

# ONDERWIJSCOÖRDINATIE VAN DE ZUSTERS VAN BERLAAR

## BOEKBESPREKINGEN BIJ DE 34<sup>ste</sup> NIEUWSBRIEF VAN Juli 2015 – DOWNLOAD 17

Kim Bellens en Bieke De Fraine, *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*, Leuven, Acco, 2012, pp. 126.

Via een tweedaags seminarie kwam ik terecht bij een artikel van de broers Chip en Dan Heath. Het betreffende artikel is een korte versie van een boek dat beide auteurs schreven in 2007. Titel van het artikel: *Teaching that sticks*. Het is iets dat we ons voortdurend afvragen in onderwijs: wanneer, hoe en waarom blijft iets “hangen” bij leerlingen en “beklijft” het uiteindelijk? De beide broers ontdekten dat dit van zes kenmerken afhangt: **A sticky idea is... simple, unexpected, concrete, credible, emotional and (a) story:**

*Eenvoudig*

*Onverwacht, verrassend*

*Concreet*

*Geloofwaardig*

*Met emoties verbonden*

*Verhalend.*

Welnu, ook Kim Bellens en Bieke De Fraine, beiden verbonden aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie van de KU Leuven, gaan op zoek naar wat echt werkt als je het toepast in de klas. Zij brengen geen eigen onderzoek, maar **een review**. M.a.w. ze grasduinen in de vele tientallen onderzoeken die er geweest zijn in binnen en buitenland en analyseren de onderzoeksresultaten. Zo kunnen ze inderdaad besluiten wat werkt en wat niet. We citeren (p. 17): *Met deze review willen we dan ook een antwoord formuleren op volgende onderzoeksvragen: van welke context-, input- en proceskenmerken wordt in de recente*

*internationale en Vlaamse onderzoeksliteratuur vastgesteld dat ze in het basisonderwijs een gunstig effect hebben op: prestaties van leerlingen, leerwinst van leerlingen, welbevinden van leerlingen.*

Verwacht geen algemene recepten, neen, wat men uiteindelijk toepast of hanteert blijft steeds de eigen keuze van de school. Ook hier dus aandacht voor het principe dat ‘het hoe’ tot het eigen domein van de school behoort. Dit werk zal dan ook de zorgcoördinatoren in hoge mate aanspreken, want zeker zij doen zo vaak verwoede pogingen, soms met *trial and error*, om leerstof te doen beklijven. Het boek is klaar opgebouwd: na een beschrijving van het kleurrijke Vlaamse onderwijslandschap [1], de situering van hun werk [2], de toelichtingen bij het onderzoeksopzet [3] en het theoretisch kader [4]<sup>1</sup>, bevat het 5<sup>de</sup> hoofdstuk (pp. 35 – 102) de bevindingen en is daarmee het kernstuk van dit werk. Hoofdstuk 6 (pp. 103 – 114) sluit het boek af met conclusies en beleidsaanbevelingen.

Het voordeel van een reviewstudie bestaat erin dat het een systematisch overzicht biedt van verschillende studies, waardoor tot een overkoepelend en samenhangend beeld kan gekomen worden (p. 16).

De beide auteurs willen een antwoord bieden op de vraag “wat werkt voor verschillende leerlingen, scholen en leeruitkomsten” (p. 17). Belangrijk is

---

<sup>1</sup> De auteurs volgen het CIPO-model, d.w.z. **Context-**, **Input-** en **Proces**factoren hebben een geïntegreerde invloed op de **Output** of de leeruitkomsten. Scholen kennen dit model meer dan voldoende, daar het gehanteerd wordt bij een schooldoorlichting.

het ook als lezer te beseffen dat algemene recepten niet kunnen: het blijft steeds een eigen keuze van de school. Men mag zich niet laten ontmoedigen bij de lectuur van het derde hoofdstuk "Onderzoeksopzet" (pp. 17 – 29): dit is een hele brok vrij theoretische gegevens, maar wel nodig om het hele onderzoek te kaderen. Zo vind je op pagina 23 de term "booleaanse operator 'AND' " – ik had er eerlijk gezegd nog nooit van gehoord<sup>2</sup>...

Wat we zeker nodig hebben om het vervolg goed te begrijpen, is de leidraad van Hattie<sup>3</sup> i.v.m. de effectgrootte: Hattie bestempelt een effectgrootte van 0.0 – 0.15 als *klein*, van 0.15 – 0.40 als *middelmatig* en meer dan 0.40 als een *groot* effect. (p. 27). In onze verdere bespreking zullen we dan ook effecten van meer dan 0.40 vermelden, want daarvan weten we dat we er iets mee zijn in de klas...

Terecht eindigen de onderzoekers het gedeelte over het onderzoeksopzet met de stelling dat meten niet altijd weten is en dat cijfers altijd vragen om een degelijke interpretatie.

In het vierde deel (pp. 31 – 34) krijgen we dan een zorgvuldige voorstelling van het CIPO-model – eigenlijk heeft elk schoolteam dat voor een doorlichting staat, er baat bij om deze enkele bladzijden eens door te nemen...

In het kader van deze reviewstudie worden de volgende elementen als outputfactoren beschouwd: de prestaties, de leerwinst en het welbevinden van leerlingen.

---

<sup>2</sup> Wikipedia zegt het als volgt: Een **booleaanse operator** is een logische operator die vooral in de wiskunde en informatica wordt gebruikt. Booleaanse operatoren zijn gebaseerd op de booleaanse algebra. Het resultaat van een booleaanse bewerking heeft slechts twee mogelijke resultaten: *waar* of *onwaar*.

<sup>3</sup> Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009.



En dan volgt, zoals hoger aangegeven, het kernstuk van het boek: de bevindingen (pp. 35 – 102). Het is niet de bedoeling om hier alle items systematisch op te nemen, daarvoor kan u beter zelf de lectuur van het boek aanvatten! Wel halen we enkele markante bevindingen naar voren. Eerst en vooral: individuele kenmerken van leerlingen vertonen een sterkere samenhang met de prestaties van leerlingen dan klas- en schoolkenmerken. Individuele zorg mag dus bovenaan staan, terwijl dit leerkrachten nooit een vrijgeleide geeft om als schoolteam verantwoordelijkheid af te wijzen (pag. 35). M.a.w. als school en leerkracht kan (en moet) men wel degelijk het verschil maken bij alle leerlingen.

Bij "Imput" horen kenmerken thuis van de leerling, van de thuisomgeving, ook van de leerkracht. Het zijn elementen waar je als school weinig of geen invloed op hebt. De resultaten hier zijn wat diffuus. Het gaat dan om opvattingen als: jongens hebben een moeilijker schoolloopbaan dan meisjes, jongens zijn beter in wiskunde, meisjes beter in taal. Conclusie hier is dat geslacht

een erg klein aandeel heeft in de verschillen in prestaties. De auteurs geven trouwens aan dat scholen er wel voor zorgen dit verschil weg te werken – waarschijnlijk speelt hier de jarenlange ervaring die er ondertussen is met gemengd onderwijs.

Verder bevestigt de studie sommige algemene noties: intelligentie heeft uiteraard een invloed op prestaties, de ervaringen van kinderen voor de schoolse loopbaan hebben een invloed, kleuters die regelmatig deelnemen aan de kleuterschool hebben een stapje voor en het vroegere welbevinden (in de aanvangssituatie van de schoolloopbaan) speelt een rol. Bij motivatie geven de auteurs aan dat intrinsieke motivatie (leergierigheid, het willen verwerven van kennis) positief werkt, maar dat vooral demotivatie een negatieve invloed heeft. Hier komt dus nog maar eens naar voren hoe belangrijk een leerkracht is!

Voor wat betreft de “SES” of socio-economische situatie klopt de analyse met de extra middelen die de overheid geeft: het inkomen, het onderwijsniveau van de ouders en het beroep van de ouders hebben alle drie een effectgrootte van ver boven de 0.40: hier kan de school dus een echt tegengewicht vormen!

Gaat het om etniciteit en immigratiestatus, die ook een duidelijke samenhang met presteren op school vertonen, dan verraste ons toch de uitspraak dat immigranten uit islamitische landen gemiddeld slechter scoren dan immigranten uit een voornamelijk christelijke bevolking (pag. 48). Let wel: voor het basisonderwijs stellen Bellens en De Fraine dat het vooralsnog ontbreekt aan systematisch onderzoek.

Ook het thuisklimaat heeft uiteraard een grote invloed (0.58).

Vanaf pag. 52 volgt een uitvoerige review over de leerkrachtkenmerken: welke hebben een invloed op leerprestaties van leerlingen? Aangegeven wordt:

- Niet enkel vakinhoudelijke kennis, maar ook vakdidactische kennis
- Hoge verwachtingen koesteren werkt positief op leerprestaties
- Geloven in eigen competentie om resultaten van leerlingen positief te beïnvloeden.

Op te merken: dat de leerkracht een hoger diploma bezit, heeft weinig of geen invloed op de effectiviteit en ook het aantal jaren onderwijservaring heeft slechts een indirect effect.

Met de gegevens op klasniveau wordt het pas echt boeiend...:

- Het stellen van duidelijke doelen draagt in hoge mate bij tot hogere prestaties ... sommigen spreken van een effectgrootte van 0.72 – dus, leerkracht, je weet wat je te doen staat...
- Ook het structureren van de leerstof, het geven van feedback, het actief betrekken van leerlingen, het aanleren van nieuwe strategieën en het feit dat leerlingen zelf kunnen kiezen werkt positief.
- En last but not least is een effectief klasmanagement bevorderlijk.

En verwondert het je dat al deze genoemde elementen vooral belangrijk zijn en effectiviteit genereren voor leerlingen met lage SES-kenmerken...?

Op de pagina's 62 – 64 worden nog interessante gedachten gewijd aan de gebruikte instructiestijl. Hier citeren we graag volgende conclusie: “... en dat voornamelijk een “laissez faire”-instructiestijl nadelige effecten teweeg brengt bij de leerlingen. Een leerkracht is dan ook geen “coach aan de zijlijn”, maar moet voldoende sturend en ondersteunend optreden om ervoor te zorgen dat leerlingen bepaalde kennis en vaardigheden effectief verwerven” (pag. 64).

Verder heeft de effectieve leertijd een positieve invloed, daar zijn alle studies het over eens: hoe groter de effectieve leertijd, hoe hoger de prestaties. Dit geldt zeker in klassen met veel SES-leerlingen, want zij hebben nog meer tijd nodig. Een leerkracht die er tweemaal daags 5 minuten leertijd 'afpitst', mag zich dus eens bezinnen wat dit op een heel schooljaar aan 'gestolen' tijd betekent... Voor huiswerk geven Bellens en De Fraine aan dat het effect vergroot naarmate het leerjaar hoger is. Voor wat betreft het klasklimaat ligt het positief effect niet zozeer op leerprestatie, maar, zoals te verwachten, op het welbevinden (pp. 66 – 67). Ook pesten, dat vooral voorkomt tijdens vrije momenten, heeft een invloed op welbevinden en graag naar school komen. Vooral bij SES-leerlingen heeft de leerkracht hier een extra aandachtspunt, want SES-leerlingen worden meer gepest en pesten ook zelf. Klasgrootte heeft slechts een indirecte invloed. Sommigen die onverdrotten ijveren voor kleine groepen zullen dit niet graag horen: klasgrootte heeft een effect op vijf factoren en leerprestaties staan daar niet bij:

- De groepsprocessen in de klas
- De kwaliteit van het lesgeven
- De aandacht van de leerling tijdens de les
- De aanpassing van de leerling aan de school
- De moraal, stress en het enthousiasme van de leerkracht.

Ook hier ligt het dus aan de leerkracht of die iets doet met deze gegevens of niet. Overigens stelt de review dat leraren hun leerstijl niet aanpassen als ze voor kleinere klasgroepen staan (pag. 68). Tja...

De klassamenstelling heeft een grote invloed op de leerprestaties. Hier staan markante bevindingen! Zo leren we dat indelen op basis van niveau – zo'n heet hangijzer bij discussies over de brede eerste graad in het secundair onderwijs – een positief effect heeft op sterke en middelmatige leerlingen, maar een negatief effect

op zwakke leerlingen. En pretenderen we niet allemaal in onze missies en visieteksten dat we er zijn voor de zwakkeren??? M.a.w. dit betekent dat alle leerlingen er baat bij hebben om omringd te worden door sterke presteerders. En verder: blijven we best indelen op leeftijd of niet? Er is weinig verschil tussen jaarklassen en graadklassen, wel wordt een klein positief effect gevonden van graadklassen op het welbevinden van leerlingen. Op het vlak van klasgroepering op basis van geslacht zijn de onderzoeksresultaten niet eenduidig, voor leerprestaties blijkt er niet veel invloed.

Differentiatie in de klas is een containerbegrip geworden, de studie beperkt zich tot binnenklasdifferentiatie (pp. 70 – 72). Ook dit is een item met hoge invloedswaarde. Auteurs bekijken deze drie vormen: differentiatie op basis van het *niveau* van de leerling, op basis van de *interesse* en op basis van het *leerprofiel*. En er is geen twijfel: **differentiatie leidt niet enkel tot hogere leerprestaties, maar ook tot hoger welbevinden** (pag. 70). In die zin wordt het begrip "**zone van naaste ontwikkeling**" geïntroduceerd (pag. 71): leerstof die het kind niet zelfstandig kan leren, maar met behulp van de leerkracht. Deze leerstof mag niet te makkelijk zijn (dan leert het kind niets bij), maar ook niet te hoog gegrepen (want dat brengt frustratie en demotivatie). Het aanbieden van rijke hoeken in de kleuterschool is dus een goede zaak: kleuters zoeken zelf uitdaging in "hun" zone van naaste ontwikkeling en maken zo vooruitgang op een spontane manier.

Bij groeperingsvormen leren we dat groepswerk het meest effectief is bij kleine groepen: per drie of vier leerlingen. De review geeft hier een score van 0.63! M.a.w. laat ons de "groepjes" van zes leerlingen maar meteen uitsluiten, want we weten dat de leerwinst daar navenant zal zijn...

Peer tutoring of leerlingen die elkaar helpen, krijgt een positieve score van 0.26, dus "middelmatig". Blijkbaar is hier nog niet zoveel onderzoek over gebeurd.

De titel *De ICT-hype* (pp. 74 – 75) laat al vermoeden dat beide auteurs hier resultaten hebben ontdekt die hen kritisch maken. En inderdaad, de effectgrootte wordt aangegeven op... 0.06, dus zo goed als onbestaande. Nuancering leert dat ICT geen doel op zich mag zijn, maar enkel effect heeft als het ten dienste staat van het leerproces, bv. om samenwerking tussen leerlingen te stimuleren of als bijkomende mogelijkheid tot differentiatie. Het ware niet slecht dat de doorlichtingsteams die in alle leerdomeinen verwoed op zoek gaan naar het ICT-gebruik deze bladzijden eens aandachtig lezen...

Bij *evaluatie* luidt het dat dit een belangrijk onderdeel is van onderwijzen, maar het heeft geen effect op de leerprestaties. De auteurs geven goed het verschil aan tussen formatieve en summatieve evaluatie én het belang van een goed leerlingvolgsysteem (LVS). Scholen moeten meer aan formatieve evaluatie doen en daaruit leren. LVS dient niet enkel voor rapportering en als verantwoording, neen, het leidt nog veel te weinig tot diagnose en remediëring (pag. 76). Hier ligt dus nog onontgonnen terrein voor onze zorgcoördinatoren.

Na deze uitvoerige behandeling van de procesfactoren op klasniveau, gaat het werk verder met de procesfactoren op **schoolniveau**.

Het *schoolbeleid* komt eerst aan bod en het heeft een eerder indirect effect. Maar het **professionaliseringsbeleid** als onderdeel hiervan is wel van tel: het krijgt een score die loopt van 0.11 tot 0.89, het hoogste dat we totnogtoe aangaven (pag. 81). Het heeft niet enkel een positief effect op de leerprestaties, maar ook op het welbevinden van leerlingen. Immers leerkrachten die goed opgeleid blijven, doen hun job graag en blijven alert. Een directeur zal dus maar beter de professionalisering van zijn teamleden stevig aanmoedigen en ter sprake brengen bij functioneringsgesprekken. Zeer lezenswaard zijn de *“zes kenmerken van*

*professionalisering”* die de auteurs weergeven op pp. 82 – 85.

Zo komen de auteurs tot de invloed van het *schoolleiderschap* op de prestaties en het welbevinden van leerlingen. Zij maken een onderscheid tussen transformatieel leiderschap, dat vooral focust op de schoolvisie en het uitbouwen van goede relaties, en het onderwijskundig leiderschap, dat gericht is op de onderwijsprocessen zelf. En ook al is een visie uiteraard belangrijk en zijn beide vormen van leiderschap noodzakelijk, bij onderwijskundig leiderschap is de impact veel groter. Op pagina's 86 – 88 worden acht kenmerken van goed leiderschap aangegeven, uiteraard op grond van heel wat onderzoek: dit zou haast verplichte lectuur moeten zijn voor de directieleden! Eén kenmerk halen we eruit: het aanmoedigen van en zelf deelnemen aan professionaliserings-initiatieven haalt een score van... 0.84!

Bij het *schoolteam* heeft eenheid over visie en doelen een positief effect. Leerkrachten zouden vooral moeten samenwerken over deze domeinen:

- het curriculum,
- de instructiestijl
- de professionalisering.

Met het *schoolklimaat* of de *schoolcultuur* raken we weer aan een belangrijk item met grote invloed. Beide auteurs definiëren dit als volgt: *“Het klimaat van een organisatie is het geheel van kenmerken die een organisatie beschrijven en die a) de organisatie onderscheiden van andere organisaties, b) relatief onveranderd blijven in de tijd en c) het gedrag beïnvloeden van de mensen in de organisatie”* (pag. 89). Een schoolklimaat dat vriendelijk is, rechtvaardig en consequent heeft een belangrijke invloed op het welbevinden, meer dan infrastructuur!

Het hoofdstuk over *zittenblijven* (pag. 91 e.v.) vernoemen we kort. Immers, we wijdden daaraan

een hele boekbespreking<sup>4</sup> en vinden hier, met een score van -0.39 alweer bevestiging van het negatieve impact: zonder extra inspanningen van de leerkracht van het bisjaar is het zinloos en het is negatief voor het welbevinden.

Een laatste item van de procesfactoren op schoolniveau betreft het *meertalig onderwijs*<sup>5</sup>: het vergt wel dat de leerkracht zowel de leerinhoud als de vreemde taal goed beheerst. Er is voorts nog maar weinig onderzoek over uitgevoerd.

In een laatste hoofdstuk besteden onze auteurs aandacht aan de *schoolcontext* (pag. 95 e.v.). Daarbij komen vijf kenmerken naar voren die een cruciale samenhang vertonen met onderwijs-uitkomsten van leerlingen:

- Schoolpopulatie, met twee belangrijke bevindingen: iedereen heeft baat bij hoge presteerders in de klas, maar vooral de zwakkere leerlingen hebben er baat bij. En ook: hoe hoger het percentage SES-leerlingen in de groep, hoe lager het welbevinden.
- Schoolgrootte: kleinere scholen (idealiter 300 leerlingen) zijn effectiever, ook hier vooral voor lage SES-leerlingen.
- Infrastructuur: er is uiteraard een noodzakelijk minimum, doch infrastructuur geeft weinig effect op de leerwinst, wel op het welbevinden.
- Brede school ('community school'): hier werd al meermaals fel voor gepleit, denk aan minister F. Vandenbroucke. Maar het

effect op resultaten of welbevinden is niet duidelijk.

- Financiële ondersteuning: hier geldt dezelfde redenering als bij infrastructuur, maar de auteurs stellen toch onomwonden dat sterke besparingen zeer negatieve gevolgen kunnen hebben. Niet echt hoopgevend dus, de huidige desindexering van de werkingstoelagen...

## Conclusies

In de laatste bladzijden van deze reviewstudie (pp. 103 – 114) worden een aantal overkoepelende conclusies geformuleerd.

- Niet één bepaald kenmerk is effectief, maar het totaalbeeld en het samenspel.
- Kleinere klassen en differentiatie doen er alleszins toe!
- Een pleidooi voor *evidence based* onderwijs – m.a.w. je moet je als leerkracht en team beroepen op wetenschappelijk onderzoek, zodat je kennis hebt van wat echt werkt.
- Het samenbrengen van onderzoekers en praktijkmensen is een must!
- Van volgende items kan momenteel niet met voldoende basis gezegd worden of het effectief is of niet: *peer tutoring*, effect van zittenblijvers op de andere leerlingen van de groep, meertalig onderwijs.

Een interessante maar niet steeds gemakkelijke paragraaf handelt over de vraag welk soort onderwijsonderzoek nodig is (pp. 106 – 108), waarbij we ook het pleidooi noteren dat handboekauteurs zich niet enkel zouden baseren op ervaring en expertise, maar ook op de resultaten van vakdidactisch onderzoek.

---

<sup>4</sup> Zie de Boekbesprekingen bij de 32ste Nieuwsbrief van juli 2014: Goedroen Juchtmans e.a., *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*, Garant, Antwerpen – Apeldoorn, 2011. Men vindt deze bespreking ook terug via [www.zusters-berlaar.be](http://www.zusters-berlaar.be), klik op 'downloads' en open download nr. 16.

<sup>5</sup> Denk aan immersie-onderwijs en CLIL (*content and language integrated learning*).

Aansluitend breken De Fraine en Bellens een lans voor een goed evenwicht tussen pedagogische vrijheid aan de ene kant en recht op goed onderwijs aan de andere (pp. 108 – 109). Of er nu echt (nog) meer een “*sturende en controlerende rol*” moet toebedeeld worden aan de overheid, durven we toch in twijfel te trekken...

Bij de “differentiële aspecten” (pp. 110 – 112) citeren we graag het lijstje van wat er echt toe doet en dus effect ressorteert:

- **directe instructie**
- **meer effectieve leertijd**
- **heterogene klasgroepen**
- **consistente leerlijnen.**

Het is de leerkracht die de grootste impact blijft hebben (pag. 112), waarmee dadelijk een grote rol bij de overheid ligt, maar ook bij de lerarenopleidingen, bij nascholingsinitiatieven en bij mentoring. Scholen moeten zelf informatierijke omgevingen worden, zelf acties ondernemen om hun effectiviteit te leren kennen ... denk aan Interdiocesane Proeven en de interpretatie ervan! Tot slot vermelden onze beide auteurs dat de overheid zelf dient na te gaan welk effect de beleidsmaatregelen hebben op het onderwijsveld.

### ***“Our hats off to these teachers”***

Terug naar ons beginpunt: het artikel van de gebroeders Heath. In hun slotparagraaf schrijven ze aan het adres van de vele leraren die de zes elementen van ‘*sticky ideas*’ in praktijk omzetten de gemeente zin uit: ***Our hats off to these teachers***. Inderdaad, zij zijn het – en ze zijn met velen – die ware leerkansen bieden aan kinderen en jongeren en zich niet verschuilen achter allerlei redenen om een inspanningsverplichting uit de weg te gaan. Raken we daar niet aan de fundamentele van het opvoedingsproject “*Hart van God op aarde zijn*”...? Sluit dit niet

rechtstreeks aan bij de passage uit het geestelijk testament van stichteres Theresia Vermeulen: “*Gij moet uw uiterste best doen voor de school, en dat de kinderen wel worden geleerd...*”

Ja, een lezenswaardige review die, hoewel niet steeds gemakkelijk, ons terug op het spoor van echte zorg plaatst – op grond van een welbegrepen inzet.

Jan Van Deuren



