

ZILL, IN HET TEKEN VAN ZORGBREED EN KANSENRIJK ONDERWIJS

Het nieuwe leerplan als hefboom tot innovatie

Droom jij ook van een school waar in elke klas een leraar staat die op elke leerling een onuitwisbare positieve impact heeft? Van een school waarin het voor een leerling niet uitmaakt welke klas hij binnenstapt, omdat hij in elke klas optimale ontwikkelingskansen krijgt? Dat vraagt innovatie. Zin in leren! Zin in leven! (Zill) is een hefboom voor innovatie.

De introductie van Zill kan bij schoolteams kwesties naar boven brengen die niet altijd rechtstreeks met het leerplan te maken hebben, maar wel met eraan verbonden processen, zoals de visie op goed onderwijs en hoe je dat het best aanpakt. Het gaat dan bijvoorbeeld over de schoolorganisatie, het evaluatiesysteem, differentiatie ... We zien daarin een kans om de onderwijskwaliteit te versterken. Dat vraagt dat de complementaire knowhow die in schoolteams aanwezig is, gedeeld kan worden. Dat is een belangrijk aspect van (interne) professionalisering en komt de samenwerking ten goede. Waar nodig kunnen schoolteams die kennis aanvullen en uitdiepen, bijvoorbeeld via nascholing of een ondersteuningstraject samen met de pedagogische begeleiding.

OKB als basis voor zorgbreed en kansrijk onderwijs

De *Opgavestellingen voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen* (OKB) vat de missie van het katholiek basisonderwijs in vijf opdrachten samen.

1. Werken aan de schooleigen christelijke identiteit;
2. Werken aan een geïntegreerd onderwijsinhoudelijk aanbod;
3. Werken aan een stimulerend opvoedingsklimaat en een doeltreffende didactische aanpak;
4. Werken aan de ontplooiing van ieder kind, vanuit een brede zorg;
5. Werken aan de school als gemeenschap en als organisatie.

Je kunt die opdrachten beschouwen als een keurmerk. Zill wil bijdragen tot de realisatie van OKB. OKB vormt met andere woorden de basis voor de missie van het leerplan: zin geven in leren en leven. In dit artikel ligt het accent op de derde en de vierde opdracht. We willen het immers hebben over Zill en zorgbreed en kansrijk onderwijs.

Naast de missie (zin in leren en in leven) staat Zill stil bij het wat en het hoe van het leren. De nadruk ligt vanzelfsprekend op het 'wat' (de leerinhouden, wat er geleerd moet worden) en de achterliggende visie daarbij. Het 'hoe' gaat over de aanpak, de manier waarop schoolteams hun onderwijs vormgeven. In de krachtlijn 'kwa-

liteitsvol onderwijs' reikt Zill onder de noemer 'de professionele leraar' enkele criteria en algemene gedachten aan. Leraren vinden er inspiratie voor een aanpak waarmee ze hun impact op het leren van elke leerling kunnen vergroten.

Ambitieuw onderwijs slaagt erin om voor alle leerlingen minstens één jaar leerwinst te realiseren voor één jaar input.

Leerambitie leidt tot leerwinst

Ambitieuw onderwijs slaagt erin om voor alle leerlingen minstens één jaar leerwinst te realiseren voor één jaar input. Met 'leerwinst' bedoelen we de vooruitgang die een leerling boekt tussen twee momenten in zijn ontwikkeling. Ongeacht het startpunt van de leerling verwachten we dat leraren streven naar zoveel mogelijk leerwinst voor elke leerling, rekening houdend met het ontwikkelingsperspectief en het ontwikkeltempo van die leerling.

Ook voor leerlingen bij wie die ontwikkeling grillig verloopt, zijn leraren ambitieus in de leerwinst die ze nastreven. Uiteraard zoeken ze daarbij naar een goed evenwicht tussen realistische doelen en voldoende uitdaging (denk aan de 'zone van de naaste ontwikkeling'). Ze kijken met ambitie naar de 'te verwachten leeruitkomsten' die in het leerplan bij elk ontwikkelveld en elk ontwikkelthema opgenomen zijn. 'Ik-zinnen' drukken uit welke leeruitkomst we bij de leerlingen verwachten. Bij de ontwikkeling van wiskundig denken staat bijvoorbeeld: "Ik bedenk hoe ik mijn wiskundige bagage kan gebruiken om een probleem aan te pakken. Ik doe dit met vertrouwen en plezier."

John Hattie¹ doet onderzoek naar wat in onderwijs werkt. Ook hij droomt van scholen waarbij in elke klas een leraar staat die een onuitwisbare positieve impact heeft. Hattie (2013) ontdekte dat nagenoeg alles wat een leraar doet, een gunstig effect heeft op het leren van leerlingen. Meer dan ►

95% van de effecten zijn positief. Logisch natuurlijk, het zou jammer zijn als de ingrepen van een leraar een negatief effect zouden hebben. Niettemin weten we dat sommige acties wel degelijk een negatief effect hebben op het leren, zitten-blijven bijvoorbeeld ($d^2 = -0,13$) of de zomervakantie ($d = -0,02$). Net omdat bijna alles werkt, pleit Hattie ervoor om te kiezen voor acties die een bovengemiddeld effect hebben. Uit zijn onderzoek bleek de gemiddelde effectgrootte 0,40 te zijn. Daarom concludeerde hij dat een interventie pas interessant is, als ze een effectgrootte heeft die hoger ligt dan dat kantelpunt.

De zone tussen $d = 0,00$ en $d = 0,15$ geeft weer wat leerlingen wellicht ook zonder onderwijs zouden bereiken. Tussen $d = 0,15$ en $d = 0,40$ vinden we wat Hattie 'het typische lerareffect' noemt: het effect dat een leraar in ieder geval heeft, omdat hij nu eenmaal voor de klas staat en met leerlingen aan de slag gaat. Een effectgrootte van $d = 0,40$ of hoger wordt gezien als boven de norm en leidt tot meer dan verwachte groei in een jaar. Schoolteams zouden vooral daarop moeten inzetten.

Enkele voorbeelden (Hattie, 2013)

Voorbeelden van ongeveer geen effect (effect $d = 0,00$ tot $0,20$)

- De mate waarin de leraar de leerstof zelf goed beheerst ($d = 0,09$)
- Etnische diversiteit van de studenten ($d = 0,05$)

Voorbeelden van middelmatig effect (effect rond $d = 0,40$)

- Angst verminderen ($d = 0,40$)
- Sociale vaardigheidsprogramma's ($d = 0,39$)

Voorbeelden van zeer hoge effecten ($d \geq 0,70$)

- De verwachtingen van de leerlingen in wat ze zullen bereiken ($d = 1,44$)
- Formatief evalueren ($d = 0,90$)

Het gaat niet over wat goed of fout is, maar over het effect dat leraren op de ontwikkeling van elke leerling hebben. We willen immers dat elke input de hoogst mogelijke leerwinst oplevert. Die leerambitie zit in Zill vervat.

Niet 'fixen', maar onderwijsarrangementen variëren

Houden schoolteams bij de keuzes die ze maken rekening met wetenschappelijk onderzoek? Werken ze, met andere woorden, bij het realiseren van maximale leerwinst *evidence-informed*? Stellen ze zichzelf telkens de vraag waarom ze doen wat ze doen? We verwachten van onze tandarts dat hij zich bedient van recente wetenschappelijke inzichten. Mogen we dat dan ook niet van leraren verwachten?

We weten beter dan ooit welke weerslag het handelen van leraren heeft op het leren van leer-

lingen. Mogen we leraren dan aanspreken op de effectiviteit van hun aanpak (in Zill noemen we dat 'onderwijsarrangementen')? Leraren voelen dat soms aan als een inbreuk op hun eigenaarschap. Zonder afbreuk te willen doen aan de pedagogische vrijheid van schoolteams, hopen we dat ze kiezen voor onderwijsarrangementen met een leereffect dat groter is dan $d = 0,40$. Dat betekent dat ze zich niet laten afleiden door interventies die een lager dan gemiddelde impact op het leren hebben.

Het willen 'fixen' van leerlingen kan een van die afleiders zijn. Leerlingen die al vroeg achterop raken, krijgen alsmat vaker een diagnose. Het labelen is toegenomen en we fixen steeds vaker leerlingen met therapie en medicatie. Ouders en leraren zoeken een verklaring voor ongewoon gedrag en de medische en farmaceutische wereld staan klaar met antwoorden. Het onderkennen van een stoornis kan uiteraard nuttig zijn en

voordelen bieden. Het expliciet labelen kan een leerling helpen bij de acceptatie van een beperking en kan zowel de ouders als de leraar stimuleren om het probleem anders aan te pakken. Als we bijvoorbeeld weten dat een leerling dyslexie heeft, kunnen we beter het te verwachten leesniveau op korte termijn bepalen. We blijven ambitieus in de doelen die we met de leerling nastreven, maar voorkomen te hoge eisen. De diagnose kan daarbij wellicht helpen om uit te zoeken welke ondersteuning de leerling, de leraren en de ouders nodig hebben. De essentie is dat we ons afvragen welke aanpak nodig is om een leerling optimale kansen te bieden om een doel te bereiken.

Maar blijkbaar worden in het onderwijs diagnoses ook gebruikt om te verantwoorden waarom we niet kunnen handelen. Dus terwijl in de medische of psychologische wereld een diagnose de start is van een therapie, lijken we in het onderwijs soms meer geïnteresseerd in een label om te verantwoorden waarom iets niet lukt dan om gepaste interventies te doen. Labelen kan helpen om de aanpak beter af te stemmen op wat een leerling nodig heeft, maar houdt ook een aantal risico's in, zoals lagere verwachtingen bij de leraar, de verantwoordelijkheid voor falen bij de leerling leggen, miskennen dat kinderen in volle ontwikkeling zijn en *selffulfilling prophecy*. Hattie (2013) vond een effectgrootte van $d = 0,61$ voor het *niet* labelen van leerlingen. Het labelen van leerlingen is dus niet vrijblijvend.

Wisselwerking en afstemming

In plaats van leerlingen te fixen, variëren schoolteams met Zill de onderwijsarrangementen op school-, klas- en leerlingniveau. Dat is de kern van de aanpak. Zill geeft daarvoor de nodige ruimte: het leerplanconcept gaat uit van geëngageerde eigenaars, die op basis van de aangereikte bouwstenen de beste onderwijsarrangementen uitwerken. De leraar bepaalt een focus met het oog op de optimale harmonieuze ontwikkeling van elke leerling. Hij ziet diversiteit daarbij als een geschenk en voelt zich verantwoordelijk voor alle leerlingen.

Daarom hebben leraren aandacht voor de drie bekende speerpunten binnen het bepalen van de focus:

1. de leerlingen. "Wie zijn de leerlingen?" Met een brede beeldvorming krijgen leraren een scherp zicht op de beginsituatie. Op basis daarvan ontdekken ze de 'opvoedings- en onderwijsbehoeften'. Zodra ze die kennen, kunnen ze doelgericht werken. Ze doen wat goed is voor de ontwikkeling van een leerling.
2. de context. "Wat biedt of vraagt de context?" Met context bedoelen we zowel de school als de klasgroep, de leraar, de thuissituatie ...
3. het leerplan. "In welke mate realiseren we het leerplan? Op welke manier inspireert het leerplan ons om ervaringen te verbreden en te verdiepen?"

Door de juiste keuzes te maken, hebben schoolteams meer impact op het leren. Dat samenspel van de drie speerpunten vinden we terug in het uitgangspunt 'wisselwerking en afstemming' van handelingsgericht werken (Pameijer e.a., 2018). Het vraagt een stevig engagement.



Diversiteit is een realiteit. Leerlingen verschillen van elkaar, net als groepen, leraren, scholen en ouders. Dat behoort tot de context. Leerlingen ontwikkelen zich in verschillende omgevingen: op school met hun leraar en medeleerlingen, thuis met hun ouders, broertjes of zusjes, oma en opa, oppas en in hun vrije tijd. Altijd en overall is daarbij sprake van wisselwerking: een leerling ontwikkelt zich in interactie met zijn ouders, leraar en andere kinderen. De leerling en zijn omgeving beïnvloeden elkaar continu.

Effectieve leraren zijn voortdurend op zoek naar wat elke leerling nodig heeft. Ze experimenteren, proberen een en ander uit. Wie handelingsgericht werkt, richt zich daarom altijd op déze leerling, in déze klas, bij déze leraar, op déze school en met déze ouders. Dat is precies wat er gebeurt bij het bepalen van een focus.

**We willen immers dat elke input de
hoogst mogelijke leerwinst oplevert.
Die leerambitie zit in Zill vervat.**

Barrières

Bij het leren en participeren kunnen leerlingen op obstakels botsen die ze mogelijk als een barrière ervaren. Barrières zitten niet in het kind. Ze ontstaan in interactie met de omgeving. Wanneer we een blinde persoon naar een concert meenemen, dan zullen we die met plezier begeleiden tot aan zijn zitplaats. Maar als hij daar eenmaal zit, kan hij net als de anderen deelnemen aan het concert. De input gebeurt namelijk vooral auditief. Gaan we samen naar een voetbalmatch, waar de beleving heel erg bepaald wordt door wat je ziet en hoort, dan zal de blinde wel degelijk een barrière ervaren. Die kan gedeeltelijk opgeheven worden door in een redelijke aanpassing te voorzien: we geven de blinde een koptelefoon waarin hij een commentaarstem kan volgen. Overigens hoeft je geen handicap te hebben om een barrière te ervaren. Als je in Slovenië een museum bezoekt met enkel informatie in het Sloveens, dan verwacht je dat je kunt gebruikmaken van een

vertaalset. We vinden dat niet meer dan logisch. Het niet beheersen van de Sloveense taal mag je participatie niet in de weg staan.

Barrières kunnen ontstaan in interactie met elk aspect van de school. Enkele voorbeelden (zonder volledig te willen zijn):

- de accommodatie: gebouwen, toegang, ligging ...;
- de organisatie van de groepen: grootte, samenstelling ...;
- het evaluatiesysteem;
- het uurrooster;
- de sociale context: de relatie met de leraar en de medeleerlingen;
- de aanpak van het onderwijzen, het didactisch en pedagogisch handelen;
- ...

Barrières kunnen ook ontstaan buiten de schoolomgeving. Denk bijvoorbeeld aan kinderen die in armoede opgroeien of een specifieke culturele achtergrond hebben.

In de klaspraktijk kunnen barrières vaak met een redelijke aanpassing overbrugd worden. Waar leerlingen een barrière ervaren in het leren en participeren, duidt dat op een mismatch tussen de leerling en het systeem. De kans op mismatching is reëel, want ontwikkeling en leren verlopen in een aantal gevallen grillig en de specifieke thuiscontext of de specifieke kenmerken van een leerling (bijvoorbeeld een beperking, een diagnose) kunnen voor ongelijke kansen zorgen en de afstemming bemoeilijken. Leraren hoeven daar niet bang voor te zijn, maar ze houden er wel beter meteen rekening mee. Alertheid kan in ieder geval zorgen voor een snelle bijsturing waar nodig.

Door uit te gaan van afstemming en wisselwerking, leggen we de oorzaak van een moeizaam leerproces niet bij de leerling, noch bij de leraar of de ouders. De barrière zit hem in het samenspel van die unieke leerling in die unieke context met dat aspect van het leerplan. Met die overtuiging zoeken alle betrokkenen naar wat werkt en wat ieders eigen bijdrage eraan kan zijn. In plaats van leerlingen te fixen, gaan leraren dus actief op zoek naar mogelijke barrières, omdat ze die barri-

ères willen zien. En als ze de barrières ontdekken, vragen ze zich af wat ze eraan kunnen doen. Ze zoeken uit waarop ze impact kunnen hebben en nemen hun verantwoordelijkheid. Inzicht in het ontstaan van mogelijke barrières zorgt ervoor dat schoolteams anders gaan denken over en kijken naar hun onderwijsaanpak. Door barrières niet enkel toe te schrijven aan omstandigheden die buiten de eigen verantwoordelijkheid of bevoegdheid liggen, ontstaan nieuwe kansen om een eventuele mismatch aan te pakken.

Die houding daagt leraren uit om de gekozen aanpak te blijven evalueren en bij te sturen. Het is niet erg wanneer leraren, zelfs die met vele jaren ervaring, niet weten hoe het verder moet. Daar liggen net kansen om tot iets nieuws te komen, iets anders uit te proberen. Vooral waar leraren, leerlingen en hun ouders samenwerken, vergroot de kans op een effectieve aanpak. Samenwerking verrijkt en verruimt het eigen perspectief, dat per definitie onvolledig is. De beste oplossingen komen dus tot stand waar leerlingen (en vaak ook hun ouders, onderwijsprofessionals ...) als een volwaardige partner betrokken worden in de zoektocht naar de beste aanpak. We beschouwen de leerling en zijn ouders als ervaringsdeskundigen, die mee kunnen analyseren en zoeken naar oplossingen. Maar we gaan niet op elkaars stoel zitten (Pameijer et al, 2018). Schoolteams blijven verantwoordelijk voor het onderwijs, ouders voor de opvoeding. Door sa-

men te zoeken vergroot de kans dat de gekozen aanpak door alle betrokkenen aanvaard wordt en ook effectief werkt. Onderwijsarrangementen zijn immers maatwerk.

Barrières wegnemen voor maximale leerwinst

Het geloof in het ontwikkelingspotentieel van elke leerling, ongeacht de persoonlijke achtergrond, vorige prestaties of de financiële situatie van de ouders, vormt de basis om bij elke leerling zoveel mogelijk leerwinst te realiseren. We somden daarnet een aantal risico's op die het labelen van kinderen meebrengt. De laatste jaren is er een soort superlabel bijgekomen: SOB (specifieke onderwijsbehoeften). Als alternatief introduceerden we het begrip barrière. In de Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2015) lezen we: "Het gebruik van de notie 'barrières bij leren en participatie' maakt het labelen van 'kinderen met specifieke onderwijsbehoeften' overbodig. Het biedt een oplossingsgericht concept, dat verwijst naar de mogelijkheid om moeilijkheden op school aan te pakken door barrières weg te nemen."

Het is aan schoolteams en pedagogisch begeleiders om te ontdekken hoe Zill dat mee kan helpen realiseren. <<

Jan Coppieters

jan.coppieters@katholiekonderwijs.vlaanderen
Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden

REFERENTIES

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school (3de volledig herziene editie)*. UCLL, Heverlee.
Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt Educatieve Uitgeverijen, Rotterdam.

Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Uitgeverij Acco, Leuven.

EINDNOTEN

1. In zijn grensverleggende boek *'Visible Learning for teachers'* (2008) verwerkt John Hattie de resultaten van een groot onderzoek, gebaseerd op meer dan 800 meta-analyses van meer dan 50 000 onderzoeken. In totaal waren minstens 240 miljoen leerlingen betrokken. In 2013 verscheen het boek in het Nederlands met als titel: *'Leren zichtbaar maken'*.
2. Om aan te geven hoe groot een effect is, gebruikt Hattie de index van Cohen, genoteerd met de letter *d*. Dat is de bekendste index om een effectgrootte uit te drukken.