

Indicatieve leerachterstandmeting OVSG

Februari – maart 2021

Inhoud

1. Aanleiding: *waarom* een leerachterstandmeting?
2. Onderzoeksopzet: *hoe* hebben we dit aangepakt?
 - a. Het opzet: meting-hermeting
 - b. Onderzoeksvragen: *wat* willen we te weten komen?
 - c. IGEAN-toetsen als uitgangspunt
 - d. Samenstelling steekproef
 - Referentiescholen
 - Deelnemende scholen indicatieve oefening
 - e. Van onderzoeksvragen naar hypothese
 - f. Timing en onderzoeksverloop
3. Bevindingen: resultaten van het onderzoek
 - a. Resultaten lezen
 - b. Resultaten getallenkennis
 - c. Resultaten tijd
 - d. Resultaten vergelijking leerdomeinen
4. Conclusies: wat kunnen we wel en niet leren uit dit onderzoek?
5. En verder...
 - a. Aan de slag met de bevindingen: engagementen OVSG
 - b. Beleidsaanbevelingen
 - c. Enkele slotbeschouwingen

Meer info en vragen?

Bronnenlijst

1. Aanleiding: *waarom* een leerachterstandmeting?

In de afgelopen periode zijn veel onderzoeken gebeurd naar de gevolgen van de coronaperiode op kinderen, jongeren en hun ouders. Aandacht gaat daarbij uit naar het welbevinden, de thuissituatie en opvoedingcontext en psychologisch welzijn maar zeker ook naar het schoolse leren. Welke impact heeft de coronacrisis en de daarmee samenhangende maatregelen (periodes van lockdown, sluiting van scholen, deeltijd of voltijds afstandsleren, etc.) nu concreet gehad op de realisatie van onderwijsdoelen en leerresultaten van leerlingen? Een eenduidig antwoord op die vraag bestaat niet, maar op verschillende manieren proberen onderzoekers zicht te krijgen op de opgelopen leerachterstand. Een specifiekere zicht op de omvang van een eventuele achterstand, verschillen tussen (groepen) leerlingen en leerdomen, beïnvloedende factoren en randvoorwaarden en goede praktijken kunnen ons veel bijleren over de meest wenselijke aanpak om de opgelopen achterstand weg te werken.

Veel van die bevragingen en onderzoeken leveren een verontrustend beeld op: er zou inderdaad sprake zijn van leerachterstanden en de verschillen tussen leerlingen in de mate waarin ze geïmpacteerd zijn door de maatregelen, lijken op het eerste zicht groot. Informatie over alarmerende leerachterstanden sinds corona kwamen uit verschillende hoeken: wetenschappelijke onderzoekers, onderwijsverstrekkers, ouderverenigingen, de inspectie en nog vele anderen deden een duit in het zakje om zicht te krijgen op de problematiek. Deze onderzoeken gaven elk op verschillende manieren een kijkje in hoe de corona crisis impact heeft gehad op de resultaten van leerlingen.

Onderzoekers van de UGent voeren een gefaseerde studie over het thuisonderwijs voor kinderen in het leerplichtonderwijs en hun ouders. Uit hun terugkerende bevragingen concludeerden zij dat thuisonderwijs voor velen niet evident was, maar extra zwaar voor kinderen met ontwikkelingsstoornissen en hun ouders. Bij de derde bevragingsronde geven ouders expliciet aan dat ze denken leerachterstand te ervaren bij hun kinderen. Het zou gaan om een kleine achterstand die vooral zichtbaar was op vlak van lezen, spellen en algemene vakken. Ook oudervereniging KOOGO stelt in haar bevraging het ouderperspectief centraal. In samenwerking met VCOV en GO! ouders de ouderverenigingen van het katholiek onderwijs en het GO! werden 4738 ouders bevraagd waarvan 2317 uit het gemeentelijk, stedelijk of provinciaal onderwijs. Deze bevraging leert ons dat vier op tien ouders in het secundair onderwijs en één op vijf ouders in het basisonderwijs percipieerde dat hun kinderen leerachterstand opliepen door corona (KOOGO, 2020). Onderzoeken van onder andere het GO!, Bingel Van-In, de onderwijsinspectie en Katholiek Onderwijs Vlaanderen voegen daar het perspectief van leerkrachten aan toe. In een perceptieonderzoek bij 350 schoolteams in basis en secundair onderwijs vond het gemeenschapsonderwijs dat leerlingen ook volgens leerkrachten het schooljaar met leerachterstand begonnen (GO!, 2020). Bingel Van-in bevroeg 1454 leraren over hun perceptie van leerachterstand. Hieruit bleek tot 84% van de leraren een kleine tot grote leerachterstand voor een of meerdere vakken te ervaren (Van-in, 2021). Ook de onderwijsinspectie bevroeg 1400 leraren naar de leerachterstand van de leerlingen in hun klas. Hier wezen 50% leraren uit het basisonderwijs op een leerachterstand die voor drie vierde van de leraren het sterkst tot uiting kwam in het leerdomein Nederlands (Onderwijs inspectie, 2021). Katholiek Onderwijs Vlaanderen concludeerde op basis van een bevraging bij 1515 leraren basis- en secundair onderwijs, dat naast een leerachterstand voor wiskunde, Frans en Nederlands, ook de mate van initiatiefneming en verantwoordelijkheidszin volgens leerkrachten lager ligt bij leerlingen dan aan het begin van de crisis (Katholiek onderwijs, 2021).

Elk van de voorgaande initiatieven betreft perceptieonderzoek: of er nu ouders of leerkrachten bevraagd werden, telkens gaat het om een (subjectieve) inschatting van de leerachterstand door nabij betrokkenen. Die geeft minstens een belangrijke indicatie van de problemen die zich stellen en de uitdagingen waar we voor staan, maar laat ons niet toe om die inschattingen ook te staven met objectieerbare data. Die uitdaging ging Katholiek Onderwijs Vlaanderen in

samenwerking met wetenschappelijke onderzoekers al eerder aan: zij stelden op basis van een herhalingsmeting van de IDP proeven bij 402 scholen onder andere een half jaar achteruitgang in resultaten voor begrijpend lezen vast bij zesdeklassers in het basisonderwijs (De Witte & Maldonado, 2020). In verder onderzoek stellen ze ook dat de invloed van het aantal sluitingsdagen van de school groter is bij scholen met leerlingen met lage sociaaleconomische status (Chénier, De Witte & Maldonado, 2020).

Ook OVSG stelde vast dat we als organisatie weinig zicht hebben op de effectieve achteruitgang van resultaten in scholen. We verzamelen vanzelfsprekend reflecties en capteren signalen via pedagogisch begeleiders. Net als andere perceptieonderzoeken leggen die wel accenten, maar roepen ze evenzeer vragen op naar verdere onderbouwing met concrete cijfergegevens en/of geobjectiveerde data. Daarom wou ook OVSG vanuit haar rijke toetservaring een bijdrage leveren aan objectivering van het brede Vlaamse debat over leerachterstand.

2. Onderzoekopzet: hoe hebben we dit aangepakt?

a. Het opzet: meting / hermeting

Aangezien de OVSG-toets¹ elk jaar andere vragen stelt die niet direct aan elkaar gerelateerd zijn, is het niet mogelijk om de resultaten uit twee jaargangen over hetzelfde domein vanuit een vaste normeringsbasis met elkaar te vergelijken. Een herafname van de toets is niet evident omdat het gaat om een eindtoets en geen instrument om bijvoorbeeld aan leerwinstmonitoring te doen. Bovendien worden oude toetsen geregeld door scholen als oefenmateriaal gebruikt om leerlingen voor te bereiden op de OVSG-toets, wat onvermijdelijk gepaard gaat met leereffecten die de resultaten zouden vertekenen bij het hernemen van vragen.

Wat we wel konden nagaan, is of de kloof tussen scholen uit verschillende SES-groepen² tussen 2019 en 2020 groter was geworden vanuit de hypothese dat kansengroepen mogelijk meer invloed ondervonden van de coronamaatregelen binnen het onderwijs. OVSG besloot in juni 2020 dat, minstens wat de deelnemende scholen betrof, de kloof in prestaties tussen sterke en zwakke scholen niet gegroeid was tussen 2019 en 2020 (nagegaan voor getallenkennis en lezen) (OVSG, 2020). Een meer systematische hermeting van toetsitems die eerder in de OVSG-toets waren opgenomen, waren om voorgenoemde redenen niet opportuun. Om op een zinvolle manier meer verregaande conclusies te kunnen trekken, was er nood aan een ander opzet. Daarvoor gingen we aan de slag met ander toetsmateriaal dat OVSG in samenwerking met intercommunale verenigingen ontwikkelt.

b. De onderzoeksvragen: wat willen we te weten komen?

Zoals gesitueerd in de inleiding, is de algemene vraag die centraal staat in dit onderzoek welke impact de coronacrisis en de daarmee samenhangende maatregelen (periodes van lockdown, sluiting van scholen, pre-teaching, deeltijd of voltijds afstandslernen, etc.) nu concreet gehad heeft op de realisatie van onderwijsdoelen en leerresultaten van leerlingen. Om die bredere vraag te beantwoorden, definieerden we vier meer specifieke onderzoeksvragen:

¹ Zie <https://www.ovsg.be/ovsgtoets>

² De verwerking van de resultaten van de OVSG-toets houdt rekening met het SES-profiel van de school. In functie van de prevalentie van SES-kenmerken in de leerlingenpopulatie worden scholen met een vergelijkbaar SES-profiel in groepen ondergebracht, wat vergelijking met scholen met een gelijkaardige leerlingenpopulatie mogelijk maakt.

1. Stellen we een verschil vast in scores tussen metingen met referentiegroepen in het verleden en de hermeting in 2021?
2. Zijn er verschillen tussen de scores van verschillende afnamejaren al naargelang het leerjaar?
3. Zijn er verschillen tussen de scores over de jaren heen al naargelang de verschillende SES-groepen?
4. Zijn er verschillen vast te stellen tussen verschillende leerdomeinen?

c. IGEAN-toetsen als uitgangspunt

Om een zicht te krijgen op leerwinst, is er nood aan een eenduidige vergelijkingsbasis van resultaten doorheen de tijd. Om die reden gingen we op zoek naar een format waarbij minstens een deel van de toetsitems waarop getest wordt, gelijkloopt met vragen uit het verleden. Dit konden we doen door gebruik te maken van de toetsen uit onze Toetswijzer³ die ontwikkeld werden in samenwerking met Politeia⁴. De Toetswijzer bestaat uit toetsen die elk jaar worden ontwikkeld voor alle leerjaren in het lager onderwijs op basis van het domein in de kijker van de OVSG-toets. Op basis van de vragen en gekoppelde eindtermen, wordt voor elk leerjaar een eigen niveautoets ontwikkeld binnen het specifieke domein. Scholen die zich abonneren op Toetswijzer kunnen dus bij het afleggen van deze toetsen elk jaar een beeld krijgen van de prestaties van hun eigen leerlingenpopulatie doorheen de verschillende jaren. Daarnaast is het mogelijk om die resultaten vanuit het brede perspectief van de hele lagere school te bekijken. Die krachtlijnen bieden het voordeel dat we ook binnen deze indicatieve leerachterstandmeting een breed beeld kunnen krijgen over de lagere school, door toetsresultaten voor elk van de verschillende leerjaren met elkaar te vergelijken. Op die manier kunnen we ook zicht krijgen op mogelijke verschillen in leerachterstand tussen leerjaren, iets wat in geen enkele Vlaamse studie tot dusver mogelijk was.

Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van IGEAN-toetsen uit het verleden. Deze kwalitatieve toetsen kennen een brede afnamegroep met afdekking van de verschillende SES-groepen (stad Antwerpen en gemeenten rond Antwerpen) waardoor we over een brede basis van data beschikken om mee te vergelijken. Meer bepaald werd gekozen om toetsen voor drie verschillende leerdomeinen te hernemen:

- Nederlands: lezen (2012)
- Wiskunde: getallenkennis (2016)
- WO: historische tijd (2014)

Deze toetsen werden in hun respectievelijke afnamejaren net als de OVSG-toetsen steeds in juni afgelegd. Leerlingen in de hermeting leggen deze toetsen af in februari van het volgende leerjaar en hebben dus een half jaar bijkomend onderwijs genoten. Dat wil zeggen dat de toetsen die bij de referentiegroep aan het eind van het eerste leerjaar werden aangeboden, nu voorgelegd worden aan leerlingen die halfweg het tweede leerjaar zitten. Hetzelfde geldt voor de leerlingen in de daarop volgende jaren, zodat toetsen in de hermeting worden afgenomen in leerjaar 2, 3, 4, 5, en 6. Dit heeft als gevolg dat de toetsen die bij de referentiegroep in het zesde leerjaar werden afgenomen nu niet hernomen worden en dat leerlingen die nu in het eerste leerjaar zitten, niet bevroegd zijn.

³ De Toetswijzer is een samenwerking tussen intercommunale verenigingen IGEAN, IOK en GORK en OVSG. De toetsen ontwikkeld door IGEAN en IOK worden telkens door OVSG uitgegeven in de Toetswijzer bij uitgeverij Politeia. Zie <http://www.toetswijzer.be/>

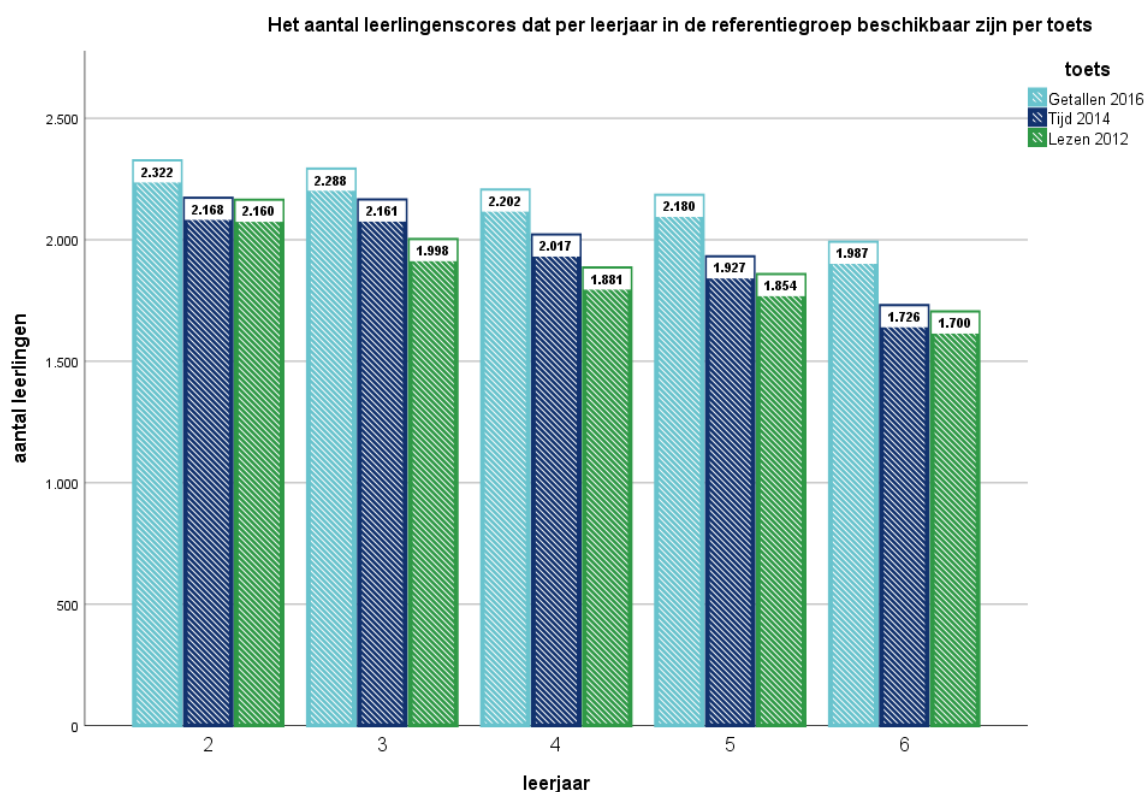
⁴ We willen zowel IGEAN als Politeia uitdrukkelijk bedanken voor hun medewerking en bereidheid om toetsmateriaal beschikbaar te stellen in functie van deze indicatieve leerachterstandmeting.

d. Samenstelling steekproef

Referentiescholen

Aan de toetsen van 2012, 2014 en 2016 namen 107 unieke scholen deel, goed voor 55497 unieke leerlingresultaten gespreid over alle leerjaren van het lager onderwijs. Alle scholen in deze database namen deel vanuit de cohorte IGEAN. Dit betekent dat alle referentiescholen zich geografisch situeren in het gebied van de intercommunale regio Antwerpen. Het gaat zowel om stedelijke als landelijke scholen.

Om de referentiegroep voor deze indicatieve oefening te bepalen, werden enkel de scholen geselecteerd die in elk van de drie toetsjaren hadden deelgenomen met minstens het eerste leerjaar. Scholen die slechts aan één of twee van de geselecteerde toetsjaren participeerden, werden dus uit de steekproef gehaald. Zo komen we aan een totaal van 85 scholen uit het verleden. Uit elke SES-groep werden proportioneel aselekt scholen geselecteerd om te komen tot een steekproef van 58 referentiescholen met 30571 unieke leerlingresultaten als referentiepunt voor de toetsen uit het verleden. Onderstaande grafiek geeft een inzicht in het aantal leerlingen per leerjaar in de referentiegroep per afnamejaar.



Figuur 1. Het aantal leerlingresultaten dat per leerjaar beschikbaar is voor elk van de toetsen binnen de referentieafnames

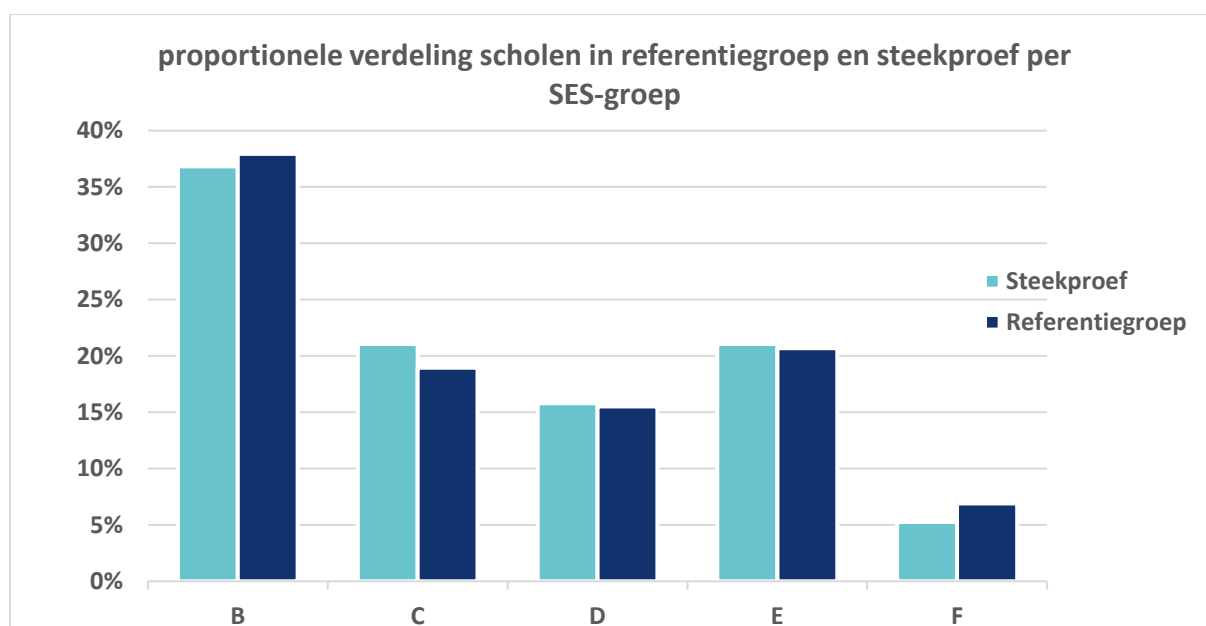
Deelnemende scholen indicatieve oefening

Bij de samenstelling van een steekproef voor de hermeting is het belangrijk om de vergelijkbaarheid met de referentiegroepen te maximaliseren. In casu zou een groot verschil in SES-profielen van participerende scholen een sterke invloed kunnen hebben op de resultaten. Analyse van de SES-profielen van scholen uit de referentiegroep leert ons inderdaad dat deze scholen proportioneel over minder leerlingen met SES-kenmerken beschikken dan het gemiddelde voor het stedelijk en gemeentelijk onderwijs. Om te vermijden

dat dit een zinvolle vergelijking tussen de referentiegroep en de steekproef in de weg zou staan, werd daarom niet gekozen voor een geheel aselechte steekproef aan stedelijke en gemeentelijke scholen. Via gestratificeerde randomisatie werden proportioneel met de referentiegroep vergelijkbare groepen samengesteld per SES-profiel.

De indeling van een school in een SES-groep bepaalt OVSG op basis van de percentage aantickers op de leerlingkenmerken thuistaal niet Nederlands, moeder zonder diploma hoger secundair onderwijs en ontvangen van een schooltoelage. Dezelfde SES-groepen worden ook gebruikt bij andere verwerking van gegevens zoals bijvoorbeeld rapportage van OVSG-toetsresultaten.

19 scholen uit de verschillende SES-groepen werden uiteindelijk geselecteerd voor deze indicatieve leerachterstandmeting. Deze scholen liggen geografisch verspreid over Vlaanderen.



Figuur 2. De proportionele verdeling van scholen in de referentiegroep en steekproef op basis van SES-groep

We kozen daarbij bewust om scholen die in het verleden al deze Toetswijzer toetsen hebben afgelegd, niet te laten deelnemen. Dit gaf ons maximaal de garantie dat deelnemende scholen nog niet eerder in contact kwamen met het toetsmateriaal. Participatie gebeurde op basis van vrijwilligheid: scholen werden persoonlijk aangesproken door hun pedagogisch adviseur met de vraag of ze interesse hadden om deel te nemen aan dit onderzoek.

Aangezien enkele vormen van selectiviteit in het onderzoeksopzet zijn ingebouwd, kunnen we vanuit onze bevindingen geen generaliserende uitspraken doen over alle Vlaamse OVSG-scholen. Het opzet van dit onderzoek is dan ook indicatief van aard: vanuit een gevarieerde steekproef (geografisch gespreid, gevarieerd naar SES-profielen) willen we signalen capteren van mogelijke leerachterstand bij een grote cohorte van leerlingen verspreid over de gehele lagere school.

e. Van onderzoeksvragen naar hypothese

Omdat we zullen werken met toetsen die normaal elk schooljaar in juni worden afgenomen, maar voor deze hermeting in februari (bij leerlingen die gemiddeld dus ongeveer een half jaar ouder zijn en een half jaar langer school gelopen hebben) is onze veronderstelling dat leerlingen in de hermeting hogere scores op de toetsen behalen dan leerlingen in de referentiegroepen uit het verleden in zoverre er geen sprake is van opgelopen leerachterstand.

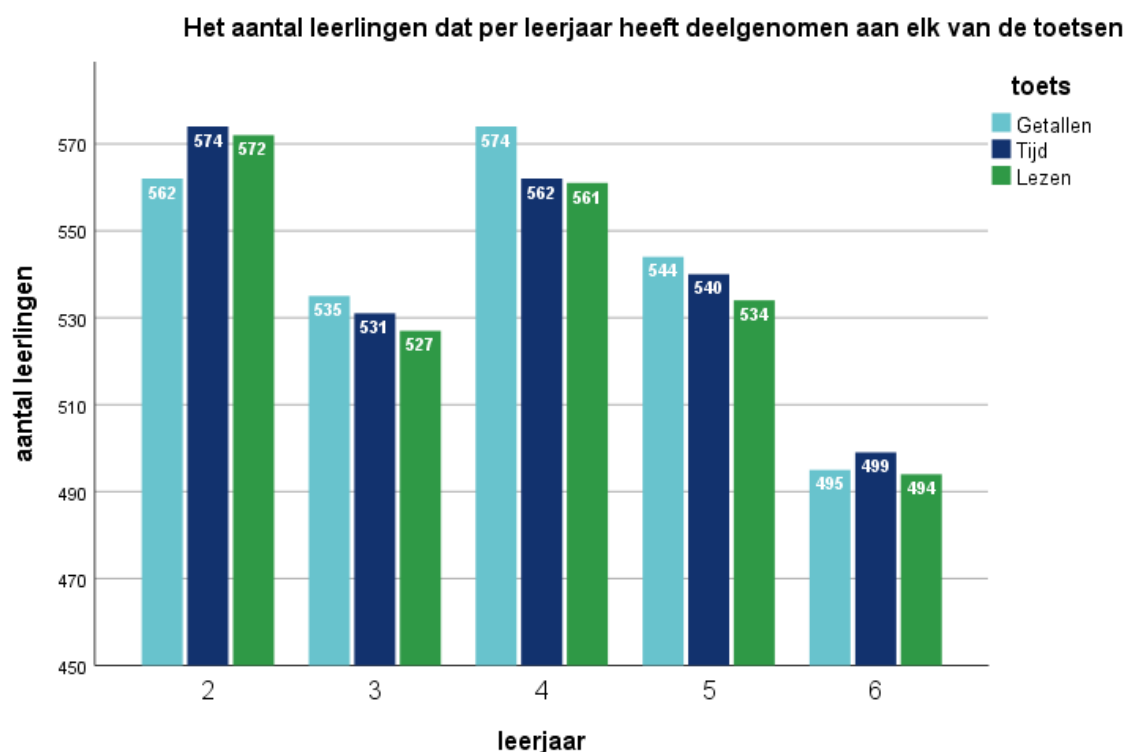
Als leerlingen uit dezelfde leeftijdscategorie op hetzelfde niveau presteren, mag immers verwacht worden dat leerlingen van een half jaar ouder beter scoren.

Om deze hypothese af te toetsen, vergelijken we gemiddeldes van twee groepen om te zien of er een verschil is via een onafhankelijke T-toets tussen de cohortes toen en nu op de verschillende domeinen. Met de andere onderzoeksvragen verfijnen we deze hypothese, en gaan we na of er verschillen zijn tussen leerjaren, leerdomeinen en SES-groepen.

f. Timing en onderzoeksverloop

Alle adviseurs basisonderwijs van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) van OVSG toetsten in de eerste week van het nieuwe kalenderjaar binnen de eigen regio de bereidheid van scholen af om deel te nemen aan dit onderzoek. De meeste scholen waren enthousiast om te participeren waardoor we 22 scholen konden rekruteren.

De steekproef bleek bij een controle voor leerlingenkenmerken gemiddeld minder aan te tikken voor de verschillende indicatoren dan de referentiegroep. Om de vergelijkbaarheid te maximaliseren, werden uiteindelijk 58 referentiescholen vergeleken met 19 scholen uit de testafname. Onderstaande grafiek geeft een inzicht in het aantal leerlingen per leerjaar in de steekproef:



Figuur 3. Het aantal leerlingen dat per leerjaar heeft deelgenomen aan elk van de toetsen binnen de testafname

Elke deelnemende school kreeg in de loop van januari per leerling een bundel met de drie toetsen en bijhorende documentatie (o.a. bronnenboek). De afameprocedure verliep analoog aan de afname van de OVSG-toetsen, waardoor het al gekende proces in alle scholen gelijkaardig kon verlopen. Elke toets nam tussen een uur en anderhalf uur lestijd in beslag. Dat betekent dat elke leerling drie tot vier uur toetsen heeft afgelegd in de week van 25 januari. Na afname werkten leraren en pedagogisch begeleiders samen bij de correctie van de toetsen. Op die manier werd de werklast maximaal verdeeld en gespreid. Tegelijk versterkte het gezamenlijk verbeteren de inter-beoordelaars betrouwbaarheid.

Alle vraaggemiddeldes werden per klas verzameld in totaaltabellen. Zo kwamen we tot een database voor elk leerjaar van elk domein. Alle resultaten werden gekoppeld aan de SES-groep en SES-score van de school. Hetzelfde gebeurde voor de resultaten uit de referentiegroep.

Afhankelijk van de onderzoeksvraag werden t-toetsen of variantieanalyses uitgevoerd op de datasets in SPSS op basis van afnamejaar, leerjaar of SES-groep.

Uiteindelijk hebben we 8104 unieke scores geregistreerd voor de drie toetsen bij 2710 leerlingen verdeeld over 141 klassen in 19 scholen. Als we de het aantal participerende klassen en leerlingen in de referentiegroepen en de steekproef voor de hermeting bij elkaar plaatsen. Tabel 1 toont het overzicht.

	Aantal leerlingen	Aantal klassen
Begrijpend lezen	12281	623
Referentiegroep 2012	9593	482
Steekproef	2688	141
WO – historische tijd	12705	640
Referentiegroep 2014	9999	499
Steekproef	2706	141
Getallenkennis	13689	686
Referentiegroep 2016	10979	547
Steekproef	2710	139
Totaal	38675	1949

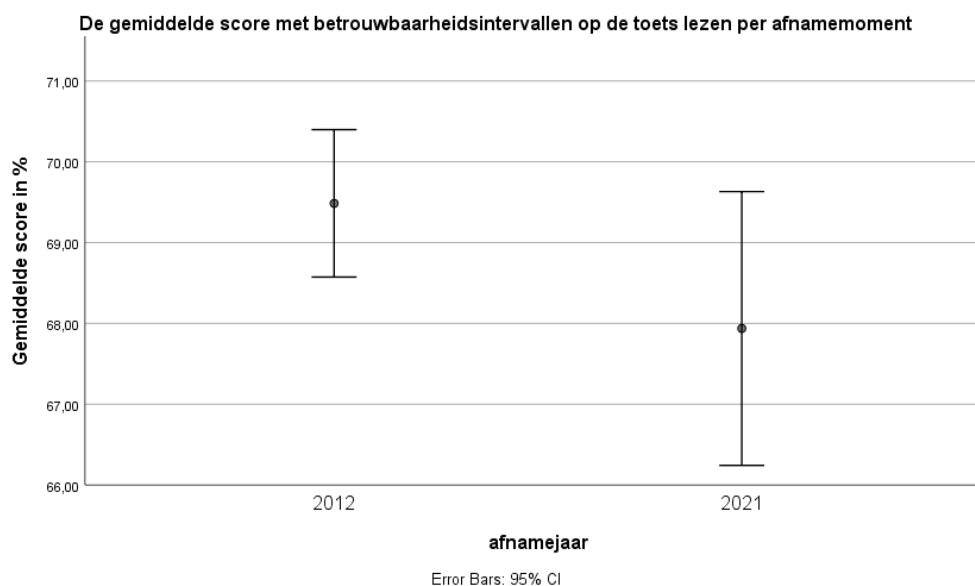
Tabel 1. Een overzicht van het aantal leerlingen en klassen die in de originele afname en in de testafname hebben deelgenomen per domein

3. Bevindingen: resultaten van het onderzoek

Om de resultaten van het onderzoek te duiden, gaan we achtereenvolgens in op elk van de eerste drie onderzoeksvragen per leerdomein. Daarna staan we ook stil bij de vierde onderzoeksvraag die peilt naar eventuele verschillen tussen de leerdomeinen.

a. Resultaten lezen

Vanuit onze eerste onderzoeksvraag willen we zicht krijgen **of er een verschil is tussen de scores op de toets lezen in 2012 en 2021**. De onafhankelijke t-toets toont dat leerlingen gemiddeld genomen lager scoren op de toets lezen in 2021 ($M = 67,93$; $SD = 10,17$) dan in 2012 ($M = 69,49$; $SD = 10,20$). Dit verschil is echter niet significant ($t(621) = 1,587$; $p = ,113$). Figuur 4 toont een grafische voorstelling van de verdelingen. Die analyse levert volgend resultaat op:

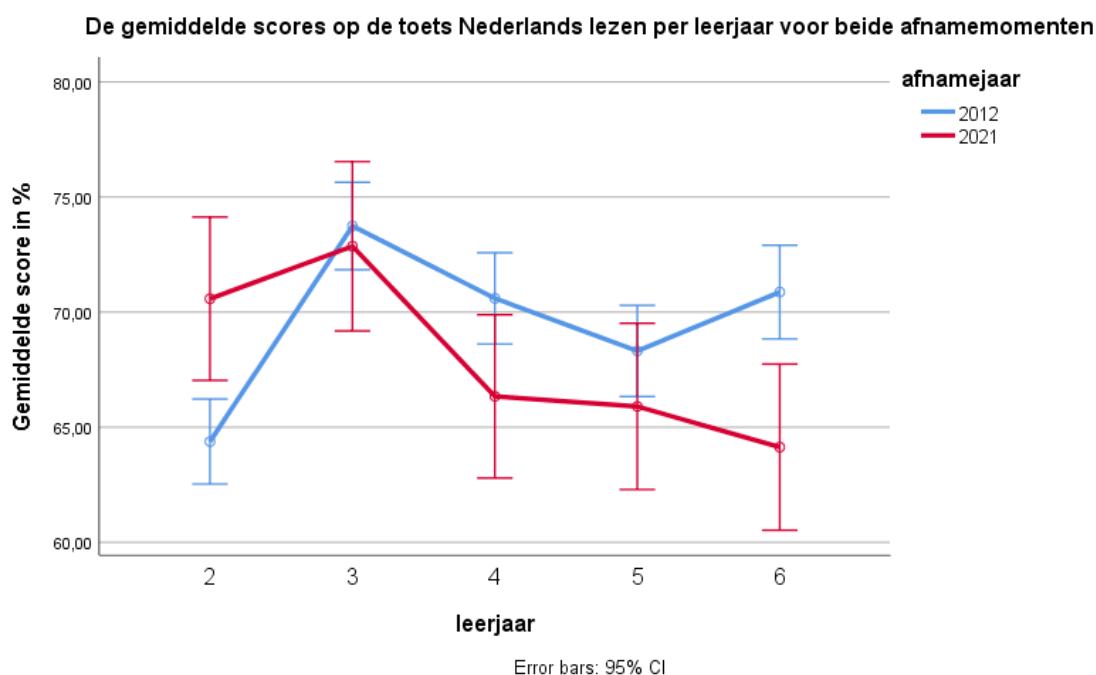


Figuur 4. De gemiddelde score met betrouwbaarheidsintervallen op de toets lezen per afnamejaar

Met de tweede onderzoeksvraag gaan we na **of er voor lezen verschillen zijn in scores tussen 2012 en 2021 al naargelang het leerjaar.**

De meervoudige ANOVA voor afnamejaar en leerjaar voor de toetsresultaten lezen tonen een interactie-effect tussen leerjaar en afnamejaar ($F(4, 613) = 5,628$; $p = ,000$). Dit is echter een klein effect (partial eta squared = 3,5%).

Als we significante verschillen interpreteren op basis van de betrouwbaarheidsintervallen in Figuur 5 zien we dat leerlingen van het tweede leerjaar in 2021 significant beter scoren dan de referentiegroep, maar in het zesde leerjaar is dat beeld omgekeerd, daar scoren leerlingen in 2021 significant slechter.

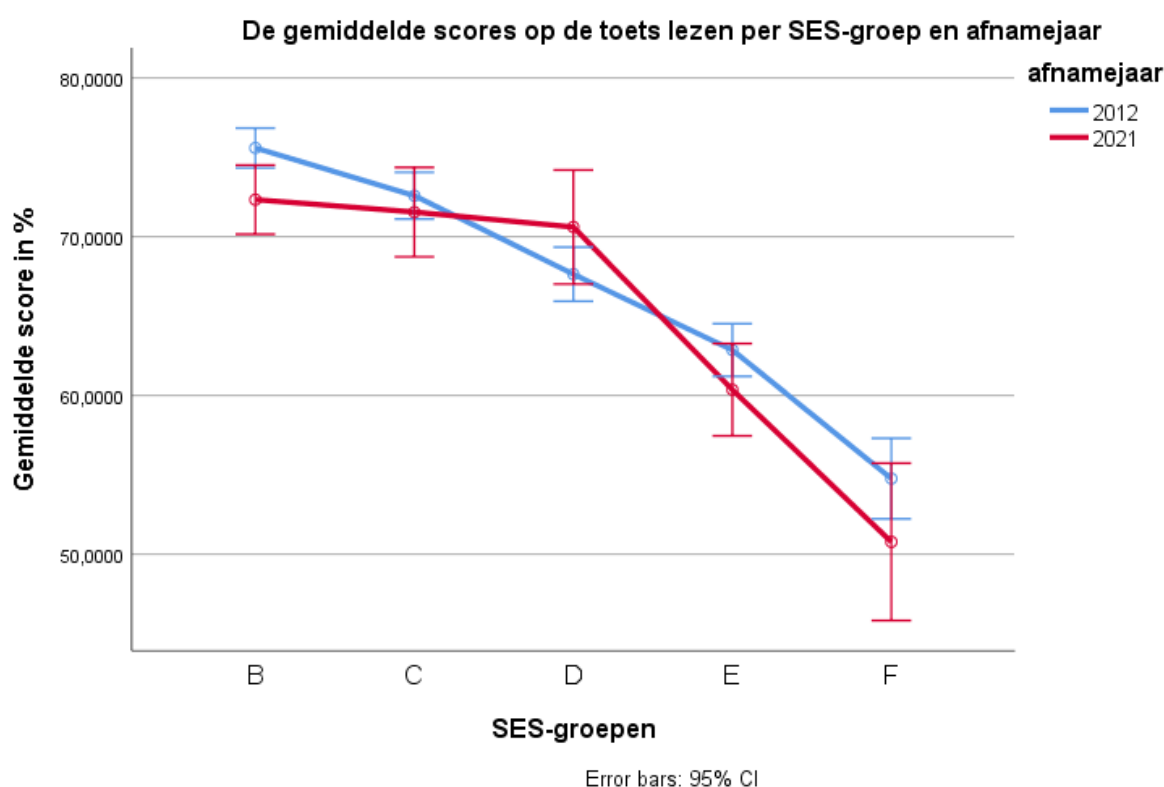


Figuur 5. De gemiddelde scores op de toets lezen per leerjaar en afnamejaar met betrouwbaarheidsintervallen

Met de derde onderzoeksvraag gaan we na **of er verschillen zijn in scores voor lezen tussen de afnamejaren al naargelang de SES-groepen waarin klassen zich bevinden.**

Een ANOVA toont een significant effect van de SES-groep op de scores op lezen ($F(4, 618) = 96,626$; $p = ,000$). Alle Games-Howell post hoc effecten waren significant. Hier stellen we in de lijn van de verwachtingen en bevindingen uit zowat elk onderwijsonderzoek een hoofdeffect van de SES-groep vast. Het aantal leerlingen dat aantikt op SES-kenmerken heeft inderdaad een invloed op de toetsscores van klassen en scholen, bevestigt ook dit onderzoek. De homogeniteitstest is significant ($p = ,042$). Deze ANOVA is echter robuust tegen schending van deze voorwaarde gezien de groepen normaal verdeeld zijn.

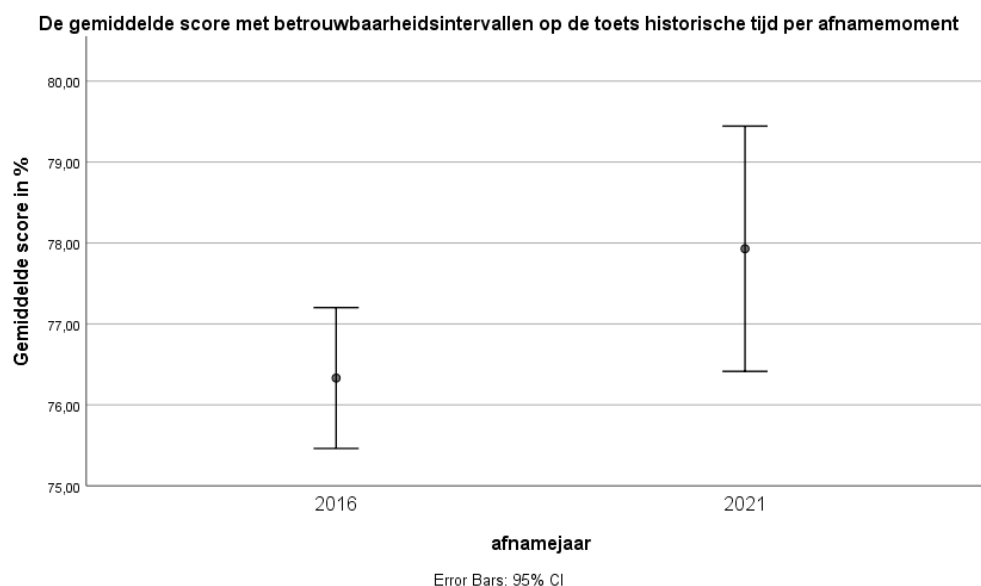
De meervoudige ANOVA voor afnamejaar en SES-groep voor de toetsresultaten lezen toont geen interactie-effect tussen SES-groep en afnamejaar. Interpreteren we significante verschillen op basis van de betrouwbaarheidsintervallen in de figuur (Figuur 6), dan zien we ook geen noemenswaardige verschillen per SES-profiel wat de vergelijking van scores in 2012 en 2021 betreft.



Figuur 6. De gemiddelde scores op de toets lezen per SES-groep en afnamejaar met betrouwbaarheidsintervallen

b. Resultaten getallenkennis

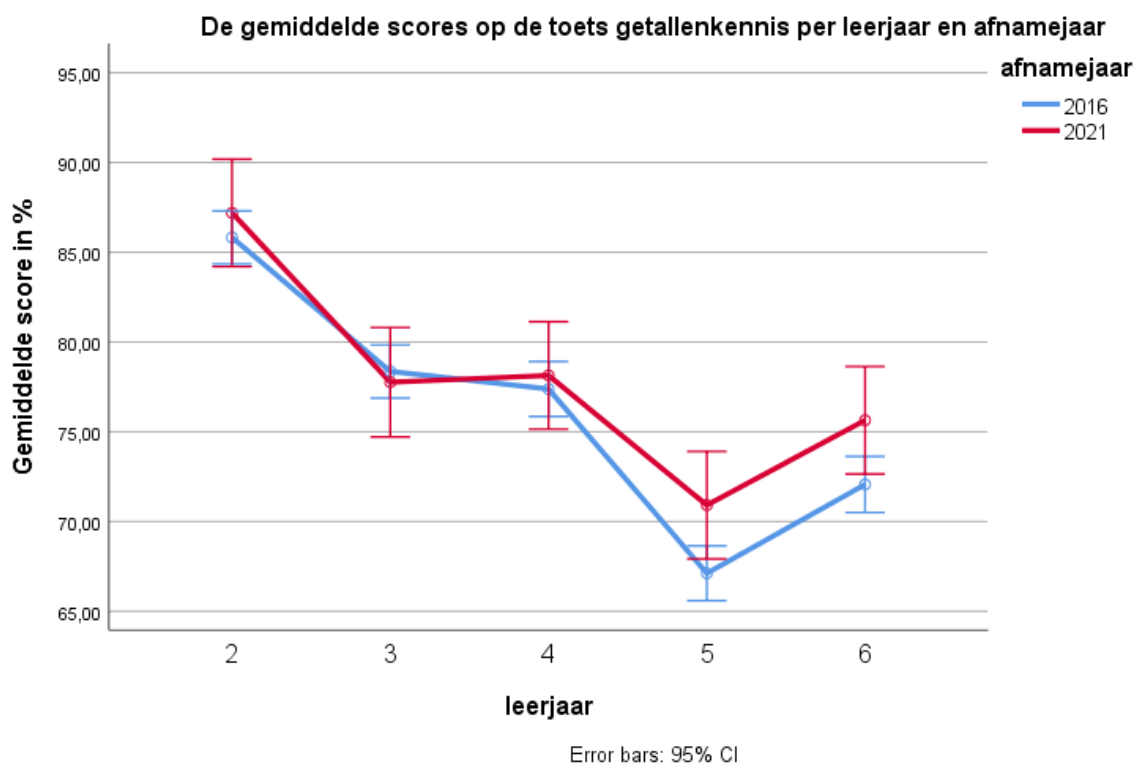
Ook voor getallenkennis vertrekken we vanuit de vraag **of er een verschil is in scores voor de toets getallenkennis tussen 2016 en 2021.**



Figuur 7. De gemiddelde score met betrouwbaarheidsintervallen op de toets getallenkennis per afnamejaar

Hier krijgen we een ander beeld te zien dan bij lezen (Figuur 7): gemiddeld genomen scoorden leerlingen in 2021 ($M = 77,93$; $SD = 9,03$) niet lager maar hoger op de toets getallenkennis dan in 2016 ($M = 76,33$; $SD = 10,36$). Ook dit verschil is echter *niet* significant ($t(684) = -1,664$; $p < ,097$) en dient dus met de nodige nuance benaderd te worden.

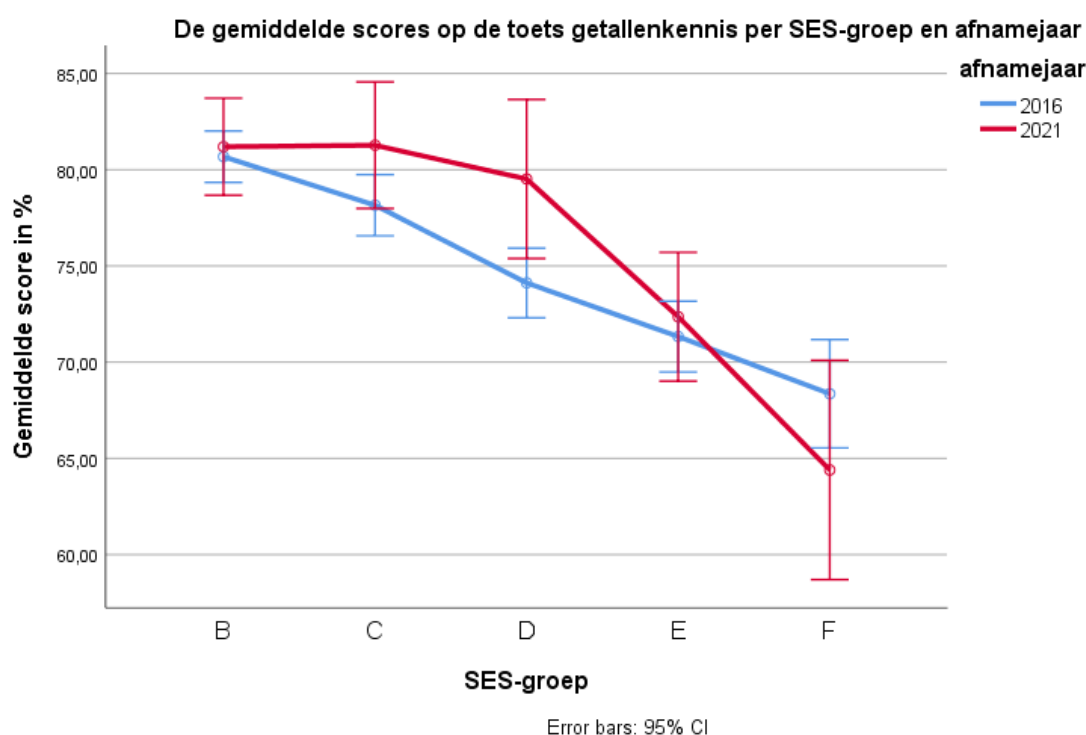
Een meervoudige ANOVA voor leerjaar en afnamejaar toont opnieuw **of er verschillen zijn in scores voor getallenkennis tussen de afnamejaren al naargelang het leerjaar** (Figuur 8).



Figuur 8. De gemiddelde scores op de toets getallenkennis per leerjaar en afnamejaar met betrouwbaarheidsintervallen

In tegenstelling tot de resultaten voor lezen, is hier geen sprake van een interactie-effect tussen leerjaar en afnamejaar.

Vervolgens bekeken we **of er voor getallenkennis verschillen in scores zijn tussen de afnamejaren al naargelang de SES-groepen waarin klassen zich bevinden**. Net als bij lezen, stellen we met een ANOVA-analyse een significant verschil tussen SES-groepen vast ($F(4, 681) = 36,679$; $p = ,000$). De meeste Games-Howell post hoc effecten waren significant afgezien van de vergelijkingen tussen SES-groepen B&C en D&E. Ook voor getallenkennis heeft het aantal leerlingen dat aantikt op SES-kenmerken een invloed op de toetsscores van klassen en scholen. En ook hier is de ANOVA robuust tegen homogeniteitsschending. Er is geen interactie effect vastgesteld met een meervoudige ANOVA tussen SES-groep en afnamejaar. Figuur 9 toont de scoreverdeling van de leerlingen per SES-groep en afnamejaar.



Figuur 9. De gemiddelde scores op de toets getallenkennis per SES-groep en afnamejaar met betrouwbaarheidsintervallen

c. Resultaten historische tijd

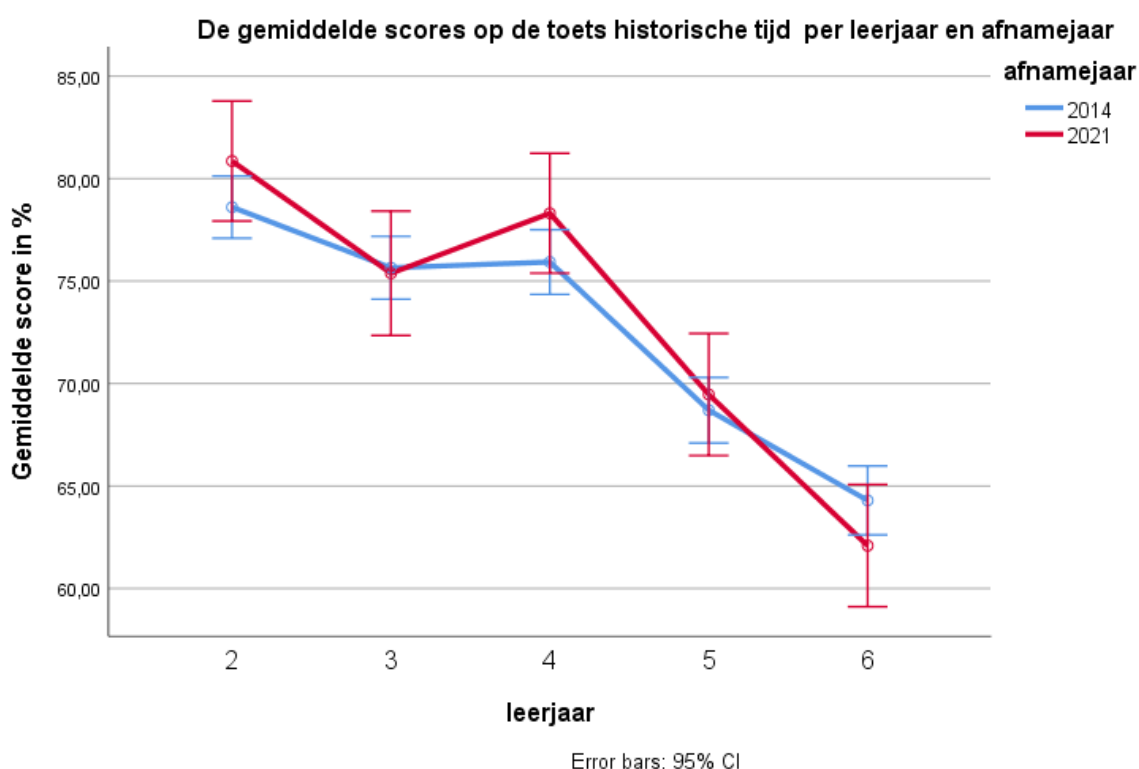
Tenslotte onderzoeken we ook **voor de toets tijd of er een verschil in scores is tussen 2014 en 2021**.



Figuur 10. De gemiddelde score met betrouwbaarheidsintervallen op de toets historische tijd per afnamejaar

Gemiddeld genomen scoorden leerlingen in 2021 ($M = 73,29$; $SD = 10,51$) net iets hoger op de toets historische tijd dan in 2014 ($M = 72,99$; $SD = 9,51$). Dit verschil is echter verwaarloosbaar en verre van significant ($t(209) = -,308$; $p < ,758$). Zie ook Figuur 10.

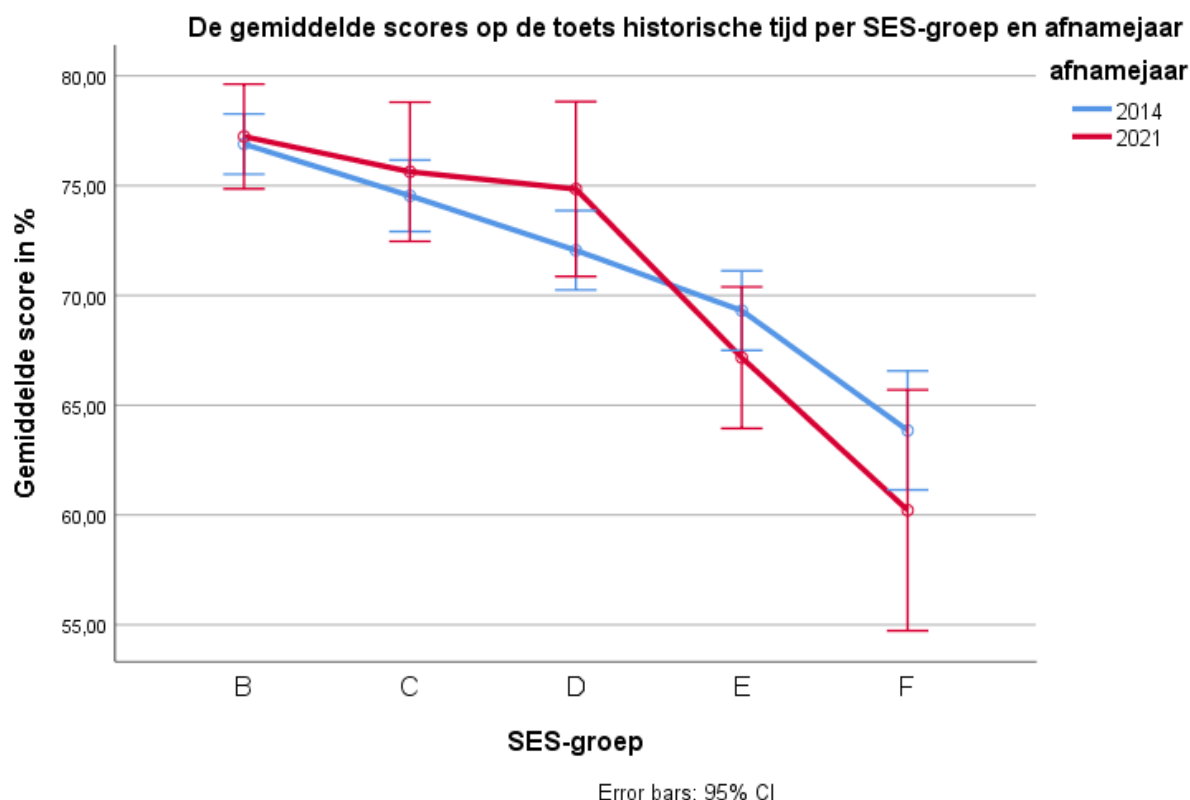
Voor onze tweede onderzoeksvraag peilen we andermaal **of er verschillen zijn in scores voor tijd tussen de afnamejaren al naargelang het leerjaar**. Die analyse levert het volgende beeld op in Figuur 11.



Figuur 11. De gemiddelde scores op de toets historische tijd per leerjaar en afnamejaar met betrouwbaarheidsintervallen

De resultaten voor elk van de leerjaren blijken hier zeer sterk gelijk te lopen tussen 2014 en 2021. Er is dan ook geen sprake van een interactie-effect tussen leerjaar en afnamejaar.

De vraag of er verschillen zijn in scores voor tijd tussen de afnamejaren al naargelang de SES-groepen waarin klassen zich bevinden, levert evenmin opvallende of afwijkende resultaten op:

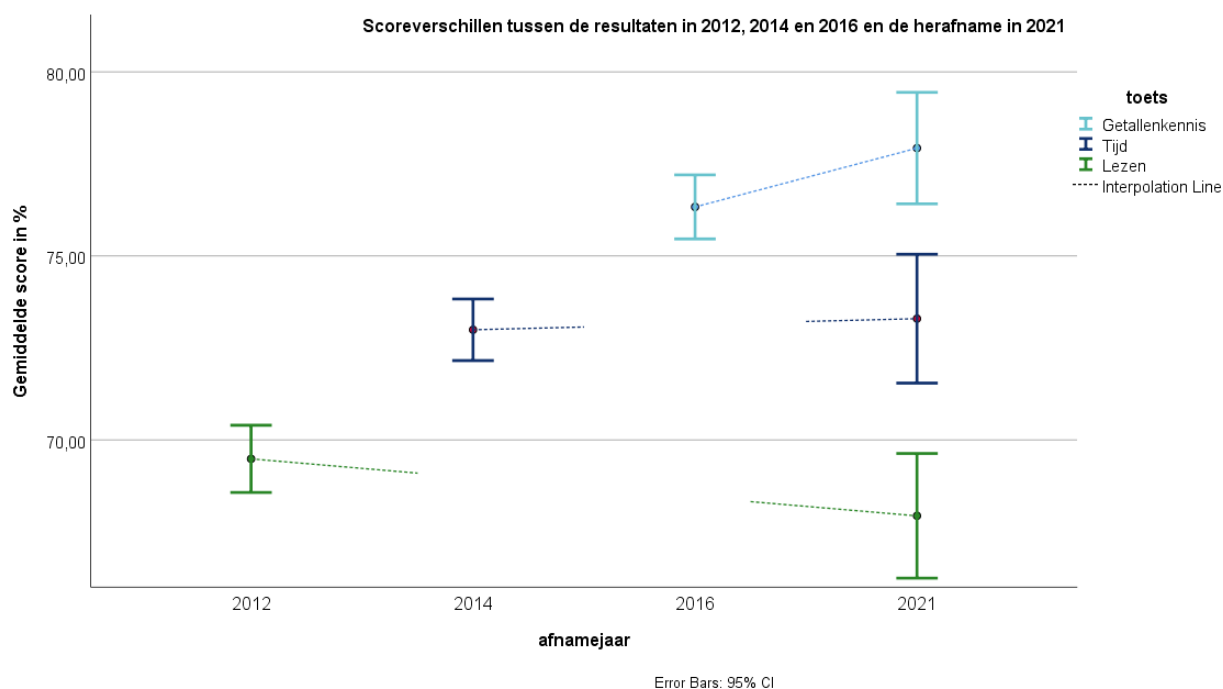


Figuur 12. De gemiddelde scores op de toets historische tijd per SES-groep en afnamejaar met betrouwbaarheidsintervallen

Net als bij lezen en getalenkennis, stellen we met een ANOVA-analyse een significant verschil tussen SES-groepen vast ($F(4, 635) = 35,061$; $p = ,000$). Ook hier waren de meeste Games-Howell post hoc effecten significant afgezien van de vergelijkingen tussen SES-groepen B&C en C&D. Weeral is er ook geen interactie-effect tussen SES-groep en afnamejaar vastgesteld met een meervoudige ANOVA.

d. Resultaten vergelijking leerdomeinen

De laatste onderzoeksvraag naar verschillen tussen domeinen, bekeken we door de verschillende domeinen in één overzicht bij elkaar plaatsen in Figuur 13.



Figuur 13. De scoreverschillen tussen de resultaten in 2012, 2014 en 2016 en de herafname in 2021 met betrouwbaarheidsintervallen

Dit totaalbeeld brengt de algemene resultaten van de vergelijking over de jaren heen voor elk van de leerdomeinen samen:

- We zien dat de scores voor getallenkennis stijgen, maar niet significant, tussen 2016 en 2021.
- De scores voor historische tijd zeer beperkt stijgen, maar niet significant, tussen 2014 en 2021.
- De scores voor lezen dalen, maar niet significant, tussen 2012 en 2021.

De uiteenlopende scores voor de verschillende leerdomeinen kunnen echter niet met elkaar vergeleken worden. Er is geen vaste, overkoepelende normeringsbasis voor de scores voor lezen, getallenkennis en historische tijd. Dat de gemiddelde scores voor lezen over de afnamejaren heen lager liggen dan voor historische tijd en wiskunde, is in deze bijvoorbeeld weinig zeggend.

De cijfers (en stippellijnen die telkens de evolutie tussen de twee afnamemomenten weergeven) suggereren echter wel verschillende tendensen voor de leerdomeinen. Gezien de verschillende initiële afnamejaren kunnen we hier geen eenduidige conclusies uit trekken, maar de relatieve vergelijking tussen de leerdomeinen toont hier toch een zeer verschillend beeld (bij gelijkaardige populaties), want minstens aanzet tot verder onderzoek en verkenning.

4. Conclusies: wat kunnen we wel en niet leren uit dit onderzoek?

De algemene vraag die de aanleiding vormde tot dit onderzoek was welke impact de coronacrisis en de daarmee samenhangende maatregelen (periodes van lockdown, sluiting van scholen, pre-teaching, deeltijd of voltijds afstandslernen, etc.) nu concreet gehad hebben op de realisatie van onderwijsdoelen en leerresultaten van leerlingen. Om die bredere vraag te beantwoorden, definieerden we vier meer specifieke onderzoeksvragen:

1. Stellen we een verschil vast in scores tussen metingen met referentiegroepen in het verleden en de hermeting in 2021?
2. Zijn er verschillen tussen de scores van verschillende afnamejaren al naargelang het leerjaar?
3. Zijn er verschillen tussen de scores over de jaren heen al naargelang de verschillende SES-groepen?
4. Zijn er verschillen vast te stellen tussen verschillende leerdomeinen?

Voor de eerste vraag die peilt naar de verschillen in scores tussen metingen met referentiegroepen in het verleden en de hermeting in 2021, lopen de antwoorden uiteen per getoetst domein. Voor elk van de domeinen verwachten we in principe een stijging van scores in zoverre leerlingen op een vergelijkbaar niveau als in het verleden presteren: bij de hermeting zijn leerlingen gemiddeld ca. 6 maanden ouder en hebben ze een half jaar langer school gelopen bij het afleggen van de toets. Daardoor veronderstellen we dat ze beter zullen presteren. Dat is echter niet over de hele lijn het geval. Voor lezen is er sprake van een daling in scores tussen 2012 en 2021. Deze daling is echter niet significant. Voor getallenkennis is er sprake van een stijging tussen 2016 en 2021, maar ook deze stijging is niet significant. Voor historische tijd zien we gelijkaardige scores voor de metingen van 2014 en 2021. Dat we geen (significante) stijgingen voor elk van de domeinen vaststellen, is niet geruststellend. In het bijzonder voor lezen suggereren de cijfers integendeel zelfs dat de resultaten er op achteruit zijn gegaan, een vaststelling die zonder meer de nodige aandacht vergt. In hoeverre deze scoreverschillen een gevolg zijn van de coronacrisis dan wel een niveauverschil dat doorheen de jaren werd opgebouwd tussen de initiële metingen en de hermeting, is evenwel niet duidelijk. Het onderzoeksopzet laat ons niet toe om de onderliggende oorzaak van de scoreverschillen dan wel waar die liggen in de tijd nauwkeuriger vast te leggen of hard te maken.

De tweede onderzoeksvraag naar een verschil in scores tussen afnamejaren al naargelang het leerjaar levert eveneens verschillende vaststellingen op voor elk van de geteste domeinen. Voor lezen scoren leerlingen in het eerste leerjaar nu significant hoger dan in 2012. Aan het einde van het lager onderwijs zien we net een omgekeerd beeld, en scoren leerlingen in 2021 net significant lager dan in 2012. De voorsprong bij aanvang van de lagere school ten opzichte van het verleden voor lezen evolueert naar een achterstand doorheen het lager onderwijs. Grotere scoreverschillen in leerjaar 6 suggereren een toenemende achterstand, maar dat wil niet zeggen dat de oorzaak van die toenemende achterstand per se in het 6de leerjaar ligt: de aanleiding daarvoor kan vanzelfsprekend ook in eerdere leerjaren liggen. Voor getallenkennis stellen we vast dat leerlingen van het 5de leerjaar beter scoren nu dan in 2016, al is dit niet significant. In zoverre er voor getallenkennis sprake is van hogere scores, lijken die zich vooral in de laatste leerjaren te situeren. Opvallend is vooral het verschillende patroon tussen lezen en getallenkennis dat we hier kunnen vaststellen. Voor historische tijd zijn er geen (significante) verschillen vast te stellen voor elk van de verschillende leerjaren tussen 2014 en 2021. Voor de toetsen getallenkennis en historische tijd zien we dat de trend doorheen de leerjaren dalend is. De gemiddelde toetsscore aan het begin van het lager onderwijs liggen hoger dan aan het eind van het lager onderwijs, onafhankelijk van op welk moment ze werden afgenomen. Hieruit kunnen we echter geen verdere conclusies trekken, aangezien de toetsen

over de leerjaren heen geen vaste normering kennen en dus niet uit te sluiten valt dat verschillen voortkomen uit het toetsopzet. Significante hoofdeffecten naargelang het leerjaar worden daarom niet gerapporteerd of uitgediept.

De derde onderzoeksvraag naar verschillen tussen de scores over de jaren heen in relatie tot de SES-groep waar scholen toe behoren, toont voor elk domein een vergelijkbare trend. Steeds is er sprake van een significant verschil tussen de SES-groepen. Die vaststelling bevestigt inzichten uit heel wat ander onderzoek: het leerlingenprofiel (*in casu* het aantal leerlingen dat aantikt op SES-kenmerken) heeft een belangrijke impact op de leerresultaten op populatieniveau. Dat patroon verschil ook niet significant tussen de referentie afname en de testafname. Geen enkel van de kleinere vastgestelde verschillen is hier significant:

- a. Voor lezen stellen we licht afwijkende scores voor SES-groep D vast. Deze zijn mogelijk aan toeval te wijten (bijvoorbeeld sterke scholen in deze SES-groep binnen de steekproef).
- b. Wanneer we klassen met een hoge SES en een lage SES vergelijken binnen het domein getalenkennis, lijkt er sprake van een leerwinst t.o.v. 2016 voor de middengroepen en een gegroeide achterstand voor klassen met veel SES-leerlingen, maar die evolutie is evenmin significant.
- c. Voor het domein historische tijd suggereren de bevindingen het tegengestelde. Als klassen met een hoge SES en een lage SES vergeleken worden, zien we vooral een daling bij de F-groep (klassen met meeste SES-leerlingen). De gemiddelde score op de toets ligt daar ca. 4 punten lager dan in 2014. Ook dit verschil is niet significant, waardoor we geen voorbarige conclusies kunnen trekken uit die vaststelling.

De laatste onderzoeksvraag naar verschillen tussen domeinen, bekeken we door de verschillende domeinen in één overzicht bij elkaar plaatsen. Dat overzicht toont ons een verschillend beeld voor elk van de leergebieden. Omwille van methodologische beperkingen kunnen we hier geen verregaande conclusies uit trekken, maar een relatieve vergelijking tussen de leerdomeinen zet minstens aan tot verder onderzoek naar de verschillende tendensen die gesuggereerd worden voor lezen (dalend) en historische tijd en getalenkennis (stijgend).

5. En verder...

a. Aan de slag met de bevindingen: engagementen OVSG

Het opzet van deze leerachterstandmeting beperkt zich niet tot de informatieve vaststellingen waarover voorgenoemde resultaten en conclusies rapporteren. Vanzelfsprekend ligt de relevantie van verkennend onderzoek als dit op de eerste plaats in de actie die daarop volgt, en waaraan de bevindingen richting geven. Om reliëf te geven aan die acties, werden de resultaten van dit onderzoek samengebracht met signalen die we rechtstreeks en mondeling vanuit het onderwijsveld binnenkregen via de pedagogische begeleiding.

Heel concreet wil de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG scholen ondersteunen bij een **doelgerichte en gedifferentieerde aanpak van leerachterstand** vanuit de volgende accenten:

1. **Onderwijstijd optimaal benutten:** Een inperking van de onderwijstijd veronderstelt dat die laatste optimaal benut wordt. De realisatie van onderwijsdoelen gekoppeld aan faire en haalbare evaluatie staat daarbij voorop. Op die manier geven we alle leerlingen kansen om de breedte van het curriculum te verwerven.
2. **Leerplandoelen schrappen is niet aan de orde:** Ook in de huidige omstandigheden moet het de ambitie blijven om alle leerplandoelen te realiseren. Overeenkomstig de decretale bepalingen die gelijkwaardigheid van sleutelcompetenties en einddoelen naar voren schuiven, vinden we het belangrijk om de breedte van het curriculum te blijven waarborgen om een breed vormingsproject voor elke leerling waar te maken. Daarin kunnen niet zomaar (tijdelijk) keuzes gemaakt worden. Dat neemt niet weg dat een inperking van de onderwijstijd inderdaad een vorm van versobering vereist. Daar kunnen leerplannen net toe bijdragen: ze helpen om op een kritische en 'versoberende' manier naar gehanteerde methoden te kijken, die vaak heel wat materiaal en informatie aanreiken die het curriculum en de lespraktijk weliswaar kunnen verrijken, maar niet noodzakelijk zijn om de onderwijsdoelen te realiseren. Focussen op de kerndoelen van onderwijs veronderstelt dat leraren maximaal focussen op leerplandoelstellingen. Daar willen we leerkrachten vanuit de pedagogische begeleiding in ondersteunen.
3. **Inhoudelijke focus in ondersteuning op:**
 - a. **Begrijpend lezen:** De bevindingen uit dit onderzoek suggereren dat zeker begrijpend lezen bijzondere aandacht vergt. In vergelijking met de andere onderzochte leerdomeinen zijn de resultaten hier het meest verontrustend.
 - b. **4^{de}, 5^{de} en 6^{de} leerjaar:** Aansluitend bij de vaststelling dat de achterstand (in casu voor lezen) zich opbouwt naar het einde van het lager onderwijs, leggen we het accent bij de ondersteuning op het 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} leerjaar.
 - c. **Kansarme leerlingen:** In ons onderzoek stellen we een sterke impact vast van SES op toetsresultaten (op klasniveau). Zowel voor klassen met weinig als veel SES-leerlingen zien we een vergelijkbare resultaten doorheen de tijd. Feedback uit het onderwijsveld die we via de pedagogisch begeleiders binnenkregen leert ons dat er naar de inschatting van scholen wel sprake is van verschillen op leerlingniveau: leerlingen met een lage SES haken sneller af, zijn moeilijker te bereiken en botsen op randvoorwaarden voor succesvol afstandsleren (rustige leeromgeving in de thuiscontext, ontbreken digitale leermiddelen, etc.). De ondersteuning van deze leerlingen verdient bijzondere aandacht.
4. **Opvolgen doelenrealisatie op leerlingniveau:** Bij gebrek aan een vaste systematiek van leerlingvolgsysteem, is het belangrijk om in te zetten op (de ondersteuning van) een methodiek om doelenrealisatie op leerlingniveau op te volgen. Vanuit de pedagogische begeleiding van OVSG ondersteunen we leerkrachten om krachtig in te zetten op een gedifferentieerde aanpak en klaspraktijk.
5. **Aanpak op langere termijn:** Het is een illusie om te veronderstellen dat opgelopen leervertraging op heel korte termijn kan worden 'weggewerkt' of ingehaald. Een aanpak op korte termijn is vereist, maar resultaten daarvan kunnen slechts op langere termijn worden waargemaakt. Gezamenlijke en aanhoudende inzet op doelenrealisatie voor de breedte van het curriculum biedt de beste garanties om de vooropgestelde onderwijsdoelen voor alle leerlingen waar te maken en ontwikkelingskansen te maximaliseren. Dat impliceert ook dat in schakel jaren kansrijk wordt georiënteerd en dat leerlingen de kans krijgen om eventuele leervertraging op langere termijn in te halen zonder op korte termijn afgestraft te worden voor de coronaomstandigheden.

6. **De vinger aan de pols houden met de OVSG-toets en Toetswijzer:** Aanvullend bij deze indicatieve leerachterstandmeting zetten we op het einde van elk schooljaar in op grondige analyses van de resultaten van de OVSG-toets. Die kunnen ons helpen om de vinger aan de pols te houden zonder scholen onnodig te belasten met bijkomende evaluaties en/of onderzoeksoepzetten. Het vermijden van 'overtuetsen' door bijkomende bevestigingen is in het bijzonder in deze periode waarin we onderwijstijd optimaal willen benutten, ten stelligste te vermijden. Bestaande evaluatie-instrumenten die sterk ingebed zijn in het onderwijsleerproces en de schoolwerking dienen daarom maximaal benut te worden om voeling te houden met de situatie in het onderwijsveld.

b. Beleidsaanbevelingen

De eigen engagementen vullen we aan met enkele beleidsaanbevelingen, die naast de richtingwijzers voor de begeleidingspraktijk richting kunnen geven aan actie op beleidsniveau. Deze aanbevelingen die ons kunnen ondersteunen in ons werk als primaire ondersteuner van scholen bij hun kernopdracht situeren zich op de korte en op de lange termijn:

1. Op korte termijn is het van belang om **intensief in te zetten op brede basiszorg in scholen**. Dit vergt enerzijds dat scholen voldoende ondersteund worden om een schooleigen beleid op leerlingenbegeleiding te ontwikkelen (met aandacht voor o.a. het voorkomen van schooluitval, studieoriëntering, en competentieontwikkeling m.b.t. leren leren en zelfsturing). Anderzijds is het belangrijk om leerlingen kansrijk te oriënteren in belangrijke schakeljaren in de onderwijsloopbaan. Daarvoor kan gewerkt worden met een beginsituatieanalyse (BSA) in deze jaren, eerder dan meteen te heroriënteren naar de B-stroom of het buitengewoon onderwijs. Aanvullend kunnen leerlingvolgsystemen een basis vormen om gericht en doeltreffend te differentiëren in de klas.
2. Op lange termijn is er nood aan enkele meer structurele initiatieven:
 - a. **Leerkrachten versterken in vakdidactiek:** na de initiële lerarenopleiding is het noodzakelijk om te voorzien in verdere professionaliseringsmogelijkheden voor leerkrachten doorheen de volledige loopbaan. Levenslang leren dat ondersteund wordt vanuit pedagogische begeleidingsdiensten in een geïntegreerd continuüm van nascholings- en begeleidingsinitiatieven vanuit een schoolnabije werking, biedt daartoe de beste kansen.
 - b. **Schoolteams versterken op vlak van blended learning en digitale didactiek:** naast het voorzien in voldoende digitale infrastructuur, is het cruciaal om leerkrachten sterker te maken in digitale didactiek, werkvormen voor blended learning en afstandsleren. Een geëigende didactiek is noodzakelijk om deze onderwijsvormen krachtig te hanteren en een effectieve onderwijspraktijk te waarborgen.
 - c. **Ongekwalificeerde uitstroom vermijden en andere mogelijkheden aanbieden:** leerlingen die onderwijs verlaten zonder kwalificatie zien hun kansen op een succesvolle toekomst sterk gehypothekeerd. Een sterkere en meer nabije begeleiding en toeleiding naar alternatieven die alsnog tot een kwalificatie leiden (bv. examencommissie, tweedekansonderwijs) is daarom noodzakelijk.
 - d. Voor de verdere **monitoring van leerachterstand wordt best maximaal gebruik gemaakt van reeds beschikbare instrumenten en data**. Op die manier veroorzaken we geen bijkomende planlast voor scholen met bijkomend

onderzoek of administratie en kunnen ze maximaal focussen op hun kernopdracht. De belangrijke rol die pedagogische begeleidingsdiensten opnemen in het monitoren van leerachterstand aan de hand van bestaande instrumenten kan door de overheid ondersteund worden door de reeds **beschikbare data te ontsluiten naar de begeleidingsdiensten** (o.a. data m.b.t. instroom, doorstroom en uitstroom).

- e. Een goede **opvolging van de leerachterstand en initiatieven om deze weg te werken vergt een krachtige samenwerking in geschakeld verband tussen verschillende actoren**. Daartoe bepleiten we volgende samenwerking:
 - i. **De pedagogische begeleidingsdiensten** nemen vanuit hun kernopdracht de ondersteuning van de brede basiszorg en de professionalisering van leerkrachten voor hun rekening. Daarnaast houden ze de vinger aan de pols bij het monitoren van de leerachterstand aan de hand van beschikbare instrumenten en data.
 - ii. **De overheid** faciliteert deze werking door bestaande materialen te ontsluiten (o.a. via Klascement) en relevante data beschikbaar te stellen van pedagogische begeleidingsdiensten ten dienste van hun ondersteuningsopdracht.
 - iii. **Experten uit het hoger onderwijs en de academische wereld** kunnen een belangrijke rol opnemen om pedagogische begeleidingsdiensten te ondersteunen in het voeren van onderzoek en systematisch opvolgen van leerachterstand.

Vanuit OVSG zien de pedagogische begeleidingsdiensten als best geplaatste partner om die ondersteunende rollen ten aanzien van scholen op te nemen. Daarom stellen we aan de overheid de vraag om te voorzien in een werkingskader dat ons maximaal in staat stelt om dit principiële engagement krachtig op te nemen met een directe impact op de onderwijspraktijk.

c. Enkele slotbeschouwingen

De uitzonderlijke omstandigheden en maatregelen die de coronacrisis met zich meebrachten, roepen veel vragen op naar de impact op het schoollopen van kinderen en jongeren. Naast aandacht voor het welbevinden, de schoolse motivatie en betrokkenheid, is het voor scholen en de pedagogisch begeleiders die hen ondersteunen van belang om ook zicht te krijgen op een mogelijk 'leerverlies' of de 'leervertraging' die deze maatregelen met zich meebrachten. Percepties en eerste indrukken geven daarbij een eerste indicatie van mogelijke tendensen en ervaren knelpunten. Om die helderder en scherp te krijgen, gingen we aanvullend op zoek naar enkele objectiveerbare parameters. In de analyse van mogelijke tendensen ambieerden we meer reliëf te krijgen door te onderzoeken of we verschillen kunnen vaststellen tussen leerdomeinen, leerjaren en SES-groepen. Die ambitie gaf aanleiding tot het initiatief om vorm te geven aan deze leerachterstandmeting.

De inzet daarvan is – zoals de titel aangeeft – indicatief een beeld te geven van antwoorden op de eerder vermelde onderzoeksvragen die een mogelijke leerachterstand verkennen. Het indicatieve karakter en de onderliggende doelmatigheid impliceert dat dit onderzoek noch de ambitie, noch de pretentie heeft een wetenschappelijk en methodologisch sluitend onderzoek te zijn. Dat we geen generaliserende uitspraken kunnen doen, staat niet in de weg dat maximaal werd ingezet op een kwaliteitsvolle en onderbouwde aanpak conform kwaliteitscriteria voor onderzoek. Uitgangspunten waren daarbij om een maximum aan informatie te halen uit een opzet met een minimale werklast voor scholen, leraren en pedagogisch begeleiders. Daarnaast wilden we komen tot zo onderbouwd mogelijke vaststellingen, uitgaande van het beschikbare toetsinstrumentarium en -resultaten. Dat maakt dat we veel resultaten met de nodige nuance en dus terughoudendheid over onderliggende

oorzaken moeten brengen, maar tegelijk enkele opvallende vaststellingen doen en tendensen vaststellen die bijzondere aandacht vergen en aanzetten tot actie door daar mee richting aan te geven.

Met het oog op een maximale impact op die pedagogische actie, voorzien we in dit algemene onderzoeksrapport dat dienstbaar kan zijn aan het maatschappelijk debat, overheidsinitiatief en onze eigen pedagogische begeleiding. Daarnaast bezorgen we aanvullend in terugkoppeling van schoolspecifieke resultaten aan de deelnemende scholen. Die terugkoppeling gaat gepaard met een begeleidingsaanbod dat scholen in staat stelt om waar dat van toepassing is gericht in te zetten op contextspecifieke vaststellingen. Op die manier vinden deze bevindingen verder hun plaats in de bevordering van onderwijskwaliteit: als richtingwijzers voor verdere acties door tal van stakeholders binnen het onderwijsveld. Hopelijk kunnen ze daar ook toe bijdragen voor de lezer van dit rapport.

Meer info en vragen?

Sophie Jansen
Stafmedewerker Studie- en Ontwikkelingsdienst OVSG
E-mail: Sophie.Jansen@ovsg.be

Elias Hemelsoet
Coördinator Studie- en Ontwikkelingsdienst OVSG
E-mail: Elias.Hemelsoet@ovsg.be

Steven De Laet
Coördinator Pedagogische Begeleiding Basisonderwijs, regio Oost
E-mail: Steven.Delaet@ovsg.be

Bronnenlijst

- Chénier, M., De Witte, K., & Maldonado, J. (2021). De invloed van extra schoolsluitingsdagen op gestandaardiseerde testcores in het zesde leerjaar. Via <https://feb.kuleuven.be/drc/LEER/in-the-press/involed-van-extra-schoolsluitingsdagen-26-01-2020.pdf>
- De Witte, K., & Maldonado, J. (2020). De effecten van de COVID-19 crisis en het sluiten van scholen op leerlingprestaties en onderwijsongelijkheid. KU Leuven. Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen. Departement Economie. Via <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/588089>
- GO!. (2020). "Onze jongeren mogen geen hoge prijs betalen voor deze coronacrisis. Laten we in hen investeren". via <https://www.g-o.be/pers/onze-jongeren-mogen-geen-hoge-prijs-betalen-voor-deze-coronacrisis-laten-we-in-hen-investeren/>
- Katholiek onderwijs. (2021). Wegwerken leervertraging coronacrisis vereist inspanning op lange termijn. Via <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/lerarenbevraging-2021>
- KOOGO. (2020). Ouderbevraging corona: Schooljaar 2020-2021 (februari 2021). via <https://koogo.be/sites/default/files/pdf/pers/rapport%20KOOGO%20ouderbevraging%20februari%202021.pdf>
- Onderwijs inspectie. (2021). Data online bevragingen door de onderwijsinspectie. Leerachterstand en welbevinden bij de Vlaamse leerlingen in het najaar van 2020. Via https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/VOI%202020%20Datablad%20online%20bevragingen%20KDL%20%28leerachterstand%20en%20welbevinden%29_0.pdf
- OVSG. (2020). Kloof tussen leerlingen lager onderwijs niet gegroeid tijdens corona. Via <https://www.ovsg.be/pers/kloof-tussen-leerlingen-lager-onderwijs-niet-gegroeid-tijdens-corona>
- Van-in. (2021). ICT enquête VAN IN en Bingel: 86% leerkrachten ziet leerachterstand bij leerlingen. via https://www.vanin.be/nl/~/media/Pers/18_01CTenqu%C3%A4teBingelNL.ashx?la=nl