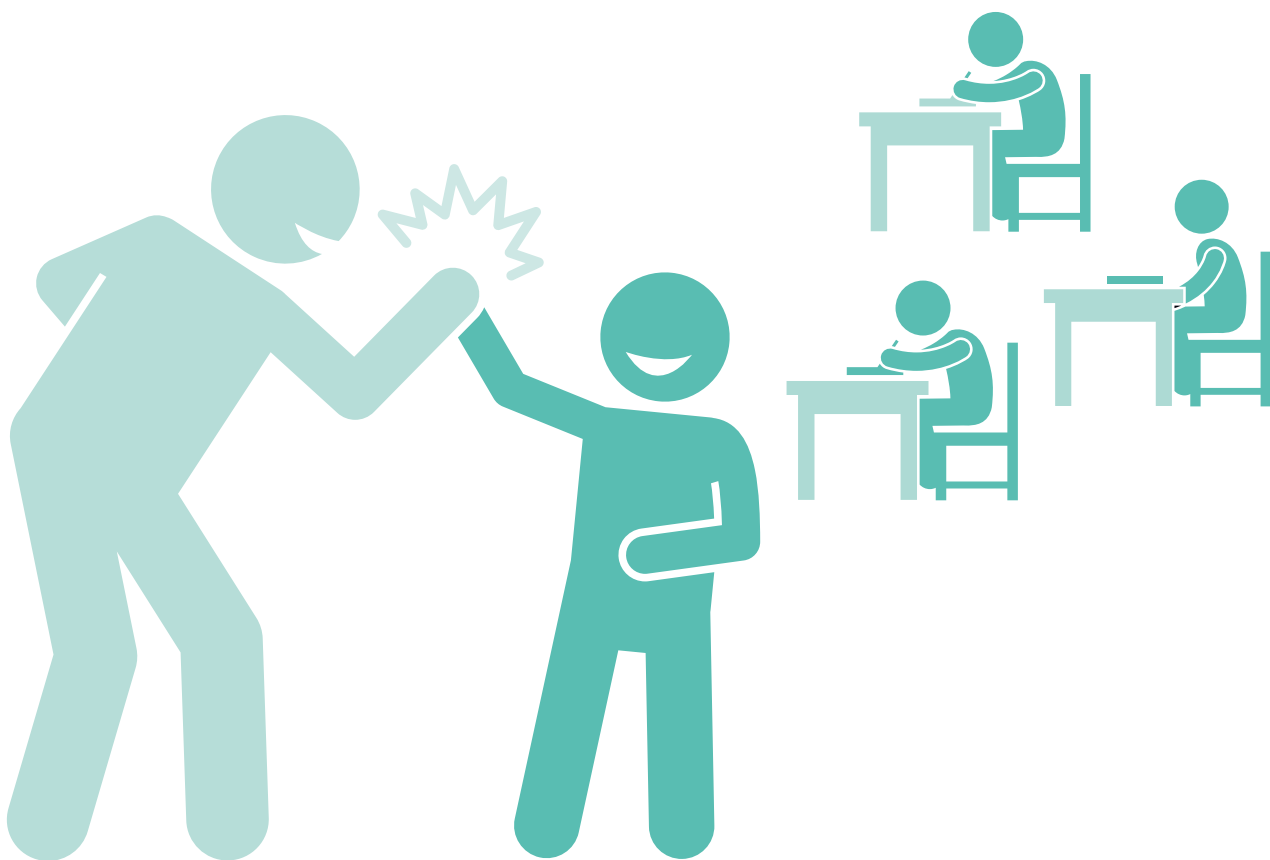






Pedro De Bruyckere, Liese Missinne en Jeroen Janssen

Bijna alles wat je moet weten over

lesgeven

aan kinderen, jongeren en volwassenen

**Lannoo
Campus**

D/2025/45/351 – ISBN 978 90 209 9567 1 – NUR 840

Vormgeving omslag: Gert Degrande | De Witlofcompagnie
Ontwerp stramien binnenwerk: Peer De Maeyer
Vormgeving binnenwerk: Wendy De Haes

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2025.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediativisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag veeleelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt,
door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
Tekst- en datamining is niet toegestaan.

Uitgeverij LannooCampus
Vaartkom 41 bus 01.02
3000 Leuven
België

Postbus 23202
1100 DS Amsterdam
Nederland

www.lannoocampus.com

Inhoud

Voorwoord	11
Over koken, geneeskunde en evidentie	14
Die keer dat een duur stuk vlees aanbrandde...	14
Waarom meesterchefs het makkelijker hebben dan leerkrachten	15
Frustrerend	16
Hoopgevend	17
Veel werkt, maar...	18
Als er tussen droom en daad levensgevaarlijke mutaties in de weg staan	21
Evidence-based versus evidence-informed	22
Een pleidooi voor een geïnformeerde amateur	24
Wat dit boek wel en niet is	25
Een kookboek zonder vaste menukaart	25

1 DE BASIS VAN GOED LESGEVEN 28

De cognitive load theory	31
Wat prettig voelt, is niet altijd wat diep leren oplevert	35

1 Voorkennis, het leren begint	37
Een spamfilter in ons hoofd	37
Waarom voorkennis belangrijk is	39
Een werkvorm kiezen voor Tom en David	40
Hoe concreet een werkvorm kiezen in het licht van voorkennis?	45
Wat als er fouten zitten in de voorkennis?	46
Hoe voorkennis activeren?	47
Het gevaar van focussen op de leefwereld	49

Fiche – Wat is een kennisrijk curriculum?	54
--	-----------

2	De vakkennis van de docent	57
	Hoe gebruik je vakkennis het beste in de klas?	58
	Scaffolding, de juiste ondersteuning op het juiste moment	59
	Vakkennis als minimumvereiste voor gedragsmanagement	61
	Vakkennis als element in een relatie tussen leerlingen en leerkrachten	62
	Wanneer kan vakkennis het leren hinderen?	62
3	Doe denken!	65
	Moet je altijd denken om te leren?	67
	Je brein optimaal gebruiken	69
	Doe iedereen denken	70
	Een probleem als uitgangspunt van leren	70
	Beperkingen van denken	72
4	Leren is frustrerend leuk	75
	Desirable difficulties: leren kost moeite	75
	Hoe zet je wenselijke moeilijkheden slim in?	76
	Maar... niet alle moeilijkheden zijn wenselijk	78
	Hoe doe je het dan wel goed?	78
	Wat leveren wenselijke moeilijkheden op?	80
5	Herhaal, pauze, herhaal, langere pauze, herhaal, enzovoort	82
	Hoe gebruik je gespreide herhaling in de les?	84
	Hoe kun je dit makkelijk inbouwen in je lessen?	85
	Herhalen door testen: het testeffect	85
	Hoe gebruik je gespreide herhaling als leerling of student?	88
	Wat zijn mogelijke moeilijkheden bij gespreide herhaling?	89
6	Het belang van automatiseren	93
	Help, ik sta voor een deur!	93
	Doelgericht oefenen	95
	Kun je alles oefenen volgens deze gouden standaard van doelgericht oefenen?	98
	Zijn oefenen en automatiseren genoeg?	99
	Fiche – Hoe stel je goede denkvragen?	101

2	WAT WERKT IN DE KLASPRAKTIJK	110
	Doelen geven richting – aan leraar én leerling	112
	Ritme is belangrijk	113
7	Evalueer en geef feedback	114
	Verschillende vormen van evaluatie	114
	De droom die feedback heet	118
	Randvoorwaarden voor optimale feedback	118
	Hoe geef je het best feedback?	120
	Wanneer is feedback niet effectief?	122
	Fiche – Hoe kies ik de ‘juiste’ werkvorm?	125
8	Differentieer waar mogelijk, groepeer waar nodig	128
	Wat is differentiatie?	129
	Waarom wil je differentiëren?	130
	Waarop kun je differentiëren?	131
	Weet waar je leerlingen staan in hun leerproces	136
	Wat werkt minder?	138
	Hoe begin je eraan?	139
	Buitenklasdifferentiatie en schoolbeleid	140
	Fiche – Groeperen en samen leren: wanneer samen leren werkt	142
9	Hoge verwachtingen: elke leerling kan meer	147
	Wat zijn hoge verwachtingen?	147
	Wat is het verschil tussen hoge verwachtingen en leerlingen onder druk zetten?	148
	Hoe krijgen hoge verwachtingen vorm? Het verschil tussen globale en microverwachtingen	149
	Hoe werk je vanuit hoge verwachtingen in de klas?	150
	De rol van de schoolleiding	154
	Wat kun je als schoolleiding wél doen?	154
	Fiche – Cognitief sterk lerende leerlingen	157

10	Transfer: tussen wens en werkelijkheid	163
	Twee wegen: automatisch of bewust	163
	Ga voor zoveel mogelijk identiek	166
	Dus wat nu? Hoe wél inzetten op transfer?	166
	Geen magische vaardigheden	167
	Conclusie?	168

Fiche – Basisvaardigheden? Eén alleen is niet genoeg	170
---	-----

11	Leer je leerlingen leren (ook wel metacognitie genoemd)	174
	Zucht	174
	Wat is metacognitie?	174
	Voor wie is metacognitie belangrijk?	177
	Hoe werk je het beste aan metacognitie?	178
	Is werken aan metacognitie hetzelfde in elk vak en bij elke leeftijd?	180
	Hoe werk je beter niet aan metacognitie?	181

12	Werk multimediaal	183
	Moet ik er een tekening bij maken?	183
	De bron van de dual coding theory	184
	Mag er dan geen enkele tekst op het scherm?	187
	Wat betekent dit voor de praktijk?	188
	De 15 multimediaprincipes van Richard Mayer	193
	Wanneer werkt de dual channel theory helemaal niet?	196

Fiche – Digitaal leren: wel of niet zoals gewoon lesgeven?	198
---	-----

Fiche – AI in het onderwijs	203
------------------------------------	-----

3	LESGEVEN IN CONTEXT	210
	Inleiding	212
13	Heb een visie (maar het geeft niet welke visie)	213
	Waarom is een visie hebben belangrijk?	214
	De enorme invloed van een goede directie op het leren op school	216
	Zijn er dan geen visies die meer effect hebben dan andere?	217
	Maar... wees niet te streng in de leer	219
	Fiche – Ongelijkheid in het onderwijs	221
14	Samen sterker: de impact van collective teacher efficacy	224
	Wat is collective teacher efficacy?	224
	Lessen voor het beleid: de invloed van context	225
	Hoe bouw je aan CTE?	227
	Fiche – Wat moet ik als leerkracht of schoolleider weten over datageletterdheid?	231
15	Zorg voor rust: over storend gedrag en gedragsmanagement	235
	Gedrag in goede banen leiden	236
	Twee sporen van gedragsmanagement	237
	Aanpak op schoolniveau	251
	Fiche – Hoe organiseer ik de opstelling en inrichting van mijn klas?	255
16	Zie je leerlingen graag	259
	Hoe ziet een goede relatie eruit?	261
	Hoe werk je aan een goede relatie?	262
	Wanneer gaat het fout in een relatie?	264
	Tot slot	267
	Verklarende woordenlijst	269
	Register	273
	Referenties	279
	Eindnoten	302

Voorwoord

Jaren geleden schreef ik *Klaskit*, een positief boek na jaren mythbusting in onderwijs. Regelmatig kreeg ik toen namelijk de vraag: je hebt nu uitgelegd wat er allemaal niet klopt – maar wat werkt er dan wél? Het boek werd breed gebruikt, zowel de Nederlandstalige als de Engelstalige versie. Lerarenopleidingen zetten het in, en Liese bouwde er cursussen rond waarmee scholen concreet aan de slag gingen.

Enkele jaren geleden ontstond het idee bij Liese, Jeroen en mij om *Klaskit* te herwerken. Niet omdat het boek verouderd was, wel omdat het nog rijker, ruimer en praktischer kon worden. Geen gewone update dus, maar een echte upgrade.

Dat boek houd je nu in je handen. Als je *Klaskit* hebt gelezen, zul je zeker dingen herkennen – maar tegelijk merken hoeveel erbij gekomen is. Het boek is niet alleen uitgebreider, het is meer dan dubbel zo dik geworden. En dan dringt een nieuwe titel zich op: *Bijna alles wat je moet weten over lesgeven*. Een titel die even eerlijk als ambitieus is – net zoals bij het psychologieboek dat ik samen met Casper Hulshof en Liese schreef,¹ en dat trouwens prima naast dit boek gelezen kan worden.

Eerlijk, omdat niemand ooit álles over lesgeven weet – en dat hoeft ook niet. De klas is altijd complex, altijd verrassend. Ambitieus, omdat we wel degelijk een breed en stevig overzicht willen geven: voor starters, maar evengoed voor ervaren lesgevers die zich verder willen verdiepen.

Net als in *Klaskit* draait het in dit boek niet om kant-en-klare recepten, maar om ingrediënten. We zeggen niet ‘dit werkt’, maar eerder ‘dit kán werken’ – en leggen ook uit waarom. We kennen jouw klas of school niet, en we weten niet waarin jij uitblinkt of waar je mee worstelt. Maar we hopen je wel inzicht te geven in wat werkt, wanneer en waarom. En ook wanneer niet...

Het belangrijkste criterium om in dit boek opgenomen te worden, was een stevige wetenschappelijke basis. Geen hypes, geen proefballonnen, maar inzichten met een grote kans op succes – én met aandacht voor de grenzen en valkuilen.

Dit boek is dus geen systematische samenvatting van alle bestaande onderwijskundige literatuur. We hebben niet geprobeerd om volledig te zijn in het vermelden van alle bestaande onderzoeken, wel om relevant te blijven. De inzichten die je hier leest zijn gebaseerd op degelijk en recent onderzoek. We deden zelf geen formele literatuurstudie, al zul je als je grasduint in de vele bronnen, wel merken dat we op veel literatuurstudies steunen. Je vindt in ons boek geen methodesectie of uitgebreide verantwoording van onze selectie zoals bij een wetenschappelijk werk, wél een nuchtere en onderbouwde vertaling van wat onderzoek betekent voor de klaspraktijk. We kozen daarbij bewust voor een toegankelijke stijl en thematische opbouw, in plaats van een strak model of theoretisch raamwerk. Dat maakt dit boek geen academisch werk — maar hopelijk wel een bruikbare gids voor iedereen die elke dag het verschil wil maken in de klas.

Daarom vind je in dit boek hoofdstukken en fiches. De hoofdstukken bieden de ingrediënten, maar soms is het ook interessant te weten hoe je bepaalde ingrediënten combineert. Als je bijvoorbeeld wilt weten hoe je goede denkvragen stelt, dan komen veel van de onderwerpen die we in dit boek in een apart hoofdstuk bespreken samen. Daarom voegden we door het boek heen verschillende fiches toe die (nog) praktischer van aard zijn. Je herkent ze aan de gekleurde pagina's. Deze fiches bespreken geen nieuwe theorieën of inzichten, maar brengen ze wel op een praktische manier samen, met concrete tips en handvatten voor de klas én het schoolbeleid.

Pedro De Bruyckere, Sint-Amandsberg

Dank!

Een speciaal woord van dank voor Freya Maenhout, die ons intensief hielp om het bos door de bomen te blijven zien en ons regelmatig terug op het juiste spoor zette.

Dank aan onze gezinnen om onze aandacht weer af en toe te missen.

En vooral ook dank aan alle onderwijsmensen die we de voorbije jaren mochten ontmoeten. Die door hun tips, hun vragen, hun bedenkingen, ons en dus ook dit boek mee hebben gevormd. Dank, en tot ergens onderweg!

Over koken, geneeskunde en evidentie

WELKE VRAGEN BEANTWOORDT DIT HOOFDSTUK?

- Waarom werken recepten in onderwijs niet echt?
- Wat verbergen gemiddelde effectgroottes in onderwijsonderzoek?
- Wat is het verschil tussen evidence-based en evidence-informed onderwijs?

Die keer dat een duur stuk vlees aanbrandde...

Wat is het geheim van de meesterkok? Ja, hij² heeft wellicht toegang tot de beste ingrediënten, maar toch is een ei gebakken door een sterrenchef nog net iets beter dan wat een doordeweeks gezin te eten krijgt. En de beste ingrediënten gebruiken, is ook geen garantie op succes. Een heerlijk stuk wagyu-steak wordt ook oneetbaar als je het laat aanbranden in de pan.

Te veel zout, te weinig peper, te zuur, te zoet – het zijn allemaal mogelijkheden, naast aangebrand of te rauw. Het verschil tussen de meester en de mislukte kok is hoe goed iemand bepaalde technieken in de vingers heeft en hoe goed hij de ingrediënten beheerst.

Bij onderwijs is het niet anders. John Hattie³ herhaalt vaak dat zowat alles in onderwijs wel een positief effect heeft, maar het ene meer dan het andere. De waarheid is echter complexer. Zo wordt vaak gewezen op het positieve effect van feedback. Maar dit wil niet zeggen dat alle vormen van feedback in beter leren resulteren. Erger nog, bepaalde vormen van feedback kunnen ook negatieve effecten op leren hebben. En effectieve feedback-technieken verkeerd of rigide toepassen kan onbedoeld leiden tot minder leren. Tegelijkertijd hebben zowel directe instructie als zelfontdekkend leren op veel plaatsen een negatieve bijklank gekregen, weliswaar elk bij een ander publiek. En het klopt dat bij beide bedenkingen zijn te maken, maar beide wegzetten: beter van niet. Er zijn natuurlijk zaken die geen of

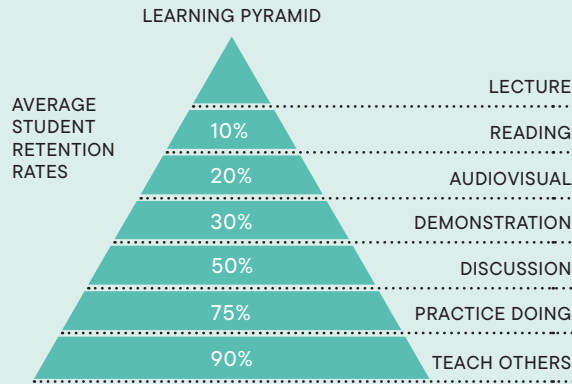
nauwelijks effect hebben, zoals leerstijlen, maar daarover bestaan al twee andere, meer dan degelijke boeken.⁴

Waarom meesterchefs het makkelijker hebben dan leerkrachten

Gordon Ramsay, Jamie Oliver of Yotam Ottolenghi en alle wereldberoemde chefs hebben het op een bepaalde manier makkelijker dan leerkrachten.⁵ Ze kiezen namelijk meestal slechts één recept om een gerecht klaar te maken. Dan nog kan het fout gaan, maar onderschat niet het belang van deze vrij eenduidige stappenplannen. Het verschil met onderwijs is hier groot. Hoe graag leerkrachten en beleidsmakers het ook zouden willen, recepten die in alle omstandigheden werken bestaan niet in het onderwijs. Zo droomden lang veel (beleids)mensen van Finse kost voor hun eigen onderwijssysteem, maar ondertussen bleek Finland een van de sterkste dalers in internationale vergelijkingen en publiceerde de Finse overheid een rapport in 2023 waarin onderzocht werd hoe het land de onderwijskwaliteit liet dalen.⁶ Ondertussen zijn andere landen en regio's nieuwe inspiratiebronnen voor onderwijsbeleid zoals Estland, Ierland of Engeland. Maar ook hier moeten we waarschuwen voor het copy-pasten naar je eigen land of regio. Wat op de ene plek werkt, biedt nog steeds geen volledige garantie dat het even goed zal werken in jouw eigen context. Neem bijvoorbeeld Engeland: Engeland kent een zeer sterk gecentraliseerd onderwijs. Dit wil zeggen dat de overheid veel meer kan ingrijpen in wat er in de klas wel of niet gebeurt of aan bod komt. Dit is minder het geval in onderwijssystemen zoals in Vlaanderen of Nederland waar een grote mate van onderwijsvrijheid bestaat. Dat je niet zomaar zaken kunt kopiëren, is tegelijk frustrerend en hoopgevend.

WAAROM DE ONDERWIJSPIRAMIDE NIET KAN KLOPPEN

In het boek *Jongens zijn slimmer dan meisjes* wordt het Loch Nessmonster van het onderwijs besproken: de leerpiramide. Waarom Loch Ness? Het blijft maar opduiken in ons onderwijs of op LinkedIn. Maar stel dat de piramide zou kloppen, dan zou één manier van lesgeven het beste werken in elke context, voor elk doel, bij elke leerling⁷. Dit staat haaks op de complexe werkelijkheid die lesgeven is.



Figuur 0.1 De leerpiramide

Frustrerend

Het is eerst en vooral frustrerend omdat er zelden of nooit eenvoudige oplossingen bestaan in het onderwijs. Dit verklaart ook meteen de aantrekkingskracht en het hardnekkig blijven bestaan van verschillende onderwijsmythes: ze bieden een eenvoudige oplossing. Bovendien geven ze mensen het gevoel dat ze de controle hebben: je hoeft slechts één ding te doen of één recept te volgen en alles komt goed.⁸ Daniel Willingham⁹ waarschuwt in zijn boek *When Can You Trust the Experts?* hoe je in het onderwijs vaak geconfronteerd wordt met aanbieders van wonderoplossingen, vaak zelfs voor meerdere problemen tegelijk. Doe dit, want het werkt tegen dyslexie, ADHD, spijbelen en zelfs zweetvoeten. Oké, we bekennen, dat laatste staat er zelden bij. Eenvoudige oplossingen worden extra interessant als je als leerkracht onder druk staat. En de job van leerkracht is sowieso vaak meer dan behoorlijk stresserend.

HEBBEN WE WEL NOG LESGEVERS NODIG?

Ook beleidsmensen dromen graag van eenvoudige oplossingen, al dan niet gevoed door onzekerheid over de kwaliteit van het eigen onderwijspersoneel. Zo zag je in de geschiedenis wel al eens hier en daar het fenomeen opduiken van lesmateriaal dat verkocht werd onder de noemer 'teacher-proof'. Dit zou dan lesmateriaal zijn waarmee zelfs de grootste idioot – bij wijze van spreken – bij elk kind prima leerresultaten zou kunnen bereiken. Ondertussen duiken er regelmatig plannen voor robots en AI in het onderwijs op. Slimme toepassingen die leerlingen zelfstandig, zonder tussenkomst van de leraar, zouden kunnen begeleiden in hun leerproces. Een dergelijke droom is lang geen sciencefiction meer. Ook al lijkt AI recent, in 2016 versloeg de AI van DeepMind al de Zuid-Koreaanse grootmeester Lee Sedol in het strategische bordspel Go – een spel dat veel complexer is dan schaken en intuïtief denken vereist, wat lange tijd als 'typisch menselijk' werd beschouwd. En nog eerder, in 2011, won Watson, de supercomputer van IBM, overtuigend van de sterkste Jeopardy!-spelers, een bekende televisiequiz uit de Verenigde Staten. Dergelijke technologie werd vervolgens ingezet in de medische sector om dokters te ondersteunen.¹⁰ Ondertussen wordt ook in het onderwijs volop geëxperimenteerd met AI-ondersteuning bij leerprocessen, al dan niet achter de rug van de leerkrachten... Maar let op dat ene woord: ondersteunen. Net zoals de supercomputer van IBM dokters trachtte te ondersteunen, benadrukt ook Ethan Mollick dat AI geen vervanger van de leraar kan zijn, maar een ondersteuning van de onderwijsprofessional. Niet artificiële intelligentie, maar co-intelligentie.¹¹ Dit gaat niet (meer) over het vervangen van leerkrachten, omdat we meer en meer beseffen dat zelfs in een hoogtechnologische wereld, en zelfs bij gebruik van een supercomputer en AI, de menselijke interactie wellicht zeer belangrijk blijft. We gaan later in dit boek uitgebreid in op AI in onderwijs.

Hoopgevend

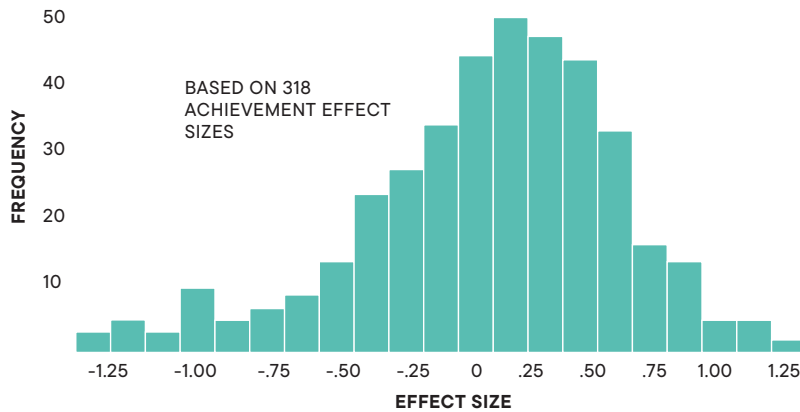
De complexiteit van onderwijs geeft tegelijk hoop en wel om verschillende redenen. Ten eerste maakt het duidelijk dat onderwijs niet zomaar iets is dat je even doet. Je ziet het af en toe op televisie. Een bekend persoon wordt voor een dag voor een klas gedropt en moet zich staande proberen te houden. Vaak blijkt dit niet zo eenvoudig. Hoe meer mensen beseffen dat on-

derwijs en lesgeven een complexe zaak is, hoe groter de kans dat het beeld van leerkrachten positiever wordt. Een tweede reden waarom het volgens onze bescheiden mening hoopgevend is, is dat er vaak niet één enkele oplossing bestaat, maar dat meerdere wegen naar Rome leiden. Want als je naar onderwijsonderzoek kijkt, blijkt veel te werken.

Veel werkt, maar...

Niet alles werkt steeds, bij iedereen, voor elk doel, in elke context. Om de complexiteit duidelijk te maken van wat onderwijs kan zijn, geven we twee voorbeelden.

Bekijk even onderstaande grafiek. Je kunt er zien hoe effectief het online aanbieden van leerstof was:



Figuur 0.2 Electronic Distance Learning Versus Face-To-Face Instruction:
Distribution of Effect Sizes¹²

In deze staafgrafiek krijg je een overzicht van 318 verschillende effectgroottes uit onderzoeken waarbij het leereffect vergeleken werd tussen afstandslernen via ICT enerzijds en contactonderwijs anderzijds. De effectgroottes zijn in deze grafiek gerangschikt van laag naar hoog; de staven geven weer hoeveel effectgroottes er in een bepaalde range zijn (bijvoorbeeld in de grafiek zijn er bijna vijftig effectgroottes in de range 0 tot 0.25). Als je een gemiddelde van al deze effectgroottes zou berekenen, dan zal deze waarschijnlijk net iets boven 0 liggen. Met effectgroottes beschrijven wetenschappers hoe groot het leereffect van een aanpak was. Je hebt misschien wel gehoord van statistische significantie: is een verschil tussen afstandslernen via ICT en contactonderwijs dat in een onderzoek wordt ge-

vonden statistisch significant? Maar er bestaat ook zoiets als relevantie: is het verschil tussen afstandslernen en ICT en contactonderwijs ook zo groot dat het als een betekenisvol, relevant verschil gezien kan worden? Hoe groter de effectgrootte, hoe relevanter. Negatieve effectgroottes worden in onderzoek niet zo vaak gevonden, maar in verband met leren wijzen deze erop dat er 'afgeleerd' werd of in de ene groep minder geleerd werd dan in de andere.

Wat valt op als je op basis van de bovenstaande grafiek wilt weten of je nu beter online afstandslernen gebruikt of niet? Het antwoord is allesbehalve eenduidig. Dergelijke onlinecursussen blijken zowel tot de minst als tot de meest effectieve benaderingen te behoren. Een uitspraak als 'online leren werkt niet' kun je met deze eenvoudige grafiek weerleggen: het gaat over doel, context, aanpak... Dit voorbeeld komt uit het standaardwerk van Clark en Mayer¹³ over technologie in onderwijs waar ze een paar honderd pagina's nodig hebben om uit te leggen wanneer technologie misschien werkt.

Een vergelijkbare redenering kun je toepassen op een tweede voorbeeld: huiswerk. De voorbije jaren zijn er de nodige pleidooien opgedoken tegen huiswerk. Als je bij John Hattie¹⁴ te rade gaat, zie je dat huiswerk met een gemiddelde effectgrootte van 0,29 niet echt denderend scoort. De redenering bij Hattie is vaak dat er pas meerwaarde bestaat als je boven 0,40 uitkomt.¹⁵ Maar het is belangrijk te beseffen dat dit cijfer een gemiddelde is en dat als je bijvoorbeeld onderscheid maakt naar leeftijd, het leereffect van huiswerk in de lagere school slechts 0,15 zou zijn, maar dat het bij oudere leerlingen in het secundair of voortgezet onderwijs juist zeer effectief is met een gemiddelde effectgrootte van 0,64 bij leerlingen in de laatste twee jaar van het leerplichtonderwijs.¹⁶ Als je nu zou besluiten dat je dus beter geen huiswerk geeft in het lager onderwijs en veel huiswerk in het middelbaar onderwijs, *think again*. Het is nog een stuk complexer dan dat: er is ook nog de vraag wat het huiswerk precies behelst. Huiswerk dat puur oefeningen maken is zal een stuk minder impact hebben dan huiswerk dat bedoeld is om in de klas mee aan de slag te gaan.¹⁷ Wil je het nog complexer? Dat kan, hoor. Check je huiswerk bij de toolkit van de Education Endowment Foundation¹⁸, dan merk je dat het een middel is dat voor relatief lage kosten de nodige leerwinst kan opleveren. Maar net zoals voor mogelijke bijwerkingen bij elk medicijn, waarschuwt die toolkit ook bijvoorbeeld hiervoor: waar werken de leerlingen aan hun huiswerk? Een kind dat zijn huiswerk moet maken in een kamer vol lawaai van andere gezinsleden zal wellicht anders presteren dan een kind dat zijn huiswerk in alle stilte kan maken.

HOE HELP JE BEST JE KIND MET HUISWERK?

In een meta-analyse onder leiding van Maria Castro¹⁹ bekeken de wetenschappers 37 onderzoeken naar het effect van ouders op het leren van hun kinderen. Ze selecteerden onderzoeken die naar effecten keken bij leeftijden tussen de kleuterschool en het einde van het leerplichtonderwijs.

De onderzoekers kregen zo een overzicht van 108 elementen waarbij ouders een rol kunnen spelen in het beïnvloeden van de schoolresultaten van hun kinderen.

De rangschikking van de meest sterke invloed naar de minst sterke ziet er als volgt uit voor oudergedrag:

- De verwachtingen van ouders (effect=0,224)
- Praten met je kinderen over school (effect=0,200)
- Samen lezen met kinderen (effect=0,168)
- De opvoedingsstijl (effect=0,130)
- Helpen met huiswerk (effect=0,024)
- Ouders die meewerken met schoolactiviteiten (effect=0,010)

Sommige van deze effecten hoeven niet te verbazen, de meerwaarde van voorlezen is bijvoorbeeld al langer bekend. Het beperkte effect van helpen met huiswerk kan misschien voor wat input zorgen in het huiswerkdebat.

De onderzoekers bekeken ook voor welke vakgebieden hulp van ouders bij het huiswerk het meest en het minst effect heeft. Hier blijkt dat je bij kunstvakken de grootste invloed ziet, vervolgens taal, maar voor de andere vakken wordt de invloed al snel relatief klein (denk aan lezen, wetenschap of een andere taal leren) en voor wetenschappen (natuurkunde, scheikunde) zou het effect van helpende ouders zelfs negatief zijn, al is dit laatste heel beperkt en slechts gebaseerd op twee studies van de 37.

Misschien nog belangrijker om te beseffen: feedback krijgen van leerkrachten is zeer belangrijk voor het leerproces van het kind. Maar als een ouder huiswerk erg inhoudelijk stuurt, aan wie geeft dan de leerkracht uiteindelijk feedback?