



Visietekst

GO! poolstervisie 2030





Inhoudsopgave

1. GO! poolstervisie 2030: naar een nieuw onderwijsconcept	3
2. Dynamische leerprocessen dankzij gepersonaliseerd samen leren	4
2.1. <i>Zelfregulerende vaardigheden</i>	4
2.2. <i>Groeien naar zelfstandigheid: steeds meer los van plaats en tijd</i>	5
3. De school als ankerpunt binnen een hybride, inclusieve leer- en leefomgeving	6
3.1. <i>Online en offline</i>	6
3.2. <i>Flexibele leertrajecten en leertijden</i>	7
3.3. <i>Iedereen mee</i>	7
3.4. <i>Continu evolueren</i>	8
3.5. <i>Infrastructuur</i>	8
3.6. <i>Een dynamisch ecosysteem</i>	9
4. Onderwijsprofessionals coachen het leren	10
4.1. <i>Multidisciplinaire kernteams: de leraar zijn we samen</i>	11
5. Bronnenlijst	12



Visie 'GO! poolstervisie 2030'

1. GO! poolstervisie 2030: naar een nieuw onderwijsconcept

Bij het GO! maken we ons nu al klaar voor het onderwijs van de toekomst. In het strategisch plan GO! 2030 stellen we daarom onze poolstervisie centraal: **"we vormen de favoriete leergemeenschap, voor iedereen gepersonaliseerd, spiegel en bouwsteen van de samenleving"**.

De samenleving evolueert continu. Daar speelt het GO! voortdurend op in. Een school is immers niet langer alleen dat stenen gebouw, waarbinnen via vaste tijds-kaders wordt lesgegeven. In de visie van het GO! is ze in de eerste plaats een **dynamische leer- en leefgemeenschap**, met een open blik op de wereld. Om dit te bereiken, brengen we kinderen, jongeren en volwassenen samen. We begeleiden hen, zodat ze op hun eigen ritme kunnen werken aan hun ontwikkeling, los van een specifieke plaats of tijd.

Met onze poolstervisie willen we als GO! een antwoord bieden op een almaar toenemende maatschappelijke diversiteit en werken we aan onderwijskwaliteit voor elke lerende. We stemmen leeromgevingen af op individuele verschillen en ondersteunen elk leerproces op maat. We leren leerlingen en cursisten om (geleidelijk aan) zélf de regie over eigen én gezamenlijke leerprocessen te nemen. Zo werkt het GO! doelgericht aan het verhogen van de **onderwijskwaliteit**, aan het maximaliseren van **leerwinst** voor elke lerende en aan het vergroten van de **leermotivatie**.

Leerlingen bouwen via directe instructie en oefening de nodige kennis en vaardigheden op. Kernteams van onderwijsprofessionals spelen hier een centrale rol. Het GO! ziet leren ook expliciet als **een sociaal gebeuren**. Dat betekent dat deze kernteams de leerlingen coachen, terwijl ze in samenwerking nieuwe kennis en inzichten opbouwen. Met dit doel worden veelzijdige leer- en leefomgevingen gecreëerd. Die reiken ook naar buiten: de school is als professionele leergemeenschap immers de motor van een complex ecosysteem waar ook andere maatschappelijke actoren en sectoren deel van uitmaken: werk, welzijn, cultuur, sport,...

Het geheel van leerlingen of cursisten, de kernteams, het schoolteam en eventuele bovenschoolse teams vormt de professionele leergemeenschap waar het GO! naar streeft: een groep mensen die de zin en openheid hebben om met, door en van elkaar te leren, die elkaar stimuleren, helpen, ondersteunen en inspireren.



2. Dynamische leerprocessen dankzij gepersonaliseerd samen leren

Het GO! zet volop in op **gepersonaliseerd samen leren**. Daarbij hebben we als doel om, via leren in interactie, het leerproces bij leerlingen en cursisten te verruimen. Ook willen we hen stimuleren om stap voor stap meer controle te nemen over wat en hoe ze leren. Zowel nationaal als internationaal schuiven onderwijsexperts gepersonaliseerd samen leren naar voren als na te streven ideaal. Dit om schoolmoeheid te voorkomen, het welbevinden te verhogen, en beter om te gaan met superdiverse klassen. Maar ook om leerlingen te motiveren en een zo hoog mogelijke leerwinst te realiseren. We spelen tegelijk in op leerbehoeftes van kwetsbare leerlingen én dagen excellente leerlingen uit. Zo maakt het GO! zijn pedagogisch project (PPGO!) en gelijke onderwijskansen waar.

2.1. Zelfregulerende vaardigheden

Gepersonaliseerd betekent ook dat leerlingen voldoende **zelfregulerende vaardigheden** ontwikkelen, om hun leerproces en het samen leren richting te geven. Zo worden ze de 'influencers' van hun leren! Studies tonen aan dat zelfregulerende vaardigheden zeer sterke voorspellers zijn van academische prestaties (Hattie, 2012). Bovendien is de ondersteuning van zelfregulerend leren een van de meest wetenschappelijk onderbouwde praktijken om leerwinst te verhogen (Education Endowment Foundation, 2019).

De lerende neemt in dit proces een heel actieve rol op. Hij of zij is verantwoordelijk voor het deelnemen aan de lesactiviteiten, ervaringen en kansen, en bepaalt stap voor stap mee het leerproces (Prain et al, 2014). Daarnaast blijft de rol van de leraar cruciaal. Gepersonaliseerd samen leren is dus een **gedeelde verantwoordelijkheid van leraren en leerlingen**.



Zelfregulering is trouwens niet hetzelfde als zelfstandig of zelfontdekkend leren. Wel verwijst het naar een reeks specifieke vaardigheden die leerlingen steeds beter toelaten een eigen traject vorm te geven. Het gaat om een heel gamma aan strategieën die hen helpen om hun motivatie en positieve emoties te behouden of te verbeteren. Daar horen ook strategieën bij die hen in staat stellen om op een doeltreffende manier hun werk en persoonlijk leerproces te plannen, te monitoren en te evalueren.

In deze context is het cruciaal om in te spelen op de overeenkomsten en verschillen in de ontwikkeling van leerlingen, en op de mate waarin ze over de nodige vaardigheden beschikken om autonoom en zelfregulerend te leren. In functie van een hoog leerrendement en gelijke onderwijskansen blijft het samen leren en de ondersteuning ervan cruciaal. Zo kan een medeleerling of leraar een leerde helpen in het bereiken van zijn doelstellingen (**gecostuurd leren**), of kan een groep zich samen sturen richting gezamenlijke doelstellingen (**sociaal gestuurd leren**).

2.2. Groeien naar zelfstandigheid: steeds meer los van plaats en tijd

Lerenden krijgen gradueel, naarmate ze zich ontwikkelen en zelfstandiger worden, meer autonomie om te beslissen welke doelen ze waar en wanneer realiseren. De leer- en leefomgeving is daarop voorzien door haar '**hybride**' karakter: ze is niet louter gebonden aan één vaste plaats of voor iedereen geldende lestijden, maar strekt zich uit over de grenzen van de schoolmuren én -uren heen.

In het **basisonderwijs** ligt de klemtoon op het verhogen van de zelfstandigheid van de leerling binnen de schoolmuren. Daarnaast is de GO! basisschool natuurlijk ook een 'venster op de wereld'. Dit kan via begeleide uitstappen, maar ook via digitale of virtuele weg. Daar exploreren kinderen op een veilige, mediawijze manier wat het betekent om een actieve burger te zijn.

Hoe ouder de lerenden worden, hoe meer we de keuzes van het plaats- en tijdsafhankelijk werken kunnen linken aan de keuzes die ze in hun leerloopbaan maken. In de eerste graad van het **secundair onderwijs** is dit nog beperkt. Daar willen we vooral zicht krijgen op de talenten en competenties van onze leerlingen. Dit maakt gerichte observatie en nabijheid noodzakelijk. De tweede en de derde graad, en uiteraard ook het **volwassenenonderwijs**, laten wel meer verregaande vormen van plaats- en tijdsafhankelijk werken toe. Dit is logisch, door de toegenomen autonomie en zelfregulerende vaardigheden.



3. De school als ankerpunt binnen een hybride, inclusieve leer- en leefomgeving

De school vormt een **ankerpunt**, een veilige haven waar intens sociaal contact plaatsvindt: tussen lerenden, onderwijsprofessionals en ouders. Kinderen en jongeren, maar ook cursisten in het volwassenenonderwijs, ontwikkelen er hun persoonlijke identiteit. Ze ontplooiën er zichzelf als actieve burgers die samenleven in diversiteit. Ze leren er op een constructieve wijze met elkaar in verbinding gaan en tegelijk ook zichzelf zijn, met begrip voor de identiteit van anderen. Het is de plek waar sociale vaardigheden zich ontwikkelen, zoals bij projectwerking of groepsopdrachten.

'**Samen leren samenleven**' zit in het DNA van het GO!. Onze onderwijsprofessionals zetten dan ook volop in op samenwerken. Gecostuurd en sociaal gestuurd leren houden in dat verband in dat lerenden hun kennis construeren samen met anderen en met de onderwijsprofessionals. Ze werken trouwens niet enkel in de klas en op school met elkaar samen, maar ook schooloverstijgend. Lerenden pikken veel op in de maatschappij in brede zin, ontmoeten er mensen uit diverse sociale en culturele groepen, van verschillende leeftijden...

3.1. Online en offline

Binnen een hybride leer- en leefomgeving gaan alle mogelijke vormen van leren in elkaar over. Leren op een fysieke plek gaat er hand in hand met leren langs digitale weg. Dit motiveert lerenden en zorgt ervoor dat ze zich goed voelen en vorderingen maken. Het GO! zet daarom maximaal in op '**blended learning**': een combinatie van online en offline leren, waarbij leerlingen en cursisten interageren met de leraar, het materiaal en de mede-lerenden. Dat doen ze zowel op een fysieke locatie als via een virtuele leerruimte.



Dit vereist meer aandacht voor **digitale didactiek**. Voor het vormgeven van de leer- en leefomgeving, voor de begeleiding en opvolging, kijken we in de eerste plaats naar de leraar en andere onderwijsprofessionals (zie verder). Daarnaast komen bij blended learning en onderwijs 'op afstand' voor leerplichtigen ook de ouders in beeld. Hun aandacht moet kunnen gaan naar het inbouwen van structuur en ruimte voor schoolwerk, in overeenstemming met de gezinssituatie.

Ook hebben we oog voor de **randvoorwaarden** om langs digitale weg tot leren te kunnen komen: de visie van waaruit je als school vertrekt, de deskundigheid van de professionals, de inhoud en toepassingen, maar ook de infrastructuur. We voorzien digitale ondersteuning voor al wie betrokken is bij het onderwijsproces. Als lerende zorgt de digitalisering ervoor dat je leerproces verrijkt en versterkt wordt. Als leerkracht krijg je een beter inzicht in de voortgang van de leerling, waardoor je hem of haar maximaal kan ondersteunen, begeleiden en uitdagen. Zo helpen nieuwe technologieën om de leermotivatie te verhogen en tot meer leerwinst en welbevinden te komen.

3.2. Flexibele leertrajecten en leertijden

Vanuit een duidelijke behoefte bij lerenden, evolueren we naar **flexibele leertrajecten**. Ervaring en wetenschappelijke inzichten leren immers dat die ontwikkeling niet lineair verloopt. In het basisonderwijs bijvoorbeeld, zien we dat sommige scholen al experimenteren met multileeftijdsklassen, waarbij leerlingen in graadklassen samenzitten en ondersteuning op maat krijgen. Andere scholen werken met flexibele niveaugroepen voor bepaalde ontwikkelingsdomeinen, zoals rekenen en taal. Daarbij worden vergaande vormen van binnenklasdifferentiatie, teamteaching en de principes van Universal Design for Learning (UDL) toegepast.

Tijdsonafhankelijk werken betekent loskomen van vaste patronen en tijdsblokken, en leertrajecten meer afstemmen op het tempo van de lerenden. Zowel synchroon (gelijktijdig) als asynchroon (zelfstandig, op eigen tempo) leren hebben hun sterktes en zwaktes. Een doordachte combinatie van beide is dan ook wenselijk, op voorwaarde dat er de nodige begeleiding en coaching aan gekoppeld is. Er kan ook flexibeler omgesprongen worden met het begin- en einduur van de schooldag, waarbij leerlingen bijvoorbeeld 's morgens later beginnen en 's avonds langer doorwerken. Een doordachte didactische aanpak en flexibele schoolorganisatie zorgen ervoor dat leerlingen en cursisten gedurende hun leerloopbaan in toenemende mate hun tijd kunnen beheren.

3.3. Iedereen mee

GO! scholen zijn **divers** en bieden onderwijs aan leerlingen en cursisten met een verscheiden socio-economische of culturele achtergrond, met hun eigen genderbeleving, met specifieke ondersteuningsbehoeften of nood aan extra uitdaging... **Inclusief onderwijs** betekent omgaan met die diversiteit, zowel proactief (om gelijke onderwijskansen te creëren en samen te leren samenleven), als reactief (bij het zoeken naar antwoorden op conflicten, controversie en polarisering). Via de doelgerichte differentiatie willen we gepersonaliseerde leertrajecten ontwikkelen, op maat van een groep lerenden. Hiermee spelen we ook in op specifieke zorg- en leernoden.

In een inclusieve leer- en leefomgeving hanteren we andere verwachtingen over de leerlingen, de leraren, het schoolteam en de manier waarop leerlingen worden begeleid. De sterktes van het buitengewoon onderwijs en het gewoon onderwijs worden ten volle benut. We passen onze structuren aan volgens de noden van de lerenden. Schoolteams scherpen hun competenties, kennis en inzichten aan om beter tegemoet te komen aan de diverse onderwijs- en opvoedingsbehoeften.

3.4. Continu evolueren

Deze visie is uiteraard geen doel op zich, maar een middel om gepersonaliseerd samen leren mogelijk te maken. Ze focust op de leer- en leefomgeving, waarbij we voor iedere leerling willen komen tot breed en diep leren. Relaties leren leggen tussen leerinhouden, de eigen voorkennis verbinden met nieuwe ideeën, en begrippen koppelen aan ervaringen uit het dagelijks leven. Pedagogie en didactiek, onderwijsorganisatie en infrastructuur komen in deze leer- en leefomgeving samen. Maar ook het monitoren, meten en evalueren van leerresultaten en effecten is hiervan niet los te zien.

Het GO! schuift trouwens niet één specifiek schoolmodel naar voren, maar ziet de traditionele en de toekomstgerichte benadering van school als uitersten op een continuüm, een **innovatief spectrum**. Daarbinnen kunnen scholen zichzelf positioneren en continu verder evolueren. De bedoeling is om zelf richting te geven aan hoe je hier als school kan in evolueren.

3.5. Infrastructuur

De hybride, inclusieve leer- en leefomgeving heeft een belangrijke impact op de manier waarop we als GO! onze infrastructuur en ons patrimonium zullen beheren. We staan voor een **ruimtelijke transformatie**. Zo denken scholengroepen en onderwijsinstellingen na over aanpassingen aan interieur en indeling, herbestemmingen en innovatieve gebouwen, ruimtes waar je op verschillende manieren kan leren.

De gebouwen op het schooldomein kunnen na de lesuren ook gebruikt worden door **partners**, maar evengoed kunnen bepaalde lessen ingericht worden in specifiek ingerichte gebouwen die geen deel uitmaken van het GO! patrimonium. We denken hierbij ook aan het **delen van publieke ruimte**: speelterreinen die na de schooluren opengesteld worden voor de lokale gemeenschap, of speeltuinen of parkjes in de nabijheid van de school die ook dienst doen als speelplaats.



3.6. Een dynamisch ecosysteem

Zoals we zagen, gebeurt het leren in toenemende mate op verschillende plaatsen. Zo is de GO! school **een open school**, die verbindingen aangaat met de buitenwereld, de buurt, de wereld van bedrijven of andere scholen. Daarbij houden we verschillende doelstellingen voor ogen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld beter voorbereid worden op de arbeidsmarkt, door te leren 'op de werkvloer'. Het gaat dan om alle vormen van **werkplekleren**, van een klassieke stage tot een systeem van duaal leren, waarbij leeromgevingen ingebed worden in een andere context dan de school.

Leerlingen kunnen leren en maatschappelijk gevormd worden, door deel te nemen aan vakoverstijgende projecten en buurtprojecten, door informatie op te zoeken in de nabije bibliotheek en op het internet en die ook met elkaar te delen. Voorts kunnen ze in hun buurt onderzoek doen en bijdragen aan een duurzame omgeving, zorg dragen voor ouderen en mensen die het moeilijk hebben...

In dit **dynamische ecosysteem** werken scholen samen met organisaties en instellingen (zoals bibliotheken) om voor kinderen en jongeren een rustige leerplek te voorzien, ook buiten de schoolmuren. Ook een verdergaande samenwerking tussen scholen onderling is mogelijk: zo kunnen leerlingen lessen volgen in een bepaald interessegebied dat binnen de eigen school niet aanwezig is.

Hoe meer partners bijdragen aan het onderwijsleerproces, hoe vaker 'plaats- en tijdsafhankelijk werken' een logisch gevolg wordt van deze samenwerkingen. Belangrijk hier is dat helder moet omschreven worden wie welke rollen en verantwoordelijkheden opneemt.



4. Onderwijsprofessionals coachen het leren

Het **curriculum** blijft de context waarbinnen we gepersonaliseerd samen leren waarmaken. Leraren vertalen daarbij de eindtermen naar specifieke en meetbare leerdoelen op het niveau van de lerenden. Pas wanneer lerenden zich bewust zijn van specifieke leerdoelen, kan hun zelfregulering vorm krijgen. GO! onderwijsprofessionals zijn curriculum-experts met diepgaande kennis van de doelen en de vakkennis die daarvoor nodig zijn. Ze zijn ook pedagogisch-didactische experts met diepgaande kennis over het leren en de ontwikkeling van de lerende.

Om lerenden te begeleiden in hun proces naar zelfregulering, is de **leraar** onmisbaar. Gesteund door andere onderwijsprofessionals, zoals **directie, begeleiders** en andere experts, creëren ze krachtige leeromgevingen die steunen op dynamische werkvormen. Daarbij krijgt de lerende gradueel steeds meer autonomie. Hij of zij bouwt zo kennis en vaardigheden op, in een sociale en authentieke context.

Zij **monitoren** permanent het leerproces van de lerenden om hun groei op te volgen en waar nodig bij te sturen. Dit gebeurt aan de hand van brede evaluatie en tussentijdse feedback. Naast summatieve evaluatie, waarbij lerenden pas op het einde van een leerstofonderdeel of leertraject informatie krijgen over hun leren, wordt ook formatieve (procesgerichte) evaluatie ingezet. Formatieve evaluatie houdt ook in dat lerenden op regelmatige tijdstippen feedback krijgen.

Digitale hulpmiddelen (applicaties en leerplatformen, media, informatiekkanalen...) ondersteunen de onderwijsprofessionals en lerenden in het vormgeven van het gepersonaliseerde leerproces. Onderwijsprofessionals zijn daarom digitaal geletterd, hebben een onderzoekende en coachende houding, en zijn in staat de mogelijkheden van technologie efficiënt en functioneel in te zetten bij het gepersonaliseerde leerproces.

4.1. Multidisciplinaire kernteams: de leraar zijn we samen

Het GO! legt het opnemen van de diverse rollen in het onderwijsproces expliciet bij **multidisciplinaire kernteams**. Deze teams bestaan uit onderwijsprofessionals die op school in een directe lijn met de lerenden werken: leraren, zorgcoördinatoren, leerlingbegeleiders, stagebegeleiders, mentoren... In het buitengewoon onderwijs kunnen daar ook orthopedagogen, psychologisch assistenten, paramedici en psychologisch personeel bij aansluiten.



Deze kernteams werken samen - in dynamische werkvormen zoals **co-teaching** - om voor een groep lerenden de kernopdrachten te vervullen, vaak ook over de leerjaren en vakken heen. De teams zijn leerlinggeoriënteerd en visiegedreven. De samenstelling ervan is flexibel en krijgt vorm in functie van de visie, de context en de leerlingen- en cursistenkenmerken. Wie wat doet binnen het team (lesvoorbereiding, instructie, coaching, evaluatie, mentorschap...), wordt bepaald door de sterktes en interesses van de individuele onderwijsprofessionals en kan doorheen de jaren wijzigen.

Belangrijke voorwaarden zijn **vertrouwen**, open communicatie en ruimte voor overleg. Ook professionele ontwikkeling en expertise zijn van groot belang. Bovendien is er een mechanisme nodig om de competenties, talenten, ambities en leernoden van onderwijsprofessionals in kaart te brengen en hen verder te laten ontwikkelen. Dit team vormt immers samen met de lerenden een gemeenschap: een groep mensen die vanuit hun onderzoekende houding de zin en openheid hebben om met, door en van elkaar te leren. En ook met elkaar samen te leven, elkaar te stimuleren, helpen, ondersteunen en inspireren.

Elke onderwijsprofessional bouwt doorheen de loopbaan een steeds verder groeiende ervaring en expertise op. Het werken in kernteams en het geven van autonomie maakt deze evolutie mogelijk. Voorts is het mogelijk dat onderwijsprofessionals doorheen de jaren een andere rol opnemen. Daardoor versterkt de effectiviteit van het kernteam. Door het verlenen van voldoende **autonomie**, individuele **groeimogelijkheden** en **roldifferentiatie** in teams en in de professionele leergemeenschap, blijft het beroep van leraar relevant en uitdagend in elke fase van het loopbaantraject.

De expertise van deze kernteams wordt aangevuld met die van andere actoren in het schoolteam, de professionele leergemeenschap en van externe stakeholders in het GO! ecosysteem.



Bronnenlijst

- Arnou C., Cornelis G. et al. (2020) Hoe creëer je thuis een krachtige leeromgeving?, 1-2.
- Boderé, A., Sassenus, S., & Van Petegem, P. (2018). Het onderwijs in de 21ste eeuw. Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Boderé, A., Van Gasse, R., Sassenus, S. & Van Petegem, P. (2018). De leraar van de 21ste eeuw: een begeleider van zelfstandige leerprocessen, een teamwerker en didactisch expert? Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Bray, B. A., & McClaskey, K. A. (2017). How to personalize learning. California: Corwin.
- De Fraine, B. (2019). In het belang van de leerlingen. In: Vlaamse Onderwijsraad (red.), Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht. Leuven: LannooCampus, 47-65.
- De Fraine, B. (2019). In het belang van de leerlingen. Vlaamse Onderwijsraad (red.), Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht. Leuven: LannooCampus, 47-65.
- de Freitas, S., & Yapp, C. (Eds.). (2005). Personalizing learning in the 21st century. London: Continuum International Publishing Group.
- De Groot, T. M. M. (2016). The IMC Weekendschool: perception of long-term effects among alumni. Brussels: Vrije Universiteit.
- De Maeyer et al. (2014) Outreachend werken. Praktijkkader in ontwikkeling.
- Departement Onderwijs en Vorming, Vlaamse Onderwijsraad, Koning Boudewijnstichting. (2014). De nieuwe school in 2030: hoe maken we leren en werken aantrekkelijk? Mogelijke toekomst van het onderwijs in Vlaanderen.
- De Smul, M. (2019). It's not only about the teacher! Mapping and fostering the school-wide implementation of self-regulated learning in primary education. (Doctoraatsonderzoek). Universiteit Gent: Gent.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A. E., Bosker, R. J. (2015). Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices. Rijksuniversiteit Groningen: GION.
- De Vroey A., Roelandts K., Struyf E., Petry K., Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach, In: Professional learning in education. Challenges for teachers educators, teachers and student teachers, Academia Press 2016, 179 – 199.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition Learning* 13, 127–157. doi:10.1007/s11409-018-9181-x
- Dijkstra, P. (2019). Zelfregulerend leren: effectiever leren met leerstrategieën. Amsterdam: Boom.
- Education Endowment Foundation (2019). Metacognition and self-regulated learning: guidance report. London: EEF. Geraadpleegd op <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/meta-cognition-and-self-regulation/#effectiveness>
- Faber, S.E., Timmerman, M.C., Kievitsbosch, A.F. (2014). De zomerschool: een effectieve interventie tegen zittenblijven. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Greller, W. (2018). Personalised evidence based practice framework. SLIDEshow project. Vienna: Vienna University of Education. Geraadpleegd op <https://www.slideshowproject.eu/output3>

Bronnenlijst

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Londen; New York: Routledge. Jones, M., & McLean, K. (2018). *Personalising learning in teacher education*. Signapore: Springer.

Keamy, K., Nicholas, H., Mahar, S. & Herrrick, C. (2007). *Personalising education: from research to policy and practice*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.

KlasCement. Hoe creëer je thuis een krachtige leeromgeving? KlasCement. <https://www.klascement.net/artikels/104851/hoe-creeer-je-thuis-een-krachtige-leeromgeving>

Martin, K., Sharp, C. & Mehta, P. (2013) *The Impact of the Summer Schools Programme on Pupils Research Report*. Manchester: NFER.

Miliband, D. (2006) *Choice and Voice in Personalised Learning*. In: OECD (Ed.), *Personalising Education*, 21-30. Paris: OECD.

Miliband, D. (2006) *Choice and Voice in Personalised Learning*. In OECD (Ed.), *Personalising Education*. (pp.21-30). Paris: OECD.

Murawski, W.W., & Lochner, W.W. (2017). *Beyond co-teaching basics: A data-driven, no-fail model for continuous improvement*. Alexandria: ASCD.

Nomi, T. (2010). The effects of within-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 56-92.

Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20(3), 190-203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>

Panadero, E., Kirschner, P.A., Järvelä, S., Malmberg, J., & Järvenoja, H. (2015). How individual self-regulation affects group regulation of performance: a shared regulation intervention.

Small Group Research, 46(4), 431-454, DOI:10.1177/1046496415591219.

Peeters, J. (2015). *Teacher and school characteristics associated with self-regulated learning practices in primary education: a multidimensional approach*. (Doctoraatsonderzoek). Vrije Universiteit Brussel: Brussel.

Peeters, J., De Backer, F., Romera Reina, V., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.504

Peeters, J., & Lombaerts, K. (2016). Laat mij zelf sturen! De essentie van zelfmotivatie. *School- en Klaspraktijk*, 57(230), 10-19.

Prain, V., Cox, P., Deed, C., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B., & Yager, Z. (2014). *Personalising learning: Theory and enactment. Adapting to Teaching and Learning in Open-Plan Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 41, 80-90.

Roose I., Vantieghem W., Vanderlinde R., Van Avermaet P. (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in videoclips. *Contemporary Educational Psychology*, 140 – 151.

Sassenus, S., Boderé, A., Van Gasse, R. & Van Petegem, P.(2018). *De leraar van de 21ste eeuw: uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Bronnenlijst

Sebba, J., Brown, N., Steward, S., Galton, G., & James, M. (2007) An investigation of personalized learning approaches used by schools. Research Report RR843. Brighton: University of Sussex.

Siemens, G., Gasevic, D. & Dawson, S., (2015) Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. <https://onlinelearningconsortium.org/read/preparing-for-digital-university>

Simons, M. & Masschelein, J. (2019). Fronten van een nieuwe schoolstrijd: schoolpedagogische overwegingen. In: Vlaamse Onderwijsraad (red.), Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht. Leuven: LannooCampus, 171-197.

SLIDEshowproject. Brussels: Vrije Universiteit Brussel. Geraadpleegd op <https://www.slideshowproject.eu/output2>

Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Smets, W., & Struyven, K. (2019). Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas? In: Vlaamse Onderwijsraad (red.), Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht. Leuven: LannooCampus, 261-274.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Synchroon of asynchroon leren: wat zegt de wetenschap? (2020). HRmagazine. <https://hrmagazine.be/nl/posts/synchroon-of-asynchroon-leren-wat-zegt-de-wetenschap>

Thomas, V., Lombaerts, K, Koivuniemi, M., & Jarvenoja, H. (2018). Self-regulated learning practice framework.

Vandecandelaere, M., Van den Branden, N., Juchtmans, G., Vandebroeck, M., & De Fraine, B. (2016). Flexibele leerwegen. Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs. Tiel: Lannoo Campus

Van der Bij T. (2017). Inclusive education in the Netherlands: characteristics and effects. Amsterdam University.

Verweire, E. (2017, 23 augustus). Laat pubers uitslapen. EOS Wetenschap. <https://www.eoswetenschap.eu/gezondheid/laat-pubers-uitslapen>

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. Educational Psychologist, 48(3), 135–147.

Werken aantrekkelijk? Mogelijke toekomst van het onderwijs in Vlaanderen (2014) (Departement Onderwijs en Vorming, Vlaamse Onderwijsraad, Koning Boudewijnstichting)

GO! 20 30

Morgen maken we samen

