



# ZOMERSCHOLEN IN VLAANDEREN

## VAN NOODZAAK TOT VERDUURZAMING?

Masterproef aangeboden tot het behalen van de graad van  
Master in Gender en Diversiteit

Door

**Hanne Van De Looverbosch** (01911059)

Promotor: Prof. dr. Piet Van Avermaet

Masterproefbegeleider: Dr. Iris Vandevelde

Woordenaantal, exclusief referenties en bijlagen: 22.588

Klassieke masterproef

Academiejaar: 2020-2021

25 mei 2021

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) die met naam op de titelpagina is vermeld.

# **ZOMERSCHOLEN IN VLAANDEREN**

## **VAN NOODZAAK TOT VERDUURZAMING?**

HANNE VAN DE LOOVERBOSCH

### **Abstract**

Vanuit bezorgdheid omtrent de opgelopen leerachterstand ten gevolge van de COVID-19-schoolsluiting werden er in de zomer van 2020 voor het eerst op grote schaal zomerscholen georganiseerd in Vlaanderen. Dit terwijl uit de literatuur blijkt dat de ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs ook voordien groot was en dat de zomervakantie leidt tot leerverlies en grotere verschillen tussen leerlingen. In internationaal onderzoek naar zomerleerverlies worden zomerprogramma's voorgesteld als een manier om hiermee om te gaan. In dit onderzoek wordt aan de hand van semigestructureerde expertinterviews nagegaan welke rol er in de toekomst weggelegd is voor zomerscholen in Vlaanderen. Hieruit blijkt dat zomerscholen idealiter ingebed worden binnen een bredere set van maatregelen en dat er oog moet zijn voor de bredere ontwikkeling van de leerlingen. Evenzeer blijft het nodig om een kritische houding aan te nemen tegenover de manier waarop het regulier onderwijs tot op heden vorm krijgt.

## **Dankwoord**

Duizendmaal dank...

...aan professor Van Avermaet, mijn promotor, voor de ondersteuning bij de keuze van een eigen masterproefonderwerp. In ieder overleg wist hij mij nieuwe invalshoeken aan te reiken, wat me inspireerde om verder aan de slag te gaan;

...aan dr. Vandevelde, mijn masterproefbegeleider, voor de begeleiding bij het concretiseren van mijn onderzoek. Met al mijn vragen kon ik bij haar terecht en nam ze de tijd om samen op zoek te gaan naar antwoorden;

...aan alle respondenten voor de boeiende gesprekken, de interessante inzichten en de gedrevenheid die ik bij ieder van hen opmerkte.

...aan Eline en Ellen voor het kritisch oog en de waardevolle feedback;

...aan mijn studiegenoten voor de lange gesprekken, die me er steeds aan herinnerden hoe waardevol ik deze masteropleiding vind;

...aan mijn ouders voor hun oneindige begrip, onuitputtelijke interesse en alle kansen;

...aan Andreas voor de rust in de storm, het luisterend oor en de ontspannende wandelingen.

## Inhoudsopgave

Abstract .....	1
Dankwoord .....	2
Inhoudsopgave .....	3
1 Inleiding.....	5
2 Literatuurstudie.....	8
2.1 Sociale ongelijkheid in het onderwijs .....	8
2.1.1 Bevindingen uit het Europees onderwijslandschap .....	8
2.1.2 Verklaringen voor ongelijkheid in onderwijsuitkomsten .....	9
2.1.3 Bourdieu en de kansenongelijkheid in het onderwijs .....	10
2.2 Schoolsluitingen en de kansenongelijkheid in het onderwijs .....	11
2.2.1 Invloed van de zomervakantie op het leren .....	12
2.2.2 Invloed van COVID-19-schoolsluitingen op het leren .....	13
2.2.3 Zomerprogramma's als een strategie voor meer gelijke onderwijsuitkomsten ...	15
2.3 Zomerprogramma's .....	15
2.3.1 Remediërende zomerprogramma's .....	16
2.3.2 Hybride zomerprogramma's.....	17
2.3.3 Zomerscholen in Vlaanderen.....	19
3 Methode.....	23
3.1 Onderzoeksmethode .....	23
3.2 Participanten .....	23
3.3 Data-analyse .....	25
3.4 Positionaliteit .....	26
4 Resultaten .....	27
4.1 Rol van zomerscholen in Vlaanderen .....	27
4.2 Kenmerken van succesvolle zomerscholen in Vlaanderen.....	29
4.2.1 Doelstellingen .....	30
4.2.2 Inhoudelijke vormgeving .....	32
4.2.3 Medewerkers .....	35
4.2.4 Leerlingen .....	37
4.2.5 Partners .....	41

4.3	Maatstaven voor succes .....	42
5	Discussie .....	46
5.1	Interpretatie resultaten en link met literatuur .....	46
5.2	Aanbevelingen .....	52
5.2.1	Aanbevelingen voor de praktijk .....	52
5.2.2	Aanbevelingen voor verder onderzoek .....	53
5.3	Beperkingen onderzoek .....	54
6	Conclusie .....	55
	Referenties .....	57
	Bijlagen .....	63
	Bijlage A: Geïnformeerde toestemming .....	63
	Bijlage B: Interviewleidraad .....	65

## 1 Inleiding

De uitbraak van de COVID-19-pandemie zorgde in 190 landen voor een tijdelijke, fysieke sluiting van de scholen. In Vlaanderen werden de scholen gesloten op 16 maart 2020 en pas vanaf 18 mei 2020 werden deze gedeeltelijk heropend onder strikte voorwaarden. In tussentijd waren leraren genoodzaakt in te zetten op afstandsonderwijs (Maldonado & De Witte, 2020). Ondanks de geleverde inspanningen heerste er bezorgdheid omtrent de opgelopen leerachterstand van de leerlingen, waardoor Ben Weyts (N-VA), de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming, op 14 mei een oproep lanceerde tot het organiseren van COVID-19-zomerscholen. De hoofddoelstellingen van deze zomerscholen waren het remediëren met oog op het wegwerken van de opgelopen leerachterstand ten gevolge van de verloren lestijd of het voorbereiden van leerlingen op het volgende schooljaar. Uiteindelijk werden er met steun van de Vlaamse overheid 138 zomerscholen opgericht tijdens de zomer van 2020 (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

Deze thesis vertrekt echter vanuit de vaststelling dat datgene wat de coronacrisis blootlegt niets nieuw is, waardoor zomerscholen misschien ook na de crisis een functie kunnen hebben. In de eerste plaats is de ongelijkheid in het Vlaams onderwijs al langer een groot probleem. Zo komt in PISA-onderzoek herhaaldelijk naar voren dat de leerprestaties van leerlingen in grote mate sociaal bepaald zijn (De Meyer, Janssens & Warlop, 2019; Universiteit Gent, 2016). Ook komen kinderen uit gezinnen met een lagere socio-economische status vaker terecht in het technisch-, beroepssecundair of het buitengewoon onderwijs en blijven zij vaker zitten (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003). Eveneens zijn er binnen iedere sociale groep verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen op vlak van onderwijsuitkomsten zoals punten op school, schooluitval en het hoogst behaalde onderwijsniveau (Agirdag, 2020).

Ondanks de reductie in de prestatieverschillen blijven in de meeste landen de autochtone leerlingen ook na controle voor sociaal-economische verschillen nog steeds statistisch significant hoger presteren dan leerlingen met een migratieachtergrond. De sociale achtergrond van de leerlingen verklaart dus slechts een deel van de waargenomen prestatieverschillen. (De Meyer, Janssens & Warlop, 2019, p. 15)

Deze bevindingen tonen de intersectionele aard aan van de geleefde ervaringen van kinderen en jongeren in het onderwijs: de kruising van verschillende identiteitsaspecten, waaronder socio-economische achtergrond en migratieachtergrond, en de co-constructie ervan bepalen de positie van een individu binnen het onderwijsveld. Smyth & McCabe (2000) wijzen erop dat de kloof tussen arm en rijk groter wordt op volwassen leeftijd aangezien kortgeschoolden vaker werken voor een lager loon, hun arbeidsomstandigheden minder stabiel zijn en ze een groter risico lopen op werkloosheid.

Ten tweede toont onderzoek naar het effect van de zomervakantie op het leren van kinderen aan dat ook deze vorm van schoolonderbreking een ongelijke invloed heeft op het leren van

leerlingen. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat de leergroei van kinderen met een verschillende socio-economische achtergrond gelijklopend is tijdens het schooljaar, maar dat de verschillen tussen deze leerlingen groter worden tijdens de zomervakantie. Aangezien de achterstand die wordt opgelopen tot op heden niet opgehaald wordt tijdens het schooljaar, draagt dit cumulatief bij aan de prestatiekloof tussen leerlingen (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay & Greathouse, 1996; Entwisle, Alexander & Olson, 2001). Het weinige onderzoek naar zomerleerverlies dat voorhanden is in Vlaanderen sluit hier niet helemaal bij aan. Hoewel het absoluut effect van onderwijs op de wiskundeprestaties van kleuters wordt aangetoond, blijft de prestatiekloof tussen kinderen met een hoge en een lage socio-economische status volgens het beschikbare onderzoek hetzelfde tijdens het schooljaar en de zomervakantie (Verachtert, Van Damme, Onghena & Ghesquière, 2009). Wat meer in lijn ligt met de bevindingen uit Amerikaans onderzoek is de Vlaamse studie van Maldonado en De Witte (2020) die het effect van de COVID-19-schoolsluiting op het leren van leerlingen in kaart brachten. Hieruit blijkt dat de schoolsluiting geleid heeft tot significante leerverliezen en een stijgende ongelijkheid in testcores. Een verklaring voor het vergroten van de prestatiekloof tussen leerlingen tijdens de zomervakantie is volgens Chin en Phillips (2004) dat ouders en kinderen in de zomerperiode meer vrij zijn om zelf hun activiteiten vorm te geven. Aangezien niet iedereen over dezelfde middelen beschikt, zijn er verschillen in de zomeractiviteiten van kinderen en heeft niet iedereen dezelfde leeransen. Agirdag (2020) wijst erop dat zowel de hoeveelheid als de aard van de middelen ertoe doen. Zo doet een kind het beter op school wanneer de thuis- en schoolcultuur bij elkaar aansluiten, aangezien de buitenschoolse ervaringen van dit kind eveneens op school gewaardeerd worden.

Om te voorkomen dat de verschillen tussen leerlingen groter worden tijdens de zomervakantie wordt voorgesteld om maatregelen te nemen zoals het herverdelen van het schooljaar of het aanbieden van kwalitatieve en toegankelijke zomerprogramma's (Cooper et al., 1996). Ook in België gaan er naar aanleiding van de coronacrisis stemmen op voor het verkorten van de zomervakantie.

"In Noord-Europa zijn wij een uitzondering met 9 weken zomervakantie", weet pedagoog Dirk Van Damme van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (Oeso). Hij wijst erop dat internationaal onderzoek aantoont dat een lange break in de zomer nefast is voor kwetsbare leerlingen. "Ik vind dat we van deze situatie gebruik moeten maken om die discussie echt ten gronde te voeren." (Arnoudt, 2020, 19 april)

Ook kunnen zomerprogramma's zomerleerverlies tegengaan door het aanbieden van diverse leerervaringen aan kansarme leerlingen, wat een invloed heeft op het functioneren en presteren van kinderen op school (Alexander, Entwisle & Olson, 2001; Entwisle et al., 2001). Hoewel veel zomerprogramma's ernaar streven om zomerleerverlies tegen te gaan, valt op dat er verschillen zijn in de manier waarop zij hiermee omgaan. Zo vertrekken McCombs et al. (2011) in hun



meta-analyse vanuit het idee dat remediërende zomerprogramma's vooral kunnen bijdragen aan het verbeteren van de academische uitkomsten van leerlingen. Vervolgens kan een verbetering van de academische uitkomsten ook andere voordelen met zich meebrengen zoals meer aanwezigheid op school of betere socio-emotionele uitkomsten. Een gelijkaardige visie komt terug in de beperkte Vlaamse literatuur die voorhanden is:

Zomerscholen die goed scoren op deze vijf kenmerken hebben een hogere kans om leerwinst bij hun leerlingen te realiseren. Deze leerwinst kan er vervolgens voor zorgen dat leerlingen beter voorbereid, met meer zelfvertrouwen en een hoger welbevinden aan de start van het nieuwe schooljaar verschijnen. (Verachtert, Bellens, Surma & Muijs, 2021, p. 51)

Miller (2007) daarentegen stelt dat leren meer is dan een academische activiteit aangezien welbevinden, sociale vaardigheden en cognitieve vaardigheden onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De auteur komt dan ook op voor zomerprogramma's waarin, naast het academische aspect, oog is voor de brede ontwikkeling van de deelnemende leerlingen. De visie die gehanteerd wordt door de auteurs heeft vervolgens een invloed op hoe een succesvol zomerprogramma er volgens hen dient uit te zien.

De bovenstaande bevindingen wijzen erop dat schoolonderbrekingen, of deze nu het gevolg zijn van de uitbraak van COVID-19 of als vanzelfsprekend plaatsvinden in de zomerperiode, leiden tot leerverlies en een grotere ongelijkheid in testcores. Eveneens komt terug dat het aanbieden van zomerprogramma's een mogelijke oplossing kan zijn. In dit onderzoek, dat wordt uitgevoerd bij het Steunpunt Diversiteit en Leren, wordt onderzocht op welke manier zomerscholen een vaste waarde zouden kunnen worden binnen het Vlaamse onderwijs- en vrijetijdslandschap. Om hier inzicht in te krijgen worden tien semigestructureerde interviews afgenomen bij experts die betrokken zijn bij zomerscholen in Vlaanderen als beleidsmaker, ervaringsdeskundige, onderzoeker of pedagogisch begeleider. Dit leidt tot de hoofdvraag: 'Welke rol kunnen zomerscholen volgens experts opnemen in het Vlaamse onderwijs- en vrijetijdslandschap?'. Eveneens wordt een antwoord gezocht op de vragen 'Welke kenmerken zijn volgens experts belangrijk voor het vormgeven van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen?' en 'Wanneer is een zomerschool in Vlaanderen succesvol volgens experts?'.

## 2 Literatuurstudie

### 2.1 Sociale ongelijkheid in het onderwijs

#### 2.1.1 *Bevindingen uit het Europees onderwijslandschap*

Uit onderzoek blijkt dat sociale afkomst een significante invloed heeft op de onderwijsuitkomsten van kinderen en jongeren. Zo brachten Smyth en McCabe (2000) de relatie tussen socio-economische achtergrond en onderwijsuitkomsten in België (Vlaanderen), Spanje, Ierland, Nederland, Portugal en Schotland in kaart. Ze concluderen dat er sprake is van socio-economische ongelijkheid in onderwijsuitkomsten: kinderen en jongeren uit kansarme gezinnen hebben meer kans op falen, worden vaker doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs en verlaten de school vaak vroegtijdig. De bemoeilijkte onderwijsloopbaan van deze leerlingen maakt dat armoede wordt doorgegeven van de ene generatie op de andere. Zo hebben kortgeschoolden in het algemeen een lager loon, minder stabiele arbeidsomstandigheden en een groter risico op werkloosheid, waardoor de kloof tussen rijk en arm op volwassen leeftijd groter wordt (Smyth & McCabe, 2000).

Bij het inzoomen op de Vlaamse context valt op dat leerlingen in 2018 hoge gemiddeldes behaalden op vlak van wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid, maar dat de samenhang tussen onderwijsprestaties en sociale afkomst groot was (De Meyer et al., 2019). Dit is een bevestiging van wat in iedere cyclus van PISA naar voren komt (Universiteit Gent, 2016). Hier wordt dieper op ingegaan door Groenez et al. (2003) die laten zien dat de socio-economische kloof in onderwijsuitkomsten zich al toont bij de instap in het kleuteronderwijs, blijft aanhouden in het lager onderwijs en toeneemt in het secundair onderwijs. Zo is het verband tussen het onderwijsniveau van de moeder en de studieoriëntering van leerlingen groot: leerlingen van moeders met een universitair diploma hebben 95% kans om in het algemeen secundair onderwijs te zitten, terwijl leerlingen wiens moeder enkel het basisonderwijs heeft afgerond 80% kans hebben om in het beroepssecundair onderwijs terecht te komen. Ook Agirdag (2020) stelt vast dat de socio-economische achtergrond van leerlingen een grote invloed heeft op hun onderwijsuitkomsten en erkent dat kinderen uit etnische minderheden vaker opgroeien in gezinnen met minder middelen dan autochtone leerlingen. Ook zijn er binnen eenzelfde sociale groep verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen: de positieve invloed van een sterkere sociaal-economische positie op de prestaties van leerlingen is kleiner bij etnisch-culturele minderheden. De ongelijkheid tussen allochtone en autochtone leerlingen doet zich al voor bij de voorschoolse educatie en de verschillen in onderwijsuitkomsten worden groter doorheen de verdere onderwijsloopbaan. Zo geven Duquet, Glorieux, Laurijssens & Van Dorsselaer (2006) aan dat allochtone leerlingen overgepresenteerd zijn in het buitengewoon onderwijs en ze vaker blijven zitten dan autochtone leerlingen.

### 2.1.2 Verklaringen voor ongelijkheid in onderwijsuitkomsten

Om de prestatiekloof tussen leerlingen met een verschillende socio-economische en/of etnisch-culturele achtergrond te begrijpen en aan te pakken is het belangrijk om inzicht te verwerven in de verklaringen hiervoor. Agirdag (2020) maakt een onderscheid tussen structurele en culturele factoren die leerlingen uit etnische minderheidsgroepen voor uitdagingen stellen in het onderwijs. Ten eerste gaat de auteur in op structurele uitsluitingsmechanismen die bijdragen aan de verschillen in onderwijsprestaties tussen allochtone en autochtone leerlingen. Zo spreekt de auteur zich uit over de segregatie van anderstalige nieuwkomers in onthaalklassen: deze leerlingen slagen er vaak niet in zich nadien te integreren in het regulier onderwijs waarvoor segregatie een mogelijke verklaring is. Het gescheiden aanbod staat namelijk het informeel leren van de taal in interactie met andere taalgebruikers in de weg. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Van Droogenbroeck et al. (2019) dat segregatie ook een invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijs: in scholen waar meer kinderen met een migratieachtergrond schoollopen, werken minder ervaren leerkrachten dan in witte scholen. Daarnaast versterken negatieve stereotypen, vooroordelen en lage verwachtingen van de leerkrachten de ongelijkheid in het onderwijs. Een vijfde factor waar Agirdag (2020) op ingaat is discriminatie. Zo verwijst de auteur naar het onderzoek van Bourabain, Verhaeghe en Stevens (2020) waaruit blijkt dat etnische minderheden slechts 40 procent kans maken om zich in te schrijven in een school naar keuze in vergelijking tot 70 procent kans bij autochtone kleuters. Volgens Nicaise (2008) is het belangrijk om dit tegen te gaan via wetgeving die gelijke behandeling bij inschrijving verzekert. Noodzakelijk hierbij is het intersectioneel denken, wat een denkkader is dat geïntroduceerd werd door Crenshaw (1989). Dit houdt in dat de maatschappelijke positie van ieder individu wordt bepaald door de verschillende aspecten van iemands identiteit en de kruising van deze aspecten met elkaar. Om tegemoet te komen aan de complexe ervaringen met discriminatie moet antidiscriminatiebeleid verder gaan dan het tegengaan van discriminatie op basis van één grond. Tot slot brengt Agirdag (2020) de bovengenoemde uitdagingen in verband met racisme, wat omschreven wordt als "een sorteersysteem dat groepen van mensen rangschikt in statusposities op basis van etnisch-rationale achtergrond" (Agirdag, 2020, p.63). Enerzijds maakt racisme segregatie, stereotypen, vooroordelen, lage verwachtingen en discriminatie mogelijk en anderzijds versterken deze elementen racisme. Samen drijven zij de ongelijkheid in prestaties op school aan.

Ten tweede gaat Agirdag (2020) in op culturele factoren die etnische groepen voor uitdagingen stellen in het onderwijs, waarvoor hij zich baseert op de reproductietheorie van Bourdieu. Ook Nicaise (2008) gaat dieper in op de theorieën van Bourdieu om de invloed van buitenschoolse factoren op de onderwijskansen van kinderen te omschrijven. Hoewel het empirisch materiaal waar Bourdieu op voortbouwde grotendeels afkomstig is uit de jaren zestig en zeventig, toont onderzoek aan dat er ook vandaag nog geen sprake is van democratisering van het onderwijs.

Dit maakt dat de analyse van Bourdieu over kansenongelijkheid in het onderwijs nog steeds relevant is (Deraeck, 2002).

### 2.1.3 Bourdieu en de kansenongelijkheid in het onderwijs

Centraal binnen het maatschappijmodel van Bourdieu (1984) staat dat ieders positie in de sociale ruimte wordt bepaald door de hoeveelheid en de soorten kapitaal die iemand bezit en de verandering van beiden doorheen de tijd. Bourdieu (1986) onderscheidt drie soorten kapitaal: economisch, cultureel en sociaal kapitaal. Economisch kapitaal verwijst naar materiële mogelijkheden op basis van inkomen en bezit en is instrumenteel van aard. Cultureel kapitaal wordt door Lamont en Lareau (1988) omschreven als "*institutionalized, i.e., widely shared, high status cultural signals (attitudes, preferences, formal knowledge, behaviors, goods and credentials) used for social and cultural exclusion*" (p. 156). Volgens Bourdieu (1986) zijn er drie vormen van cultureel kapitaal: het belichaamd, het geobjectiveerd en het institutioneel cultureel kapitaal. Sociaal kapitaal verwijst naar het formele en informele netwerk van het individu, bestaande uit duurzame relaties die potentiële hulpbronnen met zich meebrengen. Zo kan sociaal kapitaal toegang geven tot andere vormen van kapitaal. Het bezitten van kapitaal brengt de mogelijkheid met zich mee voordeel te produceren en te reproduceren. Aangezien kapitaal ongelijk verdeeld is over de bevolking, zijn de kansen tot reproductie van een voordeel ook ongelijk verdeeld.

Volgens Bourdieu (1984) wordt de sociale positie van personen het meest beïnvloed door het economisch en het cultureel kapitaal. Op basis van de verhouding tussen deze kapitaalvormen onderscheidt Bourdieu drie sociale hoofdklassen: de dominante klasse, de middenklasse en de arbeidersklasse. Hoe lager de sociale klasse, hoe minder kapitaal men bezit (Vranken, Van Hootegem & Henderickx, 2013). De klassenpositie, met de verschillende kapitaalstructuur, vormt op zijn beurt een specifieke klassenhabitus met bepaalde voorkeuren en levensstijl. Om tot een bepaalde klasse of stand te behoren is het nodig om kennis te hebben over de geldende normen en spelregels die eigen zijn aan deze groep. Bovendien beschikt de dominante klasse over symbolische macht, wat betekent dat zij de macht hebben om te bepalen welke symbolen en cultuur waardevol zijn. Dit maakt dat de dominante klasse hun eigen levensstijl vooropstelt, waardoor er een hiërarchie ontstaat tussen mensen die in feite arbitrair is (Agirdag, 2020; Bourdieu, 1984). In Vranken et al. (2013) wordt dieper ingegaan op de inzichten van Bourdieu en Passeron (1970) die stellen dat het onderwijs een rol speelt bij het in stand houden en het versterken van deze klassenverschillen. Zo is de school een middenklasseninstituut, waardoor de opvattingen en gedragingen van leerlingen uit de middenklasse overeenkomen met de verwachtingen van leerkrachten en het onderwijs. Dit levert leerlingen uit de middenklasse een voordeel op aangezien hun vooronderstellingen in lijn liggen met het (onderwijs)veld waarbinnen ze zich bewegen. Eenzelfde redenering wordt door Agirdag (2020) toegepast op leerlingen uit etnisch-culturele minderheden: de cultuur van deze kinderen is anders, maar daarom niet

minder waard. Wel worden in het onderwijs niet alle culturen even sterk gewaardeerd. Doordat de cultuur van de dominante groep als norm gehanteerd wordt om iemands culturele achtergrond mee te beoordelen, lijkt het alsof deze minderheden een "achterstand" hebben.

Verschillende onderzoeken (Agirdag, 2020; Bol, 2020 & Nicaise, 2008) tonen aan hoe de ongelijke verdeling van kapitaal leidt tot ongelijke onderwijskansen. De rol van economisch kapitaal komt terug bij Bol (2020) die vaststelde dat de bestaande onderwijsongelijkheid vergroot is ten gevolge van COVID-19-schoolsluitingen, aangezien leerlingen uit armere gezinnen vaak niet beschikken over de vereiste materiële middelen die het leren kunnen bevorderen, zoals een stille studeerplek. De invloed van cultureel kapitaal op de onderwijskansen van kinderen en jongeren komt terug in Agirdag (2020). Ten eerste wordt ingegaan op de samenhang tussen IQ-scores en de culturele achtergrond van kinderen. Zo zijn IQ-testen niet neutraal en zijn sommige vragen meer herkenbaar voor kinderen uit bepaalde culturele groepen waardoor zij betere scores behalen. Ook Nicaise (2008) wijst erop dat de foutenmarge bij deze testen groter is bij leerlingen uit sociale en culturele minderheidsgroepen, wat leidt tot een systematische onderschatting van de mogelijkheden van deze kinderen en jongeren. Ten tweede gaat Agirdag (2020) in op verschillen op vlak van taal: de taalvaardigheid van meer gegoede gezinnen sluit beter aan bij de schooltaal dan het taalgebruik van kinderen uit minder gegoede gezinnen. Bovendien toont het onderzoek van Dickinson en Porche (2011) aan dat deze kinderen minder aan het woord komen, hun leerkrachten minder kwaliteitsvolle taalinput geven en minder met hen in interactie gaan. Volgens Agirdag (2020) is taalongelijkheid eveneens een uitdaging voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen aangezien de socio-economische status van taalminderheden gemiddeld lager is en hun moedertaal vaak niet erkend wordt op school. Door de beperkte omvang van deze literatuurstudie wordt hier niet verder op ingegaan. Tenslotte voegt Nicaise (2008) hier menselijk kapitaal aan toe, waarvoor hij zich baseert op Becker (1964). Menselijk kapitaal verwijst naar het inkomensverwervend vermogen van het individu, wat wordt gevormd door onderwijs, vorming en werkervaring, maar ook door de gezondheid, de fysieke capaciteiten, de psychische veerkracht en het welbevinden van een individu. Zo is de gezondheid van kinderen uit armere gezinnen in het algemeen zwakker, wat zowel een directe als indirecte invloed heeft op hun leerprestaties. Het ziek zijn beperkt hun psychomotorische ontwikkeling en zorgt voor meer afwezigheid op school. Nicaise (2008) concludeert dat verschillende levensdomeinen een invloed hebben op de onderwijskansen van kinderen en jongeren, wat het belang aantoont van een breed gelijkekansenbeleid.

## **2.2 Schoolsluitingen en de kansenongelijkheid in het onderwijs**

De vaststelling dat buitenschoolse factoren in grote mate de onderwijsuitkomsten van leerlingen bepalen, leidde in de Verenigde Staten rond de jaren '80 tot bekommernis om de eventuele negatieve impact van de zomervakantie op het leren van leerlingen (met specifieke noden). Ook was er bezorgdheid over het ongelijk effect van de zomervakantie op de ontwikkeling van

kinderen en jongeren. De zomervakantie in de Verenigde Staten duurt dan ook drie maanden, wat initieel bedoeld was om kinderen in de zomer in te zetten als arbeidskracht in de landbouw. Ondertussen is slechts 3% van de Amerikaanse bevolking gebonden aan de landbouwcyclus maar is de schoolkalender niet aangepast, wat tot bedenkingen heeft geleid. Twee visies op het herdenken van de schoolkalender komen naar voren: het verlengen van het schooljaar of het herverdelen van het aantal schooldagen (Cooper et al. 1996).

### 2.2.1 Invloed van de zomervakantie op het leren

De twijfels over de schoolkalender hebben ertoe geleid dat er sinds de jaren '80 in de Verenigde Staten veel onderzoek naar het effect van de zomervakantie op kinderen en jongeren is uitgevoerd (Cooper et al., 1996). Zo wordt er gekeken in welke mate kinderen de kennis die ze doorheen het schooljaar verworven hebben, kunnen vasthouden tijdens de zomerperiode. De eventuele vertraging of achteruitgang in het leren van de leerling tijdens de zomervakantie wordt omschreven als 'zomerleerverlies' (Verachtert et al., 2009). Door het verschil in leerprestaties tussen het schooljaar en de zomervakantie na te gaan kan eveneens het absoluut effect van onderwijs in kaart gebracht worden, wat *seasonal perspective* wordt genoemd (Alexander et al., 2001). Daarnaast is er ook interesse in de vraag of de onderwijsongelijkheid vergroot of verkleint wanneer scholen gesloten zijn. Tot op heden beperkt onderzoek naar zomerleerverlies zich vooral tot de Amerikaanse context, waar veel aandacht uitgaat naar onderwijsongelijkheden die samengaan met socio-economische status en etniciteit of ras (Verachtert et al., 2009). Daarnaast geeft Miller (2007) aan dat onderzoek naar zomerleerverlies zich vooral beperkt tot het domein van onderwijsprestaties. Dit terwijl succes in het leven en in het onderwijs volgens de auteur ook bepaald worden door aspecten zoals sociale vaardigheden en probleemoplossend denken. Er is nog maar weinig bekend over de etnische en/of socio-economische verschillen tussen kinderen op deze domeinen wat zomerleerverlies betreft.

Amerikaans onderzoek door Entwisle et al. (2001) naar zomerleren toont aan dat kinderen met een verschillende socio-economische achtergrond een gelijkaardige groei doormaken tijdens het schooljaar, maar dat de testcores van minder gegoede kinderen achteruitgaan tijdens de zomerperiode. Dit komt eveneens terug in de meta-analyse van Cooper et al. (1996) waarbij er in de zomervakantie een terugval plaatsvindt bij kinderen uit lage-inkomensgezinnen op vlak van lezen, terwijl kinderen uit meer gegoede gezinnen over het algemeen een vooruitgang doormaken. Aangezien de verschillen tussen leerlingen minder groot blijken te zijn tijdens het schooljaar wordt het onderwijs in de Verenigde Staten naar voren geschoven als equalizer (Cooper et al., 1996). Om deze trend te verklaren ontwikkelden Entwisle, Alexander & Olson (1997) de *Faucet Theory*: "*When school is in session, the faucet is turned on for all children, the resources children need for learning are available for everyone, so all children gain*" (p. 37). Onderzoek naar zomerleren in Vlaanderen door Verachtert et al. (2009) focuste zich op de wiskundevaardigheden van kinderen uit het kleuteronderwijs en het eerste leerjaar. Naast socio-

economische status en etniciteit was er aandacht voor de moedertaal in relatie tot onderwijsongelijkheid. Het onderzoek toont eveneens een absoluut effect van onderwijs aan, maar verschillend van de Amerikaanse bevindingen is dat de prestatiekloof tussen kinderen met diverse achtergronden stabiel blijft tijdens het schooljaar en de zomervakantie tot aan het eerste leerjaar. In het eerste leerjaar verdwijnt de prestatiekloof op vlak van etniciteit en taal, maar de prestatiekloof gerelateerd aan socio-economische status blijft stabiel tijdens het schooljaar en de zomervakantie. Er werd dus niet gesteld dat het onderwijs in Vlaanderen een gelijkmaker is.

Schoolsluitingen zoals de zomervakantie leggen dan ook de invloed van de buitenschoolse omgeving op het leren van kinderen en jongeren bloot. Aangezien de zomerperiode gekenmerkt wordt door minder structuur en verplichtingen dan het schooljaar zijn ouders en kinderen vrij om zelf hun activiteiten vorm te geven, wat leidt tot klassenverschillen in zomeractiviteiten (Chin & Phillips, 2004). Zo kwam in het onderzoek van Coley, Kruzik & Votruba-Drzal (2020) naar voren dat kinderen van ouders met een hoge socio-economische achtergrond meer lezen in de thuisomgeving, meer verrijksactiviteiten buitenshuis doen en minder televisie kijken tijdens het schooljaar en de zomervakantie dan kinderen van ouders met een lagere socio-economische status. Door Roggemans, Smits, Spruyt & Van Droogenbroeck (2013) werd aangetoond dat ook de deelname van kinderen aan georganiseerde vrijetijdsactiviteiten ongelijk verdeeld is over de bevolking. Om een beeld te vormen van de verschillen in zomeractiviteiten voerden Chin en Phillips (2004) een etnografische studie uit naar de zomeractiviteiten van kinderen met een verschillende etnische en socio-economische achtergrond uit dezelfde basisschool. Uit de studie blijkt dat financiële middelen, een veilige omgeving en ouders met tijd en kennis nodig zijn om kinderen toegang te geven tot georganiseerde en gevarieerde activiteiten tijdens de zomervakantie. Hoewel de meeste ouders ernaar streven de talenten en vaardigheden van hun kinderen te doen ontplooiën, hebben armere gezinnen hier minder middelen toe. Wel hebben kinderen ook een invloed op hun eigen ontwikkeling en kunnen ze de socio-economische verschillen in zomeractiviteiten verkleinen door hun eigen kapitaal in te zetten. Een verklaring voor de prestatiekloof is volgens Entwisle et al. (2001) dat kinderen uit armere gezinnen vóór de start van het eerste leerjaar en in de zomervakantie niet beschikken over de middelen om de nodige leerervaringen op te doen die belangrijk zijn om het goed te doen op school. Hierdoor starten de leerlingen ongelijk aan hun schoolloopbaan en worden de verschillen groter tijdens de schoolloopbaan omwille van zomerleerverlies.

### *2.2.2 Invloed van COVID-19-schoolsluitingen op het leren*

Onderzoek naar seizoensgebonden leren en zomerleerverlies kan bijdragen tot meer inzicht in de gevolgen van de schoolsluitingen tijdens de coronapandemie en wordt gebruikt om voorspellingen te doen (Maldonado & De Witte, 2020). Toch is de situatie niet helemaal vergelijkbaar en gingen COVID-19-schoolsluitingen voor veel gezinnen gepaard met andere factoren zoals inkomensverlies, een groter verlies aan leerkansen en trauma. Daarnaast

probeerden scholen in de mate van het mogelijke contact te houden met studenten en online instructie aan te bieden (Bonal & González, 2020; Kuhfeld & Tarawasa, 2020).

Om de veranderingen in leerwinst en de ongelijkheid ten gevolge van de COVID-19-schoolsluiting in Vlaanderen in kaart te brengen, namen Maldonado en De Witte (2020) gestandaardiseerde tests af aan het einde van het zesde leerjaar. Uit het onderzoek blijkt dat er significante leerverliezen zijn die ongeveer gelijk te stellen zijn aan een half jaar scholing. Ten tweede is ook de ongelijkheid in het onderwijs groter geworden: de scores van leerlingen liggen verder uit elkaar en diegenen met een lage socio-economische status behalen significant lagere resultaten. De leerverliezen en de toename in ongelijkheid zijn groter in scholen met meer kwetsbare leerlingen. Evenzeer wijzen Bonal en González (2020) op de invloed van de COVID-19-schoolsluiting op de leerkloof tussen kinderen met een verschillende socio-economische achtergrond in Catalonië. Enerzijds valt op dat er grote verschillen zijn tussen scholen in de mate waarin zij zich aanpasten aan de nieuwe omstandigheden: publieke scholen boden geen leeropdrachten aan terwijl private scholen hun aanbod verderzetten. Anderzijds komt uit het onderzoek naar voren dat verschillen in de structuur en de hoeveelheid kapitaal van een gezin leiden tot verschillende leeransen. Kortgeschoolde ouders hadden minder middelen en kennis om hun kinderen te ondersteunen bij leeropdrachten. De invloed hiervan op de ontwikkeling van kinderen wordt groter op momenten waarop er minder ondersteuning wordt geboden vanuit de school. Ook Bol (2020) wijst op de grote sociale verschillen in de manier waarop kinderen leren tijdens de COVID-19-schoolsluiting in Nederland: langgeschoolde ouders van kinderen uit het basisonderwijs geloofden meer dan kortgeschoolde ouders dat hun kind ondersteuning nodig heeft en boden dit ook vaker aan. Ook voelden langgeschoolde ouders zich meer in staat om hun kind te ondersteunen bij het leren dan kortgeschoolde ouders. Tot slot tonen Bonal en González (2020) aan dat de kloof in de deelname aan naschoolse activiteiten tussen kinderen met een verschillende sociale achtergrond groter geworden is ten gevolge van de COVID-19-uitbraak. Kinderen van ouders die kortgeschoold zijn namen reeds voor de lockdown minder deel aan naschoolse activiteiten, maar hadden ook bij de schoolsluiting minder kans dat hun activiteiten werden verdergezet dan kinderen van ouders die langgeschoold zijn. Een verklaring hiervoor is dat de types van activiteiten waaraan kinderen uit gezinnen met meer kapitaal deelnemen makkelijker online kunnen plaatsvinden dan de activiteiten van kinderen uit gezinnen met minder kapitaal. Een tweede verklaring is dat het vrijwillig onderbreken van naschoolse activiteiten vaker gebeurt bij gezinnen met minder kapitaal omwille van de kosten of het inkomensverlies die de COVID-19-crisis met zich meebrengt (Bonal & González, 2020). De bovenstaande onderzoeken tonen aan hoe schoolsluitingen ertoe leiden dat de middelen van een gezin een meer centrale rol spelen in de dagelijkse leerpraktijken van kinderen. Aangezien deze middelen ongelijk verdeeld zijn, leidt dit tot verschillen in leeransen (Bol, 2020; Bonal & González, 2020).



### 2.2.3 Zomerprogramma's als een strategie voor meer gelijke onderwijsuitkomsten

Alexander et al. (2001), Chin en Phillips (2004) en Coley et al. (2020) concluderen dat de middelen in de leefomgeving van leerlingen een grote invloed hebben op hun academische prestaties. De ongelijke verdeling van deze middelen zorgt er volgens de auteurs voor dat niet alle leerlingen de buitenschoolse leerervaringen opdoen die belangrijk zijn om het goed te doen op school, wat bijdraagt aan de prestatiekloof. Om kinderen uit minder gegoede gezinnen hierbij te ondersteunen komen Coley et al. (2020) op voor het aanbieden van ondersteuning tijdens het hele jaar in de thuisomgeving, de school en de buurt. Ook Alexander et al. (2001) willen de prestatiekloof tegengaan en stellen voor om de schoolkalender uit te breiden, samenwerkingen tussen schoolpartners en de thuisomgeving te vormen en zomerprogramma's aan te bieden. Wel benadrukken de auteurs dat het voorkomen van deze prestatiekloof makkelijker is dan het remediëren ervan. De prioriteit ligt volgens hen dan ook op het zo klein mogelijk maken van de prestatiekloof aan het begin van de schoolloopbaan. Om dit mogelijk te maken moet er ingezet worden op het toegankelijk maken van kwaliteitsvolle en intensieve kinderopvang en kleuteronderwijs. Hoewel dit de prestatiekloof die samengaat met socio-economische achtergrond doet verkleinen, is het belangrijk om ook daarnaast en nadien bijkomende middelen en verrijgingsactiviteiten in te zetten. Dit kan door het aanbieden van kwalitatieve en toegankelijke zomerleerprogramma's (Alexander et al., 2001). Ook Entwisle et al. (2001) erkennen dat voorschoolse educatie de prestatiekloof aan de start van de schoolloopbaan kan verkleinen en dat zomerleerprogramma's interessant zijn om te verzekeren dat *the faucet* open blijft voor alle kinderen tijdens de zomervakantie.

## 2.3 Zomerprogramma's

Ondanks de specifieke focus van bovenstaande literatuur op de prestatiekloof tussen kinderen met een verschillende socio-economische achtergrond kunnen zomerprogramma's verschillende doelen dienen. Zo omschrijft Cooper (2004) de geschiedenis van zomerscholen in de Verenigde Staten. Een verbod op kinderarbeid dat in 1916 werd ingevoerd zorgde ervoor dat schoolgaande kinderen weinig te doen hadden tijdens de zomervakantie. Het voorzien van recreatiemogelijkheden in de zomerperiode werd ingezet als middel om delinquent gedrag tegen te gaan. Vanaf de jaren '50 werden onderwijzers er zich van bewust dat de zomer kon dienen als een periode om leerachterstand bij leerlingen te voorkomen of te remediëren. Kinderen uit hoge-inkomensgezinnen konden beroep doen op privéleraren, terwijl diegenen met een benadeelde achtergrond een zomerprogramma georganiseerd door de scholen zelf konden volgen. Naast remediëring kunnen zomerprogramma's ook andere doeleinden dienen zoals het versnellen van de schoolcarrière, het aanbieden van een meer flexibel leertraject of een programma op maat voor hoogbegaafde leerlingen.

### *2.3.1 Remediërende zomerprogramma's*

Door McCombs et al. (2011) werd het al bestaande bewijs over de effectiviteit van verplichte remediërende zomerprogramma's, vrijwillige leesprogramma's voor thuis en vrijwillige zomerprogramma's in de klas bestudeerd. Centraal binnen het conceptueel kader van de auteurs staat dat de deelname aan zomerprogramma's door kinderen uit lage inkomensgezinnen of door leerlingen die slecht presteren op school zomerverlies kan tegengaan of kan leiden tot prestatieverbeteringen. Naast de academische uitkomsten wordt er ook gesproken over niet-academische uitkomsten: een groei in academische prestaties kan bijdragen aan de aanwezigheid van kinderen op school, het tegengaan van schooluitval en de socio-emotionele ontwikkeling van de kinderen.

Uit de meta-analyse blijkt dat onderzoek naar de effectiviteit van zomerleerprogramma's niet eenduidig is, maar dat voldoende studies wijzen op het vermogen van zomerscholen om zomerleerverlies tegen te gaan. McCombs et al. (2011) halen enkele factoren aan die de effectiviteit van zomerleerprogramma's beïnvloeden. Ten eerste wordt verwezen naar de meta-analyse van Cooper et al. (2000) waarin wordt aangetoond dat remediërende zomerprogramma's een groter positief effect hebben op de wiskundevaardigheden van de deelnemende leerlingen dan op hun leesvaardigheden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de wiskundeprestaties van leerlingen op nationaal niveau eveneens sneller stijgen dan die van lezen. Een tweede bevinding uit Cooper et al. (2000) is dat de positieve invloed van remediërende zomerprogramma's groter is voor leerlingen uit de middenklasse dan voor diegenen met een benadeelde achtergrond. Dit wijst er volgens Miller (2007) op dat (verplichte) remediërende zomerscholen er niet in slagen om de prestatiekloof te verkleinen, wat de auteur toeschrijft aan de korte duur, de bestraffende aard en de formele instructievorm van vele zomerprogramma's. Kim en Quinn (2013) daarentegen tonen in hun meta-analyse aan dat het effect van zomerleerprogramma's op de leesvaardigheden van kinderen sterker is bij lage-inkomensgezinnen. Daarnaast gaan McCombs et al. (2011) in op de invloed van zomerprogramma's op niet-academische uitkomsten, zoals sociale vaardigheden of zelfperceptie. De hypothese van de auteurs is dat deze uitkomsten niet rechtstreeks verbeteren door een remediërend zomerprogramma, maar dat een verbetering in prestaties een positieve invloed kan hebben op de niet-academische uitkomsten van de deelnemende leerlingen. Over de ideale leeftijd van de deelnemende leerlingen is er geen consensus. Eveneens is er geen bewijs voor de langetermijneffecten van zomerleerprogramma's. Zo werden door Schacter en Jo (2005) de effecten van een zomerleerprogramma dat gericht was op begrijpend lezen gemeten op vier verschillende momenten. Uit de evaluatie blijkt dat de effecten het sterkst zijn na de interventie en ze verminderen naarmate de interventie langer geleden is. Een laatste factor die het effect van een programma mee bepaalt, is de aanwezigheid van de leerlingen: de uitkomsten van de leerlingen verbeteren wanneer ze meer aanwezig zijn (McCombs et al., 2011). Om een succesvolle zomerschool te bekomen stellen McCombs et al. (2011) dan ook bepaalde

voorwaarden voorop. Een zomerschool kan kwaliteitsvol zijn wanneer er kleine klassen zijn, er geïndividualiseerde en kwaliteitsvolle instructie wordt aangeboden, het curricula van het schooljaar en de zomerschool op elkaar afgestemd zijn en er verrijkingsactiviteiten voorzien worden. Eveneens is het belangrijk om in te zetten op de aanwezigheid van de deelnemende leerlingen, het zoeken naar externe partners en op ouderbetrokkenheid. Tot slot moet de effectiviteit van het programma geëvalueerd worden.

Een voorbeeld van een remediërend zomerprogramma is ook dicht bij huis te vinden. Zo werden er in 2013 en 2014 pilootzomerscholen georganiseerd in Nederland naar aanleiding van een opmerking van de Nederlandse Onderwijsinspectie over het groot aantal zittenblijvers in het secundair onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Eén van de doelstellingen uit het Sectorakkoord Voorgezet Onderwijs 2012-2017 was het terugdringen van het aantal zittenblijvers, waarvoor het subsidiëren van lente- en zomerscholen één van de beleidsmaatregelen was. Enkel leerlingen uit het secundair onderwijs die hun schooljaar niet succesvol hadden afgerond en zouden blijven zitten mochten deelnemen aan het zomerprogramma (de Bont & Amsing, 2014; Haelermans, Ghysels, Monfrance, Rud & Groot, 2017). De pilootinterventie werd positief geëvalueerd, wat leidde tot het grootschalig organiseren van zomerscholen in Nederland tijdens de zomer van 2016 (Haelermans et al., 2017). Op basis van de evaluatie van het pilootproject zetten de Bont en Amsing (2014) enkele succesfactoren in de kijker:

Twee weken lang intensief aan het werk met de stof; 1-op-6-begeleiding; focus op inhoud en studievaardigheden; pedagogisch klimaat dat bestaat uit positieve en enthousiaste houding, gelijkwaardigheid en rust; in een andere setting met een andere 'look en feel' (onder meer door de inzet van anderen dan de eigen docenten). (de Bont & Amsing, 2014, p. 27)

Uit het effectonderzoek van de (lente- en) zomerscholen van 2016 blijkt dat de uitrol van zomerscholen in Nederland een effectieve strategie is om het zittenblijven in het voorgezet onderwijs te verminderen. Zo mochten 76% van de deelnemers uit de lenteschool en 87% van de deelnemers uit de zomerschool over naar het volgende leerjaar. Daarnaast hadden de deelnemende leerlingen aan de zomerscholen ook significant minder kans om te blijven zitten dan vergelijkbare leerlingen die niet deelnamen (Haelermans et al., 2017).

### *2.3.2 Hybride zomerprogramma's*

Vanuit de vaststelling dat kinderen de leerwinst van remediërende zomerprogramma's niet op lange termijn meenemen en de onduidelijkheid omtrent de effectiviteit van deze programma's naargelang de socio-economische achtergrond van de leerlingen, gaat Miller (2007) op zoek naar andere programma's om met zomerleerverlies om te gaan. Ook hier komt terug dat een

programma of het aanbieden van meer leertijd op zich onvoldoende zijn en dat de kenmerken van een programma mee het succes ervan bepalen. Vanuit de vaststelling dat succes in het leven en in het onderwijs ook afhankelijk is van andere vaardigheden dan academische vaardigheden, komt de auteur op voor het ontwikkelen van hybride zomerprogramma's. Hierin worden de academische aspecten van effectieve zomerscholen gecombineerd met een focus op de brede ontwikkeling van de kinderen en jongeren, waaronder sociale en emotionele aspecten: *"These programs embed intentional academic content in engaging, fun activities, delivered by trained staff in a context of close relationships between counselors and campers and positive social dynamics"* (Miller, 2007, p. 27). Wat eigen is aan deze programma's is dat er aandacht is voor de academische vaardigheden van kinderen, maar niet op een remediërende manier zoals in klassieke zomerscholen wel het geval is. De auteur vertrekt hiervoor vanuit de inzichten van Jensen (2005) die stelt dat het welbevinden en sociale vaardigheden de basis zijn voor het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden en zij tezamen de bouwstenen vormen voor de menselijke ontwikkeling. Dit maakt dat leren meer is dan een academische activiteit. Miller (2007) gelooft dan ook dat zomerprogramma's op verschillende manieren kunnen bijdragen aan de academische uitkomsten van hun leerlingen:

*Summer programs can support academic success in a number of different ways: by creating more time for learning, building relationships between children and adults, providing engaging learning activities that give children a chance to practice and make school-taught skills and knowledge meaningful, and building motivation through successful learning experiences in the arts, sports, or other areas.* (Miller, 2017, p. 15)

Een zomerprogramma waarin de hybride aanpak terugkomt is *Building Educated Leaders for Life* (BELL), wat werd geëvalueerd door Chaplin en Capizzano (2006). Het doel van het programma is om de academische prestaties, het zelfvertrouwen en de levenskansen van kinderen uit kwetsbare buurten te verhogen. Het programma heeft aandacht voor academische vaardigheden, ouderbetrokkenheid, academische zelfperceptie en sociaal gedrag. Er wordt ingezet op het opbouwen van het zelfvertrouwen van de leerlingen, het aanmoedigen van de ouders om meer betrokken te zijn in het leven van hun kinderen en het voorzien van positieve rolmodellen. Naast wiskunde en geletterdheid is er in het programma ook ruimte voor domeinen zoals kunst, muziek en dans. Chaplin en Capizzano (2006) verzamelden op vier manieren data bij een behandelings- en controlegroep: a) informatie over ras, gender en de participatiestatus van iedere deelnemer via het BELL-programma; b) een vragenlijst voor de ouders over de leeractiviteiten waarbij het kind betrokken is tijdens de zomervakantie, het gedrag van het kind en de ouderbetrokkenheid; c) een bevraging van de kinderen over hun percepties op hun academische vaardigheden en d) een test die de leesvaardigheden van de kinderen meet. De evaluatie toont een positieve invloed van het zomerprogramma aan op de mate waarin ouders hun kinderen aanmoedigen om te lezen en op de leesvaardigheden van de deelnemers in

vergelijking met de controlegroep. De veranderingen in het gedrag van ouders kunnen eveneens op lange termijn een positieve invloed hebben op het lezen van hun kinderen. Er wordt geen significante invloed aangetoond op academische zelfperceptie en sociaal gedrag (Chaplin & Capizzano, 2006; Miller, 2007).

Door het *National Institute on Out of School Time* (NIOST) werd onderzoek gedaan naar zomerleerprogramma's om de impact ervan op de ontwikkeling van kinderen en jongeren na te gaan. Zo voerden Hall, Poston en Dennehy (2017) een evaluatie uit van zomerleerprogramma's bestaande uit 250 observaties van leerervaringen en een analyse van de uitkomsten (zowel academisch als socio-emotioneel) van meer dan 10.000 leerlingen. De geëvalueerde programma's bestonden uit een mix van onderwijs- en verrijgingsactiviteiten en hadden voornamelijk als doelstellingen het versterken van academische vaardigheden die aangeleerd werden doorheen het schooljaar en het ondersteunen van studenten bij hun voorbereiding op het volgend schooljaar. Hall et al. (2017) zetten enkele karakteristieken in de kijker die naar voren komen in de zomerprogramma's en de onderzoeken van NIOST: projectgebaseerd leren, een geïntegreerd onderwijs- en verrijgingsaanbod, partnerschappen tussen scholen en lokale maatschappelijke organisaties en gekwalificeerd personeel. De auteurs geven aan dat deze aanpak uitdagend kan zijn voor leerkrachten aangezien de aanpak sterk verschilt van wat ze gewoon zijn in het regulier onderwijs. Wel kunnen leerkrachten door de deelname aan een zomerprogramma nieuwe methodieken leren kennen. De effecten van de zomerleerprogramma's werden in kaart gebracht aan de hand van verschillende methoden en bronnen over vijf zomers heen: a) observaties van het programma; b) evaluaties op kindniveau door de leerkrachten, programmaleiders en de kinderen zelf; en c) informatie na het programma op schoolniveau en demografische data. Dit met als doel een holistisch beeld te vormen over de ervaringen van en de impact van het programma op de jeugd. Er werd gekeken naar domeinen zoals academische vooruitgang, communicatie, betrokkenheid, probleemoplossend denken, gedrag, initiatief, relaties met volwassenen en relaties met leeftijdsgenoten. Uit de evaluatie blijkt dat de meerderheid van de participanten een significante vooruitgang doormaakt op deze domeinen, wat samenhangt met academisch leren. De betrokkenheid van jongeren komt naar voren als één van de belangrijkste elementen om positieve uitkomsten te bekomen (Hall et al., 2017).

### 2.3.3 Zomerscholen in Vlaanderen

In Vlaanderen werden zomerscholen hoofdzakelijk ingericht met oog op het stimuleren van de taal van anderstalige nieuwkomers. Het Agentschap voor Integratie en Inburgering (2018) wijst op verschillende doelstellingen waar deze zomerscholen rond werken zoals het verhogen van spreekdurf, het ontwikkelen van een positieve band met de Nederlandse taal en het uitbreiden van het sociaal netwerk van de kinderen en jongeren. In kader van het doctoraatsonderzoek van Vandommele et al. (2016) werden zomerprogramma's voor anderstalige nieuwkomers in Antwerpen ontworpen en geëvalueerd. Dit met de bedoeling om anderstalige nieuwkomers in

contact te brengen met authentieke situaties waarin de taal die ze proberen te leren een rol speelt, wat volgens de auteurs in andere programma's vaak niet het geval is. Om dit tekort op te vangen kregen twee taalstimuleringsprogramma's vorm die kansen creëerden voor functioneel taalgebruik: een taakgerichte klasomgeving onder begeleiding van leerkrachten en een buitenschoolse vrijetijdsomgeving onder begeleiding van vrijwilligers. De effecten van de programma's op de tweedetaalverwerving van nieuwkomers tussen 12 en 16 jaar in Antwerpen werden in kaart gebracht aan de hand van a) twee spreekopdrachten die werden afgenomen voor en na de interventie; b) een informeel interview; c) een schrijfopdracht die werd afgenomen voor en na de interventie, d) de analyse van veldnotities van de onderzoeker, audio- en video-opnames van begeleiders en leerlingen tijdens een taakgeoriënteerde opdracht en een buitenschoolse activiteit. Het onderzoek toont aan dat beide interventies een positieve invloed hebben op de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheidsontwikkeling van anderstalige nieuwkomers. Op het gebied van spreekvlotheid is de leerwinst bij de buitenschoolse groep het hoogst terwijl de binnenschoolse groep het beter doet op vlak van communicatieve effectiviteit, complexiteit en accuraatheid dan de controlegroep en de buitenschoolse groep. Een mogelijke verklaring voor de verschillende effecten van beide interventies is het verschil tussen de begeleiders. De coaches hadden vooral aandacht voor de betekenisvolle taken en het verzekeren van input- en outputmogelijkheden terwijl leerkrachten dit combineerden met een focus op de vorm van taal (Vandommele et al., 2016).

In de zomer van 2020 werden zomerscholen in Vlaanderen voor het eerst op grote schaal georganiseerd naar aanleiding van de oproep van Ben Weyts (N-VA) in mei 2020. De doelstellingen die door de Vlaamse overheid naar voren werden geschoven waren enerzijds het aanbieden van een intensief onderwijsaanbod op maat van de leerlingen om leerachterstand tegen te gaan (remediërend) en anderzijds het voorbereiden van de leerlingen op het volgende schooljaar (voorbereidend) (Onderwijs Vlaanderen, 2020). Naast het verplichte onderwijsaanbod werden de Vlaamse zomerscholen aangemoedigd tot het uitwerken van een verrijkingsaanbod (Verachtert, Bellens, Sneyers, Surma & Muijs, 2020). De zomerscholen werden in kader van het onderzoekproject 'Zomerscholen in Vlaanderen 2020: Evalueren en inspireren' geëvalueerd door Thomas More-hogeschool en hun ExpertiseCentrum voor Effectief Leren (ExCEL). Het eerste luik van het onderzoek, dat werd uitgevoerd door Verachtert et al. (2020), leidde tot een wetenschappelijk onderzoeksrapport met een beschrijving van de Vlaamse zomerscholen. Het rapport kreeg vorm op basis van een bevraging van de perspectieven van coördinatoren, medewerkers, leerlingen en ouders en tien casestudy's waarin gewerkt werd met interviews en observaties. Hieruit blijkt dat remediërende en voorbereidende zomerscholen niet makkelijk van elkaar te onderscheiden waren. Daarnaast komt naar voren dat de coördinatoren en de medewerkers van de zomerscholen ook tal van andere doelstellingen nastreefden zoals het verhogen van het zelfvertrouwen en het versterken van sociale vaardigheden. De onderzoekers concluderen dat er op te veel doelen tegelijkertijd werd ingezet, wat hen brengt

tot de aanbeveling dat de doelstellingen van zomerscholen scherper geformuleerd moeten worden en er meer expliciet ingezet moet worden op het remediëren van leerachterstand (Verachtert et al., 2020).

Uit de bevraging van de percepties van de coördinatoren en de medewerkers op de effectiviteit van hun zomerschool blijkt dat hun zomerschool er volgens hen in was geslaagd om de vooropgestelde doelen te bereiken. Wel behaalt het item 'het wegwerken van de leerachterstand opgelopen naar aanleiding van de COVID-19-maatregel' één van de laagste scores wat effectiviteit betreft. Doelstellingen die volgens de coördinatoren en medewerkers in hoge mate werden bereikt zijn het verhogen van zelfvertrouwen, het verbeteren van het functioneren van leerlingen op specifieke leerdomeinen en het wennen aan schoolse routine. Uit een bevraging van de leerlingen en de ouders blijkt dat ook zij de effectiviteit van de zomerscholen hoog inschatten. De mate van tevredenheid van de ouders en leerlingen over de organisatie van de zomerschool, de kwaliteit van de lesgevers en het plezier dat de leerlingen op school beleefd hebben, is hoger dan de tevredenheid over de hoeveelheid die kinderen hebben bijgeleerd (Verachtert et al., 2020). Ook werden de betrokkenen door Verachtert et al. (2020) bevraged over hun percepties op de succesfactoren van hun zomerschool. De meest genoemde succesfactor door de coördinatoren en de medewerkers is de aandacht voor, naast leren en presteren, het welbevinden van de leerlingen. Ook de ouders van de deelnemende leerlingen wijzen de combinatie van het onderwijs- en verrijkingsaanbod aan als een succesfactor. Een tweede succesfactor is het beschikken over een goed team van medewerkers. Tegelijkertijd is het vinden van geschikt personeel één van de vaakst genoemde knelpunten. Ten derde wordt ook de samenwerking met externe partners als positief ervaren, zowel door de medewerkers van de zomerscholen als door de lokale besturen (Verachter et al., 2020).

Het tweede luik van het onderzoeksproject leidde tot de ontwikkeling van een inspiratiegids om toekomstige initiatiefnemers van zomerscholen in Vlaanderen te inspireren bij het ontwikkelen van een succesvolle zomerschool. Verachtert et al. (2021) lichten er toe welke omschrijving van zomerschool zij hanteren:

In de door ons gehanteerde omschrijving van een zomerschool staat het intentioneel leren van schoolse kennis en vaardigheden centraal. Er wordt zoveel mogelijk doelgericht en effectief gewerkt aan een beperkt aantal leerdoelen uit het reguliere curriculum. Uiteraard kunnen ook louter ontspannende activiteiten een plaats hebben in een zomerschool (het blijft tenslotte zomer voor iedereen), maar deze krijgen niet de nadruk. (Verachtert, Bellens, Surma & Muijs, 2021, p. 3)

Om een succesvolle zomerschool te realiseren stellen de auteurs een vijftal voorwaarden: "Een effectieve zomerschool: werkt doelgericht; biedt effectief en kwaliteitsvol onderwijs, aangepast

aan de behoeften van de leerlingen; zet bekwame leraren in; monitort de vooruitgang van de leerlingen en geef passende feedback; streeft naar een hoge aanwezigheidsgraad van leerlingen". (Verachtert, Bellens, Surma & Muijs, 2021, p. 8)



## **3 Methode**

### **3.1 Onderzoeksmethode**

Om meer inzicht te krijgen in de rol en het vormgeven van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen werd een kwalitatieve survey uitgevoerd met expertinterviews. Jansen (2010) omschrijft de kwalitatieve survey als een onderzoeksmethodiek die erop gericht is een beeld te vormen van de diversiteit van gevoelens, gedachte en gedragingen bij een specifieke populatie. De data worden verzameld aan de hand van semigestructureerde interviews met een kleine groep uit de populatie (Jansen, 2010). De semigestructureerde interviewvorm houdt in dat de onderwerpen en de belangrijkste vragen vastliggen maar dat er mag afgeweken worden van de volgorde en er bijvragen gesteld kunnen worden door de interviewer (Baarda et al., 2013). Dit biedt het voordeel dat de interviewer dieper kan ingaan op datgene wat de participant belangrijk vindt, maar de conversatie toch grotendeels beperkt blijft tot het vooraf bepaalde interessegebied (Brinkmann, 2014). Bovendien zorgt het voorleggen van min of meer dezelfde vragen aan verschillende participanten ervoor dat de antwoorden meer vergelijkbaar zijn (Mortelmans, 2013).

In deze studie werd, aan de hand van tien individuele semigestructureerde interviews, een beeld gevormd van de visies van experts op het vormgeven van zomerscholen in Vlaanderen. De interviewleidraad was gedeeltelijk gebaseerd op de recente evaluatiestudie van Vlaamse zomerscholen door Verachtert et al. (2020). Zo werden de topics doelstellingen, doelpubliek, samenwerking en ondersteuning, personeel en inhoudelijke organisatie overgenomen. Ook werden enkele bevindingen uit de evaluatie rond deze thema's voorgelegd aan de experts. Eveneens dienden deze thema's als het startpunt van het coderingsproces. Daarnaast werden er ook open vragen gesteld zoals 'Waarom zouden we investeren in zomerscholen voor kinderen en jongeren in Vlaanderen?' en 'Hoe ziet uw ideale zomerschool eruit?' zodat ook andere aspecten aan bod konden komen. Door de coronaomstandigheden vonden de interviews online plaats via Microsoft Teams, wat een ideale manier is van dataverzameling wanneer een face-to-face-gesprek niet mogelijk is (Savin-Baden & Major, 2013). De tien interviews werden afgenomen tussen 23 maart 2021 en 13 april 2021 en het bereik van de interviews is tussen 38 tot 74 minuten.

### **3.2 Participanten**

Aan de hand van een gerichte streekproef werden er voor deze thesis tien informanten verzameld: acht vrouwen, waarvan één met een migratieachtergrond, en twee mannen. Belangrijk was dat de participanten expertise hadden op het gebied van zomerscholen. De respondenten zijn dan ook betrokken bij zomerprogramma's als beleidsmedewerker, ervaringsdeskundige, onderzoeker of pedagogisch begeleider. Om geschikte experts te verzamelen werd beroep gedaan op het professioneel netwerk van dr. Iris Vandevelde. Naar

beleidsmedewerkers en onderzoekers werd online nog verder gezocht. Uiteindelijk werden de volgende respondenten bevraagd:

- **Annemie Lybaert** is een ervaren organisatiecoach en procesregisseur in het Stedelijk Onderwijs in Antwerpen. Daar ontwikkelt ze interventies en trajecten om medewerkers te ondersteunen in innovatieve of veranderprocessen. Als veranderaar is ze gewend om met verschillende modellen te werken om zo het meervoudig kijken te stimuleren. Ze is expert in leren en werkvormen voor kleine en grote groepen, zowel in visie, ontwerp en begeleiding.
- **Anoniem A** is een medewerker van de pedagogische begeleidingsdienst van een grote onderwijsverstrekker.
- **Anoniem B** is een onderzoeker die werkt rond thema's zoals diversiteit, meertaligheid, sociale participatie en anderstalige nieuwkomers in het onderwijs. De onderzoeker was afgelopen zomer betrokken bij een onderzoek naar zomerscholen in een centrumstad.
- **Dorien Van Rooy** is pedagogisch begeleider bij het Stedelijk Onderwijs in Antwerpen. Sinds 2012 versterkt ze schoolteams in trajecten rond begrijpend lezen, omgaan met diversiteit, onderwijskwaliteit en visieontwikkeling. In augustus 2020 was ze twee weken directeur op zomerschool Omnimundo (basisonderwijs) in Antwerpen en ze vond dit een unieke, leerrijke ervaring.
- **Eddy Van de Walle** is algemeen beleidsmedewerker van het Onderwijscentrum Gent. Dat is de netoverschrijdende, flankerende onderwijsdienst van de Stad Gent, die scholen ondersteunt bij de aanpak van grootstedelijke uitdagingen op het vlak van gelijke onderwijs- en opvoedingskansen. De baseline van het Onderwijscentrum: partners slim verbinden, om maximale ontplooiingskansen te bieden voor elk Gents kind, elke Gentse jongere.
- **Kathleen Boulet** is opgeleid als sociaal pedagoge en heeft altijd gewerkt met kwetsbare kinderen en jongeren. Enerzijds bij Fedasil met niet-begeleide minderjarige vluchtelingen en anderzijds in het jeugdwelzijnswerk. In juni 2020 startte ze tijdelijk bij Samen Onderwijs Maken Leuven (SOM) als projectmedewerker van het projectteam Zomerscholen, wat bestond uit een samenwerking van Stad Leuven met SOM. Ze stond in voor de coördinatie van zomerschool TransBASO.
- **Kristien Coppenholle** is orthopedagoog van opleiding, afgestudeerd in 1991 aan de Universiteit van Gent, en werkt sinds 1997 voor het Departement Onderwijs en Opvoeding van het Stedelijk Onderwijs Gent. Haar drijfveer is inzetten op een inclusieve benadering van kansengroepen in het onderwijs. Sinds een drietal jaren is ze verantwoordelijk voor het team

pedagogische begeleiders van het Stedelijk Onderwijs Gent. Dit team heeft afgelopen zomer 14 dagen zomerschool georganiseerd in 3 Gentse basisscholen.

- **Lydwijn Bulckens** is afgestudeerd als sociaal pedagoge en heeft jarenlang ervaring in het jeugdwerk. Momenteel is ze aan de slag als Schoolmaker en werkt ze halftijds als leerkracht. Vanuit haar rol als Schoolmaker is ze sinds april 2020 betrokken bij de uitrol van zomerscholen in Vlaanderen waarbij ze een deel van de provinciale coördinatie en begeleiding op zich nam. Vanaf 2021 ondersteunt ze zomerscholen ook op Vlaams niveau.
- **Marieke Vanbuel** studeerde af als taalkundige en is sinds een zestal jaar onderzoeker aan het Centrum voor Taal en Onderwijs, waar ze onderzoek doet naar taalverwerving en taalbeleid in scholen. Ze is ook betrokken bij het evalueren van vormen en trajecten rond taalbeleid die door het CTO worden aangeboden. In de zomer van 2020 werd binnen het CTO stilgestaan bij de manieren waarop zomerscholen geëvalueerd kunnen worden.
- **Tom Cornelis** werkt bij de studiedienst van het Onderwijscentrum Brussel, waar hij bezig is met onderzoek, expertisedeling en innovatie. Enige tijd geleden schreef hij een nota over zomerleerverlies waarbij hij het verschil onderzocht tussen leerlingen die wel of geen zomeraanbod volgden. Zomerscholen en lentescholen maken dan ook al een hele tijd deel uit van het aanbod van het OCB.

### 3.3 Data-analyse

Op basis van audio-opnames die werden gemaakt, werden alle interviews niet-woordelijk getranscribeerd. Dit houdt in dat tussenwerpsels en gestotter uit de transcripties werden weggelaten met oog op het verhogen van de leesbaarheid van de transcripten. Vervolgens werden de data gecodeerd, wat inhoudt dat de onderzoeker alle informatie over eenzelfde onderwerp een code toeschrijft waardoor de informatie wordt samengebracht (Baarda, 2013). Om het codeerproces te ondersteunen werd er gebruik gemaakt van het softwareprogramma 'NVivo'. Bij de start van het coderingsproces vormden enkele thema's uit de evaluatiestudie van Verachtert et al. (2020) de basis voor een beperkte codelijst, wat eigen is aan de a-priori-benadering van coderen. Tijdens het codeerproces zijn deze codes veranderd van inhoud, zijn er nieuwe codes tot stand gekomen en werden er codes verwijderd uit de analyse. Dit leidde tot een uitwerking van concepten, die beschrijvingen bieden van elementen die samenhangen, en eigenschappen, wat de deelaspecten zijn van een concept. Om meer inzicht te krijgen in concepten en de opbouw werd gebruik gemaakt van een codeboom in de vorm van een lijst (Mortelmans, 2017). Zo werd 'kenmerken succesvolle zomerschool' als hoofdcode verbonden aan de subcode 'leerlingen', wat vervolgens werd onderverdeeld in eigenschappen zoals 'doelgroep' en 'toeleiding'.

### **3.4 Positionaliteit**

Tot slot wordt er stilgestaan bij de positie van de onderzoeker aangezien dit een invloed heeft op de manier waarop het onderzoek werd uitgevoerd en de onderzoeksresultaten (Saven-Baden & Major, 2013). De interesse om een thesis te schrijven over ongelijkheid in het onderwijs kwam voort uit mijn vooropleiding in de pedagogische wetenschappen, waarbij ik steeds geboeid was in maatschappelijke thema's, en mijn huidige masteropleiding in gender en diversiteit. In eerste instantie vertrok deze thesis uit het concept Brede School en was het de bedoeling om een zomerschool in Gent te evalueren. Uiteindelijk werd het onderwerp van de thesis verbreed en kreeg het onderzoek vorm zoals in dit rapport wordt weergegeven. Wel heeft de initiële aandacht voor Brede School een invloed gehad op mijn visie op zomerscholen, wat mogelijk naar voren kwam in de interviews. Zo was ik ingelezen in thema's als breed leren en ging ik dieper in op deze thema's wanneer de participanten ze aanhaalden. Eveneens leidde de aandacht voor Brede School ertoe dat ik in contact werd gebracht met dr. Iris Vandeveldde, die mijn masterproef begeleidt heeft. Zij was coördinator van het innovatietraject 'zomerleren' in Gent (Hub Ontwikkelen in Diversiteit), waar reeds een visie op zomerscholen was uitgewerkt. In het innovatietraject werd ingezet op informeel leren en werd er afgestapt van de opdeling tussen 'les' en 'ontspanning' (Vandeveldde, 2020). Aangezien deze visie in bepaalde aspecten verschilde van de visie die in de oproep van Ben Weyts (N-VA) naar voren kwam, groeide de interesse om op zoek te gaan naar verschillende visies op zomerscholen. Ook hebben mijn relaties met de participanten een effect op de data. Aangezien de interviews afgenomen werden bij experts voelde ik me als student soms onzeker, wat ik probeerde op te lossen door me goed voor te bereiden en informatie over de respondenten te verzamelen. Dit kan een invloed gehad hebben op mijn insteek bij hun interviews. Eveneens had ik het gevoel dat sommige respondenten zich in eerste instantie distantieerden van zomerscholen omdat ze zich niet konden vinden in het Vlaamse model van de zomerscholen in 2020. Aangezien er in deze thesis net ruimte werd gelaten voor verschillende invullingen, moest ik enkele respondenten aansporen om meer out-of-the-box te denken.

## 4 Resultaten

### 4.1 Rol van zomerscholen in Vlaanderen

Nagenoeg alle experts zijn ervan overtuigd dat zomerscholen een bijdrage kunnen leveren aan het **verminderen van de ongelijkheid in onderwijskansen** in Vlaanderen. De grote prestatiekloof tussen leerlingen met een verschillende socio-economische achtergrond komt volgens hen voort uit de grote verschillen tussen de leefwereld en de schoolse cultuur van sommige kinderen en jongeren. Hierdoor doen niet alle leerlingen de nodige leerervaringen op die belangrijk zijn om het goed te doen op school, wat bijdraagt aan de prestatiekloof. Aangezien de buitenschoolse omgeving een grotere rol speelt wanneer de scholen gesloten zijn, maken verschillende experts zich zorgen over de lengte van de zomervakantie. Hoewel de experts erkennen dat dit probleem divers en gelaagd aangepakt dient te worden, kunnen zomerscholen hier een tegengewicht aan geven.

“School en onderwijs zijn zo belangrijk in het leven en het welzijn met oog op alles later in het leven: werk, welbevinden, status, gezondheid enzovoort. In Vlaanderen hebben we op dat vlak ook veel problemen hé. Dat is wetenschappelijk dat de reproductie van de ongelijkheid in Vlaanderen heel hoog is. Als we daar een klein beetje aan kunnen bijdragen via het zomerschoolconcept... het is een pleister op de wonde maar het is belangrijk.” (Kathleen Boulet)

Zo kunnen zomerscholen volgens de experts de ontwikkeling van kinderen beïnvloeden door het aanbieden van leerervaringen aan kinderen uit kansarme gezinnen aangezien zij niet dezelfde stimulering krijgen als kinderen uit meer kansrijke gezinnen.

“Het leren kennen van veel nieuwe werelden, nieuwe woordenschat en zorgen voor meer kennis van de wereld. Dat zorgt ook dat je makkelijker kan inpikken in lessen. Als je een les wereldoriëntatie hebt en je hoort plots over andere landen of andere werelddelen. De leerlingen die er al geweest zijn hebben een streepje voor tegenover de leerlingen die daar nog niet geweest zijn.” (Tom Cornelis)

Eén van de respondenten geeft aan dat zomerscholen ook een manier kunnen zijn om het leerrecht van alle leerlingen te waarborgen. Ze geeft kritiek op het gegeven dat scholen huiswerk meegeven met hun leerlingen maar vaak geen huiswerkbegeleiding aanbieden. Hierdoor ontstaan er allerlei betalende bijlesorganisaties die niet voor iedereen toegankelijk zijn. Door het inzetten van zomerscholen kunnen ook kinderen met minder middelen extra ondersteuning krijgen. Toch ligt voor de meerderheid van de respondenten de sleutel tot het bekomen van een meer gelijk onderwijsstelsel bij het regulier onderwijs, eerder dan bij een zomeraanbod. De experts doen verschillende voorstellen om dit te bekomen zoals een herverdeling van het

schooljaar, meer differentiatie op school en het inzetten van meer personeel met oog op een structurele aanpak van de problemen.

Structurele problemen, zoals een lange zomervakantie en het tekort aan aansluiting bij het huidig onderwijssysteem, zorgen ervoor dat bepaalde groepen een leerachterstand opbouwen. Deze leerachterstand was bij veel leerlingen al aanwezig maar werd versterkt door de schoolsluiting naar aanleiding van de coronapandemie. Het **wegwerken van de leerachterstand** wordt door enkele experts dan ook naar voren geschoven als één van de redenen om een zomerschool te organiseren. Toch worden hier door de respondenten kritische kanttekeningen bij gemaakt. Zo sluiten de experts zich niet aan bij de oproep van minister Ben Weyts (N-VA) en de visie van Verachtert et al. (2020) die stellen dat zomerscholen in Vlaanderen zich exclusief moeten focussen op het remediëren van leerachterstand. Volgens verschillende experts is het remediëren van de leerachterstand niet de taak van een zomerschool maar de verantwoordelijkheid van het regulier onderwijs.

“Schoolse remediëring moet je in de school doen tijdens het schooljaar. De school tijdens het schooljaar en de leestijd moet je zo organiseren dat er ten eerste geen leerachterstanden ontstaan en ten tweede dat daar ook geremedieerd wordt indien die leerachterstanden wel ontstaan.” (Eddy Van de Walle)

Daarnaast geven enkele respondenten aan dat het doorverwijzen van leerlingen met een leerachterstand naar zomerscholen stigmatisering in de hand kan werken. Een andere respondent is bezorgd over hoe dit tot segregatie kan leiden.

“Ik zou het triestig vinden moesten zomerscholen iets permanent worden. Ik denk dat het kan groeien tot een soort segregatie. Ik heb er wel schrik dat er iets gaat ontstaan bij scholen waarbij ze leerlingen die het niet goed doen gaan doorverwijzen naar de zomerschool.” (Anoniem A)

Wel onderscheiden verschillende respondenten zomerscholen van andere vormen van georganiseerde vrije tijd aangezien zomerscholen volgens hen een didactische poot hebben. De meeste respondenten zijn het er dan ook over eens dat zomerscholen een rol kunnen opnemen in het wegwerken van de leerachterstand. Wel moet het wegwerken van de leerachterstand breed geïnterpreteerd worden, wat duidelijk naar voren komt in de omschrijving van één van de experts over wat remediëren voor hem betekent.

“We zijn aan het remediëren wanneer we onszelf de vraag stellen wat er nodig is om het kind vooruit te helpen. Als je dan alleen maar denkt van ‘oei het kind kent de regel van drie niet’ dan heb je een probleem hé. Het kind voelt zich misschien ook niet goed, het

heeft geen goede leerwerkplek thuis, het heeft geen laptop, het is anderstalig soms. Als je naar al die aspecten niet gekeken hebt en je hebt enkel gekeken naar de regel van drie dan zit je naast je missie.” (Eddy Van de Walle)

Nagenoeg alle respondenten vinden dan ook dat het welbevinden en het zelfvertrouwen van de leerlingen in zomerscholen op zijn minst even belangrijk zijn als het cognitief werken aan de leerachterstand. Ook wijzen de respondenten erop dat zomerscholen op zichzelf het probleem van leerachterstand niet kunnen oplossen en het initiatief eerder een plaats dient te krijgen binnen een bredere aanpak om met leerachterstand om te gaan.

“Ook belangrijk is het inbedden van de zomerschool in andere stimulerende en ondersteunende activiteiten zoals een buddywerking of naschoolse activiteiten. Hierdoor is er een continuüm tussen ondersteuningsmogelijkheden, die nu vooral door de stad worden gedaan naar alle scholen toe, en zomerscholen.” (Anoniem B)

Tot slot zien enkele experts het oprichten van zomerscholen als een kans om te **experimenteren met andere manieren van onderwijs geven.**

“We gaan achteruit met onze schoolse resultaten in PISA en we stellen vast dat kinderen schoolmoe zijn. Wat gaan we doen? We brengen ze naar een school. Ja, wat gaat niet werken denk je? We gaan dat op een andere manier moeten aanpakken hé. Die andere manieren die moeten we ontwikkelen. Zomerscholen zijn een manier om andere manieren een kans te geven.” (Eddy Van de Walle)

## **4.2 Kenmerken van succesvolle zomerscholen in Vlaanderen**

Zomerscholen werden in de zomer van 2020 pas voor het eerst op grote schaal georganiseerd in Vlaanderen naar aanleiding van de COVID-19-schoolsluiting. Dit maakt dat er nog maar weinig informatie beschikbaar is over het vormgeven van zomerscholen in de Vlaamse context. Wél werd er door Verachtert et al. (2020) een evaluatieonderzoek uitgevoerd van de zomerscholen die plaatsvonden in 2020. Enkele bevindingen uit het evaluatieonderzoek werden voorgelegd aan de respondenten en dienden als ingang om dieper in te gaan op enkele thema's.

Verschillende experts onderscheiden zomerscholen expliciet van andere georganiseerde vrijetijdsactiviteiten in de zomervakantie. Zo vinden de experts het belangrijk dat een zomerschool intentioneel bezig is met de leerontwikkeling van de deelnemende leerlingen op een niet-schoolse manier. Het specifieke karakter van een zomerschool is op hun beurt bepalend voor de kenmerken van het aanbod.

#### 4.2.1 Doelstellingen

De zomerscholen van 2020 probeerden volgens Verachtert et al. (2020) veel doelen tegelijk na te streven en de interne communicatie hierover bleek vaak onduidelijk te zijn. Eén van de aanbevelingen was dan ook om de doelstellingen van een zomerschool scherper te formuleren zodat de zomerschool meer focus heeft. Alle respondenten kunnen zich in deze aanbeveling vinden: de inrichters van een zomerschool moeten **een duidelijke visie** hanteren en voor ogen houden wat ze met de zomerschool willen bereiken. Ook moet er stilgestaan worden bij hoe de gekozen doelstellingen geoperationaliseerd kunnen worden. Om te verzekeren dat alle medewerkers mee zijn in de visie van de zomerschool en hiernaar handelen stellen enkele respondenten voor om een vorming te organiseren vóór de start van de zomerschool.

“Om het goed te kunnen doen moet je alle mensen die betrokken zijn bij de zomerschool bij elkaar brengen en onderdompelen in de principes waarmee je werkt. Iedereen die betrokken wordt, handelt dan ook mee vanuit die filosofie.” (Kristien Coppenholle)

Een ander voorstel van Verachtert et al. (2020) is dat zomerscholen meer expliciet bezig moeten zijn met **het remediëren van de opgelopen leerachterstand**, wat bij de experts niet sterk naar voren komt. In tegenstelling tot schoolse remediëring halen enkele respondenten het belang aan van het nastreven van **breed vormende doelstellingen** op zomerscholen.

“Ook daar mogen we niet alleen verengen naar de kwalificatie maar ook kijken naar andere aspecten zoals hoe sta je in het leven, de persoonsontwikkeling, de socialisatie zijn ook belangrijke elementen. Daar is sowieso een zomerschool ook wel interessant voor hé. Op dat vlak denk ik wel dat iedere leerling leerwinst heeft.” (Tom Cornelis)

Breed leren gaat volgens de respondenten over zaken zoals leren samenwerken, jezelf leren kennen, het openbaar vervoer leren gebruiken en leren omgaan met geld. Kinderen kunnen via een zomerschool leerervaringen opdoen door de buitenwereld binnen te brengen en door zelf op stap te gaan in de buitenwereld. Ook komen de leerlingen tot inzicht dat leren niet alleen op school gebeurt maar ook in andere omgevingen en op andere domeinen.

“Ze begonnen meer na te denken over wat leren zoal was. Zo hadden ze ook geleerd om de bus te nemen. Leren is niet alleen op een schoolbankje zitten en overschrijven wat de leerkracht op het bord schrijft hé. Leren gebeurt op veel momenten.” (Kristien Coppenholle)

De noodzaak voor breed leren is volgens één van de respondenten des te meer van belang wanneer de afstand tussen de schoolcontext en de thuiscontext van een kind groot is aangezien



de grote afstand tot gevolg heeft dat de schoolse leerresultaten moeilijker toepasbaar zijn in de leefcontext van het kind.

Het merendeel van de experts vindt het belangrijk om, naast schoolse kennis en vaardigheden, in te zetten op vaardigheden die ondersteunend zijn voor het volgend schooljaar, waar de leerachterstand verder kan worden aangepakt. Zo zijn alle respondenten ervan overtuigd dat **het verhogen van het welbevinden en het zelfvertrouwen** van de leerlingen belangrijke doelstellingen zijn van zomerscholen aangezien dit een invloed heeft op de manier waarop leerlingen starten aan het nieuwe schooljaar. Wel zijn er onderlinge verschillen tussen de respondenten over de prioriteiten die ze stellen.

“Wat ik in de focusgroep hoorde was dat ze het welbevinden voorop hadden gesteld. Uiteraard wij ook, maar de achterstand wegwerken en het werken met leerdoelen vonden zij minder belangrijk. Bij mij is dat leidend. Ik ga er vanuit: je vertrekt vanuit heldere doelen want het is nu eenmaal onderwijs.” (Annemie Lybaert)

Een andere respondent vindt dat er eerst moet ingezet worden op het welbevinden van de leerlingen om vervolgens aan de leerachterstand weg te werken. Om bij te dragen aan het welbevinden en het zelfvertrouwen van de deelnemers zijn de respondenten terughoudend in de focus op leerachterstand, raden zij een geïntegreerd aanbod aan en vinden enkele respondenten het belangrijk dat er ingespeeld wordt op de interesses en de eigen keuzes van de leerlingen. Daarnaast wijzen een paar experts op het belang van erkenning, waardering en het vormen van een connectie met de kinderen zodat ze het gevoel hebben dat ze ertoe doen en dat ze het kunnen. Het aanreiken van rolmodellen waarin de kinderen zich herkennen is hierbij belangrijk.

“Als je een vreemde naam hebt en ze zien krullen dan is er een zekere fierheid van ‘oh die kan dat’. Ik zeg hen dan dat zij het ook kunnen, dat ik hier ook niet ben geboren en dat ik de taal ook niet sprak. Dan komen er ook verhalen van kinderen en wat ze meemaken... er zijn subtiele uitsluitingsmechanismen. Wanneer ik dat zeg zie je ze echt groeien en bloeien en bijna hun plek veroveren. Het geeft hen vertrouwen en dan gaat dat leren ook wel sneller.” (Anoniem A)

Evenzeer is voor de meerderheid van de respondenten **het werken aan de sociale vaardigheden** van belang om de leerlingen sterker te laten starten in september. Aspecten zoals spreken voor een groep, kunnen samenwerken, vragen durven stellen en ruzies kunnen oplossen komen naar voren. Daarnaast wijzen enkele experts ook expliciet op het belang van groepsvorming bij de medewerkers, de kinderen en over deze grenzen heen. **Het verbeteren van de schoolse betrokkenheid** van leerlingen is ook een doelstelling die werd aangehaald door verschillende experts: ervoor zorgen dat leerlingen school leuk vinden, ze binding doen

krijgen met de schoolse context of met bepaalde vakken en de zin om te leren van de leerlingen prikkelen worden regelmatig aangehaald. Zomerscholen kunnen ook drempelverlagend werken bij de overgang van zomer naar school. Tot slot duidt het merendeel van de experts aan dat zomerscholen kunnen **bijdragen aan de taalvaardigheid** van hun leerlingen. In de eerste plaats achten verschillende experts het werken aan taalvaardigheid van belang aangezien veel kinderen een andere taal dan het Nederlands spreken in hun thuisomgeving, wat ertoe leidt dat zij weinig Nederlands horen tijdens de zomervakantie en dus weinig leerervaringen opdoen. Een tweede motivatie om in te zetten op taalvaardigheid is volgens één respondent dat het een manier is om stigmatisering te voorkomen.

“Als je moet zeggen tegen kinderen dat ze niet goed scoren dan is dat discutabel. Ik vind dat veel subjectiever en moeilijker binnen te pakken voor kinderen. Taal is anders: er is geen enkel kind met een andere moedertaal die zal ontkennen dat hij het nog moeilijk heeft met Nederlands. Dat is een heel objectief criterium. (...) Ik vind het heel belangrijk om de thuistaal een plaats te geven maar natuurlijk beseffen ze allemaal wel dat ze Nederlands nodig hebben om op school mee te kunnen.” (Kristien Coppenholle)

Ten derde ziet dezelfde expert de keuze voor taal als een manier om voorbij remediëring te gaan.

“De focus op taal vind ik een gemakkelijke omdat je niet in het vaarwater zit van remediëren. Hoe ga ik nu remediëren wanneer ik met kinderen werk uit vijf verschillende scholen? Ik weet niet welke leer methode ze gebruiken.” (Kristien Coppenholle)

Wel geeft één van de experts aan dat taalvaardigheid een langdurig proces is waar leerlingen veel input voor nodig hebben waardoor enkele weken zomerschool eigenlijk te kort zijn om hieraan te werken. Toch kunnen zomerscholen hierin een rol opnemen door het gebruiken van werkvormen die aanzetten tot interactie, wat de leerlingen motiveert om een taal te leren, de taalverwerving aanwakkert en de mondelinge taalvaardigheid verbetert. Dit kan volgens verschillende respondenten dienen als een opstap om aan taal te werken tijdens het schooljaar.

#### *4.2.2 Inhoudelijke vormgeving*

Wat eveneens aan de respondenten werd voorgelegd, is dat bij 70,5% van de zomerscholen het onderwijs- en het verrijkingsaanbod duidelijk van elkaar gescheiden waren. 25,3% van de zomerscholen bood het aanbod geïntegreerd aan terwijl 4% van de zomerscholen geen verrijkingsaanbod had (Verachtert et al., 2020). Wanneer naar de voorkeur van de respondenten werd gepeild, viel op dat alle experts aangeven dat **het onderwijs- en het verrijkingsaanbod geïntegreerd** moeten zijn. Dit betekent voor hen dat zowel het schoolse als het zomerse aspect van zomerscholen naar voren komen in iedere activiteit en er aansluiting is tussen beiden.

Belangrijk hierbij is dat de activiteiten steeds gekoppeld zijn aan concrete leerdoelen. Eén grote valkuil voor zomerscholen is volgens verschillende experts dat de inrichters en de medewerkers hun zomerschool sterk willen onderscheiden van een vakantieaanbod waardoor de zomerschool op een klassiek schoolse manier wordt vormgegeven. Eerder dan een klassiek schoolse aanpak dienen de activiteiten volgens de respondenten op een speelse manier vorm te krijgen.

“Dat er zowel stimulans is in het schoolse leren en dat je het schoolse leren wel nodig hebt, ook met opdrachten. Als je een spel speelt en de punten zijn van belang dan moeten ze die ook optellen. Dan ben je ook bezig met rekenen op die manier. De link met het schoolse is dan niet zo ver af maar dan wel op een subtiele manier.” (Tom Cornelis)

De experts geven verschillende redenen waarom een geïntegreerd aanbod volgens hen belangrijk is. Ten eerste benadrukken de experts dat de zomerschool plaatsvindt in de zomervakantie en dat ieder kind hier recht op heeft.

“Ja ik denk: zolang er systemisch niets verandert in het regulier onderwijs en de zomervakantie blijft een zomervakantie, dan vind ik dat het gevoel van een zomervakantie er moet zijn voor de kinderen die naar een zomerschool gaan. Mijn visie daarop is, en dat is wat gekleurd: bied het geïntegreerd aan.” (Lydwijn Bulckens)

Een tweede reden om te kiezen voor een geïntegreerde werking is het verhogen van de motivatie van de deelnemende leerlingen om bijvoorbeeld taal te leren en naar school te gaan. Zo uiten een paar experts bezorgdheid over het mogelijk effect van een klassiek schoolse aanpak in zomerscholen op de motivatie van leerlingen aangezien de schoolmoeheid in het regulier onderwijs al hoog is. Daarnaast wijst één van de experts erop dat het welbevinden en het zelfvertrouwen van de doelgroep vaak niet hoog zijn en een klassiek schoolse aanpak hiervoor niet stimulerend is. In zomerscholen komen volgens de experts idealiter alternatieve didactische werkvormen aan bod komen waaronder interactieve werkvormen, verhalend ontwerpen, coöperatief, ervaringsgericht en outdoor leren. Op deze manier hoopt men breed te leren, het leren meer bij de leerling te leggen, de zin om te leren bij leerlingen te verhogen en taalvaardigheid te verbeteren door middel van interactie met anderen. Hoewel de voorkeur van de experts duidelijk uitgaat naar alternatieve werkvormen, wijzen enkelen onder hen ook op de voordelen van een meer docerende aanpak. Er kan doelgericht aan de slag worden gegaan, vertrekkende van de informatie die de aanleverende scholen gegeven hebben, en het effect kan makkelijker geëvalueerd worden. Bovendien komt het meer overeen met wat leerkrachten en leerlingen kennen waardoor er meer continuïteit is. Tot slot hebben medewerkers die een docerende aanpak hanteren meer vat op de activiteiten. Een derde reden om wél voor een geïntegreerde aanpak te kiezen is volgens enkele respondenten dat het aanbod aantrekkelijker wordt en leerlingen minder snel afhaken. Een vierde voordeel van een geïntegreerde aanpak is

dat de begeleiders de hele dag bij de kinderen zijn waardoor er veel kansen zijn om tot leren te komen.

“Als je dan merkt van ‘oh kijk die leerling moet daar nog aan werken’ dan kan je daar gericht op inzetten doorheen de hele dag en het hele programma. Je bent als leerkracht de hele dag verantwoordelijk voor dat aanbod. Je hebt de hele dag de kinderen bij jou dus je hebt heel veel mogelijkheden om tot leren te komen.” (Dorien Van Rooy)

Wat een valkuil kan zijn voor een geïntegreerde benadering is dat de ouders en de kinderen het woord ‘school’ herkennen in ‘zomerschool’ waardoor de verwachting kan ontstaan dat er gewerkt zal worden zoals in het regulier onderwijs. Wanneer er vervolgens al spelend geleerd wordt op een zomerschool kan dit leiden tot verwarring. Om dit te voorkomen stellen twee respondenten voor om de ouders en de kinderen goed te informeren over de manier waarop er op een zomerschool wordt geleerd.

“De leerlingen vragen zich af wat ze aan het doen zijn en soms hebben ze zelfs een beetje stress. Ze denken dat ze moeten komen leren en dat ze nu niet aan het leren zijn. In realiteit zijn ze wel aan het leren, maar je moet je kinderen meenemen in het verhaal. Dat is ook leren. Je kan uitleggen dat we iets gaan doen en je daar doelen aan verbindt.” (Anoniem B)

Ondanks het feit dat de respondenten het eens zijn over de geïntegreerde benadering zijn er ook verschillen tussen de respondenten op vlak van inhoudelijke vormgeving. Zo geeft één van respondenten aan dat er idealiter veel variatie is in een zomerschool zodat de kinderen veel nieuwe dingen leren kennen. De voorkeur van twee andere respondenten gaat daarentegen uit naar het inzetten op herhaling zodat er naast het opdoen van ervaringen ook geleerd wordt.

“Je moet goed opletten dat je niet elke dag iets totaal anders doet want wat ga je dan opvolgen? Je kan dat niet volgen en het is nog maar de vraag of er sprake is van een leercurve op dat moment.” (Annemie Lybaert)

Hoewel de experts overtuigd zijn van de meerwaarde van geïntegreerd werken, maken enkele experts hier ook kritische kanttekeningen bij. Om een kwaliteitsvol geïntegreerd aanbod aan te bieden moeten de medewerkers zowel aandacht hebben voor het speelse en het schoolse aspect, wat leraren uit het regulier onderwijs vaak niet gewoon zijn. Daarnaast kan het vermoeiend zijn voor de medewerkers om een hele dag actief met de leerlingen aan doelstellingen te werken. Ook vraagt het uitwerken van een geïntegreerd aanbod veel tijd en middelen van de inrichters.

### 4.2.3 Medewerkers

Als het op **het profiel van de medewerkers** aankomt, vinden de meeste respondenten het in de eerste instantie belangrijk om ervaren en sterke leraren in te zetten.

“Als je vanuit de leerlingen vertrekt, brengt dat een zekere onzekerheid met zich mee want je moet heel ad hoc kunnen inspelen op wat de leerlingen zeggen. Dit terwijl je je eigen doelen nog in je achterhoofd wilt houden. Dat brengt ons tot de randvoorwaarden van zomerscholen: je moet ervaren lesgevers hebben.” (Marieke Vanbuel)

Eén van de respondenten wijst wel op een mogelijke valkuil: professionele leerkrachten kunnen sneller geneigd zijn om klassikaal les te geven en instructies aan te bieden dan andere vrijwilligers. Verschillende experts raden dan ook aan om daarnaast studenten uit de lerarenopleiding en jeugdwerkers in te zetten in zomerscholen. Het is niet noodzakelijk dat alle medewerkers beschikken over een pedagogisch bekwaamheidsbewijs. Een mogelijkheid is om duo's of trio's samen te stellen van ervaren leerkrachten en andere vrijwilligers. Een eerste voordeel hiervan is dat de medewerkers van elkaar kunnen leren. Een tweede voordeel is dat er via co-teaching aspecten uit beide profielen een plaats krijgen in de activiteiten op zomerscholen. Een derde voordeel is dat er in kleine groepjes gewerkt kan worden waardoor ook differentiatie binnen een groep mogelijk is en medewerkers de leerlingen snel leren kennen. Naast de professionele achtergrond van de medewerkers is het volgens verschillende respondenten ook belangrijk dat medewerkers gepassioneerd zijn en geloven in de mogelijkheden van ieder kind. Enkele respondenten vinden het belangrijk dat er op zomerscholen leerkrachten werken uit de moederscholen aangezien zij weten waar de kinderen staan, er een snellere start gemaakt kan worden en zij het effect van de zomerschool bij de kinderen kunnen vaststellen in de klas. Een andere respondent gaat hier niet mee akkoord en vindt het belangrijk dat leerlingen een frisse start krijgen op zomerscholen.

“Ik zou de leerkrachten niet in hun eigen school houden en niet met dezelfde leerlingen laten werken. Er komen echt snel patronen en vooroordelen. Elke leerkracht heeft vooroordelen over het kind en men gaat de hele tijd denken in de plaats van het kind. Eigenlijk moet de leerkracht de insteek hebben dat ieder kind een wit blad heeft.” (Anoniem A)

Dezelfde respondent wijst nog op een andere vereiste voor zomerscholen: er moet diversiteit aanwezig onder de medewerkers van een zomerschool zodat leerlingen zichzelf herkennen in het personeel.

Door de respondenten wordt ook gewezen op **dynamieken** tussen medewerkers die aanwezig kunnen zijn op zomerscholen en waar rekening mee gehouden moet worden. Zo kan het moeilijk

zijn voor vrijwilligers om personeel aan te spreken wanneer ze iets doen dat niet in lijn ligt met de principes van de zomerschool. Een andere respondent haalt aan dat leerkrachten soms in een zomerschool staan die doorgaat in hun eigen school, waardoor er minder openheid is voor andere leerkrachten en ideeën. Tot slot kan het zijn dat vrijwilligers op het laatste moment afhaken wanneer het allemaal vrijblijvend is, wat het moeilijk maakt om een traject aan te gaan met de leerlingen en een team te vormen. Mogelijke oplossingen die naar voren geschoven worden is het rekruteren van meer personeel uit de lerarenopleiding en het werken met een professioneel team dat een engagement aangaat en een vooropleiding krijgt.

Verschillende experts vinden het belangrijk dat de medewerkers enerzijds op de hoogte zijn van methodieken over spelletjes en anderzijds steeds vertrekken vanuit heldere didactische doelstellingen zodat de geïntegreerde werking op een kwalitatieve manier neergezet wordt. Deze werkvorm komt vaak niet overeen met wat leerkrachten gewend zijn in het regulier onderwijs, wat de experts brengt tot de aanbeveling dat **professionalisering van het personeel** aangewezen is. Het aanbieden van een opleiding voor de medewerkers kan eveneens bijdragen aan de binding van het zomerteam, het programma en de communicatie over wat de verwachtingen en principes van de zomerschool zijn. De experts hopen dat de zomerschool ook nadien iets teweegbrengt: door leerkrachten kennis te laten maken met andere methodieken kunnen deze meegenomen worden naar het regulier onderwijs. Eén van de respondenten staat twijfelachtig tegenover het professionaliseren van het personeel en pleit voor **professionele omkadering** als een meer duurzame benadering.

“Professionalisering van leerkrachten, daar komen we ook in het gewoon onderwijs heel vaak op uit. We weten ondertussen dat eenmalige dingen of dingen van korte duur voor even gaan zorgen voor veranderingen maar niet op lange termijn. Dit gaat mensen niet op een andere manier naar taal doen kijken. De manier waarop je dat kan doen is door lange tijd met iemand anders samen te werken en heel praktijkgericht aan de slag te gaan, op basis van de vragen waar je op dat moment tegenaan loopt. (Marieke Vanbuel)

Ook andere experts achten de professionele omkadering van zomerscholen van belang. Zo kunnen ook pedagogische begeleiders en ondersteuners uit het ondersteuningsteam ingezet worden om coördinatoren, organisatoren, begeleiders en vrijwilligers te ondersteunen. Eveneens raden enkele experts aan om iemand aan te werven die het hele zomerscholentraject op zich neemt.

“Ik zou zeggen dat ze niet te zuinig moeten zijn en een coördinator moeten aanwerven met de juiste pedagogische achtergrond. ... Zie de zomerschool als iets waar je wel degelijk een verschil mee kunt maken in het leven van een bepaalde groep kinderen. Dat maakt echt een verschil maar neem dat dan ook serieus.” (Lydwin Bulckens)

In de evaluatie van Verachtert et al. (2020) komt naar voren dat het niet voor alle zomerscholen in Vlaanderen vanzelfsprekend was om personeel te vinden voor het onderwijsaanbod. Om **het aantrekken van personeel** te vergemakkelijken geven de experts in de eerste plaats enkele praktische aanbevelingen zoals het geven van een vergoeding en het tijdig bekendmaken van de planning zodat mensen zich kunnen vrijmaken. Volgens enkele experts is het een groot voordeel wanneer zomerscholen beroep kunnen doen op een al bestaand vrijwilligersbeleid of een netwerk van samenwerkingsverbanden. Daarnaast suggereren twee experts om de deelname aan een zomerschool voor te stellen als een leerkans.

“Onze zomerdirecteurs zijn zelden directeur maar het zijn mensen die eventueel goesting hebben om leidinggevenden te worden. Dat is ook een professionalisering op dat vlak. Ze kunnen eens proeven van wat het is om een team te leiden.” (Annemie Lybaert)

Ook kan het inbrengen van de actieve deelname aan zomerscholen in de reguliere onderwijsopdracht van leraren interessant zijn. Tot slot haalt één respondent aan dat sommige leerkrachten in de klas de eerste effecten van zomerscholen op hun leerlingen hebben kunnen vaststellen, wat hen kan motiveren om hier in de toekomst aan mee te werken.

#### 4.2.4 *Leerlingen*

Uit de zomerschoolaanvragen blijkt dat de meeste Vlaamse zomerscholen van 2020 werden opgericht met oog op het bereiken van leerlingen met een leerachterstand, kansarme leerlingen en anderstalige leerlingen uit het lager, secundair en buitengewoon of onthaalonderwijs (Verachtert et al., 2021). De experts stellen een gelijkaardige **doelgroep** voorop maar spreken over leerlingen bij wie de aansluiting tussen school- en thuiscultuur niet optimaal is, eerder dan expliciet de focus te leggen op leerlingen met een leerachterstand. Verschillende experts vinden het belangrijk om de socio-economische status van leerlingen in kaart te brengen aan de hand van drie indicatoren: de thuistaal van de leerling, het ontvangen van een schooltoelage en het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder. De keuze voor deze doelgroep komt vooral voort uit de vaststelling dat het leerverlies bij hen het grootste is wanneer de scholen gesloten zijn. Daarnaast verwijst een viertal respondenten naar het belang van een heterogene groepssamenstelling.

“Natuurlijk, het beste is dat je met heterogene groepen werkt en kinderen ook van elkaar kunnen leren. Dan heb je een mix van kinderen die in bepaalde dingen sterk zijn of minder sterk zijn.” (Dorien Van Rooy)

Ook een andere expert haalt het belang aan heterogeniteit en brengt dit in verband met taalverwerving.

“Als je alle anderstalige kinderen apart in een zomerschool stopt dan strookt dat ook niet met wat we weten over taalverwerving. De taalverwerving moet gebeuren bij mensen die heel goed de taal spreken. Er zou meer interactie moeten zijn met mensen die ook Nederlands spreken en hen dan samen activiteiten laten doen terwijl je wel heel sterk inzet op de taalstimulering.” (Anoniem B)

Eén respondent verwijst naar hoe er bij de toeleiding van leerlingen ingezet kan worden op het bekomen van een meer heterogene groepssamenstelling.

“Het is belangrijk dat er ook kinderen zijn die thuistaal Nederlands hebben zodat zij ook leren van elkaar. We hebben nu voorzien dat 10 van de 40 kinderen de thuistaal Nederlands hebben maar dat de moeders wel laag opgeleid zijn. Eén van de SES-kenmerken blijft dan wel overeind.” (Annemie Lybaert)

Daarnaast uit één van de respondenten haar twijfels over het aanbieden van zomerscholen aan leerlingen uit het secundair onderwijs. Volgens de respondent is deze groep van leerlingen moeilijker te motiveren om een aanbod te volgen in de zomervakantie en is het middelbaar zo vakspecifiek dat het snel een remediërend aanbod wordt. Anderstalige nieuwkomers, ook die uit het secundair onderwijs, zijn volgens de respondent in het algemeen wel gemotiveerd en behoren dan weer wel tot de doelgroep.

Uit de bevraging van zomerschoolcoördinatoren en medewerkers van zomerscholen door Verachtert et al. (2020) blijkt dat medewerkers hun best deden om een onderwijsaanbod op maat van de individuele leerling aan te bieden maar dat inzicht van de medewerkers in **de beginsituatie** en de noden van de leerling soms ontbrak. Bij het voorleggen van deze bevindingen aan de respondenten kwamen hier verschillende reacties op. Ongeveer de helft van de respondenten vindt het belangrijk om de beginsituatie van leerlingen in kaart te brengen. Eén respondent geeft aan dat het in kaart brengen van de beginsituatie kan helpen om de pedagogische doelstellingen van een zomerschool te bepalen.

“Op het moment dat je in een zomerschool zit, zeker met een open aanbod, ken je die leerlingen niet. Dan is het niet makkelijk om zomaar te gaan zeggen, twee maanden op voorhand, op welke doelstellingen je gaat inzetten. Dat zal ook een stuk afhankelijk zijn van de beginsituaties. De beginsituatie moet in kaart gebracht zijn en op basis daarvan moet je pedagogische doelen stellen.” (Eddy Van de Walle)

Een ander argument gaat over de toeleiding van leerlingen: om scherp te krijgen wie baat zou hebben bij een zomerschool moet niet enkel gekeken worden naar de socio-economische status van kinderen, maar moeten ook hun noden in kaart gebracht worden. Ook vinden enkele



respondenten het belangrijk om informatie van de leerlingen te hebben om er de groepsindeling op te baseren. Slechts enkele respondenten geven expliciet aan dat de beginsituatie belangrijk is om de vooruitgang van kinderen in kaart te brengen.

“De ouders schrijven de kinderen al in en we vragen een analyse van de beginsituatie op de leidende doelen van ons programma. ... De leidende doelen die moeten terugkomen gedurende de tien dagen zodanig dat we die ook kunnen observeren. We willen dit in analyse nemen en het effect proberen te achterhalen.” (Annemie Lybaert)

Daarnaast kan kennis over de beginsituatie van de leerlingen ervoor zorgen dat het programma sneller op gang komt. Om inzicht te krijgen in de beginsituatie van de leerlingen is het belangrijk dat de zomerscholen hier voldoende tijd voor hebben en dat de doelstellingen van de zomerschool afgegrensd zijn zodat het duidelijk is welke informatie nodig is. Een manier om inzicht te krijgen in de beginsituatie van leerlingen is volgens één van de respondenten spreken met de ouders van de leerlingen. Andere respondenten halen aan dat informatie over de beginsituatie van de leerlingen doorgegeven kan worden door moederscholen aan zomerscholen. Toch zorgt deze aanpak voor bezorgdheid bij enkele respondenten. Ze erkennen het belang van overleg tussen zomerscholen met moederscholen maar vinden het niet wenselijk dat er een uitgebreide beginsituatie wordt doorgegeven. Volgens sommigen is het voordeliger om kinderen te laten vertrekken van een wit blad.

“Als je sommige kinderen ook niet kent en van een wit blad begint... sommige kinderen gedijen zich echt heel flink in een nieuwe groep, bij een nieuwe juf. Vaak doen ze perfect mee. Sommige kinderen laten dat pas zien in de tweede week nadat ze van het spannende en positieve van de nieuwe start weg zijn. Soms is het ook gewoon goed om het niet te weten.” (Dorien Van Rooy)

Op deze manier leren de medewerkers de kinderen doorheen de twee weken kennen en kunnen de accenten in het programma veranderen door in te spelen op het moment zelf. De meningen van de experts over de mate waarin de beginsituatie van de leerlingen bekend moet zijn bij de medewerkers zijn dan ook verdeeld. Enkele respondenten geven aan dat het belang van de beginsituatie afhankelijk is van de visie en de doelstellingen van een zomerschool.

“Dat hangt ervan af hoe je naar de zomerschool kijkt. Thomas More volgt echt de cognitieve insteek en dan wil je de vooruitgang meten waardoor het belangrijk is om de beginsituatie te hebben. Als we eerder een aantal dingen willen meegeven aan het kind, het kind ondersteunen, voorbereiden op de start van het schooljaar en schoolse vaardigheden meegeven dan denk ik dat een uitgebreide beginsituatie minder noodzakelijk is.” (Anoniem B)

Uit de evaluatie van Verachtert et al. (2020) blijkt dat **de effectieve opkomst** van leerlingen zeer positief werd beoordeeld door de coördinatoren maar dat er verschillen waren tussen de zomerscholen. De experts geven dan ook tips om ervoor te zorgen dat de leerlingen die ingeschreven zijn ook effectief komen opdagen. In de eerste plaats is het belangrijk om inzicht te krijgen in de redenen waarom leerlingen niet komen opdagen zodat hierop ingespeeld kan worden. Ten tweede benadrukt de meerderheid van de experts het belang van aanklampend werken. Het is hierbij belangrijk steeds duidelijk te communiceren over de verwachtingen van de zomerschool: ondanks dat de zomerschool vrijwillig is, wordt verwacht dat de leerling iedere dag aanwezig is. Ten derde moet er een vertrouwensband opgebouwd worden tussen de zomerschool, de ouders en hun kinderen. De respondenten vinden het belangrijk om het vertrouwen van ouders te winnen, hen te betrekken en hen op de hoogte te houden van wat er gebeurt op de zomerschool. Een paar experts verwijzen naar het inzetten van brugfiguren of de buurtwerking om het vertrouwen van de ouders in de zomerschool te verhogen.

“Een tweede was het betrekken van de buurt en de ouders als héél essentieel. Het aanbod is vrijwillig dus de kans is groot dat je na drie dagen een aantal leerlingen verliest. Ze stromen in maar ze stromen ook weer uit. Ze komen eerst wel en dan weer niet. Daar moet je veel aandacht aan besteden door het vertrouwen van de ouders te hebben, wat via de buurt kan gebeuren.” (Annemie Lybaert)

Daarnaast vinden enkele experts het belangrijk om zomerscholen te laten doorgaan op een neutrale plaats. Dit om te voorkomen dat ouders hun kinderen niet laten gaan omwille van de reputatie van een locatie.

“Dat is voor mij een cruciale en kritische succesfactor: een plek nemen die voor ouders van waarde is en een school is zo iets. Dat heeft een neutrale waarde en heeft geen connotatie. Als je dat doet in een jeugdwerk zijn er ouders die daar misschien tegen zijn omdat het een bepaalde naam heeft.” (Kristien Coppenholle)

De meesten onder hen geven aan dat de school kan dienen als zo'n neutrale locatie terwijl één respondent erop wijst dat de school gelinkt kan zijn aan negatieve ervaringen.

“Ik denk dat een zomerschool best in een andere context dan een school kan doorgaan. Zeker voor kinderen die naar dezelfde school gaan en er dan negatieve ervaringen zijn op die school... dat leeft en dat broeit daar nog. Om de leerlingen een positieve start te geven is het goed om ze daar weg te nemen.” (Anoniem A)

Hoewel enkele respondenten aangeven dat de zomerschool idealiter doorgaat in een school, is dit voor de meeste respondenten niet noodzakelijk. Een vierde manier om de effectieve opkomst te verhogen is het aanbieden van een aantrekkelijk programma. Tot slot haalt één van de respondenten maatregelen aan die genomen worden om de effectieve opkomst bij vrijwilligersinitiatieven voor geletterdheid te verhogen zoals het inzetten van ervaringsdeskundigen en het ophalen van de studenten aan huis. Een maatregel waar niet over wordt gesproken door de experts maar voor één van hen absoluut ongewenst is, is het verplicht maken van zomerscholen. De deelname aan zomerscholen moet volgens de respondent vertrekken uit intrinsieke motivatie, wat bij een verplicht aanbod niet het geval is.

#### 4.2.5 Partners

Aan de respondenten werd meegegeven dat 79,7% van de zomerscholen in hun zomerschoolaanvraag aangaf samen te werken met één of meerdere partners. Wel stonden de samenwerkingen soms onder druk door de coronapandemie (Verachtert et al., 2020). Wanneer de respondenten bevroegd werden over hun visie op de samenwerkingsverbanden van zomerscholen, gaven ze aan dit belangrijk of zelfs noodzakelijk te vinden. Zo wijst één van de respondenten erop dat het onderwijs op zich onvoldoende is om de grote ongelijkheid in het onderwijs tegen te gaan, waardoor samenwerkingen met partners uit verschillende domeinen nodig zijn. Welke partners interessant zijn voor zomerscholen is afhankelijk van de doelstellingen en de doelgroep die een zomerschool vooropstelt. Aangezien zomerscholen leercontexten zijn, en zich op die manier onderscheidt van het ander aanbod tijdens de zomervakantie, is het volgens verschillende experts belangrijk dat het onderwijs betrokken is. Opvallend is echter dat deze experts erop wijzen dat de betrokkenheid van scholen bij het inrichten van zomerscholen in 2020 laag was en vooral lokale besturen deze verantwoordelijkheid op zich hebben genomen. Om het onderwijs meer te kunnen betrekken zijn de respondenten voorstander van het doorvoeren van structurele wijzigingen in de organisatie van het onderwijs, waardoor het voor scholen mogelijk wordt om zomerscholen te organiseren.

“Het zou niet slecht zijn als er in Gent bijvoorbeeld per scholengroep een zomerschool is. Dan zouden er zo’n zestal zomerscholen zijn in Gent die door onderwijs worden ingericht. Dit betekent dat zij binnen hun puntenenveloppes, binnen hun financiering, binnen heel hun organisatiestructuur hier ruimte voor creëren, personeel voor kunnen aanwerven enzovoort.” (Eddy Van de Walle)

Een samenwerkingsverband tussen zomerscholen en moederscholen is iets dat regelmatig wordt aangehaald. De meerderheid van de respondenten ziet een rol weggelegd voor het regulier onderwijs in de toeleiding van kinderen naar de zomerschool. Zo kan er worden samengewerkt met zorgcoördinatoren die, rekening houdend met de SES-indicatoren, een selectie maken van de kinderen die het meeste baat zouden hebben van een zomerschool. Een andere optie is het

bekendmaken van het zomerschoolaanbod bij de klassenraad zodat op de klassenraad bekeken kan worden welke leerlingen baat zouden hebben bij het aanbod. Om dit mogelijk te maken is het belangrijk dat de inrichters van zomerscholen voldoende tijd krijgen om hun aanbod uit te werken voor de klassenraad plaatsvindt. Vervolgens kunnen de zorgcoördinatoren, de klassenraad of de klasleraar de ouders van deze leerlingen rechtstreeks aanspreken. Aangezien zij elkaar al kennen gaan verschillende experts er vanuit dat het contact laagdrempeliger is en het bijdraagt aan de autoriteit van en het vertrouwen in zomerscholen.

“Doordat de school dit als klassenraad meegaf, konden zij ouders aanspreken en hen vertellen dat het een fijn voorstel zou zijn voor hun kind en het goed zou zijn voor hun kind. Hierdoor krijgt de zomerschool ook een beetje autoriteit want, wie zijn wij? Die ouders moeten hun kinderen afstaan aan een organisatie of aan mensen waar ze nog nooit van gehoord hebben.” (Kristien Coppenholle)

Eveneens verwijst de expert naar hoe ook de brugfiguren van moederscholen ingezet kunnen worden om ouders gericht aan te spreken. Eén van de respondenten gaat er niet mee akkoord dat het regulier onderwijs een rol moet spelen in de toeleiding van leerlingen aangezien zij wil voorkomen dat leerlingen met een leerachterstand systematisch doorverwezen worden naar zomerscholen. Andere manieren om de leerlingen toe te leiden zijn de buurtwerking of het gebruiken van externe communicatiekanalen, zoals die van een lokaal bestuur.

Andere partners die genoemd worden zijn (vormende) vrijetijdsorganisaties, lokale besturen, cultuurverenigingen, buurtwerking, lerarenopleiding, expertisecentra voor professionele ondersteuning en armoedeorganisaties. Wat één van de experts belangrijk acht is dat een zomerschool beschikt over sterke en ingebedde partnerschappen waardoor initiatief van verschillende richtingen komt en de organisatoren niet telkens opnieuw op zoek moeten gaan naar partners. Eveneens vindt de expert het een grote meerwaarde wanneer de partners reeds ervaring hebben met de doelgroep. Om de samenwerking tussen de verschillende actoren mogelijk te maken en aan te moedigen wordt het belangrijk geacht dat de overheid hier middelen voor vrijmaakt.

### **4.3 Maatstaven voor succes**

In lijn met de doelstellingen voor zomerscholen vinden de respondenten een **zomerschool succesvol** wanneer het een positieve invloed heeft op het welbevinden, het zelfvertrouwen en de schoolse betrokkenheid van de leerlingen. Daarnaast vinden de respondenten het belangrijk dat de leerlingen (het gevoel hebben dat ze) vooruit gegaan zijn en dat de leerlingen het gevoel hebben dat ze het kunnen. Ten derde vinden de respondenten het belangrijk dat de sociale vaardigheden van de kinderen verbeterd zijn en dat leerlingen sneller dan voordien hun weg vinden naar andere vrijetijdsactiviteiten. Zo haalt één van de respondenten het belang aan van

informatiemomenten waarop de leerlingen kennis kunnen maken met de partners van de zomerschool. Eén van de respondenten vindt een zomerschool geslaagd wanneer er veel kinderen deelnemen om de redenen waarom de zomerschool werd georganiseerd. Ook is er sprake van een succesvolle zomerschool wanneer het een effect heeft op de taalvaardigheid van de leerlingen. Tot slot geeft één van de respondenten aan dat er gesproken kan worden van een succes wanneer er een connectie is tussen de begeleiders en de leerlingen. Een groei in de domeinen die worden aangehaald zouden een positieve invloed hebben op het functioneren van de leerlingen en de manier waarop ze starten aan het nieuwe schooljaar.

Vier respondenten geven aan dat het succes van een zomerschool vastgesteld kan worden door het meten van de vooruitgang van leerlingen. De meesten onder hen spreken over het invullen van een observatielijst door het personeel om de groei van de leerlingen op de hoofddoelstellingen in kaart te brengen.

“Vooraleer je begint aan de zomerschool doe je een nulmeting. Je doet dat aan de hand van een observatie of een vragenlijst of een andere manier. Dan vindt de zomerschool plaats en dan doe je een evaluatie op dezelfde manier en op dezelfde doelen. Dan kijk je of je een verschil hebt gemaakt met je zomerschool en je energie en middelen. Als dat het geval is dan is de zomerschool geslaagd.” (Lydwijn Bulckens)

Eén van de respondenten omschrijft dat de observatielijsten op de zomerschool waarbij hij betrokken was vooral gericht waren op de sociale vaardigheden en het welbevinden van de deelnemende leerlingen. Aan het meten van de vooruitgang zijn volgens andere respondenten moeilijkheden gebonden. Zo geeft één expert aan dat taalvaardigheid een langdurig proces is waardoor de medewerkers door metingen het idee kunnen krijgen dat er geen vooruitgang is en dat de zomerschool bijgevolg niets heeft opgebracht.

“Taalvaardigheid groeit traag, dus mensen hebben het idee dat het niet vooruitgaat. Ik denk dat als ze enkel aan taalvaardigheid zouden werken dat leerkrachten snel na de zomerschool zeggen dat het niets opgebracht heeft. Het zit vaak in kleine dingen en dat is wel een basis waar ze op voortbouwen als er in het gewone schooljaar ook nog verder aandacht aan kan besteed worden.” (Marieke Vanbuel)

Op vlak van woordenschat is volgens de respondent wel een snelle groei mogelijk, maar wordt de verworven woordenschat snel weer vergeten. De respondent vindt dat er op een andere manier naar taal gekeken moet worden op een zomerschool. Ze vindt aspecten zoals sociale vaardigheid, mondelinge taalvaardigheid en welbevinden belangrijk om op in te zetten.

Een andere moeilijkheid doet zich voor op het gebied van de beginsituatie: leerlingen komen vaak op verschillende manieren binnen aangezien ze niet allemaal uit dezelfde moederschool komen. Een oplossing ligt volgens één van de respondenten in het uitvoeren van een nulmeting op de zomerschool zelf. Anderen vinden dat het niet de taak is van een zomerschool om een nulmeting en een eindmeting te doen. In plaats van het meten van het effect van de zomerschool leggen deze experts meer de nadruk op de percepties van de leerlingen en de medewerkers over wat en in welke mate de leerlingen geleerd hebben. Eén van de respondenten omschrijft hoe leerlingen werden aangezet tot (zelf)reflectie.

“Elke dag probeerden we af te sluiten met een evaluatie door de kinderen over wat er geleerd werd. Dat was heel belangrijk om kinderen woorden te geven en hen te laten nadenken over hun eigen vorderingen. ... Ze vulden elkaar ook aan en begonnen meer na te denken over wat leren zoal was.” (Kristien Coppenholle)

Naast de percepties van de leerlingen en de medewerkers kunnen de effecten van zomerscholen aan de start van het nieuwe schooljaar opgemerkt worden door de klasleerkracht, wat partnerschappen tussen zomerscholen en moederscholen opnieuw interessant maakt. Toch vinden enkele respondenten het onvoldoende om het succes van een zomerschool af te meten aan de vooruitgang van kinderen tijdens het schooljaar. Ze vinden het belangrijk dat zomerscholen bijdragen aan de brede ontwikkeling van kinderen om hen te laten functioneren in hun leven, eerder dan hen laten presteren op de schoolbanken. Het succes van een zomerschool wordt volgens sommigen ook duidelijk wanneer er positieve reacties komen van de deelnemende kinderen, hun ouders, de buurt en het zomerteam. Dit kan volgens enkele respondenten door het organiseren van toonmomenten.

“Er zijn ook maquettes gemaakt van de wijk. ... Ze hebben een voorstelling gemaakt voor de ouders en dat daarna ook laten zien aan de leerkrachten. Dan kunnen ze tonen wat ze gemaakt hebben. Dat is iets om fier op te zijn. Het is ook belangrijk dat dat niet allemaal zo snel weg is hé. Je moet niet een rapportje hebben. Je kan ook op een andere manier tonen dat je gewerkt hebt.” (Kristien Coppenholle)

Wat bij verschillende experts naar voren komt, is dat het oprichten van zomerscholen in de zomer van 2020 een grote investering was voor relatief weinig kinderen. Eén van de respondenten vindt het oprichten van zomerscholen dan ook duur wanneer het effect zich enkel voordoet op het niveau van de leerlingen. Daarom kan er volgens haar pas gesproken worden over een succesvolle zomerschool wanneer er zich ook veranderingen voordoen op het niveau van de medewerkers en de scholen.

“Als het enkel dit is dan is de prijs die we ervoor betalen misschien wel te hoog maar als het ook professionalisering is, inzetten op *collective teacher efficacy* en het vormen van een netwerk over de scholen heen dan begint het toch wel interessant te worden.”  
(Annemie Lybaert)

Ook andere respondenten vinden interne professionalisering belangrijk: zomerscholen zijn een succes wanneer medewerkers uit het regulier onderwijs kennismaken met andere methodieken en ze deze vervolgens toepassen in het regulier onderwijs.

## 5 Discussie

### 5.1 Interpretatie resultaten en link met literatuur

Zomerscholen in Vlaanderen werden voor het eerst op grote schaal georganiseerd in de zomer van 2020 naar aanleiding van de COVID-19-schoolsluiting. Het doel van dit onderzoek is om op zoek te gaan naar de eventuele rol die zomerscholen in de toekomst kunnen opnemen in Vlaanderen en aan welke kenmerken een dergelijke zomerschool zou moeten voldoen om succesvol te zijn. De resultaten in dit onderzoek tonen de percepties van experts op het vormgeven van zomerscholen in Vlaanderen.

De hoofdvraag was '**Welke rol kunnen zomerscholen volgens experts opnemen in het Vlaamse onderwijs- en vrijetijdslandschap?**'. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werd gepeild naar de visie van de experts op de redenen waarom zomerscholen georganiseerd kunnen worden.

#### *Verminderen van de ongelijkheid in onderwijskansen*

Vanuit de vaststelling dat de schooluitkomsten van leerlingen in Vlaanderen tot op heden in grote mate correleren met sociale afkomst en de verschillen tussen leerlingen groter worden wanneer de scholen gesloten zijn, vinden de respondenten het belangrijk om de ongelijkheid in het onderwijs tegen te gaan. Volgens de respondenten zijn de socio-economische verschillen in de buitenschoolse activiteiten van kinderen en jongeren een belangrijke verklaring voor de grote ongelijkheid. Zo krijgen niet alle kinderen de kans om hun talenten te ontwikkelen en in contact te komen met nieuwe contexten, waar ook Bonal en González (2020) en Chin en Phillips (2004) op ingaan. Ook erkent de meerderheid van de experts dat meertalige leerlingen weinig in contact komen met het Nederlands tijdens de zomervakantie en dus weinig leerervaringen opdoen met datgene wat op school als belangrijk wordt geacht. Een mogelijk antwoord hierop is volgens enkele respondenten het verkorten van de zomervakantie, wat overeenkomt met Cooper et al. (1996) die verwijzen naar een herverdeling van het schooljaar. Daarnaast kunnen volgens de respondenten ook zomerscholen een bijdrage leveren aan het verkleinen van de kansenkloof tussen leerlingen door kinderen uit kansarme gezinnen de stimulering en ervaringen te bieden die voor kinderen uit kansrijkere gezinnen vanzelfsprekend zijn. Ook kunnen zomerscholen ertoe bijdragen dat kinderen meer taalkansen krijgen en beter dan voordien hun weg vinden naar andere initiatieven.

#### *Wegwerken van de leerachterstand*

Een tweede reden om zomerscholen te organiseren is volgens verschillende experts het wegwerken van de leerachterstand. Zo is het volgens hen belangrijk dat zomerscholen intentioneel bezig zijn met de leerontwikkeling van hun leerlingen, in tegenstelling tot andere vrijetijdsprogramma's. Wel zijn de meeste respondenten geen voorstander van schoolse



remediëring op zomerscholen, waarin hun visie verschilt van McCombs et al. (2011), Verachtert et al. (2020) en Verachtert et al. (2021). Dit komt ook niet overeen met de visie van Onderwijs Vlaanderen (2020) waarbij het remediëren van de leerachterstand één van de hoofddoelstellingen was. Volgens de respondenten ligt de verantwoordelijkheid voor het voorkomen en het remediëren van de leerachterstand bij het regulier onderwijs. Ook zijn de respondenten bezorgd dat het doorverwijzen van leerlingen met een leerachterstand naar zomerscholen tot stigmatisering en segregatie zal leiden. Wel kunnen zomerscholen volgens de respondenten een rol opnemen in het werken aan leerachterstand door een brede visie op remediëren te hanteren en het verwerken van leerdoelen in de activiteiten die worden aangeboden, wat aansluit bij de benadering van Miller (2007). Daarnaast benadrukken enkele respondenten dat het wegwerken van de leerachterstand slechts mogelijk wordt indien zomerscholen een plaats krijgen binnen een bredere set van maatregelen om met leerachterstand om te gaan zoals het aanbieden van extra ondersteuningsdiensten op school. Ook Verachtert et al. (2021) geven in hun inspiratiegids aan dat het nodig is om sommige leerlingen extra te ondersteunen tijdens het schooljaar.

#### Experimenteren met methodieken

Een derde motivatie voor het organiseren van zomerscholen is volgens enkele experts dat het kansen biedt om te experimenteren met andere methodieken en werkvormen zoals outdoor learning of ervaringsgericht leren. Wanneer leerkrachten hiermee kennismaken kunnen ze dit meenemen naar het regulier onderwijs. Dit komt overeen met de bevindingen van Hall et al. (2017) die een uitbreiding van de toolbox van leerkrachten vaak zien terugkomen in sterke zomerleerprogramma's.

De tweede onderzoeksvraag was '**Welke kenmerken zijn volgens experts belangrijk voor het vormgeven van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen?**'. Vertrekkende vanuit de hogere doelstellingen die eerder werden aangegeven, zien de kenmerken van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen er volgens de experts het best als volgt uit:

#### Doelstellingen

In de eerste plaats spreken de respondenten zich uit over de doelstellingen van een succesvolle zomerschool. Zo vinden de respondenten het belangrijk dat een zomerschool vertrekt vanuit een heldere visie zodat duidelijk is wat ze met de zomerschool willen bereiken. Dit komt overeen met de aanbevelingen in het evaluatierapport van Verachtert et al. (2020) en de inspiratiegids van Verachtert et al. (2021). Om te verzekeren dat de medewerkers mee zijn met de visie en de principes van een zomerschool, stellen enkele respondenten voor om vormingen te organiseren.

De meeste respondenten zijn het erover eens dat de focus van een zomerschool niet moet liggen op het remediëren van de leerachterstand op cognitief vlak. Zo wijzen enkele respondenten op het belang van het nastreven van breed vormende doelstellingen in een zomerschool aangezien kinderen meer nodig hebben dan goede schoolprestaties om in het leven en op school te functioneren. Dit komt overeen met Miller et al. (2007) die aangeven dat leerlingen, naast inhoudelijke kennis en vaardigheden, ook andere vaardigheden nodig hebben om het op lange termijn goed te doen. Wel kan er volgens de meeste respondenten in een zomerschool gewerkt worden aan de leerachterstand maar moet dit gebeuren vanuit een brede visie met oog voor het welbevinden, de sociale vaardigheden en het zelfvertrouwen van de kinderen. Deze domeinen zijn volgens de respondenten ondersteunend voor het verdere leren en leven van het kind, wat terugkomt in Jensen (2005) en Miller et al. (2007). Dit staat haaks op de visie van Verachtert et al. (2021) en McCombs et al. (2011) die stellen dat zomerscholen bijdragen aan de leerwinst van de leerlingen en dat deze leerwinst op zijn beurt zorgt voor meer zelfvertrouwen en een hoger welbevinden. Voor Verachtert et al. (2021) is het verkrijgen van schoolse groei in kennis en vaardigheden dan ook prioritair en zijn niet-cognitieve uitkomsten eerder bijkomstig. Dit terwijl uit de evaluatie van Verachtert et al. (2020) net bleek dat de meest genoemde succesfactor door coördinatoren en medewerkers van zomerscholen de aandacht voor het welbevinden van de leerlingen was, naast het leren en presteren. Tot slot dient een zomerschool volgens verschillende respondenten in te zetten op het verhogen van de schoolse betrokkenheid van leerlingen, waarvan het belang ook naar voren komt in het onderzoek van Hall et al. (2017). Vanuit deze brede visie geven verschillende respondenten aan dat er gewerkt kan worden aan de taalvaardigheid van de leerlingen. Het verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen, het aanwakkeren van de taalverwerving en de motivatie van leerlingen om de taal te leren kunnen een opstap zijn om verder aan taal te werken tijdens het gewone schooljaar. Om dit te bekomen is het inzetten op interactie tussen taalgebruikers belangrijk, wat terugkomt in de onderzoeksopzet van Vandommele et al. (2016).

### *Inhoudelijke vormgeving*

Ten tweede zijn alle experts het erover eens dat het onderwijs- en het verrijkingaanbod geïntegreerd moeten zijn. Dit betekent dat de activiteiten op een speelse manier vorm krijgen en deze gekoppeld zijn aan leerdoelen. In een succesvolle zomerschool wordt er volgens de respondenten gekozen voor didactische werkvormen zoals coöperatief leren, outdoor learning en projectgebaseerd leren. Beide aspecten zijn ook terug te vinden in de literatuur omtrent zomerprogramma's zoals bij Hall et al. (2017), Miller (2007) en Vandommele et al. (2016). Dit komt niet overeen met de visie van Verachtert et al. (2021), die ruimte laten voor verrijgingsactiviteiten maar in de eerste plaats inzetten op meer schoolse leermiddelen zoals oefenblaadjes. Een mogelijke verklaring voor dit verschil is dat Verachtert et al. (2021) de groei van schoolse kennis en vaardigheden als prioriteit stellen. Een geïntegreerd aanbod kan volgens de respondenten een positieve invloed hebben op de motivatie, het welbevinden, de sociale

vaardigheden en het zelfvertrouwen van leerlingen. Dit hangt samen met de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen en kan ondersteunend zijn voor de leerlingen aan de start van het nieuwe schooljaar. Ook Jensen (2005) en Miller (2007) benadrukken dat leren meer is dan een academische activiteit en dat cognitieve vaardigheden verbonden zijn aan sociale vaardigheden en welbevinden. Belangrijk bij een geïntegreerde aanpak is volgens enkele experts dat de ouders en de kinderen geïnformeerd worden over de manier waarop het programma van een zomerschool vorm krijgt: ook op een 'zomerschool' wordt er geleerd, ook al lijkt het niet sterk op een 'gewone school'. Het informeren van de ouders en de kinderen kan mogelijk een antwoord bieden op de bevindingen van Verachtert et al. (2020), waaruit bleek dat de ouders en de leerlingen in mindere mate tevreden waren over de hoeveelheid die de kinderen hadden bijgeleerd.

### Medewerkers

Ten derde spreken de respondenten zich uit over de profielen van de medewerkers van zomerscholen. De meeste respondenten vinden het belangrijk om sterke en ervaren leraren in te zetten, wat overeenkomt met de literatuur (McCombs et al., 2011; Hall et al., 2017; Vandommele et al., 2016; Verachtert et al., 2021). Wel is er onenigheid onder de respondenten over het inzetten van leraren uit moederscholen in een zomerschool. De voor- en nadelen die hieraan verbonden zijn komen ook aan bod in de inspiratiegids van Verachtert et al. (2021), terwijl de Bont en Amsing (2014) duidelijk voorstander zijn van het inzetten van andere leraren dan de eigen docenten in zomerscholen. Dit om op zomerscholen een ander gevoel te creëren dan op gewone scholen. Naast leerkrachten zijn volgens de respondenten ook studenten uit de lerarenopleiding of jeugdwerkers welkom op zomerscholen, wat het interessant maakt om met duo's of trio's te werken waarin de verschillende profielen samenkomen. Een noodzakelijk punt voor de medewerkers van zomerscholen is volgens enkele respondenten dat ze een connectie vormen met de kinderen: de medewerkers moeten geloven in de mogelijkheden van ieder kind en hen het gevoel geven dat ze het kunnen. Het belang hiervan komt ook naar voren in het boek van Agirdag (2020), waarin gewezen wordt op de grote invloed van negatieve stereotypen, vooroordelen en lage verwachtingen op de leerprestaties van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Bovendien pleit één van de experts voor diversiteit onder de medewerkers zodat de leerlingen zichzelf herkennen in het personeel en rolmodellen hebben. Ook Miller (2007) en Chaplin en Capizzano (2006) erkennen het belang van de relatie van jonge mensen met volwassene rolmodellen. Evenzeer benadrukken de Bont en Amsing (2014) en Verachtert et al. (2021) de meerwaarde van een positief klimaat. Tot slot beklemtonen de respondenten dat het geïntegreerd aanbod kwalitatief uitgevoerd moet worden, wat betekent dat de medewerkers zowel oog moeten hebben voor de leerdoelen als voor de speelse elementen. Dit komt ook terug in de studie van Vandommele et al. (2016) die aantoonde dat leerkrachten, vaker dan coaches, oog hadden voor beide aspecten en dit tot meer positieve uitkomsten leidde. Dit kan een verklaring zijn voor de vaststelling dat de respondenten het inzetten van leraren belangrijk

vinden, hoewel hun voorkeur niet uitgaat naar een schoolse aanpak. Om te verzekeren dat de medewerkers deze dubbele focus hanteren adviseren enkele respondenten om vormingen te organiseren. Ook Verachtert et al. (2021) pleiten voor het professionaliseren van medewerkers, maar vooral van diegenen zonder pedagogisch-didactische ervaring aangezien leerkrachten bij hen de norm zijn. Eén van de respondenten vindt het professionaliseren van het personeel geen duurzame maatregel en pleit eerder voor het aanbieden van professionele omkadering van zomerscholen en hun medewerkers, wat ook aan bod komt in de inspiratiegids van Verachtert et al. (2021).

### Leerlingen

Een vierde kenmerk waar de respondenten op ingaan doet zich voor op het niveau van de leerlingen. De belangrijkste doelgroep voor zomerscholen in Vlaanderen zijn volgens de respondenten kinderen bij wie de aansluiting tussen de school- en de thuiscultuur niet optimaal is waardoor zij niet de leerervaringen opdoen die belangrijk zijn om het goed te doen op school. Om inzicht te krijgen in wie deze kinderen zijn kijken enkele respondenten naar factoren zoals de thuistaal, het opleidingsniveau van de moeder en het krijgen van een schooltoelage. Wel geven sommige respondenten aan dat het aangewezen is om voldoende heterogeniteit in de groep te waarborgen zodat leerlingen van elkaar kunnen leren. Zo kan interactie met moedertaalgebruikers de tweedetaalverwerving stimuleren, waarvan het belang ook aan bod komt in het boek van Agirdag (2020) en het onderzoek van Vandommele et al. (2016). Ook het inzetten op een hoge aanwezigheidsgraad van kinderen vinden de respondenten belangrijk. Om dit te bekomen raden de experts aan om aanklappend te werken en helder te communiceren over de verwachtingen van de zomerschool. Een tweede punt is ouderbetrokkenheid en het opbouwen van een vertrouwensband met de ouders en hun kinderen, wat bevorderd kan worden door samenwerkingen met brugfiguren of de buurtwerking. Daarnaast kan een aantrekkelijk programma ook de effectieve opkomst van leerlingen verbeteren. De bovenstaande aanbevelingen liggen in lijn met de meta-analyse van McCombs et al. (2011) en de inspiratiegids Verachtert et al. (2021) die eveneens een hoge aanwezigheidsgraad belangrijk achten. Ten slotte vinden enkele respondenten het nodig dat zomerscholen doorgaan op een neutrale plaats om te voorkomen dat ouders hun leerlingen thuishouden omwille van de reputatie van de locatie. Wel is er onenigheid onder de respondenten of de eigen school van een leerling kan dienen als zo'n neutrale plek.

### Partnerschappen

Tot slot vinden de respondenten het aangaan van partnerschappen aangeraden en noodzakelijk voor het organiseren van zomerscholen, zoals terugkomt in het onderzoek van Hall et al. (2017) en de inspiratiegids van Verachtert et al. (2021). Welke partners dit kunnen zijn is afhankelijk van de doelstellingen en de doelgroep van een zomerschool. Eén van de respondenten vindt het een grote meerwaarde dat zomerscholen beschikken over sterke en ingebedde partnerschappen

zodat het initiatief van verschillende richtingen komt. Een gelijkaardige redenering wordt gemaakt door Hall et al. (2017) die aangeven dat wederkerigheid en gedeelde verantwoordelijkheid cruciaal zijn voor succesvolle partnerschappen. Eén vaak genoemde partner voor zomerscholen door de respondenten is het onderwijs aangezien zomerscholen een leercontext zijn. Zo kunnen bijvoorbeeld moederscholen een rol opnemen in de toeleiding van leerlingen naar zomerscholen, wat door het merendeel van de respondenten wordt aangegeven. Toch gaat één van de experts hier niet mee akkoord: de respondent wilt voorkomen dat scholen systematisch leerlingen met een leerachterstand doorverwijzen naar zomerscholen. Een tweede manier waarop moederscholen betrokken kunnen zijn bij zomerscholen is het doorgeven van informatie over de beginsituatie van leerlingen. Wel is er onenigheid onder de respondenten over de mate waarin de beginsituatie gekend moet zijn bij de medewerkers van een zomerschool. Enkele respondenten geven aan dat het belangrijker is om met de beginsituatie te werken wanneer het schoolse remediëren meer de nadruk krijgt zodat de vooruitgang gemeten kan worden. Dit kan een mogelijke verklaring zijn voor de grote nadruk op de beginsituatie van leerlingen in de inspiratiegids van Verachtert et al. (2021). Bij een geïntegreerd aanbod, dat inzet op ondersteunende vaardigheden, is niveaubepaling volgens de helft van de experts minder noodzakelijk. Bovendien vinden sommige respondenten het belangrijk dat kinderen een nieuwe start krijgen op een zomerschool. Andere partners die regelmatig worden aangehaald zijn (vormende) vrijetijdsorganisaties en de buurtwerking.

De derde onderzoeksvraag was '**Wanneer is een zomerschool in Vlaanderen succesvol volgens experts?**'. Om te spreken van een succesvolle zomerschool gebruiken de participanten zowel maatstaven voor succes op het niveau van de leerling als op het niveau van de medewerkers en de scholen.

In overeenstemming met de doelstellingen vinden de experts dat een zomerschool succesvol is wanneer het een positieve invloed heeft op het welbevinden, het zelfvertrouwen, de schoolse betrokkenheid, de sociale vaardigheden en de taalvaardigheid van de deelnemende leerlingen. Deze antwoorden verschillen sterk van de visie die terugkomt in de inspiratiegids van Verachtert et al. (2021), voor wie het bekomen van groei in schoolse kennis en vaardigheden het belangrijkste zijn. Ook is een zomerschool volgens enkele respondenten een succes wanneer de leerlingen (het gevoel hebben dat ze) iets leren, ze beter dan voordien hun weg vinden naar andere initiatieven en er een band is ontstaan tussen de kinderen en de medewerkers. Eén respondent vindt een zomerschool geslaagd wanneer er veel leerlingen deelnemen om de redenen waarom de zomerschool werd opgericht. Naast de maatstaven op het niveau van de leerling vinden een paar respondenten een zomerschool ook een succes wanneer leerkrachten kennismaken met nieuwe methodieken en deze meenemen naar het regulier onderwijs. Eén respondent vindt een zomerschool ook geslaagd wanneer het zomerteam zich als een team

gedraagt, het team gelooft dat ze het verschil kunnen maken voor iedere leerling en dat er een netwerk wordt gevormd over de scholen heen.

Waar echter geen eensgezindheid over is bij de respondenten is de manier waarop de veranderingen bij de leerlingen opgevolgd worden. Sommige respondenten vinden het belangrijk om via metingen na te gaan of de leerlingen effectief een vooruitgang doorgemaakt hebben. Anderen zijn voorstander van het bevragen van de percepties van de leerlingen en de medewerkers. Zo stelt één respondent voor om de leerlingen zelf dagelijks een evaluatie te laten invullen over wat ze geleerd hebben, wat hen aanzet tot zelfreflectie. Verachtert et al. (2020) baseerden zich voor hun evaluatierapport op de percepties van de betrokkenen van zomerscholen maar twijfelden of dit voldoende was om het effect van zomerscholen na te gaan. Als antwoord hierop stelden de auteurs voor om impactmetingen uit te voeren. Volgens een paar respondenten kan het succes van een zomerschool ook vastgesteld worden door de klasleerkracht aan de start van het nieuwe schooljaar, wat partnerschappen tussen zomerscholen en moederscholen interessant maakt. Wel worden hierbij door anderen kritische kanttekeningen gemaakt: een zomerschool moet niet alleen bijdragen aan de schoolprestaties van leerlingen maar ook aan het functioneren van kinderen in hun eigen leven. Een mogelijk antwoord hierop is de aanpak die terugkomt in het onderzoek van Hall et al. (2017). Om een meer holistisch beeld te vormen van de ervaringen van en de impact van zomerleerprogramma's op de deelnemers, combineerden de onderzoekers verschillende dataverzamelingmethoden. Tot slot wordt het succes van een zomerschool volgens enkele respondenten ook duidelijk wanneer de deelnemende kinderen, hun ouders, de buurt en het zomerteam positieve reacties geven. Dit wordt mogelijk door het organiseren van toonmomenten.

## **5.2 Aanbevelingen**

### *5.2.1 Aanbevelingen voor de praktijk*

Een eerste aanbeveling die gemaakt wordt op basis van dit onderzoek, is het behouden van een zekere voorzichtigheid in het introduceren van zomerscholen als middel om met problemen in het onderwijs om te gaan. Enerzijds kunnen zomerscholen een manier zijn om de ongelijkheid in onderwijskansen te verminderen en de leerachterstand weg te werken. Hierbij is het nodig om zomerscholen in te bedden binnen een bredere set van maatregelen. Anderzijds moet er ook nagedacht worden over het hervormen van het regulier onderwijs. Dit om te voorkomen dat het nodig is om voor zo'n grote groep van leerlingen iets extra te voorzien. Een voorstel dat door de respondenten naar voren wordt gebracht is een herverdeling van de schoolkalender.

In eerste instantie kunnen zomerscholen interessant zijn voor kinderen bij wie de aansluiting tussen de school- en thuiscultuur niet optimaal is. Om inzicht te krijgen in wie deze kinderen zijn, kan er gekeken worden naar de socio-economische status van de leerlingen. Hierbij moet er rekening gehouden worden met de thuistaal van de leerling, het ontvangen van een

schooltoelage en het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder. Wel is het aanbevolen om voldoende heterogeniteit te waarborgen zodat kinderen van elkaar kunnen leren, wat zeker belangrijk is in kader van de taalverwerving.

Een derde aanbeveling die gemaakt wordt op basis van dit onderzoek, is het aanbieden van een geïntegreerd programma in zomerscholen. Dit houdt in dat speelse activiteiten gekoppeld worden aan concrete leerdoelen. Om dit mogelijk te maken kan gebruik gemaakt worden van didactische werkvormen zoals projectgebaseerd leren en outdoor learning. Een geïntegreerd aanbod is van grote waarde om verschillende redenen: ieder kind heeft recht op een zomervakantie, het verhoogt de motivatie van kinderen om te leren en om naar school te gaan, het draagt bij aan de aantrekkelijkheid van het programma, het heeft een positieve invloed op de brede ontwikkeling van de leerlingen en er zijn veel kansen om tot leren te komen. Tegelijkertijd maakt de geïntegreerde aanpak het mogelijk om in te zetten op de cognitieve vaardigheden van leerlingen. Aangezien deze aanpak sterk verschilt van wat leerlingen gewoon zijn in het regulier onderwijs, is het belangrijk om duidelijk te communiceren naar de ouders en de kinderen op welke manier er geleerd wordt op een zomerschool.

Een vierde aanbeveling voor de organisatie van zomerscholen in Vlaanderen doet zich voor op het niveau van de doelstellingen. Zo moeten zomerscholen in de eerste plaats een duidelijke visie uitwerken en met zich meedragen doorheen het hele proces. In zomerscholen wordt er, naast schoolse kennis en vaardigheden, ook ingezet op de brede ontwikkeling van kinderen. Zo moet er aandacht gaan naar aspecten die ondersteunend zijn voor het leren van het kind zoals het welbevinden, de sociale vaardigheden, de motivatie en de schoolse betrokkenheid van leerlingen. Wanneer kinderen groeien op deze domeinen, heeft dat een invloed op de manier waarop zij volgend schooljaar hun eigen klas binnenstappen. Dat zomerscholen op deze manier kunnen bijdragen aan het wegwerken van de leerachterstand, wordt door verschillende experts geïllustreerd op het domein van taalvaardigheid.

Een laatste aanbeveling voor het bekomen van een succesvolle zomerschool is dat het organiseren van een zomerschool professioneel aangepakt dient te worden. Dit kan door het inzetten van kwaliteitsvol personeel, het professionaliseren van de medewerkers, het aanwerven van een coördinator met een pedagogische achtergrond en het professioneel omkaderen van zomerscholen.

### *5.2.2 Aanbevelingen voor verder onderzoek*

Een suggestie voor vervolgonderzoek is om dieper in te gaan op hoe de relatie tussen moeder- en zomerscholen er kan uitzien. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat zomerscholen enerzijds een rol kunnen opnemen in de toeleiding van leerlingen. Anderzijds kan dit ertoe leiden dat scholen leerlingen systematisch doorverwijzen naar zomerscholen en zij hun verantwoordelijkheid

doorschuiven. Ook zou het inzetten van leerkrachten uit de moederscholen voor een snellere start kunnen zorgen aangezien zij de leerlingen kennen. Langs de andere kant kunnen leerkrachten hun vooroordelen en patronen meenemen naar de zomerschool waardoor leerlingen geen nieuwe start krijgen. Om hier meer inzicht in te krijgen kan het interessant zijn om verschillende perspectieven te bevragen zoals die van leerlingen, leerkrachten, ouders en het zomerteam. Daarnaast kan in vervolgonderzoek meer aandacht besteed worden aan de manier waarop het succes van een zomerschool gevat kan worden. Aangezien de voorkeur van de respondenten uitgaat naar een geïntegreerde werking die inzet op de brede ontwikkeling van kinderen, is het interessant om manieren van evalueren in kaart te brengen die hierbij aansluiten. Meer inzicht in de evaluatie van zomerscholen kan eveneens een bijdrage leveren aan het dilemma rond de beginsituatie van de leerlingen.

### **5.3 Beperkingen onderzoek**

Een eerste beperking van dit onderzoek is het tekort aan diversiteit binnen de respondentengroep, wat ongetwijfeld een invloed heeft op de resultaten van dit onderzoek. Zo is de kennis van een individu het product van de specifieke positie van het individu en wordt de positie van een individu binnen een sociale ruimte mede bepaald door aspecten zoals gender, ras en klasse (Sánchez, 2010). In dit onderzoek verschilde de inbreng van de enige persoon met een migratieachtergrond het sterkst van de andere deelnemers. Zo legde de respondent meer de nadruk op het inzetten van andere leraren dan de eigen leraren en haalde zij als enige het belang aan van diverse medewerkers op zomerscholen. Toch mag deze respondent niet beschouwd worden als de vertegenwoordiger van een bepaalde categorie. Wel is het nodig om een meer diverse groep van respondenten te bevragen om een correcter beeld te vormen over de rol en de kenmerken van zomerscholen in Vlaanderen. Een tweede beperking is de beperkte omvang van de steekproef. In kader van dit onderzoek werden tien experts bevroegd over hun visie op de rol en de kenmerken van zomerscholen in Vlaanderen. In de resultatensectie wordt duidelijk dat de experts het op veel vlakken eens zijn met elkaar maar dat er ook veel verschillen zijn. Zo is het bijvoorbeeld nog onduidelijk in welke mate het nodig is dat de medewerkers van een zomerschool kennis hebben over de beginsituatie van de leerlingen. Om saturatie te bekomen werden er idealiter meer interviews afgenomen. Een derde beperking is dat sommige respondenten geneigd waren om terug te blikken op het verloop van de zomerscholen van 2020, terwijl in dit onderzoek de focus net ligt op het vormgeven van zomerscholen in de toekomst. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zomerscholen in Vlaanderen een recent fenomeen zijn, waardoor het voor sommige respondenten hun eerste concrete ervaring was met zomerprogramma's. Dit neemt natuurlijk niet weg dat er uit de afgelopen zomer veel geleerd kan worden. Een laatste beperking is dat er zowel beleidsmakers, ervaringsdeskundigen, pedagogisch begeleiders en onderzoekers werden bevroegd maar dat het niet gelukt is om het aantal respondenten per categorie gelijk te houden. Dit maakt het moeilijk om op zoek te gaan naar patronen in de antwoorden van de respondenten met een gelijkaardig profiel.



## 6 Conclusie

Het doel van deze masterproef was om op zoek te gaan naar de rol die zomerscholen volgens experts kunnen spelen in het Vlaamse onderwijs-en vrijetijdslandschap. Deze hoofdvraag kwam voort uit de vaststelling dat zomerscholen in Vlaanderen een recent fenomeen zijn terwijl de ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs al langer een probleem is en de zomervakantie, als schoolsluiting, leidt tot leerverliezen en grotere verschillen tussen leerlingen. Aangezien uit internationale literatuur blijkt dat zomerprogramma's hier een antwoord op kunnen bieden, werden de visies van tien experts op de toekomst van zomerscholen in Vlaanderen bevestigd door het afnemen van individuele interviews. Eveneens komt in de literatuur over zomerprogramma's naar voren dat deze programma's op verschillende manieren vorm kunnen krijgen, waardoor er in dit onderzoek ook werd gepeild naar hoe zomerscholen er volgens de respondenten uit horen te zien.

Nagenoeg alle respondenten geven aan dat zomerscholen de ongelijkheid in het onderwijs kunnen verminderen. Dit kan gebeuren door het aanbieden van leerervaringen aan kinderen die in hun buitenschoolse omgeving weinig of andere vormen van stimulering krijgen dan diegenen die belangrijk zijn om het goed te doen op school. De doelgroep van een zomerschool zijn dan ook leerlingen bij wie de aansluiting tussen de school-en thuiscultuur niet optimaal is omdat het leerverlies bij hen het grootst is wanneer de scholen gesloten zijn. Een heterogene groepssamenstelling is bovendien wenselijk zodat kinderen ook van elkaar kunnen leren. Hoewel zomerscholen volgens de respondenten een bijdrage kunnen leveren aan het verminderen van de onderwijsongelijkheid, vinden de respondenten dat er ook aanpassingen moeten gebeuren in de organisatie en de structuur van het regulier onderwijs. Naast het verminderen van ongelijkheid wordt het wegwerken van de leerachterstand ook gezien als één van de redenen om een zomerschool te organiseren. De respondenten onderscheiden zomerscholen dan ook van andere vormen van georganiseerde vrije tijd aangezien zomerscholen intentioneel bezig zijn met de leerontwikkeling van de kinderen. Naast het werken aan leerdoelen, vinden de respondenten het belangrijk dat er aandacht is voor de brede ontwikkeling van het kind. Zomerscholen dienen volgens de respondenten het welbevinden, het zelfvertrouwen, de sociale vaardigheden, de schoolse betrokkenheid en de taalvaardigheid van de leerlingen te verbeteren. Zo dragen zomerscholen vooral bij aan vaardigheden die ondersteunend zijn voor het leren van de leerlingen en vaardigheden die een opstap bieden bij de start van de leerling aan het volgende schooljaar. Wel is het nodig om zomerscholen in te bedden binnen een bredere set van maatregelen om de leerachterstand weg te werken. Alle respondenten vinden het nodig dat de werkvormen van een zomerschool verschillend zijn van de werkvormen uit het regulier onderwijs: de onderwijs- en verrijkingsactiviteiten moeten geïntegreerd aangeboden worden en didactische werkvormen zoals projectgebaseerd leren zijn interessant. Dit draagt er eveneens toe bij dat leerkrachten nieuwe manieren van lesgeven leren kennen, wat ook een reden is om een zomerschool te organiseren. De medewerkers die de zomerschool uitvoeren zijn volgens de

meeste respondenten idealiter een combinatie van ervaren leerkrachten met jeugdwerkers of studenten uit de lerarenopleiding. Dit hoofdzakelijk om de kans te vergroten dat zowel het schoolse als het speelse aspect naar voren komen in de zomerschoolactiviteiten. Om de medewerkers hierin te versterken is professionalisering van het personeel of het aanbieden van professionele omkadering aangewezen. Wat op zijn minst even belangrijk is, is de aanwezigheid van diversiteit onder de medewerkers en het geloof van hen in de mogelijkheden van ieder kind. Een ander aspect dat volgens de respondenten bijdraagt aan het succes van zomerscholen zijn partnerschappen. Wel is het nog onduidelijk in welke mate en op welke gebieden samenwerkingsverbanden tussen moederscholen en zomerscholen gewenst zijn. Eveneens is er nog onzekerheid over de manier waarop zomerscholen hun successen kunnen vaststellen bij hun leerlingen aangezien er door de respondenten verschillende methoden worden voorgesteld. Wel blijkt uit de literatuur dat de ene vorm van evaluatie de andere vorm niet per se uitsluit en dat het combineren van verschillende evaluatiemethoden kan bijdragen aan een meer holistisch beeld van zomerprogramma's en de effecten ervan.

De visies van de experts verschillen op verschillende gebieden van de visie die terugkomt in de inspiratiegids van Verachtert et al. (2021). In de inspiratiegids ligt de nadruk op het verbeteren van de schoolprestaties van kinderen en zijn niet-academische uitkomsten eerder bijkomstig. Om dit te bekomen wordt vooral ingezet op het uitwerken van een schoolse component. Dit terwijl de meeste respondenten uit dit onderzoek het speelse en het schoolse aspect van een zomerschool op zijn minst even belangrijk vinden. Volgens de experts maakt een geïntegreerd programma het mogelijk om aan de inhoudelijke kennis en vaardigheden van leerlingen te werken en tegelijkertijd het welbevinden, het zelfvertrouwen, de sociale vaardigheden en de schoolse betrokkenheid van de deelnemende leerlingen te verhogen. Wanneer leerlingen op deze laatstgenoemde gebieden groeien, heeft dat een invloed op het functioneren van het kind op school en in het verdere leven. Waar beide standpunten wel in overeenkomen is het belang van doelgericht werken, het aanbieden van een kwaliteitsvol aanbod, het nastreven van een hoge aanwezigheidsgraad en het aanwerven van bekwaam personeel. Naargelang de visie waaruit men vertrekt, kunnen hier verschillende invullingen aan worden gegeven.

In het algemeen kunnen we stellen dat het organiseren van zomerscholen kansen biedt om met de uitdagingen waarmee het Vlaamse onderwijssysteem al een lange tijd mee geconfronteerd wordt om te gaan. Belangrijk hierbij is de aandacht voor het zomerse én het schoolse aspect, wat een geïntegreerde aanpak mogelijk maakt. Wel is er méér nodig dan het aanbieden zomerscholen: zomerscholen moeten een rol krijgen binnen een bredere set van maatregelen en de structuur van het regulier onderwijs moet herbekeken te worden.

## Referenties

- Agentschap Inburgering en Integratie. (2018, januari 31). *Taalstimulerende activiteiten voor kinderen en jongeren in de vrije tijd* (Draaiboek). Geraadpleegd van [https://integratie-inburgering.be/sites/default/files/atoms/files/20190903\\_draaiboek\\_taalstimulering%20in%20de%20vrije%20tijd.pdf](https://integratie-inburgering.be/sites/default/files/atoms/files/20190903_draaiboek_taalstimulering%20in%20de%20vrije%20tijd.pdf)
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem, België: EPO.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171-191. <https://doi.org/10.3102/01623737023002171>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T. & de Goede, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen, Nederland: Noordhoff.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Bol, T. (2020, April 30). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. University of Amsterdam Working Paper, Amsterdam, Nederland. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Bonal, X. & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Bourabain, D., Verhaege, P.-P. & Stevens, P. A. (2020). School of choice or schools' choice? Intersectional correspondence testing on ethnic and class discrimination in the enrolment procedure to Flemish kindergartens. *Race, Ethnicity and Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798379>
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London, United Kingdom: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory*

and research for the sociology of education (pp. 241-258). Westport, Connecticut: Greenwood.

Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725.

<https://doi.org/10.1177/1077800414530254>

Chaplin, D. & Capizzano, J. (2006). *Impacts of a summer learning program: A random assignment study of Building Educated Leaders for Life (BELL)*. Washington, DC: Urban Institute/Mathematica Policy Research. Retrieved from <https://gradnation.americaspromise.org/sites/default/files/d8/Impacts%20of%20a%20Summer%20Learning%20Program%20PDF.pdf>

Chin, T. & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185-210. <https://doi.org/10.1177/003804070407700301>

Coley, R. L., Kruzik, C. & Votruba-Drzal, E. (2020). Do family investments explain growing socioeconomic disparities in children's reading, math, and science achievement during school versus summer months?. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1183-1196. <https://doi.org/10.1037/edu0000427>

Cooper, H. (2004). Is the school calendar dated? Education, economics and the politics of time. In G. D. Borman & M. Boulay (Eds.), *Summer learning: research, policies and programs* (pp. 3-23). New Jersey, United States: Lawrence Erlbaum Associates.

Cooper, H., Charlton, K, Valentine, J. C. & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), x1-117.

Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. <https://doi.org/10.2307/1170523>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

de Bont, G. & Amsing, M. (2014). 'Als een speer door de stof': *Evaluatierapport van het*

*eerste jaar van de Pilot Zomerscholen tegen zittenblijven*. BMC. Geraadpleegd van [https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/28429428/Rapportage\\_Zomerscholen\\_2013\\_Amsing\\_de\\_Bont.pdf](https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/28429428/Rapportage_Zomerscholen_2013_Amsing_de_Bont.pdf)

De Meyer, I., Janssens, R. & Warlop, N. (2019). *Leesvaardigheden van 15-jaren in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018*. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa>

Arnoudt, R. (2021, april 19). Pedagoog Dirk Van Damme pleit opnieuw voor inkorting zomervakantie: "Corona kan impuls zijn voor verandering". *VRT NWS*. Geraadpleegd mei 17, 2021, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2021/04/19/pedagoog-dirk-van-damme-rakelt-pleidooi-voor-inkorting-zomervaka/>

Deraeck, G. (2002). Bourdieu en de kansenongelijkheid in het onderwijs. *De gids op maatschappelijk gebied*, 93(3), 21-29.

Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.2011.01576.x>

Duquet, N., Glorieux, I., van Dorsselaer, Y. & Laurijssen, I. (2006). *Wit krijgt schrijft beter: schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen, België: Garant.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2001). Summer learning and home environment. In R. D. Kahlenberg (Ed.), *A notion at risk: Preserving public education as an engine for social mobility* (pp. 9-30). New York, NY: Century Foundation Press.

Groenez, S., Van den Brande, I. & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*. Leuven, België: Steunpunt LOA.

Haelermans, C., Ghysels, J., Monfrance, M., Rud, I. & Groot, W. (2017). *Procesevaluatie*

*lentescholen: Effectonderzoek lente- en zomerscholen 2016*. Maastricht, Nederland: Maastricht University. Geraadpleegd van [https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/314/original/Onderzoek\\_LENZO2016\\_Hoofdrapport.pdf?1489054856](https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/314/original/Onderzoek_LENZO2016_Hoofdrapport.pdf?1489054856)

Hall, G., Poston, K. F. & Dennehy, J. (2017) Summer learning programs: Investigating strengths and challenges. In N. Deutsch (Ed.), *After-school programs to promote positive youth development. Learning form specific models* (2<sup>th</sup> ed.) (pp. 1-20). Cham, Switzerland: Springer.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht, Nederland. Geraadpleegd maart 16, 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2012/04/17/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2010-2011-tekstversie>

Jansen, H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum Qualitative Social Research*, 11(2).

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kim, J. S. & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431. <https://doi.org/10.3102/0034654313483906>

Kuhfeld, M. & Tarasawa, B. (2020). *The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement*. NWEA. Retrieved from [https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief\\_Covid19-Slide-APR20.pdf](https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf)

Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168. <https://doi.org/10.2307/202113>

Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2020, September 22). *The effect of school closures on*

*standardized student test outcomes*. KU Leuven, Faculty of Economics and Business Discussion Paper DPS20.17, Leuven, België.

McCombs, J. S., Augustine, C. H., Schwartz, H. L., Bodilly, S. J. McInnis, B., Lichter, D. S. & Brown, A. C. (2011). *Making summer count: How summer programs can boost children's learning*. Santa Monica, California: Rand Corporation.

Miller, B. M. (2007). *The learning season: The untapped power of summer to advance student achievement*. Quincy, Massachusetts: Nellie Mae Educational Foundation

Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (4<sup>de</sup> ed.). Leuven, België: Acco.

Mortelmans, D. (2017). *Kwalitatieve analyse met NVIVO* (2<sup>de</sup> ed.). Leuven, België: Acco.

Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: Een onuitroeibare kwaal?. In I. Nicaise & E. Desmedt (Reds.), *Gelijke kansen op school: Het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid* (pp. 87-105). Mechelen, België: Plantyn.

Onderwijs Vlaanderen (2020). *Zomerscholen in juli en augustus 2020*. Geraadpleegd februari 25, 2021, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/zomerscholen-juli-en-augustus-2020>

Roggemans, L., Smits, W., Spruyt, B. & Van Droogenbroeck, F. (2013). *Sociaal bekabeld of in vrije val: Sociale participatie door kansengroepen in Vlaanderen* (onuitgegeven onderzoeksrapport). Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Brussel, België.

Sánchez, L. (2010). Positionality. In B. Warf (Ed.), *Encyclopedia of Geography* (pp. 2257-2258). United States: SAGE.

Savin-Baden, M. & Major, C. (2012). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. London, United Kingdom: Routledge.

Schacter, J. & Jo, B. (2005). Learning when school is not in session: A reading summer day camp intervention to improve the achievement of existing first-grade students who are economically disadvantaged. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 158-169.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00260.x>

Smyth, E. & McCabe, B. (2000). The Educational Situation of Disadvantaged Children. In I. Nicaise (Ed.), *The right to learn. Educational strategies for socially excluded youth in*

*Europe* (pp.13-30). Bristol, United Kingdom: The Policy.

Universiteit Gent. (2016 december 6). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA2015*. Geraadpleegd april 21, 2021, van [https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa#Resultaten\\_PISA\\_2015](https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa#Resultaten_PISA_2015)

Vandevelde, I. (2020). *Innovatietraject zomerleren 2020* [Powerpoint-slides]. Hub Ontwikkelen in Diversiteit.

Vandommele, G., Van den Branden, K. & Van Gorp, K. (2016). *Paving the way for adolescent L2 learners: Language learning through meaningful activities inside AND outside the school?* (Unpublished doctoral dissertation). KU Leuven, Faculteit Letteren, Onderzoekseenheid Taalkunde, Leuven, Belgium.

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J. & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen – Volume I*. Brussel, België: Vrije Universiteit Brussel. Geraadpleegd van <http://talism2018.be/wp-content/uploads/2019/06/TALIS-2018-Vlaanderen-Volume-I.pdf>

Verachtert, P., Van Damme, J., Onghena, P. & Ghesquière, P. (2009). A seasonal perspective on school effectiveness: evidence from a Flemish longitudinal study in kindergarten and first grade. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(2), 215-233. <https://doi.org/10.1080/09243450902883896>

Verachtert, P., Bellens, K., Sneyers, E., Surma, T. & Muijs, D. (2020). *Zomerscholen in Vlaanderen 2020: Evalueren en inspireren* (Onderzoeksrapport). Antwerpen, België: Thomas More-hogeschool.

Verachtert, P., Bellens, K., Surma, T. & Muijs, D. (2021). *Zomerscholen in Vlaanderen: Van idee tot realisatie. Inspiratiegids*. Antwerpen, België: Thomas More hogeschool.

Vranken, J., Van Hootegem, G., Hendrickx, E. & Vanmarcke L. (2013). *Het speelveld, de spelregels en de spelers? Handboek sociologie* (5<sup>e</sup> ed.). Leuven, België: Acco.



## Bijlagen

### Bijlage A: Geïnfomeerde toestemming

#### Geïnfomeerde toestemming

**Titel van het onderzoek:**

De rol en kenmerken van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen

**Beschrijving van het onderzoek**

Dit onderzoek draagt bij aan inzicht in het vormgeven van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen. Hiervoor worden interviews afgenomen met experts uit het beleid, onderzoek en onderwijs waarin gepeild wordt naar hun visie op de kenmerken van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen.

**Verwachtingen van participant**

Van de participant wordt verwacht dat hij/zij/x bereid is mee te werken aan een éénmalig interview. Dit interview zal ongeveer één uur duren. Het kan soms ook iets korter of langer duren, afhankelijk van de participant.

**Naam onderzoeker:**

Hanne Van De Looverbosch

**Contactgegevens onderzoeker:**

E-mail: [Hanne.VanDeLooverbosch@UGent.be](mailto:Hanne.VanDeLooverbosch@UGent.be)

Gsm: - - -

**Onder leiding van:**

dr. Iris Vandeveldde en Prof. Dr. Piet Van Avermaet

- Ik geef toestemming voor het maken van een opname van het interview.  
*Deze opname wordt uitsluitend beluisterd door de interviewer (Hanne Van De Looverbosch) en eventueel haar thesisbegeleiders in het kader van dit onderzoek. De opname zal niet worden verspreid.*
- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat er geen risico's of ongemakken kunnen verbonden zijn aan mijn deelname.
- Ikzelf of anderen kunnen baat bij dit onderzoek hebben op volgende wijze:  
*Er ontstaat een dieper inzicht in de kenmerken van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen. Meer kennis over zomerscholen in Vlaanderen kan bijdragen aan het ontwikkelen van meer succesvolle zomerprogramma's.*
- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten en ik hoef daarvoor geen reden te geven.
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Indien gewenst wordt mijn naam niet gepubliceerd en wordt anonimiteit in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.

- Ik wil graag op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek. De onderzoeker mag mij hiervoor contacteren op het volgende e-mailadres:
- Voor vragen weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij: Hanne Van De Looverbosch (zie contactgegevens)
- Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent dit onderzoek kan ik contact opnemen met: [Iris.Vandevelde@UGent.be](mailto:Iris.Vandevelde@UGent.be)

**Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen. Ik stem toe om deel te nemen.**

Datum:

Naam en handtekening expert

Naam en handtekening onderzoeker

## **Bijlage B: Interviewleidraad**

### **Interview thesis zomerscholen: De rol en de kenmerken van een succesvolle zomerschool in Vlaanderen**

Hanne Van De Looverbosch

Promotor prof. dr. Piet Van Avermaet

Masterproefbegeleider dr. Iris Vandevelde

***Vraag 1: Kan u uzelf kort voorstellen? Kan u meer vertellen over uw werkcontext?***

***Vraag 2: Op welke manier bent u betrokken met zomerscholen of zomerprogramma's?***

***Vraag 3: Waarom zouden we investeren in zomerscholen voor kinderen en jongeren in Vlaanderen?***

***Vraag 4: Wanneer is een zomerschool een succes geweest?***

***Vraag 5: Hoe ziet uw ideale zomerschool eruit?***

Bij de volgende vragen vertrek ik uit het evaluatierapport van Thomas More<sup>1</sup> over de COVID-19-zomerscholen die gesubsidieerd werden door de Vlaamse overheid. Ik bespreek enkele bevindingen van deze zomerscholen op Vlaams niveau en vraag vervolgens wat uw visie is op de thema's die aan bod komen.

#### Doelstellingen

Uit de bevraging van zomerschoolcoördinatoren blijkt dat 93,6 procent aangeeft dat hun zomerschool tot doel had om de leerachterstand weg te werken. Daarnaast worden ook andere doelstellingen aangeduid zoals het verhogen van taalvaardigheid (85,9 procent), het werken aan zelfvertrouwen (75,6 procent) en de schoolse betrokkenheid van leerlingen verbeteren (51,3 procent).

***Vraag 6: Welke doelstellingen zijn volgens u het belangrijkste om na te streven met zomerscholen in Vlaanderen? Waarom?***

#### Doelpubliek

Uit de zomerschoolaanvragen blijkt dat de meeste Vlaamse zomerscholen werden opgericht met oog op het bereiken van leerlingen met een leerachterstand, kansarme leerlingen en anderstalige leerlingen uit het lager, secundair en buitengewoon of onthaalonderwijs.

***Vraag 7: Voor welke (soorten van) leerlingen kan een zomerschool waardevol zijn? Waarom?***

---

<sup>1</sup> Verachtert, P., Bellens, K., Sneyers, E., Surma, T. & Muijs, D. (2020). *Zomerscholen in Vlaanderen 2020: Evalueren en inspireren* (Onderzoeksrapport). Antwerpen, België: Thomas More-hogeschool.

Uit de evaluatie blijkt dat de effectieve opkomst van leerlingen zeer positief werd beoordeeld door de coördinatoren maar dat dit niet voor alle zomerscholen het geval was. Er bleek een grotere uitval te zijn in scholen die een OKAN-aanbod secundair onderwijs verzorgden.

**Vraag 8: Op welke manier kan de effectieve opkomst van leerlingen in zomerscholen verhoogd worden?**

#### Samenwerking en ondersteuning

Zo'n 79,7 procent van de zomerscholen gaf in hun zomerschoolaanvraag aan samen te werken met één of meerdere partners maar gezien de coronaomstandigheden kwamen ook heel wat samenwerkingen onder druk te staan.

**Vraag 9: Welke kansen zijn er op vlak van samenwerkingen voor zomerscholen in de toekomst?**

#### Personeel

Uit de bevraging van zomerschoolcoördinatoren blijkt enerzijds dat het vinden van gepast personeel gezien wordt als één van de belangrijkste succesfactoren. Anderzijds blijkt ook dat sommige zomerscholen moeilijkheden ondervonden bij het rekruteren van gepast en gekwalificeerd personeel voor het inrichten van het onderwijsaanbod.

**Vraag 10: Hoe kunnen we de medewerking aan zomerscholen aantrekkelijk maken?**

#### Inhoudelijke vormgeving

Uit casestudy-observaties (M: 1,86) en vragenlijstonderzoek (M: 2,13) van de medewerkers blijkt dat de medewerkers sterk docentgestuurd werkten. Dit houdt in dat medewerkers de structuur, werkvormen en leerinhouden tijdens de lessen bepaalden en leerlingen weinig inspraak hadden.

**Vraag 11: Welke didactische werkvormen moeten een plaats krijgen in een succesvolle zomerschool? Waarom?**

Uit de bevraging van zomerschoolcoördinatoren blijkt dat zo'n 4 procent van de zomerscholen naast het onderwijsaanbod geen verrijkingaanbod hadden. Bij 70 procent van de zomerscholen waren het onderwijs- en verrijkingaanbod duidelijk van elkaar gescheiden en 25 procent had een geïntegreerd aanbod.

**Vraag 12: Welke verhouding is er in een succesvolle zomerschool tussen het onderwijs- en het verrijkingaanbod? Waarom?**

Uit de bevraging van coördinatoren en medewerkers blijkt dat medewerkers hun best deden om een onderwijsaanbod op maat van de individuele leerling aan te bieden en te differentiëren maar dat inzicht van de medewerkers in de beginsituatie en de noden van de leerling soms ontbrak.

**Vraag 13: Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de medewerkers van zomerscholen een beter zicht hebben op de beginsituatie en de noden van hun leerlingen?**

***Vraag 14: Wilt u graag nog iets toelichten over dit onderwerp dat niet aan bod kwam tijdens dit interview?***