

Inspiratiegids

Evidence-informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel

Leer punt

Inspiratiegids

Evidence-informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel

Vicky Willegems, Els Consuegra,
Keaten Van den Rym, Jerich Faddar

In opdracht van Leerpunt

Leer punt

INHOUD

Voorwoord 07

Waarom deze gids? 09

1. Wat is evidence-informed onderwijs? 10

1.1. Wat bedoelen we met evidence-informed onderwijs?
1.2. Waarom is dit belangrijk?
1.3. Wat betekent dit voor jou ...

2. De kern van evidence-informed werken 15

2.1. Triangulatie: drie bronnen, één krachtige praktijk
2.2. Multiperspectivisme: één vraag, vele blikken, één context
2.3. Procesmatig: systematisch streven naar continue verbetering

3. De zeven fases van procesmatig evidence-informed werken 25

Fase 1: Contextanalyse en probleemdefiniëring
Fase 2: Onderzoeksvragen en doelen
Fase 3: Informatieverzameling en interpretatie
Fase 4: Plan en ontwerp
Fase 5: Implementatie en feedbacklussen
Fase 6: Evaluatie en reflectie
Fase 7: Kennisdeling en borgen

4. Fundamenten voor succes 33

4.1. Toegankelijk en betrouwbaar onderzoek
4.2. Lerende organisatie
4.3. Bruggenbouwers
4.4. Leiderschap
4.5. Samenwerking
4.6. Competentieontwikkeling

5. In een notendop: jouw volgende stappen in evidence-informed werken 48

5.1. Deze gids als aanzet tot actie...
5.2. Wat jij morgen al kan doen

Verklarende woordenlijst 52

Referenties 54

VOORWOORD

De inspiratiegids **‘Evidence-informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel’** is ontworpen om een gemeenschappelijke taal en een helder referentiekader te bieden voor alle onderwijsprofessionals in Vlaanderen en Brussel – van leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs tot inspecteurs, lerarenopleiders en pedagogisch begeleiders.

Deze gids komt voort uit een onderzoeksproject waarin diverse internationale en Vlaamse perspectieven rond **evidence-informed werken** samenkomen. Het doel van de gids is om inzicht te bieden in waarom het belangrijk is om onderwijsbeslissingen niet louter op intuïtie of ervaring te baseren, maar te flankeren met wetenschappelijke inzichten en beschikbare data uit de eigen context met als doel duurzame kwaliteitsverbetering in het onderwijs te ondersteunen.

In essentie fungeert de gids als een brug tussen de wetenschappelijke inzichten uit het onderzoeksrapport en de wijze waarop jij hiermee aan de slag kan in jouw praktijk. Het neemt je als lezer mee in de belangrijkste onderdelen van het model voor evidence-informed onderwijspraktijken met daarbij de begripsomschrijving van wat evidence-informed precies omvat, de kerneigenschappen ervan, het cyclisch proces van onderbouwde besluitvorming en de randvoorwaarden om dit alles succesvol te realiseren. In de gids worden praktijkvoorbeelden gebruikt om de processen te illustreren aan de hand van een herkenbaar voorbeeld.

Door de losse lagen van het model samen te voegen, wordt duidelijk hoe elk element – wanneer ze samen ingezet worden – bijdraagt aan een samenhangende en krachtige aanpak voor het versterken van het onderwijs. Het doel is om jou en je collega-onderwijsprofessionals te inspireren en te activeren, zodat jullie op een onderbouwde manier en afgestemd op de eigen context beslissingen kunnen maken die leiden tot het versterken van jullie onderwijspraktijk.



WAAROM DEZE GIDS?

Gemeenschappelijke taal

Met één model en eenduidige begrippen spreken alle onderwijsprofessionals (leerkrachten, schoolleiders, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, inspecteurs) één taal. Dit bevordert helderheid, voorkomt versnippering en stimuleert kennisdeling.

Kleine en grote stappen stimuleren

De gids maakt duidelijk dat starten met evidence-informed werken meestal niet begint met één groot plan, maar vaak al vorm krijgt met kleine en doelgerichte acties: een gerichte observatie in je klas, het bespreken van opvallende data op je teamvergadering of het integreren van wetenschappelijke kaders in jouw strategisch schoolwerkplan.

Onderzoek en praktijk dichter bij elkaar brengen

Ons model is gebaseerd op een systematische literatuurstudie van (inter)nationaal onderzoek en de feedback van diverse onderwijsstakeholders. In dertien focusgroepinterviews werd gezocht naar een model dat toepassing in de eigen praktijk zo goed mogelijk ondersteunt.

Professionele groei verankeren

De gids ondersteunt je om een cultuur van onderzoek, reflectie en bijsturing op jouw school te verankeren, zodat je voortdurend gericht blijft op het leren en de ontwikkeling van zowel je leerlingen als de school.

1. Wat is evidence-informed onderwijs?

1.1. Wat bedoelen we met evidence-informed onderwijs?

Evidence-informed onderwijs betekent dat je onderwijsbeslissingen baseert op een combinatie van drie essentiële bronnen: **data, wetenschappelijke kennis en praktijkkennis**[5,30]. Je vertrouwt dus niet alleen op je dagelijkse ervaring vanuit je rol als onderwijsprofessional, maar benut daarnaast ook concrete gegevens (data) en betrouwbare wetenschappelijke inzichten[1,22,33]. Deze gecombineerde kennis pas je vervolgens toe in de specifieke context van jouw klas of school, waarbij je de verschillende perspectieven van relevante actoren in de school meeneemt[3]. Zo maak je keuzes die écht onderbouwd zijn en aansluiten bij jouw klas en schoolcontext.

1.2. Waarom is dit belangrijk?

Lesgeven is een complexe opgave, waarin je elke dag tal van beslissingen neemt[1,3]. Door consequent te werken met data (bv. toetsresultaten en klasobservaties), bewezen onderwijsstrategieën en je eigen ervaring in de klas, ontwikkel je interventies die leerlingen doelgericht ondersteunen, terwijl je tegelijk reflecteert op wat wél en niet werkt in jouw unieke onderwijscontext[22,33].

Je haalt hierbij als leerkracht niet alleen cijfers uit toetsen, maar combineert deze met bijvoorbeeld observaties, leerlingenfeedback en inzichten van collega's om precies te achterhalen waar je met je klas staat[1,3]. Je vertaalt als schoolteam beproefde lees- en rekenstrategieën uit onderzoek naar concrete acties in de klas en test deze vervolgens uit in je eigen groep en monitort de voortgang[31]. Door samen met je collega's te reflecteren leer je in team, leer je van elkaar en versterk je stap voor stap jullie didactische en pedagogische vaardigheden en het leren van leerlingen[11,39].

Zo bouw je met evidence-informed werken stap voor stap aan een professionele leergemeenschap op school en werk je op een onderbouwde wijze verder door aan de grote doelstelling van kwaliteitsvol onderwijs in al haar facetten zoals dat in het Referentiekader Onderwijskwaliteit geëxpliciteerd werd door alle Vlaamse onderwijspartners.

Door continu reflectief te werken en feedback uit zowel cijfers, observaties als de dagelijkse praktijk te benutten, groei je samen met collega's als onderwijsprofessionals. Op deze wijze is werken aan evidence-informed onderwijs een gezamenlijke inspanning. Hoewel je als individu kleine stappen kan zetten, komt de kracht van de aanpak echt tot uiting wanneer het hele schoolteam samenwerkt[23]. Door inzichten, successen en ervaringen te delen, ontstaat een gedeelde en geïntegreerde aanpak.

1.3. Wat betekent dit voor jou ...

... als leerkracht?

Als leerkracht werk je elke dag aan één gezamenlijke missie met je collega's: jouw leerlingen succesvol laten leren en groeien. Evidence-informed werken helpt je daarbij. Het biedt een praktische en onderbouwde werkwijze, of je nu in de kleuterklas, het lager of secundair onderwijs lesgeeft. Een bepaalde motivatie, uitdaging of nieuwsgierigheid kunnen het startpunt vormen voor evidence-informed handelen.

... als schoolleiding?

Evidence-informed aan de slag gaan als schoolleider zorgt ervoor dat je beleidskeuzes helder onderbouwt, je jouw schoolteam richting kan geven vanuit concrete schooldata en onderzoek, en je stap voor stap bouwt aan continue verbetering die gericht is op het groeien van jouw leerkrachten en leerlingen[26].

Als schoolleider ben je een sleutelfiguur om evidence-informed werken duurzaam te verankeren op de school en te laten uitgroeien tot de motor van schoolontwikkeling en kwaliteitszorg. Jouw voorbeeldgedrag geeft jouw schoolteam het vertrouwen om onderzoek, data en praktijk te beschouwen als de bronnen die nodig zijn om vraagstukken in jullie schoolcontext te beantwoorden[8,32].



DE PRAKTIJK

Visuele kringondersteuning in de kleuterklas

In jouw kleuterklas valt je op hoe elk kind met een eigen ontwikkeling en rugzak de kring binnenstapt: sommige kleuters volgen moeiteloos de routine, terwijl anderen elke ochtend de weg kwijt zijn. Omdat je evidence-informed werkt, start je niet vanuit aannames maar leg je eerst twee weken lang vast via een kort telmoment op je tablet hoe vaak elk kind afwijkt van de kringactiviteit. Samen met je collega's analyseer je die **observatiegegevens** en ontdek je dat met name meertalige kleuters vaker afgeleid raken tijdens het kringgesprek. Jullie verdiepen je vervolgens in **onderzoek** waaruit blijkt dat visuele ondersteuning, zoals pictogrammen én bijbehorende gebaren, de voorspelbaarheid en betrokkenheid bij jonge kinderen sterk vergroten.

Gewapend met die wetenschappelijke inzichten én jullie **eigen ervaring**, ontwerpen jullie visuele ondersteuning waarop pictogrammen elk gekoppeld aan een eenvoudig gebaar de routine zichtbaar maakt. Geduldig voeren jullie deze nieuwe routine in en nemen zowel jij als de kleuters de tijd om eraan te wennen.

Na twee maanden observeer je opnieuw: je leert uit de data dat de meeste kleuters nu zelfstandig naar de pictogrammen en gebaren kijken en actief het kringgesprek kunnen volgen, waardoor de start van de dag merkbaar rustiger en meer voorspelbaar is. Hoewel je nog niet definitief kan zeggen dat de aandachtsspanne of het begrip is toegenomen, weet je wél dat deze kleine, doelgerichte aanpassing – gebaseerd op data, onderzoek en praktijkervaring – de betrokkenheid en het zelfvertrouwen van je kleuters zichtbaar versterkt.

3 essentiële bronnen:

- Data
- Wetenschappelijke kennis
- Praktijkkennis

DE PRAKTIJK

Oorzaak-gevolg in de tweede graad secundair onderwijs

In de vakgroep geschiedenis komt telkens weer naar voren dat veel leerlingen in de tweede graad secundair onderwijs feiten feilloos reproduceren, maar worstelen met het vormen van duidelijke oorzaak-gevolgrelaties.

Daarom starten jullie als team met een **gezamenlijke data-analyse**; jullie verzamelen uit meerdere klassen de opgaven waarin verbanden ontbreken of door elkaar lopen en brengen die in kaart. Vervolgens duiken jullie in **didactisch onderzoek**, waarin visuele causaal-diagrammen en stapsgewijze opbouw van historisch redeneren centraal staan. Met deze **gecombineerde inzichten** ontwerpen jullie vervolgens een lessenreeks rond de industriële revolutie.

Per les stappen leerlingen eerst in groepjes door de historische tijdlijn, waarna ze als team een causaal diagram opbouwen en tot slot in een reflectief essay de verbanden beargumenteren.

In afsluitende vakgroeplessen **vergelijken** jullie de nieuwe toetsresultaten en leerlingreflecties met de oorspronkelijke data en **evalueren** en **reflecteren** jullie wat dit betekent voor jullie aanpak in de tweede graad zodat dit bijdraagt aan de complexe vaardigheden die historisch denken vraagt.

Je betrekt verschillende perspectieven van relevante actoren.

DE PRAKTIJK

Gerichter hoofdrekenen in het tweede leerjaar

In jouw tweede leerjaar merk je dat een aantal leerlingen snel de weg kwijt zijn zodra je start met hoofdrekenen, terwijl anderen vlot en met inzicht de tafels maken. Je merkt heel **grote verschillen** op in een klas van 20 leerlingen. Je gaat evidence-informed aan de slag en beslist de fouten van leerlingen als vertrekpunt te nemen. Zelf heb je het gevoel dat een deel van de leerlingen steeds opnieuw dezelfde fouten maakt bij hoofdrekenen.

Samen met je **parallelcollega** lees je recent wiskundig didactisch onderzoek en voer je een foutenanalyse uit. Jullie verzamelen tijdens drie lessen hoofdrekenen data en categoriseren de fouten: het gaat om **fouten bij splitsen**, om **plaatswaarde** of om **verwarring** bij positieve en negatieve verschillen.

Na de analyse koppelen jullie de resultaten aan de **wetenschappelijke inzichten** en komen tot de vaststelling dat fouten in deze klas vooral ontstaan in de 'compressiefase' van het aftrekschema (fout in plaatswaarde bij lenen) en bij de 'transformatiefase' (verkeerd plaatsen van getallen op de getallenlijn). Uit het onderzoek blijkt dat een effectieve strategie is om expliciet te oefenen op 'lenen' aan de hand van expliciet modelleren met materiaal.

Je ontwerpt samen met je collega een les waarbij leerlingen het 'materiaalmodel' oefenen, vervolgens de stap op de getallenlijn visueel uittekenen en ten slotte het algoritme schriftelijk toepassen. Je voert na vier weken dezelfde foutenanalyse uit en merkt op dat de aanpak geleid heeft tot een verbetering. Je bespreekt met de collega's uit de andere jaren hoe je de inzichten kan borgen in de school.

De gecombineerde kennis pas je toe in je specifieke context.



Door eenvoudig te beginnen – één vakgroep, integratie van data in je teamvergaderingen, een visie en strategisch plan gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, een leesclub waarin collega's zich verdiepen in recente leidraden … – kan je iedereen in je team betrekken bij wat evidence-informed onderwijs betekent in jullie specifieke schoolcontext. Maak succesvolle initiatieven van collega's die aan de slag gaan met data en dit koppelen aan wetenschappelijke inzichten zichtbaar zodat het team merkt dat evidence-informed werken deel uitmaakt van de wijze waarop jullie de school en jullie leerlingen versterken. Zie je een werkgroep aan de slag met foutenanalyses en wetenschappelijke inzichten die passen bij jullie vraag? Nodig hen dan uit op een teamvergadering en vier samen die eerste ontdekkingen. Organiseer daarna een korte inspiratiesessie waarin leerkrachten aan elkaar laten zien hoe ze toetsgegevens koppelen aan didactisch onderzoek.

DE PRAKTIJK

Effectieve leerstrategieën: een onderzoekende schoolaanpak

Elke maandagochtend start de week met één agendapunt: het strategische doel dat dit jaar de hoogste prioriteit heeft – 'effectieve leerstrategieën ontwikkelen'. Met de bedoeling om zicht te krijgen op volgende vragen: Welke leerlingen haken af na de eerste graad? Wie worstelt met plannen, monitoren en reflecteren op zijn leerproces? Welke patronen zien we in de doorstroomcijfers?

Aan de hand van:

- een vragenlijst data bij derdejaarsleerlingen verzamelen;
- gerichte observaties door vakdocenten in het toepassen van studievaardigheden;
- gestructureerde opvolggesprekken door klastitularissen na examens;
- focusgroepen met uitvallers;

stelt de schoolleiding **enkele hypotheses** voor aan het team over waarom de piramidestructuur – veel instroom bij de start, veel uitval onderweg – op school blijft bestaan.

Vervolgens koppelt zij deze data aan inzichten uit recent onderzoek naar het expliciet ondersteunen van metacognitieve strategieën en een bewuste schoolbrede aanpak om dit te versterken. Door die combinatie van **data, wetenschap én praktijk** laat de schoolleiding zien hoe ze samen deze urgente uitdaging kunnen begrijpen én aanpakken.

Zij formuleren heldere **onderzoeksvragen**, faciliteren kleinschalige **pilots** binnen vakgroepen en nemen zelf deel aan **terugkoppelingssessies** die het proces monitoren en evalueren. Zo wordt onderzoekend leiderschap een inspirerende houding om samen met het schoolteam een gezamenlijk, onderbouwd ontwikkelproces te doorlopen.



“Evidence-informed onderwijs combineert data, wetenschappelijke kennis en praktijk-ervaring om onderbouwde keuzes te maken in de klas en op school.”

2. De kern van evidence-informed werken

2.1. Triangulatie: drie bronnen van informatie, één krachtige praktijk

Onderwijsbeslissingen nemen is complex: geen enkele bron van informatie kan in haar eentje de rijke realiteit van een klas volledig vatten[1,7]. Evidence- informed onderwijs bouwt op de combinatie van drie soorten bronnen, die samen een sterker en rijker beeld vormen van de onderwijspraktijk dan één bron alleen. Dit principe van triangulatie, waarbij diverse bronnen samengebracht worden, speelt hierbij een centrale rol[3].

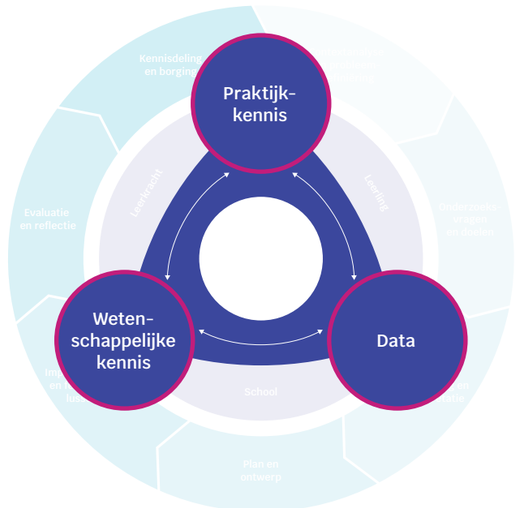
Triangulatie betekent het combineren, inzetten en integreren van verschillende informatiebronnen om tot onderbouwde hypotheses en inzichten te komen. Het gaat om een interactief en reflectief proces waarin wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en data uit de eigen klas- of schoolcontext elkaar aanvullen, uitdagen en verdiepen[22,33]. Door deze bronnen in samenhang te gebruiken, ontwikkel je een dieper en meer genuanceerd begrip van wat werkt voor jouw leerlingen en jouw onderwijspraktijk

Data

Dit zijn gegevens die je waarneemt of verzamelt in je eigen klas of school. Data zijn meer dan alleen cijfers en toetsresultaten. Ze omvatten alle informatie die iets zegt over het leren en welzijn van leerlingen en collega’s. Denk hierbij aan cijfers (toetsresultaten, aanwezigheden, trends in schoolrapporten, advies klassenraad), ervaringen en observaties (open observaties, leerlingengesprekken, feedback van ouders) en documentenanalyse (schrijfopdrachten, portfolio’s, logboeken)[30].

Er bestaan verschillende types van data, van formeel en systematisch verzameld tot anekdotische persoonlijke ervaringen. Die laatste vorm van data wordt ook tot praktijkkennis gerekend en wordt iets verder in deze inspiratiegids apart besproken. Elke vorm van data is waardevol, maar wetenschappers benadrukken dat het belangrijk is om niet alleen op praktijkkennis te vertrouwen omdat dit kan leiden tot vooroordelen, stereotypering en oppervlakkige oplossingen voor complexe problemen[33]. Het is belangrijk deze praktijkkennis aan te vullen met systematisch verzamelde data.

Door data systematisch te verzamelen en te analyseren, krijg je op een doelgerichte wijze inzichten in het leren van je leerlingen, de noden van jezelf en collega’s, de invloed van lesmethoden en andere relevante indicatoren[30]. Dit helpt je om patronen te herkennen en beslissingen te onderbouwen. Data geven inzicht in wat er daadwerkelijk gebeurt in jouw klas of school, en helpen om patronen, successen en knelpunten te herkennen. Cruciaal is dat je data niet geïsoleerd gebruikt, maar altijd in samenhang met wetenschappelijke inzichten én je eigen praktijkervaring[3]. Data roepen vragen op (“Wat zien we?”) én kunnen hypotheses helpen toetsen (“Is onze aanpak effectief?”).



Je baseert je niet op één waarneming of gevoel, maar op triangulatie van data, praktijkkennis en onderzoek.

DE PRAKTIJK

Technisch lezen in het vierde leerjaar

Een school merkt dat een groep leerlingen in het vierde leerjaar zwak scoort op technisch lezen. In plaats van direct een methode of extra oefenmomenten in te zetten voor specifieke leerlingen, kiest het schoolteam voor een evidence-informed benadering:

Het schoolteam verzamelt en analyseert **toetsresultaten** uit het leerlingvolgsysteem, **observeert** leestempo en gedrag in de klas om inzicht te krijgen in specifieke knelpunten, zoals het langzaam herkennen van lettergrepen, en **bespreekt** nadien verschillen tussen groepen.

Enkele leerkrachten raadplegen **actuele onderzoeken en richtlijnen** over effectieve leesinterventies, waarbij bewezen strategieën voor zowel technisch lezen als begrijpend lezen worden belicht.

Leerkrachten delen in gezamenlijke besprekingen wat in hun klas al heeft gewerkt of waar zij verbetering zien. Hierbij komt naar voren dat extra individuele begeleiding van leerlingen kan helpen, waarbij de focus ligt op het versterken van de basisvaardigheden in technisch lezen.

Verschillende informatiebronnen combineren, inzetten en integreren om tot onderbouwde hypotheses en inzichten te komen.
(Triangulatie)



Wetenschappelijke kennis

Dit zijn inzichten die zijn opgebouwd door systematisch onderzoek naar onderwijs en leren van leerlingen. Het gaat om bronnen, zoals overzichtsstudies, meta-analyses, longitudinale onderzoeken, experimentele studies, casestudies, enzovoort[31]. Deze kennis biedt niet zomaar tips of losse adviezen, maar geeft een breder zicht op patronen, mechanismen en werkzame principes die in verschillende onderwijscontexten herhaaldelijk effectief zijn gebleken[22].

Wetenschappelijke kennis helpt om onderbouwde keuzes te maken door te tonen welke aanpakken in vergelijkbare situaties tot positieve resultaten hebben geleid. Tegelijk vraagt het om een kritische en contextgevoelige toepassing; wetenschappelijke inzichten zijn ontwikkeld onder specifieke omstandigheden, en vragen om vertaling naar de eigen klas- of schoolrealiteit[1].

Het gebruik van wetenschappelijke kennis in evidence-informed onderwijs betekent dus niet ongefilterd overnemen, maar bewust interpreteren; wat past binnen onze specifieke context, voor onze leerlingen, op dit moment? Daar heb je praktijkkennis voor nodig[33].

Praktijkkennis

Praktijkkennis verwijst naar de inzichten en oordelen die onderwijsprofessionals ontwikkelen door hun dagelijkse ervaringen in de klas en de schoolomgeving. Deze kennis ontstaat in de directe interactie met leerlingen, collega's en ouders. Deze kennis is niet statisch en ontwikkelt zich naarmate professionals bewuster verbanden leggen tussen handelen en het gevolg ervan[33]. Praktijkkennis omvat onder meer inzicht in wat leerlingen motiveert of belemmert in hun leren, ervaring met het gevolg van verschillende didactische strategieën bij specifieke leerlingen in verschillende situaties, kennis over groepsdynamiek, schoolcultuur en contextspecifieke factoren en fijngevoeligheid om signalen van leerlingen op te merken en daarop adequaat te reageren.

Een belangrijk onderdeel van praktijkkennis is intuïtie – niet als willekeurige ingeving of een buikgevoel, maar als een ervaringsgebonden inschatting die voortkomt uit jarenlang lesgeven, het herkennen van terugkerende patronen. Deze professionele wijsheid stelt leerkrachten in staat om snel en adequaat te reageren op complexe en onverwachte situaties[7]. Tegelijk vraagt evidence-informed werken dat leerkrachten in staat zijn deze praktijkkennis ook expliciet te maken, te bespreken met collega's en af te toetsen aan andere informatiebronnen.

> "Praktijkkennis wordt beschouwd als een evenwaardige bron naast wetenschappelijke kennis en data."

Binnen evidence-informed onderwijspraktijken wordt praktijkkennis beschouwd als een evenwaardige bron naast wetenschappelijke kennis en data[3]. Ze brengt unieke inzichten over de eigen leerlingen en onderwijscontext die essentieel zijn om onderzoeksbevindingen correct te interpreteren en data betekenisvol te duiden. Praktijkkennis levert waardevolle inzichten die vaak niet in wetenschappelijke literatuur te vinden zijn. Het maakt duidelijk hoe theoretische concepten toepasbaar worden in de realiteit, met alle nuances en unieke omstandigheden van een specifieke onderwijscontext.

Hoe versterken deze bronnen elkaar?

Triangulatie draait om het samenbrengen, de interactie tussen en het in dialoog brengen van deze drie bronnen. Geen van de drie staat boven de andere – ze zijn evenwaardig[3]. Wanneer wetenschappelijke inzichten bijvoorbeeld suggereren dat formatieve evaluatie werkt, maar jouw klasdata een ander verhaal vertellen, dan daagt dat je uit om dieper te kijken; voerde je het anders uit? Speelt er iets in de klascontext? Kan praktijkkennis van collega's je verder helpen? Sluit dit inzicht niet aan bij de probleemstelling die zich voordoet in jullie praktijk? Worden de juiste verbanden gelegd?

Triangulatie vraagt om een open houding om nieuwe opties te verkennen, durven combineren, twijfelen, bevragen, bijsturen[33]. Net hier ligt de kracht van evidence-informed onderwijs; het is geen rigide recept, maar een intelligent samenspel van kennis, ervaring, observatie en context[1,22]. En daarin ben jij, als onderwijsprofessional, de motor.

2.2. Multiperspectivisme: één vraag, vele blikken, één context

Je hebt vast al eens gedacht: “Ik weet wel hoe mijn leerlingen hierover denken.” Of: “Ik weet intussen wel wat mijn collega’s hiervan vinden.” Of: “Ik weet dat ouders dit doen om die reden.” Zeker wanneer je ervaring hebt, voel je je vertrouwd met de dynamiek in je klas of team. Maar juist dat gevoel van vertrouwdheid kan ervoor zorgen dat je onbewust bepaalde stemmen minder hoort, of informatie die niet in je verwachting past, mist of zelfs terzijde schuift. Zo sluipt er tunnelvisie in je aanpak – terwijl je net gebaat bent bij een breder en rijker beeld[33].

Onderwijs is nooit eenduidig. Elke klas is anders, elke leerling uniek, en wat werkt in de ene context, werkt niet zomaar in de andere. Onderwijsvraagstukken vragen daarom om meer dan één blik of bron. Door verschillende perspectieven samen te brengen, ontstaat een accurater en volledig beeld van wat er speelt en wat zou kunnen werken. Dat maakt het mogelijk om keuzes te maken die recht doen aan de complexiteit van het onderwijs. Multiperspectivisme – het bewust betrekken van meerdere perspectieven op één vraag, binnen de specifieke context waarin je werkt – biedt daarvoor een krachtig denkkader. Het betekent dat je verschillende stemmen (leerlingen, collega’s, ouders, externen) bij elkaar brengt[27,25]. Niet om alles even belangrijk te maken, maar om tot genuanceerde, weloverwogen en gedragen beslissingen te komen.

Hoe doorvoeren in de praktijk?

Multiperspectivisme is geen extra stap die je achteraf toevoegt – het is een houding die je integreert in elke fase van evidence-informed onderwijs: van probleemverkenning tot implementatie en evaluatie. Hieronder tonen we hoe je dit concreet kan vormgeven op verschillende niveaus.

Het erkennen van leerlingen als actieve gesprekspartners in het leerproces en de zoektocht naar antwoorden, wordt ook aangeduid met de term ‘voicing’.

DE PRAKTIJK

Lage leesmotivatie ontrafelen via meerdere perspectieven

Je merkt dat een aantal leerlingen weinig gemotiveerd zijn bij begrijpend lezen. Je eerste reflex is misschien: “Ze vinden het saai en zijn niet gemotiveerd.” of “Ze zitten te veel voor een scherm” of “Ze spreken een andere thuistaal en kennen de schooltaal niet.” Dat is begrijpelijk. Vanuit een multiperspectivistische blik betrek je ook expliciet de stem van leerlingen bij je analyse – niet alleen via **observatie** of **toetsresultaten**, maar ook via **directe participatie**. Dat kan op verschillende manieren en met uiteenlopende intensiteit.

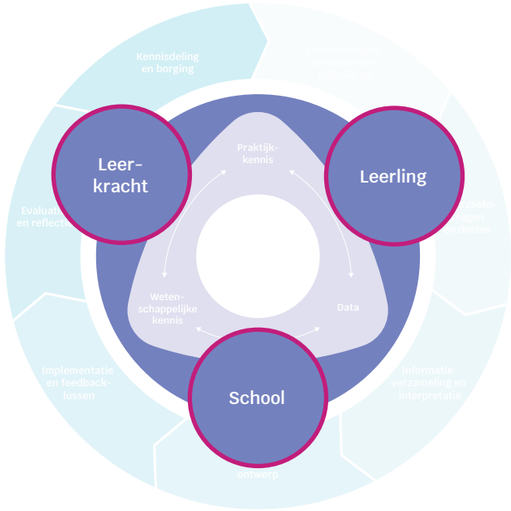
De blik van de leerkracht

Als leerkracht ontwikkel je op basis van **je ervaring en observaties** een gevoel voor wat er aan de hand is. Het is zelfs helemaal legitiem om vanuit dat perspectief al enkele **hypotheses** te formuleren. Maar wees je ook bewust van het risico dat je vertrekt vanuit een eenzijdige blik, waarbij je vooral ziet wat je verwacht te zien. Het kan nuttig zijn de deur nog niet te sluiten, en zelfs actief op zoek te gaan naar **alternatieve verklaringen**.

De blik van de leerlingen

- Je kan leerlingen **bevragen** over hun leeservaringen, voorkeuren en wat hen helpt of net hindert bij het begrijpen van teksten.
- Je kan hen **laten aanduiden** welke woorden ze niet begrijpen en nadien samen met hen zoeken om welke soort woorden dit meestal gaat.
- Je kan zelfs een stap verder gaan, door leerlingen **mee te laten nadenken** over mogelijke oplossingen, bijvoorbeeld: Welke aanpak levert het meeste resultaat op? We brengen ons eigen leren in kaart.

Door verschillende perspectieven samen te brengen, ontstaat een accurater en volledig beeld van wat er speelt en wat zou kunnen werken.
(Multiperspectivisme)



Je betrekt meerdere stemmen en rollen in het analyse- en reflectieproces: van leerlingen en collega’s tot ouders en externen.

In plaats van alleen óver leerlingen te denken, werk je mét hen aan het verhelderen en oplossen van het probleem. Leerlingen kunnen op die manier ook andere verklaringen aanreiken dan wat je als leerkracht zelf vermoedde[27].

Belangrijk hierbij is het onderscheid met triangulatie. Waar triangulatie gaat over verschillende soorten kennisbronnen combineren (zoals toetsresultaten, observaties, praktijkkennis en wetenschappelijke inzichten), gaat multiperspectivisme over het toelaten van verschillende stemmen en zienswijzen op hetzelfde vraagstuk. Het ene richt zich op de aard van de informatie, het andere op de bron van het perspectief[3,25]. Ze vullen elkaar aan, maar betekenen niet hetzelfde.

Multiperspectivisme stopt niet bij de leerling alleen. Naast de leerling is het even waardevol om ook de perspectieven te betrekken van mensen die dicht bij de leerlingen staan en een rol spelen in hun leerproces. Denk aan collega’s die de leerlingen in een andere context zien, een zorgcoördinator die breder kijkt naar ontwikkelingsnoden, een CLB-medewerker die signalen oppikt over welzijn, of ouders die inkijk geven in hoe het kind thuis functioneert. Elk van deze stemmen biedt een ander perspectief op dezelfde leerling – en precies die diversiteit maakt het mogelijk om tot onderbouwde, genuanceerde en gedragen keuzes te komen in de klaspraktijk[25].

2.3. Procesmatig: systematisch streven naar continue verbetering

Evidence-informed werken begint vaak klein. Misschien pas je als leerkracht in het kleuteronderwijs een begeleidingsvorm aan na het lezen van een praktijkgericht wetenschappelijk artikel over betrokkenheid bij spel. Of gebruik je als vakleraar in de tweede graad secundair toetsresultaten om je lesvoorbereidingen aan te passen om op terugkerende misconcepties te anticiperen[30]. Ook als schoolleider kan je een intern overleg anders structureren op basis van reflecties uit teamgesprekken en gegevens over personeelsbetrokkenheid.

Dit soort gerichte acties zijn zinvol en ze tonen een onderzoekende houding. Tegelijk volstaan losse aanpassingen niet altijd om tot duurzame, gedragen of schoolbrede verandering te komen. Zodra je met collega’s wil samenwerken aan gedeelde doelen, bredere ontwikkelingsvragen wil aanpakken of structurele verandering beoogt, volstaat het niet om enkel af en toe een strategie aan te passen. Zonder gedeelde structuur, taal en ritme blijft evidence-informed werken vaak versnipperd. Het raakt dan moeilijk verankerd in de schoolpraktijk en blijft kwetsbaar of afhankelijk van individueel initiatief.

Evidence-informed onderwijs is geen eenmalige actie of geïsoleerd project. Het is een systematisch en cyclisch proces dat vertrekt vanuit een praktijkgerichte vraag of uitdaging en waarbij stap voor stap wordt toegewerkt naar onderbouwde, contextgevoelige beslissingen[30]. Centraal daarin staat het idee dat zorgvuldig geplande fases leiden tot gefundeerde en weloverwogen keuzes. Die fases vormen geen rigide stappenplan, maar een denkkader dat helpt om de complexiteit van onderwijs hanteerbaar te maken – zonder het te versimpelen[1]. Ze brengen structuur, ritme en reflectie in een proces dat gericht is op duurzame verbetering.

Geen vast draaiboek, wel richting en ruimte

Belangrijk om te benadrukken is dat procesmatig werken niet altijd lineair verloopt. Hoewel het model uit herkenbare fases bestaat, beweeg je voortdurend heen en weer: soms moet je een vraagstelling aanscherpen na een eerste dataverzameling, of stel je tijdens het implementeren nieuwe knelpunten vast. Je keert terug, splitst stappen op of neemt fases samen. Deze dynamiek is geen zwakte, maar een kracht. Ze laat toe om lerend en responsief te blijven binnen de

DE PRAKTIJK

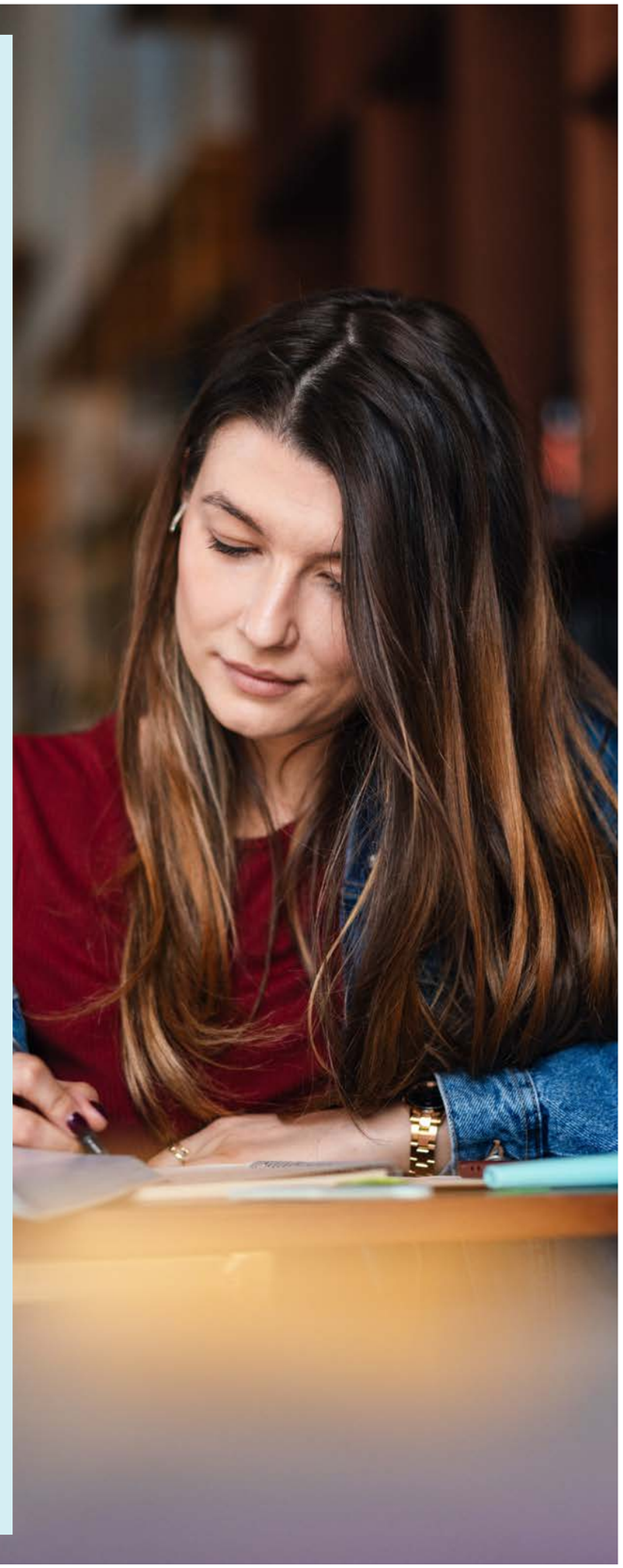
Begrijpend lezen: leerlingenstemmen koppelen aan onderzoek

Door toetsresultaten te analyseren, observaties te bundelen, met leerlingen in gesprek te gaan én collega's te bevragen, verruim je je blik over de lage motivatie rond begrijpend lezen. Leerlingen brengen zelf oorzaken aan die je misschien niet verwachtte of onderschatte:

- Sommigen vertellen dat ze niet begrijpen wat ze precies moeten doen: "Ik lees de tekst wel, maar weet niet waarop ik moet letten."
- Anderen zeggen dat ze afhaken zodra er veel moeilijke woorden in staan, of dat ze de vragen bij de tekst niet begrijpen, ook al begrijpen ze de tekst zelf wel.
- Een groep leerlingen merkt op dat ze te weinig tijd krijgen om na te denken en zich onder druk gezet voelen door het tempo.
- Enkelen geven aan dat ze zich onzeker voelen omdat technisch lezen nog moeite kost.

Je merkt als leerkracht dat deze **perspectieven** aansluiten bij wat **onderzoek** over begrijpend lezen aantoont. Zo benadrukken studies dat begrijpend lezen niet losstaat van technische leesvaardigheid, woordenschatkennis en taakbegrip. Begrijpend lezen vergt namelijk gelijklopende processen van decoderen, woordenschat activeren, voorkennis inzetten en strategisch denken. Als één van deze schakels onvoldoende ontwikkeld is – bijvoorbeeld omdat een leerling nog worstelt met lezen op tempo – dan wordt het moeilijk om tot betekenisgeving te komen. Ook het belang van duidelijke instructie in leesstrategieën wordt breed onderstreept. Leerlingen moeten niet alleen teksten lezen, maar ook leren hoe ze kunnen lezen met een doel, waarop ze moeten letten, en wat ze kunnen doen als ze iets niet begrijpen.

Door multiperspectivisme te omarmen, zie je het probleem niet langer als een gebrek aan motivatie, maar als een **complex samenspel** van cognitieve en didactische factoren – dat voor elke leerling anders kan zijn. En net door de c**ombinatie van gegevens, leerlingstemmen én onderzoeksinzichten**, krijg je beter zicht op waar de echte hefbomen zitten voor jouw lespraktijk. Resultaat: je kiest niet voor een generieke oplossing, maar werkt **doelgericht** aan het verduidelijken van opdrachten, het expliciteren van leesdoelen, het aanleren van leesstrategieën en het versterken van leesvloeiendheid – telkens **afgestemd** op wat je hoort, ziet, weet en samen ontdekt.



"Evidence-informed werken is niet iets fundamenteel anders dan PDCA, maar een verdieping ervan."

eigen school- of klascontext[33]. Het gaat dus niet om het exacte aantal stappen, maar veeleer om het procesmatige karakter zelf: een cyclisch en samenhangend proces van denken, handelen en bijsturen.

In elke fase blijft de wisselwerking met de andere kernprincipes van evidence-informed onderwijs cruciaal:

- Je gebruikt triangulatie om beslissingen te onderbouwen met verschillende kennisbronnen: data, praktijkkennis en wetenschappelijke kennis[3].
- Je past multiperspectivisme toe door verschillende betrokkenen te betrekken – leerlingen, collega's, ouders, externe partners – en zo je blik te verruimen[27].

Zo ontstaat een praktijk van systematisch verbeteren die ook een zekere traagheid introduceert in schoolontwikkeling om te voorkomen dat er overhaaste conclusies getrokken worden of acties worden opgezet zonder impact omdat ze gebaseerd zijn op foute veronderstellingen.

Een vertrouwde manier van denken

Het cyclisch werken dat bijdraagt aan kwaliteitszorg is geen nieuw gegeven. Het principe van Plan – Do – Check – Act (PDCA) is in de meeste schoolteams ingeburgerd als een krachtige en doelgerichte manier om schoolontwikkeling systematisch aan te pakken. Je vertrekt vanuit een planmatige aanpak, voert acties uit, evalueert effecten en stuurt gericht bij. Het biedt teams houvast om te leren uit wat ze doen, en om onderbouwd te werken aan verbetering.

Evidence-informed werken volgt dezelfde cyclische logica. Ook hier werk je in een ritme van denken, handelen, evalueren en heroriënteren. Maar binnen evidence-informed onderwijs krijgt die cyclus een specifieke invulling: elke fase wordt gevoed door meerdere kennisbronnen, diverse perspectieven en systematische reflectie. Je werkt dus niet alleen doelgericht, maar ook expliciet onderbouwd: (Tabel 1)

- Je baseert je niet op één waarneming of gevoel, maar op triangulatie van data, praktijkkennis en onderzoek[3,20,33].
- Je betrekt meerdere stemmen en rollen in het analyse- en reflectieproces: van leerlingen en collega's tot ouders en externen (multiperspectivisme)[25,27,39].
- En je werkt volgens een onderzoeksmatige logica: je formuleert hypotheses, verzamelt gericht informatie, en onderneemt actie met ruimte voor bijsturing en evaluatie.

Tabel 1. Overeenstemming tussen het principe van de PDCA en evidence-informed werken.

Fase PDCA	Wat houdt het in bij PDCA?	Wat houdt het in bij evidence-informed werken?
P	Probleem verkennen, doelen formuleren, aanpak plannen.	Contextanalyse met triangulatie, multiperspectivisme, hypothesevorming, co-creatie van doelen en acties ontwerpen en plannen.
D	Uitvoering van geplande acties.	Implementatie van acties met systematische monitoring en feedbacklussen.
C	Evalueren van resultaten, toetsen van effect, leren, reflecteren.	Analyse op basis van data, ervaringen en perspectieven.
A	Bijsturen, opschalen of (her-)oriënteren. Nieuwe initiatieven ontwikkelen en borgen.	Reflectie, nieuwe inzichten formuleren, doorstart van een volgende cyclus.

Zeven fases van procesmatig werken: richting zonder rigiditeit

Om procesmatig evidence-informed te werken, onderscheiden we zeven fases die houvast bieden in een complex proces. Elke fase brengt focus, stimuleert reflectie en helpt om onderbouwde keuzes te maken (Rutten, 2021). Eerder in de gids werd al benadrukt dat procesmatig werken niet altijd lineair verloopt. Soms keer je terug op een stap, splits je een stap op of neem je fases samen.

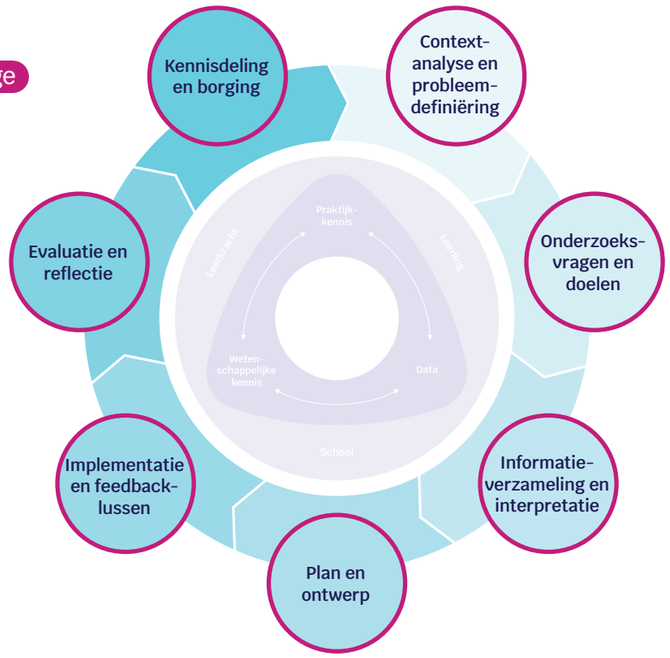
De onderstaande figuur maakt zichtbaar hoe deze zeven fases in zeer uiteenlopende praktijken vorm kunnen krijgen. Of je nu werkt in het kleuteronderwijs, lager of secundair, in een klas, zorgteam of als schoolleiding – dit proces biedt een houvast voor elke onderwijsprofessional die systematisch wil leren en verbeteren. Bij elke fase formuleren we een aantal kernvragen en illustreren we hoe dit er in de praktijk kan uitzien in uiteenlopende onderwijscontexten. We laten ook zien hoe triangulatie en multiperspectivisme vaak een rol spelen in deze fases, maar zonder te suggereren dat dit in elke stap even expliciet moet of kan. In sommige situaties zullen deze principes vanzelfsprekend meespelen, in andere gevallen kunnen ze meer op de achtergrond blijven of pas later in het proces aan bod komen.

Triangulatie, multiperspectivisme en procesmatig werken vormen samen het kloppende hart van evidence-informed onderwijs.

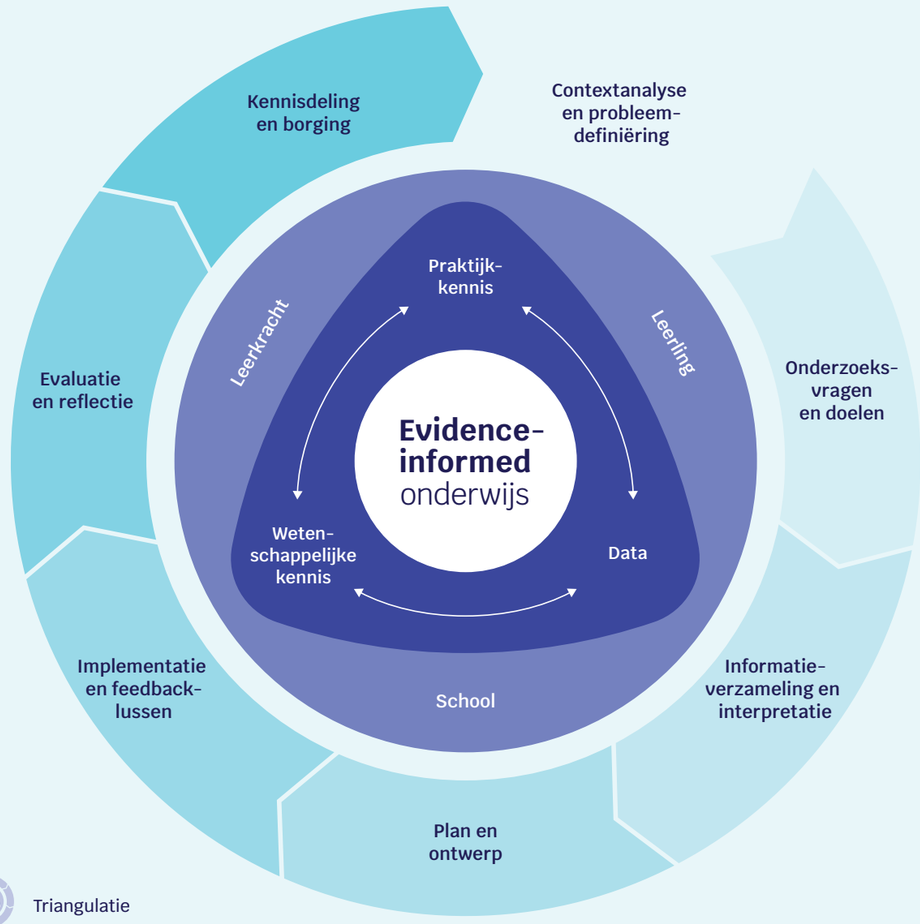
Het zijn geen aparte methodes of technische handelingen, maar een manier van kijken, samenwerken en keuzes onderbouwen in het dagelijks werk van onderwijsprofessionals. Je vertrekt niet vanuit één waarheid of bron, maar gebruikt net een combinatie van verschillende soorten kennis – uit onderzoek, uit je praktijk, uit wat je ziet in je klas of school (triangulatie). Je kijkt niet alleen, maar betrekt anderen – leerlingen, collega's, ouders – om te begrijpen wat er echt speelt en wat werkt (multiperspectivisme). Bovendien werk je niet op goed geluk, maar je volgt een doordacht proces. Je vertrekt vanuit een vraag, onderzoekt, onderneemt actie, reflecteert, deelt en verbetert (procesmatig werken in zeven stappen). (Figuur 1)

Samen zorgen deze drie eigenschappen voor een manier van werken waarin kritisch denken, samenwerken en doelgericht handelen elkaar versterken.

Je werkt volgens een **onderzoeksmatige logica**: je formuleert hypotheses, verzamelt gericht informatie, en onderneemt actie met ruimte voor bijsturing en evaluatie.



Figuur 1. Model voor evidence-informed onderwijs



Triangulatie

Multiperspectivisme

Proces

Belangrijker dan het exacte aantal stappen is het **procesmatige karakter** zelf: een **cyclisch** en **samenhangend** proces van denken, handelen en bijsturen – ingebed in de lokale **onderwijscontext**.



3. De zeven fases van procesmatig evidence-informed werken

FASE 1

Contextanalyse en probleemdefiniëring

Kernvragen

Wat zijn de noden en kansen in onze specifieke context?
Wat is onze drijfveer om in beweging te komen?

Elke wijze van systematisch groeien en ontwikkelen als school begint met een goed begrip van de beginsituatie[20]. In deze fase ga je na wat er precies speelt, waar het schuurt of waar kansen liggen. Je probeert het probleem of de uitdaging niet alleen te benoemen, maar ook goed te begrenzen en te doorgronden.

Soms doen meerdere problemen zich tegelijk voor en dan is afbakening nodig om gericht aan een uitdaging te kunnen werken. Daarbij verken je ook waarom je met een vraagstuk aan de slag wil (drijfveer): Wat raakt ons? Wat motiveert ons om dit nu op te nemen?

Koppeling met triangulatie, multiperspectivisme en de kernvragen

In deze fase verzamel je actief gegevens vanuit verschillende bronnen (triangulatie) én betrek je diverse stemmen: van leerlingen, ouders, collega's, externen (multiperspectivisme). Je vertrekt niet alleen van 'je gevoel', maar toetst dat aan andere bronnen. Tegelijk geef je aandacht aan de onderliggende drijfveer: Waarom is dit belangrijk voor ons? Wat maakt dat we deze vraag nu moeten opnemen? Is de tijd en ruimte die we hierin gaan steken in balans met de urgentie en wat het kan bijdragen aan het leren en welzijn van onze leerlingen?

Deze fase is fundamenteel voor het hele verdere proces: een onduidelijk of te vaag afgebakend probleem leidt vaak tot oppervlakkige of weinig doelgerichte vervolgstappen. Door zorgvuldig te verkennen wat er speelt én waarom dit ertoe doet, leg je een sterke basis voor gerichte, onderbouwde verbetering.



DE PRAKTIJK

Vrij-spelconflicten bij kleuters ontrafelen

Een kleuterteam merkt dat conflicten tussen kinderen toenemen tijdens vrij spel. In plaats van meteen afspraken op te leggen, **observeren** ze **gericht**, voeren ze **kindgesprekken**, **bevragen** ze ouders en consulteren ze **literatuur** over spelontwikkeling. Ze komen tot de vaststelling dat de conflicten vaak ontstaan rond materiaalgebruik en dat kinderen moeite hebben met beurtgedrag. Ook blijkt dat de inrichting van de hoeken weinig samenwerking stimuleert. De drijfveer om ermee aan de slag te gaan? Leerkrachten geven aan dat ze de sfeer in de klas willen versterken en het spel opnieuw als positief leermoment willen zien.

FASE 2

Onderzoeksvragen en doelen

Kernvragen

Wat willen we precies te weten komen of bereiken?
Wanneer zijn we tevreden?

Na een grondige verkenning van de context en de vaststelling van een gedeeld probleem, formuleer je in deze fase een scherp afgebakende onderzoeksvraag (leervraag) of doelstelling. Je brengt focus aan in wat je wil onderzoeken of verbeteren, en maakt je uitgangspunten expliciet. Vaak formuleer je ook één of meerdere hypotheses: voorlopige veronderstellingen over mogelijke oorzaken, die je in de volgende fases verder zal toetsen of bijstellen.

Hier breng je verschillende inzichten en standpunten terug tot één gezamenlijke focus[19]. Door woorden te geven aan wat je wil weten of bereiken, ontstaat een gedeelde taal én een toetsbaar kader voor je verdere handelen. Het voorkomt dat elk teamlid iets anders bedoelt, of dat je acties onderneemt die eigenlijk geen antwoord bieden op je initiële probleem.

Koppeling met triangulatie, multiperspectivisme en de kernvraag

In deze fase bouw je verder op wat in de contextanalyse al werd verzameld, besproken én gelezen. Je gebruikt inzichten uit gesprekken, observaties én bronnen om scherp te krijgen wat je precies wil onderzoeken of verbeteren. Vaak helpt een theoretisch kader of vakliteratuur die gebaseerd is op onderwijsonderzoek om concepten te verhelderen of gemeenschappelijke taal te vinden: wat bedoelen we precies als we zeggen dat leerlingen 'gemotiveerd' zijn? Verstaan we allemaal hetzelfde onder 'actief leren' of 'zelfregulatie van leerlingen ondersteunen'? Wetenschappelijke literatuur zorgt op deze wijze voor een nauwkeurigheid die je kan helpen om verschillende onderdelen van een fenomeen te herkennen, benoemen en selecteren als focus.

Triangulatie betekent hier dat je je vraag of doelstelling onderbouwt met data, praktijkervaring én wetenschappelijke kennis.

Multiperspectivisme speelt mee in het bewust zoeken naar overeenstemming of net verschillen: kijken we allemaal op dezelfde manier naar dit probleem? Hebben leerlingen of ouders een andere kijk die onze vraag kan aanscherpen?

Je stelt jezelf vragen zoals: Wat moeten we precies weten om verder te kunnen? Wie of wat kunnen we bevragen of analyseren? Welke bronnen vullen elkaar aan? Daarna volgt de verzameling en interpretatie van de verzamelde gegevens. Je zoekt naar patronen, verschillen, tegenstrijdigheden of verrassende inzichten. Belangrijk is dat je niet enkel bevestiging zoekt voor wat je al vermoedde, maar ruimte laat voor nuance, verrassing of complexiteit. Je kijkt naar wat gegevens je wél én niet vertellen en verbindt ze met je context en praktijkkennis[20].

DE PRAKTIJK

Zelfstandig werken versterken in het derde leerjaar

Een team uit het derde leerjaar stelt vast dat leerlingen bij het zelfstandig werk vaak afhaken of gefrustreerd raken. Na **observaties** en **gesprekken** met leerlingen en ouders, ontstaat de hypothese dat veel kinderen de instructie onvoldoende begrijpen of de opdracht moeilijk zelfstandig kunnen structureren. Samen met de zorgcoördinator formuleert het team de vraag: Welke aanpak ondersteunt onze leerlingen om meer doelgericht en zelfstandig aan de slag te gaan tijdens het hoekenwerk of een meervoudige opdracht?

DE PRAKTIJK

Van reproductie naar transfer in economie

In een secundaire school stelt de vakgroep economie zich de vraag waarom leerlingen in de derde graad moeite hebben met het toepassen van economische begrippen op nieuwe complexere situaties. Na **toetsanalyses** en **collegiale intervisie** formuleren ze een hypothese: de lespraktijk van de derde graad is nog te sterk op reproductie gericht. Het doel wordt: meer inzetten op transfer en verdieping door het gebruik van casussen en realistische vraagstellingen.

FASE 3

Informatieverzameling en interpretatie

Kernvragen

Welke informatie hebben we nodig om onze onderzoeksvraag te beantwoorden?
Wat vertellen deze gegevens ons, en wat kunnen we hieruit afleiden of begrijpen?

In deze fase ga je heel gericht informatie verzamelen én interpreteren om verder zicht te krijgen op je praktijkvraag[3]. Je bepaalt welke gegevens relevant zijn in functie van je doel en hoe je ze op een betrouwbare en haalbare manier kan verzamelen. Dat kunnen cijfergegevens zijn (bijv. toetsresultaten of aanwezigheden), maar evengoed observaties, interviews, gesprekken, werkstukken, beleidsdocumenten of bestaande literatuur. Het kan gaan om informatie die reeds voorhanden is of informatie die je nog bijkomend wil verzamelen.

Koppeling met triangulatie, multiperspectivisme en de kernvraag

In deze fase kies en verzamel je gericht verschillende soorten gegevens, gebaseerd op wat je wil onderzoeken (**triangulatie**). Je combineert bronnen met uiteenlopende aard – kwantitatief en kwalitatief, formeel en informeel – en legt ze op een systematische en transparante wijze naast elkaar om tot een rijker en vollediger beeld te komen.

Multiperspectivisme krijgt vorm in wie je bevraagt en hoe je gegevens interpreteert: je betrekt actief verschillende stemmen – leerlingen, collega's, ouders – en staat open voor hun lezing van de situatie. Je analyseert de gegevens niet alleen, maar bespreekt ze samen. Door bewust te kiezen wélke informatie je verzamelt én hoe je die samen leest, ontwikkel je inzichten die onderbouwd én gedragen zijn – en die richting geven aan de volgende stap in het proces.



DE PRAKTIJK

Inzicht krijgen in stress en faalangst

Een zorgteam in een secundaire school wil nagaan waarom het aantal leerlingen met verhoogde stressklachten en faalangst toeneemt. Ze beslissen om **leerlingenbevragingen** af te nemen, **aanwezigheidsdata** en **zorggesprekken** te analyseren, en **aanvullend focusgesprekken** te organiseren met leerlingen en klasleerkrachten. Op basis van deze diverse gegevens zien ze dat er heel wat factoren meespelen en waar ze als school meteen werk van kunnen maken is de **onduidelijkheid over evaluatiecriteria** en het **samenlopen van deadlines** na weekends die nadrukkelijk als stressverhogend worden ervaren door veel leerlingen. Ze raadplegen **aanvullende literatuur** over toetsgeletterdheid en ontdekken hoe ze op transparantie en voorspelbaarheid als beschermende factoren kunnen inzetten.

FASE 4

Plan en ontwerp

Kernvragen

Hoe vertalen we onze inzichten naar een aanpak die past in onze context?
Welke acties zijn nodig en wanneer plannen we deze uit te voeren?

Na de analyse stel je een concreet plan op: wat gaan we doen, met wie, wanneer en hoe? Je vertaalt je inzichten naar acties of aanpakken die passen bij je doelen én bij de realiteit van jouw klas, school of team. Je houdt rekening met haalbaarheid, beschikbare tijd, draagvlak, expertise en leerlingenprofiel.

Je hoeft hierbij niet meteen een volledig projectplan uit te werken. Het kan ook gaan om een eerste gerichte aanpassing, experiment of interventie. De sleutel is dat het plan bewust gekozen, onderbouwd en afgestemd is op de situatie en de inzichten die uit de vorige stap kwamen.

Koppeling met triangulatie, multiperspectivisme en de kernvraag

Het plan vloeit voort uit een combinatie van verschillende gegevensbronnen: leerlingbevragingen, gesprekken met ouders en collega's, klasobservaties en literatuur (**triangulatie**). Dat maakt dat het plan geen reactie is op één symptoom, maar een onderbouwd antwoord op een complex samenspel van factoren. De gekozen acties zijn niet alleen gebaseerd op data, maar ook op de interpretaties en ervaringen van verschillende betrokkenen: leerkrachten, leerlingen en ouders hadden elk een aandeel in het in kaart brengen van de noden en het aftoetsen van mogelijke oplossingen (**multiperspectivisme**).

De kernvraag van deze fase – Hoe vertalen we onze inzichten naar een aanpak die past bij onze context? – krijgt hier een concreet antwoord: niet door een kant-en-klare oplossing, maar via een plan dat realistisch, gedragen en toetsbaar is, en dat vertrekt vanuit gedeelde analyse en ambitie. Een plan dat gebouwd is op een veelheid aan inzichten en stemmen, heeft meer kans om gedragen, uitvoerbaar en duurzaam te zijn.

DE PRAKTIJK

Planningsvaardigheden versterken in de eerste graad secundair onderwijs

Een schoolteam uit de eerste graad secundair onderwijs stelt vast dat leerlingen die instromen uit het basisonderwijs moeite hebben met het plannen van hun werk en er niet in slagen zichzelf te organiseren (materiaal mee hebben, afspraken omtrent huiswerk niet nakomen …). Uit analyse van **leerlingenbevragingen**, **gesprekken** met **klascoaches** en een **vragenlijst** voor **ouders** blijkt dat veel leerlingen het moeilijk vinden om zicht te krijgen op wat van hen verwacht wordt. Leerkrachten geven aan dat leerstrategieën toch moeten 'gekend' zijn en dat er geen ruimte is om hierbij stil te staan. Op basis van deze gegevens en inzichten besluit het team om **drie concrete onderbouwde acties** te plannen:

1. Een **introductieweek** bij de start van het schooljaar waarin leerlingen expliciet kennismaken met de leerstrategieën, in de agenda zijn de leerstrategieën in de vorm van pictogrammen zichtbaar aanwezig, leerlingen maken kennis met de wijze waarop ze kunnen plannen.

2. Invoering van een **leerlogboek** waarin leerlingen wekelijks reflecteren op wat ze leerden, hoe ze het hebben aangepakt en wat ze als moeilijkheid ondervonden. Deze logboeken worden besproken in klascoachmomenten en samen met de leerkracht worden er acties geformuleerd.

3. **Teamafspraken** rond expliciete directe instructie van leerstrategieën: er wordt een gemeenschappelijk kader gekozen door het team. Elke vakleerkracht engageert zich om strategieën (vooruitkijken, terugblikken, spreiden …) expliciet aan te leren, te modelleren, te herhalen en feedback te geven aan leerlingen.

Het plan is afgestemd op wat in de analyse naar boven kwam, én is gedragen door het volledige team. Er worden al bij het ontwerp evaluatiemomenten ingebouwd na zes en twaalf weken zodat het plan bewust kan gemonitord worden.

FASE 5

Implementatie en feedbacklussen

Kernvragen

Hoe zetten we onze plannen om in de praktijk en wat leren we onderweg?
Hoe voeren we ons ontwerp uit en monitoren we de aanpak en voortgang?

In deze fase breng je je plan tot uitvoering. Dat lijkt misschien vanzelfsprekend, maar implementeren binnen evidence-informed werken vraagt méér dan gewoon uitvoeren wat er op papier staat. Je voert uit met aandacht voor het proces, hoe het verloopt, hoe het ervaren wordt, en of het uitpakt zoals verwacht. Je organiseert tussentijdse feedbacklussen: momenten waarop je bewust stil staat bij wat er gebeurt, hoe het loopt en wat dat betekent. Die feedback kan komen van collega's, leerlingen, data, observaties, reflectiemomenten … Je gebruikt die inzichten om tijdig bij te sturen[38,2]. Als er pas aan het einde geëvalueerd wordt, is bijsturing veel moeilijker. Ook vermijd je met tussentijdse feedbacklussen dat de acties een 'black box' blijven. Hiermee bedoelen we dat het niet onbekend mag blijven hoe de implementatie van de beoogde acties precies verlopen is. Zijn alle acties succesvol geïmplementeerd? Dat is een belangrijke vraag om nadien de waargenomen resultaten beter te kunnen verklaren.

Koppeling met triangulatie, multiperspectivisme en de kernvraag

In deze fase verzamel je opnieuw gerichte gegevens, maar nu over het verloop van je acties. Denk aan logboeken, observaties, feedbackformulieren, werkblaadjes, informele signalen … Je maakt opnieuw gebruik van triangulatie: verschillende soorten informatie (ervaringen, meningen, gedrag, output) die samen een beeld geven van hoe je plan werkt in de praktijk.

Multiperspectivisme speelt een centrale rol: je laat verschillende betrokkenen aan het woord tijdens het proces – leerlingen, collega's, eventueel ouders – zodat bijsturing niet alleen gebaseerd is op je eigen waarneming, maar op gedeeld inzicht.

De kernvraag in deze fase luidt: Hoe zetten we onze plannen om in de praktijk, en wat leren we onderweg? Het antwoord zit niet enkel in het volgen van het plan, maar in het vermogen om tijdens de uitvoering te reflecteren, te leren en flexibel bij te sturen. Implementeren is niet simpelweg uitvoeren. Het is een lerend proces waarin je voortdurend informatie verzamelt en monitort om te versterken of te verdiepen wat je doet.

DE PRAKTIJK

Sterk groepswerk in de tweede graad secundair

Een team uit de tweede graad secundair wil leerlingen sterker begeleiden in het opzetten van groepswerk. Na het **planmatig uitwerken** van opdrachten die gericht zijn op samenwerking en rolverdeling, gaan ze aan de slag in drie parallelklassen. Ze voorzien **wekelijks observatieformulieren**, vragen na elke opdracht **systematisch feedback** aan leerlingen via **logboeken** en houden korte teamgesprekken over wat goed werkt of waar spanning zit. Na drie weken merken ze dat de rolverdeling werkt, maar dat evaluatiecriteria onduidelijk zijn voor leerlingen. Ze beslissen om hier tijdens een **feedbackronde** expliciet tijd voor te nemen en de planning licht aan te passen.



FASE 6

Evaluatie en reflectie

Kernvragen

In welke mate zijn de vooropgestelde doelen bereikt?
Wat heeft het opgeleverd?
Wat leren we over onze school?
Wat hebben we geleerd over onze aanpak, over onszelf als team?
Hoe gaan we nu verder?

In deze fase neem je bewust tijd om terug te blikken. Je kijkt zowel naar zichtbare resultaten als naar de ervaren invloeden op leerlingniveau, klaspraktijk, teamwerking of schoolcultuur. Evalueren betekent ook reflecteren op het proces zelf: hoe zijn we als team gegroeid, waar hebben we bijgeleerd, waar liep samenwerking stroef? Deze combinatie van resultaatgericht terugkijken én lerend reflecteren geeft betekenis aan wat je samen hebt opgebouwd[13].

Koppeling met triangulatie, multiperspectivisme en de kernvraag

Het is niet alleen een cijfermatige terugblik, maar een proces waarin stemmen van leerlingen, collega's en eventueel ouders mee richting geven aan hoe het proces beoordeeld wordt.
De kernvraag – wat hebben we bereikt en wat leren we hieruit? – wordt niet enkel beantwoord met data, maar ook met reflectie over het pad dat werd afgelegd. Evalueren en reflecteren zijn geen sluitstuk, maar een noodzakelijke tussenstop om duurzaam verder te kunnen bouwen.



DE PRAKTIJK

Taalgericht vakonderwijs: van observatie naar inzicht

Een schoolteam werkte een schooljaar lang rond het versterken van taalgericht vakonderwijs. Bij de start en na afloop analyseren ze lessen met een **gericht observatie-instrument** en laten ook een **externe expert feedback** geven op video-opnames. Ze **bevragen leerlingen** en houden een **teamgesprek**. Ze stellen vast dat het creëren van kansen tot interactie en het bieden van meer context overal verbeterd zijn maar op vlak van taalsteun varieert de situatie erg per vak. Hier laten veel leraren nog heel wat kansen onbenut. Ze reflecteren op het waarom daarvan en besluiten om **vakgroepcoaching** te voorzien.

DE PRAKTIJK

Zelfstandig werk zichtbaar maken bij kleuters

Een kleuterschool die werkte rond zelfstandig spel, verzamelt foto's en tekeningen van leerlingen met korte beschrijvingen van de activiteiten en hun verloop en bundelt die in een **digitale map**. Ze delen dit tijdens een **netwerkmoment** met andere scholen en gebruiken het als basis voor **reflectie** en **overleg**.

FASE 7

Kennisdeling en borgen

Kernvragen

Wat willen we vasthouden, doorgeven of verankeren?
Maken we wat we leerden bruikbaar voor anderen of voor de toekomst en op welke manier doen we dat?
Hoe gaan we verder?

Na het evalueren en reflecteren volgt deze belangrijke, vaak onderschatte stap van kennisdeling en borging. In deze fase denk je na over hoe je inzichten en materialen overdraagt, zodat ze niet verdwijnen met het pilootproject of het initiatief, maar blijven leven in de werking van de klas, het team of de school. Je maakt keuzes over wat je wil behouden, structureel inbedden, verbreden of delen. Dat kan gaan over afspraken, materialen, werkwijzen, inzichten of een manier van samenwerken. Je vraagt je ook af: wie moet hiervan op de hoogte zijn? Hoe zorgen we dat het niet enkel 'bij ons' blijft, maar ook anderen kan inspireren of versterken? Kennisdeling en borgen betekent niet alles formeel vastleggen, maar wel: wat waardevol is, bekend, toegankelijk en herbruikbaar maken.

Koppeling met triangulatie, multiperspectivisme en de kernvraag

In deze fase komt alles samen wat eerder verzameld, gedeeld en opgebouwd werd. Triangulatie krijgt hier een terugblikkende functie: je kijkt welke inzichten, acties en resultaten je wilt vasthouden. Je baseert je daarbij opnieuw op verschillende bronnen – data, observaties, praktijkervaringen en -kennis én wetenschappelijke literatuur. Wat borg je, en waarom precies die elementen? Je maakt bewust keuzes over wat waardevol is om te bewaren en te delen.

Multiperspectivisme, het benaderen van een probleem vanuit verschillende zienswijzen zoals bijvoorbeeld die van de leerling, de leerkracht of andere betrokkenen, krijgt hier een verbindende functie: je denkt na over wie er iets heeft aan de opgebouwde kennis. Wat is bruikbaar voor collega's, voor andere vakgroepen, voor nieuwe teamleden, voor andere scholen, voor ouders? En: hoe kunnen we zorgen dat ook zij mee eigenaar kunnen worden van deze kennis, in plaats van het gewoon te 'ontvangen'?

De kernvraag van deze fase luidt: Wat willen we vasthouden, doorgeven of verankeren voor de toekomst? Door dat proces bewust te organiseren en te voeden met inzichten, stemmen en onderbouwde keuzes, maak je van tijdelijke leerwinst duurzame schoolontwikkeling. Borgen is niet archiveren. Het is bewaren van wat geleerd is, zodat het ook morgen nog leeft.

DE PRAKTIJK

Zelfstandig spel bij kleuters duurzaam versterken

Een kleuterschool werkte een trimester lang rond het versterken van zelfstandig spel bij jonge kinderen (2.5 - 4 jaar). Tijdens het traject **ontwikkelden** de leerkrachten samen nieuwe hoeken, introduceerden ze keuze- en reflectiekaarten, en **observeerden** ze **systematisch** hoe kinderen keuzes maakten en samenwerkten. Ze baseerden zich op **literatuur** over spelontwikkeling en keuzes leren maken bij jonge kinderen, waaronder recent onderzoek naar executieve functies bij jonge kinderen.

Om deze aanpak duurzaam te borgen en overdraagbaar te maken, werd niet alleen het **eindproduct** gedeeld, maar ook de **onderliggende kaders, inzichten en resultaten**. Zo werden foto's van hoeken en materialen verzameld, maakten kinderen tekeningen met toelichting, filmden leerkrachten korte fragmenten van kinderen in actie, mét reflecties van de leerkracht erbij en werd relevante data (observaties, logboeken en kindgesprekken) samengevat. Bij elke stap werd expliciet verwezen naar de gebruikte bronnen en kaders.

Deze materialen werden gebundeld in een **digitale map** met de titel 'Zelfstandig spel op onze school: aanpak en voorbeelden uit de praktijk'. De map fungeert als **naslagwerk** voor het team, als basis voor een **studiedag**, als gedeeld materiaal in een **netwerkmoment** met andere scholen en als vast onderdeel van het **onthaal voor nieuwe teamleden**. Zo blijft de opgebouwde expertise niet persoonsgebonden, maar verankerd in de schoolwerking. Door niet alleen te tonen wat er gebeurde, maar ook waarom en met welk effect, werd het traject **duurzaam** en **overdraagbaar** geborgd.



4. Fundamenten voor succes

Om het succes van evidence-informed onderwijspraktijken te bevorderen, zijn verschillende fundamenten belangrijk. Deze fundamenten hoeven echter niet allemaal en meteen aanwezig te zijn, maar het vormen aspecten die aandacht verdienen en die zich tijdens het proces verder kunnen ontplooien. Het is dan ook belangrijk om als team hieraan te werken en de inspanningen te verdelen. De verschillende fundamenten worden hieronder besproken.

4.1. Toegankelijk en betrouwbaar onderzoek

Toegang hebben tot hoogwaardig en relevant wetenschappelijk onderzoek is noodzakelijk om onderbouwde beslissingen te kunnen nemen en zo de praktijk en leeromgeving te verbeteren.

Doorbreek de muur tussen onderzoek en praktijk

Elke dag neem je als onderwijsprofessional belangrijke beslissingen. Hoe krachtig zou het zijn als je hierbij kon vertrouwen op inzichten waarvan je weet dat ze werken? Toch roept het woord ‘onderzoek’ vaak het beeld op van iets abstracts, ver weg en ontoegankelijk. Veel leerkrachten worstelen om bruikbare wetenschappelijke inzichten snel te vinden en deze aan hun eigen klaspraktijk te koppelen.

Als je aan de slag gaat met het lezen van wetenschappelijk onderzoek, kan je regelmatig tegen barrières aanlopen, zoals betaalmuren van wetenschappelijke tijdschriften. Zelfs als je toegang hebt tot dit soort bronnen, blijkt een wetenschappelijk artikel doorgaans niet geschreven voor jou als leerkracht. Je stapt een wereld binnen vol jargon en complexe methodologische uitleg. Hoe vertaal je dit naar jouw leerlingen? Bovendien kan het in je drukke onderwijspraktijk met lesgeven, voorbereiden, vergaderen en verbeteren een flinke uitdaging zijn om continue op de hoogte te blijven van de nieuwste wetenschappelijke inzichten.

Het verbeteren van de toegankelijkheid van wetenschappelijk onderzoek is essentieel zodat jij als onderwijsprofessional geïnformeerde keuzes kunt maken die echt impact hebben op jouw leerlingen[4,18,34]. Hierin kunnen verschillende niveaus een belangrijke rol spelen. Zo zorgt de overheid dat wetenschappelijke kennis over onderwijs makkelijk beschikbaar is. Denk bijvoorbeeld aan platformen, zoals Leerpunt, waar leerkrachten op een laagdrempelige manier recente inzichten kunnen vinden en inspiratie kunnen opdoen om die inzichten te vertalen naar hun eigen klaspraktijk.

Schoolbesturen kunnen evidence-informed praktijken faciliteren door tijd en middelen beschikbaar te stellen om professionalisering en actieve schooloverstijgende kennisdeling te stimuleren. Tegelijkertijd hebben onderzoekers ook een cruciale rol om wetenschappelijk onderzoek te vertalen en hertalen naar heldere en bruikbare adviezen voor het werkveld. Tot slot kan elke professional zelf stappen zetten om zich te informeren over wetenschappelijke inzichten en die te integreren in de praktijk.

Maak wetenschappelijke inzichten bruikbaar

- Lees korte, duidelijke en praktijkgerichte samenvattingen van recent onderzoek.
- Ga op zoek naar hertaald onderzoek: websites die wetenschappelijke kennis filteren op kwaliteit en vertalen naar begrijpelijke taal en contextgerichte toepassingen (o.a. Leerpunt, NRO en EEF).
- Lees praktijkgericht wetenschappelijk werk van partners in het Vlaamse onderwijslandschap en vaklitera-tuur gebaseerd op internationaal wetenschappelijke inzichten.
- Volg wetenschappers of onderzoeksgroepen op sociale media die toegankelijk schrijven over hun (en anderen hun) onderzoeksbevindingen.

Leer in dialoog

- Organiseer of sluit aan bij leesgroepen met collega’s waarin je samen onderzoek bespreekt, ervaringen uitwisselt en de vertaalslag maakt naar je klas.
- Bezoek onderwijscongressen en studiedagen met bijdragen waarvan het duidelijk is op welk wetenschappelijk onderzoek ze gestoeld zijn.

> “Het gaat niet alleen over meer kennis, maar over de juiste kennis, op het juiste moment, in de juiste vorm, afgestemd op de dagelijkse realiteit van het onderwijs.”

- Gebruik netwerkplatforms of online communities om inzichten uit te wisselen, goede bronnen te delen of praktische vertaalslagen van onderzoek te bespreken zowel met leerkrachten als onderzoekers.
- Ga als school partnerschappen aan met universiteiten en hogescholen die je ondersteunen in de zoektocht om onderbouwd je school te versterken.

Betrouwbaar onderzoek: jouw zoektocht naar zekerheid in onderwijs

- Wees kritisch voor je bronnen: komt dit uit een gescreende bron? Wordt er transparant uitgelegd hoe het onderzoek gebeurde? Zijn de conclusies onderbouwd of overgegeneraliseerd?
- Werk met collega’s of externen samen om onderzoek genuanceerd te interpreteren en te toetsen aan je praktijk.

4.2. Lerende organisatie

Het streven naar de school als lerende organisatie betekent in de eerste plaats dat alle teamleden op school de ruimte krijgen om continu te blijven leren.

Dat kunnen ze samen doen, maar dat is niet noodzakelijk. Ze weten vooral van wie ze binnen de organisatie kunnen leren[23]. De manier waarop je je als school organiseert, kan een groot verschil maken in het creëren van een dergelijke omgeving. Hieronder volgen enkele pijlers die bijdragen aan het realiseren van een lerende organisatie:

- Een open leerklimaat creëren waarin iedereen zich gewaardeerd voelt, ongeacht anciënniteit of achtergrond, en waar je je mening mag delen, vragen kan stellen en fouten mag maken;
- Kennisdeling stimuleren;
- Structureel reflecteren (met elkaar), met ruimte om te experimenteren en te onderzoeken; investeren in professionele ontwikkeling;
- Het leren van teamleden verbinden aan hoe dit bijdraagt aan de school(se) doelen.

Een lerende organisatie is een schoolteam dat niet alleen onderwijs geeft, maar ook leert om onderwijs te maken. Het betekent dat je als school bewust inzet op het blijvend leren van en met elkaar, door systematisch praktijkvragen te onderzoeken, te experimenteren, te reflecteren en bij te sturen.

Een lerende organisatie maakt ruimte – letterlijk en figuurlijk – voor professionals om hun handelen in vraag te stellen, nieuwe ideeën te toetsen, fouten te bespreken en kennis te delen. Het gaat dus niet om eenmalige initiatieven of projectwerking, maar om een duurzame leer- en verbetercultuur die stevig verankerd zit in de werking van het team.

Evidence-informed onderwijs vraagt niet alleen dat we onze beslissingen onderbouwen, maar ook dat we bereid zijn om voortdurend te leren. Dat lukt niet in een cultuur waarin fouten gezien worden als zwakte, of waarin leren beperkt blijft tot individuele nascholing.

In een lerende organisatie krijgen teamleden tijd, vertrouwen en structuur om samen aan onderwijsverbetering te bouwen[39,19]. Zonder een gedeeld kader voor professioneel leren blijft evidence-informed werken hangen in losse acties, en verdwijnt kennis zodra mensen vertrekken. Een lerende organisatie stimuleert eigenaarschap, motiveert mensen om initiatief te nemen en versterkt de samenhang tussen praktijkontwikkeling, onderzoek en beleid.

Bouw tijd en ritme in

- Plan op vaste momenten in het schooljaar gezamenlijke reflectie-, analyse- en ontwerpgesprekken.
- Creëer ruimte binnen team- of vakgroepwerking voor cyclisch werken rond concrete praktijkvragen, gekoppeld aan waar je als school naartoe wil en gaat.

Hanteer een gezamenlijke aanpak

- Maak gebruik van beproefde formats, zoals bijvoorbeeld het procesmatig werken via een zevenstappenplan in je vakgroep, het oprichten van datateams die zich doelgericht toeleggen op het verzamelen, monitoren en analyseren van data, of het integreren van lesson study in de werking van elke werkgroep.
- Zorg dat alle teamleden vertrouwd zijn met hoe evidence-informed processen verlopen. Maak hiervan een routine.

Versterk de professionele leercultuur

- Normaliseer experimenteren, vragen stellen, feedback geven en ontvangen.
- Moedig teamleden aan om hun leerproces zichtbaar te maken en hun aanpak bespreekbaar te houden.

Maak leerwinst zichtbaar

- Documenteer de voortgang van leerlingen en deel die met het team.
- Vier successen wanneer je merkt dat leerlingen vooruitgang boeken door gerichte interventies. Deel je inzichten expliciet.
- Bespreek regelmatig wat er geleerd is, welke inzichten gedeeld kunnen worden, en wat structureel ingebed kan worden.

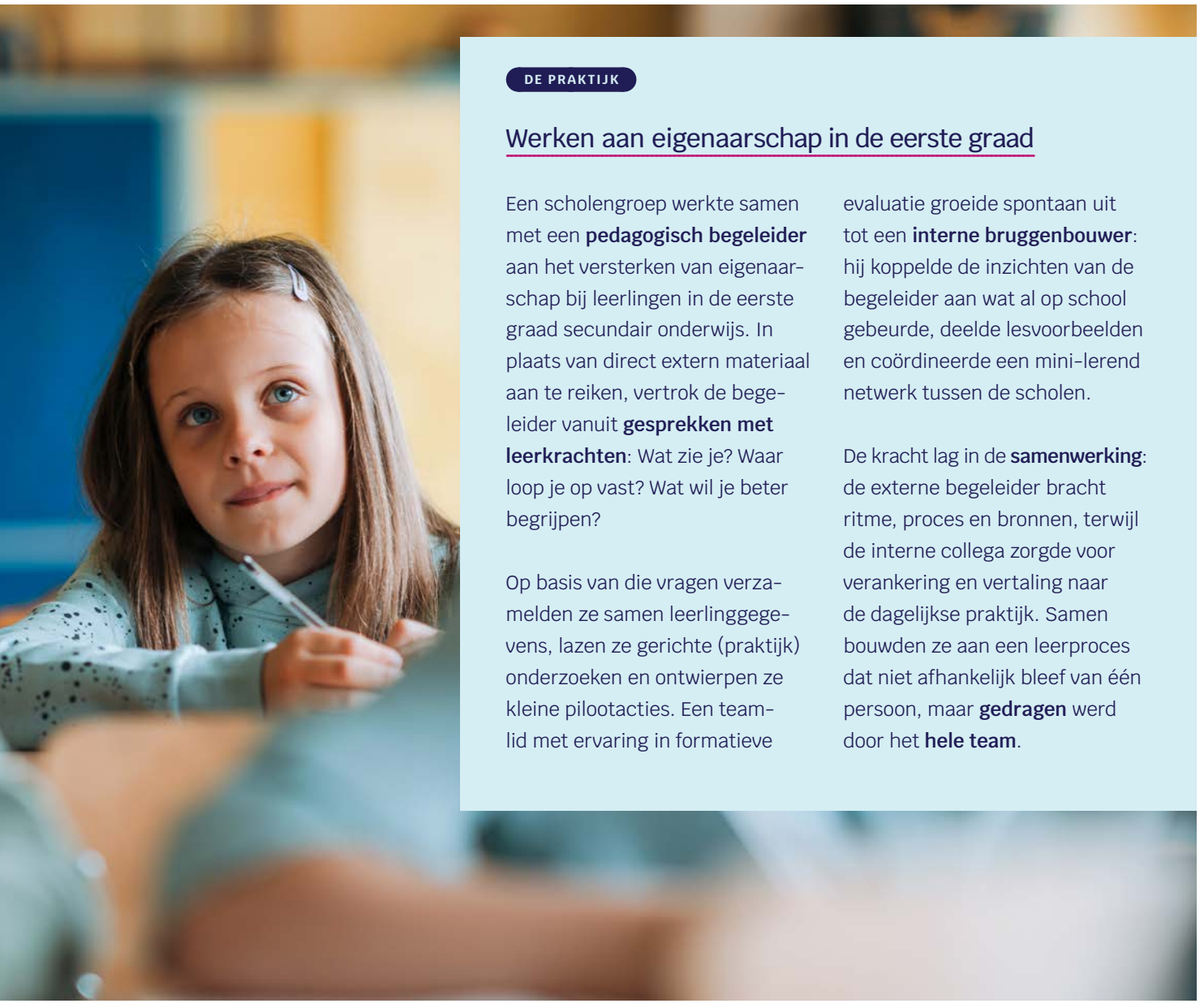


DE PRAKTIJK

Gerichte professionalisering via leertraject

In een basisschool liep een traject rond het versterken van effectieve rekeninstructie. In plaats van één nascholing te volgen, koos het team ervoor om samen een leertraject op te zetten. Ze werkten met een **interne procesbegeleider** die **maandelijks** een teamgesprek faciliteerde.

Leerkrachten brachten rekenopdrachten mee, bespraken observaties, wisselden aanpakken uit en koppelden deze aan wat ze lazen in vakliteratuur. Ze volgden een **procesmatige aanpak**. Het team hield samen een **digitaal logboek** bij, waarin inzichten, vragen en kleine successen werden genoteerd. De **directeur ondersteunde** het traject door ruimte te voorzien in het uurrooster voor deze bijeenkomsten en door het leertraject te integreren in het schoolwerkplan. Het resultaat? Niet alleen sterkere resultaten in rekenonderwijs, maar ook een team dat zichzelf zag als **lerend** en **handelend**, met ruimte om te onderzoeken, te proberen en te groeien.



DE PRAKTIJK

Werken aan eigenaarschap in de eerste graad

Een scholengroep werkte samen met een **pedagogisch begeleider** aan het versterken van eigenaarschap bij leerlingen in de eerste graad secundair onderwijs. In plaats van direct extern materiaal aan te reiken, vertrok de begeleider vanuit **gesprekken met leerkrachten**: Wat zie je? Waar loop je op vast? Wat wil je beter begrijpen?

Op basis van die vragen verzamelden ze samen leerlinggegevens, lazen ze gerichte (praktijk) onderzoeken en ontwierpen ze kleine pilootacties. Een teamlid met ervaring in formatieve evaluatie groeide spontaan uit tot een **interne bruggenbouwer**: hij koppelde de inzichten van de begeleider aan wat al op school gebeurde, deelde lesvoorbeelden en coördineerde een mini-lerend netwerk tussen de scholen.

De kracht lag in de **samenwerking**: de externe begeleider bracht ritme, proces en bronnen, terwijl de interne collega zorgde voor verankering en vertaling naar de dagelijkse praktijk. Samen bouwden ze aan een leerproces dat niet afhankelijk bleef van één persoon, maar **gedragen** werd door het **hele team**.

4.3. Bruggenbouwers

Bruggenbouwers ondersteunen het team door bruggen te slaan tussen onderzoek en praktijk.

Het zijn onderwijsprofessionals die actief een verbindende rol opnemen in het evidence-informed proces[10,8]. Ze slaan bruggen tussen wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en schooldata. Zo zorgen ze ervoor dat deze drie bronnen niet los van elkaar staan, maar elkaar juist versterken. Wat bruggenbouwers typeert, is dat ze niet alleen kennis overbrengen, maar ook een leerproces op gang brengen. Hun doel? Onderbouwde verandering realiseren, in functie van de leerlingen[10]. Ze bouwen bruggen tussen mensen en ideeën, maar ook tussen denken en doen, reflectie en actie.

Bruggenbouwers: zowel intern als extern, in formele of informele contexten.

Intern gaat het vaak om collega's die eigen praktijkervaring verbinden met externe kennis. Denk aan een vakgroepvoorzitter in het secundair onderwijs die relevante inzichten deelt tijdens een vakgroepoverleg, of een leerkracht die spontaan data bespreekbaar maakt in de werkgroep en anderen mee betrekt in een leerproces. Deze collega's hebben niet altijd een formele rol, maar beïnvloeden het denken en handelen van het team door wat ze aanreiken, vragen en delen. Zo dragen ze bij aan evidence-informed onderwijs op school.

Extern zijn het bijvoorbeeld pedagogisch begeleiders, praktijkonderzoekers van de lerarenopleidingen op hogescholen en universiteiten of andere externe procesbegeleiders. Zij ondersteunen scholen bij het formuleren van onderbouwde doelen, het selecteren van geschikte bronnen en het bewaken van het cyclisch proces. Ze brengen inzichten aan, begeleiden reflectiemomenten en versterken de koppeling tussen onderzoek en praktijk.

Wat al deze bruggenbouwers verbindt, is hun vermogen om mensen, bronnen en inzichten met elkaar te verbinden én richting te geven aan collectieve schoolontwikkeling. Ze brengen niet alleen samen, ze zetten een school mee in beweging – met het leren van leerlingen als kompas.

Bruggenbouwers als hefboom voor duurzaam leren en veranderen.

Evidence-informed werken vraagt van onderwijsprofessionals dat ze hun beslissingen onderbouwen met inzichten uit verschillende bronnen: eigen ervaring, schooldata en wetenschappelijk onderzoek. Dat klinkt logisch, maar blijkt in de praktijk allesbehalve vanzelfsprekend. Leerkrachten én schoolleiders die hiermee aan de slag willen, worstelen regelmatig met de vraag: Waar begin ik? Hoe vertaal ik dit naar mijn klas? Met wie bespreek ik mijn inzichten? Hoe weet ik of wat ik lees relevant is? De kloof tussen wat leerkrachten nodig hebben en wat onderzoek aanreikt, is reëel. Zonder ondersteuning blijven inzichten uit onderzoek vaak op afstand en blijven waardevolle praktijkervaringen onderbenut.

Bruggenbouwers spelen hierin een onmisbare rol.
Zij helpen om:

- Scherpe, specifieke, afgebakende en gedeelde vragen te formuleren;
- Relevante inzichten uit data en onderzoek te selecteren en te vertalen;
- Samenhang te creëren tussen de klaspraktijk en bredere kennis over wat écht werkt;
- Het proces van cyclisch, onderbouwd leren in teamverband aan te zwengelen én te ondersteunen.

De meerwaarde van een bruggenbouwer ligt in het vermogen om:

- Een gemeenschappelijke taal en structuur te brengen in complexe processen; luisterend en bevragend op te treden als kritische vriend;
- Het juiste moment kennis, bronnen of strategieën aan te reiken;
- En vooral: te bewaken dat het proces eigendom blijft van het team.

Bruggenbouwers werken niet van buitenaf of bovenaf, maar in nabijheid, als partner van het team. Ze faciliteren collectieve leerprocessen en balanceren daarbij tussen richting geven, begeleiden of net ruimte laten, afhankelijk van wat het team nodig heeft. Soms stellen ze kritische vragen, soms helpen ze te structureren en soms trekken ze zich bewust terug om het eigenaarschap van het team te versterken. Dat vraagt sterke procesbegeleidingsvaardigheden, kennis van onderzoek en van onderwijs, én het vermogen om goed af te stemmen en flexibel bij te sturen.

De impact van een bruggenbouwer kan heel groot zijn – op voorwaarde dat deze randvoorwaarden vervuld zijn:

- **Vertrouwen**: het team moet de bruggenbouwer zien als een partner, niet als een externe expert die het vraagstuk voor hen gaat oplossen of als beoordelaar;
- **Ruimte** in tijd en structuur: om echt aanwezig te zijn in het leerproces – herhaaldelijk en in verbinding is met wat leeft op school;
- **Zichtbaarheid en aanspreekbaarheid**: tijdens het cyclische proces, dus geen losse interventie;
- **Een gedeeld kader**: zoals de zeven stappen van evidence-informed werken, zodat iedereen weet waar het proces naartoe gaat.

Zonder bruggenbouwers blijft evidence-informed werken te vaak beperkt tot individuele initiatieven of losse vormen van kennisdeling. Met bruggenbouwers wordt het een gedeeld leerproces, met impact op zowel klas- als schoolniveau. Belangrijk om te benadrukken: een bruggenbouwer hoeft geen wetenschappelijk onderzoeker te zijn.

De kracht van een bruggenbouwer ligt niet in het produceren van nieuwe kennis, maar in het mogelijk maken van het gebruik en de toepassing van bestaande kennis – afgestemd op de schoolcontext. Ze dragen bij aan onderbouwd werken door:

- samen verbanden te leggen;
- kritische vragen te stellen;
- leerkrachten en schoolteams te ondersteunen in het maken van keuzes, gebaseerd op wat we weten én wat we zien.

Zo ontstaat er geen kopie van een onderzoekssetting, maar een werkbaar proces dat bijdraagt aan het leren van leerlingen in een specifieke school.



“Een bruggenbouwer is geen alwetende expert, maar een verbindende professional die het team ondersteunt bij het samen (onder)zoeken, begrijpen, handelen en reflecteren.”

Interne bruggenbouwers: kracht van binnenuit

- Herken en waardeer teamleden die spontaan op zoek gaan naar onderzoek, data verzamelen of praktijkvoorbeelden delen.
- Geef hen ruimte om hun rol op te nemen als interne ondersteuner, kennisambassadeur, datacoach of procesbegeleider.
- Stimuleer samenwerking tussen teamleden, zodat inzichten niet bij één persoon blijven hangen, maar gedeeld worden en het hele team versterken.

Externe bruggenbouwers: ondersteuning van buitenaf

- Werk samen met pedagogisch begeleiders, praktijkonderzoekers of lerarenopleiders die vertrouwd zijn met evidence-informed werken.
- Veranker hun begeleiding in het schoolproces: nabij, afgestemd en in dialoog met het team.
- Voorzie een duidelijk mandaat en voldoende tijd. Bruggen bouwen vraagt vertrouwen, ritme en structurele aanwezigheid. Denk aan partnerschappen op lange termijn.

Maak de brug zichtbaar

- Gebruik een gedeeld kader dat taal en structuur biedt – pedagogisch, onderwijskundig en procesmatig.
- Laat bruggenbouwers meewerken aan het stellen van vragen, selecteren van bronnen, begeleiden van cycli en ondersteunen van reflectiemomenten.
- Documenteer het leerproces samen. Zo blijft kennis niet alleen bewaard, maar wordt ze ook gedeeld en verankerd in de schoolcultuur. Maak zichtbaar en expliciet wat er geleerd wordt.

4.4. Leiderschap

Leiderschap is het vermogen om als rolmodel te fungeren, belangrijke knopen door te hakken en hoge verwachtingen te hebben naar het team.

Binnen evidence-informed onderwijs gaat leiderschap verder dan organiseren, beslissen, of wetenschappelijke inzichten doorgeven via een nieuwsbrief. Het draait om het kunnen aangeven van een richting die gedragen wordt door het hele team, én om het creëren van ruimte waarin collega’s kunnen leren, onderzoeken, proberen en verbeteren. Een sterke schoolleiding neemt initiatief, toont een lerende houding en bouwt actief aan een schoolcultuur waarin kritisch denken, samenwerking en onderbouwde keuzes vanzelfsprekend worden[26,35,23]. Niet door boven het team te staan, maar door actief mee te leren, zichtbaar betrokken te zijn en zelf het voorbeeld te geven van wat het betekent om onderbouwd te werken.

Met schoolleiding bedoelen we meer dan alleen de formele directeur. Het gaat om iedereen die binnen een school een leidende rol opneemt in visieontwikkeling, beleidskeuzes of het begeleiden van teamprocessen. Dat kan een beleidsondersteuner zijn, een coördinator, of een leerkracht die tijdelijk een trekkersrol opneemt. Leiderschap is dus geen functie, maar een houding. Sterke leiders wakkeren het leerproces aan én zetten anderen in beweging. Ze stimuleren collega’s om initiatief te nemen, vragen te stellen, bronnen op te zoeken en samen antwoorden te vinden. Ze helpen om processen te structureren waarin collega’s samen verantwoordelijkheid nemen voor het versterken van de praktijk.

Goed leiderschap betekent niet alleen zelf de eerste stap zetten, maar ook anderen uitnodigen en ondersteunen om mee te stappen[14,8,30].

Evidence-informed werken vraagt tijd, focus en gezamenlijke inspanning. De schoolleiding speelt een sleutelrol in het creëren van de voorwaarden waarin dit proces duurzaam kan verlopen.

Dat betekent:

- tijd en ruimte vrijmaken voor reflectie, feedback en cyclisch werken;
- het belang van onderbouwd handelen zichtbaar maken;
- samenwerking organiseren en ondersteunen;
- en collega's aanmoedigen om actief mee richting te geven aan de ontwikkeling van de school.

Leiderschap is ook het bewaken van ritme en samenhang. Evidence-informed werken vraagt rust om te verdiepen en daadkracht om keuzes te maken. Een goede leider helpt het proces vorm te geven: aanwezig op overlegmomenten, maar ook bereid om ruimte te laten voor het initiatief van anderen. Zo groeit er een gedeeld gevoel van eigenaarschap. Teamleden voelen zich mee verantwoordelijk en nemen zelf ook leiding op in het proces.

Leiderschap in evidence-informed onderwijs ontstaat niet uit één grote actie, maar uit dagelijkse keuzes, gewoontes en signalen die het belang van leren en onderbouwd handelen zichtbaar maken. Als schoolleiding geef je vorm aan die cultuur door doordacht ruimte te creëren voor leren, zonder de controle te verliezen over richting. Dat kan op verschillende manieren, afhankelijk van je rol, je team en de context. Belangrijk is dat je consistent bouwt aan een omgeving waarin mensen zich uitgedaagd én gesteund voelen om te onderzoeken wat werkt. (Tabel 2)

4.5. Samenwerking

Binnen een team zijn diverse, aanvullende competenties nodig om complexe uitdagingen aan te gaan.

Samenwerking in evidence-informed onderwijs gaat verder dan gewoon afstemmen of samenwerken aan een taak of het vormen van een thematische werkgroep. Het gaat over het bewust samenbrengen van verschillende perspectieven, expertises en ervaringen om sterker inzicht te krijgen in wat werkt, waarom en in welke context. Complexe onderwijsuitdagingen vragen zelden om simpele antwoorden. Daarom is samenwerking geen luxe, maar een voorwaarde om tot onderbouwde en gedragen keuzes te komen. Echte samenwerking betekent dat je samen eigenaarschap draagt voor het vraagstuk én voor het leerproces dat eraan gekoppeld is. Het is een gedeeld proces waarin leerkrachten, zorgcoördinatoren, schoolleiders, begeleiders of externen met elkaar zoeken, bevragen, vergelijken, verkennen, ontwikkelen en herdenken.



DE PRAKTIJK

Leercultuur stimuleren met vaste rubriek op overleg

In een grote basisschool merkte de schoolleider dat teamvergaderingen vooral gebruikt werden om informatie te delen of afspraken door te geven. Er was weinig ruimte voor verdieping of dialoog. Ze wilde de ruimte voor **professionele dialoog** vergroten, maar wist dat er **draagvlak** nodig was.

Ze startte met een **laagdrempelig initiatief**: elke maand deelde een collega een klein **leerinzicht** tijdens de teamvergadering, onder de noemer 'Wat ik leerde over mijn leerlingen afgelopen periode'. Dit kon een leeservaring zijn, een observatie, een kleine toetsanalyse of een experiment. Na enkele maanden groeide het initiatief uit tot een **vaste rubriek** in de teamvergadering, met korte reflecties of vragen. De coördinator koppelde het initiatief later aan een **breder traject** rond motivatie en feedback. Samen met het zorgteam en enkele collega's las ze bronnen, plande observaties en testte kleine acties. De directie ondersteunde **actief**: ze voorzag tijd, maakte het traject zichtbaar en sprak haar waardering expliciet uit. Langzaam maar zeker veranderde de dynamiek. Collega's begonnen spontaan vragen te stellen, input te delen en te reflecteren op elkaars aanpak.

Door klein te beginnen, zelf initiatief te nemen, én ruimte te geven aan anderen, bouwde deze school leiding aan een **schoolbrede leercultuur** – niet als verplichting, maar als vanzelfsprekendheid.

Tabel 2. Kernrollen van evidence-informed leiderschap[26,33]

Rol	Actie
Koersbepaler	• Ondersteun bij het bepalen van de richting, gebaseerd op gedeelde ambities en noden. • Zorg voor een heldere, gedeelde drijfveer. • Breng een team samen rond een gemeenschappelijk doel dat relevant is voor leerlingen én haalbaar binnen de schoolcontext.
Rolmodel	• Toon zichtbaar een lerende houding, maak een zoektocht en reflectie bespreekbaar. • Verwijs in teamgesprekken bewust naar bronnen, inzichten en data. • Stel zelf vragen, erken twijfel, en toon dat jij ook leert en ontwikkelt. • Lees samen met het team een artikel, analyseer mee data, of neem deel aan een reflectiegesprek – niet als controleur, maar als collega die mee leert.
Katalysator voor leren	• Creëer tijd, veiligheid en structuur om samen te onderzoeken, reflecteren en te verbeteren.
Stimulator voor initiatief	• Stimuleer collega's om zelf initiatief te nemen, zelf trajecten op te starten of een trekkersrol op te nemen binnen een leerproces. • Geef ruimte aan teacher leaders om hun collega's te inspireren, begeleiden of verbinden. • Laat leerkrachten die betrokken zijn bij een leerproces zichtbaar hun ervaringen delen in het team.
Verankeraar	• Integreer evidence-informed werken in beleid, overleg en dagelijkse praktijk. Maak het onderdeel van je schoolcultuur, niet van een losstaand project. • Plan cyclische reflectie en (onder)zoekmomenten in via het jaarplan: gekoppeld aan data, doelen of je strategisch schoolwerkplan. • Bouw verder op wat er al leeft in het team, en koppel dit zichtbaar aan je bredere beleidslijnen. • Zorg dat evidence-informed werken geen losstaand project is, maar een werkwijze die verankerd zit in de schoolcultuur.
Kritische vriend	• Stel de huidige realiteit in vraag, benoem blinde vlekken, bewaak focus en zet aan tot betekenisvolle keuzes.

"Evidence-informed leiderschap is tegelijk koersbepalend en faciliterend. Het stuurt en ondersteunt, structureert en laat los, vraagt en luistert – met het leren van leerlingen als gezamenlijke richtingaanwijzer."

“Samenwerking maakt het mogelijk om complexe vragen gezamenlijk te begrijpen én gedragen antwoorden te ontwikkelen.”

Onderwijsverbetering is zelden het resultaat van een individuele actie. Het ontstaat in dialoog, in interactie, in het samenbrengen van verschillende inzichten[11]. Wanneer teamleden actief betrokken zijn in elke stap van het proces, groeit niet alleen de kwaliteit van de keuzes, maar ook het gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid: collega’s nemen eigenaarschap op en voelen zich mee verantwoordelijk voor de uitvoering én het resultaat.

Samenwerking versterkt evidence-informed werken omdat het:

- leidt tot betere interpretatie van gegevens en ervaringen, door uitwisseling;
- blinde vlekken benoemt, doordat mensen vanuit verschillende brillen kijken;
- betrokkenheid verhoogt, omdat teamleden actief deel uitmaken van het proces;
- zorgt voor duurzame verandering, omdat beslissingen gezamenlijk genomen worden en dus sterker gedragen zijn.

Professionele leergemeenschappen, Lesson Study en actieonderzoek worden daarbij als krachtige structuren genoemd[15,17,26,23,29,35,36]. Ze maken ruimte voor co-creatie, gedeeld eigenaarschap en systematisch leren van en met elkaar[2,21,24,40].

PRAKTISCH

Stel een doelgericht samengesteld team samen

Samenwerken binnen evidence-informed onderwijs start met de bewuste keuze voor een diverse en relevante samenstelling van het team. Je brengt niet zomaar ‘een groepje collega’s’ bij elkaar, maar vormt een werkgroep waarin verschillende perspectieven en expertises samenkomen. Denk aan leerkrachten met uiteenlopende praktijkkennis, zorgcoördinatoren met inzicht in leerlingenbehoeften, schoolleiding voor beleidsverankering en eventueel externen voor extra expertise of andere invalshoeken. Die doelgerichte mix zorgt ervoor dat je de vraagstelling vanuit meerdere invalshoeken verkent en de kans vergroot op gedragen en duurzame oplossingen.

Werk met een gedeeld kader

Goede samenwerking vraagt niet alleen afstemming in team, maar ook een gedeelde structuur om het proces in te richten. Door te werken met een cyclisch model, zoals de zevenstappen aanpak in deze gids (zie pagina 22), krijgt de samenwerking richting, tempo en diepgang. Zo voorkom je dat gesprekken verzanden in losse ideeën of blijven steken in analyses. Werken in herkenbare fases helpt om het proces te structureren én om te zien wanneer het tijd is om te verdiepen, bij te sturen of te besluiten.

Creëer ruimte voor dialoog en verschil

Samenwerken aan complexe onderwijsvraagstukken vraagt om meer dan praktische afstemming. Het vraagt ruimte voor uitwisseling, twijfel, nuancering en soms ook frictie. Een sterke samenwerkingscultuur laat toe dat mensen verschillende inzichten uitspreken en op elkaar reageren. Verschillen in visie of interpretatie worden niet weggeveegd, maar benut als leerbron. In die dialoog groeit het inzicht, en wordt multiperspectivisme meer dan een principe: het wordt zichtbaar in het gesprek zelf.

Bouw ritme, vertrouwen en gedeelde verantwoordelijkheid in

Samenwerking vraagt tijd én vertrouwen. Door op voorhand overlegmomenten vast te leggen in de schoolwerking, bouw je ritme en voorspelbaarheid in. Door duidelijk te maken dat iedereen een rol heeft – en dat die rol mag wisselen – groeit het gevoel dat elke stem telt. Niet iedereen hoeft in elke fase de leiding te nemen, maar iedereen draagt verantwoordelijkheid. Door af te wisselen in rol en ruimte te maken voor initiatief, ontstaat stap voor stap een gedeelde cultuur van onderzoekend samenwerken.



DE PRAKTIJK

Gedragsproblemen schoolbreed aanpakken

In een secundaire school groeide de ongerustheid over **grensoverschrijdend gedrag** tussen leerlingen op de speelplaats en in de gangen. Er waren meer meldingen van verbale conflicten, fysiek duwen en kwetsende opmerkingen – niet alleen tussen leerlingen, maar ook tegenover personeel. Eerdere reacties hadden vooral gefocust op individuele gesprekken, strafmaatregelen of het uit de klas zetten van leerlingen, maar het team voelde: dit volstaat niet.

De schoolleiding besloot het probleem breder aan te pakken. Niet door extra regels op te leggen, maar door te begrijpen wat er écht speelt, en hoe de hele school daarin een rol kan spelen. Er werd een **breed samengesteld team** opgestart: vakleerkrachten uit verschillende graden, een leerlingbegeleider, de zorgcoördinator, één van de opvoeders die toezicht houdt op speelplaats en studie, en een vertegenwoordiger van de leerlingenraad. Hun eerste stap: het probleem **scherp krijgen**.

Ze verzamelden systematisch gegevens over incidenten volgens categorieën, spraken met leerlingen, bevraagden toezichthoudende collega’s en observeerden gedrag tijdens pauzes. Daarbij vielen **een aantal zaken** op: onduidelijke afspraken tussen leerkrachten, verschillen in aanpak per graad en weinig voorspelbaarheid voor leerlingen. Het team las praktijkgerichte artikels over relationele veiligheid, sociaal-emotionele ontwikkeling, en het belang van routine en voorspelbaarheid. Ze legden de koppeling met hun eigen observaties.

In plaats van alleen te focussen op wie iets fout deed, zochten ze naar **wat leerlingen nodig hebben** om positief gedrag te tonen én wat de school daartoe kon bijdragen. Ze ontwikkelden samen **drie concrete sporen**:

1. Een herwerking van de speelplaatswerking met duidelijke kaders en gezamenlijke aanpak;
2. Klasgesprekken met leerlingen over conflicten en sociale grenzen, begeleid door leerkrachten én leerlingen;
3. Vorming voor alle collega’s rond relationele nabijheid en omgaan met conflictsignalen.

Elke stap werd opgevolgd via **feedback**, nieuwe **observaties** en **overlegmomenten**. De acties werden breder gedragen omdat **iedereen** – van toezichter tot leerkracht – **mee had gewerkt** aan de **analyse** én de **oplossing**. De voortgang werd zichtbaar gemaakt in de leraarskamer.

Door het probleem niet te individualiseren, maar **samen** te onderzoeken, verbreden en aanpakken, groeide er inzicht én vertrouwen. De kracht zat niet in de regels, maar in de gedeelde **verantwoordelijkheid** om leerlingen op congruente wijze te begeleiden, op elk niveau van de school.

4.6. Competentieontwikkeling

Competenties omvatten kennis, vaardigheden en overtuigingen die nodig zijn om evidence-informed te werken.

Competent handelen in een onderzoekende schoolcultuur

Evidence-informed onderwijs vraagt om meer dan goede bedoelingen of interesse in onderzoek. Het veronderstelt dat onderwijsprofessionals beschikken over kennis, vaardigheden én overtuigingen die hen in staat stellen om systematisch, kritisch en contextbewust met informatie om te gaan[10].

Competentieontwikkeling gaat hierbij niet enkel over het leren lezen van onderzoek of data, maar ook over het versterken van je vermogen om vragen scherp te stellen, interpretaties te maken, beslissingen af te wegen, collega's te bevragen en samen te leren.

Onderwijs duurzaam versterken vraagt om voortdurende professionele groei. Evidence-informed werken wordt alleen mogelijk wanneer mensen samen ontwikkelen: in hun kennis over wat werkt, in hun vaardigheden om onderzoek en data te gebruiken en in hun overtuiging dat samen leren leidt tot betere beslissingen voor leerlingen. Die groei heeft betrekking op drie samenhangende dimensies: kennis, vaardigheden en overtuigingen.

Zonder die ontwikkeling blijft evidence-informed werken vaak beperkt tot losstaande acties of individuele trekkers. Door systematisch te investeren in de competenties van het hele team, groeit niet alleen de kwaliteit van de keuzes, maar ook het draagvlak om ermee aan de slag te gaan. Competentieontwikkeling is dus geen bijzaak – het is de hefboom voor duurzame onderwijsverbetering.

Competenties die bijdragen …

Competentieontwikkeling binnen evidence-informed onderwijs draait om drie samenhangende bouwstenen: kennis, vaardigheden en overtuigingen[21]. Ze versterken elkaar en zijn in ontwikkeling bij élke onderwijsprofessional, op élk niveau. De onderstaande indeling is geen volledige lijst, maar een uitnodiging om te reflecteren: waar sta jij al sterk, en waarin wil je verder groeien – individueel of als team?

Kennis: weten waar je op steunt

- Inzicht in wat werkt in effectief onderwijzen (leerstrategieën, instructieprincipes, motivatie, feedback …).
- Kennis van data-instrumenten en databronnen binnen de school (bv. LVS, gestandaardiseerde bevragingen, observaties).
- Begrip van datageletterdheid: weten hoe je gegevens verzamelt, leest, vergelijkt en bespreekt[9, 33].
- Academische geletterdheid: kunnen omgaan met onderzoeksbronnen, begrijpen van kernconcepten zoals betrouwbaarheid, validiteit, evidentie en generaliseerbaarheid.
- Weten wat praktijkgericht onderzoek, wetenschappelijke evidentie en praktijkkennis betekenen – en hoe ze elkaar aanvullen.

DE PRAKTIJK

Traject op maat rond datagebruik

Op een kleine basisschool in een landelijke regio stelde het team vast dat het gebruik van data beperkt bleef tot het invullen van leerlingvolgsystemen en de data beschikbaar op Smartschool. In de gesprekken klonk regelmatig: "We doen hier weinig mee, want we weten niet goed wat het zegt."

De directeur besloot te investeren in **teamgerichte competentieontwikkeling** rond **datagebruik**. Geen externe opleiding, maar een traject op maat: ze startten met een **gezamenlijke leervraag** (Wat kunnen we leren uit onze leerlinggegevens?) en bouwden hier een **cyclus** rond. Tijdens korte leersessies kregen teamleden inzicht in grafieken, trendanalyses en het stellen van toetsvragen. Door de aanpak cyclisch op te bouwen – verkennen, uitproberen, bespreken, bijsturen – groeide het vertrouwen én de vaardigheid. Leerkrachten gaven aan dat ze hun keuzes rond differentiatie sterker konden **onderbouwen**, en dat ze **elkaar** vaker **bevroegen** over interpretaties.

"Competentieontwikkeling gebeurt niet op een eiland. Het gebeurt wanneer mensen samen tijd krijgen, begeleid worden en samen verantwoordelijkheid nemen voor hun groei. Evidence-informed werken begint bij het versterken van je team – van binnenuit."

Vaardigheden: analyseren, bevragen, interpreteren en vertalen naar actie

- Vragen formuleren die onderzoekbaar én relevant zijn.
- Gegevens verzamelen, analyseren (kwalitatief, kwantitatief of gemengd) en betekenis geven[12].
- Onderzoek lezen, interpreteren en vertalen naar eigen context[37].
- Kritisch reflecteren op aannames, gewoontes of praktijken.
- Samenwerken in cyclische leerprocessen: plannen, uitvoeren, evalueren, bijsturen.
- Collegiale dialoog voeren rond interpretatie, keuze en effect.
- Taal- en denkpatronen herkennen in wetenschappelijke literatuur.
- Informatie uit onderzoek en data verbinden met context en ervaring.

Overtuigingen: willen en durven bijdragen aan schoolontwikkeling

- Geloven dat onderbouwde keuzes bijdragen aan het leren en welzijn van leerlingen.
- Vertrouwen in de meerwaarden van praktijkkennis, data én onderzoek – samen sterker dan apart.
- Openstaan voor twijfel en nieuwsgierigheid: niet alles moet meteen een antwoord hebben.
- Bereid zijn om de eigen praktijk kritisch in vraag te stellen.
- Geloven dat leren van én met elkaar bijdraagt aan beter onderwijs.
- Vertrouwen hebben in collectief leren: niet elke collega hoeft expert te zijn.
- De overtuiging dat ook kleine verbeteringen tellen, als ze doordacht zijn.
- Erkennen dat goed onderwijs voortdurend evolueert en vraagt om systematisch bijsturen.

PRAKTISCH

Creëer ruimte voor gedeeld leren

Competentieontwikkeling gebeurt niet alleen via studiedagen of externe nascholing. Het gebeurt vooral in de praktijk, in dialoog, in het samen (onder)zoeken. Geef ruimte aan leergroepen, intervisie, gezamenlijke analyse van data of het samen lezen van een artikel of boek (boekenclub). Zorg dat leren geen extraatje is, maar verweven zit in de schoolwerking.

Bouw aan een lerende cultuur

Mensen leren pas echt wanneer er veiligheid is om te twijfelen, vragen te stellen en fouten te maken. Stimuleer een cultuur waarin reflectie vanzelfsprekend is, waar collega's zich kwetsbaar mogen opstellen, en waar er waardering is voor ontwikkeling in plaats van enkel resultaat.

Stem professionalisering af op de praktijknoden

Kies voor professionalisering die aansluit bij de noden en vragen van je team. Zet in op vormen die theorie met actie combineren zoals leergroepen, onderzoekende teams, coaching in de klas of school, of lesson study. Die aanpak maak het mogelijk om te oefenen, te reflecteren én te hernemen. Zorg dat je als schoolteam duidelijke prioriteiten stelt: welke competenties zijn nu het meest nodig in jullie context? Waar wil je samen sterker in worden? Hoe bouw je dat concreet op in tijd en ondersteuning? Zo wordt het voor collega's helder waarom, waar en hoe er geleerd wordt – en groeit de kans dat die ontwikkeling ook echt wordt gedragen én volgehouden.

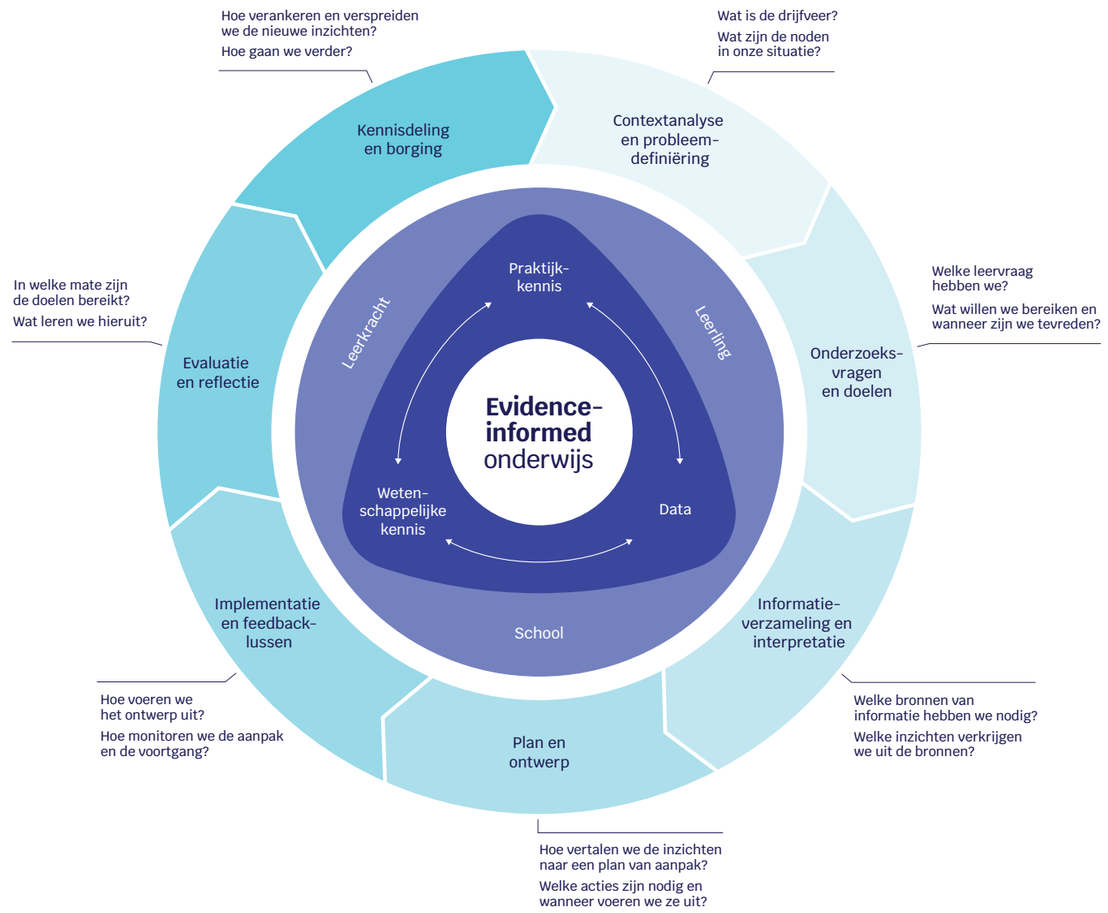
Maak competentieontwikkeling zichtbaar

Laat mensen binnen de school elkaars expertise zien. Laat collega's iets presenteren waar ze trots op zijn, nodig een bruggenbouwer of collega die leiding neemt in processen uit om zijn of haar traject te delen. Zo groeit het besef: 'Dit kunnen wij ook.' Vier als team tussentijds jullie successen en voortgang.



Evidence-informed onderwijs:

Beslissingen die gebaseerd zijn op een combinatie van drie soorten bronnen: **data**, **praktijkkennis** en **wetenschappelijke kennis**; waarbij de eigen **context** en diverse **perspectieven** in overweging genomen worden.



Eigenschappen

Triangulatie
Verschillende informatiebronnen combineren, inzetten en integreren om tot onderbouwde hypotheses en inzichten te komen.

Multiperspectivisme
Door vragen vanuit meerdere invalshoeken en standpunten te benaderen, ontstaat een diepgaand en genuanceerd inzicht.

Proces
Het systematisch doorlopen van een proces, waarbij zorgvuldig geplande stappen kunnen leiden tot onderbouwde en weloverwogen beslissingen.

Fundamenten voor succes

Toegankelijk & betrouwbaar onderzoek
Toegang hebben tot hoogwaardig en relevant wetenschappelijk onderzoek om onderbouwde beslissingen te kunnen nemen en zo de praktijk en leeromgeving te verbeteren.

Lerende organisatie
Inzetten op tijd, middelen en ruimte om cyclische processen van een lerende organisatie door te voeren en aan te moedigen.

Bruggenbouwers
Het team ondersteunen door bruggen te slaan tussen praktijk en onderzoek.

Leiderschap
Het vermogen om als rolmodel te fungeren, belangrijke knopen door te hakken en hoge verwachtingen te hebben naar het team.

Samenwerking
Binnen een team zijn diverse, aanvullende competenties nodig om complexe uitdagingen aan te gaan.

Competenties
Kennis, vaardigheden en overtuigingen die nodig zijn om evidence-informed te werken.

5. In een notendop: jouw volgende stappen in evidence-informed werken

5.1. Deze gids als aanzet tot actie … van inzichten naar initiatieven in jouw klas, team of school.

Evidence-informed onderwijs begint bij wie dagelijks het verschil maakt: in de klas, op de speelplaats, in het teamoverleg of bij het uitzetten van beleid. Daar, waar een aanvoelen ontstaat, waar vragen groeien, waar iets schuurt – daar ligt het vertrekpunt voor onderbouwd leren en verbeteren.

Deze gids is geen eindpunt, maar een uitnodiging. Je hoeft niet te wachten tot er een plan, project of werkgroep bestaat. De inzichten, voorbeelden en handvatten die je hier gelezen hebt, zijn bedoeld om je te helpen in beweging te komen – als individu én als team. Niet met een vast stappenplan, wel met richting, houvast en gedeelde taal.

Want ondertussen mag duidelijk zijn dat evidence-informed werken niet gebeurt op papier. Het gebeurt wanneer je:

- stil staat bij een patroon dat je opvalt in je klas;
- samen met collega's een onderwijsvraag bespreekt;
- data en ervaringen samenlegt om scherper te kijken;
- de stemmen van leerlingen, ouders en collega's actief betrekt;
- een kleine actie uitprobeert en samen leert van het effect.

Deze gids helpt je om die stappen te zetten. Je vindt er een denkkader, herkenbare voorbeelden en principes die je kan vertalen naar je eigen klas- of schoolcontext. Je leert hoe triangulatie, multiperspectivisme en procesmatig werken hand in hand gaan – als drie eigenschappen van onderbouwd en responsief onderwijs. Je ziet hoe het versterken van competenties, samenwerking, leiderschap en toegang tot kennis je werk kan ondersteunen.

5.2. Wat jij morgen al kan doen …

Evidence-informed werken vraagt geen perfecte start, maar bewuste stappen richting groei. Geen volledig plan, maar een gedeelde richting. In deze gids heb je kennisgemaakt met de bouwstenen van evidence-informed onderwijs: triangulatie, multiperspectivisme, de zeven stappen van procesmatig werken en de fundamenten die dat versterken. Toch blijft de belangrijkste vraag: hoe begin je hier nu écht mee of hoe bouw je het verder uit – in jouw klas, jouw team, jouw school? Onderstaande hefbomen helpen je om enkele concrete stappen vooruit te zetten. Ze zijn geen checklist, wel een kompas. Ze verbinden denken en doen. Ze maken van onderbouwd handelen iets dat haalbaar en zinvol is voor elk team, op elk niveau.

Begin klein

Evidence-informed onderwijs groeit vanuit de praktijk. Het start vaak met een aanvoelen, een vraag of een patroon dat je opmerkt in je klas of school. Denk aan een toetsresultaat dat je verbaast, een leerling die afhaakt, een aanpak die niet werkt zoals je verwachtte. De sleutel? Niet wegduwen, maar even stilstaan. Formuleer een eerste veronderstelling over wat er waarom aan de hand is (hypothese). Leg het voor aan een collega. Kijk of je gegevens hebt die dit kunnen ondersteunen. Lees een artikel, hertaalde werken of raadpleeg onderbouwde vakliteratuur.

Praktisch en haalbaar starten: Kies één leerling, één les of één moment dat je hebt geobserveerd en waarover je je afvraagt: Wat speelt hier echt? Noteer wat je ziet, wat je vermoedt en wat je nog niet weet. Formuleer dat als een gerichte vraag, zoals: 'Waarom lijkt deze leerling steeds af te haken bij directe instructie?' Leg de vraag eens voor aan een collega en kijk samen of je extra informatie kan verzamelen (data) of wetenschappelijke kennis over jouw probleemstelling kan opzoeken.

"Leren wat kan werken in een onderwijspraktijk vraagt dat we onze zoektochten, twijfels en keuzes zichtbaar maken."

Werk cyclisch en stapsgewijs

Onderbouwd werken is geen lineair proces, maar een lerende beweging. Je vertrekt vanuit een vraag, verzamelt inzichten, onderneemt actie, evalueert en stuurt bij. Soms zet je een stap terug. Soms zie je pas achteraf waar de echte vraag lag. Door cyclisch te werken, creëer je ruimte voor reflectie, onderzoek én actie. Je bouwt systematiek in, maar zonder de dynamiek van de context waarin je werkt te verliezen. Het model uit deze gids helpt je om dit proces te ondersteunen – niet als sjabloon, maar als denkkader.

Praktisch: Start vanuit een concrete onderwijsvraag of een patroon dat je opmerkt. Doorloop bewust de eerste stappen: verken de context, scherp je vraag aan en verzamel informatie vanuit verschillende bronnen. Deze eerste stap duurt vaak langer dan je voor ogen hebt. Zicht krijgen op de vraag is wel een belangrijk stap. Cyclisch werken betekent: stap voor stap, met ruimte om terug te keren en te verdiepen.

Betrek je team

Evidence-informed werken wordt krachtiger wanneer je samen denkt, observeert, twijfelt, overlegt en beslist. Door verschillende stemmen te betrekken – collega's, leerlingen, zorg, beleid – krijg je een rijker beeld én meer draagvlak.

Samenwerking is in dit geval geen vertraging, ook al heb je soms dit gevoel, maar zorgt voor verbreding en verdieping. Door elkaars blinde vlekken aan te vullen, zie je scherper. Door eigenaarschap te delen, groeit de kans op duurzame verandering in elke klas voor elke leerling.

Praktisch: Kies een gedeeld moment (bv. een teamvergadering of ontwerpgroep of werkgroep) en een gedeelde drijfveer. Leg concrete observaties of toetsresultaten op tafel. Vertrek vanuit een open vraag zoals: Wat valt ons op? Wat begrijpen we nog niet? Nodig collega's uit om eigen ervaringen of perspectieven te delen. Zoek samen naar aanvullende informatie: observaties, bevragingen, praktijkliteratuur. Zo groeit er niet alleen samenwerking, maar ook gedeeld eigenaarschap over het probleem en de aanpak.

Zet bewust bruggenbouwers in

In evidence-informed onderwijs komen drie werelden samen: praktijkkennis, wetenschappelijke kennis en data. Maar die werelden spreken niet altijd dezelfde taal. Bruggenbouwers helpen om die kloof te overbruggen. Ze vertalen inzichten, verhelderen concepten, stellen verdiepende vragen, en helpen om gegevens of literatuur te koppelen aan de realiteit van je klas of school. Bruggenbouwers zijn niet de mensen die alles weten of alles uitwerken – wel mensen die verbinden en ondersteunen. Ze maken complexe zaken behapbaar en zorgen dat onderzoek geen losse inspiratie blijft, maar een hefboom voor gerichte verbetering.

Praktisch: Bespreek als team welke ondersteuning jullie nodig hebben: zoeken jullie iemand die mee richting geeft aan het proces? Iemand die helpt bij het lezen van literatuur of het begrijpen van data? Of iemand die mee structuur brengt in de stappen? Kijk vervolgens wie binnen of buiten de school deze rol (tijdelijk) kan opnemen. Dat hoeft niet altijd formeel te zijn: ook collega's zonder officiële functie kunnen een brug slaan – door bijvoorbeeld een artikel te delen, een vraag te stellen of een vertaalslag te maken naar de praktijk. Je kan deze rol ook rouleren of combineren, zodat de brug samen wordt gebouwd. Een externe bruggenbouwer heeft de troeven in handen om iets natuurlijker afstand te kunnen nemen en perspectieven in vraag te stellen. Een interne bruggenbouwer kent dan weer de eigen schoolcontext beter en zal bij de vertaalslag van wetenschappelijke kennis naar de eigen context mogelijk beter kunnen ondersteunen.



Stimuleer leiderschap in actie

Leiderschap binnen evidence-informed onderwijs gaat niet over wie de titel draagt, maar over wie de beweging in gang zet. Sterk leiderschap is zichtbaar in actie. Niet aan de zijlijn, maar middenin het leerproces. Een leidinggevende die actief mee observeert, een collega die feedback koppelt aan toetsresultaten, een leerkracht die collega's uitnodigt om samen een aanpak te onderzoeken – dat is leiderschap dat versterkt.

Evidence-informed leiderschap betekent ook: anderen de kans geven om eigenaarschap op te nemen. Mensen durven pas initiatief te nemen als ze voelen dat er ruimte is, dat hun inbreng telt en dat leren mag. Leiderschap groeit waar vertrouwen voelbaar is en waar een veilige leeromgeving is en de lat hoog wordt gelegd voor leerlingen en leerkrachten.

Praktisch: *Ben je schoolleider of neem je een coördinerende rol op naar collega's?* Deel expliciet je eigen leerproces: stel een scherpe vraag, benoem twijfel, deel een bron, reflecteer hardop. Wees zichtbaar in het proces, niet enkel op afstand. Sta stil bij wie in het team leiderschap opneemt, en versterk die rol.

Ben je leerkracht of ondersteuner? Wacht niet op toestemming om iets in gang te zetten. Deel je observatie. Stel een gezamenlijke vraag. Nodig collega's uit om samen met jou iets te onderzoeken.

Leiderschap hoeft niet groot te zijn om betekenisvol te zijn. Eén initiatief, gedeeld met anderen, kan het startpunt zijn van onderbouwde versterking.

Maak proces zichtbaar en vier succes

Wat gedeeld wordt, krijgt betekenis. In een school waar evidence-informed gewerkt wordt, gebeurt er veel onder de oppervlakte: collega's stellen vragen, observeren, analyseren, proberen nieuwe aanpakken uit en sturen bij. Die leerprocessen zijn waardevol – maar vaak blijven ze onzichtbaar voor anderen. Daardoor gaan kansen op gedeeld leren, herkenning of inspiratie verloren. Door het proces zichtbaar te maken binnen het team, groeit het eigenaarschap. Collega's zien dat het niet gaat om 'weten wat werkt', maar om leren wat werkt in onze context. Door ook zoektochten, misluk-kingen of twijfels te benoemen, ontstaat ruimte voor dialoog en groei. Transparantie in het proces helpt bovendien om onderbouwd werken te verankeren in de schoolcultuur. Het versterkt het gevoel van samen leren, verlaagt drempels om iets op te starten en nodigt uit tot samenwerking.

Praktisch: Vertel tijdens een teammoment waar je mee bezig bent: een observatie die je onderzocht, een aanpak die je bijstuurde, een inzicht dat je vond in data of literatuur. Organiseer een laagdrempelig intern inspiratiemoment waarin collega's hun traject of kleine experiment delen – ook als het nog loopt. Visualiseer lopende initiatieven op een bord in de leraarskamer of via een digitale tijdlijn, zodat collega's kunnen volgen, reageren en meedenken. Betrek ook leerlingen of ouders waar relevant: wat je zichtbaar maakt, wordt gedeeld en gedragen.

Door te tonen wat je leert, nodig je anderen uit om mee te leren. Zo groeit evidence-informed onderwijs niet alleen in kwaliteit, maar ook in breedte en diepte.

Actieonderzoek
Een praktijkgericht en cyclisch proces, waarbij onderwijsprofessionals via een reeks stappen samenwerken om hun eigen onderwijspraktijk en hun kennis van de onderwijscontext en het vakgebied te verbeteren.

Betrouwbaarheid
De mate waarin een toets, evaluatie, meting of beoordeling consistente en stabiele resultaten oplevert. Een toets is betrouwbaar als die bij herhaling of bij verschillende beoordelaars steeds ongeveer hetzelfde resultaat geeft. Als een leerling op maandag een 7 haalt voor een toets en op dinsdag onder dezelfde omstandigheden opnieuw een 7 haalt, dan is de toets betrouwbaar. Als de score telkens sterk verschilt, is de betrouwbaarheid laag.

Contextanalyse en probleemdefiniëring
Diepgaande analyse van de context en het probleem of de uitdaging om de beginsituatie goed in kaart te brengen. Meerdere problemen doen zich vaak tegelijk voor en afbakening is dan nodig om gericht aan een uitdaging te werken.

(Empirische) data
Expliciete kennis die is vastgelegd in woorden, cijfers, beelden … gebaseerd op wat we daadwerkelijk kunnen waarnemen en observeren in kwantitatief of kwalitatief onderzoek.

Data-geïnformeerde besluitvorming (Data-driven of data-based decision making, DBDM)
Het systematisch verzamelen, analyseren en gebruiken van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens binnen de schoolcontext om de instructie en andere schoolpraktijken te verbeteren.

Datageletterdheid
Weten hoe je gegevens verzamelt, leest, vergelijkt en bespreekt.

Evaluatie en reflectie
Terugblik om na te gaan in welke mate de resultaten zijn bereikt en reflectie op het gelopen proces. Evaluatie en reflectie kan op verschillende niveaus (leerling, klas, team, school).

Evidentie
Bewijsmateriaal bij onder meer het nemen van (onderwijs)beslissingen, waarbij niet alleen aanvoelen, ervaring of traditie leidend zijn, maar ook onderzoek, data en systematische reflectie.

Evidence-based
Praktijkbeslissingen worden uitsluitend onderbouwd met de meest robuuste wetenschappelijke evidentie.

Evidence-informed
Praktijkbeslissingen worden onderbouwd met wetenschappelijke kennis, aangevuld met praktijkkennis, data en contextspecifieke informatie, verzameld in de school of klas.

Formele data
Systematisch verzamelde relevante gegevens over studenten, ouders, schoolleiders, scholen en hun omgeving die worden gebruikt voor data-geïnformeerde besluitvorming. De data kunnen verzameld zijn via kwalitatieve (woorden, beelden …) methoden zoals klasobservaties of via kwantitatieve (numerieke) methoden zoals toetsresultaten of cijfers over absenteïsme.

Hypotheses
Voorlopige veronderstellingen over mogelijke verklaringen en oorzaken. Hypotheses formuleer je bij het afbakenen van je doel of vraag, en toets je nadien door na te gaan of de informatie en gegevens die je verzamelt in lijn liggen met deze veronderstelling.

Implementatie met feedbacklussen
Het uitvoeren van je plan met aandacht voor het proces. Op tussentijdse en systematisch ingebouwde momenten (feedbacklussen) sta je bewust stil bij wat er gebeurt, hoe het loopt, hoe het proces ervaren wordt en of alles uitpakt zoals verwacht.

Informatieverzameling en interpretatie
Het gericht verzamelen en interpreteren van informatie om verder zicht te krijgen op de praktijkvraag. Het kan gaan om informatie die reeds voorhanden is of informatie die bijkomend moet verzameld worden.

Informele data
Worden – vaak op een snelle en vluchtige manier – in de dagelijkse praktijk verzameld, bijvoorbeeld door observaties of gesprekken met leerlingen, om het leren direct te verbeteren.

Intuïtie
Automatische verwerking van informatie die toelaat om zonder veel inspanning, zonder analyse van verschillende soorten data en met weinig bewuste aandacht tot een beeld van iets, een analyse of beslissing te komen die goed voelt (ook wel buikgevoel genoemd). Intuïtie komt voort uit persoonlijke denkkaders gebaseerd op ervaringen waarin spontaan patronen herkend worden.

Kennisdeling en borging
Het overdragen, delen en verankeren van inzichten, materialen of werkwijzen zodat ze niet verdwijnen maar blijven leven in de werking van de klas, het team of de school.

Lesson Study
Een praktijkgericht en cyclisch proces waarbij leerkrachten samenwerken rond het gezamenlijk ontwerpen, uitvoeren, evalueren en verfijnen van lessen. Een Japanse, collaboratieve en procesgerichte methode waarbij onderwijsprofessionals gezamenlijk lessen ontwerpen, uitvoeren, observeren, evalueren en verfijnen.

Meta-analyse
Onderzoek waarbij meerdere individuele (primaire) studies geanalyseerd worden en er ook statistische berekeningen worden toegepast.

Multiperspectivisme
Het bewust betrekken van meerdere perspectieven in een besluitvormingsproces.

Onderwijskundige ontwerponderzoek
Onderzoek dat als doel heeft om zowel een praktische bijdragen te leveren (bv. via het ontwerp van een methode, materialen …) als de theoretische inzichten te verdiepen via het identificeren van onderliggende principes voor een goed ontwerp. Het onderzoek heeft een cyclisch karakter.



Onderzoeks-geïnformeerde onderwijspraktijk (Research-informed teaching practice, RITP)
Legt de nadruk op het gebruik van onderwijsonderzoek en bewezen effectieve strategieën die zijn neergeschreven in boeken, artikels en rapporten om de lespraktijk te versterken.

Onderzoekstriangulatie
Dit houdt onder meer in dat er nauw wordt samengewerkt tussen de onderzoekers binnen het onderzoeksteam, zodat verschillende perspectieven actief betrokken worden bij het onderzoeksproces.

Onderzoeksvragen en doelen
Na grondige verkenning van de context en de vaststelling van een gedeeld probleem, baken je af wat je wil onderzoeken of verbeteren. Je formuleert onderzoeksvragen waar je een antwoord op zoekt en/of onderzoeksdoelen met een wenselijke situatie die je graag bereikt.

Plan en ontwerpen
Een concreet plan met eventueel bijhorende materialen dat specifieert wie wat wanneer gaat doen en hoe. Het kan om een breed projectplan gaan maar evengoed om een eerste gerichte kleine aanpassing of experiment.

Praktijkkennis
Ook wel praktische kennis of ervaringsgerichte kennis genoemd. Impliciete kennis – niet of slechts gedeeltelijk onder woorden gebracht – die opgebouwd is in en door praktijkervaring.

Praktijkwijsheid
Wetenschappelijke inzichten en praktijkkennis worden als gelijkwaardig beschouwd en met elkaar verweven.

Professionele leergemeenschappen
Samenwerkingsverbanden waarin onderwijsprofessionals met een gedeelde zorg, probleem of passie elkaar ontmoeten om bij te leren, hun onderwijspraktijk en het leren van leerlingen te verbeteren. Ze doen dit door op regelmatige basis met elkaar in dialoog te gaan.

Reviewstudie
Onderzoek waarbij meerdere individuele (primaire) studies geanalyseerd worden.

Theoretische kennis
Abstracte concepten en denkkaders over de verbanden tussen concepten, die helpen om verschijnselen te analyseren, begrijpen, verklaren en voorspellen. Kan gebaseerd zijn op zowel empirische kennis als praktijkkennis.

Triangulatie
Het combineren van verschillende soorten bronnen, zoals data, praktijkkennis en wetenschappelijke kennis.

Umbrella review
Onderzoek dat gebaseerd is op (systematische) reviewstudies of meta-analyses.

Validiteit
De mate waarin een toets, evaluatie, meting of beoordeling daadwerkelijk meet wat je wenst te meten. Als je het begrijpend lezen van leerlingen wilt toetsen, maar de toets vooral moeilijke woorden bevat die ze niet kennen, dan is de validiteit laag – je meet dan hun woordenschat in plaats van hun leesbegrip.

REFERENTIES

Bronnen uit de umbrella review in het onderzoeksrapport worden aangeduid met een *.

1 Biesta, G. (2020). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionality in education. *Educational Philosophy and Theory,* 49(4), 4-20. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665

2 Burrows, S. (2022). What Are the Key Principles of Lesson Study? A Systematic Review of the Evidence. *International Journal of Teacher Education and Professional Development,* 5(1), 1-14. https://doi.org/10.4018/IJTEPD.295548 *

3 Blumenthal, Y., Hartke, B., & Vob, S. (2019). The Role of Evidence-Based Practice in German Special Education: State of Research and Discussion. *Education Science,* 9(2), 1-11. https://doi.org/10.3390/educsci9020106 *

4 Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem. The curriculum journal, 26(3), 488-509. https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820

5 Callahan, C. M., & Moon, T. R. (2007). Sorting the Wheat from the Chaff: What Makes for Good Evidence of Effectiveness in the Literature in Gifted Education? *Sage Journal*, 51(4), 305-319. https://doi.org/10.1177/0016986207306317 *

6 Cochran-Smith, M. (2009). Inquiry as stance: *Practitioner research for the next generation.* New York: Teachers College Press.

7 Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center?. *Teaching and Teacher Education,* 57, 67-78.

8 Daly, A. J. (2012). Data, Dyads, and Dynamics: Exploring Data Use and Social Networks in Educational Improvement. Teachers College Record, 114(11), 1-38. http://dx.doi.org/10.1177/016146811211401103 *

9 Danielson, L., Doolittle, J., & Bradley, R. (2007). Professional Development, Capacity Building, and Research Needs: Critical Issues for Response to Intervention Implementation. School Psychology Review, 36(4), 632-637. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087922 *

10 Decabooter, I., Warmoes, A., Consuegra, E., Van Gasse, R., & Struyven, K. (2024). The data coach chronicles: A systematic review of human support for making data-based decision-making a success. Teaching and Teacher Education, 146. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104641 *

11 Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement, 29(4),* 1-26. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921 *

12 Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2022). Teachers' and school leaders' sensemaking of formal achievement data: *A conceptual review. Review of Education, 10(1).* https://doi.org/10.1002/rev3.3334 *

13 Harris, L., Wyatt-Smith, C., & Adie, L. (2020). Using data walls to display assessment results: a review of their affective impacts on teachers and students. *Teachers and Teaching*, 26(1), 50–66. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1739018

14 Jones, S. L., Hall, T., Procter, R., Connolly, C., & Fazlagic, J. (2022). Conceptualising translational research in schools: *A systematic literature review. International Journal of Educational Research,* 114. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101998 *

15 Kafyulilo, A. C. (2013). Professional Development through Teacher Collaboration: An Approach to Enhance Teaching and Learning in Science and Mathematics in Tanzania. *Africa Education Review*, 10(4), 671-688. https://doi.org/10.1080/18146627.2013.853560 *

16 Lee, J., Alozno, D., Beswick, K., Abril, J. M. V., Chew, A. W., & Zin Oo, C. (2024). Dimensions of teachers' data literacy: A systematic review of literature from 1990 to 2021. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 36*, 145-200. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09435-8 *

17 Lee, M., & Kim, J. (2016). The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 266-284. https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148854

18 Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education,* 1(1), 1-31. http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3001 *

19 Levy, I. P., Edirmanasinghe, N., Leva, K., & Hilliard, C. (2023). *Youth Participatory Action Research as School Counseling* Praxis: A Scoping Review. Professional School Counseling, 27(1a), 1-11. https://doi.org/10.1177/2156759X231153347 *

20 Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366–376. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011 *

21 Nilvius, C. (2020). Merging lesson study and response to intervention. International Journal for Lesson & Learning Studies, 9(3), 277-288. https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2020-0005 *

22 Nelson, J., & Campbell, C. (2019). *Using evidence in education. In A. Boaz, H. Davies, A. Fraser, & S. Nutley (Reds.)*, What Works Now? (pp. 131-150). Policy Press. https://doi.org/10.51952/9781447345527.ch007 *

23 Nguyen, D., Boeren, E., Maitra, S., & Cabus, S. (2023). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the Global South: evidence, implications, and directions. *Professional Development in Education,* 50(1), 91-107. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238728 *

24 Norwich, B. (2018). Making sense of international variations in lesson study and lesson study-like practices: An exploratory and conceptual perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies,* 7(3), 201-216. https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2018-0007 *

25 Nutley, S., Powell, A., & Davies, H. (2013). What counts as good evidence? Provocation paper for the Alliance for useful evidence. Research Unit for Research Utilisation. Geraadpleegd op 23 april 2025, via https://media.nesta.org.uk/documents/What-Counts-as-Good-Evidence-WEB.pdf *

26 Olmo-Extremera, M., Fernández-Terol, L., & Domingo-Segovia, J. (2023). Leading a Professional Learning Community in Elementary Education: A Systematic *Review of the Literature. Journal of Research on Leadership Education,* 19(1), 1-24. https://doi.org/10.1177/19427751221145207 *

27 Rubin, B. C., & Jones, M. (2007). Student Action Research: Reaping the Benefits for Students and School Leaders. NASSP Bulletin, 9(4), 363-378. https://doi.org/10.1177/0192636507310316 *

28 Rutten, L. (2021). Toward a theory of action for practitioner inquiry as professional development in preservice teacher education. Teaching and Teacher Education, 97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103194 *

29 Schechter, C., & Feldman, N. (2013). The professional learning community in special education schools: The principal's role. *Educational Research and Reviews,* 8(12), 785-791. http://doi.org/ 10.5897/ERR2013.1467 *

30 Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research,* 61(3), 257-273. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716 *

31 Slavin R. E. (2019). How Evidence-Based Reform Will Transform Research and Practice in *Education. Educational Psychologist,* 55(1), 21-31. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432 *

32 Sun, J., Przybylski, R., & Johnson, B. J. (2016). A review of research on teachers' use of student data: from the perspective of school leadership. *Educational Assessment,* Evaluation and Accountability, 28(1), 5-33. https://doi.org/10.1007/s11092-016-9238-9 *

33 Vanlommel, K., & van den Boom-Muilenbeurg, S. N. (2024). How can we understand and stimulate evidence-informed educational change? A scoping review from a systems perspective. *Journal of Educational Change,* 25(3), 605-634. https://doi.org/10.1007/s10833- 024-09506-z30 *

34 Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal,* 36(2), 299-316. http://dx.doi.org/10.1080/01411920902919257

35 Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. Teaching and Teacher Education, 61(8), 47-59, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001 *

36 Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

37 Wilcox, G., Fernandez Conde, C., & Kowbel, A. (2021). Using Evidence-Based Practice and Data-Based Decision Making in Inclusive Education. *Education Science,* 11(129). https://doi.org/10.3390/educsci11030129 *

38 Willems, I., & Van den Bossche, P. (2019). Lesson Study effectiveness for teachers' professional learning: a best evidence synthesis. *International journal for lesson and learning studies,* 8(4), 1-19. https://doi.org/10.1108/IJLLS-04- 2019-0031 *

39 Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education,* 64, 230-245, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014 *

40 Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische Studieën,* 92(2), 131-148. *

NOTITIES

COLOFON

Deze gids is gebaseerd op volgend onderzoeksrapport: Van den Rym, K., Faddar, J., Willegems, V., & Consuegra, E. (2025). *Onderzoeksrapport. Evidence-informed praktijken in het basis- en secundair onderwijs*. Uitgevoerd door de Vrije Universiteit Brussel in opdracht van Leerpunt.

Auteurs inspiratiegids
Vicky Willegems, docent Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding (MILO), Vrije Universiteit Brussel
Els Consuegra, hoofddocent Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding (MILO), Vrije Universiteit Brussel
Keaten Van den Rym, onderzoeker vakgroep Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel
Jerich Faddar, docent vakgroep Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel

Gelieve te verwijzen naar deze publicatie als
Willegems, V., Consuegra, E., Van den Rym, K.& Faddar, J. (2025). *Inspiratiegids: Evidence- informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel*. Leerpunt.

Creative Commons Licentie
Naamsvermelding-NietCommercieel (CC BY-NC)
Deze licentie staat ieder toe dit werk te downloaden, hergebruiken, herpubliceren, delen met anderen, afgeleide werken te maken en er verder op te werken zolang dit gebeurt met een correcte naamsvermelding en dit voor niet-commerciële doeleinden wordt gebruikt.

Depotnummer
D/2026/16382/06

Datum van publicatie
Februari 2026

Vormgeving & lay-out
Leerpunt

Laat jij ons weten wat je vindt van deze inspiratiegids?
Scan de QR-code en geef jouw mening!

Met steun van de Vlaamse Overheid

Koning Albert II-laan 15 bus 917, 1210 Brussel
info@leerpunt.be, www.leerpunt.be
09 396 71 48

leerpunt.be

Met steun van de Vlaamse overheid