ONDERZOEKSRAPPORT

Evidence-informed praktijken in het basis- en secundair onderwijs

Keaten Van den Rym
Jerich Faddar
Vicky Willegems
Els Consuegra

COLOFON

Auteurs:

Keaten Van den Rym – onderzoeker vakgroep Educatiewetenschappen, VUB

Jerich Faddar – docent vakgroep Educatiewetenschappen, VUB

Vicky Willegems – docent Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding (MILO) - VUB

Els Consuegra – hoofddocent Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding (MILO) - VUB

Grafisch ontwerp model:
Leerpunt

Deze literatuurstudie is tot stand gekomen met financiering van Leerpunt (2025).

Depotnummer:
D/2025/16382/03

Dankwoord

Dit project heeft heel wat waardevolle inzichten opgeleverd, met als eindproduct een toegankelijk en bruikbaar model voor het Vlaamse onderwijsveld. Dankzij de inzet van vele betrokkenen konden we dit resultaat realiseren, en we willen hen hiervoor oprecht bedanken.

In de eerste plaats danken we de deelnemers aan de focusgroepen. Hun waardevolle inzichten over zowel hun eigen praktijk als het voorgestelde model waren van onschatbare waarde. Zonder hun input was het niet mogelijk geweest om het theoretisch model te vertalen naar de praktijk. Hun kritische reflecties hebben het model merkbaar versterkt en verrijkt.

Daarnaast willen we het voltallige team van Leerpunt bedanken voor het vertrouwen en het toekennen van dit project. In het bijzonder gaat onze dank uit naar Emmelien Merchie, voor haar voortdurende ondersteuning en betrokkenheid. Haar feedback maakte het mogelijk om op cruciale momenten bij te sturen en scherp te blijven, wat het onderzoek ten goede is gekomen.

Tot slot willen we ook elkaar als onderzoeksteam bedanken voor de intensieve samenwerking. Dankzij het gedeelde engagement, de open uitwisseling van ideeën, de kritische feedback en de onderlinge steun konden we dit project tot een goed einde brengen.

Inhoudsopgave

COLOFON **2**

Dankwoord **4**

Verklarende woordenlijst en afkortingen **7**

Voorwoord **11**

1. Conceptuele onderbouwing **12**

1.1 Het ontstaan van evidence-informed onderwijs 12
1.1.1 De complexiteit van het lesgeven 12
1.1.2 Naar een sterker onderbouwd onderwijs 13
1.1.3 Van evidence-based naar evidence-informed onderwijspraktijk 14

1.2 Evidence-informed onderwijs 16
1.2.1 Een gefragmenteerd landschap 16
1.2.2 Wat telt als evidentie? 17
1.2.3 Twee benaderingen: data en effectieve verbeteringsstrategieën 18
1.2.4 Aansluiting bij de praktijkcontext 19

2. Probleemstelling en onderzoeksdoelen **20**

3. Methodologie **21**

3.1 Onderzoeksdesign 21

3.2 Umbrella review 22
3.2.1 Zoekstrategie 23
3.2.2 In- en exclusiecriteria voor selectie van relevante artikels 25
3.2.3 Screening op basis van titel, abstract en volledige teksten. 26
3.2.4 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid 27
3.2.5 Data-extractie en analyse van artikels 28

3.3 Focusgroepen 29
3.3.1 Opzet 29
3.3.2 Deelnemers 29
3.3.3 Interviewleidraad 31
3.3.4 Data-analyse 33
3.3.5 Validiteit en betrouwbaarheid 33

4. Resultaten **34**

4.1 Umbrella review 35
4.1.1 Soorten evidentie 35
4.1.2 Het onderzoeksproces als sleutel tot evidence-informed onderwijspraktijk. 37
4.1.3 Niveau van het doel 43
4.1.4 Participatie binnen evidence-informed onderwijspraktijken 45
4.1.5 Soorten evidence-informed onderwijspraktijken 46
4.1.6 Beïnvloedende (f)actoren 50

4.2 Focusgroepen ronde 1 54
4.2.1 Definitie van evidence-informed onderwijspraktijken 54
4.2.2 Uitdagingen 56

4.2.3 Ideaal toekomstbeeld ... 58
4.2.4 Beïnvloedende (f)actoren ... 59
4.2.5 Feedback op valorisatiematerialen ... 62
4.2.6 Feedback op de processtappen ... 63
4.2.7 Feedback op conceptversies visualisatie model ... 64
4.3 Ontwerp prototype ... 65
4.4 Focusgroepen ronde 2 ... 69
4.4.1 Co-creatie aan het model ... 69
4.4.2 Co-creatie aan goede praktijkvoorbeelden ... 71
4.5 Ontwerp finale model ... 72
Nawoord ... 74
Referenties ... 76
Bijlagen ... 88
1.1 Codeerschema umbrella review (vereenvoudigd) ... 88
1.2 Interviewleidraad focusgroepen ronde 1 ... 90
1.3 Interviewleidraad focusgroepen ronde 2 ... 92
1.4 Codeerschema focusgroepen ronde 1 ... 93
1.5 Codeerschema focusgroepen ronde 2 ... 94
1.6 Eerste prototype model ... 96
1.7 Finaal model ... 97

Verklarende woordenlijst en afkortingen

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 een 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).
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.

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.
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 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 onderwijs-professionals 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.

Voorwoord

Dit onderzoeksrapport is opgesteld voor een brede doelgroep van onderwijsprofessionals zoals leerkrachten, schoolleiders, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, inspecteurs ... Het introduceert een model voor evidence-informed onderwijspraktijken dat specifiek ontwikkeld is voor de Vlaamse context. Het model is gebaseerd op recente internationale onderzoeksbevindingen en werd vormgegeven in samenwerking met Vlaamse onderwijsprofessionals.

Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen kleuter-, lager en secundair onderwijs en het rapport richt zich op evidence-informed praktijken op klas- en schoolniveau. We spreken van 'praktijken' in het meervoud, omdat evidence-informed onderwijs geen one-size-fits-all aanpak kent. Er worden verschillende benaderingen toegelicht zodat scholen een aanpak kunnen vinden die aansluit bij hun onderwijsvisie en beginsituatie.

We moedigen scholen aan om stapsgewijs aan de slag te gaan en te starten met praktijken die haalbaar en effectief zijn binnen hun context. Succeservaringen vormen immers een krachtige motor voor een schoolteam om te blijven investeren in een verdere uitbouw van evidence-informed werken in onderwijs.

Het onderzoeksrapport is geschreven door onderzoekers van de vakgroep Educatiewetenschappen en het Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding van de Vrije Universiteit Brussel. Doorheen het proces is feedback verzameld van diverse stakeholders uit het werkveld (leerkrachten, schoolleiders, pedagogisch begeleiders, inspectie, lerarenopleiders). Daarnaast zijn zowel de wetenschappelijke commissie als de gebruikerscommissie van Leerpunt betrokken bij de beoordeling van het rapport. Deze bijdragen en perspectieven hielpen om het wetenschappelijke karakter te versterken en de relevantie en toegankelijkheid voor het Vlaamse onderwijslandschap te waarborgen.

1. Conceptuele onderbouwing

1.1 Het ontstaan van evidence-informed onderwijs

1.1.1 De complexiteit van het lesgeven

Hoe maak je als (team van) onderwijsprofessional(s) onderbouwde keuzes? Hoe zorg je ervoor dat leerkrachten voldoende tijd hebben voor wat hen motiveert in hun job, namelijk leerlingen laten leren en groeien? Hoe balanceer je als leerkracht tussen algemene wetenschappelijke inzichten en de dagelijkse realiteit van een klas vol unieke leerlingen?

Elke schooldag nemen leerkrachten talloze beslissingen, van kleine ingrepen in de klas tot grotere keuzes over instructie, differentiatie en evaluatie. Verschillende bronnen vatten de wetenschappelijke kennisbasis toegankelijk samen en helpen leerkrachten wegwijs te maken in effectieve strategieën om leerlingen te laten leren. Maar die inzichten toepassen in de praktijk is vaak veel complexer dan gedacht. Wetenschappelijke inzichten zijn niet altijd eenduidig, wat in de ene context werkt, is niet zomaar overdraagbaar naar een andere (Vanlommel & Van den Boom-Muilenburg, 2024).

Lesgeven in een diverse en voortdurend veranderende onderwijscontext vereist een continue afweging tussen de behoeften van individuele leerlingen, de groepsdynamiek in de klas, afstemming binnen het schoolteam en bredere maatschappelijke verwachtingen. Onderwijs is dan ook geen kwestie van het simpelweg implementeren van vooraf bewezen strategieën, maar eerder een proces van doordracht en responsief handelen, afgestemd op de klasrealiteit (Biesta, 2020; Nelson & Campbell, 2019). Zoals Cochran-Smith en Lytle (2009) benadrukken, is effectief lesgeven “onvergeeflijk complex” (p. 71) en vraagt het een voortdurende balans tussen verschillende kennisbronnen.

Om kwaliteitsvol onderwijs te bieden, is het dus niet voldoende om louter wetenschappelijke inzichten te hanteren. Een kritische reflectie op de eigen praktijk en een voortdurende zoektocht naar wat werkt in een specifieke context zijn even cruciaal (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Dit is precies waar het concept van evidence-informed onderwijspraktijk relevant wordt.

1.1.2 Naar een sterker onderbouwd onderwijs

Onderwijssociologen hebben al sinds het einde van de vorige eeuw vastgesteld dat het beroep van leerkracht vaak als een semi-professie wordt beschouwd, waarin praktijkervaring een grotere rol speelt dan systematisch verzamelde wetenschappelijke kennis (Hoyle, 1995; Guerriero, 2017). In vergelijkend onderzoek naar prestige en de professionalisering van verschillende beroepen concludeerden onderzoekers (Howsam et al., 1985 en Hoyle, 1995 in Guerriero, 2017) meer dan dertig jaar geleden dat leerkrachten in belangrijke mate vertrouwen op praktijkkennis, terwijl een expliciete en gedeelde wetenschappelijke kennisbasis ontbreekt. Guerriero (2017) concludeert dat sindsdien heel wat onderzoek is gebeurd naar het samenvatten en toegankelijk maken van "wat werkt" en welke onderwijspraktijken meer of minder impact hebben op verschillende leeruitkomsten (Scheerens, 2016; Creemers & Kyriakides, 2008). Ook zijn er de voorbije dertig jaar heel wat inzichten opgedaan over hoe leren werkt vanuit een cognitief en ontwikkelingspsychologisch perspectief en over hoe biologische processen beïnvloed worden door de sociale leeromgeving (Guerriero, 2017). De kennisbasis zelf is dus zeker uitgebreid maar wat onduidelijk blijft is in welke mate leraren hiermee vertrouwd zijn en of ze ook evidence-informed werken.

In Vlaanderen wordt de toegankelijkheid van wetenschappelijke kennis verder bemoeilijkt door het ontbreken van structurele en geïntegreerde professionalisering voor leerkrachten na hun initiële opleiding. Leerkrachten blijven na afstuderen niet systematisch op de hoogte van veranderende inzichten uit de onderwijswetenschappen, waardoor de kloof tussen onderzoek en praktijk blijft bestaan (Guerriero, 2017). Bovendien is Vlaanderen één van de weinige regio's waar het mogelijk is om als leerkracht te starten zonder een afgeronde lerarenopleiding (mede door het lerarentekort). Dit draagt bij aan het beeld dat leerkrachten hun expertise hoofdzakelijk in de praktijk ontwikkelen, eerder dan door formele wetenschappelijke kennis.

Hoewel praktijkervaring een essentiële component is van professionele bekwaamheid, is de afwezigheid van een gedeelde wetenschappelijke kennisbasis een structureel probleem. Onderzoek wijst uit dat de effectiviteit van onderwijs toeneemt wanneer wetenschappelijke kennis en praktijkkennis hand in hand gaan (Hargreaves & Fullan, 2012; Slavin, 2002). Om dit te versterken, zijn de afgelopen decennia verschillende initiatieven genomen om wetenschappelijke inzichten toegankelijker te maken voor leerkrachten. Internationaal bestaan er diverse publicaties en initiatieven die wetenschappelijke kennis vertalen naar de

onderwijspraktijk. Werken zoals Hattie's "Leren zichtbaar maken" en Mitchell's 'wat écht werkt' worden breed gebruikt om onderwijspraktijken te onderbouwen (Hattie, 2009; Mitchell & Sutherland, 2020). Ook in Vlaanderen hebben verschillende onderzoekers en platforms zoals EEF, NRO en Leerpunt als doel om bij te dragen aan het vergroten van de toegankelijkheid van wetenschappelijke inzichten.

1.1.3 Van evidence-based naar evidence-informed onderwijspraktijk

De termen "evidence-informed" en "evidence-based" worden vaak door elkaar gebruikt, maar ze verwijzen naar verschillende benaderingen van onderbouwd onderwijs (Brown & Malin, 2017; Nelson & Campbell, 2017). Beide concepten bevatten het woord "evidentie" wat verwijst naar het belang van bewijsmateriaal bij het nemen van onderwijsbeslissingen.

In de late 20e en vroege 21e eeuw groeide het besef dat de kwaliteit van een onderwijssysteem grotendeels afhangt van de kwaliteit van leerkrachten en hun instructie (OECD, 2018). Dit leidde tot een toenemende onderzoeksfocus op lerarenkwaliteit als een bepalende factor voor de leerprestaties van leerlingen (Cochran-Smith, 2005; Hattie, 2009). Onderzoekers gingen op zoek naar effectieve onderwijspraktijken en identificeerden – zogenoemde evidence-based praktijken – die leerkrachten maximaal moeten integreren in hun lespraktijk (bv. Mitchell & Sutherland, 2020; Hattie 2009). Internationaal ontstonden gespecialiseerde onderzoeksnetwerken, zoals 'School Effectiveness and School Improvement', waarin de nadruk lag op het meten en aantoonbaar verbeteren van leerprestaties (Creemers & Kyriakides, 2008). Het leidt vaak tot veel houvast voor leerkrachten om hun praktijk vorm te geven vanuit de idee dat wat ze doen ook zal leiden tot positieve leerresultaten. Hoewel deze benadering waardevolle inzichten opleverde, werd later duidelijk dat evidence-based werken alleen niet volstaat. De context waarin strategieën en interventies worden toegepast, speelt een doorslaggevende rol.

Aanvankelijk domineerde de "evidence-based" benadering, waarbij wetenschappelijk onderzoek – vooral experimentele studies en overzichtswerken - als de voornaamste en meest waardevolle bron van evidentie werd beschouwd (Slavin, 2002; Biesta, 2007). Wetenschappelijk onderzoek kan worden uitgevoerd aan de hand van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden. Kwantitatief onderzoek maakt gebruik numerieke data en statistische methodes om verbanden en verschillen tussen fenomenen (variabelen) in kaart te brengen (Stockemer, 2019). Binnen kwantitatief onderzoek worden soms experimentele studies

uitgevoerd die plaatsvinden in gecontroleerde omgevingen zoals laboratoria. In deze studies worden externe invloeden uitgesloten waardoor men met zekerheid kan vaststellen of een interventie effectief werkt en daadwerkelijk de oorzaak is van een bepaald effect (Rana et al., 2021). Daarnaast worden ook vaak relaties aangetoond binnen kwantitatief onderzoek, zonder een uitspraak te doen over causaliteit (Stockemer, 2019). Een voorbeeld hiervan betreft of er een relatie bestaat tussen socio-economische status (SES) en de doorstroom naar het hoger onderwijs, zonder iets te zeggen over de richting van de relatie. Hoewel er relaties en patronen worden blootgelegd, is het in de sociale wetenschappen ook cruciaal om diepgaand inzicht te verkrijgen in de ervaringen en percepties van mensen. Dit gebeurt vaak via kwalitatief onderzoek, waarbij niet-numerieke data (bv. woorden, beelden) worden verzameld via methodes zoals interviews, (participerende) observaties en focusgroepen. Deze technieken helpen om betekenis te geven aan de relaties die in kwantitatief onderzoek worden aangetoond en houden expliciet rekening met de leefwereld en context van de betrokkenen (Stockemer, 2019). Door zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek te combineren, ontstaat een vollediger beeld van complexe sociale fenomenen. Waar kwantitatief onderzoek sterke evidentie biedt voor (oorzakelijke) verbanden, voegt kwalitatief onderzoek nuance toe door in te zoomen op de ervaringen en contexten van mensen.

Wetenschappelijke kennis werd lang gezien als objectief en betrouwbaar, omdat ze gebaseerd is op systematisch verzamelde informatie en waarnemingen. Dit gaf inzicht in algemene principes die leerkrachten konden toepassen om de praktijk te verbeteren (Vanlommel & Van den Boom-Muilenburg, 2024). Toch blijkt het in de praktijk moeilijk om wetenschappelijke inzichten rechtstreeks te implementeren. Onderwijsprofessionals baseren hun beslissingen zelden direct op wetenschappelijke artikels of onderzoeksrapporten (Cain, 2015; Levin, 2013; Vanderlinde & van Braak, 2010). Dit heeft meerdere redenen:

- De toegankelijkheid van wetenschappelijke kennis;
- De beperkte tijd die leerkrachten hebben om zich hierin te verdiepen;
- De kloof tussen onderzoeksresultaten en concrete klaspraktijken.

Biesta (2010) beargumenteert dat onderwijs een complexe realiteit is die niet kan worden herleid tot universeel geldende richtlijnen. Wat in de ene context werkt leidt niet automatisch tot dezelfde resultaten in een andere situatie (Vanlommel & Van den Boom-Muilenburg, 2024). Hoewel een evidence-based benadering ook zijn waarde heeft, hebben de beperkingen ervan ook geleid tot een verschuiving naar een ‘evidence-informed’ model. Deze benadering

combineert verschillende bronnen van evidentie – wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en data – om tot beter geïnformeerde beslissingen te komen (Brown & Malin, 2017; Langer et al., 2016). Door deze geïntegreerde aanpak ontstaat een dynamisch en contextbewust proces van onderwijsverbetering (Nelson & Campbell, 2019).

Het verschil kan als volgt worden samengevat:

Tabel 1
Begripsomschrijving evidence-based vs. evidence-informed onderwijs

Evidence-based onderwijs	Evidence-informed onderwijs
Praktijkbeslissingen worden uitsluitend onderbouwd met de meest robuuste wetenschappelijke evidentie.	Praktijkbeslissingen worden onderbouwd met wetenschappelijke evidentie, aangevuld met praktijkervaring en contextspecifieke data, verzameld in de school of klas.

1.2 Evidence-informed onderwijs

1.2.1 Een gefragmenteerd landschap

Evidence-informed onderwijspraktijk staat hoog op de politieke agenda, zowel in Vlaanderen als internationaal (o.a. VLOR, 2024; OECD 2023, 2025; Boaz et al., 2019). Beleidsmakers en onderzoekers schrijven erover, terwijl leerkrachten, scholen en pedagogisch begeleiders ermee aan de slag gaan in hun praktijk. Dit leidt echter tot uiteenlopende interpretaties, waardoor er in Vlaanderen een versnipperd begrip van evidence-informed praktijken ontstaat. Onderwijsprofessionals moeten vaak zelf hun weg zoeken in de onderzoeksliteratuur. De variatie in invullingen van evidence-informed praktijken weerspiegelt enerzijds een dynamisch en betrokken werkveld, maar anderzijds zorgt het ervoor dat veel onderwijsprofessionals door de bomen het bos niet meer zien (Hargreaves & Fullan, 2012). Met dit onderzoek wil Leerpunt daarom ondersteuning bieden in dit gefragmenteerde Vlaams landschap door een onderbouwd model te ontwikkelen dat concrete handvatten biedt voor het integreren en implementeren van wetenschappelijke kennis en data. Het ontwikkelen van een dergelijk model kan een gemeenschappelijke taal creëren om bij te dragen aan evidence-informed praktijken in scholen.

1.2.2 Wat telt als evidentie?

Decennia lang bestaat er al een debat over het gebruik van evidentie in het beleid en de praktijk. Prominente onderzoekers, zoals Thomas Kuhn en Bruno Latour hebben in de jaren ’60 en ’70 bijgedragen aan ons begrip van hoe onderzoek en wetenschap kennis creëert en een impact heeft op zowel het onderzochte veld als buiten het onderzochte veld (Boaz et al., 2019). Hoewel men het eens is over het gebruik van evidentie, bestaat er wel nog een debat over wat als evidentie beschouwd wordt. Deze discussie situeert zich niet enkel binnen het onderwijsveld, maar ook in andere disciplines, zoals de gezondheidswetenschappen of publiek welzijn. Binnen de brede literatuur onderscheidt men drie verschillende vormen van kennis, namelijk:

- Empirische kennis: de meest expliciete vorm van kennis, vaak gebaseerd op kwantitatief of kwalitatief onderzoek;
- Theoretische kennis: theoretische kaders, vaak afgeleid op intuïtieve en informele manieren, die gebruikt worden om over problemen na te denken;
- Ervaringsgerichte kennis: impliciete kennis die opgebouwd is door praktijkervaring (Davies et al., 2010; Nutley et al., 2013; Williams & Glasby, 2017).

Het debat over wat telt als evidentie is inherent gekoppeld aan discussie over de kwaliteit van evidentie. Dit draait meestal om de criteria voor het evalueren van empirische onderzoeksstudies. Er is verschil in de mate waarin ook theoretische en ervaringsgerichte kennis wordt meegenomen. Nutley en collega’s (2013) stellen dat de kwaliteit van bewijsmateriaal afhangt van wat we willen weten, waarom we het willen weten en de context. Het betrekken van wetenschappelijk onderzoek en data in het nemen van beslissingen is lang niet altijd de focus geweest. Leerkrachten beschouwden namelijk jarenlang hun intuïtie als een solide basis voor hun oordeel (Vanlommel et al., 2021). Intuïtie staat niet haaks op rationaliteit en het is ook geen willekeurig proces van raden. Het ontstaat door ervaring en leren, waarbij een veelheid aan patronen en abstracties in ons geheugen wordt verankerd (Simon, 1987). Het bevindt zich vaak onbewust in onze gedachten (Dane & Pratt, 2007) en nieuwe elementen worden gekoppeld aan reeds bestaande, vaak onbewuste patronen (Epstein, 2008). Bovendien kunnen emoties van leerkrachten een rol spelen in het nemen van beslissingen over hun leerlingen (Dane & Pratt, 2007).

Het aanwenden van deze bronnen van evidentie speelt zeker een rol in het nemen van beslissingen door leerkrachten. Binnen onderwijssystemen waar leerkrachten een grote

autonomie hebben, kan het belang van hun beslissingen sterk doorwegen. Zeker wanneer het gaat om beslissingen die als high-stakes kunnen omschreven worden, zoals formele voortgangsbeslissingen over leerlingen hun studietraject. Onderzoek toont bovendien aan dat leerkrachten in dergelijke situaties zich zowel beroepen op data als intuïtie (Vanlommel et al., 2021). Vooral bij dat laatste aspect worden valkuilen als verwachtingseffecten en andere vormen van bias onder de aandacht gebracht (Kahneman & Klein, 2009; Kaiser et al., 2013). Een bredere basis om beslissingen te onderbouwen, mee op grond van data, wordt hierbij aanbevolen.

1.2.3 Twee benaderingen: data en effectieve verbeteringsstrategieën

Niet alleen de focus over wat gezien wordt als evidentie trekt de aandacht van onderzoekers. Ook de manier waarop deze evidentie wordt ingezet binnen schoolverbeteringsstrategieën en de invloed hiervan op het leren van leerlingen vormt de focus van onderwijsonderzoekers. Binnen dit veld krijgen twee benaderingen heel wat aandacht binnen de wetenschappelijke literatuur: data-geïnformeerde besluitvorming (data-based decision making, DBDM) en onderzoek-geïnformeerde onderwijspraktijk (research-informed teaching practice, RITP) (Brown et al., 2017).

Data-geïnformeerde besluitvorming (DBDM) richt zich op het systematisch verzamelen en analyseren van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens binnen de schoolcontext. Door trends en patronen te herkennen, kunnen scholen beter onderbouwde beslissingen nemen die op hun beurt bijdragen aan kwaliteitsverbetering. **Onderzoeks-geïnformeerde onderwijspraktijk** (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.

Volgens Brown en collega's (2017) worden DBDM en RITP vaak als aparte benaderingen gezien, terwijl ze in werkelijkheid elkaar aanvullen. DBDM helpt scholen om problemen en verbeterpunten te identificeren op basis van contextspecifieke data, maar biedt vaak geen concrete oplossingen. RITP kan helpen bij het vinden van effectieve aanpakken, maar mist soms de contextspecifieke toepassing die DBDM kan bieden. Hoewel deze benaderingen nog steeds invloedrijk zijn, worden ze tegenwoordig aangevuld met nieuwe inzichten die een meer geïntegreerde kijk op professionele ontwikkeling bevorderen. Vanuit deze bevinding, stelden

Brown en collega's (2017) een geïntegreerd model voor, namelijk: **Evidence-Informed School and Teacher Improvement model (ESTI-model)**.

Het ESTI-model combineert de sterktes van DBDM en RITP en biedt een systematische aanpak waarin zowel lokale schooldata als onderwijsonderzoek worden ingezet om tot weloverwogen en effectieve onderwijsverbeteringen te komen (Brown et al., 2017). De 'teacher improvement' component richt zich op de ontwikkeling van leerkrachten en scholen als lerende organisaties. Een voorbeeld hiervan is het model van professionele leergemeenschappen, waarin leerkrachten samenwerken om hun lesaanpak en onderwijskundige vraagstukken kritisch te onderzoeken en verbeteringen te implementeren. Dit model wordt succesvol toegepast in onderwijssystemen, zoals in Finland en Canada, waar samenwerking en voortdurende professionele ontwikkeling centraal staan in het onderwijsbeleid. Deze benadering is geworteld in het werk van onderwijskundigen, zoals Darling-Hammond en Bransford (2005) en Timperley et al. (2007), die benadrukken dat duurzame onderwijskundige verbetering voortkomt uit continue professionele ontwikkeling en samenwerking binnen scholen.

1.2.4 Aansluiting bij de praktijkcontext

Een belangrijk aspect bij evidence-informed onderwijspraktijken is de integratie van wetenschappelijke kennis met de praktijkkennis van leerkrachten. Bovendien moet deze integratie afgestemd worden op de behoeften van de leerlingen en de specifieke context van de school. Het vermogen van leerkrachten om een dergelijke integratie en afstemming te realiseren wordt door Lunenberg en Korthagen (2009) beschreven onder de noemer van 'praktijkwijsheid'. De aansluiting tussen onderzoek en praktijk vormt echter een uitdagend fenomeen.

Willegems (2020) onderscheidt drie manieren waarop leerkrachten en scholen omgaan met die relatie tussen onderzoek en praktijk.

- **Toepassen van theorie paradigma:** kennis wordt extern ontwikkeld en vervolgens door leerkrachten geïmplementeerd. In deze aanpak worden onderwijskundige inzichten veelal gegenereerd door onderzoekers buiten de schoolcontext, waarna leerkrachten deze toepassen in hun praktijk. Dat heeft als nadeel dat het vaak leidt tot een kloof tussen theorie en praktijk, omdat inzichten niet altijd aansluiten bij de realiteit in de klas (Cochran-Smith & Lytle, 1999; McIntyre, 2005; Wahlgren, & Aarkrog, 2020).

- **Al doende leren paradigma:** leerkrachten leren voornamelijk door ervaring, experimenteren en observeren. Deze manier van leren sluit beter aan bij de dagelijkse praktijk en stimuleert autonomie, maar zonder systematische reflectie of dataverzameling bestaat het risico op trial-and-error zonder structurele kennisopbouw (Zeichner, 2014). Hierdoor kan het voorkomen dat leerkrachten intuïtief methoden overnemen zonder voldoende kritisch na te denken over de effectiviteit ervan.
- **Praktijkwijsheid** ten slotte wordt door Lunenberg en Korthagen (2009) naar voor geschoven als een geïntegreerde manier van omgaan met de relatie tussen onderzoek en praktijk. Hierbij worden wetenschappelijke inzichten en praktijkkennis als gelijkwaardig beschouwd en met elkaar verweven. In deze aanpak nemen leerkrachten een actieve rol in hun professionele ontwikkeling door onderwijsonderzoek en praktijkervaring met elkaar te verbinden. In plaats van theorie simpelweg toe te passen of uitsluitend te vertrouwen op ervaring, worden wetenschappelijke inzichten kritisch afgewogen tegen de specifieke context van de school en klas. Dit vraagt om een voortdurende wisselwerking tussen praktijkkennis, wetenschappelijke kennis en reflectie, waarbij leerkrachten niet enkel kennisconsumenten zijn, maar ook actieve kennisproducenten binnen hun onderwijspraktijk.

Het is duidelijk dat evidence-informed onderwijspraktijk niet louter een wisselwerking omvat van (empirische) data en wetenschappelijke kennis, maar dat ook de combinatie met (eerder opgedane) praktijkkennis een belangrijke component is.

2. Probleemstelling en onderzoeksdoelen

Uit voorgaande delen blijkt dat er nood is aan extra ondersteuning en een gemeenschappelijke taal rond evidence-informed onderwijspraktijken. Momenteel worden verschillende interpretaties aan het concept gegeven, en de hoeveelheid benaderingen kunnen voor verwarring zorgen.

Dit rapport heeft als doel een gemeenschappelijke taal te bieden wat betreft evidence-informed onderwijspraktijken voor leerkrachten en andere onderwijsprofessionals in het Vlaamse onderwijsveld aan de hand van een model. Door schoolteams een gemeenschappelijk model te bieden dat hen ondersteunt bij het begrijpen, interpreteren en toepassen van onderzoek kunnen

zij evidence-informed beslissingen nemen die het leren van hun leerlingen versterken. Om dit te realiseren, richt het onderzoek zich in een eerste luik op de volgende onderzoeksdoelen:

- Het opstellen van een verfijnd conceptueel raamwerk waarin principes van effectieve evidence-informed praktijken vervat zitten;
    - Begripsomschrijving van evidence-informed onderwijspraktijken;
    - Kerneigenschappen van evidence-informed onderwijspraktijken.
- Het identificeren van beïnvloedende actoren en factoren in het realiseren van evidence-informed onderwijspraktijken.

Deze onderzoeksdoelen trachten we te beantwoorden aan de hand van een umbrella review. Wat een umbrella review is en hoe we tewerk zijn gegaan, wordt in de volgende sectie besproken. Daarnaast worden in het tweede luik de theoretische inzichten vertaald naar de praktijk door focusgroepen te organiseren. Daarbij wordt er gefocust op volgende onderzoekstdoelen:

- Het identificeren van noden omtrent professionalisering rondom evidence-informed onderwijspraktijk in het Vlaamse onderwijslandschap;
    - Identificeren via welke hefbomen de overheid kan inspelen op deze professionaliseringsnoden.

In wat volgt wordt de methodologie van de umbrella review en de focusgroepen toegelicht.

3. Methodologie

3.1 Onderzoeksdesign

De verschillende studies die in dit rapport opgenomen zijn, volgen de werkwijze van een onderwijskundig ontwerponderzoek (e*ducational design research*). Onderwijskundig ontwerponderzoek heeft als doel om zowel een praktische bijdrage te leveren als theoretische inzichten te verdiepen. Het huidig onderzoek heeft een cyclisch, iteratief karakter waarbij een prototype van het model in drie cycli werd ontwikkeld, voorgelegd voor feedback en op basis daarvan bijgestuurd werd. We volgden hiervoor de fasering zoals voorgesteld door McKenney en Reeves (2018) in drie fasen:

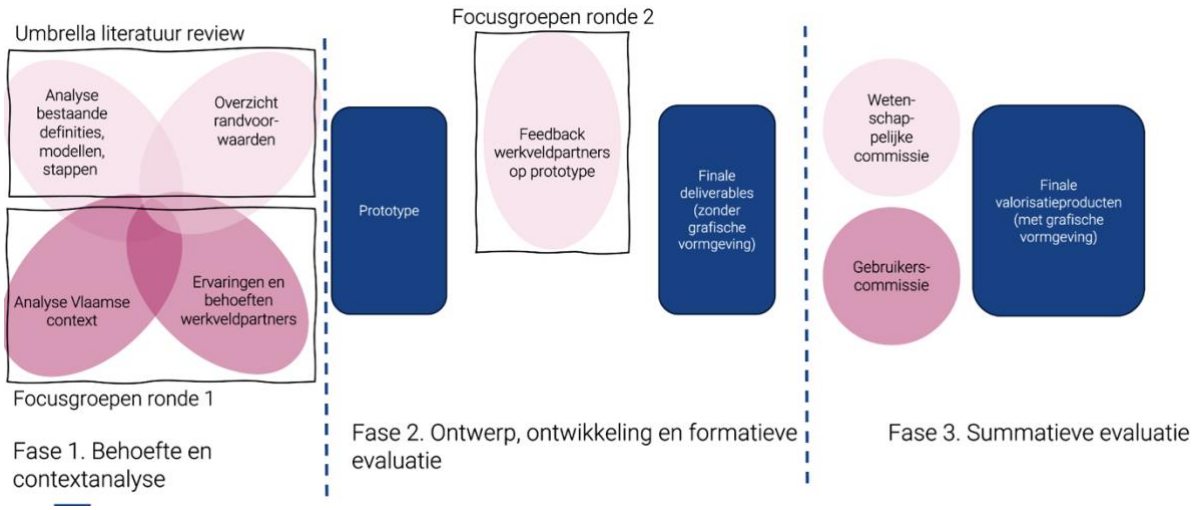
1. De **analyse- en exploratiefase** waar de bestaande wetenschappelijke literatuur is doorgelicht en bestaande modellen in de Vlaamse en internationale context zijn bestudeerd.

2. De **ontwerp- en constructiefase** waar verschillende stakeholdergroepen zijn geconsulteerd om in co-creatie te bepalen hoe het model er best uitziet en aan welke criteria het moet voldoen om een bruikbaar instrument te vormen voor de praktijk. Dit resulteerde in een prototype.
3. De **evaluatie- en reflectiefase** waar de stakeholders het prototype evalueerden en de feedback verwerkt werd om tot een finaal model te komen.

Figuur 1 vat de drie fasen en de verschillende studies samen.

Figuur 1

Overzicht van de fasering van het onderwijskundig ontwerponderzoek



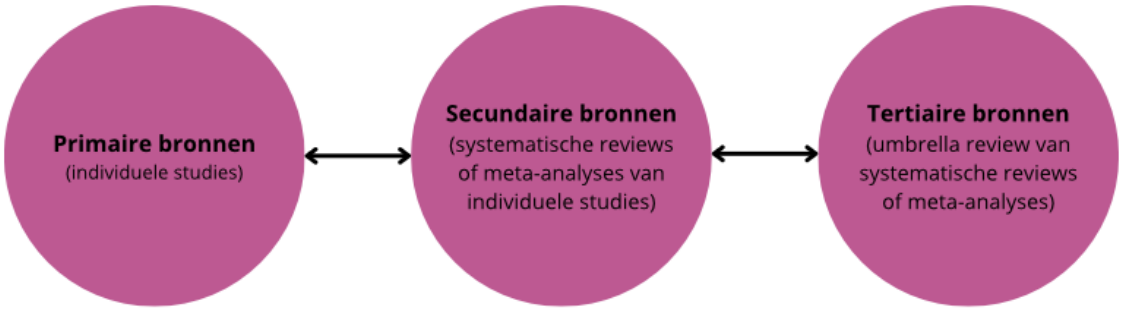
In onderstaande secties lichten we de methode voor elk van de verschillende studies toe.

3.2 Umbrella review

Gezien het grote aantal primaire (individuele) studies en om passende antwoorden op de onderzoeksvragen te formuleren, werd ervoor geopteerd een umbrella review uit te voeren (Polanin et al., 2017; Pollock et al., 2020). Een umbrella review baseert zich op (systematische) reviewstudies of meta-analyses in plaats van primaire studies. In (systematische) reviewstudies worden meerdere primaire studies geanalyseerd en bij meta-analyses worden ook statistische berekeningen toegepast. In Figuur 2 wordt de samenhang van de verschillende soorten bronnen weergegeven, waarbij primaire bronnen de basis vormen voor secundaire bronnen en secundaire bronnen opnieuw de basis kunnen vormen voor primaire studies; idem voor secundaire en tertiaire bronnen.

Figuur 2

Visuele weergave van primaire, secundaire en tertiaire bronnen van onderzoek en hun onderlinge samenhang.



De umbrella reviewmethode is bijzonder geschikt voor onderzoeksvragen met een brede scope die de grenzen van een traditionele systematische review of meta-analyse overstijgen. Bovendien wordt deze benadering aanbevolen wanneer tijd en middelen beperkt zijn, terwijl de betrouwbaarheid en synthesewaarde van het onderzoek behouden blijven (Pollock et al., 2020). Voor de uitvoering van de umbrella review werden de PRISMA-richtlijnen gevolgd om een systematische selectie van artikelen te waarborgen. Het vormt een stappenplan dat gevolgd wordt om tot de uiteindelijke set studies te komen die een antwoord kunnen bieden op de onderzoeksvragen (Page et al., 2020).

3.2.1 Zoekstrategie

Om relevante artikels te identificeren, werd systematisch een zoekstring ontwikkeld op basis van gangbare terminologieën die evidence-informed onderwijspraktijken in brede zin omschrijven. Bovendien werden deze termen aangevuld met specifieke zoektermen gericht op het vinden van Engelstalige of Nederlandstalige (systematische) reviews of meta-analyses gepubliceerd tussen 2004 en 2024. De geselecteerde studies moesten zich richten op onderwijs of lesgeven en binnen het veld van Onderwijs & Onderwijskundig Onderzoek gesitueerd zijn. Studies die zich uitsluitend richtten op andere domeinen, zoals gezondheidszorg of hoger onderwijs, werden geëxcludeerd. De focus lag op onderzoek binnen het kleuteronderwijs, basisonderwijs en secundair onderwijs, evenals hun respectievelijke lerarenopleidingen (zie Tabel 2).

De lijst met zoektermen werd initieel samengesteld op basis van de expertise binnen het onderzoeksteam. Om een zo volledig en nauwkeurig mogelijke zoekstring te ontwikkelen, werd

gebruikgemaakt van een conceptuele mapping methode. Concept mapping is een strategie om op systematische wijze grote hoeveelheden informatie over complexe concepten in kaart te brengen en hun onderlinge relaties te beschrijven (Conceição et al., 2017; Rosas & Kane, 2012). Binnen het onderzoek werden kernconcepten van evidence-informed onderwijs expliciet in kaart gebracht en systematisch ontleed in gerelateerde termen, synoniemen en varianten. Dit hielp om een breed en representatief spectrum van zoektermen te identificeren.

Na deze eerste inventarisatie werd de lijst gevalideerd door vergelijking met termen die gebruikt werden in bestaande systematische reviews en meta-analyses binnen het onderzoeksdomein. Daarnaast werd de zoekstring uitgevoerd in meerdere relevante databanken (bv. Web of Science, Scopus, ERIC, PubMed) en werden de resultaten geanalyseerd op relevantie en volledigheid. Tijdens dit proces werden de zoektermen gecontroleerd op volledigheid, relevantie, gebruikelijke synoniemen, spellingsvarianten en de correcte toepassing van logische operatoren (AND/OR/NOT). Op basis van deze analyses werden ontbrekende termen toegevoegd en minder effectieve termen verfijnd of verwijderd.

Door de combinatie van conceptuele mapping, literatuurvalidatie en iteratieve optimalisatie werd een robuuste en goed onderbouwde zoekstrategie ontwikkeld, die zowel de expertise binnen het team als bredere wetenschappelijke inzichten integreert (zie Tabel 2 voor de finale zoekopdracht).

Tabel 2

Zoekopdracht in de databanken

Kernwoorden per topic	
Evidence-informed praktijken	(Evidence-informed OR evidence-based OR data-based OR data-driven OR data-informed OR "action research" OR "learning communit*" OR "professional learning network" OR "Lesson study" OR "teacher inquiry" OR "teacher research" OR "practitioner research" OR "data use" OR design-based OR "learning analytics" OR "school analytics" "academic analytics" OR "teacher analytics" OR research-informed OR research-engaged
	AND
Veld	(teach* OR school AND Education & Educational Research)
	AND
Soort onderzoek	(Review OR meta-analyse)
	AND
Publicatiejaar	(2004-2024)
	NOT
Andere velden	(health* OR nurs* OR environment OR engineering OR medi*
	NOT
Schoolniveau	("higher education" OR university)
Filters	Enkel Engels- en Nederlandstalige teksten
	Enkel journal artikels

Na de optimalisatie en validatie van de zoekstring, startte het zoekproces binnen diverse databanken. De zoekopdracht is uitgevoerd in Web of Science (WoS) en ERIC (EBSCO). In WoS werd de zoekopdracht uitgevoerd in de *Science Citation Index Expanded* (SCI-EXPANDED)*, Social Science Citation Index* (SSCI), *Arts & Humanities Citation Index* (AHCI) en *Emerging Scources Citation Index* (ESCI) en leverde 615 resultaten op. In ERIC leverde de zoekopdracht 683 resultaten op. Na verwijdering van 92 duplicaten bleven er 1206 unieke artikels over die verder werden gescreend op basis van inclusiecriteria.

De definitie van inclusiecriteria, de controle op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, de screening en selectie van artikels werden uitgevoerd in Cadima, een gratis online tool die onderzoekers ondersteunt bij systematische reviews en transparante documentatie van selectieprocessen.

3.2.2 In- en exclusiecriteria voor selectie van relevante artikels

De in- en exclusiecriteria die gebruikt zijn om artikels te selecteren, houden verband met het type onderzoek, de afhankelijke variabelen en het onderwijsniveau. Onderstaand worden deze aspecten verduidelijkt.

- *Type onderzoek*

Zoals hierboven toegelicht, worden er in deze umbrella review voornamelijk (systematische) reviewstudies of meta-anlyses gebruikt. Aangezien het doel van deze studie is een model te ontwikkelen, specifiek voor de Vlaamse context, hebben we ook zuivere theoretische werken (zie Mason & Uwah, 2007) in de analyse opgenomen. Deze theoretische werken bespreken vaak modellen of conceptuele kaders die relevant kunnen zijn voor het model dat wij zullen ontwikkelen. Wanneer een theoretisch model slechts ter introductie van een empirische studie werd geformuleerd, werd de studie niet behouden.

- *Afhankelijke variabele*

In deze *umbrella review* includeren we studies met als afhankelijke, te onderzoeken variabele, het bevatten van fundamentele componenten over evidence-informed onderwijspraktijken, zoals soorten praktijken en benaderingen, belemmerende en faciliterende factoren en eventuele actoren en factoren die een invloed kunnen hebben op evidence-informed onderwijspraktijken.

- *Onderwijsniveau*

De relevante reviews voor deze studie hebben betrekking op het kleuteronderwijs, lager onderwijs en/of secundair onderwijs. Het gebeurt dat, afhankelijk van het onderwerp van het artikel, artikels die over de lerarenopleiding gaan ook worden geïncludeerd. Dit heeft als reden

dat toekomstige leraren in de lerarenopleiding voorbereid kunnen worden om evidence-informed onderwijspraktijken vorm te geven. Studies die enkel focussen op het hoger onderwijs en hoe er daar evidence-informed wordt gewerkt, werden uitgesloten.

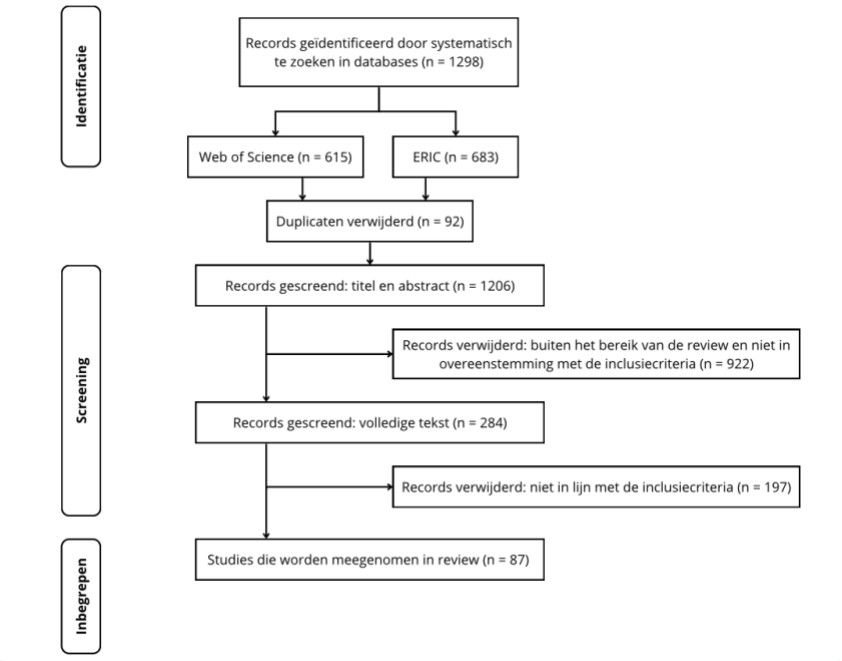
3.2.3 Screening op basis van titel, abstract en volledige teksten.

Eerst werden alle artikels die uit de zoekopdracht kwamen, gescreend op basis van hun titel en abstract. Twee onderzoekers screenden 120 artikels onafhankelijk van elkaar. Discrepanties die ontstonden, werden besproken en opgelost door de in- en exclusiecriteria te verduidelijken (zie sectie 3.2.4 voor een bespreking van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid). De overige artikels werden individueel gescreend, verdeeld onder vier onderzoekers. Teksten waarbij de titel en abstract te weinig informatie meegaf, werden nog behouden voor de screening op basis van volledige tekst. Er werden in deze fase 922 artikels verwijderd.

Voor de screening op basis van de volledige tekst werden vijf artikels onafhankelijk van elkaar gescreend door dezelfde twee onderzoekers. De overige artikels werden opnieuw verdeeld onder vier onderzoekers van het onderzoeksteam. In deze fase werden 197 artikels verwijderd. Er bleven 87 studies over die aan onze inclusiecriteria beantwoordden. Figuur 3 geeft het selectieproces weer.

Figuur 3

Flowdiagram van de selectieprocedure (Page et al., 2020)



3.2.4 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

Doordat de screening door meerdere onderzoekers werd uitgevoerd, is een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend. Deze maatstaf, een numerieke indicator, meet de mate van overeenstemming tussen verschillende codeurs die dezelfde data onafhankelijk van elkaar coderen. Voor het bepalen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt doorgaans 10 tot 25% van de data gecodeerd, waarbij een willekeurige selectie van deze substeekproef belangrijk is (O'Connor & Joffe, 2020).

Zoals eerder vermeld, zijn bij de screening op basis van titel en abstract 120 artikels onafhankelijk van elkaar beoordeeld door twee onderzoekers. De screening richtte zich op twee criteria: (1) of het artikel betrekking had op componenten van evidence-informed onderwijspraktijken, en (2) of het al dan niet een (systematische) review of meta-analyse was. Dit werd in verschillende rondes gedaan.

In een eerste ronde werden 50 artikels gescreend om een voorlopige berekening van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te maken en waar nodig de onderlinge afstemming te verbeteren. Uit deze berekening bleek dat de initiële interbeoordelaarsbetrouwbaarheid relatief laag (<0.20) was, wat verdere verduidelijking van de inclusie- en exclusie-criteria noodzakelijk maakte. Een voorbeeld hiervan betreft het verder verduidelijken van wat we begrepen onder componenten van evidence-informed onderwijspraktijken, zoals verschillende benaderingen van evidence-informed praktijken. Vervolgens werden nogmaals 50 artikels gescreend, waarna opnieuw een berekening werd gemaakt van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Beide berekeningen werden uitgevoerd met Krippendorff's alpha, die na de tweede reeks screenings verbeterde, maar nog niet het gewenste niveau bereikte.

De onderzoekers streefden naar een Krippendorff's alpha van minimaal 0.61, wat wordt beschouwd als een substantieel niveau van overeenstemming (O'Connor & Joffe, 2020; Landis & Koch, 1977). In de laatste fase werden de resterende 20 artikelen gescreend, waarmee in totaal 10% van de dataset werd gebruikt voor de berekening van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Uiteindelijk bereikten de onderzoekers een Krippendorff's alpha van 0.734 voor het criterium 'componenten van evidence-informed onderwijspraktijken' en 0.733 voor het criterium '(systematische) review of meta-analyse' (zie Tabel 3).

Tabel 3

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

	C1: 1 / C2: 1	C1: 1 / C2: 0	C1: 0 / C2: 1	C1: 0 / C2: 0	kalpha
Methode EIP	55	8	8	49	0.734
Review of meta-analyse	56	8	8	48	0.733

Nota: C1: 1 = coder 1 heeft ja geantwoord, C2: 0 = coder 2 heeft nee geantwoord.

Om de consistentie binnen het onderzoeksteam te waarborgen, werd een trainingssessie georganiseerd waarin de hoofdonderzoeker samenwerkte met de twee onderzoekers die niet betrokken waren bij de berekening van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Hierdoor werd een uniforme aanpak binnen het gehele team gewaarborgd.

3.2.5 Data-extractie en analyse van artikels

De 87 overgebleven studies werden op twee manieren gecodeerd en geanalyseerd. Eerst werden de studies in een Excel-file opgelijst en werd relevante informatie samengevat per studie. Deze categorieën werden bekomen door enerzijds het theoretische kader en anderzijds de voorgaande screening voor het selecteren van relevante artikels waardoor er al een eerste idee werd verkregen over de inhoud van de artikels:

- Descriptieve gegevens: auteur, publicatiejaar, land(en), onderwijsniveau, doelgroep, aantal gebruikte studies, tijdspanne van de studies in de reviewstudies;
- Methoden van evidence-informed onderwijspraktijken die worden bestudeerd;
- Afhankelijke variabelen;
- Of er een model wordt gepresenteerd met verschillende stappen van een (onderzoeks)proces;
- Of en in welke mate er wordt gesproken van participatie en collaboratie.

Vervolgens werd het analyseproces verdergezet in MAXQDA, een software die gebruikt kan worden om te coderen. In MAXQDA werden de geselecteerde studies in de diepte geanalyseerd in het licht van de vooropgestelde onderzoeksvragen. Er werd een thematische analyse uitgevoerd, waarbij segmenten tekst werden gecodeerd met thema's en subthema's (zie Bijlage 1.1). Dat werd enerzijds op een inductieve wijze gedaan, aangezien de (sub)thema's werden afgeleid vanuit de artikels en anderzijds deductief doordat er al categorieën uit het theoretisch kader werden gebruikt (Ravitch & Carl, 2021).

In volgende deel wordt de methodologie van de focusgroepen toegelicht.

3.3 Focusgroepen

3.3.1 Opzet

Het onderzoek werd goedgekeurd door de Ethische Commissie voor de Humane Wetenschappen (ECHW) van de Vrije Universiteit Brussel. Meningen en perspectieven werden verzameld via focusgroepen, een kwalitatieve onderzoeksmethode waarbij een groep deelnemers in dialoog gaat over een specifiek onderwerp (Smithson, 2007). De keuze voor focusgroepen werd gemaakt om meer perspectieven tegelijk te bevragen en interactie en discussies tussen betrokkenen te stimuleren (Ravitch & Carl, 2021; Smithson, 2007). De focusgroepen werden georganiseerd in twee rondes, waarbij dezelfde deelnemers betrokken bleven. De eerste ronde vond begin februari plaats, gevolgd door de tweede ronde eind maart en begin april. Er werden veertien online focusgroepen georganiseerd, waarbij elke sessie ongeveer twee uur duurde. Omwille van het zo toegankelijk mogelijk maken van deelname aan de focusgroepen is voor online bevragingen gekozen in plaats van fysieke bevragingen.

Elke focusgroep werd begeleid door twee onderzoekers uit het team, met de hoofdonderzoeker steeds als vaste aanwezige. Er werd telkens toestemming gevraagd om het gesprek op te nemen om dit nadien te kunnen verwerken.

3.3.2 Deelnemers

Er werden personen uit verschillende doelgroepen binnen het Vlaamse onderwijsveld gevraagd, namelijk leerkrachten, schoolleiders, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en onderwijsinspecteurs. Deze keuze werd gemaakt om een breed spectrum aan visies te verzamelen. Het zoeken naar deelnemers gebeurde via verschillende kanalen. Er werd een oproep verspreid via de nieuwsbrief van Leerpunt en via de eigen sociale mediakanalen, waaronder LinkedIn. Daarnaast werden ook gericht personen via e-mail gecontacteerd. Hierbij ging het vaak om leidinggevenden of verantwoordelijken van specifieke diensten, met de vraag om de oproep intern te verspreiden binnen hun team. Op die manier werd erop toegezien dat potentiële deelnemers zich niet verplicht voelden om deel te nemen. Elke oproep bevatte een informatiebrief over het onderzoek, samen met een inschrijvingslink waarmee geïnteresseerden zich konden registreren. De personen die zich inschreven, ontvingen nadien een uitnodiging voor de focusgroep via Teams, evenals de informed consent, die zij konden doornemen en ondertekend terugbezorgen aan het onderzoeksteam.

Aanvankelijk was het de bedoeling om per ronde vijf online focusgroepen per doelgroep te organiseren. Wegens het hoge aantal inschrijvingen bij de schoolleiders werd deze groep echter opgesplitst om operationele redenen. Daarnaast werden twee extra focusgroepen opgezet om een grotere vertegenwoordiging van leerkrachten mogelijk te maken aangezien er slechts twee leerkrachten zich hadden ingeschreven in de eerste ronde van de focusgroepen. In totaal vonden er dertien focusgroepen plaats, zeven in de eerste ronde en zes in de tweede ronde doordat de groep van schoolleiders werd samengevoegd.

Om de diversiteit in het onderwijs te weerspiegelen is er rekening gehouden met spreiding over verschillende onderwijskoepels en -netten en onderwijsniveaus (zie Tabel 4). In totaal namen 36 personen deel, verspreid over alle focusgroepen. Vier deelnemers combineerden functies, waarbij deze deelnemers zichzelf konden inschrijven voor de focusgroep op het moment dat voor hen het best uitkwam. Aangezien sommige deelnemers op meerdere niveaus actief zijn, is hierdoor het totale aantal hoger dan 36. Daarnaast werd er ook rekening gehouden met de geografische spreiding binnen Vlaanderen om een diverse steekproef te waarborgen. Deelnemers waren afkomstig uit Brussel, Vlaams-Brabant, Antwerpen, Oost-Vlaanderen en West-Vlaanderen.

Tabel 4

Overzicht aantal deelnemers focusgroepen per:

Functie	
Leerkrachten	5
Schoolleiders	10
Pedagogisch begeleiders	6
Lerarenopleiders	10
Onderwijsinspecteurs	5
Onderwijskoepel of -net	
Gemeenschapsonderwijs (GO!)	7
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	7
Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)	1
Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG)	4
Vrijdenkende Onafhankelijke OnderwijsPartners (VOOP)	1
InternettenSamenwerkingsCel (ISC)	1

Onderwijsniveau	
Gewoon basisonderwijs	13
Buitengewoon basisonderwijs	3
Gewoon secundair onderwijs	21
Buitengewoon secundair onderwijs	5
Deeltijds Kunstonderwijs	1
Onbekend	4
Totaal aantal deelnemers	36

3.3.3 Interviewleidraad

De focusgroepen waren semigestructureerd van opzet en voor beide delen werd een interviewleidraad opgesteld (zie Bijlagen 1.2 en 1.3), gebaseerd op de onderzoeksdoelen. Bovendien werden er bijvragen gesteld die niet vooraf werden vastgelegd. De inhoud en aanpak van de focusgroepen waren geïnspireerd op de principes van een waarderende onderzoeksbenadering (*Appreciative Inquiry*) (Cooperrider & Whitney, 2005). Deze benadering richt zich op het (h)erkennen van sterktes en positieve elementen, vertrekkend vanuit een toekomstgericht ideaalbeeld.

3.3.3.1 Focusgroepen ronde 1

In de eerste ronde van de focusgroepen werd er gestart met een korte introductie van de onderzoekers en het onderzoeksproject, gevolgd door een toelichting bij de informed consent. Nadien werd er overgegaan op een PowerPoint-presentatie met de interviewleidraad. In deze ronde werd er gepeild naar hoe deelnemers evidence-informed onderwijspraktijken definiëren, waar ze zichzelf momenteel situeren in het realiseren van deze praktijken, welk ideaal toekomstbeeld ze voor ogen hebben, en welke ondersteuningsnoden ze daarbij ervaren. Vervolgens werd nagegaan in welke mate de valorisatiematerialen die binnen dit onderzoek ontwikkeld worden — zoals een inspiratiegids, kennisclips en een praatplaat — aansluiten bij hun noden en verwachtingen. Daarnaast werd er een terugkoppeling gemaakt naar de belangrijkste bevindingen uit de umbrella review met betrekking tot evidence-informed onderwijspraktijken. Tot slot kregen de deelnemers de mogelijkheid om feedback te geven op twee rudimentaire eerste conceptversies van het model.

Het eerste voorstel representeerde **een bloem** als metafoor. In dit model stonden de zaadjes symbool voor de beïnvloedende (f)actoren die nodig zijn om het geheel te laten groeien. De

steel vertegenwoordigde de mate van participatie van louter informeren tot zelf onderzoek doen. De blaadjes symboliseerden de verschillende soorten evidentie waarop leerkrachten zich kunnen baseren. In het hart van de bloem, de stamper, bevond zich de definitie van evidence-informed werken. De bloemblaadjes zelf stelden de verschillende processtappen voor die nodig zijn om tot een doordachte, onderbouwde onderwijspraktijk te komen. Het tweede voorstel stelde het model voor als een **kompas**, dat symbool stond voor de verschillende richtingen die betrokkenen kunnen inslaan met evidence-informed onderwijspraktijken. Hierbij werden dezelfde bouwstenen zoals in de bloem weergegeven binnen de verschillende kwadranten.
Na afloop van de eerste ronde van de focusgroepen ging het onderzoeksteam aan de slag met het analyseren en verwerken van de (gedeelde) opvattingen en feedback van de deelnemers. Op basis daarvan werd een eerste prototype van het model ontwikkeld.

3.3.3.2 Focusgroepen ronde 2

De tweede ronde van de focusgroepen startte met een terugkoppeling van de belangrijkste bevindingen uit de eerste ronde over de verschillende doelgroepen heen. Vervolgens werd het eerste prototype van het model voorgesteld, waarbij expliciet werd stilgestaan bij de keuzes die het onderzoeksteam maakte tijdens het vormgevingsproces. Deelnemers kregen opnieuw de mogelijkheid om uitgebreid feedback te formuleren. Ter ondersteuning hiervan werden een aantal richtvragen voorgelegd:

- Wat is je algemene indruk van de nieuwe visuele weergave?
- Welke termen zijn voor jou onduidelijk, en welk alternatief stel je zelf voor?
- Zijn er elementen die volgens jou toegevoegd kunnen worden om het model bruikbaarder en toegankelijker te maken voor het werkveld?
- Zou je bepaalde onderdelen van plaats veranderen?

Deze gerichte vragen dienden als houvast om concrete en toepasbare feedback te verzamelen, waarmee het model nadien verder verfijnd kon worden.

Naast het model werd tijdens het tweede deel ook aandacht besteed aan het verzamelen van goede praktijkvoorbeelden. Het begrip “goed” verwijst hier niet naar de normatieve waarde van het voorbeeld, maar naar de kwaliteit van de presentatie ervan. Een goed praktijkvoorbeeld maakt zichtbaar wat er in de praktijk gebeurt, maar vooral ook waarom het zo gebeurt (Kelchtermans & Ballet, 2009). In de eerste ronde van de focusgroepen zijn er heel wat voorbeelden uit de praktijk van de deelnemers besproken die in deze ronde verder werden

uitgediept om te komen tot goede praktijkvoorbeelden. Het doel was om deze voorbeelden te kunnen opnemen in de inspiratiegids die bedoeld is voor het onderwijsveld.

3.3.4 Data-analyse

De focusgroepen werden telkens opgenomen in Teams en er werden tijdens de gesprekken notities gemaakt van alle ideeën, feedback en suggesties. Nadien zijn deze notities per focusgroep verder uitgewerkt aan de hand van de opnames. Op die manier vormen ze een volledig weergave van de besproken ideeën en thema's binnen de focusgroepen. Dit werd per deel direct na afloop van de focusgroepen gedaan om een diepgaande analyse te waarborgen. De notities werden herhaaldelijk doorgenomen om eventuele onderlinge verbanden te kunnen identificeren.

Vervolgens werden de notities thematisch gecodeerd in MAXQDA. Dat werd zowel op een inductieve als deductieve manier gedaan, waarbij thema's werden afgeleid van wat opkwam uit de data, maar ook uit het theoretisch kader en de onderzoeksvragen (Ravitch & Carl, 2021). Tijdens het coderingsproces werd systematisch onderscheid gemaakt tussen hoofd- en subcodes, met als doel een helder en gestructureerd codeerschema te ontwikkelen (zie Bijlagen 1.4 en 1.5). Op basis van de analyse van de (sub)codes werden de resultaten geformuleerd. Hiervoor werden de deelnemers gepseudonimiseerd om de anonimiteit te waarborgen. Deelnemers kregen andere voornamen die gebruikt werden om naar citaten te kunnen verwijzen. De voornamen die gebruikt worden in dit rapport zijn dus met andere woorden niet de echte voornamen van de personen die deelnamen aan de focusgroepen.

3.3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Om te garanderen dat het onderzoek daadwerkelijk meet wat het beoogt te meten (**validiteit**), wordt ingezet op 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 (Ravitch & Carl, 2021). Bovendien wordt er sterk ingezet op *dialogical engagement*—een vorm van samenwerking die kritisch en reflectief denken stimuleert. Deze werkwijze draagt bij aan de validiteit van het onderzoek doordat het ruimte biedt voor voortdurende toetsing en verdieping van ideeën. Dit werd in de praktijk vormgegeven via regelmatige overlegmomenten binnen het onderzoeksteam (Ravitch & Carl, 2021). Om de **externe validiteit**, en daarmee de generaliseerbaarheid van de bevindingen van (Zwieten & Willems, 2004), te versterken, werd bewust gekozen voor een

diverse groep deelnemers. Deze selectie had tot doel om een breed en genuanceerd inzicht te verkrijgen in de onderzoeksvragen (Ravitch & Carl, 2021).

Interne betrouwbaarheid, oftewel de mate waarin onderzoeksresultaten vrij zijn van vertekening door invloeden van individuele onderzoekers, werd nagestreefd door deze persoonlijke vertekeningen zo veel mogelijk te minimaliseren (van Zwieten & Willems, 2004). Hiervoor werden de focusgroepen telkens met twee onderzoekers uitgevoerd, waarbij vooraf duidelijke afspraken werden gemaakt over de opzet, aanpak en vraagstelling met het hele onderzoeksteam. Deze afstemming droeg bij aan een consistente uitvoering van de dataverzameling. Tot slot is het volledige onderzoeksproces volledig gedocumenteerd. Deze transparante werkwijze verhoogt de **externe betrouwbaarheid** of herhaalbaarheid (repliceerbaarheid), doordat het anderen in staat stelt het onderzoek te repliceren (van Zwieten & Willems, 2004).

In wat volgt, worden de resultaten besproken, waarbij antwoord wordt gegeven op de verschillende onderzoeksdoelen.

4. Resultaten

In het volgende deel worden eerst de resultaten van de umbrella review besproken, gevolgd door de resultaten van de focusgroepen. Binnen de umbrella review wordt eerst ingezoomd op de verschillende soorten evidentie die in de literatuur beschreven worden. Vervolgens komt het onderzoeksproces aan bod, evenals het niveau van het doel van evidence-informed onderwijspraktijken en de mate van participatie. Daarna wordt ingegaan op de verschillende types evidence-informed onderwijspraktijken en de beïnvloedende (f)actoreren.

De resultaten van de focusgroepen worden per ronde toegelicht. In de eerste ronde wordt ingegaan op de definities die Vlaamse stakeholders hanteren voor evidence-informed onderwijspraktijken. Vervolgens worden de ideale situaties zoals geformuleerd door deze stakeholders besproken, evenals de fundamenten die nodig zijn om deze situaties te realiseren. Daarna wordt nagegaan in hoeverre de valorisatiematerialen aansluiten bij de noden en verwachtingen van de Vlaamse stakeholders. Tot slot wordt de feedback op de processtappen en de eerste ontwerpmodellen besproken. In de tweede ronde wordt feedback op de herwerkte versie van het model besproken. Aansluitend worden de belangrijkste kenmerken van goede praktijkvoorbeelden, zoals benoemd door de deelnemers, toegelicht.

4.1 Umbrella review

4.1.1 Soorten evidentie

Zoals eerder aangehaald, is een centrale vraag wat onder “evidentie” wordt verstaan. Onderwijsprofessionals worden dagelijks omgeven door een veelheid aan gegevens waarvan ze zich niet altijd bewust zijn. Evidentie kan afkomstig zijn uit diverse bronnen, variërend van formele en gestructureerde data tot informele en contextgebonden kennis. Meer traditionele bronnen omvatten toetsresultaten van leerlingen, aanwezigheidsregistraties en wetenschappelijke onderzoeksrapporten. Daarnaast kunnen ook minder formele gegevens, zoals klasobservaties, informele gesprekken tussen onderwijsprofessionals en communicatie met ouders, waardevolle vormen van evidentie zijn die de onderwijspraktijk beïnvloeden. De reviews zijn allemaal te situeren in het paradigma van praktijkwijsheid en pleiten voor een voortdurende wisselwerking tussen en noodzakelijkheid van verschillende soorten evidentie.

Wetenschappelijke literatuur identificeert verschillende types van evidentie en de mogelijkheden die ze bieden. Elke vorm van evidentie kan waardevol zijn, mits deze de gebruiker helpt om diens focus, vraagstelling of probleem onderbouwd te analyseren en aan te pakken. De manier waarop deze vormen kunnen worden onderscheiden gebeurt telkens op verschillende manieren.

Schildkamp (2019) maakt een onderscheid tussen formele en informele data, en wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek. **Formele data** zijn systematisch verzamelde gegevens over studenten, ouders, scholen en hun omgeving, zoals toetsresultaten of klasobservaties, die worden gebruikt voor datagestuurde besluitvorming. **Informele data** worden in de dagelijkse praktijk verzameld, bijvoorbeeld door observaties en gesprekken met leerlingen, om het leren direct te verbeteren. Daarnaast maakt ze een onderscheid tussen **praktijkgericht** onderzoek, waarbij bijvoorbeeld leerkrachten een onderzoek uitvoeren in de eigen school, en **wetenschappelijk onderzoek**, waarbij de school deelneemt aan een wetenschappelijk onderzoek, uitgevoerd door onderzoekers. Beide vormen van onderzoek zijn erop gericht het onderwijs te verbeteren (Schildkamp, 2019).

Verder worden door Callahan en Moon (2007) drie vormen van evidentie onderscheiden, namelijk empirische, theoretische en speculatieve evidentie. **Empirische evidentie** omvat systematisch verzamelde gegevens, meestal vanuit experimenteel of quasi-experimenteel

onderzoek. In experimenteel onderzoek worden vaak gerandomiseerde controle trials (RCT's) toegepast, wat doorgaans wordt gezien als de gouden standaard binnen wetenschappelijk onderzoek (Wrigley & McCusker, 2019). Daarnaast bestaat er volgens Callahan en Moon (2007) ook **theoretische evidentie**, wat wijst op inzichten die gebaseerd zijn op bestaande kennis en theorieën. Theoretische evidentie dient vaak als basis voor nieuwe hypotheses of benaderingen. Tot slot is er **speculatieve of anekdotische evidentie**, dat gebaseerd is op persoonlijke ervaringen of observaties. Hoewel dit type een startpunt kan zijn voor verder onderzoek, biedt het geen sterk en generaliseerbaar bewijs voor besluitvorming (Callahan & Moon, 2007). Ook in het onderzoek van Vanlommel en van den Boom-Muilenburg (2024) wordt **expertise of persoonlijke kennis** benoemd als een belangrijke bron van evidentie. Ze definiëren dat als kennis en competenties die nodig zijn om en uitgebreid worden door een bepaalde job uit te voeren. Het is belangrijk om niet enkel verder te bouwen op persoonlijke kennis aangezien dit kan leiden tot vooroordelen, stereotypering en oppervlakkige oplossingen voor complexe problemen (Vanlommel & van den Boom-Muilenburg, 2024).

Blumenthal et al. (2019) maken in hun systematische review een onderscheid tussen externe, interne en sociale evidentie. **Externe evidentie** verwijst naar empirische evidentie die de effectiviteit van een onderwijspraktijk kan aantonen op een manier die voldoet aan de huidige wetenschappelijke standaarden rond validiteit en betrouwbaarheid. **Interne evidentie** betreft de individuele kennis en ervaringen van het onderwijspersoneel dat de onderwijspraktijk uitvoert. **Sociale evidentie** slaat op de behoeften, voorkeuren, waarden en ervaringen van de persoon die beïnvloed wordt door de onderwijspraktijk (bv. leerlingen, ouders ...). Externe evidentie wordt beschouwd als de basis van evidence-based praktijken en vaak als het meest belangrijke bewijs bij het ontwikkelen van onderwijsprogramma's. Het wordt doorgaans boven interne en sociale evidentie verkozen, die als minder betrouwbaar worden gezien. Hoewel ervaring en informele observaties waardevol kunnen zijn, bieden ze onvoldoende zekerheid over de effectiviteit van een actie en kunnen ze tot overgeneralisatie leiden. Echter is het essentieel om externe, interne en sociale evidentie te combineren om tot een effectief en contextueel passend onderwijsbeleid te komen (Blumenthal et al., 2019).

Specifiek voor evidence-informed onderwijspraktijken is het cruciaal om verschillende soorten evidentie met elkaar te combineren. Zoals Levin (2010) benadrukt, biedt wetenschappelijk onderzoek op zichzelf geen volledige handleiding voor wat leerkrachten en schoolleiders moeten weten over de praktijk. Lesgeven is immers sterk contextgebonden, en bewijsmateriaal

moet worden afgestemd op de specifieke omstandigheden waarin het wordt toegepast. Dat betekent echter niet dat wetenschappelijk onderzoek genegeerd mag worden. De uitdaging ligt net in het afstemmen van onderzoeksbevindingen op de eigen praktijkcontext en op wat men zelf als effectieve aanpak beschouwt (Levin, 2010). Dit proces van het combineren van verschillende bronnen van bewijs wordt ook wel triangulatie genoemd.

4.1.2 Het onderzoeksproces als sleutel tot evidence-informed onderwijspraktijk.

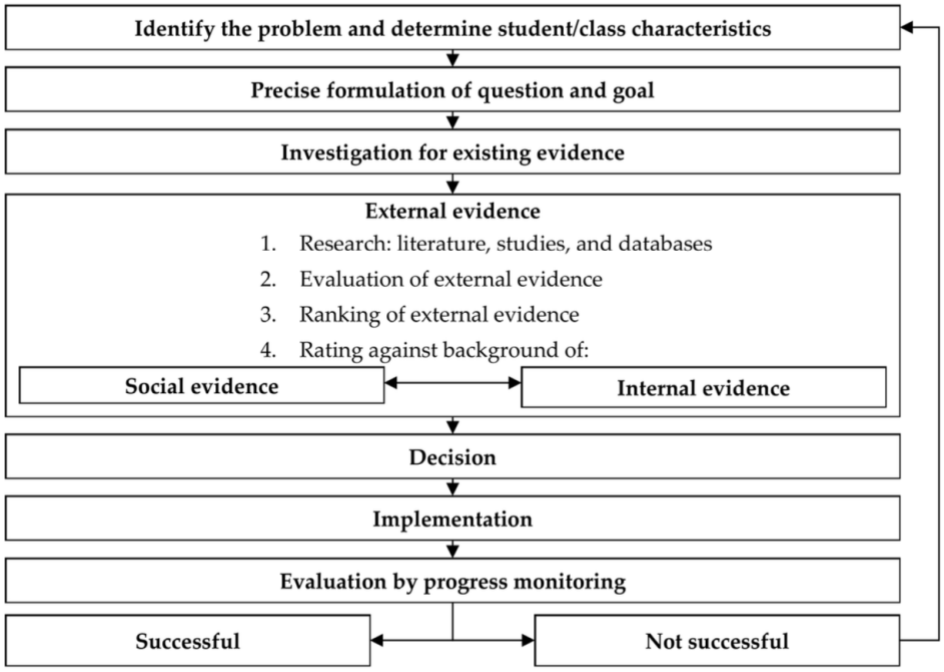
Evidence-informed werken in onderwijs verwijst naar het systematisch inzetten van wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en contextuele gegevens door onderwijsprofessionals om onderwijskundige beslissingen te onderbouwen. Dit proces is iteratief en vereist een combinatie van reflectie, samenwerking en datagebruik (Rutten, 2021; Branch, 2022; Krein & Schiefner-Rohs, 2021). Ondanks de erkenning van het belang van het systematische onderzoeksproces, blijft de concrete uitwerking ervan in veel geselecteerde reviews vaag. Vaak wordt evidence-informed werken gepresenteerd als een algemeen principe, zonder gedetailleerde richtlijnen over hoe onderwijsprofessionals dit proces in de praktijk kunnen doorlopen. Hierdoor blijft onduidelijk welke stappen noodzakelijk zijn om wetenschappelijke kennis, data en praktijkkennis effectief te integreren in onderwijsbeslissingen. Slechts enkele studies, zoals die van Blumenthal et al. (2019), Levy en collega's (2023) en Burrows (2022), presenteren gestructureerde cyclische processen waarin systematische en iteratieve stappen centraal worden gezet.

4.1.2.1 Enkele procesmodellen uitgelicht

Blumenthal et al. (2019) beschrijven een model (zie Figuur 4) waarin evidence-based praktijken gericht zijn op een systematische en iteratieve besluitvorming waarbij data-analyse, implementatie van interventies en continue evaluatie samenvallen in een cyclisch proces.

Figuur 4

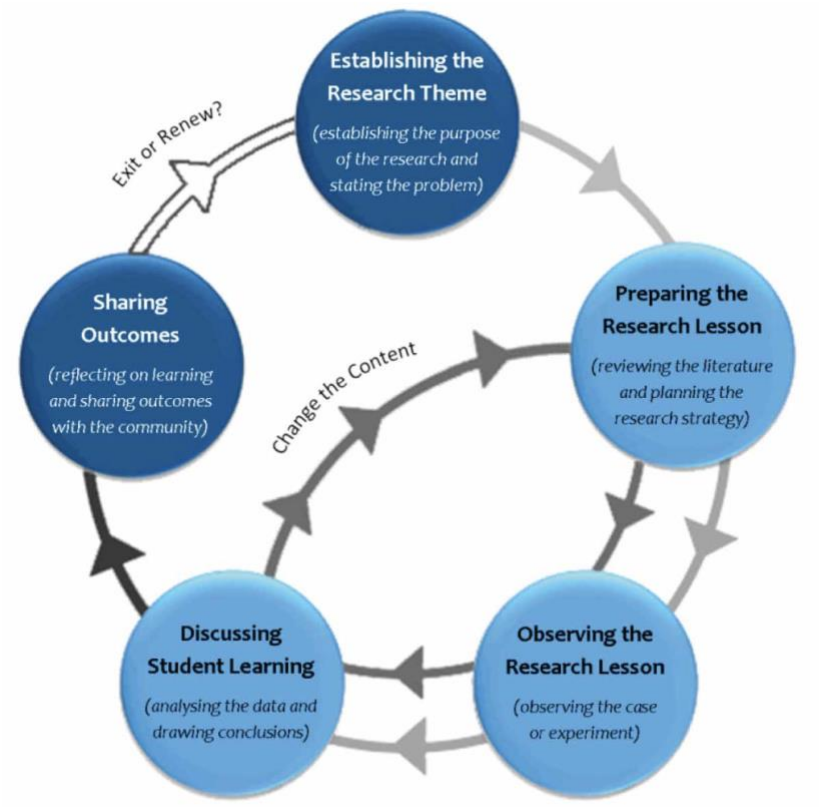
De procedure van evidence-based besluitvormingsproces (Blumenthal et al., 2019).



Levy en collega's (2023) verfijnen dit proces door expliciet de iteratieve aard van evidence-informed werken te benoemen, waarbij vier kernstappen continu worden herhaald: (1) probleemidentificatie en dataverzameling, (2) analyse en ontwikkeling van oplossingen, (3) toepassing en uitbreiding van resultaten, en (4) evaluatie en aanpassing. Door deze herhaalde cyclus wordt niet alleen de impact van het proces vergroot, maar ontstaat er ook een dynamische leeromgeving waarin de interactie tussen leerkrachten en jongeren wordt versterkt. Dit gezamenlijke leerproces moedigt actieve participatie aan en zorgt ervoor dat zowel leerkrachten als leerlingen eigenaarschap ontwikkelen over de onderwijsverbeteringen. Burrows (2022) sluit hierop aan en richt zich specifiek op het Lesson Study proces als een iteratief model waarbij onderwijsprofessionals systematisch samenwerken om onderwijspraktijken te verbeteren via een proces van gezamenlijke lesontwikkeling, observatie en reflectie (zie Figuur 5).

Figuur 5

Een model van Lesson Study als onderzoeksproces (Burrows, 2022).



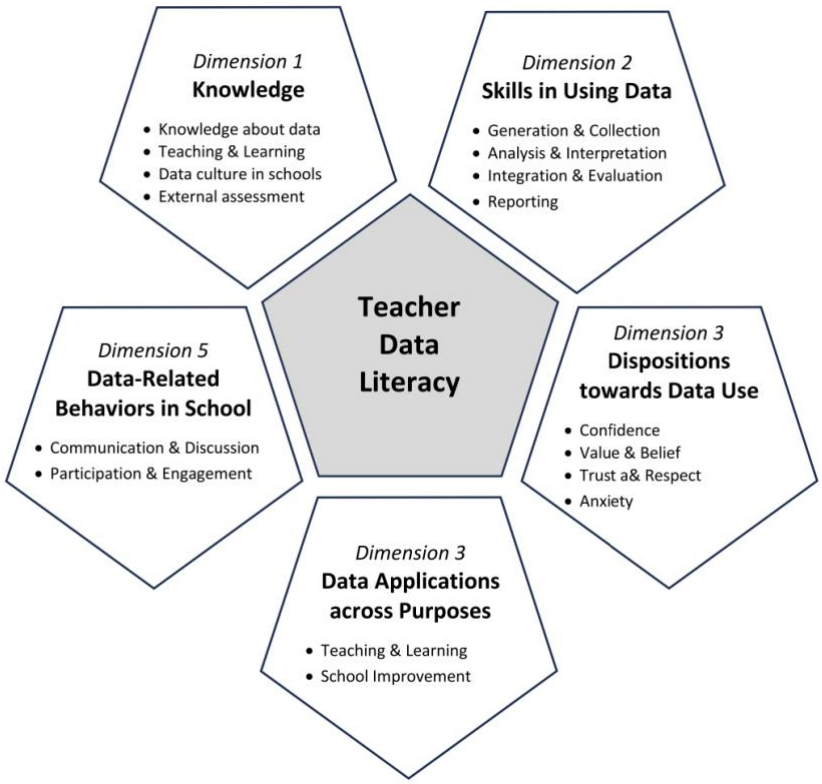
Wat opvalt in deze modellen is dat reflectie, aanpassing en evaluatie geen afzonderlijke fasen zijn, maar structurele randvoorwaarden vormen om evidence-informed werken te realiseren. Dit cyclische proces stelt onderwijsprofessionals in staat om voortdurend te leren van hun acties, waarbij eerdere beslissingen worden geëvalueerd en bijgesteld op basis van nieuwe inzichten en verzamelde data (Rutten, 2021). In deze dynamische interactie komen praktijkkennis, wetenschappelijke kennis en reflectie continu samen. Dit wordt versterkt in benaderingen, zoals Lesson Study, dat zich richt op gezamenlijke lesontwikkeling en structurele reflectie, en in datagebaseerde besluitvorming, waar systematische analyse van leerlinggegevens een sleutelrol speelt.

Levy et al. (2023) verbinden deze iteratieve reflectie met een geïntegreerde aanpak waarin actieplanning en reflectie elkaar versterken. In participatief actieonderzoek met jongeren (YPAR) wordt evidence-informed werken niet alleen ingezet om leerprestaties te verbeteren, maar ook om verschillende belanghebbenden actief te betrekken bij probleemidentificatie, dataverzameling en implementatie. Een vergelijkbare focus vinden we in het Data Literacy for

Teachers (DLFT)-raamwerk van Mandinach en Gummer (2016), dat uitlegt hoe onderwijsprofessionals systematisch data kunnen verzamelen, analyseren en vertalen naar concrete acties (Lee et al., 2024). Dit raamwerk helpt om onderwijsbeslissingen niet alleen op basis van wetenschappelijke inzichten te nemen, maar ook door praktijkervaring en contextspecifieke data kritisch te integreren. Waar YPAR zich richt op participatie en gedeeld eigenaarschap tussen leerlingen en onderwijsprofessionals, ligt de nadruk bij DLFT op het structureel benutten van data in onderwijskundige besluitvorming.

Figuur 6

Samenvatting van de dimensies en indicatoren van datageletterdheid bij leerkrachten (Lee et al., 2022).



4.1.2.2 De iteratieve cyclus: onderzoek voor en door leerkrachten

Het onderzoeksproces dat onderwijsprofessionals doorlopen, kent verschillende uitwerkingen, waarbij cycli variëren in het aantal fasen en de mate van focus op dataverzameling, reflectie of actie. Terwijl sommige modellen sterk de nadruk leggen op een uitgebreide contextanalyse en het verzamelen van leerlinggegevens, benadrukken andere vooral de reflectieve en actiegerichte fasen (Rutten, 2021). Belangrijk hierbij is dat onderwijsprofessionals niet noodzakelijkerwijs nieuwe data moeten genereren, maar vooral reeds beschikbare gegevens kritisch analyseren en

combineren met wetenschappelijke inzichten om zo betekenisvolle conclusies te trekken (Krein & Schiefner-Rohs, 2021). De implementatie van evidence-informed onderwijspraktijken of interventies vormt een cruciale fase binnen dit proces, gevolgd door een evaluatie waarin wordt gereflecteerd op de impact van de genomen acties op het leren van leerlingen, zowel in termen van prestaties als welbevinden (Benedict et al., 2023). Dit iteratieve karakter, waarbij continu wordt teruggekoppeld en bijgestuurd, is een fundamentele eigenschap van alle cycli. De mate waarin deze stappen expliciet worden beschreven, varieert echter sterk tussen de verschillende studies, afhankelijk van de context en onderzoeksbenadering (Levy et al., 2023).

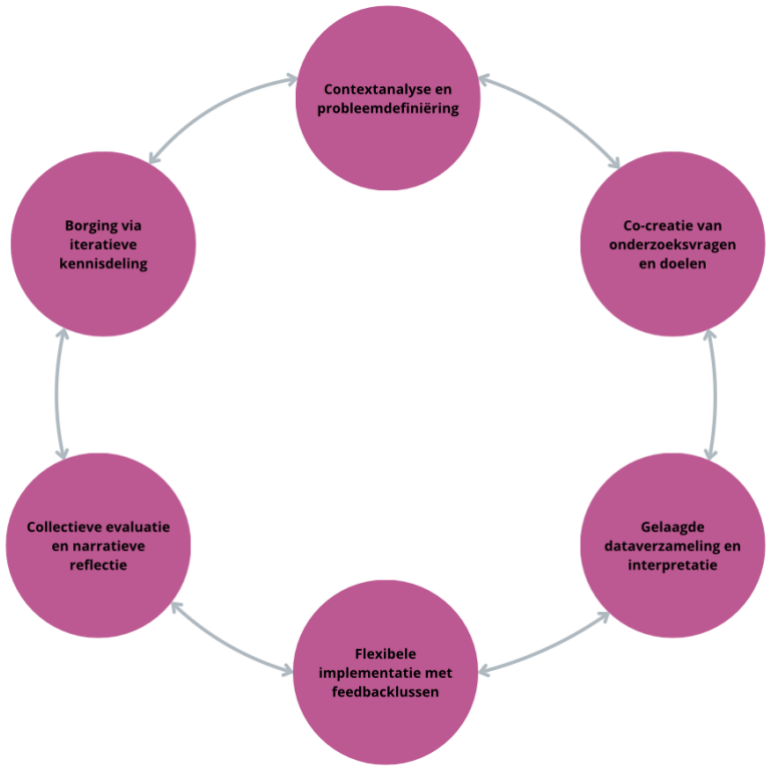
Op basis van de verschillende studies en modellen stellen we een geïntegreerd proces voor dat evidence-informed werken structureert in zes essentiële kernprincipes. Dit model (zie Figuur 7) combineert de iteratieve aard van praktijkonderzoek, de integratie van diverse perspectieven en de balans tussen wetenschappelijke kennis en praktijkkennis:

1. **Contextanalyse en probleemdefiniëring** – Een diepgaande analyse van de context door triangulatie van verschillende databronnen (bestaande data, observaties, gesprekken met belanghebbenden). Dit voorkomt dat interventies vertrekken vanuit een te oppervlakkige analyse (Mandinach & Gummer, 2016).
2. **Co-creatie van onderzoeksvragen en doelen** – Opstellen van concrete onderzoeksvragen en doelen door leerkrachten of onderzoekers in samenspraak met leerlingen en andere belanghebbenden zoals in YPAR (Levy et al., 2023) en collaboratief praktijkonderzoek (Willegems et al, 2017, McFadden & Williams, 2020). Dit verhoogt de relevantie en draagt bij aan een gedeeld eigenaarschap over de aanpak en in de actiegerichte fasen.
3. **Gelaagde informatieverzameling en interpretatie** – In plaats van een eenzijdige focus op toetsresultaten of externe evidentie (Blumenthal et al., 2019), worden verschillende soorten bewijs gecombineerd: wetenschappelijke kennis en praktijkkennis, eventueel aangevuld met ervaringen van belanghebbenden zoals leerlingen en ouders. Dit zorgt voor verschillende lagen in de informatie die verzameld wordt en leidt tot een rijkere, contextspecifieke interpretatie (DLFT-raamwerk, Mandinach & Gummer, 2016).
4. **Flexibele implementatie met feedbacklussen** – Implementatie is een adaptief traject waarin feedbackmomenten systematisch worden ingebouwd (zoals in Lesson Study; Willems & Van den Bossche, 2019; Burrows, 2022). Dit voorkomt dat implementaties vastlopen in starre protocollen zonder ruimte voor bijsturing.

5. **Collectieve evaluatie en narratieve reflectie** – Naast kwantitatieve evaluaties wordt gebruikgemaakt van kwalitatieve methoden waarbij de boodschappen op een verhalende manier verteld worden, zoals storytelling, logboeken en casusanalyse. Hierdoor ontstaat een dieper inzicht in hoe en waarom bepaalde interventies werken (Harris et al., 2020).
6. **Borging en opschaling via iteratieve kennisdeling** – Borging wordt opgevat als een dynamisch proces. Het delen van ervaringen en bevindingen wordt verankerd via professionele leergemeenschappen en systematische kennisuitwisseling binnen en tussen scholen (Olmo-Extremera et al., 2023).

Figuur 7

Geïntegreerd proces voor evidence-informed werken



Om evidence-informed werken haalbaar te maken, is het cruciaal om het proces af te stemmen op de mogelijkheden van een school en de behoeften van de betrokken leerkrachten en leerlingen. Verschillende studies binnen deze systematische review bieden concrete adviezen over hoe dit proces effectief kan worden geïntegreerd in de schoolpraktijk zonder aan impact te verliezen:

- **Start klein**: Het implementeren van kleinschalige veranderingen kan een haalbare eerste stap zijn en voorkomt dat het proces overweldigend wordt (Olmo-Extremera et al., 2023).
- **Gebruik bestaande data en trianguleer bronnen**: Door bestaande gegevens uit verschillende perspectieven te combineren, ontstaat een rijkere en accuratere basis voor besluitvorming (Blumenthal et al., 2019).
- **Werk samen en integreer diverse perspectieven**: Evidence-informed werken wordt versterkt door samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen en andere belanghebbenden (Benedict et al., 2023).
- **Plan tijd en ruimte voor reflectie en bijsturing**: Zonder ingebouwde reflectiemomenten blijft het moeilijk om het proces structureel te verankeren (Levy et al., 2023).
- **Pas het proces aan de schoolcontext aan**: Elke school heeft unieke uitdagingen en structuren; flexibiliteit in de toepassing van evidence-informed werken is daarom essentieel (Harris et al., 2020).

Door een cultuur van gezamenlijk leren en onderzoek te creëren, kunnen scholen en leerkrachten hun onderwijspraktijk duurzaam versterken en beter inspelen op de leerbehoeften van hun leerlingen. Dit vraagt om een schoolomgeving waarin systematische reflectie en samenwerking vanzelfsprekend zijn, en waarin leerkrachten worden ondersteund om evidentie niet alleen te gebruiken, maar ook actief te verbinden met hun eigen expertise en de context van hun leerlingen. Zo wordt evidence-informed werken niet enkel een abstract begrip, maar een krachtig instrument voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs.

4.1.3 Niveau van het doel

Evidence-informed werken kan ingewikkeld of tijdrovend lijken, alsof het alleen mogelijk is als het ganse schoolteam ermee bezig is. Leerkrachten hebben echter autonomie bij het vormgeven van hun onderwijs om verschillende bronnen van evidentie in overweging te nemen bij beslissingen omtrent hun eigen onderwijspraktijk. Evidence-informed onderwijspraktijk kan vorm krijgen via grote en kleine acties en aanpassingen, en kan zich richten op verschillende aspecten zoals instructiestrategieën of evaluatievormen. Daarnaast kan het zich situeren op diverse niveaus binnen het onderwijs; zo kan een individuele leerkracht evidence-informed werken, maar kunnen ook schoolleiders of (school)teams op een dergelijke manier hun praktijk onderbouwen. Het is dus niet zo dat leerkrachten per definitie van anderen afhankelijk zijn om

evidence-informed te werken. Het is echter wel zo dat de aard van het probleem, de vraag of focus bepalend is voor het niveau waarop idealiter gewerkt wordt en wie daarbij te betrekken.

4.1.3.1 Niveau van de leerkracht en lesgeefgedrag

Een eerste niveau is dat van de individuele leerkracht. Wanneer leerkrachten zich laten informeren door evidentie, leidt dit tot versterkte competenties; zowel voor wat betreft pedagogische als inhoudelijke kennis (Chen, 2020; Nguyen et al., 2023; Willegems et al., 2017), maar ook bijvoorbeeld op vlak van digitale geletterdheid. Bovendien stijgt het zelfvertrouwen in het eigen lesgeven (Doğan et al., 2016). Door het uitwisselen van perspectieven en het reflecteren op de eigen praktijk, stellen leerkrachten hun opvattingen over leren en onderwijzen bij. Ook kunnen de percepties ten aanzien van wetenschappelijk onderzoek positiever worden, al wordt dat niet in alle studies teruggevonden (Willegems et al., 2017).

De impact kan zich ook laten voelen in het gedrag dat leerkrachten stellen, waarbij de onderwijs- of instructiepraktijk wordt aangepast om bijvoorbeeld passend in te spelen op de behoeften van individuele leerlingen (Sun et al., 2016; Doğan et al., 2016). In de literatuur wordt ook aangegeven dat leerkrachten hun klasmanagement verbetert (Jin et al., 2023; Nguyen et al., 2023).

Bovendien blijken leerkrachten effectiever om te gaan met innovaties en worden deze innovaties ook efficiënter ingezet in hun onderwijspraktijken. Daarnaast lijken leerkrachten meer nood te voelen om ook zelf te innoveren in hun onderwijspraktijk (Nguyen et al., 2023). De literatuur duidt op een impact (in het denken) over professionele ontwikkeling en leren door leerkrachten (Doğan et al., 2016).

4.1.3.2 Niveau van een (school)team

Literatuur wijst op een belangrijk collectief aspect dat gerealiseerd kan worden via evidence-informed onderwijspraktijken. Zo wordt er aangegeven dat er (meer) samenwerking tot stand kan komen tussen leerkrachten met het oog op de onderwijs- en instructiepraktijk (Doğan & Adams, 2018; Nguyen et al., 2023; Doğan et al., 2016; Willegems et al., 2017) en dat leerkrachten kennis met elkaar kunnen delen. Deze uitwisseling kan bovendien concreet vorm krijgen tussen startende leerkrachten en meer ervaren leerkrachten waarbij ze leren van elkaar en tot consensus komen over hun onderwijspraktijk (Jin et al., 2023).

Verder wordt er ook gerapporteerd dat het werken in een collectief proces leidt tot het bevorderen van collegiale relaties overheen scholen, en zelfs landen, omwille van het tot stand komen van communicatie (Sun et al., 2016; Nguyen et al., 2023; Jin et al., 2023). Naast professionele worden ook persoonlijke relaties aangegaan en versterkt (Jin et al., 2023). Het leidt tot het creëren van een groepsgevoel (Doğan et al., 2016), een gevoel van vertrouwen onder de groepsleden wat leidt tot gevoelens van samenhorigheid en nabijheid (Nguyen et al., 2023). Evidence-informed onderwijspraktijk geeft leerkrachten de opportuniteit om hun bezorgdheden over praktijken waarmee ze geconfronteerd worden te uiten of te delen (Jin et al., 2023). Doğan en collega's (2016) duiden ook op het ontstaan of versterken van een cultuur op schoolniveau waarin verbetering van de onderwijspraktijk en het versterken van leerkrachten hun competenties een belangrijk aspect vormt. De literatuur duidt op een systematisch en positief effect op schoolverbetering (Chen, 2020).

4.1.3.3 Niveau van leerlingen

Evidence-informed onderwijspraktijk staat niet los van het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs dat leerlingen ten goede komt. De link met leerlingprestaties is eerder indirect van aard. Toch toont onderzoek aan dat bijvoorbeeld het analyseren van prestatiegegevens van leerlingen door leerkrachten heeft een positief effect op het presteren van leerlingen zowel op cognitief als non-cognitief vlak (Sun et al., 2016; Doğan & Adams, 2018; Chen, 2020). Maar ook op een meer directe wijze geeft literatuur aan dat het delen van de gebruikte evidentie omtrent prestatiegegevens met de leerlingen zelf leidde tot een verhoging van motivatie en hun prestaties (Sun et al., 2016; Vescio et al., 2008).

4.1.4 Participatie binnen evidence-informed onderwijspraktijken

Kenmerkend voor onderwijs is dat het zich afspeelt binnen een sociale context. Beslissingen die je neemt of keuzes die je maakt in de praktijk, worden vaak beïnvloed door anderen en hebben op hun beurt ook impact op anderen. Daarom speelt in evidence-informed onderwijs vaak een bepaalde mate van samenwerking en afstemming met collega's, leerlingen of andere betrokkenen een rol. Onderzoek toont aan dat het betrekken van diverse perspectieven binnen het onderwijs van groot belang is. Zo kan het inbrengen van bijvoorbeeld het perspectief van leerlingen bestaande, vaak vanzelfsprekende praktijken van leerkrachten bevragen en uitdagen. Dit kan niet alleen leiden tot verbeteringen in het onderwijs, maar ook tot het ontstaan van nieuwe inzichten en vormen van kennis (Grossman et al., 2001; in Lefstein et al., 2020). Het bewust integreren van meerdere perspectieven in het besluitvormingsproces wordt aangeduid met de term multiperspectivisme.

In elke stap van het onderzoeksproces kunnen verschillende betrokkenen een rol spelen. Dit kan op een passieve manier, bijvoorbeeld wanneer leerlingen geïnformeerd worden over een specifiek probleem dat onderzocht wordt. Maar hun rol kan ook actiever zijn waarbij ze een rol opnemen in het verzamelen van evidentie. Op die manier krijgen betrokkenen de rol van (co-)onderzoeker. Literatuur geeft aan dat leerlingen, die als co-onderzoeker participeren, groeien op vlak van onderzoekscompetenties en spreekvaardigheid (Rubin & Jones, 2007). Het geeft hun ook inzicht in hoe het is om een leiderschapsrol op zich te nemen. Bovendien draagt het bij tot een beter inzicht in hoe de betrokkenen de school percipiëren of beleven en het vormt ook een krachtige hefboom om positief bij te dragen in veranderprocessen op school (Rubin & Jones, 2007).

Onderzoek wijst ook op enkele uitdagingen, met name op ethisch vlak. Zo rijst de vraag of leerlingen echt de vrijheid hebben om al dan niet deel te nemen aan een dergelijk onderzoeksproces dat niet per se een verplicht onderdeel is van het curriculum. Daarnaast zijn vertrouwelijkheid en een veilige verwerking van de gegevens belangrijke aandachtspunten waarbij ook de bezorgdheid van ouders daarbij aandacht krijgt in de literatuur (Harris et al., 2020; Nolen & Vander Putten, 2007).

4.1.5 Soorten evidence-informed onderwijspraktijken

Er bestaan, zoals eerder aangehaald, verschillende benaderingen van evidence-informed onderwijspraktijken. Deze diversiteit draagt bij aan een rijke onderwijspraktijk, maar kan ook tot verwarring leiden, aangezien de benaderingen naast elkaar worden toegepast en vaak overlappen. De meest bekende benaderingen omvatten praktijkgericht onderzoek, leerkrachtonderzoek, zelfstudie, translationeel onderzoek, professionele leergemeenschappen, reactie op interventie, actieonderzoek, Lesson Study, datagebaseerde besluitvorming, en learning analytics en curriculumgebaseerde meting. De specifieke doelen van deze benaderingen worden mede bepaald door de stromingen waaruit ze zijn voortgekomen.

In wat volgt wordt eerst toegelicht wat deze benaderingen gemeenschappelijk hebben om vervolgens de verschillen te bespreken.

4.1.5.1 Gemeenschappelijke elementen van de verschillende benaderingen

Hoewel de benaderingen in terminologie en uitvoering kunnen verschillen, delen ze enkele kernprincipes. Bij vrijwel alle benaderingen wordt systematisch en doelgericht gewerkt met als voornaamste doel het verbeteren van de prestaties van leerlingen op school (Rutten, 2021;

Tatto, 2021; Willegems et al., 2017; Krein & Schiefner-Rohs, 2021; Decabooter et al., 2024; Gesel et al., 2020, He et al., 2020; Cusumano, 2007). Sommige benaderingen richten zich eerder op de professionele ontwikkeling van de leerkracht als belangrijkste doelstelling (Schechter & Feldman, 2013; Nguyen et al., 2023; Lee & Kim, 2016; Willems & Van den Bossche, 2019; Nedzinskaite-Maciuniene et al., 2021). Een terugkerend patroon binnen evidence-informed onderwijspraktijken is dat professionals hun eigen praktijk systematisch onderzoeken om deze te verbeteren. Dit verloopt, zoals eerder aangegeven, vaak cyclisch, waarbij leerkrachten bijvoorbeeld vragen formuleren over hun praktijk, relevante gegevens verzamelen en interpreteren, actie ondernemen en de opgedane leerervaringen met anderen delen (Zwart et al., 2015; Tatto, 2021; Willegems et al., 2017; Rutten, 2021; Nilvius, 2020; Burrows, 2022; Norwich, 2018; Wilcox et al., 2021).

4.1.5.2 Verschillen per benaderingen

- Zelfstudie

Zelfstudie is een zelfgestuurd en vaak interactief proces, waarbij de onderwijsprofessional fungeert als onderzoeker van de eigen onderwijspraktijk. Persoonlijke ervaringen in het lesgeven vormen hierbij een waardevolle bron voor onderzoek. Bovendien moedigt het reflectie en kritisch denken aan, zowel op de eigen praktijk als op de rol van docent-onderzoeker (Zwart et al., 2015).

- Translationeel onderzoek

Translationeel onderzoek is een systematische benadering waarbij wetenschappelijke kennis wordt omgezet in praktijkgerichte toepassingen. Het richt zich op het effectief vertalen en implementeren van wetenschappelijke inzichten in de dagelijkste onderwijspraktijk, met als doel professionele praktijken te informeren en verbeteren. Dit proces bevordert de wisselwerking tussen onderzoekers en praktijkmensen. Hoewel translationeel onderzoek in sectoren, zoals gezondheidswetenschappen en techniek breed is geïmplementeerd, is het in het onderwijs nog in ontwikkeling (Jones et al., 2022).

- Professionele leergemeenschappen

Professionele leergemeenschappen zijn samenwerkingsverbanden waarin onderwijsprofessionals actief deelnemen aan elkaars professionele groei en systematisch werken aan innovatieve en effectieve praktijken (Doğan & Adams, 2018; Olmo-Extremera et al., 2023; Vangrieken et al., 2017; Nguyen et al., 2023; Vescio et al., 2008; Lee & Kim, 2016; Doğan et al., 2016; Schechter & Feldman, 2013; Kafyulilo, 2013).

Er bestaat geen eenduidige definitie van professionele leergemeenschappen (Doğan et al., 2016; Doğan & Adams, 2018). Ze worden vaak omschreven als groepen van onderwijsprofessionals die gezamenlijk werken aan gedeelde doelen, zoals het ontwikkelen van effectieve lesmethoden, het oplossen van praktijkproblemen en het bevorderen van professionele groei (Schechter & Feldman, 2013; Nguyen et al., 2023; Lee & Kim, 2016). Binnen professionele leergemeenschappen leren onderwijsprofessionals van en met elkaar door elkaars praktijk te observeren, feedback te geven en gezamenlijk oplossingen te ontwikkelen voor onderwijsuitdagingen (Kafyulilo, 2013; Schechter & Feldman, 2013).

Hoewel professionele leergemeenschappen een krachtig middel zijn voor onderwijsverbetering, leiden ze niet automatisch tot evidence-informed onderwijspraktijken. Ze kunnen namelijk evidence-informed onderwijspraktijken ondersteunen, mits ze expliciet gericht zijn op het systematisch integreren van onderzoeksevidentie in de praktijk. Daarnaast bieden ze een gestructureerde omgeving voor reflectie en collegiaal leren, wat bijdraagt aan duurzame onderwijsverbeteringen (Olmo-Extremera et al., 2023). Dit proces versterkt niet alleen de professionele ontwikkeling van leraren, maar draagt ook bij aan meer rechtvaardige en toegankelijke onderwijskansen voor alle leerlingen (Vangrieken et al., 2017; Olmo-Extremera et al., 2023).

- Reactie op interventie

Reactie op interventie is een proactieve en preventieve aanpak, ontworpen om leerlingen vroegtijdig te identificeren die extra ondersteuning nodig hebben (Nilvius, 2020; Slavin, 2019). Reactie op interventie maakt gebruik van systematische monitoring en herhaalde beoordelingen van basisvaardigheden en is doorgaans opgebouwd uit drie niveaus (‘tiers’) (Nilvius, 2020; Slavin, 2019). **Tier 1** omvat evidence-based onderwijs voor alle leerlingen in een klasomgeving. **Tier 2** biedt gerichte ondersteuning aan leerlingen om het verschil tussen de huidige en verwachte prestaties te verkleinen. Tot slot is er **Tier 3,** waarbij individueel afgestemde en intensieve interventies centraal staan, vaak in kleine groepen of via één-op-één begeleiding. Deze interventies worden uitgevoerd door gespecialiseerde docenten met wekelijkse voortgangsmonitoring (Nilvius, 2020; Slavin, 2019).

- Actieonderzoek

Actieonderzoek is een praktijkgericht en cyclisch proces, waarbij onderwijsprofessionals en onderzoekers samenwerken om onderwijsvraagstukken te analyseren en interventies te

implementeren (Tatto, 2021). Het proces omvat het definiëren van uitdagingen, opzoeken van bestaande kennis, verzamelen van data, plannen en uitvoeren van een strategie voor verandering en voorbereiden van een nieuwe cyclus (Willegems et al., 2017; Zwart et al., 2015). Het doel is niet om algemene conclusies te trekken, maar om contextgebonden inzichten te ontwikkelen die direct toepasbaar zijn (Willegems et al., 2017; Kamarudin & Mat Moor, 2023). Dit proces stimuleert de interactie tussen theorie en praktijk, waarbij theoretische kennis wordt vertaald naar concrete oplossingen in de klas (Kamarudin & Mat Moor, 2023).

- Lesson Study

Lesson Study is een Japanse, collaboratieve en procesgerichte methode waarbij onderwijsprofessionals gezamenlijk lessen ontwerpen, uitvoeren, observeren, evalueren en verfijnen. De kern ligt in het ontwerpen en analyseren van "onderzoekslessen", waarbij het leerproces van leerlingen centraal staat (Nilvius, 2020; Burrows, 2022; Norwich, 2018; Zwart et al., 2015).

Het doel van Lesson Study is onderwijsverbetering door systematisch onderzoek naar de interactie tussen lesontwerp en het leren van leerlingen. Daarbij wordt sterk gefocust op de behoeften en leerprocessen van leerlingen (Ahearn, 2011; Ding et al., 2023; Norwich, 2018). Onderwijsprofessionals krijgen binnen dit proces de ruimte om praktijkkennis te delen, lessen kritisch te analyseren en pedagogische vaardigheden verder te ontwikkelen door middel van gezamenlijke reflectie en besluitvorming (Willems & Van den Bossche, 2019; Nedzinskaite-Maciuniene et al., 2021). Lesson Study gaat verder dan de verbetering van individuele lessen; het ondersteunt de opbouw van een gedeelde schoolcultuur, waarin continue professionele ontwikkeling en innovatie centraal staan (Tan et al., 2024).

- Datagebaseerde besluitvorming

Datagebaseerde besluitvorming verwijst naar het systematisch verzamelen, analyseren en toepassen van data om onderbouwde beslissingen te nemen die het onderwijs en schoolbeleid verbeteren (Krein & Schiefner-Rohs, 2021; Decabooter et al., 2024; Gesel et al., 2020; He et al., 2020). Het doel is om onderwijsprofessionals te ondersteunen bij het baseren van keuzes op data in plaats van intuïtie, met als beoogd effect de verbetering van leerlingenprestaties en schoolprocessen (Krein & Schiefner-Rohs, 2021; Wilcox et al., 2021). Dit iteratieve proces omvat drie kernstappen: vaststellen van doelen op basis van verzamelde data, implementeren van interventies die aansluiten bij de geïdentificeerde behoeften en voortdurende monitoring en aanpassing op basis van nieuwe data (Wilcox et al., 2021).

Datagebaseerde besluitvorming maken gebruik van zowel kwantitatieve data, zoals toetsresultaten en schoolstatistieken, als kwalitatieve data, zoals klasobservaties. Deze gegevens worden geanalyseerd om actiegerichte kennis te genereren die direct toepasbaar is in de onderwijspraktijk (James-Ward & Abuyen, 2015; Firestone & Donaldson, 2019; Goffin et al., 2022). Hoewel data vaak worden beschouwd als objectieve representaties van de werkelijkheid, kunnen ze ook dynamisch en contextgebonden zijn. Vanuit een relationeel perspectief worden data mede gevormd door sociale interacties en de interpretaties van betrokken actoren (Krein & Schiefner-Rohs, 2021). Daarom is het cruciaal dat onderwijsprofessionals niet alleen data verzamelen, maar deze ook kritisch interpreteren en afstemmen op de specifieke context van hun onderwijspraktijk.

Learning analytics (LA) en curriculumgebaseerde meting (CBM) zijn twee benaderingen die een vorm zijn van datagebaseerde besluitvorming. Ze zijn beide erop gericht onderwijsdata te verzamelen en te analyseren met als doel leerprocessen te verbeteren. LA richt zich op het verzamelen, meten, analyseren en rapporteren van gegevens over leerlingen en hun leeromgeving om inzicht te krijgen in leerprocessen en deze te optimaliseren (Kaliisa et al., 2021). Dit omvat gegevens uit leermanagementsystemen, zoals opdrachten, quizzen, discussies en interacties met leermaterialen (Gaftandzhieva et al., 2021). Deze informatie helpt bij het verbeteren van cursussen en lesmethoden, het identificeren van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben en het ondersteunen van onderwijsprofessionals bij datagedreven besluitvorming (Gaftandzhieva et al., 2021).

CBM focust op het systematisch verzamelen van gegevens over de ontwikkeling van basisvaardigheden, zoals rekenen, begrijpend lezen en schrijven. Naast het monitoren van voortgang helpt CBM, net zoals bij LA, bij het identificeren van leerlingen die risico lopen op beperkte onderwijsprestaties. Docenten die CBM-gegevens gebruiken, kunnen gerichter en realistischer doelen stellen en hun instructie effectiever aanpassen op basis van de verkregen inzichten (Cusumano, 2007). Beide benaderingen dragen bij aan een meer gepersonaliseerde en onderbouwde aanpak van onderwijs, waarbij zowel leerlingen als docenten ondersteund worden in het verbeteren van leerprestaties en onderwijsstrategieën.

4.1.6 Beïnvloedende (f)actoren

Bij evidence-informed onderwijspraktijken spelen enkele (f)actoren een belangrijke rol die de implementatie ervan positief beïnvloeden. Verschillende studies benadrukken hierbij het belang

van competenties en professionele ontwikkeling, samenwerking, coaching, leiderschap, lerende organisatie en toegankelijk en betrouwbaar wetenschappelijk onderzoek. In het volgend overzicht wordt vertrokken van meer individuele aspecten naar overkopelende of aspecten die zich eerder op organisatie- of systeemniveau situeren.

4.1.6.1 Competenties en professionele ontwikkeling

Voor een succesvolle implementatie van evidence-informed onderwijspraktijken zijn specifieke competenties bij leraren en schoolleiders essentieel. Zo is het voor leraren belangrijk om te beschikken over datageletterdheid, wat verwijst naar het vermogen om gegevens te verzamelen, analyseren, interpreteren en gebruiken voor het nemen van onderbouwde beslissingen (Decabooter et al., 2024). Dit vereist niet alleen analytische kennis en vaardigheden, maar ook het vertrouwen om met data te werken (Vanlommel & van den Boom-Muilenburg, 2024). Het proces van betekenisgeving, waarbij ruwe data worden omgezet in bruikbare en betekenisvolle inzichten, is hierbij essentieel (Goffin et al., 2022). Leraren moeten data kunnen koppelen aan pedagogische en inhoudelijke kennis om effectieve actieplannen te ontwikkelen, rekening houdend met de context (Wilcox et al., 2021).

Daarnaast is het aangewezen om leraren te trainen in het selecteren en implementeren van evidence-informed praktijken die passen bij de specifieke behoeften van hun leerlingen (Marder & deBettencourt, 2015; Wilcox et al., 2021). Dit vereist voortdurende professionele ontwikkeling (Nilvius, 2020) en richtlijnen die de vertaling van onderzoek naar de praktijk vergemakkelijken (Kratochwill & Shernoff, 2003). Bovendien is het belangrijk dat leerkrachten een grondige onderzoeksbasis hebben zodat ze onderzoek effectief kunnen toepassen in de praktijk (Danielson et al., 2007).

4.1.6.2 Samenwerking

Samenwerking is een fundamentele randvoorwaarde voor evidence-informed onderwijspraktijken. Een omgeving waar samenwerking, vertrouwen en respect centraal staan, is bevorderend voor evidence-informed onderwijspraktijken. In de specifieke benaderingen wordt vaak expliciet benoemd dat er samengewerkt wordt met verschillende onderwijsprofessionals, zoals professionele leergemeenschappen (Doğan & Adams, 2018; Olmo-Extremera et al., 2023; Vangrieken et al., 2017; Nguyen et al., 2023; Vescio et al., 2008; Lee & Kim, 2016; Schechter & Feldman, 2013; Kafyulilo, 2013), Lesson Study (Nilvius, 2020; Burrows, 2022; Norwich, 2018; Zwart et al., 2015) en actieonderzoek (Tatto, 2021). Door bijvoorbeeld samen te werken aan schoolbrede data-analyse kunnen leraren hun eigen kennis

en vaardigheden verder ontwikkelen (Lee et al., 2024). Bovendien kunnen er verschillende visies en manieren van werken gedeeld worden zodat de eigen opvattingen verbreed kunnen worden.

4.1.6.3 De rol van coaching

Verschillende studies benadrukken het belang van coaching, waaronder de rol van een datacoach, als een belangrijke actor om een team te ondersteunen bij het evidence-informend werken (Decabooter et al., 2024; Daly, 2012). Een datacoach, zoals gedefinieerd door Love et al. (2008), is een onderwijskundige leider die datateams begeleidt in een proces van gezamenlijke analyse en bijdraagt aan een cultuur waarin data continu, samenwerkend en effectief worden gebruikt om onderwijs en leren te verbeteren. Ze zijn belangrijk bij het helpen van leraren om data te analyseren, het denken van leerlingen te begrijpen en hun instructie hierop aan te passen. Bovendien overbruggen ze de kloof tussen data-analyse en de dagelijkse onderwijspraktijk (Decabooter et al., 2024).

Huguet et al. (2014) beschrijven een reeks noodzakelijke coaching- en datagestuurde besluitvorming (DBDM)-praktijken die bijdragen aan het verbeteren van het datagebruik door leraren. Deze omvatten het beoordelen van de behoeften van leraren, het modelleren van datagebruik, het observeren van leraren in de klas, het geven van gerichte feedback, het delen van expertise en het fungeren als tussenpersoon die leraren verbindt met benodigde experten en middelen. Deze praktijken helpen leraren niet alleen data te interpreteren, maar ook om deze inzichten te vertalen naar effectieve instructiestrategieën. Naast directe ondersteuning van leraren kunnen coaches ook een belangrijke rol spelen als bruggenbouwers (boundary spanners) en bemiddelaars. Coaches en dataspecialisten kunnen informatie verspreiden en schoolbrede ondersteuning bieden met betrekking tot data (Daly, 2012).

4.1.6.4 Leiderschap

Leiderschap is een volgend beïnvloeden factor voor evidence-informed onderwijspraktijken (Olmo-Extremera et al., 2023; Vangrieken et al., 2017; Nguyen et al., 2023; Jones et al., 2022; Daly, 2012; Schildkamp, 2019). Leiderschap kan fungeren als een motor voor schoolontwikkeling, mits er sprake is van gemeenschappelijke doelen, gedeelde waarden en een heldere taakverdeling tussen schoolleiders, het managementteam, leerkrachten en andere betrokkenen. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat effectief leiderschap nodig is om schoolprestaties te bevorderen (Olmo-Extremera et al., 2023).

Een effectieve leider facilliteert leerkrachten en andere onderwijsprofessionals in hun samenwerking en ondersteunt hen bij hun professionele ontwikkeling (Olmo-Extremera et al., 2023). Het is belangrijk dat (school)leiders proactief zijn en een voorbeeldfunctie vervullen op het gebied van evidence-informed werken. Bovendien moeten ze benodigde middelen beheren en verstrekken (Vanlommel & van den Boom-Muilenburg, 2024).

Een specifieke vorm van leiderschap, namelijk gedeeld leiderschap, blijkt essentieel voor het creëren van een cultuur waarin samenwerking centraal staat (Olmo-Extremera et al., 2023). Dit betekent dat schoolleiders niet alleen zelf een leidende rol innemen, maar ook taken en verantwoordelijkheden verdelen, vertrouwen opbouwen en initiatieven van leraren ondersteunen (Olmo-Extremera et al., 2023). Deze aanpak stimuleert een breed gedragen gevoel van verantwoordelijkheid en betrokkenheid binnen de school.

Daarnaast toont onderzoek aan dat leiderschap een belangrijke rol speelt in het stimuleren van datagebruik. Leiders bouwen een datacultuur op door zelf te fungeren als rolmodel, duidelijke verwachtingen te stellen, tijd te bieden voor samenwerking en leraren te ondersteunen in hun datagebruik (Daly, 2012; Sun et al., 2016). Zij zorgen ervoor dat leraren niet alleen de technische vaardigheden ontwikkelen om met data te werken, maar ook de sociale en organisatorische ondersteuning ontvangen die nodig is om deze vaardigheden in de praktijk te brengen (Sun et al., 2016).

Tot slot is het opbouwen van organisatorische capaciteit ook belangrijk in het stimuleren van evidence-informed onderwijspraktijken, zoals het verzamelen en delen van relevante bewijsmaterialen, duidelijke communicatie over veranderingsprocessen, en prioritering van doelen. Dit is belangrijk om de dagelijkse praktijk of daaropvolgende veranderingsprocessen niet te verstoren (Vanlommel & van den Boom-Muilenburg, 2024).

4.1.6.5 Lerende organisatie

Een lerende organisatie is belangrijk voor het ondersteunen van evidence-informed onderwijspraktijken. Dat omvat diverse factoren, zoals tijd, financiële middelen en ruimtes die samenwerking en professionele ontwikkeling bevorderen (Nguyen et al., 2023). Leraren moeten voldoende tijd krijgen om bijvoorbeeld samen te werken met collega's (Lee & Kim, 2016), onderzoek te raadplegen of zelf een onderzoekscyclus te doorlopen (Ding et al., 2023).

4.1.6.6 Toegankelijk en betrouwbaar wetenschappelijk onderzoek

Een laatste beïnvloedende factor voor het uitvoeren van evidence-informed onderwijspraktijken is de toegankelijkheid en betrouwbaarheid van wetenschappelijk onderzoek. Het is belangrijk dat leerkrachten toegang hebben tot relevante onderzoeksmaterialen (Jones et al., 2022; La Velle & Flores, 2018). Dit omvat de mogelijkheid om belangrijke onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen en toegang tot open educatieve bronnen in educatief onderzoek (Jones et al., 2022). Toegang tot dergelijke bronnen is belangrijk om wetenschappelijke kennis in de praktijk te kunnen gebruiken.

De betrouwbaarheid van onderzoek vormt eveneens een belangrijke randvoorwaarde. Deze wordt in recentelijk wetenschappelijk onderzoek in vraag gesteld. In onderzoek moet er eerlijk en transparant worden omgegaan met eventuele tekortkomening en de impact op de betrouwbaarheid van het desbetreffende onderzoek (Kepes et al., 2014). Bovendien moet de interventie worden afgestemd op de context van de school, aangezien elke schoolomgeving uniek is. Hierbij is **trouw aan de aanpak (fidelity)** van belang, wat verwijst naar de mate waarin een interventie wordt geïmplementeerd zoals oorspronkelijk bedoeld. Met andere woorden, het gaat erom dat leerkrachten een aanpak op de juiste manier toepassen, zonder onbedoelde veranderingen die de effectiviteit kunnen verminderen. Het wordt dan ook aangeraden om regelmatig **de getrouwe uitvoering (fidelity) te meten** bij de implementatie van een nieuwe interventie in de klas- en/of schoolpraktijk aan de hand van gepast meetinstrumenten, zoals testen, klasgesprekken en observaties. Dit helpt om het leren van de leerlingen te bevorderen en tijdig ondersteuning te bieden waar nodig. Zo weten leerkrachten zeker dat de interventie werkt zoals bedoeld en dat aanpassingen bewust en onderbouwd worden doorgevoerd (Harn et al., 2013).

4.2 Focusgroepen ronde 1

4.2.1 Definitie van evidence-informed onderwijspraktijken

Tijdens de focusgroepen werd onderzocht wat Vlaamse onderwijsprofessionals verstaan onder evidence-informed onderwijspraktijken. De focusgroepen gingen telkens van start met die open vraag. Het valt op dat in alle focusgroepen er redelijk snel consensus werd gevonden over het feit dat evidence-informed onderwijspraktijken vertrekken vanuit **meerdere bronnen** en dat evidence-informed beslissingen gebaseerd zijn op een combinatie van **wetenschappelijk onderzoek én praktijkervaring** en dat afstemming op de **eigen context** essentieel is. Sommige

deelnemers zien praktijkkennis en contextualisering aanvankelijk niet als deel van evidence-informed werken. Bart wijst bijvoorbeeld op het belang van **de eigenheid** van de leerkrachten en **hun buikgevoel**: “Evidence-informed moet zijn plaats hebben, maar niet volledig. Ik denk spontaniteit en inschattingen van het moment dat die soms een grotere meerwaarde heeft dan een theoretisch model te gaan handhaven” (Bart, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025).

Verschillende deelnemers verwezen in hun definitie van evidence-informed werken meteen naar de integratie van de soorten bronnen als een inherent deel ervan. Zo definieerde bijvoorbeeld Elise evidence-informed onderwijspraktijken als volgt: “Onderwijs waarin beslissingen worden genomen vanuit een permanente dialoog tussen diverse kennisbronnen en overwegingen, waaronder inzichten uit wetenschappelijk onderzoek, maar evenzeer expertise en rekening houdend met de eigen context” (Elise, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025). Er werd door verschillende deelnemers aangehaald dat wat in de ene context werkt, niet automatisch werkt in een andere. Emma verwoordde het als volgt: “Een belangrijke nuance is dat we niet zomaar moeten toepassen, maar ook echt gaan vertalen en dat je de context meeneemt!” (Emma, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025). Over hoe die context dan precies kan meegenomen worden, werd op verschillende manieren benoemd. De meeste deelnemers begrepen daaronder dat ‘evidence-based’ praktijken niet zomaar gekopieerd kunnen worden, maar moeten worden aangepast aan de eigen context. Hanne legt dit als volgt uit:

> Dingen in je klas doen waarvan je weet dat anderen ze al uitgetest hebben, op een systematische manier en met data erachter, waarvan we weten dat ze werken, dat is evidence-based. Evidence-informed betekent dat je dit dan aan je eigen context gaat aanpassen of bijsturen aangezien je met een eigen klas zit met een eigen achtergrond waardoor je kleine wijzigingen wil doorvoeren in wat je weet wat werkt. (Hanne, focusgroep ronde 1, 12 februari 2025)

Het systematisch verzamelen en raadplegen van data in de eigen context werd door sommigen heel fel benadrukt, maar door anderen niet altijd even duidelijk benoemd. Sommige deelnemers zien het meenemen van de context als iets dat vanzelfsprekend is en dat standaard gebeurt en daarom minder geaccentueerd moet worden.

Op de vraag of evidence-informed onderwijspraktijken anders worden ingevuld op **verschillende niveaus** (bijvoorbeeld voor schoolleiders versus leerkrachten), gaven deelnemers aan dat het gedachtegoed hetzelfde blijft, maar dat er wel variatie is in de intensiteit en diepgang van de toepassing. Lien lichtte dit als volgt toe:

> Ik merk bij de nascholingen voor het beleid gaan we iets breder in die evidentie en er is meer diepgang dan bij de leerkrachten. Bij leerkrachten proberen we het concreter aan te pakken zonder het uit de weg te gaan want de brede principes moeten op elk niveau aangereikt worden. (Lien, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025)

Bovendien werd er ook verwezen naar het **betrekken van verschillende perspectieven** wanneer er evidence-informed gehandeld wordt. Een deelnemer verwees daarbij naar het betrekken van bijvoorbeeld het perspectief van de leerling of diens ouders.

Het **systematisch karakter** van evidence-informed handelen werd ook aangehaald. De meerderheid verwees expliciet naar het doorlopen van een cyclisch proces. Chiara lichtte toe:

> Het is belangrijk dat je altijd werkt in functie van het verbeteren van de onderwijspraktijk en om dat te doen heb je wel een zekere systematiek nodig. Dat wil niet zeggen dat je telkens de volledige cyclus moet gaan doorlopen, en het kan goed zijn dat je focust op bepaalde fases, maar voor mij is het wel de bedoeling dat je de cyclus gaat rondmaken, steeds in functie van het verbeteren van die onderwijspraktijk. (Chiara, focusgroep ronde 1, 14 februari 2025)

Sommigen merkten eerder op dat het niet noodzakelijk is om bij elke toepassing de volledige cyclus te doorlopen, zoals het verzamelen van empirische data.

Tot slot werd het ontwikkelen van een **kritische attitude** genoemd. Jan illustreerde dit:

> Enerzijds kritische blik naar de leerinhouden, bijvoorbeeld naar boeken, dat je niet slaafs het boek gebruikt (…), maar dat je het bekijkt naar de juistheid van de zaken. En ook de subjectieve onderwijstheorie in vraag stellen, bijvoorbeeld niet gewoon overnemen hoe je zelf les hebt gekregen. Je moet dat kritisch in vraag stellen aangezien er ook nog andere vormen zijn die in de literatuur beschreven worden. Dat je de attitude hebt om jezelf niet als norm te nemen, maar ook alternatieven bekijkt en het effect daarvan nagaat op de leerresultaten. (Jan, focusgroep ronde 1, 21 februari 2025)

4.2.2 Uitdagingen

Tijdens de focusgroepen kwamen er verschillende uitdagingen naar voren die het implementeren van evidence-informed onderwijspraktijken bemoeilijken. Deze uitdagingen situeren zich zowel op praktisch, organisatorisch als inhoudelijk vlak.

Een eerst uitdaging betreft de **kennis over het concept** zelf. Niet alle teamleden weten wat evidence-informed onderwijspraktijken precies inhouden. Het gebrek aan een gedeeld begrip staat de implementatie ervan in de weg. Hanne formuleerde dit scherp: “Als ik aan heel het team zou vragen om evidence-informed onderwijspraktijken te omschrijven, zouden er volgens mij maar vijf dat kunnen” (Hanne, focusgroep ronde 1, 12 februari 2025).

Een tweede uitdaging die deelnemers rapporteerden is het steeds **veranderende karakter van wetenschappelijk onderzoek**. Verschillende respondenten merkten op dat het moeilijk is om alle nieuwe bevindingen bij te houden. Bovendien zijn onderzoeksresultaten niet altijd eenduidig, wat het extra uitdagend maakt om hun praktijk hierop af te stemmen.

Een derde uitdaging, die daarbij aansluit, ligt in het **vertalen van wetenschappelijk onderzoek naar de eigen context**. Meerdere deelnemers gaven aan dat het niet eenvoudig is om inzichten uit onderzoek concreet toe te passen binnen de context van hun school of klas. Daarbij werd ook benoemd dat de schoolvisie soms botst met het omgaan met de inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Joke omschreef dit als volgt:

> We zien vaak ijsbergrekenen, wat ook gebaseerd is op onderzoek. Hoe de school ermee omgaat is heel divers, van het slaafs volgen en uitvoeren tot echt dynamisch mee aan de slag gaan en bijsturen. Soms krijg je praktijken die niet meer aansluiten bij de visie van de school. Daar zie je soms wel die spanningen tussen visie, wat onderzoek voorschrijft en hoe de school ermee omgaat. (Elke, focusgroep ronde 1, 21 februari 2025)

Een vierde uitdaging is het ontbreken van **breed draagvlak** binnen schoolteams. Niet iedereen staat open voor evidence-informed werken, wat leidt tot weerstand bij het doorvoeren van veranderingen. Daarnaast ontbreekt het vaak aan een systematische inbedding van deze werkwijze binnen de schoolorganisatie waardoor evidence-informed praktijken regelmatig blijven hangen op beleidsniveau en ze hun weg niet vinden tot in de klaspraktijk. Lotte benoemde deze uitdaging als volgt:

> Ik zie veel pogingen tot, maar ik denk ook dat het belangrijk is om erover te waken dat het niet te veel in één keer is want dan blokkeren mensen en dan heb je ze niet meer mee. Zeker ook als je een moeilijke context hebt dan zijn mensen soms bezig met overleven. Als dat niet op de juiste manier wordt aangepakt denken ze trek uw plan.
> (Lotte, focusgroep ronde 1, 18 maart 2025)

Een andere deelnemer gaf als mogelijke verklaring dat er in het verleden te veel gewerkt werd op basis van intuïtie en buikgevoel. Daardoor is de overgang naar een meer onderbouwde, systematische aanpak niet vanzelfsprekend.

Een vijfde en laatste, veelgenoemde uitdaging is het gebrek aan **tijd en ruimte** om evidence-informed praktijken vorm te geven. Bijna alle deelnemers gaven aan dat tijd ontbreekt om evidence-informed onderwijspraktijken vorm te geven. Shary formuleerde dat scherp: "Ik heb altijd het gevoel dat er geen tijd is. Ik heb geen tijd om wetenschappelijke literatuur te lezen, volgen en naar leraren te brengen" (Shary, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025). Een andere deelnemer gaf aan dat het voor hem bijzonder tijdrovend is om wetenschappelijk onderzoek te lezen, te verwerken en te vertalen naar de praktijk. Tegelijk haalde Thomas het volgende aan:

> Dat is ook het eerste dat door mijn hoofd ging, die tijd en aan de andere kant denk ik niet. Tijd is het eerste wat ze zeggen als er zo een vraag gesteld wordt, maar ik denk ook dat die website van Leerpunt nog met zo veel zaken kan uitgebreid worden. Daar kan veel meer over beleidsniveau in. Ik denk gewoon één forum waar je uitgebreid alles terugvindt. Dat bespaart ook al in tijd. (Thomas, focusgroep rond 1, 18 maart 2025)

Verschillende andere deelnemers gaven de indruk dat leerkrachten nog weinig open staan voor extra leeswerk. Dat werd duidelijk door de reacties op de inspiratiegids bijhorend dit onderzoek. Dirk formuleerde dat scherp: "Ik word niet warm van brochures en gidsen. Maak voor mij maar een filmpje waar ik snel de info kan vinden en een toepassing misschien. (…) Geen folder uitdelen want dat gebruiken mensen om uw sandwich op te leggen" (Dirk, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025). Een mogelijke verklaring voor het gebrek aan tijd dat door verschillende deelnemers benoemd werd is het huidige lerarentekort. Een deelnemer stelde dat het personeelstekort de werkdruk verhoogt, waardoor er simpelweg geen ruimte overblijft voor verdieping of reflectie.

4.2.3 Ideaal toekomstbeeld

Zoals eerder vermeld, werden de focusgroepen vormgegeven op basis van de principes van de waarderende onderzoeksbenadering (Cooperrider & Whitney, 2005). Daarbij lag de nadruk op het verkennen van het ideale toekomstbeeld van de deelnemers en op wat er nodig is om dat beeld te realiseren. Daarnaast werd ook onderzocht in welke mate de valorisatiematerialen die binnen dit onderzoek ontwikkeld zijn, aansluiten bij hun noden en verwachtingen van deelnemers (zie secties 4.2.4 en 4.2.5).

Bijna alle deelnemers gaven aan dat een standaard **onderzoekende houding** deel uitmaakt van hun ideale toekomstbeeld wat betreft evidence-informed onderwijs. Echter, velen merkten op dat deze houding nog niet vanzelfsprekend is voor iedereen, en dat er soms zelfs weerstand is tegen veranderingen. Een respondent gaf aan dat het niet eenvoudig is om het hele schoolteam mee te krijgen in het evidence-informed werken. Ze hoopt dat een onderzoekende houding meer ingeburgerd raakt binnen het team, zodat het niet uitmaakt in welke klas kinderen terechtkomen en de lessen overal even kwalitatief zijn. Wat deelnemers verstaan onder onderzoekende houding komt overeen met de definitie van evidence-informed onderwijspraktijk. Tamara omschreef het als: “Vanuit een nieuwsgierige, onderzoekende houding op zoek gaan naar informatie vanuit wetenschap en eigen ervaringen door bijvoorbeeld gesprekken met leerlingen en eigen data” (Tamara, focusgroep ronde 1, 21 februari 2025). Sommige deelnemers benadrukken expliciet het doorlopen van een cyclus, waarin iets wordt vastgesteld, vragen worden gesteld en onderzocht hoe het aangepakt kan worden. Voor andere deelnemers zijn die processtappen minder uitgesproken. Bijna elke deelnemer ziet dit in elk geval als een **teamgerichte aanpak**, als een cultuur binnen de school. Chiara verwoordde het als “een schoolcultuur die collaboratief is” (Chiara, focusgroep ronde 1, 14 februari 2025).

De meerderheid van de deelnemers gaf aan dat het ideaal zou zijn als iedereen zijn handelen continu zou evalueren en **de effecten** ervan zou nagaan. Een respondent vulde daarbij aan dat het durven variëren en zoeken naar alternatieve werkvormen als wenselijk wordt beschouwd. Een andere respondent breidde dit verder uit en beschreef zijn ideale situatie als volgt: “Voor mij is een evidence-informed school een school waar heel veel experimenten plaatsvinden, maar ook dingen worden vastgelegd van wat komt daar nu uit en hoe kunnen we dat nu voortzetten” (Bram, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025).

4.2.4 Beïnvloedende (f)actoren

Binnen de focusgroepen werden verschillende (f)actoren voor succes genoemd om het ideale toekomstbeeld voor evidence-informed onderwijspraktijken te kunnen realiseren.

Een eerste factor, dat bijna alle deelnemers aangaven, betreft het belang van een **gemeenschappelijke taal** rond het concept ‘evidence-informed’. De term is nog niet overal gekend en wordt vaak op verschillende manieren ingevuld. Een gemeenschappelijke taal is dus essentieel volgens enkele deelnemers. Aansluitend is er dus nood aan **professionalisering** om evidence-informed te kunnen werken. Dit gaat volgens een deelnemer niet enkel over kennis

van het concept en competenties om evidence-informed te werken, maar ook de bredere ingesteldheid en bereidheid om met een onderzoekende houding aan de slag te gaan.

Een tweede belangrijke actor is **de rol van het beleid**. Volgens alle deelnemers moet beleid—zowel op overheidsniveau als binnen de schoolorganisatie—voldoende ruimte bieden om evidence-informed onderwijs mogelijk te maken. Dirk benadrukte het belang van een gedragen beleid vanuit het kabinet, en stelde voor dat evidence-informed onderwijs opgenomen wordt in het prioriteitenkader zodat het een meer dwingend karakter heeft. Karolien bevestigde dit:

> In sommige gevallen is het interessant om dat [dwingend kader] te hebben om te kunnen zeggen van 'kijk het moet' en niet al te vrijblijvend, ookal zijn we uiteraard voor vrijheid van onderwijs, maar soms is het wel eens handig dat er knopen voor ons worden doorgehakt zodat wij ze niet moeten doorhakken. (Karolien, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025)

Daarnaast werd herhaaldelijk aangehaald dat het beleidsteam zelf het goede voorbeeld moet geven. Jens verduidelijkte dit:

> Modelling is een hele belangrijke. Als je verwacht van uw leerkrachten dat ze die houding of instelling hebben, dan moet hetgeen dat leidt tot die verwachting eigenlijk ook het resultaat zijn van hetzelfde proces. (…) Het eerste dat moet gebeuren is een beleidsteam dat eerst zelf modelleert. (Jens, focusgroep ronde 1, 12 februari 2025)

Verder benadrukten verschillende deelnemers het belang van een **veilige schoolomgeving**, waarin ruimte is voor kritisch denken, openheid en het benoemen van uitdagingen. Leerkrachten moeten zich comfortabel voelen om nieuwe praktijken te verkennen zonder angst voor fouten of oordelen.

Een derde factor is **samenwerking** wat door elke deelnemer als onmisbaar werd beschouwd. Dit betreft samenwerking binnen het eigen schoolteam, maar ook met externe partners zoals pedagogische begeleidingsdiensten, leersteuncentra, hogescholen en universiteiten. Een respondent gaf een voorbeeld van samenwerking met een hogeschool voor het uitvoeren van bepaalde onderzoeksopzetten. Daarnaast werd de meerwaarde benadrukt van multidisciplinaire samenwerking met bijvoorbeeld psychologen, (ortho)pedagogen, kinesisten en gedragscoaches. Ook leergemeenschappen kwamen meermaals ter sprake als ondersteunende structuur. Kim deelde haar ervaring:

> Vorig jaar zijn we toch een leergemeenschap gestart van onderzoekend leiderschap. We zijn vier keer per jaar samengekomen en dan kon je even schetsen van ik sta daar en dan

> kon je aan een kritische vriend vragen waaraan ik nog niet denk. Jullie [partners] staan buiten mijn school en denken misschien breder. Dat was zeer verrijkend dat je echt van iedereen constructieve feedback krijgt. (...) Die leergemeenschappen of intervisies helpen echt wel, maar vooral niet zeggen dat het een leergemeenschap is. (Kim, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025)

Bovendien benadrukten enkele deelnemers ook het belang van een goede aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten. Zij kunnen als bruggenbouwers optreden tussen de lerarenopleiding en praktijk.

Verder werd **toegang tot relevante en begrijpbare wetenschappelijke bronnen** door meerdere deelnemers als randvoorwaarde genoemd. Elise gaf aan dat leerkrachten sneller bereid zijn hun eigen praktijk in vraag te stellen wanneer informatie op een toegankelijke manier wordt aangereikt. Verschillende deelnemers benadrukten bovendien het belang van **goede praktijkvoorbeelden** die kunnen inspireren. Een deelnemer stelde voor om een forum te voorzien waar leerkrachten uitdagingen en oplossingen kunnen delen. Dat kan dan dienen om elkaar te inspireren en helpen. In één focusgroep ontstond het idee om een toegankelijke informatiebank te ontwikkelen, waarin concrete vertalingen van evidence-informed kennis naar de praktijk te vinden zijn. Een deelnemer stelde voor dat deze informatiebank niet alleen de wetenschappelijke inzichten bevat, maar ook de voorbeelden uit de praktijk, zodat deze voor inspiratie en herkenning kunnen zorgen. Een andere deelnemer voegde eraan toe dat hij het handig zou vinden als de informatiebank ook conclusies zou geven bij de gevonden onderzoeken. Hij verwoordde dit als volgt: “Ik droom van een database, waar je een woordje in typt en onderzoeken komen eronder met conclusies” (Dirk, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025).

Het meest genoemde fundament voor succes is tot slot het vrijmaken van **tijd en ruimte**. Deze zijn niet alleen nodig om evidence-informed praktijken vorm te geven, maar ook om samenwerking en professionalisering mogelijk te maken, om literatuur te lezen en opgedane kennis met collega’s te delen. Deelnemers gingen actief op zoek naar manieren om meer tijd en ruimte vrij te maken. Zo werden verschillende voorbeelden gedeeld van creatieve oplossingen binnen uurroosters, waarbij het hele team op bepaalde momenten gelijktijdig vrij is. Sommigen gaven aan dat het invoeren van een 38-urenweek extra ruimte zou kunnen creëren om te investeren in evidence-informed onderwijspraktijken en professionalisering. Lotte merkte op dat vakgroepen een belangrijke rol kunnen spelen door structureel overleg met collega’s te

organiseren. Thomas vulde aan dat leerkrachten met minder lesopdrachten de tijd zouden moeten krijgen om evidence-informed onderwijspraktijken mee vorm te geven. Shary plaatste hierbij een belangrijke kanttekening: “Leerkrachten klasvrij maken, maar dat is ook geen oplossing want leerkrachten willen in de klas staan. Ze altijd klasvrij maken zorgt ervoor dat ze de hele doorloop met leerlingen niet hebben en dan hebben ze daar ook geen goed gevoel over” (Shary, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025). Volgens haar liggen er vooral kansen in pedagogische werkmomenten, waarin leerkrachten gezamenlijk aan de slag kunnen gaan binnen fora. Verschillende andere deelnemers bevestigden dat pedagogische studiedagen waardevol kunnen zijn om tijd vrij te maken voor professionalisering en om actief bezig te zijn met evidence-informed onderwijspraktijken. Bovendien benadrukte Jens het volgende: “De tijd die in evidence-informed onderwijspraktijken gestoken wordt, moet gezien worden als een investering, als een tijdswinst. Je verliest nooit tijd op langere tijd als je dat efficiënt inzet” (Jens, focusgroep ronde 1, 12 februari 2025).

4.2.5 Feedback op valorisatiematerialen

Deelnemers gaven aan dat de materialen vooral **concreet en beknopt** moeten zijn om bruikbaar te zijn in de praktijk. De meesten waren fan van kennisclips en een praatplaat, terwijl de meningen over de inspiratiegids meer verdeeld waren. Hoewel velen het belang van uitgewerkte inspirerende voorbeelden noemen, wijzen andere deelnemers op "nog maar eens een gids" die waarschijnlijk weinig gebruikt zal worden. De meningen en ervaringen hierrond zijn duidelijk verdeeld. Thomas gaf bijvoorbeeld aan dat hij wél veel gebruik maakt van een inspiratiegids. Deelnemers zijn het erover eens dat een **schema** erg praktisch is, omdat het makkelijk zichtbaar opgehangen kan worden en snel raadpleegbaar is. Laura verwoordde dit als volgt: “Grote voorstander van korte schema’s, filmpjes, die vaak meer blijven plakken dan leeswijzers en stappenplannen waar niemand nooit in één keer doorgeraakt” (Laura, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025). Tegelijkertijd werd onderstreept dat zo’n schema wel voldoende **toelichting** nodig heeft en dat al die toelichting niet in het schema zelf kan opgenomen worden. Zonder extra informatie is het namelijk moeilijk om het schema op een zinvolle manier te gebruiken.

Verder werd **interactie** als een belangrijk element genoemd, zoals praatplaten, stellingen en reflectievragen. Materialen die interactie uitlokken, kunnen een gesprek binnen een team stimuleren of deze kunnen samen met bijvoorbeeld een pedagogisch begeleider ingezet worden. Daarnaast gaven enkele deelnemers aan dat het belangrijk is om te **differentiëren** in de

materialen naar diverse doelgroepen toe, zoals tussen leraren en schoolleiders, en de ervaring die deze betrokkenen al hebben met evidence-informed werken.

Tot slot werden er enkele concrete suggesties gedeeld van materialen die als waardevol worden ervaren. Hanne gaf bijvoorbeeld aan dat **vakgebonden nascholing** op hun school goed werkt om nieuwe kennis op te doen. Om evidence-informed onderwijspraktijk ingang te doen vinden is het dus belangrijk om het in reguliere vakdidactische nascholingen een plaats te geven. Op die manier zal het mogelijk sneller opgepikt worden dan via generieke nascholingen omdat leraren ondersteund worden om meteen de vertaling naar hun vakgebied te maken. Kim vermeldde dat **infografieken** momenteel erg populair zijn binnen hun team. Marijke gaf aan fan te zijn van **MOOC's (Massive Open Online Courses)**. Deze online leerplatformen laten deelnemers toe om in eigen tempo een cursus te volgen, vaak met interactieve elementen en opdrachten.

4.2.6 Feedback op de processtappen

In het vervolg van de presentatie deelden we met de deelnemers onze verschillende bevindingen uit de literatuur en de bouwstenen die we daaruit hebben gehaald voor het model. We lichtten daarbij een aantal processtappen toe die volgens de literatuur belangrijk zijn om evidence-informed onderwijspraktijken vorm te geven. Dit waren aanvankelijk zes stappen:

- Contextanalyse en probleemdefiniëring;
- Onderzoeksvragen en doelen opstellen;
- Data verzamelen en interpreteren;
- Implementatie met feedbacklussen;
- Evaluatie en reflectie;
- Kennisdeling en borgen.

Deelnemers kregen de mogelijkheid om feedback te geven op deze stappen. Verschillende deelnemers gaven aan dat deze stappen **herkenbaar** zijn en dat het goed is om hoge verwachtingen te hebben. Dirk verwoordde dat zo: "We moeten leraren niet onderschatten. Er zit terminologie in maar die krijg je uitgelegd. Als je in die mindset zit, dan is dat een systeem waarbij terminologie vasthangt, zoals wiskundeterminologie. Die moet je gewoon meepakken" (Dirk, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025). Tegelijk gaven anderen aan dat deze aanpak leerkrachten ook zou kunnen **afschrikken**. Hanne zei dat de stappen inhoudelijk kloppen, maar dat ze eerder ingewikkeld geformuleerd zijn. Volgens haar zouden ze duidelijker zijn als ze concreter beschreven worden, bijvoorbeeld met gerichte vragen erbij.

Elise stelde voor om de stappen te verduidelijken aan de hand van een **klein en haalbaar voorbeeld**, omdat het nu lijkt alsof het om een groot en complex onderzoek gaat dat moet uitgevoerd worden terwijl het ook om kleinere dingen kan gaan. Ook vonden meerdere deelnemers dat het belang van wetenschappelijk onderzoek niet duidelijk genoeg naar voren kwam. Er wordt bijvoorbeeld wel gesproken over 'data verzamelen', maar niet expliciet over wetenschappelijk onderzoek als bron van informatie. Daarnaast benadrukten verschillende deelnemers dat deze manier van werken iets is dat door het hele team gedragen moet worden. Tot slot zei Jens dat het belangrijk is dat dit soort stappen vanzelfsprekend worden. Hij nuanceerde dit als volgt: “Er moet een vorm van automatisering inzitten, hier zou je niet meer over moeten nadenken. Het is geen stappenplannetje om evidence-informed te werken. Als we het presenteren als een stappenplan gaan er weinig mensen mee willen werken denk ik” (Jens, focusgroep ronde 1, 12 februari 2025).

4.2.7 Feedback op conceptversies visualisatie model

De deelnemers aan de focusgroepen krijgen ook de mogelijkheid om feedback tegen twee eerste ideeën voor de visuele voorstelling van het model. We toetsen het idee af om te werken met een visual van een bloem en een kompas die als metafoor gebruikt werden om het model te visualiseren.

Over de **bloem** waren de meeste deelnemers kritisch. Ze vonden de weergave *te kinderlijk* en te speels. Kim merkte op dat dit misschien zou kunnen werken in het basisonderwijs, maar minder geschikt is voor het secundair. Anderen gaven aan dat de bloem moeilijk te interpreteren is en dat er **een handleiding** nodig is om ze te begrijpen. Bram gaf aan meer fan te zijn van een zakelijke voorstelling. Hij verwoordde dat als volgt: “Het is geen bloem, het wordt niet leuk, het is kei hard werken en hopelijk wordt het eindproduct wel leuk” (Bram, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025).

Het **kompasmodel** werd over het algemeen beter onthaald. De meeste deelnemers vonden het **duidelijker** en meer gepast dan de bloem. Koen merkte wel op dat het kompas misschien wat **vrijblijvend** overkomt, iets waar je dingen uit moet kiezen. Daartegenover vond Kim het net sterk dat het kompas verschillende kwadranten toont. Bart vond dan weer dat een kompas vooral in **één richting** wijst, wat voor hem niet goed paste bij de boodschap van het model. Over het algemeen waren de meeste deelnemers kritisch tegenover het gebruik van een

metafoor om evidence-informed onderwijspraktijken weer te geven. Het gebruik van een metafoor doet namelijk eerder afbreuk aan het complexe idee van evidence-informed onderwijs.

Beide modellen bevatten volgens de meeste deelnemers **te veel tekst**. Een deelnemer verwees naar het model van de EEF (Education Endowment Foundation), waarin informatie in stukken wordt aangeboden met telkens wat meer uitleg. Daarnaast misten verschillende deelnemers het **cyclische karakter** van evidence-informed onderwijspraktijken. Elise stelde voor om een pijl toe te voegen die de volgorde van de stappen toont. Bart miste een duidelijke verwijzing naar het doel van evidence-informed werken, namelijk het verhogen van de onderwijskwaliteit. Ook gaf Geert aan dat de connectie met het leraarschap zelf nog onvoldoende naar voren komt.

Dirk stelde voor om het model **gelaagd** op te bouwen, waarbij je kan doorklikken of via een QR-code extra uitleg krijgt. Bovendien pleitten sommigen voor **differentiatie**: volgens hen is één universeel model niet wenselijk. Bart beargumenteerde dit als volgt: “We zijn voor een reden afgestapt van het allesomvattende dus ik vind het jammer dat er dan één model wordt voorzien voor iedereen” (Bart, focusgroep ronde 1, 13 februari 2025). Tegelijk vonden sommige deelnemers het net belangrijk om eenzelfde model voor iedereen te hanteren. Bram stelde voor om **één basismodel** te hanteren maar aangevuld met verschillende voorbeelden per onderwijsniveau of context om herkenning over doelgroepen heen te stimuleren.

4.3 Ontwerp prototype

In onderstaande Tabel 5 vatten we de bevindingen van de umbrella review samen en vergelijken we die met de input uit de focusgroepen ronde 1. We lichten in de derde kolom toe hoe we het prototype van het model hebben vormgegeven op basis van de bevindingen uit de vorige fasen van het onderwijskundig ontwerponderzoek. Bijlage 1.6 geeft het prototype van het model weer zoals het werd voorgelegd aan de deelnemers in de Focusgroepen ronde 2.

Tabel 5

Bindingen umbrella review vergeleken met bevindingen focusgroepen ronde 1 en de keuzes voor het ontwerp van het eerste prototype van het model.

Literatuur	Focusgroepen ronde 1	Ontwerp prototype model
Soorten evidentie		
Verschillende types van evidentie worden geïdentificeerd. Onderscheid tussen types evidentie gebeurt door verschillende auteurs op verschillende manieren, bv. - formele en informele data - praktijkgericht en wetenschappelijk onderzoek - empirische, theoretische en anekdotische/speculatieve evidentie - externe, interne en sociale evidentie Elke vorm van evidentie heeft waarde. **Combinatie van verschillende soorten evidentie is cruciaal** voor evidence-informed onderwijspraktijken, ook wel **triangulatie** genoemd.	Er was redelijk snel consensus over het feit dat evidence-informed beslissingen gebaseerd zijn op een combinatie van **wetenschappelijk onderzoek** en **praktijkervaring;** en dat de afstemming op de **eigen context** essentieel is. Ook wordt er verwezen naar het **betrekken van verschillende perspectieven** wanneer er evidence-informed gehandeld wordt (bv. leerlingen, ouders, leraren).	We nemen de volgende werkdefinitie op in het prototype: "Beslissingen die gebaseerd zijn op een combinatie van drie soorten kennis: data, wetenschap en praktijk, rekening houdend met de context en de verschillende perspectieven die betrokken worden in het proces."
Processtappen		
Het combineren van verschillende soorten kennis gebeurt door het doorlopen van een systematisch, iteratief onderzoeksproces. De uitwerking van dat proces blijft in veel literatuurreviews vaag. In de studies die wel processtappen rapporteren worden verschillende onderzoekscycli met erg gelijkaardige maar steeds licht verschillende stappen en fasen omschreven. De nadruk op dataverzameling, reflectie of actie varieert tussen modellen. Modellen maken expliciet dat het niet steeds noodzakelijk is om nieuwe data te genereren maar dat ook reeds beschikbare gegevens een rijke en relevante bron kunnen zijn. Ook geven studies aan dat het belangrijk is en nodig blijkt om tussentijds te reflecteren op hoe het proces verloopt en bij te sturen.	Ook in de focusgroepen wordt verwezen naar een cyclisch proces met een zekere systematiek. Er wordt benadrukt dat je niet voor elke toepassing telkens de volledige cyclus moet doorlopen maar dat het wel de bedoeling is ze rond te maken. Zoals in de umbrella review varieert ook bij de deelnemers de nadruk die gelegd wordt op dataverzameling, een onderzoekende houding en de impact op de eigen praktijk via acties. Sommigen beklemtonen heel fel het systematisch verzamelen van data maar anderen zien dat als minder belangrijk of niet noodzakelijk.	De focusgroepen geven ons niet meteen aanwijzingen over welke processtappen precies wel of niet op te nemen in het model. We baseren ons vooral op de umbrella review en stellen een onderzoekscyclus van zes stappen voor in het prototype: - contextanalyse en probleemdefiniëring (wat zijn de noden?) - onderzoeksvragen en doelen (wat willen we bereiken?) - informatieverzameling en interpretatie (welke inzichten geven de bronnen?) - implementatie met feedbacklussen (hoe voeren we het uit? Hoe monitor je de aanpak?) - evaluatie en reflectie (wat is het resultaat van de aanpak? Wat bijsturen?) - kennisdeling en borgen (hoe integreren we het resultaat in de praktijk?)
Impact		
In de umbrella review identificeren we drie grote niveaus van doelen en beoogde impact van evidence-informed onderwijspraktijk.	De deelnemers geven redelijk algemeen aan dat het doel is om het "leren van leerlingen" en "de onderwijskwaliteit" te versterken.	We nemen in de omliggende cirkel de termen leerkracht, leerling en school mee als verwijzing naar de verschillende perspectieven die betrokken kunnen worden in het proces én als de niveaus die

- Als manier voor individuele leerkrachten om zich te professionaliseren - Als aanpak voor schoolontwikkeling - Als manier om de ontwikkeling van leerlingen zowel op cognitief als non-cognitief vlak te versterken.		je met evidence-informed onderwijspraktijk beoogt te veranderen en versterken.
Faciliterende factoren		
Volgende faciliterende factoren kwamen in de umbrella review terug: - Competenties en professionele ontwikkeling - Samenwerking - Coaching - Leiderschap - Lerende organisatie - Toegankelijk en betrouwbaar wetenschappelijk onderzoek	In de focusgroepen werd aangegeven - dat de kennis over evidence-informed praktijk in veel gevallen nog erg beperkt is en dat er nood is aan professionalisering en gemeenschappelijke taak. - Een onderzoekende houding standaard zou moeten zijn voor onderwijsprofessionals maar dat dit nog niet vanzelfsprekend is. - Dat een teamgerichte aanpak en collaboratieve schoolcultuur essentieel zijn. - Dat ook samenwerking met externe partners belangrijk is (bv. pedagogische begeleidingsdiensten, leergemeenschappen, leersteuncentra, hogescholen en universiteiten). - Dat inzichten uit wetenschappelijk onderzoek vertalen naar de eigen context niet eenvoudig is en hierbij ondersteuning nodig is. - Dat toegang tot relevante en begrijpbare wetenschappelijke bronnen met goede praktijkvoorbeelden enorm kunnen helpen. - Dat de visie en het beleid van de school en de decreetgever evidence-informed onderwijspraktijken moeten ondersteunen (bv. door zelf het goede voorbeeld te geven, door het aandacht te geven in visieteksten of door het mee te nemen in prioriteitenkaders). - Dat schoolleiders en beleidsmakers tijd en ruimte moeten creëren voor evidence-informed praktijk omdat bv. wetenschappelijk onderzoek lezen en verwerken erg tijdrovend is. - Dat een veilige schoolomgeving noodzakelijk is om de eigen praktijk kritisch te onderzoeken en uitdagingen te durven benoemen zonder angst voor fouten of oordelen.	De fundamenten voor uit de umbrella review en uit de focusgroepen zitten in elkaars verlengde. We kiezen voor volgende clustering in ‘bouwstenen’ in de vorm van kubussen in het prototype van het model: - Competenties - Samenwerking - Bruggenbouwers - Leiderschap - Organisatie - Toegankelijk en betrouwbaar onderzoek - Triangulatie

Andere input		
NVT	Deelnemers waren kritisch over het idee om het model vorm te geven als bloem of kompas. Er was ee voorkeur voor een meer **zakelijke voorstelling**.	We lieten het idee van de bloem en het kompas achterwege en kozen voor de combinatie van een driehoek en omliggende cirkel.
NVT	Deelnemers gaven aan dat de valorisatiematerialen vooral **concreet en beknopt** moeten zijn om bruikbaar te zijn in de praktijk.	We leggen het idee voor om een digitale versie van het model te maken dat 'aanklikbaar' is waarbij meer verdiepende uitleg over de concepten in het model verschijnt wanneer je op woorden of elementen van het model klikt. Zo blijft het overzichtsbeeld voldoende beknopt.
NVT	**Interacties** werden als een belangrijk element genoemd, zoals praatplaten, stellingen en reflectievragen. Materialen die interactie uitlokken, kunnen een gesprek binnen een team stimuleren of deze kunnen samen met een pedagogisch begeleider ingezet worden.	Het model zal door Leerpunt nadien tot een echte praatplaat doorontwikkeld worden in samenwerking met de promotoren en grafische vormgevers. We nemen vragen op in de processtappen van het model die teams op weg kunnen helpen om relevante gesprekken te voeren doorheen de verschillende fasen van evidence informed praktijk.
NVT	Enkel deelnemers pleitten voor **differentiatie**: volgens hen is één universeel model niet wenselijk en ze stellen varianten van het model voor verschillende doolgroepen voor. Tegelijk vonden anderen het net belangrijk om eenzelfde model voor iedereen te hanteren.	We ontwikkelen één prototype van het model dat kan dienen voor verschillende doelgroepen en leggen dat voor in de focusgroepen ronde 2.

4.4 Focusgroepen ronde 2

4.4.1 Co-creatie aan het model

In dit deel van de focusgroepen werd het eerste volledige prototype van het model gepresenteerd. De deelnemers kregen de kans om feedback te geven aan de hand van gerichte vragen. Elke component van het model werd afzonderlijk besproken om diepgaande feedback te verzamelen. Zo gaven deelnemers onder meer specifieke suggesties over het taalgebruik in het model, met aandacht voor zowel de inhoudelijke als de vormelijke aspecten.

Voordat dieper werd ingegaan op de fundamenten van succesvolle evidence-informed onderwijspraktijken, konden deelnemers hun eerste indruk van het model delen. Die eerste reacties waren overwegend **positief**: alle deelnemers toonden zich enthousiast over de vormgeving. Sommigen benadrukten dat de kleuren en de vormgeving aantrekkelijk zijn en nieuwsgierigheid opwekken. Er was ook veel lof voor de combinatie van de driehoek (soorten bronnen) en de omliggende cirkel (processtappen), die de triangulatie visueel weergeeft. Daarnaast werd de definitie van evidence-informed onderwijspraktijken als krachtig ervaren, omdat deze bijdraagt aan een gedeelde taal rond dit concept. Tegelijkertijd werden ook enkele aandachtspunten benoemd. Sommige deelnemers vonden dat er **te veel tekst** in het model verwerkt is. Zij stelden voor om te werken met een doorkliksysteem, waarbij informatie pas zichtbaar wordt na interactie met het model. Daarnaast gaven enkelen aan dat het niet meteen duidelijk is waar je moet beginnen met lezen. Voor deelnemers die al bekend waren met de fundamenten voor succesvolle implementatie van evidence-informed praktijken was dit minder een probleem, maar voor nieuwe gebruikers kan dit verwarrend zijn. Een deelnemer suggereerde om de verschillende fundamenten die nodig zijn voor succes expliciet te benoemen als bouwstenen om meer duidelijkheid te creëren.

Na het bespreken van de eerste indrukken werd dieper ingezoomd op de afzonderlijke elementen. Over de definitie van evidence-informed onderwijspraktijken hadden de meeste deelnemers geen opmerkingen. Een leerkracht gaf aan dat het positief is dat er gesproken wordt over ‘beslissen’ omdat dit actief en breed is. Bij het bespreken van de driehoek (soorten bronnen) en de omliggende perspectieven waren de meeste deelnemers enthousiast over de manier waarop **triangulatie** visueel wordt weergegeven. Toch waren er verdeeldheden over het al dan niet **benoemen van de perspectieven (leerling, leerkracht, school)**. Voor sommigen zijn deze vanzelfsprekend en hoeven deze niet benoemd te worden. Anderen vonden het juist

belangrijk om ze expliciet te maken, omdat het niet altijd vanzelfsprekend is om alle perspectieven te betrekken. Zoals Paulien stelde: “Voor ons is dat misschien een evidentie, maar ik denk niet dat dat voor iedereen evident is. Studenten hun perspectief worden niet altijd bevraagd” (Paulien, focusgroep ronde 2, 28 maart 2025). Sommige deelnemers merkten op dat het lijkt alsof de perspectieven gekoppeld zijn aan de omliggende processtappen, ondanks de witruimte tussen beide. Een suggestie was om met draaiende radars te werken om deze misinterpretatie te vermijden. Marijke was het daar echter niet mee eens: “Als je het leest, weet je dat de perspectieven niet behoren tot de processtappen. Het zou raar zijn dat de leerling tot onderzoeksvragen en doelen behoort” (Marijke, focusgroep ronde 2, 27 maart 2025). Ook over het gebruik van het woord **‘school’** bij de perspectieven liepen de meningen uiteen. Voor sommigen was de term te vaag, voor anderen juist krachtig door zijn brede betekenis. Verder werd opgemerkt dat de driehoek mogelijk een **hiërarchische interpretatie** oproept doordat ‘praktijk’ bovenaan staat. Een mogelijke oplossing zou zijn om de drie bronnen elk een eigen kleur te geven die in het midden in elkaar overvloeien. Over deze suggestie waren de meeste deelnemers enthousiast. Tot slot werd de vraag gesteld door Bram of de **kern wel kernachtig genoeg** is omdat er veel informatie in vervat zit.

De processtappen rond de bronnen en perspectieven werden eveneens besproken. Sommigen vonden dat er te veel tekst bij **de vragen** stond, terwijl de meerderheid de vragen net als een meerwaarde zag. Bram lichtte toe: “Ik denk dat jullie wel geslaagd zijn in de lat hoog genoeg te leggen, de vragen maken het ook luchtiger. Ik volg jullie ideeën hierin, dat is best krachtig” (Bram, focusgroep ronde 2, 27 maart 2025). Een ander punt van discussie was het ontbreken van een duidelijk **beginpunt in de procescirkel**. Sommigen stelden voor om een pijl toe te voegen, terwijl Lien het daar niet mee eens was. Ze nuanceerde dit als volgt: “Ik ben zeker geen voorstander van een pijl inbrengen. In de meeste gevallen begin je daar, maar een pijl en cyclisch staat haaks op elkaar voor mij. Soms kom je tot inzichten doordat je iets gaat lezen” (Lien, focusgroep ronde 2, 28 maart 2025). Daarnaast werd aangegeven dat er mogelijk **een stap ontbreekt** tussen ‘informatie verzamelen’ en ‘implementatie’, namelijk het ontwikkelen van een concreet plan op basis van de verzamelde informatie. Ook was het **verschil tussen ‘implementatie met feedbacklussen’ en ‘evaluatie en reflectie’** niet voor iedereen duidelijk, omdat ook tijdens de implementatie al geëvalueerd en bijgestuurd wordt.

Tot slot werd uitgebreid stilgestaan bij de beïnvloedende (f)actoren die in kubussen rond de kern van het model staan. De meeste deelnemers vonden deze visueel eerder **vreemd** staan en

chaotisch. Ze nemen voor sommigen relatief veel ruimte in ten opzichte van de kern, die als belangrijker wordt gezien. Er werden verschillende suggesties gedaan, zoals het onderaan plaatsen van de fundamenten om zo het draagvlak visueel te ondersteunen, of ze als een band onder de kern te plaatsen als een tandwiel. De meningen over de **bijhorende icoontjes** waren verdeeld: sommigen vonden ze overbodig en afleidend, anderen juist verhelderend en luchtig. Enkele deelnemers gaven aan dat ze elementen als **'schoolcultuur' en 'draagvlak'** misten bij de fundamenten. Zij benadrukten dat het belangrijk is dat het hele team achter evidence-informed werken staat.

4.4.2 Co-creatie aan goede praktijkvoorbeelden

Naast het model werd in de focusgroepen ook aandacht besteed aan inspirerende praktijkvoorbeelden die opgenomen kunnen worden in de inspiratiegids. Als uitgangspunt werden de kenmerken uit de voorbeelden gebruikt die door deelnemers in de eerste focusgroep werden aangehaald. Er werd nagegaan waarom deze als goede praktijkvoorbeelden worden gezien, wat er eventueel beter kan, en met welke aandachtspunten rekening gehouden moet worden. Elk voorbeeld werd kort besproken, waarna deelnemers hun feedback gaven over mogelijke verbeteringen. De nadruk lag daarbij op inhoudelijke aandachtspunten en de gewenste vorm van presentatie.

Een eerste belangrijk aandachtspunt was de **variatie in voorbeelden**. De deelnemers gaven aan dat het waardevol is om praktijkvoorbeelden op te nemen die verschillen in omvang en in de mate waarin ze de volledige cyclus van evidence-informed werken doorlopen. Elk voorbeeld zou bovendien rijk en gevarieerd beschreven moeten worden, met voldoende informatie over de context waarin het zich afspeelt. Dit maakt het voor andere scholen of leerkrachten makkelijker om herkenning te vinden en inspiratie op te doen voor hun eigen praktijk. Daarnaast benadrukten meerdere deelnemers het belang van het **expliciet benoemen van de gebruikte bronnen**: praktijkkennis, data en wetenschappelijke kennis.

Wat de presentatievorm betreft, liepen de meningen uiteen. Sommigen gaven de voorkeur aan **tekstuele uitwerkingen** omdat die makkelijk terug te vinden zijn en sneller worden geraadpleegd dan bijvoorbeeld video's. Anderen zagen meerwaarde in een **combinatie van tekst en audiovisueel materiaal**. Een pedagogisch begeleider stelde voor om in de inspiratiegids met QR-codes te werken die linken naar korte video's. In deze video's kunnen

getuigenissen van leerkrachten of scholen gedeeld worden die ervaring hebben met evidence-informed praktijken. Op die manier kunnen tekst en beeld elkaar versterken.

4.5 Ontwerp finale model

Tabel 6 vat samen hoe de feedback in focusgroep ronde 2 heeft geleid tot bijsturingen van het model. Bijlage 1.7 toont het finale model.

Tabel 6

Aanpassingen aan het model verantwoord op basis van de feedback uit de focusgroepen ronde 2.

Feedback focusgroepen ronde 2	Aanpassingen aan het model
Er was veel lof voor de combinatie van de driehoek (soorten bronnen) die triangulatie weergeeft en de omliggende cirkel (processtappen). Er werd opgemerkt dat de driehoek mogelijk een hiërarchische interpretatie oproept doordat 'praktijk' bovenaan staat. Tijdens de focusgroep werd gesuggereerd elke bron een eigen kleur te geven en die in elkaar te laten overvloeien.	We behouden de driehoek en omliggende cirkel. We geven het idee van de in elkaar overvloeiende kleuren mee aan de grafisch vormgevers.
Over de cirkel met 'leerling, leerkracht en school' rond de driehoek waren meningen verdeeld. Sommigen zien deze perspectieven als vanzelfsprekend en oordelen dat ze niet benoemd hoeven te worden. Anderen vonden het juist belangrijk om ze expliciet te maken, omdat het niet altijd vanzelfsprekend is om alle perspectieven te betrekken (bv. het perspectief van de leerling zelf wordt vaak vergeten).	Gelet op - de signalen uit het werkveld dat het niet overal vanzelfsprekend is om verschillende perspectieven actief te betrekken - de groeiende aandacht in recente wetenschappelijke literatuur voor het betrekken van de stem van de leerling in evidence-informed onderwijspraktijk Kiezen we ervoor om de perspectieven leerling, leerkracht en school te behouden in het model.
Het woord 'school' bij de perspectieven was voor sommigen te vaag en voor anderen juist krachtig door zijn brede betekenis	Noch in de focusgroepen noch binnen het onderzoeksteam nadien vonden we een beter alternatief dan 'school' dus we hebben de term zo behouden omwille van de brede interpretatie die ze toelaat.
Sommige deelnemers merkten op dat het lijkt alsof de perspectieven (leerling, leerkracht, school) gekoppeld zijn aan de omliggende processtappen, ondanks de witruimte tussen beide.	We plaatsten meer afstand tussen de perspectieven en de processtappen.
Sommigen vonden dat er te veel tekst bij elke processtap stond door **de vragen** die zijn opgenomen, terwijl de meerderheid de vragen net als een meerwaarde zag.	We behouden de vragen. Gelet op een andere opmerking die benadrukt dat een dialoog over het model uitgelokt en ondersteund moet worden, breiden we de vragen uit.
Deelnemers oordeelden dat er nog een **stap ontbreekt** tussen 'informatie verzamelen' en 'implementatie', namelijk het ontwikkelen van een concreet plan op basis van de verzamelde informatie.	We voegden een stap 'plan en ontwerp' toe.
Het **verschil tussen 'implementatie met feedbacklussen' en 'evaluatie en reflectie'** was niet voor iedereen duidelijk, omdat ook tijdens de implementatie al geëvalueerd en bijgestuurd wordt.	Het klopt dat hier overlap zit tussen de stappen. We pasten het model niet aan, maar wel de concrete vragen bij deze stappen zodat het verschil beter zichtbaar wordt.
De meeste deelnemers vonden de bouwstenen in kubussen visueel eerder **vreemd** staan en **chaotisch.**	We namen de bouwstenen op als fundamenten voor succes onder elkaar in meer zakelijke kader. We vragen aan de grafisch vormgevers van het model om eventueel alternatieve suggesties te doen.

De bijhorende icoontjes bij de bouwstenen werden door sommigen als overbodig en afleidend gezien, anderen vonden ze juist verhelderend en luchtig.	We hebben de icoontjes voorlopig verwijderd om het zakelijker te houden. De grafisch vormgevers kunnen het model illustreren met figuren op een luchtige verhelderende manier die niet als afleidend wordt ervaren.
De bouwstenen nemen relatief veel ruimte in ten opzichte van de kern, die als belangrijker wordt gezien.	We maakten de kern groter en de fundamenten voor succes zijn kleiner geworden.
Over de definitie van evidence-informed onderwijspraktijken hadden de meeste deelnemers geen opmerkingen en men vond het positief dat ze in het model opgenomen was omdat dit bijdraagt aan een gedeelde taal rond dit concept.	We behouden de definitie in het model, maar paste deze licht aan op basis van suggesties van de deelnemers.
We bogen ons over de vraag of er een duidelijk beginpunt moet zijn aan de cirkel met processtappen of niet en of er pijlen tussen de stappen moeten staan.	We kiezen ervoor om géén duidelijk beginpunt te bepalen omdat in de wetenschappelijke literatuur én in de focusgroepen benadrukt wordt dat evidence-informed praktijken feedbackloops bevatten en een grillig verloop kunnen kennen.
Een deelnemer suggereerde om de verschillende bouwstenen expliciet te benoemen als bouwstenen om meer duidelijkheid te creëren.	Door de fundamenten voor succes in een kader te plaatsen kunnen we de elementen ook een titel geven.
Enkele deelnemers gaven aan dat ze elementen als **'schoolcultuur' en 'draagvlak'** misten bij de fundamenten.	Volgens ons is dit wel onderdeel van de huidige fundamenten voor succes (bv. leiderschap, lerende organisatie). We moeten in het model zelf keuze maken. De termen schoolcultuur en draagvlak zijn opgenomen in de toelichtende inspiratiegids.

Nawoord

Dit onderzoek had als doel een gemeenschappelijke taal te bieden rond evidence-informed onderwijspraktijken voor leerkrachten en andere onderwijsprofessionals in het Vlaamse onderwijsveld aan de hand van een model. Het onderzoek werd opgebouwd als onderwijskundig ontwerponderzoek en bestond uit twee luiken, elk met eigen doelstellingen. In het eerste luik werd een **umbrella review** uitgevoerd om een verfijnd conceptueel kader te ontwikkelen waarin de principes van evidence-informed praktijken zijn vervat. Daarbij werd aandacht besteed aan de definitie van evidence-informed onderwijspraktijken, de sleutelelementen en (f)actoren die het proces beïnvloeden. Een bijkomend doel was om de inzichten uit deze review te vertalen naar een praktijkgericht en bruikbaar model, wat vooral gebeurde binnen het tweede luik. In het tweede luik van het onderzoek werden **focusgroepen** georganiseerd. Die hadden een dubbel doel: enerzijds wilden we in kaart brengen waar Vlaamse stakeholders vandaag staan wat betreft evidence-informed onderwijspraktijken, anderzijds richtten we ons op de vertaalslag van het theoretische model naar de concrete, toepasbare praktijk.

Hoewel het onderzoek waardevolle inzichten opleverde, zijn er ook enkele beperkingen. Een eerste beperking betreft de bereikte groep deelnemers aan de focusgroepen. Vooral personen die **reeds vertrouwd** zijn met evidence-informed onderwijspraktijken namen deel, waardoor de stem van onderwijsprofessionals met minder voorkennis ondervertegenwoordigd bleef. Deze groep heeft vaak net meer nood aan ondersteuning. Toch maken we ons niet al te veel zorgen omdat de deelnemers aan de focusgroepen het model gewikt en gewogen hebben vanuit de bruikbaarheid om met collega's en teams aan de slag te gaan die evidence-informed werken nog niet (of onvoldoende) kennen. Een tweede beperking heeft betrekking op de **betrokkenheid van leerkrachten**. In eerste instantie schreven slechts twee leerkrachten zich in voor deelname aan de focusgroepen, waardoor hun perspectief aanvankelijk nauwelijks vertegenwoordigd was. Dit was problematisch aangezien zij een belangrijke doelgroep vormen binnen dit onderzoek. Om dit te verhelpen, werd een bijkomende focusgroep georganiseerd, wat uiteindelijk leidde tot een groter aantal deelnemende leerkrachten. Toch bleef hun vertegenwoordiging in het geheel relatief beperkt. Al geldt ook hier de opmerking dat heel wat deelnemers actief meedachten tijdens de focusgroepen door de bril van de leraren waar zij dagdagelijks mee samenwerken. We zijn er daarom van overtuigd dat het model dat wordt

voorgesteld voldoet aan de behoeften van het werkveld om te kunnen groeien op vlak van evidence-informed praktijken.

Een belangrijk eindproduc van ons onderzoek om die evolutie te ondersteunen is het **finale model** (zie Bijlage 1.7), dat bedoeld is om teams te ondersteunen bijvoobeeld door het als poster op te hangen in de school of als placemat vlakbij te hebben zodat er regelmatig naar verwezen kan worden wanneer beslissingen genomen moeten worden. Daarnaast werd een **inspiratiegids** ontwikkeld waarin de bevindingen van het onderzoek in toegankelijke taal worden toegelicht en aangevuld zijn met concrete praktijkvoorbeelden. Zo wordt de bruikbaarheid en toepasbaarheid in de praktijk versterkt. Ten slotte werden er ook **kennisclips** ontwikkeld: korte, begrijpelijke video's die het model verduidelijken en verdere ondersteuning bieden bij de implementatie van evidence-informed onderwijspraktijken.

Wij hopen dat deze materialen velen mogen inspireren en ondersteunen om hun onderwijspraktijk te versterken, en zo bij te dragen aan de optimale ontwikkeling van kinderen en jongeren in Vlaanderen.

Referenties

(Bronnen uit de umbrella review in het vet)

Ahearn, S. (2011). Renewal through Lesson Study. *The education digest*, *77(*1), 17-21.

Benedict, A. E., Williams, J., Brownell, M. T., Chapman, L., Sweers, A., & Sohn, H. (2023). Using lesson study to change teacher knowledge and practice: The role of knowledge sources in teacher change. *Teaching and Teacher Education, 122*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103951

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, *57*(1), 1-22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, *29*, 491-503. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x

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

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

Boaz, A., Davies, H., Fraser, A., & Nutley, S. (2019). What works now? An introduction. In A. Boaz, H. Davies, A. Fraser, S. Nutley (Reds.), *What works now? Evidence-informed policy and practice* (pp. 1-15). Policy Press.

Branch, J. D. (2022). Living Educational Theory as a Model of Continuing Professional Development. *International Journal of Teacher Education and Professional Development, 5*(1), 1-14. https://doi.org/10.1177/026142941246710

Brown, C., & Malin, J. R. (2017). Five vital roles for school leaders in the pursuit of evidence of evidence-informed practice. *Teachers College Record*, *21869*.

Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational research*, *59*(2), 154-172. http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327

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

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

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

Chen, L. (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): Some implications for collaborative teacher professional development. *Asia Pacific Journal of Education, 40*(12), 1-13. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717439

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.

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

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher, 34*(7), 3-17. http://dx.doi.org/10.3102/0013189x034007003

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, *28*(7), 15-25. https://doi.org/10.3102/0013189X028007015

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. In S. E. Noffke, B. Somekh (Reds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (pp. 39-49). Sage publications.

Conceição, S. C. O., Samuel, A., & Biniecki, S. M. Y. (2017). Using concept mapping as a tool for conducting research: An analysis of three approaches. *Cogent Social Sciences, 3*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1404753

Cooperrider, D., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change.* Berrett-Koehler.

Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.

Cusumano, D. L. (2007). Is it working?: An overview of curriculum based measurement and its uses for assessing instructional, intervention, or program effectiveness.*The Behavior Analyst Today, 8*(1), 24–34. https://doi.org/10.1037/h0100099

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

Dane, E., & Pratt, M. G. (2007). Exploring intuition and its role in managerial decision making. *The Academy of Management Review, 32*(1), 33–54. https://doi.org/10.5465/AMR.2007.23463682

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

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* Jossey-Bass/Wiley.

Davies, H., Nutley, S., & Walter, I. (2010). Using evidence: how social research could be better used to improve public service performance. In K. Walshe, G. Harvey, & P. Jas (Reds.), *Connecting Knowledge and Performance in Public Services: From Knowing to Doing* (pp. 199–225). Cambridge University Press.

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

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Ding, M., Huang, R., Beckowski, C. P., Li, X., & Li, Y. (2023). A review of lesson study in mathematics education from 2015 to 2022: implementation and impact. *The international journal on mathematics education, 56*, 87-99. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01538-8

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

Doğan, S., Pringle R., & Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education, 42*(4), 569-588. https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1065899

Epstein, S. (2008). Intuition from the perspective of cognitive-experiential self-theory. In H. Plessner, C. Betsch, & T. Betsch (Reds.), *Intuition in judgment and decision making* (pp. 23–37). Erlbaum.

Firestone, W. A., & Donaldson, L. M. (2019). Teacher evaluation as data use: what recent research suggests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31*(3), 289-314. https://doi.org/10.1007/s11092-019-09300-z

Gaftandzhieva, S., Docheva, M., & Doneva, R. (2020). A comprehensive approach to learning analytics in Bulgarian school education. *Education and Information Technologies, 26*(1), 145-163. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10261-w

Gesel, S. A., LeJeune, L. M., Chow, J. C., Sinclair, A. C., & Lemons, C. J. (2020). A Meta-Analysis of the Impact of Professional Development on Teachers' Knowledge, Skill, and Self-Efficacy in Data-Based Decision-Making. *Journal of Learning Disabilities*, *54*(4), 269-283. https://doi.org/10.1177/0022219420970196

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

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Towards a theory of teacher community. *Teachers College Record, 103*(6), 942-1012. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140

Guerriero, S. (ed.). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en

Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing Fidelity With Flexibility and Fit: What Do We Really Know About Fidelity of Implementation in Schools? *Exceptional Children, 79*(2), 181-193. https://doi.org/10.1177/001440291307900204

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press.

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

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Routledge.

He, Y., Faircloth, B. S., Hewitt, K. K., Rock, M. L., Rodriguez, S., Gonzalez, L. M., & Vetter, A. (2020). Data management and use through research practice partnerships: A literature review. *Educational Research Review, 31*(1). https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100360

Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Red.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1–15). Sage Publications, Inc.

Huguet, A., Marsh, J. A., & Farrell, C. (2014). Building teachers' data-use capacity: Insights from strong and developing coaches. *Education Policy Analysis Archives, 22*(52). https://doi.org/10.14507/epaa.v22n52.2014

James-Ward, C., & Abuyen, J. (2015). McREL Leadership Responsibilities through the Lens of Data: The Critical Nine. *Global Education Review, 2*(3), 82-93.

Jin, F., Song, Z., Cheung, W. M., Lin, C. H., & Liu, T. (2023). Technological affordances in teachers' online professional learning communities: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning, 40*(3), 1019-1039. https://doi.org/10.1111/jcal.12935

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

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

Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: a failure to disagree. *American psychologist*, *64*(6), 515-526. http://dx.doi.org/10.1037/a0016755

Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, *28*, 73-84. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001

Kaliisa, R., Kluge, A., & Mørch, A. I. (2021). Overcoming Challenges to the Adoption of Learning Analytics at the Practitioner Level: A Critical Analysis of 18 Learning Analytics Frameworks. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(56), 1-15. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869082

Kamarudin, M. Z., & Mat Noor, M. S. A. (2023). What do we know about the selection of action research methodologies in primary science education? A systematic literature review. *Educational Action Research, 32*(5), 825-847. https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2261502

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Naar een methodiek van goede praktijkvoorbeelden*. Wolters-Plantyn.

Kepes, S., Bennet, A. A., & McDaniel, M. A. (2014). Evidence-Based Management and the Trustworthiness of Our Cumulative Scientific Knowledge: Implications for Teaching, Research, and Practice. *Academy of Management Learning & Education, 13*(3), 446-466. http://dx.doi.org/10.5465/amle.2013.0193

Kratochwill, T. R., & Shernoff, E. S. (2003). Evidence-Based Practice: Promoting Evidence-Based Interventions in School Psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(4), 389–408. https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.389.27000

Krein, U., & Schiefner-Rohs, M. (2021). Data in Schools: (Changing) Practices and Blind Spots at a Glance. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.672666

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *International Biometric Society, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Langer, L., Tripney, J. S., & Gough, D. (2016). *The science of using science: Researching the use of research evidence in decision-making*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London. Geraadpleegd op 23 april 2025, via https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1493171/1/Science%20of%20Using%20Science%20Final%20Report%20April%202016.pdf

La Velle, L., & Flores, M. A. (2018). Perspectives on evidence-based knowledge for teachers: acquisition, mobilisation and utilisation. *Journal of Education for Teaching, 44*(5), 524-538. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516345

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

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

Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education, 88*(1). https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954

Levin, B. (2010). Leadership for evidence-informed education. *School Leadership & Management, 30*(4), 303-315. http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2010.497483

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

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

Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & DiRanna, K. (2008). *The data coach's guide to improving learning for all students: Unleashing the power of collaborative inquiry* (1e ed.). Corwin Press.

Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *15*(2), 225-240. https://doi.org/10.1080/13540600902875316

McFadden, A., & Williams, K. E. (2020). Teachers as evaluators: Results from a systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation, 64*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100830

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

Marder, T., & deBettencourt, L. U. (2015). Teaching Students with ASD Using Evidence-Based Practices: Why Is Training Critical Now? *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 5-12. https://doi.org/10.1177/0888406414565838

Mason, E. C. M., & Uwah, C. J. (2007). An Eight-Step Action Research Model for School Counselors. *Georgia School Counselors Association Journal, 14*, 1-5.

McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.

McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, *35*(3), 357–382. https://doi.org/10.1080/03057640500319065

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (3de editie). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429401923

Nedzinskaite-Maciuniene, R., Juskeviciene, A., & Dauniene, E. (2021). On the Way to Collective Professionalism: A Systematic Review on the Effect of Lesson Study on Teachers' Professional Development. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika, 72*(3), 196-213.

Nelson, J., & Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational research, 59*(2), 127-135. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115

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

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

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

Nolen, A. L., & Vander Putten, J. (2007). Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices. *Educational Researcher, 36*(7), 401-407. https://doi.org/10.3102/0013189X07309

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

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

OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2018-en.

OECD (2023). *Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Developing a Culture of Research Engagement, Educational Research and Innovation.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/bc641427-en

OECD (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f5b82176-en.

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

O'Connor, C., & Joffe, H., (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods, 19*. https://doi.org/10.1177/1609406919899220

Polanin, J. R., Maynard, B. R., & Dell, N. A. (2017). Overviews in Education Research: A Systematic Review and Analysis. *Review of Educational Research, 87*(1), 172-203. https://doi.org/10.3102/0034654316631117

Pollock, R., Fernandes, M., Becker, L. A., Pieper, D., & Hartling, L. (2020). Chapter V: Overviews of Reviews. In: J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, V. A. Welch (Reds.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions.* Cochrane Training.

Rana, J., Gutierrez, P. L. L., & Oldroyd, J. (2021). Quantitative methods. In A. Farazmand (Red.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (pp. 1-6). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_460-1

Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2021). Qualitative research: bridging the conceptual, theoretical, and methodological (2de editie). SAGE.

Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology: a pooled study analysis. *Evaluation and Program Planning, 35*(2), 236-245. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.10.003

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

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

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

Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer.

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

Simon, H. A. (1987). Making management decisions: The role of intuition and emotion. *The Academy of Management Executive (1987-1989), 1*(1), 57–64. https://doi.org/10.5465/AME.1987.4275905

Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational researcher, 31*(7). https://doi.org/10.3102/0013189X031007015

Slavin, R. E. (2004). Education Research Can and Must Address "What Works" Questions. *Sage Journals, 33*(1), https://doi.org/10.3102/0013189X033001027

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

Smithson, J. (2007). Using focus groups in social research. In P. Alasuurtari, L. Bickman, J. Brannen (Reds.), *The Sage Handbook of Social Research Methods* (pp. 356-371). Sage.

Stockemer, D. (2019). *Quantitative Methods for the Social Science: A Practical Introduction with Examples in SPSS and Stata.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99118-4

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

Tan, S., Goei, S. L., & Willemse, T. M. (2024). Global insights on lesson study in initial teacher education: A systematic literature review encompassing English, Japanese, and Chinese language sources. *Teaching and Teacher Education, 152*(2). https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104791

Tatto, M. T. (2021). Developing teachers' research capacity: the essential role of teacher education. *Teaching Education, 32(*1), 27-46. https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1860000

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education. Geraadpleegd op 24 april 2025, via https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/42432_TPLandDBESentireWeb_0.pdf

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

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

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-z

Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petergem, P. (2021). Sorting pupils into their next educational track: How strongly do teachers rely on data-based or intuitive processes when they make the transition decision? *Studies in Educational Evaluation, 69. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100865*

Van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. (2012). *What makes teacher professional development effective? A literature review*. In M. Kooy & K. Van Veen (Reds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3–21). Routledge.

van Zwieten, M., & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en Wetenschap, 47*(13)*,* 38–43. https://doi.org/10.1007/bf03083653

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). 2024. *Onderwijs verrijkt door onderzoek. Toekomstgericht advies over onderwijsonderzoek in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 23 april 2024, via https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/advice_final_attachments/AR-AR-ADV-2324-007b_0.pdf

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

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2020). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*, *29*(1), 118–132. https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724169

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

Willegems, V. (2020). *Inside Stories of Collaborative Teacher Research Teams: Spaces for Developing Extended Professionalism in School-university Partnerships* [Doctoraal proefschrift]. Vrije Universiteit Brussel.

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

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

Williams, I., & Glasby, J. (2010). Making 'what works' work: The use of knowledge in UK health and social care decision-making. *Policy and Society*, *29*(2), 95–102. https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2010.03.002

Wrigley, T., & McCusker, S. (2019). Evidence-based teaching: a simple view of "science". *Educational Research and Evaluation, 25*(1-2), 110-126. https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617992

Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, *40*(5), 551-568. https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956544

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.

Bijlagen

1.1 Codeerschema umbrella review (vereenvoudigd)

Code	**Subcode**	
Sociaal en emotioneel leren	Definitie	
	Uitdagingen	
	Kansen	
Onderwijsonderzoek	Definitie	
	Uitdagingen	
	Doelen	
	Randvoorwaarden	
	Leerkrachtbetrokkenheid	
	Kritieken	
Competenties	Sociaal en emotioneel	
	Datageletterdheid	Data-gerelateerd gedrag
		Data-applicatie
		Kennis over data
	Evaluatie	Facilitators
		Uitdagingen
		Aanpak
Onderzoek-praktijk partnerschap	Definitie	
	Proces	
	Uitdagingen	
Collaboratie	Collaboratieve benadering	Facilitators
		Randvoorwaarden
		Sleutelpraktijken
	Vormen	Professionele leergemeenschap
		Lesson study
		Praktijkcommunity
		Actieonderzoek

	Voordelen	
	Uitkomsten	
	Uitdagingen	
	Randvoorwaarden	
Soorten evidentie	Kwalitatief onderzoek	
	Kwantitatief onderzoek	
	Mixed methoden	
	Wetenschappelijke kennis	
	Theoretische kennis	
	Speculatieve kennis	
Soorten benaderingen	Ontwerpgebaseerd onderzoek	
	Zelfstudie	
	Practitioner inquiry	
	Learning analytics	
	Translational research	
	Research-informed	
	PLC	Leerkracht community
	Response to intervention	
	Curriculumgebaseerd meten	
	Datagebruik	
	Actieonderzoek	YPAR
	Evidence-informed	
	Evidence-based	
	Datagebaseerde besluitvorming	
	Lesson study	

1.2 Interviewleidraad focusgroepen ronde 1

Introductie

[Deelnemers welkom heten, en het onderzoek nog eens kaderen!]
Dit onderzoek is erop gericht een model te ontwikkelen om evidence-informed onderwijspraktijken te ondersteunen. Het kan dienen als houvast voor verschillende onderwijsprofessionals door een gemeenschappelijke taal te bieden rond deze onderwijspraktijken. Het doel van deze focusgroep is om de connectie te maken tussen wat de wetenschappelijke literatuur aan inzichten oplevert en wat jullie vanuit de praktijk kunnen vertellen over wat reeds gebeurt op vlak van evidence-informed werken en te identificeren wat de gewenste stappen zijn om evidence informed onderwijs te versterken. Centraal staat daarbij de vraag hoe een model hierin ondersteuning kan bieden.

Om nadien de inhoud van de focusgroepen te analyseren, willen we het gesprek graag opnemen. Alle gegevens worden anoniem verwerkt en we gaan vertrouwelijk om met gegevens, zoals ook aangegeven in de informed consent. Is het oké voor jullie dat we het gesprek opnemen?

Hebben jullie nog vragen voor we van start gaan?

Definitie EIP

WOOCLAP: *Hoe zouden jullie evidence-informed onderwijspraktijken omschrijven?*

DEELVRAAG: zouden jullie evidence-informed onderwijspraktijken op een andere manier omschrijven voor verschillende stakeholders, zoals een leerkracht of een schoolleider?

Waarderende onderzoeksbenadering

In deze focusgroep maken we gebruik van een waarderende onderzoeksbenadering. We proberen te ontdekken wat goed werkt in plaats van enkel te focussen op problemen of tekorten. Het doel is om positieve, sterke punten en successen te benadrukken en te gebruiken om toekomstige initiatieven te realiseren. In de context van deze focusgroep helpt het ons om op zoek te gaan naar de dingen die we weten dat goed werken in de onderwijspraktijk en deze inzichten te gaan gebruiken om naar een ideale toekomst te werken en deze te ontwerpen.

DISCOVER: *Kunnen jullie een specifiek voorbeeld delen waar je zelf een evidence-informed onderwijspraktijk hebt gerealiseerd?*

DREAM: *Kunnen jullie je een ideale situatie voorstellen waarin jullie onderwijspraktijk volledig evidence-informed is?*

DESIGN (Wooclap): *Hoe zou deze gewenste situatie bereikt kunnen worden?*

DELIVERY: *Op welke manier zouden brochures, een inspiratiegids, praatplaten en kennisclips kunnen helpen om in te spelen op jullie noden?*

Bevindingen uit de literatuur

[Presentatie met de bevindingen uit de umbrella review]

- Definitie evidence-informed onderwijspraktijken
- Bouwstenen van evidence-informed onderwijspraktijken
    - Combinatie van verschillende soorten evidentie
    - Procesmatig werken
    - Mate van participatie
    - Randvoorwaarden

DEELVRAAG: *Wat vinden jullie van deze bouwstenen? Herkennen jullie deze elementen of hoe zijn ze verschillend van jullie eigen visie op evidence-informed praktijken? Missen er nog elementen voor jullie?*

Conceptversies (bloem en kompas) van het model

DEELVRAAG: *Wat vinden jullie van deze visuele conceptversies?*
DEELVRAAG: *Aan welk metafoor denk je om dit model met de verschillende bouwstenen vorm te geven?*

1.3 Interviewleidraad focusgroepen ronde 2

Bevindingen uit voorgaande focusgroepen

- Gelijkaardige bevindingen
- Uiteenlopende ideeën
- Knopen die wij hebben doorgehakt

Het model

[Uitgebreide uitleg bij de nieuwe visuele voorstelling van het model]

VRAGEN:

- Wat vind je van de nieuwe vormgeving?
- Welke termen vind je niet duidelijk? Welke term stel je zelf voor?
- Zijn er zaken die kunnen worden toegevoegd aan het model zodat het bruikbaar en toegankelijk is voor het werkveld?
- Zouden jullie dingen van plaats veranderen? Meer of minder centraal?

Co-creatie aan goede praktijkvoorbeelden

[Verschillende praktijkvoorbeelden uit de vorige focusgroepen worden opnieuw gepresenteerd]

VRAGEN:

- Waarom zijn dit goede partijkvoorbeelden?
- Hoe kan het voorbeeld nog sterker gemaakt worden?
- Wat zijn mogelijk valkuilen waar deze casus oog voor moet hebben?
- Hoe komen de componenten van het model terug in deze voorbeelden?
- Hoe moeten we deze voorbeelden presenteren?

1.4 Codeerschema focusgroepen ronde 1

Codes	Subcodes	
Definitie EIP	Context	
	Perspectieven betrekken	
	Correcte informatie	
	Wetenschappelijke onderbouwing	
	Kennisbronnen combineren	
	Data-gestuurd	
	Systematische benadering	
	Verschil evidence-based & evidence-informed	
Soorten evidentie	Buikgevoel	
	Praktijkervaringen	
	Wetenschappelijk onderzoek	
	Data	
Ideale situatie	Onderzoekende houding	
	Gemeenschappelijke kennisbasis	
	Breed draagvlak	
	Eigenheid behouden	
Uitdagingen	Team meekrijgen	Te veel op buikgevoel Weerstand op verandering
	Wetenschap vertalen naar praktijk	
	Tijd en ruimte	
	Systematische inbedding	
	Kennis over het begrip	
Facilitators	Veilige omgeving	
	Beleid	
	Samenwerking	
	Gemeenschappelijke taal	
	Professionaliseren	
	Toegankelijke bronnen	
	Tijd en ruimte creëren	
	Praktijkvoorbeelden	
Feedback processtappen	Nagel op de kop	
	Ingewikkeld	
	Afschrikkend	
	Verwachtingen hoog leggen	
	Herkenbaar	
Feedback materialen	Fan van praatplaat & kennisclips	
	Minder fan van inspiratiegids	Wordt weinig gebruikt

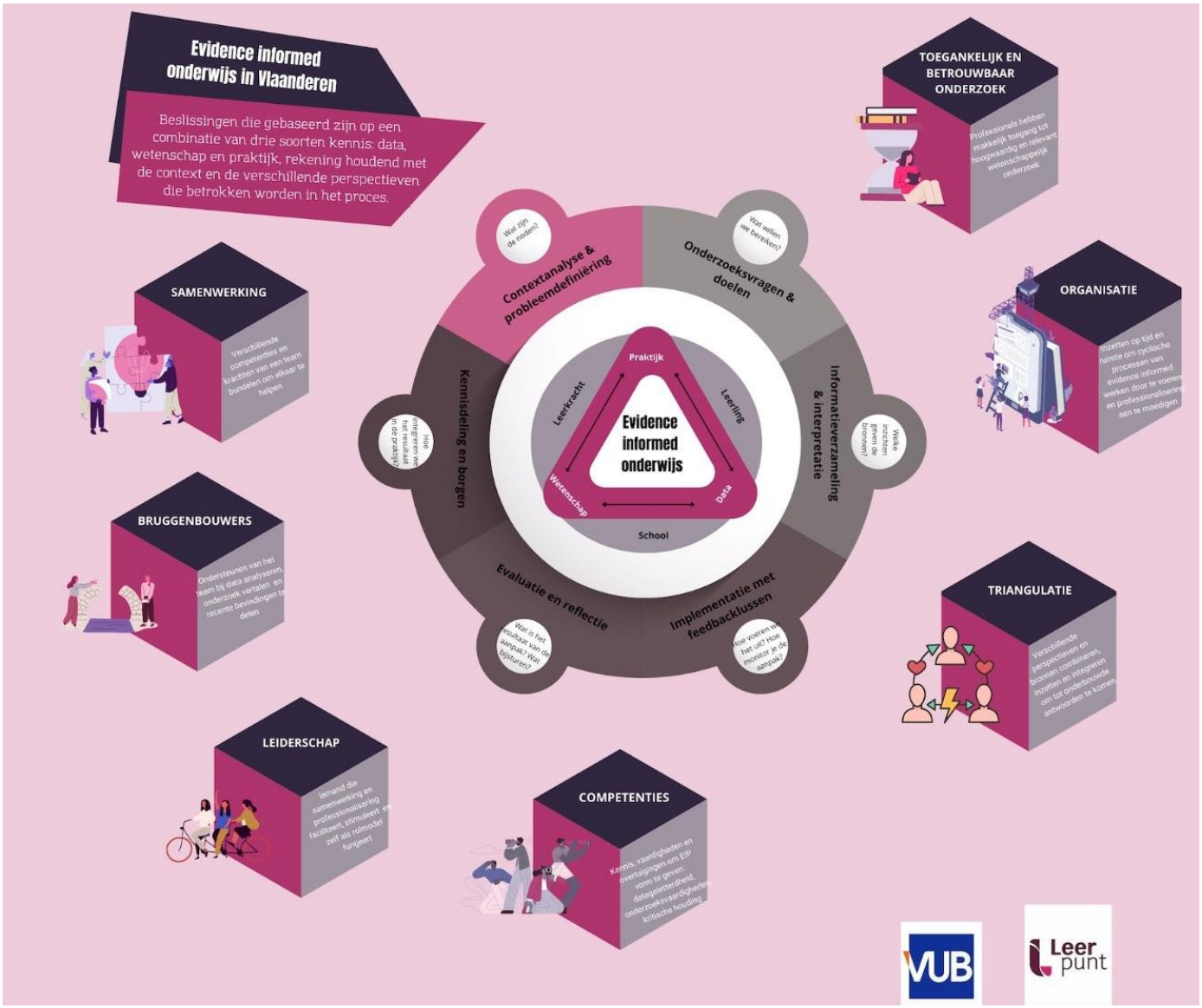
	Beknopt en concreet	
	Interactie	
	Andere suggesties	Vakspecifieke nascholing
		MOOC
		Schema's
		Infografieken
Voorbeelden EIP		
Feedback modellen	Bloem	Kinderlijk
		Moeilijk te interpreteren
	Kompas	Duidelijker
		Vrijblijvend
		Eén richting
	Te veel tekst	
	Kritisch tov gebruik metafoor	
	Cyclische karakter	
	Doel EIP	
	Differentiëren	

1.5 Codeerschema focusgroepen ronde 2

Codes	**Subcodes**	
Model	Eerste indruk	Aanwijzing start
		Doorkliksysteem
		Bedenking randvoorwaarden
		Bedenking hoeveelheid tekst
		Positief
	Definitie	Geen opmerkingen
	Kern	Positief
		Kleuren toevoegen
		Relevantie perspectieven
		Soorten kennis
	Processtappen	Stap toevoegen
		Verschil evaluatie en feedbacklussen
		Begin aanduiden
		Vragen positief
		Te veel tekst

	Randvoorwaarden	Te veel aandacht Icoontjes Tekstjes Tandwiel
Voorbeelden	Praktisch en gestructureerd Verschillende voorbeelden Variëren in grootte Cyclus volledig doorlopen Verschillende bronnen Tekstueel presenteren Audio presenteren Combinatie tekst en audio	

1.6 Eerste prototype model

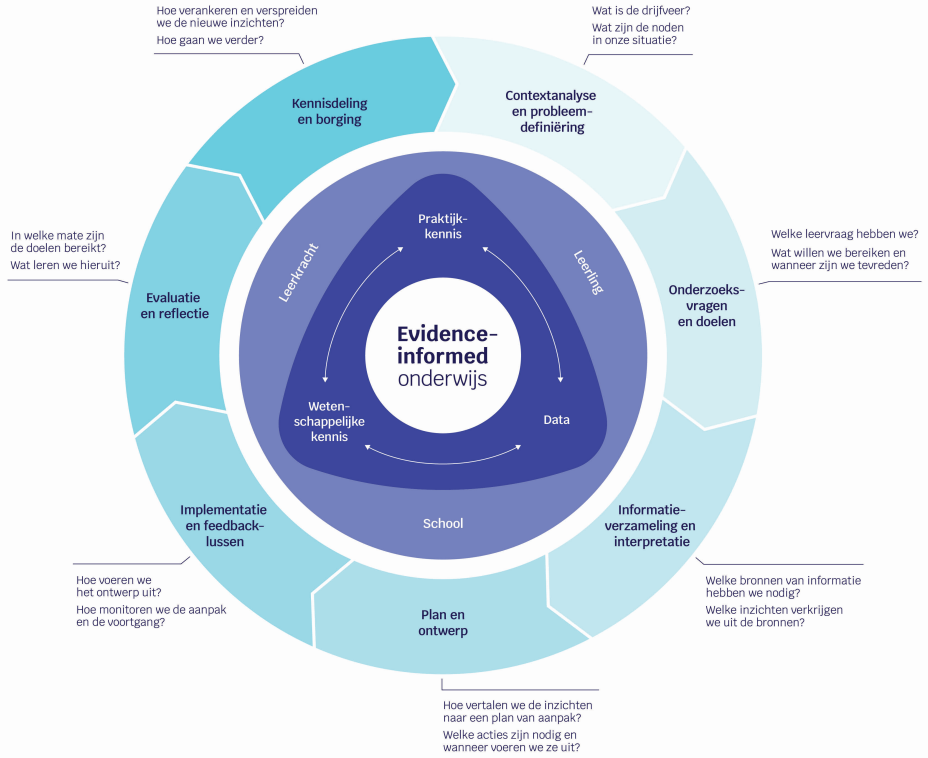


1.7 Finaal model

Model voor evidence-informed onderwijs

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.

VUB Vlaanderen is onderwijs & vorming Leerpunt