

Waar de knopen zitten

De Onderwijsknoop over onderzoek en sturing

Wat gebeurt er wanneer wetenschappelijk onderzoek, onderwijspraktijk en beleid elkaar ontmoeten? Welke inzichten versterken elkaar, waar ontstaan spanningen en welke vragen blijven onbeantwoord?

Met De Onderwijsknoop brengt de Vlaamse Onderwijsraad onderzoekers, beleidsactoren en mensen uit de onderwijspraktijk samen om complexe onderwijsvraagstukken vanuit verschillende perspectieven te verkennen. Tijdens de eerste editie stond de wisselwerking tussen onderzoek, praktijk en beleid centraal.

In dit verslag halen we zes knopen uit het gesprek. Ze brengen de belangrijkste inzichten en afwegingen in beeld, laten zien waar verschillende perspectieven elkaar aanvullen of uitdagen en nodigen uit om verder na te denken. Want niet elke knoop hoeft meteen doorgehakt te worden.

Wat bedoelen we met *wat werkt* en welk visie op onderwijs schuilt daarachter?

Onderzoeksresultaten kunnen scholen helpen om betere keuzes te maken. Ze maken zichtbaar welke aanpakken onder bepaalde omstandigheden effect hebben ('werken') en bieden aanknopingspunten om de kwaliteit van hun onderwijs te versterken. Maar zodra de overheid op basis van die inzichten scholen in een bepaalde richting wil sturen, rijst een fundamentele vraag: wat bedoelen we eigenlijk met *wat werkt*?

Tijdens het gesprek kwamen verschillende afwegingen naar voren. Enerzijds rees de vraag welke effecten we precies willen bereiken en welke onderwijsdoelen daarbij vooropstaan. Want wat als een aanpak aantoonbaar werkt, maar vooral bijdraagt aan één aspect van onderwijskwaliteit? Anderzijds werd het belang van effectiviteitsonderzoek benadrukt. Scholen moeten kunnen nagaan of een bepaalde aanpak werkelijk verschil maakt.

Een voorbeeld uit het wiskundeonderwijs maakte die afweging concreet. Is een les geslaagd wanneer leerlingen het juiste antwoord vinden? Of telt ook hoe ze redeneren, abstract leren denken en hun werkwijze onder woorden brengen? Afhankelijk van wat we belangrijk vinden, kijken we anders naar de effectiviteit van een aanpak. Onderwijs gaat bovendien niet alleen over meetbare leerprestaties, maar ook over vorming, samenleven en kritisch denken.

Ook de context doet ertoe. Een aanpak die in de ene school goede resultaten oplevert, hoeft elders niet hetzelfde effect te hebben. Daarom werd ervoor gepleit om niet alleen te vragen *wat werkt*, maar ook *voor wie en onder welke omstandigheden*. Het is aan de leraar om vanuit zijn professionele kennis en ervaring af te wegen welke aanpak het best aansluit bij zijn leerlingen en hun specifieke context. Die aandacht voor verschillen maakt de zoektocht naar effectieve aanpakken complexer, maar sluit beter aan bij de dagelijkse onderwijspraktijk.

Tegelijk vraagt die professionele afwegingsruimte om een kritische houding tegenover de eigen overtuigingen. Ook leraren kunnen geneigd zijn vooral waarde te hechten aan

onderzoeksresultaten die bevestigen wat ze al denken. Evidence-informed werken betekent daarom niet alleen onderzoek kritisch beoordelen, maar ook bereid zijn de eigen aannames ter discussie te stellen.

Over het belang van een breed palet aan wetenschappelijk onderzoek bestond grote eensgezindheid. Effectiviteitsonderzoek biedt waardevolle inzichten, maar kan niet alle vragen over goed onderwijs beantwoorden. Ook andere vormen van wetenschappelijk onderzoek, zoals kwalitatief, historisch, theoretisch en pedagogisch onderzoek, hebben daarin een belangrijke plaats. De verschillende benaderingen hoeven elkaar niet uit te sluiten, maar kunnen elkaar juist aanvullen. Die brede kijk sluit aan bij het pleidooi van de Nederlandse Onderwijsraad om niet één onderzoekstraditie als richtinggevend naar voren te schuiven.

De knoop

Onderzoek kan helpen om te bepalen welke aanpakken bijdragen aan bepaalde doelen. Maar wie bepaalt welke doelen we nastreven en welke resultaten we belangrijk vinden? En hoe voorkomen we dat een sterke focus op meetbare effecten andere dimensies van onderwijskwaliteit naar de achtergrond duwt?

Wanneer biedt sturing houvast en wanneer wordt ze een keurslijf?

De overheid kan het gebruik van onderzoek stimuleren om de onderwijskwaliteit te versterken. Maar wat als die stimulans verandert in een verplichting om bepaalde methodes te volgen?

Dat spanningsveld vormde de kern van het Nederlandse advies. De Nederlandse Onderwijsraad waarschuwt voor beleid dat evidence-informed werken vernauwt tot het toepassen van bewezen effectieve methodes. Onderzoeksgeïnformeerd lesgeven is immers niet hetzelfde als een kant-en-klaar voorschrift voor iedere klas.

Tijdens De Onderwijsknoop dook in dat verband het beeld van *de methodeslaaf* op: de leraar die een voorgeschreven aanpak uitvoert, zonder nog zelf te kunnen afwegen wat zijn leerlingen nodig hebben.

Toch bleek de tegenstelling tussen voorgeschreven methodes en autonomie minder eenvoudig dan ze op het eerste gezicht lijkt.

Een deelnemer uit het publiek vertelde dat beleidsmakers onderzoekers soms vragen om één methode of handleiding te ontwikkelen die alle leraren kunnen gebruiken. Dat biedt duidelijkheid. Maar het roept ook de vraag op hoeveel ruimte er overblijft voor de expertise van leraren.

Tegelijk hebben leraren wel degelijk behoefte aan concrete ondersteuning. Leermiddelen beïnvloeden sterk wat er in de klas gebeurt. Wanneer een methode niet goed aansluit bij de leerlingen of de doelen van een les, is het niet voldoende om een leraar te vertellen dat hij autonoom een andere keuze mag maken. Een leraar moet ook weten welke alternatieven er zijn.

Vanuit de schoolpraktijk klonk daarom een pleidooi om leermiddelen kritisch te onderzoeken en leraren te helpen bij hun keuzes. De Quickscan voor leermiddelen werd daarbij genoemd als mogelijk hulpmiddel.

Methodes en protocollen hoeven professionele autonomie dus niet in de weg te staan. Ze kunnen ook dienen als gereedschap waaruit leraren, met kennis van hun leerlingen en hun context, een

onderbouwde keuze maken. Het verschil zit niet alleen in het hulpmiddel zelf, maar ook in de ruimte om te beslissen wanneer en hoe het wordt ingezet.

De knoop

Hoe zorgen we ervoor dat onderzoekskennis en goede leermiddelen hun weg vinden naar de klas, zonder leraren te reduceren tot uitvoerders van beslissingen die elders zijn genomen?



Hoe kan de overheid het gebruik van onderzoek ondersteunen?

Wie evidence-informed werken wil stimuleren, moet ook nadenken over de weg die onderzoekskennis aflegt voordat ze in een school terechtkomt.

Die weg is niet vanzelfsprekend. Leraren en schoolleiders krijgen een grote hoeveelheid informatie te verwerken: onderzoeksrapporten, studiedagen, nieuwe inzichten en aanbevelingen. Bovendien lijken onderzoeksresultaten elkaar soms tegen te spreken.

Tijdens het gesprek kwam aan bod hoe een school haar evaluatiebeleid herbekeken had. Het team verzamelde gegevens uit de eigen praktijk en de schoolleider ging op zoek naar wetenschappelijke inzichten. Maar door de hoeveelheid informatie werd het moeilijk om nog overzicht te houden.

De oplossing lag niet in het zoeken naar één doorslaggevend onderzoek. Het team bracht verschillende bronnen samen: onderzoekskennis, professionele expertise en gegevens over de eigen schoolcontext. Op basis daarvan kon het een onderbouwde keuze maken.

Die werkwijze, vaak aangeduid als *triangulatie*, vormt een belangrijk uitgangspunt van evidence-informed handelen. Onderzoek informeert de beslissing, maar neemt ze niet over.

Dat vraagt wel om toegankelijke en bruikbare kennis. De academische wereld produceert veel onderzoek, terwijl de vertaling naar de praktijk minder vanzelfsprekend is. Bovendien laat de complexe werkelijkheid van onderwijs zich niet altijd samenvatten in eenvoudige recepten.

Hier ligt een belangrijke kans voor de overheid en voor organisaties die onderzoek en praktijk met elkaar verbinden, zoals bijvoorbeeld Leerpunt in Vlaanderen. Zij kunnen onderzoeksinzichten verzamelen, duiden en toegankelijk maken ('cureren'). Niet om alle scholen dezelfde oplossing aan te reiken, maar om hen te helpen de beschikbare kennis kritisch te benutten.

Ondersteuning begint bovendien al bij de productie van wetenschappelijke kennis. Wanneer vooral onderzoek naar meetbare effecten wordt gestimuleerd of gefinancierd, dreigen andere onderzoeksvragen minder aandacht te krijgen. Ook het bewaken van de diversiteit aan onderzoekstradities behoort dus tot de mogelijke opdrachten van de overheid.

Ook wetenschappelijke geletterdheid is daarbij belangrijk. Leraren en schoolleiders moeten onderzoeksresultaten kunnen begrijpen, beoordelen en verbinden met hun eigen ervaring. Dat betekent niet dat iedere leraar zelf onderzoeker moet worden. Binnen een schoolteam kunnen verschillende deskundigheden elkaar aanvullen.

De knoop

Hoe maken we onderzoekskennis toegankelijk en bruikbaar, zonder de complexiteit ervan weg te filteren of de indruk te wekken dat onderzoek altijd één sluitend antwoord biedt?

Hoe maken we van onderzoek en onderwijspraktijk echte partners?

De relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk is niet altijd evident. Onderzoekers hebben scholen nodig om gegevens te verzamelen, terwijl scholen niet noodzakelijk ervaren dat het onderzoek waaraan ze meewerken ook iets voor hen oplevert.

Vanuit het publiek kwam de vraag hoe scholen kunnen worden betrokken bij onderzoek zonder hen telkens opnieuw te belasten met bevragingen en gegevensverzameling. De bereidheid om mee te werken staat onder druk wanneer onderzoek vooral tijd vraagt en de resultaten nauwelijks terugvloeien naar de praktijk.

Tijdens het gesprek werd daarom gepleit voor een sterkere wisselwerking. Onderzoek hoeft niet alleen te vertrekken vanuit vragen die binnen de wetenschap leven. Ook de vragen en ervaringen van scholen kunnen een vertrekpunt vormen. Door met leraren in gesprek te gaan, scholen te bezoeken en de praktijk te observeren, krijgen onderzoekers zicht op wat er werkelijk speelt.

Omgekeerd kan wetenschappelijk onderzoek scholen helpen om hun eigen aannames kritisch te bekijken. Een sterke samenwerking betekent niet dat onderzoekers enkel antwoorden zoeken op onmiddellijke praktijkvragen, maar wel dat beide werelden elkaars perspectief beter leren kennen.

Daarbij werd ook gewaarschuwd voor een al te instrumentele kijk op onderzoek. Niet elk wetenschappelijk onderzoek hoeft onmiddellijk een bruikbare oplossing op te leveren. Fundamenteel onderzoek, dat kennis ontwikkelt zonder rechtstreeks op een toepassing gericht te zijn, blijft eveneens van belang.

De knoop

Hoe bouwen we aan een duurzame samenwerking waarin onderzoek en onderwijspraktijk elkaar versterken, zonder dat wetenschappelijk onderzoek uitsluitend wordt beoordeeld op zijn onmiddellijke bruikbaarheid?

Welke voorwaarden zijn nodig om evidence-informed te kunnen werken?

Evidence-informed werken vraagt meer dan toegang tot onderzoek. Leraren moeten ook de tijd en ruimte krijgen om wetenschappelijke inzichten te bespreken, te vertalen naar hun praktijk en samen na te denken over mogelijke aanpassingen.

Vanuit het publiek klonk dan ook een heel concrete vraag: ‘wanneer moeten leraren dat allemaal doen?’ De verwachtingen ten aanzien van scholen zijn groot, terwijl de beschikbare tijd beperkt is. Als evidence-informed werken een bijkomende opdracht wordt zonder dat er ruimte voor wordt gemaakt, dreigt het vooral extra werkdruk te veroorzaken.

Een concreet voorbeeld uit de schoolpraktijk liet zien hoe een school bewust tijd probeert vrij te maken om als team samen te leren en te groeien. Bij de start van een verandertraject kwam het team wekelijks samen. Vandaag zoekt de school naar andere mogelijkheden, bijvoorbeeld door gezamenlijke momenten voor vakgroepen in te plannen of tijdens personeelsvergaderingen tijd te voorzien om aan concrete vragen te werken.

Ook de rol van schoolleiders kwam aan bod. Zij kunnen voorwaarden scheppen waarin leraren samen leren, hun aanpak kritisch bespreken en nieuwe inzichten uitproberen. Evidence-informed

werken hoeft dan geen individuele opdracht te zijn, maar kan deel worden van de gezamenlijke schoolontwikkeling.

Daarbij hoeft professionalisering niet altijd te bestaan uit een externe spreker of een klassieke bijscholing. Ook samen een probleem onderzoeken, ervaringen uitwisselen en een aanpak bijsturen kan waardevolle ontwikkeltijd zijn.

Daarnaast werd gewezen op het potentieel van de nieuwe masteropleiding basisonderwijs. Leraren met een sterkere onderzoeksachtergrond kunnen binnen schoolteams een rol opnemen in het zoeken, beoordelen en toepassen van wetenschappelijke kennis. Dat kan de onderzoekgeletterdheid van een heel team versterken.

De discussie maakte duidelijk dat de ambitie om evidence-informed te werken niet los kan worden gezien van de omstandigheden waarin scholen functioneren. Schoolleiders kunnen ruimte creëren voor samenwerking en gezamenlijke reflectie, maar die mogelijkheden zijn niet onbeperkt. Als die ruimte ontbreekt, moeten ook de verwachtingen worden bijgesteld. Evidence-informed werken mag niet zomaar een extra opdracht boven op het bestaande werk worden. Wie van leraren verwacht dat ze onderzoek benutten, moet ook nadenken over de tijd, expertise en ondersteuning die daarvoor nodig zijn.

De knoop

Hoe creëren we voldoende tijd, deskundigheid en organisatorische ruimte om evidence-informed werken een haalbaar onderdeel van de schoolwerking te maken?

Hoe zorgen we voor een lerende cultuur en vermijden we een afrekencultuur?

Onderzoeksresultaten en onderwijsdata kunnen scholen helpen om kritisch naar hun eigen werking te kijken. Internationale vergelijkingen zoals PISA en instrumenten zoals de Vlaamse toetsen maken ontwikkelingen zichtbaar en kunnen aanleiding geven om de eigen aanpak bij te sturen. Maar niet alleen de cijfers zelf zijn van belang. Ook de manier waarop erover wordt gesproken, bepaalt hoe ze in scholen binnenkomen.

Tijdens het gesprek kwam de maatschappelijke beeldvorming over onderwijs nadrukkelijk aan bod. Iedereen lijkt een mening te hebben over wat er in scholen gebeurt en wat leraren anders zouden moeten doen. Die kritiek beperkt zich niet tot het publieke debat of de media: leraren voelen zich ook in de privésfeer genoodzaakt om hun beroep te verdedigen. Dat voortdurende oordeel van buitenaf kan wegen op hun professionele zelfvertrouwen.

Tegelijk werd benadrukt dat zorgwekkende onderwijsresultaten niet genegeerd mogen worden. Ze verdienen een ernstig gesprek en kunnen aanleiding geven om de eigen aanpak kritisch te onderzoeken. Maar wanneer tegenvallende cijfers vooral worden aangegrepen om te wijzen op wat er misloopt in het onderwijs, kunnen leraren zich persoonlijk aangesproken voelen.

Daar ligt een belangrijke uitdaging: hoe zorgen we ervoor dat onderzoeksresultaten als richtingwijzers worden gebruikt en niet als pijlen die op leraren worden afgevuurd? Een schoolcultuur waarin resultaten aanleiding geven tot gezamenlijke reflectie, kan daarbij helpen. Wat vertellen de cijfers ons? Welke verklaringen zijn mogelijk? En wat kunnen we als team anders aanpakken?

De discussie maakte duidelijk dat kritisch kijken naar onderwijsresultaten en waardering voor het werk van leraren elkaar niet hoeven uit te sluiten. Integendeel: wie verwacht dat onderwijsprofessionals hun praktijk voortdurend onderzoeken en bijsturen, moet ook ruimte laten voor vertrouwen, vakmanschap en gedeelde verantwoordelijkheid.

De knoop

Hoe voeren we een kritisch gesprek over onderwijskwaliteit waarin resultaten ernstig worden genomen, zonder dat scholen en leraren voortdurend het gevoel krijgen zich te moeten verantwoorden?

Het gesprek is nog lang niet afgerond

De eerste Onderwijsknoop leverde geen eenvoudige antwoorden op. Dat was ook niet de bedoeling.

De knopen die tijdens deze namiddag aan bod kwamen laten zien hoeveel afwegingen schuilgaan achter de ambitie om meer gebruik te maken van onderwijsonderzoek. Hoe benutten we wetenschappelijke kennis zonder het professionele oordeel van leraren te vervangen? Hoe zorgen we dat onderzoek aansluit bij de vragen uit de praktijk? En hoe maken we ruimte voor verschillende opvattingen over goed onderwijs?

De uitwisseling bracht geen pasklare oplossingen, maar wel inzichten en vragen die het verdienen om verder te worden onderzocht. Precies daarvoor wil de Vlor met De Onderwijsknoop ruimte maken.