Isabelle Janssens & Youri Vande Sande
Stichting Leerpunt
Contact: isabelle.janssens@leerpunt.be
youri.vandesande@leerpunt.be

Evidence-informed werken in onderwijs

1. *Evidence-informed* werken: meer dan 'doen wat onderzoek zegt'

Evidence-informed werken krijgt steeds meer aandacht in het onderwijs. Dat is terecht. Wie beslissingen neemt over onderwijs, wil die immers zo goed mogelijk onderbouwen. Toch merk ik dat *evidence-informed* werken soms nogal eng wordt ingevuld. Het wordt dan bijna synoniem met het zoeken naar wetenschappelijk onderzoek dat vertelt 'wat werkt', om die aanpak vervolgens in de klas toe te passen.

Onderwijs is echter geen context waarin we een onderzoeksresultaat zomaar kunnen kopiëren en verwachten dat het overal hetzelfde effect heeft. Een aanpak die gemiddeld positieve effecten laat zien, moet nog altijd worden vertaald naar een concrete klas, school en groep leerlingen. Omgekeerd volstaat professionele ervaring alleen evenmin om te besluiten dat een aanpak effectief is.

Het model voor *evidence-informed* onderwijs dat in opdracht van Leerpunt werd ontwikkeld, probeert precies met die complexiteit rekening te houden (Van den Rym e.a. 2025). *Evidence-informed* werken betekent binnen dit model dat onderwijsbeslissingen gebaseerd worden op een combinatie van drie kennisbronnen: wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en data uit de eigen onderwijscontext. Die drie bronnen worden bewust met elkaar in verband gebracht. We noemen dat triangulatie.

Daarnaast is er multiperspectivisme: we kijken niet uitsluitend vanuit het perspectief van de leraar, maar betrekken ook de leerlingen en de school. *Evidence-informed* werken is bovendien geen eenmalige beslissing, maar een proces: een vraagstuk analyseren, informatie verzamelen en interpreteren, een aanpak ontwerpen en uitvoeren, evalueren, bijsturen en uiteindelijk succesvolle praktijken borgen.

In deze sessie wil ik dat model concreet maken vanuit taalonderwijs.

2. Van wetenschappelijke kennis naar de klaspraktijk

Wetenschappelijke kennis is een van de drie kennisbronnen in het model. Voor individuele leraren en schoolteams is het echter niet evident om zelf voortdurend wetenschappelijke literatuur te doorzoeken, studies op kwaliteit te beoordelen en onderzoeksresultaten naar de eigen praktijk te vertalen. Daar willen de leidraden van Leerpunt een brug slaan. Ze verzamelen bestaande wetenschappelijke kennis rond een onderwijsthema en vertalen die naar onderbouwde aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Een leidraad is daarbij nadrukkelijk geen receptenboek. Er bestaat zelden één aanpak die altijd, voor iedere leraar, leerling en schoolcontext werkt. De aanbevelingen moeten dus steeds worden verbonden met de andere bronnen uit het model: wat vertellen onze data? Wat weten leraren vanuit hun professionele expertise? Wat hebben onze leerlingen nodig? En wat betekent onze specifieke context?

Dat wordt concreet in de twee leidraden over betekenisvol en functioneel taalonderwijs voor het kleuter- en lager onderwijs (Goemans e.a. 2026; Verbrugge e.a. 2026).

Voor het kleuteronderwijs staan zes aanbevelingen centraal. Taalonderwijs wordt in de eerste plaats betekenisvol en functioneel gemaakt door te vertrekken vanuit activiteiten waarin kleuters taal daadwerkelijk nodig hebben om te spelen, te denken en te communiceren. Brede en rijke thema's verbinden taalontwikkeling met kennis over de wereld. Nieuwe woorden en beginnende geletterdheid krijgen een plaats in speelse en herkenbare contexten.
Daarnaast vraagt krachtig taalonderwijs om elke kans op taalbevordering te grijpen. Dagelijkse routines, spel en interactief voorlezen zijn evenzeer taalleermomenten. De leraar zorgt daarbij voor een rijk taalaanbod en lokt taalproductie uit, onder andere via taaldenkgesprekken en denkstimulerende vragen.

Niet alle kleuters hebben daarbij dezelfde ondersteuning nodig. De leidraad benadrukt daarom het systematisch observeren van taalontwikkeling, een sterke basisaanpak voor iedereen en bijkomende ondersteuning voor kleuters met een kwetsbare taalstart. Ook de thuisomgeving krijgt een duidelijke plaats. Ouders worden als partners betrokken en talige activiteiten thuis kunnen zowel in het Nederlands als in een andere taal plaatsvinden.

Ten slotte is taal een verantwoordelijkheid van de hele school. Een gedeelde visie, gerichte professionalisering, voldoende tijd voor taalonderwijs, een rijk boekenaanbod en een cyclische kwaliteitszorg helpen om goed taalonderwijs duurzaam te verankeren.

3. Een doorgaande lijn naar het lager onderwijs

In het lager onderwijs blijven betekenisvol en functioneel taalgebruik centraal staan, maar verschuiven en verbreden de accenten. Ook daar wordt taal gekoppeld aan concrete doelen en betekenisvolle contexten. Technisch lezen, spelling, begrijpend lezen en schrijven staan niet los van elkaar en worden, waar mogelijk, verbonden met andere vakdisciplines en brede thema's.
Een tweede belangrijk accent is de wisselwerking tussen kennis en woordenschat. Door rijke teksten en verschillende teksten rond eenzelfde thema aan te bieden, bouwen leerlingen kennis en woordenschat op. Aandacht voor schooltaal en complexer taalgebruik helpt leerlingen bovendien om over leerinhouden te communiceren.
De leidraad vraagt vervolgens om aan te sturen op diep begrip. Leerlingen leren verbanden leggen, voorkennis inzetten en hun eigen leesproces controleren. Gesprekken over teksten, schrijven naar aanleiding van wat gelezen werd en het verbinden van verschillende teksten dragen daaraan bij.
Betekenisvol taalonderwijs betekent overigens niet dat expliciete instructie verdwijnt. Gerichte instructie in onder meer technisch lezen en spelling, strategie-instructie, *scaffolding* en expliciete aandacht voor tekststructuren blijven belangrijk.

Ook in het lager onderwijs geldt dat sommige leerlingen meer ondersteuning nodig hebben. Een sterke basisaanpak vormt het vertrekpunt, aangevuld met extra instructie, oefentijd of intensievere interventies. Door de voortgang van leerlingen voortdurend op te volgen, kan die ondersteuning worden bijgestuurd.

De laatste aanbeveling brengt ons opnieuw naar het schoolniveau: een gedeelde visie, professionalisering, een strategisch talenbeleid, concrete doelen en evaluatie moeten ervoor zorgen dat kwaliteitsvol taalonderwijs niet afhankelijk is van losse initiatieven.

4. De aanbeveling is niet het eindpunt

Net hier wordt de koppeling met *evidence-informed* werken interessant. Stel dat een school vaststelt dat het begrijpend lezen van leerlingen onvoldoende sterk ontwikkelt. De reflex kan zijn om onmiddellijk naar een nieuwe methode of interventie te zoeken. Het model voor *evidence-informed* onderwijs vraagt om eerst beter te kijken. Wat zien we precies in onze data? Gaat het om technisch lezen, woordenschat, achtergrondkennis, tekstbegrip of verschillende elementen tegelijk? Wat zien leraren tijdens hun lessen? Hoe ervaren leerlingen het lezen? Welke aanpak hanteert de school vandaag? En wat leert wetenschappelijke kennis ons over mogelijke verklaringen en effectieve aanpakken?

De aanbevelingen uit een leidraad worden zo geen *checklist* die een school simpelweg moet afvinken. Ze worden een kennisbron waarmee het team de eigen praktijk onder-

zoekt en keuzes onderbouwt. Misschien blijkt dat meer werken met rijke teksten rond samenhangende thema's nodig is. Misschien ligt de grootste winst bij woordenschat en kennisopbouw. Misschien is gerichtere instructie nodig. Of misschien zijn er al sterke praktijken aanwezig, maar ontbreekt een doorgaande lijn.

Vervolgens wordt een aanpak ontworpen en uitgevoerd. Ook dan stopt *evidence-informed* werken niet. Tijdens de implementatie blijven we kijken: voeren we uit wat we hadden afgesproken? Wat merken leraren en leerlingen? Wat vertellen onze data? Wat moeten we bijsturen? Uiteindelijk volgt ook de vraag hoe een succesvolle aanpak structureel kan worden ingebed in het talenbeleid.

5. Van 'wat werkt?' naar een onderbouwde keuze

Evidence-informed werken vraagt dus meer dan wetenschappelijke kennis raadplegen. Het betekent evenmin dat leraren hun professionele autonomie inruilen voor voorschriften uit onderzoek. Professionele expertise is juist nodig om wetenschappelijke inzichten te interpreteren en te verbinden met leerlingen en context. De taalrichtlijnen bieden daarvoor een stevige wetenschappelijke kennisbasis. Het model voor *evidence-informed* onderwijs helpt vervolgens om die kennis niet als eindpunt, maar als onderdeel van een professioneel besluitvormingsproces te gebruiken.

Tijdens de sessie op de HSN-conferentie gaan we daarom niet alleen in op aanbevelingen voor krachtig taalonderwijs. We bekijken vooral hoe onderwijsprofessionals en schoolteams ermee aan de slag kunnen. Hoe verbind je wetenschappelijke kennis met wat je zelf ziet en weet? Welke data heb je nodig? Welke perspectieven betrek je? En hoe voorkom je dat een goed onderbouwd idee eindigt als het zoveelste tijdelijke project?

Evidence-informed werken begint voor mij dan ook niet bij de vraag wat onderzoek zegt dat we moeten doen. De interessantere vraag is wat we weten uit onderzoek, wat we weten over onze eigen praktijk en leerlingen en welke onderbouwde keuze we maken op basis daarvan. Precies in die verbinding zit de kracht van *evidence-informed* onderwijs.

Referenties

Goemans, E., S. Verbrugge, G. Vandommele & H. Taelman (2026). 'Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in de lagere school'. Gent: Stichting Leerpunt.

Van den Rym, K., J. Faddar, V. Willegems & E. Consuegra (2025). 'Evidence-informed praktijken in het basis- en secundair onderwijs'. Brussel/Gent: Vrije Universiteit Brussel/Stichting Leerpunt.

Verbrugge, S., E. Goemans, H. Taelman & G. Vandommele (2026). ‘Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in de kleuterschool’. Gent: Stichting Leerpunt.