

Evelyn Goffin, Randi Buvens,
Roos Van Gasse, Jan Vanhoof

Wat is jouw punt?

Betekenis geven aan
prestatiegegevens van leerlingen

Een inspiratiegids

Wat is jouw punt?

Betekenis geven aan
prestatiegegevens van leerlingen

EEN INSPIRATIEGIDS

EVELYN GOFFIN
RANDI BUVENS
ROOS VAN GASSE
JAN VANHOOF

2024

Dit werk is beschikbaar als PDF in Open Access.
Je kunt deze PDF-versie dus met andere geïnteresseerden delen.

Via de QR-code kom je terecht op de Acco-shop,
waar je dit werk ook als boek kunt kopen.



Eerste editie: 2024
Gepubliceerd door
Acco cv, Sluisstraat 10, 3000 Leuven, België
E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.acco.be

Voor Nederland:
Acco Uitgeverij, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.accouitgeverij.nl

Omslag en zetwerk: Xpair

© 2024 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cv), Leuven (België)
Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. De uitgever heeft geprobeerd alle rechthebbenden voor het copyright op te sporen. Mogelijk is dat niet overal gelukt. Wie toch denkt rechten te kunnen doen gelden, kan contact opnemen met de uitgever.

NUR 847

D/2024/0543/154

ISBN 978-94-64142-45-7

De inzichten die in deze inspiratiegids aangereikt worden, zijn gebaseerd op onderzoek dat gebeurde binnen het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (STEP) in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming. De auteurs zijn leden van de onderzoeksgroep Edubron aan de Universiteit Antwerpen.



Inhoudstafel

INLEIDING

Laat je (niets) wijs maken! 8

DEEL 1

HOE KIJK IK NAAR DE WERELD? 12

De klas van leerkracht Lars

Betekenisgeving en de rol van jouw persoonlijk referentiekader 13

BLIK-OPENERS

19

1912

Ieder van ons heeft een eigen referentiekader 20

M/V/X

Je eigen bril bestaat ook uit veronderstellingen,
niet alleen uit kennis 22

Een handboek vol fouten

Iedereen heeft verschillende brillen op 24

Wat natuurrampen ons leren

Je sociale context bepaalt mee welke bril je wanneer opzet 26

Ik ben dus ik bril	28
Betekenis geven is een verhaal maken	
Geld inzamelen voor Rokia	30
Betekenis geven gebeurt bewust en onbewust	
De leerkracht heeft altijd gelijk	32
Welke denkfouten maken we zonder dat we het beseffen?	
DEEL 2	
HOE KIJK IK NAAR INFORMATIE?	36
Zo had ik het nog niet bekeken	
Informatiegebruik is een betekenisgevingsproces	37
BLIK-OPENERS	63
Niet vanzelf-sprekend	
Gegevens betekenen pas iets wanneer iemand er betekenis aan geeft	64
Resultaten zeggen niets	
Informatie betekent pas iets wanneer iemand er betekenis aan geeft	68
Waar puntje bij paaltje komt	
Validiteit zit in de interpretatie	71
Afgaan op je eerste indruk	
De presentatie van data triggert op zich al een reactie	74
Een frisse blik	
Elke weergave is iets nieuws	76

Multitasken	
Betekenisgeving bestaat uit verschillende microprocessen	78
Datadokters en weekendwetenschappers	
Om betekenis te geven aan data op een manier die echt iets oplevert heb je vaardigheden en achtergrondkennis nodig	80
Ik weet genoeg	
Is je intuïtie volgen ook een vorm van betekenisgeving?	83
Ik heb het nog nooit gedaan, dus ik denk wel dat ik het kan	
Persoonlijke doelmatigheid kan bedriegen	86
Salk ed ni	
Het loont de moeite om je referentiekader expliciet te maken	88

DEEL 3

HOE GEVEN WIJ SAMEN BETEKENIS AAN INFORMATIE? 90

1+1 = meer dan 2

Samen betekenis geven is samen een verhaal maken 91

BLIK-OPENERS 107

Ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is

Waarom je je zelden een correct beeld kan vormen van het referentiekader van een ander 108

Wie, wat, hoe?

Samen betekenis geven wordt beïnvloed door
 (1) de data die je bekijkt, (2) de mensen aan tafel en
 (3) de dynamiek die er heerst 111

Vier ogen: vier handen op één buik?	
Verschillende invalshoeken om informatie te kaderen	115
Broadway 2.0	
Productieve dissonantie, oftewel: van mening verschillen hoeft niet negatief te zijn	118
Tegen jou kan ik het wel zeggen	
Samen betekenis geven steunt niet alleen op (gedeelde) kennis maar ook op sociaal kapitaal	120
DEEL 4	
HOE KUNNEN WE BETEKENISGEVING VERSTERKEN?	124
Puzzelstukken	
Manieren zoeken om het betekenisgevingsproces te ondersteunen	125
BLIK-OPENERS	137
Bladeren door steekkaarten	
Welke mentale modellen zet je in bij informatiegebruik?	138
Iedereen datageletterd	
... maar datageletterdheid hoeft niet voor iedereen precies hetzelfde te betekenen	141
En-enverhaal	
Welke factoren dragen bij aan leerlingprestaties?	143
Teamwork makes the dream work	
Heldere gedeelde doelen helpen om op schoolniveau aan de slag te gaan met informatie	146

Aye, aye, kapitein!	
Betekenis verlenen aan collectieve betekenisgeving	149
Niet mijn winkel?	
Je hebt niet alleen maar tijd en ruimte nodig voor betekenisgeving	153
Licht aan, deur toe?	
Hoe beleid rond informatiegebruik zijn weg vindt naar de dagelijkse praktijk	157
UITLEIDING	
Wij maakten ons punt.	160
Bronnen	165
Illustraties	174
Over de auteurs	175

Inleiding

Laat je (niets) wijs maken!



Jij, als onderwijsprofessional, bent een *kenniswerker*. Je zet je eigen vakkennis, pedagogische vaardigheden en beleidscompetenties in om kwaliteitsvol onderwijs te bieden. Je verwerkt voortdurend allerhande informatie, je geeft daar betekenis aan, en je creëert nieuwe kennis om tot goed onderwijs te komen en leerlingen tot leren te brengen.

De laatste decennia is er in ons onderwijs, net zoals in andere maatschappelijke domeinen waarin de nadruk ligt op kenniswerk, steeds meer aandacht voor *evidence-informed practice* en *datageïnformeerd werken*: beslissingen onderbouwen met kennis die anderen vergaard hebben of met betrouwbare gegevens die je zelf op een correcte manier verzameld hebt. Of ook: beslissingen niet zomaar of alleen maar nemen op basis van intuïtie, maar aanvullen met meer objectief vastgestelde feiten en bronnen. Het gebruik van informatie en (data)geïnformeerd beslissen is dan ook een belangrijke pijler geworden van ons onderwijs in het algemeen en van de interne kwaliteitszorg op scholen in het bijzonder.

Dat is niet onlogisch. Uit onderzoek én uit de praktijk blijkt immers dat informatiegebruik een positieve invloed heeft op de kwaliteit van onderwijsbeslissingen. Het geeft een basis om op te bouwen en een aanvulling of tegengewicht voor te snelle, intuïtieve oordelen die op een later moment mogelijk tegengesproken of herzien moeten worden. Tegelijkertijd kan informatiegebruik best wel een uitdaging zijn, of voelt het soms misschien aan als iets dat erbij komt en losstaat van je kernopdracht.

Met deze inspiratiegids reiken we jou ideeën aan waarmee je je eigen opvattingen over informatiegebruik helder kan krijgen. We willen je inspireren om kritisch te (blijven) kijken naar de informatie die je verzamelt of voorgeschoteld krijgt, en we willen je handvatten geven om informatie in ieders voordeel te gebruiken, op een manier die steek houdt. De handvatten die we in deze

inspiratiegids meegeven, nemen de vorm aan van prikkels om te reflecteren over informatiegebruik en over de processen die daarin een rol spelen. Zo kan jij als onderwijsprofessional aan de slag om je eigen do's-and-don'ts vorm te geven.

We leggen in deze gids in het bijzonder het accent op één specifieke soort van informatie: prestatiegegevens van leerlingen. Denk daarbij niet enkel aan de toetsresultaten die je zelf in de klas verzamelde, maar bijvoorbeeld ook aan resultaten op gestandaardiseerde toetsen, centrale toetsen en andere externe proeven. Prestatiegegevens zijn lang niet de enige informatiebron om onderwijsbeslissingen op te baseren – dat is dus ook niet het 'punt' dat we hier willen maken. Integendeel zelfs. Maar: nog al te vaak wordt deze soort informatie met enig wantrouwen bekeken, terwijl formele prestatiegegevens nochtans een frisse blik bieden. Die informatie combineren met allerlei andere informatie die voorhanden is (Wat zeggen onze andere evaluaties? Welke koers varen we?) verruimt je perspectief, en daarin zit de meerwaarde. De meerwaarde – maar ook de kunst.

Om je op weg te helpen, laten we je kennismaken met het idee dat aan de slag gaan met informatie een proces is van individuele en collectieve *betekenisgeving*. 'Betekenis geven' is iets dat ieder van ons, elke dag opnieuw, dag in dag uit doet. Ook wanneer we prestatiegegevens van leerlingen analyseren en interpreteren, doorlopen we een betekenisgevingsproces.^{1,2} We verwerken nieuwe informatie, gaan na of dat nieuwe in lijn is met wat we van tevoren al wisten of dachten te weten, en stellen onszelf vervolgens de vraag of we ons beeld moeten bijstellen. Kortom, door betekenis te geven aan gegevens en gebeurtenissen proberen we wijs te worden uit de wereld.

Lees wijs

Om het proces van betekenisgeving op een gestructureerde manier toe te lichten, werd deze inspiratiegids opgedeeld in vier delen.

Deel 1 zoomt breed uit: wat is dat nu concreet, *betekenisgeving*? Hier komen kaders over 'hoe mensen denken' aan bod. We laten je kennismaken met je eigen persoonlijk referentiekader en dagen je uit om na te denken over je denken.

In Deel 2 slaan we de brug naar *informatiegebruik in het onderwijs*. Zijn data en informatie hetzelfde? Wat doe je bewust en onbewust wanneer je als leerkracht of schoolleider vanuit je eigen referentiekader betekenis geeft aan informatie zoals prestatiegegevens?

In Deel 3 gaan we dieper in op *collectieve betekenisgeving*. Wat is de meerwaarde van het in team bespreken van prestatiegegevens en andere informatie? Waarom zit daar soms wrijving op – en is dat erg?

In Deel 4 bespreken we *instrumenten, routines, vaardigheden en concrete inzichten* die van pas kunnen komen in je eigen betekenisgevingsproces en dat van je team.

Elk deel start met een wat meer uitgebreide toelichting van de kernboodschappen en inzichten uit onderzoek. Vervolgens gaan we telkens in op prikkelende en verhelderende ideeën. In die blik-openers – aparte, korte hoofdstukken die je los van elkaar kan lezen – ligt de nadruk op doordenkers en praktijkvoorbeelden. Ze zijn bedoeld als stof tot nadenken, en voer voor discussie.

Doorheen de gids zetten we af en toe lijstjes, vragen of uitspraken in de kijker. Je herkent die uitgelichte passages aan deze symbolen:



een gebalde samenvatting van kernideeën



een doordener, reflectievraag of suggestie



een treffend citaat

Tot slot vind je achteraan, in de vorm van eindnoten, de verschillende bronnen terug die we doorheen de inspiratiegids gebruikten.

1

Hoe kijk ik naar de wereld?



De klas van leerkracht Lars

Betekenisgeving en de rol van jouw persoonlijk referentiekader



We denken weinig na over de vraag hoe we denken.

Noreena Hertz, Brits econoom en activiste³

Halfnegen. De bel gaat. De leerkrachten in de leraarskamer bereiden zich voor om weer een hele dag het beste van zichzelf te geven. Rijen worden gevormd en de leerlingen verdwijnen polonaisegewijs de gangen van het schoolgebouw in. Als een georganiseerd mierennest kronkelen de rijen door elkaar en banen klasgroepen zich een weg naar hun leslokaal. De lessen gaan van start, in de gangen keert de stilte weer. De klas van leerkracht Lars staat nog op de speelplaats. De collega's die lesgeven in een lokaal dat uitgeeft op diezelfde speelplaats hebben dit ook opgemerkt. Een van hen sluit de ramen en begint vol goede moed aan een uiteenzetting over de voortplanting van de mossel. Een andere collega maakt zich de bedenking dat Lars er de laatste dagen maar wat stil bijloopt en vraagt zich af of er niets ernstigs aan de hand zou zijn? Nog een andere collega werpt een blik op de kalender en trekt al snel de conclusie: overmorgen vakantie, die zal wel al onderweg zijn naar Spanje. Een laatste collega checkt nog snel voor de start van de les haar whatsappberichten. 'Ik denk aan je', was het laatste bericht dat ze naar Lars had gestuurd. Net op het moment dat ze haar gsm wil wegsteken om de leerlingen mee te nemen naar de tijd van het oude Rome komt er een antwoord binnen: 'Komt goed hoor, die dokters hebben waarschijnlijk al vaker een paar wijsheidstanden weggenomen.'

Merk op dat dezelfde informatie (een klas die op de speelplaats blijft staan) tot verschillende gevolgtrekkingen leidt. Maar hoe komt dat?

De manier waarop gegevens en observaties door mensen geanalyseerd en geïnterpreteerd worden, bepaalt welke conclusies eruit getrokken worden. Met dat inzicht vertellen we je waarschijnlijk niet écht iets nieuws. Maar het loont de moeite om even stil te staan bij het feit dat we allemaal onze eigen bril op hebben wanneer we gegevens analyseren en interpreteren. We baseren ons op voorkennis en veronderstellingen. We doorlopen verschillende stappen om een verhaal te construeren en we doen dat elk op onze eigen manier. We geven onze eigen betekenis aan wat we vaststellen en meemaken.

De 'juiste' betekenis geven aan informatie blijkt verre van evident. Overhaaste of ondoordachte betekenisgeving leidt dan ook vaak tot onvolledige of foute conclusies en bijgevolg ook tot minder doeltreffende acties – of tot ronduit misplaatste beslissingen of interpretaties.

Wat ging er door *jouw* hoofd bij het lezen van de zin:

Een laatste collega checkt nog snel voor de start van de les haar whatsappberichten. 'Ik denk aan je', was het laatste bericht dat ze naar Lars had gestuurd.

Juist.

Betekenis geven aan ‘betekenisgeving’

Betekenisgeving is een manier om te belichten wat er zich afspeelt wanneer mensen een kleine of grote gebeurtenis meemaken, wanneer zij nieuwe informatie ontvangen, of, in het algemeen, wanneer iets hun pad kruist.^{4,5} Het gebeurt bijgevolg de hele dag door, en eender waar en wanneer.

Zo geef je bijvoorbeeld betekenis aan de mededeling die wordt omgeroepen op het perron wanneer een trein afgeschaft wordt (*de machinist zal wel ziek zijn; welke andere trein kan ik nemen*) of aan het zien van de naam van een vriend op je scherm wanneer je telefoon rinkelt op de dag dat jullie afgesproken hebben (*die zal wel weer bellen om de plannen te cancelen*). Je geeft betekenis aan de vaststelling dat de appels rot in de fruitmand liggen (*ai, die heb ik uit het oog verloren; rot fruit is niet geschikt voor consumptie; ik moet ze weggooien, en ga straks naar de winkel om nieuwe te kopen want ik wil die fruitsalade nog maken*). Je geeft betekenis aan de vaststelling dat een collega niet komt opdagen, aan advertenties die passeren op sociale media, aan de maandelijkse statistieken die de weervrouw bespreekt, aan onverwacht nieuws dat familieleden je vertellen enzovoort.

Het concept betekenisgeving (of in het Engels: *sensemaking*) werd oorspronkelijk uitgewerkt in de sociale en cognitieve psychologie en de organisatieleer. Het wordt gehanteerd om te ontleden hoe mensen kaderen en verklaren wat zij ervaren, en hoe ze vervolgens beslissen welke acties daarop moeten volgen.

Onderzoek naar betekenisgeving kan vele vormen aannemen. Hoe reageren managers in crisissituaties? Hoe gaan groepen om met veranderingen en hervormingen? Hoe wordt beleid omgezet in praktijk? Maar ook: hoe kaderen mensen op dagelijkse basis hun rol (als collega, als partner, als expert, als familielid ...) voor zichzelf?⁶⁻⁹

Pijlers van betekenisgeving

Betekenisgeving omvat een cognitieve component (denken) en een discursieve component (vertellen).⁹

Op cognitief vlak trek je metaforisch een kastje open met mentale modellen wanneer je iets nieuws tegenkomt. Een kastje met verschillende lades, of een bakje met steekkaarten, zo zou je je dat kunnen voorstellen.

Steekkaarten?, horen we sommigen onder jullie denken. Vóór de komst van de computer werden gegevens over boeken, instellingen en personen bijgehouden op steekkaarten in een kaartenbak. Een set steekkaarten vormt één grote databank waarin informatie opgeslagen zit. Het werken met steekkaarten kan je dus min of meer vergelijken met een online encyclopedie zoals Wikipedia. Steekkaarten kunnen vervolgens (net zoals Wikipediapagina's) gelinkt worden aan elkaar. Het meest bekende voorbeeld is de kaartenbak van de bibliotheek, waarin van elk boek een steekkaart werd bijgehouden. Op elke steekkaart stond onder meer auteur, titel en plaats in de bibliotheek. Meestal werden er van elk boek meerdere steekkaarten opgesteld, om zowel op auteur als op titel te kunnen zoeken.

De cognitieve component van betekenisgeving vertaalt zich dus in het doorzoeken van een mentale set van steekkaarten. Bij het verkrijgen van informatie ga je na welke lade(s) je moet opentrekken en welke steekkaart(en) je in je arsenaal hebt om te gebruiken om het nieuwe te verklaren. Waar passen de stukjes in elkaar? En misschien is het nieuwe wel een impuls om een bestaande steekkaart aan te vullen, of te herschrijven. Of misschien staat dat nieuwe zo ver af van de informatie die je al bezit dat je beslist om het naast je neer te leggen. Naarmate je meer informatie ziet passeren (in het leven, in je loopbaan) zal je collectie steekkaarten wellicht ook aangroeien.^{5,10}

Het discursieve luik betekent dat je het nieuwe inpast in je verhaal. Wat zegt dit nieuwe over wat ik tot hiertoe gedaan hebt? Moet ik nu concreet iets doen of veranderen in de toekomst? Of is het allemaal oké zoals het is? Zelfs wanneer je deze vragen tegenover jezelf uitspreekt en beantwoordt, is dat een vorm van vertellen.^{4,9}

Betekenisgeving begint overigens altijd met een betekenisgever. Of iets 'nieuw' is, of 'onverwacht', is immers geen objectief op zichzelf staand feit. Iets is alleen maar 'nieuw' of 'onverwacht' als dat zo ervaren wordt door iemand. Hoogstpersoonlijk dus, al speelt je (sociale) context altijd mee. Hoe heb je samen met anderen je lades en steekkaarten gevuld met kennis, met veronderstellingen? Welke steekkaarten delen jullie? Hoe kijken jullie als groep aan tegen iets nieuws of onverwachts?



Betekenisgeving begint met een betekenisgever.

Betekenis geven aan iets nieuws:

- is zoeken naar coherentie: uitzoeken of en hoe dingen in elkaar passen.
- betekent nadenken: wat wil dit zeggen?
- betekent een verhaal maken: wat wil dit zeggen *voor mij* en voor de volgende stappen die ik ga zetten?

Betekenisgeving is individueel en persoonlijk, maar tegelijkertijd een sociaal en gecontextualiseerd proces.

Een hoogstpersoonlijk perspectief

Als betekenisgevers trachten we in de eerste plaats vat te krijgen op (nieuwe) informatie door die informatie af te toetsen aan onze voorkennis en veronderstellingen. Wat we ontvangen, proberen we een plek te geven binnen wat we al kennen en wat vertrouwd is, binnen onze eigen mentale modellen – onze hoogstpersoonlijke kijk op de wereld.

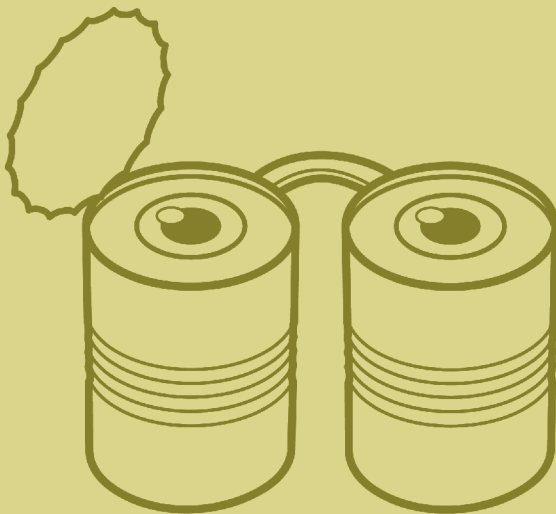
In de blik-openers die volgen, laten we je stilstaan bij je eigen kijk op de wereld en hoe die vorm heeft gekregen. We zullen je daarbij proberen te helpen om struikelblokken te herkennen, maar ook om kansen te zien. Zo eindigen we dit

eerste deel bijvoorbeeld met een aantal denkfouten die we allemaal maken, maar die je kan vermijden als je ze herkent.



Welke betekenis gaf je zelf aan de titel van dit boek?
Blijven die ideeën overeind na het lezen van dit hoofdstuk of stel je vast dat je ze (nu al) moet bijschaven, scherpstellen of misschien zelfs helemaal overboord gooien?
Wat werd bevestigd? Wat is er nieuw?

Blik-openers



1912

Ieder van ons heeft een eigen referentiekader

1912. Lees je dit als een opeenvolging van cijfers? Is dit voor jou een getal of eerder een jaartal? Heb je hier voor jezelf ondertussen ook al een betekenis aan gegeven? Zo ja, welke?

Jij speelt de hoofdrol in dit boek. Niet omdat wij daarvoor gekozen hebben, maar wel omdat betekenisgeving altijd start met een betekenisgever. Degene die informatie gaat gebruiken staat centraal – niet de informatie zelf. Jij bent dan ook de enige die het cognitieve aspect van je eigen betekenisgeving kan ontrafelen. Wanneer je iets nieuws wil proberen te begrijpen, dan toets je het immers af aan je eigen voorkennis, ervaring en veronderstellingen. Je probeert het in bestaande kaders te plakken en gebruikt dus als het ware een eigen bril om betekenis te geven aan informatie.

Maar welke bril is dat dan juist? En hoe heeft die bril zich gevormd doorheen de jaren? Om een beter zicht te krijgen op hoe je betekenis geeft aan informatie is het van belang eerst die eigen bril eens nader te bekijken.

De bril waarmee je naar de wereld kijkt, is jouw persoonlijk referentiekader. Je kan zelf meer zicht krijgen op je persoonlijke referentiekader(s) door jezelf telkens opnieuw de vraag te stellen: 'Waarom denk ik wat ik denk?' of 'Waarom geef ik die bepaalde betekenis aan die informatie?' Dat lijkt eenvoudig, maar is het allesbehalve.

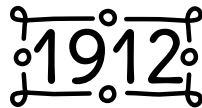


We dagen je uit om bij de informatie die vandaag nog op je pad komt telkens even kort stil te staan bij de bril waarmee je ernaar kijkt.

Zo ook de informatie die we je aan het begin van deze blik-opener gaven.

1912: Welke betekenis heb je hieraan gegeven? Misschien heb je wel een (over)grootmoeder die in dit jaar geboren werd. Of misschien heb je wel verre familie die ooit tewerkgesteld was op de scheepswerf *Harland and Wolff*?

Of misschien is het voor jou gewoon parate kennis dat 1912 het jaar was waarin de befaamde *Titanic* naar de bodem zonk.¹¹



M/V/X

Je eigen bril bestaat ook uit veronderstellingen, niet alleen uit kennis

Een klassieker.

Een man en zijn zoon krijgen een ernstig auto-ongeluk. De vader sterft ter plekke. De zoon wordt onmiddellijk naar het ziekenhuis overgebracht, rechtstreeks de operatiekamer in. De chirurg kijkt naar de jongen en zegt: 'Ik kan deze operatie niet voor m'n rekening nemen. Dit is mijn zoon.'

Een vaak gegeven oplossing voor dit raadsel luidt: 'De moeder is vreemdgegaan en de chirurg is de echte vader van de jongen.'

Was dat ook jouw inschatting?

De sleutel tot de oplossing vind je in het referentiekader waarmee je naar dit raadsel kijkt.

De chirurg kan immers ook gewoon de moeder van de jongen zijn... Toch?

We daagden je eerder al uit om een zicht te krijgen op je eigen persoonlijk referentiekader. Dat referentiekader is gebaseerd op je (voor)kennis, je vaardigheden en je ervaringen, en wanneer je betekenis geeft aan iets met behulp van dat referentiekader, doe je dat heel vaak ook onbewust. Het is echter belangrijk om in te zien dat persoonlijke referentiekaders niet enkel gebaseerd zijn op feiten, maar vaak ook op veronderstellingen.

Betekenisgeving is een interpretatief proces, en de gevoelens, de houding en de motivatie van betekenisgevers geven richting aan dat proces. Persoonlijke veronderstellingen en aannames hebben dan ook een behoorlijke impact.^{12,13} Het raadsel van de chirurg is voor veel mensen lastig om op te lossen, omdat ze bewust of onbewust vertrekken vanuit veronderstellingen die vasthangen aan traditionele genderrollen. (Toegegeven, een hot topic anno 2024.) Nog al te vaak wordt verondersteld dat een chirurg per definitie een man is en een schoonheidsspecialist een vrouw. We zouden nog kunnen uitweiden over de historische achtergrond van deze veronderstellingen, statistieken in de respectievelijke jobsectoren en de eventuele invloed van opvoeding op de referentiekaders van kinderen... maar dat zou ons in deze blik-opener iets te ver afleiden van ons doel.



Probeer je vanaf nu bewust te zijn van de (mogelijk foute) veronderstellingen die jouw eigen referentiekader beïnvloeden.

Wordt het volgende raadsel nu plots niet veel eenvoudiger?

Drie automonteurs zeggen dat Erik hun broer is. Erik zegt dat hij helemaal geen broers heeft. Wie liegt?

Een handboek vol fouten

Iedereen heeft verschillende brillen op



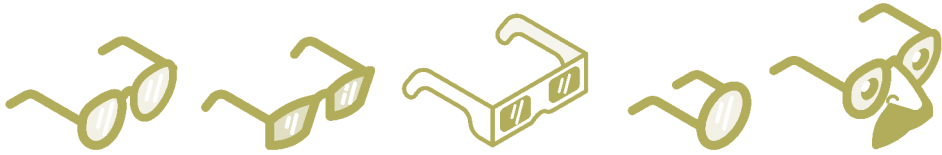
**Vooruitgang is onmogelijk zonder verandering;
en wie niet van gedachten kan veranderen
kan niets veranderen.**

George Bernard Shaw, Ierse auteur¹⁴

Een geschiedenislokaal ergens in Wisconsin, 2019. De leerlingen krijgen een fragment uit een handboek daterend uit 1940. Slechts enkele leerlingen stoppen na het lezen van de eerste alinea. De tekst staat boordevol fouten. Een bewuste keuze van Erin McCarthy, die een jaar later verkozen werd tot leerkracht van het jaar.¹⁵

Ook dit verschijnsel kunnen we verklaren aan de hand van de persoonlijke referentiekaders van de leerlingen uit de klas. Het merendeel van hen zette immers de bril van 'leerling' op. Wat hun al die jaren in een klaslokaal werd aangereikt als leerstof, namen zij aan voor waar. Enkelen onder hen stelden hun referentiekader in vraag bij het lezen van de tekst. Zij kwamen tot de conclusie dat ze onmogelijk de juiste betekenis konden geven aan de verkregen informatie.

Het is belangrijk om zicht te hebben op je persoonlijk referentiekader, maar het is minstens zo belangrijk om jezelf ervan bewust te zijn dat je niet dag in dag uit met hetzelfde referentiekader betekenis geeft aan *alle* informatie die op je pad komt. Je persoonlijk referentiekader wordt gevormd door persoonlijke overtuigingen, (voor)kennis, ervaringen, veronderstellingen, sociale context en nog tal van andere beïnvloedende factoren. Nieuwe ervaringen zouden dus kunnen zorgen voor het bijstellen en aanscherpen van je referentiekader. Situatie- en contextfactoren leiden er dan misschien weer toe dat een ander referentiekader aan de orde is om informatie op een zo juist mogelijke manier te interpreteren.



Iedereen heeft als het ware zelf al verschillende brillen op. Of op z'n minst in de kast liggen. De kunst bestaat erin om afhankelijk van de context de juiste bril op te zetten op het juiste moment.



De juiste bril opzetten op het juiste moment is een uitdagende oefening. Een mogelijk houvast hierbij is om eerst de bril op te zetten van onderzoeker. Een (eigen) referentiekader in vraag stellen is immers een fundamenteel uitgangsprincipe van het beroep van onderzoeker. Gebruik de tools van een professionele onderzoeker om de mindset aan te nemen van een onderzoekende professional.¹⁶

Wat natuurrampen ons leren

Je sociale context bepaalt mee welke bril je wanneer opzet



Traditie (*de; v; meervoud: tradities*)

Groepsdruk opgelegd door dode mensen.

Laura Greenwood, auteur van fantasyboeken¹⁷

Waarom is een natuurramp voor sommigen onder ons een gevolg van de klimaatopwarming en voor anderen eerder het werk van een opperwezen?

Waarom gaat de ene in een rood shirt naar een voetbalwedstrijd en de andere in een paars shirt?

Waarom is er op de ene school wél nog een plekje vrij voor een welbepaalde leerling en zitten in de andere school alle klassen (zogezegd) vol?

Het antwoord op al deze vragen: wij zijn groepsmensen. Al onze voorouders waren dat ook – een gedragspatroon dat door evolutie gedurende eeuwen tot stand gebracht werd. Tot een groep behoren was immers een noodzaak. Wie dat niet deed, had simpelweg minder kans op overleven.

Vandaag de dag groeperen mensen zich op basis van sociale context zoals bijvoorbeeld een religie of de voetbalploeg waarvoor ze supporteren, maar ook op basis van hun organisatorische context. In dat laatste voorbeeld kan dat zijn: de school waar je werkt. Het is belangrijk om je ervan bewust te zijn dat ook deze context bepalend is voor je eigen referentiekader en dus ook voor de betekenis die je geeft aan informatie.^{4,18}



Probeer eens een zicht te krijgen op je eigen sociale en organisatorische context. Denk daarbij bijvoorbeeld aan het gezin waarin je opgegroeid bent, je vrienden van vroeger en je vrienden van nu, je levensbeschouwelijke overtuiging, de sport- of hobbyclubs waarin je tijd doorbrengt of doorbracht, organisaties waarvoor je werkt of hebt gewerkt...

Je zal al snel tot de conclusie komen dat je misschien wel tot meer groepen behoort dan je dacht. Al deze lidmaatschappen dragen bij aan de vorming van jouw identiteit en aan jouw persoonlijk referentiekader.

Welke betekenis gaf *jij* aan het meest recente nieuwsbericht over overstromingen?

Ik ben dus ik bril

Betekenis geven is een verhaal maken

Betekenis geven aan iets dat op je pad komt, wil zeggen dat je er op basis van je persoonlijk referentiekader probeert uit 'wijs te worden', en dat je nadenkt over wat het je bijbrengt en/of wat je er verder mee aan moet.^{4,8}

We kunnen betekenisgeving omschrijven als een proces, met een aantal onderliggende kleinere processen. Je maakt een eigen verhaal met de informatie die je al had en die je binnenkrijgt. De opbouw van zo'n verhaal bestaat uit verschillende stappen, waaronder bijvoorbeeld het analyseren, waarderen en verklaren van de gekregen informatie.^{4,12,19-21}



- Bij het analyseren stellen we ons vragen als: 'Weet ik wat deze informatie precies betekent?', '(Hoe) kan ik deze informatie vergelijken met andere gegevens?', 'Wat valt op?', 'Waar ga ik mee verder?'
- Het waarderen roept vragen op als: 'Hoe schat ik deze informatie in?', 'Ben ik hier tevreden mee of niet?', 'Wanneer is het goed (genoeg)?', 'In welke mate beantwoordt deze informatie aan mijn verwachting?'
- Wanneer we gaan verklaren of attribueren, bepalen we waaraan we een gegeven of een situatie toeschrijven. We stellen onszelf vragen als: 'Wat heeft dit veroorzaakt?', 'Hoe verklaar ik dit?' en ook 'In hoeverre heb ik hier zelf een invloed op?'



Onthoud dat het proces van betekenisgeving bestaat uit meerdere microprocessen.

Door al deze deelstappen te doorlopen, schrijf je zelf een eigen verhaal.

Jezelf bewust worden van het bestaan van deze verschillende deelstappen en de rol die je persoonlijk referentiekader hierbij speelt is een eerste belangrijke wegwijzer op het pad naar doordachte betekenisgeving.

Geld inzamelen voor Rokia

Betekenis geven gebeurt bewust en onbewust



Statistieken laten ons koud, mensen niet.

Rolf Dobelli, Zwitserse auteur en ondernemer²²

Wist je dat mensen veel minder geneigd zijn om geld te doneren aan een liefdadigheidsinstelling wanneer ze geconfronteerd worden met statistieken, dan wanneer ze een foto van gruwelijke praktijken, uitgehongerde kinderen of mishandelde dieren te zien krijgen?

Tijdens een experiment van psycholoog Paul Slovic werden mensen om donaties gevraagd. Aan de ene groep werd een foto van Rokia getoond, een uitgehongerd kind uit Malawi, met smekende ogen. Een tweede groep kreeg enkel statistieken te zien, waaruit bleek dat er naast Rokia nog drie miljoen andere ondervoede kinderen waren. Hoewel in het tweede geval de omvang van de problematiek veel duidelijker werd, nam de bereidheid om te doneren af met vijftig procent.²³

Dit verschijnsel is mede te verklaren door het feit dat we niet enkel bewust, maar vaak ook onbewust betekenis geven aan informatie. De media weten bijvoorbeeld al lang dat met opsommingen van feiten of cirkeldiagrammen geen lezers te winnen zijn. Een pakkend beeld bij elk artikel moet inspelen op het onbewuste aspect van betekenisgeving door de lezers.

We maken al te vaak gebruik van onbewuste vuistregels, zoekregels en snelle intuïtieve denkprocessen. Daardoor gaan we soms overhaast te werk – met in het slechtste geval een foute betekenis, of in dit geval een kleinschalige donatie, als gevolg.



Ga niet direct uit van wat logisch lijkt en neem de tijd om na te denken over de informatie die je krijgt.

Val niet voor gewoontes of routines van denken en blijf kritisch.

De grafiek die je gepresenteerd werd, toont misschien wel iets helemaal anders dan de enkele foto. Enkel vanuit een onbewuste afkeer voor een visueel gruwelijk iets (of een afkeer voor statistieken, grafieken en diagrammen?) geef je een bepaalde betekenis aan de informatie die je krijgt.

De leerkracht heeft altijd gelijk

Welke denkfouten maken we zonder dat we het beseffen?

2 – 4 – 6 – ?

Kan jij het getal raden dat op de plaats van het vraagteken komt?

We reikten je reeds enkele tools aan om een zicht te krijgen op je eigen referentiekader. Daarnaast is ook een eerste kennismaking met enkele vaak voorkomende denkfouten^{18,24} onmisbaar wanneer je betekenis gaat geven aan informatie. We zouden een volledig boek kunnen schrijven dat alleen maar gaat over denkfouten, maar dat hebben anderen ons al voorgedaan.¹

Een van de meest voorkomende denkfouten is '*confirmation bias*' of in het Nederlands 'bevestigingsvooordeel'. We interpreteren nieuwe informatie op zo'n manier dat de betekenis die we eraan geven mooi aansluit op ons bestaand referentiekader.

Neem twee leerlingen, we noemen ze even voor het gemak Arthur en Chelsey (heb je onbewust al een betekenis gegeven aan deze namen?). Arthur komt gemiddeld drie keer per week te laat. Chelsey is op vier maanden tijd nog geen enkele keer te laat op school aangekomen. Als de bel gaat en Arthur is nog niet op school, hoe groot is dan de kans dat iemand actie onderneemt? Als de les begint en Chelsey is niet aanwezig, hoe reageert de leerkracht dan, denk je? De meesten zullen ervan uitgaan dat ze afwezig zal zijn, of dat ze wel écht een goede reden zal hebben om te laat te komen. Voor Arthur liggen de kaarten

¹ Om er enkelen te noemen: Daniel Kahneman¹²⁸, Rolf Dobelli¹²⁹, Maarten Boudry¹³⁰.

anders. Maar... misschien is het nu net Arthur die vandaag écht eens een leuke band had op weg naar school. Je mag confirmation bias dus niet onderschatten of, erger nog, negeren.

Een andere vaak voorkomende denkfout is het '*primacy-effect*'. Het primacy-effect is de reden waarom bedrijven vaak over nutteloze doch imposante inkomhallen beschikken. Of waarom je de directeur (wellicht) zelden in een joggingbroek op school zal zien verschijnen. Een eerste indruk is immers alles. Een eerste indruk vertelt evenwel niet altijd het hele verhaal. Het primacy-effect beschrijft hoe je de eerste informatie die je binnenkrijgt, beter gaat onthouden dan de informatie die volgt.

En er is ook een tegenhanger: het '*recency-effect*'. Zo blijft het laatste nummer dat op een Eurovisiesongfestival gespeeld wordt, vaak het meest nazinderen (tenzij het Bulgarije is!). De oorzaak van het recency-effect is dat ons kortetermijngeheugen net iets te weinig opslagruimte heeft. Nieuwe informatie die binnenkomt neemt bijgevolg de plaats in van iets anders.

Het is waardevol om te beseffen dat we ook dit soort van denkfouten maken, wanneer bijvoorbeeld presentaties van leerlingen beoordeeld moeten worden, of een lessenreeks van een stagiaire. Wanneer je aan nieuwe informatie meteen betekenis moet geven, is het primacy-effect het sterkst; wanneer het om informatie gaat van een tijdje terug, zal vooral het recency-effect doorslaggevend zijn. Bij het beoordelen van een presentatie kan je bijvoorbeeld het recency-effect proberen uit te schakelen door elke vijf minuten een score te noteren en achteraf het gemiddelde te berekenen.

Waar komen dat soort van denkfouten vandaan?

II Hoewel Bulgarije jaar na jaar onopvallende inzendingen naar het songfestival stuurt en uitgroeide tot een van de slechtst presterende songfestivallanden ooit, bleef het land toch deelnemen. Sinds 2007 wisten ze zich niet meer te kwalificeren voor de finale. Na een opflakking in de jaren die volgden, besliste Bulgarije om vanaf 2023 niet meer deel te nemen aan het Eurovisiesongfestival.¹³¹

Tijd om je persoonlijk referentiekader even bij te stellen. Evolutie is ook in dit geval het antwoord op (bijna) al je vragen. Zowel het behoren tot een groep, als bijvoorbeeld het afgaan op je eerste indruk, waren vroeger essentiële overlevingsstrategieën. Tijden veranderen echter en zo ook onze geest en de hoeveelheid informatie die we te verwerken krijgen. Er wordt vaak gezegd dat een weekeditie van *The New York Times* qua informatiegehalte overeenstemt met hetgeen een persoon uit de 17de eeuw te verwerken kreeg in een heel leven.²⁵ Dat heeft gevolgen voor de betekenis die we aan die informatie kunnen en moeten geven en de daaruit volgende handelingen die we uitvoeren op basis van die betekenis. Het is dus niet onlogisch dat we heel wat denkfouten die het gevolg zijn van evolutie nog steeds maken, zonder dat we onszelf ervan bewust zijn.



Hoe verbeter jij je toetsen of examens? Als je dat net zo doet als de meeste leerkrachten begin je met leerling 1, vervolgens leerling 2 tot je alles verbeterd hebt.

Het primacy-effect leidt er echter toe dat als leerlingen de eerste vragen correct beantwoordden, je de volgende antwoorden anders zal beoordelen. Zo ook met geschreven teksten bijvoorbeeld. Een leerling die start met een sterke inleiding zal over het algemeen een betere beoordeling krijgen dan een klasgenoot die minder sterk start.

Om het primacy-effect minder kans te geven, kan je overwegen om per vraag te verbeteren (of per tekstdeel). Eerst vraag 1 van al je leerlingen, vervolgens vraag 2 enzovoort.

En om nóg minder ten prooi te vallen aan welk effect dan ook, kan je zelfs ook nog de namen van de leerlingen afdekken.

Wat de getallenreeks aan de start van deze blik-opener betreft: confirmation bias zal je ervan kunnen overtuigen dat het volgende cijfer in de reeks een 8 is. Maar het had net zo goed een 7, 12 of 1256 kunnen zijn, mits je gewoon volgende logica volgt: $a < b < c < d$

In dit eerste deel hebben we geprobeerd om je bewust te maken van het bestaan van je eigen referentiekader, de sterktes ervan en mogelijke valkuilen. Tijd nu om met dat referentiekader een blik te werpen op prestatiegegevens van leerlingen.

Hoe kijk ik naar informatie?



Zo had ik het nog niet bekeken

Informatiegebruik is een betekenisgevingsproces

Een zonnige donderdagnamiddag in mei. Lars begint aan zijn les over de uitdagingen die de bevolkingsevolutie met zich meebrengt. Dit voor de meer dan tiende keer al, als hij even snel de rekensom maakt. Hij geeft al jaar en dag hetzelfde vak in een aantal klassen van de eerste en tweede graad. Hij ziet de nog kinderlijke 12-jarigen uitgroeien tot mondige pubers. Maar niet allemaal.

Lars meent zich na vier jaar een goed beeld gevormd te hebben van elk van zijn pupillen. Lars is een leerkracht. Een leerkracht heeft mensenkennis. Lars kent dus mensen. Julie heeft het geluk al drie jaar les te mogen volgen bij Lars. Julie was een rustige, stille leerling toen ze als 12-jarige op school binnenkwam en is dat nu, drie jaar later, nog steeds. Ze houdt zich op de achtergrond en antwoordt zelden uit zichzelf. Maar ze is verstandig en antwoordt steevast correct op alle vragen die Lars haar stelt, dus kwam ze het voorbije schooljaar steeds minder en minder aan het woord in de klas. Julie kende het antwoord toch...

Lars wordt gebeten door een bijscholing die hij volgde over datageïnformeerd werken en besluit om zelf nauwkeurig data te verzamelen over hoe vaak elke student uit zichzelf een vraag stelt, deelneemt aan groepsdiscussies of presentaties geeft. Plots ziet hij patronen die voorheen niet zichtbaar waren. Zo ontdekt hij bijvoorbeeld dat Julie, die hij als 'stil' beschouwde, eigenlijk heel regelmatig deelneemt aan het klasgebeuren, maar vooral in kleinere groepssettings. Meer nog, hoewel ze in het verleden altijd mee was met het hele klasgebeuren

en vaak het antwoord wist nog voor de vraag gesteld werd, blijkt ze de leerstof van de laatste twee hoofdstukken helemaal niet zo goed onder de knie te hebben als Lars vermoedde.

Informatiegebruik als een proces van betekenisgeving

In Deel 1 lieten we je uitgebreid kennismaken met een betekenisgevingsperspectief. Wanneer we iets meemaken en dus nieuwe informatie ontvangen, dan trekken we zowel bewust als onbewust ons kastje met mentale modellen open.

- (Hoe) kunnen we het nieuwe koppelen aan wat we al wisten? Aan wat we geloven of aanvoelen?
- Daagt dat 'nieuwe' onze kennis en veronderstellingen uit, of wordt ons bestaande plaatje bevestigd?

We passen nieuwe informatie en gebeurtenissen ook in ons persoonlijk verhaal in.

- Wat betekent datgene dat ik voor de kiezen krijg?
- Wat betekent dit *voor mij*?
- Hoe moet ik hiermee verder?
- Moet ik hier eigenlijk wel iets mee doen?

Ook informatiegebruik in het onderwijs is (uiteraard) een betekenisgevingsproces. ^{1,21,26,27}

Wanneer je gegevens verzamelt of ontvangt die je bijvoorbeeld iets vertellen over leerlingprestaties (zoals toetsscores), over schoolcontext (zoals demografische cijfers over je leerlingenpubliek), of zelfs over personeelszaken (zoals de resultaten van een bevraging over planlast), dan interpreteer je die gegevens vanuit je persoonlijk referentiekader. Dat op een bewuste manier doen, is niet vanzelfsprekend – en het zal vast niet verbazen: ook hier liggen denkfouten op de loer. Daarnaast neem je ook bewust of onbewust een beslissing om al dan

niet over te gaan tot actie op basis van die nieuwe informatie. Je geeft de informatie een plaats in de manier waarop jij de zaken aanpakt of plant aan te pakken.

- Wat betekenen de data?
- Wat betekenen ze voor mezelf en voor mijn school?
- Wat zijn de volgende stappen?

Even terugschakelen: datagebruik, informatiegebruik, evidence-based practice... waar hebben we het nu eigenlijk over?

We vatten allereerst nogmaals samen wat we precies verstaan onder 'informatiegebruik' op school: schoolleiders en leerkrachten wenden gegevens en informatie aan om school- en onderwijsprocessen in kaart te brengen, zodat ze kunnen nagaan of doelstellingen bereikt worden, en zodat ze van daaruit kunnen reflecteren over wat ze zouden willen veranderen, versterken, behouden, invoeren, afschaffen enzovoort.^{28,29}

In die ruime omschrijving zijn verschillende elementen van belang.

Informatiegebruikers

Aangezien informatiegebruik deel uitmaakt van geïnformeerd beslissen en interne kwaliteitszorg, zijn leerkrachten en schoolleiders (en natuurlijk ook andere leden van het team zoals de zorgcoördinator of een beleidsmedewerker) de belangrijkste actoren in dit verhaal over informatiegebruik. Zij zijn het die gegevens en informatie bij elkaar brengen om ze vervolgens te analyseren en te interpreteren en zo tot beslissingen te komen die hun praktijk en beleid verder vormgeven. We vinden het gepast om hen (of beter: jullie) gezamenlijk aan te spreken als 'onderwijsprofessionals'.

Opzet

Informatiegebruik is effectiever naarmate het meer doelgericht is en systematisch gebeurt.^{28,30-33}

Met 'doelgericht' zetten we in de verf dat informatie en informatiegebruik aan de kernprocessen van een school gerelateerd dienen te zijn. Impliciete en expliciete uitgangsvragen zijn daarbij: Hoe zorgen we ervoor dat al onze leerlingen zoveel mogelijk leren? Hoe zorgen we ervoor dat leerlingen en medewerkers in staat zijn om het beste van zichzelf te geven? Wat hebben de leden van onze schoolgemeenschap nodig om te leren, om les te geven, om zich goed te voelen, om tot een goed en gedragen beleid te komen? Een toetsinstrument of feedbacktool gebruiken, simpelweg omdat die 'bestaat' en niet omdat je denkt dat je er betekenisvolle informatie uit kan halen, heeft dus niet (altijd) veel zin.

Met 'systematisch' doelen we op het feit dat informatiegebruik geen ad-hoc-gebeuren is, maar iets dat (idealiter) verweven zit in je praktijk. Het is dus niet iets dat er weer als extra taakje bovenop komt, maar iets dat elke onderwijsprofessional vandaag de dag al doet. Kernvragen die je jezelf voortdurend stelt als professional, zijn immers: 'Doe ik de goede dingen, en doe ik deze dingen goed?' Om tot een helder antwoord te komen op dat soort van vragen, is het vaak effectiever om objectieve gegevens te raadplegen in plaats van af te gaan op je gevoel of op anekdotes van anderen die toevallig je pad kruisen. Een toevallig gesprek met een collega aan de bushalte over wat er die dag in jullie klassen gebeurde kan om velerlei redenen zeer waardevol en interessant zijn, maar is dus geen voorbeeld van systematisch en doelgericht informatiegebruik.

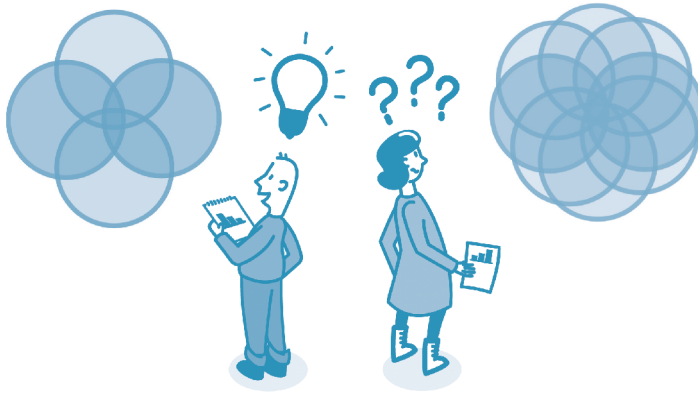
Verschillende bronnen

Het is je mogelijk opgevallen dat we in deze inspiratiegids vaak spreken over 'informatie' en 'informatiegebruik'. Dat wil niet zeggen dat termen zoals 'data', 'datagebruik' en 'datagelettertheid', die je misschien vertrouwder in de oren klinken, niet correct zouden zijn. Wel roept het woord 'data' bij veel mensen een beeld op van cijfers en statistieken, en heeft de 'informatie' die wij voor ogen hebben, betrekking op veel méér dan alleen maar cijfers en statistieken.

Cijfermatige informatie zoals toetsresultaten van leerlingen zijn een belangrijke informatiebron voor interne kwaliteitszorg. Het hele punt van deze inspiratiegids is om je handvatten aan te reiken om met prestatiegegevens aan de slag te gaan. Maar een belangrijk inzicht om daarbij voor ogen te houden is dat je, om het volledige plaatje in te vullen, naast informatie over uitkomsten (output) ook andere informatie nodig hebt. Denk aan informatie over wat er gebeurt in de klas (proces), over wat leerlingen en medewerkers binnenbrengen (input), en over de schoolomgeving en het onderwijssysteem (context). Informatie kan bovendien betrekking hebben op leerlingen, leerkrachten of klassen (microniveau), op de school of scholengemeenschap (mesoniveau), of op het onderwijsnet of het onderwijssysteem als geheel (macroniveau). Informatie kan kwantitatief zijn (scores, grafieken, vergelijkingen) of kwalitatief (observaties, gesprekken, groepsgesprekken). Sommige informatie verzamel je zelf (toetsen in de klas, ouderbevragingen), andere informatie wordt aangeleverd door externen (feedback op gestandaardiseerde toetsen, onderzoeksresultaten).^{28,34,35}

We hoeven je niet te vertellen dat leerlingen tot leren brengen, een complexe opdracht is die niet in één welomlijnd recept te vatten is. Het loont dan ook om verschillende bronnen naast elkaar te leggen wanneer je een doelvraag wil gaan beantwoorden. Deze werkwijze wordt triangulatie genoemd. Je brengt verschillende soorten informatie uit verschillende bronnen bij elkaar en toetst vervolgens alle gegevens die voorhanden zijn aan elkaar af.²⁷ Daarnaast is het ook waardevol om verschillende mensen met verschillende perspectieven hierbij te betrekken.

Als je al die lenzen en filters op elkaar legt, stel je jezelf vragen als: waar raken ze elkaar, waar overlappen ze, welke unieke inbreng heeft elke lens en filter? Let wel, je hoeft niet alles en iedereen overal bij te betrekken. En laat de informatie niet leiden, maar vertrek vanuit de doelvraag. Bedenk ook dat té veel lenzen over elkaar het beeld troebel kunnen maken.



Variatie in beslissingen voor beleid en praktijk

Er zijn verschillende manieren om informatie te gebruiken en op basis daarvan tot beslissingen of acties te komen.^{21,28,32,36,37}

Een eerste voorbeeld: een schoolteam interpreteert feedback uit gestandaardiseerde toetsen en legt deze naast andere gegevens. De informatie wordt besproken, mogelijke oorzaken worden benoemd, en op basis daarvan beslist het team om voor een bepaald vak de leerlijn aan te passen en een nieuwe methode te gebruiken. In dit geval leidt informatiegebruik tot directe acties, tot geïnformeerd veranderen en (hopelijk) verbeteren. We noemen dit ook wel instrumenteel informatiegebruik.

Er zijn evenwel nog andere vormen van informatiegebruik die scholen kunnen hanteren om hun werking te ondersteunen, afhankelijk van hun doelstellingen (welke vraagstukken liggen voor?) en van de informatie waarover zij beschikken. Conceptueel informatiegebruik, bijvoorbeeld, betekent dat informatie aangegrepen wordt als een impuls voor reflectie, voor het toetsen van veronderstellingen, en voor het bijstellen (of bevestigen) van een bestaande visie. Stel dat de school uit het bovenstaande voorbeeld uit meerdere vestigingsplaatsen bestaat, waarvan er eentje gelegen is in een buurt met veel kansarmoede. Stel dat sommige leden van het team ervan uitgingen dat de prestaties in die vestigingsplaats vast wel lager zouden liggen. Wordt dat beeld bevestigd of weerlegd wanneer de uitkomsten naast elkaar gelegd worden? Stel dat die leerlingen het

even goed of misschien wel beter doen dan leerlingen uit de andere vestigingsplaatsen – dan moet het bestaande beeld misschien toch bijgesteld worden. En dan is dat mogelijk een mooie aanleiding om in team te bespreken hoe leerkrachten bepaalde uitdagingen met succes weten aan te gaan.

Verder kan er ook sprake zijn van symbolisch informatiegebruik: informatie aanwenden om een standpunt kracht bij te zetten, keuzes te beargumenteren, of vertrouwen in de eigen aanpak te winnen. Denk bijvoorbeeld aan de directeur die aan de schoolraad uitleg geeft over de keuze om een nieuwe methode aan te kopen, en objectieve gegevens kan voorleggen om duidelijk te maken waarom zij dat noodzakelijk acht. Of denk aan de leerkrachten uit de vestigingsplaats in de buurt met meer kansarmoede die van zichzelf het gevoel hadden goed bezig te zijn, en dat ook bekrachtigd zien in outputgegevens. Allemaal voorbeelden van hoe informatie een drijfveer kan vormen.

Waar instrumenteel, conceptueel en symbolisch informatiegebruik duidelijk gericht zijn op school- en onderwijsontwikkeling, zit strategisch informatiegebruik, ten slotte, eerder op de grens tussen ontwikkelingsgericht en verantwoordingsgericht gebruik. Bij strategisch informatiegebruik denken we aan bronnen die tactisch worden ingezet om een beeld te creëren naar de buitenwereld. Dat kan gaan van een outputdossier aanleggen om aan de inspectie te tonen welk traject men afgelegd heeft, tot reclame maken voor de eigen goed presterende school in het zondagsblad van de gemeente. Misschien is dat een ongemakkelijk idee: informatie doelbewust gebruiken om je te verantwoorden ten opzichte van collega's of externen. Het roept mogelijk een beeld op van 'beoordeeld' en 'gerangschikt' worden. Op zich staan verantwoordingsdoelen echter niet in de weg van ontwikkelingsdoelen. Het kan productief zijn om gegevens die intern verzameld zijn als wake-upcall met anderen te delen, als een stapsteen naar verbetering. In dat opzicht citeert men trouwens vaak een boude uitspraak van onderwijsonderzoekers Earl en Katz:



**Verantwoording zonder ontwikkeling is holle retoriek;
ontwikkelen zonder verantwoorden is willekeurig
handelen zonder richting.**

Lorna Earl & Steven Katz³⁸

Geïnformeerd beslissen: niet evident?

Heel wat onderzoek toont aan dat gedegen (dus: systematisch en doelgericht) informatiegebruik een aantoonbare positieve invloed heeft op de kwaliteit van onderwijsbeslissingen. De meerwaarde zit hem erin dat objectieve informatie een aanvulling of soms zelfs tegengewicht kan bieden aan onze intuïtie, die ons soms misleidt.^{13,39-41} Er zijn echter een aantal zaken die op hun beurt een invloed hebben op (die meerwaarde van) informatiegebruik door onderwijsprofessionals.^{36,42-45} Bijvoorbeeld:

- **Kenmerken van de schoolorganisatie**
Binnen verschillende scholen wordt er op verschillende manieren naar informatiegebruik gekeken. Hecht men er belang aan of niet? Wordt er tijd voor uitgetrokken? Wordt er samengewerkt?
- **Invloeden vanuit de ruimere context**
In onderwijssystemen waar financiering afhangt van leerlingresultaten, gaat men bijvoorbeeld op een andere manier aan de slag met (toets)informatie dan in systemen waar het onderwijs louter op basis van het aantal instromende leerlingen georganiseerd is.
- **Aspecten die te maken hebben met de informatie zelf**
Niet alle informatiebronnen zijn even gebruiksvriendelijk en sommige gegevens die je tegenkomt (b)lijken irrelevant of onbetrouwbaar. Ook heeft niet iedereen dezelfde informatiebronnen ter beschikking, of evenveel ruimte om gegevens te verzamelen.
- **Eigenschappen en activiteiten van de informatiegebruiker**
Het proces van informatiegebruik verloopt niet voor elke gebruiker op dezelfde manier. Niet elke leerkracht en niet elke schoolleider stelt zich dezelfde doelvragen. Niet iedereen is (of voelt zich) even vaardig of gemotiveerd om informatiebronnen te raadplegen wanneer er beslissingen genomen moeten worden.



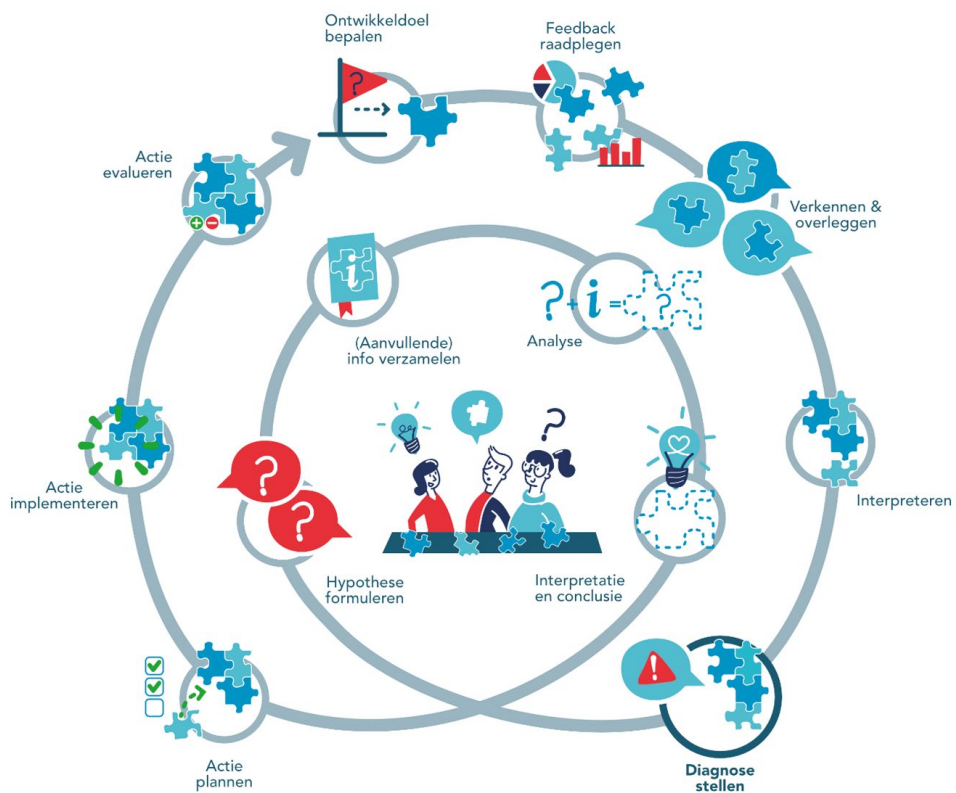
- Welke kerndoelen stel jij jezelf als onderwijsprofessional?
- Welke informatiebronnen heb jij ter beschikking? (Op welke manier) gebruik je die informatiebronnen?
- Welke informatie mis je? Kan je zelf iets doen om die informatie te vergaren?
- Hoe schat jij jouw eigen datageletterdheid in?
- Heeft jouw school een visie op informatiegebruik?

Ook het proces van informatiegebruik speelt een rol

Informatie gebruiken gebeurt stapsgewijs. Het helpt wanneer je die verschillende stappen ook echt doorloopt, zonder meteen van 'data' naar 'snelle resultaten' te willen springen. De onderstaande figuur visualiseert de complexiteit van dit proces door de verschillende stappen concreet te maken. Ze werd specifiek ontwikkeld in onderzoek over hoe je op school aan de slag kan gaan met feedback op centrale toetsen.⁴⁶ De buitenste cirkel geeft een cyclus van activiteiten weer die nodig zijn om tot waardevol schoolfeedbackgebruik te kunnen komen.

- De cyclus kan starten met het actief raadplegen van schoolfeedback, ingegeven vanuit doelen rond interne kwaliteitszorg. Wanneer een school bijvoorbeeld sterk inzet op het verbeteren van begrijpend lezen, kunnen de resultaten van centrale toetsen daar extra informatie bieden om in de school mee aan de slag te gaan. Maar net zo goed kunnen de toetsen een signaalfunctie hebben.
- Volgende stappen zijn verkennen en overleggen. Je gaat na welke informatie de schoolfeedback aan de oppervlakte (kan) brengen en welke niet. Door vanuit gezamenlijke doelen te vertrekken en het proces gezamenlijk te doorlopen, creëer je draagvlak voor mogelijke acties die op een later moment geformuleerd zullen worden en bouw je gezamenlijke kennis op.
- Vervolgens is het zaak om de schoolfeedback te interpreteren. Nagaan wat de resultaten precies betekenen voor je school, vergt meer dan enkel het (statistisch) begrijpen van de schoolfeedback. Het gaat ook om het begrijpen van wat de resultaten betekenen in jullie specifieke context.

- Vervolgens kun je gaan nadenken over mogelijke oorzaken en verklaringen voor de resultaten. Het doel is hier om een correcte diagnose te stellen. De diagnosefase bestaat uit een subcyclus van activiteiten. Vaak hebben mensen de neiging om (te) snel conclusies te trekken op basis van hun interpretatie. Effectiever is om de bestaande aannames als hypothese voorop te stellen en dieper te gaan analyseren – en dat proces moet je soms vaker dan één keer doorlopen.
- Wanneer er oorzaken aangeduid werden, is het zaak om gepaste acties te plannen en te implementeren. En waar het in de praktijk soms nagelaten wordt, is het essentieel om die acties ook op tijd te evalueren.





- Informatiegebruik als concretisering van interne kwaliteitszorg betekent: informatie verzamelen om na te gaan of je je doelstellingen bereikt en om na te gaan wat veranderd of behouden moet worden. Informatiebronnen komen *jou* van pas wanneer *jij* een doelvraag wil proberen te beantwoorden.
- Wanneer we spreken over informatiegebruik op school, kunnen we ‘informatie’ definiëren als ‘alles wat een leerkracht of schoolleider kan helpen om meer te weten te komen over de leerlingen of over de school’.⁴⁷ Het zijn niet alleen (cijfer)gegevens die de kennisbasis over de eigen schoolwerking kunnen verbreden en verdiepen, maar ook administratieve gegevens (zoals uurroosters, jaarplannen, agenda’s...) of kwalitatieve gegevens zoals uitspraken van leerlingen.⁴⁸⁻⁵⁰
- Informatiegebruik is geen extra taakje om af te vinken en daarna te vergeten. Het is een proces dat verweven zit in het DNA van de onderwijsprofessional.
- Prestatiegegevens van leerlingen zijn een cruciale informatiebron voor interne kwaliteitszorg. Ze vormen evenwel een puzzelstuk, niet het volledige plaatje. Informatiegebruik betekent meer dan enkel cijfers over leeruitkomsten raadplegen.
- Informatie gebruiken hoeft niet altijd te betekenen dat je concrete acties gaat uittekenen of bestaande praktijken gaat omgooien.

De meerwaarde van een betekenisgevings- perspectief op informatiegebruik

Informatiegebruik bekijken als een proces van betekenisgeving lijkt logisch, maar in onderwijsonderzoek is het eigenlijk een relatief nieuwe invalshoek.^{1,2,21,26}

In de literatuur over informatiegebruik vind je heel wat modellen die proberen te beschrijven wat er nu precies gebeurt wanneer een ontvanger (zoals een leerkracht of schoolleider) aan de slag gaat met data (zoals gegevens over leerlingen) om tot beslissingen te komen voor beleid of praktijk. Soms ligt de nadruk op uitkomsten van informatiegebruik – denk aan het onderscheid tussen instrumenteel, conceptueel, symbolisch en strategisch informatiegebruik. Vaak beschrijven modellen de verschillende concrete stapjes die je doorloopt, bijvoorbeeld: analyseren, prioriteren, synthetiseren, diagnosticeren enzovoort.^{20,51-53}

Dat soort modellen zijn interessant én bruikbaar. Om een proces te ontleden, moet je het immers in stukjes breken en elk stukje eens goed onder de loep nemen. Alleen gaan deze modellen er soms impliciet van uit dat data per definitie objectief zijn en ondubbelzinnig geïnterpreteerd kunnen worden. Het lijkt dan wel alsof het volstaat dat data simpelweg ‘bestaan’ en dat de beschikbaarheid van data automatisch leidt tot schoolontwikkeling en -verbetering.^{54,55} In realiteit is dat niet het geval – daar hoeven we je waarschijnlijk niet van te overtuigen. In realiteit doen mensen van vlees en bloed, met een eigen referentiekader (voorkennis, voorkeuren, veronderstellingen), elk hun eigen ding met de data die op hun pad komen.

Aan de ene kant is dat inzicht ontzettend verrijkend en boeiend, aan de andere kant legt het ook de vinger op de wonde. Alle kookboeken ten spijt: informatiegebruik is niet te vatten in één pasklaar, hapklaar, onfeilbaar recept. Zie de parallel met instructie: je geeft les aan de hand van een kader, een plan, en een set van stevige principes... maar ieder lesuur en elke groep leerlingen vormt een nieuwe ervaring met nieuwe uitdagingen. (En gelukkig maar, toch?)

Door informatiegebruik te benaderen als een proces van betekenisgeving, erkennen we dat het een complex en dynamisch proces is.^{1,2,26} Betekenis geven

aan data en informatie is een voortdurende zoektocht naar coherentie (hoe past informatie in mijn bestaande mentale modellen, in mijn verhaal?) en is gericht op begrip en actie (wat maak ik hiervan en wat doe ik ermee?). Het heeft een cognitieve component (denken) en een discursieve component (vertellen). Er zijn individuele factoren die er een rol in spelen (je eigen praktijken, overtuigingen) en sociale factoren (je organisatie, je collega's, het onderwijssysteem).

Betekenis geven aan formele prestatiegegevens van leerlingen

In eigen onderzoek zijn we nagegaan hoe leerkrachten en schoolleiders betekenis geven aan schoolfeedback uit gestandaardiseerde toetsen.¹ Dat soort van outputgegevens – een voorbeeld bij uitstek van wat we kunnen omschrijven als 'formele prestatiegegevens' – wordt vaak voorgesteld als een krachtig instrument voor schoolontwikkeling. Er wordt verondersteld dat onderwijsprofessionals, waaronder leerkrachten, schoolleiders en andere medewerkers, deze gegevens kunnen gebruiken als een soort spiegel om sterktes en zwaktes te identificeren en vervolgens weloverwogen beleids- en praktijkbeslissingen te nemen. Een pakje met kennis om zomaar uit te pakken, zo lijkt het wel.

Er zijn inderdaad een heleboel waardevolle inzichten te ontdekken door met dat soort data aan de slag te gaan. Maar... je moet er wel mee aan de slag gaan. Zelden vind je in een feedbackrapport een pasklaar antwoord op vragen die je je stelt, laat staan een interpretatie op maat. Geen pakje om zomaar uit te pakken dus, geen gegevens die vanzelf spreken – maar wél: gegevens waar je zelf betekenis aan geeft. Een prachtige oefening, maar vaak ook een uitdaging. Onderwijsprofessionals ervaren soms moeilijkheden bij het interpreteren van cijfers én het vertalen ervan naar concrete acties. Toetsaanbieders en beleidsmakers, van hun kant, merken dat de gegevens die zij beschikbaar maken niet altijd worden benut, of toch niet altijd op de manier zoals zij zouden verwachten.



Gegevens beslissen niet, dat doen mensen.

James Spillane, hoogleraar⁵⁶

Wanneer we nagaan hoe leerkrachten, schoolleiders en andere 'gebruikers' betekenis geven aan formele prestatiegegevens, zien we dat een aantal factoren op verschillende niveaus een rol spelen. Die factoren kunnen we in één zin samenvatten: Formele prestatiegegevens worden verwerkt door individuen die deel uitmaken van groepen waarin mensen met elkaar in interactie gaan binnen een welbepaalde context.

Elk woord in die zin is betekenisvol, en elk onderdeel laat zich vatten in reflectievragen die heel tastbaar maken waarom verschillende mensen met een eigen bril naar dezelfde gegevens kijken.



Formele prestatiegegevens:

Welke gegevens ga je bekijken?

- Zijn dat cijfers, grafieken, of tekst – en heb je een voorkeur of afkeur voor bepaalde weergaves?
- Zijn die gegevens geformuleerd in een taal die je beheerst?
- Waar komen die gegevens vandaan – van een bron die je vertrouwt of een bron die je je 'gecontroleerd' laat voelen?
- Laat je de gegevens leiden ('Laten we eens kijken wat we hiermee kunnen doen?'), of de doelvraag ('Hoe evalueer ik zelf bepaalde prestaties en bevestigen deze data mijn beeld of niet?')? Of kan het een samenspel zijn van beide?



worden verwerkt:

Welke concrete stappen zet je om te interpreteren wat je leest?

- Word je wijs uit de gegevens?
- Ben je vaardig en voel je je vaardig om een analyse te maken?
- Lukt het je om sterktes en zwaktes te identificeren, en te bedenken wat een goed plan van aanpak is? Lukt het om data en doelvragen met elkaar te verbinden?
- Heb je eigenlijk wel zin om met die gegevens aan de slag te gaan, of twijfel je aan de meerwaarde?



door individuen:

Vanuit welk referentiekader bekijk jij de gegevens?

- Welke achtergrond en voorkennis heb je? Voel je je comfortabel om statistische gegevens te interpreteren of heb je daar toch wat meer toelichting bij nodig?
- Welke opvattingen heb je over leerlingen en over leren en instructie? Is evaluatie een onderdeel van instructie of iets helemaal apart?
- Heb je bepaalde ideeën over informatiegebruik? Vind je dat dat in je DNA zit als onderwijsprofessional en vind je het fijn dat er informatiebronnen beschikbaar zijn om beslissingen te ondersteunen? Of voelt het aan als een klusje dat erbij komt en tijd afsnoept van 'het echte werk'?



die deel uitmaken van groepen:

Hoe beïnvloedt je omgeving jouw referentiekader?

- Heb je het in je opleiding, onder collega's of in je sociale omgeving ooit (gehad) over de zin en onzin van informatiegebruik?
- Heeft jouw school een gedeelde visie op informatiegebruik? Hoe kadert en/of faciliteert de schoolleiding dat? Hoe verleent de schoolleiding betekenis aan gegevens?
- Is er tijd en ruimte om informatiegebruik in te bouwen in je professionele bezigheden?
- Weet je wat van jou verwacht wordt, en bij wie je te rade kan gaan voor ondersteuning?



waarin mensen met elkaar in interactie gaan:

Hoe onderhandel je over de betekenis van de gegevens?

- Bespreek je überhaupt gegevens met anderen in je team?
- Als je dat doet, wie zit er dan rond de tafel? Kan iedereen zijn kijk formuleren of komt het oordeel toe aan de luidste roeper?
- Bespreek je gegevens met externen? Wanneer wel, wanneer niet?
- Sta je open voor invalshoeken van anderen?



binnen een welbepaalde context:

Op welke manieren beïnvloeden school-externe factoren jouw informatiegebruik?

- Op welke manier worden externe data in de markt gezet door aanbieders? Strookt dat met jouw eigen professionele behoeften en met jouw eigen kijk op onderwijs?
- In welke mate wordt informatiegebruik gesuggereerd, gestimuleerd, opgelegd, ondersteund door netwerken, controleorganen, beleid?
- Ervaar jij verwachtingen van anderen rond informatiegebruik?
- Welk discours wordt er binnen jouw beroepsgroep uitgedragen rond de zin en onzin van informatiegebruik? Heb jij daar zelf een stem in? Hebben jouw leidinggevendenden daar een stem in? Wat is de rol van personen of organisaties die je kan aanspreken voor professionalisering?

Die factoren staan allemaal in verbinding met elkaar. Centraal staan evenwel de personen die zelf, subjectief, naar de data kijken door de bril van hun eigen referentiekader. We geven een fictief voorbeeld waarvoor we even nader kennismaken met leerkracht Lars en twee van zijn collega's.



Leerkracht Lars

- Zijinstromer uit de bedrijfswereld
- Geeft ondertussen al 15 jaar met veel plezier les
- Heeft drie kinderen, onder wie een dochter die intussen zelf ook voor de klas staat
- Houdt nauwgezet (evoluties van) toetsresultaten van leerlingen bij op de computer in een zelfontworpen tool



Directeur Debbie

- Heeft vijf jaar lesgegeven aan leerlingen met speciale ondersteuningsnoden, is daarna gaan bijsonderen
- Startte vorig schooljaar als directeur
- Heeft thuis een peuter rondlopen en heeft samen met haar partner net ook een adoptieprocedure opgestart
- Schrijft graag lange nota's met veel informatie, doorspekt met doordenkertjes en kwinkslagen



Beleidsmedewerker Billie

- Heeft 20 jaar voor de klas gestaan
- Werkt nu halftijds, legt zich sinds enkele jaren toe op ondersteuning van de (wisselende) directeurs
- Geeft 's avonds kookworkshops en volgt in het weekend zelf tekenles
- Is meestal heel grondig en maakt overzichtelijke slides; staat te springen wanneer het tijd is om die slides te presenteren

In de mailbox van Debbie belandt op een dag een feedbackrapport waarin beschreven wordt hoe verschillende klassen in haar school hebben gepresteerd op een toets die eind vorig schooljaar werd afgenomen door een externe instantie.⁵⁷ Een paar fragmenten uit het rapport vind je op de volgende pagina's.

Feedbackrapport

Onlangs werden bij uw leerlingen en bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen toetsen afgenomen om na te gaan in welke mate de minimumdoelen voor dit leergebied bereikt worden.

In dit feedbackrapport wordt beschreven in welke mate uw school de getoetste minimumdoelen gerealiseerd heeft bij de deelnemende leerlingengroep. De prestatie van uw school wordt vergeleken met die van de representatieve steekproef van scholen.

Dit feedbackrapport wordt strikt vertrouwelijk aan uw school bezorgd en derden krijgen er geen toegang toe. Het rapport kan een stukje zijn in de puzzel van interne kwaliteitszorg voor het getoetste leergebied.

Verrast het resultaat u of bevestigt het uw verwachtingen? Deed uw school het voor dit leergebied beter of juist minder goed dan u verwacht had? Wat gaat goed, waar is ruimte voor verbetering? Als schoolteam (directie, leerkrachten en andere medewerkers) bent u zelf het best geplaatst om deze vragen te beantwoorden en om het resultaat van uw school in een juist perspectief te plaatsen. U kent uw leerlingen en uw aanpak van dit leergebied immers het beste, en u weet in welke omstandigheden de toetsen werden afgenomen bij u op school. Kunt u deze aspecten in verband brengen met een betere of minder goede prestatie?

Samen met dit feedbackrapport bezorgen wij u ook de algemene brochure over het onderzoek. Door die brochure door te nemen, kunt u zich een beeld vormen van de algemene, nationale resultaten. Er worden ook een aantal aandachtspunten en werkpunten geïdentificeerd voor het onderzochte leergebied. Zijn die aandachtspunten herkenbaar binnen de context van uw school? Kunt u zelf ook aan de slag met de geformuleerde werkpunten?

Om het getoetste leergebied ruimer in kaart te brengen, kunt u uw rapport en de algemene brochure ook eens naast andere informatiebronnen leggen.

Hebt u vragen bij de tabellen en figuren in dit rapport?

Neem contact met ons op.

Hebt u hulp nodig bij het interpreteren van deze gegevens?

Uw pedagogische begeleidingsdienst kan u hierbij ondersteunen.

Bereiken van de minimumdoelen

Een vaardigheidsscore is een score op 10 die aangeeft in welke mate een leerling de getoetste set van minimumdoelen beheerst. Een leerling die de minimumnorm net haalt, dat wil zeggen: de getoetste minimumdoelen net bereikt, behaalt een vaardigheidsscore van 5 op 10. Een leerling die de minimumnorm niet haalt, heeft een lagere score. Hoe groter de vaardigheid van de leerling, hoe sterker de beheersing van minimumdoelen, hoe hoger de score op 10.

In de tabel wordt een overzicht gegeven van de vaardigheidsscores die bij u op school behaald werden. De cijfers worden ook uitgesplitst per lesgroep.

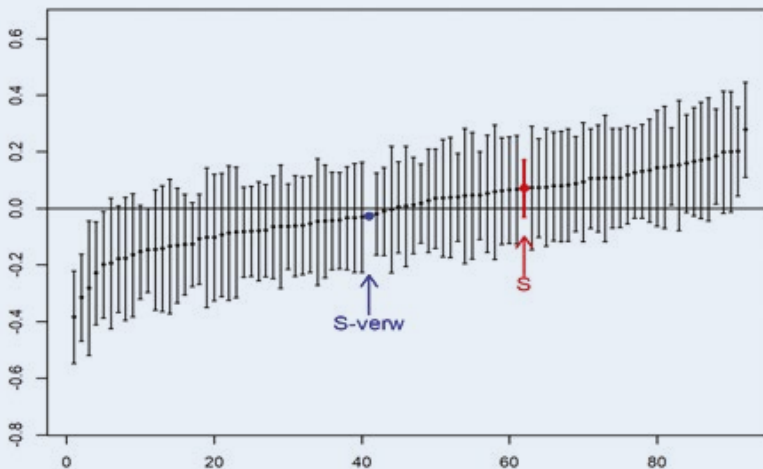
Bovenaan vindt u ter vergelijking de cijfers van de andere deelnemende scholen. Wanneer u de cijfers van uw school hiermee vergelijkt, wees u er dan van bewust dat dit ruwe cijfers zijn waarin nog geen rekening gehouden wordt met achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen.

		Verdeling vaardigheidsscores										Tot.	Minimumdoelen bereikt	Gemiddelde vaardigheidsscore
		deze leerlingen hebben de minimumdoelen NIET bereikt					deze leerlingen hebben de minimumdoelen bereikt							
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Ter vergelijking														
Steekproef	Pct lln	5%	11%	10%	12%	11%	11%	12%	11%	9%	7%	100%	50%	5,0
School														
9777	# lln	2	4	4	19	6	16	15	15	11	5	97	62	5,6
	Pct lln	2%	4%	4%	20%	6%	16%	15%	15%	11%	5%	100%	64%	
Lesgroepen														
L6a	# lln	1	2	1	7	1	1	6	4	1	0	24	12	4,9
	Pct lln	4%	8%	4%	29%	4%	4%	25%	17%	4%	0%	100%	50%	
L6b	# lln	0	0	1	6	1	5	5	4	2	1	25	17	5,8
	Pct lln	0%	0%	4%	24%	4%	20%	20%	16%	8%	4%	100%	68%	
L6c	# lln	0	1	1	2	2	4	2	3	5	3	23	17	6,4
	Pct lln	0%	4%	4%	9%	9%	17%	9%	13%	22%	13%	100%	74%	
L6d	# lln	1	1	1	4	2	6	2	4	3	1	25	16	5,5
	Pct lln	4%	4%	4%	16%	8%	24%	8%	16%	12%	4%	100%	64%	

Situering van uw school

Leeswijzer:

- Verticale as (Y-as): gemiddelde prestatie per school
- Horizontale lijn door 0.0 (nullijn): gemiddelde over alle scholen heen
- Horizontale as (X-as): volgorde van de scholen op basis van hun feitelijke gemiddeldes
- Zwarte stip (•): feitelijk gemiddelde van een school uit de steekproef
- Verticale lijn door een stip: betrouwbaarheidsinterval. Enkel wanneer een verticale lijn (betrouwbaarheidsinterval) van een school volledig boven of onder de horizontale nullijn ligt, wijkt de prestatie van die school statistisch significant af van het nationaal gemiddelde. Een statistisch significante afwijking wil zeggen dat het verschil dat gevonden werd, wellicht niet aan toeval te wijten kan zijn.
- Rode stip S (•): feitelijk gemiddelde van uw school
- Blauwe stip S-verw (•): verwacht gemiddelde van uw school



Het feitelijk gemiddelde van uw school op deze toets:

- wijkt niet statistisch significant af van het nationaal gemiddelde;
- ligt hoger dan haar verwacht gemiddelde: het gemiddelde dat we statistisch zouden verwachten op basis van haar leerlingenpubliek

Er zijn tal van scenario's denkbaar over hoe dit zich in de praktijk verder afwikkelt, over hoe dat rapport (al dan niet) een weg vindt binnen het team en hoe daar vervolgens betekenis aan gegeven wordt. In het volgende overzicht zijn we aan het improviseren geslagen en tot enkele voorbeeldscenario's gekomen.

Is één scenario beter of slechter dan het andere? Eigenlijk kunnen we moeilijk een waardeoordeel uitspreken. Hoewel we Lars, Debbie en Billie ondertussen al ietsje beter kennen, kennen we de situatie in hun school niet. Met welke doel-vragen zit men daar op dit moment? Kunnen de aangeleverde data daar ergens voor van pas komen? Wat hopelijk wel opvalt, is op hoeveel manieren het 'betekenis geven aan data' kan stilvallen of een onverwachte richting uit kan gaan, en hoe zeer een subjectieve bril daarin een rol speelt.

Negen uit het (school)leven gegrepen scenario's van hoe schoolfeedback zijn weg (niet) vindt in de school

1



Debbie: *Oh, leuk. Ik herinner me niet dat wij meegedaan hebben aan een proef, maar oké. Ik bekijk het wel eens wanneer ik tijd heb. Voorlopig sleep ik die mail even naar een apart mapje om hem uit de weg te hebben.*

2



Debbie: *Oh, leuk. Ik herinner me niet dat wij meegedaan hebben aan een proef, maar oké. Dit lijkt me iets voor Lars, dus ik stuur dit door naar hem. Kan dat meteen van mijn to-dolijst.*



Lars: *Goh. Wat kunnen die toetsen mij meer vertellen dan wat ik zelf al weet? Ik bekijk dit misschien wel eens wanneer ik tijd heb. Voorlopig sleep ik die mail even naar een apart mapje om hem uit de weg te hebben.*

3



Lars: Hm, hadden wij vorig jaar nu niet deelgenomen aan een onderzoek? Ik vraag me af of we daar ooit nog resultaten van gaan zien, maar goed.



Debbie: Ah, een feedbackrapport. Maar oei! Vol cijfers en grafieken. **Stuur ik even door naar Billie, die heeft daar wel ervaring mee.**



Billie: Oh, leuk. Ik herinner me niet dat wij meegedaan hebben aan een proef, maar oké. Ik bekijk het wel eens wanneer ik tijd heb. **Voorlopig sleep ik die mail even naar een apart mapje om hem uit de weg te hebben.**

4



Debbie: Ah, een feedbackrapport. Maar oei! Vol cijfers en grafieken. **Stuur ik even door naar Billie, die heeft daar wel ervaring mee. En naar Lars, want het gaat tenslotte over zijn vak.**



Lars: Oh, leuk. Ik herinner me niet dat wij meegedaan hebben aan een proef, maar oké. Ik bekijk het wel eens wanneer ik tijd heb. **Voorlopig sleep ik die mail even naar een apart mapje om hem uit de weg te hebben.**



Billie: Oh, leuk. Ik herinner me niet dat wij meegedaan hebben aan een proef, maar oké. Ik bekijk het wel eens wanneer ik tijd heb. **Voorlopig sleep ik die mail even naar een apart mapje om hem uit de weg te hebben.**

5



Debbie: Ah, een feedbackrapport. Maar oei! Vol cijfers en grafieken. **Stuur ik even door naar Billie, die heeft daar wel ervaring mee. En naar Lars, want het gaat tenslotte over zijn vak.**



Lars: Yes! Volgens de grafiek hebben we hoger gescoord dan het gemiddelde. En 64% gehaald – dat is best oké voor een klasgemiddelde. **De toelichting ga ik niet lezen, ik kan wel overweg met grafieken.**



Billie: Mooie input voor de slides voor volgende teamvergadering. **Ik haal die tabel even uit het rapport en dan vertel ik verder wel een beetje over een onderzoek dat ik heb gelezen over methodes en handboeken.**

6



Debbie: Ah, een feedbackrapport. Maar oei! Vol cijfers en grafieken. **Dat wordt een paar avonden studeren en dan maak ik er wel mijn eigen nota van.** Misschien kan ik er wel iets uit halen over ons beleid rond leerlijnen en redelijke aanpassingen. Of over de uitdaging om met kansarme leerlingen om te gaan. Ik neem dat in dat geval zeker mee naar de volgende teamvergadering, maar dan is het wel belangrijk dat iedereen mijn nota volledig heeft gelezen.

7



Lars: Hm, hadden wij vorig jaar nu niet deelgenomen aan een onderzoek? Ik vraag me af of we daar ooit nog resultaten van gaan zien, maar goed.



Debbie: Fijn, we kunnen onze resultaten van die toetsen inkijken. **Prima input voor onze volgende teamvergadering.** Ik denk dat ik hier zelf uit kan afleiden dat we het wel goed gedaan hebben, want veel leerlingen hebben de minimumdoelen bereikt. **Ik weet niet zeker wat die grafiek met de streepjes juist betekent maar dat bespreek ik eens met Billie.**



Billie: **Dit ga ik eens uitgebreid doornemen. Misschien kunnen we ook ergens externe ondersteuning vragen?**

8



Debbie: Fijn, we kunnen onze resultaten van die toetsen inkijken. **Ik stuur dit door naar alle personeelsleden van de school zodat zij zelf hun conclusies hieruit kunnen trekken.**

9



Debbie: *Fijn, we kunnen onze resultaten van die toetsen inkijken. We zitten volgende week samen met het kernteam om te reflecteren over leerlijnen bij ons op school, dus dat is perfecte timing. Ik vraag Billie om hier vooraf al eens een blik op te werpen. En Lars vraag ik zeker om ook deel te nemen aan de kernteamvergadering, want deze resultaten gaan over zijn vak.*



Lars: *Ah, de resultaten zijn binnen. Ik stel me vragen over de manier waarop mijn collega's en ik die modules aanpakken die toen juist getoetst zijn, dus misschien is dit wel een mooi aanknopingspunt voor verdere reflectie. In elk geval ga ik dit sowieso eens grondig doornemen als ik de tijd vind. Ik zie alvast mooie grafieken, maar om ze te doorgronden ga ik de toelichting toch ook goed moeten lezen.*



Billie: *Ik ga dit grondig doornemen. Op het eerste gezicht lijken we het goed te doen, maar is dat wel zo? We hebben het beter gedaan dan gemiddeld, maar zijn de nationale resultaten wel zo goed? Dat punt bekijk ik eens van dichterbij.*



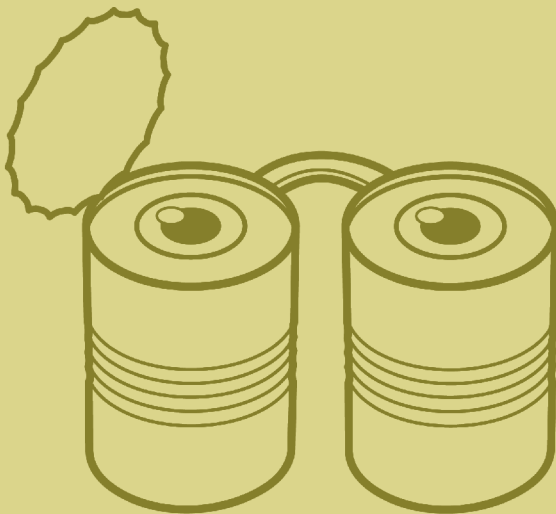
Formele prestatiegegevens worden verwerkt door individuen die deel uitmaken van groepen waarin mensen met elkaar in interactie gaan binnen een welbepaalde context.

Blader eens terug naar de reflectievragen die daarbij geformuleerd werden. Welke elementen herken je in de scenario's die we schetsten?

Zijn sommige scenario's herkenbaar?

Zou het niet heel interessant zijn als Lars, Debbie en Billie eens in gesprek gaan? Goed nieuws: in Deel 3 nemen we die collectieve betekenisgeving onder de loep.

Blik-openers

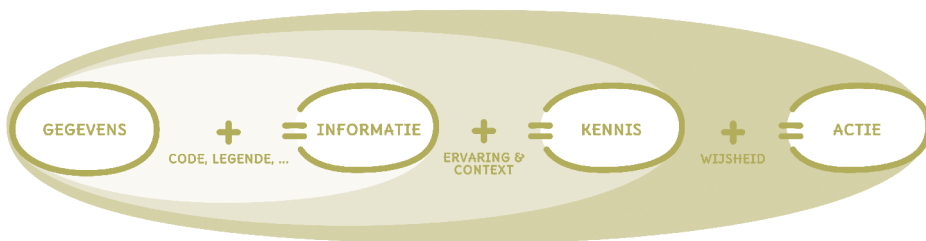


Niet vanzelf-sprekend

Gegevens betekenen pas iets wanneer iemand er betekenis aan geeft

We stipten eerder al aan dat we de term 'informatie' verkiezen omdat die voorbijaat aan wat we misschien spontaan onder 'data' verstaan.

Nog een andere reden om het over 'informatie' te hebben en niet over 'data', is dat er theoretisch gezien een onderscheid te maken is tussen deze twee concepten.²⁸ De afbeelding hieronder illustreert dat onderscheid, en geeft alvast ook de volgende stappen weer.



Voraan in de afbeelding staan gegevens of ruwe data. Dat zijn bijvoorbeeld symbolische weergaven van getallen, grootheden, of feiten – zonder veel context. Cijfers, woorden, kleuren, lijnen... op een blad. Op zich zeggen die niet zo veel.

- Werp hier eens een blik op:

	43
	M
	3
	Ja
	Nee

Stel, je schreef een vacature uit voor het aanwerven van een nieuwe secretariatsmedewerker. Kan je je een beeld vormen van de kandidaat in kwestie op basis van de bovenstaande gegevens? Wellicht niet, want die data dienen nog betekenisvol gemaakt te worden door middel van een code of legende. Wanneer dit gebeurd is, spreken we niet meer van gegevens of van ruwe data, maar van informatie.

- We voegen een legende toe aan de gegevens die we eerder presenteerden. Is dit een profiel dat in jouw schoolteam past?

Leeftijd	43
Geslacht	M
Aantal kinderen	3
Getrouwd	Ja
Roker	Nee

Wanneer we aan een willekeurig persoon een cijferlijst voorleggen, is de kans groot dat die daar geen zinnige betekenis aan zal kunnen geven, laat staan er hun gedrag op kan afstemmen. Gegevens op zich zeggen immers niets: ze spreken niet vanzelf. Pas omgezet naar informatie kunnen zij een basis (beginnen te) vormen voor beleidsbeslissingen of concrete acties.

- Zelfde data, twee verschillende legendes. Wie van beiden krijgt de job?

Leeftijd	43	Schoenmaat
Geslacht	M	Uniformmaat
Aantal kinderen	3	Aantal eerdere veroordelingen
Getrouwd	Ja	Eerder veroordeeld voor dezelfde feiten
Roker	Nee	Mogelijkheid tot borgtocht

Dus: als we spreken over 'datagericht werken' in onderwijs, bedoelen we dan eigenlijk niet eerder 'informatiegericht werken'?



We lijsten de resultaten op van de klas van leerkracht Lars:

Amber	6
Bente	4
Yannik	8
Hajar	9
Tom	8
Sharisse	2

Data of informatie? We laten het antwoord even in het midden en herformuleren de vraag: Kan je op basis hiervan constructieve feedback formuleren? Niet dus.

We voegen een titel toe:

Toetsresultaten		Aantal keren niet in orde	
Amber	6	Amber	6
Bente	4	Bente	4
Yannik	8	Yannik	8
Hajar	9	Hajar	9
Tom	8	Tom	8
Sharisse	2	Sharisse	2

Zelfde vraag: Kan je op basis hiervan constructieve feedback formuleren? Wie bevestigend antwoordt: Welke feedback zou je bijvoorbeeld geven aan Hajar?

Wat als we je zeggen dat er nog een inhaaltoets gepland stond van een afwezige leerling: Adam behaalde een 18 en was twee keer niet in orde. Klopt de feedback dan nog die je in gedachten had? Of zie je dat de informatie die je ter beschikking had onvolledig was?

Resultaten zeggen niets

Informatie betekent pas iets wanneer iemand er betekenis aan geeft

In de vorige blik-opener bespraken we dat 'informatie' beschouwd kan worden als 'data' die betekenisvol gemaakt werden door er een code of legende aan toe te voegen. Zo'n code of legende geeft een indicatie van de onderliggende processen die men in kaart heeft willen brengen.

In deze blik-opener springen we naar de volgende stap: van informatie naar kennis (zoals geïllustreerd in de afbeelding in het stuk *Niet vanzelf-sprekend*). Het gaat hier over informatie interpreteren door die informatie af te toetsen aan je eigen expertise en ervaring en ze in het perspectief van je eigen situatie of context te plaatsen. Als je weet dat een cijferlijst over toetsresultaten van je leerlingen gaat (data → informatie), dan is de volgende stap de connectie maken tussen de cijfers en wat er getoetst werd, van welke leerlingen er cijfers in de lijst vermeld staan, wat jou dat vertelt over wat de leerlingen beheersen enzovoort (informatie → kennis).²⁸

Hoewel betekenisgeving op zich in alle stappen van informatiegebruik aan bod komt, komt betekenisgeving hier wel heel helder op de voorgrond. Hoe pas je de gegeven informatie in in zaken die je al wist of vermoedde, en hoe neem je die informatie mee in het verdere verhaal van jezelf en van je leerlingen? Om die oefening te maken, maak je gebruik van je eigen mentale modellen (je referentiekader, zoals we dat eerder ook al noemden) en ga je na wat de nieuwe informatie voor jou betekent en hoe je ermee verder moet. Je doet dat bewust maar ook onbewust. Bovendien doe je dat ook wanneer informatie misschien nog onvolledig is. En in een volgende stap (kennis → actie) is het precies die hoogstpersoonlijke interpretatie die de basis vormt voor beslissing: je eigen interpretatie bepaalt of je actie onderneemt en welke actie je onderneemt.

Omdat personen hun eigen referentiekader toepassen om betekenis te geven aan informatie, kan één bepaalde bron (mét legende) tot heel wat uiteenlopende interpretaties en dus ook verschillende beslissingen en/of acties leiden. In sommige gevallen zijn er wel conventies, bijvoorbeeld over wat 'geslaagd zijn' betekent (de helft van de punten halen op een toets?) maar dan nog plaats je leerlingresultaten in perspectief wanneer je nadenkt over volgende stappen.

Toetsresultaten

Amber	6	
Bente	4	Een voorbeeld: als Tom en Yannik allebei een 8 hebben gehaald op de toets, hebben ze dan allebei de verwachtingen van leerkracht Lars ingelost? Hebben ze allebei dezelfde opvolging nodig om in volgende stappen de leerstof (nog beter) te beheersen?
Yannik	8	
Hajar	9	
Tom	8	
Sharisse	2	

Nog een voorbeeld: als leerlingen gemiddeld genomen 75% halen op een examen voor het vak van leerkracht Lars, vindt Lars dat dan goed of niet? Wat vindt directeur Debbie? En de ouders van de leerlingen? En leerkracht Laura, die voor haar vak heel andere gemiddeldes optekent?

Naarmate informatie complexer en meer gelaagd is, en er meer mensen met hun eigen bril naar kijken, kan betekenisgeving ver uitwaaieren. In het eerste hoofdstuk van Deel 2 toonden we fragmenten uit een feedbackrapport van externe toetsen. Het resultaat op schoolniveau werd daar in een rupsgrafiek getoond, met een toelichting en een legende. We mogen er evenwel van uitgaan dat niet iedereen dezelfde betekenis geeft aan deze informatie, en dat mensen er dus ook verschillende conclusies uit trekken.^{1,19,58}



Helemaal aan het einde van het stuk *Zo had ik het nog niet bekeken* toonden we een fictief schoolfeedbackrapport. Een van de figuren in dat voorbeeld was een rupsgrafiek.

Een greep uit de mogelijke uiteenlopende betekenissen die aan die grafiek gegeven zouden kunnen worden:

- Leerkracht Lars: ‘Onze school zit boven het gemiddelde. Dat hebben onze leerlingen toch maar goed gedaan!’
- Beleidsmedewerker Billie: ‘Het feit dat onze school het beter gedaan heeft dan wat van onze leerlingpopulatie verwacht wordt, vind ik de belangrijkste conclusie hier. Een schouderklopje voor het team.’
- Directeur Debbie: ‘Oei, ik zie daar een rood streepje. Rood! Dat wil waarschijnlijk zeggen dat we het niet goed gedaan hebben... Daar gaan we het dan toch eens over moeten hebben.’
- Leerkracht Lou: ‘Toffe grafiek, maar statistiek is mijn ding niet. Ik heb dat ook niet nodig. Denkt men nu echt dat ik mijn eigen leerlingen niet ken?’
- Onderzoeker Olga: ‘We moeten rekening houden met statistische betrouwbaarheid. We stellen dan ook vast dat de meerderheid van de scholen in dezelfde lijn presteren.’
- Beleidsmaker Bo: ‘Aan beide uitersten zitten toch een paar uitschieters. Wat maakt dat er in ons onderwijssysteem scholen zijn die het beter of minder goed doen dan andere?’

Waar puntje bij paaltje komt

Validiteit zit in de interpretatie

Wanneer we leerprestaties (of andere fenomenen) in kaart brengen, dan vinden we het belangrijk dat de metingen die we uitvoeren valide zijn: dat evaluaties, toetsen, studies meten wat zij beogen te meten. Bij het opstellen van een toets kan je jezelf bijvoorbeeld een aantal kritische vragen stellen om de validiteit van die toets te verhogen.

- Zijn de vragen relevant en representatief voor het domein dat ik wil toetsen?
- Zitten er genoeg vragen in om het domein (waar ik uitspraken over wil doen) af te dekken?
- Zitten er geen vragen of onderdelen in die eigenlijk iets anders toetsen?

Toetsen of meetinstrumenten kunnen dus valide of minder valide zijn. Dat geldt evenzeer, zo niet nog meer, voor de interpretatie die aan de resultaten gegeven wordt.

- Kan degene die met de resultaten aan de slag gaat, ze correct interpreteren?
- Kan die persoon met die resultaten iets doen dat steek houdt?

Je kan een prachttoets opstellen, maar als degene die de resultaten interpreteert er een geheel andere draai aan geeft dan hoe jij het beoogde, hoe zit het dan nog met de validiteit? Of denk eens aan de schoolrapporten die je meerdere keren per jaar meegeeft met je leerlingen. Er kruipt heel wat achterliggend werk in het verzamelen van valide schoolresultaten, maar hoe zeker ben je ervan dat alle ouders de resultaten correct interpreteren? Het is immers die interpretatie die verder zal leven in het verhaal dat er vervolgens rond gebreid wordt. De gebruikersvaliditeit, zoals we dat noemen, is dus minstens een even groot aandachtspunt als de validiteit van het meetinstrument op zich.⁵⁹⁻⁶⁶



Werp eens een blik op het rapport dat hieronder wordt afgebeeld.

Hoe schat je de gebruikersvaliditeit van dit rapport in?

Wat zijn sterktes, waar zie jij ruimte voor verbetering om tot een sterkere gebruikersvaliditeit te komen?

		dec	semester 1			
vak	u	SW	Totaal DW sem 1	Totaal SW sem 1	Totaal sem 1	KG
wiskunde	6	89	80	89	85	77
Nederlands	5	72	68	70	69	68
Frans	3	54	64	62	63	68
Engels	3	79		80	80	71
aardrijkskunde	2	73	80	65	73	81
geschiedenis	2	85	54	77	66	67
natuurwetenschappen	2	75	66	80	73	70
techniek	1			68	66	76
mens en samenleving	2	66		70	70	73
levensbeschouwing	1	89		92	92	80
muzische vorming	2			84	84	91
lichamelijke opvoeding	2	62		71	71	82

In interviews die we zelf afnamen van Vlaamse leerkrachten en schoolleiders stelden we vast dat het helemaal niet zo evident is om schoolfeedback op externe toetsen te interpreteren. Betekenis geven aan de cijfers, de toelichtingen, de grafische weergaven in zo'n rapport verloopt voor iedereen ook anders. En het gaat dan niet alleen over de conclusies die men trekt uit zo'n feedbackrapport, maar ook echt over die eerste stapjes: het lezen en begrijpen van de feedback op zich.^{12,58,67,68}

Misvattingen die optreden, blijken vrij persoonsgebonden te zijn. Waar de ene persoon een percentage interpreteert als een toetsscore, heeft de andere persoon op basis van de legende wel meteen gezien dat het eigenlijk om een percentage van het totale aantal leerlingen gaat. Waar sommigen een vaardigheidsscore (een typisch concept in schoolfeedback) gelijkstellen met een score op 10 zoals die geldt op een toets in de klas, nemen anderen mee dat zo'n vaardigheidsscore een resultaat is van statistische kansberekening.

Het feit dat er misvattingen optreden, en vooral dat die voor iedereen ook een beetje anders zijn, valt op zich te verwachten. We zeiden het al: iedereen kijkt met zijn of haar eigen bril (voorkennis, veronderstellingen, voorkeuren) naar de gegeven informatie. Het feit dat die misvattingen optreden, is wel iets waarmee feedbackontwikkelaars rekening moeten houden. Zij dienen immers zorg te dragen voor de gebruikersvaliditeit. De kunst zit erin om de informatie op zo'n manier te presenteren dat ze correct begrepen kan worden, en dus ook betekenisvol en bruikbaar is voor zoveel mogelijk gebruikers.



Directeur Debbie ontvangt een feedbackrapport. Ze ziet in een grafiek een aanduiding in het rood en denkt dat dat erop wijst dat de school slecht gescoord heeft. Resultaten van de eigen school worden echter altijd in het rood aangeduid, dat heeft dus niets te maken met het prestatieniveau.

Debbie kan het rapport voor zich houden en een presentatie geven aan het team waarin ze meedeelt dat ze bezorgd is. Ze heeft vastgesteld dat de school ondermaats presteert! Debbie zou het rapport ook eens rustig kunnen doorlezen en met het kernteam kunnen bespreken. In dat geval is de kans groot dat misvattingen aan het licht komen. Wat doet Debbie het best?

Afgaan op je eerste indruk

De presentatie van data triggert op zich al een reactie



Maar ik ben iemand – en dat is persoonlijk natuurlijk – die dingen beter kan begrijpen wanneer ik ze afgebeeld zie, eerder dan wanneer ik woorden lees.

[...] Dus ja, ik maak hier gewoon mijn eigen ding van.

Laura, leerkracht, aan het woord over de feedbackrapporten van de peilingstoetsen

In eerdere blik-openers gaven we al mee dat gegevens en informatie niets zeggen vooraleer iemand er betekenis aan gegeven heeft, en dat betekenis geven een proces is dat bewust en onbewust gebeurt. Ook de manier waarop informatie gepresenteerd is, maakt onbewust en bewust betekenisgeving los.

Uit onderzoek blijkt dat specifieke soorten data geassocieerd worden met specifieke overtuigingen en praktijken. Narratieve data (zoals observatieverslagen) worden bijvoorbeeld vaker geassocieerd met 'verhalen vertellen' en informele besluitvorming op microniveau. Numerieke data, zoals toetsresultaten en statistieken, hebben daarentegen vaker een aura van zekerheid en objectiviteit, ook al hebben ontvangers soms moeite om ze op de juiste manier te interpreteren. Het onderliggende idee is, kort door de bocht: harde cijfers zullen wel juist en feitelijk zijn, teksten zijn omschrijvingen en interpretaties. Het feit dat de vorm en presentatie van informatie zulke ideeën losmaken, beschrijft men soms met de term 'modale affordantie'. De modus (in welke vorm de data gegoten zijn) is een eigenschap van data die invloed heeft op de manier waarop mensen zich tot die data verhouden.^{69,70}

Door ons bewust te zijn van deze modale affordanties kunnen we op een andere manier begrijpen waarom bepaalde data sterker benadrukt worden dan andere

of als waardevoller bestempeld worden.³⁴ Bijvoorbeeld: waarom er soms misschien te weinig aandacht is voor aanvullende informatie wanneer je cijfermatige prestatiegegevens gaat interpreteren.

Modale affordanties kunnen evenwel in verschillende richtingen werken. We benadrukten al eerder dat je eigen referentiekader ook voorkeuren bevat. En waar de ene persoon een voorkeur heeft voor grafieken, leest de andere persoon nu eenmaal liever een uitgeschreven uitleg, en andersom. Laura, die we hierboven citeren, is niet gewonnen voor lange teksten maar interpreteert liever een figuur op haar eigen manier. Haar collega, daarentegen, heeft misschien een trauma opgelopen door het vak statistiek in haar opleiding, en slaat de grafieken in hetzelfde feedbackrapport liever gewoon over als het even kan.



Hoe presenteert jij zelf het liefst informatie aan anderen?

Hou je rekening met de voorkeuren van je doelpubliek?

Heb je een zicht op hun voorkeuren?

Een refter vol ouders: sprekend beeldmateriaal als hulpmiddel?

Een vakgroep wiskundigen: laat die grafieken maar komen!

Kan het werken om data op verschillende manieren aan te bieden, of werkt dat verwarrend?

Een frisse blik

Elke weergave is iets nieuws

Denk even terug aan leerkracht Lars en zijn onderzoekje naar klasparticipatie (bij de start van het stuk *Zo had ik het nog niet bekeken*). Ook voor een onderwijsprofessional kan het een meerwaarde zijn om toevallige en ongeordende gegevens om te zetten in een meer objectieve werkelijkheid. We worden immers dag in dag uit geconfronteerd met een schat aan nieuwe informatie die op ons pad komt. En elke weergave is iets nieuws, ook al kenden we de informatie al of dachten we ze te kennen.

Wat voor weer het vandaag wordt of hoeveel boterhammen de jongste mee naar school wil nemen, die informatie oefent misschien een minder drastische invloed uit op ons leven, maar stilstaan bij nieuwe informatie als het gaat om de prestatiegegevens van je leerlingen, daar kan wel iets mee gedaan worden. (Merk op hoe we bewust schakelen naar het begrip 'informatie' aangezien 'zon-nig en droog' of 'drie boterhammen' geen losse, betekenisloze gegevens zijn, maar informatie waar je iets mee kan.)

Elke vorm van 'data genereren' is een creatieve handeling, en voegt iets toe aan de wereld.⁷⁰ En daarom bieden data de mogelijkheid om bestaande overtuigingen en percepties uit te dagen. Wat we denken te weten op basis van onze dagelijkse ervaringen kan soms worden bevestigd, aangepast of zelfs volledig veranderd wanneer we naar de feitelijke data kijken. Let wel op: data zijn waardevol, maar zorg dat je niet verloren loopt in de datajungle. Wanneer we data verzamelen 'om data te verzamelen', is het in de datajungle niet zo moeilijk meer om door de bomen het bos niet meer te zien.



Zijn er bepaalde aannames of overtuigingen over je klaspraktijk of de schoolwerking die je (mogelijk) in twijfel trekt? Misschien kan je data verzamelen om daar duidelijkheid in te vinden.

Probeer de nodige gegevens zo te verzamelen en analyseren dat je voorbij de veronderstellingen kan kijken. Wees je tegelijkertijd wel bewust van het bestaan van de datajungle, en zorg ervoor dat je je baseert op relevante informatie.

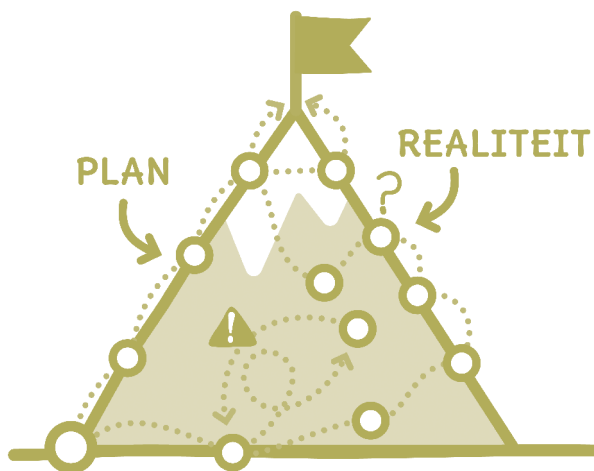
Een voorbeeld: de infoavond op school blijkt een groot succes te zijn. De refter zit vol. Directeur Debbie wil echter gerichtere informatie over de opkomst en besluit dit schooljaar een aanwezigheidslijst bij te houden. Zo komt het team tot de vaststelling dat 75% van het ouderpubliek een zoon of dochter heeft in de eerste graad. De opkomst voor de leerlingen van het vijfde jaar was het magerst: slechts één ouder vond de weg naar de school. Belangrijke inzichten om mee te nemen naar een volgende editie.

Multitasken

Betekenisgeving bestaat uit verschillende microprocessen

We proberen in elke blik-opener één korte, heldere, duidelijke boodschap mee te geven. Maar laat het proces van betekenisgeven nu net het tegenovergestelde zijn. Zowel bij het geven van betekenis aan dagdagelijkse informatie die op ons pad komt, als aan prestatiegegevens van leerlingen, is dit proces minder lineair dan het op het eerste gezicht lijkt. Het vereist dat je meerdere vaardigheden tegelijkertijd inzet en kan dus eigenlijk beter omschreven worden als een verzameling van microprocessen.

Om een verhaal te maken van bestaande en nieuwe informatie, doe je zaken zoals analyseren, waarderen en attribueren. Maar helaas lijkt betekenisgeving in de verste verte niet op een handleiding van een meubel dat je zelf in elkaar moet steken. Het is geen lineair proces met een te volgen stappenplan met gegarandeerde kansen op succes. Het geven van betekenis is multitasken. En multitasken vinden onze hersenen best lastig.^{12,19,53,54}



Een greep uit de microprocessen en deeltaken die deel uitmaken van het proces van betekenisgeving:

- De combinatie van verschillende informatiebronnen: wanneer we betekenis proberen te geven aan iets, raadplegen we vaak verschillende bronnen van informatie, of dit nu boeken, mensen of ervaringen zijn, of onze eigen intuïtie. Deze veelheid aan bronnen kan soms leiden tot conflicterende informatie, waardoor het proces van betekenisgeving uitdagender wordt.
- De combinatie van emotie en ratio: ons brein verwerkt informatie niet alleen op een rationele manier. Emoties spelen ook een grote rol in hoe we betekenis geven aan de wereld om ons heen. Het balanceren tussen deze twee kan uitdagend zijn, vooral wanneer ze in tegengestelde richtingen wijzen.
- De combinatie van actie en reactie: terwijl we betekenis geven aan informatie, wisselen we vaak tussen reflectie en actie. Reflecteren helpt ons de informatie te begrijpen, terwijl actie ons helpt te testen of onze interpretatie ervan klopt.
- De combinatie van referentiekaders: betekenisgeving gebeurt vaak in interactie met anderen, waarbij discussies, debatten en dialoog ons helpen onze gedachten te vormen en te verfijnen (zie Deel 3).



Helemaal aan het einde van het stuk *Zo had ik het nog niet bekeken* toonden we een fictief schoolfeedbackrapport. In dat voorbeeld werd een tabel weergegeven.

Probeer voor elk van bovenstaande microprocessen een vraag te verzinnen die je jezelf kan stellen over die tabel.

Bijvoorbeeld:

Combinatie van verschillende informatiebronnen: Geeft dit fragment me voldoende (nodige) informatie om er de juiste betekenis aan te kunnen geven?

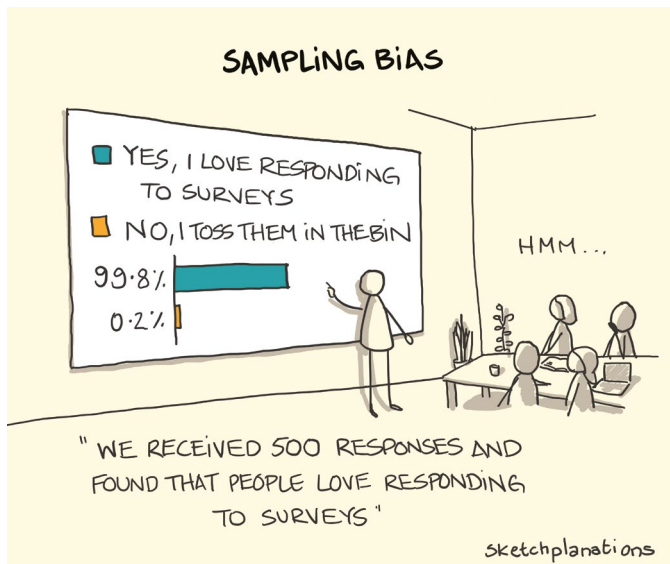
Combinatie emotie en ratio: Welke gevoelens roept dit fragment bij me op? Hebben deze gevoelens een invloed op de betekenis die ik hieraan geef?

Datadokters en weekendwetenschappers

Om betekenis te geven aan data op een manier die echt iets oplevert heb je vaardigheden en achtergrondkennis nodig

Met *sampling bias* verwijst men in de statistiek naar een verdeling die scheefgetrokken is, waardoor de steekproef niet representatief is, en resultaten bijgevolg een vertekend beeld geven.

In deze cartoon van sketchplanations wordt dat mooi geïllustreerd.⁷¹



De spreker zegt: ‘we hebben 500 antwoorden op onze vragenlijst ontvangen en we stellen vast dat mensen graag vragenlijsten invullen’.

In de grafiek die de spreker toont, zie je dat 99,8% van de invullers heeft aangeduid ‘ja, ik vul graag vragenlijsten in’ terwijl 0,2% van de invullers heeft aangeduid ‘nee, vragenlijsten gooi ik in de vuilnisbak’.

Doordenkertje.

We kennen ze allemaal: de ‘eendagsexperten’. Wanneer de Rode Duivels spelen, lijkt plots iedereen een voetbalcoach te zijn. En tijdens de COVID-19-pandemie was iedereen opeens een expert-viroloog. Maar hoewel het amusant (of irritant) kan zijn om de ongevraagde ‘deskundige’ wedstrijdanalyses van een licht aangeschoten nonkel te moeten aanhoren, herinnert het ons aan een belangrijk principe: niet alle interpretaties of meningen zijn even geldig.

Om die gewaagde stelling verder toe te lichten, introduceren we de principes van ‘constructivisme’ en ‘constructionisme’. Deze twee termen worden soms door elkaar gebruikt, en leunen zeker bij elkaar aan, maar betekenen niet helemaal hetzelfde.⁷²⁻⁷⁴ Constructivisme is een benadering om het psychologische aspect van individuele betekenisgeving onder de loep te nemen: we *construeren betekenis* door verder te bouwen op onze eigen cognitieve bouwsteentjes. Constructionisme is een sociologische benadering die vooropstelt dat *kennis een constructie is* van de verschillende bouwsteentjes die mensen erin stoppen, en dus nooit écht objectief kan zijn. Een onderliggend idee van beide benaderingen is dat we informatie niet simpelweg opnemen als een spons, maar dat we altijd onze bestaande kennisbasis gebruiken om nieuwe inzichten en begrip te genereren. De benaderingen krijgen evenwel kritiek, omdat ze volgens sommigen impliceren dat ieders mening evenwaardig is en dat je dus niet kan of mag spreken over een objectieve waarheid.

We plaatsen dit even in perspectief met ons eerdere voorbeeld. Stel je voor dat oom Luc, die plotseling voetbalcoach werd, daadwerkelijk wekenlang onderzoek had gedaan, oude wedstrijden had bekeken, statistieken had bestudeerd en zich had verdiept in de tactieken van de Rode Duivels. Zou zijn mening dan niet meer gewicht hebben gekregen?

Het is één ding om te zeggen 'ieder zijn waarheid', maar onthoud dat een interpretatie of mening, zonder de juiste kennis of achtergrond, soms gewoonweg nergens op slaat. Echte expertise en inzicht om betekenis te geven aan data op een manier die echt iets oplevert, haal je niet uit toevallige observaties of losse meningen. Het vergt gedegen onderzoek, achtergrondkennis, ervaring en de juiste vaardigheden.



Factchecks zijn vandaag de dag alomtegenwoordig, en je vindt overal lijstjes met 'zeven dingen die je moet weten over...' of 'dertien lessen die we kunnen leren uit...'. Bovendien hebben we via al onze schermen onmiddellijke toegang tot een ongezien grote kennisbasis. Als je wil, kan je op elke vraag 'een' antwoord vinden.

Denk eens terug aan een moment waarop je iemand hoorde praten over een onderwerp waarvan jij zelf veel afweet. Hoe voelde het om hun interpretatie te aanhoren? Wat zou je hun adviseren om hun begrip te verdiepen?

Goede vragen om voor ogen te houden, zijn: Wat is een feit, wat is een mening? Wat is bewezen en wat wordt beweerd door iemand 'die zijn eigen onderzoek wel eventjes heeft gedaan'? ^{75,76}

Ik weet genoeg

Is je intuïtie volgen ook een vorm van betekenisgeving?

Er werd ooit aan enkele experts gevraagd om verschillende aardbeiconfituren blind te proeven en te rangschikken volgens voorkeur.⁷⁷ Vervolgens werd aan 49 studenten hetzelfde gevraagd. Conclusie? De bevindingen van de studenten strookten grotendeels met die van de experts. In een tweede fase werd aan experten en studenten gevraagd om elke confituurvariant een score te geven op uitzicht, smaak, textuur enzovoort. Zo werden deelnemers gedwongen meer na te denken over hun beoordeling alvorens nog maar te kunnen overgaan tot een rangschikking. Conclusie deze keer? De rangschikking van de studenten kwam zelfs niet in de buurt van die van de experten.

Wat neem je daaruit mee? Je kan maar beter expert zijn, of anders vooral niet te veel nadenken?

Niet enkel gedachten, ook emoties bestaan in onze hersenen. Je buikgevoel volgen en intuïtief reageren is een andere manier van betekenis geven aan informatie dan het rationele denken. Een spontanere manier, maar niet in alle gevallen een slechtere. Dobelli omschrijft dit fenomeen als volgt: 'Als je te veel nadent, snijd je je hoofd af van de wijsheid van het gevoel.'²²

We horen jullie al denken: Staan deze bevindingen niet haaks op de principes van *evidence-based* werken? Worden we niet voortdurend aangemaand om zoveel mogelijk informatie te vergaren, er betekenis aan te geven, ze te analyseren en op basis daarvan tot gepaste acties te komen?

Dat brengt ons opnieuw bij de kernboodschap van deze inspiratiegids. Betekenis geven aan de prestatiegegevens van je leerlingen en op basis daarvan overgaan tot datageïnformeerd werken kan maar 'werken' als je de sterke punten ervan begrijpt, maar ook de beperkingen die het met zich meebrengt. In deze

blik-opener lichten we daarom kort het onderscheid toe tussen intuïtief en rationeel/analytisch denken en handelen.

Over ratio en intuïtie is al heel wat onderzoek gedaan. Nobelprijswinnaar Daniel Kahneman, die ook populaire boeken schreef over zaken als systeemdenken, focuste in zijn onderzoek vooral op het analytisch denken en ontrafelde een aantal denkfouten vanuit een *heuristic and biases*-benadering. Een tegenhanger van Kahneman is Gary Klein. Klein richtte zich tijdens zijn loopbaan vooral op *naturalistic decision making*, om te doorgronden hoe mensen in realistische settings snelle beslissingen nemen. Ondanks het feit dat beide benaderingen een andere invalshoek hanteren, en Kahneman en Klein bijgevolg vaak als 'rivalen' worden neergezet, hebben de heren in een artikel heel helder gemaakt dat het water tussen hen beiden helemaal niet zo diep is.⁷⁸

Kahneman en Klein omschrijven *intuïtief handelen* als beslissingen maken zonder dat je eerst weloverwogen en bewust informatie gaat analyseren en alternatieven gaat overwegen. Intuïtie kan het resultaat zijn van een leerproces, een accumulatie van ervaringen. Het is datgene dat ervaren chirurgen of brandweermannen in staat stelt om in stressvolle situaties en op cruciale momenten gepast in te grijpen. Net zoals leerkrachten op basis van hun ervaring bepaalde strategieën hanteren op het vlak van klasmanagement, omdat ze weten wat ondertussen vaak werkt bij welk gedrag. Wanneer hun achteraf gevraagd wordt op basis waarvan ze een bepaalde beslissing namen, kunnen ze moeilijk antwoorden – maar die beslissingen waren wel degelijk ergens op gebaseerd.

Onze intuïtie kan ons echter ook in de steek laten. Kahneman waarschuwt dat we ook niet té vaak mogen vertrouwen op onze intuïtie, omdat ons denken al te vaak misleid wordt (zie *De leerkracht heeft altijd gelijk*). Een rationele benadering heeft in veel situaties de voorkeur – alleen moet er voldoende (essentiële) informatie beschikbaar zijn om rationele afwegingen te maken. Bovendien kost het tijd om informatie te analyseren en alternatieven in de weegschaal te leggen. Die tijd is niet altijd voorhanden.



Wie denkt dat geïnformeerd beslissen een kille, koude, emotionele bedoening is, vergist zich. Hoeveel 'zelfhulpboeken' je ook leest, wij mensen kunnen ons denken niet loskoppelen van ons gevoel. Ratio en emotie zijn onlosmakelijk verbonden met elkaar. Wél kunnen we ons daarvan bewust zijn en een van beide laten proberen de bovenhand te nemen.

Wanneer moet je dan rationeel betekenis geven en wanneer moet je dan je buikgevoel volgen?

Wees je bewust van de situatie waarin je je bevindt en de informatie waarover je beschikt (de aard en volledigheid van de informatie bijvoorbeeld), weet tot hoever je expertise reikt en probeer waar kan steeds intuïtie en ratio te combineren.

We geven daarbij volgende suggestie op basis van de bevindingen van eerder onderzoek.

Als het gaat om een langdurig geoefende of geautomatiseerde, bij voorkeur motorische, vaardigheid (of vragen die we al duizend keer beantwoord hebben), is het beter om niet te overdenken maar je intuïtie aan te spreken. Denk hierbij aan autorijden of fietsen, maar evengoed het inzetten van verschillende strategieën voor klasmanagement.

Wanneer je daarentegen complexe informatie binnenkrijgt en tijd ter beschikking hebt om over te gaan tot het analyseren ervan en het overwegen van alternatieven, schakel je intuïtie dan uit en spreek je ratio aan. Informatiegericht werken is de kans bij uitstek om je intuïtie en expertise uit te dagen en scherp te stellen.

Ik heb het nog nooit gedaan, dus ik denk wel dat ik het kan

Persoonlijke doelmatigheid kan bedriegen



Onwetendheid leidt vaker tot zelfvertrouwen dan tot kennis.

Charles Darwin, Britse wetenschapper⁷⁹

Toen leerkracht Lars zijn lerarenopleiding net afgerond had, kreeg hij meteen een lesopdracht aangeboden van directeur Debbie. Lars behaalde tijdens zijn opleiding uitstekende cijfers, ook zijn stages verliepen telkens vlekkeloos. Niet vreemd dus dat Lars dacht goed voorbereid te zijn om 'echt les te geven'. Hoe moeilijk kan het zijn?, dacht hij toen hij zijn lerarenexemplaar van het invulwerkboek doorbladerde. Op zijn eerste dag betrad hij vol zelfvertrouwen de klas. Al snel merkte hij dat de realiteit van een klaslokaal anders was dan de theorieën uit de studieboeken. De leerlingen waren niet altijd even gemotiveerd, en hij stuitte op uitdagingen die hij niet had verwacht. Al snel volgde een eerste functioneringsgesprek. Lars gaf toe: 'Het lesgeven gaat niet zoals ik dacht, ik dacht echt dat ik hier beter in zou zijn.'

Wat Lars hier meemaakt kunnen we voor een stuk verklaren door het 'Dunning-Kruger-effect'.⁸⁰ Dat effect heeft niets met intelligentie te maken, maar alles met je persoonlijke doelmatigheid die kan bedriegen. Mensen overschatten vaak hun eigen kennen en kunnen, omdat ze niet beseffen wat ze (nog) niet kennen en kunnen.

Dat is ook een belangrijk effect om rekening mee te houden als je betekenis wil geven aan de prestatiegegevens van je leerlingen. Als je voor het eerst een feedbackrapport voor je krijgt, spring dan zorgvuldig om met je eigen persoonlijke doelmatigheidsbeleving. Ben jij een leerkracht wiskunde, wees dan extra op je hoede. Als je al twintig jaar uitlegt aan de jeugd hoe ze breuken moeten

vermenigvuldigen, zegt dat helemaal niets over jouw kennis en vaardigheden om een feedbackrapport te interpreteren. En dat is helemaal oké. Zolang je jezelf ervan bewust bent.

Gemakkelijk op te lossen, horen we je denken. Ik zorg er wel gewoon voor dat ik expert word in feedbackgebruik. Dan behoeden we je graag voor de volgende valkuil: hoe meer je expertise ontwikkelt, hoe groter de kans dat je persoonlijke doelmatigheid een knauw krijgt omdat je als expert nu eenmaal beter de complexiteit van dingen inziet. Zo bleek uit een onderzoek met Vlaamse schoolleiders dat hoe meer de schoolleiders inzetten op feedbackgebruik, hoe vaker ze feedbackgebruik als 'moeilijk' ervaren, gelet op de complexiteit ervan.^{81,82}



Wees kritisch ten opzichte van je eigen persoonlijke doelmatigheid. Denk aan de datadokters en weekendwetenschappers: fan zijn van een voetbalploeg maakt je geen wedstrijdanalist, evenmin is een leerkracht wiskunde niet per definitie een expert in het interpreteren van een feedbackrapport. Hulpmiddelen (en collega's) zijn er dan ook om geraadpleegd te worden.

Salk ed ni

Het loont de moeite om je referentiekader expliciet te maken

Zomerschool. Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers met 0,0 kennis van de Nederlandse taal. Een van de allereerste lessen. Een jongen uit Syrië krijgt een kort, eenvoudig tekstje voor zich in het Nederlands. Om een of andere reden lukt het hem maar niet om de zinnen te lezen. De leerkracht begrijpt er niets van. De leerling begrijpt er nog minder van. Hij waagt zich aan de titel. De klas hoort hem iets brabbelen, het lijkt in de verste verte geen Nederlands.

‘Salk ed ni.’

Enig idee?

Voorkennis, ervaringen, en soms simpelweg het land of gezin waarin je opgroeit, dragen allemaal bij aan je persoonlijk referentiekader. Een mooie, kleurrijke bak met steekkaarten bouw je zo op. Elke dag doe je nieuwe ervaringen op, elke dag groeit en verandert je collectie. Het is niet altijd makkelijk om het overzicht te bewaren, laat staan om je te verplaatsen in het referentiekader van iemand anders.

Referentiekaders bij elkaar leggen, zorgt ervoor dat het geheel vaak meer is dan de som der delen. En je kan pas van betekenis zijn voor anderen, als je eerst zicht hebt op je eigen referentiekader(s).

Je kan jezelf bijvoorbeeld vaker vragen stellen die je toelaten om je referentiekader expliciet te maken. Wat weet ik? Wat weet ik zeker? Waar ben ik van overtuigd? Waarom ben ik hiervan overtuigd? Maar ook (en misschien wel vooral): Wat weet ik niet? Kan ik bij iemand of iets te rade gaan?



Salk ed ni.

De leerkracht wandelt tot bij hem en kijkt mee over zijn schouder. De jongen houdt zijn vinger in de rechterkantlijn en bij het lezen volgt zijn vinger de letters een voor een van rechts naar links. Dat verklaart alles.

Voor ons is lezen iets dat je doet van links naar rechts, zo ook voor de leerkracht.

Probeer nu nog eens, maar met behulp van dat andere referentiekader. Eenvoudig toch?

Hoe geven wij samen betekenis aan informatie?



1+1 = meer dan 2

Samen betekenis geven is samen een verhaal maken

Lars geeft les aan de klasgroep 3 economie-moderne talen. Net als Ilke, Dagmar, Jens, Fatma, Jan, Kim en Dominique.

Lars ervaart het derde jaar economie-moderne talen over het algemeen als een fijne en goed meewerkende klasgroep. Toch merkt Lars dat hij niet tot hetzelfde leerrendement komt in deze groep als in voorgaande jaren. Hij legt de cijfers voor zijn vak naast die van vorige jaren en merkt een duidelijk verschil.

In de leraarskamer spreekt Lars Dagmar en Kim aan en vraagt hun of ze dit ook opmerken. Dagmar en Kim zien echter geen noemenswaardig verschil met andere schooljaren. Dat laat Lars vertwijfeld achter. Hij ziet niet meteen duidelijke aanknopingspunten om de situatie te begrijpen. Is de klasgroep gewoon minder sterk voor zijn vak? Schort er iets aan zijn lesaanpak? Verschilt het niveau van voorkennis van de leerlingen met voorgaande jaren?

De prestatiegegevens van de leerlingen uit 3 economie-moderne talen staan niet los van de context van de leerlingen en de school. Denk daarbij bijvoorbeeld aan hun prestaties in voorgaande jaren, lesuitval door afwezige leerkrachten, welbevinden, interesses... Om betekenis te geven aan prestatiegegevens is het noodzakelijk dat verschillende puzzelstukjes samengelegd worden om een zo volledig mogelijk beeld te creëren rond deze gegevens. Het is dan ook niet vreemd dat samenwerking wordt gezien als essentieel in het betekenisgevingsproces rond prestatiegegevens van leerlingen.³⁰

Maar wat is dat, samenwerken aan betekenisgeving?

Samenwerking kan diverse vormen aannemen.⁸³ Wanneer Lars vragen stelt aan Dagmar en Kim in de leraarskamer, gebeurt dat informeel. Ze hebben geen tijdstip afgesproken om op een gestructureerde manier aan betekenisgeving van prestatiegegevens te doen. Toch kan het doelgerichte samenwerking zijn. Lars heeft een doel voor ogen wanneer hij informeel even ten rade gaat bij collega's. Een andere vorm van samenwerking is dan formeel of gestructureerd. Om aan het probleem van de dalende leerprestaties te werken van 3 economie-moderne talen, kan Lars met de andere leerkrachten bijvoorbeeld een werkgroep oprichten om samen betekenis te geven aan de prestatiegegevens van hun leerlingen.

Naast de wijze waarop de samenwerking gestructureerd wordt, is er een variatie aan activiteiten mogelijk die deze samenwerking kenmerken.⁸⁴⁻⁸⁶ In het bovenstaande voorbeeld informeert Lars zich bij Kim en Dagmar. Hij vraagt naar hun ervaringen met en verhalen over de klasgroep 3 economie-moderne talen.

Lars had ook een hulpvraag kunnen formuleren – bijvoorbeeld:

- 'Hebben jullie een idee wat oorzaken zouden kunnen zijn voor de mindere prestaties van 3 economie-moderne talen?'

Of Dagmar en Kim hadden kennis of materialen kunnen uitwisselen – bijvoorbeeld:

- 'Ik merkte bij het begin van het schooljaar dat ik bij deze leerlingen de voorkennis sterker moet prikkelen, dus start ik met een korte quiz.'

Daarnaast had het drietal ook kunnen afspreken om gezamenlijk een plan voor het probleem van Lars te bedenken – bijvoorbeeld:

- 'Laten we eens kijken of er grote verschillen zijn tussen de vakken in de prestatiegegevens van 3 economie-moderne talen.'

Je voelt het misschien al aan: in de verschillende activiteiten die we beschrijven, schuilen verschillen in engagement van de betrokkenen in het samenwerken.

Waar in het 'vragen naar verhalen' eigenlijk enkel het engagement van Lars duidelijk is, is dat engagement in het 'gezamenlijk plannen maken' sterker gedeeld tussen Lars, Kim en Dagmar.

Samengevat: als je betekenisgeving aan prestatiegegevens ziet als het samenleggen van puzzelstukjes om tot een zo compleet mogelijk beeld te komen, dan maakt het op zich minder uit of je dat proces sterker of minder sterk gaat formaliseren. Zowel informele contacten als formele vormen van samenwerking kunnen je helpen om de puzzelstukken op de juiste plaats te krijgen. Wat er meer toe doet, zijn de activiteiten die plaatsvinden.^{85,86} En het geheim daar schuilt in de betrokkenheid. Het is niet zo waardevol om jouw puzzelstukje louter te omschrijven en aan collega's input te vragen over waar dat stukje zou kunnen liggen. Interessant wordt het pas wanneer anderen meekijken naar jouw stukje, naar de puzzel die er al ligt en van daaruit mee redeneren waarom dat ene puzzelstukje op een bepaalde plaats zou kunnen passen.

Steekkaarten samenleggen om een verhaal samen te stellen

Eerder in deze inspiratiegids hadden we het al over de cognitieve kant van betekenisgeving: je lade met steekkaarten opentrekken om te kijken welke mentale modellen je kan of wil gebruiken om de nieuwe informatie te interpreteren, en over de discursieve kant van betekenisgeving: nieuwe informatie inpassen in een bestaand verhaal of er een nieuw verhaal mee bouwen. Wanneer je samen met anderen betekenis geeft aan (prestatie)gegevens, dan komen er natuurlijk verschillende steekkaarten en verschillende verhaallijnen op tafel te liggen. Dat is potentieel een enorme verrijking, maar kan tegelijkertijd ook bijzondere uitdagingen bieden.

De mentale modellen waarover je beschikt binnen je eigen referentiekader, heb je opgebouwd door ervaring, opleiding, anekdotes. Kortom: door je brein en al je zintuigen te gebruiken en op die metaforische steekkaarten te noteren hoe jij denkt dat de wereld in elkaar zit. Voor een stuk worden die steekkaarten natuurlijk gevormd door de mensen waarmee je bepaalde contexten en ervaringen

gen deelt. De stukjes van hún steekkaarten die zij met jou delen, daar word je enthousiast van of daar denk je misschien soms het jouwe van. En in sommige gevallen heb je misschien vooraf al een mening over die steekkaart klaar, een mening die deels gekleurd wordt de persoon die voor je zit.

Wanneer je samen met anderen betekenis geeft aan (prestatie)gegevens, biedt dat kansen om – als je je daarvoor openstelt – steekkaarten samen te brengen en ze aan elkaar af te toetsen. Stel je voor: Dagmar heeft een andere vooropleiding genoten dan Lars. Lars heeft de leerlingen van 3 economie-moderne talen ook in de eerste graad in zijn klas gehad. Kim heeft een nascholing over informatiegebruik gevolgd en wordt helemaal enthousiast van het vooruitzicht om een bepaald vraagstuk op te lossen door er data tegenaan te gooien, omdat ze weet dat ze hier een neus voor heeft. Debbie vindt dit soort oefeningen tijdsverlies en kan het niet smaken dat haar team hier te veel tijd aan besteedt. Billie is een krak in statistiek en ziet veel sneller welke trends de moeite zijn om onder de loep te nemen, en waar sommige collega's een denkfout maken. We zouden nog veel meer voorbeelden kunnen bedenken, maar de boodschap is dat ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is. Wanneer je je over informatie of over een bepaald vraagstuk buigt, doe je dat vanuit je eigen referentiekader. Wanneer je dat samen doet, kan ieder zijn eigen puzzelstuk (kennis, motivatie, interesse, doelen) meebrengen. Het valt te verwachten dat de uitkomst van informatiegebruik dus wel eens anders kan zijn wanneer je individueel naar prestatiegegevens kijkt, dan wanneer je met een groep van collega's samen naar dezelfde gegevens kijkt.



Wellicht heb je samen met je collega's binnen een schoolcontext ook wel een aantal gedeelde steekkaarten of gedeelde mentale modellen.

Bijvoorbeeld:

- Hoe vinden jullie *als organisatie* dat er omgegaan moet worden met data?
- Wat is jullie *gezamenlijke* visie op goed onderwijs?
- Welke kennis hebben jullie *samen opgebouwd*?
- Welke kennis *wisselen* jullie *onderling uit*?

Samen betekenis geven, betekent ook dat er over betekenis onderhandeld wordt en dat verhalen gecoconstrueerd worden.^{12,26,56,87} Wanneer je samen met anderen betekenis geeft aan (prestatie)gegevens, dan helpt het om in alle openheid een professionele dialoog aan te gaan:^{58,88,89} ideeën, veronderstellingen en stilzwijgende kennis open op tafel leggen en op een constructieve manier bespreken. Wanneer Lars, Dagmar, Kim en eventuele anderen zo'n gesprek aangaan om betekenis te geven aan prestatiegegevens, dan helpt het dat iedereen zijn of haar puzzelstukjes en steekkaarten zonder schroom op tafel kan leggen om van daaruit met een open blik verder te gaan.

Aan het einde van een gesprek over informatie, streef je naar een aantal inzichten waar iedereen zich in kan vinden, of waar iedereen mee verder wil. Wil dat zeggen dat Lars en collega's meteen volledig op één lijn moeten zitten? Niet noodzakelijk. Wanneer je samen met anderen betekenis geeft aan (prestatie)gegevens, dan vergt dat immers per definitie wat afstemming, overtuiging en onderhandeling. Dat brengt mogelijk ook productieve dissonantie met zich mee.⁹⁰ Door je persoonlijke visie en opvattingen te uiten zou je wel eens kunnen ontdekken dat anderen een heel andere kijk op de zaak hebben. Er treedt dan een cognitief conflict⁹¹ op, een dissonantie: verschillende melodieën die niet helemaal in harmonie zijn. Zowel de nieuwe informatie als de kijk van je collega-betekenisgevers zorgen er in meerdere of mindere mate voor dat jullie bestaande

veronderstellingen in vraag stellen. Wanneer je je engageert om dit op te pikken en bereid bent om je eigen kijk en je eigen referentiekader kritisch te bekijken en te (her)evalueren, in plaats van het nieuwe of het andere simpelweg af te wijzen, kan de dissonantie mogelijk productief uitdraaien. Je haalt er iets uit. Niet alleen helpt dit om tot een gezamenlijke betekenis te komen. Je staat je redeneervermogen en expertise ook toe om te groeien.^{90,92}

Altijd een nieuwe manier van vertellen

De verschillende manieren waarop betekenisgevers (zoals Lars, Debbie en hun collega's) binnen een organisatie in de dagelijkse praktijk met informatie omgaan, en met elkaar, beschrijft men in onderzoek wel eens met de term 'routines'.^{12,56,93} Zowel formele als informele gesprekken, en zowel eenmalige als ingeslepen werkvormen, noemen we routines. Elke routine is – in tegenstelling tot wat de term zou doen vermoeden – uniek, en geeft een bepaalde richting aan betekenisgeving. Routines brengen immers een bepaalde configuratie van mensen samen rond een specifieke informatiebron, en structureren hun interacties op specifieke manieren.¹²

De manier waarop er collectief betekenis gegeven wordt aan informatie in zo'n routine wordt sterk beïnvloed door de betrokken deelnemers (Wie zijn dat? Welke eerdere ervaringen, standpunten, interesses brengen zij mee?). Ook zullen routines anders verlopen naargelang van de informatiebron die het uitgangspunt vormt (Voeren jullie hetzelfde gesprek over resultaten op gestandaardiseerde toetsen als over cijfers die je leerlingen gaf op projectwerk? Welke data zien jullie als waardevol en informatief, welke informatie kunnen jullie inbrengen om te helpen het ruimere plaatje te scheppen?). Verder bepaalt ook de dynamiek van deze interacties tot welke conclusie je komt (Wiens stem hoor je het hardst, welke observaties maken die harde roepers? Wie hakt uiteindelijk de knopen door?).^{12,26,35,56}



- **Deelnemers:** Individuele betekenisgevers bekleden vaak verschillende posities binnen een school. Ook machts- en gezagsverhoudingen hebben een impact op de invloed die individuele betekenisgevers kunnen uitoefenen op de betekenisonderhandeling die jullie samen voeren.

Denk je dat jij vanuit jouw eigen rol of functie andere perspectieven hanteert dan jouw collega's of je leidinggevende?

- **Informatiebronnen:** Sommige informatie die de school binnenkomt, zoals bijvoorbeeld resultaten op gestandaardiseerde toetsen, zullen (sommige) teams sterker triggeren om in gesprek te gaan dan andere soorten informatie. Meestal wordt er evenwel ook beroep gedaan op een waaier aan andere bronnen om gegevens te verklaren en te contextualiseren, zoals informele observaties uit de dagelijkse praktijk. Bovendien komt ook individuele intuïtie dan wel eens naar boven.

In welke mate leggen jullie op school verschillende soorten van informatie samen? Ervaren jullie het uiten van intuïtieve ideeën als een meerwaarde in gesprekken over toetsresultaten?

- **Dynamieken:** Dissonantie tussen verschillende ideeën is prima, zolang het lukt om die dissonantie productief te maken. Soms is het evenwel mogelijk dat een gesprek over (prestatie)gegevens de zaken eigenlijk nog ingewikkelder maakt dan tevoren – bijvoorbeeld omdat de tijd te kort is om dieper door te gaan op ieders inbreng, of omdat er zoveel frictie zit op tegengestelde ideeën dat jullie de betekenisgeving staken.

Kan je voorbeelden bedenken van gesprekken over informatie bij jou op school waar iemand zijn of haar mening doordrukte,

waar je je zegje wel of niet kon doen, of waar jullie echt tot een interessante en verhelderende discussie kwamen?

Bonusvraag: Zit de dynamiek anders bij een online overleg dan bij een overleg live in de leraarskamer? En in het kantoor van de directeur?

In de blik-opener *Wie, wat, hoe?* gaan we hier nog op door.

Collectieve betekenisgeving: wat levert het op?

Uit onderzoek naar schoolontwikkeling blijkt dat het een meerwaarde biedt wanneer onderwijsprofessionals (in verschillende rollen) collectief betekenis geven aan data.^{21,34}

Inzicht verbreden

Het moge al duidelijk wezen uit de voorgaande secties: samen betekenis geven aan (prestatie)gegevens verbreedt de lens waarmee je naar de data kijkt en problemen kadert. Het lokt vaak ook debat uit, en levert nieuwe inzichten op, zowel voor het individu als voor de groep.^{10,12,18,26,56,92} In interactie gaan met collega's, eventueel met een coach of discussieleider erbij, kan het betekenisgevingsproces versterken. Aannames, interpretaties en conclusies onder woorden brengen, helpt immers om inzichten, overtuigingen, gevoelens, ambiguïteit en intuïtieve valkuilen aan de oppervlakte te krijgen.^{19,27,90,94}

Misconcepties blootleggen

Samen betekenis geven aan data, verbreedt niet alleen de lens, het helpt ook om misconcepties bloot te leggen. In eigen onderzoek naar schoolfeedbackgebruik^{1,67} stelden we bijvoorbeeld vast dat leerkrachten en schoolleiders soms vastlopen op bepaalde elementen van een schoolfeedbackrapport: een

bepaalde grafiek die je niet vaak elders ziet, een uitleg over statistische betrouwbaarheid die wat doordenkwerk vergt, een tabel met wel érg veel cijfers. Het viel ook op dat individuele leerkrachten en schoolleiders *verschillende* zaken complex (of juist heel gemakkelijk te interpreteren) vonden. Daarnaast kwamen er ook enkele opvallende misvattingen naar boven: elementen waarbij leraren of schoolleiders er stellig van overtuigd waren dat ze die correct en zinvol interpreterden, terwijl dat niet het geval was. En ook op die misvattingen zaten veel individuele verschillen. Een voorbeeld: een percentage vermeld in een tabel werd binnen eenzelfde school, door de verschillende mensen die we spraken, op een compleet andere manier geïnterpreteerd.

Het is volstrekt begrijpelijk dat je niet altijd even vlot je weg vindt in verschillende soorten gegevens. Bijgevolg is het natuurlijk ook helemaal niet zo vreemd dat er verkeerde interpretaties opduiken – verkeerd in die zin dat interpretaties geen steek houden, en je tot conclusies brengen die eigenlijk niet hardgemaakt kunnen worden met de data van waaruit je vertrok. Dit illustreert wél waarom het zo belangrijk is samen betekenis te geven aan gegevens, en dat deze samenwerking iets kan bijdragen. Door je interpretaties, aannames en conclusies hardop uit te spreken, kan je ze aftoetsen; door bij anderen te rade te gaan, kan je ook eens door andere ogen naar informatie kijken. Door met verschillende ogen naar een stukje informatie te kijken, vermijd je dat een misvatting een eigen leven gaat leiden – het verhaal overneemt of een verhaal op zichzelf wordt.

Tot een rijker verhaal komen

Samen betekenis geven gaat uiteraard niet alleen over *misconcepties blootleggen*, het gaat zoals we eerder al aangaven ook over *interpretaties rijker maken*: de puzzel verder invullen en inkleuren. In datzelfde onderzoek naar schoolfeedbackgebruik,¹ stelden we ook vast dat (sommige) leerkrachten eerder focusten op resultaten over de mate waarin leerdoelen bereikt werden, terwijl (sommige) schoolleiders dan weer meer geïnteresseerd waren in de mate waarin hun school het beter of minder goed deed dan andere scholen. Dat waren nu eenmaal elementen die je uit eenzelfde rapport kon halen. Als slechts één persoon in de school naar een schoolfeedbackrapport kijkt, dan bestaat dus de kans dat bepaalde elementen over- of onderbelicht worden. Door samen betekenis te geven, krijg je een breder beeld. Verder stelden we ook vast dat de leerkrachten en schoolleiders uit onze studie

andere factoren benoemden wanneer ze reflecteerden over oorzaken voor een goed of een minder goed schoolresultaat.^{1,95} Daar waar leerkrachten vaak concreet nadachten over de leerlingen die ze in hun klas hadden wanneer toetsen werden afgenomen, hoorden we van schoolleiders eerder reflecties over het beleid en de leerlijn voor het vak dat getoetst was. Ook bij het stellen van een diagnose (het verklaren van het behaalde resultaat) lopen de interpretaties dus wel eens uiteen. Best logisch, maar bedenk eens hoeveel breder je het kader trekt wanneer je dat soort verschillende perspectieven samenlegt.



Telefoontje spelen: een oud en geliefd kinderspel of kennismakingsspel. In één variant ervan moeten de deelnemers één na één een bepaalde zin doorfluisteren. Uit wat de laatste in de rij ervan maakt, blijkt meestal dat de startzin onderweg op hilarische wijze de mist ingegaan is. Iets wat mogelijk ook in de realiteit gebeurt als er niet samen betekenis gegeven wordt aan informatie.

Stel dat er bij jou op school een informatiebron (zoals een feedbackrapport) binnenkomt. Eén persoon bekijkt die informatie en maakt er een interpretatie van – met eigen accenten en misschien ook wel hier of daar een hoogstpersoonlijke misvatting (we zijn tenslotte allemaal ook maar mensen). Die persoon geeft niet de informatiebron zelf door, maar presenteert zijn eigen interpretatie ervan aan een collega. Die collega neemt het verhaal mee naar de leraarskamer, waar er duchtig over gereflecteerd wordt. Enzovoort.

Kunnen we er stellig van uitgaan dat wat oorspronkelijk in het rapport stond, ook getrouw verder leeft in verdere verhalen?

Stap voor stap

Samen betekenis geven aan prestatiegegevens, hoeft niet altijd heel erg geformaliseerd te verlopen. Toch kan het volgen van een stappenplan een houvast bieden om samen betekenis te geven. Bovendien leer je daardoor valkuilen herkennen en ervaar je aan den lijve wat nu precies de meerwaarde is van samen een verhaal maken.

De voorbeelden van stappenplannen voor informatiegebruik zijn legio. Je vindt ze online, ze zitten in het nascholingsaanbod, ze worden meegegeven in professionaliseringsactiviteiten, en misschien hebben jullie op school wel zelf een stappenplan samengesteld. Veel plannen, veel stappen, maar wat het belangrijkste is, is dat jullie een werkvorm vinden die wérkt. Een dynamiek die jullie echt helpt om open het gesprek aan te gaan, en helpt om tot zinnige conclusies te komen.

Bij wijze van illustratie geven we aan het einde van dit stuk, voor we overgaan naar de blik-openers, een (licht aangepast) stappenplan mee dat werd uitgewerkt om scholen een houvast te bieden om zelfstandig aan de slag te gaan met schoolfeedback.⁹⁶⁻⁹⁸ Een aantal kernwoorden die aan de basis lagen van dit stappenplan zijn: doelgericht, cyclisch, waarderend en collaboratief.⁹⁸ Voorafgaandelijk aan de bespreking wordt duidelijk gesteld welk vraagstuk en welke informatie voorliggen, en hoe deze gerelateerd zijn aan de doelen die op school vooropstaan (*doelgericht*). Er wordt teruggeblikt en vooruitgekeken: hoe kwamen we tot deze resultaten en hoe gaan we hier nu mee verder (*cyclisch*)? Er wordt niet alleen gekeken naar wat minder goed gaat en moet veranderen, maar ook naar wat wel goed gaat en behouden of versterkt moet worden (*waardierend*). Ten slotte is het belangrijk dat er een open dialoog kan worden aangegaan tussen de betekenisgevers die samen rond de tafel zitten (*collaboratief*).



Welke inzichten rond collectieve betekenisgeving zie je tot leven komen in dit stappenplan?

Welke elementen van dit stappenplan kan je gebruiken om jouw eigen betekenisgeving aan prestatiegegevens te versterken?

Betekenisgevers en betekenisverleners

We gingen in dit hoofdstuk uitgebreid in op hoe mensen samen betekenis geven aan informatie, op hoe 'betekenisgevers' (*sensemakers*) collectief aan de slag kunnen gaan. Afsluitend willen we het evenwel ook nog even hebben over 'betekenisverleners' (*sensegivers*).

Wanneer we kijken naar informatiegebruik in scholen, dan is het heel duidelijk dat formele en informele leiders een sleutelpositie innemen. Directeurs, vakgroepverantwoordelijken, maar ook andere trekkers en gangmakers creëren een visie rond informatiegebruik, geven aandacht aan informatiegebruik, en kunnen het team misschien motiveren om meer met informatie te doen. Zij bepalen ook in grote mate op welke manier er op school omgegaan wordt met externe initiatieven en verwachtingen, vanuit bijvoorbeeld de overheid of de scholengemeenschap. Op die manier worden leiders, trekkers en gangmakers betekenisverleners naar de rest van het team toe.

Betekenisverleners geven vaak richting aan verhalen: welke kwesties zijn het onderzoeken waard, naar welke factoren kijken we om problemen te diagnosticeren en mogelijke oplossingen te formuleren, hoe belangrijk of onbelangrijk is het dat wij deze gegevens onder de loep nemen met z'n allen?^{87,99} Zij doen dat vanuit, jawel, hun eigen referentiekader. De verwachtingen die zij formuleren ten aanzien van hun team en de randvoorwaarden die ze scheppen voor samenwerking rond informatiegebruik worden dus mede bepaald door hun eigen, evoluerende opvattingen over informatiegebruik en over collectieve betekenisgeving.¹⁰⁰ Bovendien bepaalt de (vakinhoudelijke) kennis van betekenisverleners voor een stuk welke kaders zij naar voren schuiven om problemen te benoemen en na te denken over oplossingen.⁹⁹ Om betekenisverlening te doen slagen, is het belangrijk dat betekenisverleners zich bewust zijn van de overtuigingen en praktijken die heersen binnen hun organisatie én dat ze weten hoe ze die gradueel een beetje kunnen oprekken.⁸⁷ In Deel 4 komen deze en andere tools aan bod.

Illustratie: stappenplan schoolfeedbackgebruik ⁹⁶⁻⁹⁸

VOORAFGAANDELIJK AAN DE BESPREKING VAN HET RAPPORT

De bespreking voorbereiden

Elk lid van het team neemt het rapport op voorhand door:

- Neem de tijd om tot een correct begrip van de figuren en tabellen te komen.
- Gebruik hiervoor de meegeleverde leeswijzer.

Bespreek samen in het (kern)team verwachtingen rond feedbackgebruik:

- Inventariseer en bespreek wat verwachtingen zijn ten aanzien van het gebruik van de schoolfeedback.

Breng met het (kern)team de eigen klas- en schoolwerking in kaart door het maken van een zelfreflectie:

- Wat is de huidige werking rond het getoetste leer- of vakgebied?
- Wat doen we en waarom?
- Wat vinden we van wat we doen? Wat zijn sterktes in de eigen werking? Wat loopt nog moeizaam?

BESPREKEN EN INTERPRETEREN VAN HET RAPPORT – IN HET (KERN)TEAM

De resultaten begrijpen

Bespreek samen het rapport:

- Toets de eigen invulling af aan die van collega's.

De resultaten beschrijven

Beschrijf op een zo objectief mogelijke manier welke vaststellingen in het rapport over je school naar voren komen. Baseer de bevindingen op de volgende criteria:

- Criteriumgericht: hoe presteren wij in vergelijking met de standaard – het behalen van de minimumdoelen?

- Normgericht: hoe presteren wij in vergelijking met anderen – het nationale gemiddelde en scholen met een vergelijkbaar leerlingenpubliek?
- Zelfgericht: hoe presteren wij in vergelijking met eventuele eerdere metingen?

Plaats de bevindingen uit het feedbackrapport naast andere gegevens waarover je beschikt:

- Wat wordt er bevestigd?
- Welke resultaten dienen genuanceerd te worden?

Houd hierbij ook rekening met het verloop van de toetsafname:

- Waren er storende invloeden of onvoorziene omstandigheden?
- Namen alle leerlingen deel? Zijn er (veel) leerlingen die niet meegenomen werden in de analyses?

De resultaten beoordelen

Spreek een waardering uit over de resultaten:

- Welke resultaten vindt de school opvallend goed of minder goed?
- Stroken de resultaten met de verwachtingen van de school?
- Over welke resultaten is de school tevreden? Teleurgesteld? Verwonderd? Bezorgd?

ZOEKEN NAAR VERKLARINGEN VOOR DE RESULTATEN – IN HET (KERN)TEAM

Diagnose: de resultaten duiden

Om te zoeken naar verklaringen voor de resultaten kan je gebruikmaken van drie invalshoeken:

- De eigen klas- en schoolwerking
- De algemene resultaten van het onderzoek
- Standaarden voor onderwijskwaliteit (zoals in Vlaanderen het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit)

Twee aandachtspunten daarbij:

- Aanzie conclusies en mogelijke verklaringen niet als absoluut. Ga na hoe mogelijke verklaringen die naar boven komen nog verder

- onderzocht of getoetst kunnen worden via andere gegevens of bronnen.
- Focus op die verklaringen waarop je als school een impact kan hebben.

ACTIES NAAR AANLEIDING VAN BEVINDINGEN UIT HET RAPPORT – MET HET TEAM

Tot acties komen

De vaststellingen en verklaringen uit de eerdere fases geven aanleiding tot verschillende vormen van actie.

- Om te werken aan uitdagingen formuleer je in team best acties vanuit een waarderende vraagstelling:
 - Wat is het probleem?
 - Wat is de gewenste toestand?
 - Wie, wat, waar zijn hiervan vandaag al voorbeelden?
 - Wat is nodig om die voorbeelden te doen toenemen?

Maar ook:

- Borg wat al sterk is binnen de eigen werking of nog versterkt kan worden door het documenteren van de werking (het verzamelen van good practices). Het doel is om garanties in te bouwen om terugval in kwaliteit te voorkomen.
- Reflecteer in team toekomstgericht over waar jullie als school naartoe willen werken op het vlak van een bepaald vak of leergebied, over een bepaalde tijdsperiode. Ontwerp een inspirerend toekomstbeeld op basis van positieve eigen voorbeelden; een beeld dat zich baseert op het bestaande potentieel van de school en dat versterkt of vergroot.

Acties uitwerken

Acties zijn bedoeld om gericht te werken aan veranderingen die een school ambieert. Formuleer acties SMART (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden) om doelen concreet te maken en op te volgen in een actieplan:

- Wat willen we realiseren?
- Hoe willen we dit realiseren? Wat gaan we concreet doen?
- Hoe en wanneer volgen we dit op?

- Wat hebben we nodig om dit te realiseren? (verdere informatie, middelen, infrastructuur, professionalisering...)

Acties opvolgen en evalueren

Om doelen (en acties) gericht op te volgen denk je best op voorhand samen na over hoe je (gewenste) resultaten in kaart zal brengen:

- Wat is er veranderd wanneer bepaalde (tussen)stappen bereikt zijn?
- Hoe kunnen we dit concreet vaststellen? Via observatie of met behulp van bepaalde meetinstrumenten?

Het (tussentijds) opvolgen en evalueren van acties kan uitmonden in een nieuw of aangepast plan van aanpak.

EVALUEREN VAN HET SCHOOLFEEDBACKGEBRUIK – MET HET TEAM

Evalueren

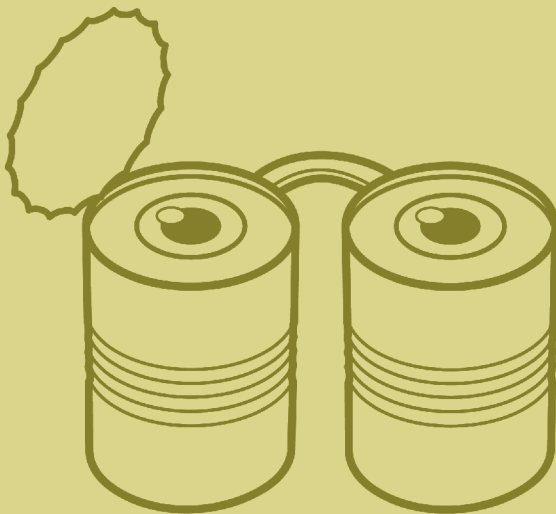
Sta achteraf met het team stil bij het gebruik van de schoolfeedback. Maak de terugkoppeling met de vooropgestelde doelen en verwachtingen van feedbackgebruik in het team. Dit zorgt voor meer bewustwording van het effect en het mogelijke belang van informatiegebruik in het team.

Volgende vragen kunnen hierbij inspirerend zijn:

Tot welke resultaten heeft het schoolfeedbackgebruik geleid?

- Heeft het gebruik van het schoolfeedbackrapport je verwachtingen ingelost?
- Zijn er onverwachte en onbedoelde resultaten?
- Welke voorwaarden moeten vervuld zijn om in de toekomst tot succesvol(ler) schoolfeedbackgebruik te komen? Voor wie zie je welke rol weggelegd?
- Welke veranderingen wil je doorvoeren in de manier waarop je met dit rapport omging? Wat ga je behouden? Waarom?

Blik-openers



Ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is

Waarom je je zelden een correct beeld kan vormen van het referentiekader van een ander

Schindler's List doet vast en zeker een belletje rinkelen. Maar hoorde je ooit al van 'Schindler's lift'?

Schindler is een van origine Zwitserse fabrikant van liftsystemen. Opgericht in 1874 door Robert, jawel, Schindler specialiseerde het bedrijf zich in liften, roltrappen en rolpaden.

Interessant... maar waarom is dat relevant hier?

Het verhaal wil dat iedere nieuwe Schindler-medewerker, van secretaresse tot bedrijfsleider, in zijn of haar eerste werkjaar verplicht drie weken met de monteurs moet meelopen. De reden daarvoor is eenvoudig: enkel op die manier leren ze de complexiteit kennen van alle producten uit hun gamma.¹⁰¹

Een principe dat we graag een plaats geven in deze inspiratiegids: het lukt ons zelden om ons volledig in te leven in de positie van een ander (tenzij misschien wanneer we die positie effectief innemen, en eventjes die ander 'worden', zoals in het Schindler-voorbeeld). We kunnen ons dus ook zelden een correct beeld vormen het referentiekader van anderen. Menig zelfhulpboek of managementliteratuur spreekt over 'mensen in hun kracht zetten'. Wij durven pleiten voor een andere woordkeuze. Wat jij (als betekenisverlener, beleidsmedewerker, schoolleider, collega) inschat als de kracht van iemand anders, zou immers wel eens kunnen afwijken van de realiteit. Slaag jij erin om een precieze inschatting te maken van de verschillende referentiekaders die aanwezig zijn in jouw team?

Hou voor ogen dat ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is. Verschillende betekenisgevers hebben elk hun eigen rol(len) of functie(s) die ze combineren met



hun eigen hoogstpersoonlijke achtergrond en ervaring. Denk bijvoorbeeld aan leerkrachten en schoolleiders, maar ook aan de leerkrachten die beslisten om directeur te worden. Aan zijinstromers die een hele andere basis hebben dan diegenen die de klassieke lerarenopleiding volgden. Aan de leerkrachten die tegelijkertijd ook de rol van ouder opnemen, of misschien wel leerkracht zijn in de ene school, maar beleidsondersteuner in de andere.

Elk individu heeft een eigen referentiekader, een eigen manier van doen, een eigen interpretatie. Ieder van ons maakt denkfouten, maar we maken vaak onderling verschillende denkfouten en hebben dus ook andere sterktes en zwaktes. Een andere kracht.

Wees je ervan bewust dat referentiekaders complementair kunnen zijn in een team en dat je daarmee kansen kan creëren. Probeer je ook bewust te worden van je eigen kracht. Komt er vervolgens iets op je pad dat niet onder je eigen kracht valt, ga dan ten rade bij iemand met een complementair referentiekader. Welke collega's kunnen jou mee op de weg zetten naar een betekenisvolle interpretatie?



Ken jij je eigen 'kracht' als het gaat over betekenis geven aan prestaties van leerlingen?

Omschrijf je jezelf als leek of eerder als expert?

Welke (verschillende) rollen neem je aan in je dagelijks en/of professioneel leven? Bijvoorbeeld:

- Een ouder die toetsresultaten van een kind binnenkrijgt.
- Een leerkracht die een feedbackrapport onder handen neemt.
- Een beleidsmedewerker die de surveyresultaten van een welzijnsenquête bestudeert.

Uit jouw zogenaamde 'kracht' zich altijd op dezelfde wijze?

Wie, wat, hoe?

Samen betekenis geven wordt
beïnvloed door

- (1) de data die je bekijkt,
- (2) de mensen aan tafel en
- (3) de dynamiek die er heerst

Casus 1

19 oktober. Lars zit nog wat te tokkelen op zijn laptop in de leraarskamer. Een collega wandelt binnen, lege koffiekop in de hand, en spreekt de herkenbare woorden: '3 humane gaat beginnen!' ('Humane' wordt tegenwoordig ook wel 'mens en maatschappij' genoemd.) Lars slaat zijn laptop dicht en wandelt naar het lokaal waar hij zo meteen tijdens de eerste klassenraad van het jaar de resultaten van zijn leerlingen zal overlopen met de rest van zijn collega's. Vanaf de gang hoort hij Brenda schaterlachen, iets waar Brenda bekend om staat. Hij wandelt het lokaal binnen, de sfeer is uitgelaten. Een groot bord vol koekjes en chocolade wordt doorgegeven. 'Aha, zie hier onze man!' roept de directie door het klaslokaal. 'Ok, Lars, 't is aan u, we zijn één en al oor!' weergalmt het door het lokaal, terwijl het rapport van Julie op de witte muur verschijnt. Wat volgt is een team van leerkrachten die collectief betekenis geven aan de eerste rapportresultaten van Julie.

Casus 2

25 juni, datzelfde schooljaar. Lars zit nog wat te tokkelen op zijn laptop in de leraarskamer. Een collega wandelt binnen, lege koffiekop in de hand, en spreekt de herkenbare woorden: '3 humane gaat beginnen!' Lars slaat zijn laptop dicht en wandelt naar het lokaal waar hij zo meteen tijdens de laatste klassenraad van

het schooljaar de resultaten van zijn leerlingen zal overlopen met de rest van zijn collega's. Vanaf de gang hoort hij Brenda luid roepen, iets waar Brenda helemaal niet bekend om staat. Hij wandelt het lokaal binnen, de sfeer is gespannen. Een grote stapel papieren wordt doorgegeven, geen koekjes te bespeuren. 'Eindelijk, dat werd tijd!' roept de directie door het klaslokaal. 'Begin er maar aan, Lars, we hebben al genoeg tijd verloren!' weergalmt het door het lokaal, terwijl het rapport van Julie op de witte muur verschijnt.



Als de resultaten van Julie matig zijn en voor discussie vatbaar, in welke van beide scenario's zal de afloop het meest gunstig zijn denk je? Waarom?

Collectieve betekenisgeving krijgt vorm in en door routines.^{12,56,93} Er zijn de dagelijkse (soms informele) interacties met data en met elkaar: Lars en Brenda die in de leraarskamer de verrassend zwakke testresultaten van 2 Latijn bespreken bijvoorbeeld. Maar er zijn ook de meer geformaliseerde en gestructureerde routines, zoals in de voorbeelden hierboven de klassenraad. Interacties en routines geven richting aan betekenisgeving omdat ze 'een specifieke configuratie van mensen samenbrengen rond een specifieke dataset en hun interacties op specifieke manieren structureren'¹².

De interpretaties die gemaakt worden, worden bijgevolg sterk beïnvloed door:

- De betrokken deelnemers: welke eerdere ervaringen, standpunten, interesses brengen zij mee?
- De informatie die zij als uitgangspunt gebruiken: welke data worden door deelnemers gezien als waardevol en informatief, welke data kunnen deelnemers inbrengen om te helpen bij het contextualiseren?
- De dynamiek van deze interacties: wiens stem hoor je, welke observaties maken zij, en wie hakt de knopen door?

In een *ideale* wereld zouden de resultaten van Julie tot eenzelfde inschatting en beslissing leiden in elk van beide scenario's die we schetsten aan het begin van dit stuk. Maar in realiteit is iedere uitwisseling natuurlijk uniek. We nemen de factoren die we eerder uitsplitsten (het wie, wat en hoe) even onder de loep.

De betrokken deelnemers

Individuele betekenisgevers kunnen verschillende posities bekleden binnen een school of systeem, en die posities of rollen zijn gekoppeld aan eigen perspectieven en interesses. Deze samenbrengen verrijkt de dialoog, maar kan ook voer voor discussie bieden. Daarnaast hebben ook machts- en gezagsverhoudingen, die vaak voortkomen uit formele rollen en structuren binnen een organisatie of systeem, een impact op de invloed die specifieke individuele actoren kunnen uitoefenen in betekenisonderhandeling.

Brenda die schaterlacht versus Brenda die luid roept. Wat is er aan de hand met Brenda? Welke invloed heeft haar humeur op haar persoonlijk referentiekader waarmee ze op het moment van de klassenraad naar de resultaten van Julie kijkt. Begrip voor een uitschuiver? Of eerder intolerant? Is Brenda een gevestigde waarde binnen de school die bij elke klassenraad haar stempel drukt? Of is Brenda aan haar eerste schooljaar bezig, doet ze momenteel een vervanging van een collega en wordt met haar mening (nog) niet echt rekening gehouden?

De informatie die wordt gebruikt

Data-interacties, -gesprekken en -routines zijn vaak gericht op specifieke soorten van data. Naast resultaten op (gestandaardiseerde) toetsen doen leraren vaak ook beroep op een waaier aan andere bronnen om die resultaten te verklaren en te contextualiseren. Daarbij horen ook informele bronnen zoals observaties uit de dagelijkse praktijk.³⁵

De eerste klassenraad van het jaar (casus 1) die plaatsvindt in oktober baseert zich op de eerste resultaten van het schooljaar, die van juni (casus 2) handelt over de resultaten die Julie over het ganse schooljaar behaalde. Matige resultaten in oktober kunnen nog rechtgezet worden, iets dat de leden van de klassenraad uiteraard ook mee in het achterhoofd houden bij het interpreteren van de resultaten. Daarnaast hebben de leden van de klassenraad in juni hoogstwaarschijnlijk ook al een beter beeld van Julies kennen en kunnen. Heeft deze leerling meer in haar mars? Heeft ze de grens van haar kunnen bereikt? Iets waar in oktober misschien nog geen duidelijkheid rond bestond.

De dynamiek die er heerst

Ten slotte kunnen de mechanismen van data-interacties, zoals redeneren en onderhandelen, nieuwe lagen van dubbelzinnigheid en frictie introduceren. Denk aan de luidste roeper, hij of zij die altijd het voortouw neemt of altijd op de achtergrond blijft. Hoe wordt er tijdens een klassenraad op ingespeeld? Is er tijd en ruimte om iedereen zijn of haar zegje te laten doen?

De dynamiek van de klassenraad in oktober is duidelijk aangenamer en meer ontspannen. Lars mag het woord nemen én de tijd om zijn zeg te doen. Het staat niet letterlijk in ons voorbeeld, maar we stellen ons deze klassenraad voor als een constructief overleg, waar ruimte is voor ieders inbreng. Waar naar elkaar geluisterd wordt en het leerkrachtenteam collectief betekenis geeft aan de resultaten van Julie op een zo correct mogelijke manier. In juni is de dynamiek duidelijk anders. Brenda is niet haar goedgezinde zelf (om welke reden dan ook) en de schoolleider zit mogelijk in gedachten al op het vliegtuig richting vakantieoord. De klassenraad kan niet snel genoeg voorbij zijn - hoe sneller een beslissing over de resultaten van Julie genomen wordt, hoe beter. Niet dus.



Herken je bepaalde aspecten uit de hierboven beschreven situaties in de klassenraden bij jou op school?

Waar zitten de kansen? Waar zitten de valkuilen?

Vier ogen: vier handen op één buik?

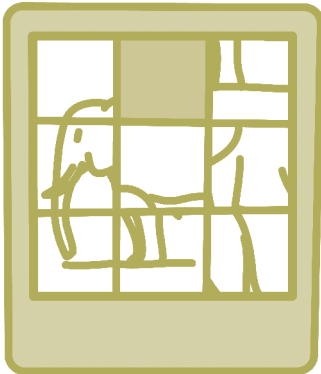
Verschillende invalshoeken om informatie te kaderen



Plus vident oculi quam oculus.

Meerdere ogen zien meer dan één oog.

Onbekende bron die graag Latijnse uitspraken deed



In de wereld van data en informatie kunnen we een waardevolle les leren uit het alom gekende oude verhaal van de blinde mensen en de olifant. In dit verhaal raken vier blinde mensen elk een ander deel van een olifant aan: een van hen voelt de slurf, een ander de poot, nog een ander de staart, en de laatste de romp. Vanuit hun individuele perspectieven beschrijven ze wat ze voelen, maar geen van hen heeft het volledige beeld van het dier.

De kracht van deze metafoor wordt nog duidelijker wanneer we die toepassen op het geven van betekenis aan (prestatie)gegevens. Verschillende mensen met diverse achtergronden, ervaringen, rollen en perspectieven benaderen die gegevens zoals de blinde mensen de olifant benaderden. Ieder van hen brengt zijn of haar eigen referentiekader mee, wat mogelijk resulteert in fragmentarische interpretaties van de beschikbare informatie. Een valkuil? Misschien. Maar tegelijkertijd opent dit ook de deur naar rijkere inzichten en kansen om samen een vollediger verhaal te schrijven. Het samenbrengen van diverse perspectieven bij het interpreteren van informatie leidt immers vaak tot een dieper begrip van het onderliggende fenomeen. Ieder perspectief werpt een eigen licht op de betekenis die gegeven wordt aan informatie en, wanneer relevante perspectieven gecombineerd worden, ontstaat een meer holistisch en genuanceerd verhaal.

In een schoolcontext is het net daarom van tel dat onderwijsprofessionals collectief betekenis geven aan data.^{21,34} Collectieve betekenisgeving verbreedt de lens die we gebruiken. Het verplicht eigen invalshoeken te expliciteren, lokt debat uit en levert nieuwe inzichten op, zowel voor de individuele leerkracht of schoolleider als voor het schoolteam. 'Betekenis geven' betekent ook dat er over betekenis onderhandeld wordt en dat samen aan verhalen geschreven wordt.^{12,26,56,87} Interacties met collega's en (pedagogisch) begeleiders, en deelnemen aan professionele leergemeenschappen kan het betekenisgevingsproces versterken. Conclusies en aannames onder woorden brengen helpt namelijk om overtuigingen, gevoelens, dubbelzinnigheden en intuïtieve valkuilen aan de oppervlakte te brengen en uit te klaren.^{19,27,90,94}

We haken even terug aan bij de klassenraad die aan bod kwam in het stuk *Wie, wat, hoe?*.

De resultaten van Julie waren globaal gezien eerder 'matig en voor discussie vatbaar'... maar niet voor wiskunde. Sommige leraren merken op tijdens de klassenraad dat Julie uitblinkt in wiskunde, terwijl anderen zich zorgen maken over de wel erg lage cijfers voor Engels en geschiedenis. Het is een complexe situatie, en het is niet meteen duidelijk waarom Julie (die normaal steevast bij de betere leerlingen van de klas hoort) deze uiteenlopende resultaten behaalt.

In diezelfde klassenraad brengen verschillende perspectieven verheldering.

De wiskundeleraar benadrukt dat Julie bijzonder gemotiveerd en betrokken is bij de les. Ze werkt hard, vraagt actief om hulp en toont doorzettingsvermogen bij het oplossen van wiskundige problemen. De leraar gelooft dat de uitstekende resultaten voor zijn vak grotendeels te wijten zijn aan de eigen inzet van Julie. Aan de andere kant neemt de leerkracht Engels het woord en licht toe dat Julie sinds de start van het schooljaar wel erg weinig interesse toont in haar vak en bovendien vaak afwezig is tijdens de lessen. De collega geschiedenis bevestigt dit en voegt er nog aan toe dat hij merkt dat Julie de laatste tijd heel wat moeite heeft om zich te concentreren en actief deel te nemen aan de lessen. Eén collega spreekt de (misschien wel) herkenbare woorden: 'Overduidelijk pu-bergedrag, schrijf maar als commentaar: "Herpak je voor het te laat is."'

De schoolleider neemt het woord. Na het horen van deze verschillende perspectieven, brengt zij in dat de ouders van Julie enkele weken voordien op gesprek geweest zijn. Ze is zich bewust van de persoonlijke omstandigheden en deelt met de rest van het schoolteam dat Julie onlangs enkele familiale problemen heeft moeten doormaken die een enorme invloed kunnen hebben gehad op haar welzijn en studiemotivatie.

Dit voorbeeld illustreert hoe het combineren van verschillende perspectieven van leraren en schoolleiders kan leiden tot een meer diepgaand begrip van de factoren die van invloed zijn op de prestaties van een leerling, en kan helpen bij het nemen van gerichte maatregelen om de leerling te ondersteunen. We benadrukken dan ook nogmaals het belang van samenwerking en diversiteit in het proces van betekenisgeving. Door collega's met uiteenlopende achtergronden, denkstijlen en vaardigheden samen te brengen, kunnen we voorkomen dat we ons beperken tot een eenzijdige interpretatie. Het stelt ons in staat om diepere inzichten te genereren, blinde vlekken te identificeren en weloverwogen beslissingen te nemen op basis van de meest volledige informatie die beschikbaar is.

Broadway 2.0

Productieve dissonantie, oftewel: van mening verschillen hoeft niet negatief te zijn

Ooit al in New York geweest? Het Vrijheidsbeeld, Central Park en de musicals op Broadway zijn vast al eens ter sprake gekomen dan. Maar wat als we je zeggen dat Broadway veel meer te bieden heeft dan de zoveelste opvoering van *The Lion King*? Je vindt er namelijk ook gebouwen van Columbia University, met op de tweede verdieping het 'Difficult Conversations Lab'.¹⁰²

Het opzet is eenvoudig: één controversieel topic (denk aan de klimaatopwarming, een abortuswet of een immigratiebeleid) en twee wildvreemde individuen die elk een standpunt innemen dat lijnrecht tegenover elkaar ligt. Na twintig minuten discussiëren, dienen beide partijen de inschatting te maken of ze een gezamenlijke verklaring willen schrijven waarin een gedeelde kijk op het topic wordt onderschreven.

Het 'Difficult Conversations Lab' is een initiatief van professor Peter Coleman. Hij bestudeert polariserende morele conflicten en onderzoekt of en hoe dialoog kan bijdragen aan het verminderen van spanning tussen tegenstanders op sterk gepolitiseerde kwesties. Labtechnologie stelt Colemans team bovendien in staat om tijdens het gesprek de emotionele, cognitieve, gedragsmatige en fysiologische ervaringen van de deelnemers te volgen, wat nieuwe inzichten heeft opgeleverd in het verloop van zulke interacties.

Interessant allemaal, maar waar het ons om draait in dit verhaal is de 'productieve dissonantie' die speelt. Discussies en beraadslagingen met collega's lokken cognitieve conflicten uit omdat nieuwe informatie soms bestaande veronderstellingen en gewoontes in vraag stelt (zie ook *Een frisse blik*). Wanneer deelnemers aan een discussie zich engageren om deze nieuwe informatie op te pikken

en bereid zijn om op basis daarvan hun eigen, diepgewortelde overtuigingen kritisch te bekijken en eventueel te herzien, in plaats van de nieuwe informatie simpelweg af te wijzen, wordt de ervaren dissonantie productief.

Van mening verschillen hoeft dus niet altijd negatief te zijn. Het stelt jou en je collega's in staat om te groeien in je redeneervermogen en pedagogische expertise, en zet de deur naar succesvolle onderwijsontwikkeling verder open.^{90,91}



Waan jezelf in het 'Difficult Conversations Lab'. Zoek een collega wiens visie, opvattingen en ideeën haaks op de jouwe staan inzake het realiseren van (goed) onderwijs.

Probeer de shift te maken van eindeloze discussie naar productieve dissonantie.

Zijn er bepaalde conclusies die jullie gezamenlijk kunnen onderschrijven?

Tegen jou kan ik het wel zeggen

Samen betekenis geven steunt niet alleen op (gedeelde) kennis maar ook op sociaal kapitaal



Wat ik probeer te doen tijdens vergaderingen, is de mensen vinden die niet hebben gesproken. Dat zijn vaak degenen die bang zijn om hun mening te uiten, maar wel een afwijkende opinie hebben. Ik moedig hen aan om te zeggen wat ze écht denken, dat bevordert discussie, en dan gebeurt het juiste.

Eric Schmidt, voormalig CEO Google Inc.¹⁰³

Eerder schreven we al dat tal van factoren van invloed zijn op collectieve betekenisgeving. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de informatie of data die je bekijkt en de dynamiek die er heerst. In deze blikopener willen we echter nog wat dieper ingaan op de mensen die mee aan de tafel zitten. We laten je daarvoor graag kennismaken met de termen 'menselijk kapitaal' en 'sociaal kapitaal'. Daar waar menselijk kapitaal zich in dit geval richt op de kennis en expertise die aanwezig is bij jezelf en de rest van je teamleden, richt sociaal kapitaal zich op het potentieel dat aanwezig is om inter-menselijk aan de slag te gaan, om samen kennis op te bouwen en verder te ontwikkelen. Sociaal kapitaal is niet tastbaar, maar het vertegenwoordigt de voordelen die individuen kunnen halen uit hun sociale connecties en de hulp en ondersteuning van anderen in hun netwerk. Belangrijke randvoorwaarden om sociaal kapitaal te kunnen aanboren, zijn onderling vertrouwen, psychologische veiligheid, en de bereidheid om te interageren, te communiceren en verbindingen met anderen aan te gaan.^{104,105}

Alleen... wij mensen hebben de neiging om de massa te volgen. En wie volgen we daarbij het meest? Er is één bepaald type mens waarmee we vriendschap

sluiten en aan wie we graag om advies vragen: 'mensen zoals wij'.¹⁰⁶ Het is belangrijk om je hiervan bewust te zijn, vermits we om die reden vaak minder in aanraking komen met andere, afwijkende visies en meningen. Hoeveel 'vrienden' heb jij bijvoorbeeld op sociale media al *ontvolgd* omdat hun ideeën niet langer strookten met de jouwe? Maar liefst twintig procent van socialemediagebruikers heeft al eens een 'vriend' geblokkeerd omdat hij of zij zich ergerde aan diens mening over politieke onderwerpen.¹⁰⁷

Ook als het gaat over gebruik van informatie en het geven van betekenis eraan, lijkt die theorie op te gaan. Uit een onderzoek naar informatiegebruik bij Vlaamse leerkrachten blijkt dat leerkrachten niet doelgericht op zoek gaan naar interactie met specifieke collega's die (op papier) goed geplaatst zijn om hen te helpen, maar zich eerder wenden tot de collega's met wie ze op dagdagelijkse basis in gesprek gaan, met wie ze een band hebben, en met wie ze opvattingen delen over de alledaagse dingen des levens.¹⁰⁸ De onderlinge relatie tussen de verschillende leden uit je team is dus een belangrijke voorspeller voor collectieve betekenisgeving.

In een ideale situatie hebben teamleden de wil (en de durf) om referentiekaders te delen. Samen betekenis geven steunt dus niet alleen op (gedeelde) kennis, maar ook op vertrouwen en sociaal kapitaal. Dat is nodig om productieve dissonantie te laten ontstaan, zeker wanneer we ons laten omringen door mensen die net iets andere opvattingen hebben dan wijzelf (zie *Broadway 2.0*). Investeren in sociaal kapitaal, en in de openheid en het vertrouwen die daarvoor nodig zijn, is dus zinvol – iets waar ook de voormalige topman van Google rekening mee hield.

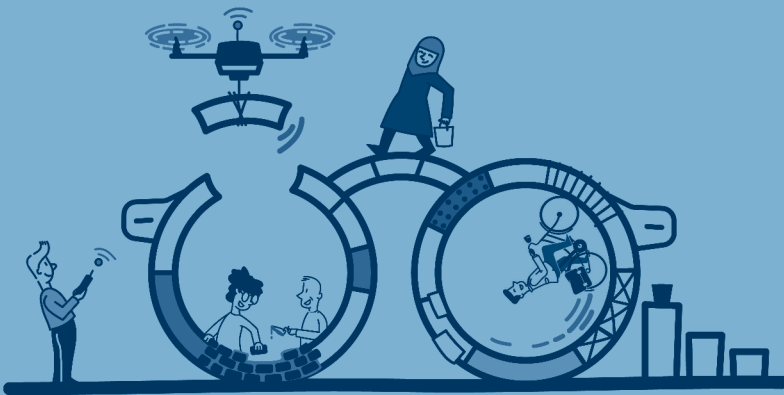


Probeer actief op zoek te gaan naar de juiste collega's in plaats van de leuke collega's om collectief betekenis te geven aan (prestatie)gegevens van leerlingen. Schud daarvoor je sociale netwerk stevig op.

Vraag tijdens een overleg eens om de mening van de mensen rondom je die niets gezegd hebben.

Moedig collega's aan vrijuit te spreken en tegengestelde visies te laten horen. Het samenleggen van verschillende referentiekaders vormt immers de sleutel tot effectieve collectieve betekenisgeving.

Hoe kunnen we betekenisgeving versterken?



Puzzelstukken

Manieren zoeken om het betekenisgevingsproces te ondersteunen

Begin juni. De leerlingen kijken uit naar de zomervakantie. Leerkracht Lars doet zijn best om zijn klas enthousiast en bij de les te houden. Maar eigenlijk... zit hij zelf toch ook even in een dipje. Lars zit tot over zijn oren in de data: werkjes ontcijferen, toetsen becijferen, en dan ook nog vooruitblikken naar die externe proeven en examens die eraan komen. Hij ziet het allemaal niet (meer) zo helder. Met het oog op de klassenraad is het evenwel belangrijk dat Lars zich een duidelijk beeld kan vormen over zijn leerlingen. Maar hoe meer informatie hij verzamelt, hoe minder scherp dat beeld lijkt te worden. De resultaten van leerlingen op verschillende toetsen liggen soms ver uit elkaar, toets- en observatiegegevens lijken elkaar tegen te spreken en informatie uit het leerlingvolgsysteem brengt hem soms meer in de war dan dat ze richting geeft. Spreadsheets zijn Lars zijn persoonlijke speeltuin – maar soms wordt het allemaal wat veel, raakt hij het noorden een beetje kwijt, en kan hij wel wat extra ondersteuning gebruiken om uit het doolhof te geraken.

In de leraarskamer geraakt Lars aan de praat met directeur Debbie. Net als Lars, is Debbie zich heel bewust van de rijkdom aan informatie waar hun school over beschikt, maar net als Lars ervaart ook zij dat soms als overweldigend. Ze komen tot de conclusie dat ze beiden met dezelfde vraag worstelen: welk verhaal vertellen al die datapunten ons nu echt over wat wij bereiken met onze leerlingen?

Informatiegebruik kan heel wat inzichten opleveren om mee aan de slag te gaan in schoolbeleid en in de klaspraktijk, maar gaat ook vaak gepaard met uitdagingen. Als individuele informatiegebruiker heb je soms (nog) niet de juiste vaardigheden (verworven) om data correct te begrijpen of om die data om te zetten in bruikbare informatie. Bewust of onbewust vertrouwt je soms ook liever op je intuïtie bij het interpreteren van prestatiegegevens en bij het nemen van beslissingen op basis van die gegevens. In sommige gevallen is het ook niet (meer) helemaal helder met welk doel bepaalde gegevens verzameld werden of welke bestaande doelstelling van je school ze kunnen dienen. Bovendien beschik je als school over alsnar meer robuuste toetsinstrumenten en databronnen. De keerzijde daarvan is dat je soms misschien het gevoel krijgt te 'verdrinken in data'.^{34,109}

Effectief aan de slag gaan met informatie vraagt dus wel wat. Het helpt als je op een onderbouwde manier prioriteiten weet te stellen, en al wat kaas gegeten hebt van verschillende soorten gegevens interpreteren, informatie trianguleren met andere bronnen, en de vertaalslag ervan maken naar je dagelijkse praktijk. Tegelijkertijd hou je best het totaalplaatje voor ogen. Het hele punt van al die aandachtspunten: signalen oppikken, tot nauwkeurige en juiste conclusies komen, en van daaruit weloverwogen beslissingen nemen.^{39,110}

In de vorige delen van deze inspiratiegids hebben we informatiegebruik uitgebreid gekaderd als een proces van betekenisgeving, om te doorgronden waar de valkuilen en de kansen precies zitten. In dit laatste deel gaan we na hoe je het proces van betekenisgeving kan ondersteunen en versterken.

Is betekenis geven aan prestatiegegevens enkel iets voor mensen die houden van cijfertjes?

Als we denken aan prestatiegegevens van leerlingen, dan denken we vaak aan cijfers. Dus betekenis geven aan die data is enkel iets voor mensen die houden van cijfertjes, toch?

Toch niet.

Bij 'datageletterdheid', een term die niet weg te denken is uit het onderwijsveld, denken mensen vaak spontaan aan zaken zoals het kunnen berekenen van een mediaan of een gemiddelde, of het goed kunnen aflezen van een tabel of figuur. Maar datageletterdheid is veel méér dan dat. Het wil eigenlijk zeggen: kennis en vaardigheden die nodig zijn om met data of informatie aan de slag te gaan – om op basis van gekregen informatie een zo correct mogelijk beeld te creëren dat bij de werkelijkheid past.

Neem nu Lars, die in de knoop ligt omdat verschillende informatiebronnen elkaar lijken tegen te spreken. Betekenisgeving begint al bij de vraag die je jezelf stelt. Als Lars over elk van zijn leerlingen een helder beeld wil creëren over het al dan niet bereiken van de minimumdoelen, moet hij vakinhoudelijk goed weten wat ze wel en niet moeten kunnen. Vooraleer Lars met de cijfertjes bezig kan zijn, moet hij dus goed weten wat elk van die cijfers wel en niet wil zeggen, hoe die cijfers in verhouding staan tot observaties in de klas, en op welke vlakken hij met betrekking tot het curriculum misschien nog wel blinde vlekken heeft. Daarnaast komen prestaties van zijn leerlingen tot stand in een specifieke context. Misschien zijn bepaalde inhouden minder aan bod gekomen vanwege zijn afwezigheid, een brandalarm of ziekte van bepaalde leerlingen. Zulke relevante informatie zit niet in de evaluatiecijfers van leerlingen verrat, maar is wel kennis die voor Lars belangrijk is om zijn verhaal op te bouwen op basis van de prestatiegegevens.

Datageletterdheid omvat dus meer dan enkel statistische vaardigheden. Het is een verzameling van probleemoplossende vaardigheden, sterke vakkennis en expertise om de context waarin de prestaties van leerlingen vorm krijgen goed

te begrijpen en binnen te brengen in het betekenisgevingsproces. Met andere woorden, een verhaal opbouwen over prestatiegegevens gaat veel ruimer dan die prestatiegegevens verwerken op zich. Het is dus goed om na te denken over hoe die processen passend ondersteund kunnen worden.

Tijd om je bril op te poetsen

Uit Deel 1 en Deel 2 leerde je dat betekenisgeving vertrekt vanuit het persoonlijke perspectief van de betekenisgever. Je las dat prestatiegegevens interpreteren eigenlijk geen op zich staand taakje is, dat je beroep doet op je eigen kaders om prestatiegegevens in te bedden in je eigen verhaal, en dat je dat voor een stuk ook onbewust doet. Je zou je daarbij de volgende vraag kunnen stellen: als betekenisgeving iets is dat we allemaal quasi-automatisch doen, waarom hebben we dan tools en richtlijnen nodig? Zetten die wel zoden aan de dijk? Wij durven stellen van wel.

Het klopt dat we allemaal onze eigen bril hebben om te kijken naar de wereld in het algemeen, en naar prestatiegegevens in het bijzonder. Die bril wordt gevormd door je ervaringen, je vaardigheden en de rol of rollen die je bekleedt.

Het klopt ook dat we nieuwe informatie inpassen in ons persoonlijk verhaal.

Dat wil echter niet zeggen dat het 'te nemen of te laten' is. Je eigen interpretatiekader kan immers zorgen voor interpretatiefouten of zelfbevestiging. Daarom is het zo af en toe handig en nodig om je bril eens af te nemen, te bekijken, en op te poetsen. Of om die andere metafoor ook nog eens te gebruiken: om je bakje met steekkaarten af te stoffen en kritisch onder de loep te nemen. Dat kan door je persoonlijk verhaal hardop (aan anderen of aan jezelf) te vertellen of neer te schrijven om te ervaren hoe het klinkt en of het wel allemaal goed in elkaar klikt.



Wat kan je doen om je betekenisgevingsbril op te poetsen?

- Stilstaan bij het feit dat je onbewust betekenis geeft aan informatie.
- (Proberen te) expliciteren welke mentale modellen (voorkennis, veronderstellingen) jij gebruikt wanneer je betekenis geeft aan informatie.
- Bewust kritisch naar deze mentale modellen en naar je betekenisgevingsproces kijken.
- Nagaan/aftoetsen of je mentale modellen up-to-date, volledig, en verantwoordbaar zijn.
- Nagaan welke externe partijen of bronnen je kan aanspreken om je mentale modellen verder uit te bouwen of om een stuk van het betekenisgevingsproces over te nemen of aan te vullen.
- Je intuïtie niet loslaten, maar intuïtieve oordelen en beslissingen kritisch onder de loep nemen.
- Nagaan of je bepaalde stappen in het betekenisgevingsproces kan automatiseren of sturen.

Waarom verschillende perspectieven samenbrengen?

In processen van betekenisgeving schuilen een aantal valkuilen. Deze valkuilen zijn niet altijd en niet alleen maar gerelateerd aan de moeilijkheid van het type informatie waarmee betekenisgevers aan de slag gaan. Een aantal belangrijke valkuilen in betekenisgeving (bijvoorbeeld *confirmation bias* – zie *De leerkracht heeft altijd gelijk* in Deel 1) komen voort uit het individuele perspectief van de betekenisgever. Een manier om daarmee om te gaan is door collectief betekenis te geven aan prestatiegevens.

Collectieve betekenisgeving kan een onmiddellijke meerwaarde betekenen wanneer je prestatiegevens interpreteert omdat het kansen biedt om je inzicht te verbreden, misconcepties bloot te leggen en tot een rijker verhaal te komen.

Er zijn echter ook langetermijneffecten. Samenwerken bij informatiegebruik kan ertoe leiden dat individuele leerkrachten en schoolleiders vaker gebruik gaan maken van informatie, het kan professionalisering ten goede komen, individuele teamleden versterken in hun gevoel van persoonlijke doelmatigheid, en uiteindelijk ook echt onderwijsontwikkeling teweegbrengen in scholen.^{30,83,92,111-113}

In Deel 3 gingen we dieper in op 'samen betekenis geven aan (prestatie)gegevens' en op de mechanismen die daarmee samenhangen. Een van de ideeën die we verder uitwerkten, had betrekking op een aantal verschillende elementen die sterk bepalen hoe een data-interactie verloopt: de deelnemers, de data waarmee zij aan de slag gaan en de dynamiek tijdens de interactie. Het punt dat we daarmee wilden maken, is dat de ene data-interactie de andere niet is. En dat is oké. We raden je aan om niet alleen te focussen op de uitkomst van informatiegebruik, maar om ook het proces te omarmen. Uit onderzoek blijkt immers dat je vooral veel kan leren uit de activiteiten die je onderneemt wanneer je samen betekenis geeft aan data. Blijft het bij verhalen vertellen? Ga je anderen ook om hulp vragen? Delen jullie kennis en materialen met elkaar? Of gaan jullie ook echt gezamenlijk taken opnemen?^{83-85,92} Op het vlak van collectieve betekenisgeving maakt het misschien minder uit *hoe* je het doet, zolang je maar oog hebt voor *wat* je doet.



Een eenvoudige manier om collectieve betekenisgeving op te starten, is om te vertrekken vanuit (impliciete) ideeën over prestaties die al leven in de school. Een voorbeeld: 'Onze leerlingen kunnen niet meer schrijven.'

Wat ervaren de teamleden als reële problemen?
Welke issues wil men aanpakken?

Door daarop in te spelen, creëer je betrokkenheid.

Yes I can

De manier waarop er bij jou op school wordt omgegaan met informatie en informatiegebruik, heeft een invloed op je referentiekader. Het bepaalt voor een stuk ook hoeveel tijd en ruimte je ervoor kan maken: hoe je het in je job inbedt.

In eigen onderzoek¹¹³ stelden we vast dat een sterker gevoel van gezamenlijke doelgerichtheid (duidelijkheid over 'waar willen met z'n allen naartoe met data') samenhangt met positievere attitudes ten opzichte van informatiegebruik, en met sterker ervaren verwachtingen om iets met data te doen. Anders gezegd: in scholen waar de visie op informatiegebruik duidelijker en helderder is, lijken leerkrachten en schoolleiders in sterkere mate te vinden dat het aan hen is om ook effectief iets met die data te doen. Daarnaast hangen zowel gezamenlijke doelgerichtheid, als een grotere mate van onderlinge ondersteuning en samenwerking, samen met een sterker gevoel van persoonlijke doelmatigheid: 'yes we can' wordt 'yes I can'.

Waar zet je op in?

Zelfreflectie

Bij het interpreteren van prestatiegegevens ga je als betekenisgever bewust en onbewust op zoek naar coherentie. Strookt de nieuwe informatie met wat je al dacht, wist en veronderstelde, of moet je je beeld bijstellen? Ben je daartoe bereid?

Het loont om na te denken over het referentiekader dat je gebruikt. Welke 'steekkaarten' zitten al in je arsenaal, welke zou je nog willen toevoegen? Welke steekkaart zou je eigenlijk eens door iemand willen laten nalezen? Wat is jouw eigen positie tegenover informatiegebruik, en waar liggen jouw interesses en noden?

Het loont eveneens om na te denken over de taal die je gebruikt om over leerlingprestaties en schoolse performantie te spreken. Welke formuleringen gebruik je, en reikt je woordenschat ver genoeg? Kreeg je die taal mee in je opleiding, heb je ze je eigen gemaakt tijdens je loopbaan, leer je bij door met collega's te overleggen?

Samenwerking

School maak je samen. En aangezien informatiegebruik een wezenlijk onderdeel is van school maken, ligt het voor de hand dat het je kan helpen om met collega's van gedachten te wisselen. Analyses die jou zwaar vallen, maakt een collega misschien in een handomdraai. Naar gegevens die jij op een bepaalde manier geïnterpreteerd hebt, kan een collega je mogelijk op een heel andere manier laten kijken.

Visie

In een ideale wereld kunnen alle teamleden een antwoord geven op vragen als: Waar willen wij als school op inzetten? Welke waarden en normen delen wij? Wat beschouwen wij als een goede of minder goede prestatie? Wat zijn onze succescriteria? Wanneer kan informatie ondersteuning bieden? Kortom: Wat is ons verhaal, onze visie? Een goed zicht op het ruimere 'waarom' helpt ook informatiegebruik te stroomlijnen.

Formuleer samen (bijvoorbeeld) een actieplan.

- Wat gaan wij precies evalueren? Welke blinde vlekken willen we belichten?
- Wie doet wat? Waarom? En op welke manier?
- Via welke externe kanalen kunnen we bijkomende informatie verkrijgen? Aan wie of welke instantie kunnen we ondersteuning vragen?

Menselijk en sociaal kapitaal

Jij hebt zelf een set van straffe skills, maar tegelijkertijd ook werkpunten. Dat geldt evenzeer voor de andere onderwijsprofessionals waarmee je samen school maakt. Het helpt wanneer jullie elkaars sterktes en zwaktes leren kennen – sterktes en zwaktes die niet noodzakelijk samenhangen met een rol of functie. Wie heeft vele jaren ondervinding op de teller? Wie is een sterke probleemoplosser? Wie voelt zich als een vis in het water wanneer er cijfertjes aan te pas komen? Wie is een krak in het ruimere plaatje schilderen? Breng in kaart welke kennis en expertise individuele teamleden kunnen inbrengen.

Net het feit dat jullie binnen een team van elkaar verschillen in kennis en vaardigheden, is een enorme troef. Er valt immers veel te leren door elkaar doelbewust erbij te betrekken en aan te vullen. Je hoeft het (constructief) conflict daarbij ook niet uit de weg te gaan. Door in gesprek te gaan over invalshoeken die schijnbaar tegenover elkaar staan, leer je ook. Zet daarom in op vertrouwen en psychologische veiligheid, zodat teamleden bereid zijn om actief te luisteren naar elkaar, vraagstukken en moeilijkheden durven te expliciteren, en een open dialoog willen aangaan.

Heldere doelen en gedeelde verantwoordelijkheden

Twee kernelementen om oog voor te hebben in collectieve betekenisgeving zijn heldere, gezamenlijke doelen en gedeelde verantwoordelijkheden.

Stel je voor. Twee scholen hebben dezelfde gestandaardiseerde toets afgenomen. In de ene school bestudeert de schoolleider de resultaten en besluit dat de vakgroep wiskunde aan de leerlijn 'probleemoplossende vaardigheden' moet werken. In de andere school plant de schoolleider een extra vakvergadering wiskunde in om het over de resultaten te hebben en bepalen ze samen welke vragen over de prestaties voor wiskunde de school gaat vooropstellen om het wiskundeonderwijs te verbeteren. Welke situatie heeft het meeste potentieel om tot waardevolle collectieve betekenisgeving te leiden? De tweede. Net omdat er betrokkenheid gecreëerd wordt bij leraren en de doelstellingen kunnen aansluiten bij noden die misschien ergens al impliciet aanwezig waren in het team. Optimaal aansluiten bij de (persoonlijke) perspectieven van de betekenisgevers dus.

De doelen zijn vooropgesteld, over naar de taakverdeling. Ieder zijn stukje en we brengen het aan het einde weer samen, of bouwen we verder op elkaars werk? Nadenken over 'wie wat doet' vraagt twee zaken. Ten eerste is het belangrijk na te denken over hoe individuele perspectieven elkaar het best kunnen aanvullen. Taken samen opnemen creëert ruimte voor professionele dialoog (dus: leren) en heeft als voordeel dat perspectieven in betekenisgeving elkaar aanvullen. Daarnaast is het delen van verantwoordelijkheden goed om de betrokkenheid van medewerkers ook hoog te houden en niet te laten wegebben na het formuleren van gezamenlijke doelen.

Tastbare randvoorwaarden

Om effectief met informatie zoals prestatiegegevens aan de slag te gaan, heb je tijd en middelen nodig – twee dingen die niemand op overschot heeft, en die je meestal ook niet zomaar uit je hoed kan toveren. Het kan daarbij helpen om eens te inventariseren welke tijd en middelen nu al besteed worden aan informatiegebruik, aan overleg, aan informele data-interacties, aan samenwerking, aan individueel informatiegebruik door teamleden. Misschien valt er winst te boeken door een aantal van die initiatieven gericht te stroomlijnen in de toekomst?

Verder hebben informatiegebruikers – nogal logisch – toegang nodig tot de gegevens waarvan zij gebruik willen maken. Een systeem voor kennismanagement kan daar uitkomst bieden, en dat hoeft niet per se hightech of supergesofisticeerd te zijn. Een gedeelde map om materialen in te delen, systematisch een kwartier vrijmaken op de teamvergadering om teamleden informatie te laten voorstellen (of op zijn minst vermelden), kunnen al een groot verschil maken.

Professionalisering

Nascholing, training, coaching en andere vormen van professionalisering kunnen je écht helpen om inzichten te halen uit data en om die inzichten vervolgens naar de dagelijkse praktijk te vertalen.¹² Kies echter niet lukraak een programma, maar ga na waar jouw/jullie uitdagingen liggen. Welk programma sluit het beste aan bij jouw/jullie noden? Misschien heb je het meest aan een sessie die je de tools leert kennen waarmee je zelf een leerlingvolgsysteem opzet. Misschien krijg je liever een overzicht van welke informatiebronnen er allemaal beschikbaar zijn, of een workshop over hoe je een goede onderzoeksvraag stelt en bronnen kan opsporen die je helpen om er een antwoord op te formuleren. Misschien heb je vooral behoefte aan een cursus waarin het in ruime zin over besluitvorming in het onderwijs gaat. Of nog iets helemaal anders. Vraag jezelf ook af: Welke programma's leveren de meest duurzame handvatten aan? Het loont op de lange termijn wellicht meer om te *leren* interpreteren, dan om je gegevens door een ander te *laten* interpreteren.

Rolmodellen en spelverdelers

Informatiegebruik blijft soms wat 'steken' bij bepaalde individuen, en informatie wordt bijgevolg niet altijd goed verspreid binnen de school. Om tot schoolbreed informatiegebruik te komen, is het echter belangrijk dat expertise ontwikkeld wordt en dat inzichten worden gedeeld.

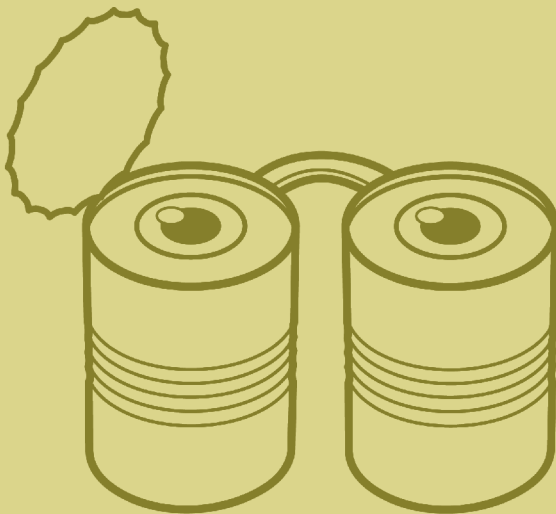
Interne of externe informatiemakelaars (een schoolleider, een beleidsmedewerker, een pedagogisch begeleider...) kunnen ervoor zorgen dat kennis gemobiliseerd wordt. Informatiemakelaars brengen personen en informatie bij elkaar die anders niet met elkaar in contact zouden komen: ze proberen informatiebehoeften en informatieaanbod op elkaar af te stemmen.

- Informatiemakelaars detecteren allereerst of er behoefte is aan informatiegebruik.
- Zij verzamelen geschikte data of zorgen voor de toegankelijkheid van data die anderen kunnen helpen om een bepaalde vraag te beantwoorden.
- Zij geven ook handvatten om die data te interpreteren.
- Zij communiceren over data en datagebruik en proberen anderen te enthousiasmeren.
- Zij professionaliseren anderen in datagebruik.
- Zij fungeren als een brugfiguur tussen data en datagebruik, tussen gegevens en praktijk, tussen externe initiatieven en de klasvloer...
- Kortom: informatiemakelaars verlenen betekenis aan het betekenisgevingsproces.

Verder hebben schoolleiders veelal de regie in handen van hoe informatiegebruik vorm krijgt op school.¹¹⁴ Zo beslissen zij in de eerste plaats hoe tijd en middelen aan informatiegebruik besteed worden, en zijn zij vaak degenen die een informatiebeleid en -cultuur uittekenen. Idealiter benoemen en belichamen zij naar hun medewerkers toe de verwachtingen die aan hen gesteld worden inzake informatiegebruik. Als betekenisverleners vertalen schoolleiders ook verwachtingen vanuit het beleid en vanuit overkoepelende organen naar het team. De oefening die daarbij voorligt, is om die verwachtingen in balans te brengen met eigen opvattingen en met de overtuigingen en bestaande praktijken van het team.

Schoolleiders die zich opstellen als een rolmodel inzake informatiegebruik, hun medewerkers correct inschatten qua vaardigheden en behoeften, en hun team weten te enthousiasmeren en zorgen voor de nodige ondersteuning, zullen al heel wat stappen in de goede richting kunnen zetten om cruciale randvoorwaarden voor succesvol informatiegebruik te kunnen vervullen.

Blik-openers



Blik-openers

Bladeren door steekkaarten

Welke mentale modellen zet je in bij informatiegebruik?

Prestatiegegevens tonen meestal een momentopname, een snapshot. Om er betekenis aan te geven, ga je na hoe die foto past bij de foto's die al aan je spreekwoordelijke muur hingen.

En om die interpretatie te maken, trek je dan weer dat kastje met steekkaarten open waar we het al eerder over hadden.

Maar welke steekkaarten zijn dat dan concreet?

In onderzoek zijn verschillende mentale modellen blootgelegd die je als onderwijsprofessional, of als team van onderwijsprofessionals, inzet wanneer je informatie zoals prestatiegegevens gebruikt.^{19,115,116} We lijkten er een aantal op.

Mentale modellen over informatiegebruik en geïnformeerd beslissen: jouw overtuigingen over hoe informatie in het onderwijs kan worden gebruikt. Welke plaats hebben (prestatie)gegevens voor jou in besluitvorming, instructie en beleidsontwikkeling? Vormt informatiegebruik een deel van jouw job?

Overtuigingen over het nut, de relevantie en de validiteit van bepaalde soorten data: welke gegevens beschouw jij als waardevol of ervaar je net als minder relevant? Welke gegevens worden gepresenteerd in een vorm die jij als werkbaar ervaart? Welke gegevens staan voor jou bovenaan dan wel onderaan in de rangorde?

Kennis en vaardigheden met betrekking tot data-analyse: de mate waarin je erin slaagt om gegevens op een passende manier te interpreteren en ze te begrijpen, maar ook je knowhow om op basis daarvan bijvoorbeeld dieperliggende trends te identificeren. En ook: vind je van jezelf dat je de nodige kennis en vaardigheden hebt om de gegevens correct te interpreteren?

Opvattingen over evaluatie en over wat je wel en niet kan doen met prestatiegegevens: welke indicatoren vind jij betrouwbaar om uitspraken over prestaties op te baseren? Kunnen de gegevens een basis vormen voor het aanpassen van instructie of het nemen van beleidsbeslissingen?

Inzicht in instructiepraktijk en onderwijsbeleid: de manier waarop je de verstaalslag zou maken van de data naar een beslissing of van de data naar een bepaalde actie.

Algemene kennis over leren en instructie: het begrijpen van individuele leerlingprestaties, maar ook het plaatsen van deze prestaties binnen het bredere kader van onderwijsprocessen en -doelen.

Vakkennis, kennis van de leerstof en van de complexiteit van bepaalde (deel) domeinen: hoe reflecteren prestatiegegevens voor jou het behalen van (vakspecifieke) doelen? In welke mate reflecteren ze een zekere diepgang van begrip van de vakinhoud?

(Vak)didactische vaardigheden: je behendigheid in het aanpassen van lesmethoden en het ondersteunen van leerlingen op individueel niveau.

Ideeën over de eigen leerlingen en de schoolorganisatie: hoe dienen prestaties gekaderd te worden binnen de context van de gegevensverzameling (bijvoorbeeld een toetsafname), de achtergrond en het niveau van de betrokken leerlingen enzovoort. Hoe wordt er school gemaakt binnen jouw school? Heel concreet: wat betekenen de gegevens voor jouw dagelijkse werkzaamheden? Kan je er als schoolleider aanknopingspunten uit halen om je beleid vorm te geven? Helpen ze jou, als leerkracht, om je een beeld te vormen van wat je leerlingen kennen en kunnen, en haal je er aanknopingspunten uit om na te denken hoe je de weg verder met die leerlingen gaat afleggen?



Misschien is het een eyeopener om deze (was)lijst van mentale modellen door te nemen?

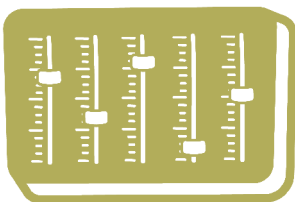
Alleszins, wees je ervan bewust dat wanneer je prestatiegegevens interpreteert, je niet enkel naar de ruwe gegevens kijkt... maar eigenlijk ook naar een weerspiegeling van je eigen 'steekkaarten'.

Iedereen datageletterd

... maar datageletterdheid hoeft niet voor iedereen precies hetzelfde te betekenen

Datageletterdheid is belangrijk, maar dat betekent geenszins dat ieder van ons een wiskundig genie moet zijn. Datageletterdheid gaat immers niet alleen maar over het interpreteren van cijfers, grafieken en figuren. Statistische geletterdheid, zoals we dat laatste noemen, is maar één aspect van datageletterdheid. Hetzelfde geldt voor toets- of evaluatiegeletterdheid: zoals we eerder al aanstipten, zijn toetsresultaten een belangrijke informatiebron voor schoolteams, maar wel een die naast een heleboel andere mogelijke informatiebronnen staat. En los van het soort informatie waarmee je aan de slag gaat, dien je (om op basis van informatie tot reflectie, actie, of besluitvorming te komen) verder ook te weten hoe je een goede doelvraag stelt, hoe je kan uitvissen welke data betrouwbaar en relevant zijn, en hoe je bevindingen vertaalt naar de praktijk.

Datageletterdheid valt niet in enkele voorschriften te vatten, want het omvat een breed spectrum aan vaardigheden, kennis, en ook attitudes. Het is een breed palet van 'kennen', 'kunnen' en 'willen'¹¹⁶ maar wel een palet dat je kan ontwikkelen. In onderzoek naar de datageletterdheid van onderwijsprofessionals probeert men dat wel wat concreter te maken door verschillende vaardigheden (die in de praktijk uiteraard door elkaar lopen) uiteen te trekken. Op elk van die vaardigheden situeer je je op een continuüm van 'beginner' tot 'expert':¹¹⁷



- Problemen identificeren, kansen herkennen, doelen stellen
- Data van voldoende kwaliteit verzamelen, beheren en organiseren
- Informatie halen uit data
- Informatie vertalen in een beslissing
- De uitkomst evalueren

Wanneer je met informatie aan de slag gaat, bouw je daarin gaandeweg expertise op. En dat kan ertoe leiden dat leerkrachten en schoolleiders binnen een team elkaar aanvullen, omdat ze zich op verschillende punten bevinden in hun ontwikkeling van datageletterdheid.

Nogmaals: niet alle leden van een schoolteam moeten in staat zijn om complexe statistieken en ingewikkelde grafieken te interpreteren. Wel hoort een onderwijsprofessional een basis te hebben in datageletterdheid. Die basis, dat is weten wat je wel en niet met data en informatie kan doen. Hoe je informatie verwerkt op een manier die zinnig en (voor jou) productief is. Kijken naar data en informatie vanuit doelstellingen bijvoorbeeld en de data niet als uitgangspunt gebruiken. En ook: weten wanneer en waar je om hulp dient te vragen. Vandaar dat wij vooropstellen: iedere onderwijsprofessional zou (basis)datageletterd moeten zijn, maar tegelijkertijd hoeft datageletterdheid in de praktijk niet voor iedereen op elk moment precies hetzelfde te betekenen.



Hoe schat jij jouw eigen datageletterdheid in?

Hoe schat je de datageletterdheid van het schoolteam in?

Motiverend werken als betekenisverlener? Start dan met wat er ligt. Laat leerkrachten tot het besef komen dat ze vaak al meer datageletterd zijn dan ze denken en vaak al met datagebruik bezig zijn – bijvoorbeeld wanneer ze systematisch foutenanalyses doen. Dit soort betekenisgeving is bovendien ook eenvoudiger omdat het (bijna) rechtstreeks gerelateerd kan worden aan wat er in een klas gaande is.

En-enverhaal

Welke factoren dragen bij aan leerlingprestaties?



Evidence-based aan de slag gaan, lijkt niet op het bouwen van een gebouw aan de hand van een blauwdruk, maar eerder op het leggen van een puzzel. Evidentie en informatie uit onderzoek vormen slechts een handvol van de puzzelstukjes. Het komt toe aan de uitvoerders om de rest van het plaatje te vinden en alles mooi in elkaar te doen passen.

*Thomas Perry & Rebecca Morris,
Britse onderwijsonderzoekers¹¹⁸*

Uit interviews met leerkrachten en schoolleiders⁹⁵ blijkt dat het helemaal niet zo evident is om één afgelijnde oorzaak aan te duiden voor een goede of minder goede prestatie van een groep leerlingen. Wanneer we vroegen aan respondenten om hardop na te denken waarom hun school op een bepaalde manier had gepresteerd op een onderzoek, merkten we op dat zij een hele waaier aan factoren vermeldden:

- Factoren die te maken hadden met de toets, bijvoorbeeld: de precieze leerstofonderdelen die getoetst waren in het onderzoek, het feit dat de toets een momentopname was, of de manier waarop de vragen geformuleerd waren.
- Factoren die betrekking hadden op leerlingen, bijvoorbeeld: de aanwezigheid van cognitief uitzonderlijk sterke of zwakke leerlingen, de thuissituatie van leerlingen, of welbevinden en leermotivatie.
- Factoren die betrekking hadden op wat er gebeurt in de klas, bijvoorbeeld: de manier waarop het getoetste leergebied onderwezen werd of wordt, het gebruikte materiaal en handboek, of de vakkennis van de leerkracht.
- Factoren die te maken hadden met school en schoolbeleid, bijvoorbeeld: de leerlijn voor het getoetste vak, de infrastructuur op school, of de manier waar-

op bepaalde leerkrachten een bepaald domein voor alle leerjaren voor hun rekening nemen omdat het hun specialiteit is.

Het is niet zo vreemd dat al die factoren de revue passeren. Leerprestaties zijn immers het resultaat van verschillende input en processen. Wel toont deze oefening aan dat een diagnose stellen niet eenvoudig is, zeker niet als je het in je eentje moet doen. Vragen als 'wat moeten we veranderen' en 'wat moeten we zeker behouden en bestendigen' vallen niet in een vingerknip te beantwoorden door een feedbackrapport open te slaan. In zo'n rapport vind je immers geen blauwdruk.

Er vallen ons overigens nog meer dingen op in die interviewstudie. Bijvoorbeeld: zowel in hoger als lager scorende scholen, focussen respondenten sterk op zaken die zij voor verbetering vatbaar achten, en vermelden zij minder die zaken waarvan ze vinden dat ze al goed aangepakt worden. Schoolontwikkeling wil echter niet alleen zeggen dat je gaten gaat opvullen, maar ook dat je gaat borgen wat al een steunpilaar is.

Verder worden er bij het zoeken naar verklaringen voor al dan niet goed presteren als school heel wat externe factoren benoemd: invloeden die niet vanuit de respondent zelf komen, maar vanuit de leerlingen, de collega's of de context. Interne invloeden worden dan weer vaak in de wij-vorm geformuleerd (*wij* pakken dit goed aan, *wij* zouden dit anders moeten doen). Het is geweten dat mensen het eenvoudiger vinden om te reflecteren op externe invloeden dan op wat zij zelf doen of bijdragen, dus ook deze vaststelling hoeft niet zo verrassend te zijn. Bovendien maak je nu eenmaal niet alleen school – je maakt inderdaad samen school. Maar wanneer er zaken aangepakt of veranderd dienen te worden, dan moet iemand wel de handdoek durven op te nemen.

Tot slot: we vertelden dit al eerder in deze inspiratiegids, maar we leerden uit gesprekken dat leerkrachten en schoolleiders over het algemeen andere accenten leggen. Niet verwonderlijk, misschien, maar schoolleiders waarmee we in gesprek gingen, reflecteren over het algemeen meer in de diepte over factoren op schoolniveau, terwijl de leerkrachten dieper nadenken over de aanpak en leerlingen in hun klas. Complementaire perspectieven, met andere woorden.



Kunnen de verschillende factoren die aan bod kwamen (toets, leerlingen, klas, school) je in de toekomst een houvast bieden om prestatiegegevens vanuit verschillende invalshoeken te bekijken?

Voor ons suggereerden de inzichten uit deze studie dat collectieve betekenisgeving een meerwaarde is bij het stellen van een diagnose. Ben jij het daarmee eens?

Teamwork makes the dream work

Heldere gedeelde doelen helpen om op schoolniveau aan de slag te gaan met informatie



Als je een schip wil bouwen, roep dan de mannen en vrouwen niet bijeen om hout te verzamelen, het werk te verdelen en orders te geven. Leer hun in plaats daarvan te verlangen naar de eindeloze zee.

*Citaat toegeschreven aan de Franse auteur
Antoine de Saint-Exupéry*

Collectief betekenisgeven kan het proces van geïnformeerd beslissen naar een hoger niveau tillen. Om dat gestructureerd en efficiënt te doen verlopen is het formuleren van heldere gedeelde doelen een belangrijke stap.

Het creëren van gezamenlijke doelgerichtheid is een van de pijlers van het zogenaamde 'beleidsvoerend vermogen' van scholen. Dat is de mate waarin scholen in staat zijn om hun beschikbare beleidsruimte te benutten, om zo te komen tot een voortdurend proces van het behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van de onderwijskwaliteit.¹¹⁹

Onderzoek in Vlaamse context wijst uit dat het vastleggen van heldere gedeelde doelen een invloed heeft op de houding en de doelmatigheid van de teamleden ten opzichte van informatiegebruik.¹¹³ Die persoonsgebonden factoren oefenen op hun beurt dan weer een invloed uit op de mate van succes waarmee je op schoolniveau een cultuur van geïnformeerd beslissen kan doen floreren.

Gesprekken over het creëren van een cultuur van kwaliteitsgericht denken in scholen, leren bovendien dat van een gezamenlijke doelgerichtheid een grotere

positieve impact op informatiegebruik kan uitgaan, dan van kenmerken van individuele personen (zoals persoonlijke houding en doelmatigheidsbeleving).^{120,121}

Dus, als er keuzes gemaakt moeten worden, zet dan gezamenlijke doelgerichtheid met stip op de eerste plaats. Start met het einde in gedachten. Met andere woorden: start met het waarom. Zo zullen leerkrachten en schoolleiders individuele belemmeringen kunnen overstijgen vanuit een gezamenlijk doel: op basis van informatiegebruik goed school maken. Het is dan ook aangewezen om met de hele school een engagement aan te gaan. En om een voortdurende bereidheid na te streven om met behulp van informatiegebruik te veranderen en te verbeteren in functie van beter lesgeven, betere leerlingresultaten en beter school maken.¹²²



Een eerste stap om tot een gezamenlijke doelgerichtheid te komen inzake informatiegebruik is het ontwikkelen van een duidelijke visie over hoe informatie binnen de klas en de school gebruikt kan worden.

Laat alle teamleden expliciteren wat men belangrijk vindt met betrekking tot het gebruik van informatie en zorg dat men het onderling eens wordt over de doelen waartoe en de wijze waarop informatie binnen de school gebruikt moet worden, zowel op korte als op lange(re) termijn.¹²³

Wie op school fungeert als informatiemakelaar zorgt voor een zeer concrete formulering van deze doelstellingen, waardoor kleinschalige en werkbare problemen gedefinieerd worden. Vertrek daarbij vanuit problemen die het schoolteam als reëel ervaart (maar nog niet heeft onderzocht).

Vervolgens is een belangrijk aandachtspunt dat deze doelstellingen helder geformuleerd worden en aansluiten bij de context van de school.¹²⁴ Het aanpakken van

kleinschalige en werkbare problemen maakt dat er op relatief korte tijd successen gegenereerd kunnen worden, waardoor systematisch informatiegebruik langzaam maar zeker ingang kan vinden binnen de school.

Let wel op: verwar gedeelde doelen niet met gedeelde meningen. Van mening verschillen hoeft immers niet noodzakelijk negatief te zijn.

Aye, aye, kapitein!

Betekenis verlenen aan collectieve betekenisgeving

Een klassenraad is een herkenbaar voorbeeld van een formeel orgaan voor collectieve betekenisgeving, maar ook buiten de klassenraad liggen er kansen om de referentiekaders van verschillende leden van een schoolteam bijeen te brengen. In Nederland ontwikkelde men de *datateam*®-methodiek, een aanpak waarbij (school)leider(s) en leerkrachten collectief betekenis geven aan informatie.¹²⁵

(School)leiders spelen een sleutelrol in deze *datateams*. De hiernavolgende vijf bouwstenen met bijbehorende richtvragen werden uitgewerkt binnen de *datateam*®-methodiek¹²⁶ om schoolleiders handvatten te bieden. Ze kunnen mogelijk ook jou inspireren om de rol van betekenisverlener op te nemen – schoolbreed, of in een kwaliteitszorgteam, een vakgroep, of een andere werkgroep.

I have a dream

Een allereerste bouwsteen is het uitschrijven en communiceren van een duidelijke visie omtrent geïnformeerd beslissen en de doelen die je daarbij wil bereiken. Besteed op voorhand al aandacht aan het bewaken van de duurzaamheid van ondernomen acties. Nog al te vaak verdwijnen initiatieven op lange termijn weer naar de achtergrond door gebrek aan borging.

Stel jezelf en je (data)team deze vragen:

Wat is onze visie en wat zijn onze doelen met betrekking tot het gebruik van data en informatie op school? (Hoe) wordt hierover gecommuniceerd binnen de school? Als we met elkaar in gesprek gaan over data- en informatiegebruik, zijn daar dan bepaalde richtlijnen voor? Kunnen we ervoor zorgen dat schoolleiders en leerkrachten het werk van datateams als relevant beschouwen? Hoe kunnen we datagebruik en het werken met datateams structureel inbedden in de schoolwerking? Hoe kunnen we voorkomen dat schoolleiders en leerkrachten afhaken?

Steun je team

Wanneer we spreken over 'steun', doelen we op een ruime invulling van het begrip. Als leerkrachten leiders worden, verloopt dat niet altijd van een leien dakje. Een shift in teamrollen kan vaak gepaard gaan met onzekerheid en vormen van weerstand. Zorg ervoor dat leerkrachten terechtkunnen bij een collega of leidinggevende om hierover in gesprek te gaan. Naast emotionele steun is er uiteraard ook nood aan het delen van expertise en ervaringen en ondersteuning in de vorm van tijd en middelen.

Stel jezelf en je (data)team deze vragen:

Hoe kan je als (school)leider het gebruik van data en het werk van datateams faciliteren? Kunnen we op school structuren opzetten om collaboratief datage-richt te werken? Hoe kunnen we emotionele steun bieden aan de leerkrachten uit het team die met data aan de slag gaan? Hoe krijgt coaching van informatiegebruik vorm op onze school en binnen de datateams? Welke uitdagende taken met betrekking tot informatiegebruik kunnen we delegeren naar de leerkrachten? Hoe kunnen we feedback geven?

Deel en beheers

Uit eerder onderzoek blijkt dat het belangrijk is dat datateams intellectueel gestimuleerd worden. Dat kan door de teams over voldoende autonomie te laten beschikken zodat ze het gevoel hebben dat hun beslissingen iets opleveren en bijdragen tot de schoolwerking. Je herkent hierin misschien wel de principes van gedeeld leiderschap. Een ander belangrijk principe om ervoor te zorgen dat de datateams intellectueel gestimuleerd worden is kennisdeling; verschillende soorten (voor)kennis zorgen immers voor verschillende referentiekaders en vormen een belangrijke bouwsteen van collectieve betekenisgeving (zie het stuk *1+1 = meer dan 2*).

Stel jezelf en je (data)team deze vragen:

Hoe kunnen datateams onderling samenwerken? Hoe ontwikkelen én delen we kennis binnen de datateams? Hoe kunnen we taken van het schoolbeleid delegeren naar de datateams? Wat is voor ons een goede balans tussen voldoende

sturing en voldoende autonomie? Hoe kunnen we ook andere leden van het schoolteam aanmoedigen om hun overtuigingen en aannames omtrent informatiegebruik in vraag te stellen? Hoe kunnen we leerkrachten onderling doen brainstormen over informatiegebruik?

Denk (ook hier) aan het klimaat

Cruciale componenten van een klimaat voor geïnformeerd beslissen zijn vertrouwen en respect. Leerkrachten dwingen om deel te nemen aan de datateams is uiteraard geen eerste stap in de goede richting. Om de kans op succes te vergroten en een gepast klimaat te creëren voor informatiegebruik, verwijst men ook wel eens naar 'collaboratief professionalisme'. Dit houdt in dat de vrijwillige deelnemers aan de datateams inzetten op onderling vertrouwen en samen strategieën bepalen om met hun team aan de slag te gaan. Ze zouden elkaar ook feedback moeten kunnen geven en onderling in dialoog gaan naar aanleiding van reflecties. (School)leiders kunnen hieraan bijdragen door te benadrukken dat in dit verhaal de focus ligt op informatiegebruik vanuit een ontwikkelingsperspectief en niet vanuit verantwoording.

Stel jezelf en je (data)team deze vragen:

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we data/informatie op school vooral gebruiken om te ontwikkelen en verbeteren en niet louter om te verantwoorden? Hoe creëren we een klimaat van vertrouwen, openheid en respect? Hoe zorgen we ervoor dat we te allen tijde vermijden dat we data gebruiken voor *blaming and shaming*? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat iedereen op deze school zich veilig genoeg voelt om zich te engageren in datagedreven discussies? Kunnen we samenwerking tussen leerkrachten stimuleren? Hoe zorgen we ervoor dat schoolleiders en leerkrachten op een gelijke manier samenwerken? Hoe kunnen we van (het werk van) datateams een prioriteit maken?

Bouw bruggen

Het is de schoolleider die de link kan vormen tussen de datateams en de rest van het team. Belangrijk daarbij is de kennis van het datateam te verspreiden binnen de school en er zo naar te streven dat informatiegebruik breed ingang vindt in

de schoolwerking. Om effectief en duurzaam informatiegebruik te implementeren dienen schoolleiders en leerkrachten actief verbinding te zoeken om zo tot kennisdelen te komen binnen de school en haar ruimere omgeving.

Stel jezelf en je (data)team deze vragen:

Hoe kunnen we de datateams verbinden met de school(omgeving) en vice versa? Hoe kunnen we kennismakelaar worden van de kennis vergaard in de datateams? Kan het netwerk van de school gebruikt worden om inzet te stimuleren voor het werken met datateams en informatiegebruik in het algemeen? Kan dat netwerk gebruikt worden ter ondersteuning van de datateams?

Niet mijn winkel?

Je hebt niet alleen maar tijd en ruimte nodig voor betekenisgeving

Een ochtendbewaking, de leerlingen ophalen op de speelplaats. De start van een les, een terugblik naar de vorige les. Amber die alvast als eerste een taak niet heeft ingediend, vier anderen die volgen. Een bericht van de leerlingbegeleiding dat binnenkomt: 'Vergeet zeker niet in de agenda's te laten noteren dat ten laatste volgende week de toestemmingen van het medisch centrum afgegeven moeten worden.' Terug naar de les. Een hand in de lucht. Yannik die als eerste naar toilet moet, twee anderen die volgen. Een nota voor Bente die voor de derde maal op rij de verkeerde cursus bij zich heeft en Hajar die zich plots herinnert dat ze nog een toets moet inhalen van vorige week. De bel. Vijftig minuten zijn voorbij. De leerlingen stormen naar buiten, de volgende klas sijpelt binnen. Dit proces herhaalt zich een aantal keer. De lunchpauze wordt gecombineerd met het afnemen van inhaaltoetsen van de vakwerkgroep. Nog tien minuten voor de les van de namiddag begint. Snel nog wat kopieën nemen. Rood, knipperend lichtje. We weten allemaal wat dat betekent.

Een doorsneedag in het onderwijs. Herkenbaar? En wij komen je met deze gids dan nog overtuigen van het nut van (collectief) betekenis geven aan prestatiegegevens van leerlingen. Is dat proces van betekenis geven dan iets dat erbovenop komt? Of eerder een wezenlijk onderdeel van je taakinvulling als leerkracht of schoolleider?

Welk van beide standpunten je ook inneemt, het is duidelijk dat er tijd en ruimte nodig is om op een gedegen manier betekenis te geven aan informatie. En een belangrijke stap daarin, is een cultuur van informatiegebruik creëren op school. Uit onderzoek bij leerkrachten en schoolleiders blijkt dat houding doorslaggevend is in dat proces. Hoe betrokken een schoolteam staat ten opzichte van

informatiegebruik op school, bepaalt in sterke mate in hoeverre de school tot effectief informatiegebruik kan komen. Een negatieve houding van leerkrachten en schoolleiders ten opzichte van informatiegebruik wordt daarbij als een van de voornaamste hindernissen gezien.³⁷

Belangrijk daarbij is het onderscheid tussen het cognitieve en het affectieve aspect. Hoe je denkt over iets en hoe je je erbij voelt, zeg maar. Omdat er twee dimensies zijn, kan je tegelijkertijd een positieve en een negatieve houding ten opzichte van iets aannemen.

Een voorbeeld. We hoeven je niet te overtuigen van het belang van een autokeuring. De meeste mensen nemen een positieve cognitieve houding aan ten opzichte van dit gebeuren, ze zien de meerwaarde ervan wel in. (Rondrijden in een ongekeurde auto waarvan de remmen het elk moment kunnen begeven, je zou maar gek zijn.) Maar welke gevoelens roept de autokeuring bij jou op? Juist. Er zijn maar weinig mensen die met plezier gaan aanschuiven om dan anderhalf uur later, wanneer het bijna aan hen is, een bordje te zien verschijnen: 'volzet'. Zo zijn er nog wel wat voorbeelden te bedenken waarbij ons 'denken' en ons 'voelen' tegenstrijdige signalen uitzenden. Een jaarlijks tandartsbezoek, om maar iets te noemen.

Maar goed, terug naar onze focus.

Ook wanneer het gaat over informatiegebruik op school, kunnen we twee dimensies onderscheiden.^{28,113,127} Over het algemeen hebben leerkrachten en schoolleiders doorgaans een positieve *cognitieve* houding ten aanzien van informatiegebruik. Ze zien in dat informatiegebruik een meerwaarde kan zijn, onder andere omdat het toelaat om de school een spiegel voor te houden die vervolgens kan inspireren tot schoolverbetering. Daartegenover staat dat schoolleiders en leerkrachten vaak een eerder negatieve *affectieve* houding aannemen ten aanzien van informatiegebruik. Factoren als werkdruk en beperkte vertrouwdheid met informatiegebruik maken dat men niet altijd staat te springen om met informatie aan de slag te gaan.

Misschien is die tweeledigheid wel herkenbaar voor jou?

Zo ja, ervaar je het als een probleem of een hindernis?

We gaan je alleszins niet proberen te overtuigen van het feit dat informatiegebruik per definitie voor iedereen een plezierige bezigheid is of moet zijn. (Al vinden wij het zelf eigenlijk wél uitermate leuk om met data bezig te zijn, maar dit terzijde.) Het is nu eenmaal zo dat we in ons professionele leven soms ook dingen doen die niet per se 'leuk' zijn, maar die wel onze doelen dienen en die we belangrijk vinden. Motivatie haal je niet enkel uit zaken die plezierig zijn, maar ook uit zaken die resultaat opleveren, die je praktijk versterken, en die je professioneel doen groeien. Bovendien ontdek je gaandeweg soms alsnog 'al doende' het plezier in die activiteiten...



Als schoolleider of informatiemakelaar stapjes zetten richting informatiecultuur?

- Om in te spelen op de (vaak negatieve) affectieve houding van teamleden dien je je eerst bewust te worden van de hindernissen die het grootst zijn. Is er vooral angst voor extra taak- en planlast of is er een eerder algemene angst voor cijfers? Vanuit een geringe affiniteit met kwantitatieve gegevens heerst er vaak een soort wantrouwen rond cijfermatige informatie. Dit wantrouwen ondermijnt het ontwikkelen van kennis en vaardigheden om deze informatie te gebruiken en daardoor ook het gebruik zelf.³⁷
- Getuig bij je teamleden over het belang en de meerwaarde van informatiegebruik. Informatiegebruik helpt om te weten 'waar jullie staan met de school' en is vaak een voorwaarde om tot (nieuwe) (organisatie) kennis te komen. Daarnaast blijkt de meerwaarde van informatiegebruik ook vanuit een vooruitgangsgedachte. Schoolleiders en leerkrachten stellen dat informatie noodzakelijk is om de school te blijven verbeteren: stilstaan is achteruitgang. Naast het opbouwen van

veel praktijkervaring geven leerkrachten ook aan dat het belangrijk is te blijven openstaan voor (nieuwe) theoretische inzichten over lesgeven en leren. Het gebruik van informatie kan dus ook een manier zijn om je blik als leerkracht te verruimen.

- Probeer een zicht te krijgen op de *locus of control* van het team of de verschillende teamleden. De locus of control verwijst naar de plek waar mensen de verantwoordelijkheid leggen voor succes en falen. Bij een externe locus zijn de teamleden in kwestie van mening dat ze persoonlijk weinig invloed hebben op het leren van leerlingen en het functioneren van de school. Bijgevolg zullen zij minder geloof hechten aan de bijdrage die informatie kan leveren aan het verbeteren van het lesgeven en leren op school. Personen met een interne locus of control daarentegen achten zichzelf verantwoordelijk voor succes en falen en gaan ervan uit dat zij wel degelijk een positieve invloed kunnen uitoefenen.

Licht aan, deur toe?

Hoe beleid rond informatie-gebruik zijn weg vindt naar de dagelijkse praktijk

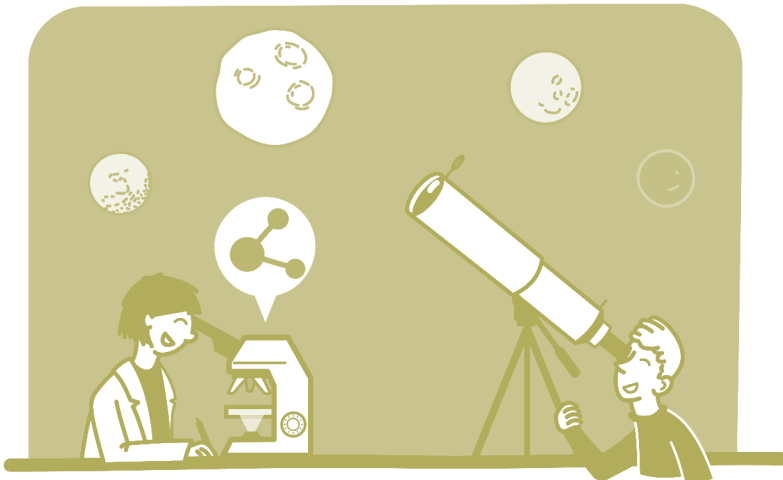
In de ruimere maatschappij leeft soms het beeld van een schoolgebouw met lege gangen en elke leerkracht in zijn of haar klas, met de deur dicht. Maar elke onderwijsprofessional weet heel goed hoe het er in de werkelijkheid aan toegaat en hoe hard de maatschappij in elke klas doorschemert. Niet alleen in de leerlingen die voor je neus zitten, maar net zo goed in routines en gewoontes die opgebouwd worden of verwachtingen die er al dan niet zijn.

Begin deze eeuw werd in de Verenigde Staten de *No Child Left Behind Act* geïntroduceerd, met als doel om het onderwijs voor alle kinderen te verbeteren. Gestandaardiseerde toetsen moesten ervoor zorgen dat scholen ook voor sociaal zwakkere leerlingen onderwijs zo probeerden in te richten dat de curriculumdoelen behaald zouden worden. Het beeld leefde dat er, doordat scholen de resultaten op gestandaardiseerde toetsen ter harte nemen, voor alle leerlingen, ook sociaal zwakkere leerlingen, een kansrijker onderwijssysteem zou ontstaan. Dat was althans het idee.

In de uitwerking ervan kwam er voor scholen een sterke nadruk te liggen op het verantwoorden van hun resultaten. Er werden onder andere financiële stimulanzen gegeven aan beter presterende scholen. De gevolgen laten zich raden. Scholen en leraren kregen meer oog voor zwakker presterende leerlingen. Maar betekenisgevingsprocessen richtten zich niet in de eerste plaats op hoe leerprocessen van leerlingen verbeterd konden worden. Wél op hoe de resultaten van de school (snel) verbeterd konden worden; denk bijvoorbeeld aan 'toevallige ziekte' van enkele slecht presterende leerlingen op de toetsdag of het vernauwen van het curriculum in functie van de toetsvragen.

In Vlaanderen is een dergelijk sterk verantwoordingsgericht systeem van gestandaardiseerde toetsen afwezig. Dat neemt niet weg dat je je ervan bewust dient te zijn dat betekenisgevingsprocessen ook door het systeemniveau beïnvloed kunnen worden.

Wanneer het gaat om informatiegebruik fungeert de schoolleider vaak als poortwachter. Het is de poortwachter die beslist welke beleidsinformatie al dan niet wordt doorgesluisd naar het verdere schoolteam. Datzelfde geldt voor verwachtingen ten aanzien van informatiegebruik. Als de schoolleider sterk verantwoordingsgerichte verwachtingen uitspreekt rond informatiegebruik, groeit de kans dat er in de school routines gaan ontstaan die sterker verantwoordingsgericht zijn. Om tot waardevolle betekenisgeving te komen, is het voor de schoolleider dus een uitdaging om wél verwachtingen uit te dragen, maar op een manier dat ze door leraren ervaren worden als gerelateerd aan leren omtrent wat er omgaat binnen de klas en school en hoe dit verbeterd kan worden.





Vanuit welk perspectief wordt informatiegebruik op jouw school gekaderd? Welke rol speelt de poortwachter of speel jij als poortwachter?

Hieronder twee Vlaamse schoolleiders aan het woord over informatiegebruik op hun school.¹²⁰ Welke opvattingen over informatiegebruik sippelen door in hun dagelijkse praktijk, denk je? Welke schoolleider handelt vanuit een verantwoordingsperspectief en welke vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief?

- Schoolleider 1: *'De overheid betaalt je, dus de school krijgt ook werkmiddelen. Dus ja, je moet bewijzen dat je met die werkmiddelen goed omgaat. Dus ik doe daar ook niet flauw over, de doorlichting dient om ons te controleren. En dus moet je bepaalde dingen doen in het kader van die verantwoording, die je misschien anders niet zo ver doorgedreven zou doen, omdat je bepaalde dingen wel weet.'*
- Schoolleider 2: *'We zijn in het kader van taal met een leesgroepje gestart met leerkrachten die lezen stimuleren: "Lezen is top". Die doen initiatieven sinds september en daar heb ik nu mee afgesproken: "Kijk, we gaan in januari samenkomen, want jullie zijn los van elkaar initiatieven aan het doen, maar ik wil vertrekken vanuit een beginsituatie en we moeten data hebben". [...] Ze doen heel goede dingen, maar als je niet vertrekt vanuit data en een beginsituatie, dan ga je niet vooruit.'*

Uitleiding
**Wij maakten
ons punt.**





Wat werkt? is in ons onderwijs niet de juiste vraag.

Alles werkt immers wel ergens en niets werkt overal.

Dylan Wiliam, pedagoog en auteur

Schoolfeedback en andere prestatiegegevens van leerlingen vormen geen blauwdruk maar een puzzelstuk. In hun ruwe vorm zijn prestatiegegevens in wezen niet meer dan een verzameling getallen, kleuren, grafieken en/of tekst. Wie prestatiegegevens verzamelt, mag dan wel een bepaald doel voor ogen hebben, de gegevens zelf brengen niet zomaar vanzelf een duidelijke en ondubbelzinnige boodschap over aan de ontvanger. Prestatiegegevens en andere informatie komen pas tot leven wanneer iemand ze interpreteert en er betekenis aan toekent. Die betekenis vormt vervolgens de basis voor verhalen die tijdens het verdere besluitvormingsproces ontwikkeld worden.

Hoewel we in deze inspiratiegids vaak hebben gesproken over denkfouten, onjuiste aannames en overhaaste conclusies, is onze kernboodschap niet dat er allerlei dingen fout kunnen gaan, maar juist dat er tal van kansen zijn die je kan ontdekken en benutten.

Door je te laten kennismaken met een betekenisgevingsperspectief, wilden we helder maken dat het goed is om je eigen veronderstellingen en meningen onder woorden te brengen, zodat je interpretaties in een nieuw licht kan plaatsen wanneer je gebruikmaakt van (prestatie)gegevens.

Daarnaast wilden we tastbaar maken dat je als schoolleider en leerkracht wellicht andere zaken uit dezelfde gegevens haalt, afhankelijk van je eigen referentiekader. Dat geldt zowel tijdens het analyseren van gegevens, wanneer je tot begrip tracht te komen, als tijdens de verdere interpretatie, waarbij je nadenkt over wat heeft bijgedragen tot een bepaald prestatieniveau en welke stappen je

verder nog plant te zetten. Daarom is het ook nuttig om samen te werken rond (formele prestatie)gegevens.

Ook wilden we duidelijk maken dat (school)leiders, ondersteuners en informatiemakelaars een belangrijke rol kunnen opnemen als betekenisverleners.

Tot slot wilden we inzichtelijk maken hoe het komt dat informatieaanbieders soms een andere taal lijken te spreken dan jij, die ermee aan de slag moet gaan. Wanneer we dan opnieuw de focus leggen op de prestatiegegevens van leerlingen, ligt daarin misschien nog wel de grootste uitdaging: het creëren van een gemeenschappelijke taal om met elkaar in gesprek te gaan over prestatiegegevens en informatiegebruik. Wij hebben alvast ons punt gemaakt en hopen daarbij dat deze inspiratiegids voor iedereen die hem leest een volgende stap biedt. In de hoop dat ons punt ook jouw punt wordt.

Bronnen

1. Goffin, E. (2023). *From sensemaking to school improvement? Exploring educational professionals' use of school performance feedback*. [Doctoraatsproefschrift]. Universiteit Antwerpen, KU Leuven. <https://hdl.handle.net/10067/1972120151162165141>
2. Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2022a). Teachers' and school leaders' sensemaking of formal achievement data: A conceptual review. *Review of Education*, 10(1), e3334. <https://doi.org/10.1002/rev3.3334>
3. Hertz, N. (2013). *Deze beslissing verandert je leven. De psychologie van het kiezen*. Business Contact.
4. Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.
5. Klein, G., Phillips, J. K., Rall, E. L., & Peluso, D. A. (2007). A Data-Frame Theory of Sensemaking. In R. R. Hoffman (Red.), *Expertise Out of Context - Proceedings of the sixth International Conference on Naturalistic Decision Making* (pp. 113–155). Lawrence Erlbaum Associates.
6. Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(S1), S6–S32. <https://doi.org/10.1002/job.1937>
7. Odden, T. O. B., & Russ, R. S. (2019). Defining sensemaking: Bringing clarity to a fragmented theoretical construct. *Science Education*, 103(1), 187–205. <https://doi.org/10.1002/sce.21452>
8. Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
9. Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 57–125. <https://doi.org/10.1080/19416520.2014.873177>
10. Spillane, J. P., & Miele, D. B. (2007). Evidence in practice: A framing of the terrain. In P. A. Moss (Red.), *Evidence and decision-making: The 106th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I* (pp. 46–73). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00097.x>
11. Frey, B. S., Savage, D. A., & Torgler, B. (2011). Behavior under extreme conditions: The Titanic disaster. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 209–222. <https://doi.org/10.1257/jep.25.1.209>
12. Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
13. Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013>

14. Shaw, G. B. (1944). *Everybody's Political What's What?* Constable.
15. Anderson, S. (2019). Wisconsin National Teacher of the Year nominee is from Greendale. *Patch*. <https://patch.com/wisconsin/greendale/wisconsin-national-teacher-year-nominee-greendale>
16. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2022). *School ♥ Onderzoek 28 april 2022: plenaire lezingen. (Wat) kan de onderzoekende professional leren van de professionele onderzoeker? & Evidence-informed werken aan schoolontwikkeling*. <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/school-onderzoek-28-april-2022-plenaire-lezingen>
17. Greenwood, L., & Tape, A. (2019). *Fangs For Nothing*. Twin Souls Publishing.
18. Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
19. Bertrand, M., & Marsh, J. A. (2015). Teachers' sensemaking of data and implications for equity. *American Educational Research Journal*, 52(5), 861–893. <https://doi.org/10.3102/0002831215599251>
20. Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. In E. B. Mandinach & M. Honey (Eds.), *Data-driven school improvement: Linking data and learning* (pp. 13–31). Teachers College Press.
21. 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>
22. Dobelli, R. (2012). *Die Kunst des klugen Handelns. 52 Irrwege, die Sie besser anderen überlassen*. [NL: *De kunst van het verstandige doen - 52 dwalingen die je beter aan iemand anders kunt overlaten*]. Hanser.
23. Small, D. A., Loewenstein, G., & Slovic, P. (2007). Sympathy and callousness: The impact of deliberative thought on donations to identifiable and statistical victims. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(2), 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.01.005>
24. Holyoak, K. J., & Morrison, R. G. (Eds.). (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge University Press.
25. Bawden, D., & Robinson, L. (2009). The dark side of information: Overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, 35(2), 180–191. <https://doi.org/10.1177/0165551508095781>
26. Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2012). High school teachers' use of data to inform instruction. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(4), 247–265. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.718944>
27. Vanlommel, K., & Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of high-stakes decision making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792–821. <https://doi.org/10.3102/0002831218803891>

28. Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Garant.
29. Barrezele, G. (2012). *Informatiemanagement. Een nieuw tijdperk, een nieuwe aanpak*. Acco.
30. Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228–254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
31. Vanhoof, J., & Vanhoof, S. (2014). Als schoolleider werken aan randvoorwaarden om tot succesvol informatiegebruik te komen: Van zelfreflectie naar actie. In D. De Coen (Red.), *Handboek beleidvoerend vermogen* (pp. 14/11-14/33). Politeia.
32. Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*. (7th ed.). Sage Publications.
33. Schildkamp, K., & Lai, M. K. (2013). Conclusions and a Data Use framework. In K. Schildkamp, M. K. Lai & L. Earl (Reds.), *Data-based Decision Making in Education* (pp. 177–191). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_10
34. Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
35. Wardrip, P. S., & Herman, P. (2018). 'We're keeping on top of the students': Making sense of test data with more informal data in a grade-level instructional team. *Teacher Development*, 22(1), 31–50. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308428>
36. Visscher, A. J., & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, analysis, and reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321–349. <https://doi.org/10.1076/sesi.14.3.321.15842>
37. Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: Perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 167–188. <https://doi.org/10.1080/09243450903396005>
38. Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
39. Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, 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, 100865. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100865>
40. Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Data use by teachers: The impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies*, 42(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1148582>
41. Vanlommel, K., & Pepermans, E. (2021). Validation of the Teacher Decision-Making Inventory (TDMI): Measuring data-based and intuitive dimensions in teachers' decision process. *Studia Paedagogica*, 26(4), 47–66. <https://doi.org/10.5817/SP2021-4-3>

42. Visscher, A. J. (2002). A framework for studying School Performance Feedback Systems. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School Improvement through Performance Feedback* (pp. 41–72). Swets & Zeitinger.
43. Schildkamp, K., Smit, M., & Blossing, U. (2019). Professional development in the use of data: From data to knowledge in data teams. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *63*(3), 393–411. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1376350>
44. Bolhuis, E., Schildkamp, K., & Voogt, J. (2016). Data-based decision making in teams: Enablers and barriers. *Educational Research and Evaluation*, *22*(3–4), 213–233. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247728>
45. Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 482–496. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007>
46. Van Gasse, R. (2023). Aan de slag met schoolfeedback uit centrale toetsen. Op weg doorheen terminologie en aanpak. *Edubron blogt*. <http://www.edubronblogt.be/onderzoek/aan-de-slag-met-schoolfeedback/>
47. Wayman, J. C., Cho, V., Jimerson, J. B., & Spikes, D. D. (2012). District-wide effects on data use in the classroom. *Education Policy Analysis Archives*, *20*(25), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n25.2012>
48. Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, *38*(1), 125–152. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.528556>
49. Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2009). Geïnformeerde schoolontwikkeling: Van een nieuw gegeven naar een beleidsinstrument. *Kwaliteitszorg in Het Onderwijs*, *22*, 17–52.
50. Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Van Petegem, P., Verhaeghe, J.-P., & Valcke, M. (2009). Verschillen in het gebruik van schoolfeedback: Een verkenning van verklaringsgronden. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid (TORB)*, *2008–2009*(4), 306–322.
51. Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record*, *114*(11), 1–48. <https://doi.org/10.1177/016146811211401106>
52. Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education. Evidence from recent RAND research*. RAND Occasional Papers, RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP170.html
53. Schildkamp, K., & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, *117*(4), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811511700403>
54. Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting through the 'data-driven' mantra: Different conceptions of data-driven decision making. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision-making: The 106th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I* (pp. 105–131). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00099.x>

55. Dowd, A. C. (2005). *Data don't drive: Building a practitioner-driven culture of inquiry to assess community college performance*. Lumina Foundation for Education Research Report. <https://eric.ed.gov/?id=ED499777>
56. Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113–141. <https://doi.org/10.1086/663283>
57. Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. (n.d.-a). *Paralleltoetsen van Peilingen: Voorbeelden van feedbackrapporten*. <https://paralleltoetsen.be/voorbeelden>
58. Gutwirth, G., Goffin, E., & Vanhoof, J. (2021). Sensemaking unraveled: How teachers process school performance feedback data. *Studia Paedagogica*, 26(4), 67–97. <https://doi.org/10.5817/SP2021-4-4>
59. American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.
60. Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12001>
61. MacIver, R., Anderson, N., Costa, A.-C., & Evers, A. (2014). Validity of interpretation: A user validity perspective beyond the test score. *International Journal of Selection and Assessment*, 22(2), 149–164. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12065>
62. O'Leary, T. M., Hattie, J. A. C., & Griffin, P. (2017). Actual interpretations and use of scores as aspects of validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 36(2), 16–23. <https://doi.org/10.1111/emip.12141>
63. van der Kleij, F. M., & Eggen, T. J. H. M. (2013). Interpretation of the score reports from the computer program LOVS by teachers, internal support teachers and principals. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.002>
64. van der Kleij, F. M., Eggen, T. J. H. M., & Engelen, R. J. H. (2014). Towards valid score reports in the computer program LOVS: A redesign study. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.04.004>
65. Zapata-Rivera, D., Vezzu, M., & VanWinkle, W. (2013). *Exploring teachers' understanding of graphical representations of group performance* (RM-13-04; ETS Research Memorandum). <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-13-04.pdf>
66. Zenisky, A. L., Hambleton, R. K., & Sireci, S. G. (2009). Getting the message out: An evaluation of NAEP score reporting practices with implications for disseminating test results. *Applied Measurement in Education*, 22(4), 359–375. <https://doi.org/10.1080/08957340903221667>
67. Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2023). Principals' and teachers' comprehension of school performance feedback reports. Exploring misconceptions from a user validity perspective. *Pedagogische Studiën*, 100(1), 67–97. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13991>
68. Starbuck, W. H., & Milliken, F. J. (1988). Executives' perceptual filters: What they notice and how they make sense. In D. C. Hambrick (Red.), *The executive effect: Concepts and methods for studying top managers* (pp. 35–65). JAI Press.

69. Fjørtoft, H., & Lai, M. K. (2021). Affordances of narrative and numerical data: A social-semiotic approach to data use. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100846. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100846>
70. Sellar, S. (2015). A feel for numbers: Affect, data and education policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), 131–146. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.981198>
71. Hey, J. / Sketchplanations. (n.d.). *Sampling bias*. <https://sketchplanations.com/sampling-bias>
Reproduced with explicit permission from the creator. Overgenomen met expliciete toestemming van de maker.
72. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). Sage.
73. Greeno, J. G. (1997). Theories and practices of thinking and learning to think. *American Journal of Education*, 106(1), 85–126. <https://doi.org/10.1086/444177>
74. Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Prentice Hall.
75. Prinz, A., Golke, S., & Wittwer, J. (2021). Counteracting detrimental effects of misconceptions on learning and metacomprehension accuracy: The utility of refutation texts and think sheets. *Instructional Science*, 49(2), 165–195. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09535-8>
76. Smith, J. P., DiSessa, A. A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115–163. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0302_1
77. Wilson, T. D., & Schooler, J. W. (1991). Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 181–192. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.2.181>
78. Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515–526. <https://doi.org/10.1037/a0016755>
79. Darwin, C. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex, Vol 1*. John Murray. <https://doi.org/10.1037/12293-000>
80. Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
81. Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Van Petegem, P., & Valcke, M. (2013). Improving data literacy in schools: Lessons from the School Feedback Project. In K. Schildkamp, M. K. Lai & L. Earl (Eds.), *Data-based Decision Making in Education* (pp. 113–134). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_7
82. Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Verhaeghe, J. P., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2011). The influence of competences and support on school performance feedback use. *Educational Studies*, 37(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.482771>
83. Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Teacher collaboration on the use of pupil learning outcome data: A rich environment for professional learning? *Teaching and Teacher Education*, 60, 387–397. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.004>

84. Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
85. Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017a). Unravelling data use in teacher teams: How network patterns and interactive learning activities change across different data use phases. *Teaching and Teacher Education*, 67, 550–560. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.002>
86. Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017b). Individual, co-operative and collaborative data use: A conceptual and empirical exploration. *British Educational Research Journal*, 43(3), 608–626. <https://doi.org/10.1002/berj.3277>
87. Park, V., Daly, A. J., & Guerra, A. W. (2013). Strategic framing: How leaders craft the meaning of data use for equity and learning. *Educational Policy*, 27(4), 645–675. <https://doi.org/10.1177/0895904811429295>
88. Tsoukas, H. (2009). A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science*, 20(6), 941–957. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0435>
89. Cook, L., & Gregory, M. (2020). Making sense of sensemaking: Conceptualising how child and family social workers process assessment information. *Child Care in Practice*, 26(2), 182–195. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685458>
90. Christman, J. B., Ebby, C., & Edmunds, K. (2016). Data use practices for improved mathematics teaching and learning: The importance of productive dissonance and recurring feedback cycles. *Teachers College Record*, 118(11), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811611801101>
91. Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1990). Classrooms as learning environments for teachers and researchers. In R. B. Davis, C. A. Mayer, & N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp. 125–146). National Council of Teachers of Mathematics.
92. Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017c). The impact of collaboration on teachers' individual data use. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 489–504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1321555>
93. Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
94. Even, R. (2005). Using assessment to inform instructional decisions: How hard can it be? *Mathematics Education Research Journal*, 17(3), 45–61. <https://doi.org/10.1007/BF03217421>
95. Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (n.d.). *Feathers in our cap? Mapping educational professionals' internal and external attributions of school performance feedback*. [Manuscript ingediend voor peer review]. Universiteit Antwerpen, KU Leuven.
96. Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. (n.d.-b). *Paralleltoetsen van Peilingen: Werkwijze. Met schoolfeedback aan de slag gaan*. <https://www.paralleltoetsen.be/werkwijze#Aandeslag>

97. Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. (n.d.-c). *Peilingsonderzoek: Schoolfeedback*. <https://peilingsonderzoek.be/schoolfeedback/>
98. Dierick, S., Laenen, I., Goffin, E., & Vanhoof, J. (2021). Hoe schoolfeedback doen renderen? Schoolfeedback gebruiken als hefboom voor schoolontwikkeling. In M. Van den Brande & W. Smets (Reds.), *Meer weten over (effectief) leren. Leraren als onderzoekers*. (pp. 123–151). Politeia.
99. Coburn, C. E., Toure, J., & Yamashita, M. (2009). Evidence, interpretation, and persuasion: Instructional decision making at the district central office. *Teachers College Record*, 111(4), 1115–1161. <https://doi.org/10.1177/016146810911100403>
100. Cosner, S. (2011). Teacher learning, instructional considerations and principal communication: Lessons from a longitudinal study of collaborative data use by teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(5), 568–589. <https://doi.org/10.1177/1741143211408453>
101. Dobelli, R. (2017). *Die Kunst des guten Lebens. 52 überraschende Wege zum Glück*. [EN: *The art of the good life - Clear thinking for business and a better life*. NL: *De kunst van goed leven - 52 simpele levenstechnieken voor geluk*]. Piper.
102. Coleman, P. (n.d.). *The Difficult Conversations Lab*. Columbia Climate School - Advanced Consortium on Cooperation, Conflict, and Complexity. <https://people.climate.columbia.edu/projects/view/1912>
103. Manyika, J. (2009). *Google's view on the future of business: An interview with CEO Eric Schmidt*. McKinsey Quarterly. <https://www.mckinsey.com/quarterly>
104. Fisher, I. (1897). Senses of 'Capital'. *The Economic Journal*, 7(26), 199. <https://doi.org/10.2307/2957240>
105. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
106. Yabar, Y., Johnston, L., Miles, L., & Peace, V. (2006). Implicit behavioral mimicry: Investigating the impact of group membership. *Journal of Nonverbal Behavior*, 30(3), 97–113. <https://doi.org/10.1007/s10919-006-0010-6>
107. Rainie, L., & Smith, A. (2012). *Social networking sites and politics*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. <https://www.pewresearch.org/internet/2012/03/12/social-networking-sites-and-politics/>
108. Van Gasse, R., Goffin, E., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2021). For squad-members only! Why some teachers are more popular to interact with than others in data use. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100881. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100881>
109. Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>

110. Van Gasse, R., & Mol, M. (2021). Student guidance decisions at team meetings: Do teachers use data for rational decision making? *Studia Paedagogica*, 26(4), 99–117. <https://doi.org/10.5817/SP2021-4-5>
111. Hubers, M. D., Poortman, C. L., Schildkamp, K., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2016). Opening the black box: Knowledge creation in data teams. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 41–68. <https://doi.org/10.1108/JPC-07-2015-0003>
112. Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001>
113. Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2022b). The interplay of user beliefs and situated characteristics in explaining school performance feedback use. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(3), 456–478. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2041048>
114. Vanhoof, J., Goffin, E., & Van Rompaey, B. (2021). De kracht van schoolfeedback, en hoe deze aan te spreken. *Impuls. Leiderschap in Onderwijs*, 52(2), 4–15. <https://www.impuls-onderwijs.be/preview-een-voortuitblik-op-impuls-52-nr-2-1-2/>
115. Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for 'data use' among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.010>
116. 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>
117. Beck, J. S., & Nunnaley, D. (2021). A continuum of data literacy for teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100871. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100871>
118. Perry, T., & Morris, R. (2023). Evidence-informed professional development: Blueprints or jigsaws? *Impact*. https://my.chartered.college/impact_article/evidence-informed-professional-development-blueprints-or-jigsaws/
119. Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Acco.
120. Vanhoof, J., Buvens, R., Pelgrims, L., Aesaert, K., Dockx, J., & Van Petegem, P. (2023). *Beleidssamenvatting OBPWO-project 21.01. Kwaliteitsmonitoring in het Vlaamse onderwijs. Onderzoek naar het samenspel van het OK-kader, de doorlichting en gestandaardiseerde toetsen*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/1581>
121. Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2014). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten. Eindrapport OBPWO 11.04 - Beleidssamenvatting*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=111>
122. Kowalski, T. J., & Lasley, T. J. (2009). Part I: Theoretical and Practical Perspectives. In T. J. Kowalski & T. J. Lasley (Eds.), *Handbook of Data-Based Decision Making in Education* (pp. 3–86). Routledge.

123. Wayman, J. C., Jimerson, J. B., & Cho, V. (2012). Organizational considerations in establishing the data-informed district. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652124>
124. Levin, J. A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 179–201. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.599394>
125. Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., & Hubers, M. (2014). *De datateam@-methode. Een concrete aanpak voor onderwijsverbetering*. Garant.
126. Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20(3), 283–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>
127. Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S., & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies*, 40(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.830245>
128. Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow* [NL: *Ons feilbare denken*]. Farrar, Straus and Giroux.
129. Dobelli, R. (2011). *Die Kunst des klaren Denkens. 52 Denkfehler, die Sie besser anderen überlassen*. [EN: *The art of thinking clearly - Better thinking, better decisions*. NL: *De kunst van het heldere denken - 52 denkfouten die je beter aan anderen kunt overlaten*]. Hanser.
130. Boudry, M., & Hopster, J. (2019). *Alles wat in dit boek staat is waar (en andere denkfouten)*. Polis.
131. European Broadcasting Union. (n.d.). *Countries: Bulgaria*. <https://eurovision.tv/country/bulgaria>

Illustraties

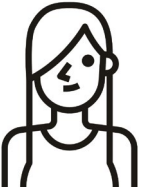
De illustraties in deze inspiratiegids werden gemaakt door **Willem Pirquin** met uitzondering van de (fragmenten uit) fictieve schoolfeedbackrapporten, de *sampling bias* cartoon in het stuk *Datadokters en weekendwetenschappers*, en de 'profielfoto's' bij *Over de auteurs*.

Over de auteurs



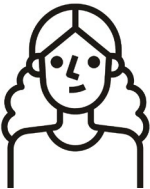
Evelyn Goffin

- licentiaat Taal- en Letterkunde, doctor in de Onderwijswetenschappen
- Limburger, wereldburger, anglofiel
- bezeten van betekenisgeving
- kan zich uren verliezen in spreadsheets en in 'effectjes stoppen in presentatiedia's'



Randi Buvens

- leerkracht Latijn en wiskunde, master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen, doctor in het levensgenieten
- Antwerpenaar, en dus per definitie wereldburger
- kan zich vaak niet langer dan 10' aan een stuk concentreren – maar ook dan kan je blijkbaar een bijdrage leveren aan een inspiratiegids



Roos Van Gasse

- leerkracht lager onderwijs, master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen, doctor in de Onderwijswetenschappen
- Waaslander en als middelkind verbindend tussen perspectieven
- wil liefde voor en kennis over leerlingenevaluatie en datagebruik tot op de klasvloer brengen



Jan Vanhoof

- licentiaat Pedagogische Wetenschappen, master in de Statistiek, doctor in de Onderwijswetenschappen
- Kempenzoon, balanszoeker, in beweging
- begrijpen en ondersteunen van 'geïnformeerd beslissen'
- vergeet de tijd wanneer hij data kan analyseren