

01

dhossier

INSPIRATIE UIT DHOS & PRAKTIJKONDERZOEK



ONTWERPGERICHT
PROFESSIONALISEREN

SAMEN WERKEN &
SAMEN LEREN

ZELFREGULERING
ALS MOTIVATOR

ONDERZOEKEND
LEREN

MINDSHIFT

GROWTH MINDSET
BEVORDEREN

dhossiers

- 4 **ONTWERPGERICHT
PROFESSIONALISEREN**
*Vergroot de goesting om
samen te leren*

- 10 **ZELFREGULERING ALS
MOTIVATIEMOTOR**
Een toolbox vol groeikansen

- 16 **LESSONS FROM ESTONIA**
Een slimme balans tussen
sturing en vrijheid

- 21 **LEREN ONDERZOEKEN,
ONDERZOEKEND LEREN**
*Meer dan een didactische
modegril*

- 27 **IK KAN HET 'NOG' NIET!**
Groei begint bij bewustwording



woordje

Onderzoek en academisch optimisme: bouwstenen voor sterk onderwijs

Onderwijs evolueert voortdurend. Leraren worden dagelijks geconfronteerd met nieuwe uitdagingen en uiteenlopende leerbehoeften. Daarom is het essentieel dat ze niet alleen kennis overdragen, maar ook kritisch en onderzoekend hun eigen praktijk versterken. *Wie onderzoekt, groeit. Wie inzichten deelt, versterkt anderen.*

Bij DHOS Brugge, HIVO West-Vlaanderen ademen we academisch optimisme: het geloof dat praktijkgericht onderzoek en samenwerking leiden tot beter onderwijs. Onze leraar-studenten benaderen onderzoek niet als een verplichting, maar als een kans om hun meesterschap en leiderschap te verdiepen. Van literatuurstudie en actieonderzoek tot participatief onderzoek en de masterproef – elke stap in ons professionaliseringstraject draait om impact: in de klas, op schoolniveau en daarbuiten. Met Dhossier delen we niet alleen onderzoeksresultaten, maar ook inspiratie. *Laten we samen leren, vernieuwen en sterker onderwijs bouwen. Ontdek hoe praktijkonderzoek leraren en leerlingen doet groeien.*

Didier Finet

Voorzitter DHOS Brugge, HIVO West-Vlaanderen

dhossier 1

Ontwerpgericht professionaliseren

De vele uitdagingen in het Vlaams onderwijs vragen om sterke leraren. Maar, sterke leraren, wat betekent dat? Volgens dhos'ers Fanny, Stijn en Mathias zijn dat die leraren die blijven leren en professionaliseren. Het zijn leraren die niet op hun eentje handelen. Ze delen hun kennis en hun ervaring om samen met anderen oplossingen te bedenken waar de leerlingen beter van worden. In hun onderzoek gingen ze ontwerpgericht aan de slag met een groep leraren waarmee ze samen aan heel creatieve oplossingen werkten voor de hindernissen en struikelblokken die ze ervaren in het onderwijs.

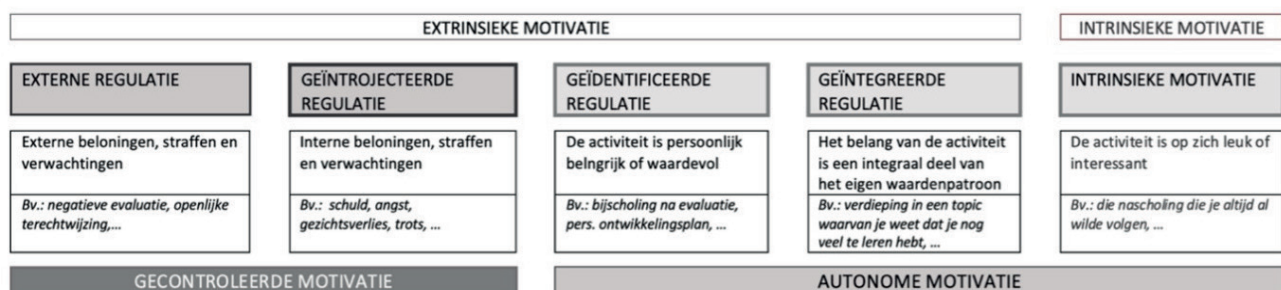
Goesting om te leren

Het is geen geheim dat het Vlaamse onderwijs al een tijdje onder druk staat en ook het aantal laag presterende leerlingen is de afgelopen jaren zo goed als verdubbeld. Die aanhoudende slechtnieuwsberichten over het Vlaams onderwijs hebben echter een invloed op de motivatie van leraren en op hun **goesting om te leren**. Volgens een OESO-rapport van 2023 besteden Vlaamse leraren beduidend minder tijd aan professionalisering en hebben ze minder zin om bij te leren dan veel van hun Europese collega's.

Budget om te leren

Budgetten voor professionalisering worden in scholen wel gebruikt, maar veelal om 'tekorten' in de kennis en vaardigheden van leraren aan te pakken. Dat wordt natuurlijk niet als erg motiverend ervaren door leraren. Het zou veel effectiever zijn om te mogen verder bouwen op hun bestaande talenten. Professionalisering in Vlaanderen zit dus wat in het slop.

Het zelfdeterminatiecontinuüm



Opmerking. Overgenomen uit *Vitamines voor groei*, zesde druk (p. 343) door M. Vansteenkiste en B. Soenens, 2015, Acco. Copyright 2015, Acco.

Volgens Fanny, Stijn en Mathias (DHOS 4) kan een deel van de oplossing gevonden worden in vormen van **samenwerkend leren**, waarbij leraren gezamenlijk kennis delen en reflecteren.

Zo'n aanpak is niet alleen nodig voor de toekomst, het kan ook de motivatie van leraren versterken om te leren in en van de praktijk. Innovatie en leren komen dan centraal te staan in de werkomgeving, zodat leraren zichzelf blijven ontwikkelen, samen met hun collega's.

*Samenwerking loont:
maar hoe motiveert het leraren tot professioneel leren?*



De onderzoekers kozen een kwalitatieve, exploratieve benadering om de ervaringen van leraren met professioneel leren te beluisteren en te onderzoeken. Zes leraren uit verschillende onderwijsniveaus namen deel aan het onderzoek en werkten met elkaar samen in een interventie gebaseerd op '**design thinking**'. Dit is *een creatieve manier van probleem-oplossen waarbij deelnemers stapsgewijs andere uitkomsten bedenken voor de uitdagingen die ze in hun eigen praktijk ervaren*. In dit onderzoek was de 'motivatie om professioneel te leren' de uitdaging waarvoor de deelnemers oplossingen bedachten.

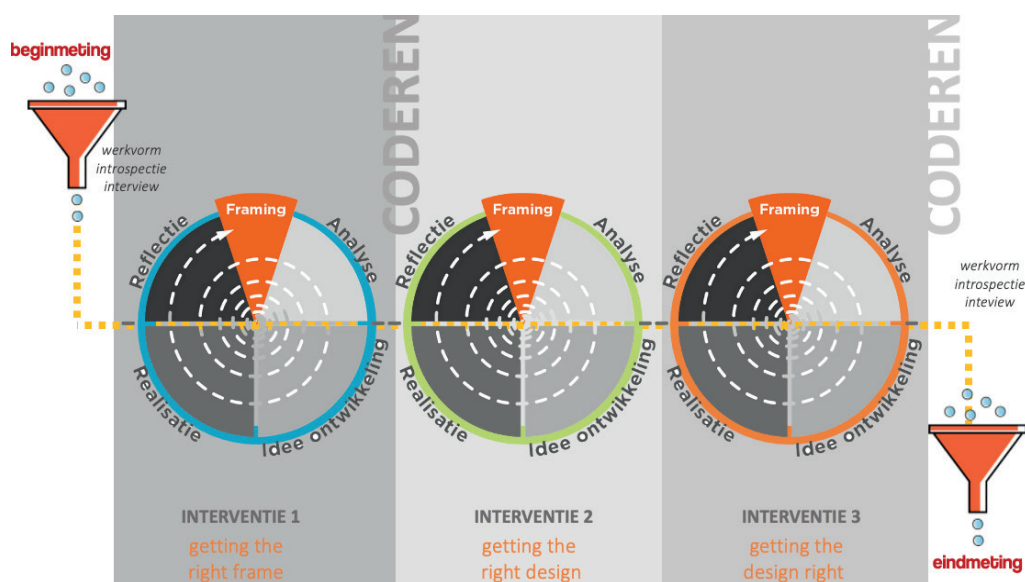
Het onderzoek bestond uit drie sessies, waarbij de leraren tussen de sessies door logboeken bijhielden en hun ervaringen op creatieve, beeldende manieren vastlegden.

fase 1: getting the right frame

In de eerste sessie reflecteerden de leraren over hoe ze in hun actuele situatie zichzelf als 'leerder' begrepen en hoe ze hun toekomstig professioneel leren zagen. Ze beantwoordden vragen als wat ze hoopten achter te laten in hun praktijk, wat waardevol is en behouden moet blijven, en wat er moet veranderen. Dit gaf hen de kans om hun ideeën over professioneel leren te stretchen en samen te leren.

fase 2: getting the right design

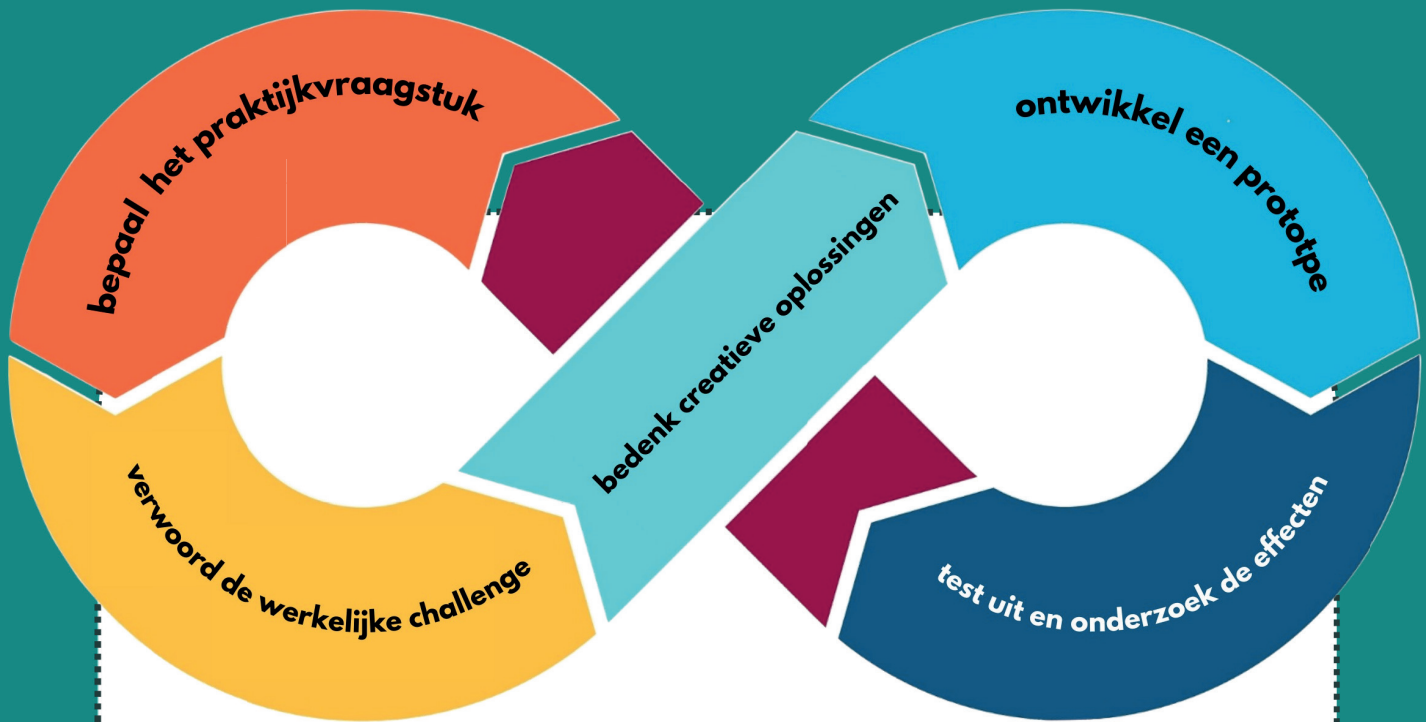
In de tweede sessie werkten de leraren samen aan het ontwerpen van oplossingen voor de obstakels die ze tegenkwamen in hun professionele ontwikkeling, zoals tijdgebrek of gebrek aan ruimte. Ze visualiseerden deze obstakels en gingen in teams aan de slag om concrete, creatieve oplossingen te bedenken.



fase 3: getting the design right

In de laatste sessie gingen de leraren na hoe ze op drie niveaus (micro, meso en macro) professioneel leren konden bevorderen. Dit leidde tot concrete aanbevelingen, die later gebundeld werden in een publicatie voor het bevorderen van de motivatie en het verbeteren van het professioneel leren van leraren.

design thinking

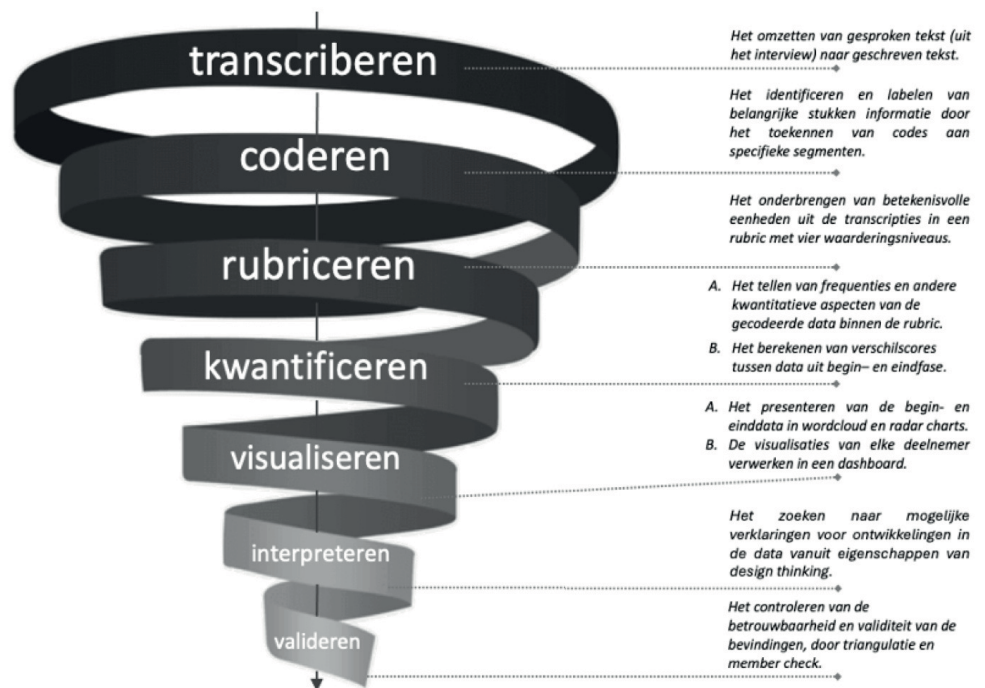


- Kies het praktijkvraagstuk:** Praat met je collega's over wat er niet goed gaat in de school. Kies één specifiek probleem dat jullie samen willen aanpakken.
- Bepaal samen de challenge:** Bedenk wat je wilt bereiken. Maak heel concreet wat je op school precies anders wil zien.
- Bedenk meerdere creatieve oplossingen:** Ga samen zitten en denk na over manieren om het probleem op te lossen. Dit kunnen allemaal verschillende ideeën zijn. Laat je nu nog niet beperken in je creativiteit.
- Ontwikkel een prototype:** Pik er het beste idee uit en maak er verschillende concrete voorstellingen van.
- Kijk wat werkt in de praktijk:** Test een prototype enige tijd uit in de echte wereld. Wees kritisch. Werkt het echt? Wat vinden anderen ervan? Gebruik feedback van leraren, ouders en leerlingen om je ideeën te verbeteren.
- Beslis samen of je het idee wil verbeteren in een volgende design thinking cycle**

De onderzoekers hebben een uitgebreid en zorgvuldig proces gevolgd om de verhalen, getuigenissen en narratieven van de deelnemers te verwerken en analyseren. Ze begonnen met het nauwkeurig transcriberen van de semigestructureerde interviews met behulp van AI-software, aangevuld met veldnotities uit de logboeken van de leraren. Vervolgens pasten ze een geavanceerde coderingsmethode toe, genaamd 'magnitude coding', zoals beschreven door Saldaña (2021). Deze methode gaat verder dan traditionele thematische analyse door niet alleen thema's te categoriseren, maar ook de intensiteit, frequentie en richting van fenomenen in de data te coderen.

Na het coderen kwantificeerden de onderzoekers de data door frequenties op te maken voor elk kritisch kenmerk en verschilsscores te berekenen tussen de begin- en einddata. Dit hielp hen om ontwikkelingen en patronen in de motivatie van de leraren te identificeren. Om de data verder te verdiepen en te visualiseren, maakten ze gebruik van technieken zoals 'code landscaping', waarbij ze word clouds en radar charts creëerden. Deze visuele representaties hielpen bij het blootleggen van patronen, thema's en relaties in de verzamelde data.

Iteratieve spiraal van data-analyse



De onderzoekers brachten al deze informatie samen in individuele dashboards per respondent, wat hen in staat stelde om diepgaand de ontwikkeling van motivatie voor en na de interventie te onderzoeken. Ze vergelijken ook data tussen verschillende contexten om overkoepelende patronen te ontdekken.

Om de validiteit van hun interpretaties te waarborgen, voerden de onderzoekers member checks uit. Hierbij kregen de respondenten toegang tot hun eigen data en konden ze reflecteren op de interpretaties van de onderzoekers. Dit proces werd aangevuld met een retrospectieve analyse, waarbij respondenten werden gevraagd om sleutelmomenten in hun ervaring te identificeren en te bespreken.

Het onderzoek toont aan dat professionalisering gebaseerd op design thinking gunstige effecten heeft op de motivatie van leraren voor hun eigen professioneel leren, hoewel deze effecten variëren per individu en psychologische behoefte. Samenwerking en co-creatie blijken de werkzame bestanddelen te zijn die de relationele verbondenheid en motivatie versterken.

Het gevoel om er niet alleen voor te staan maar ook de ervaring om samen oplossingen op maat te kunnen bedenken, motiveert!

Vooraf startende leraren ervaren een boost in hun professionele groei en zelfvertrouwen. Op basis van deze bevindingen worden aanbevelingen gedaan op verschillende niveaus: leraren worden aangemoedigd meer samen te werken, schoolteams wordt geadviseerd om meer ontwerpgerichte vormen van gezamenlijk leren te implementeren, en de overheid wordt aanbevolen om professionalisering als basisrecht te erkennen en te faciliteren. Voor toekomstig onderzoek wordt gesuggereerd om de impact van design thinking-interventies op volledige schoolteams te onderzoeken en de effecten van een langer durend design thinking-proces te verkennen.



Meer weten over dit onderzoek?

stijn.verhulst@dhosbrugge.be

fanny.schoorens@dhosbrugge.be

mathias.chlarie@dhosbrugge.be

dhossier 2

Zelfregulering als motivatiemotor

In het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) is geen dag hetzelfde. Leerkrachten worden dagelijks geconfronteerd met leerlingen die worstelen met motivatie, doorzettingsvermogen en zelfreflectie. Hoe kunnen we hen beter ondersteunen in hun leerproces? Ann Vandooren, coördinator van Opleidingsvorm 3 (OV3) bij SBSO De Varens, ging op zoek naar antwoorden. Met haar praktijkonderzoek onderzocht ze hoe zelfregulerend leren, ondersteund door groeigerichte feedback, kan bijdragen aan betere persoonlijke attitudes bij leerlingen. Het resultaat? Een vernieuwende aanpak die niet alleen de leerlingen vooruithelpt, maar ook leerkrachten inspireert.



Regu-leren

"Ze vragen geen hulp, tonen geen initiatief en geven snel op." Het zijn verzuchtingen die Ann vaak hoorde in haar school. Hoewel het lerarenteam sterk inzet op praktijkgericht onderwijs, bleef het moeilijk om leerlingen actief te betrekken bij hun eigen leerproces. Ze leken afhankelijk van externe sturing en misten inzicht in hun eigen sterktes en groeikansen. Dit gebrek aan zelfregulatie had niet alleen invloed op hun prestaties in de klas, maar ook op hun voorbereiding op de arbeidsmarkt. Ann zag hierin een kans: *Wat als we leerlingen al in een vroege fase leren om hun eigen leerproces te sturen? Wat als we hen via gerichte feedback laten reflecteren op hun inzet, doorzettingsvermogen en initiatief?* Deze vragen vormden de concrete aanleiding voor onderzoek in de eigen praktijk.



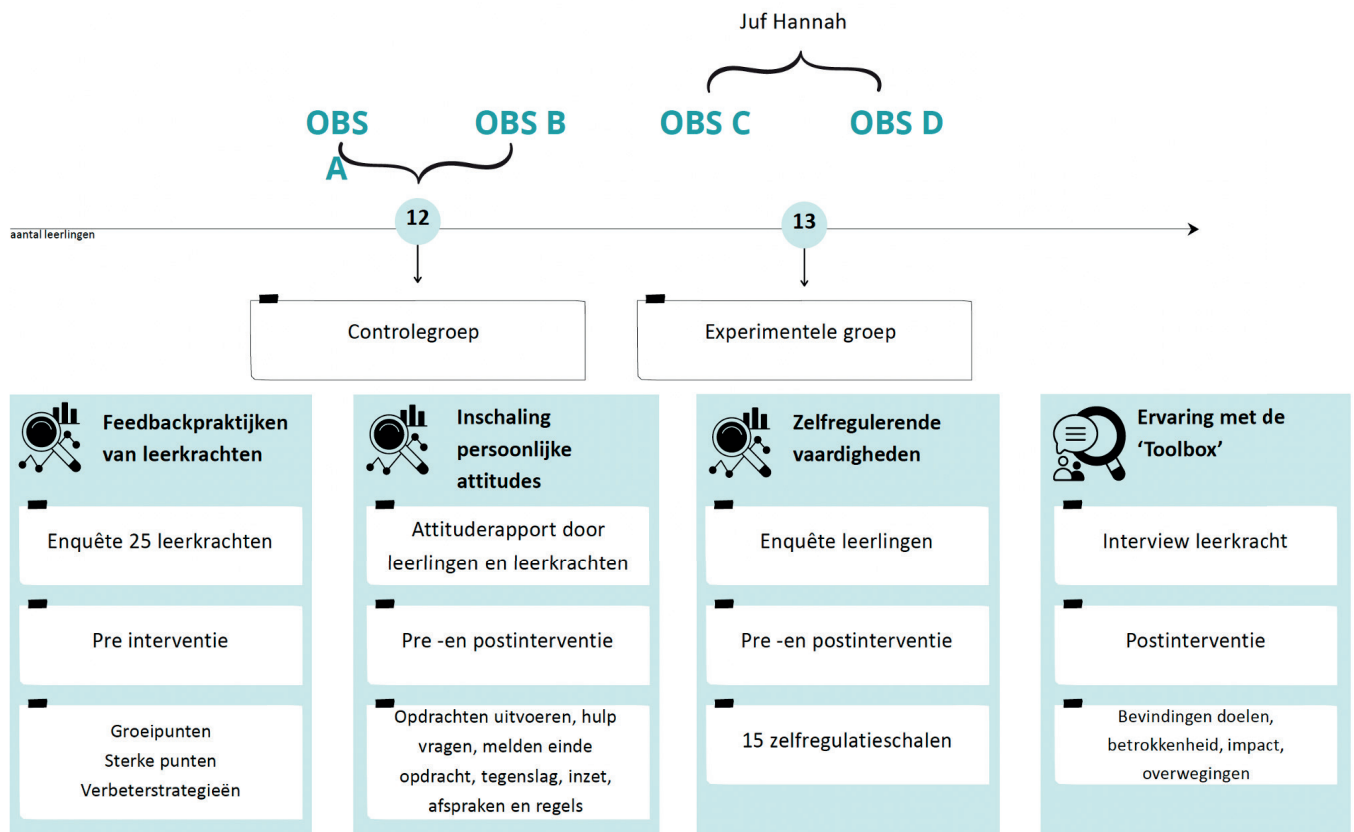
Figuur: *Bewerking van het model van Zimmerman (GO! Pro - Zelfregulerend Leren).*

Het onderzoek richtte zich specifiek op leerlingen in het observatiejaar van OV3. Dit is een cruciale fase in hun schoolloopbaan waarin de leerlingen kennismaken met verschillende vakrichtingen en leren omgaan met nieuwe schoolstructuren. Deze leerlingen hebben vaak te maken met eerdere tegenslagen en missen soms nog de vaardigheden om hun leerproces zelfstandig te sturen. Deze gedeelde ervaring kreeg een vertaling in volgende onderzoeksvraag: *"In welke mate kan het stimuleren van zelfregulerend leren via groeigerichte feedback bijdragen aan verbeterde persoonlijke attitudes zoals inzet, doorzettingsvermogen en initiatief?"*

Het doel was niet alleen om inzicht te verkrijgen in hoe leerlingen zichzelf zien, maar ook hoe leerkrachten hen kunnen ondersteunen om actiever deel te nemen aan hun leerproces. Deze vraag vormde de leidraad bij het ontwerp van een interventie die zowel praktisch als theoretisch onderbouwd was.

Een toolbox vol groeikansen

Om deze vraag te beantwoorden, ontwikkelde Ann de "Toolbox Zelfregulatie." Deze toolbox is gebaseerd op het model van Zimmerman (2000), dat zelfregulerend leren beschrijft als een cyclisch proces van voorbereiden, uitvoeren en reflecteren. De toolbox bevat praktische hulpmiddelen zoals werkbladen voor zelfreflectie, visuele tools om doelen te stellen en methodieken voor het geven van groeigerichte feedback. Het doel was om leerlingen niet alleen te laten nadenken over wat ze doen, maar ook waarom ze het doen en hoe ze zichzelf kunnen verbeteren.



Het onderzoeksoopzet combineerde kwalitatieve en kwantitatieve methoden om een volledig beeld te krijgen van de impact van de interventie. Leerlingen beoordeelden zichzelf aan de hand van rubrics op attitudes zoals inzet en doorzettingsvermogen. Leerkrachten gaven scores tijdens klassenraden en vulden enquêtes in over hun ervaringen met groeigerichte feedback. Daarnaast werd een semigestructureerd interview afgenomen met een betrokken leerkracht om diepere inzichten te verkrijgen.

De data werden geanalyseerd met behulp van T-tests om te bepalen of de veranderingen in attitudes statistisch significant waren. Dit maakte het mogelijk om zowel individuele als groepsresultaten te evalueren en conclusies te trekken over de effectiviteit van de interventie.

DE SUCCESCYCLUS



BESCHRIJVING



De succescyclus geeft het 'grotere geheel' weer.

Deze schematische voorstelling geeft het proces weer vanaf het leerdoel tot aan de verbeterfase.



WERKING

De succescyclus kan als poster in de klas hangen.

De leerkracht heeft verschillende manieren om met de succescyclus aan de slag te gaan:

- **vooraf:** de leerlingen krijgen een taak. De cyclus wordt besproken. Vooral de stap: 'hoe ziet goed werk er uit' verwijst naar de verschillende criteria waaraan een taak moet voldoen.
- **tijdens:** wanneer leerlingen vast zitten of je merkt als leerkracht dat de focus verdwijnt, is het goed dat de succescyclus wordt overlopen. De leerlingen horen van elkaar de verschillende genomen stappen. Dit kan inspiratie geven of aanzetten tot verbetering.
- **nadien:** nadat de taak gemaakt is, kan de succescyclus overlopen worden. Zijn alle stappen genomen? Kan de leerling spreken van een succes of waar liep het mis?



TIPS

Time-outs tijdens de les:

Neem de tijd om jouw les te onderbreken. Neem tijd om taken klassikaal te bespreken en te analyseren.

Je trekt een naam met de ijsstokjes. Een leerling wordt uitgekozen. Niemand weet wie er aan de beurt komt, dus iedereen is gefocust.

Het bespreken kan als volgt gaan:

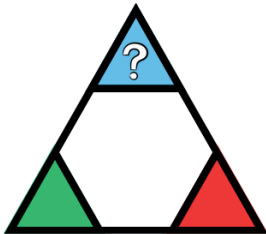
- Bekijk de taak aandachtig.
- De leerlingen overleggen per 2 of 3 wat goed is. Ze kijken naar de succescriteria. Er wordt besproken waarom het goed is.
- De leerlingen overleggen per 2 of 3 wat minder goed is.
- Daarna laten de leerlingen per 2 hun werk zien aan een medeleerling. Ze vertellen zelf wat goed is en wat beter kan.

De leerlingen krijgen een voorbeeld van iemand anders. Dit zet aan om het zelf beter te doen. Ze kunnen vergelijken.

HULPDRIEHOEK



BESCHRIJVING



Een manier om **zelfredzaamheid** bij de leerlingen te stimuleren is het invoeren van het principe: de hulpdriehoek.

Met deze hulpdriehoeken kunnen leerlingen aangeven of ze hulp nodig hebben (en in welke mate) of niet.

Hierdoor hoeven de leerlingen hun vinger niet heel de tijd op te steken en heeft de leerkracht een goed overzicht van de noden in de klas.



WERKING

- Je knipt twee driehoeken uit
- Je plakt ze tegen elkaar (zodat de voor-en achterkant er hetzelfde uitzien)
- Je plastificeert de driehoek
- Je schuift de figuur in een stuk kurk of houten houder dat de leerlingen op hun bank zetten.

Afhankelijk van de hoek die bovenaan staat, heeft de leerling al dan niet hulp nodig.



Ik kan alleen verder werken.



Ik heb een vraag maar ik kan nog even verder werken.

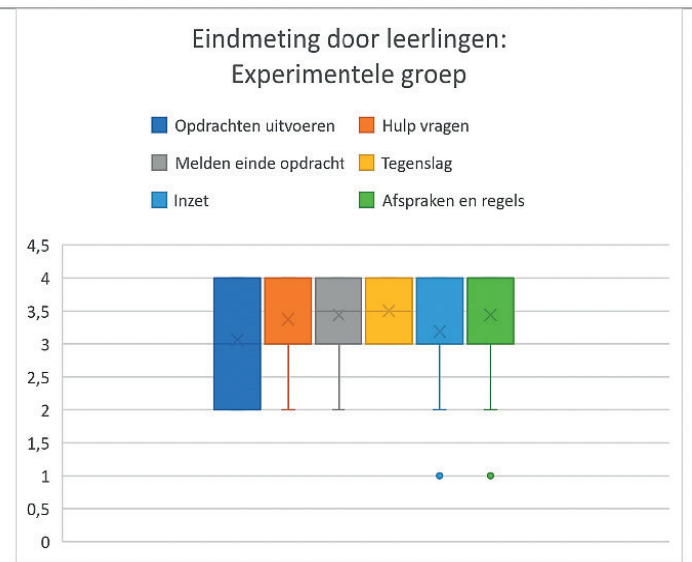
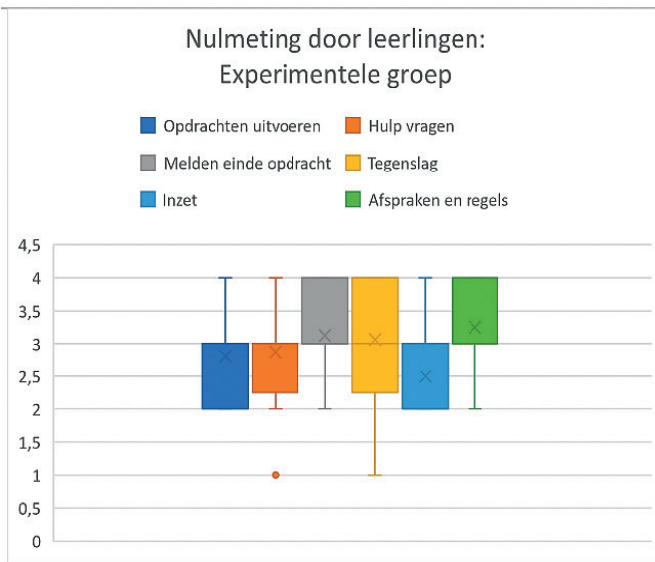


Ik heb hulp nodig.



TIPS

- Let op: nadat je de vraag hebt beantwoord, plaats je de driehoek terug met de groene hoek naar boven wordt geplaatst.



De resultaten bleken veelbelovend. De meeste leerlingen toonden na de interventie duidelijke verbeteringen in hun leerattitude. Zo steeg het percentage leerlingen dat zichzelf positief beoordeelde op "hulp vragen" van 45% naar 70%. Ook "omgaan met tegenslagen" liet een opmerkelijke stijging zien: van 50% naar 75%. Leerkrachten bevestigden deze vooruitgang tijdens klassenraden. Ze merkten dat leerlingen actiever deelnamen aan feedbackgesprekken en meer verantwoordelijkheid namen voor hun eigen leerproces. Een opvallende bevinding was dat zowel leerlingen als leerkrachten hogere scores gaven aan "inzet" na de interventie. Dit wijst op een meer intensieve betrokkenheid en motivatie bij het leerproces. Hoewel deze resultaten hoopgevend zijn, blijft voorzichtigheid geboden vanwege de beperkte steekproefgrootte.

Het onderzoek bevestigt dat **groiegerichte feedback bij deze groep leerlingen** als een krachtig middel werd ervaren om zelfregulerend leren te stimuleren. Veel leerlingen ontwikkelen niet alleen betere attitudes maar krijgen ook meer inzicht in hun eigen leerproces. Dit maakt ze beter voorbereid op uitdagingen binnen én buiten het klaslokaal. *Zelfregulerend leren is dan ook meer dan een vaardigheid; het is een mindset die jongeren voorbereidt op een leven lang leren.* Voor OV3 -leerkrachten biedt de toolbox een gestructureerde manier om feedback te geven die verder gaat dan correcties of beoordelingen. Het creëert ruimte voor dialoog en reflectie, waardoor zowel leerlingen als leerkrachten groeien.



open dossier lessons from Estonia

Op zaterdag 8 februari werd het ZoWe Vormingscentrum in Brugge het decor voor een boeiende ontmoeting tussen Vlaamse onderwijsprofessionals en Maie Kitsing, adviseur bij het Estse Ministerie van Onderwijs en Wetenschap. In een zaal vol leergierige aanwezigen, waaronder internationale gasten uit onder meer Pamplona, stond één vraag centraal: wat maakt het Estse onderwijssysteem zo uitzonderlijk succesvol? Kitsing deelde niet alleen de succesfactoren, maar ook de uitdagingen en valkuilen van het Estse model. Haar referaat leidde tot een levendig debat over de toekomst van het onderwijs in Vlaanderen.

De Estse onderwijscultuur: ambitie, gelijkheid en vertrouwen



Estland prijkt al jaren bovenaan de internationale PISA-rankings. Die toppositie is geen toeval, maar het resultaat van een diepgewortelde onderwijscultuur. Kitsing benadrukte dat onderwijs in Estland breed gedragen wordt door de hele samenleving. Historisch gezien was onderwijs voor veel Esten de enige weg uit armoede en een manier om een eigen identiteit te claimen. Die traditie leeft voort: onderwijs is een nationale prioriteit, niet alleen voor scholen en leerkrachten, maar voor de hele gemeenschap, van kleuterklas tot universiteit en hobbyclubs. Een opvallend kenmerk is de coherente langetermijnvisie.

Estland werkt met een nationale onderwijsstrategie die curriculum, evaluatie en innovatie op elkaar afstemt. Die visie wordt breed gedragen en vertaalt zich in een stabiel beleid, waardoor scholen en leerkrachten weten waar ze naartoe werken. Tegelijkertijd is er veel ruimte voor autonomie: binnen het nationale kader bepalen scholen en leraren zelf hoe ze hun onderwijs vormgeven, welke methodieken ze gebruiken en hoe ze evalueren.

Gelijke kansen én hoge standaarden

Een van de meest indrukwekkende aspecten van het Estse systeem is de combinatie van gelijke kansen en hoge verwachtingen. Onderwijs is gratis van kleuterklas tot universiteit, inclusief schoolmaaltijden en leermiddelen. Socioeconomische achtergrond speelt nauwelijks een rol in de schoolprestaties: Estland slaagt erin om de kloof tussen kansrijk en kansarm opvallend klein te houden. Elk kind krijgt de nodige ondersteuning, of het nu gaat om extra zorg, psychologische begeleiding of uitdagende programma's voor hoogbegaafden. Kitsing wees erop dat deze focus op inclusie en gelijke kansen hand in hand gaat met hoge standaarden. Leerkrachten zijn hoogopgeleid en genieten veel vertrouwen en autonomie. Ze worden gestimuleerd om zich voortdurend bij te scholen en werken vaak samen in professionele leergemeenschappen. Externe inspecties zijn afgeschaft; scholen evalueren zichzelf op basis van systematisch verzamelde data, die breed gedeeld worden binnen het onderwijsveld.

Slimme balans tussen sturing en vrijheid

Estland combineert centrale sturing met lokale autonomie. Het ministerie bepaalt de grote lijnen, maar scholen krijgen de ruimte om hun eigen accenten te leggen. Die balans zorgt voor innovatie en diversiteit: er zijn scholen die zich specialiseren in technologie, andere in talen of projectmatig werken. Private scholen experimenteren met nieuwe pedagogische modellen, wat het systeem als geheel versterkt.

Data en monitoring spelen een belangrijke rol, maar altijd met het oog op verbetering en niet op controle. Scholen gebruiken data om hun eigen werking te evalueren en bij te sturen. De overheid ondersteunt dit proces met toegankelijke, relevante informatie, maar legt geen externe druk op. Dit stimuleert een cultuur van vertrouwen en gedeelde verantwoordelijkheid.

Uitdagingen: prestatiedruk en welzijn

Kitsing was open over de uitdagingen waar Estland voor staat. De hoge verwachtingen en de sterke focus op prestaties brengen ook risico's met zich mee, zoals stress en burn-out bij leerlingen. De overheid en scholen zijn zich hiervan bewust en investeren in welzijnsbeleid, psychologische ondersteuning en een positieve schoolcultuur. Er is aandacht voor de balans tussen excellentie en mentaal welzijn, een evenwicht dat voortdurend bewaakt moet worden. Daarnaast blijft het een uitdaging om het lerarentekort aan te pakken en de aantrekkelijkheid van het beroep te behouden. De overheid investeert in de professionalisering en het statuut van leerkrachten, maar waakt erover dat de werkdruk niet te hoog oploopt.

Wat kan Vlaanderen leren van Estland?

herkent veel van de uitdagingen: de zoektocht naar een samenhangend beleid, de spanning tussen vrijheid en sturing, de nood aan gelijke kansen en hoge verwachtingen. Het Estse model toont dat het mogelijk is om een sterk, samenhangend onderwijssysteem uit te bouwen zonder de autonomie van scholen en leerkrachten te beknotten.

Belangrijke lessen voor Vlaanderen zijn onder meer het belang van een breed gedragen langetermijnvisie, het investeren in de professionalisering en autonomie van leerkrachten, en het inzetten op gelijke kansen zonder de lat te verlagen. Ook de manier waarop Estland data en monitoring inzet als instrument voor zelfverbetering, niet als controlemiddel, biedt inspiratie.

Wat vooral blijft uit het referaat van Kitsing, is het besef dat onderwijskwaliteit niet het resultaat is van één beleidsmaatregel of eenmalige hervorming. Het is het gevolg van een gedeelde verantwoordelijkheid, gedragen door overheid, scholen, leerkrachten, ouders en de bredere samenleving. Estland bewijst dat het mogelijk is om met beperkte middelen, maar met veel visie, vertrouwen en samenwerking, een onderwijssysteem uit te bouwen dat tot de wereldtop behoort.

De uitdaging voor Vlaanderen is om deze lessen te vertalen naar de eigen context, met respect voor de eigen tradities en sterktes, maar met de ambitie om samen te bouwen aan een sterker, inclusiever en toekomstgericht onderwijs.



DHOS

SPRINGT ERUIT

infomoment

zaterdag 14 juni 2025

Van 10.00 uur tot 12.00 uur
Vormingscentrum ZoWe

academiejaar 2025 -2026

GROEIFASE 1: EXPERT LERAAR

1^e jaar: visie

2e jaar: meesterschap

Je verdiept je inzichten in effectief en kwaliteitsvol onderwijs en past deze ook onmiddellijk toe in je eigen context. Je verkrijgt een **getuigschrift** waarmee je een **weddesupplement** verdient voor de rest van je loopbaan als leraar.

GROEIFASE 2: INTERN PEDAGOGISCH BEGELEIDER

3e jaar: leiderschap

Tijdens deze pijler werk je aan een professionele leergemeenschap op je school en werk je samen een plan uit om een innovatie te begeleiden. Na dit derde jaar vewerf je in totaal 60 studiepunten en bezit je een **diploma** hoger opvoedkundige studieën. Dit levert je opnieuw een **verhoogd weddesupplement** op voor de rest van je loopbaan als leraar.

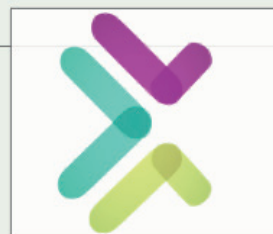
GROEIFASE 3: MASTER OF EDUCATION (MEd.)

4e jaar: Master Leren en Innoveren

Op basis van je DHOS parcours, kan je deze Master of education in één jaar realiseren! Hiervoor vraag je een vrijstelling aan van 30 credits op basis van je DHOS-parcours en verwerf je tijdens dat extra jaar de **graad van Master of education**. Deze lessen gaan op vrijdagavond en op zaterdagen door. Veelal online, maar geregeld ook in de Aeres Hogeschool in Wageningen (NL.) of in Campus ZoWe in Brugge (BE.).

ONDERZOEKSLIJN

Doorheen de opleiding raak je vertrouwd met verschillende onderzoeksdesigns en voer je ook zelf praktijkgericht onderzoek uit.



academiejaar 2025 -2026

dhossier 3

Leren onderzoeken, Onderzoekend leren

Veel leerlingen voeren labo-opdrachten uit als een kookrecept: ze volgen stap voor stap de instructies, maar missen het inzicht, de nieuwsgierigheid en de autonomie die een echte onderzoeker kenmerken. Dit praktijkonderzoek, uitgevoerd in de tweede graad natuurwetenschappen, gaat na hoe didactische verrijking binnen de OVUR-didactiek leerlingen kan motiveren om labo-opdrachten zelfstandig en met een onderzoekende houding aan te pakken. Door een lessenreeks te combineren met verrijkte labo-opdrachten en de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden centraal te stellen, werd nagegaan of leerlingen niet alleen beter presteren, maar ook zelfstandiger en kritischer worden. De resultaten tonen een duidelijke vooruitgang in alle fasen van de onderzoekscyclus, met name in de voorbereiding en reflectie. Dit artikel biedt een inkijk in het proces, de resultaten en de lessen voor de onderwijspraktijk.

Van hobbykok naar masterchef

Het idee voor dit onderzoek ontstond niet in een ivoren toren, maar op een oud-leerlingendag. Oud-studenten van de Sint-Paulusschool campus college gaven aan dat ze zich in het hoger onderwijs goed voorbereid voelden op theoretisch vlak, maar dat ze onderzoeksvaardigheden misten bij het zelfstandig uitvoeren van labo's. Dit signaal werd bevestigd door dagelijkse ervaringen in de klas: leerlingen voeren onderzoeksopdrachten vaak uit als een reeks te volgen stappen, zonder zich echt eigenaar te voelen van het proces. Ze tonen weinig initiatief, stellen zelden kritische vragen en reflecteren amper op hun aanpak. De leerkracht fungeert te vaak als chef-kok die het recept dicteert, terwijl de leerlingen slechts uitvoeren.

Deze vaststelling botst met de verwachtingen van de maatschappij en het hoger onderwijs, waar zelfstandigheid, kritisch denken en onderzoeksvaardigheden steeds belangrijker worden. De vraag drong zich op: *hoe kunnen we leerlingen niet alleen degelijke kennis bijbrengen, maar hen ook vormen tot nieuwsgierige, zelfstandige onderzoekers?* Hoe maken we van hobbykoks echte masterchefs die hun eigen recepten durven schrijven?

De vaststelling dat leerlingen labo-opdrachten vaak uitvoeren als een reeks te volgen stappen, zonder echt eigenaarschap of kritisch denkwerk, riep de vraag op hoe dit anders kan. *“Hoe kun je als leerkracht een lessenreeks zo opbouwen en verrijken dat leerlingen uit de tweede graad natuurwetenschappen een onderzoeks-labo-opdracht chemie, mét de bijhorende onderzoekscompetenties, binnen de OVUR-didactiek op een meer autonome manier doorlopen?”*

De praktijkvraag: Hoe maak je van een labo een echte leersprong?

Om deze uitdaging te ontrafelen, werd verder ingezoomd op deelvragen zoals: Wat houdt de OVUR-methode precies in binnen de exacte wetenschappen? Welke onderzoekscompetenties zijn daarbij essentieel? Op welke onderdelen van de OVUR-cyclus kan didactische verrijking het verschil maken? En vooral: hoe stimuleer je autonoom handelen bij leerlingen? Het uiteindelijke doel was een aanpak te ontwikkelen die verder gaat dan louter kennisoverdracht, en die ook inzet op motivatie, zelfregulatie en kritische reflectie. De verwachting was dat een didactisch verrijkte aanpak, ondersteund door een doordachte lessenreeks en aangepaste labo-opdrachten, leerlingen zou stimuleren om zelfstandiger en met meer inzicht onderzoeksopdrachten aan te pakken.



De OVUR-didactiek (Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren, Reflecteren) vormt de ruggengraat van onderzoekend leren in de exacte wetenschappen. Deze methode vertaalt de klassieke empirische onderzoekscyclus naar een hanteerbaar model voor leerlingen. In de praktijk betekent dit dat leerlingen niet alleen een experiment uitvoeren, maar ook leren een onderzoeksvraag te formuleren, een hypothese op te stellen, een werkplan uit te werken, data te verzamelen en kritisch te reflecteren op hun resultaten.

Het literatuuronderzoek toonde aan dat didactische verrijking in elke fase van de OVUR-cyclus mogelijk is. In de oriëntatiefase kan de nieuwsgierigheid van leerlingen geprikkeld worden door contexten uit het dagelijks leven en door ruimte te geven voor eigen vragen. In de voorbereidingsfase is het belangrijk om leerlingen te ondersteunen bij het opstellen van een stappenplan en het kiezen van de juiste materialen. Tijdens het uitvoeren ligt de nadruk op het correct en veilig werken, maar ook op het maken van eigen notities en het analyseren van data. De reflectiefase biedt kansen om leerlingen te laten nadenken over hun aanpak, fouten te herkennen en verbeterpunten te formuleren.

Leerder	→				
Leerattitude	Passief Receptief Reproductief	Geleid zelf (samen) werken	Begeleid zelfstandig (samen) werken	Begeleid zelfstandig (samen) leren (BZL)	Zelfverantwoordelijk (samen) leren
Status	Gehoorzame leerder	Handelende leerder		Leerbekwame leerder	Leerautomie leerder
Leraar	→				
Leraarstijl	Totale leraarsturing		Gedeelde sturing		Totale leerdersturing
Status	Frontale kennisoverdrager Kundig vakexpert		Kundig coach Kundig begeleider		Kundig buitenstaander Kundig product ontwikkelaar

Figuur: Naar zelfstandigheid bij de leerling en herstructurering van het onderwijsleerproces (Donche, 2004)

Motivatie, interesse en zelfeffectiviteit zijn sleutelfactoren. Door leerlingen meer autonomie te geven, hun interesses aan te spreken en hun zelfvertrouwen te versterken, ontstaat een krachtige leeromgeving waarin onderzoeksvaardigheden kunnen groeien. De didactische verrijking werd concreet gemaakt via werkbladen, rubrics, logboeken en peer-feedback.

Leraren moeten daarbij hun rol herbekijken en niet langer lessen geven waarbij ze zoveel mogelijk kennis proberen over te dragen. Zij moeten echter leersituaties creëren die leerlingen uitnodigen om zelf aan de slag te gaan en hen medeverantwoordelijk maken voor hun eigen vooruitgang (Baptist, 2011).

Het onderzoek werd opgezet als een kwantitatief vergelijkend actieonderzoek. De interventie bestond uit een lessenreeks die de OVUR-didactiek en onderzoeksvaardigheden expliciet aanleerde, gecombineerd met een didactisch verrijkte labo-opdracht. De effectiviteit werd gemeten door labo-opdrachten en observaties voor en na de interventie te vergelijken.

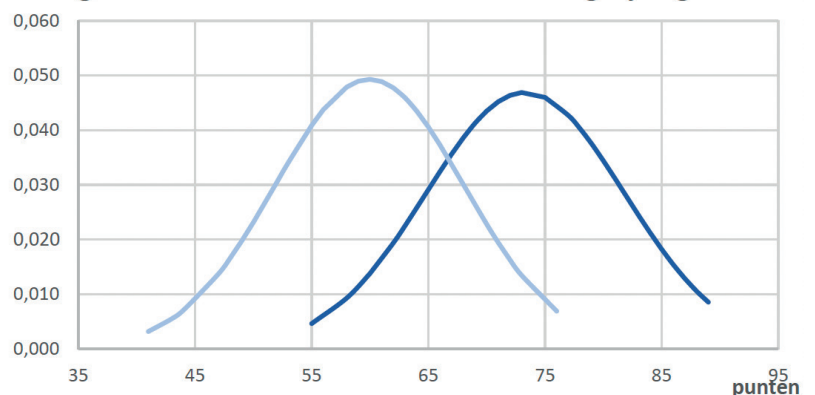
De deelnemers waren leerlingen uit de tweede graad natuurwetenschappen. In de eerste fase voerden zij een labo-opdracht uit volgens de klassieke aanpak, zonder extra ondersteuning rond onderzoeksvaardigheden. Hun autonomie en onderzoekscompetenties werden in kaart gebracht via een gestructureerde observatie en een zelfevaluatie-enquête (rubric). Vervolgens volgden de leerlingen een lessenreeks waarin de OVUR-didactiek, onderzoekscompetenties en zelfregulatie centraal stonden. Daarna voerden ze een tweede, didactisch verrijkte labo-opdracht uit, opnieuw gevolgd door observatie en zelfevaluatie.



De data werden verzameld via BookWidgets, waarbij zowel kwantitatieve scores als kwalitatieve observaties werden geregistreerd. De analyse gebeurde met behulp van beschrijvende statistiek, boxplots, Gauss-analyses en dot plots. Door de resultaten van de eerste en tweede labo-opdracht te vergelijken, kon de impact van de interventie objectief worden vastgesteld.

Gauss analyse	/σ		/σ
Skewness	-0,3424916	-0,043	0,066768
Kurtosis	-0,3681003	-0,063	0,102002
[μ-σ, μ+σ]		62,9	66,1
[μ-2σ, μ+2σ]		96,8	98,4
[μ-3σ, μ+3σ]		100,0	100,0

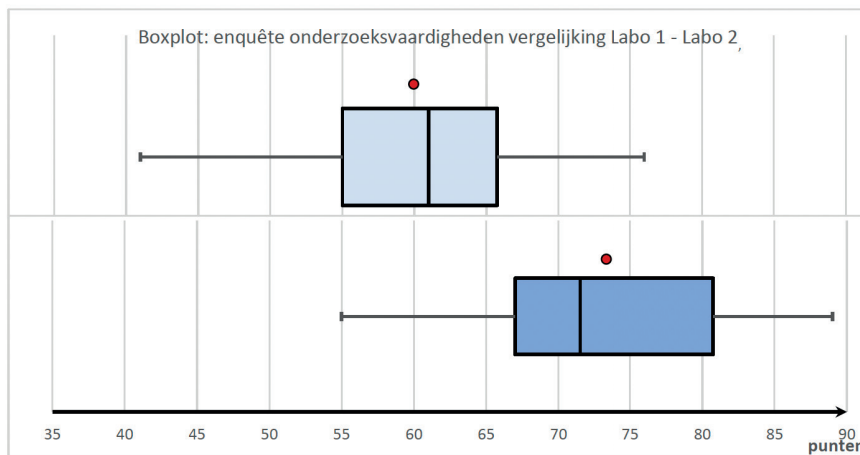
genormeerde curve van data OV vergelijking



De resultaten laten een duidelijke positieve evolutie zien in alle fasen van de OVUR-didactiek. De vergelijking van de boxplots van de onderzoeksvaardigheden voor en na de interventie toont een verschuiving naar rechts, met een hogere gemiddelde score, mediaan en kwartielen. De spreiding van de resultaten bleef vergelijkbaar, wat betekent dat zowel zwakkere als sterkere leerlingen vooruitgang boekten.

Een Gauss-analyse bevestigde dat de verdeling van de scores normaal bleef, met een lichte toename van de spreiding na de interventie. Dit wijst erop dat de didactische verrijking niet alleen de gemiddelde prestaties verhoogde, maar ook ruimte bood voor differentiatie.

Opvallend is de vooruitgang in de voorbereidingsfase: leerlingen stelden vaker zelfstandig een stappenplan op en konden beter motiveren waarom ze bepaalde keuzes maakten.



Visualisaties zoals boxplots, Gauss-curves en dot plots maakten de evolutie in onderzoeksvaardigheden en autonomie tastbaar. In de grafiek van de afzonderlijke fasen binnen de OVUR-didactiek is te zien dat vooral de voorbereiding en reflectie een sprong maakten, met respectievelijk 32% en 18% groei. De grafiek van de subonderdelen toont dat het correct opstellen van een stappenplan, het formuleren van een doorontwikkelde hypothese en het reflecteren over meetonnauwkeurigheden de grootste winst opleverden.

	max	μ OV1	μ OV2	Me OV1	Me OV2
OVUR	100	59,95	73,31	61,0	71,5
Oriënteren	8	5,73	6,90	6,0	7,0
Vorbereiden	20	11,63	15,37	11,5	15,0
Uitvoeren	12	7,00	8,60	7,0	9,0
Reflecteren	36	20,63	24,27	20,0	24,0
Fase-kennis OVUR	24	14,97	18,16	16,0	18,0

Dit praktijkonderzoek toont overtuigend aan dat didactische verrijking binnen de OVUR-didactiek een krachtige hefboom is om onderzoeksvaardigheden en autonomie bij leerlingen te versterken. Door expliciet in te zetten op motivatie, interesse, zelfeffectiviteit en zelfregulatie, worden leerlingen niet alleen betere uitvoerders, maar ook kritische en zelfstandige denkers. De combinatie van een gestructureerde lessenreeks, aangepaste labo-opdrachten en gerichte feedback zorgt voor een leeromgeving waarin leerlingen durven experimenteren, reflecteren en hun eigen leerproces sturen.

De resultaten spreken voor zich: een significante stijging van de gemiddelde en mediane scores, een brede vooruitgang bij bijna alle leerlingen en een duidelijke groei in de voorbereiding en reflectie. De aanpak werkt niet alleen voor de groep als geheel, maar ook op individueel niveau.

Onderzoekend leren is meer dan een didactische modegril.

Het is een noodzakelijke voorbereiding op een snel veranderende wereld waarin kennis, kritisch denken en zelfstandigheid centraal staan. Dit onderzoek bewijst dat het mogelijk is om leerlingen te laten groeien van uitvoerders naar onderzoekers, van hobbykoks naar masterchefs. Met de juiste didactische verrijking, een doordachte aanpak en een gedeelde visie binnen het team, kunnen we leerlingen niet alleen kennis bijbrengen, maar hen ook leren hoe ze zelf kennis kunnen verwerven, bevragen en toepassen. Dat is de essentie van onderwijs in de 21ste eeuw.



Meer weten over dit onderzoek?

frederik.dhont@dhosbrugge.be

dhossier 4

Ik kan het NOG niet!

Wat gebeurt er wanneer leerkrachten bewust aan de slag gaan met hun eigen mindset? In het praktijkonderzoek 'Ik kan het NOG niet!' gingen zes leerkrachten uit basis- en secundair onderwijs samen op zoek naar het effect van pedagogisch handelen geïnspireerd door de mindsettheorie. Door een traject van workshops, reflectie en uitwisseling ontdekten ze niet alleen hoe hun eigen bewustwording groeide, maar zagen ze ook hun leerlingen veranderen: meer doorzettingsvermogen, rijkere interacties en een opvallende transfer van groeitaal naar andere contexten. Dit artikel neemt je mee in het proces, de inzichten en de impact van een kleine, maar krachtige mindshift in de klaspraktijk.

Worstelen met motivatie en doorzettingsvermogen

De directe aanleiding voor dit onderzoek lag in de dagelijkse klaspraktijk. Leerkrachten uit VBS De Vaart, VBS De Fonkel en Spes Nostra Kuurne zagen steeds meer leerlingen worstelen met motivatie, doorzettingsvermogen en geloof in eigen kunnen. Uitspraken als *"Ik zie het niet meer zitten"* of *"Ik ben gewoon te dom"* werden steeds frequenter. Deze signalen kwamen niet uit het niets: de toenemende diversiteit in de klas, groeiende leerachterstanden, meer leerlingen met een andere thuistaal of ondersteuningsnood en een wereld vol digitale prikkels zorgen ervoor dat leerlingen sneller afhaken of uitdagingen uit de weg gaan. Tegelijkertijd voelen veel leerkrachten zich machteloos: ze herkennen de moedeloosheid van hun leerlingen, maar weten vaak niet hoe ze het tij kunnen keren.

De maatschappelijke context maakt het probleem alleen maar urgenter. In de media verschijnen regelmatig berichten over dalende onderwijsprestaties, terwijl beleidsmakers inzetten op productevaluatie en centrale toetsen. Toch tonen recente inzichten dat *motivatie, doorzettingsvermogen en passie minstens zo bepalend zijn voor succes als intelligentie*. Leerkrachten kunnen hierop invloed uitoefenen, vooral door hun eigen overtuigingen en pedagogisch handelen kritisch te bevragen. De onderzoekers besloten daarom samen te verkennen hoe een mindshift bij leerkrachten—gericht op het bevorderen van een growth mindset—een hefboom kan zijn voor verandering.

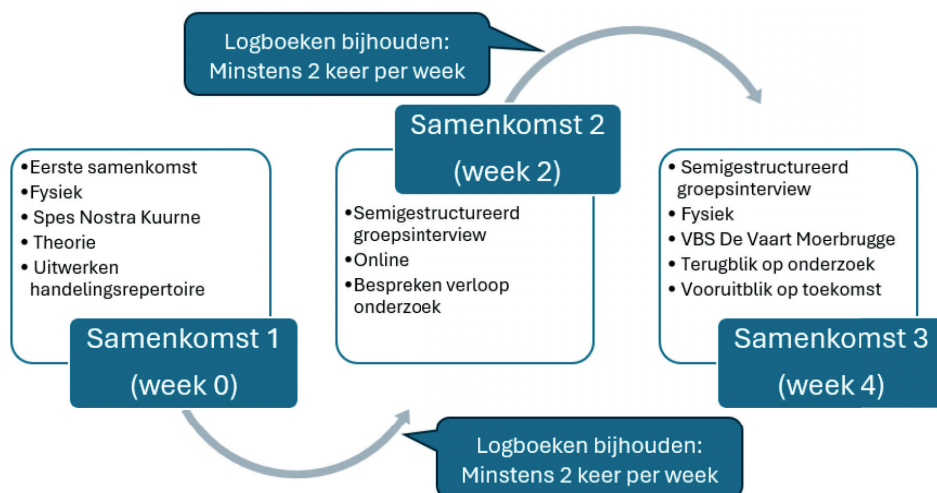
Vanuit deze zoektocht ontstond de centrale onderzoeksvraag: wat draagt een interventietraject rond **growth mindset** bij aan de bewustwording van leerkrachten over hun pedagogisch handelen? De onderzoekers wilden niet alleen weten wat leerkrachten zagen veranderen bij hun leerlingen wanneer ze groeitaal en reflectietools inzetten, maar ook hoe hun eigen rol als mindset-model evolueerde. Daarnaast werd onderzocht welke elementen van samenwerking en intervisie de bewustwording en het leerproces van de leerkrachten versterkten. Het doel was om te ontdekken hoe een kleine verandering in denken en handelen een olievlek van groei en veerkracht kan veroorzaken, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen.

De praktijkvraag:

Kan een mindshift bij de leerkracht het verschil maken?

Het onderzoek werd opgezet als een participatief actieonderzoek, waarbij zes leerkrachten uit een basisschool en een secundaire school gedurende vier weken intensief aan de slag gingen met de mindsettheorie. Het traject bestond uit drie bijeenkomsten waarin de deelnemers zich verdiepten in de theorie, samen een handelingsrepertoire samenstelden en ervaringen uitwisselden. Centraal stond het gebruik van concrete materialen zoals groeitaalposters, emotiekaarten, zelfevaluatiemeters en planmeters, die makkelijk inzetbaar waren in de klaspraktijk.

Tijdens het traject hielden de leerkrachten een logboek bij waarin ze reflecteerden op hun ervaringen met het inzetten van de **mindsettools**. Halverwege en aan het einde van het traject vonden groepsinterviews plaats, waarin de deelnemers hun inzichten, successen en uitdagingen deelden. De data werden thematisch geanalyseerd door drie onderzoekers, die onafhankelijk van elkaar codes toekenden en vervolgens in overleg tot consensus kwamen. Door deze aanpak ontstond een rijk en divers beeld van de impact van het traject op zowel leerkrachten als leerlingen.



Het interventietraject bracht een opvallende beweging op gang, zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten zelf. Leerkrachten merkten allereerst een duidelijke toename in doorzettingsvermogen bij hun leerlingen. Waar sommigen voorheen snel opgaven of taken blanco inleverden, zagen de deelnemers nu meer leerlingen die uitdagingen aangingen, groeiquotes herhaalden ("Alles is moeilijk voor het gemakkelijk wordt") en minder snel hulp vroegen. Kleine momenten, zoals een leerling die zijn toets volledig invulde of spontaan groeitaal gebruikte om een klasgenoot te motiveren, werden plots betekenisvol. Ook buiten de klas werd de impact zichtbaar: leerlingen vertelden thuis over groeiquotes of pasten deze toe bij een sportwedstrijd.



PLATFORM MINDSET - LAAT TALENT GROEIEN!

HEB JE HET GEVOEL DAT JE ERGENS GEEN INVLOED OP HEBT, DAN KUN JE TWEE DINGEN DOEN:

- Vraag jezelf af: kan ik mijn invloed vergroten, bijvoorbeeld door het anders aan te pakken? Je kunt zeggen: "Waarom regent het nou weer? Ik word er niet goed van!" Of je kunt zeggen: "Het regent, ik trek een regenjas aan."
- Kun of wil je er geen invloed op krijgen? Laat het dan los. Let it gooooo!

Ontdek meer op www.platformmindset.nl

DE LEERKUIL

DE LEERKUIL

GEBRUIK JE GEREEDSCHAP!

- Begin bij het begin
- De uitleg lezen
- Positief denken
- Verdeel in stapjes
- Probeer het nog eens
- Vraag iemand om hulp
- Ontspan, haal rustig adem
- "Wat zou ... nu zeggen?"
- Begin opnieuw
- Bedenk wat eerder werkte
- Vertrouw erop dat je het kunt leren
- Ga nog ... minuten door
- Neem even pauze
- Leer van de ander
- Zet de eerste stap
- Check je werk
- ...
- ...

PLATFORM MINDSET
laat talent groeien!

Afbeelding gedownload van platformmindset.nl.

De interacties in de klas werden rijker en doelgerichter. Door het inzetten van groeitaal en reflectietools ontstonden diepgaandere gesprekken, zowel tussen leerkracht en leerling als tussen leerlingen onderling. Complimenten gingen vaker over inzet en strategie dan over resultaat, en leerlingen leerden hun inzet en aanpak eerlijker inschatten. Een opvallend effect was de transfer van groeitaal naar andere contexten: ouders gaven aan dat hun kinderen thuis groeiquotes gebruikten of vroegen naar het materiaal uit de klas.

Niet alle leerlingen reageerden meteen enthousiast. Sommige leerlingen vonden het moeilijk om complimenten te aanvaarden of bleven weerstand bieden aan reflectietools. Toch zagen de leerkrachten dat herhaling en tijd vaak het verschil maakten: naarmate het traject vorderde, groeide het vertrouwen en de openheid bij de meeste leerlingen.

Ook de leerkrachten zelf maakten een groeiproces door. Door het traject werden ze zich bewuster van hun eigen mindset en hun rol als model voor de klas. Zelfreflectie via het logboek zorgde ervoor dat ze hun eigen handelen kritischer gingen bekijken en zich meer openstelden voor feedback van collega's en leerlingen. Deelnemers gaven aan dat ze niet alleen in de klas, maar ook in hun privéleven groeigedachten gingen toepassen. Het bewust voorleven van een growth mindset werd als een krachtige hefboom ervaren: leerkrachten merkten dat hun eigen mildheid en veerkracht toenam, wat zich vertaalde in meer rust en vertrouwen in de klas.

Tabel <i>Waar de deelnemers zich bewust van geworden zijn</i>	
Thema's	Subthema's
Hun intrapersonlijke ontwikkeling	De waarde van zelfreflectie
	Hun persoonlijke en professionele groei
	Het bewust voorleven van groeimindset
Hun interpersoonlijke ontwikkeling	De transfer naar andere contexten
	Het belang van gericht actiever luisteren
	Het aangaan van rijke, waardevolle interacties
	Het belang van groeigerichte feedback
Het belang van organisatorische randvoorwaarden	Het belang van erkenning door anderen ervaren
	Het belang van efficiënt, effectief materiaal
	Het belang van herhaaldelijk inzetten van het materiaal
	Het belang van voldoende tijd voorzien en maken
	Het belang van externe opvolging
De invloed van persoonlijke en contextuele kenmerken	

De kracht van het traject lag in de combinatie van individuele reflectie en collectief leren. Tijdens de bijeenkomsten ontstond een open, veilig en positief klimaat waarin fouten maken en experimenteren werd gestimuleerd. Deelnemers spraken van "kruisbestuiving" en gaven aan dat ze elkaar motiveerden om vol te houden, ook als het moeilijk was. Het delen van tips, het samen zoeken naar oplossingen en het leren van elkaars successen en mislukkingen werd als bijzonder waardevol ervaren.

Tabel <i>Wat leerkrachten aangeven te zien gebeuren bij de leerlingen</i>
Thema's
Meer doorzettingsvermogen
Rijke en doelgerichte interacties
Vaker gebruikte groeitaal
De transfer door leerlingen naar andere contexten
Het gevoel van erkenning
Waardevolle zelfreflecties van leerlingen

Tot slot werd het belang van organisatorische randvoorwaarden benadrukt. Efficiënt en visueel sterk materiaal, herhaald gebruik van dezelfde tools en voldoende tijd om te experimenteren bleken essentieel voor succes. De externe opvolging door de onderzoekers, de verplichting om het logboek bij te houden en de regelmatige bijeenkomsten zorgden ervoor dat de deelnemers het traject volhielden en zich gesteund voelden.

Groei begint bij bewustwording

Dit onderzoek toont aan dat een gerichte interventie rond growth mindset niet alleen het gedrag van leerlingen positief kan beïnvloeden, maar vooral leidt tot een diepgaande bewustwording bij leerkrachten over hun pedagogisch handelen. Door samen te reflecteren, ervaringen uit te wisselen en te experimenteren met concrete tools, groeien leerkrachten in hun rol als model, luisteraar en begeleider van het leerproces. De kracht van het traject lag in de combinatie van individuele reflectie en collectief leren: het open klimaat tijdens de bijeenkomsten, de ruimte voor kwetsbaarheid en het delen van successen en mislukkingen zorgden voor een duurzame impact.

Tegelijkertijd vraagt het werken met de mindsettheorie om realisme en volgehouden inspanning. Niet elke interventie werkt voor elke leerling, en weerstand of terugval zijn normaal. *De onderzoekers benadrukken het belang van herhaling, tijd en ondersteuning door collega's en schoolleiding.* Het faciliteren van professionele leergemeenschappen, het bieden van coaching en het delen van materialen kan de kans op succes vergroten. Voor de praktijk betekent dit dat scholen die willen inzetten op growth mindset best klein beginnen, met één of twee tools, en ruimte maken voor reflectie en uitwisseling. Het aanstellen van een procesbegeleider of coach kan helpen om het traject vol te houden en te verdiepen. Verder onderzoek is nodig om de impact op langere termijn en in andere contexten te bestuderen, en om de stem van de leerlingen zelf sterker te betrekken. Maar één zaak is duidelijk: groei begint bij bewustwording—en leerkrachten die samen leren en reflecteren, kunnen een krachtige hefboom zijn voor verandering in hun klas en daarbuiten.



Meer weten over dit onderzoek?

jani.catteeuw@dhosbrugge.be



katrien.wydooghe@dhosbrugge.be



thibaut.stylemans@dhosbrugge.be





dhos • Brugge
Hivo west-vlaanderen

Groefase 1 EXPERT LERAAR

Groefase 2 INTERN PEDAGOGISCH BEGELEIDER

Groefase 3 MASTER LEREN & INNOVEREN

dhossier

EEN TIJDSCHRIFT VAN DHOS BRUGGE

DHOS BRUGGE, HIVO WEST-
VLAANDEREN VZW

PARELOESTERLAAN 32
B-8400 OOSTENDE

ONDERNEMINGSNUMMER:
0675.691.409

RPR GENT AFDELING OOSTENDE

INSTELLINGSNUMMER MINISTERIE
ONDERWIJS: 926

BANKREKENING:
BE92 7350 4749 4723