NATIONAAL
KENNISINSTITUUT
ONDERWIJS

LEIDRAAD

Implementatie van kansrijke aanpakken in het primair onderwijs

Van goed idee naar **duurzame onderwijsverbetering**

Weten wat werkt en waarom



po

LEIDRAAD

Implementatie van kansrijke aanpakken in het primair onderwijs

Van goed idee naar **duurzame onderwijsverbetering**
Weten wat werkt en waarom

Tijana Prokic-Breuer
Anne Luc van der Vegt
Eva Naaijkens
Trudie Schils

Colofon

Leidraadcommissie

Auteurs
Tijana Prokic-Breuer – universitair hoofddocent, Universiteit Maastricht, directeur, Education Lab
Anne Luc van der Vegt – onderwijskundige, Nationaal Kennisinstituut Onderwijs
Eva Naaijkens – schoolleider, Alan Turingschool, Amsterdam
Trudie Schils – hoogleraar Onderwijseconomie, Universiteit Maastricht

Met medewerking van
Anje Ros – lector Goed leraarschap, goed leiderschap, Fontys Hogeschool Kind en Educatie, Eindhoven
Jan Willem Hengeveld – leerkracht basisonderwijs, Griftschool, Woudenberg, adviseur Expertisescholen, Ontwikkelkracht
Hedwig van Schie – onderwijscoördinator, Ministerie van OC&W, Den Haag

Kwaliteitscommissie

Nelleke Brouwer – directeur OBS Overvecht, Utrecht
Tom Drukker – onderwijsontwikkelaar voor primoraten, auctoraten en NAPL
Debbie Dussel – leerkracht, SBO de Watertuin, Almere
Harrie Eijkelhof – emeritus hoogleraar natuurkundedidactiek, Universiteit Utrecht
Vincent Grit – docent Engels, Landstede, en zelfstandig onderwijsadviseur
Jan Knuivers – hoofddocent PABO, HAN University of Applied Sciences, Arnhem en Nijmegen
Guuske Ledoux – voormalig wetenschappelijk directeur Kohnstamm Instituut, Amsterdam
Amber Walraven – universitair docent, Radboud Docenten Academie, Nijmegen

Wetenschappelijke reviewer

Kim Schildkamp – hoogleraar onderwijskunde, Universiteit Twente

Eindredactie NKO: Koosje Heurter, Mette van der Hooft, Masja Lebouille
Grafisch ontwerp: Ontwerpwerk
Illustraties: Ontwerpwerk
Medewerkers NKO: Madelon Anholts-Schot, Floris Blankenstein en Mireille Dees

Verwijzen naar deze leidraad

Prokic-Breuer, T., van der Vegt, A., Naaijkens, E. & Schils, T. (2026). *Leidraad Implementatie van kansrijke aanpakken in het primair onderwijs.* Nationaal Kennisinstituut Onderwijs. https://www.onderwijskennis.nl/node/7790

www.onderwijskennis.nl/contact
www.onderwijskennis.nl/leidraad/implementatie-po

November 2026

Deze leidraad is tot stand gekomen met financiering uit het programma Ontwikkelkracht.

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS

ontwikkelkracht

Inhoud

Voorwoord 5

Aanbevelingen in het kort 6

Inleiding 9

Deel 1: Een stevige basis voor implementatie 13

Aanbeveling 1 **Werk als team samen aan implementatie** **15**

Aanbeveling 2 **Versterk de randvoorwaarden voor implementatie** **21**

Deel 2: Een gestructureerd en flexibel implementatieproces 27

Aanbeveling 3 **Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken** **29**

Aanbeveling 4 **Bereid de implementatie zorgvuldig voor** **35**

Aanbeveling 5 **Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering** **45**

Aanbeveling 6 **Borg de aanpak in de school** **53**

Referenties 58



Het NKO heeft bij deze leidraad een bijbehorende infographic ontwikkeld. Ga naar www.onderwijskennis.nl/leidraad/implementatie-po en download of bestel de infographic.

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS
Onderwijskennis

Voorwoord

Een nieuwe aanpak implementeren op school vraagt om meer dan een goed idee alleen. De kans op succes neemt toe wanneer je als schoolteam doelgericht samenwerkt, kennis uit onderzoek gebruikt en de implementatie zorgvuldig voorbereidt, uitvoert en borgt. Deze leidraad helpt schoolteams om daarbij onderbouwde keuzes te maken en stap voor stap toe te werken naar duurzame verbetering van de onderwijspraktijk.

Deze leidraad sluit aan bij andere leidraden van het Nationaal Kennisinstituut Onderwijs (NKO). Waar die leidraden aanbevelingen bieden voor een bepaald thema, laat deze leidraad zien hoe scholen effectieve aanpakken kunnen invoeren en duurzaam kunnen verankeren.

Het NKO maakt met een serie leidraden kennis uit onderzoek toegankelijk voor iedereen die in het onderwijs werkt. We kiezen voor onderwerpen waarvan leraren en schoolleiders hebben aangegeven dat ze belangrijk zijn voor goed onderwijs. Het zijn thema's waarover zij meer kennis willen opdoen en waarop zij meer grip willen krijgen.

Nieuwsgierig naar meer? Op www.onderwijskennis.nl vind je naast leidraden ook themapagina's, praktijkvoorbeelden, webinars en andere kennisproducten over actuele onderwerpen in het po, vo, mbo en ho. Heb je een brandende vraag uit je eigen onderwijspraktijk? Via www.kennisrotonde.nl kun je die laten beantwoorden op basis van wetenschappelijk onderzoek.

Veel succes en leesplezier!

Gerard Baars
Directeur Nationaal Kennisinstituut Onderwijs

PS: Wil je ons laten weten wat je van deze leidraad vindt en hoe die jou helpt?
We horen het graag via www.onderwijskennis.nl/leidraden/vragenlijst.

Implementatie van kansrijke aanpakken in het primair onderwijs

Van goed idee naar **duurzame onderwijsverbetering**

Deel 1: Een stevige basis voor implementatie



Aanbeveling 1
Werk als team samen aan implementatie

- Betrek het team bij het implementatieproces. Zorg dat teamleden binnen een duidelijke koers invloed hebben op het proces.
- Breng het team op één lijn. Bespreek het waarom, wat en hoe van de implementatie.
- Reflecteer samen op het implementatieproces. Doe dit op basis van gesprekken, observaties en leerlinggegevens.



Aanbeveling 2
Versterk de randvoorwaarden voor implementatie

- Maak *evidence-informed* keuzes: kies een aanpak die onderbouwd, passend bij de school en haalbaar is.
- Optimaliseer organisatie en werkprocessen. Zorg voor voldoende tijd, middelen en een heldere taakverdeling.
- Versterk en benut expertise in het team. Geef teamleden een actieve rol in het leiden en uitvoeren van de implementatie en ondersteun hen daarbij.

Deel 2: Een gestructureerd en flexibel



Aanbeveling 3
Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken

- Beschrijf feitelijk en vanuit meerdere bronnen welke patronen zichtbaar zijn bij leerlingen en leerkrachten.
- Kijk gericht naar curriculum, instructie en toetsing met wat bekend is uit onderzoek over effectief onderwijs.
- Formuleer gezamenlijk een onderbouwd beeld van wat je bij leerlingen en in het onderwijsproces wilt bereiken.

Om vanuit een goed idee tot werkelijke onderwijsverbetering te komen, is een gestructureerde en doelgerichte implementatie noodzakelijk. Deze aanbevelingen stimuleren de school en alle betrokken onderwijsprofessionals om de goede dingen te doen, op de goede manier.

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS

implementatieproces



Aanbeveling 4
Bereid de implementatie zorgvuldig voor

- Beschrijf het *waarom* van de verbetering, op basis van de verkenningsfase.
- Bepaal het *wat* van de verbetering: de werkzame elementen. Stel dit vast aan de hand van kennis uit onderzoek. Dit helpt om te bepalen waar ruimte is voor aanpassing.
- Kies *hoe* de implementatie wordt uitgevoerd, met passende strategieën. Besteed aandacht aan scholing, coaching, overleg, feedback en ondersteuning.
- Ontwerp een implementatie-monitor. Volg zowel de uitvoering als de resultaten.



Aanbeveling 5
Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering

- Geef leiding en ondersteun in elke fase van de implementatie. Zorg dat teamleden weten wat hun rol is en hoe ze ondersteund worden.
- Werk doorlopend aan professionele ontwikkeling. Leerkrachten hebben tijd nodig om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven.
- Monitor de implementatie, houd in de gaten of de aanpak wordt uitgevoerd volgens plan en stuur zo nodig bij.



Aanbeveling 6
Borg de aanpak in de school

- Zet de stap van implementatie naar collectieve routines. Maak afspraken toegankelijk, ook voor nieuwe collega's.
- Bepaal wat je gaat borgen, opschalen en afbouwen. Doe niet te veel tegelijk. Stop met ineffectieve werkwijzen.
- Blijf monitoren, ook nadat je de cyclus hebt doorlopen.

Download of bestel de poster met aanbevelingen gratis op
www.onderwijskennis.nl/leidraad/implementatie-po

Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders staat extra informatie.
De blauwe kaders vertellen meer over wetenschappelijke achtergronden; de informatie in de geel-rode kaders is meer praktisch van aard.

Verdiepende informatie 

Onderzoek uitgelicht 

Praktijkvoorbeeld 

Zelf aan de slag 

Inleiding

Een onderwijsaanpak of -idee kan op papier veelbelovend lijken. Maar de waarde blijkt pas in de dagelijkse uitvoering. Om vanuit een goed idee tot werkelijke onderwijsverbetering te komen, is een gestructureerde en doelgerichte implementatie noodzakelijk. Deze leidraad helpt daarbij, door scholen te stimuleren de goede dingen te doen op de goede manier. Onderbouwd en zorgvuldig, zonder te veel tegelijk te veranderen.

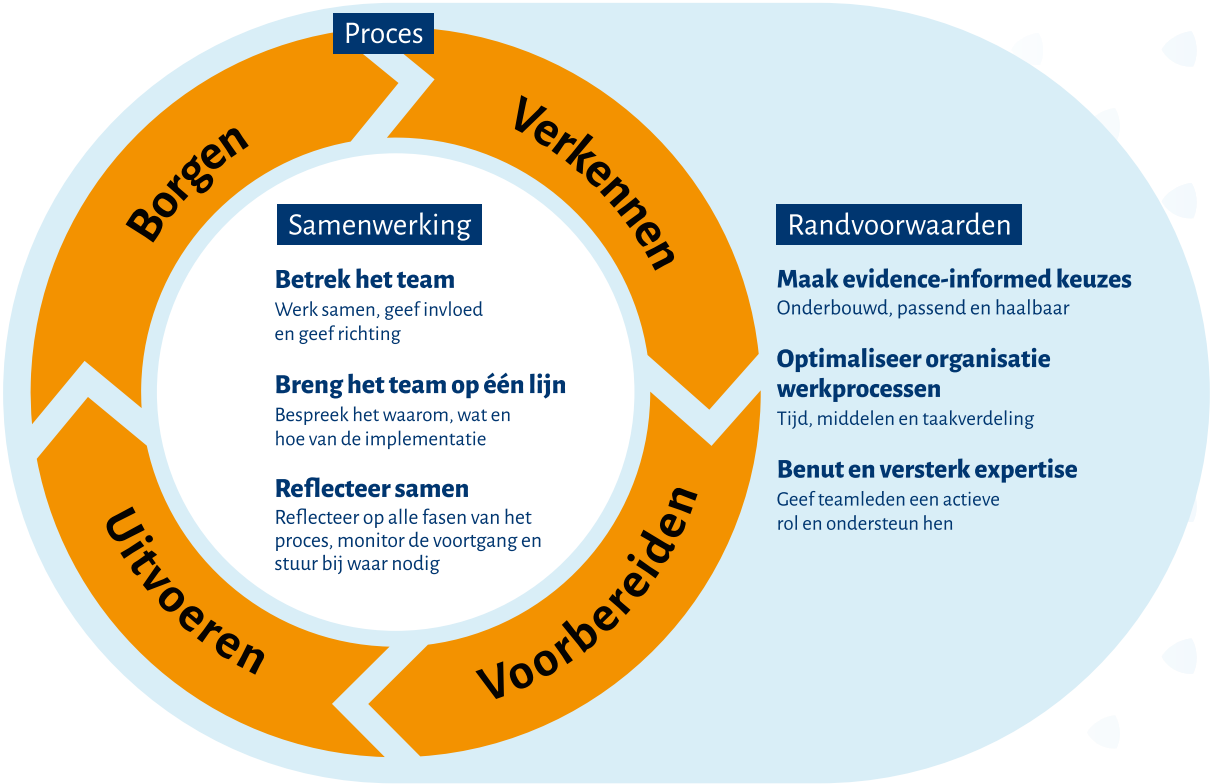
Implementatie is het proces waarbij je als school eerst verkent wat nodig is en dan een aanpak kiest, die je voorbereidt en uitvoert. Vervolgens borg je de opgedane kennis en werkwijzen, zodat de verandering duurzaam zichtbaar wordt in het dagelijks handelen van leraren en schoolteams.[1,2] Deze leidraad geeft hiervoor praktische aanbevelingen, die onderbouwd zijn met wetenschappelijk onderzoek.

Succesvolle implementatie bestaat uit drie elementen, die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn:

- **samenwerking** die effectieve implementatie stimuleert
- **randvoorwaarden** die implementatie mogelijk maken en ondersteunen
- **een gestructureerd proces** voor de voorbereiding, uitvoering en borging van de gekozen aanpak

Het implementatieproces kan alleen slagen wanneer een goede samenwerking centraal staat, binnen de juiste randvoorwaarden, zie Figuur 1.

Figuur 1. Drie elementen van succesvolle implementatie[3]



In deel één van deze leidraad lees je meer over de samenwerking in het team en over de randvoorwaarden. Deze twee elementen vormen samen de basis voor een succesvolle implementatie. Deel twee van de leidraad behandelt een gestructureerd en flexibel implementatieproces.

Implementatie: de goede dingen goed doen

Goed onderwijs vraagt om twee dingen: de juiste keuzes maken én die keuzes zorgvuldig in de praktijk brengen. *Evidence-informed* werken helpt bij het eerste. Het zorgt ervoor dat je in elke fase van het implementatieproces kunt onderbouwen wat je doet en waarom, op basis van wat je zelf weet en kunt, wat onderzoek zegt en wat past bij de eigen schoolcontext. Implementatie gaat over het tweede. Het bepaalt hoe die keuzes daadwerkelijk landen in het dagelijks handelen van leerkrachten.[4,5,6] In deze leidraad komen beide samen. Want de goede dingen goed doen betekent niet alleen weten wat werkt, maar ook zorgen dát het werkt, op jouw school, in jouw team en voor jouw leerlingen.

Evidence-informed beslissingen nemen

Schoolteams zoeken voortdurend naar manieren om de manier van leren en de ontwikkeling van leerlingen te versterken. De zoektocht naar wat werkt in het onderwijs, is nauw verbonden met evidence-informed werken. Dit wil zeggen dat je bij keuzes voor schoolverbetering gebruikmaakt van de best beschikbare kennis. Het gaat hierbij om een combinatie van drie kennisbronnen:[7,8]

1. wetenschappelijk onderzoek
2. ervaring en expertise van professionals in de school
3. data over de schoolcontext

Deze kennisbronnen hebben alle drie sterke kanten én beperkingen. Wetenschappelijk onderzoek beschrijft welke factoren bijdragen aan leren in het algemeen en wat in bepaalde situaties effectief is gebleken, zonder garanties dat een aanpak ook goed uitpakt in de context van jouw school. Professionele ervaring is onmisbaar als basis voor alle beslissingen die een leraar elke dag moet nemen, maar blijft persoonsgebonden. De analyse van data van je eigen school geeft inzicht in wat beter kan, maar niet in welke aanpak daarvoor kansrijk is. Een combinatie van deze drie kennisbronnen zorgt ervoor dat je onderbouwde beslissingen neemt in elke fase van het implementatieproces.[9]

Implementatie in de praktijk

Implementatie is in de kern een samenwerkingsproces: hoe leerkrachten denken, handelen en met elkaar samenwerken bepaalt in grote mate of een verandering beklijft. Scholen zijn complexe organisaties en leerkrachten en schoolleiders werken onder druk van beperkte tijd en middelen. Dat maakt het des te belangrijker om bewust te kiezen: liever één traject zorgvuldig en volledig doorlopen, van verkenning tot en met borging, dan meerdere trajecten tegelijk 'half' aanpakken.

Dit vraagt om een doordachte, gezamenlijke aanpak waarbij het team in elke fase onderbouwde keuzes maakt: wat zien we, wat weten we en wat betekent dat voor de volgende stap? Teams die samen leren, ervaringen delen en elkaar ondersteunen bouwen daarmee niet alleen aan beter onderwijs, maar ook aan het collectieve vakmanschap om dat vol te houden. De aanbevelingen in deze leidraad zijn gebaseerd op onderzoek naar de effectieve voorbereiding, uitvoering en borging van nieuwe werkwijzen.

Kwaliteitsborging

Onze leidraden worden geschreven door commissies van onderwijsprofessionals, lerarenopleiders en wetenschappers. Elke leidraad is gebaseerd op het meest recente en relevante wetenschappelijke onderzoek. Een kwaliteitscommissie en een onafhankelijke wetenschappelijke reviewer lezen mee. Zo waarborgen we zowel de relevantie en toegankelijkheid voor onderwijsprofessionals, als de wetenschappelijke kwaliteit.

Voor wie is deze leidraad?

Deze leidraad is bedoeld voor onderwijsprofessionals die de implementatie van aanpakken begeleiden. Denk aan schoolleiders, expertleerkrachten, intern begeleiders, kwaliteitscoördinatoren en leden van implementatieteams. In deze leidraad worden ze kartrekkers genoemd. Deze term benadrukt dat implementatie een gezamenlijke inspanning is en niet alleen de verantwoordelijkheid van de schoolleiding. De schoolleider blijft wel eindverantwoordelijk en zorgt ervoor dat het implementatieproces gestructureerd en planmatig verloopt.

Hoe gebruik je deze leidraad?

Implementatie is geen lineair stappenplan, maar een doorlopende cyclus waarin je steeds bijstuurt op basis van wat je ziet, leert en ervaart. Deze leidraad is een hulpmiddel daarbij. De leidraad geeft richting en laat met praktische voorbeelden zien hoe scholen dit proces kunnen inrichten, zonder voor te schrijven hoe het er precies moet uitzien. In de praktijk zijn er namelijk altijd onverwachte obstakels óf meevallers. Het gaat erom dat je als team volhoudt en blijft leren. Juist samen leren, evalueren, aanpassen en doorzetten is een belangrijk onderdeel van goed vakmanschap.

Je kunt de leidraad gebruiken in verschillende situaties. Soms kies je er als school voor om een extern ontwikkelde aanpak of een programma te implementeren, zoals een effectief gebleken tutorprogramma of antipestprogramma. Dergelijke programma's zijn waardevol omdat zij praktische, op bewijs gebaseerde richtlijnen bieden over wie wat doet, wanneer en waar. In andere gevallen maak je gebruik van praktische overzichten van kennis uit onderzoek, zoals de leidraden van het Nationaal Kennisinstituut Onderwijs (NKO) over basisvaardigheden of pedagogisch-didactische thema's. Die leidraden bieden handvatten om zelf een evidence-informed aanpak te ontwikkelen.

Deze leidraad is gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, die zijn gecombineerd met praktijkvoorbeelden en checklists. Zo kun je er direct mee aan de slag in je eigen onderwijspraktijk.

Wetenschappelijke onderbouwing

Deze leidraad is een bewerking van de Engelse leidraad *A school's guide to implementation*, ontwikkeld door de Education Endowment Foundation.[10] Aan die publicatie ligt een uitgebreide literatuurstudie van (inter)nationaal onderzoek ten grondslag, waarmee de factoren voor een succesvolle implementatie in kaart gebracht zijn. Hierbij is gekeken naar een brede mix van kwantitatief onderzoek, kwalitatief onderzoek en combinaties van beide.[11] De literatuurstudie omvat systematische reviews, effectstudies en procesevaluaties. De analyse van al deze onderzoeken maakt duidelijk hoe de context van de school en het gedrag van de betrokkenen bepalend zijn voor het slagen van de implementatie.

Naast internationaal onderzoek zijn ook studies in het Nederlandse onderwijs gebruikt. De praktijkvoorbeelden komen van Nederlandse scholen, waarvan enkele deelnemen aan het groeifondsproject Ontwikkelkracht. De Nederlandse bronnen zijn ook gebruikt voor de kaders met verdiepende informatie bij de verschillende aanbevelingen.

Deel 1

Een stevige basis voor implementatie

De kans op een succesvolle implementatie hangt vooral af van de manier waarop je die samen met het team aanpakt. Wie neemt welke rol op zich, binnen welke context werk je en op welke kennis baseer je je keuzes? Onderzoek én praktijk laten zien dat deze factoren in belangrijke mate de kwaliteit van het implementatieproces bepalen.

Dit eerste deel van deze leidraad bestaat uit twee aanbevelingen. In de eerste aanbeveling lees je meer over het belang van samenwerking bij implementatie. De tweede aanbeveling gaat in op de context van de implementatie en beschrijft hoe je de randvoorwaarden continu versterkt en ondersteunt. Deze aanbevelingen helpen om de startpositie te bepalen en bewust na te denken over de gedeelde visie en ambitie, over onderbouwd werken aan goed onderwijs en over de condities waarbinnen je dat doet. Deze vraagstukken keren vervolgens terug in elke fase van de implementatiecyclus. Ze beïnvloeden het tempo, de prioriteiten en de keuzes die je als schoolteam maakt tijdens het proces.



1 **Werk als team samen aan implementatie**

2 Versterk de randvoorwaarden voor implementatie

3 Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken

4 Bereid de implementatie zorgvuldig voor

5 Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering

6 Borg de aanpak in de school

1 Werk als team samen aan implementatie

Implementatie is een teamsport. De kwaliteit van de samenwerking is bepalend voor het succes. Een team dat goed samenwerkt, combineert inzichten uit wetenschappelijk onderzoek met kennis van de schoolcontext en de kennis en ervaring van de eigen professionals. In elke fase van het implementatieproces neem je op basis van deze drie elementen onderbouwde beslissingen.



1. **Betrek het team** zodat iedereen invloed heeft op het proces, binnen de uitgestippelde koers.



2. **Breng het team op één lijn** over het waarom, wat en hoe van de implementatie van de gekozen aanpak.



3. **Reflecteer samen** op de implementatie, monitor de voortgang en stuur bij waar nodig.

Drie adviezen kunnen schoolleider en kartrekkers helpen om samen met het team doelgericht aan implementatie te werken:[12]

1. Betrek het team
2. Breng het team op één lijn
3. Reflecteer samen

Deze acties vormen de kern van effectieve onderwijsverbetering. Ze spelen een rol in alle fasen van het implementatieproces. Ze lijken vanzelfsprekend, maar blijken in de praktijk vaak het moeilijkst vol te houden. Omdat ze in de hele leidraad terugkomen, vind je in deze aanbeveling de belangrijkste aandachtspunten.

1.1 Betrek het team bij de implementatie

Hoe je het team betrekt bij onderwijsverbetering, is bepalend voor het succes van de implementatie.[13] Het betekent dat teamleden actief bijdragen aan de onderbouwing van keuzes, vanuit hun eigen praktijkervaring en contextkennis. Als kartrekker van het implementatieproces kun je de betrokkenheid op drie manieren vergroten:

1. Zorg voor invloed van betrokkenen

Implementatie slaagt alleen als teamleden zich er onderdeel van voelen. Wanneer ze invloed hebben, serieus worden genomen en hun expertise kunnen inzetten, groeit hun eigenaarschap. De kartrekker raadpleegt het team daarom over opvattingen, ideeën en zorgen. Waar relevant, betrekt de kartrekker ook ouders, leerlingen en partijen uit de schoolomgeving.[14,15,16]

2. Werk als team samen aan het implementatieproces

Teamleden brengen elk hun eigen praktijkervaring en contextkennis mee. Door die te combineren met inzichten uit onderzoek, werk je aan collectief vakmanschap: je deelt kennis, wisselt ideeën uit en lost samen problemen op. De kartrekker maakt daarbij duidelijk hoe ieders rol bijdraagt aan de gezamenlijke inspanning.[17]

Werken aan implementatie vanuit collectief vakmanschap

Effectieve implementatie doe je niet alleen en is ook geen verzameling losse activiteiten. Het ontstaat wanneer leerkrachten en schoolleiding samen verantwoordelijkheid nemen voor de kwaliteit van het onderwijs en dit zichtbaar maken in hun dagelijks handelen. De kwaliteit van implementatie hangt daarom sterk af van hoe professionals samenwerken, van en met elkaar leren en samen werken aan verbetering, bijvoorbeeld in een professionele leergemeenschap.[19]

Lees ook
Leidraad over werken in een professionele leergemeenschap

Onderwijs verbeteren is een gezamenlijke opdracht. Wanneer een nieuwe aanpak slechts in enkele klassen wordt gebruikt of afhankelijk is van een paar enthousiaste collega's, is de kans groot dat de aanpak weer verdwijnt. Leerlingen profiteren vooral van veranderingen die door de hele school worden gedragen en die in alle groepen op een vergelijkbare manier worden uitgevoerd.

Dit betekent dat teams:

- werken vanuit een gezamenlijke visie op goed onderwijs.
- bepalen waar verandering nodig is.
- keuzes maken en prioriteiten stellen.
- afspraken maken over werkwijzen.
- samen leren van ervaringen en resultaten.

Dit wordt in de Engelse literatuur *collective teacher efficacy* genoemd: de gezamenlijke overtuiging dat je als team het verschil kunt maken voor je leerlingen. Onderzoek laat zien dat dit één van de belangrijkste factoren is die het leren van leerlingen kan bevorderen. Teams die geloven dat zij samen het verschil kunnen maken, bereiken meer.[20] In deze leidraad heet het *collectief vakmanschap*, om duidelijk te maken dat het om meer gaat dan een overtuiging. Die overtuiging is namelijk altijd gebaseerd op succesvolle samenwerking, waar leerlingen aantoonbaar van profiteren.

3. Wees duidelijk over de koers en stuur daarop

De onderwijsvisie fungeert als inhoudelijk en normatief kompas. De kartrekker versterkt de betrokkenheid door met het team vanuit die visie het waarom, wat en hoe van het implementatieproces en de (meetbare) doelen daarvan te bespreken. Zo maak je duidelijk hoe de vernieuwende aanpak bijdraagt aan de visie. Je onderbouwt dit met kennis uit onderzoek, data en de praktijk. Zo ontstaat een gezamenlijk verhaal en draagvlak om ook moeilijke keuzes te maken.[18]

1.2 Breng het team op één lijn

Implementatieprocessen verlopen soepeler als waarden, kennis en praktijken op elkaar aansluiten. Maar dit is niet vanzelfsprekend: binnen één team kunnen grote verschillen bestaan. Door dit gezamenlijk te onderzoeken op basis van observaties, monitorgegevens én wat bekend is uit onderzoek, ontstaat een gedeelde startpositie. Hierdoor ontstaat vertrouwen in een gezamenlijke aanpak. Kartrekkers werken daarom voortdurend aan deze vier samenhangende elementen:

1. Gedeelde opvattingen en waarden

Teamleden streven allemaal naar goed onderwijs. Maar ze zijn het niet altijd eens over wat dat precies inhoudt. Die verschillen in overtuiging en houding staan vertrouwen in het waarom van de implementatie in de weg. De kartrekker bespreekt deze verschillen openlijk en streeft naar gezamenlijke en meetbare doelen, vanuit de eigen schoolvisie én onderbouwd met kennis uit onderzoek.[21]

2. Gedeelde kennis en gezamenlijk begrip

Als de richting duidelijk is, moeten alle teamleden begrijpen wat de aanpak inhoudt, waarom die naar verwachting gaat werken en wat er van hen wordt

verwacht. Dat gedeelde begrip – van werkzame elementen tot uitvoering – is de basis voor vertrouwen in het wát van de implementatie. Zorg ook dat duidelijk is hoe teamleden daarbij worden ondersteund.[22]

3. Gedeelde vaardigheden en routines

Kennis alleen is niet genoeg. Leraren hebben ook vaardigheden nodig om de aanpak consequent en met voldoende kwaliteit uit te voeren. Investeren in scholing en training is cruciaal, door middel van modelleren, oefenen en feedback geven. Doe dit direct vanaf de start en doorlopend tijdens het implementatieproces.[23,24,25]

Het belang van een concreet uitgewerkte onderwijsvisie



Een onderwijsvisie is een expliciet referentiekader waarin opvattingen over leren, ontwikkelen en lesgeven zijn vastgelegd. Deze visie stuurt vakinhoudelijke keuzes, pedagogisch-didactisch handelen en de schoolontwikkeling. Ook zorgt de visie voor samenhang en consistentie in beleid en praktijk. Zo wordt zichtbaar wat de school onder goed onderwijs verstaat: de gewenste situatie, afgezet tegen de huidige praktijk.

Goed onderwijs kent twee onlosmakelijk samenhangende dimensies:

1. De gewenste uitkomsten – dit is wat leerlingen moeten weten, kunnen en ervaren, zoals leerresultaten, motivatie, welbevinden of burgerschap. Deze uitkomsten zijn grotendeels, maar niet volledig vastgelegd in kerndoelen en referentiekaders.
2. De manier waarop dit leren tot stand komt – dit zijn de vakinhoudelijke, vakdidactische en/of pedagogische principes, routines en interacties die dit leren ondersteunen. Denk aan hoge verwachtingen, duidelijke instructie, feedback of activerende didactiek.

4. Een gezamenlijke werkwijze

Implementatie van een nieuwe aanpak vraagt iets van het gedrag, de houding, kennis en/of vaardigheden van onderwijsprofessionals. Maak als team expliciete afspraken over hoe je het implementatieproces bewaakt en borgt: hoe monitor je de voortgang, hoe evalueer je de resultaten, en hoe zorg je ervoor dat de werkwijze duurzaam wordt verankerd in de dagelijkse praktijk?

Een gezamenlijke onderwijsvisie ontwikkelen



Constateer je als schoolleider dat er onvoldoende lijn zit in de didactische aanpak? Reflecteer dan samen met het team op het onderwijs en zorg dat je op één lijn komt wat betreft de visie op goed onderwijs. Bilal Majdoubi, schoolleider van de Amsterdamse basisschool El Kadisia, stond voor die uitdaging. Het team was het eens over de afspraken rondom de omgang met leerlingen, maar de doorgaande lijn in inclusieve didactiek was onvoldoende zichtbaar.

Een trainer van het programma De Transformatieve School adviseerde om eerst de hoofdlijnen van het beleid vast te stellen. Hoe kijk je als team naar onderwijskwaliteit? Wat is daarin de plaats van inclusieve didactiek? Die visie werd de basis voor een eensgezinde aanpak. Hierin is vastgelegd dat iedere leerling optimale ontwikkelingskansen moet krijgen, met veel aandacht voor de basisvaardigheden.

Bilal: “Mijn rol als schoolleider is om de gezamenlijke koers te benadrukken en eraan vast te houden. Van alle collega’s verwachten we dat ze zich volop inzetten om het doel van inclusieve didactiek in praktijk te brengen. Het is immers een gedragen visie.” Bilal geeft niet alleen leiding aan de visievorming, maar ook ondersteuning aan de leerkrachten bij het implementeren ervan. Binnen professionele leergemeenschappen (PLG’s) reflecteren de leerkrachten samen op hun onderwijs, en ze inspireren en ondersteunen elkaar. Implementatie is dus een gedeelde verantwoordelijkheid.

Bespreek hierbij ook het doel van de monitoring en evaluatie. Zonder dit gemeenschappelijke kader bestaat het risico dat het team monitoring ervaart als controle in plaats van als leren. Benadruk daarom dat gegevens worden gebruikt om het onderwijs te verbeteren, niet om te beoordelen.[26,27]

1.3 Reflecteer samen op het implementatieproces

Reflectie is de rode draad tijdens het implementatieproces. Het helpt de schoolleiding, kartrekkers en het team om niet op routine te varen, maar bewust te leren van wat ze zien en meten. Dat gebeurt tijdens lesbezoeken, nascholingsmomenten, gesprekken met leerkrachten en de analyse van leerlinggegevens. Reflecteren doe je samen: kijk terug op wat heeft gewerkt, voor wie en waarom. Kartrekkers fungeren daarin als rolmodel. Zo krijg je niet alleen inzicht in resultaten, maar ook in de mechanismen die tot verandering leiden. Je kunt op verschillende momenten reflecteren:

1. Reflecteer op de beginsituatie

In de verkenningsfase stel je als team de vraag: sluit wat we nu doen aan bij wat leerlingen nodig hebben? Door praktijkervaringen, lesobservaties, gegevens over leerlingresultaten en visies op onderwijskwaliteit samen te bespreken, bepaal je waar verandering gewenst is en onderbouw je die keuze.[28,29]

2. Reflecteer op mogelijke aanpakken

Bij de voorbereiding van de implementatie bekijk je als team welke aanpak onderbouwd is met onderzoek én kansrijk is binnen de specifieke context. Dit vraagt een onderzoekende houding: je weegt wetenschappelijke inzichten af tegen praktijkervaring en contextkennis. Ook reflecteer je op de randvoorwaarden zoals tijd, middelen en scholing. In aanbeveling 2 lees je meer hierover.

3. Reflecteer op de voortgang van de implementatie

Tijdens de uitvoering blijft reflectie essentieel. Monitoringsgegevens houden je als team en als individu een spiegel voor: wordt de aanpak uitgevoerd zoals bedoeld? En wat leren we daarvan? [30]

4. Reflecteer op knelpunten en kansen

Tijdens het hele implementatieproces bekijk je regelmatig waar kansen liggen en waar knelpunten de voortgang belemmeren. Op basis van wat je ziet en meet, kies je strategieën om bij te sturen.[31]

Implementatie verloopt beter wanneer teams in alle fasen van het proces reflecteren. In deel 2 van deze leidraad komt reflectie ook uitgebreid aan bod.

Mechanismen van geslaagde implementatie



Doelgericht samenwerken binnen het schoolteam draagt bij aan een succesvolle implementatie. Dit blijkt uit een uitgebreide literatuurstudie die ten grondslag ligt aan deze leidraad.[32] Samenwerken ondersteunt een succesvolle implementatie, doordat het zorgt voor betrokkenheid, eensgezindheid en gezamenlijke reflectie.

Door de leden van het schoolteam te betrekken, zien zij sneller het nut van de effectieve aanpakken en zetten zij zich sterker in voor de implementatie.[33] Eensgezindheid over de gekozen aanpak helpt ervoor te zorgen dat individuele teamleden deze aanpak op een vergelijkbare manier in de praktijk brengen.[34,35] Door samen te reflecteren, kun je de voortgang van de implementatie monitoren en evalueren. Ook bevorder je zo data-geïnformeerde beslissingen.[36,37,38]

Deze mechanismen ondersteunen niet alleen de implementatie, maar dragen ook bij aan een implementatieklimaat waarin leren en verbeteren centraal staan. Tegelijkertijd versterkt zo'n klimaat de samenwerking binnen het team. Doelgericht samenwerken en een positief implementatie-klimaat versterken elkaar dus wederzijds.[39,40]

Checklist aanbeveling 1



- [ ] Is voor iedereen duidelijk wie betrokken zijn bij het implementatieproces?
- [ ] Hebben teamleden invloed op de keuzes binnen een heldere gezamenlijke koers?
- [ ] Zijn er vaste momenten om samen te reflecteren op de voortgang?
- [ ] Worden observaties, gesprekken en leerling-gegevens gebruikt om van te leren?
- [ ] Maken jullie verschillen in opvattingen bespreekbaar?
- [ ] Is duidelijk hoe de implementatie aansluit bij de visie van de school?



1 Werk als team samen aan implementatie

2 **Versterk de randvoorwaarden voor implementatie**

3 Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken

4 Bereid de implementatie zorgvuldig voor

5 Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering

6 Borg de aanpak in de school

2 Versterk de randvoorwaarden voor implementatie

Tijd en ruimte, evidence-informed keuzes, organisatie en werkprocessen: randvoorwaarden bepalen in grote mate of een implementatietraject slaagt. Ze beïnvloeden de keuze voor een aanpak en hoe goed je die aanpak kunt uitvoeren. Randvoorwaarden opstellen is geen eenmalige actie vooraf. Gedurende het hele traject blijf je de randvoorwaarden volgen en waar nodig versterken.



1. **Maak evidence-informed keuzes**
   Kies een aanpak die onderbouwd, passend bij de school en haalbaar is. Naast professionele expertise baseer je je ook op wetenschappelijk onderzoek en schooldata.



2. **Optimaliseer organisatie en werkprocessen**
   Zorg ervoor dat het team voldoende tijd en middelen heeft om evidence-informed te werken. Inventariseer waar het team behoefte aan heeft, zoals tijd of expertise van buitenaf.



3. **Benut en versterk expertise binnen het team**
   Geef teamleden een actieve rol in het leiden en uitvoeren van de implementatie. Als schoolleider en kartrekker ondersteun je hen daarbij.

De volgende drie randvoorwaarden zijn van belang voor succesvolle implementatie: [41,42]

1. Maak evidence-informed keuzes
2. Optimaliseer organisatie en werkprocessen
3. Benut en versterk expertise binnen het team.

De verantwoordelijkheid voor deze randvoorwaarden ligt primair bij de schoolleider en kartrekkers. Voordat je begint met het implementatieproces, analyseer je bovenstaande randvoorwaarden. Vervolgens houd je ze gedurende het hele traject in de gaten. Dit helpt het team om realistische keuzes te maken over tijd, prioriteiten en benodigde ondersteuning. Aanbeveling 2 vormt dan ook de organisatorische basis voor deel 2 van de leidraad.

2.1 Maak evidence-informed keuzes

Kies tijdens het implementatieproces voor een onderbouwde, passende en haalbare aanpak. Evidence-informed werken helpt scholen om zulke keuzes te maken. Het is daarom verstandig om actief te bouwen aan de onderzoeks- en datageletterdheid van het team. Dit is het vermogen om de verbinding te leggen tussen wetenschappelijk onderzoek, professionele expertise en kennis van de eigen context. Op basis daarvan maak je keuzes.

De basiskennis die je zo opbouwt, is niet alleen nuttig wanneer je voor een aanpak kiest, maar door het hele implementatieproces heen. Je kunt met deze kennis ook de haalbaarheid van een aanpak beoordelen.

Een zorgvuldig uitgewerkte aanpak kun je makkelijker invoeren dan een aanpak die vaag is beschreven. Een complexere aanpak kun je beter uitproberen in een pilot voordat je deze schoolbreed invoert.[43,44]

Concreet betekent dit dat je als school bewust nadenkt over wat je wil implementeren. Bedenk of de gekozen aanpak…

- evidence-informed is. Uit wetenschappelijke studies blijkt dat de aanpak werkt in vergelijkbare contexten.
- past bij het vraagstuk. De aanpak sluit aan bij een concrete behoefte die blijkt uit de leerlinggegevens.
- haalbaar is om te implementeren. De aanpak is duidelijk beschreven, meetbaar, past bij de context en is voorzien van voldoende tijd en middelen.

Deze drie criteria komen in deel 2 uitgebreider aan bod, wanneer je een aanpak verkent en voorbereidt. Ze staan ook hier omdat ze voorwaardelijk zijn. Zonder voldoende onderzoeks- en datageletterdheid in het team is het lastig om een goede afweging te maken.

Naast kennis over evidence-informed aanpakken is ook een onderzoekende houding belangrijk. Dat wil zeggen dat je nieuwsgierig en kritisch bent, en graag inzicht wilt in kennis over goed onderwijs. Als je een onderzoekende houding hebt, vaar je niet blind op je routines. Je bent meer dan alleen de uitvoerder van een methode, je bent een kritische professional, die voortdurend de eigen expertise ontwikkelt. Dat betekent ook dat je geen solist bent, maar openstaat voor inzichten van anderen en voor feedback op je eigen pedagogisch-didactisch handelen.[46,47]

Kenmerkend voor een onderzoekende houding is dat je reflecteert op je eigen onderwijspraktijk. Je vraagt jezelf af wat goed gaat en wat beter kan. Welke successen hebben we geboekt en wat zijn de knelpunten? Het belang van reflectie kwam al aan de orde bij de vorige aanbeveling, waar het advies wordt gegeven om vooral sámen te reflecteren (zie 1.3). Ook een onderzoekende houding is gebaat bij gezamenlijkheid. Wanneer alle teamleden belang hechten aan een onderzoekende houding, ontstaat een positief implementatieklimaat (zie kader *Het implementatieklimaat*). Bovendien bevordert een positieve samenwerking het zelfvertrouwen van individuele leerkrachten.[48]

Evidence-based onderwijsaanpakken

Evidence-informed keuzes maken is makkelijker gezegd dan gedaan. Er is inmiddels veel over gepubliceerd, maar hoe zie je door de bomen het bos? Een mooi startpunt is het boek *Wijze lessen*.[45] In twaalf lessen krijg je een kennisoverzicht van effectieve didactiek. In het boek zijn wetenschappelijk inzichten vertaald naar praktische aanbevelingen over onder meer instructie, verwerking, feedback en toetsing.

www.ou.nl/web/wijze-lessen

2.2 Optimaliseer organisatie en werkprocessen

Implementatie is in de kern een sociaal proces, maar drijft niet alleen op goede wil en enthousiasme. De organisatie moet samenwerking mogelijk maken, de continuïteit borgen en ruimte creëren om te leren. Zonder die organisatorische basis strandt zelfs de beste aanpak vroeg of laat.

Bij organisatie en werkprocessen denken we aan alle afspraken, routines, overlegvormen en hulpmiddelen op school. Ze bepalen in hoge mate of het lukt om een aanpak vol te houden.[50,51] Denk aan:

- **Tijd:** voldoende ruimte in roosters en jaarplanningen voor overleg, scholing en reflectie
- **Overleg:** duidelijke overleg- en samenwerkingsstructuren waarin je implementatie een vast moment geeft
- **Middelen:** toegang tot materialen, scholing en externe ondersteuning waar nodig
- **Monitoring:** systemen om voortgang bij te houden zoals het leerlingvolgsysteem of andere vormen van dataregistratie
- **Borging:** schoolbrede afspraken die worden vastgelegd en herhaaldelijk onder de aandacht worden gebracht

Het implementatieklimaat

Eerdere ervaringen met implementatietrajecten beïnvloeden hoe een team aankijkt tegen de implementatie van een nieuwe aanpak. Waren deze trajecten succesvol? Of verwaterden de aanpakken snel volgens de teamleden? Deze gedeelde ervaringen en verwachtingen vormen samen het implementatieklimaat. Zo'n klimaat ontwikkelt zich in de loop der jaren.

Sta daarom al vóór de start van een nieuw proces expliciet stil bij het huidige implementatieklimaat. Wanneer eerdere implementaties moeizaam verliepen, helpt het om dit te erkennen, knelpunten te bespreken en leerpunten te formuleren. Behaal je als team vervolgens positieve resultaten, dan is het belangrijk deze ook te benoemen en te vieren.

Als je aandacht hebt voor wat nodig is om een aanpak zorgvuldig te implementeren, als de randvoorwaarden op orde zijn en als leerkrachten merken dat een aanpak daadwerkelijk bijdraagt aan kwaliteitsverbetering, groeit het vertrouwen binnen het team. Dit vergroot de bereidheid om gezamenlijk te (blijven) investeren in de implementatie. Simpel gezegd: een aanpak die goed werkt en zorgvuldig wordt ingevoerd, draagt bij aan een positievere houding ten opzichte van implementatie-processen en heeft daarmee en positieve invloed op het implementatieklimaat.[49]

- **Rollen:** heldere taakverdeling, bijvoorbeeld een kartrekker of schoolleider die het implementatie-proces bewaakt en aanstuurt

Een praktische vraag die je helpt om bovenstaande in kaart te brengen is: wat hebben teams en kartrekkers concreet nodig om een aanpak goed uit te voeren? Zijn die middelen beschikbaar? Doordat je die vraag expliciet stelt vóór je begint, voorkom je dat organisatorische obstakels de uitvoering later vertragen of ondermijnen.

Als school kun je niet alle organisatorische randvoorwaarden zelf beïnvloeden. Landelijke wet- en regelgeving, bestuurlijke afspraken en de beschikbaarheid van gekwalificeerd personeel bepalen mede de keuzes die je maakt. Het helpt om deze externe factoren expliciet te benoemen bij de start van een implementatietraject. Je schetst hiermee een realistisch beeld van wat haalbaar is en waar de school mogelijk steun of ruimte nodig heeft van het bestuur of andere partners. Schoolleiders fungeren daarin ook als poortwachter. Zij stellen heldere prioriteiten en durven bewust te kiezen om iets níet te doen als er onvoldoende tijd of middelen zijn. Niet elke kans hoef je aan te grijpen. Soms is 'niet nu' of 'niet door ons' de meest verantwoorde keuze.

2.3 Versterk en benut expertise in het team

Voor een succesvolle implementatie heb je mensen nodig die de verandering leiden, ondersteunen en levend houden.[52] Doorgaans zijn verschillende professionals betrokken: schoolleider en kartrekkers, expertdocenten, leerkrachten, onderwijsassistenten en soms ook mensen

Wie trekt de kar bij implementatie?

Of iemand geschikt is als kartrekker van de implementatie hangt af van drie factoren:

1. Heeft deze persoon de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor de aanpak?
2. Voelt deze persoon zich bekwaam om te handelen én anderen te ondersteunen?
3. Heeft deze persoon voldoende ruimte en invloed om binnen de rol van kartrekker daadwerkelijk keuzes te maken?

Evidence-informed werken vraagt tijd, maar levert expertise op

Het team van basisschool de Drie Koningen in De Meern vindt het belangrijk om evidence-informed te werken. Schoolleider Yaëlle van de Stolpe: "Tien jaar geleden waren onze resultaten niet voldoende. Maar we waren ervan overtuigd dat het beter kon. Daarom hebben we ons laten scholen in de cognitieve psychologie: hoe werkt het brein en organiseer je het leren? Die kennis is leidend geworden voor onze visie op onderwijs. Nieuwe stof leggen we altijd uit via expliciete instructie." Inmiddels zijn de leerlingresultaten bovengemiddeld.

Tijd is een belangrijke organisatorische randvoorwaarde. Alle leerkrachten hebben twee uur per week voor onderwijsontwikkeling, samen in een leerteam en individueel. Ook voor lesbezoeken wordt tijd vrijgemaakt. Indien nodig neemt de schoolleider of kwaliteits-coördinator een groep over. Tegelijkertijd bespaart de school tijd. De klassieke teamvergaderingen zijn afgeschaft en buitenschoolse activiteiten zijn in handen van een activiteitencoördinator.

Door deze investering is de expertise binnen het team sterk gegroeid. De Drie Koningen begeleidt inmiddels andere scholen bij evidence-informed werken. Yaëlle: "Instructie vernieuwen doe je niet in een jaartje. Dit vraagt lef en doorzettingsvermogen van het hele team. Je moet koersvast zijn en werken vanuit kwaliteitsbesef. Net als de leerlingen en scholen die we begeleiden, zijn we elke dag aan het leren."

buiten de school, zoals externe begeleiders of ouders. Wees je ervan bewust welke personen binnen de school als sleutelfiguur fungeren tijdens het implementatie-proces. Een sleutelfiguur is iemand die door de positie in de school, invloed, expertise of netwerk een belangrijke rol speelt om veranderingen te realiseren. Deze invloed kan zowel positief als negatief uitpakken voor het draagvlak, de voortgang en het succes van de implementatie.

Aan het begin van een implementatietraject breng je in kaart welke expertise al aanwezig is in het team, en waar aanvulling of ontwikkeling nodig is. Daarbij kijk je naar vakinhoudelijke kennis, maar ook naar meer algemene vaardigheden. Denk bijvoorbeeld aan team-leden die leiderschap laten zien, de professionalisering begeleiden of die anderen coachen.[53,54] Kortom, wie heeft wat in huis en hoe benut je dat zo goed mogelijk?

Een bewuste verdeling van taken en rollen heeft een aantal voordelen. Zo spreid je bijvoorbeeld de verantwoordelijkheden en benut je verschillende perspectieven en expertises. Dit motiveert de teamleden en vergroot hun werkplezier. Bovendien maak je de implementatie minder kwetsbaar als één persoon wegvalt.[55]

Checklist aanbeveling 2

- ☐ Is er voldoende draagvlak binnen het team voor de voorgenomen implementatie?
- ☐ Zijn tijd, middelen en capaciteit beschikbaar om de implementatie zorgvuldig uit te voeren?
- ☐ Is duidelijk wie welke verantwoordelijkheden draagt binnen het implementatieproces?
- ☐ Is het aantal implementaties waaraan momenteel wordt gewerkt beheersbaar?

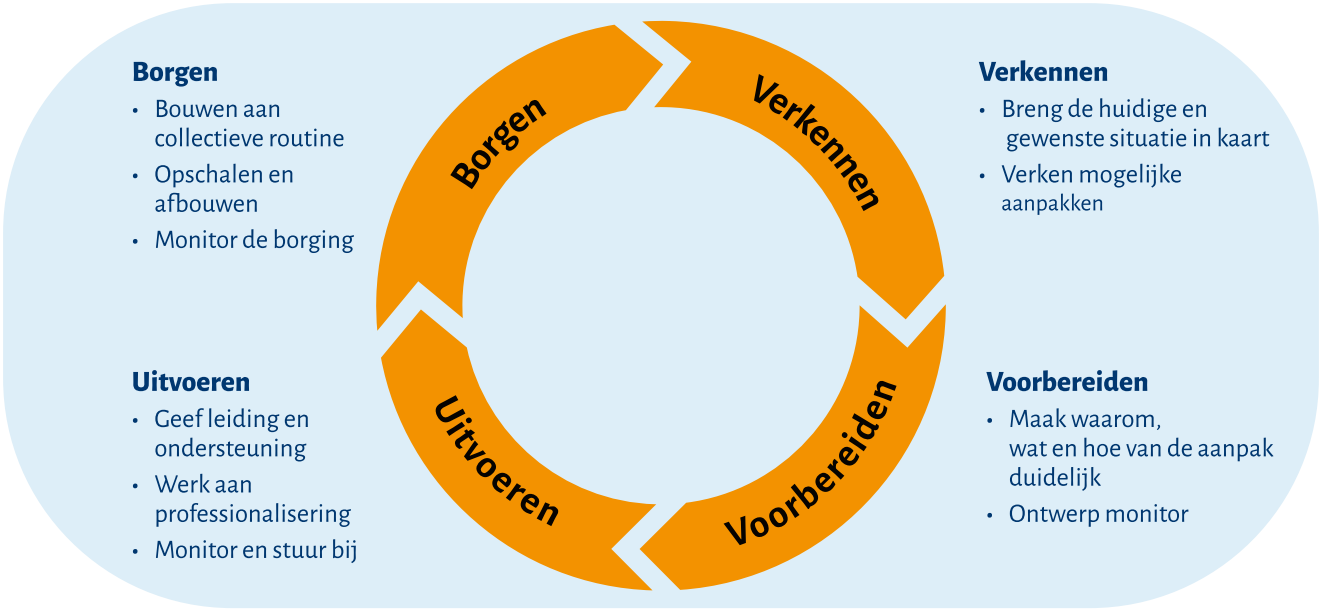
Deel 2

Een gestructureerd en flexibel implementatieproces

Het tweede deel van deze leidraad beschrijft het implementatieproces. Dit proces bestaat uit vier fasen: verkennen, voorbereiden, uitvoeren en borgen (zie figuur 2). Deze fasen verlopen cyclisch en overlappen elkaar. Terwijl je de fasen doorloopt, vraag je jezelf telkens af: wat zien we, wat betekent dat en wat is nu de volgende stap?[56,57] Een doordachte implementatie vergroot het succes van de aanpak.[58,59]

Deze cyclische werkwijze is nooit strikt gekaderd. De aanbevelingen uit deel 1, over samenwerking als team en randvoorwaarden voor succesvolle implementatie, zijn geen hokjes die je afvinkt. Je bent er in elke fase van de implementatie mee bezig. Het maken van evidence-informed keuzes is van belang tijdens het gehele proces. Je hebt ermee te maken als je de aanpak kiest, wanneer je het implementatieplan ontwerpt en zodra je de resultaten van de monitoring duidt.[60,61]

Figuur 2. Cyclisch implementatieproces[62]





1 Werk als team samen aan implementatie
2 Versterk de randvoorwaarden voor implementatie
3 **Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken**
4 Bereid de implementatie zorgvuldig voor
5 Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering
6 Borg de aanpak in de school

3 Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken

Je begint de implementatie met begrijpen en duiden wat er nodig is om het onderwijs te verbeteren. Samen met het team breng je de leerlinggegevens en het onderwijsleerproces in kaart. Vervolgens maak je een analyse van de mogelijkheden voor verbetering. Een zorgvuldige verkenning voorkomt dat je zomaar naar oplossingen grijpt. Door schoolgegevens te verbinden met professionele ervaringen en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek, ontstaat een breedgedragen en onderbouwd beeld van wat nodig is.

In de verkenningsfase breng je de huidige situatie in kaart en stel je de vraag: sluit wat we nu doen aan bij wat we willen bereiken en waar zien we mogelijkheden voor verbetering? De gewenste situatie is vastgelegd in de onderwijsvisie van de school. De verkenning helpt je om kansen te zien voor verdere verbetering van het onderwijs.

Een verkenning doe je bij voorkeur samen met het team. Als dat niet mogelijk is bereidt de kartrekker de verkenning voor en bespreekt de resultaten steeds met het team. Wanneer je de behoeften expliciet in kaart brengt, motiveer je het team om zich te binden aan een nieuwe aanpak.[63,64]

Het doel van deze fase is begrijpen en duiden, niet oplossen. Je maakt nog geen keuzes voor concrete aanpakken. Wat begint als een indruk van een situatie werk je samen uit tot een onderbouwd inzicht: wat zien we bij leerlingen, wat zijn mogelijke aanpakken voor verbetering van het onderwijsleerproces en op welk niveau?

Betrokkenheid van het team bij de probleemverkenning

Hoe leren we onze leerlingen beter begrijpend lezen? Met die vraag houdt het team van basisschool De Toekomst in Dronten zich intensief bezig. De school heeft een diverse, veeleisende leerlingenpopulatie. De scores op de doorstroomtoets zijn bovengemiddeld, maar de ambities van het team reiken verder.

Om tot een passende aanpak te komen heeft het team de leerlingresultaten geanalyseerd en data bij leerkrachten verzameld, door middel van lesobservaties door de coördinator begrijpend lezen. Sinds de school deelneemt aan het programma Groeikracht heeft de directie structureel extra tijd hiervoor vrijgemaakt.

Schoolleider Dionne Wijkhuijs: “In een klein team zijn de randvoorwaarden minder gunstig. Daarom houden we de bezoeken kort, waarbij leerkrachten heel gericht observeren. Tijdens die klassenbezoeken nemen de IB’er of ik een klas over.”

De lesbezoeken vergroten de betrokkenheid bij de probleemverkenning. Dionne: “Samen de observaties bespreken kan ongemakkelijk zijn. Er moet ruimte zijn om twijfels en aarzelingen uit te spreken. We verwachten niet dat alles in één keer lukt. Hierdoor overwin je weerstand.”

Een zorgvuldige verkenning bestaat uit drie samenhangende stappen:

1. In kaart brengen wat je bij leerlingen observeert.
2. Het onderwijsleerproces bekijken door de bril van wat bekend is uit onderzoek.
3. Bepalen wat de gewenste situatie is bij leerlingen én in het onderwijsleerproces.

3.1 Breng in kaart wat je ziet bij leerlingen

In deze stap breng je systematisch in kaart wat je ziet bij leerlingen en wat in het onderwijsleerproces gebeurt. Kijk hiervoor heel gericht naar wat op school speelt. Samen geven die perspectieven jou een onderbouwd en breedgedragen beeld van waar verbetering mogelijk is.

De verkenning begint met wat je ziet bij de leerlingen: wat weten, kunnen en ervaren zij? Beschrijf je observaties zo feitelijk mogelijk. Welke patronen zie je? Welke groepen leerlingen, momenten of thema's springen eruit? En is het anders dan je verwacht? Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen, gebruik je meerdere bronnen: toetsresultaten, observaties, leerlingwerk en gesprekken met leerlingen en ouders. Hoe meer bronnen je aanboort, hoe betrouwbaarder het beeld dat je krijgt.[65,66] Visuele samenvattingen, zoals een tabel of grafiek, maken patronen concreet en houden de discussie scherp.[67] Je beschrijft en observeert, maar verklaart niet.

3.2 Gebruik onderzoek als bril om naar het onderwijsleerproces te kijken

Nadat je duidelijk in kaart hebt gebracht wat je bij leerlingen ziet, ga je naar de volgende vraag: wat in het onderwijsleerproces verklaart deze waarnemingen? Je kijkt daarbij niet zomaar naar wat in de klas gebeurt, je kijkt er gericht naar. Door de bril van wat bekend is uit onderzoek over effectief onderwijs. Dat bepaalt wát je observeert en waar je op let.

Uit onderzoek naar effectief onderwijs komen vier elementen naar voren die samen het onderwijs-leerproces bepalen. Die kun je als bril gebruiken bij je observaties: [68,69]

Onderzoek en onderzoekers de school in halen



De leerkrachten van basisschool de Drie Koningen in De Meern beschikken over veel kennis en praktijkervaring. Veel leerkrachten hebben een master-opleiding gevolgd. Toch blijft het zinvol om regelmatig helemaal in een onderwerp te duiken volgens Roel Scholman, leerkracht in groep 6. "In onze ontwikkeltijd zoeken we online naar kennis uit onderzoek, bijvoorbeeld op Onderwijskennis.nl of de Kennisrotonde. Als we echt alles van een onderwerp willen weten, gebruiken we Voordeleraar.nl om wetenschappelijke publicaties te zoeken. Verder hebben we een aantal praktische standaardwerken op de plank staan, van auteurs als John Hattie en Paul Kirschner."

De reflectie op kennis uit onderzoek is een gezamenlijke activiteit: de literatuur wordt besproken in de leerteams. Soms nodigt de schoolleider wetenschappelijke experts uit voor een verdiepende sessie. Roel: "De experts komen ook in de klas. Super nuttig, want ze zien soms dingen die ons ontgaan. Lezen over onderzoek is waardevol, maar onderzoekers de school in halen voegt echt wat toe."

1. Curriculum – wat leerlingen aangeboden krijgen: de leerstof, de opbouw en de samenhang tussen leerdoelen. Kennisopbouw is essentieel voor tekstbegrip, blijkt uit onderzoek. De vraag is dan: wordt kennis systematisch opgebouwd of werkt de school met losse elementen zonder samenhang?
2. Instructie – hoe leerkrachten lesgeven: welke didactische routines ze hanteren, hoe consistent afspraken worden toegepast en waar ze handelingsverlegenheid ervaren. Onderzoek wijst op het belang van expliciete instructie en gerichte feedback. De vraag is dan: zie je dat terug in de lessen of werken leerkrachten vooral impliciet?
3. Pedagogische aanpak – hoe leerkrachten omgaan met leerlingen: de kwaliteit van de relatie, het klassenklimaat, de manier waarop motivatie wordt bevorderd en hoe er wordt omgegaan met gedrag en groepsdynamiek. Een veilig en stimulerend leerklimaat is een voorwaarde voor effectief leren, laat onderzoek zien. De vraag is dan: voelen leerlingen zich veilig en gemotiveerd, en sluit de pedagogische aanpak aan bij hun behoeften?
4. Toetsing – hoe en wanneer gaat de school na of leerlingen de leerdoelen bereiken? Formatief toetsen versterkt het leren, blijkt uit onderzoek. De vraag is dan: wordt toetsinformatie gebruikt om het onderwijs bij te sturen of dient het vooral voor de verantwoording?

Als je weet wat in het onderwijsleerproces anders moet, is de vervolgvraag: op welk niveau ligt de verklaring? Ligt het aan onvoldoende kennis of vaardigheden bij leerkrachten? Ligt het aan de randvoorwaarden of cultuur in de schoolorganisatie? Of spelen ook factoren bij leerlingen zelf een rol? Dit onderscheid helpt je later om een aanpak te kiezen die op het juiste niveau ingrijpt.

Lesobservaties en gesprekken met leerkrachten helpen om dit in beeld te brengen. Blijf dicht bij wat je ziet: vermijd conclusies die er niet direct uit voortkomen en toets aannames door ook leerkrachten met een andere lezing te betrekken.

Waar vind je kennis uit onderzoek en hoe gebruik je die?

Op Onderwijskennis.nl taan verschillende leidraden met praktische aanbevelingen, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Ook vind je hier overzichten van wetenschappelijke kennis en praktijkvoorbeelden rondom een groot aantal thema's. En in de Toolkit Leren en Lesgeven staat van verschillende onderwijsaanpakken beknopt beschreven hoe effectief ze zijn, hoe sterk de wetenschappelijke evidentie daarvoor is en wat de kosten zijn.

De Kennisrotonde beantwoordt vragen van leerkrachten en andere onderwijsprofessionals, op basis van wetenschappelijk onderzoek. Handig als je het antwoord op een (specialistische) vraag zoekt. Je kunt uiteraard ook zelf een onderwijsvraag indienen op www.kennisrotonde.nl.

De Education Endowment Foundation (EEF) in Engeland publiceert Engelstalige leidraden over uiteenlopende onderwijsthema's. Kijk op educationendowmentfoundation.org.uk.

Leerpunt in Vlaanderen publiceert leidraden die vaak dichter bij de Nederlandse onderwijscontext liggen dan de Engelse. Kijk op leerpunt.be/leidraden.

EBSCO Education Source is een uitgebreide wetenschappelijke database met onderzoeksartikelen. Deze bron is geschikt als je meer verdieping zoekt. Als leerkracht heb je bovendien gratis toegang. Kijk op voordeleraar.nl.

3.3 Bepaal de gewenste situatie

De verkenning krijgt pas richting als je de huidige situatie afzet tegen wat je wilt bereiken. Daarbij gaat het om:

1. De leerlingen: wat moeten leerlingen weten, kunnen en ervaren? Dit is grotendeels vastgelegd in de onderwijsvisie van de school, kerndoelen en referentiekaders.
2. Het onderwijsleerproces: wat moet anders in het curriculum, de instructie, de pedagogische aanpak of de toetsing om die leerlinguitkomsten te bereiken? Wat vraagt dat op welk niveau? Wat moeten leerkrachten anders doen? En welke randvoorwaarden, structuren of cultuur zijn nodig vanuit de schoolorganisatie?

Je hoeft de gewenste situatie nu nog niet tot in detail uit te werken. In deze fase vorm je een beeld dat voor iedereen herkenbaar is en dat direct aansluit op wat de verkenning liet zien. Wat zie je bij leerlingen, wat moet anders in het onderwijsleerproces en wat vraagt dat van het team? Dit beeld is het vertrekpunt voor aanbeveling 4. Hierin vertaal je de gewenste situatie naar concrete doelen en een implementatieplan.

Vaak gaat het om een combinatie van factoren. Een zwakke instructie kan liggen aan onvoldoende bekwaamheid bij leerkrachten, maar ook aan een curriculum dat te weinig houvast biedt. Of aan een schoolcultuur die weinig ruimte geeft voor professionele ontwikkeling. Voordat je een aanpak kiest, is het belangrijk dat je begrijpt welke factoren een rol spelen en hoe ze met elkaar samenhangen.
De aanpak die je vervolgens ontwerpt of kiest, is een direct antwoord op de verkenning, gericht op de juiste domeinen én op het juiste niveau. Zo ontstaat een implementatieplan met samenhang en focus, dat voor iedereen in het team begrijpelijk is.

Data-geïnformeerd werken

Wil je meer weten over hoe je als schoolteam systematisch en effectief data gebruikt?
De kennispagina *Data-geïnformeerd werken* op Onderwijskennis.nl biedt een toegankelijk overzicht van wat bekend is uit onderzoek. De pagina geeft praktische handvatten om schooldata te verzamelen, interpreteren en benutten.

Lees ook
Themapagina over data-geïnformeerd werken

Zoek je informatie over leerlingobservaties? Lees dan het boek *Ken je leerling*.[70] Het boek beschrijft hoe je de ontwikkeling van leerlingen op het vlak van cognitie, welbevinden, motivatie en zelfregulatie in beeld brengt.

Je kunt het boek hieronder gratis downloaden via de Open Universiteit.
Kijk op www.ou.nl/-/boek-ken-je-leerling-nu-gratis-te-downloaden.

Om meer inzicht te krijgen in hoe leerlingen zich ontwikkelen in het Nederlandse basisonderwijs, kun je de rapportages van het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO) gebruiken. Het NCO volgt grote groepen leerlingen over langere tijd en biedt betrouwbare gegevens over leerlingprestaties, ontwikkeling en achtergrondfactoren.

Zie ook
Rapportages van het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO)

Checklist aanbeveling 3



- ☐ Welke patronen zie je bij leerlingen? Voor wie gelden die en in welke mate?
- ☐ Wat zegt onderzoek over effectief onderwijs op dit gebied? Welke elementen van de pedagogische aanpak, instructie of toetsing zijn werkzaam?
- ☐ Wat moet er anders in het onderwijsleerproces? Ligt dat in het curriculum, de instructie, pedagogische aanpak of de toetsing?
- ☐ Waar ligt de verklaring? Bij leerkrachten, bij leerlingen of in de schoolorganisatie? En wat vraagt dat op elk niveau?
- ☐ Hoe groot is het verschil tussen de huidige en de gewenste situatie, bij zowel leerlingen als in het onderwijsleerproces?
- ☐ Welke centrale verbetervraag geeft richting aan de volgende fase?



1 Werk als team samen aan implementatie
2 Versterk de randvoorwaarden voor implementatie
3 Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken
4 **Bereid de implementatie zorgvuldig voor**
5 Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering
6 Borg de aanpak in de school

4 Bereid de implementatie zorgvuldig voor

Als duidelijk is waar verbetering nodig is en waarom, kun je aan de slag met het implementatieplan. Hierin bepaal je wat je concreet wilt veranderen in het onderwijsleerproces en hoe je dat gaat doen. Je beschrijft de inhoudelijke aanpak, welke ondersteuning leerkrachten krijgen en hoe je de voortgang volgt. Ook beschrijf je op welke manier de kartrekker en schoolleider bijsturen waar nodig.

Na de verkenningsfase weet je hoe leerlingen ervoor staan, waar het onderwijsleerproces sterker kan en welke aanknopingspunten voor verbetering er zijn. Nu volgt de vertaalslag van richting naar inrichting en werk je het implementatieplan uit. Daarin beschrijf je hoe je die inhoudelijke verandering stap voor stap en met voldoende kwaliteit gaat invoeren in de dagelijkse schoolpraktijk. Met een goed plan voorkom je dat een aanpak alleen een papieren werkelijkheid blijft of dat de implementatie geen duidelijke richting heeft.

Het implementatieplan bestaat uit vier stappen en geeft antwoord op vier samenhangende vragen:

1. **Waarom is verbetering nodig?** Dit is de onderbouwde ontwikkelvraag uit de verkenningsfase (zie aanbeveling 3)
2. **Wat willen we bereiken en wat gaat er veranderen?** Dit zijn de concrete doelen, de inhoudelijke aanpak en de werkzame elementen: wat verandert er in het curriculum, de instructie, pedagogische aanpak of de toetsing? En wat vraagt dat van leerkrachten en de schoolorganisatie?
3. **Hoe zorgen we dat deze verandering plaatsvindt?** Dit zijn de implementatiestrategieën, doelen en ondersteuning.
4. **Hoe volgen we de voortgang?** Dit is de monitoring van de uitvoering en de opbrengsten voor leerlingen.

4.1 Beschrijf waarom het nodig is om het onderwijsleerproces te verbeteren

1. Waarom	2. Wat	3. Hoe	4. Monitor
De onderbouwde ontwikkelvraag Wat zien we bij de leerlingen, wat verklaart dit in het onderwijsleerproces en wat is de gewenste situatie?	**De inhoudelijke aanpak** Welke werkzame elementen zetten we in en wat verandert er concreet in het curriculum, de instructie, pedagogische aanpak of de toetsing (doelen)?	**De implementatie-strategieën** Welke concrete acties ondersteunen de verandering?	**De voortgangs-monitoring** Hoe volgen we of de aanpak wordt uitgevoerd zoals bedoeld én of we de opbrengsten voor leerlingen bereiken?

Het implementatieplan volgt rechtstreeks uit de verkenningsfase (zie aanbeveling 3). In stap 1 formuleer je waarom een nieuwe aanpak nodig is. Met een helder antwoord op die waaromvraag kun je beter beoordelen wat het uiteindelijke doel is en welke aanpak daarvoor passend is. Ook kun je later makkelijker bepalen of de aanpak daadwerkelijk het gewenste effect heeft.

4.2 Bepaal wát je wilt veranderen: de inhoudelijke aanpak

1. Waarom	2. Wat	3. Hoe	4. Monitor
De onderbouwde ontwikkelvraag Wat zien we bij de leerlingen, wat verklaart dit in het onderwijsleerproces en wat is de gewenste situatie?	**De inhoudelijke aanpak** Welke werkzame elementen zetten we in en wat verandert er concreet in het curriculum, de instructie, pedagogische aanpak of de toetsing (doelen)?	**De implementatie-strategieën** Welke concrete acties ondersteunen de verandering?	**De voortgangs-monitoring** Hoe volgen we of de aanpak wordt uitgevoerd zoals bedoeld én of we de opbrengsten voor leerlingen bereiken?

In stap 2 vertaal je de inzichten uit de verkenningsfase naar het implementatieplan. Je beschrijft concreet wat anders moet in de dagelijkse onderwijspraktijk. Dit doe je op basis van kennis uit wetenschap, professionele ervaring en kennis van de schoolcontext.

De inhoudelijke aanpak is het antwoord op de vraag wat precies anders moet in het onderwijs, zodat leerlingen de doelen bereiken. Een goede beschrijving maakt duidelijk:

- Wat er verandert in het curriculum, de instructie, pedagogische aanpak of de toetsing. Beschrijf de werkzame elementen.
- Waarom die verandering naar verwachting zal werken. Dit baseer je op wat de verkenning heeft laten zien en wat bekend is uit onderzoek.
- Hoe dat eruitziet in de dagelijkse praktijk van de klas en school.
- Voor wie de aanpak bedoeld is. Denk aan een leerjaar, subgroepen of risicoleerlingen.
- Waar je de aanpak inzet: in een klas, onder- of bovenbouw of schoolbreed.
- Hoe lang het duurt en met welke intensiteit: frequentie, duur en dosering.

Met deze afbakening kun je later monitoren of je de aanpak daadwerkelijk uitvoert zoals bedoeld en of de verwachtingen realistisch zijn.[71,72]

Wat zijn werkzame elementen?

De inhoudelijke aanpak bestaat uit principes of mechanismen – de werkzame elementen – die volgens onderzoek daadwerkelijk bijdragen aan beter leren. Werkzame elementen maken duidelijk waarom een aanpak werkt. Ze beschrijven altijd een verandering in het onderwijsleerproces: in het curriculum, de instructie, de pedagogische aanpak of de toetsing.[73,74] Het gaat niet om losse activiteiten zoals tutorlezen, maar om het proces daarachter.

Veel aanpakken bestaan uit meerdere elementen die in samenhang werken en die je niet los van elkaar kunt inzetten.[75] Neem bijvoorbeeld Expliciete Directe Instructie (EDI). Als je alleen leerdoelen en succes-criteria invoert en elementen zoals voorkennis activeren of begrip controleren weglaat, kun je geen positieve effecten verwachten.

Hoe vind je werkzame elementen?

In de verkenningsfase (aanbeveling 3) gebruikte je onderzoek als bril om te begrijpen wat er in het onderwijsleerproces speelt. Nu gebruik je onderzoek voor de volgende stap: je bepaalt welke elementen van een aanpak daadwerkelijk bijdragen aan de gewenste verbetering. Je start hiervoor vanuit de ontwikkelvraag die de verkenning heeft opgeleverd. Als je bijvoorbeeld wilt weten hoe je kennisopbouw en expliciete strategie-instructie structureel kunt inbedden in jullie lees-onderwijs, zoek je nu gericht naar welke aanpakken in vergelijkbare situaties effectief bleken. Ook achterhaal je welke principes daarachter zitten.

In de praktische leidraden van het NKO of de overzichts-studies op Onderwijskennis.nl vind je informatie over welke werkzame elementen relevant zijn voor jouw specifieke vraag. Voor begrijpend lezen wijst onderzoek bijvoorbeeld op kennisopbouw, expliciete strategie-instructie en inhoudelijk rijke teksten. Dit zijn geen losse tips, maar onderbouwde principes die verklaren waarom bepaalde aanpakken werken.

Welk werkzaam element is relevant?

Niet elk werkzaam element dat uit onderzoek naar voren komt, kun je zomaar in elke context toepassen. Sommige elementen werken alleen in combinatie met andere. Soms is de vraag dus niet alleen of een element past, maar ook of je het geheel kunt realiseren. Vraag jezelf daarom het volgende af:

- Sluit dit element aan bij wat wij in de verkenning hebben gezien: bij ons curriculum, onze instructie, onze pedagogische aanpak of onze toetsing?
- Is het mechanisme achter dit element herkenbaar in onze situatie? En kunnen wij de randvoorwaarden hiervoor creëren?
- Beschikken leerkrachten over de kennis en vaardig-heden om dit element toe te passen? Of moeten we eerst hierin investeren?

Hoofdlijnen van een inhoudelijke aanpak



Een school in Arnhem wil begrijpend lezen in de bovenbouw versterken. De verkenning heeft laten zien dat leerlingen onvoldoende kennis opbouwen en dat leerkrachten tekststructuren zoals oorzaak-gevolg, probleemoplossing en chronologie nauwelijks expliciet aanleren. Het team raadpleegt de NKO-leidraad voor effectief taalonderwijs en overzichtsstudies over begrijpend lezen. Daaruit komt naar voren dat kennis-opbouw, expliciete instructie en inhoudelijk rijke teksten belangrijke werkzame elementen zijn. Juist deze elementen blijken onvoldoende aanwezig.
Op basis hiervan ontwikkelt het team de volgende inhoudelijke aanpak:

- **Wat verandert?**
  Leerkrachten werken voortaan met thematisch samenhangende teksten (kennisrijk curriculum), modelleren tekststructuren stap voor stap en oefenen die in met leerlingen (instructie) en controleren regelmatig of leerlingen de structuren herkennen en zelfstandig kunnen toepassen (toetsing).
- **Waarom?**
  Onderzoek wijst op kennisopbouw en expliciete instructie als werkzame elementen voor begrijpend lezen. De verkenning laat zien dat juist deze elementen nu ontbreken in de lespraktijk.
- **Hoe?**
  Elke week geven leerkrachten twee lessen thematisch leesonderwijs. Zij modelleren eerst een tekst, besteden aandacht aan signaalwoorden in zo'n tekst, oefenen die vervolgens samen met de leerlingen en laten hen de strategie daarna zelfstandig toepassen.
- **Voor wie?**
  Alle leerlingen in groep 5-8, met extra begeleiding voor leerlingen die meer dan één jaar achterlopen.
- **Waar?**
  Schoolbreed, in alle bovenbouwgroepen.
- **Hoe lang en met welke intensiteit?**
  Twee lessen per week van 45 minuten, gedurende minimaal één schooljaar.
- **Onder welke voorwaarden?**
  Leerkrachten hebben scholing gevolgd in expliciete instructie en het herkennen van tekststructuren en er zijn voldoende inhoudelijk rijke teksten beschikbaar.

Stel dat je het leesonderwijs wilt verbeteren en expliciete strategie-instructie een werkzaam element is. Dat betekent concreet dat leerkrachten in elke leesles een denkstrategie modelleren, leerlingen deze eerst begeleid laten oefenen en vervolgens zelfstandig laten toepassen. Dat is een andere les dan wanneer leerlingen een tekst lezen en daarna vragen beantwoorden.

Als leerkrachten begrijpen hoe een aanpak is ontworpen, voor wie die bedoeld is en in welke context deze werkt, kunnen zij beter inschatten waar getrouwe uitvoering essentieel is en waar ruimte is om de aanpak aan te passen.[76,77,78]

Kant-en-klare aanpak of eigen ontwerp

Als je de werkzame elementen op een rijtje hebt gezet, kun je kiezen voor een kant-en-klare aanpak of je ontwerpt er zelf een. In de praktijk komt een combinatie van beide vaak voor.

Als de werkzame elementen overeenkomen met wat jouw school nodig heeft, kun je kiezen voor een bestaande aanpak. Let hierbij op drie criteria die zorgen voor een grotere kans op succes: [79,80]

1. Wetenschappelijk onderbouwd: de aanpak is gebaseerd op onderzoek naar wat werkt in het onderwijs. De kern is in de praktijk getest en scholen die ermee werken laten zien dat de aanpak kan bijdragen aan de gewenste leerresultaten.
2. Passend: de aanpak sluit aan bij de doelen van de school en de onderwijsbehoeften van leerlingen. Hij past ook bij de context en de waarden van het team.
3. Haalbaar: de aanpak is duidelijk en concreet beschreven, zodat leerkrachten weten wat er van hen verwacht wordt.

Een kant-en-klare aanpak biedt uitgewerkte materialen en een vast stappenplan. Dat geeft houvast en maakt de kwaliteitsbewaking en effectmeting eenvoudiger. Maar de kwaliteit is sterk afhankelijk van een getrouwe uitvoering.[81]

Als geen enkele bestaande aanpak goed aansluit bij de vastgestelde werkzame elementen, kun je zelf een aanpak ontwerpen. Een eigen ontwerp heeft als voordeel dat het nauw aansluit bij de specifieke context en doelen van je school. Aan de andere kant vraagt dit meer van de professionele oordeelsvorming, samenwerking en reflectie binnen het team.[82]

4.3 Kies passende implementatiestrategieën

1. Waarom	2. Wat	3. Hoe	4. Monitor
De onderbouwde ontwikkelvraag Wat zien we bij de leerlingen, wat verklaart dit in het onderwijsleerproces en wat is de gewenste situatie?	**De inhoudelijke aanpak** Welke werkzame elementen zetten we in en wat verandert er concreet in het curriculum, de instructie, pedagogische aanpak of de toetsing (doelen)?	**De implementatie-strategieën** Welke concrete acties ondersteunen de verandering?	**De voortgangs-monitoring** Hoe volgen we of de aanpak wordt uitgevoerd zoals bedoeld én of we de opbrengsten voor leerlingen bereiken?

Nu duidelijk is wat er gaat veranderen in het onderwijs-leerproces en op welk niveau (leerkracht en/of schoolorganisatie), is de volgende vraag: hoe zorg je dat die verandering ook daadwerkelijk plaatsvindt in de praktijk? In stap 3 stel je een samenhangend pakket van implementatiestrategieën op. Dit zijn concrete acties waarmee je de verandering op de juiste niveaus ondersteunt en mogelijk maakt.

Voordat je strategieën kiest, is het belangrijk te weten wat je met die strategieën wilt bereiken. In de implementatiedoelen beschrijf je wat er nodig is om de aanpak goed te laten landen.[83,84,85] Hierbij let je op drie doelen:

1. Acceptatie – Begrijpt en onderschrijft het team de aanpak? Weten leerkrachten waarom deze verandering nodig is en zien zij de meerwaarde ervan?
2. Bekwaamheid – Kunnen leerkrachten de aanpak uitvoeren zoals bedoeld? Beschikken zij over de vakinhoudelijke, vakdidactische of pedagogische kennis en vaardigheden die hiervoor nodig zijn?
3. Getrouwheid – Gebeurt dat ook daadwerkelijk in de klas? Worden de werkzame elementen uitgevoerd op de juiste manier en met de intensiteit die nodig is voor een effect?

Deze drie doelen hebben een logische volgorde: meestal kun je pas werken aan bekwaamheid als er voldoende acceptatie is. En getrouwheid ontstaat pas als leerkrachten ook bekwaam zijn. Maar in de praktijk verloopt dit altijd niet stap voor stap. Zo kan acceptatie tijdens de uitvoering van de aanpak onder druk komen te staan en opnieuw aandacht vragen.

Hoe bereik je deze doelen?

Je weet wat er moet veranderen in het onderwijsleerproces én op welk niveau. Nu kun je gericht implementatiestrategieën kiezen. Implementatiestrategieën zijn de concrete acties waarmee je de verandering ondersteunt en mogelijk maakt. Denk aan coaching gericht op instructie of een pedagogische aanpak, gezamenlijke lesvoorbereiding, intervisie of klassenconsultatie.[86,87]

Het is cruciaal dat de strategieën direct verbonden zijn met de werkzame elementen van de aanpak. Implementatie gaat niet over professionalisering in het algemeen. Een eenmalige, algemene instructie over professionele ontwikkeling is níet voldoende om het handelen van leerkrachten te veranderen, blijkt uit onderzoek.[88,89] De strategie gaat over het gericht ondersteunen van precies dat vakinhoudelijke, vakdidactische of pedagogische handelen dat de kern vormt van de aanpak. De implementatiedoelen acceptatie, bekwaamheid en getrouwheid zijn hierbij zowel planningsinstrument als kompas. Hoe beter de uitvoering aan die doelen voldoet, hoe groter de kans dat de aanpak daadwerkelijk het verschil maakt voor leerlingen.[90,91,92]

De rol van expert-leerkrachten bij de implementatiestrategie



Bij de implementatiestrategie voor rekenonderwijs van basisschool de Troubadour in Rosmalen is de expertise in het team benutten van groot belang. “We vertrouwen op de leerkrachten in de PLG”, zegt schoolleider Marieke Wismans. “Zij hebben zich uitvoerig verdiept in een onderwerp en kunnen daardoor het voortouw nemen bij de implementatie.” Ook schakelt de school externe deskundigen in van hogescholen en universiteiten. Zo hebben ze een ‘levende leerlijn’ ontwikkeld voor rekenen-wiskunde, die een aanvulling biedt op de methode.

Dat de Troubadour als Expertiseschool werkt met expert-leerkrachten, betekent niet dat er een hiërarchie is binnen het team. Er zijn PLG’s voor verschillende basisvaardigheden en alle leerkrachten zijn actief lid van een PLG. Iedereen is dus expert op een bepaald onderwerp. De schoolleiding let daarbij op organisatie en werkprocessen. “Implementatie voorbereiden kost tijd. Als je werkt met duidelijke ritmes en routines, bijvoorbeeld rond gezamenlijke lesvoorbereiding, help je het team samen te leren. Dat kan op iedere school, maar je moet er wel tijd voor vrijmaken. Dat betekent ook dat je keuzes moet maken.”

Wie is waarvoor verantwoordelijk?

Een implementatieplan beschrijft wat er gebeurt en hoe. Maar deze twee vragen zijn onlosmakelijk verbonden met een derde: wie draagt daarvoor de verantwoordelijkheid? Zoals besproken in aanbeveling 1 is de schoolleider onmisbaar hierbij. Niet alleen als beslisser, maar ook als degene die de condities schept om verandering mogelijk te maken. Effectieve implementatie vraagt daarbij om gedeelde verantwoordelijkheid van meerdere mensen.[93,94] Het implementatieplan maakt die verdeling expliciet: wie doet wat, wanneer en met welke ondersteuning?

4.4 Ontwerp een implementatiemonitor

1. Waarom	2. Wat	3. Hoe	4. Monitor
De onderbouwde ontwikkelvraag Wat zien we bij de leerlingen, wat verklaart dit in het onderwijsleerproces en wat is de gewenste situatie?	**De inhoudelijke aanpak** Welke werkzame elementen zetten we in en wat verandert er concreet in het curriculum, de instructie, pedagogische aanpak of de toetsing (doelen)?	**De implementatie-strategieën** Welke concrete acties ondersteunen de verandering?	**De voortgangs-monitoring** Hoe volgen we of de aanpak wordt uitgevoerd zoals bedoeld én of we de opbrengsten voor leerlingen bereiken?

Als je als team wilt leren tijdens de implementatie, heb je zicht nodig op hoe het gaat én op wat het oplevert. Een implementatieplan beschrijft daarom niet alleen wát er verandert en hoe je dat ondersteunt, maar ook hoe je de voortgang bewaakt en op basis daarvan bijstuurt. De monitoring in stap 4 heeft twee doelen die even belangrijk zijn:

1. Leren en bijsturen: je grijpt tijdig in als de uitvoering niet loopt zoals bedoeld.
2. Evalueren: je beoordeelt aan het einde of de aanpak het gewenste effect heeft op het leren van leerlingen.

Tijdens de monitoring kun je nadruk leggen op de implementatie of op het resultaat. Implementatie-monitoring en resultaatmonitoring zijn nauw met elkaar verbonden: het draait uiteindelijk om een aanpak die goed wordt ingevoerd én aantoonbaar bijdraagt aan betere leerlingresultaten. Maar de twee vormen van monitoring staan elk op een ander moment in het proces centraal.[95]

Waarom implementatie-monitoring zo belangrijk is

Aanpakken die in gecontroleerde omstandigheden effectief zijn, hebben in de praktijk vaak minder effect dan verwacht. Een belangrijke verklaring hiervoor is gebrekkige implementatiegetrouwheid. Dit betekent dat de aanpak niet wordt uitgevoerd zoals bedoeld of dat de werkzame elementen selectief worden toegepast, waardoor resultaten tegenvallen. Monitoring van de implementatie brengt dit aan het licht en maakt gerichte bijsturing mogelijk.[96,97]

Implementatiemonitoring

Bij deze vorm van monitoring kijk je naar de kwaliteit van de uitvoering zelf. De centrale vraag is niet: wat levert het op? Maar: doen we wat we hebben afgesproken en doen we het goed? Wordt de aanpak ingevoerd zoals bedoeld? Je monitort de drie implementatiedoelen die je in 4.3 hebt vastgesteld:

1. Acceptatie: begrijpt en onderschrijft het team de aanpak nog steeds?
2. Bekwaamheid: kunnen leerkrachten de aanpak uitvoeren zoals bedoeld?
3. Getrouwheid: gebeurt dat ook daadwerkelijk in de klas, met voldoende kwaliteit en consistentie?

Dit soort monitoring speelt zich af in de dagelijkse praktijk via klassenbezoeken, collegiale observaties, teamgesprekken of wanneer je werk van leerlingen analyseert. De informatie die dit oplevert, laat zien waar de uitvoering nog ondersteuning nodig heeft.

Om gericht te kunnen monitoren, is het zinvol om de implementatiedoelen SMART te formuleren. Met deze methode kun je samen scherp krijgen wat een goede uitvoering betekent.[98,99,100]

- Specifiek: welk aspect van de uitvoering moet worden versterkt en bij wie?
- Meetbaar: stel indicatoren vast die zichtbaar of bespreekbaar zijn, zoals observaties of teamreflecties.
- Acceptabel: heeft het team vertrouwen in de aanpak?
- Realistisch: past dit bij de fase en capaciteit van de school?
- Tijdgebonden: kun je het uitvoeren in de gestelde periode?

Lesobservaties als kern van de implementatiemonitor



Basisschool Jan Ligthart in Den Haag stelt concrete vernieuwingsdoelen. Een vaag doel kun je immers niet monitoren. Schoolleider Marjolein Evers: "We spreken van tevoren af welk gedrag we willen zien bij leerlingen en leerkrachten. Voor lessen met het directe-instructiemodel willen we bijvoorbeeld dat alle fasen goed uit de verf komen. Dankzij die afspraken kunnen we nagaan of we de doelen behalen."

Bij de monitoring van de implementatie zijn lesobservaties essentieel. De expert-leerkracht of schoolleider komt dan op klassenbezoek. "Hierbij gebruiken we een Kijkwijzer, ontwikkeld door onze expert-leerkrachten. Dat hoort voor ons bij evidence-informed werken en staat, als Expertiseschool van Ontwikkelkracht, bij ons hoog in het vaandel. De Kijkwijzer is gebaseerd op de gekozen aanpak, maar op maat gemaakt voor onze school en leerlingen." De lesobservaties leveren data op voor de implementatiemonitor. Doordat bij elk lesbezoek op dezelfde manier wordt gekeken, zijn de observaties vergelijkbaar en geven zij samen een beeld van de voortgang. Het expertiseteam van de school analyseert de resultaten en koppelt deze terug in een gezamenlijke bordsessie. "Dan wordt duidelijk in hoeverre de doelen zijn gehaald. Reflectie hierop gebeurt door het hele team. Waarover zijn we tevreden en wat staat ons nog te doen?"

Resultaatmonitoring

Resultaatmonitoring laat de uiteindelijke opbrengst zien: wat levert de aanpak op voor leerlingen? Het beoogde resultaat heb je vastgesteld in de verkenningsfase (zie aanbeveling 3). Nu stel je vast in hoeverre je dat doel bereikt. Resultaatmonitoring geeft tussentijds signalen of de aanpak in de goede richting beweegt. Het dient niet als bewijs, maar als aanleiding voor gesprek en bijsturing. Aan het einde van de implementatieperiode geeft het een gefundeerd antwoord op de vraag of de aanpak werkt.

Ook hier is het zinvol om doelen zo specifiek en meetbaar mogelijk te formuleren. Als je een aanpak voor schrijfonderwijs invoert, moet duidelijk zijn aan welke kwaliteitscriteria een tekst in groep 3 of groep 7 moet voldoen en welke typen teksten leerlingen zelfstandig kunnen schrijven. Gebruik voor de monitoring een combinatie van meetinstrumenten. Denk aan lesobservaties, methodegebonden toetsen of instrumenten uit het leerlingvolgsysteem.

Of je nu de implementatie of de resultaten monitort: de kunst zit hem in het evenwicht. Verzamel genoeg gegevens om patronen te zien en gerichte conclusies te trekken. Maar houd het ook behapbaar genoeg, zodat je het volhoudt in de dagelijkse praktijk. Een eenvoudig, maar consequent proces levert uiteindelijk meer inzicht op dan een perfect maar onhaalbaar systeem.[101]

Een tijdlijn van monitoring

Omdat de nadruk tijdens het implementatietraject verschuift, helpt het om monitoring te zien als een tijdlijn.

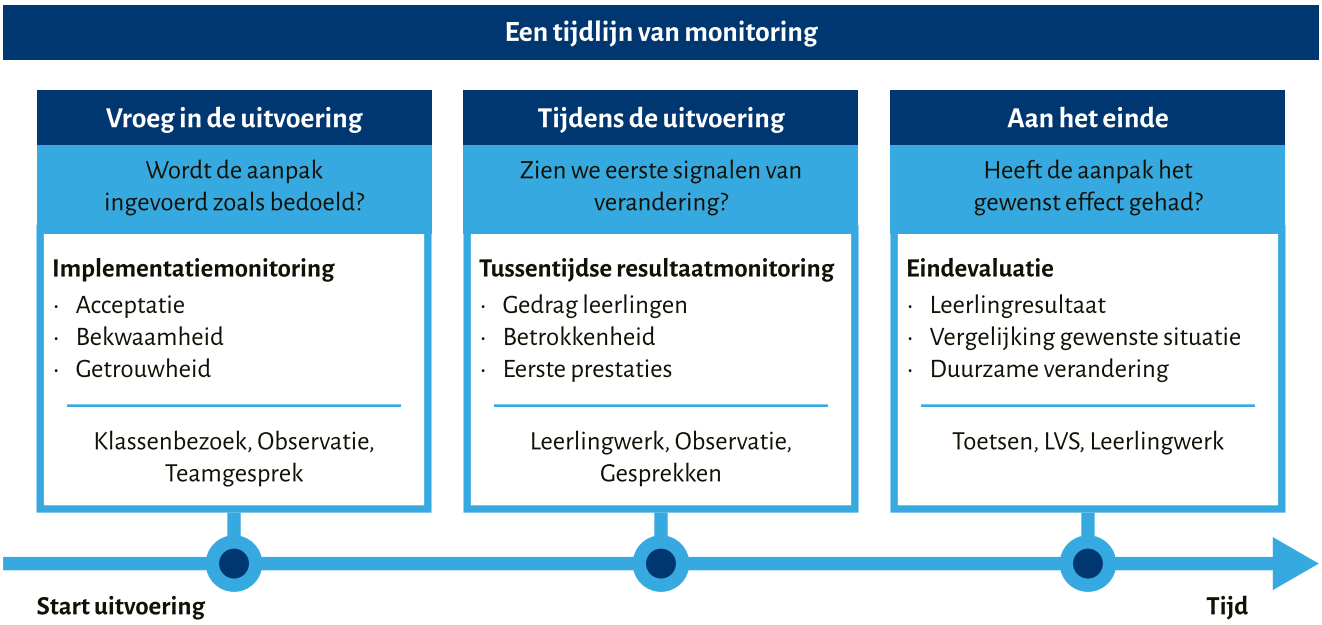
Vroeg in de uitvoering: wordt de aanpak ingevoerd zoals bedoeld?

In de eerste fase staat implementatiemonitoring centraal. De aanpak is net gestart en leerkrachten zijn bezig om zich de nieuwe werkwijze eigen te maken. De centrale vraag is of de aanpak wordt uitgevoerd zoals bedoeld. Kijk nu niet naar resultaten, daarvoor is het nog te vroeg.[102]

Tijdens de uitvoering: zie je eerste signalen van verandering?
Als de aanpak met voldoende kwaliteit en consistentie wordt uitgevoerd, kun je je geleidelijk richten op de eerste signalen van verandering bij leerlingen.
Zien leerkrachten veranderingen in het gedrag, de betrokkenheid of de prestaties van leerlingen? Deze tussentijdse signalen geven aan of je moet bijsturen of niet. Ze bewijzen nog niet of de aanpak heeft gewerkt.

Aan het einde: heeft de aanpak het gewenste effect?
Na voldoende tijd (afhankelijk van de aanpak kan dit een schooljaar of langer zijn) stel je de centrale vraag: bereiken leerlingen wat we willen? Dit moment is de eindevaluatie. Je maakt een systematische vergelijking tussen de gewenste situatie die je in aanbeveling 3 hebt beschreven en wat je nu bij leerlingen ziet.

Figuur 3. Monitoringtijdlijn



Checklist aanbeveling 4

Het implementatieplan

- ☐ Bevat het plan een helder antwoord op alle vier de vragen: waarom, wat, hoe en hoe volgen we de voortgang?
- ☐ Zijn de vier onderdelen met elkaar verbonden: sluit de aanpak aan op de ontwikkelvraag en sluiten de strategieën aan op de werkzame elementen?

De inhoudelijke aanpak

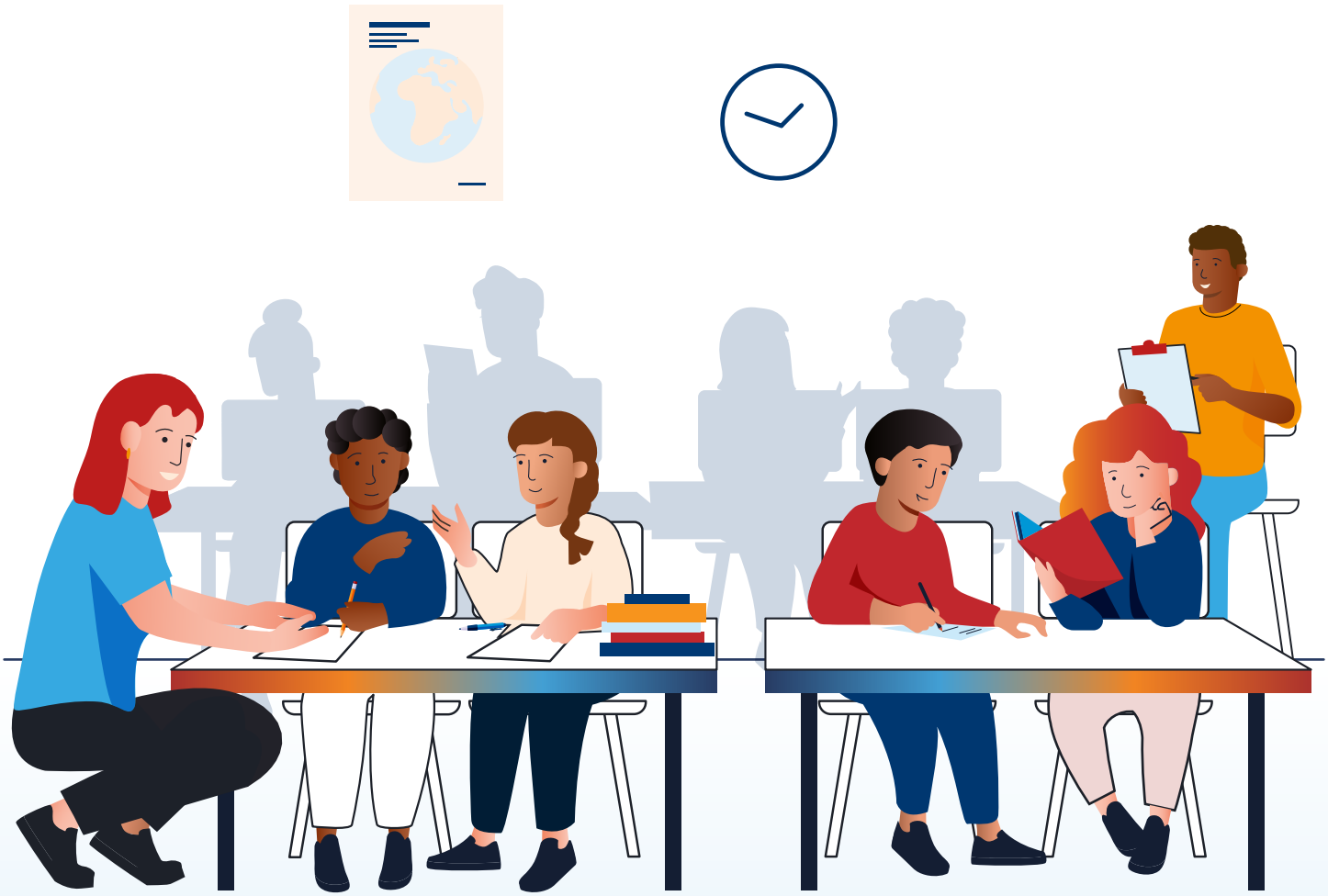
- ☐ Zijn de werkzame elementen expliciet benoemd en onderbouwd vanuit onderzoek?
- ☐ Weten jullie wat de aanpak concreet vraagt van leerkrachten in de klas: wat moet en wat mag?
- ☐ Is afgebakend voor wie, waar, hoe lang en met welke intensiteit de aanpak wordt ingezet?
- ☐ Weten jullie onder welke voorwaarden effecten mogen worden verwacht?

Implementatiestrategieën en -doelen

- ☐ Zijn de implementatiedoelen geformuleerd voor alle drie de niveaus: acceptatie, bekwaamheid én getrouwheid?
- ☐ Zijn de implementatiestrategieën direct gekoppeld aan de werkzame elementen, en niet aan algemene professionalisering?
- ☐ Is de rol van de schoolleider en de kartrekker in het implementatieplan expliciet benoemd?

Monitoring

- ☐ Zijn de implementatiedoelen SMART geformuleerd, met concrete indicatoren gekoppeld aan de werkzame elementen?
- ☐ Is beschreven hoe vroeg in de uitvoering je de implementatie monitort: wordt de aanpak uitgevoerd zoals bedoeld?
- ☐ Is beschreven hoe je tijdens de uitvoering eerste signalen van verandering bij leerlingen volgt?
- ☐ Is beschreven hoe je beoordeelt of leerlingen de gewenste situatie hebben bereikt?



1 Werk als team samen aan implementatie

2 Versterk de randvoorwaarden voor implementatie

3 Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken

4 Bereid de implementatie zorgvuldig voor

5 **Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering**

6 Borg de aanpak in de school

5 Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering

Implementeren betekent leren in de praktijk. Een nieuwe aanpak vraagt tijd om te oefenen, elkaar te ondersteunen en het plan waar nodig bij te stellen. Door de uitvoering stap voor stap op te bouwen en het monitoringsplan te volgen, houd je zicht op wat goed gaat en hoe je de aanpak kunt versterken. Hierdoor leer je samen en groeit de kwaliteit van de uitvoering geleidelijk.

In de uitvoeringsfase komt het implementatieplan de dagelijkse schoolpraktijk binnen. Wat je op papier hebt uitgewerkt, wordt nu in de praktijk zichtbaar bij leerkrachten en leerlingen. Daarbij komen allerlei vragen kijken: wat werkt, wat vraagt meer tijd en waar is extra ondersteuning nodig?

De uitvoering verloopt zelden vlekkeloos. Nieuwe routines kosten tijd en oefening, en bestaande gewoonten loslaten gaat niet vanzelf. Dat is geen teken van mislukking, het is hoe leren werkt. Uitvoering is daarom geen eenmalige stap, maar een cyclisch proces.[103,104] Het gaat om uitvoeren, observeren, reflecteren en bijstellen. In deze aanbeveling staat centraal hoe je dat proces doelgericht organiseert.

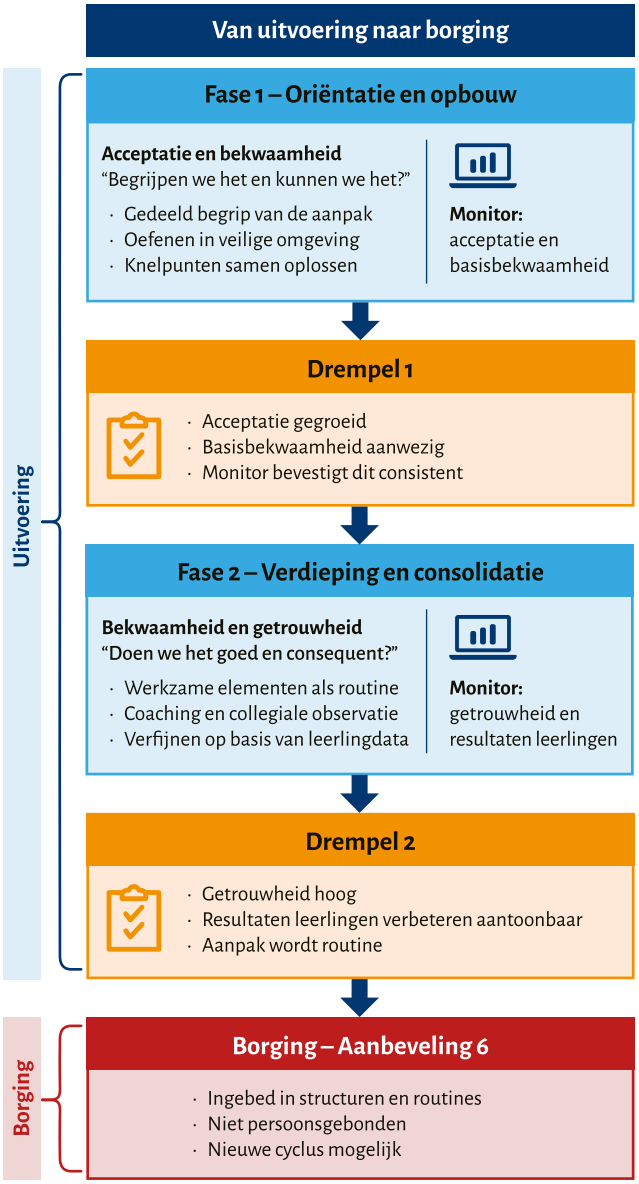
De uitvoering is ook de fase waarin de verbinding tussen evidence-informed werken en de dagelijkse praktijk het meest tastbaar wordt. De werkzame elementen die je hebt vastgesteld in het implementatieplan (zie aanbeveling 4), worden nu de maatstaf. Niet alleen voor wat individuele leerkrachten doen, maar ook voor hoe zij als team samen leren van wat ze zien. Collectief vakmanschap, de gedeelde overtuiging dat je als team het verschil kunt maken, wordt in deze fase zichtbaar in concreet handelen.[105,106]

5.1 Geef leiding en ondersteuning in elke fase van de implementatie

De uitvoering begint niet op nul. In het implementatieplan staat wat er gaat veranderen, hoe je dat ondersteunt en hoe je de voortgang bewaakt (zie aanbeveling 4). Die implementatiedoelen (acceptatie, bekwaamheid en getrouwheid) zijn nu het kompas: ze vertellen je in welke fase de uitvoering zich bevindt en wat nodig is om verder te kunnen.

De uitvoering verloopt in fasen die elkaar logisch opvolgen, maar niet strikt afgebakend zijn (zie figuur 4). Welke fase op welk moment centraal staat, hangt af van het startniveau van het team en van wat de implementatiemonitor laat zien. Deze monitor is daarmee niet alleen een instrument om bij te sturen, maar geeft je ook het signaal dat je klaar bent voor de volgende fase.

Figuur 4. De implementatiemonitor geeft aan wanneer je klaar bent voor de volgende stap



Fase 1: oriëntatie en opbouw

In deze fase ligt de nadruk op gedeeld begrip, acceptatie en eerste vaardigheden. Fase 1 is vooral relevant wanneer het team nog weinig ervaring heeft met de aanpak of wanneer de aanpak een duidelijke breuk vraagt met bestaande gewoonten. Het team maakt zich de aanpak eigen: wat houdt het in, waarom doen we dit en hoe ziet het er in de klas uit? Leerkrachten krijgen de ruimte om te oefenen en eerste ervaringen op te doen, zonder de eis dat het meteen perfect gaat. Leiderschap en begeleiding zijn in deze fase cruciaal. Het gaat om verwachtingen managen, een veilige omgeving om te oefenen bieden en eerste successen zichtbaar maken. Knelpunten kun je samen signaleren en oplossen.

Wanneer ga je naar fase 2? De implementatiemonitor geeft hiervoor het signaal. Als klassenbezoeken, observaties en teamgesprekken laten zien dat de acceptatie binnen het team voldoende is gegroeid en leerkrachten de basisvaardigheden beheersen om de aanpak toe te passen, kun je naar de volgende stap. De focus verschuift dan van de vraag *begrijpen we het en kunnen we het?* naar de vraag *doen we het goed en consequent?*

Fase 2: verdieping en consolidatie

Wanneer de implementatiemonitor laat zien dat acceptatie en basisbekwaamheid binnen het team voldoende zijn gegroeid, verschuift de aandacht naar kwaliteit en consistentie. De werkzame elementen van de aanpak worden steeds duidelijker als vaste routine zichtbaar in de praktijk.

In deze fase staan bekwaamheid en getrouwheid centraal. Training, coaching en collegiale observatie helpen leerkrachten om de aanpak toe te passen en te verfijnen op basis van wat ze zien bij hun leerlingen. Ook komt er meer aandacht voor eerste signalen bij leerlingen: zien we de verwachte veranderingen in gedrag, betrokkenheid of prestaties?

Wanneer ga je naar de borgingsfase? Dit doe je als aan de volgende drie voorwaarden is voldaan:

1. De aanpak wordt door het hele team consequent en met voldoende kwaliteit uitgevoerd. De implementatiemonitor laat dit consistent zien, niet incidenteel.
2. De resultaatmonitor laat zien dat leerlingen aantoonbaar vooruitgaan in de richting van de gewenste situatie die je in aanbeveling 3 hebt beschreven.
3. De aanpak begint een vanzelfsprekend onderdeel te worden van de dagelijkse werkwijze. Het vraagt steeds minder bewuste sturing en begint te landen als routine.

Pas als aan deze drie voorwaarden is voldaan, verschuift de vraag van *hoe voeren we het in?* naar de vraag *hoe zorgen we dat dit beklijft?* Dit is het vertrekpunt voor aanbeveling 6, waarin borging centraal staat.

Automatisering invoeren: stap voor stap



De Peetersschool in Amsterdam besteedt structureel meer tijd aan automatisering bij het reken-wiskunde-onderwijs. Het hele team is hierbij betrokken. In de onderbouw staat getalbegrip centraal, vanaf groep 3 automatisering. Schoolleider Emile van der Lei: "We stellen eerst kleine doelen. Zodra we daarmee succes bereiken, kunnen we opschalen. We beginnen dus niet met het ontwerp van een hele lessenreeks, maar met één les. Of we richten ons eerst op enkele leerlingen en vervolgens op de hele klas."

Een belangrijke randvoorwaarde is tijd. Twee school-coaches begeleiden de andere leerkrachten. Ze hebben extra uren om die begeleiding voor te bereiden en uit te voeren. "Ook moeten we binnen het rooster voldoende tijd vinden voor de nieuwe aanpak. Dat is in het onderwijs altijd ingewikkeld. Maar automatiseren vraagt nu eenmaal tijd."

Niet elke nieuwe aanpak is een succes. Emile: "Om tijdig bij te kunnen sturen moet je tijdens de implementatie van tijd tot tijd reflecteren op de voortgang. Soms besluit je dan om terug te komen op een beslissing. Vorig jaar wilden we ook de executieve vaardigheden van leerlingen versterken. We hadden moeite om deze wens te vertalen naar kleine doelen en concrete activiteiten. Het bleek dat de randvoorwaarden nog niet op orde waren. We deden toen eerst een stapje terug om die te versterken."

5.2 Werk doorlopend aan professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling is een van de krachtigste strategieën die je kunt inzetten om te zorgen dat een nieuwe aanpak daadwerkelijk landt in de klas.[107,108,109] Maar niet elk ontwikkeltraject levert evenveel op. Zo is eenmalige, niet-herhaalde professionele ontwikkeling onvoldoende voor gedragsverandering.[110,111] Ook de vorm, zoals een studiedag, een coachingstraject of een professionele leergemeenschap, zegt weinig over de effectiviteit. Wát tijdens die activiteit gebeurt, is doorslaggevend. Professionalisering die gericht is op de volgende vier doelen, is het meest effectief: [112]

1. Nieuwe inzichten aanleren
2. Gedragsverandering nastreven
3. Nieuwe vaardigheden of technieken aanleren
4. Deze veranderingen verankeren in de dagelijkse onderwijspraktijk

Als je verandering wilt realiseren, kies je dus voor een totaalaanpak in plaats van voor losse scholingsactiviteiten. Laat professionele ontwikkeling meegroeien met de verschillende implementatiefasen, en beperk die niet tot de start. Dat is een veelgemaakte fout: scholen organiseren een startbijeenkomst of training en gaan vervolgens aan de slag. Maar juist tijdens de uitvoering ontstaan de meest waardevolle leermomenten. Knelpunten worden zichtbaar, vragen worden concreter en leerkrachten merken waar de aanpak nog niet optimaal werkt.

Verbind professionele ontwikkeling direct aan de werkzame elementen van de gekozen aanpak. Algemene scholing over 'goed onderwijs' is onvoldoende. Het gaat om gerichte ondersteuning bij de specifieke kennis, vaardigheden en routines die centraal staan in de verandering die je als school wilt realiseren. Hoe scherper die koppeling, hoe groter het effect op de uitvoering in de klas. Ook wordt het dan makkelijker om de voortgang te monitoren.

5.3 Monitor de implementatie en stuur zo nodig bij

In het implementatieplan heb je vastgelegd hoe je de voortgang bewaakt. Je hebt implementatiedoelen geformuleerd, indicatoren gekozen en bepaald wanneer je waar naar kijkt (zie aanbeveling 4). Nu de uitvoering loopt is de vraag: wat doe je met wat je ziet?

Monitoring is geen sluitstuk en geen controlemiddel, het is het kompas van de uitvoering. De implementatie-doelen die je hebt geformuleerd vertellen je of de aanpak

Hoe schoolleiders kunnen werken aan draagvlak en acceptatie

Een nieuwe aanpak vraagt iets van het hele team, maar ook van de schoolleiding. Als schoolleider maak je op drie manieren het verschil:

1. Schep vooraf duidelijkheid
Maak samen met het team helder waarom jullie deze aanpak invoeren, wat van leerkrachten wordt verwacht, welke ondersteuning beschikbaar is en welke onderdelen essentieel zijn. Leiders die duidelijk maken welk probleem de aanpak het oplost en waarom die naar verwachting werkt, vergroten de bereidheid van medewerkers om mee te gaan.[113,114] Een gezamenlijke verkenning aan het begin helpt om misverstanden en onduidelijkheden later in het proces te voorkomen.

2. Ga het gesprek aan, ook over weerstand
Organiseer regelmatig momenten waarop je vragen, twijfels en ervaringen uit de klas een plek geeft. Neem eventuele weerstand binnen het team serieus en maak die bespreekbaar. Zo kun je aangeven welke voordelen je van de nieuwe aanpak verwacht, zodat collega's de meerwaarde ervan kunnen inzien.[115] Onderzoek, leerlinggegevens of ervaringen van collega's van andere scholen kunnen daarbij helpen. Laat tegelijkertijd ruimte voor verschillende opvattingen. Door die te benoemen kun je stap voor stap werken aan gezamenlijk draagvlak.

3. Investeer in kartrekkers en sleutelfiguren binnen het team
Een nieuwe aanpak krijgt vaak pas echt voet aan de grond wanneer enthousiaste collega's het voortouw nemen. Door deze *champions* aan te wijzen en te ondersteunen, vergroot je de kans dat het team de aanpak breed gebruikt en blijvend toepast.[116,117] Schoolleiders kunnen bewust leerkrachten ondersteunen die anderen inspireren, het goede voorbeeld geven en collega's helpen in de dagelijkse praktijk. Wanneer zij daarnaast samen met het team knelpunten signaleren en oplossen, groeit het vertrouwen dat verandering haalbaar is.[118,119]

wordt uitgevoerd zoals bedoeld, waar bijsturing nodig is en wanneer je klaar bent voor de volgende fase.

Wat doe je met wat je ziet?

De informatie die monitoring oplevert, heeft pas waarde als je er iets mee doet. Dat vraagt om regelmatige momenten waarop het team samen de bevindingen bespreekt. Niet om elkaar te beoordelen, maar om samen te leren. Daarbij staan vragen centraal als: wat zien we in de klassenbezoeken? Waar lopen leerkrachten tegenaan? Wat zeggen leerlingen? En wat betekent dat voor de volgende stap? Maak hierbij onderscheid tussen twee soorten signalen:

1. Signalen over de uitvoering: voeren we de aanpak uit zoals bedoeld? Als leerkrachten de werkzame elementen onvoldoende toepassen, is de eerste vraag niet of de aanpak wel werkt, maar: wat hebben leerkrachten nodig om het beter te doen? Dat kan extra coaching zijn, een aanpassing in de ondersteuning of een gesprek over verwachtingen.
2. Signalen over resultaten bij leerlingen: zien we de veranderingen die we verwachten? Als de eerste resultaten uitblijven terwijl de uitvoering wel op orde is, is er reden om kritisch naar de aanpak zelf te kijken. Sluiten de werkzame elementen nog steeds aan bij wat leerlingen nodig hebben? Is de frequentie of duur van de aanpak voldoende?

Het verband tussen beide is cruciaal. Als de uitvoering tekortschiet, blijft ook het beoogde effect van de aanpak uit. Wie te vroeg naar resultaten kijkt, meet daardoor vaak eerder de kwaliteit van de uitvoering dan het effect van de aanpak zelf.

Wanneer pas je de aanpak aan?

De aanpak aanpassen is niet hetzelfde als bijsturen. Bij bijsturen blijft de aanpak intact, maar pas je de ondersteuning, het tempo of de intensiteit aan. Wanneer je de aanpak zelf aanpast, herzie je sommige inhoudelijke keuzes. Dit is een grotere stap die alleen zinvol is als de uitvoering aantoonbaar op orde is én de

resultaten structureel achterblijven. Pas dan ga je kijken of de inhoudelijke aanpak nog klopt of dat je die moet herzien op basis van wat jullie nu weten.
Pas de aanpak niet te vroeg aan. Soms concluderen scholen al dat een aanpak niet werkt voordat die voldoende kans heeft gehad om effect te laten zien. Dat komt vaak niet doordat de aanpak tekortschiet, maar doordat de uitvoering nog niet op orde is.[120,121] De implementatiemonitor helpt om dit onderscheid te maken.

Signalen herkennen en duiden

Met een gedeelde professionele taal binnen het team en ruimte voor open gesprekken, kun je de uitvoering beter monitoren. Pas je de aanpak aan omdat je denkt dat een element niet werkt voor de leerlingen of omdat leerkrachten die nog onvoldoende beheersen? Ontstaat er weerstand bij leerkrachten? En waardoor? Het antwoord op deze vragen bepaalt de volgende stap: meer ondersteuning, een gesprek over de kern van de aanpak of een inhoudelijke heroverweging. Door regelmatig in de klas te kijken en daarna het gesprek aan te gaan, geef je als kartrekker een krachtig signaal: monitoring is een manier om samen te leren en de aanpak te versterken.

Monitoring als basis voor onderbouwde keuzes

Soms laat monitoring zien dat extra tijd nodig is om de randvoorwaarden op orde te brengen, dat de aanpak onvoldoende aansluit bij de context of dat de werkzame elementen niet tot hun recht komen. In zulke gevallen kun je ervoor kiezen om de invoering tijdelijk te vertragen, de aanpak substantieel te herontwerpen of in uitzonderlijke gevallen bewust te stoppen.[128]

Dit zijn geen tekenen van falen, maar van professioneel en evidence-informed handelen. Door tijdig bij te sturen voorkom je dat je blijft investeren in een aanpak die onvoldoende effect heeft, te veel druk legt op professionals of niet meer past bij de ontwikkelvraag. Zo helpt monitoring om gerichte keuzes te maken over waar je energie, aandacht en middelen het beste kunt inzetten.[129]

Implementatie is een cyclisch proces van uitvoeren, waarnemen, bespreken en verbeteren. Daarbij beoordeel je het draagvlak, de bekwaamheid en getrouwheid steeds opnieuw.[130,131] Scholen die dit goed doen, bouwen aan een cultuur waarin professioneel leren en gezamenlijke verantwoordelijkheid vanzelfsprekend zijn.[132]

Getrouw uitvoeren én intelligent aanpassen



Getrouwheid is de mate waarin een aanpak wordt uitgevoerd zoals bedoeld. Onderzoek laat zien dat er een positief verband bestaat tussen getrouwheid en leerresultaten: hoe beter een aanpak wordt uitgevoerd zoals bedoeld, hoe gunstiger de uitkomsten voor leerlingen.[122,123,124] In contexten waarin leren het primaire doel is, is dit verband nog sterker.[125]

Dat betekent niet dat elke aanpassing onwenselijk is. Wel is het belangrijk dat je aanpassingen bewust maakt, met oog voor wat de aanpak effectief maakt. Daarbij is er een onderscheid tussen de werkzame elementen van een aanpak die je niet kunt weglaten of afzwakken, en de manier waarop je de aanpak uitvoert. Vooral in die uitvoering is ruimte om aan te sluiten bij de school. Met aanpassingen die de werkzame elementen intact laten en tegelijkertijd aansluiten bij de context, kun je de getrouwheid zelfs verhogen en daarmee leerresultaten versterken.[126,127]

De implementatiemonitor helpt hierbij. Doordat je systematisch volgt welke werkzame elementen je toepast en welke niet, kun je beter beoordelen of aanpassingen de kern van de aanpak raken of dat ze de uitvoering juist versterken.

Werkzame elementen van begrijpend-leesonderwijs



Waar houd je rekening mee als je kiest voor een aanpak om begrijpend lezen te versterken met rijke teksten en expliciete instructie van lees-strategieën? De werkzame elementen zijn expliciete strategie-instructie, actieve verwerking door leerlingen en regelmatige toepassing.
Wat moet je in dit geval getrouw uitvoeren?

- Expliciete strategie-instructie komt terug in elke leesles.
- Leerlingen werken met inhoudelijk uitdagende teksten.
- De aanpak wordt met de afgesproken frequentie toegepast.

Wanneer deze elementen ontbreken of slechts incidenteel aan bod komen, verliest de aanpak zijn werking.

Waar is ruimte voor aanpassing?

- Keuze van teksten die aansluiten bij het thema of de klas.
- Variatie in werkvormen (klassikaal, in twee-tallen, zelfstandig).
- Ondersteuning afstemmen op verschillen tussen leerlingen.

Deze aanpassingen laten de kern intact en helpen om de aanpak aan te laten sluiten op verschillende contexten.

Checklist aanbeveling 5



- ☐ In welke fase van de implementatie zitten jullie: opbouw of verdieping? En wat vraagt die fase van het team?
- ☐ Biedt je ondersteuning bij het juiste domein: curriculum, instructie, pedagogische aanpak of toetsing en op het juiste niveau, bijvoorbeeld bij leerkrachten, leerlingen of in de schoolorganisatie?
- ☐ Zijn de randvoorwaarden op schoolniveau op orde, denk aan tijd, werkprocessen en een cultuur die de uitvoering ondersteunt?
- ☐ Volgen jullie actief de implementatiedoelen om de kwaliteit van de uitvoering te meten?
- ☐ Bespreken jullie structureel binnen het team monitoringsinformatie?
- ☐ Weten jullie welke aanpassingen mogelijk zijn en welke de werkzame elementen ondermijnen?
- ☐ Creëert de schoolleider samen met de kartrekker ruimte voor open reflectie en zijn zij zichtbaar aanwezig in de praktijk?
- ☐ Stemmen jullie professionele ontwikkeling af op de fase van de implementatie?



1 Werk als team samen aan implementatie
2 Versterk de randvoorwaarden voor implementatie
3 Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken
4 Bereid de implementatie zorgvuldig voor
5 Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering
6 **Borg de aanpak in de school**

6 Borg de aanpak in de school

Een aanpak is pas echt geïmplementeerd als deze niet meer afhankelijk is van het enthousiasme en de inzet van enkele collega's. Borging betekent dat je werkzame elementen vastlegt, deelt en inbedt in routines, overlegstructuren en professionalisering. Het liefst denk je daarom vanaf het begin hierover na. Zo kan de verandering uitgroeien tot een vast onderdeel van het dagelijks handelen op school.

In de voorgaande fasen heb je de aanpak stap voor stap ingevoerd, gemonitord en bijgesteld. Wat begon als een bewuste keuze voor verandering, is gaandeweg een herkenbare werkwijze geworden in de klas. De vraag die nu centraal staat is: hoe zorg je dat dit beklijft, ook als omstandigheden veranderen, nieuwe collega's instromen of andere prioriteiten om aandacht vragen? [133]

Borging is de overgang van bewust veranderen naar duurzaam verankerd handelen. Wie wil dat een aanpak beklijft, stuurt daar op al in de verkennende en voorbereidende fase.[134] Dit doe je bijvoorbeeld door noodscenario's te bedenken bij personeelsuitval en door vaste afspraken te maken over taken en verantwoordelijkheden. Of door te onderzoeken hoe je de aanpak uitbreidt wanneer het vertrouwen binnen het team groeit.

Borging bewust inplannen

Onderwijsverbeteringen borgen is een continu proces, is de ervaring van Dick Bakker, schoolleider van basisschool De Koperwiek in Emmeloord. "We hebben de rekendidactiek versterkt met een variant van het directe-instructiemodel. Maar dat betekent niet dat we er geen omkijken meer naar hebben. Dit schooljaar komt de rekendidactiek opnieuw aan de orde."

Gedurende een periode van twee weken observeren leerkrachten bij elkaar in de klas, aan de hand van een 'zo werken wij-kaart'. Dit is een visueel hulpmiddel bij het programma Groeikracht. Het team beschrijft op die kaart hoe het rekenonderwijs er in de praktijk uit ziet. Tijdens een werksessie komt vervolgens aan bod wat goed is geborgd en wat nog extra aandacht verdient.

"Omdat we eraan hechten om evidence-informed te werken, kijken we niet alleen naar onze eigen ervaringen, maar ook naar wat uit onderzoek bekend is. Dit plannen we allemaal bewust in. Borging kost tijd. Op onze school staan daarom jaarlijks niet meer dan drie inhoudelijke thema's centraal. Als het er meer worden, komt de borging in gevaar."

Ook nieuwe collega's moeten op één lijn komen met de rest van het team. Ze worden daarom betrokken bij de borgingsfase. Bij hen kijkt de rekencoördinator standaard mee in de klas. "Doordat we de borgingsfase met een gezamenlijk werksessie afsluiten, zorgen we dat de invoering steeds sterker wordt en niet verwatert."

6.1 Zet de stap van implementatie naar collectieve routine

Een van de grootste risico's van een geslaagde implementatie is dat de opgebouwde kennis en expertise persoonsgebonden blijft. Wanneer een ervaren leerkracht vertrekt, dreigt een zorgvuldig opgebouwde werkwijze te verdwijnen. Borging vraagt om een bewuste omslag: van kennis die leeft bij individuen naar kennis die is ingebed in gedeelde standaarden, toegankelijke documenten en vaste overlegstructuren.[135]

In de praktijk is borging een van de meest uitdagende stappen van het hele implementatieproces. Leerkrachten die niet actief meededen aan de invoering moeten zich de aanpak alsnog eigen maken, inclusief het waarom, het wat en het hoe. Dat vraagt om een werkwijze die lijkt op een nieuw implementatieproces, met uitleg, begeleiding, oefenruimte en feedbackmomenten. Als kartrekker investeer je actief in iedereen die de aanpak uitvoert.

Concreet betekent borging:

- Werkzame elementen vastleggen. Deze neem je op in gedeelde afspraken, toegankelijke stukken en formats die passen in de structuur van de school. Ze vervangen eventuele oude documenten.
- Nieuwe medewerkers meenemen in de nieuwe aanpak. Geef dit bijvoorbeeld een plek in het inductieprogramma. Vertel ook waarom jullie kozen voor deze aanpak.
- Verantwoordelijkheden spreiden. Beleg de verantwoordelijkheid voor de aanpak bij meerdere collega's, zodat het eventuele vertrek van één persoon niet het einde van de aanpak betekent.
- Ruimte maken in overlegstructuren. Borging vraagt om vaste momenten waarop je de aanpak bespreekt, evalueert en aanscherpt. Bijvoorbeeld tijdens bestaande teamoverleggen.

Hoe voorkom je dat kennis persoonsgebonden blijft?



Minh is leraar in groep 6 en de drijvende kracht achter het leesonderwijs op zijn school. Hij beheert de schoolbibliotheek, heeft de aanpak voor effectief leesonderwijs ingevoerd, doet lesobservaties en denkt mee met de schoolleider over verdere ontwikkeling. Collega's weten hem altijd te vinden voor tekstsuggesties, didactische vragen of gewoon een goed gesprek over lezen.

Veel van wat de school op dit gebied heeft opgebouwd, is door Minh tot stand gekomen. Maar zijn kennis is nooit echt geborgd. De aanpak is niet vastgelegd in gezamenlijke afspraken of toegankelijke documenten. De kennis zit vooral in Minh zelf. Als Minh aankondigt dat hij vertrekt, wordt pas duidelijk hoe kwetsbaar de situatie is. Er staat weinig op papier, niemand heeft het overzicht en er is geen vanzelfsprekende opvolger. In de maanden daarna verwatert de aanpak dan ook snel.

Wat had de school anders kunnen doen? Door de werkzame elementen gezamenlijk vast te leggen, meer collega's te betrekken bij de uitvoering en ontwikkeling, en Minhs expertise overdraagbaar te maken, was de continuïteit minder afhankelijk geweest van één persoon. Dan had zijn vertrek het begin kunnen zijn van een nieuwe fase, in plaats van het einde van een succesvolle aanpak.

6.2 Bepaal wat je gaat borgen, opschalen en afbouwen

Nu de aanpak is ingebed in de school, sta je als schoolleider voor drie strategische keuzes: wat borg je voor de lange termijn, wat schaal je op naar een bredere groep en waarvan neem je bewust afscheid? Die keuzes hangen met elkaar samen en vragen elk om een eigen aanpak.

Borgen

Als een aanpak effectief blijkt en het team positief is, kun je die duurzaam borgen. Daarbij is het belangrijk om onderscheid te maken tussen kant-en-klare aanpakken en eigen ontwerpen. Bij een kant-en-klare aanpak zijn de werkzame elementen al uitgewerkt. De kernvraag bij borging is hoe je die elementen inbedt in de eigen schoolstructuur zonder dat ze verwateren. Bij een eigen ontwerp heb je de werkzame elementen zelf gedefinieerd op basis van de schoolcontext. De borgingsvraag is dan hoe je die elementen levend houdt en toegankelijk maakt voor nieuwe collega's. Dit wil niet zeggen dat de aanpak koste wat kost onveranderd blijft. Integendeel: veranderende omstandigheden op school kunnen het wenselijk maken om de aanpak aan te passen.[136] In beide gevallen geldt: houd vast aan de werkzame elementen en overweeg pas aanpassingen als het team de aanpak goed begrijpt en consequent uitvoert.

Opschalen

Of je kunt opschalen, hangt af van de aanpak en doelen van de implementatie. Na een succesvolle pilot van een gedragsaanpak kun je bijvoorbeeld besluiten om deze schoolbreed in te voeren. Een specifieke interventie voor taal- of rekenondersteuning blijft misschien juist beperkt tot een kleinere groep leerlingen. Omgekeerd kan het ook nodig zijn dat je een aanpak versmalt wanneer de ondersteuningsbehoeften van leerlingen veranderen.

Als je opschaalt, verandert vaak ook de context waarin je een aanpak uitvoert. Daardoor kunnen nieuwe uitdagingen ontstaan en andere randvoorwaarden belangrijk worden. Collega's die nog niet eerder met de aanpak werkten, hebben mogelijk extra ondersteuning nodig. Dit vraagt vaak om een aanpassing in de implementatiestrategie.

Afbouwen of beëindigen

Doelgericht implementeren betekent ook dat je als school kritisch kijkt naar bestaande werkwijzen. Het is onmogelijk om hoge kwaliteit te leveren als het lesprogramma overvol is. Voordat je aan iets nieuws kunt beginnen of iets effectiever kunt aanpakken, moet je eerst ruimte creëren door initiatieven, programma's of werkwijzen bewust te stoppen of te verminderen. Bestaande werkwijzen afbouwen in het onderwijs is vaak complex. Praktijken raken ingebed in routines en gewoonten van leerkrachten en teams, waardoor verandering weerstand kan oproepen. Ga daarom zorgvuldig en planmatig te werk als je een aanpak wilt beëindigen.

6.3 Blijf monitoren, ook nadat je de cyclus hebt doorlopen

Ook in de borgingsfase blijft het nodig om te monitoren, maar de focus verschuift. Het gaat niet langer om de vraag of het team de aanpak uitvoert zoals bedoeld, maar om de vraag of dat zo blijft als de omstandigheden veranderen. Nieuwe leerlingen kunnen andere behoeften hebben. Nieuwe collega's kennen de achtergrond van de aanpak nog niet. En veranderende beleidsagenda's kunnen andere eisen stellen aan wat je meet en waarover je verantwoording aflegt. Vraag je daarom regelmatig af of de manier waarop je gegevens verzamelt nog past bij de huidige situatie. Meet je nog wat je wil weten? Zo blijft monitoring ook in de borgingsfase een instrument om te leren.

De rol van de schoolleider

Tijdens de borging heb je als schoolleider de taak om verantwoordelijkheden expliciet te beleggen bij teamleden en structureel tijd en ruimte vrij te maken voor reflectie en ontwikkeling. Zorg er ook voor dat de aanpak niet langzaam verwatert onder druk van nieuwe initiatieven. Scholen krijgen voortdurend te maken met nieuwe ideeën en impulsen. Als schoolleider bewaak je de koers: wat hebben we opgebouwd, wat werkt, en hoe beschermen we dat? Borging is daarom ook een kwestie van prioriteiten stellen en de bereidheid om te zeggen: "Dit is wat we doen en dit doen we goed."

De implementatiebereidheid van een team – de motivatie, capaciteit en het vermogen om te veranderen – is nooit statisch. Die kan groeien, maar ook afnemen.

Het vertrek van sleutelfiguren of bezuinigingen kunnen het draagvlak voor een aanpak ondermijnen. Dat is niet altijd direct zichtbaar. Daarom is het belangrijk om het klimaat waarin je de aanpak wilt borgen, actief te bewaken. Maak goede uitvoering zichtbaar en waardeer deze, blijf gerichte ondersteuning bieden aan de teamleden en geef zelf het goede voorbeeld.[137]

Borging als resultaat én nieuw vertrekpunt

Borging markeert een belangrijk omslagpunt. Verandering is nu geen inspanning meer, maar een vaste routine, verankerd in het dagelijks handelen. Het is het resultaat van alles wat je in de voorgaande fasen hebt gedaan: een heldere ontwikkelvraag formuleren, een onderbouwde aanpak kiezen of ontwikkelen, gerichte implementatiestrategieën inzetten, het proces zorgvuldig monitoren en leren van wat je onderweg tegenkomt.

Borging is ook een nieuw vertrekpunt. Een schoolteam dat een aanpak succesvol heeft verankerd, heeft ook geleerd om evidence-informed keuzes te maken, de uitvoering te organiseren en het plan bij te stellen. Het collectieve vakmanschap dat door dit proces is gegroeid, is de duurzaamste opbrengst. Het maakt de volgende verkenning makkelijker, de volgende keuzes beter onderbouwd en de volgende implementatie kansrijker. Wanneer de borgingsfase is doorlopen, begint daarom een nieuwe cyclus: een ronde op een hoger niveau.

Checklist aanbeveling 6

- ☐ Hebben jullie de werkzame elementen en afspraken vastgelegd in gedeelde, toegankelijke documenten?
- ☐ Is de kennis over de aanpak verspreid over meerdere medewerkers en niet afhankelijk van één persoon?
- ☐ Nemen jullie nieuwe medewerkers actief mee in de inhoud en het waarom van de aanpak?
- ☐ Verschuift de professionalisering van invoeren naar verdiepen?
- ☐ Monitoren jullie de uitvoering ook in de borgingsfase, met oog voor veranderende omstandigheden?
- ☐ Onderbouwen jullie een eventueel opschaaltraject met data en een evaluatie van de eerdere implementatie?
- ☐ Blijft de schoolleider actief betrokken door een goede uitvoering te erkennen, te ondersteunen en het goede voorbeeld te geven?

Referenties

1 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

2 Sharples, J., Eaton, J., & Boughelaf, J. (2024). *A school's guide to implementation: Guidance report*. Education Endowment Foundation.

3 Sharples, J., Eaton, J., & Boughelaf, J. (2024). *A school's guide to implementation: Guidance report*. Education Endowment Foundation.

4 Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education, 7*, 970715. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715.

5 Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2023). Distinguishing aspects of sustainability. *Journal of Educational Change, 24*(4), 805-835. https://doi.org/10.1007/s10833-022-09465-3.

6 Tappel, Anna P. M., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2023). Promoting sustainable educational innovation using the sustainability meter. *Journal of Professional Capital and Community, 8*(3), 234-255. https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2023-0008.

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

8 Scutt, C. (2018). Is engaging with and in research a worthwhile investment for teachers? In C. Carden (Red.), Primary Teaching: *Learning and Teaching in Primary Schools Today* (pp. 595-610). SAGE Publications.

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

10 Sharples, J., Eaton, J., & Boughelaf, J. (2024). *A school's guide to implementation: Guidance report*. Education Endowment Foundation.

11 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

12 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

13 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

14 Breiting, S. (2008). Mental ownership and participation for innovation in environmental education and education for sustainable development. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Red.), *Participation and Learning* (pp. 159-180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_10.

15 Campbell Pickford, H., Joy, G., & Roll, K. (2016). *Psychological ownership: Effects and applications* (Saïd Business School WP 2016-32) [Working paper]. https://doi.org/10.2139/ssrn.2893092.

16 Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change, 10*(4), 337-363. https://doi.org/10.1007/s10833-008-9063-0.

17 Albers, B., Metz, A., Burke, K., Bührmann, L., Bartley, L., Driessen, P., & Varsi, C. (2021). Implementation support skills: Findings from a systematic integrative review. *Research on Social Work Practice, 31*(2), 147-170. https://doi.org/10.1177/1049731520967419.

18 Koh, G. A., & Askell-Williams, H. (2021). Sustainable school-improvement in complex adaptive systems: A scoping review. *Review of Education, 9*(1), 281-314. https://doi.org/10.1002/rev3.3246. often requiring substantial human and material resources. However, many fail to be sustainable beyond short-term funding cycles or the enthusiasm of local initiators. Typically, implementation and improvement are viewed linearly and as static end-products that fail to consider that schools are complex adaptive systems (CAS

19 Poortman, C., & den Brok, P. (2025). *Leidraad Professionele leergemeenschappen in het hoger onderwijs* (De voorbereiding, het proces en het duurzaam inbedden van professionele leergemeenschappen (PLGs): weten wat werkt en waarom). Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). https://www.onderwijskennis.nl/node/7240.

20 Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: Implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community, 2*(2), 101-116. https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2016-0027.

21 Koh, G. A., & Askell-Williams, H. (2021). Sustainable school-improvement in complex adaptive systems: A scoping review. *Review of Education, 9*(1), 281-314. https://doi.org/10.1002/rev3.3246. often requiring substantial human and material resources. However, many fail to be sustainable beyond short-term funding cycles or the enthusiasm of local initiators. Typically, implementation and improvement are viewed linearly and as static end-products that fail to consider that schools are complex adaptive systems (CAS

22 Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science, 20*(6), 914-935. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1.

23 Brock, M. E., & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 38*(3), 131-144. https://doi.org/10.1177/0741932516653477.

24 Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change, 10*(4), 337-363. https://doi.org/10.1007/s10833-008-9063-0.

25 Visscher, A. J., Dmoshinskaia, N., Pellegrini, M., & Rey-Naizaque, A. (2025). (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies. *Educational Research Review, 49*, 100742. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742.

26 Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 407-424. https://doi.org/10.1080/09243450500235200.

27 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.

28 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.

29 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.

30 Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand, 49*(2), 171-187. https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075.

31 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

32 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

33 Kennedy, S. G., Sanders, T., Estabrooks, P. A., Smith, J. J., Lonsdale, C., Foster, C., & Lubans, D. R. (2021). Implementation at-scale of school-based physical activity interventions: A systematic review utilizing the RE-AIM framework. *Obesity Reviews, 22*(7), e13184. https://doi.org/10.1111/obr.13184.

34 Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T., & Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science, 15*, 4. https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8.

35 Langford, R., Bonell, C., Jones, H., & Campbell, R. (2015). Obesity prevention and the health promoting schools framework: Essential components and barriers to success. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s12966-015-0167-7.

36 Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school: A systematic review and state of the field analysis*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University.

37 Kennedy, S. G., Sanders, T., Estabrooks, P. A., Smith, J. J., Lonsdale, C., Foster, C., & Lubans, D. R. (2021). Implementation at-scale of school-based physical activity interventions: A systematic review utilizing the RE-AIM framework. *Obesity Reviews, 22*(7), e13184. https://doi.org/10.1111/obr.13184.

38 Killerby, P., & Dunsmuir, S. (2018). Is implementation of evidence-based interventions in schools related to pupil outcomes? A systematic review. *Educational and Child Psychology, 35*(2), 108-121. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2018.35.2.108.

39 Bonell, C., Warren, E., & Melendez-Torres, G. J. (2022). Methodological reflections on using qualitative research to explore the causal mechanisms of complex health interventions. Evaluation, 28(2), 166-181. https://doi.org/10.1177/13563890221086309.

40 Lyon, A. R., Cook, C. R., Locke, J., Davis, C., Powell, B. J., & Waltz, T. J. (2019). Importance and feasibility of an adapted set of implementation strategies in schools. Journal of School Psychology, 76, 66-77. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.014.

41 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

42 Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education, 7*, 970715. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715.

43 Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly, 82*(4), 581-629. https://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x.

44 Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*(2), 65-76. https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7.

45 Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). Wijze lessen: *Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.

46 Amels-de Groot, J. (2021). *Teachers' capacity to realize educational change through inquiry-based working and distributed leadership* [Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen]. https://doi.org/10.33612/diss.160149825.

47 Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn: Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2013/03/07/leraar-zijn.

48 Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B., & Volman, M. (2017). The relationship between psychological factors and inquiry-based working by primary school teachers. *Educational Studies, 43*(2), 147-164. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248901.

49 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

50 Cane, F. E., & Oland, L. (2015). Evaluating the outcomes and implementation of a TaMHS (Targeting Mental Health in Schools) project in four West Midlands (UK) schools using activity theory. *Educational Psychology in Practice, 31*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/02667363.2014.975784.

51 Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 407-424. https://doi.org/10.1080/09243450500235200.

52 Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.

53 Fixsen, D. L., Blase, K. A., Metz, A., & Van Dyke, M. (2015). Implementation science. In J. D. Wright (Red.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2de dr., Vol. 11, pp. 695-702). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10548-3.

54 Ryan Jackson, K., Fixsen, D., & Ward, C. (2018). *Four domains for rapid school improvement: An implementation framework*. Center on School Turnaround; National Implementation Research Network. https://eric.ed.gov/?id=ED583980.

55 Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001.

56 Koh, G. A., & Askell-Williams, H. (2021). Sustainable school-improvement in complex adaptive systems: A scoping review. *Review of Education, 9*(1), 281-314. https://doi.org/10.1002/rev3.3246.

57 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

58 Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-343. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0.

59 Albers, B., & Pattuwage, L. (2017). *Implementation in education: Findings from a scoping review*. Evidence for Learning.

60 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

61 Sharples, J., Eaton, J., & Boughelaf, J. (2024). *A school's guide to implementation: Guidance report*. Education Endowment Foundation.

62 Sharples, J., Eaton, J., & Boughelaf, J. (2024). *A school's guide to implementation: Guidance report.* Education Endowment Foundation.

63 Freeman, E., Wertheim, E. H., & Trinder, M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal, 40*, 847-868. https://doi.org/10.1002/berj.3116.

64 Albers, B., & Pattuwage, L. (2017). *Implementation in education: Findings from a scoping review.* Evidence for Learning.

65 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

66 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.

67 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.

68 Achtenhagen, F. (2012). The curriculum-instruction-assessment triad. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 4*(1), 5-25. https://doi.org/10.1007/BF03546504.

69 Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on learning and instruction: Implications for curriculum, instruction, and assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 2*(1), 33-41. https://doi.org/10.1177/2372732215601866.

70 Ros, B., Gulikers, J., Joosten-ten Brinke, D., & Schildkamp, K. (2022). *Ken je leerling*. Didactief en Uitgeverij Ten Brink. www.ou.nl/-/boek-ken-je-leerling-nu-gratis-te-downloaden.

71 Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256. https://doi.org/10.1093/her/18.2.237.

72 Pearson, M., Chilton, R., Wyatt, K., Abraham, C., Ford, T., Woods, H. B., & Anderson, R. (2015). Implementing health promotion programmes in schools: A realist systematic review of research and experience in the United Kingdom. *Implementation Science, 10*(1), 149. https://doi.org/10.1186/s13012-015-0338-6.

73 Abry, T., Hulleman, C. S., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Using indices of fidelity to intervention core components to identify program active ingredients. *American Journal of Evaluation, 36*(3), 320-338. https://doi.org/10.1177/1098214014557009.

74 Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice, 19*(5), 531-540. https://doi.org/10.1177/1049731509335549.

75 Pfadenhauer, L. M., Gerhardus, A., Mozygemba, K., Lysdahl, K. B., Booth, A., Hofmann, B., Wahlster, P., Polus, S., Burns, J., Brereton, L., & Rehfuess, E. (2017). Making sense of complexity in context and implementation: The Context and Implementation of Complex Interventions (CICI) framework. *Implementation Science*, 12(1), 21. https://doi.org/10.1186/s13012-017-0552-5.

76 Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.

77 Pearson, M., Chilton, R., Wyatt, K., Abraham, C., Ford, T., Woods, H. B., & Anderson, R. (2015). Implementing health promotion programmes in schools: A realist systematic review of research and experience in the United Kingdom. *Implementation Science, 10*(1), 149. https://doi.org/10.1186/s13012-015-0338-6.

78 Ryan Jackson, K., Fixsen, D., & Ward, C. (2018). *Four domains for rapid school improvement: An implementation framework*. Center on School Turnaround; National Implementation Research Network. https://eric.ed.gov/?id=ED583980.

79 Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.

80 Pearson, M., Chilton, R., Wyatt, K., Abraham, C., Ford, T., Woods, H. B., & Anderson, R. (2015). Implementing health promotion programmes in schools: A realist systematic review of research and experience in the United Kingdom. *Implementation Science, 10*(1), 149. https://doi.org/10.1186/s13012-015-0338-6.

81 Moore, G. F., Audrey, S., Barker, M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W., Moore, L., O'Cathain, A., Tinati, T., Wight, D., & Baird, J. (2015). Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance. BMJ, 350, h1258. https://doi.org/10.1136/bmj.h1258.

82 Moore, G. F., Audrey, S., Barker, M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W., Moore, L., O'Cathain, A., Tinati, T., Wight, D., & Baird, J. (2015). Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance. BMJ, 350, h1258. https://doi.org/10.1136/bmj.h1258.

83 Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-343. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0.

84 Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Duda, M. A. (2013). *Implementation drivers: Assessing best practices*. National Implementation Research Network.

85 Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*(2), 65-76. https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7.

86 Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science, 20*(6), 914-935. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1.

87 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

88 Lyon, A. R., Stirman, S. W., Kerns, S. E. U., & Bruns, E. J. (2011). Developing the mental health workforce: Review and application of training approaches from multiple disciplines. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*(4), 238-253. https://doi.org/10.1007/s10488-010-0331-y.

89 Beidas, R. S., & Kendall, P. C. (2010). Training therapists in evidence-based practice: A critical review of studies from a systems-contextual perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice, 17*(1), 1-30. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x.

90 Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Brewer, A. J. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher-student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 51*(4), 437-453. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.001.

91 Killerby, P., & Dunsmuir, S. (2018). Is implementation of evidence-based interventions in schools related to pupil outcomes? A systematic review. *Educational and Child Psychology, 35*(2), 108-121. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2018.35.2.108.

92 Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-343. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0.

93 Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001.

94 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

95 Comiskey, C. (2024). Implementation, monitoring, and evaluation: What enablers do we need and when do we need them to ensure success? In C. Comiskey (Red.), *Addiction research and evaluation: Addressing key challenges for policy and practice* (pp. 163-183). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-65917-1_10.

96 Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-343. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0.

97 Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Duda, M. A. (2013). *Implementation drivers: Assessing best practices*. National Implementation Research Network.

98 Latham, G. P. (2011). Goal setting: A five-step approach to behavior change. In M. Di Domenico, S. Vangen, N. Winchester, D. K. Boojihawon, & J. Mordaunt (Red.), *Organizational Collaboration: Themes and Issues* (pp. 10-20). Routledge.

99 Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science, 20*(6), 914-935. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1.

100 Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.

101 Livet, M., Yannayon, M., Sheppard, K., Kocher, K., Upright, J., & McMillen, J. C. (2018). Exploring provider use of a digital implementation support system for school mental health: A pilot study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 45*, 362-380.

102 Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-343. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0.

103 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

104 Koh, G. A., & Askell-Williams, H. (2021). Sustainable school-improvement in complex adaptive systems: A scoping review. *Review of Education, 9*(1), 281-314. https://doi.org/10.1002/rev3.3246.

105 Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 407-424. https://doi.org/10.1080/09243450500235200.

106 Koh, G. A., & Askell-Williams, H. (2021). Sustainable school-improvement in complex adaptive systems: A scoping review. *Review of Education, 9*(1), 281-314. https://doi.org/10.1002/rev3.3246.

107 Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school: A systematic review and state of the field analysis*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University.

108 Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research, 95*(2), 213-254. https://doi.org/10.3102/00346543231217480.

109 Visscher, A. J., Dmoshinskaia, N., Pellegrini, M., & Rey-Naizaque, A. (2025). (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies. *Educational Research Review, 49*, 100742. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742.

110 Lyon, A. R., Stirman, S. W., Kerns, S. E. U., & Bruns, E. J. (2011). Developing the mental health workforce: Review and application of training approaches from multiple disciplines. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*(4), 238-253. https://doi.org/10.1007/s10488-010-0331-y.

111 Beidas, R. S., & Kendall, P. C. (2010). Training therapists in evidence-based practice: A critical review of studies from a systems-contextual perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice, 17*(1), 1-30. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x.

112 Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of effective teacher professional development? A systematic review and meta-analysis*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics.

113 Ismail, M. R., Seabrook, J. A., & Gilliland, J. A. (2021). Process evaluation of fruit and vegetables distribution interventions in school-based settings: A systematic review. *Preventive Medicine Reports, 21*, 101281.

114 Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school: A systematic review and state of the field analysis*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University.

115 Gu, Q., Seymour, K., Rea, S., Knight, R., Ahn, M., Sammons, P., Kameshwara, K. K., & Hodgen, J. (2021). *The research schools programme in opportunity areas: Investigating the impact of research schools in promoting better outcomes in schools* (The Research Schools Network Evaluation Report, p. 150). Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/networks/research-schools.

116 van Geel, M., Visscher, A. J., & Teunis, B. (2017). School characteristics influencing the implementation of a data-based decision making intervention. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(3), 443-462. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1314972.

117 Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science, 20*(6), 914-935. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1.

118 Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school: A systematic review and state of the field analysis*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University.

119 Ryan Jackson, K., Fixsen, D., & Ward, C. (2018). *Four domains for rapid school improvement: An implementation framework*. Center on School Turnaround; National Implementation Research Network. https://eric.ed.gov/?id=ED583980.

120 Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-343. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0.

121 Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Duda, M. A. (2013). *Implementation drivers: Assessing best practices*. National Implementation Research Network.

122 Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Brewer, A. J. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher-student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 51*(4), 437-453. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.001.

123 Killerby, P., & Dunsmuir, S. (2018). Is implementation of evidence-based interventions in schools related to pupil outcomes? A systematic review. *Educational and Child Psychology, 35*(2), 108-121. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2018.35.2.108.

124 Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-343. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0.

125 Merle, J. L., Thayer, A. J., Larson, M. F., Pauling, S., Cook, C. R., Rios, J. A., McGinnis, J. L., & Sullivan, M. M. (2022). Investigating strategies to increase general education teachers' adherence to evidence-based social-emotional behavior practices: A meta-analysis of the single-case literature. *Journal of School Psychology, 91*, 1-26. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.11.005.

126 Merle, J. L., Thayer, A. J., Larson, M. F., Pauling, S., Cook, C. R., Rios, J. A., McGinnis, J. L., & Sullivan, M. M. (2022). Investigating strategies to increase general education teachers' adherence to evidence-based social-emotional behavior practices: A meta-analysis of the single-case literature. *Journal of School Psychology, 91*, 1-26. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.11.005.

127 O'Hare, L., Stark, P., Orr, K., Biggart, A., & Bonell, C. (2018). *Positive action pilot report and executive summary*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/positive-action.

128 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

129 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

130 Botvin, G. J., Griffin, K. W., Botvin, C., Murphy, M., & Acevedo, B. (2018). Increasing implementation fidelity for school-based drug abuse prevention: Effectiveness of enhanced training and technical assistance. *Journal of the Society for Social Work and Research, 9*(4), 599-613.

131 Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of evidence on implementation in education*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education.

132 Askell-Williams, H., & Koh, G. A. (2020). Enhancing the sustainability of school improvement initiatives. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(4), 660-678. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1767657.

133 Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice, 19*(5), 531-540. https://doi.org/10.1177/1049731509335549.

134 Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2023). Distinguishing aspects of sustainability. *Journal of Educational Change, 24*(4), 805-835. https://doi.org/10.1007/s10833-022-09465-3.

135 Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education, 7*, 970715. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715.

136 Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2023). Distinguishing aspects of sustainability. *Journal of Educational Change, 24*(4), 805-835. https://doi.org/10.1007/s10833-022-09465-3.

137 Damschroder, L. J., Reardon, C. M., Widerquist, M. A. O., & Lowery, J. (2022). The updated Consolidated Framework for Implementation Research based on user feedback. *Implementation Science, 17*(1), 75-75. https://doi.org/10.1186/s13012-022-01245-0.

Implementatie van kansrijke aanpakken in het primair onderwijs

Deze leidraad helpt schoolteams om de implementatie van een kansrijke aanpak gestructureerd en doelgericht vorm te geven. Eerst verken je wat de school nodig heeft en daarna kun je de gekozen aanpak voorbereiden, uitvoeren en borgen. Hierbij gaat het erom dat je de goede dingen doet, op de goede manier.

Succesvolle implementatie vraagt om samenwerking binnen het team, passende randvoorwaarden en een gestructureerd maar flexibel proces. Kennis uit onderzoek combineer je met de expertise van onderwijsprofessionals en gegevens over de eigen school. Zo kies je een onderbouwde aanpak en zorg je ervoor dat deze een plek krijgt in de dagelijkse praktijk van leerkrachten.

Deze leidraad bestaat uit zes wetenschappelijk onderbouwde aanbevelingen:

1. Werk als team samen aan implementatie
2. Versterk de randvoorwaarden voor implementatie
3. Verken de huidige situatie en mogelijke verbeteraanpakken
4. Bereid de implementatie zorgvuldig voor
5. Voer de aanpak gefaseerd in en leer van de uitvoering
6. Borg de aanpak in de school

Bij elke aanbeveling vind je concrete handvatten, praktijkvoorbeelden en checklists waar je als schoolteam direct mee aan de slag kunt.

Mogen we je iets vragen?

We horen graag wat je van deze leidraad vindt en hoe je deze gebruikt in jouw onderwijs. Laat het ons weten via onderwijskennis.nl/leidraden/vragenlijst.

www.nko.nl
www.onderwijskennis.nl