

De moeilijke weg naar praktijkrelevant onderwijsonderzoek

In dit artikel worden centrale kwesties rondom de praktijkrelevantie van onderwijsonderzoek bij elkaar gezet. Er wordt een schets gegeven van klachten over de praktijkrelevantie van onderwijsonderzoek, zowel in internationaal perspectief als in het Nederlandse perspectief van het grote aantal instanties en instellingen die – met een uiterst bescheiden budget – informatie verzamelen over het onderwijs, en ook van de belangrijkste financieringsbronnen. Er wordt een drietal kwesties rondom de aangeduide praktijkrelevantie aan de orde gesteld. Ten eerste wordt een beschrijving gegeven van het probleem van de wetenschappelijke betekenis van praktijkkennis. In deze context blijken er nogal wat ‘vertaalproblemen’ te zijn: enerzijds hoe de wetenschappelijke theorie kan worden toegepast in de complexe schoolpraktijk en anderzijds hoe vanuit de praktijk ervaringen kunnen worden ‘opgetild’ naar bredere inzichten. Ten tweede wordt geschetst hoe in de organisatie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoeksbedrijf een dynamiek is geslopen die de praktijkrelevantie op zijn zachtst gezegd niet bevordert. Ten derde wordt een beschrijving gegeven van enkele aspecten van een aantal recente pilots rondom academische scholen. Eveneens wordt kort ingegaan op het interessante verschijnsel dat in toenemende mate andere disciplines dan de traditionele onderwijsdisciplines bij het verzamelen van informatie over onderwijs in beeld komen. Tot slot worden suggesties gedaan die de praktijkrelevantie kunnen verhogen.

Prof. dr. P.J.J. Stijnen (Sjef. Stijnen@ou.nl) en prof. dr. R.L. Martens zijn werkzaam bij het Ruud de Moor Centrum voor professionalisering van onderwijsgeevenden (RdMC) van de Open Universiteit. Drs. A.J. Dieleman is werkzaam aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en het RdMC.

INLEIDING

Onlangs zijn in Nederland initiatieven ontplooid om onderwijsonderzoek praktijkrelevanter te maken. Zo is in 2008 het Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER) opgericht en rond hetzelfde moment het Centrum Brein & Leren van het interfacultaire Amsterdam Zwolle Institute for Research in Education (AZIRE). Het enkele jaren eerder opgerichte Ruud de Moor Centrum (RdMC) van de Open Universiteit Nederland heeft als opdracht van het ministerie van OCW om de professionalisering van onderwijsgeevenden te bevorderen en zet daartoe ook praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek in. Verder heeft vanaf 2006 een aantal scholen subsidie gekregen om in dieptepilots uit te proberen of en hoe ze zich kunnen ontwikkelen tot academische opleidingscholen waarin docenten van de school zelf onderzoek doen naar de eigen onderwijspraktijk. Ook hbo-lectoraten en kenniskringen kunnen voor een deel geduid worden vanuit de behoefte om de beroepspraktijk meer onderzoeksmatig te ontwikkelen. Al enige tijd bestaat klaarblijkelijk het breed gedragen gevoel dat onderwijsvernieuwingen onvoldoende onderzoeksmatig onderbouwd zijn. Dit werd onder meer

door de parlementaire onderzoekscommissie Dijsselbloem gesteld. En ook de Onderwijsraad vroeg meermalen aandacht voor het probleem van een te gering gebruik van onderzoeksresultaten in de praktijk van het onderwijs. In paragraaf 4.3 van het Beleidsprogramma 2007-2011 staat dan ook als doelstelling het ‘stimuleren van een evidence-based onderwijspraktijk’ (Regering.nl, 2009). Blijkbaar is de verbinding tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk niet optimaal. Hoewel de genoemde initiatieven talrijk lijken, moeten we ons realiseren dat onderwijsonderzoek nog steeds slechts een zeer klein deel van de onderwijsbegroting uitmaakt. Jochems (2007) becijferde dat in Nederland ongeveer één promille van de onderwijsbegroting naar onderzoek gaat. Daarmee blijft onderwijsonderzoek achter bij de meeste andere wetenschapsgebieden. Hoewel de berekeningen die aan de percentages ten grondslag liggen niet helemaal gelijk zijn, is het percentage van 1,7 waarmee het aandeel van R&D in het Bruto Binnenlands Product wordt weergegeven, duidelijk hoger. ‘Innovatieve’ bedrijven zoals Philips geven ongeveer 6% uit aan R&D. In 2008 gaf de overheid ongeveer 4,1 miljard euro aan R&D uit, waarbij de OCW-begroting het leeuwendeel opslokte met 2,7 miljard euro. Voor de Vlaamse situatie geldt ongeveer hetzelfde. Volgens de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2007a, 2007b) is, naast aandacht voor de relatie onderwijsonderzoek-onderwijspraktijk, aandacht voor de onvoldoende middelen voor onderwijsonderzoek van belang. In de VS wordt hooguit 0,1% van alle onderwijsuitgaven besteed aan onderzoek, terwijl in de gezondheidszorg 23% van het budget aan onderzoek wordt besteed (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006).

In dit artikel stellen we ons (niet als eersten) de vraag waarom de praktijkgerichtheid van onderwijsonderzoek zo problematisch is (vergelijk Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006).

De disseminatie en communicatie (de kenniscirculatie en kennistransfer) rondom veranderingen en vernieuwingen die in het onderwijs plaatsvinden, zijn verre van optimaal. Behalve dat onderwijsonderzoekers te weinig, verkeerde, te gesimplificeerde of irrelevante objecten voor hun studies kiezen, zijn er ook veel zwakke schakels in de kennisketen van onderzoek naar onderwijspraktijk (Hammersley, 2007; Dieleman, 2007; Onderwijsraad, 2006). Deze vaststelling is des te zorgwekkender omdat grote onrust bestaat over de kwaliteit en het niveau van ons onderwijs. Niet alleen signaleren sommigen (onder meer de commissie Dijsselbloem) een afnemend kennisniveau (iets dat anderen overigens weer betwisten), ook zijn er grote zorgen over de professionele kwaliteit van veel onderwijsgevendenden. Een ‘professionele school’, met gemotiveerde, levenslang lerende docenten die zo kwantitatief en kwalitatief het docentenkorps vormen dat Nederland nodig heeft, is van groot belang en een punt van aanhoudende zorg (zie bijvoorbeeld Hendriks, 2008). Een belangrijk punt is dat de uitdagingen voor het onderwijs toenemen in termen van:

- internationale competitie (HBO-raad, 2009);
- lerarentekort (HBO-raad, 2009; Stijnen, 2003; Vermeulen, 2003);
- toename ‘nieuwe Nederlanders’ in het onderwijs (Coonen, 2005; Martens, 2007; Zwaneveld, 2005; Stijnen, 2003);
- ICT-revolutie (Coonen, 2005; Martens, 2007; Zwaneveld, 2005; Stijnen, 2003);

- gepercipieerde onaantrekkelijkheid van het lerarenberoep (Bastiaens, 2007; Coonen, 2005; Stijnen, 2003; Vermeulen, 2003);
- steeds snellere innovatiesnelheid in de samenleving (Coonen, 2005); *en*
- de sterke toename van de maatschappelijke druk (bijvoorbeeld zorgtaken) voor scholen (Onderwijsraad, 2008a);
- de gemiddelde leeftijd van werknemers in het onderwijs, in 2007 ruim 43 jaar; daarmee is het onderwijs de meest vergrijsde bedrijfstak in Nederland.

Daarnaast wordt momenteel de druk op het onderwijs in termen van opbrengstgerichtheid fors opgevoerd (Onderwijsraad, 2008b, 2008c), al dan niet terecht gebaseerd op twijfels over bijvoorbeeld de basisvaardigheden die leerlingen in het onderwijs opdoen. Kortom, uitdagingen genoeg maar het is de vraag of het beroepsveld op dit moment in staat is deze goed op te pakken. Coonen (2005) waarschuwt voor een deprofessionalisering van de docent in het onderwijs en het fuikarakter dat het beroep volgens sommigen heeft. Waar een enorm beroep wordt gedaan op een toenemende professionalisering, lijkt de praktijk soms zelfs de andere kant op te bewegen. Talentvolle leraren zouden hierdoor als eersten afhaken (zie Vermeulen, 2003). Onderwijsgeevenden zouden te veel toepassers zijn (geworden) van wat elders is bedacht. Onderwijsgeevenden (ook zij die in opleiding zijn) zouden meer moeten reflecteren op en zelfstandig vorm moeten geven aan het onderwijsproces. Onderwijsgeevenden in opleiding kunnen ook al kennis produceren en ze kunnen in zekere zin beschouwd worden als 'reflective practitioner' of 'scientist practitioner' ('teacher as researcher'). Er is dus een forse uitdaging of liever noodzaak tot expertiseontwikkeling op het gebied van professionalisering van docenten.

KLACHTEN OVER DE RELEVANTIE VAN ONDERWIJSONDERZOEK: EEN LANGE TRADITIE

In het onderwijs in Nederland heeft de verwijdering tussen theorie en praktijk zich al vroeg ingezet (zie Lenders, 1988). Meer dan dertig jaar geleden klaagde Brus (1976) al over de problematische relatie tussen de resultaten van onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. In 2003 constateerde de Onderwijsraad dat in Nederland een ongelukkige kloof is gegroeid tussen theorie en praktijk, tussen ontwerp en ontwikkeling van onderwijs aan de ene kant en de uitvoering ervan aan de andere kant. De Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) kwam in 2002, in samenwerking met de Commissie van Overleg Sectorraden (COS) (AWT/COS, 2002, Rapport 'Verkenningcommissie De Klerk', aangeboden aan toenmalige staatssecretaris Adelmund), en in 2003 tot gelijksoortige conclusies met betrekking tot onderwijskundig onderzoek. In 2006 verscheen van de hand van Broekkamp en Van Hout-Wolters een publicatie onder de veelzeggende titel 'De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk'. In 2007 constateerde de VLOR gelijksoortige feiten (2007a en 2007b). In 2007 werd in het Programma Onderwijsonderzoek 2008-2011 aangegeven dat de praktijkgerichtheid mede een basis zal vormen voor de keuze van onderzoeksthema's (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, 2007). In 2008 verscheen een themanummer over onderzoek van het *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. In dit (Nederlands/

Vlaamse) themanummer werd ruimschoots aandacht besteed aan de geschetste problematiek. Ook in een recente publicatie van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (De Boer (red.), 2009) wordt de problematiek genoemd, overigens zonder nadere uitwerking. In de laatste jaren is ook op diverse onderwijsresearchdagen aandacht aan het vraagstuk geschonken. Dat geldt ook voor activiteiten binnen de onderzoeksschool Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek (ICO), waar in het scholingsprogramma voor promovendi aandacht wordt besteed aan onderwijskundig ontwerponderzoek om de praktische bruikbaarheid van onderwijskundig onderzoek te bevorderen. Al deze beschouwingen en analyses leggen de vinger op dezelfde zere plek. Vrij vertaald komt het erop neer dat de beroepspraktijk van leerkrachten steeds meer los is komen te staan van theorievorming, onderzoek en ontwikkelingswerk. De professie is ontdaan van eigen innoverend vermogen. Het gevolg is dat pogingen tot onderwijsvernieuwing bijna altijd van buitenaf komen, aangestuurd door wetenschapsbeoefenaren en beleidsmakers die in het onderwijs enkele enthousiastelingen proberen te vinden die het voortouw kunnen nemen. Innovaties zijn relatief zelden bewegingen van onderop (waarmee overigens niet gezegd is dat deze innovaties per definitie zonder problemen zouden zijn).

Dat deze problematiek niet tot landsgrenzen beperkt gebleven is, blijkt uit de oprichting van EAPRIL (the European Association for Practitioner Research and Improving Learning), als zusterorganisatie van de Europese onderwijsonderzoeksorganisatie EARLI. De Campbell Collaboration is een verdere uiting van de onvrede met 'traditioneel' onderwijsonderzoek. Verbetering wordt nagestreefd door een objectieve database aan te leggen met alle data, ook ongepubliceerde of van studies die nog lopen. Alleen na grondige analyses van de kwaliteit van het onderzoek worden studies opgenomen in de database. Het al dan niet statistisch significant zijn van de resultaten mag daarbij geen rol spelen. Volgens Dingfelder (2005) is de Campbell-database zeer nuttig bij onderwijsonderzoek. Zo krijgen beleidsmakers meer en betrouwbare informatie over wat wel en niet werkt, zie ook Reeves (2006).

Dat de problematiek leeft, of zo u wilt de onvrede met 'traditioneel' onderwijsonderzoek, blijkt verder uit het feit dat in de afgelopen jaren niet alleen wetenschapsbeoefenaren met een vooral sociaal-wetenschappelijke achtergrond (eventueel onderwijskundige achtergrond) zich over de problemen buigen, maar dat ook de inzichten uit andere disciplines nadrukkelijk in beeld komen. Voorbeelden zijn het al genoemde TIER en de disciplinaire achtergronden, zoals economie en bètawetenschappen van de meeste deelnemers aan het Netwerk Onderwijsinnovatie (2009). Het lijkt erop dat de resultaten van 'traditioneel' onderwijsonderzoek in steeds mindere mate van belang worden geacht voor het innoveren van onderwijs. Wat kort door de bocht geformuleerd heeft het er alle schijn van dat de gevestigde onderwijsonderzoeker binnen dit krachtenveld langzaam zijn centrale rol verliest. Belangrijk in dit verband zijn ook de (volgens velen te) hooggespannen verwachtingen die aan hersenonderzoek worden toegekend, zoals blijkt uit de belangstelling van beleidsmakers en onderwijsgeevenden voor dit onderwerp.

Illustratief voor het gebrek aan gezag en zeggingskracht van het traditionele onderwijsonderzoek is de versnippering van het onderzoek en de kennisontwikkeling over een

groot aantal instanties en gefinancierd uit verschillende bronnen (zie kader). Ook al is er behoefte aan een zekere coördinatie op dit terrein, het is de vraag of dit het probleem van praktijkrelevantie echt zal oplossen. Voor de doorsneeonderwijsgevende is dit een ondoorzichtige werkelijkheid. We gaan daarom nu in op de discussie die momenteel in het hoger onderwijs wordt gevoerd over hoe de opdracht van praktijkrelevant onderzoek moet worden geïnterpreteerd.

Onderwijsonderzoek – en meer in het algemeen ‘kennisontwikkeling’ op het terrein van onderwijs – vindt in veel instellingen plaats (overigens doen deze in de meeste gevallen niet uitsluitend onderwijskundig onderzoek; vaak hebben ze ook een (belangrijke) rol in de stimulering van innovaties, het doorgeven van informatie, et cetera). Zonder volledig te kunnen zijn, geven we – in aansluiting op en gedeeltelijk in analogie met de Onderwijsraad (2003, p. 10 en 27, e.v.), de Algemene Rekenkamer (2007) en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009) – een schets van de ondoorzichtige werkelijkheid van het onderwijsonderzoek. Eerst volgt een overzicht van de geldstromen, daarna een lange lijst van instellingen die zich allemaal met onderwijsonderzoek bezighouden.

In Nederland kunnen in hoofdlijnen zes geldstromen worden onderscheiden:

1. De eerste geldstroom bestaat hoofdzakelijk uit het reguliere onderzoeksbudget van de universiteiten.
2. De tweede geldstroom omvat vooral subsidies van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Voor onderwijs spelen daarbinnen twee organen een rol: de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO) en de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO). Ook universiteiten doen regelmatig een beroep op PROO-gelden.
3. De derde geldstroom is contractonderzoek. Voorbeelden van geldschietters zijn het ministerie van OCW, het Sector Bestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) en onderwijsinstellingen (bijvoorbeeld grotere schoolbesturen) die onderzoek laten uitvoeren om specifieke problemen te helpen oplossen.
4. Er is een vierde geldstroom ten bate van ontwikkelwerk (development). Via de Regeling Schoolbegeleiding werden vroeger onderwijsbegeleidingsdiensten ondersteund. Vanaf 2006 wordt de financiering vraaggestuurd en stapsgewijs opgenomen in de vergoedingen voor scholen in het primair onderwijs. Via de Wet subsidiëring landelijke onderwijsactiviteiten (SLOA) werd door de overheid het landelijke innovatiebeleid in het voortgezet onderwijs bevorderd. SLOA-instellingen zijn de Landelijke Pedagogische Centra (LPC's: APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum), CPS Onderwijsontwikkeling en advies (en CPS academie) (voorheen Christelijk Pedagogisch Studiecentrum) en KPC-groep (voorheen Katholiek Pedagogisch Centrum)), het CINOP, de Citogroep en de SLO. De SLOA-middelen worden geleidelijk overgeheveld naar het veld (vooral de VO-raad). Bovendien bewegen enkele SLOA-instellingen zich stapsgewijs op een wat breder terrein dan de 'historische' sector.

5. Er is een vijfde geldstroom voor kennisontwikkeling in of door onderwijsinstellingen. Dit betreft bijvoorbeeld door de overheid ter beschikking gestelde budgetten voor deskundigheidsbevordering van leraren of de bekostiging van onderzoek en ontwerpactiviteiten van lerarenopleidingen.
6. Tot slot zijn er de overige geldstromen. Dit kunnen allerlei incidentele financiers zijn, bijvoorbeeld brancheorganisaties, vakbonden, et cetera. Hieronder kunnen ook financieringen door particuliere stichtingen en weldoeners vallen.

Instellingen die zich met onderwijsonderzoek bezighouden:

- *Universiteiten*
Zowel universitaire vakgroepen onderwijskunde, pedagogiek, onderwijswetenschappen en onderwijsontwikkeling als universitaire lerarenopleidingen. Ook de overkoepelende Vereniging van Nederlandse Universiteiten (VSNU) speelt een rol bij het verzamelen van kennis over (universitair) onderwijs.
- *Hogescholen*
Zowel rondom kenniskringen behorend bij een groot aantal lectoraten als in beperkte mate binnen lerarenopleidingen en incidenteel door het uitvoeren van extern gefinancierd opdrachtonderzoek. De Hoger Beroeps Onderwijsraad (HBO-raad) verzamelt soms ook kennis. Voor het hoger onderwijs in zijn geheel en voor onderzoeksinstituten speelt SURF op het terrein van ICT een belangrijke rol (Nationaal Actieplan e-Learning).
- *Onderzoeksinstellingen*
Dit kunnen commerciële bureaus zijn die contractonderzoek doen maar ook instellingen die vaak gelieerd zijn aan universiteiten.
- *Ondersteuningsinstellingen en begeleidingsdiensten*
Voor het primair onderwijs zijn dit vooral de (vroegere) onderwijsbegeleidingsdiensten. Ook de Primaire Onderwijsraad (PO-raad) is van belang. In het voortgezet (beroeps)onderwijs spelen de Landelijke Pedagogische Centra een rol (vooral zogenoemd kortlopend onderzoek; voor een overzicht van de centra zie punt 4 bij de financiering van onderwijsonderzoek). Daarnaast zijn er instellingen als de Citogroep (voorheen Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling), het Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP) en de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Wat bijvoorbeeld ICT betreft speelt Kennisnet een belangrijke rol. De Voortgezet Onderwijsraad (VO-raad) is tevens van betekenis. Ook het Platform Bèta Techniek is van belang. In het middelbaar beroepsonderwijs moet de MBO-raad worden genoemd. Verder ook het Platform Beroepsonderwijs, MBO 2010 (vooral Competentiegericht Onderwijs (CGO) ondersteuning). Binnen de mbo-sector kunnen als meer wetenschappelijke ondersteuning worden genoemd: het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO), de Vereniging Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (Colo), het researchcentrum voor onderwijs en arbeidsmarkt (ROA) en het IVA beleidsonderzoek en advies. Tevens speelt de Stichting Platform VMBO (SPV) een rol.

- *Adviesraden*
Deze adviesraden voor de regering bestaan naast de Onderwijsraad, de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) en de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR).
- *Planbureaus*
Het Centraal Planbureau (CPB) en het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP).
- *De Inspectie van het Onderwijs*
Voor het hoger onderwijs valt hieronder in zekere zin ook de kennis die wordt verzameld in het kader van visitatie- en accreditatietrajecten die binnen deze onderwijssoort gangbaar zijn (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)).
- *Onderwijsinstellingen zelf*
- In een aantal gevallen zijn er ook instanties die niet altijd een-op-een toegevoegd kunnen worden aan één onderwijssector. Zonder volledig te willen zijn kunnen in dit verband worden genoemd: de Stichting van de Arbeid, Senter Novem, het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), de Sociaal-Economische Raad (SER) en het reeds genoemde Platform Beroepsonderwijs, evenals de reeds aangeduide (onderzoeks)instellingen die gelieerd zijn aan universiteiten, zoals het Ruud de Moor Centrum (RdMC) van de Open Universiteit, het reeds genoemde ROA, het Centre for Learning Sciences and Technology (CELSTEC), het genoemde TIER, het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS), het Instituut voor Onderzoek van het Wetenschappelijk Onderwijs (IOWO), het reeds genoemde IVA, het SCO-Kohnstamm Instituut, het Rotterdams Instituut voor Sociaal-wetenschappelijk Beleidsonderzoek/het Onderwijsexpertisecentrum Rotterdam (RISBO/OEER), het Groninger Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION), het Universitair Onderwijscentrum Groningen (UOCG), het Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS), het Center for Higher Education Polity (CHEPS), het Onderwijscentrum VU en het kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA).
- Daarnaast – en soms gedeeltelijk overlappend – is er nog het al aangeduide onderwijsonderzoek dat in meerdere of mindere mate plaatsvindt bij vakgroepen en lectoraten bij universiteiten en hoge scholen en de lerarenopleidingen: van universitaire lerarenopleidingen (ULO's) tot pedagogische academies basisonderwijs (PABO's).
- Ook in het kader van allerlei beleidsinitiatieven wordt kennis over onderwijs verzameld. Hier kan bijvoorbeeld gedacht worden aan zaken als de kwaliteitsagenda Primair Onderwijs, de kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs, het actieplan Leerkracht van Nederland, de strategische agenda MBO, de strategische agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek en de kwaliteitsagenda leraren. Ook spelen hier initiatieven als de Opleidingsschool en de academische school en projecten als Onderwijsbewijs en Leren met meer Effect een rol.
- Kennisontwikkeling vindt ook plaats door of in opdracht van het ministerie van OCW, het kabinet en het parlement. Een saillant voorbeeld van dit laatste zijn de bevindingen van het zogenoemde rapport Dijsselbloem (2008) met

alle door universitaire vakgroepen en onderzoeksinstituten uitgevoerde onderliggende studies.

- Tot slot is er ook kennis aanwezig en wordt kennis uitgedragen via tijdschriften en redacties van tijdschriften op het gebied van onderwijs. Naast tijdschriften op het gebied van allerlei (vak)didactiek kunnen hier tijdschriften worden genoemd als *Pedagogische Studiën*, het *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, Onderzoek van het Onderwijs, Pulse, Prima!, Opleiding & Ontwikkeling, Didactief, Onderwijsinnovatie, VO-magazine, COS, JSW, MESO-magazine* en *Develop*. In toenemende mate ontstaan ook elektronische tijdschriften.

PRAKTIJKRELEVANT ONDERZOEK

Wat praktijkgericht of praktijkrelevant onderzoek moet inhouden, is geen uitgemaakte zaak. De meningen daarover lopen uiteen. De belangrijkste tegenpolen worden hier ter wille van beknoptheid en duidelijkheid schematisch tegenover elkaar gezet. Dat betekent dat er allerlei (tussen)varianten en mengvormen voorkomen. De tegenover elkaar gezette opvattingen hoeven elkaar ook niet per se uit te sluiten. Het is heel goed mogelijk deze te combineren of als aanvullend te zien.

Sommigen vertalen de opdracht van praktijkgericht onderzoek als toegepast onderzoek waarbij de kennis en het instrumentarium die in de (sociale) wetenschappen zijn ontwikkeld, worden ingezet in praktijksituaties (zie bijvoorbeeld Hammersley, 2007; Onderwijsraad, 2006). Het gaat dan om wetenschappelijke kennis en methodologie bestaande uit een samenhangend stelsel van in proposities gevangen beweringen (theorieën) die in onderzoek hun empirische houdbaarheid hebben bewezen. Ze zijn geldig, dat wil zeggen breed geaccepteerd, zolang ze kunnen rekenen op voldoende empirische steun. De hoogste wetenschappelijke status hebben die beweringen die onder strikte experimentele condities zijn getoetst ter ondersteuning of verdere uitbouw van een beproefde theorie en die een groot bereik hebben. Het betreft doorgaans verklaringen waarin causale verbanden worden gelegd. Trefwoorden zijn hier: disciplinegebondenheid, objectiviteit, validiteit, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid. De aldus verkregen kennis is vervolgens uitgangspunt voor toepassingen die meestal bestaan uit aanbevelingen, recepten, voorschriften, richtlijnen of modellen voor het handelen. De beroepspraktijk wordt gebaseerd op wetenschappelijke kennis of evidentie (evidence-based practice). Het toegepaste onderzoek heeft voornamelijk tot doel de kennis te implementeren in de beroepspraktijk en te evalueren op haar effecten. In deze benaderingen blijft praktijkonderzoek een duidelijke afgeleide van op bijvoorbeeld universiteiten ontwikkelde sociaal-wetenschappelijke theorieën en is de wijze van onderzoek vaak sterk geënt op de strikte methodologie van het wetenschappelijk onderzoek. Het onderzoek is in deze benadering veelal extrinsiek; dat wil zeggen dat het een aparte activiteit is die meestal niet blijvend, maar op gezette tijden door anderen dan de beroepsbeoefenaren zelf wordt uitgevoerd. De in deze alinea geschetste benadering duiden we voor het gemak aan als *benadering I*.

Anderen vertalen praktijkonderzoek echter als onderzoek door en voor de praktijk (zie bijvoorbeeld Zeichner & Noffke, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Zij verbinden dit met noties als professionalisering, leergemeenschappen en beroepskringen. Zij zien het onderzoek als een intrinsiek bestanddeel van de professie en professionals dienen dit in het kader van de eigen ontwikkeling van het beroep zelf ter hand te nemen. Relevante praktijkkennis bestaat in deze visie uit ervaringen die professionals zelf in de praktijk opdoen en door onderlinge uitwisseling gezamenlijk verder ontwikkelen tot bruikbare inzichten, routines en oplossingschema's (practice-based evidence). Ze zijn in de beroepsuitoefening wenselijk omdat ze antwoord kunnen geven op directe beroepsvragen. De belangrijkste uitdaging bestaat eruit dit proces van ervaring naar inzicht en naar systematische praktijkkennis verantwoord te laten verlopen, dat wil zeggen een methodiek te vinden die willekeurig voorkomt en leidt tot verantwoording van de kennis. Trefwoorden zijn hier: intersubjectiviteit, beroepsrelevantie, interdisciplinariteit en contextgebondenheid. We duiden deze benadering aan als *benadering II*.

Voor de pleitbezorgers van wetenschappelijke kennis (benadering I) geldt hun kennis als een superieure vorm van kennis die verheven is boven de zogenoemde praktijkkennis. Wie vertrouwt op eigen ervaringen, loopt in deze visie het risico het slachtoffer te worden van misvattingen en het handelen te baseren op vooroordelen en inschattingfouten. Praktijkkennis kan ondeugdelijke kennis zijn; zij is in deze opvatting alleen acceptabel zolang zij in het verlengde ligt van de wetenschappelijk getoetste kennis en deze verder aanvult of illustreert. De wetenschap heeft in deze voorstelling tevens een ontmaskeringsfunctie. Opvallend is overigens dat in beide benaderingen de term 'evidence' voorkomt. De 'traditionele' kennishiërarchie die uit benadering I spreekt, staat onder druk. Wetenschappelijke kennis wordt bekritiseerd om haar gebrek aan ecologische validiteit; dat wil zeggen dat de resultaten die onder strikte condities zijn verkregen, te weinig opleveren voor het handelen in complexe en veranderlijke situaties (zie ook de eerder geschetste klachten over de te geringe praktijkrelevantie van de traditionele onderwijsresearch). De praktijkkennis (benadering II) bevindt zich daarentegen in een proces van herwaardering (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scot & Trow, 1994). Beroepsbeoefenaren worden uitgedaagd de eigen handelingspraktijk zelf te onderzoeken en het onderzoek tot een blijvend en organisch onderdeel van hun professionele handelen te maken. Daarbij wordt een beroep gedaan op een breed scala aan onderzoekstechnieken (bijvoorbeeld actieonderzoek, kwalitatieve onderzoeksbenaderingen, et cetera) die de beroepsbeoefenaar zelf kan inzetten ten behoeve van dataverzameling en reflectie. De beroepsbeoefenaar moet een kritische onderzoeker worden van zijn eigen professie. Hij of zij moet de durf en de vaardigheden ontwikkelen om die praktijk zelf steeds te innoveren door nieuwe ontwikkelingen uit te proberen en daarvan te leren.

Deze verschuiving in waardering is echter niet vrij van vragen naar bijvoorbeeld het gebonden karakter van de kennis en de generaliseerbaarheid. Een dringende vraag is hoe de met elkaar uitgewisselde ervaringen kunnen worden 'opgetild' tot meer algemene inzichten en vandaar tot praktijkkennis. Tegen de achtergrond van het voor-

gaande gaan we hierna beknopt in op enkele problemen die samenhangen met de relatie onderzoek-praktijk.

SCHETS VAN ENKELE PROBLEMEN

We beperken ons hier tot een drietal problemen: de wetenschappelijke betekenis van praktijkkennis, het sociaal-wetenschappelijk onderzoeksbedrijf en praktijkonderzoek.

Het probleem van de wetenschappelijke betekenis van praktijkkennis

Zoals eerder aangegeven bestaat kennis van het onderwijs uit twee delen: een wetenschappelijk-theoretisch deel (grofweg benadering I) en een deel dat gebaseerd is op praktische, alledaagse ervaringen (grofweg benadering II). Idealiter zouden deze twee soorten kennis voor het handelen in de onderwijspraktijk moeten worden geïntegreerd. Een van de belangrijkste problemen is de betekenis die moet of kan worden toegekend aan praktische ervaringen. Zo is bekend dat het lang kan duren voordat – ook ervaren – leerkrachten in staat zijn hun eigen persoonsgebonden kennis toe te lichten, laat staan deze kennis op betekenisvolle wijze in relatie te brengen of te confronteren met 'boekenwijsheid'. Het combineren van de rol van kennisgebruiker en kennisontwikkelaar zal in de praktijk niet gemakkelijk zijn. Het leren op de werkplek – de plaats waar de praktische kennis wordt verworven – is immers vooral een kwestie van leren door doen. De kennis die daar wordt opgedaan, heeft betrekking op regels, gewoontes, oplossingschema's, opvattingen, meningen die in een bepaalde school- of organisatiecultuur tot de 'knowhow' behoren. Om deze kennis op een 'hoger' niveau te krijgen en het specifieke van de éne situatie te ontstijgen moet er een 'generalisatieslag' worden gemaakt. Dit vereist onderzoek, vergelijking, categorisering en reflectie. Deze leeractiviteiten vragen op hun beurt om het gebruik van kennis die is vastgelegd in theorieën, wetmatigheden en principes. Op deze wijze kan een vorm van gesystematiseerde, expliciete praktijkkennis ontstaan die voor het grootste deel gewonnen is (of: kan worden) uit vormen van informeel leren. Deze praktijkkennis kan vervolgens worden geïntegreerd met meer theoretische inzichten. Teune (2004) duidt dit meer in algemene zin en aanvullend op het voorafgaande als volgt aan: 'Wanneer kennis in een andere context wordt gebruikt of wordt omgezet in een voor die context geschikte vorm, is het niet meer dezelfde kennis als tevoren. De transfer van de ene context naar de andere vraagt opnieuw om leeractiviteiten. Om tot een samenhangende, professionele kennisbasis te komen is het noodzakelijk dat de verschillende typen kennis worden geïntegreerd. Dit zal pas gebeuren wanneer de kennis wordt losgemaakt van de oorspronkelijke context, dus wordt gedecontextualiseerd, maar tegelijkertijd weer geschikt wordt gemaakt voor een andere context. De kennis moet dus weer worden herbouwd of met andere woorden gerecontextualiseerd.' Guile en Young (2003) geven aan dat er twee mogelijkheden zijn: een horizontale vorm, waarbij bekende activiteiten plaatsvinden in een nieuwe context, of verticaal, waarbij nieuwe activiteiten worden ontwikkeld op basis van inzichten uit 'theoretically constructed worlds'. Zij duiden dit losmaken en herbouwen van kennis aan met continue, progressieve recontextualisatie. Het zal duidelijk zijn dat de geschetste horizontale en

verticale processen niet eenvoudig zijn en voor een deel in de toekomst nog nader vormgegeven zullen moeten worden.

De beknopte schets van dit probleem afsluitend, kan worden gesteld dat binnen de geschetste perspectieven onderzoek niet moet worden opgevat als het doen van 'steriel' onderzoek van buitenaf door externen volgens 'strengere' wetenschappelijke criteria. Het gaat om onderzoek waarin docenten niet alleen object maar ook subject van onderzoek kunnen zijn. Dat sluit bijvoorbeeld ook zogenoemd evaluatieonderzoek niet uit. Het is wel een aanpak die ertoe leidt dat resultaten direct weer in de professionele ontwikkeling kunnen worden ingezet. Onderzoek is in deze opvatting bovenal een gezamenlijke activiteit, zowel wat betreft vraagstelling, verzameling en verwerking van gegevens als reflectie op het resultaat. Om misverstanden te voorkomen: ook deze onderzoeksactiviteiten dienen aan duidelijke criteria te voldoen.

Het probleem van het sociaal-wetenschappelijk onderzoeksbedrijf

De resultaten van onderwijsonderzoek moeten uiteindelijk relevant zijn voor de praktijk. De onderwijskunde is immers een 'kunde', een term waarin de toepassingsgerichtheid al benadrukt wordt. De term 'onderwijs' in onderwijsonderzoek duidt a priori al op een context waarvoor het onderzoek betekenis moet hebben. Praktijkrelevantie is daarom een voor de hand liggend uitgangspunt dat voor ieder universitair onderwijsonderzoeksprogramma zou kunnen of moeten gelden. Op papier is dat inderdaad ook meestal wel het geval, maar de praktijk is aanzienlijk weerbarstiger. Daarvoor zijn twee hoofdredenen. In de eerste plaats is er de manier waarop het sociaal-wetenschappelijk onderzoek wordt georganiseerd en 'afgerekend' en in de tweede plaats de vaak onderschatte complexiteit van het onderwijs waarnaar onderzoek wordt verricht.

De dominante sociale wetenschap in de onderwijskunde is momenteel de psychologie. Voor onderwijs(kundig)onderzoek is de (onderwijs)psychologie al decennialang de voornaamste richtinggever, die disciplines als sociologie of pedagogiek enigszins heeft 'weggedrukt' uit het onderwijsonderzoek. In de psychologie en in het kielzog daarvan het onderwijsonderzoek is sinds de jaren zestig in Nederland een sterke beweging ontstaan naar kwantitatief, empirisch onderzoek. Onderwijspublicaties van daarvoor zagen er volstrekt anders uit als de gangbare wetenschappelijke publicaties na die tijd. Empirisch onderzoek met als voorbeeld 'natuurwetenschappelijk onderzoek' was een reactie op de nauwelijks falsifieerbare werkwijzen van de fenomenologie, tot welke richting de meeste Nederlandse psychologen zich rekenden. Naast de methodologische oriëntatie op de bètawetenschappen werd ook aansluiting gezocht bij de vorm. Publiceren in gerefereerde wetenschappelijke tijdschriften, met een gemiddelde artikelengte van ongeveer 5000 woorden, werd de norm. Zeker in de kleinere taalgebieden, zoals het Nederlands, werd dit publicatiegedrag bovendien sterk internationaal georiënteerd: vrijwel alle wetenschappelijke publicaties zijn in het Engels, veelal in Amerikaanse en Britse tijdschriften. In 2007 waren er 60.862 wetenschappelijke publicaties, ongeveer 25.000 in internationale gerefereerde tijdschriften (Ministerie van OCW, 2009). Verhoudingsgewijs scoort Nederland goed met de hoeveelheid internationale publicaties ten opzichte van het aantal inwoners, vergeleken met andere landen. Dat komt,

zoals gezegd, vooral door het relatief kleine taalgebied. De meeste kleine westerse landen scoren relatief hoog in internationale publicaties. Het publiceren van dergelijke artikelen is inmiddels de *raison d'être* geworden voor de beoefenaar van de sociale wetenschappen. Om carrière te maken zijn publicatielijsten en daarmee samenhangende citatie-indexen cruciaal, zo blijkt uit universitaire functieprofielen, en bij gebrek aan andere criteria om de kwaliteit van wetenschapsuitoefening te staven is het ook zo ongeveer de enige lat waarlangs de wetenschapsbeoefening van onderzoeksinstituten en universiteiten wordt gelegd. Het levert 'lijstjes' op waarmee individuen en instituten gemakkelijk vergeleken kunnen worden en waarop ze voortdurend haasje over kunnen springen. De vraag dringt zich daarmee onvermijdelijk op of de manier waarop het sociaal-wetenschappelijk bedrijf is georganiseerd en de hardnekkige klachten van 'practitioners' over het gebrek aan relevantie van onderwijsonderzoek iets met elkaar te maken hebben. In aansluiting op wat we al eerder hebben gezegd, zijn deze klachten in ongenueerde vorm verwoord, dat onderwijsonderzoek soms te gesimplificeerd is of open deuren intrapt in plaats van nieuwe kennis oplevert, dat het onderzoek nauwelijks te vinden is voor practitioners en dat de resultaten vaak irrelevant en onbegrijpelijk zijn (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Zonder mee te gaan in een actiebeweging als Beter Onderwijs Nederland (BON) is wel duidelijk dat de 'logen' en de 'kundes' bij de gemiddelde op de BON-site postende docent op heel weinig waardering kunnen rekenen: 'gedecontextualiseerde kennis van autistische boekenwormen in ivoren torens waar de docent in de klas niets aan heeft' is nog een van de mildere samenvattingen van omschrijvingen die we tegenkwamen.

De kritiek op de relevantie en zinvolheid van onderwijsonderzoek blijft niet beperkt tot deze practitioners. Ook veel (top)onderzoekers wijzen inmiddels op dezelfde problematiek. Onderwijsonderzoek zou meer generaliseerbaar moeten zijn; dat wil zeggen, zou tot meer algemeen bruikbare principes moeten leiden (Kezar, 2000). Veelal ontbreken praktische oplossingen en advies (vergelijk Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Murray, 2002; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Reeves, 2006, 2007; Walker, 2006). Veel auteurs reppen van een crisis in onderwijsonderzoek (voor een overzicht zie Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Onderwijsonderzoekers ontkomen er dus niet aan de hand in eigen boezem te steken. De sociale wetenschap is te ver van de realiteit afgedwaald. Onderzoek wordt bedreven door onderzoekers die de praktijk op scholen zien als lastige verstoringen van hun gecontroleerde experimenten. De methoden van de bètawetenschap, waarin het aantal variabelen dikwijls veel stabiel, overzichtelijker en beter omschrijfbaar is, werken te vaak niet goed bij onderzoek in de sociale wetenschappen. Dat probleem is niet groter bij onderwijs dan bij andere gebieden van de sociale wetenschappen, maar is bij onderwijsonderzoek wellicht manifester in beeld omdat er een grote maatschappelijke vraag is naar bruikbare onderzoeksresultaten. Maar als het systeem van onderzoek en afrekening alleen leidt tot te gesimplificeerde 'meetbare' kwaliteitscriteria, is de conclusie onontkoombaar dat dit systeem aan herijking toe is. Er is niets mis met het kritisch vergelijken van onderzoekers en onderzoeksinstituten en de wetenschappelijke output is daarbij een interessant kwaliteitskenmerk, maar het systeem slaat door wanneer doel en middel verwisseld worden. Als het format dat van publiceren van 5000 woorden in Engelstalige tijdschriften

is, die a priori nauwelijks in het Nederlandse onderwijs geïnteresseerd zijn, verliest het onderzoek voor de Nederlandse context aan belang. Op een artikel van 5000 woorden is er ruimte voor 1500 woorden inleiding. Dat betekent automatisch dat de complexe sociale werkelijkheid van een school of klas gereduceerd moet worden tot een theoretisch model van enkele meetbare variabelen. Een dergelijk model kan wellicht prima werken om het gedrag van vloeistoffen onder druk of de vermeerdering van malariamuggen te beschrijven, maar voor de complexe werkelijkheid van een lerende leerling is het vaak te simplistisch. Bovendien leidt de dominantie van deze vorm van wetenschap bedrijven ertoe dat er een bias op positieve resultaten ontstaat (die aanzienlijk gemakkelijker te publiceren zijn), omdat de onderlinge competitie tussen onderzoekers om te publiceren zo groot wordt dat tijdschriften hoge afwijzingspercentages hanteren. Dat betekent dat heel veel moeite wordt verspild aan het zo kneden van de data en het zo beschrijven van het materiaal dat de kans op publicatie wordt vergroot. Ook verdwijnt heel veel onderzoek. Of erger: het wordt zelfs nooit uitgevoerd omdat het niet zal scoren in een Engelstalig tijdschrift. Om misverstanden te voorkomen: buiten discussie is dat wetenschappelijk onderzoek goed en verantwoord wordt uitgevoerd waarbij kennis wordt nagestreefd die de waan van de dag overstijgt, die controleerbaar is en die de resultaten onder kritiek durft te stellen, die openbaar is en die volgens vooraf afgesproken methoden en criteria wordt uitgevoerd. De conclusie is dat de onderwijswetenschap toe is aan een systeem waarin uiteraard oog is voor kwaliteit maar dat tegelijk niet blind vaart op het uit de bètawetenschap geleende model van empirische artikelen die de complexe en vaak onvermijdelijk subjectieve werkelijkheid van onderwijs geen recht doen.

Over de complexiteit van onderwijsonderzoek, die onderzoekers uit aanpalende onderzoeksgebieden vaak onderschatten, is al veel geschreven. De roep om wetenschappelijke 'evidence' is in Nederland vaak geuit, onder meer door de Onderwijsraad, het CBS en het Innovatieplatform. Maar deze 'evidence-based education' is niet vanzelfsprekend (Dieleman 2007; Van Baak, Van der Linde & Aelterman, 2008). Een idee kan wel goed zijn, maar dat wil nog niet zeggen dat het idee ook goed geïmplementeerd wordt of ongeschonden uit de 'curriculum war' komt (Van den Akker, 2003). Reeves (2006, 2007) stelt zelfs dat de roep om hard wetenschappelijk bewijs, bijvoorbeeld via de zogeheten randomized controlled trials (RCT) zoals die ook plaatsvinden in de medische wetenschap, bij onderwijsonderzoek onzinnig is. Onderwijsonderzoek is nu eenmaal veel complexer dan patiënten een pilletje geven om een paar maanden later te kijken wat er gebeurt, aldus Reeves. Je kunt maar zelden zeggen dat de ene onderwijsmethode altijd beter is dan de andere. Dat hangt af van de praktijk en de precieze omstandigheid waarin en hoe deze methode wordt toegepast (Van Baak e.a., 2008). Reeves (2006) wijst erop dat de complexiteit niet gereduceerd mag worden tot een herhaling van simpele RCT's (die in de praktijk meestal onduidelijke of elkaar tegensprekende uitkomsten opleveren). Daarom stelt hij zelfs dat veel onderwijsonderzoek 'pseudoscience' is. En dat velen vinden dat 'educational research as a whole has been a failed enterprise' (Reeves, 2006). De grootste kritiek betreft het gebrek aan vooruitgang, aldus Reeves (vergelijk Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2008; Martens, 2007).

Het probleem van praktijkonderzoek

Als alternatief voor afstandelijk wetenschappelijk onderzoek wordt praktijkonderzoek door de leraren zelf ten tonele gevoerd (overigens niet alleen met als argument de resultaten van onderwijsonderzoek meer praktisch bruikbaar te maken maar in een aantal gevallen ook vanuit de gedachte dat dit een uitbreiding van het traditionele functieprofiel van de docent betekent, wat zou kunnen leiden tot een afwisselender functie-uitoefening en tot een verhoging van de motivatie voor het leraarschap (Stijnen, 2003)). De afgelopen jaren is een groot aantal dieptepilots (academische school) uitgevoerd, waarin scholen de gelegenheid kregen ervaring op te doen met praktijkonderzoek in de eigen school. De voorlopige resultaten laten echter een gemengd beeld zien. Aan de ene kant zijn de meeste docenten die hebben deelgenomen aan de dieptepilots enthousiast en ervaren ze het doen van onderzoek als een verrijking. Het doorlopen van een onderzoekscyclus heeft hen vooral bewuster en kritischer gemaakt. Ze zijn ook meer geïnteresseerd en betrokken geraakt in aspecten van schoolontwikkeling. Hun onderzoekende houding is gestimuleerd. Aan de andere kant is ook duidelijk geworden dat aan het doen van onderzoek in de eigen school enkele lastige vraagstukken kleven. De druk van het dagelijkse onderwijs botst regelmatig met de afstand en de systematiek die het doen van onderzoek vergt. Waar in het primaire proces voortdurend direct gehandeld en geïmproviseerd moet worden, vraagt onderzoek juist om weloverwogen uitgevoerde stappen in een gecontroleerde cyclus. Dat is vaak moeilijk met elkaar te rijmen, des te meer als de werkdruk hoog is.

Een ander groot struikelblok is, zoals gezegd, de verbinding tussen eigen onderzoek en de theoretische kennis. De ervaring leert dat de fasen van het formuleren van onderzoeksvragen en het verzamelen en analyseren van gegevens in redelijke tijd kunnen worden geleerd. Dat geldt minder voor systematisch literatuuronderzoek, literatuurbeoordeling en literatuurverwerking en voor specifieke methodologische kennis. Er is bovendien op dit vlak nog weinig ondersteuning voor docenten die praktijkonderzoek doen. De toegankelijkheid van wetenschappelijke literatuur bijvoorbeeld is buiten de universiteit slecht geregeld. Het doen van onderzoek vraagt in elke stap van de onderzoekscyclus om afwegingen. Juist de complexiteit van het onderwijs brengt met zich mee dat bij praktijkonderzoek meestal met meer rekening moet worden gehouden dan bij wetenschappelijk onderzoek. Zonder sociaal-wetenschappelijk onderzoek tekort te willen doen, lijkt het erop dat in praktijkonderzoek in elke fase heel wat meer afwegingen moeten worden gemaakt. Dat vraagt om ruimere bekwaamheden dan alleen onderzoeksvaardigheden. Hoe daarom het profiel van een docent-onderzoeker eruit moet zien, is nog een open kwestie. Een belangrijke vraag hierbij is: wat is realistisch en haalbaar? Wat kun je en mag je in redelijkheid verwachten?

Verwant aan deze problematiek is de vraag waar het onderzoek in de school moet worden verankerd. De academische dieptepilots hebben uitgewezen dat isolatie van het onderzoek binnen de eigen school een reëel risico is. Heel gemakkelijk wordt het onderzoek alleen een aangelegenheid van enkele leraren zonder dat veel andere leraren zich erbij betrokken voelen of er zelfs maar weet van hebben. Dit bevordert de omstandigheden voor een eventuele implementatie van de gevonden resultaten niet. Steun

van het management voor het onderzoek is vaak niet voldoende, terwijl onderwijskundig leiderschap onmisbaar is. Draagvlak voor en een breed gevoeld eigenaarschap van het onderzoek en de resultaten die eruit voortkomen, zijn belangrijke condities voor de invloed die onderzoek kan hebben. Dat betekent dat de noodzaak en de waarde van onderzoek voor de eigen schoolontwikkeling breed moeten worden onderkend. Onderzoek doen in de eigen school vereist heel wat meer dan enkele docenten die over onderzoeksvaardigheden beschikken en vraagt om een cultuur van onderzoekshoudingen die op alle niveaus in de school aanwezig zijn.

SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN

We hebben in het voorgaande geprobeerd een aantal centrale kwesties rondom de praktijkrelevantie van onderwijsonderzoek bij elkaar te zetten. Er is een schets gegeven van de grote zorgen over de praktijkrelevantie van onderwijsonderzoek. We zijn ingegaan op een drietal kwesties rondom de praktijkrelevantie. In de eerste plaats is een beschrijving gegeven van het probleem van de wetenschappelijke betekenis van praktijkkennis. In deze context blijken er nogal wat 'vertaalproblemen' te zijn: enerzijds hoe de wetenschappelijke theorie kan worden toegepast in de complexe schoolpraktijk en anderzijds hoe vanuit de praktijk ervaringen kunnen worden 'opgetild' naar bredere inzichten. In de tweede plaats is geschetst hoe er in de organisatie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoeksbedrijf een dynamiek is ontstaan die de praktijkrelevantie op zijn zachtst gezegd niet bevordert. Voor een deel is dit een gevolg van begrijpelijke eisen die aan een verantwoorde wetenschapsbeoefening worden gesteld. Maar de 'publicatielijstjescultuur' waarmee op veel universiteiten middel en doel verward worden, leidt in onze ogen niet alleen tot veel verspilde inspanning, maar uiteindelijk ook tot schijnwetenschap, vanwege afnemende relevantie van het onderzoek en een bias op positieve resultaten. In de derde en laatste plaats is een beschrijving gegeven van de opleidings- en academische scholen. Ook hebben we enkele suggesties gedaan die de praktijkrelevantie kunnen verhogen.

Een en ander neemt niet weg dat de geschetste oplossingsrichtingen niet zonder problemen zijn. Zo betekenen opvattingen over 'praktijknabij' onderzoek dat de praktijkgerichte onderzoekers hulp en scholing behoeven. Naast mogelijke scholing in bijvoorbeeld educational design research, action research en triangulatie veronderstelt deze aanpak een veel grotere dan gebruikelijke kennis van het onderwijs en het onderwijsveld. Veel meer dan vroeger dient de praktijkgerichte onderzoeker kennis te hebben van het onderwijs van binnenuit. Dat vraagt niet alleen om een mentaliteitsverandering, maar ook om een verandering van gedrag. Ook voor leerkrachten die aan onderzoek deelnemen, heeft dit consequenties. Een deelnemende practitioner zal moeten worden gefaciliteerd om bijvoorbeeld te kunnen deelnemen aan kennissamenkomsten (zoals communities of practice). Ook betekent dit dat praktijkmensen ondersteuning dienen te krijgen in de vorm van het vastleggen van ervaringen en het communiceren van deze ervaringen naar andere relevante betrokkenen. Hulp bij het onder woorden brengen en vastleggen van ervaringen is dus heel belangrijk. Daarnaast dient

hulp geboden te worden bij het aan de hand van de ervaringen generaliseren van kennis. Bovendien moet ondersteuning geboden worden bij het met elkaar in verband brengen van deze praktijkkennis met theoretische kennis over onderwijs. De transfer van praktijkkennis, die in de context van de praktijk is geleerd, naar meer theoretische kennis (en andersom) gaat niet automatisch. Dit zal moeten worden geleerd en instituten zoals het Ruud de Moor Centrum dienen hulp te bieden bij het eerder aangeduide proces van progressieve recontextualisatie. Praktijkkennis en verworven inzichten dienen echter niet beperkt te blijven tot de eigen kring. Zij moeten zo spoedig mogelijk worden gepubliceerd. Daarbij komt dat de activiteiten, die worden opgevat als onderzoek, breder zijn dan wat traditioneel als onderzoek wordt gezien, evenals de producten en diensten die het resultaat zijn van deze activiteiten. Praktijkonderzoek uitvoeren en resultaten daarvan verspreiden betekent dat ook producten en diensten die nog een voorlopig karakter hebben, al moeten worden gepubliceerd. Enerzijds om resultaten snel ter beschikking te stellen aan het veld, anderzijds speelt de opvatting dat werkers in het onderwijs ook zelf producenten van kennis zijn, in dit opzicht een belangrijke rol. Ook kan zo voorkomen worden dat er een bias ontstaat op 'positieve' uitkomsten.

Kennis is een product van sociale interactie. Activiteiten binnen virtuele communities en kennisgemeenschappen maken deel uit van de gevolgde (praktijkgerichte) werkwijze, alsmede de aandacht voor ontwikkelings- en ontwerpgericht onderzoek. Ook heeft dit tot gevolg dat de kanalen waarin producten en diensten worden bekendgemaakt en gepubliceerd, zeer divers zullen zijn. Er kan onder meer gedacht worden aan rapportages van voorstudies en voorlopige bevindingen, ontwerpen, haalbaarheidsstudies, analyses van empirische data en trendstudies, (vak)didactische inventarisaties, ervaringen met het inrichten van kennisopslag en kennisontsluiting, innovatieproces- en implementatiebeschrijvingen, casusanalyses, prototypebeschrijvingen, evaluatiegegevens, exploitatiebevindingen, jaarboeken, beeld- en geluidsweergaven in allerlei vormen, instrumenten, procedures, publicaties in boekvorm en in vakbladen, opiniërende bijdragen, voorlichting via brochures en websites, presentaties op conferenties, korte cursussen, best practices en van andere pilots.

Aan verspreiding van resultaten van praktijkgericht onderzoek dienen natuurlijk duidelijke eisen gesteld te worden met betrekking tot kwaliteit. Het zal niet gemakkelijk zijn een juiste balans te vinden tussen enerzijds meer wetenschappelijk ingegeven eisen en anderzijds meer populariserende eisen. Steeds zal voldaan moeten zijn aan bepaalde wetenschappelijke standaarden, ook voor meer praktijkgerichte activiteiten. We hebben dat duidelijk kunnen zien aan de schets over de academische opleidingsscholen en aan de schets van het probleem van het sociaal-wetenschappelijk onderzoeksbedrijf. Op deze manier komen het strikt wetenschappelijke onderzoek, dat veel te veel praktijkrelevantie heeft verloren, en het werk van de practitioners nader tot elkaar.

REFERENTIES

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In: J. van den Akker. *Curriculaire Landscapes and Trends*. Londen: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (eds.). *Educational Design Research*. Londen: Routledge.
- Algemene rekenkamer (2007). *Financiering onderwijsvernieuwingen voortgezet onderwijs 1990-2007*. Opgehaald op 22 juni 2009 van http://www.rekenkamer.nl/9282000/d/p426_rapport.pdf.
- AWT (2003). *Onderzoek in het onderwijs: versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk*. Den Haag: Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid.
- Bastiaens, Th.J. (2007). *Onderwijskundige Innovatie: Down to Earth. Over realistische elektronische ondersteuning bij leren en instructie*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Boer, Y. de (red.) (2009). *Onderwijs Onderzocht 121/2 jaar PROO Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek*. NWO: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2006). 'De Kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk'. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Brus, B.Th. (1976). Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota. *Pedagogische Studiën*, 53, 406-420 (themanummer over de Contourennota).
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (eds.) (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. Teachers College Press.
- Coonen, H. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Ruud de Moor Centrum (ook verschenen als handelseditie bij uitgeverij Garant).
- Dieleman, A. (2007). *De evenwichtskunst van de leraar. Over vergeten, verborgen en nieuwe pedagogiek*. Arnhem en Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (intreerede Lectoraat Pedagogische kwaliteit van de leraar).
- Dingfelder, S.F. (2005). The significance of null. *Monitor on Psychology*, 35, 24-25.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H, Schwartzman, S., Scot, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londen: Sage publications.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. In: T. Tuomi-Gröhn and Y. Engeström (red.). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing*. Oxford: Elsevier Science, pp. 63-81.
- Hammersley, M. (ed.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. Londen: Sage.
- HBO-raad (2009). *Green Paper. Naar een nieuwe verenigingsagenda*. Den Haag: HBO-raad.

- Hendriks, L. (2008). De professionele school: utopie of uitdaging? In: M. Dresen, W. Wijnen & J. Zuylen (eds.). *Schoolcultuur voor professionalisering. Onderwijsvernieuwing*, 6, 15-22.
- Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Intreerede. Eindhoven: TU/e.
- Kezar, A. (2000). Higher education research at the millennium: still trees without fruit? *The review of higher education*, 23, 443-468.
- Klerk, L. de (e.a.) (2002). *Schoolagenda 2010. Kennis van educatie 2010* (Deel I en II). Den Haag: AWT/COS.
- Lenders, J. (1988). *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780-1850*. Nijmegen: SUN, 1988.
- Lunenberg, M., Ponte, P. & Ven, P. van de (2008). Waarom zou de docent geen onderzoek mogen doen? *Didaktief*, 38, 28-31.
- Martens R.L. (2007). *Positive learning met Multimedia. Onderzoeken, toepassen & generaliseren*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit Nederland. www.ou.nl/positivelearning.
- Ministerie van OCW (2009). *Kerncijfers 2004-2008*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2009). *Maatschappelijke Innovatie Agenda Onderwijs*. Opgehaald op 22 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/documenten/128216b.pdf>.
- Murray, M. (2002). Wanted: politics-free, science based education. *Monitor on Psychology*, 33, 52-54.
- Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (2007). *Programma Onderwijsonderzoek 2008-2011*. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.
- Netwerk Onderwijsinnovatie (2009). *Innoveren = Kansen voor innovatie in het onderwijs. Gedachten van het Netwerk Onderwijsinnovatie*. Opgehaald op 22 juni 2009 van http://www.minocw.nl/documenten/OCW%20G0001_Publicatie%20InnovatieBINNEN_WTLR.pdf.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs. Ontwikkeling en benutting. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer Evidence-based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008a). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008b). *Opbrengstgerichtheid en wegwerken van tekorten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008c). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad. Opgehaald op 22 juni 2009 van http://www.minocw.nl/documenten/OCW%20G0001_Publicatie%20InnovatieBINNEN_WTLR.pdf.
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (eds.) (pp. 52-66). *Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Reeves, T. (2007). *Design-based research: a win-win approach to inquiry that matters*. Paper presented at symposium for inaugural address Th. Bastiaens. May 2007. Heerlen: Open University of the Netherlands.

- Regering.nl (2009). *Beleidsprogramma 2007-2011*. Opgehaald op 30 juli 2009 van http://www.regering.nl/Het_kabinet/Beleidsprogramma_2007_2011.
- Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?* Heerlen: Open Universiteit Nederland. Ruud de Moor Centrum voor professionalisering van onderwijsgevendend (inaugurele rede).
- Teune, P.J. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Tijdelijke Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing ('Commissie Dijsselbloem') (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Den Haag: SDU.
- Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4) (november 2008). Themanummer: onderzoek! (een gezamenlijke uitgave van VELON – Vereniging Lerarenopleiders Nederland en VELOV – Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen).
- Van Baak, J, Van der Linde, R. & Aelterman, A. (2008). De wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: de rol van de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29, 5-12.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Ruud de Moor Centrum.
- VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) (2007b). *Advies over het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek*. Brussel.
- Walker, D. (2006). Toward productive design studies. In: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (eds.) (pp. 8-13). *Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. & Noffke, S. Practitioner research. In: V. Richardson. *Handbook of research on teaching*. Washington D.C. American Educational Research Association (AERA).
- Zwaneveld, B. (2005). *Wiskunde en informatica: innovatie en consolidatie. Over vragen in het wiskunde- en informaticaonderwijs*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Ruud de Moor Centrum.