

‘DE KLOOF TUSSEN ONDERWIJSONDERZOEK EN
ONDERWIJSPRAKTIJK’

Deze overzichtsstudie is mogelijk gemaakt door het gezamenlijke kennisfonds van de Educatieve Hogeschool van Amsterdam (EHvA) en het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (ILO - UvA).

*Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam
Universiteit van Amsterdam/Hogeschool van Amsterdam, 2005*

Afbeelding omslag: © Hollandse Hoogte, Amsterdam
Vormgeving omslag: Kok Korpershoek, Amsterdam
Opmaak: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 422 9
© Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2006

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

‘DE KLOOF TUSSEN ONDERWIJSONDERZOEK EN
ONDERWIJSPRAKTIJK’

Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en
oplossingen

Een uitgave in de reeks Kohnstamm publicaties

HEIN BROEKKAMP EN BERNADETTE VAN HOUT-WOLTERS

 VOSSIUSPERS UvA

Door velen in en buiten Nederland wordt een kloof gevoeld tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Hoewel er een brede consensus bestaat over de mogelijkheid en de noodzaak om de aansluiting tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk aanzienlijk te verbeteren, lopen de meningen sterk uiteen over de wijze waarop verbeteringen moeten plaatsvinden. In deze bijdrage kiezen wij een perspectief in dat enigszins afwijkt van het perspectief van de meeste publicaties over de onderzoek-praktijkkloof. In plaats van een specifieke stroming in het debat te vertegenwoordigen en oplossingen te verdedigen die aansluiten bij deze stroming, inventariseren wij de problemen, oorzaken en oplossingen die in de internationale en Nederlandstalige literatuur over de onderzoek-praktijkkloof naar voren zijn gebracht. Doel van deze bijdrage is een aanzet te geven tot een omvattende probleem-analyse, die deelnemers in het debat in staat stelt om, vanuit een breed perspectief, maatregelen te nemen die de aansluiting tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk verbeteren.

INHOUD

1.	Introductie	7
1.1	Is er een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk?	7
1.2	Het debat: botsing van stromingen	9
1.3	Aanzet tot een omvattende probleemanalyse	11
2.	Een beschrijvingskader	12
2.1	‘Onderzoek’ en ‘praktijk’	12
2.2	‘Onderzoekfinanciers’ en ‘intermediairs’	14
2.3	Hoe verloopt de invloed van onderzoek op de praktijk – en andersom?	15
3.	Het probleem: ‘de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk’	17
3.1	Vier veel genoemde kernproblemen	17
3.2	Relaties tussen de vier kernproblemen	19
3.3	Ernst van de vier kernproblemen	19
3.4	Ligt het aan het onderzoek?	19
3.5	‘Onderwijsonderzoek is moeilijk’	20
3.6	‘Er is te weinig onderwijsonderzoek’	21
3.7	‘Onderwijsonderzoek is eenzijdig’	22
3.8	‘Onderwijsonderzoek is gefragmenteerd’	26
3.9	‘Onderwijsonderzoek heeft onvoldoende kwaliteit’	29
3.10	‘Rapportage van onderwijsonderzoek is onvoldoende toegankelijk’	32
4.	Ligt het aan het praktijkgerichte gebruik van onderzoek?	35
4.1	‘Er is onvoldoende (verantwoorde en effectieve) toepassing van onderzoekopbrengsten in beleid, professionaliseringsprogramma’s en commerciële onderwijsmaterialen’	36
4.2	‘Practici worden onvoldoende gestimuleerd, uitgerust en ondersteund om onderzoek te gebruiken’	38
5.	Ligt het aan het onderzoek én het praktijkgerichte gebruik van onderzoek?	41
5.1	‘Er is te weinig samenwerking tussen practici en onderzoekers en de condities hiervoor zijn vaak ongunstig’	41

5.2	‘Veel onderzoekers en practici hebben een onrealistische visie op de onderzoek-praktijkrelatie’	44
6.	Oplossingen om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen	48
6.1	Oplossingsmodellen	48
6.2	Keuze en specificatie van oplossingsmodellen: beleidskeuzes	51
6.3	Kennisopvattingen die verbonden zijn met de beleidskeuzes	52
7.	Epiloog	54
	Noten	55
	Literatuur	57
	Samenvatting	62

1. INTRODUCTIE

1.1 Is er een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk?

In titels van internationale onderwijskundige tijdschriftartikelen wordt de huidige status van het onderwijsonderzoek aangeduid met frases als ‘crisis’ (Badley, 2001), ‘afwul reputation’ (Kaestle, 1993), ‘credibility gaps’ (J.R. Levin & O’Donnell, 1999a, 1999b), ‘the black hole of educational research’ (Miller, 1999), ‘elusive science’ (Lagemann, 2000) en ‘the gap between research and practice’ (Chafouleas & Riley-Tillman, 2005). Deze negatieve kwalificeringen hebben betrekking op de opbrengsten van onderwijsonderzoek en/of het gebruik van deze opbrengsten in de onderwijspraktijk. Volgens de Amerikaanse National Research Council (2002) is er een ‘sharp divide between education research and the practice of education in schools and other settings’ (p. 14). Ook in Nederland wordt een kloof gevoeld tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Zo gaf de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen de opdracht aan de Onderwijsraad om te onderzoeken hoe het komt dat in het onderwijs over het algemeen weinig gebruik wordt gemaakt van resultaten van onderwijsonderzoek. De raad kreeg tevens de opdracht adviezen te geven om de aansluiting tussen onderwijs en onderzoek te verbeteren. Vrijwel tegelijk met het rapport van de Onderwijsraad (2003) verscheen een rapport van de Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003), waarin de geringe impact van het onderwijsonderzoek een belangrijk uitgangspunt vormt.

Sommigen hebben zich terecht afgevraagd wat het empirische bewijs is voor de vermeende kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Hammersley, 2002, p. 9; Pieters & Jochems, 2003, p. 407). Zijn de problemen inderdaad zo ernstig als vaak wordt beweerd? Hoewel hier weinig onderzoek naar is verricht, bevestigen de empirische gegevens die voor handen zijn inderdaad de geuite zorgen. Gore en Gitlin (2004) namen interviews af met een groot aantal Amerikaanse en Australische docenten, waarvan een deel in opleiding was. Terwijl 74 procent van de leraren-in-opleiding (pre-service teachers) zei ten minste incidenteel gebruik te maken van onderzoek, bedroeg dit percentage voor de overige leraren (in-service teachers) slechts 8 procent. Uit de kwalitatieve beschrijvingen van de interviews blijkt dat vooral de laatste groep een cynisch beeld heeft van onderwijsonderzoek. Onderwijsonderzoek is volgens deze leraren ontoegankelijk, irrelevant en ongeloofwaardig. Adviezen van

onderwijsonderzoekers kunnen beter in de wind worden geslagen, omdat zij niet zouden weten wat er in de lespraktijk speelt. Deze resultaten bevestigen het beeld uit een eerder survey-onderzoek onder leraren (Fleming, 1988; geciteerd door de National Research Council, 1999a, p. 43).

Naast leraren hebben ook veel politici een negatief beeld van onderwijsonderzoek. Dit blijkt althans uit een Amerikaans onderzoek van Kaestle (1993), dat gebaseerd is op interviews met politici en vertegenwoordigers van federale organisaties voor onderwijsonderzoek. Politici zien weinig vooruitgang in het onderwijsonderzoek en hebben de indruk dat onderzoeksresultaten op relevante gebieden triviaal of tegenstrijdig zijn. Zij erkennen dat het niettemin gebruik is onder politici om, wanneer zij onderzoek citeren, willekeurig studies te kiezen die hen het beste uitkomen.

Aan de andere kant worden in de literatuur ook argumenten aangedragen die de veronderstelde kloof tussen onderwijsonderzoek en de praktijk relativeren. B. Levin (2004) stelt: 'There are many instances where research has played an important role in shaping policy and practice' (p. 3). Als voorbeeld noemt hij het onderzoek naar de vroege ontwikkeling van kinderen. Bewijs dat het belang hiervan aantoonde, zou in verschillende landen een doorslaggevende rol hebben gespeeld in de ontwikkeling en handhaving van pedagogische programma's die vroege ontwikkeling stimuleren. Een ander voorbeeld dat hij noemt zijn schoolinnovaties die, geïnspireerd door onderzoeksresultaten, minder top-down zouden zijn geworden en nu meer rekening houden met de competentie van docenten en de context van de school. Ook de National Research Council (2002) beschrijft een reeks van onderzoekslijnen die wel degelijk overtuigende en bruikbare resultaten zouden hebben opgeleverd, onder meer het onderzoek naar de effecten van klasgrootte. Dit onderzoek culmineerde, na aanvankelijk tegenstrijdige resultaten, in krachtige experimenten waarin zou zijn aangetoond dat kleinere klassen leiden tot betere leerprestaties, vooral voor leerlingen uit de minderheidsgroepen. Voor de Amerikaanse regering zou dit aanleiding zijn geweest om extra geld te investeren in klassenverkleining. Deze onderzoeken worden door Levin en de National Research Council ter illustratie genoemd. Een meer systematisch overzicht biedt bijvoorbeeld de 'What Works Clearing House', een via internet toegankelijke database die de Amerikaanse overheid in 2002 heeft gelanceerd om overtuigende en praktische onderzoeksresultaten te archiveren (<http://www.what-works.ed.gov>).¹

Behalve 'wat werkt'-principes, kunnen ook onderwijsmaterialen (bijvoorbeeld leertaken en meetinstrumenten), concepten en globale theoretische modellen als rele-

vante opbrengsten van het onderwijsonderzoek worden beschouwd. Deze opbrengsten kunnen immers invloed uitoefenen op de manier waarop practici over hun werk denken en hoe zij uiteindelijk handelen (Doyle, 1997, p. 97; Hammersley, 2002, p. 151). De taxonomie van onderwijsdoelen van Bloom (1956) is bijvoorbeeld door vele practici gebruikt als instrument om doelen te formuleren en toetsen te construeren. Vanwege voortschrijdende inzichten is deze taxonomie recentelijk aangepast. Zo wordt naast feitelijke, conceptuele en procedurele kennis nu ook metacognitieve kennis onderscheiden (Krathwohl, 2002). Deze aanpassing weerspiegelt niet alleen onderzoek dat het belang van metacognitie aantoont (zie bijvoorbeeld Wang, Haertel, & Walberg, 1993), maar ook de toepassing van metacognitieve concepten en instrumenten in de onderwijspraktijk (denk bijvoorbeeld aan concepten als ‘leren leren’ en leerstijlvragenlijsten die vragen over metacognitie bevatten).

Een kritische reactie op dergelijke opbrengsten van het onderwijsonderzoek zou kunnen zijn dat het allemaal te mager en te incidenteel is. Velen koesteren echter vooralsnog de hoop dat het onderzoek in de toekomst meer kan gaan opleveren (B. Levin, 2004, p. 1). De steeds luidere maatschappelijke roep om bruikbaar onderwijsonderzoek weerspiegelt de verwachting dat onderwijsonderzoek dat op praktijkvragen is afgestemd, overtuigende en praktische resultaten kan opleveren (Hammersley, 2002, p. 11). Bovendien wordt verondersteld dat die resultaten daadwerkelijk gebruikt worden door practici, als deze hiertoe worden aangemoedigd (National Research Council, 1999a, p. 2, 2002, p. 96).

Positief geformuleerd is er dus sprake van een onderzoek-praktijkkloof omdat – afgezien van sceptici die de discipline volledig verwerpen – er brede consensus bestaat over de mogelijkheid en de noodzaak om de aansluiting tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk aanzienlijk te verbeteren. Over de wijze waarop verbeteringen moeten plaatsvinden, lopen de meningen echter sterk uiteen.

1.2 Het debat: botsing van stromingen

Vele opinieartikelen en discussiebijeenkomsten over de relatie tussen onderzoek en praktijk laten een botsing zien van verschillende stromingen. Waar de een benadrukt dat wetenschappelijk gefundeerde onderwijskundige kennis meer moet worden toegepast door practici, pleit de ander voor een gelijkwaardige benadering van wetenschappelijke kennis en praktijkkennis voor het benaderen van onderwijsvragen. En terwijl de een de oorzaak van de gebrekkige aansluiting legt bij een tekort aan groot-

schalig experimenteel onderzoek, zoekt de ander de oorzaak bij de onderwaardering van interpretatief beschrijvend onderzoek en relatief kleinschalig ontwerponderzoek, waarin onderzoekers en docenten samen een instructiesituatie proberen te optimaliseren. Ten slotte: terwijl de een vindt dat onderwijsonderzoek verregaand moet worden gestroomlijnd in thema's en speerpunten, keert de ander zich tegen elke inhoudelijke inperking van de wetenschappelijke vrijheid.

Het debat over de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk heeft een langdurige geschiedenis (Lagemann, 1996, 2000). Vergeleken met de discussies in het verleden wordt het debat de laatste jaren echter opmerkelijk intensief en fel gevoerd (B. Levin, 2004, p. 2). Kenmerkend voor de felheid is de dominantie van monocausale analyses. De vaststelling van één oorzaak gaat vaak samen met een pleidooi voor een omvangrijke en radicale toepassing van één oplossing die de kloof tussen het onderwijskundig onderzoek en de onderwijspraktijk zou kunnen overbruggen. In zoverre andere oplossingen in beschouwing worden genomen is het de bedoeling de eigen oplossing hier tegenover te verdedigen. Zo keren degenen die pleiten voor grootschalig experimenteel onderzoek zich vaak tegen kleinschalig ontwerponderzoek, dat niet aan wetenschappelijke criteria zou voldoen. Andersom bekritisieren de verdedigers van het ontwerponderzoek het grootschalige experimentele onderzoek, dat onvoldoende oog zou hebben voor innovatie en de invloed van contextspecifieke factoren. Oplossingen worden als onverenigbaar gezien.

De gepolariseerde toon is goed te verklaren uit de politieke context van het debat. Zo heeft in de Verenigde Staten, in januari 2002, George W. Bush de No Child Left Behind Act getekend. De wet bepaalt onder meer dat overheids gelden voor onderwijsinnovaties moeten zijn gebaseerd op onderzoek en dat subsidies voor onderwijsonderzoek op hun beurt moeten worden toegekend aan projecten die uitgaan van 'evidence-based strategies'. Evidence-based strategies worden in de wettekst gelijkgesteld aan het gebruik van 'gerandomiseerde experimenten'. Hiermee worden praktijkgerichte grootschalige experimenten bedoeld, waarin klassen en scholen a-select worden toegewezen aan instructiecondities, waarvan verwacht wordt dat zij een verschillend effect hebben op effectiviteitscriteria, zoals leerprestaties (Berliner, 2002, p. 18). Vele Amerikaanse onderzoekers hebben zich tegen deze wet gekeerd, die zeer uitgesproken is over controversiële thema's als de potentiële en gewenste invloed van onderwijsonderzoek; geschikte onderzoeksmethoden; en de mate van centrale sturing van het onderwijsonderzoek (zie Berliner, 2002; Feuer, Towne, & Shavelson, 2002).

In Nederland zijn de komende jaren ook maatregelen ten aanzien van het huidige onderwijsonderzoek te verwachten. Als de adviesrapporten van de Onderwijsraad (2003) en de Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003) richtinggevend zijn, zal er relatief meer nadruk komen te liggen op praktijkgericht onderzoek en samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici. Hoewel de politieke maatregelen waarschijnlijk minder uitgesproken zullen zijn dan in Amerika en bijvoorbeeld meer zullen lijken op het beleid van landen als Canada, Frankrijk en Engeland (vergelijk Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 18; Hammersley, 2003, p. 5-8; Levin, 2003, pp. 12-13), is ook in Nederland merkbaar dat de discussie over de onderzoek-praktijkkloof is toegenomen in felheid.

1.3 Aanzet tot een omvattende probleemanalyse

Ten aanzien van de huidige discussie over de onderzoek-praktijkkloof hebben wij een tweeslachtige houding. Aan de ene kant juichen wij het toe dat er intensief discussie wordt gevoerd, aan de andere kant constateren wij dat de discussie vaak een eenzijdig en defensief karakter heeft. Wat volgens ons ontbreekt, is een breder perspectief op de uiteenlopende factoren die invloed hebben op de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Deze bijdrage heeft als doel de deelnemers aan het debat aan te moedigen om bij het kiezen en verdedigen van standpunten zich bewust te zijn van een breder perspectief op de onderzoek-praktijkrelatie. Hiertoe presenteren wij een inventarisatie van de problemen, oorzaken en oplossingen die in het debat naar voren zijn gebracht in de literatuur – opinieartikelen uit onderwijskundige tijdschriften en adviesrapporten van centrale onderwijsbeleidsinstanties. Met deze bijdrage richten wij ons op de Nederlandse discussie. Naast Nederlandstalige literatuur hebben wij echter ook Engelstalige literatuur in ons overzicht betrokken omdat wij menen dat een internationale oriëntatie bijdraagt aan een breder perspectief op de onderzoek-praktijkrelatie.

Onze analyse van het probleem van de ‘onderzoek-praktijkkloof’ is samengevat in de inhoudsopgave. In dit rapport zullen alle onderdelen van de probleemanalyse worden toegelicht: de kernproblemen, de oorzaken die betrekking hebben op het onderzoek en/of het gebruik van onderzoek, en de oplossingsmodellen om de veronderstelde onderzoek-praktijkkloof te overbruggen.

Wij roepen andere deelnemers aan het debat op tot aanvulling van onze inventarisatie en kritische beschouwing ervan. Eventuele tekortkomingen zouden kunnen

volgen uit onze literatuurselectie, die weliswaar een aanzienlijk aantal publicaties telt, maar die geen dekkende of dwingende systematiek heeft. Daarbij hebben wij, ten behoeve van de volledigheid van de inventarisatie, op een beperkt aantal plaatsen, de literatuur aangevuld met eigen inzichten. Ten slotte is onze inventarisatie mogelijk gekleurd door de wijze waarop wij het probleem van de gebrekkige aansluiting conceptualiseren. Om kritische beschouwing te vergemakkelijken, laten wij onze probleemanalyse voorafgaan door een paragraaf waarin wij ons conceptueel kader expliciteren.

2. EEN BESCHRIJVINGSKADER

In onze analyse van de onderzoek-praktijkkloof maken wij een onderscheid tussen problemen en oorzaken die betrekking hebben op onderzoek en problemen en oorzaken die betrekking hebben op het praktijkgerichte gebruik van onderzoek. Ten aanzien van de oorzaken onderscheiden wij daarnaast ook nog oorzaken die betrekking hebben op zowel het onderzoek als het praktijkgerichte gebruik van onderzoek. Deze indeling weerspiegelt de literatuur waarin onderzoek en praktijk tegenover elkaar worden gezet. Maar wat wordt verstaan onder ‘onderzoek’ en wat onder ‘praktijk’? Hoe kunnen onderzoekers en practici worden onderscheiden? En op welke wijze beïnvloedt het onderzoek de praktijk – en andersom? De antwoorden die wij hieronder op deze vragen geven, vormen het conceptuele kader van onze analyse van de onderzoek-praktijkkloof (vergelijk B. Levin, p. 2, 8; Onderwijsraad, 2003, pp. 9-10, 62-63; Op 't Eynde, 2001, p. 405).

2.1 ‘Onderzoek’ en ‘praktijk’

Aansluitend bij de Onderwijsraad (2003, p. 9) vatten wij ‘*onderwijsonderzoek*’ breed op als: de structuren, processen en personen die deel uitmaken van systematische en gerichte vormen van kennisontwikkeling over onderwijs. ‘*Onderwijspraktijk*’ vatten wij eveneens breed op als de structuren, processen en personen die direct verbonden zijn met het leren en onderwijzen in educatieve instellingen, de vaststelling van het lokale en centrale onderwijsbeleid en de ontwikkeling van onderwijs-leermaterialen (vergelijk B. Levin, 2004, p. 8).

Onder het onderzoek vallen: het pure fundamentele onderzoek, dat uitsluitend gericht is op het ontwikkelen en toetsen van algemene theorieën; het pure gebruiksgerichte onderzoek, dat gericht is op directe toepassing van de resultaten en alle onderzoeksvormen die hier tussenin liggen – en dus meer of minder directe verbindingen kunnen hebben met de praktijk (vergelijk B. Levin 2004, p. 2). De definitie is ook omvattend in de zin dat onderzoek uiteenlopende methoden kan omvatten, zowel methoden die meer verwant zijn aan de natuurwetenschappen als methoden die gebruikelijker zijn in de geesteswetenschappen (vergelijk B. Levin, 2004, p. 2; Shulman, 1997, pp. 8-9). Ten slotte vallen onder onderzoek alle onderzoeksfasen, zowel het vaststellen van vragen en methoden, het verzamelen van gegevens volgens deze methoden als de rapportage.

In onze probleemanalyse maken wij een onderscheid tussen primaire onderzoeksrapportage en secundaire onderzoeksrapportage. *Primaire rapportage* betreft de originele verslaglegging van afzonderlijke studies of systematische overzichtstudies (reviews). *Secundaire rapportage* betreft de samenvatting en/of vertaling van onderzoek voor een breder of ander publiek. Strikt genomen hebben secundaire rapportages betrekking op gebruik van onderzoek en niet op de productie ervan. In onze probleemanalyse rekenen wij secundaire rapportage echter tot het onderzoek, omdat de scheidslijn tussen primaire en secundaire rapportages moeilijk te trekken is en genres min of meer in elkaar kunnen overlopen. Zo bieden veel onderwijskundige proefschriften een populariserende samenvatting of een sectie waarin wordt ingegaan op mogelijke praktische toepassingen van het onderzoek. Andersom bieden bijvoorbeeld praktijkgerichte handboeken over onderwijskunde vaak meer dan een ‘samenvatting’ van de literatuur; in veel gevallen zal er ook sprake zijn van – meer of minder - systematische synthese en evaluatie van deze literatuur.

Waar wij personen die onderzoek uitvoeren aanduiden als *onderzoekers*, lijkt het logisch personen die verbonden zijn met de praktijk *practici* te noemen. Het onderscheid tussen onderzoekers en practici is echter dubbelzinnig. Enerzijds kan het verwijzen naar de rollen die personen vervullen, anderzijds naar professionele identiteiten. Onderzoekers die bijvoorbeeld in het kader van onderzoek lessen ontwerpen en instructie geven, vervullen de rol van ‘docent’. Zij zijn daarmee echter nog geen ‘professionele docent’ in de zin dat zij over deskundigheid en ervaring in het lesgeven beschikken of dit nastreven. Andersom zijn docenten, die incidenteel actieonderzoek uitvoeren naar hun eigen lespraktijk niet noodzakelijk professionele onderzoekers. In deze probleemanalyse verwijzen de termen onderzoeker en practicus meestal naar

rollen. Wanneer wij in onze analyse naar professionele identiteiten verwijzen zal dit vaak uit de context blijken. Bij verwarring spreken wij van professionele onderzoeker, professionele docent, et cetera.

2.2 ‘Onderzoekfinanciers’ en ‘intermediairs’

Naast onderzoekers en practici kunnen twee andere partijen worden onderscheiden die als het ware tussen de onderzoekers en practici in staan (vergelijk B. Levin, 2004, p. 8). De eerste partij zijn de financiers van onderwijsonderzoek, de tweede partij zijn de intermediars.

Onderzoeksfinciers vertegenwoordigen bijvoorbeeld universiteiten, de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO), het Sectorbestuur Onderwijsmarkt (SBO), onderwijsinstellingen, het Ministerie van OC en W en brancheorganisaties van het bedrijfsleven (zie Onderwijsraad, 2003, p. 10). In hun rol van opdrachtgever zijn deze financiers ‘gebruikers van onderzoek’. Zij zijn echter in een bepaald opzicht ook als ‘onderzoekers’ te beschouwen omdat zij, door het stellen van thematische of methodologische criteria, richting geven aan het onderzoek.

De tweede partij zijn de *intermediairs*. Dit zijn de personen die de originele verslaglegging van onderzoek ‘vertalen’ en – via secundaire onderzoeksrapportage, beleid, onderwijsmaterialen en professionaliseringsprogramma’s – verspreiden onder een breder publiek waar practici deel van uitmaken. Het begrip ‘vertaling’ veronderstelt dat onderzoekers en practici verschillende belangen en referentiekaders hebben en dat daardoor de uitwisseling van informatie en producten tussen beiden partijen niet vanzelfsprekend is – er is een vertaalslag nodig (zie Hammersley, 2002, pp. 72-76). ‘Vertalen’ kan heel concreet het omzetten van taal betekenen, bijvoorbeeld van Engels naar Nederlands, of het omzetten van technische onderzoekstaal in taalgebruik dat beter is afgestemd op de doelgroep van practici. De term verwijst ook naar de selectie, interpretatie en bewerking van onderzoeksopbrengsten (vergelijk Onderwijsraad, 2003, pp. 62-63). Zo kan de intermediair een inschatting proberen te maken in hoeverre de resultaten van onderzoek generaliseerbaar zijn naar de context waarnaar de interesse van een doelgroep van practici uitgaat.²

Intermediairs vertalen niet alleen onderzoek naar de praktijk, ze vertalen ook kennisvragen uit de praktijk en dragen die over aan onderzoekers of aan een breder publiek waar onderzoekers deel van uitmaken (Onderwijsraad, 2003, p. 33). In het eerste geval worden bijvoorbeeld professionele onderzoekers als intermediair ingezet

bij het articuleren van onderzoeksvragen die een school zelf wil onderzoeken of wil laten onderzoeken (zie Pieters & Jochems, 2003, p. 408). Een voorbeeld van het tweede soort vertaling is de journalistieke of opiniërende verslaggeving over de onderwijspraktijk in dagbladen, die vaak direct (en niet via systematisch onderzoek) gebaseerd is op de onderwijspraktijk.

Evenals de termen onderzoeker en practicus kunnen de termen onderzoekfinancier en intermediair zowel naar rollen als naar professionele identiteiten verwijzen. Wanneer de Onderwijsraad (2003, p. 11) intermediairs aanduidt als ‘bijvoorbeeld lerarenopleidingen, ondersteuners, adviseurs, journalisten, kenniscentra, belangenbehartigers, koepelorganisaties en beleidsmedewerkers’ verwijst de term naar professionele identiteiten. De Onderwijsraad erkent echter ook dat (professionele) onderzoekers en docenten kunnen optreden als ‘intermediair’ (pp. 12, 69).

2.3 Hoe verloopt de invloed van onderzoek op de praktijk – en andersom?

De opbrengsten van onderzoek – resultaten, concepten, theorieën, leertaken, meetinstrumenten, etc – kunnen de praktijk op directe en op indirecte wijze beïnvloeden. Directe beïnvloeding van de praktijk vindt plaats wanneer practici zelf onderzoek uitvoeren en de resultaten gebruiken om een onderwijssituatie te optimaliseren. Een voorbeeld hiervan is het actieonderzoek door docenten van hun eigen lespraktijk (zie Altrichter, Posch, & Somekh, 1993; Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Wanneer practici de opbrengsten van onderzoek van derden gebruiken, is er sprake van indirecte invloed. Onderzoek kan deze indirecte invloed op de praktijk op expliciete wijze uitoefenen (het onderzoek staat centraal) of op meer impliciete wijze (de toepassing van onderzoeksopbrengsten staat centraal, het onderzoek zelf raakt uit het zicht). Expliciete beïnvloeding verloopt via primaire onderzoeksrapportage of secundaire onderzoeksrapportage. Beide vormen van rapportage zijn doorgaans schriftelijk (bijvoorbeeld: wetenschappelijke tijdschriften, vakbladen, handboeken, krantenartikelen en websites), maar kunnen ook mondeling zijn (bijvoorbeeld: conferentiepresentaties, workshops, colleges onderwijskunde) en beelden omvatten (bijvoorbeeld: educatieve televisierapportages over leren en onderwijs). Meer impliciete manieren waarop opbrengsten aan practici worden overgedragen lopen via de toepassing van deze opbrengsten in professionaliseringsprogramma’s (bijvoorbeeld in het kader van initiële en postinitiële lerarenopleidingen), onderwijsmaterialen (bij

voorbeeld: leerboeken en toetsen), het onderwijsbeleid (bijvoorbeeld: adviesnota's en kerndoelen); en via samenwerking tussen practici onderling en tussen practici en onderzoekers. Deze samenwerking kan incidenteel plaatsvinden of meer structurele vormen aannemen. Voorbeelden van het laatste geval zijn 'kennismilieus', waarin de deelnemers informatie uitwisselen en gezamenlijke activiteiten ondernemen in het kader van professionalisering, innovatie en/of onderzoek (zie ook paragraaf 7.1.4). Wanneer onderzoekers en practici gezamenlijk gebruiksgerichte onderzoeksprojecten uitvoeren, is er sprake van directe invloed van onderzoek op de praktijk.

Het aandragen van onderzoeksopbrengsten, zowel in de expliciete als de meer impliciete vormen, biedt geen garantie dat deze opbrengsten ook invloed hebben op de praktijk. Net zoals alle informatie die nieuw is, heeft nieuwe informatie uit onderzoek alleen invloed op het handelen van practici, wanneer zij er aandacht besteden, de informatie integreren met hun bestaande kennis en voldoende overtuigd en in staat zijn de nieuwe ideeën daadwerkelijk toe te passen in praktijksituaties (Elshout-Mohr, Van Hout-Wolters, Broekkamp, 1999, p. 59; Hammersley, 2002, p. 47). Veel theorieën over het gebruik van onderzoek benadrukken dat praktijkbeslissingen vaak te complex en te specifiek zijn om onderzoeksopbrengsten direct (kant-en-klaar) toe te passen (Weiss, 1991; zie ook National Research Council, 2002, pp. 155-156; Lavis et al., 2003, p. 223). Als onderzoek wordt gebruikt, zal dit eerder gebeuren via globale ideeën dan via precieze resultaten. Deze ideeën kunnen lange tijd circuleren voordat practici ervan overtuigd raken en dan nog zijn ze vaak ondergeschikt aan ideologische en praktische argumenten. Onderzoek kan volgens deze theorieën wel degelijk invloed hebben op de praktijk, maar deze invloed is niet vanzelfsprekend, vaak indirect en merkbaar na lange tijd.

Onderzoek beïnvloedt niet alleen de praktijk, de praktijk beïnvloedt ook het onderzoek. Deze praktijkinvloed op het onderzoek zal doorgaans groter zijn voor praktijkgerichter onderzoek dan voor fundamenteel onderzoek.³ Hoewel in principe al het onderwijsonderzoek ingegeven is door praktijkvragen, is in praktijkgerichter onderzoek de relatie met praktijkvragen directer dan in fundamenteel onderzoek (Shapiro, 2005, p. 585; National Research Council, 2002, p. 83). Daarnaast vereist praktijkgerichter onderzoek meer samenwerking tussen onderzoekers en practici.

De wederzijdse beïnvloeding tussen onderzoek en praktijk vindt plaats in een bredere maatschappelijke context. Deze context oefent – op interactieve wijze – invloed uit op de normen en waarden die onderzoekers, onderzoekfinanciers, practici en intermediairs als uitgangspunt nemen (zie B. Levin, 2004, pp. 6-7). Voorbeelden

zijn debatten over onderwerpen als ‘het Nieuwe Leren’, de verplichting van scholen tot naschoolse opvang of het belang van ICT in het onderwijs. Deze discussies, die door een breder publiek gevoerd worden dan practici en onderzoekers, hebben vermoedelijk een aanzienlijke invloed op zowel de onderwijspraktijk als het onderzoek. Andere voorbeelden zijn grote maatschappelijke veranderingen, zoals de opkomst van neoklassieke economische ideeën, die wereldwijd hebben geleid tot pogingen om principes van transparantie en accountability door te voeren in de overheidsector, waaronder het onderwijs en het onderzoek (zie Hammersley, 2002, pp. 4-5).

Het bovenstaande maakt duidelijk dat de wederzijdse invloed van onderzoek en onderwijs volgens vele wegen kan plaatsvinden (vergelijk Burkhardt & Schoenfeld, 2003, pp. 3-4; Pieters & De Vries, 2005, pp. 19-23; Shuell, 2005, pp. 19-21). Bij elk van de routes spelen uiteenlopende factoren een rol die bepalen of onderzoek inderdaad een substantiële impact heeft op de praktijk – en andersom. In de literatuur worden ten aanzien van deze factoren vele tekortkomingen genoemd die de kloof tussen onderzoek en praktijk zouden kunnen verklaren. Een viertal van deze tekortkomingen onderscheiden wij als kernproblemen.

3. HET PROBLEEM: ‘DE KLOOF TUSSEN ONDERWIJSONDERZOEK EN ONDERWIJSPRAKTIJK’

Op basis van de literatuur onderscheiden wij vier kernproblemen die de vermeende kloof tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk markeren. Deze vier kernproblemen zijn in de inleiding al geïllustreerd met empirisch onderzoek van Gore en Gitlin (2004) en van Kaestle (1991). Hieronder volgt een aanvullende toelichting, waarbij we kort ingaan op de aard van de problemen, de ernst van de problemen en de relaties tussen de problemen. De eerste twee problemen hebben betrekking op onderzoek, de laatste twee op het gebruik van onderzoek door practici.

3.1 Vier veel genoemde kernproblemen

3.1.1 ‘Onderzoek levert weinig overtuigende resultaten op’

Volgens velen levert het onderwijsonderzoek onvoldoende inzichten en instrumenten op, waarvan de validiteit en betrouwbaarheid wordt bevestigd door krachtig en een-

duidelig bewijs, dat gedegen van kwaliteit is en toegankelijk wordt gepresenteerd (zie bijvoorbeeld Kennedy, 1997, p. 4). Voor experimentele studies zijn effecten bijvoorbeeld vaak afwezig, klein of gebonden aan talrijke voorwaarden en nuanceringen (Labaree, 1998, p. 5).

3.1.2 *Onderzoek levert weinig bruikbare resultaten voor de praktijk op*

Ook wanneer opbrengsten overtuigend zijn, is volgens velen de praktische waarde ervan beperkt, omdat: (a) het om ‘open deuren’ gaat, (b) het onduidelijk is op welke wijze de kennis en instrumenten gebruikt kunnen worden om het onderwijs te optimaliseren, en (c) resultaten contextspecifiek zijn. Een principe dat is aangetoond in een bepaalde context, kan heel anders uitpakken in de context waarin de practicus het wil uitproberen (zie B. Levin, 2004, p. 3; Hammersley, 2002, p. 50).

3.1.3 *‘Practici vinden onderwijsonderzoek niet overtuigend of praktisch’*

In de literatuur komt naar voren dat practici geen hoge pet op hebben van het onderwijsonderzoek (zie bijvoorbeeld Gore & Gittlin, 2004). Daarin hebben zij gelijk in zoverre onderzoek inderdaad geen overtuigende en praktische resultaten biedt (Boostrom, Jackson, & Hansen, 1993, p. 36). Practici zouden in hun oordeel echter voorbij gaan aan potentieel bruikbare opbrengsten van onderzoek (National Research Council, 2002, p. 124).

3.1.4 *‘Practici maken weinig (verantwoord en effectief) gebruik van onderwijsonderzoek’*

Gegeven de negatieve perceptie die veel practici hebben van onderzoek, is het niet verbazingwekkend dat zij het onderzoek weinig gebruiken (zie Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 3). Het beperkte gebruik van onderzoek wordt echter ook door andere factoren verklaard, zoals het beperkte vermogen van practici om onderzoek te gebruiken en de beperkte steun die zij hierbij ontvangen (zie bijvoorbeeld Gore & Gittlin, 2004; Onderwijsraad, 2003). Deze factoren zouden ook verklaren waarom practici, wanneer zij gebruik maken van onderzoek, dit niet altijd op verantwoorde en

effectieve wijze doen. Conclusies uit het onderzoek worden bijvoorbeeld verkeerd geïnterpreteerd en instrumenten worden ingezet voor doeleinden waarvoor ze ongeschikt zijn (zie bijvoorbeeld National Research Council, 1999a, p. 1).

3.2 Relaties tussen de vier kernproblemen

De vier kernproblemen zijn nauw gerelateerd. Zo leidt een gebrek aan overtuigende en praktische onderzoeksresultaten al gauw tot een negatieve perceptie van onderwijsonderzoek bij practici en onderzoekfinanciers. Als gevolg hiervan zijn deze partijen weinig bereid om nieuw onderzoek te ondersteunen, waardoor de kansen om succesvolle onderzoeksresultaten af te leveren verder worden ondermijnd (Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 3).

3.3 Ernst van de vier kernproblemen

De ernst van deze vier problemen is moeilijk vast te stellen, omdat de percepties die de betrokkenen naar voren brengen mogelijk vertekend zijn. Zo kunnen practici in werkelijkheid meer door onderzoek worden beïnvloed dan zij zich realiseren (Hammersley, 2002, pp. 24-25; B. Levin, 2004, p. 2; Pieters & Jochems, 2003, p. 407). Feit is echter dat zowel onder veel onderzoekers als practici het gevoel leeft dat de aansluiting tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk niet optimaal is en dat beide partijen daarbij wijzen op de bovenstaande vier problemen. In verband met deze problemen worden andere factoren genoemd, die wij beschouwen als de oorzaken van de kloof tussen onderzoek en praktijk.

3.4 Ligt het aan het onderzoek?

In de literatuur wordt vooral veel aandacht geschonken aan de oorzaken voor de onderzoek-praktijkkloof die te maken hebben met ‘de productie van onderzoek’ (B. Levin, 2004, p. 10). De oorzaken die wij in de literatuur aantreffen, hebben wij ondergebracht onder vijf kwalificaties van onderwijsonderzoek: onderwijsonderzoek is (a) ‘moeilijk’, (b) ‘beperkt in omvang’, (c) ‘eenzijdig’, (d) ‘gefragmenteerd’, (e) ‘onvoldoende van kwaliteit’ en (f) ‘onvoldoende toegankelijk’.

3.5 ‘Onderwijsonderzoek is moeilijk’

De beperkte opbrengsten van onderwijsonderzoek kunnen gedeeltelijk worden verklaard door moeilijkheden die inherent zijn aan het uitvoeren van onderwijsonderzoek (zie bijvoorbeeld Berliner, 2002; National Research Council, 2002; Onderwijsraad, 2003, p. 20; Pieters & Jochems, 2003, p. 412). Volgens deze auteurs is onderwijs nu eenmaal complex en zijn de mogelijkheden om onderzoeksvariabelen te controleren beperkt.

De complexiteit van het onderwijs en beperkte controlemogelijkheden van de onderzoeker worden het meest uitvoerig geanalyseerd door de National Research Council (2002, pp. 80-96). Dit Amerikaanse adviesorgaan wijst er allereerst op dat binnen het onderwijs *politiek en waardeoordelen* een centrale rol spelen. Terwijl bijvoorbeeld in de gezondheidszorg vaak een eenduidig doel bestaat dat een bepaalde kwaal, bijvoorbeeld kanker, genezen moet worden, bestaat er in het onderwijs geen consensus over de doelen waarop onderwijs zich moet richten. Afhankelijk van tijd en plaats, worden doelen verschillend geformuleerd. Zo zijn ICT-vaardigheden een relatief nieuw doel binnen onderwijs, waaraan in zeer verschillende mate en vormen belang wordt toegekend (vergelijk De Klerk, 2002, pp. 38-40). Onderzoekers moeten zich tot deze verschillen verhouden, bijvoorbeeld om hun onderzoeksplannen gefinancierd te krijgen of om medewerking van een school te krijgen bij de uitvoering van het onderzoek.

Ten tweede is onderwijsonderzoek afhankelijk van de *bereidheid en inzet van deelnemers aan het onderzoek*. Zelfs als leerlingen, docenten of schoolleiders zich bereid tonen tot deelname, kunnen zij zich verzetten om zich in te zetten of zich te voegen naar de condities die de onderzoeker voor ogen staan.

Ten derde zijn er *ethische overwegingen* die de controle van de onderzoeker beperken. Een onderzoeker kan zich hierdoor bijvoorbeeld genoodzaakt zien om deelnemers te informeren over de bedoeling van een experiment terwijl door deze informatie het experimentele design aan kracht inboet.

Ten vierde is er een enorme *variëteit aan onderwijsprogramma's*, waarbij programma's ook nog eens aan verandering onderhevig zijn. Omdat innovatie steeds vaker de norm wordt in het onderwijs, is er meer onderzoek nodig om de programma's en de effecten ervan in kaart te brengen (vergelijk De Klerk, 2002, pp. 7-11).

Ten vijfde maken onderwijsprogramma's deel uit van een *gelaagd systeem*, waarbij leerlingen bijvoorbeeld worden toegewezen aan klassen en klassen deel uit

maken van niveaus binnen een school. De onderzoeker moet deze gelaagdheid voortdurend in beschouwing nemen om bijvoorbeeld effecten die het gevolg zijn van schoolbeleid te onderscheiden van effecten die zijn toe te schrijven aan een bepaalde docent. De onderzoeker moet er bovendien rekening mee houden dat interacties kunnen plaats vinden tussen factoren op verschillende niveaus.

Ten zesde is er een *diverse populatie* van deelnemers aan onderwijs. Zo kunnen leerlingen tussen maar ook zelfs binnen onderwijsinstellingen verschillen in geografische, historische, sociale, etnische, linguïstische, economische en culturele opzichten (vergelijk De Klerk, 2002, pp. 20-24).

Deze enorme complexiteit verklaart waarom een instructieprogramma in de ene context succesvol is en in de andere context niet (Berliner, 2002). Om ondanks – en rekening houdend met – de complexiteit van het onderwijs, generaliseerbare en bruikbare principes, instrumenten, concepten en modellen te ontwikkelen, is zeer lastig. Berliner (2002) beschrijft het onderwijsonderzoek zelfs als ‘the hardest science of all’.

3.6 ‘Er is te weinig onderwijsonderzoek’

Gegeven de grote complexiteit en dynamiek die het onderwijsonderzoek te lijf gaat, lijkt het vakgebied gebaat bij een grote onderzoeksinspanning. Afgemeten naar het aantal onderzoekspublicaties en deelnemers aan onderwijskundige congressen is de omvang van het onderzoek de afgelopen decennia aanzienlijk toegenomen (National Research Council, 2002, p. 146). De omvang en de *financiering* van het onderwijsonderzoek blijft echter marginaal wanneer zij wordt afgezet tegen andere toegepaste wetenschappen. Zo berekende de National Research Council (2002) dat slechts 0.1 procent van alle onderwijsuitgaven in Amerika aan onderwijsonderzoek wordt besteed, terwijl in de gezondheidszorg 23 procent van het budget aan medisch onderzoek wordt besteed (p. 146). Burkhardt en Schoenfeld (2003, p. 3) voegen hieraan toe dat in vakgebieden als techniek en elektronica de uitgaven voor onderzoek 5 tot 15 procent bedragen. Voor westerse landen concludeert de OECD (2003) dat het bestedingsniveau van onderwijsonderzoek ver onder de 1 procent van alle onderwijsuitgaven blijft (geciteerd door B. Levin, 2004, p. 7).

De marginale financiering van onderwijsonderzoek zorgt niet alleen voor een relatief klein aantal onderzoeksprojecten, de projecten zijn op zichzelf vaak ook kleinschalig. Dit hangt onder andere samen met de beperkte aanstellingsomvang van

onderwijsonderzoekers. De meeste universitaire onderwijsonderzoekers – het grootste deel van de onderzoekers (zie B. Levin, 2004, p. 9)⁴ – kunnen minder dan de helft van hun aanstellingstijd aan onderwijsonderzoek besteden. Het grootste deel van de aanstellingstijd gaat op aan onderwijs- en managementactiviteiten (Rosenthal et al., 1994, cited in Benton, 1999, pp. 236-237).

De geringe omvang van onderzoek wordt in de literatuur verklaard door de houding van onderzoeksfinanciers, in het bijzonder de politici, die het budget van de meeste onderzoeksfinanciers bepalen. Politici zouden onvoldoende doordrongen zijn van de noodzaak tot onderwijsonderzoek. Tegelijkertijd wordt erkend dat de beperkte waarde van het bestaande onderwijsonderzoek tot op zekere hoogte aanleiding geeft tot deze houding en dat de middelen voor onderzoek tot nu toe onvoldoende effectief zijn aangewend (zie bijvoorbeeld Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 3; Levin & O'Donell, 1999a, pp. 283-284; National Research Council, 2002, pp. 124-125).

3.7 ‘Onderwijsonderzoek is eenzijdig’

Onze indruk is dat de kritiek op een onevenwichtige, eenzijdige verdeling van onderzoeksgelden het meeste aandacht krijgt in discussies over de kloof tussen onderzoek en praktijk. Wij onderscheiden globaal zes vormen van deze kritiek: (a) specifieke inhoudelijke thema's worden onderbelicht, (b) onderwijsonderzoek is te weinig praktijkgericht, (c) onderzoekers maken te weinig gebruik van bepaalde methoden, (d) er is te weinig replicatieonderzoek, (e) er vindt te weinig heranalyse van data plaats, en (f) er is te weinig reviewonderzoek.

De kritiek dat *specifieke inhoudelijke thema's worden onderbelicht* is welhaast vanzelfsprekend voor onderzoek, omdat er anders geen reden zou zijn om het onderzoek uit te voeren. De kritiek heeft echter vooral betrekking op grotere thema's. Op 't Eynde (2001, pp. 413-415) stelt bijvoorbeeld dat het onderzoek naar leren lange tijd voornamelijk gericht is geweest op individuele en zuiver cognitieve aspecten. Hoewel de aandacht de afgelopen jaren is verschoven naar affectieve, sociale en culturele aspecten, zouden deze thema's nog steeds onderbelicht worden in het onderzoek. Naast de thema's die Op 't Eynde (2001) noemt, zijn er ook andere thema's die relatief weinig aandacht hebben gekregen. Zo constateren Voss en Carretero (1993, p. 6) dat onderwijskundig onderzoek zich voornamelijk heeft gericht op vakinhouden als na-

tuurkunde en wiskunde en weinig aandacht heeft besteed aan het leren en onderwijzen in sociale vakken als geschiedenis en economie.

Vele onderzoekers en practici zijn het er over eens dat *onderzoek tot op heden te weinig praktijkgericht* is geweest (zie bijvoorbeeld Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 3; Burkhardt & Schoenfeld, 2001, p. 3; Glaser, Lieberman & Anderson, 1997, pp. 24-25; Gore & Gitlin, 2004, p. 53; Kwakman & Van den Berg, 2004, p. 8; J.R. Levin & O’Donnell, 1999b, p. 212; National Research Council, 1999a, p. 15, 50; Nuthall, 2004, p. 274; Onderwijsraad, 2003, p. 40; Op ’t Eynde, 2001, p. 417; Vandenberghe, 2005, p. 264). Dit kritiekpunt wordt nogal eens op globale wijze geuit. Zij kan echter op ten minste zeven verschillende tekortkomingen van het onderzoek betrekking hebben: (a) er is te weinig onderzoek in realistische of reële klassituaties, (b) er is te weinig onderzoek dat zich richt op het ontwikkelen van contextspecifieke of lokale theorieën, (c) er is te weinig onderzoek dat zich direct richt op vragen uit de praktijk, (d) er is te weinig onderzoek dat zich richt op het ontwikkelen van krachtige en direct toepasbare instrumenten voor de praktijk, (e) er is te weinig onderzoek dat zich richt op implementatie van eerdere onderzoeksbevindingen in reële klassituaties, (f) er is te weinig onderzoek van docenten naar hun eigen lespraktijk, en (g) er is te weinig onderzoek naar de effecten van onderwijsbeleid of leermaterialen.

Evenals voor de specifieke inhoudelijke thema’s (bijvoorbeeld cognitieve versus affectieve factoren) geldt dat de praktijkgerichtheid van onderzoek aan verandering onderhevig is. Zo concludeert Shulman (1997) met betrekking tot het wetenschappelijk onderzoek dat ‘in recent years...the site of much education research has shifted from the laboratory to schools and classrooms (p. 94). Waar in het verleden in universitaire contexten het meer praktijkgerichte onderzoek zelden op waardering kon rekenen van collega’s (vergelijk Gore & Gittlin, 2004, p. 47), is thans deze balans verschoven en heeft het praktijkgerichte onderzoek een hogere status gekregen. Voor velen zijn deze verschuivingen echter nog onvoldoende; zij willen dat onderzoek, in bepaalde opzichten, nog praktijkgerichter wordt – eventueel ten koste van fundamenteeler onderzoek.⁵ Een verschuiving van fundamenteeler naar praktijkgerichter onderzoek heeft implicaties voor: de vereiste competentie van onderzoekers; de samenwerking tussen onderzoekers en practici; en voor de methodologische keuzes (vergelijk Onderwijsraad, 2003, p. 10; National Research Council, 1999a, p. 50). Wij richten ons hieronder op methodologische keuzes, de andere twee implicaties komen aan de orde in respectievelijk paragrafen 4.5. en 6.1.

De keuze van *onderzoeksmethoden* is een zeer controversiële kwestie in onderwijsonderzoek (Shulman, 1997, p. 5; National Research Council, 2002; p. 63). Shulman maakt onderscheid tussen enerzijds experimentele en anderzijds beschrijvende (waaronder correlatieve) onderzoeksmethoden. Daarnaast maakt hij een onderscheid tussen kwantitatieve en kwalitatieve methoden. Onder onderzoekers bestaat er onenigheid over zowel de keuze van deze vier methoden als de verdere invulling ervan. Zo zijn er onderzoekers die vinden dat het onderwijsonderzoek zich tot nu toe te weinig heeft gericht op experimenten (bijvoorbeeld J.R. Levin & O'Donnell, 1999b), terwijl anderen vinden dat het onderwijsonderzoek te weinig beschrijvend van aard is geweest (bijvoorbeeld Doyle, 1997) of dat er te weinig descriptieve studies zijn met longitudinale designs (National Research Council, 1999a, p. 37). Binnen de groep die voor experimenten pleiten, hebben sommigen een sterke voorkeur voor grootschalige experimenten, terwijl anderen juist een tekort signaleren aan kleinschalige ontwerpexperimenten, waarin onderzoekers en practici nauw samenwerken om volgens ontwerpcycli een onderwijssituatie te optimaliseren (vergelijk Brown, 1992; Levin & O'Donnell, 1999b; Op 't Eynde, 2001, pp. 415-416). Ten slotte is er binnen de groep die pleit voor grootschalige experimenten weer onenigheid tussen degenen die streven naar designs met aselechte toewijzing en degenen die vinden dat quasi-experimentele designs volstaan (vergelijk Levin & O'Donnell, 1999b; Slavin, 1999).

De keuze van de methode hangt gedeeltelijk samen met de praktijkgerichtheid van het onderzoek. Zo kan in een laboratorium, waarin relatief grote controle op variabelen kan worden uitgeoefend, vaak worden volstaan met relatief kleinschalige experimenten om effecten aan te tonen van een bepaalde instructiemethode, terwijl daar in reële onderwijssituaties doorgaans een grootschaliger experiment voor nodig is. Althans, als de onderzoeker statistisch verantwoorde generalisaties wil maken over verschillende klassen of scholen. Wanneer dergelijke generalisaties niet worden nagestreefd, zijn bijvoorbeeld kleinschalige ontwerpexperimenten een optie.

In principe kan worden gesteld dat de keuze van methoden afhankelijk is van het soort onderzoeksvraag, de praktische haalbaarheid en flexibiliteit van methoden, de ontwikkelingsfase van een onderzoekslijn en de mate van zekerheid die men in de onderzoeksconclusies nastreeft. Om deze redenen hebben verschillende auteurs gepleit voor het naast elkaar bestaan van een grote variëteit aan methoden (bijvoorbeeld Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 9; National Research Council, 2002, pp. 62-66; Shuell, 2005, p. 25; Shulman, 1997, pp. 8-9). Bovendien komt het naast elkaar bestaan van methoden tegemoet aan ideologische verschillen tussen onderzoe-

kers. Ideologische opvattingen zijn immers mede bepalend voor de keuze van onderzoeksvragen en methoden (Shulman, 1997, pp. 12-13).

Het vierde kritiekpunt is dat er *te weinig replicatieonderzoek* wordt uitgevoerd. De onderzoekers J.R. Levin en O’Donnell (1999, p. 204) en Carlson (1999, p. 244) wijzen erop dat onderzoeklijnen vaak blijven steken in een exploratieve fase. Er zijn een aantal vragen beantwoord, maar er is nog veel onduidelijkheid of de antwoorden ook gelden in andere onderzoekscontexten. Voor de praktijktoepassing van resultaten is duidelijkheid over generalisatiemogelijkheden echter cruciaal. Een school die bijvoorbeeld een instructieprogramma overweegt, is niet zozeer geïnteresseerd in het feit dat een programma op een groep scholen elders effectief is gebleken, de school wil weten of het programma ook kans van slagen heeft op de eigen school. Daarvoor moet de school weten hoe de kenmerken waarop de school verschillend is van de onderzochte scholen waarschijnlijk invloed uitoefenen op de resultaten wanneer zij het programma zou implementeren. Replicatieonderzoek kan dit soort gegevens verschaffen, maar dit type onderzoek wordt weinig uitgevoerd, onder meer omdat het tijdrovend is en weinig origineel wordt bevonden in de academische wereld (Carlson, 1999, p. 244).

Het vijfde kritiekpunt is dat er *te weinig heranalyse van bestaande datasets* plaatsvindt. In veel onderzoeksprojecten worden de verzamelde data op beperkte wijze geanalyseerd, bijvoorbeeld omdat de projectmiddelen krap zijn. Uiteindelijk betekent dit vaak dat data niet of eenzijdig gebruikt worden, wat in sommige gevallen als kapitaalvernietiging kan worden beschouwd (B. Levin, 2004, p. 14, punt 1.5). Een kritiekpunt dat hiermee samenhangt, is dat datasets zelden worden gedeeld met andere onderzoeksgroepen, die aanvullende of alternatieve analyses zouden kunnen uitvoeren (zie National Research Council 2000, pp. 278-279). Aan het delen van datasets kunnen verschillende problemen verbonden zijn die te maken hebben met eigendomsrechten van onderzoekers en de privacy van de onderzoeksdeelnemers (National Research Council, 2002, pp. 150-151). Wanneer deze problemen worden opgelost, kan het delen van data echter veel kosten besparen en bijdragen aan de samenhang van het onderwijsonderzoek (zie paragraaf 4.4).

Het zesde kritiekpunt is dat er *te weinig reviewonderzoek* plaatsvindt. De constatering dat de omvang van het onderwijsonderzoek relatief beperkt is (zie paragraaf 4.2), neemt niet weg dat er is een groeiend aantal onderwijskundige publicaties beschikbaar is. Verschillende auteurs hebben gesignaleerd dat de toegankelijkheid van deze publicaties in gevaar wordt gebracht omdat er te weinig review- of meta-onder-

zoek wordt gedaan, waarin de literatuur op systematische wijze wordt geselecteerd (op kwaliteit), georganiseerd, geïnterpreteerd en gesynthetiseerd (zie bijvoorbeeld: Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 6; Davies, 2000, p. 366; Hammersley, 2000, p. 126; B. Levin, 2004, p. 16, punt 3.7; National Research Council, 2002, p. 145; Onderwijsraad, 2003, p. 80). Het tekort aan reviewonderzoek kan worden verklaard door het feit dat dit type van onderzoek een groot beroep doet op de competentie en tijd van de onderzoekers. Sommigen pleiten daarom voor samenwerking tussen onderzoekers om reviewonderzoek uit te voeren (vergelijk National Research Council, 1999a, p. 44, 2002, pp. 144-145). In de volgende paragraaf wordt echter besproken dat de samenwerking tussen onderzoekers niet vanzelfsprekend is.

3.8 ‘Onderwijsonderzoek is gefragmenteerd’

Velen ervaren het onderwijsonderzoek als gefragmenteerd (bijvoorbeeld: Labaree, 1998, pp. 7-9; J.R. Levin & O'Donnell, 1999b, p. 182; National Research Council, 2002, p. 143, 1999, p. 13). Labaree kwalificeert onderwijsonderzoek als ‘rural and divergent...as researchers constantly reexamine old questions and reconstruct existing theories’ (p. 7). Onze eigen ervaring op het gebied van tekstbestudering is dat, zelfs wanneer het onderzoeksonderwerp overeenkomt, onderzoeklijnen langs elkaar heen opereren of elkaar negeren. Dat geldt niet alleen voor onderzoek dat een aanzienlijk aantal jaren na elkaar wordt uitgevoerd, maar ook voor onderzoek dat in een dezelfde decennium plaatsvindt (Broekkamp & Van Hout-Wolters, ter publicatie aangeboden).

Er zijn verschillende factoren in de literatuur naar voren gebracht om de gebrekkige samenhang in het onderzoek te verklaren. Sommige factoren zijn hierboven al genoemd: de heterogeniteit en complexiteit van onderwijs (paragraaf 4.1); het gebrek aan tijd (bijvoorbeeld om de literatuur van collega-onderzoekers te lezen; zie paragraaf 4.2); de controverses over methoden (paragraaf 4.3); en het gebrek aan reviewstudies (paragraaf 4.3). Andere factoren, die te maken hebben met toegankelijkheid van onderzoeksrapportages, komen in paragraaf 4.6 aan de orde. In de huidige paragraaf richten wij ons op: (a) specialisatie; (b) voortschrijdende inzichten, botsende onderzoeksperspectieven en modeverschijnselen; (c) weinig standaardisatie van begrippen, theoretische modellen en meetmethoden; (d) beperkte samenwerking tussen onderzoekers; en (e) taal- en/of cultuurbarrières.

Sinds het ontstaan aan het begin van de vorige eeuw is het onderwijsonderzoek, zoals de sociale wetenschappen in het algemeen, in toenemende mate onderhevig aan *specialisatie* (Smelser, 2001; geciteerd door de National Research Council, 2002, p. 92). Deze specialisatie is toegenomen doordat, naast psychologie, meer disciplines deel zijn gaan uitmaken van het onderwijsonderzoek, zoals taalkunde, culturele antropologie, economie en sociologie (National Research Council, 2002, p. 92). Binnen onderzoeksdomeinen is er ook sprake van verregaande specialisatie. Zo wordt cognitief psychologisch onderzoek naar probleemoplossingstrategieën van leerlingen bij wiskunde door anderen uitgevoerd dan onderzoek naar probleemoplossingstrategieën van leerlingen bij natuurkunde en hebben onderzoekers binnen elk domein zich bijvoorbeeld toegelegd op specifieke leeftijden of vaardigheidsniveaus. Deze ‘aspectuele benadering’ heeft bijgedragen aan inzichten over onderdelen van onderwijs, maar heeft ook bijgedragen aan de fragmentatie van het onderzoek, omdat weinigen zich richten op de verbanden tussen de domeinen (Op ’t Eynde, 2001, p. 401).

Hoewel het proces van specialisatie zich nog op vele terreinen van het onderwijsonderzoek voortzet, zijn er ook een toenemend aantal interdisciplinaire onderzoeksprojecten. Vooral het meer praktijkgerichte onderzoek maakt gebruik van een eclectische aanpak waarbij verschillende disciplinaire perspectieven worden gecombineerd om praktijkproblemen te onderzoeken en/of op te lossen (National Research Council, 1999a, p. 51). Dat betekent echter niet automatisch dat in dit type onderzoek gebruik wordt gemaakt van inzichten uit ander praktijkgericht dan wel fundamentele vormen van onderzoek. Kenmerkend voor dit onderzoek is juist dat zowel de verspreiding van ontwikkelde kennis als het gebruik van door derden ontwikkelde kennis weinig plaatsvindt (Pieters & De Vries, 2005, p. 12; vergelijk Onderwijsraad, 2003, p. 36).

Wanneer onderzoekers geen gebruik maken van inzichten uit ander, thematisch verwant onderzoek kan dit voortkomen uit pragmatische keuzes die samenhangen met het gebrek aan tijd. Het kan echter ook gaan om keuzes die samenhangen met *voortschrijdende inzichten, botsende onderzoeksperspectieven of modeverschijnselen*. Onderzoek kan bijvoorbeeld als onbruikbaar worden beschouwd omdat de specifieke context die als uitgangspunt wordt genomen gedateerd zou zijn. Daarnaast kan de onderzoeker bezwaren hebben tegen de methoden of de theoretische uitgangspunten van het onderzoek, die vaak geworteld zijn in een specifiek perspectief of paradigma van onderwijsonderzoek. Het onderwijsonderzoek staat berucht om felle

paradigmastrijd tussen perspectieven als het behaviorisme, de informatieverwerkingsbenadering en het constructivisme, of tussen kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen (Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 9). Afgezien van de radicale varianten van deze perspectieven zijn de verschillende paradigma's, volgens National Research Council (2002, p. 19), in werkelijkheid meer verenigbaar dan vaak wordt gesuggereerd. De verschillen tussen de paradigma's zouden echter worden aangezet om het eigen onderzoek te profileren als nieuw en anders. Kennedy (1997, p. 10) spreekt in dit geval van 'modes en grillen' (zie ook Op 't Eynde, 2001, p. 399).

Na het bovenstaande zal het geen verbazing wekken dat er binnen het onderwijsonderzoek *weinig overeenstemming is ten aanzien van het gebruik van begrippen, theoretische modellen en meetinstrumenten*. Burkhardt en Schoenfeld (2003) noemen als voorbeeld het onderzoek naar 'advanced organizers' (p. 8). Uit reviewonderzoek blijkt dat de tegenstrijdige bevindingen die ten aanzien van deze instructiestrategie zijn gevonden, gedeeltelijk kunnen worden verklaard door de verschillende wijze waarop onderzoekers het begrip invulling hebben gegeven in hun onderzoek. Burkhardt en Schoenfeld (2003) stellen dat onderwijsonderzoekers weinig gerichte pogingen ondernemen om tot afspraken te komen over standaarddefinities, methoden en criteria – iets wat, zo constateren zij, veel gangbaarder is in de technische en medische wetenschappen.

Volgens Burkhardt en Schoenfeld (2003) is een belangrijke oorzaak voor de fragmentatie en de beperkte kennisaccumulatie van onderwijsonderzoek de *beperkte samenwerking tussen onderzoekers*. Projecten in onderwijsonderzoek worden vrijwel altijd uitgevoerd door een individu of een kleine groep (zie ook B. Levin, 2004, p. 9). De omvang van een project wordt doorgaans bepaald door de omvangnormen van een proefschrift of een enkel tijdschriftartikel. Dit staat allemaal in contrast tot andere toegepaste disciplines als de technische en medische wetenschappen, waar onderzoeksprojecten een aanzienlijk langere looptijd hebben en worden uitgevoerd door grote teams. De kleinschaligheid van onderwijsonderzoek kan worden verklaard door de geringe onderzoekstijd die onderzoekers ter beschikking hebben en het beperkte onderzoeksbudget (zie paragraaf 4.2). Onder deze omstandigheden zou het volgens Burkhardt en Schoenfeld juist zinvol zijn de krachten te bundelen, maar zij constateren dat de academische cultuur en het gerelateerde beloningssysteem onderwijsonderzoekers hiervan weerhoudt. De norm is 'you do your thing, I do mine' (p. 7). Van onderzoekers wordt verwacht dat zij een eigen lijn van onderzoeken uitzetten en competitie aangaan met andere onderzoekers. Deze individualistische en competi-

tieve onderzoekscultuur zou niet alleen verklaren waarom er weinig gezamenlijk onderzoek wordt uitgevoerd, zij zou ook verklaren waarom er weinig publicaties zijn waarin (vooraanstaande) onderwijsonderzoekers ‘consensusuitspraken’ doen over fundamentele kwesties van het vakgebied (p. 10).⁶

Het onderwijsonderzoek heeft de laatste decennia in toenemende mate een internationaal karakter gekregen. Zo is het aantal deelnemers van de jaarlijkse conferentie van de American Educational Research Association (AERA) en de tweejaarlijkse conferentie van de European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) steeds groter en diverser geworden. De kwaliteit en omvang van internationale kennisuitwisseling en samenwerking wordt echter nog steeds aanzienlijk beperkt door gebrekkige beheersing van de internationale voertaal en culturele verschillen. *Taal- en/of cultuurbarrières* spelen overigens niet alleen een rol op internationaal niveau, maar kunnen ook van invloed zijn op nationaal, regionaal en lokaal niveau.

3.9 ‘Onderwijsonderzoek heeft onvoldoende kwaliteit’

Het tijdschrift ‘Issues in Education’ bracht in 1999 een thema-aflevering uit over de ‘credibility crisis’ van het onderwijsonderzoek. In het spraakmakende openingsartikel stellen Levin en O’Donnell (1999b) dat deze crisis in hoofdzaak is terug te voeren op de ‘afwul quality’ van onderzoek (p. 180). Een groot deel van de onderzoekers levert volgens hen geen overtuigend bewijs voor hun conclusies, een probleem waarvan tijdschriftredacteuren zouden kunnen getuigen (p. 192). In hun artikel nemen Levin en O’Donnell vooral stelling tegen beschrijvende en kwalitatieve methoden, die, volgens hen, steeds vaker door onderwijsonderzoekers worden ingezet.

In paragraaf 4.3 hebben we al besproken dat de kwestie van geschikte onderzoeksmethoden zeer controversieel is. De National Research Council (2002, p. 14) wijst er echter op dat niet zozeer de methode, maar de wijze waarop de methode wordt gebruikt, bepalend is voor de onderzoekskwaliteit (zie ook Shulman, 1997, p. 5; Mayer, 2000, p. 39). De raad formuleert zes *kwaliteitscriteria voor wetenschappelijk onderzoek*.

1. Stel relevante en onderzoekbare vragen
2. Verbind onderzoek met relevante theorie.
3. Stem methoden op de onderzoeksvraag af.

4. Maak logische, expliciete verbindingen tussen tussen theorie, methode en resultaten.
5. Probeer of biedt mogelijkheden om resultaten te repliceren en de generaliseerbaarheid ervan vast te stellen.
6. Laat onderzoek open en kritisch beoordelen door anderen.

Met deze criteria zou dus de ‘wetenschappelijke kwaliteit’ van onderzoek kunnen worden vastgesteld. Niet elk onderzoek heeft echter wetenschappelijke pretenties. Zo wordt in beleidsonderzoek, onderzoek van docenten naar hun eigen lespraktijk of onderzoek naar commerciële leermaterialen nauwelijks naar generalisatie en replicatie gestreefd. In dit gebruiksgerichte onderzoek is doorgaans ook algemene theorievorming van ondergeschikt belang. Om de kwaliteit van dit type onderzoek vast te stellen lijkt het zinvol *criteria die betrekking hebben op de directe gebruikswaarde van het onderzoek* te hanteren (zie Anderson & Herr, 1999, pp. 15-16; Hammersley, 2003, pp. 44, 49). Zo kan voor beleidsonderzoek een cruciaal criterium zijn dat de antwoorden op onderzoeksvragen snel geleverd worden (Kloprogge, 2001, p. 49). Hierbij dient te worden opgemerkt dat onderzoek tegelijk gebruiks- en theoriegericht kan zijn en dat er controverse bestaat in hoeverre de verschillende kwaliteitsnormen met elkaar verenigd kunnen worden dan wel op gespannen voet staan (vergelijk: Hammersley, 2002, p. 21; National Research Council, 2002, p. 57; Onderwijsraad, 2003, p. 20; Stokes, 1997, p. 63).

Als we ons beperken tot onderzoek met wetenschappelijke pretenties en daarbij de controverses over methoden buiten beschouwing laten, ontstaat het beeld dat veel onderzoek slechts in beperkte mate aan de criteria van de National Research Council (2002) voldoet. Dit blijkt althans uit het artikel van Levin en O’Donnell (1999b), waarin uiteenlopende onderzoekers en beleidspersonen worden geciteerd die de volgende tekortkomingen in onderzoek constateren: zwakke theoretische inbedding; onduidelijke vraagstelling; slecht of niet gedefinieerde concepten; geen gerichtheid op toetsing van theorieën; keuze van methoden waarmee niet of op zwakke wijze de gestelde vraag kan worden onderzocht; onvolledige rapportage over gebruikte methoden, zodat replicatie onmogelijk is; suggestie dat onderzoek degelijker is dan het is; en ongefundeerde conclusies, met name over de generalisatiewaarde van bevindingen en de consequenties of aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Dit lijstje, dat wij destilleerden uit Levin en O’Donnell (1999b) kan worden aangevuld met tekortkomingen ten aanzien van de toegankelijkheid van de rapportage, het on-

derwerp van de paragraaf 4.6. Toegankelijkheid beschouwen wij zeker als kenmerk van de wetenschappelijke kwaliteit; zij verschaft geïnteresseerden immers de mogelijkheid de boodschap kritisch te beoordelen.

Tekortkomingen in onderzoekskwaliteit kunnen worden verklaard door factoren die al aan de orde zijn geweest, zoals de moeilijkheid van de discipline (paragraaf 4.1), de beschikbare tijd van onderzoekers (paragraaf 4.2) en de fragmentatie van onderzoek (paragraaf 4.4). Daarnaast hebben deze tekortkomingen ook te maken met de competentie van onderzoekers; de opleiding en begeleiding van onderzoekers; en de normen van de onderzoeksgemeenschap. Deze laatste drie factoren worden hieronder kort toegelicht.

Onderzoekscompetentie bestaat uit een complex van algemene vaardigheden (bijvoorbeeld om doelgericht te lezen, helder te schrijven, efficiënt te organiseren en effectief problemen op te lossen), een onderzoekende houding (bijvoorbeeld nieuwsgierigheid, respect voor criteria van ‘goed onderzoek’) en specifieke kennis en vaardigheden (bijvoorbeeld kennis van bestaande theorieën en vaardigheden om bepaalde analyses uit te voeren). Voor veel vormen van onderzoek vergt het verwerven van de benodigde competentie vele jaren opleiding en ervaring (National Research Council, 2002, p. 53). Dit leerproces staat niet op zichzelf maar is ingebed in een gemeenschap die de *opleiding* verzorgt (zie McGinn & Roth, 1999; Labaree, 2003), *begeleiding* en ondersteuning biedt bij het zelfstandig doen van onderzoek (zie bijvoorbeeld Viskil, 1997), en meer of minder kritisch de kwaliteitscriteria bewaakt waaraan het onderzoek moet voldoen (National Research Council, 2002, p. 53). Volgens sommigen zijn de *normen van de gemeenschap van onderwijsonderzoekers* minder kritisch dan die van andere onderzoeksgemeenschappen (J.R. Levin & O’Donnell, 1999b; National Research Council, 2002, p. 53). Levin en O’Donnell verklaren de coulante en berustende houding ten aanzien van onderzoekskwaliteit uit een reactie op de felle methode- en paradigmastrijd in de onderwijskunde. Zij citeren in dit verband Lauren Resnick, de voormalige president van de Amerikaanse organisatie van onderwijsonderzoekers, AERA: ‘We often drift into I’m OK, you’re OK, and whatever you say research is research’ (Viadero, 1998; geciteerd in J.R. Levin & O’Donnell, 1999b, p. 180).

Deze kritiek op de normen van het onderwijsonderzoek kan worden genuanceerd door te wijzen op het feit dat onderwijsonderzoekers in toenemende mate publiceren in internationale tijdschriften en dat ingediende manuscripten vaak anoniem door andere onderzoekers worden beoordeeld (vergelijk Adviesraad voor het Weten-

schaps- en Technologiebeleid, 2002, p. 2). Anders dan de National Research Council (2002) suggereert, is dit niet voor alle wetenschapsdisciplines zo gebruikelijk. Verder zou een deel van de kritiek op de coulante houding ten aanzien van kwaliteitscriteria wel eens kunnen voortkomen uit een verwarring over de gebruiksfuncties van onderzoek. Zoals gezegd moet onderzoek dat geen wetenschappelijke pretenties heeft niet met wetenschappelijke criteria worden beoordeeld (zie ook paragraaf 6.2). Dit neemt niet weg dat iedere onderzoeksgemeenschap baat heeft bij kritische handhaving van haar kwaliteitsnormen (vergelijk Gore & Gittlin, 2004, pp. 52-53).

3.10 ‘Rapportage van onderwijsonderzoek is onvoldoende toegankelijk’

Zowel onderzoekers als practici klagen erover dat de rapportage van onderzoek onvoldoende toegankelijk is (zie bijvoorbeeld National Research Council 1999, p. 43; Gore & Gittlin, 2004, p. 55). Deze klacht verwijst naar het gebrek aan reviewonderzoek (zie paragraaf 4.3), de fragmentatie van onderzoek (zie paragraaf 4.4: onderzoekslijnen hebben bijvoorbeeld eigen begrippenkaders die de lezer zich eigen moet zien te maken), en op de ontoegankelijke wijze waarop onderzoek wordt gepresenteerd aan en verspreid onder geïnteresseerden. In deze paragraaf richten wij ons op het laatste kritiekpunt. Daarbij gaan we in op vier tekortkomingen: (a) het gebrek aan grootschalige en overzichtelijke archieven van onderzoeksopbrengsten, (b) de ontoegankelijke presentatievorm van onderzoeksrapportages, (c) inherente tekortkomingen van primaire onderzoeksrapportages en (d) het gebrek aan (verantwoorde) praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages. Deze vier factoren beperken de toegankelijkheid van opbrengsten zowel voor onderzoekers als practici. Zij wegen echter zwaarder voor practici, omdat practici doorgaans minder specialistische kennis hebben van onderzoek en minder tijd hebben om zich erin te verdiepen (Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 3; Gore & Gittlin, 2004, p. 54).

Adviesorganen als de National Research Council (1999a, p. 58, 2000, pp. 278-279, 2002, p. 151) en de Onderwijsraad (2003, p. 80) hebben gewezen op beperkingen in de *archivering van onderzoeksopbrengsten* (zie ook Willinsky, 2001). Waar in het verleden organisaties als het Amerikaanse Educational Resources Information Centre (ERIC) al zorgden voor grootschalige archivering van primaire onderzoeksrapportages met behulp van microfiches, heeft de digitalisering van publicaties geleid tot een grotere toegankelijkheid. Vooral voor de oudere literatuur is de digita-

lisering echter nog niet compleet. Verder kunnen zoeksystemen worden geoptimaliseerd zodat effectiever en efficiënter selecties kunnen worden gemaakt op thema en kwaliteit van de literatuur. Naast primaire onderzoeksrapportages kunnen de databanken ook vaker originele empirische data, taken en meet- en analyse-instrumenten bevatten. De beperkte toegankelijkheid van deze informatie is vermoedelijk een belangrijke verklaring voor het feit dat replicatie en heranalyse van onderwijsonderzoek tot op heden zo zelden plaatsvindt (zie paragraaf 4.3). Ten slotte kunnen archieven ook secundaire onderzoeksrapportages bevatten, waarbij onderscheid kan worden gemaakt naar doelgroepen en functies van deze rapportages (vergelijk Onderwijsraad, 2003, p. 80).⁷

Wineburg (2003) merkt op dat mondelinge presentaties op wetenschappelijke conferenties vaak ‘slaapverwekkend’ zijn. Eisner (1993, 1997) stelt zelfs dat er een crisis in het onderwijsonderzoek heerst omdat de huidige *presentatievorm* van onderzoek op congressen of in de literatuur te abstract en te verbaal zou zijn. Er wordt, volgens hem, te weinig gebruik gemaakt van alternatieve presentatievormen als film en verhalen. In een kritische beschouwing van Eisners positie betoogt Phillips (1995) dat deze alternatieve presentatievormen op zichzelf niet als wetenschappelijk bewijs kunnen worden gehanteerd. Phillips erkent wel dat deze middelen kunnen worden gebruikt om de toegankelijkheid van een wetenschappelijke boodschap te vergroten, maar hij wijst er op dat dit ook geldt voor klassieke retorische middelen, die bijvoorbeeld eigen zijn aan een helder en meeslepend betoog (zie ook Phillips, 2005). Dat deze retorische middelen effectief worden ingezet is echter niet vanzelfsprekend. Zo klagen practici erover dat onderzoeksrapportages onnodig lang en wollig zijn (Gore & Gittlin, 2004, p. 44).

Retorische middelen kunnen de toegankelijkheid van onderzoeksrapportages vergroten, maar zij kunnen niet een oplossing bieden voor de *tekortkomingen die inherent zijn aan primaire onderzoeksrapportages*. Hoewel reviews door hun samenvattend karakter geschikt zijn voor een oriëntatie op onderzoek dan de rapportage van afzonderlijke studies, is ook dit genre van primaire onderzoeksrapportage beperkt toegankelijk voor een breder publiek. Ten eerste vereisen reviews vaak specialistische voorkennis (Hammersley, 2002, p. 126) Ten tweede richten reviews zich vooral op de beperkingen en lacunes in onderzoek en de mogelijkheden voor toekomstig onderzoek; ze geven weinig aandacht aan bruikbaarheid van de resultaten voor de onderwijspraktijk (Hammersley, 2002, pp. 131-132). Ten derde richten reviews zich vaak op afzonderlijke aspecten terwijl practici vaak geïnteresseerd zijn in gehele

problemen (vergelijk Hammersley, 2002, p. 44; Gore & Gittlin, 2004, p. 36). Ten vierde richten reviews zich op algemene conclusies, terwijl practici juist geïnteresseerd zijn in conclusies die betrekking hebben op een specifieke onderwijscontext (vergelijk Hammersley, 2002, p. 119; Gore & Gittlin, 2004, pp. 36, 40).

Uitgaande van deze genretetekortkomingen van primaire onderzoeksrapportages wordt door verschillende deelnemers aan het onderzoek-praktijkdebat gewezen op het belang *praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages*, waarin intermediairs primaire onderzoeksrapportages ‘vertalen’ voor practici (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 5; Gore & Gittlin, p. 54-55; Hammersley, pp. 72-76; Landry, Amara, & Lamari, 2001, p. 2; Onderwijsraad, 2003, p. 27, 64, 80; National Research Council, 1999a, p. 3). De voornaamste kritiek die deze auteurs ten aanzien van praktijkgerichte secundaire rapportages naar voren brengen, is dat er te weinig van zijn, ze nog onvoldoende praktijkgericht zijn en dat ze onvoldoende (overzichtelijk) gearchiveerd zijn. De kritiek heeft dus vooral betrekking op de criteria van beschikbaarheid en toegankelijkheid. Praktijkgerichte secundaire rapportages moeten echter ook verantwoord zijn. Hammersley (2003) constateert verschillende gebreken ten aanzien van dit laatste criterium (pp. 126-147). Hij illustreert de kritiek met voorbeelden van beleidsgerichte secundaire rapportages. Selecties en interpretaties van onderzoek worden in deze rapportages vertekend onder druk van opdrachtgevers, normen van politieke correctheid of de politieke belangen van de intermediair zelf – door Mintrom (2000) in dit verband de ‘policy entrepreneur’ genoemd (geciteerd in B. Levin, 2004, p. 5). Daarnaast maken de auteurs niet altijd even duidelijk onderscheid tussen de bijdrage van het onderzoek en de praktijkimplicaties die de intermediair hieruit afleidt. Ten slotte worden vaak de beperkingen van onderzoeksbijdragen onvoldoende weergegeven en zijn auteurs ongeloofwaardig optimistisch over de praktische waarde van onderzoeksresultaten (Gore & Gitlin, 2004, pp. 41, 50).

Naarmate de rapportage van onderzoeksopbrengsten korter is, is er vanzelfsprekend minder ruimte voor nuancering ervan. Vaak zijn secundaire onderzoeksrapportages gebaseerd op andere secundaire rapportages, waarbij het onderzoek op de achtergrond raakt. Onderzoeksopbrengsten kunnen dan worden gereduceerd tot ‘ideeën’, die niettemin een ‘verlichtende’ invloed op practici kunnen hebben (zie Lavis et al., 2003, p. 224; Weiss, 1991). Behalve via onderzoeksrapportages kunnen dergelijke ideeën ook worden overgedragen via beleidsmaatregelen, professionaliseringsprogramma’s en onderwijsmaterialen (zie paragrafen 2.3 en 5.1). Voor intermediairs

ligt er een belangrijke taak om er op toe te zien dat de essentie van de onderzoeksopbrengsten niet ‘verloren raakt in de vertaling’.

De geconstateerde tekortkomingen ten aanzien van praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages kunnen worden verklaard door de moeilijkheid van dit genre (vergelijk Onderwijsraad, 2003, p. 65; Burkhard & Schoenfeld, 2003, p. 4), de beperkte beschikbaarheid van goede reviews die intermediairs tegemoet zouden kunnen komen, en de beperkte samenwerking tussen intermediairs met verschillende professionele achtergronden – bijvoorbeeld onderzoekers, docenten en communicatiedeskundigen - nauw samenwerken (vergelijk Onderwijsraad, 2003, p. 63; National Research Council, 1999a, p. 50; Chafouleas & Riley-Tillman, 2005, p. 456). Gerelateerde factoren die een rol spelen zijn voorwaarden als tijd, geld en carrièreperspectieven (Gore & Gittlin, 2004, pp. 55-56). Veel onderzoekers worden bijvoorbeeld ontmoedigd om praktijkgerichte vertalingen van onderzoek te maken omdat dit werk een lage status heeft binnen de academische wereld (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, pp. 3, 6). Zo tellen primaire rapportages wel en secundaire rapportages niet mee als beoordelingscriteria voor het functioneren van onderzoekers en de verdeling van onderzoeksgelden (Gore & Gitlin, 2004, p. 47-48)

4. LIGT HET AAN HET PRAKTIJKGERICHTE GEBRUIK VAN ONDERZOEK?

Het veronderstelde probleem dat er te weinig overtuigende en praktische (dus ook toegankelijke) opbrengsten van onderwijsonderzoek zijn, verklaart het probleem dat practici weinig gebruik maken van onderwijsonderzoek. Het verklaart echter niet waarom practici geen gebruik maken van onderzoek als resultaten wel aan deze criteria voldoen. In deze paragraaf concentreren we ons op oorzaken die exclusief betrekking hebben op het praktijkgerichte gebruik van onderzoek. Het gaat om de kritiek dat (a) er onvoldoende (verantwoorde en effectieve) toepassing plaatsvindt van onderzoeksopbrengsten in beleid, professionaliseringsprogramma’s en commerciële onderwijsmaterialen, en (b) practici onvoldoende gestimuleerd, uitgerust en ondersteund worden om onderzoek te gebruiken.

4.1 ‘Er is onvoldoende (verantwoorde en effectieve) toepassing van onderzoeksopbrengsten in beleid, professionaliseringsprogramma’s en commerciële onderwijsmaterialen’

Beleed, professionaliseringsprogramma’s en commerciële onderwijsmaterialen kunnen beschouwd worden als ‘media’ via welke onderzoeksopbrengsten een grotere groep practici zou kunnen bereiken (zie paragraaf 2.3). Daarom gelden tekortkomingen ten aanzien van deze drie factoren, niet alleen als kernprobleem (zie paragraaf 3.1.4) maar ook als een ‘verklaring’ voor de onderzoek-praktijkkloof.

In de literatuur wordt vooral kritiek geuit op het *onderwijsbeleid*, dat bestaande onderzoeksopbrengsten zou negeren en zelfs grootschalige innovaties niet of nauwelijks zou verbinden aan beleidsgericht onderzoek (zie bijvoorbeeld Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 4; Klopogge, 2001; B. Levin, 2004, p. 11; J.R. Levin & O’Donnell, 1999a, pp. 283-284; National Research Council, 2002, p. 124). In Nederland is er bijvoorbeeld weinig onderzoek naar de vernieuwingen van de Tweede Fase in het voortgezet onderwijs (Veugelers, De Jong, & Schellings, 2004, p. 79) en nog minder onderzoek naar de vernieuwingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (Van Hilst, 2001). Op het beleidsniveau van afzonderlijke scholen vindt het gebruik van onderwijsonderzoek ook zelden plaats, omdat instellingen op passieve wijze centrale beleidsbeslissingen zouden afwachten en onvoldoende de ruimte benutten om zelf vorm te geven aan onderwijsbeleid en kennismanagement (Onderwijsraad, 2003, p. 71; Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 6).

Beleidsmakers zouden zich bij hun beslissingen vaak op eigen ervaring, ideologie en anekdotes baseren (National Research Council, 2002, pp. 95-96). Waar bijvoorbeeld in de medische sector specialistische argumentatie wordt vereist, worden in het onderwijs vaak persoonlijke argumenten geaccepteerd, omdat ‘iedereen immers op school heeft gezeten’ (Benton, 1999, p. 236). Wanneer onderzoek wel ter sprake komt, neemt het vaak een ondergeschikte plaats in. Zoals Levin en O’Donnell (1999a) stellen: ‘one needs summon up but a single familiar counter-example to discount pervasive research evidence’ (p. 283). Een andere klacht is dat onderzoek op oneigenlijke wijze wordt gebruikt om genomen beslissingen te verdedigen en legitimeren (Hammersley, 2002, p. 50; Kaestle, 1993; Op het Eynde, 2001, p. 399).

Beleid dat op verantwoorde wijze gebruik maakt van onderzoek is niet noodzakelijk effectief. Uiteenlopende factoren bepalen uiteindelijk of beleid succesvol wordt geïmplementeerd, waaronder de schaal van innovaties, de aansluiting bij specifieke praktijkcontexten, het aantal innovaties dat tegelijk wordt doorgevoerd, de samenhang tussen innovaties, de timing van innovaties en de politieke structuren die bepalend zijn voor de mate waarin de praktijk op centraal dan wel lokaal niveau kan worden aangestuurd (zie Kennedy, 1997, pp. 7-10; Onderwijsraad, 2003, pp. 56-60). In het rapport van de Onderwijsraad worden relatief succesvolle casussen beschreven van ‘kennisontwikkeling- en verspreiding’. Toch blijkt ook uit deze casussen dat de beleidsimplementatie van onderzoek op een aantal punten verbeterd kan worden.

De Onderwijsraad (2003, p. 66) en de Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003, p. 6) concluderen dat lerarenopleidingen nauwelijks een verbindingsfunctie tussen onderzoek en praktijk vervullen. In zoverre zij onderzoek-sopbrengsten toepassen in hun *professionaliseringsprogramma’s* zouden deze vaak verouderd zijn, waarbij nieuwe ontwikkelingen in het onderzoek worden genegeerd. Evenals voor het onderwijsbeleid van scholen wordt dit verklaard door de passieve houding die lerarenopleidingen innemen ten aanzien van hun eigen kennismanagement, zowel wat betreft het organiseren en ontwikkelen van eigen kennis (bijvoorbeeld door middel van systematisch onderzoek) als het gebruik van kennis van derden (waaronder onderzoek-sopbrengsten). Deze passieve houding zou vooral de hbo-lerarenopleidingen betreffen, die in vergelijking met universitaire lerarenopleidingen, weinig onderzoek uitvoeren.⁸

Commerciële *onderwijsmaterialen* nemen een centrale plaats in in de klaspraktijk in en zijn daarmee een belangrijk middel om innovaties door te voeren en opbrengsten van onderwijsonderzoek over te dragen op docenten – en leerlingen. Volgens Burkhardt en Schoenfeld (2003, p. 7) hebben onderwijsmaterialen echter vaak een traditioneel karakter en zijn zij zelden op gebruiksgericht- of meer fundamenteel onderwijsonderzoek gebaseerd. In zoverre uitgever onderwijsmaterialen uittesten met onderzoek gaat het om oppervlakkige tevredenheidsquêtes. Zelden worden leerprestaties en onderwijsleerprocessen in relatie tot de materialen onderzocht.

De veronderstelde tekortkomingen ten aanzien van het gebruik van onderzoek in beleid, professionaliseringsprogramma’s en commerciële onderwijsmaterialen verklaren op ten minste twee manieren de kloof tussen onderzoek en praktijk. Ten eerste blijven kansen onbenut om waardevolle onderzoek-sopbrengsten op impliciete wijze aan practici over te dragen. Ten tweede vormen beleid, professionaliseringsprogram-

ma's en commerciële onderwijsmaterialen die niet zijn afgestemd op relevante onderzoeksbrengsten obstakels voor practici om deze opbrengsten te gebruiken. De obstakels en het gebrek aan steun voor practici bij het toepassen van onderzoek komt als algemenere oorzaak aan de orde in de volgende paragraaf.

4.2 'Practici worden onvoldoende gestimuleerd, uitgerust en ondersteund om onderzoek te gebruiken'

Volgens de literatuur worden practici weinig gestimuleerd om onderzoek te gebruiken. Het gebrek aan *stimulans* geldt zowel voor de practici die verantwoordelijk zijn voor onderwijsbeleid, leermaterialen en professionaliseringsprogramma's als voor docenten. Zo suggereert de National Research Council (2002, pp. 95-96) dat de politici onvoldoende ter verantwoording worden geroepen over de geringe onderzoeksbasis van beleidsbeslissingen op het gebied van onderwijs (pp. 95-96). De Onderwijsraad (2003, p. 61) signaleert dat onderwijsinstellingen met name worden afgerekend op instroom en/of slagingspercentages en niet op innovatie of kennisontwikkeling. Volgens Burkhardt en Schoenfeld (2003, p. 7) investeren uitgeverij van onderwijsmaterialen weinig in de ontwikkeling van innovatieve leermiddelen, omdat niemand dit van hen verwacht. Burkhardt en Schoenfeld verbazen zich erover dat in de westerse maatschappij uiteenlopende producten nauwgezet onder de loep worden genomen door consumentenorganisaties of overheidsinstanties, maar dat een dergelijke controle ontbreekt voor onderwijsmaterialen. Ten slotte stellen Gore en Gittlin (2004) dat aan docenten geen eisen worden gesteld ten aanzien van het gebruik van onderzoek en dat 'teachers are not rewarded for keeping up with current thinking on educational issues' (p. 50). Met deze vrijblijvendheid zou innovatie weinig kans krijgen, omdat docenten worden gesterkt in de gedachte dat de traditionele manier 'toch wel werkt' (p. 48).

Om gebruik te maken van onderzoek is *competentie* vereist. In verschillende publicaties wordt gesuggereerd dat veel practici niet geneigd en onvoldoende in staat zijn om (op kritische wijze) onderzoeksrapportages te lezen en deze effectief te vertalen naar praktijktoepassingen (Burkhardt & Schoenfeld, 2003, pp. 3-4; Gore & Gittlin, 2004, p. 51; Kwakman & Van den Berg, 2004; Onderwijsraad, 2003, p. 70; Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 8). De kritiek lijkt toepasbaar voor zowel beleidsmakers, lerarenopleiders, producenten van onderwijsmaterialen als voor docenten. Deze literatuur gaat echter vooral in op de competentie

van docenten en op de lerarenopleidingen die docenten zouden moeten helpen bij het verwerven van deze competentie. De competentie om onderzoek te gebruiken wordt beschreven als: vragen formuleren, actief op zoek gaan naar relevante opbrengsten van onderzoek, deze opbrengsten integreren met eigen praktijkkennis met als doel lesontwerpen te maken, deze plannen uitproberen en evalueren. Hoewel het ‘uitproberen’ meer of minder onderzoeksmatig (dat wil zeggen: gericht en systematisch) kan plaatsvinden, maakt de beschrijving van vaardigheden duidelijk dat het gebruik maken van onderzoek nauw verwant is met het uitvoeren van onderzoek. De Onderwijsraad noemt beide competenties dan ook in een adem (pp. 67, 69). Op vergelijkbare wijze stellen Gore en Gittlin (2004, p. 51) dat docenten onderzoekservaring moeten hebben om kritisch onderzoek te kunnen beoordelen. Daarbij zou het vooral belang zijn dat docenten de beperkingen van verschillende vormen van onderzoek leren kennen.

De vraag is of van ieder docent de competentie verwacht kan worden om opbrengsten van onderzoek te vertalen in praktijktoepassingen. De Onderwijsraad (2003, p. 69) stelt dat het ‘realistisch noch wenselijk’ is om ervan uit te gaan dat alle leraren de competenties moeten ontwikkelen om zelf onderzoek te doen of onderzoek van derden te vertalen in praktijktoepassingen. Wel vindt zij dat binnen een onderwijsinstelling één of meer leraren met affiniteit met onderzoek en ontwikkelwerk zich zouden moeten specialiseren tot ‘interne kennisontwikkelaars’ en dat lerarenopleidingen (aankomende) leraren in staat moeten stellen om deze affiniteit te ontwikkelen. Dit laatste lijkt ons bovendien nodig omdat interne kennisontwikkelaars collega-docenten weliswaar tegemoet kunnen komen, maar nooit kant-en-klare toepassingen kunnen aanreiken. Basiscompetenties van innovatief lesgeven en onderzoeksvaardigheden zijn in die zin niet volledig te scheiden. Algemeen kan daarom worden gesteld dat de professionaliteit en *professionaliteitsbevordering* van docenten een belangrijke schakel is bij de implementatie en productie van onderzoek (Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 3; National Research Council, 1999a, p. 41). De Onderwijsraad constateert echter, met zorgen, dat deze schakel in verschillende westerse landen steeds minder aandacht krijgt (p. 70).

Verschiedende auteurs hebben erop gewezen *dat practici te weinig tijd hebben voor professionalisering en (onderzoekgebaseerde) onderwijsinnovatie*. Opnieuw geldt dat deze kritiek betrekking zou kunnen hebben op uiteenlopende groepen van practici, maar dat de literatuur zich concentreert op docenten, in het bijzonder de docenten die volledig werkzaam in de praktijk. Deze docenten zouden door hun volle

lesweek, nakijkwerk, vergaderingen en mentor- en oudergesprekken geheel in beslag worden genomen (Gore & Gitlin, 2004, pp. 43, 50). De CAO-richtlijn om 10 procent van de werktijd voor deskundigheidsbevordering te reserveren wordt in onderwijsinstellingen niet gehaald (Onderwijsraad, 2003, p. 70).

Doordat onderwijsinstellingen weinig tijd reserveren voor deskundigheidsbevordering voelen docenten die onderzoekgebaseerde onderwijsinnovaties willen doorvoeren zich weinig gesteund (Gore & Gitlin, 2004, p. 50). *Ook in andere opzichten is de steun die docenten bij dergelijke pogingen ontvangen beperkt. Zo wisselen docenten binnen en tussen onderwijsinstellingen op beperkte wijze kennis uit over onderwijskundige thema's* (Kwakman & Van den Berg, 2004, pp. 9-10; Onderwijsraad, 2003, p. 69). Verder kunnen docenten bij hun innovatiepogingen stuiten op starre structuren, zoals roosters met korte leseenheden, verplichte toetsen en de verwachting van collega's – en leerlingen – dat de inhoud van het leerboek wordt gedekt (Gore & Gittlin, 2004, p. 36). Deze structuren zijn moeilijk te veranderen, omdat de innovaties bijvoorbeeld niet direct aansluiten bij: de visie en competentie van betrokkenen, het centrale onderwijsbeleid, beschikbare onderwijsmaterialen et cetera. Ten slotte geldt dat de opbrengsten van innovaties ten opzichte van de inspanningen inherent onzeker zijn en de kans bestaat dat betrokkenen op voorhand al weerstand hebben (Gore & Gittlin, 2004, p. 50; Onderwijsraad, 2003, p. 62). Deze kans is in Nederland en veel andere Westerse landen relatief groot, omdat educatieve instellingen en leraren in het verleden te weinig zijn aangespoord en in staat zijn gesteld om management van professionele kennis zelf in de hand te nemen. 'Leraren neigen er daardoor nogal eens toe om zich te beperken tot lesgeven in enge zin' (Onderwijsraad, 2003, p. 69; vergelijk Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, pp. 3, 6).⁹

De steun die docenten ontvangen bij hun onderzoekgebaseerde innovatiepogingen verenigt uiteenlopende thema's van deze overzichtsstudie, niet alleen met betrekking tot het gebruik van onderzoek, maar ook met betrekking tot de productie van onderzoek (denk bijvoorbeeld aan ontoegankelijke onderzoeksrapportages). De meeste van deze thema's zijn al besproken, in de volgende paragraaf komen nog andere relevante thema's ter sprake.

5. LIGT HET AAN HET ONDERZOEK ÉN HET PRAKTIJKGERICHTE GEBRUIK VAN ONDERZOEK?

In deze paragraaf bespreken we oorzaken waarbij een indeling naar productie en gebruik van onderzoek niet zinvol is omdat onderzoek- en gebruikfactoren overeenkomen, elkaar versterken en/of niet goed zijn te onderscheiden. Samengevat gaat het om twee oorzaken: (a) ‘er is te weinig samenwerking tussen practici en onderzoekers en de condities hiervoor zijn vaak ongunstig’; en (b) ‘veel onderzoekers en practici hebben een onrealistische visie op de onderzoek-praktijkrelatie’.

5.1 ‘Er is te weinig samenwerking tussen practici en onderzoekers en de condities hiervoor zijn vaak ongunstig’

Vele bijdragen aan het debat over de kloof wijzen op het belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici (zie bijvoorbeeld Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 3, 9; Burkhardt & Schoenfeld, 2001, p. 4; Cousins & Simon, 1996; National Research Council, 1999a, p. 46; National Research Council, 2002, p. 92, 151-152; Onderwijsraad, 2003, p. 64; Op ’t Eynde, 2001, pp. 415-416; Vandenberghe, 2005, pp. 268-270). Wij onderscheiden drie vormen van kritiek ten aanzien van deze samenwerking: (a) er zijn te weinig personen die onderzoek en praktijk combineren in professionele functies (zie bijvoorbeeld Gore & Gitlin, 2004, p. 51), (b) practici verlenen onderzoekers onvoldoende medewerking bij het uitvoeren van onderzoek (zie bijvoorbeeld National Research Council, 2002, pp. 151-152), (c) er is weinig interactieve samenwerking tussen onderzoekers en practici bij het uitwisselen van informatie en het uitvoeren van projecten in het kader van professionalisering, innovatie en/of onderzoek (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2003, p. 64). Hieronder worden deze drie samenwerkingsvormen besproken samen met de condities die ervoor zorgen dat samenwerking weinig of op beperkte wijze plaatsvindt. Wij veronderstellen hierbij dat het thema van samenwerking vooral van toepassing is op meer praktijkgericht onderzoek (zie ook paragraaf 2.3).

Zoals we al in paragraaf 4.2 aangaven, wordt het meeste onderwijsonderzoek uitgevoerd door medewerkers van de universiteit. Veel van deze medewerkers combineren hun onderzoeksbaan met taken op het gebied van universitair onderwijs. In zoverre zij onderzoek doen naar universitair onderwijs in eigen of vergelijkbare contexten, is er dus sprake van een *combinatie van onderzoek en praktijk in professione-*

le functies van een persoon. Een voordeel van deze combinatie is dat het makkelijker is om praktische voorwaarden van het onderzoek te realiseren. Een ander voordeel is dat de uitwisseling van onderzoek- en praktijkkennis zeer direct plaatsvindt. In principe zouden dergelijke dubbelfuncties ook ten aanzien van onderzoek buiten de universiteit kunnen worden gecreëerd. Sommigen pleiten er bijvoorbeeld voor dat ook docenten in het basis- en middelbaar onderwijs – professioneel – onderzoek doen naar hun eigen lespraktijk (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Een andere mogelijkheid is dat meer universitaire onderzoekers hun werk combineren met professionele taken in de contexten die zij (buiten de universiteit) onderzoeken.

Beide opties van ‘samenwerking binnen een persoon’ vinden voorsnog weinig plaats, waarschijnlijk omdat ze moeilijk te realiseren zijn in de huidige structuren waarin onderzoekers en practici werken (zie Gore & Gittlin, 2004, pp. 47-50). Ten aanzien van het combineren van onderzoekstaken met praktijktaken geldt dat internationale publicatie-eisen gesteld worden aan universitaire onderzoekers en het uitvoeren van goede en publicabele studies veel tijd kost. Veel onderzoekers komen bijvoorbeeld nu al tijd te kort om de groeiende en beperkt georganiseerde onderzoeksliteratuur bij te houden. Onder deze omstandigheden zijn investeringen in het verwerven van praktijkcompetenties en het uitvoeren van neventaken, naast reguliere taken, risicovolle investeringen. Ten aanzien van practici die hun werk met professioneel onderzoek willen combineren zijn er ook belemmeringen. Zo kunnen docenten lang niet altijd op waardering of steun rekenen wanneer zij hun docenttaken met onderzoek gaan combineren, zeker wanneer de onderzoekscompetentie nog verworven moet worden en er geen directe resultaten worden geboekt.

Wanneer onderzoekers niet hun eigen onderwijspraktijk maar die van een ander onderzoeken, zullen zij die ander bereid moeten vinden om mee te werken. *De medewerking van practici bij de uitvoering van het onderzoek* is om uiteenlopende redenen niet vanzelfsprekend. Ten eerste kan het onderzoek voor hen een verstoring van de reguliere lespraktijk betekenen, omdat bijvoorbeeld lessen moeten worden onderbroken of vervangen. Ten tweede kan het onderzoek betekenen dat practici extra tijd moeten investeren in de logistieke organisatie van het onderzoek, het verstrekken van specifieke contextuele informatie of het deelnemen aan trainingen (vergelijk National Research Council, 2002, p. 152). Ten derde is in het verleden het onderwijs-onderzoek er vaak van uitgegaan dat de algemene (wetenschappelijke) opbrengsten van onderzoek voldoende redenen waren voor practici om deel te nemen (vergelijk

Onderwijsraad, 2003, p. 64). Doordat onderzoek te weinig is gekoppeld aan directe gebruiksdoelen, die betrekking hebben op innovatie van het onderwijs en professionalisering van practici, hebben veel practici inmiddels geconcludeerd dat deelname aan onderzoek voor hen persoonlijk weinig oplevert (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, pp. 8-9). Ten vierde zijn veel practici van mening dat de algemene opbrengsten van onderzoek doorgaans weinig overtuigend en praktisch zijn, ook wanneer onderzoek in praktijkcontexten wordt uitgevoerd (zie paragraaf 3.1.3; zie ook Gore & Gittlin, 2004, p. 42). Ten vijfde zijn practici minder positief tegenover innovatie van hun onderwijspraktijk gaan staan (zie paragraaf 5.2). Ten zesde zijn er op centraal of lokaler niveau nauwelijks afspraken die scholen verplichten tot deelname aan onderzoek (National Research Council, 2002, p. 151). Ten zevende zou de overheid, vanuit ethische zorgen, onnodige beperkingen aan de uitvoering van onderzoek verbinden. Zo mogen in de Verenigde Staten bepaalde gegevens van leerlingen niet bekend worden gemaakt, ook wanneer de anonimiteit is gewaarborgd (National Research Council, 2002, pp. 152-153).

Als laatste vorm van samenwerking bespreken we *de interactieve samenwerking tussen onderzoekers en practici bij het uitwisselen van informatie en het uitvoeren van projecten in het kader van professionalisering, innovatie en/of onderzoek*. Hoewel interactieve vormen van samenwerking tussen onderzoekers en practici steeds vaker voorkomen (zie bijvoorbeeld Pieters & De Vries, 2005; Ten Dam, et al., 2005) heeft de omvang nog niet het niveau dat de voorstanders ervan graag zouden zien (zie bijvoorbeeld Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003; Burkhardt & Schoenfeld, 2001; National Research Council, 1999a; Onderwijsraad, 2003; Vandenberghe, 2005). Bovendien lopen samenwerkingsinitiatieven nogal eens uit op teleurstellingen, zoals duidelijk wordt uit een publicatie van Boostrom et al. (1993) met de veelzeggende titel ‘Coming together and staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the research/practice gap’. Dit artikel roept belangrijke vragen op over de kwaliteit van de samenwerking tussen onderzoekers en practici (zie ook Pieters & De Vries, 2005, p. 65; Gore & Gittlin, 2004). Zijn onderzoekers en practici evenwichtig vertegenwoordigd in samenwerkingsverbanden? Is er sprake van gelijkwaardige samenwerking? Wordt de deskundigheid van de deelnemers optimaal benut? Staan onderzoekers en practici welwillend tegenover intensieve en gelijkwaardige samenwerking?

Ten minste tien factoren kunnen verklaren waarom samenwerking tussen onderzoekers en practici vooralsnog beperkt is in omvang en kwaliteit. Wij noemen ze

kort: (a) *tijd* (tijdsinvesteringen zullen aan het begin van de samenwerking relatief groot zijn en opbrengsten niet direct zichtbaar; zie Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 11; Gore & Gitlin, 2004, p. 50), (b) *steun en beloning van de eigen organisatie* (universitaire onderzoekers krijgen bijvoorbeeld weinig academische waardering voor hun bijdrage aan onderwijsinnovatieprojecten; zie Gore & Gitlin, 2004, p. 47; Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 11), (c) *competentie* (het optimaal benutten van competenties zal in een aantal gevallen betekenen dat concessies moet worden gedaan aan de gelijkwaardigheid van de samenwerking, tegelijkertijd moet voorkomen worden dat deelnemers onzeker en passief worden omdat ze geen complete bijdrage kunnen leveren; vergelijk Gore & Gittlin, 2004, p. 49), (d) *fysieke afstand* (onderzoekers werken vaak op de universiteit, practici elders (Gore & Gitlin, 2004, p. 52; National Research Council, 2002, p. 14), (e) *belangen* (onderzoekers zijn meer gericht op een verantwoorde implementatie van hun onderzoekdesign, practici op de directe onderwijsopbrengst; Gore & Gitlin, 2004, pp. 48-49), (f) *interesses* (onderzoekers zijn bijvoorbeeld gericht op algemene, analytische kennis, docenten op normatieve en contextspecifieke kennis; Gore & Gitlin, 2004, p. 36; Hammersley, 2003, p. 61; Shuell, 2005, pp. 13-14), (g) *macht* (onderzoekers hebben in de huidige structuren een hogere maatschappelijke status, dit kan leiden tot ressentiment bij docenten; Gore & Gittlin, 2003, p. 43), (h) *autonomie* (professionele onderzoekers hebben relatief veel vrijheid om hun werk naar eigen inzicht in te vullen, samenwerking met docenten tast deze autonomie aan; Burkhardt & Schoenfeld, 2003, p. 11; Gore & Gittlin, 2003, p. 43), (i) *historie* (onderzoekers hebben historisch gezien een correctieve rol waarbij ze docenten iets bij willen brengen, andersom geldt dat niet; Gore & Gitlin, 2004, p. 36), en (j) *visie* op de onderzoek-praktijkrelatie (zowel practici als onderzoekers hebben vaak een onrealistische visie op de onderzoek-praktijkrelatie; Gore & Gitlin, 2004, pp. 44-46; Hammersley, 2003, p. 12). De laatste factor wordt hieronder verder uitgewerkt.

5.2 ‘Veel onderzoekers en practici hebben een onrealistische visie op de onderzoek-praktijkrelatie’

In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op de visie die practici en onderzoekers hebben op de relatie tussen onderzoek en praktijk. Vervolgens wordt ingegaan op het debat over de onderzoek-praktijkrelatie en empirisch onderzoek, die in principe beide zouden kunnen bijdragen aan de validiteit van percepties.

De relatie tussen onderzoek en de praktijk is complex en in veel opzichten ondoorzichtig. Hammersley (2003, p. 12) stelt dat de percepties die betrokken hebben van deze relatie vaak radicaal en vertekend zijn. *Onrealistische percepties van de relatie tussen onderzoek en praktijk* vormen volgens Hammersley een belangrijke verklaring voor het feit dat zo velen een diepe kloof tussen onderzoek en praktijk voelen. Zowel ten aanzien van de productie als het gebruik van onderzoek zouden de verwachtingen te hoog gespannen zijn. Daardoor zou te snel geconcludeerd worden dat een of beide van de partijen falen en wordt de onderzoek-praktijkkloof – die volgens Hammersley tot op zekere hoogte moet worden geaccepteerd – alleen maar vergroot (zie ook Chafouleas & Riley-Tillman, 2005; Gore & Gittlin, 2004, pp. 44-46; Shuell, 2005). Uit het boek van Hammersley destilleerden wij een tiental percepties, die Hammersley als onrealistisch kwalificeert. Tegengestelde percepties hebben wij steeds bij elkaar gezet:

- | | |
|---|---|
| 1a) Onderwijsonderzoek heeft de afgelopen decennia een dominante invloed op het onderwijs gehad. | 1b) Onderwijsonderzoek heeft de afgelopen decennia geen enkele invloed op het onderwijs gehad. |
| 2a) Onderzoek zou in principe voor alle onderwijsvragen direct een oplossing moeten kunnen bieden. | 2b) Resultaten van onderwijsonderzoek hebben weinig praktisch nut, omdat elke onderwijssituatie uniek is. |
| 3a) Aan het onderzoek en het gebruik van onderzoek moeten voor onderwijs dezelfde criteria worden gesteld als voor sectoren als de gezondheidszorg, techniek of landbouw. | 3b) Voor het onderzoek en het gebruik van onderzoek kan het onderwijs niets leren van deze andere sectoren. |
| 4a) Onderzoekers weten meer dan praktici. | 4b) Praktici weten meer dan onderzoekers. |
| 5a) Wetenschappelijke en gebruiksgerichte doelen zijn in het onderwijsonderzoek onverenigbaar. | 5b) Wetenschappelijke en gebruiksgerichte doelen zijn in het onderwijsonderzoek volledig verenigbaar. |

De vraag in hoeverre de tien genoemde percepties inderdaad onrealistisch zijn, laten wij hier in het midden. Met Hammersley (2002) achten wij het echter waarschijnlijk

dat percepties van de onderzoek-praktijkrelatie van betrokken vaak vertekend zijn en dat dit een belangrijke invloed heeft op de onderzoek-praktijkrelatie als zodanig. Onrealistische percepties kunnen worden verklaard door de beperkte kennis die onderzoekers en practici hebben van het werk van zichzelf en elkaar, de politieke belangen van beide groepen (zie Gore & Gittlin, 2004, p. 46), de kwaliteit van het debat over de onderzoek-praktijkrelatie en de omvang en de kwaliteit van empirisch onderzoek naar de onderzoek-praktijkrelatie. Op de laatste twee factoren gaan wij hieronder dieper in.

Het *debat over de onderzoek-praktijkrelatie* zou de functie moeten hebben de relatie tussen onderzoek en praktijk te verhelderen. Hoewel de onderzoek-praktijkdiscussie intensiever wordt gevoerd dan ooit (B. Levin, 2004, p. 2), wordt de verhelderende functie, naar onze mening, en die van anderen, onvoldoende vervuld. Ten eerste zijn de betrokken partijen vaak niet evenwichtig vertegenwoordigd bij de discussie. Volgens Gore en Gittlin (2004, p. 45) wordt de discussie voornamelijk tussen onderzoekers gevoerd, practici komen relatief weinig aan het woord. Ten tweede – en dit hangt samen met de eerste tekortkoming – wordt de discussie vaak eenzijdig gevoerd en krijgen niet alle relevante kwesties evenredig veel aandacht. Zo worden tekortkomingen ten aanzien van het gebruik van onderzoek minder vaak en uitvoerig besproken dan tekortkomingen ten aanzien van het onderzoek zelf (B. Levin, 2004, p. 10). Ten derde wordt de discussie mogelijk niet breed genoeg gevoerd. Er wordt weinig gerefereerd naar literatuur uit andere wetenschapsdisciplines, waarin vergelijkbare problemen ten aanzien van de aansluiting tussen onderzoek en praktijk aan de orde zijn (zie Cousins & Simon, 1996; Landry, et al., 2001; Lavis et al., 2003). Ten vierde verhindert de defensieve en gepolariseerde toon van de discussie dat deelnemers dichterbij elkaar worden gebracht. Een voorbeeld van de polarisatie is het debat over de kwaliteit en methoden van onderzoek zoals dat gevoerd is in ‘Issues in Education’ in 1999. J.R. Levin en O’Donnell (1999b) openen dit debat met een toekomstschets van het jaar 2025 waarin de status van onderwijsonderzoek zou zijn afgeleden naar een absoluut dieptepunt. In het vervolg van het artikel stellen zij dat dit doemscenario alleen vermeden kan worden wanneer het onderwijsonderzoek op grote schaal zijn toevlucht neemt tot gerandomiseerde klasexperimenten. In een reactie op dit artikel keert Corno zich tegen de apocalyptische en gepolariseerde toon van J.R. Levin en O’Donnell (Corno, 1999, pp. 248-249). Zij pleit ervoor dat deelnemers aan het debat meer rekening houden met de verschillende visies in het debat, die inherent zijn aan de complexe aard van onderwijsonderzoek. Onze indruk is dat een

reactie als die van Corno zeldzaam is in het onderzoek-praktijkdebat en dat stellingnamen als die van J.R. Levin en O'Donnell veel gebruikelijker zijn. Ten vijfde is er veel verwarring over de vraag welk onderzoek en welk onderwijs ter discussie staat. Hoewel algemene termen als ‘onderzoek’ en ‘praktijk’ nuttig kunnen zijn om problemen globaal aan te duiden, is het voor een zorgvuldige probleemanalyse nodig onderscheid te maken tussen typen van onderzoek en typen van onderwijs. Van gebruiksggericht onderzoek zijn bijvoorbeeld andere en meer directe opbrengsten te verwachten dan van fundamenteel onderzoek (Onderwijsraad, 2003, p. 74).

Het debat over de onderzoek-praktijkkloof is gebaat bij gefundeerde argumenten. Er is echter weinig *empirisch onderzoek* beschikbaar dat systematisch nagaat op welke punten de aansluiting tussen onderzoek en praktijk zwak dan wel sterk is (National Research Council, 1999a, pp. 43-46, 2000, p. 282, 2002, p. 156; Pieters & Jochems, 2003, p. 407). Het onderzoek dat momenteel wel voor handen is, richt zich voornamelijk op de globale meningen van betrokkenen. Dit onderzoek is waardevol omdat aangenomen kan worden dat globale subjectieve percepties een belangrijke rol spelen bij de aansluiting tussen onderzoek en praktijk. Het is echter ook belangrijk om percepties te koppelen aan het specifieke handelen van de betrokkenen. Is de invloed van onderzoekopbrengsten terug te vinden in onderwijsmaterialen? Zijn de makers van deze materialen zich inderdaad bewust van deze invloed? Waarop zijn lesplannen gebaseerd? Is de inspiratie terug te voeren op primaire of secundaire onderzoekrapportages? Daarnaast zijn beschrijvende data nodig. Hoe groot is het aandeel van gebruiksggericht onderzoek op de totale omvang van onderzoek? Hoe groot het aandeel van fundamentele studies? Hoeveel kennisgemeenschappen zijn er op het gebied van onderwijs? Wat voor typen kunnen worden onderscheiden? Naar de laatste twee vragen is recentelijk een onderzoeksproject gestart, waarvan het vooronderzoek is gerapporteerd (Pieters & De Vries, 2005). Dergelijke studies zijn echter uitzonderlijk. Het debat over de onderzoek-praktijkkloof is daardoor nog steeds voornamelijk gebaseerd op opinies en aannamen.

6. OPLOSSINGEN OM DE KLOOF TUSSEN ONDERWIJSONDERZOEK EN ONDERWIJSPRAKTIJK TE OVERBRUGGEN

In de literatuur worden talloze oplossingen voorgesteld om de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen. Vaak zijn deze oplossingen een omkering van één of enkele van de veronderstelde oorzaken. Zo combineren vele auteurs de constatering dat er weinig reviewonderzoek is met een pleidooi voor meer reviewonderzoek (zie paragraaf 4.3.1). Deze oplossing is relatief weinig omstreden. Andere oplossingen zijn meer controversieel. De controverses kunnen uiteindelijk worden teruggevoerd op vier modellen die in de literatuur naar voren zijn gebracht om de aansluiting tussen onderzoek en de onderwijspraktijk te verbeteren (vergelijk bijvoorbeeld Cousins, 1996, pp. 199-203; Pieters & De Vries, pp. 65-66; Onderwijsraad, 2003, pp. 36-40; Shuell, 2005, pp. 17-18; Vandenberghe, 2005, pp. 265-270). De modellen zijn: (a) het Research Development Diffusion model, (b) het Evidence-Based Practice model, (c) het model van Grensoverschrijdende Praktijken en (d) het model van Kennisgemeenschappen. Aan elk van deze modellen wordt in de literatuur op verschillende wijze invulling gegeven. Vaak wordt het model waar de eigen voorkeur naar uitgaat, gecontrasteerd met een ander model. In deze paragraaf hebben wij getracht de kerneigenschappen van ieder model te beschrijven. Daarnaast gaan wij in op de beleidskeuzes en kennisopvattingen die met de modellen verbonden zijn.

6.1 Oplossingsmodellen

6.1.1 *Het Research Development Diffusion model*

Het Research Development Diffusion model (RDD-model) kent een grote invloed toe aan het (meer) fundamentele wetenschappelijke onderzoek en aan intermediairs die onderzoeksopbrengsten vertalen in praktijktoepassingen. Volgens dit model dient het onderzoek aanvankelijk uit te gaan van kunstmatige of semi-realistische contexten, waarin relatief grote controle op variabelen kan worden uitgeoefend. Vervolgens vindt een keten van vertaalslagen plaats om ideeën van het fundamentele onderzoek via interpretatie en/of (meer) praktijkgericht onderzoek bij de praktijk te brengen ('development') en onder practici te verspreiden ('diffusion'). Wanneer praktijkgericht onderzoek wordt uitgevoerd, staat dit onderzoek niet op zichzelf, maar bouwt

het voort op het fundamentele onderzoek (zie bijvoorbeeld Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Van practici wordt verwacht dat zij medewerking verlenen aan praktijkgerichte studies volgens de condities die de onderzoeker voor ogen staan. Brede verspreiding – en interpretatie – van onderzoeksresultaten vindt plaats via primaire en secundaire onderzoeksrapportages, beleid, professionaliseringsprogramma’s en commerciële onderwijsmaterialen.

6.1.2 *Het Evidence-Based Practice model*

Het Evidence Based Practice model (EBP-model), kent, evenals het RDD-model, een belangrijke waarde toe aan het (meer) fundamentele wetenschappelijk onderzoek. Volgens het EBP-model moet de waarde van onderzoeksopbrengsten echter in praktijkcontexten worden aangetoond, bij voorkeur via experimenteel onderzoek met gerandomiseerde of gematchte groepen. De rol van intermediairs is beperkt tot het verspreiden en toepassen van de bewezen principes, met name via centraal aangestuurd onderwijsbeleid. Interpretatie en bewerking van onderzoeksopbrengsten door intermediairs zijn in dit model minder nodig, omdat het bewijs, dankzij de toepassing van krachtige experimentele designs in praktijksettings, gegeneraliseerd zou kunnen worden naar uiteenlopende contexten (zie bijvoorbeeld Levin & O’Donell, 1999; Slavin, 2002). Uiteindelijk doel van het EBP-model is dat practici op grote schaal de bewezen principes als uitgangspunt nemen voor hun handelen en daarmee de effectiviteit, efficiëntie, transparantie en onderbouwing van de onderwijspraktijk maximaliseren (Hammersley, 2002). Zoals Slavin (2002) het formuleert: ‘Our children deserve the best educational programs, based on the most rigorous evidence we can provide’. Hoewel het EBP-model in het onderwijs al langere tijd aanhangers kent, heeft het het laatste decennium nieuwe impulsen gekregen door ontwikkelingen in de gezondheidszorg, waarin het model steeds consequenter als norm geldt, met als doel het medisch handelen te baseren op actuele en wetenschappelijk gefundeerde inzichten uit het geneeskundig onderzoek (zie bijvoorbeeld Goossens, 2004; De Vos, 2005).

6.1.3 *Het model van Grensoverschrijdende Praktijken*

Uitgangspunt van dit model is dat professionele disciplines aan elkaar grenzen en elkaar kunnen verrijken wanneer zij in praktijksituaties worden gecombineerd (vergeleijk Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 8-11; Gröhn &

Engeström, 2003; Pieters & De Vries, 2005, pp. 14-16; Seezink & Van der Sanden, 2005). Dit kan in de eerste plaats doordat een persoon verschillende professionele rollen uitvoert. Een docent onderzoekt bijvoorbeeld zijn eigen lespraktijk waarin hij zelf les geeft (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Een andere vorm is dat personen van verschillende professionele disciplines nauw samenwerken. Docenten en onderzoekers voeren bijvoorbeeld samen projecten uit in het kader van innovatie, professionalisering of praktijkgericht onderzoek. De samenwerking kan betekenen dat rollen als onderzoeker en docent vervagen. Docenten denken dan bijvoorbeeld mee over de vraagstelling van het onderzoek en onderzoekers worden bijvoorbeeld ingezet bij het lesgeven. Grensoverschrijdende praktijken kunnen, volgens voorstanders van dit model, op ten minste twee manieren bijdragen aan een betere aansluiting tussen onderzoek en de onderwijspraktijk. Ten eerste kunnen onderzoekskennis en praktijkkennis met elkaar worden verbonden. Ten tweede kunnen door de samenwerking betere praktische voorwaarden worden geschapen voor het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. Als de samenwerking intensief en langdurig genoeg is, zoals in ‘academische opleidingsscholen’ (zie Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 10; Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, 2005), kunnen betrokkenen professionele deskundigheid in zowel onderzoek- als praktijkdisciplines verwerven.

6.1.4 *Het model van Kennisgemeenschappen*

Kennisgemeenschappen zijn structurele samenwerkingsverbanden die zijn georganiseerd met het doel dat de deelnemers, een groep mensen die een gezamenlijk belang of hartstocht delen, van de deskundigheid van elkaar profiteren en samen nieuwe kennis tot stand brengen. Dit doen zij door kennis uit te wisselen of andere activiteiten uit te voeren in het kader van innovatie, professionalisering en/of onderzoek. Deze activiteiten kunnen plaatsvinden via het internet of face to face, op kleinschalig of grootschalig niveau, op meer of minder intensief wijze, op formele of informele wijze, lokaal aangestuurd of centraal aangestuurd, etc. Ten slotte kunnen verschillende professionele groepen deelnemen, bijvoorbeeld: onderzoekers, docenten, intermediairs en/of onderzoekfinanciers. In principe geldt dat het aantal mogelijkheden voor wederzijdse beïnvloeding tussen onderzoek en praktijk het grootste is wanneer samenwerking intensief is, de professionele samenstelling heterogeen is en de activiteiten, naast kennisuitwisseling, ook activiteiten in grensoverschrijdende praktijken

betreffen (vergelijk Kwakman & Van den Berg, 2004, pp. 9-10; Pieters & De Vries, 2005, p. 63; Ten Dam et al., 2005).

6.2 Keuze en specificatie van oplossingsmodellen: beleidskeuzes

In de literatuur worden de eerste twee oplossingsmodellen vaak gecontrasteerd met de laatste twee. Terwijl het RDD-model en het EBP-model zouden uitgaan van een eenzijdige invloed van onderzoek op de praktijk, zouden de modellen van Grensoverschrijdende Praktijken en Kennisgemeenschappen uitgaan van een interactieve beïnvloeding van onderzoek en praktijk. In feite laten de modellen echter veel vragen open en bepaalt de specifieke invulling van de modellen of zij complementair dan wel tegengesteld zijn aan elkaar.¹⁰ Daarbij geldt dat verwachtingen over de bruikbaarheid van de modellen afhankelijk zijn van de perceptie die men heeft van de oorzaken van de onderwijs-praktijkkloof. Wordt vooral de samenwerking tussen onderzoekers en praktici te beperkt en eenzijdig bevonden? Dan komen de modellen van Grensoverschrijdende Praktijken en Kennisgemeenschappen in aanmerking. Wordt het bewijs dat onderwijsonderzoek levert ‘te zacht’ bevonden en te weinig toepasbaar? Dan ligt de keuze van het EBP-model voor de hand. Is men van oordeel dat de verspreiding van potentieel bruikbare resultaten van onderwijsonderzoek te beperkt is of deze resultaten te weinig zijn vertaald voor specifieke groepen van praktici? Dan biedt het RDD-model mogelijk oplossingen. Spelen al deze oorzaken een rol? Dan lijkt een combinatie van deze modellen een optie.

Zoals gezegd, laten de modellen echter veel vragen open en dienen zij verder te worden gespecificeerd. Het gaat om vragen als: Welke thema’s en vraagstellingen worden in de modellen onderzocht (bijvoorbeeld micro-, meso-, macro-thema’s)? Hoe fundamenteel dan wel praktijkgericht moet het onderzoek zijn waarmee de RDD-keten in gang wordt gezet? Hoeveel vrijheid biedt het design van onderzoek volgens het RDD-model en het EBP-model aan docenten om hun onderwijs zelf vorm te geven? Hoe zeer dient in deze modellen te worden geïnvesteerd in de professionele ontwikkeling van docenten? Welke onderzoeksmethoden hebben in grensoverschrijdende praktijken de voorkeur? Zijn dit vooral design experiments (zie Ten Dam et al., 2005) of verdienen ook beschrijvende studies prioriteit? Is de samenwerking tussen praktici en onderzoekers en praktici in kennisgemeenschappen volledig gelijkwaardig? Worden in de modellen van Grensoverschrijdende Praktijken en Ken-

nisgemeenschappen resultaten verspreid aan een breder publiek? Hoe gebeurt dit dan?

Ten aanzien van de vaststelling van oplossingsmodellen en, uiteindelijk, de concrete maatregelen voor overbrugging van de onderzoek-praktijkkloof dienen dus uiteenlopende beleidskeuzes te worden gemaakt. Bovendien moet de verantwoordelijkheid voor de beleidskeuzes worden bepaald. Ligt die bij de onderzoeker? De practicus? De intermediair? De onderzoeksfinancier? Een combinatie van partijen? In feite moeten beslissingen over de eindverantwoordelijkheid voor alle fasen van het onderzoek genomen worden – het initiëren van onderzoek, het bepalen van thema's, het samenstellen van de onderzoeksgroep, de articulatie van de vraagstelling, de keuze van de methode, de analyse van de resultaten, de uitvoering van het onderzoek, de primaire rapportage, de secundaire rapportage, de keuze van kwaliteitsnormen en de bewaking ervan. Daarnaast dienen beslissingen over de eindverantwoordelijkheid ook te worden genomen ten aanzien van interdisciplinaire projecten in het kader van innovatie of professionalisering. De besluitvorming kan steeds meer of minder democratisch, op lokaal of centraler niveau en expliciet of meer impliciet plaatsvinden. Een voordeel van beslissingen op een centraler niveau is dat onderzoek, innovatie en/of professionalisering een grotere samenhang kan krijgen (zie Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003, p. 6; National Research Council, 1999a, p. 17; 2000, p. 250; Kennedy, 1997, pp. 7-9). Een voordeel van beslissingen op lokaler niveau is dat de beslissingen beter worden afgestemd op de specifieke situatie en ze daardoor doorgaans op meer steun kunnen rekenen (vergelijk Pieters & De Vries, 2005, p. 56).

6.3 Kennisopvattingen die verbonden zijn met de beleidskeuzes

Beleidskeuzes die worden gemaakt om de onderzoek-praktijkkloof te overbruggen dragen in bepaalde opzichten altijd een politiek karakter (zie Gore & Gittlin, 2004). Achter de beleidskeuzes gaan echter ook fundamentele kennisopvattingen schuil. Zowel binnen als tussen de groepen van practici en onderzoekers zijn er namelijk fundamentele verschillen in opvattingen ten aanzien van onderwijsonderzoek en de relatie hiervan met de onderwijspraktijk (zie Gore & Gittlin, 2004; Shuell, 2005). Het gaat bijvoorbeeld om opvattingen die te maken hebben met de waarde die wordt gehecht aan fundamenteel dan wel praktijkgericht onderzoek, de waarde die überhaupt aan onderwijsonderzoek wordt toegekend, de voorkeur voor bepaalde onderzoeksmetho-

den, het belang van professionaliteit bij het doen van onderzoek en het belang van professionaliteit en innovatie bij het lesgeven. Volgens Doyle (1997, p. 93) zijn uiteindelijk veel van deze opvattingen terug te voeren op twee gerelateerde kennisvragen: (a) In hoeverre is het mogelijk om kennis over onderwijs te generaliseren en (b) In welke mate kan controle op de onderwijspraktijk worden uitgeoefend? Deze *kennisopvattingen* kunnen sterk uiteenlopen (Phillips, 2005). Zo staan aan de ene kant de *positivisten* die vertrouwen hebben in de mogelijkheid om, in principe voor alle onderwijskundige vragen, een gefundeerd antwoord te geven. Dat wil zeggen: een antwoord dat gebaseerd is op algemene regelmatigheden in de onderwijspraktijk die met natuurwetenschappelijke methoden zijn aangetoond. Aan de andere kant staan de *postmodernisten* die benadrukken dat elke onderwijssituatie uniek is en hooguit literaire inzichten nastreven op basis van rijke narratieve beschrijvingen.

Tussen deze radicale kennisopvattingen in bevinden zich gematigde varianten, zoals het postpositivisme (National Research Council, 2002;¹¹ zie ook Philips, 2005; Phillips & Burbules, 2000) en de moderate enlightenment benadering (Hammersley, 2002). Kenmerkend voor het *postpositivisme* is de erkenning dat regelmatigheden voor sommige fenomenen duidelijk zijn aan te tonen in de onderwijspraktijk, terwijl dit voor andere fenomenen uitermate lastig is. Om inzicht in eventuele regelmatigheden te verkrijgen zijn uiteenlopende methoden mogelijk. De kans op valide conclusies is echter het grootst wanneer methoden op wetenschappelijke wijze worden ingezet - volgens principes zoals die zijn geformuleerd door de National Research Council (2002) (zie paragraaf 4.5). Deze principes kunnen onder druk komen te staan van praktische mogelijkheden die de onderzoeker ter beschikking staan. Hierdoor kan het nodig zijn om compromissen te sluiten en genoeg te nemen met minder, maar mogelijk voldoende betrouwbare kennis voor de doelen waarvoor het onderzoek wordt gebruikt.

De postpositivistische benadering vertoont veel overeenkomsten met de *moderate enlightenment benadering* (Hammersley, 2002, pp. 38-58). Deze laatste benadering legt echter meer nadruk op het belang van ‘ideeën’ uit onderzoek, die gebaseerd kunnen zijn op empirische resultaten, maar ook vervat kunnen zijn in globale theorieën, concepten en onderzoeksmaterialen. Verder benadrukt deze benadering dat de rol van onderwijsonderzoek meestal bescheiden is, omdat onderzoeksideeën, hoe overtuigend ze ook zijn, concurreren met ideologische en praktische argumenten (zie ook Weiss, 1991).

De gematigde kennisopvattingen bevestigen dat de modellen om de onderzoek-praktijkkloof te overbruggen minder tegengesteld aan elkaar hoeven te zijn als soms wordt gesuggereerd. Niettemin moeten beleidskeuzes worden gemaakt ten aanzien van de prioriteit die aan de verschillende modellen worden toegekend, de invulling die eraan wordt gegeven, en de taakverdeling tussen professionele groepen die betrokken zijn bij het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Deze keuzes zullen van grote invloed zijn op onderzoek-praktijkrelatie.

7. EPILOOG

In deze bijdrage hebben wij een perspectief ingenomen dat enigszins afwijkt van het perspectief van de meeste publicaties over het debat over de onderzoek-praktijkkloof. In plaats van een specifieke stroming in het debat te vertegenwoordigen en oplossingen te verdedigen die aansluiten bij deze stroming, hebben wij een metaperspectief ingenomen. Ons doel was een neutrale beschrijving te geven van de literatuur – en deze op sommige punten aan te vullen. Daarbij hebben wij ons gericht op zowel de problemen, de oorzaken als de oplossingen voor de veronderstelde onderzoek-praktijkkloof.

Met deze probleemanalyse wijzen wij ook op tekortkomingen in de wijze waarop het debat over de aansluiting tussen onderzoek en praktijk wordt gevoerd. Enkele van deze tekortkomingen zijn ook van toepassing op deze bijdrage. Zo zijn wij nauwelijks ingegaan op andere wetenschapsdisciplines, zoals geneeskunde en economie, waarin vergelijkbare problemen ten aanzien van de aansluiting tussen onderzoek en praktijk aan de orde zijn (zie bijvoorbeeld Landry et al., 2001). Daarnaast is het aantal publicaties waarop wij onze probleemanalyse hebben gebaseerd groter voor de analyse van oorzaken die het onderzoek zelf betreffen, dan voor de analyse van het praktijkgerichte gebruik van onderzoek. Daarom roepen wij andere deelnemers aan het debat op tot aanvulling van onze inventarisatie en kritische beschouwing ervan. Doel van dit alles is om de kwaliteit van het debat te verbeteren en, uiteindelijk, effectievere maatregelen te nemen om het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk met elkaar verbinden.

NOTEN

1. De What Works Clearing House is een voortzetting van initiatieven die in 1986 al de publicatie 'What works: Research about teaching and learning' opleverde (U.S. Department of Education, 1986). Deze publicatie is in 1991 bewerkt tot de publicatie 'Schoolvoorbeelden', waarin resultaten van het Amerikaanse onderzoek worden vergeleken met Nederlands onderzoek (Meijnen, Smink, et al., 1991).
2. In 'Schoolvoorbeelden' (Meijnen, Smink, et al., 1991) wordt deze vertaaltap herhaaldelijk gemaakt als de auteurs proberen Amerikaanse onderzoeksresultaten toe te passen op de Nederlandse situatie. Een ander voorbeeld van 'vertaling' is het Europese project RECOIL (Resources for Collaborative Inquiry Learning), waarin computergebaseerde taken die in onderzoek naar samenwerkend ontdekkend leren zijn ontwikkeld, worden bewerkt, uitgebreid en geïntegreerd met het doel deze taken op grote schaal toe te passen in het onderwijs (<http://www.recoil.nl>).
3. Wij doen geen uitspraak over de vraag of praktijkgericht onderzoek meer bijdraagt aan het optimaliseren van onderwijs dan fundamenteel onderzoek. Deze vraag kan, naar onze mening, niet a priori beantwoord worden, omdat zij bijvoorbeeld afhankelijk is van de specifieke onderzoeksvraag, de specifieke onderzoekscontext, de kwaliteit van het onderzoek, en het soort opbrengsten dat ter discussie staat (bijvoorbeeld resultaten van effectstudies, theorieën, concepten, instrumenten, etc.).
4. In Nederland wordt bijvoorbeeld ook onderwijsonderzoek uitgevoerd door hogescholen, commerciële onderzoeksbureaus, ondersteuningsinstellingen en begeleidingsdiensten, adviesraden, planbureaus en De Inspectie van het Onderwijs (zie Onderwijsraad, 2003, pp. 27-30). Hoewel het aandeel van dit type onderzoek groeit, is het vooralsnog kleiner in omvang dan het universitaire onderwijsonderzoek (vergelijk B. Levin, 2004, p. 9).
5. Adviesorganen als de Onderwijsraad (2003, p. 63, 75), de Adviesraad voor Wetenschap en Technologiebeleid (2003, p. 5) en de National Research Council (2002, pp. 62-66, 143) pleiten echter nadrukkelijk voor het naast elkaar bestaan van fundamenteel en praktijkgericht onderzoek.
6. Als uitzondering noemen Burkhardt en Schoenfeld (2003) recente 'consensus statements' van onderzoekers in publicaties van de National Research Council zoals 'How people learn' (2000) of 'Preventing reading difficulties in young Children' (1999). Een ander voorbeeld is het 'position paper' van de EARLI Special Interest Group Assessment (Birenbaum et al., in press).
7. De erkenning van tekortkomingen in bestaande systemen voor archivering van onderzoek-sopbrengsten heeft in de Verenigde Staten in 2002 ondermeer geleid tot de oprichting van het What Works Clearing House (<http://www.whatworks.ed.gov>).
8. De kritiek op hbo-lerarenopleidingen maakt deel uit van een meer algemene kritiek op hogescholen (Onderwijsraad & Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2001). Inmiddels heeft deze kritiek geleid tot actievere rol van hogescholen ten aanzien van kennismanagement en praktijkgericht onderzoek, waarbij nieuw aangestelde 'lectoren' kennisinitiatieven coördineren (Onderwijsraad, 2003, p. 67).
9. Op basis van deze kritiek word in een recente ministeriële notitie over de lerarenopleidingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, 2005) voorgesteld dat scholen, in samenwerking met hogescholen en universiteiten een 'academische school' vormgeven,

waar 'leren, opleiden, reflectie op beroep, ontwikkelingsgericht onderzoek, kenniscirculatie en innovatie' hand in hand gaan.

10. Volgens De Onderwijsraad (2003, p. 36) en de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003, p. 5) is het wenselijk om het RDD-model en het model van Kennisgemeenschappen naast elkaar in te zetten om de aansluiting tussen onderzoek en praktijk te verbeteren. In een reactie op deze twee adviesrapporten wijzen Pieters en Jochems (2003, p. 408) op het risico dat de modellen op negatieve wijze met elkaar geïntegreerd raken en bijvoorbeeld kennisgemeenschappen worden gedomineerd door onderzoekers die 'top down' onderzoekskennis zouden willen overdragen. Deze visies bevestigen, volgens ons, dat de modellen elkaar niet uitsluiten.
11. Phillips (2005) stelt expliciet dat het rapport van de National Research Council (2002), waaraan hij meeschreef, uitgaat van een 'postpositivistische' benadering. Deze positionering van het rapport is ook terug te vinden in het rapport zelf (pp. 25-26).

LITERATUUR

- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003). *Onderzoek in het onderwijs: Versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Toelichting bij het advies aan de minister van OC&W*. Verkregen in januari, 2005, via www.awt.nl.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28, 12–21.
- Badley, G. (2003). The crisis in educational research: A pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, 2, 296–308.
- Benton, S. L. (1999). The Levin and O'Donnell proposal is a good first step. *Issues in Education*, 5(2), 231–238.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., & Wiesemes, R. (in press). A Learning Integrated Assessment System. Position paper of the Special Interest Group Assessment van the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI). *Educational Research Review*.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I, Cognitive domain*. New York: David Mc Kay Company.
- Boostrom, R., Jackson, P. W., & Hansen, D. T. (1993). Coming together and staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the 'research/practice gap'. *Teacher College Record*, 95, 35–44.
- Broekkamp, H., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (ter publicatie aangeboden). Students' adaptation of study strategies when preparing for classroom tests.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 141–178.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3–14.
- Carlson, J. S. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? Become more scientific. *Issues in Education*, 5(2), 239–245.
- Chafouleas, S. M., & Riley-Tillman, T. C. (2005). Accepting the gap: An introduction to the special issue on bridging research and practice. *Psychology in the Schools*, 42(5), 455–458.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Corno, L. (1999). It's the accumulated evidence and the argument. *Issues in Education*, 5(2), 247–253.
- Cousins, J. B., & Simon, M. (1995). The nature and impact of policy-induced partnerships between research and practice communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 199–218.
- Davies, P. (2000) The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26, 365–378.

- De Klerk, L. (2002). *Schoolagenda 2010. Deel 1 – Verkenning kennis van educatie in 2010*. Den Haag: Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid.
- De Vos, R. (2005). *Evidence Based Practice. De steen van Sisyphos in de klinische praktijk? Openbare les*. Hogeschool van Amsterdam. Amsterdam: HvA-publicaties
- Doyle W. (1997). Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and Teacher Education*, 13, 93–99.
- Eisner, E. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22(7), 5–11.
- Eisner, E. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4–10.
- Elshout-Mohr, M., Van Hout-Wolters, & B. H. A. M. & Broekkamp, H. (1999). Mapping situations in classroom and research: Eight types of instructional learning episodes. *Learning and Instruction*, 9, 57–75.
- Feuer, M. J., & Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 31(8), 4–14.
- Fleming, D.S. (1988). *The literature on teacher utilization of research: Implications for the school reform movement*. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Glaser, R., Lieberman, A., & Anderson, R. (1997). ‘The Vision Thing’: Educational research and AERA in the 21st century part 3: Perspectives on the research-practice relationship. *Educational Researcher*, 26(7), 24–25.
- Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [Re] Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10, 35–58.
- Goossens, A. (2004). Evidence-Based Practice guidelines: A burden and a blessing. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing. Amsterdam: Pergamon.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policy making and practice*. London: Paul Chapman.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of educational research. *Educational Researcher*, 22(1), 23–31.
- Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4–12.
- Klopprogge, J. (2001). Waarom moet de functie van onderzoek voor beleid en praktijk worden versterkt? In A. Wald & Leenders (Red.). *Wat heeft onderwijsonderzoek het onderwijs te bieden? Conferentieverlag Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO)* (pp. 53–58). Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderwijs (NWO): Den Haag.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Kwakman, K., & Van den Berg, E. (2005). Professionele ontwikkeling als kennisonwikkeling door leraren: Naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *Velon*, 25(3), 6–12.
- Labaree, D. F. (1998). Educational researchers: Living with a lesser form of knowledge. *Educational Researcher*, 27(8), 4–12.

- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13–22.
- Lagemann, E. C. (1996). Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, 26(9), 5.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30, 333–349.
- Lavis, J., Roberston, D., Woodside, J. McLeod, C., & Abelson, J. (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision-makers? *Millbank Quarterly*, 81, 221–248.
- Levin, B. (2004, October 17). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56). Verkregen op 4 september 2005 via <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>
- Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (1999a). Educational research's credibility gaps, in closing. *Issues in Education*, 5(2), 279–293.
- Levin, J. R. & O'Donnell, A. M. (1999b). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5(2), 177–229.
- Mayer, R. E. (2000). What is the place of science in educational research? *Educational Researcher*, 29(7), 38–39.
- McGinn, M. K., & Roth, W. (1999). Preparing students for competent scientific practice: Implications of recent research in science and technology studies. *Educational Researcher*, 28(3), 14–24.
- Meijnen, G. W., & Smink, G. W., et al. (1991). Schoolvoorbeelden: Effectief onderwijs aan kinderen uit achterstandmilieus. Edu'Aktief: Meppel.
- Miller, D. W. (1999, August 6). The black hole of education research. *The Chronicle of Higher Education*, A1, A18.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2005). *Beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen: Den Haag.
- Mintrom, M. (2000). *Policy entrepreneurs and school choice*. Washington: Georgetown University Press.
- National Research Council. (1999a). *Improving student learning: A strategic plan for education research and its utilization*. (Committee on a Feasibility Study for a Strategic Education Research Program. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.) Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (1999b). *Preventing reading difficulties in young children*. (C. Snow, M. Burns, & P. Griffin, Eds.). Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2000). *How people learn*. (J. Bransford, A. Brown, & R. Cocking, S. Donovan, & J. W. Pellegrino, Eds.). (Expanded edition). Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. (R. J. Shavelson & L. Towne, Eds.). (Centre for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education.) Washington, DC: National Academy Press.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74, 273–306.

- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. De Onderwijsraad: Den Haag.
- Onderwijsraad & Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2001). *Hogeschool van kennis. Kennisuitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Op 't Eynde, P. (2001) 'Tussen droom en werkelijkheid'. De relatie 'tussen onderwijs-onderzoek en -praktijk' herbekeken. *Pedagogisch Tijdschrift*, 26, 395–421.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003). *Knowledge management: New challenges for educational research*. OECD: Paris.
- Phillips, D. C. & Burbules, N. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Rowman & Littlefield: Boulder.
- Phillips, D.C. (1995). Art as research, research as art. *Educational Theory*, 45(1), 71–84.
- Phillips, D.C. (2005). *The contested nature of scientific educational research: A guide for the perplexed*. Keynote address presented at the 11th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Nicosia (Cyprus), August 23–26.
- Pieters, J. M., & De Vries, B. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld: Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Pieters, J. M., & Jochems, W. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 5, 407–413.
- Rosenthal, J. T., Cogan, M. L., Marshall, R., Meiland, J. W., Wion, P. K., & Molotsky, I. F. (1994). The work of faculty: Expectations, priorities, and rewards. *Academe*, 80, 35–48.
- Seezink, A., & Van der Sanden, J. M. M. (2005). Lerend werken in de docentenplaats: Praktijktheorieën van docenten over competentiegericht voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82, 275–292.
- Shapiro, E. S. (2005). Commentary: Center for promoting research to practice: Moving from findings to implementation. *Psychology in the Schools*, 42(5), 585–591.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32, 25–28.
- Shuell, T. J. (2005). Using psychology in education: Bridging different worldviews *British Journal of Educational Psychology Monograph series II*(3), 11-28.
- Shulman, L. (1997). Disciplines of inquiry in education: A new overview. In R. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (2nd ed., pp. 3–29). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Slavin, R. E. (1999). Educational research in the 21st century: Lessons from the 20th. *Issues in Education*, 5(2), 261–266.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education-policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Smelser, N. (2001). *How do the social sciences learn*. Manuscript in preparation. Department of Sociology, University of California, Berkeley.
- Sroufe, G.E. (1997). Improving the 'awful reputation' of education research. *Educational Researcher*, 26(7), 26–28.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technical innovation*. Washington, DC: Brookings.

- Ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2005). Samen werken aan innovatieve leerpraktijken: Inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 82, 259–261.
- U.S. Department of Education (1986). What works. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Vandenberghe, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: Mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studiën*, 82, 262-274.
- Van Hilst, B. (2001). De non-bijdrage van de wetenschap aan de huidige ontwikkelingen in het vmbo. In A. Wald & Leenders (Red.). *Wat heeft onderwijsonderzoek het onderwijs te bieden? Conferentieverlag Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO)* (p. 79). Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderwijs (NWO): Den Haag.
- Veugelers, W., De Jong, U., & Schellings, G. (2004). *Studie naar het onderzoek van de tweede fase havo/vwo: De jaren 2002 en 2003*. Insituuat voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.
- Viadero, D. (1998, October, 28). National Academy guides the future of education research. *Education Week on the Web*.
- Viskil, E. (red.) (1997). *Symposion promotiebegeleiding: Een verslag van de voordrachten en de discussie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Voss J. F., & Carretero, M. (1994). Introduction. In M. Carretero and J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the Social sciences* (pp. 1–14). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294,
- Weiss, C. H. (1991). The many meanings of research utilization. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (Eds.), *Knowledge for policy: Improving education through research* (pp. 173–182). London: Falmer Press.
- Willinsky, J. (2001). The strategic education research program and the public value of research. *Educational Researcher*, 30(1), 5–14.
- Wineburg, S. (2004). Must it be this way? Ten rules for keeping your audience awake during conferences. *Educational Researcher*, 33(4), 13–14.

SAMENVATTING

Door vele onderzoekers en practici (bijvoorbeeld: docenten, beleidsmakers, ontwikkelaars van onderwijsmaterialen) wordt een kloof gevoeld tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Hoewel er een brede consensus bestaat over de mogelijkheid en de noodzaak om de aansluiting tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk aanzienlijk te verbeteren, lopen de meningen sterk uiteen over de wijze waarop verbeteringen moeten plaatsvinden. Waar de een bijvoorbeeld benadrukt dat wetenschappelijk gefundeerde onderwijskundige kennis meer moet worden toegepast door practici, pleit de ander voor een gelijkwaardige benadering van wetenschappelijke kennis en praktijkkennis voor het benaderen van onderwijsvragen. Of terwijl de een de oorzaak van de gebrekkige aansluiting legt bij een tekort aan grootschalig experimenteel onderzoek, zoekt de ander de oorzaak bij de onderwaarding van interpretatief beschrijvend onderzoek.

In deze bijdrage nemen wij een perspectief in dat enigszins afwijkt van het perspectief van de meeste publicaties over de onderzoek-praktijkkloof. In plaats van een specifieke stroming in het debat te vertegenwoordigen en oplossingen te verdedigen die aansluiten bij deze stroming, inventariseren wij de problemen, oorzaken en oplossingen die ten aanzien van de onderzoekpraktijkkloof naar voren zijn gebracht in de Nederlandse en internationale literatuur - opinieartikelen uit onderwijskundige tijdschriften en adviesrapporten van centrale onderwijsbeleidsinstanties. Doel van deze bijdrage is een aanzet te geven tot een omvattende probleemanalyse, die deelnemers in het debat in staat stelt om, vanuit een breed perspectief, maatregelen te nemen die de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk verbeteren.

Uit onze inventarisatie komt naar voren dat zowel onderzoekers als practici veronderstellen dat er onvoldoende onderzoek is met overtuigende en praktische opbrengsten. Ze kwalificeren onderzoek als moeilijk, beperkt in omvang, eenzijdig (bijvoorbeeld ten aanzien van de hoeveelheid reviewstudies, praktijkgericht onderzoek of experimenteel onderzoek), gefragmenteerd, beperkt van kwaliteit en/of beperkt toegankelijk. Aan de andere kant wordt verondersteld dat practici niet bereid of in staat zijn van potentieel waardevolle onderzoeksopbrengsten kennis te nemen, ze op waarde te schatten en ze uiteindelijk toe te passen in de praktijk. Dit zou enerzijds komen doordat zij hiertoe weinig worden gestimuleerd, uitgerust en ondersteund, anderzijds zouden onderzoeksopbrengsten weinig worden vertaald in beleid, professionaliseringsprogramma's en commerciële leermaterialen. Ten slotte wordt verondersteld dat

er te weinig samenwerking plaatsvindt tussen onderzoekers en practici en dat veel onderzoekers en practici een onrealistisch beeld hebben van de onderzoek-praktijkrelatie. Deze twee factoren zouden aanvullende verklaringen bieden voor zowel de beperkte gebruikswaarde van onderzoek als het beperkte gebruik ervan.

Dit zijn al met al geen erg positieve kwalificaties van het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. De kwalificaties moeten echter in het licht worden gezien van de politieke context van het debat, waarbij problemen en oorzaken vaak wat zwaar worden aangezet om het belang te onderstrepen van één specifieke oplossingsbenadering om de onderzoek-praktijkkloof te overbruggen.

In de literatuur worden vier benaderingen of oplossingsmodellen naar voren gebracht om de onderzoek-praktijkkloof te overbruggen: het Research Development Diffusion model (RDD-model), het Evidence-Based Practice model (EBP-model), het model van Grensoverschrijdende Praktijken en het model van Kennisgemeenschappen. Deze modellen worden vaak met elkaar gecontrasteerd. Het RDD-model en het EBP-model, die het belang van respectievelijk ‘vertaling’ van onderzoeksresultaten en praktijktoepassing van krachtig onderzoeksbewijs benadrukken, zouden uitgaan van een eenzijdige invloed van onderzoek op de praktijk. Het model van Grensoverschrijdende Praktijken en Kennisgemeenschappen, die beiden het belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici benadrukken, zouden uitgaan van een interactieve beïnvloeding van onderzoek en praktijk. In feite laten de modellen echter veel vragen open en bepaalt de specifieke invulling van de modellen of zij complementair dan wel tegengesteld zijn aan elkaar. Het gaat om vragen als: Welk thema’s en vraagstellingen worden onderzocht? Welke onderzoeksmethoden hebben de voorkeur? Hoe gelijkwaardig is de samenwerking tussen onderzoekers en practici?

Ten aanzien van de vaststelling van oplossingsmodellen en, uiteindelijk, de concrete maatregelen voor overbrugging van de onderzoek-praktijkkloof dienen dus uiteenlopende beleidskeuzes te worden gemaakt. Bij het maken van deze beleidskeuzes zal rekening moeten worden gehouden met fundamentele verschillen in opvattingen tussen groepen onderzoekers en/of practici ten aanzien van de mogelijkheid om kennis over onderwijs te generaliseren en controle uit te oefenen op de onderwijspraktijk. Deze kennisopvattingen kunnen variëren van radicaal positivistische tot radicaal postmodernistische kennisopvattingen. Daartussenin bevinden zich meer gematigde kennisopvattingen zoals het postpositivisme en de ‘moderate enlightenment’-benadering. Wanneer wordt uitgegaan van de gematigde kennisopvattingen zijn de modellen eerder complementair dan tegengesteld aan elkaar.