

De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen

*H. Broekkamp, R. Vanderlinde,
B. H. A. M. van Hout-Wolters en J. van Braak*

Samenvatting

Hoewel de problematische relatie tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk prominent in de belangstelling staat, is zij tot op heden weinig onderzocht. In deze bijdrage wordt aan de hand van een literatuurstudie, een vragenlijstonderzoek en een focusgroeponderzoek geïnventariseerd welke problemen, oorzaken en oplossingen ten aanzien van de vermeende onderzoek-praktijkkloof naar voren worden gebracht door professionals. Het gaat onder andere om onderzoekers, beleidsmakers, schoolleiders, leraren en intermediairs. Deze verschillende groepen geven aan dat de bruikbaarheid en het gebruik van onderzoek op vele punten verbeterd kan worden en suggereren een eclectische benadering om de kloof te overbruggen.

1 Inleiding

Volgens vele beleidsrapporten en onderwijskundige publicaties bestaat er een kloof tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk (bijvoorbeeld Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid, 2003; Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Gore & Gitlin, 2004; National Research Council, 1999, 2002; Onderwijsraad, 2003, 2006). Men is het er over eens dat het mogelijk en noodzakelijk is om de bruikbaarheid en het gebruik van onderwijsonderzoek te vergroten, maar over de wijze waarop verbeteringen moeten plaatsvinden, verschillen zij sterk van mening (Hammersley, 2002; Levin, 2004). Dit is vergelijkbaar met de standpunten die worden ingenomen in forumdiscussies over de kloof, zoals die al enkele jaren stevast deel uit-

maken van de Onderwijs Research Dagen.

Het debat over de kloof staat duidelijk op de agenda. Op zich is dit een positief gegeven, maar het is nog geen garantie dat het debat ook daadwerkelijk bijdraagt aan overbrugging van de kloof. Om de kans te vergroten dat dit wel gebeurt, zou het debat aan vier voorwaarden moeten voldoen. Ten eerste dienen deelnemers uit te gaan van veelzijdige probleemanalyse en oplossingen aan te dragen die aansluiten bij de complexiteit van het probleem. Ten tweede dienen zij gebruik te maken van eerdere – nationale en internationale – bijdragen aan het debat. Dit voorkomt dat elke discussie opnieuw begint met een probleemanalyse, waarbij verschillende partijen hun thema's en belangen op de kaart proberen te zetten. Ten derde dienen, naast opinies van actieve deelnemers aan het debat, ook opinies van andere professionals die betrokkenen zijn bij onderwijs (lesgeven, onderwijsbeleid maken, ontwerpen van lesmaterialen, etc.) en/of onderzoek (systematische vormen van kennisontwikkeling over onderwijs) in beschouwing te worden genomen. Een vierde voorwaarde is ten slotte dat opinies waar mogelijk aangevuld worden met hard bewijs (Pieters & Jochems, 2002), bijvoorbeeld over het voorkomen, de aard en de effecten van deelname door practici en onderzoekers aan onderwijsconferenties (zie De Vries & Pieters, 2007). Daarbij moet worden benadrukt dat feitelijke gegevens op zichzelf niet beslissend kunnen zijn in het debat. De kloof tussen onderzoek en praktijk wordt immers voor een deel bepaald door verwachtingen die betrokkenen hebben van onderzoek en het gebruik ervan (Hammersley, 2002). Opinies van betrokkenen blijven met andere woorden belangrijk.

Vanuit deze achtergrond zijn onlangs in Nederland en in Vlaanderen onafhankelijk van elkaar twee onderzoeksprojecten uitgevoerd die als doel hadden de veronderstelde kloof tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk in kaart te brengen (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2007). Hoewel de

projecten verschillen in opzet, vullen zij elkaar aan en biedt een vergelijking aanwijzingen voor verschillen tussen de Nederlandse en Vlaamse context als het gaat om de onderzoek-praktijkrelatie.

Het Nederlandse onderzoeksproject betrof in de eerste plaats een literatuurstudie (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Geselecteerd werd een groot aantal opiniërende publicaties in beleidsrapporten en wetenschappelijke onderwijskundige tijdschriften die invloedrijk zijn in het Nederlandstalige en Engelstalige taalgebied. Op inductieve wijze is vanuit de literatuur een indeling ontwikkeld van problemen, oorzaken en oplossingen ten aanzien van de onderzoek-praktijkkloof. Naast de literatuurstudie werd een vragenlijststudie uitgevoerd onder deelnemers van een symposium dat naar aanleiding van de literatuurstudie werd gehouden (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007).¹ De uitnodiging om deel te nemen aan het symposium en een internetversie van de vragenlijst in te vullen is landelijk verspreid onder uiteenlopende groepen van betrokkenen bij onderwijs en/of onderzoek. De vragenlijst werd uiteindelijk door 160 personen ingevuld. De grootste groepen respondenten waren onderwijsonderzoekers (51), managers of beleidsmakers (32), lerarenopleiders (20) en leraren (19).

In het Vlaamse onderzoeksproject werden vier focusgroepen samengesteld om vervolgens na te gaan hoe betrokkenen de relatie tussen onderzoek en praktijk ervaren en welke factoren ervoor zorgen dat onderzoeksinzichten al dan niet toepassing vinden in de praktijk (Vanderlinde & Van Braak, 2006).² De vier focusgroepen bestonden uit onderwijsonderzoekers (9), leraren (11), schoolleiders (10) en intermediairs (12). Intermediairs zijn professionals die onderzoek *vertalen* voor de praktijk en betroffen hier onder andere lerarenopleiders, nascholers en pedagogisch begeleiders (vergelijk Hammersley, 2002; Onderwijsraad, 2003). De gesprekken werden gecoördineerd door een externe facilitator met behulp van een vast protocol, concrete voorbeelden van onderzoek, flip-overs en specifieke vragenlijsten (aan onderzoekers werd bijvoorbeeld gevraagd hun disseminatiestrategieën te noteren).

In deze notitie worden de resultaten van de twee onderzoeksprojecten samengevat aan de hand van vier thema's: bewijskracht, potentieel nut, percepties en gebruik van onderwijsonderzoek. Deze thema's zijn in principe dekkend om de kloof te beschrijven en te verklaren (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). De thema's worden eerst verkend vanuit de literatuurstudie, waarvan een selectie wordt geciteerd. Na de bespreking van literatuur wordt ingezoomd op de resultaten van het Nederlandse vragenlijstonderzoek en het Vlaamse focusgroeponderzoek. Hierbij wordt voor de Vlaamse studie onderscheid gemaakt tussen verschillende groepen deelnemers. Voor de Nederlandse studie is dat niet nodig, omdat de onderscheiden groepen, gemiddeld genomen, nauwelijks verschillen lieten zien in hun vragenlijstcores. In de discussieparagraaf wordt ingegaan op beide onderzoeksprojecten en op de resultaten van twee symposia die naar aanleiding van de onderzoeksprojecten zijn georganiseerd.

2 De bewijskracht van onderwijs- onderzoek

Volgens de literatuur wordt de kloof in belangrijke mate bepaald door de beperkte bewijskracht van het onderwijsonderzoek. Zo zouden effecten van experimentele studies ten aanzien van vrijwel alle relevante onderwijsthema's afwezig, tegenstrijdig (tussen studies), klein of aan talrijke voorwaarden en nuancerings gebonden zijn (Levin & O'Donnell, 1999). Het geringe aantal overtuigende opbrengsten wordt niet alleen verklaard door de grote complexiteit van onderwijs (Berliner, 2002) en de – in vergelijking tot andere toegepaste disciplines als geneeskunde – bescheiden omvang van onderwijsonderzoek (Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Volgens critici heeft het ook te maken met de onevenredig grote aandacht van onderzoekers voor specifieke thema's of onderzoeksmethoden, waarbij grote controverse bestaat over de thema's en methoden die relatief meer aandacht moeten krijgen (bijvoorbeeld cognitieve versus affectieve aspecten van het leren; beschrijvende versus experimentele methoden; zie Op 't Eynde, 2001; National

Research Council, 2002). Daarnaast zou ook de technische kwaliteit van veel onderzoek te kort schieten (Levin & O'Donnell, 1999). Dit zou onder andere komen doordat wetenschappelijke normen niet scherp genoeg zijn, de competentie van onderzoekers beperkt is en onderzoekers te weinig inzicht hebben in en controle hebben over de onderwijsomgeving waarin zij onderzoek doen, bijvoorbeeld doordat ze onvoldoende samenwerken met het onderwijsveld. Ten slotte zouden onderzoekers weinig gebruik maken van eerder onderzoek. Als redenen hiervoor worden onder andere genoemd: gebrek aan goede overzichtsstudies, vergaande onderzoekspecialisaties, botsende onderzoeksperspectieven en beloningstructuren die onderzoekers aanzetten tot competitie in plaats van samenwerking (vergelijk Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Resultaat van dit alles zou zijn dat het wiel steeds opnieuw wordt uitgevonden en het onderzoek weinig vooruitgang boekt (Levin & O'Donnell, 1999).

Door zowel de Nederlandse als Vlaamse respondenten worden veel van deze kritiekpunten uit de literatuur onderschreven. Zij concluderen echter dat onderwijsonderzoek wel degelijk belangrijk wetenschappelijk bewijs heeft geleverd en gaan ervan uit dat onderwijsonderzoek in de toekomst nog meer vooruitgang kan boeken.

In de Vlaamse studie wordt een specifiek tekort gesignaleerd aan interventieonderzoek waarin wordt nagegaan onder welke condities leerwinst wordt geboekt bij leerlingen. Vooral leraren en schoolleiders vinden dit type onderzoek veelbelovend omdat het krachtig bewijs zou opleveren voor praktisch inzetbare onderwijsmethoden (vergelijk National Research Council, 1999).

3 Het potentiële nut van onderwijsonderzoek

De beperkte praktische inzetbaarheid van het onderwijsonderzoek vormt een tweede probleem dat volgens de literatuur bijdraagt aan de onderzoek-praktijkkloof. Zelfs wanneer het bewijs voor onderwijskundige inzichten krachtig is, kan zij betrekking hebben op open deuren of op contexten die zo specifiek

of artificieel zijn dat het niet zondermeer van toepassing is op reguliere onderwijssituaties (zie Levin, 2004; Hammersley, 2002). Volgens de literatuur zou deze laatste tekortkoming vooral van toepassing zijn op het traditionele *laboratoriumonderzoek*. Inmiddels wordt steeds vaker *praktijkgericht onderwijsonderzoek* uitgevoerd. Dit type onderzoek is gericht op een directe bijdrage aan de praktijk en wordt uitgevoerd in realistische contexten, vaak door of in nauwe samenwerking met scholen. De kans dat dit type onderzoek bijdraagt aan de praktijk is in principe groter, maar het blijkt uitermate lastig om aan te tonen dat instructiemethoden die effectief zijn gebleken in één context ook positieve resultaten zullen opleveren in andere contexten (Berliner, 2002). Nu hoeft het ontbreken van dit bewijs voor methoden niet te verhinderen dat practici de waarde van onderzoeksresultaten – methoden, maar bijvoorbeeld ook beschrijvingskaders, begrippen, ideeën, instrumenten en taken – zelf uittesten of zich erdoor laten inspireren (Hammersley, 2002). Een dergelijke exploratieve benutting van onderzoeksopbrengsten zou echter worden ontmoedigd door de beperkte disseminatie van resultaten van onderwijsonderzoek. Zo zou er bijvoorbeeld een tekort zijn aan systematische overzichtsstudies waarin onderzoekopbrengsten op een toegankelijke en objectieve wijze worden samengevat (Gore & Gitlin, 2004; Hammersley, 2002).

Dit laatste punt van kritiek wordt bevestigd in de Nederlandse vragenlijststudie. Veel van de deelnemers onderschrijven in hoge mate de stelling dat de rapportage van onderwijsonderzoek ontoegankelijk is. Uit de vragenlijst valt niet op te maken of deelnemers verhoudingsgewijs meer praktijkgericht onderwijsonderzoek willen. Zij vinden wel in vrij sterke mate dat onderwijsonderzoek niet de juiste vragen stelt.

Een belangrijk resultaat van de Vlaamse focusgroepprocedure is dat deelnemers vrijwel unaniem pleiten voor meer praktijkgericht onderzoek. Zij hebben daarbij vooral ontwerpexperimenten (*design experiments*) voor ogen, waarbij onderzoekers en practici samen, in opeenvolgende cycli, onderwijssituaties optimaliseren én op wetenschappe-

lijke wijze onderzoeken (De Corte & Verschaffel, 2001). Deze experimenten zijn volgens de deelnemers bij uitstek geschikt om de kloof tussen onderzoek en praktijk te verkleinen. Tegelijkertijd zijn zij somber over de financiële voorwaarden van dit type onderzoek, dat de door onderwijsverhoudingen doorgaans niet fundamenteel genoeg wordt bevonden. Daarbij geldt dat in Vlaanderen vrijwel uitsluitend subsidie wordt verstrekt aan fundamenteel en beleidsvoorbereidend onderwijsonderzoek. In tegenstelling tot Nederland, bestaan er nauwelijks subsidieregelingen voor andere vormen van praktijkgericht onderzoek (vergelijk Jochems, 2006).

Vlaamse onderwijsonderzoekers verspreiden naar eigen zeggen hun onderzoeksresultaten onder practici vooral via Nederlandstalige vakbladen en bijdragen op praktijkconferenties. Het effect hiervan is volgens hen echter beperkt. Ten eerste worden de Nederlandstalige vakbladen voornamelijk gelezen door intermediairs. Er zouden volgens de deelnemers weinig schoolleiders en nog minder leraren zijn bij wie deze bladen gekend zijn. Ten tweede stellen leraren en schoolleiders dat onderzoekers een taal hanteren die voor practici te technisch is. Ten derde bevatten onderzoeksverslagen, volgens intermediairs, te veel methodologische of theoretische uitwijdingen; zij willen liever korte samenvattingen van onderzoek. De onderwijsonderzoekers wijzen in dit verband op het gevaar van simplificatie en vertekening van onderzoeksresultaten, maar realiseren zich ook dat intermediairs beter dan zijzelf in staat om het onderzoek op toegankelijke wijze te vertalen voor de praktijk, al was het alleen al vanwege de prioriteit die zij in het huidige beloningssysteem moeten geven aan wetenschappelijke publicaties (zie ook Jochems, 2006).

4 Percepties van onderwijs- onderzoek

Een derde probleem dat zou bijdragen aan de onderzoek-praktijkkloof betreft het beeld dat practici hebben van onderwijsonderzoek. In een Amerikaanse en Australische studie bleken leraren onderwijsonderzoek ont-

gankelijk, irrelevant en ongeloofwaardig te vinden (Fleming, 1988; Gore & Gitlin, 2004). In een ander Amerikaans onderzoek bleek dat ook politici een negatief beeld van onderwijsonderzoek hebben (Kaestle, 1993). Zij vonden dat het te weinig vooruitgang boekt en triviale of tegenstrijdige resultaten oplevert. Een negatieve houding van practici tegenover onderwijsonderzoek is terecht in zoverre het inderdaad geen overtuigende, toegankelijke en praktische resultaten biedt (Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Hun meningsvorming zou echter ook bepaald worden door andere factoren als onwetendheid; randvoorwaarden, zoals beschikbare tijd voor een redelijke oriëntatie op onderzoek; of politieke factoren, die bijvoorbeeld te maken hebben met de hogere status die onderwijsonderzoekers doorgaans hebben in vergelijking met practici (Gore & Gitlin, 2004). Practici zouden dus te negatief oordelen over onderwijsonderzoek en voorbij gaan aan potentieel bruikbare opbrengsten (zie bijvoorbeeld National Research Council, 2002; Onderwijsraad, 2003, 2006).

De Nederlandse respondenten onderschrijven dat de meeste practici weinig waardering hebben voor onderwijsonderzoek maar zijn van mening dat onderzoek meer kan bijdragen aan de praktijk dan algemeen wordt aangenomen. Dat laatste geeft aan dat de respondenten (zowel onderzoekers, practici als intermediairs) zelf doorgaans positief tegenover onderwijsonderzoek staan.

Ook in de Vlaamse studie is een positieve houding ten aanzien van onderwijsonderzoek aan te treffen, vooral bij de intermediairs en de onderzoekers, en tot op zekere hoogte ook bij de schoolleiders. De leraren daarentegen staan eerder sceptisch tegenover het onderwijsonderzoek. Ze vinden dat onderzoek zich te weinig op hun praktijkproblemen richt. Dit laatste kritiekpunt wordt gedeeld door de schoolleiders en de intermediairs, maar zij kunnen wel concreet onderzoek aanwijzen dat nuttig voor hen is.

Zowel de intermediairs als de onderzoekers in de Vlaamse studie vinden dat de relatie tussen het onderwijsonderzoek en de praktijk vaak te problematisch wordt voorgesteld. Volgens de onderzoekers komt dit doordat betrokkenen verwachten dat onder-

zoek een rechtstreekse bijdrage zou moeten leveren aan de praktijk, terwijl in werkelijkheid de relatie veel ondoorzichtiger is. Daardoor zouden vooral de minder concrete opbrengsten van onderzoek, zoals de bijdrage die ideeën of begrippenkaders leveren aan de professionalisering van practici, worden onderschat (zie ook National Research Council, 2002).

5 Gebruik van onderwijsonderzoek

Een vierde probleem dat bijdraagt aan de onderzoek-praktijkkloof is het beperkte gebruik ervan door practici. Dit probleem heeft volgens de literatuurstudie niet alleen met de beperkte aanwezigheid of negatieve beeldvorming van onderzoek te maken. Critici stellen dat veel practici – waaronder intermediairs en beleidsmakers – niet goed in staat zijn om onderzoek te gebruiken. Zij zouden moeite hebben om onderzoeksartikelen te lezen, resultaten op waarde te schatten en ze op verantwoorde en flexibele wijze in hun praktijk uit te testen. Behalve vaardigheden spelen ook externe voorwaarden een rol bij de benutting van onderzoek. In de eerste plaats zou er van practici niet worden verwacht dat zij onderzoek gebruiken. Daarnaast zouden zij weinig steun ontvangen van hun organisaties wanneer zij op eigen initiatief onderzoek willen gebruiken. Het ontbreekt volgens critici aan voorwaarden als tijd, geld, training, hulp en afstemming (zie bijvoorbeeld Gore & Gitlin, 2004; Onderwijsraad, 2003). Ten slotte zouden practici ook weinig steun van onderzoekers ontvangen, omdat onderzoekers en practici zelden samenwerken (National Research Council, 1999; Vandenbergh, 2005).

De Nederlandse respondenten bevestigen dat het voor beleidsmakers, intermediairs en andere practici niet de gewoonte is om gebruik te maken van onderwijsonderzoek. Dit heeft volgens de respondenten onder andere te maken met voorwaarden als vaardigheden, tijd en geld. Met nadruk wordt ook het ontbreken of de beperkte invulling van samenwerking tussen onderzoekers en practici als factor genoemd. De relatief zeldzame keren dat die plaats vindt zou zij een ongelijkwaardig karakter hebben.

In de Vlaamse focusgroepen vragen de deelnemers zich hardop af of het realistisch is om van alle docenten te verwachten dat zij actief kennis nemen van onderzoeksresultaten (zie ook Onderwijsraad, 2003). Practici zouden hier doorgaans geen tijd voor hebben. Om practici tegemoet te komen zou, volgens de deelnemers, elke school een *kartrekker* moeten hebben, die het onderzoek volgt, resultaten selecteert en deze vertaalt voor – en in interactie met – collega's.

6 Discussie

De literatuurstudie levert een nogal negatief beeld op van de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk en wijst duidelijk op het bestaan van een kloof. Dit beeld moet in ten minste drie opzichten worden genuanceerd. Ten eerste gaat het om een inventarisatie; niet alle kritiekpunten worden door alle auteurs onderschreven (auteurs concentreren zich juist op een beperkt aantal problemen en oorzaken). Ten tweede zijn auteurs geneigd de ernst van problemen en oorzaken waar zij zich op richten te sterk aan te zetten – om vervolgens krachtig één oplossing te bepleiten die de kloof tussen onderzoek en praktijk zou kunnen overbruggen. Een derde nuancering is dat de literatuur meningen van enkele betrokkenen – vaak onderzoekers – beschrijft (zie Hammersley, 2002).

De meningen van de Nederlandse en Vlaamse onderzoeksdeelnemers blijken doorgaans minder stellig – en vermoedelijk meer genuanceerd – dan die uit de literatuur. In het geval van de Vlaamse studie bieden zij daarnaast concrete aanvullingen, zoals de constatering dat Nederlandstalige vaktijdschriften nauwelijks bij docenten gekend zijn. Wanneer resultaten van de Nederlandse vragenlijststudie en de Vlaamse focusgroepstudie vergeleken worden is het opvallend dat de verschillende professionele groepen in de Nederlandse studie, het – gemiddeld genomen – eens zijn, terwijl in de Vlaamse studie er duidelijke verschillen tussen groepen zijn aan te wijzen. Vooral opvallend is het feit dat in de Nederlandse studie leraren positief tegenover onderzoek staan, terwijl in de Vlaamse studie docenten – evenals docenten

in Amerikaanse en Australische onderzoeken (zie Fleming, 1988; Gore & Gitlin, 2004) – een sceptische houding ten aanzien van onderzoek hebben. Deze schijnbaar tegenstrijdige resultaten zouden mogelijk kunnen worden verklaard door a) het aantal leraren (groter in de Nederlandse studie dan in de Vlaamse studie), b) de ruimte die deelnemers kregen om hun visie te verwoorden (groter in de Vlaamse studie) en c) de representativiteit van de deelnemers. Wat het laatste punt betreft is het vanwege de vrijwillige basis van de onderzoeksdeelname waarschijnlijk dat zowel Vlaamse als Nederlandse deelnemers een relatief positieve houding ten aanzien van onderzoek hadden vergeleken met collega's die niet aan het onderzoek deelnamen. Het feit dat de Vlaamse docenten toch een sceptische houding ten aanzien van onderzoek hadden, zou erop kunnen wijzen dat zij representatiever voor hun beroepsgroep waren dan hun Nederlandse collega's, die in de eerste plaats deelnamen aan een symposium over het overbruggen van de onderzoek-praktijkkloof. Voor toekomstige studies lijkt het zinvol de kwestie van representativiteit verder te onderzoeken. Dit is nodig om een evenwichtig beeld te krijgen van de betrokkenen in het debat.

In beide studies zijn deelnemers het er over eens dat de bruikbaarheid en het gebruik van onderzoek sterk kan worden verbeterd. In de Vlaamse studie hebben voorstellen om de kloof te overbruggen opvallend vaak betrekking op het lokale niveau van een of enkele scholen. De deelnemers pleiten vrijwel unaniem voor kleinschalige ontwerpexperimenten en zien daarnaast ook veel in de inzet van intermediairs op schoolniveau, zogenaamde kartrekkers. Aan de andere kant wordt ook gepleit voor interventieonderzoek dat zou moeten aantonen onder welke condities leerlingen het meest effectief leren. Dit type onderzoek vereist een gecontroleerd experiment met een veel groter aantal scholen.

In de Nederlandse vragenlijststudie is aan respondenten niet naar oplossingen gevraagd. In het symposium dat verbonden was met de vragenlijststudie is echter wel over oplossingen gesproken. Daarbij kreeg de academische opleidingsschool als oplossing de meeste aandacht. Volgens dit concept voeren

leraren, schoolleiders en aan hogeschool of universiteit verbonden onderzoekers samen projecten uit in het kader van innovatie, professionalisering of praktijkgericht onderzoek. Bij verdere invulling van de rol van onderzoek binnen de academische opleidingsschool benadrukten de Nederlandse deelnemers het belang van disseminatie, kwaliteitsnormen en aansluiting bij bestaand onderzoek, zowel praktijkgericht onderzoek als laboratoriumonderzoek. Daarnaast werd gewezen op praktische voorwaarden voor alle betrokkenen, zoals voldoende tijd, geld en carrièreperspectieven. Ondanks dat het subsidieklimaat voor praktijkgericht onderzoek in Nederland gunstiger is dan in Vlaanderen blijven deze voorwaarden dus reden tot zorgen (vergelijk Jochems, 2006).

Het feit dat de onderzoeksdeelnemers verschillende maatregelen bepleiten om de onderzoek-praktijkkloof te overbruggen zien wij als een positief gegeven. Het naast elkaar inzetten van verschillende maatregelen komt tegemoet aan de complexiteit van de problemen en de verschillende visies binnen het debat (vergelijk Akkerman, Admiraal, Simons, & Niessen, 2006). Aan de andere kant is het van belang om, waar mogelijk, maatregelen met elkaar te verbinden. Zo lijken design experimenten het meest bij te dragen aan overbrugging van de kloof wanneer onderzoekers en practici intensief kennis uitwisselen en rollen van elkaar uit proberen (zie De Vries & Pieters, 2007; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). De academische opleidingsscholen zijn hiervoor een uitgelezen context. En binnen deze context zouden kartrekkers op scholen een belangrijke rol kunnen vervullen, bijvoorbeeld bij het enthousiasmeren van collega's en het coördineren van het schoolspecifiek onderzoek. De voorgestelde oplossingen in de Nederlandse en Vlaamse studies liggen met andere woorden in elkaars verlengde.

In 2007 organiseerden wij op de Onderwijsresearch Research Dagen in Groningen een symposium over de onderzoek-praktijkkloof. We vroegen de deelnemers (Nederlandse en Vlaamse practici en onderzoekers) om in willekeurig gevormde groepen vanuit een specifiek perspectief (bijvoorbeeld onderzoeker, leraar of beleidsmaker) oplossingen

voor de kloof te bespreken. De positieve reacties die wij op deze bijeenkomst kregen, bevestigen onze indruk dat het debat over de kloof inmiddels voldoende basis heeft opgeleverd om de aandacht enigszins te verschuiven van probleemanalyse naar oplossingen om de kloof te overbruggen. Afgaand op de Vlaamse focusgroepstudie en de symposia constateren wij dat maatregelen waarbij verschillende groepen professionals op lokaal niveau samen onderzoek uitvoeren bij uitstek in aanmerking komen om de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen (zie ook De Vries & Pieters, 2007; Vandenberghe, 2005). Dat neemt niet weg dat deze oplossing moet worden gecombineerd met andere oplossingen, zoals het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden van 'kartrekkers' binnen scholen, aansluiting van nieuw onderzoek bij bestaand onderzoek en, indien mogelijk, pogingen om op grotere schaal onderwijsmethoden uit te testen (zie ook Onderwijsraad, 2006). Zowel voor kleine schoolgerichte onderzoeken als schooloverstijgende onderzoeken is regionale en het liefst landelijke samenwerking nodig om goede voorwaarden voor het onderzoek te creëren. Zoals de voorzitters van de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) en het Vlaams Forum voor Onderwijsresearch (VFO) Wim Jochems en Peter van Petegem opmerkten als discussianten op het symposium in Groningen is het daarom nodig om het onderwijsresearch binnen Nederland en/of Vlaanderen beter te coördineren. De Onderwijs Research Dagen zijn daarvoor een uitgelezen forum.

Noten

1 Het Nederlandse onderzoeksproject werd gefinancierd door het gezamenlijke kennisfonds van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (ILO, UvA) en de Educatieve Hogeschool van Amsterdam (EHvA). Het aansluitende symposium is georganiseerd door het Amsterdams Instituut voor Onderwijs en Opvoeding (AIOO), waar naast het ILO en de EHvA, vanuit de UvA, ook het SCO Kohnstamm Instituut en het Centrum voor Nascholing in participeren. De literatuurstudie en informatie over het symposium kun-

nen geraadpleegd worden op de website www.kohnstammsymposium.nl.

2 Het Vlaamse onderzoeksproject werd gefinancierd door het viWTA, het Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek. Het onderzoeksrapport kan geraadpleegd worden via de website van het viWTA (www.viwta.be). Op basis van het onderzoeksrapport is de samenvattende brochure 'Onderzoek in onderwijs' verschenen, te raadplegen via www.viwta.be/files/onderwijsdossier%201.0.pdf.

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*. Geraadpleegd in januari, 2005 op: www.awt.nl.
- Akkerman, S., Admiraal, W., Simons, R. J., & Niessen, T. (2006). Considering diversity: Multivoicedness in international academic collaboration. *Culture & Psychology, 12*, 461-485.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher, 31*(8), 18-20.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. H. A. M. van. (2006). *De kloof tussen onderwijsresearch en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Kohnstamm kennisreeks. Amsterdam: Vossius Pers, Universiteit van Amsterdam.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. H. A. M. van. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation, 13*, 203-220.
- 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.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (2001). Construerend onderwijskundig onderzoek: Hefboom voor theorievorming en innovatie. *Pedagogisch Tijdschrift, 26*, 167-188.
- Fleming, D. S. (1988). *The literature on teacher utilization of research: Implications for the school reform movement*. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improve-

ment of the Northeast and Islands.

- Gore, J. M. & Gitlin, A. D. (2004). Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10, 35-58.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policy making and practice*. London: Paul Chapman.
- Jochems, W. (2006). Educational research and educational research policy in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 5, 61-63.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of educational research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56). Geraadpleegd in september 2005 op: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>.
- Levin, J. R. & O'Donnell, A. M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5(2), 177-229.
- National Research Council. (1999). *Improving student learning: A strategic plan for education research and its utilization*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag, Nederland: De Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag, Nederland: De Onderwijsraad.
- Op 't Eynde, P. (2001) 'Tussen droom en werkelijkheid'. De relatie 'tussen onderwijs-onderzoek en -praktijk' herbekeken. *Pedagogisch Tijdschrift*, 26, 395-421.
- Pieters, J. M. & Jochems, W. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 5, 407-413.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing. Amsterdam: Pergamon.
- Vandenbergh, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: Mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studiën*, 82, 262-274.
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2007). *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onder-*

wijspraktijk in Vlaanderen. Brussel/Gent: viWTA/Vakgroep Onderwijskunde.

- Vries, B. de, & Pieters, J. (2007). De zin van conferenties, kennisgemeenschappen en kennisbewuste scholen in een gecraqueleerd onderwijsveld. *Pedagogische Studiën*, 48, 233-240.

Manuscript aanvaard: 16 mei 2009

Auteurs

Hein Broekkamp is universitair docent en senior onderzoeker aan de Universiteit Utrecht, studierichting Onderwijskunde. **Ruben Vanderlinde** is promotieonderzoeker aan de Universiteit Gent, studierichting Onderwijskunde. **Bernadette van Hout-Wolters** is hoogleraar onderwijskunde en wetenschappelijk directeur van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. **Johan van Braak** is universitair hoofd-docent en senior onderzoeker aan de Universiteit Gent, studierichting Onderwijskunde.

Correspondentieadres: Hein Broekkamp, Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, Disciplinegroep Onderwijskunde, Martinus J. Langeveldgebouw, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht. Email: h.broekkamp@uu.nl.

Abstract

Investigations into the relation between educational research and practice in the Netherlands and Flanders

Although the problematic relation between educational research and practice has given rise to an intensive debate, it rarely has been investigated empirically. In this contribution, results of a literature review, a questionnaire study and a focus group study are used to make an inventory of problems, causes and solutions regarding the supposed "research-practice gap" that are put forward by professionals – researchers, policy makers, school managers, teachers, mediators, among others. All these groups agree that the usefulness and the use of research can be improved in many ways and suggest an eclectic approach to bridge the gap.