

INTERACTIE TUSSEN ONDERZOEK EN PRAKTIJK IN HET ONDERWIJS: PROCESSEN, PARTICIPANTEN EN SLEUTELFACTOREN

Carolien van Riswijk

ONDERZOEKSVERSLAG
Juni 2013

ONDER BEGELEIDING VAN
Dr. S.E. McKenney
Dr. J.M. Voogt
Dr. B.J.B. Ormel



Interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs: processen, participanten en sleutelfactoren

“We don’t need theory that works in theory, we need theory that works in practice.”

Voorwoord.....	4
Summary.....	5
Samenvatting.....	6
1. Inleiding.....	7
1.1 Interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs.....	7
1.2 Begripsbeschrijving.....	8
1.3 Probleemstelling.....	9
1.4 Rationale.....	10
1.5 Leeswijzer.....	11
2. Theoretisch kader.....	12
2.1 De relatie tussen onderzoek en praktijk.....	12
2.2 Kennisproductie, kennisdisseminatie en het gebruik van kennis.....	12
2.3 De betrokkenheid van de onderzoeker en de onderwijsprofessional.....	14
2.4 Sleutelfactoren in de interactie tussen onderzoek en praktijk.....	15
2.5 De relatie tussen processen, participanten en sleutelfactoren: een raamwerk.....	18
3. Onderzoekopzet.....	20
3.1 Onderzoeksvragen.....	20
3.2 Methode.....	22
3.3 Respondenten.....	24
3.4 Instrumenten.....	25
3.5 Data-analyse.....	27
3.6 Procedure.....	28

4.	Resultaten.....	29
4.1	De drie projecten.....	29
4.2	Kennisproductie, kennisdisseminatie en het gebruik van kennis.....	31
4.3	De betrokkenheid van de onderzoeker en de onderwijsprofessional.....	38
4.4	Interactie tussen onderzoek en praktijk.....	46
4.5	Sleutelfactoren in de interactie tussen onderzoek en praktijk.....	53
5.	Conclusie en discussie.....	65
5.1	Samenvatting.....	65
5.2	Conclusie.....	66
5.3	Reflectie en discussie.....	69
5.4.	Perspectieven.....	75
	Referenties.....	78
	Bijlage 1: Het interviewschema.....	81
	Bijlage 2: Stappenplan analyse.....	86
	Bijlage 3: Interbeoordelaarsformulier.....	88

Tabellen:

Tabel 1.	Relatie tussen participanten, processen en sleutelfactoren in interactie tussen onderzoek en praktijk.....	19
Tabel 2.	Deelnemers geselecteerde projecten.....	24
Tabel 3.	Activiteiten en instrumenten.....	25
Tabel 4.	Caseselectiematrix.....	25
Tabel 5.	Beschikbare documenten.....	26
Tabel 6.	Relatie tussen onderzoeksvragen en interviewschema.....	27
Tabel 7.	Relatie tussen raamwerk (tabel 1) en interviewschema.....	27
Tabel 8.	Respondenten.....	29
Tabel 9.	Kennisproductie in de drie projecten.....	37
Tabel 10.	Kennisdisseminatie in de drie projecten.....	37
Tabel 11.	Gebruik van kennis in de drie projecten.....	38
Tabel 12.	Deelaspecten van interactie.....	46
Tabel 13.	Benoemen van sleutelfactoren.....	63
Tabel 14.	Aanvullingen in het raamwerk.....	71

Figuren:

Figuur 1.	Interactie.....	9
Figuur 2.	Relatie onderzoeksvragen, model interactie en raamwerk.....	20
Figuur 3.	Ontwerp van de meervoudige case study.....	22
Figuur 4.	Onderzoeksmethode.....	23
Figuur 5.	Deelaspecten van interactie.....	46
Figuur 6.	Interactie in het project LO.....	52
Figuur 7.	Interactie in het project TO.....	52
Figuur 8.	Interactie in het project CC.....	53
Figuur 9.	Interactiemodel.....	76

Voorwoord

In de achttien jaar dat ik voor de klas sta, heb ik vaak het gevoel gehad dat ik bezig was om het wiel uit te vinden. Met veel plezier overigens, maar met grote regelmaat vroeg ik me af of het niet efficiënter kon. Waren er niet veel meer leerkrachten die tegen dezelfde vraagstukken aanliepen en hoe zouden wij van elkaars verworven inzichten kunnen profiteren? In deze tijd, waarin er allerlei mogelijkheden zijn om via internet en social media elkaar te vinden, wordt er al veel meer gedeeld. Maar als ik om mij heen kijk op de scholen waar ik kom, denk ik dat er ook nog heel veel inzichten binnen de muren van het klaslokaal blijven, of in het gunstigste geval, alleen binnen de school gedeeld worden.

Toen ik onderwijskunde ging studeren, kwam ik in aanraking met een bron van kennis die tot dan toe maar mondjesmaat mijn klaslokaal binnengekomen was. Niet alleen de vele artikelen die ik las brachten nieuwe inzichten, ook de gedachtewisselingen tussen onderwijskundigen en andere wetenschappers op internet, zorgden voor inspiratie.

Echter, hoe meer ik mij bewust werd van alle ontwikkelingen, hoe meer het me opviel dat die twee werelden niet heel vanzelfsprekend met elkaar verbonden zijn. Toen Susan McKenney, in haar college over Design Research de uitspraak deed *“We don’t need theory that works in theory, we need theory that works in practice”*, was de leidraad voor dit onderzoek geboren. Ik ben haar zeer dankbaar voor die uitspraak, voor alles wat ik dankzij die uitspraak geleerd heb, en voor haar grote inzet om mijn wetenschappelijke oefeningen naar een hoger plan te trekken. Ook Joke Voogt en Bart Ormel wil ik bedanken voor hun wijze raad en kritische kanttekeningen.

Dit onderzoek gaf mij de unieke mogelijkheid om gesprekken te voeren met een aantal zeer bevlogen onderzoekers en docenten. Buiten de rijke opbrengst voor mijn onderzoek heb ik uit deze interviews ook voor mijzelf veel waardevolle inzichten meegenomen. Ik ben hen veel dank verschuldigd voor hun kostbare tijd en de onmisbare bijdrage aan mijn afstudeeronderzoek.

Met dit onderzoeksverslag sluit ik een bijzondere periode af. Met zeer veel plezier nam ik plaats in de collegebanken, maakte ik kennis met vele inspirerende mensen en zette ik mijn eerste schreden op het wetenschappelijke pad. Veel mensen hebben daaraan op verschillende manieren bijgedragen. Allereerst wil ik mijn man Luciën en mijn fantastische dochters Hannah, Norah en Leah bedanken voor hun enorme geduld en hun niet aflatende vertrouwen in mij. Ook mijn ouders ben ik zeer dankbaar voor alle hulp en steun. Zij maakten het mij mogelijk mijn studie met alle andere taken en werkzaamheden te combineren. Ik bedank mijn vriendinnen, voor hun begrip en al hun aanmoedigingen, en mijn studiegenoten, die zowel aan de resultaten als aan het plezier van het weer studeren veel hebben bijgedragen. In het bijzonder bedank ik Erik Schakelaar, voor de bijdrage die hij als interbeoordelaar en kritische lezer aan dit onderzoek geleverd heeft, waarmee wij een mooie en intensieve studie-samenwerking afsluiten.

De voorpagina van dit onderzoeksverslag is ontworpen en geïllustreerd door mijn vriendin Marjorie Specht. Toen ik deze prachtige illustratie voor het eerst zag, moest ik even nadenken over het verband met mijn onderzoek. Laat het een onderzoeker zien die nadenkt over de manier waarop hij zijn onderzoeksresultaten met de praktijk kan verbinden? Verbeeldt het een docent die antwoorden zoekt op de vele vragen die de weerbarstige onderzoekspraktijk bij hem oproept? Of is het een studerende leerkracht, die zich, met één been in de school en met één been in de wetenschap, afvraagt hoe hij alle nieuw verworven inzichten kan toepassen in de dagelijkse realiteit van de klas? In elk geval illustreert het op prachtige wijze mijn motivatie voor dit onderzoek naar de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs.

Summary

What is a better learning environment for children, a mixed age class or a class with children of the same age? Is the best place to train employees the workplace, or somewhere else? Are virtual experiments as instructive as physical experiments? In practice, as well as in research, new perceptions arise every day. At the same time both researchers and practitioners regularly express their dissatisfaction about the way these perceptions feed educational innovation. This research is motivated by the question how the valuable insights that teachers and researchers collect can be used to improve education and make all learners benefit.

Research and practice are both important components of education, but to a large extent they function, physically as well as operationally, apart. For a long time the process of educational improvement was considered to be a unidirectional procedure in which research provided new knowledge that was, with or without intervention of intermediaries, to be deployed by practitioners to enhance their educational occupation. Now the awareness has grown that improvement needs reciprocity and educational research could be of greater use with input from practice. But as it is long known that new knowledge does not automatically end up in practice, at the same time, practice does not naturally feed research with its questions and experiences.

Literature on the relation between research and practice in education has revealed the importance of interaction. It also demonstrates both spheres do not benefit from and attribute to each other to an optimum level which hampers educational progress and improvement. Looking for factors that influence these processes has shown that beliefs, cooperation, transparency, time and the rewarding of research play a crucial role in the rapprochement of educational research and practice. Positively applied and stimulated these key factors improve research practice interaction, neglected and ignored they are causes to the often experienced gap.

In this study interaction refers to a situation in which research and practice benefit from and attribute to each other. In interaction researchers and practitioners share and exchange knowledge and use each other's expertise and skills. To gain insight into how such interaction can occur and in what way the key factors or other factors stimulate or hinder interaction a multiple case study is conducted. Three research projects are selected in which different participants, with their own specific knowledge and skills, work together and attribute to a common or combined goal. Researchers and teachers are interviewed about their involvement in the production, dissemination and use of knowledge in or as a consequence of the project.

The case study has offered a diverse image of interaction in research. Though the projects were not selected for their variety, they showed many differences, next to several similarities. They illustrated that long term cooperation between researchers and teachers is possible and rewarding, but limited duration can suffice to involve practice in research and development too. At least as interesting is the case where interaction merges two lines of research, a university based and a school based research project, resulting in a win-win situation where both parties benefit from and attribute to each other's research.

The results of this study demonstrate the use of an interaction/key factor framework as a tool to fathom, and possibly encourage, the cross-fertilization between educational research and practice. An interaction model positions interactive research and research interaction next to fundamental and practitioner research and shows the different dimensions of knowledge use and the four aspects of interaction. With the model this study reflects on the potential of interaction to both make use of and improve educational practice and use and expand the educational knowledge base.

Samenvatting

Leert een kind beter in een homogene of in een heterogene groep? Moet je werknemers scholen op de werkplek of elders? Is het leereffect van een experiment anders wanneer het met de computer of wanneer het met tastbaar materiaal uitgevoerd wordt? Zowel in de praktijk als in onderzoek ontstaan dagelijks nieuwe inzichten. Tegelijk uiten onderzoekers en docenten regelmatig hun ontevredenheid over de manier waarop en de mate waarin deze inzichten gebruikt worden om het onderwijs te innoveren. De motivatie voor dit onderzoek ligt in de vraag hoe de waardevolle inzichten die docenten en onderzoekers vergaren beter ingezet kunnen worden om het onderwijs verder te ontwikkelen en alle lerenden ervan te laten profiteren.

Onderzoek en praktijk zijn beide belangrijke componenten van het onderwijs, maar ze functioneren, zowel fysiek als operationeel voor een groot deel los van elkaar. Lang werd de verbinding tussen beide verondersteld eenrichtingverkeer te zijn, waarbij onderzoek nieuwe kennis genereerde die, met of zonder tussenkomst van intermediairs, door practici toegepast diende te worden ter verbetering van de onderwijspraktijk. Intussen is het besef gekomen dat wederkerigheid en het betrekken van de praktijk in onderzoek van groot belang zijn voor goede implementatie en daadwerkelijk gebruik van onderzoeksuitkomsten. Echter, zoals alom bekend is dat nieuwe kennis niet vanzelf de praktijk bereikt, zo ook voeden vragen en ervaringen uit de praktijk niet vanzelfsprekend het onderzoek.

Literatuur over de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs wees op het belang van interactie. Het liet zien dat beide terreinen niet optimaal van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen, hetgeen vooruitgang en verbetering in het onderwijs belemmert. Bestudering van factoren die deze processen beïnvloeden, liet zien dat overtuigingen, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering een cruciale rol spelen in de toenadering tussen onderwijskundig onderzoek en de onderwijspraktijk. Wanneer er aandacht is voor deze factoren en ze gestimuleerd worden, verbeteren ze de interactie tussen onderzoek en praktijk. Wanneer ze te weinig aandacht krijgen of genegeerd worden, zijn ze medeveroorzakers van de zo vaak ervaren kloof.

In deze studie verwijst interactie naar een situatie waarin onderzoek en praktijk van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen. In deze interactie wisselen onderzoekers en practici kennis uit en maken zij gebruik van elkaars expertise en vaardigheden. Om inzicht te krijgen in de verschijningsvormen van interactie en de manier waarop sleutelfactoren en andere factoren interactie hinderen of bevorderen is een meervoudige case study opgezet. Drie onderzoeksprojecten werden geselecteerd, waarin verschillende participanten, met hun eigen specifieke kennis en vaardigheden, samenwerkten aan een gemeenschappelijk of verbonden doel. Onderzoekers en docenten werden geïnterviewd over hun betrokkenheid bij de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis in of als gevolg van het project.

De case study heeft een gevarieerd beeld opgeleverd van interactieve onderzoeksvormen. Ondanks het feit dat de onderzoeken niet geselecteerd waren op hun diversiteit, kenden de projecten naast een aantal overeenkomsten vooral erg veel verschillen. Daarmee laten zij zien dat een langdurige samenwerking tussen onderzoekers en docenten mogelijk en lonend is, maar dat ook een kortstondige interactie voldoende kan zijn om de praktijk te betrekken bij onderzoek en ontwikkeling. Minstens zo interessant is het dat interactie ook een situatie kan zijn waarin twee onderzoekslijnen, een wetenschappelijke en een praktijkgerichte, elkaar ontmoeten en er een win-win-situatie ontstaat waarin beide partijen van elkaars onderzoek profiteren en aan elkaars onderzoek bijdragen.

De resultaten van deze case study demonstreren de toepassing van een raamwerk waarin processen, participanten en sleutelfactoren verbonden zijn, als een instrument om kruisbestuiving tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs te doorgronden, en mogelijk te stimuleren. Een interactiemodel positioneert interactief onderzoek en onderzoeksinteractie naast fundamenteel onderzoek en praktijkonderzoek en schetst de verschillende dimensies van kennisgebruik en de vier aspecten van interactie. Met het model reflecteert deze studie op het potentieel van interactie om zowel gebruik te maken van de onderwijspraktijk en de onderwijskundige kennisbasis als deze te verrijken.

1. Inleiding

Bezien vanuit gedeelde doelen als onderwijsinnovatie en het optimaliseren van leer- en ontwikkelingsprocessen zou een gezonde wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk vanzelfsprekend moeten zijn. Toch blijkt een dergelijke uitwisseling van kennis en kunde geen standaard ingrediënt van het takenpakket van onderzoekers en professionals uit de onderwijspraktijk. Ter introductie van een studie naar de aard en het potentieel van interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs zijn in deze inleiding argumenten verzameld die aandacht voor dit onderwerp legitimeren. Ook zal een leeswijzer inzicht verschaffen in de opbouw van dit onderzoeksverslag.

1.1 Interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs

Leert een kind beter in een homogene of in een heterogene groep? Moet je werknemers scholen op de werkplek of elders? Is het leereffect van een experiment anders wanneer het met de computer of wanneer het met tastbaar materiaal uitgevoerd wordt? Zowel in de praktijk als in onderzoek ontstaan dagelijks nieuwe inzichten. Tegelijk uiten onderzoekers en docenten regelmatig hun ontevredenheid over de manier waarop en de mate waarin deze inzichten gebruikt worden om het onderwijs te innoveren. De motivatie voor dit onderzoek ligt in de vraag hoe de waardevolle inzichten die docenten en onderzoekers vergaren beter ingezet kunnen worden om het onderwijs verder te ontwikkelen en alle lerenden ervan te laten profiteren.

De relatie tussen onderzoek en de praktijk is een veelbesproken onderwerp, in het algemeen, maar zeker ook in de onderwijssector. Zowel in onderzoeksliteratuur als in andere media wordt vaak verwezen naar een kloof tussen onderzoek en praktijk (Biesta, 2007; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Bulterman-Bos, 2008; Butler & Schnellert, 2008; Hirschhorn & Geelan, 2008; McIntyre, 2005; Miller, Drill & Behrstock, 2010; Vanderlinde & Van Braak, 2010). Anderen noemen het een gecompliceerde relatie (Levin, 2009), gebrek aan invloed (Jochems, 2006), ontoereikende kruisbestuiving (Van den Akker, 2009), afwezigheid van interactie of de vloek van de toepassing (Van Tartwijk, 2011). Of zoals Reeves, McKenney en Herrington (2011) het verwoorden: De grote hoeveelheid academische publicaties staat niet in verhouding tot onderwijskundige vooruitgang in termen van verbeterde leerresultaten. Weer anderen signaleren niet één kloof, maar "een gecraqueleerd onderwijsveld" (De Vries & Pieters, 2007, p. 233) met barsten en kloven op verschillende plekken tussen verschillende participanten. Ook vragen sommigen zich af of er wel een kloof bestaat, of dat de vertaling van onderzoeksinzichten naar de praktijk gezien moet worden over langere tijd (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Levin, 2011) of in het licht van wederzijdse concepties en (voor)oordelen (McIntyre, 2005). Meer dan om overbrugging van de kloof roepen zij om transparantie en bewustwording van de verschillende overtuigingen. In elk geval toont de blijvende aandacht voor dit thema dat de huidige connectie tussen onderzoek en praktijk onvoldoende contenteert en dat de ultieme oplossing nog niet gevonden is.

Weliswaar is dus moeilijk te definiëren in hoeverre er een kloof is en waar deze zich bevindt, het debat over de relatie tussen onderzoek en praktijk kent een aantal veelbesproken en steeds terugkerende onderwerpen. De onderzoeker en de onderwijzer functioneren zowel fysiek als operationeel in twee werelden en hebben te maken met uiteenlopende belangen en prioriteiten (Broekkamp, Vanderlinde, Van Hout-Wolters, & Van Braak, 2009; Schoenfeld, 2009). Lang werd de verbinding tussen beiden verondersteld eenrichtingverkeer te zijn, waarbij onderzoekers nieuwe kennis genereerden die door de practici in de onderwijspraktijk toegepast diende te worden. Intussen is het besef gekomen dat een dergelijk lineair proces vaak onvoldoende resultaat oplevert en dat wederkerigheid en het betrekken van de praktijk bij het onderzoek van groot belang zijn voor goede implementatie en daadwerkelijk gebruik. Ook willen innovatieve onderzoeksscenario's niet voorbij gaan aan het feit dat onderzoek niet de enige bron van kennis is, maar dat de praktijk eveneens een schat aan ervaringskennis bevat, die van grote waarde kan zijn, ook in en voor de onderwijskundige wetenschap.

Velen beargumenteren waarom onderzoekers en practici nader tot elkaar zouden moeten komen en sommigen noemen deze toenadering in één adem met onderwijsvernieuwing en relevantie van onderwijsonderzoek (Reeves, 2011). Onderzoek en praktijk moeten van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen, onderzoekers en practici moeten

kennis delen en gebruik maken van elkaars expertise. Deze vorm van optimale uitwisseling en contributie wordt in deze studie kortweg aangeduid als interactie.

1.2 Begripsbeschrijving

In de discussie over de relatie tussen onderzoek en praktijk speelt het begrip kennis een belangrijke rol en is er sprake van een aantal verschillende typen kennis. Om tot een heldere probleemstelling te komen, is het noodzakelijk nauwgezet te beschrijven met welke betekenis en op welke manier deze begrippen hier gebruikt worden.

Kennis is een veelomvattende term die zowel in de wetenschappelijke literatuur als in het dagelijks leven in vele betekenissen gebruikt wordt. Vrij naar de vijfde en zesde definitie van 'kennis' in Van Dale's Groot Woordenboek der Nederlandse taal (1992) wordt in deze studie onder kennis verstaan het door onderzoek, studie en ervaring verkregen vermogen om iets te begrijpen.

Wanneer gekeken wordt naar uitwisseling van kennis tussen onderzoekers en practici, zijn verschillende typen kennis te onderscheiden. In de literatuur over de relatie tussen onderzoek en praktijk wordt dit onderscheid door meerdere onderzoekers gemaakt. Zij gebruiken daarvoor verschillende benamingen met vergelijkbare betekenissen. McIntyre (2005) beschrijft een continuüm van soorten kennis waarin tussen wetenschappelijke kennis in de vorm van "research findings and conclusions" en de kennis van de docent die hij "craft knowledge for classroom teaching" noemt (p.361) een schakering aan tussenvormen geschetst wordt. Kennedy (2002) gebruikt Huberman's (1983) onderverdeling en onderscheidt drie soorten kennis, namelijk "craft knowledge, systematic knowledge, and prescriptive knowledge" (p.357), respectievelijk verwijzend naar de kennis van docenten, kennis uit onderzoek en kennis die veelal verpakt in beleid beschrijft wat docenten moeten of zouden moeten doen. Levin (2011) gebruikt het woord kennis vooral voor "knowledge deriving from formal research, by which we mean studies using widely accepted, systematic and established formal processes of inquiry" (p.15), maar benadrukt dat informele persoonlijke en sociale kennis van grote invloed is op mensen, soms zonder dat zij zich er van bewust zijn. Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) gebruiken in hun boek over de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk de termen wetenschappelijke kennis voor kennis uit onderwijskundig onderzoek en praktijkkennis voor kennis van docenten.

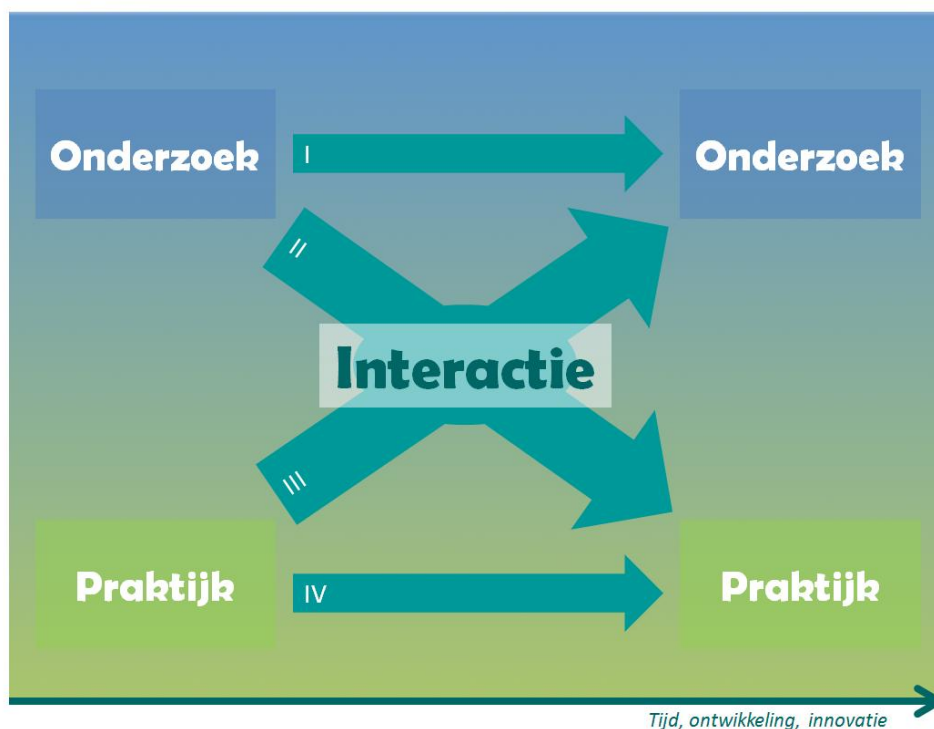
In deze studie wordt op twee manieren onderscheid gemaakt tussen kennistypen. Kijkend naar de oorsprong van de kennis wordt voor de fundamentele en andere op onderzoek gebaseerde kennis, die de basis vormt voor educatieve theorieën, de term wetenschappelijke kennis gebruikt. Naar de handelingsgerichte ervaringskennis die onderwijsprofessionals gebruiken, wordt verwezen met de term praktijkkennis. Kijkend naar de opbrengst van onderwijsonderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen generaliseerbare kennis, die breed toepasbaar is, en lokale kennis, die met name waarde heeft in de specifieke context en omgeving waar het onderzoek heeft plaatsgevonden.

Het begrip interactie verwijst in dit onderzoeksverslag, zoals gezegd, naar een situatie waarin onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk aan elkaar bijdragen en van elkaar profiteren. Nutley, Walter & Davies (2009) gebruiken de term interactie veelvuldig, waar het gaat om het intensiveren van het gebruik van kennis uit onderzoek in de praktijk. Als één van de vijf "key mechanisms" (p. 4) beschrijven zij interactie als een proces waarin sterkere banden ontwikkeld worden tussen belanghebbenden en waarin "two-way-flows of information" (p. 4) vereist zijn. Op die manier kunnen onderzoekers hun werk beter afstemmen op de behoefte van de kennisgebruiker en worden kennisgebruikers in staat gesteld onderzoeksuitkomsten aan te passen aan de gebruikscontext. Gerelateerd aan de beschrijving van Nutley et al. wordt interactie in dit onderzoek gebruikt om een situatie aan te duiden waarin er sprake is van een al dan niet fysieke ontmoeting tussen onderzoek en praktijk. In optimale vorm leveren beiden een bijdrage aan de ontmoeting en beiden profiteren van de ontmoeting. Zowel de bijdrage als de opbrengst kan bestaan uit kennis, in beschrijvende vorm, maar ook in de vorm van expertise, middelen of andersoortige informatie, die direct of indirect overgedragen wordt. Wanneer gesproken wordt over interactie tussen onderzoekers en docenten wordt daarmee verwezen naar een uitwisseling van kennis die dit wederzijds bijdragen en profiteren als doel heeft. Hoe een dergelijke ideale wisselwerking er praktisch en organisatorisch uitziet, is onderwerp van deze studie. Wanneer in de volgende paragraaf de probleemstelling toegelicht wordt, zal het begrip interactie verder in kaart gebracht worden.

1.3 Probleemstelling

Het onderscheid tussen wetenschappelijke kennis en praktijkkennis brengt met zich mee dat er ook verschillende manieren zijn waarop kennis gebruikt kan worden. Zo kan wetenschappelijke kennis uit onderzoek gebruikt worden in nieuw onderzoek (I) en in de onderwijspraktijk (II). Ook de praktijkkennis van onderwijsprofessionals kan gebruikt worden in onderzoek (III) en in de praktijk (IV). Figuur 1 illustreert deze verschillende dimensies van kennisgebruik.

Uit de literatuur komt het beeld naar voren dat beide kennistypen onvoldoende gebruikt worden en onvoldoende gebaseerd zijn op eerder verworven kennis. Hiermee kan ook het gebrek aan gebruik van kennis in vier hoedanigheden beschreven worden: wetenschappelijke kennis die te weinig gebruikt wordt in nieuw onderzoek, wetenschappelijke kennis die zijn weg naar de praktijk niet vindt, praktijkkennis die niet gebruikt wordt in onderzoek en praktijkkennis die te weinig uitgewisseld wordt tussen praktici onderling.



Figuur 1. Interactie

Op verschillende manieren wordt aan deze tekortkomingen gewerkt. Er zijn databases en online fora waar docenten ideeën uit kunnen wisselen. Er zijn congressen waar onderzoekers resultaten van onderzoek uitwisselen. Er zijn onderzoeksscenario's waarin praktici onderzoek doen of deelnemen aan onderzoek. Maar bijvoorbeeld de leerkracht als coproducent van nieuwe kennis is nog een zeldzaam verschijnsel (Pareja, Ormel, McKenney, Voogt & Pieters, 2011). Meer interactie, dat wil zeggen meer situaties waarin onderzoekers en praktici elkaar ontmoeten en er uitwisseling van kennis en expertise plaatsvindt, levert op dat onderzoek een grotere betekenis kan krijgen voor de praktijk en dat de praktijk een grotere betekenis kan krijgen in het onderzoek.

Dit onderzoek bekijkt welke kenmerken interactie tussen onderzoek en praktijk heeft, in hoeverre hierdoor beide typen kennis meer en beter gebruikt en toegepast worden en in hoeverre bepaalde factoren de interactie bevorderen of hinderen. Hiervoor zal in de eerste plaats geschetst worden wat de literatuur hier over zegt: Welke processen vinden plaats, wat belemmert deze processen mogelijk en welke ontwikkelingen zijn hierin zichtbaar? Welke participanten zijn betrokken, wat karakteriseert hun werkzaamheden en wat zouden ze (anders) kunnen doen om interactie te bevorderen? Het verbinden van deze beschouwingen leidt tot een hypothetisch raamwerk. In het onderzoek zal vervolgens bekeken worden in hoeverre praktijkvoorbeelden het potentieel van interactie en de inhoud van het raamwerk ondersteunen.

1.4 Rationale

De beweegredenen voor dit onderzoek liggen in de zorg om de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs. Levin (2004) formuleerde zijn pleidooi voor een grotere waarde en impact van educatief onderzoek als “Making research matter more” (p. 1). Vele onderwijskundigen zijn deze uitdaging aangegaan en hebben uitspraken gedaan over verbetering van de connectie tussen onderzoek en praktijk. Hun bijdragen laten zien dat om impact te hebben, onderzoeksuitkomsten relevant, bruikbaar en waardevol moeten zijn voor onderwijsgeevenden en het onderwijs in het algemeen. Om dat te bereiken zou de vraag niet alleen moeten zijn hoe onderzoek meer impact kan verwerven, maar ook hoe de praktijk meer van invloed kan zijn op onderzoek en onderzoekers.

Uitgaande van de in deze publicaties genoemde meerwaarde van interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs en de huidige zorg over de relevantie en bruikbaarheid van onderwijsonderzoek, lijkt het logisch en noodzakelijk om naar manieren te zoeken om deze interactie te verbeteren en te promoten. Dit onderzoek is opgezet om op basis van literatuuronderzoek verworven ideeën over interactie en factoren die daarop van invloed zijn te spiegelen aan de realiteit en te reflecteren op de mogelijkheden van interactie om onderzoek en praktijk meer van elkaar te laten profiteren en aan elkaar te laten bijdragen.

Wanneer het ultieme doel van onderwijsonderzoek beschreven wordt als tweeledig, namelijk het uitbreiden van de kennis over leren en het verbeteren van de onderwijspraktijk (Ormel, Pareja Roblin, McKenney, Voogt & Pieters, 2012) dan is dit onderzoek met name relevant ten aanzien van het tweede doel. Nieuwe kennis blijkt een grotere impact op de praktijk te kunnen hebben als deelnemers uit de praktijk betrokken worden in het proces van het verzamelen, verwerken, verspreiden en implementeren ervan (Black, 2009; Brown in McIntyre, 2005; Gibbons, 1999; Hargreaves, 1999; Van Tartwijk, 2011). Gecombineerd met de uitdaging om de praktijk een grotere rol in onderzoek te laten spelen, resulteert dit in de wens tot meer interactie. Verbeterde interactie zorgt voor meer wederzijdse betrokkenheid, praktijkgerelateerde en op praktijk gebaseerde kennis en gebruikers die meer overtuigd zijn van het potentieel en de bruikbaarheid van nieuwe kennis. Hierdoor zal implementatie van innovaties succesvoller verlopen en zal er meer gebruik worden gemaakt van nieuwe kennis. Dat vergroot de kans dat innovaties daadwerkelijk toegepast worden en zullen leiden tot duurzame verandering en verbetering van het onderwijs, in de vorm van bijvoorbeeld betere leerresultaten, gemotiveerdere lerenden en aantrekkelijkere leeromgevingen. Daarom beoogt dit onderzoek inzicht te vergaren in wat toenadering tussen onderwijskundig onderzoek en de onderwijspraktijk kan stimuleren.

Alhoewel de wisselwerking tussen onderzoek en praktijk in veel sectoren een veelbesproken onderwerp is, concentreert deze studie zich op interactie binnen de onderwijscontext. In 2006 schreven Broekkamp & Van Hout-Wolters een veel geciteerd boek over de kloof tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk, waarin zij mogelijkheden om de kloof te overbruggen op een rij zetten. In de jaren erna is het onderwerp steeds op de agenda gebleven van diverse onderwijscongressen en symposia (o.a. ORD 2007, EARLI 2011, ECER 2011, ORD 2011, OU Dag van het onderwijs 2012) en ook de Onderwijsraad heeft er in verschillende publicaties aandacht aan besteed (2003, 2011). Terugkerend thema in de debatten is het zoeken naar onderzoeksvormen waarin verschillende participanten samenwerken, zodat “kruisbestuiving” (Schenke, Volman, Van Driel, Geijsel, & Sligte, 2012, p. 350) tussen verschillende terreinen binnen het onderwijs plaatsvindt. In dit onderzoek zijn voor een meervoudige case study projecten gekozen waarin sprake is van een dergelijke uitwisseling van kennis en/of expertise tussen onderwijsonderzoekers en professionals uit de onderwijspraktijk. Deze projecten zijn geselecteerd aan de hand van publicaties in verschillende Nederlandse katernen op het raakvlak van wetenschappelijk onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Dit levert projecten op waarin onderzoekers van Nederlandse universiteiten en docenten van Nederlandse, met name middelbare, scholen actief zijn. De specifieke context van de bestudeerde projecten zal in hoofdstuk drie en vier nader toegelicht worden.

1.5 Leeswijzer

Dit onderzoeksverslag bestaat uit vijf hoofdstukken. Na dit eerste, inleidende, hoofdstuk zal in het tweede hoofdstuk beschreven worden hoe literatuur over de relatie tussen onderwijsonderzoek en de praktijk, over het karakter van de verschillende processen en over de betrokkenheid en ervaringen van participanten, onderzoek naar de aard van interactie tussen onderzoek en praktijk rechtvaardigt.

In het derde hoofdstuk is beschreven hoe dit onderzoek is opgezet: welke onderzoeksvragen waren leidend, welke methode is gehanteerd, welke respondenten hebben deelgenomen aan het onderzoek, welke instrumenten zijn gebruikt, op welke wijze zijn de verzamelde data geanalyseerd en welke procedures zijn gevolgd.

Het vierde hoofdstuk beschrijft de resultaten van het onderzoek en spiegelt hiermee het model dat ontstaan is uit de literatuur over de relatie tussen onderzoek en praktijk aan concrete voorbeelden uit de praktijk. Op basis van verzamelde gegevens zal aan het eind van dit hoofdstuk geschetst worden in hoeverre de verzamelde data het model bekrachtigen.

In het vijfde en laatste hoofdstuk zal kritisch bekeken worden welke conclusies getrokken kunnen worden uit de confrontatie van model en werkelijkheid, welke nieuwe vragen dit oproept en welke bijdrage het onderzoek heeft geleverd, bekeken vanuit theoretisch, praktisch en toekomstig perspectief.

2. Theoretisch kader

Om een beter beeld te krijgen van de relatie tussen onderzoek en de praktijk, en factoren die de interactie tussen beide beïnvloeden, is in de literatuur gezocht naar welke obstakels en ontwikkelingen er in de verschillende processen zichtbaar zijn en op welke manier de verschillende participanten bij deze processen betrokken zijn. Dit heeft geleid tot het identificeren van een aantal sleutelfactoren en het beschrijven van de relatie tussen processen, participanten en sleutelfactoren in een raamwerk.

2.1 De relatie tussen onderzoek en praktijk

Literatuur over de relatie tussen onderzoek en praktijk belicht enerzijds waar knelpunten liggen en anderzijds op welke manieren onderzoek en praktijk nader tot elkaar zouden kunnen komen. Kijkend naar de knelpunten valt op dat de ruimte tussen onderzoek en praktijk vaak ervaren of aangeduid wordt als een kloof. Daarvoor zijn verschillende oorzaken aan te wijzen. Allereerst zijn het twee zeer verschillende, misschien zelfs contrasterende werelden. Waar het onderzoeksterrein getypeerd wordt als theoretisch, analytisch, verstandelijk, universeel, expliciet, consistent, strikt en propositioneel, wordt de praktijk beschreven als contextspecifiek, persoonlijk, complex, impliciet, grillig, holistisch, ervaringsgericht en pragmatisch (Jochems, 2006; Labaree, 2003; McIntyre, 2005). Daarnaast zorgen uiteenlopende belangen er voor dat niet altijd het onderzoek plaatsvindt dat de relatie het meest bevordert. Zo zorgt de wens om breed toepasbare kennis te produceren er vaak voor dat de vertaalslag naar de specifieke praktijksituatie complex is (Hirschhorn & Geelan, 2008). Daarentegen levert bijvoorbeeld praktijkonderzoek vaak resultaten op met een grote lokale waarde die echter weer moeilijk generaliseerbaar zijn naar andere situaties (De Vries & Pieters, 2007; Jochems, 2006). Ook concurreren individuele ambities en publicatierichtlijnen met de wens om samen te werken (Schoenfeld, 2009) en met het publiceren in vakbladen (Broekkamp, Vanderlinde, Van Hout-Wolters & Van Braak, 2009; Jochems, 2006; Reeves et al., 2011; Van Tartwijk, 2011). Andere oorzaken die genoemd worden, hebben bijvoorbeeld betrekking op de toegankelijkheid van onderzoeksuitkomsten (Kennedy, 1997; Levin, 2009; Miller et al., 2010), de vaardigheden van onderwijsprofessionals (Broekkamp et al., 2009; Levin, 2011; Levin & Edelstein, 2010; Van Tartwijk, 2011) en onderzoekers (Vanderlinde & Van Braak, 2010; Reeves et al., 2011), de beperkte verwachtingen en gewoonten van practici ten aanzien van het gebruik van onderzoeksresultaten (Broekkamp et al., 2009), en het gebrek aan ondersteuning (Butler & Schnellert, 2008) en financiële middelen (Broekkamp et al., 2009; Levin, 2011; Van Tartwijk, 2011).

In de literatuur worden vele modellen en benaderingen gesuggereerd om de synergie tussen onderzoek en praktijk te vergroten. Dialoog (McIntyre, 2005), aandacht voor de praktische toepassingsmogelijkheden (Vanderlinde & Van Braak, 2010), een intermediair, kartrekker of kennisvertaler op schoolniveau (Broekkamp et al., 2009; Hirschhorn & Geelan, 2008; Vanderlinde & Van Braak, 2010), structurele samenwerking (Van Tartwijk, 2011) en kennisbewuste scholen (De Vries & Pieters, 2007b) zijn enkele van de vele beschreven proposities. Ook wijzen veel onderzoekers erop dat onderzoeksscenario's als ontwerponderzoek (Broekkamp et al., 2009; Ormel et al., 2012; Reeves, 2011; Reeves et al., 2011; Vanderlinde & Van Braak, 2010; Van Tartwijk, 2011) en kennisgemeenschappen (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; De Vries & Pieters, 2007b; Pareja et al., 2011a) een grote overbruggende kracht hebben. Om beter te doorgronden wat de relatie tussen onderzoek en praktijk hindert en stimuleert, zal gekeken worden naar de verschillende processen en participanten die hierin een rol spelen.

2.2 Kennisproductie, kennisdisseminatie en het gebruik van kennis

Wanneer gekeken wordt naar het ontstaan en bestaan van kennis in het onderwijs kunnen drie processen onderscheiden worden: productie van kennis, disseminatie van kennis en gebruik van kennis. In deze paragraaf zullen de processen achtereenvolgens getypeerd worden. Er zal aangegeven worden welke belemmeringen er zijn in deze processen en welke ontwikkelingen er zichtbaar zijn, die de interactie tussen onderzoek en praktijk kunnen bevorderen.

2.2.1 Kennisproductie

Onder kennisproductie wordt het proces van totstandkoming van nieuwe kennis verstaan, dit wordt ook wel kenniscreatie genoemd. Ormel, Pareja-Roblin, McKenney, Voogt en Pieters (2012) onderscheiden het produceren van lokale kennis, die bedoeld is om het eigen project en de eigen context te informeren, en generaliseerbare kennis die breder toepasbaar is.

Vaak wordt de onderzoeker als belangrijkste initiator en producent van nieuwe kennis gezien. In dat beeld, door Gibbons (2000) "Mode 1" (p. 159) genoemd, is de onderwijsprofessional voornamelijk ontvanger en consument van deze kennis, en soms onderzoeksobject (Wagner, 1997).

Specifieke problemen in de relatie tussen onderzoek en praktijk gerelateerd aan kennisproductie hebben met name betrekking op de ontoereikende productie van overtuigende, valide en betrouwbare onderzoeksresultaten en de beperkte praktische toepassingsmogelijkheden van onderzoeksuitkomsten (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010).

Verskillende ontwikkelingen laten zien dat interactie tussen onderzoek en praktijk een grotere rol gaat spelen in kennisproductie. Gibbons (2000) duidt dit aan als "Mode 2 knowledge production" (p.159), waarbij kennis in de toepassingscontext geproduceerd wordt door heterogene teams, en de waarde van de kennis beoordeeld wordt door de gebruiker. Ook anderen onderstrepen het belang van de toepassingscontext (Reeves, 2011; Reeves et al., 2011) en het samenwerken met participanten uit andere disciplines (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; McIntyre, 2005; Reeves et al., 2011; Schoenfeld, 2009; Van Tartwijk, 2011; Wagner, 1997). Het interactieve karakter van kennisproductie in ontwerponderzoek en kennisgemeenschappen wordt door velen genoemd (Broekkamp et al., 2009; De Vries & Pieters, 2007b; Ormel et al., 2012; Pareja, et al., 2011a; Schoenfeld, 2009; Reeves et al., 2011; Vanderlinde & Van Braak, 2010; Van Tartwijk, 2011). In elk geval laten deze ontwikkelingen zien dat kennisproductie niet langer beschouwd kan worden als het exclusieve territorium van de onderzoeker en dat de praktijk vertegenwoordigd kan zijn in alle fasen van kennisontwikkeling.

2.2.2 Kennisdisseminatie

Kennisdisseminatie wordt door Vanderlinde en Van Braak (2010) beschreven als "translation and distribution of research findings to practitioners" (p. 302), duidend op het proces waarin de nieuwe kennis een weg vindt naar de praktijk. Dat kan in de vorm van nieuwe methodes of materialen, via professionalisering van de leerkracht, via schoolleiders of intermediairs, of door samenwerking tussen onderzoekers en practici in onderzoeksprojecten. Andere termen waarmee dit proces getypeerd wordt, zijn bijvoorbeeld kennisdiffusie (Pareja et al., 2011b), kennisverplaatsing (Hargreaves, 1999), en kennisvertaling (Hirschhorn & Geelan, 2008). Levin (2011) noemt het vinden, delen, begrijpen en toepassen van kennis uit onderzoek "knowledge mobilization" (p. 15).

Juist aan disseminatie wordt vaak een cruciale rol toebedeeld wanneer het gaat om de connectie tussen onderzoek en praktijk. Dat ligt volgens Hargreaves (1999) in de complexiteit van het proces: kennis moet verplaatst worden tussen personen (transfer) en van de ene plaats naar de andere (transpositie). Het ontbreekt daarbij aan efficiënte vertalingsmechanismen en een goede disseminatie-infrastructuur (Levin, 2009, 2011). Ook worden middelen gebruikt die niet toegankelijk zijn voor bijvoorbeeld docenten (Reeves et al., 2011). Bovendien laten zowel in onderzoek en praktijk als in beleid mensen zich makkelijker beïnvloeden in het persoonlijke en sociale circuit, waardoor niet altijd zichtbaar is hoe en in hoeverre onderzoeksuitkomsten effect sorteren (Levin, 2011; McIntyre, 2005).

Disseminatie van kennis moet een interactiever karakter krijgen, betogen Vanderlinde en Van Braak (2010). De onderzoekers die zij interviewden gaven aan dat langdurige financiering, continue professionele ontwikkeling van leraren en intermediairs en ontwikkeling van de vaardigheden van onderzoekers om met practici te communiceren en onderzoeksresultaten te presenteren, bijdragen aan een gezamenlijk, interactief disseminatieproces.

Opvallend is dat in bijna alle beschrijvingen disseminatie een proces aanduidt waarin kennis van onderzoek naar praktijk gaat, en zelden andersom. Toch mag, wanneer erkend wordt dat ook in de praktijk kennisontwikkeling plaatsvindt, deze disseminatieroute niet over het hoofd gezien worden.

2.2.3 Kennisgebruik

Disseminatie van kennis betekent niet automatisch dat kennis ook wordt gebruikt, alhoewel beide processen vaak in één adem genoemd worden. Om te analyseren waar problemen in de connectie tussen onderzoek en praktijk liggen is het goed om ook specifiek naar het gebruik van kennis te kijken, of dit nu gaat om gebruik in de praktijk of gebruik in nieuw onderzoek. Niet alleen practici, ook onderzoekers gebruiken bestaande kennis te weinig, aldus Levin (2011). In hun onderzoek constateerden Broekkamp en Van Hout-Wolters (2007) dat practici onderzoeksuitkomsten ervaren als niet overtuigend en onpraktisch en deze resultaten weinig of niet op de juiste manier gebruiken. Dat wijten de onderzoekers onder andere aan het gebrek aan middelen, stimulans, support en training. Onderzoek van Vanderlinde en Van Braak (2010) bevestigt dit en zij onderstrepen net als Miller et al. (2010) dat de manier waarop onderzoeksuitkomsten gepresenteerd worden van groot belang is voor de mate waarin en de wijze waarop ze door practici gebruikt worden.

Ook ten aanzien van het gebruik van kennis geldt dat in de vele beschouwingen met name gekeken wordt naar gebruik in de praktijk. Om het gebruik van kennis uit onderzoek daar te stimuleren is het van belang te kijken naar de manier waarop practici kennis gebruiken. Miller et al. (2010) laten zien dat leerkrachten vooral onderzoek raadplegen wanneer daar directe aanleiding toe is en om bevestiging voor bestaande ideeën te zoeken. De lokale context is erg belangrijk voor hen en lokale experts, bestaande kanalen en aangepaste bronnen zijn daarom de aangewezen manier om onderzoeksresultaten aan leerkrachten aan te bieden. Ook Levin (2009) onderschrijft het belang van bestaande wegen, duidend op bijvoorbeeld nascholingsprogramma's. Vanderlinde en van Braak (2010) vatten de bijdragen van de practici in hun onderzoek samen in vijf factoren die gebruik van onderzoek door docenten faciliteren: praktische toepassingsmogelijkheden, bewijs van de voordelen of relevantie van de onderzoeksresultaten, tijd om onderzoeksuitkomsten te lezen en te gebruiken, een intermediair op schoolniveau en druk van de overheid. Hoe dan ook is betrokkenheid van gebruikers in alle fasen een vereiste (Black, 2009; McIntyre, 2005). Maar om daadwerkelijk kruisbestuiving tot stand te brengen moet ook het hardnekkige idee dat kennis alleen tot stand komt in onderzoek en vervolgens naar de praktijk gebracht moet worden, losgelaten worden.

In de verschillende processen wordt steeds benadrukt dat voor optimale kennisontwikkeling en –benutting, ten behoeve van uitbreiding van de onderwijskundige kennisbasis en verbetering van de onderwijspraktijk, samenwerking tussen onderzoek en praktijk van cruciaal belang is. Interactieve processen bieden deelnemers de mogelijkheid van elkaars kennis en expertise te profiteren, hun overtuigingen te toetsen en inzicht te verwerven in de relatie tussen onderzoek en praktijk. Zij moeten dan ook in tijd en beloning gefaciliteerd worden om deel te nemen aan dergelijke processen. Op welke wijze deze verschillende participanten betrokken zijn bij de verschillende processen en welke uitdagingen er voor hen liggen om te komen tot meer interactie, is het onderwerp van de volgende paragraaf.

2.3 De betrokkenheid van de onderzoeker en de onderwijsprofessional

Om te begrijpen op welke manier interactie tussen onderzoek en praktijk beïnvloed wordt en kan worden, is het zinvol om te bekijken op welke manier verschillende participanten bij het onderzoek betrokken zijn. Sommigen schetsen hierbij een driehoeksverband met beleidsmakers of intermediairs als derde partij (Levin, 2011; Ormel et al., 2012; Pareja et al., 2011), maar meestal wordt vooral naar de relatie tussen onderzoeker en docent gekeken. De kenmerken van deze participanten en de uitdagingen waar zij voor staan om onderzoek en praktijk nader tot elkaar te brengen, staan centraal in deze paragraaf.

2.3.1 De onderzoeker

Alhoewel er grote verschillen zijn tussen bijvoorbeeld fundamentele en toegepaste methoden van onderzoek, wordt vaak beschreven hoe het analytische, theoretische en universele karakter van het werk van de onderzoeker contrasteert met het werk van docenten en andere professionals in de onderwijspraktijk. Helderheid, coherentie, generalisatie en het ontdekken van patronen en onderliggende ideeën kenschetsen de activiteiten van de onderzoeker. En alhoewel toenadering tussen de verschillende onderwijsferen van groot belang is, moet ook

benadrukt worden dat de “critical distance” (Biesta, 2007b, p. 300) van grote waarde is. Echter, vaak belemmert de ‘publish or perish’-cultuur veel onderzoekers om andere dingen te doen dan te zorgen voor academische publicaties (Jochems, 2005, 2010; Reeves et al, 2011; Van Tartwijk, 2011) en lijden zij en hun onderzoek onder deze competitie (Broekkamp et al., 2009).

Om te komen tot een intensiever contact met de praktijk zouden onderzoekers coöperatiever moeten zijn, meer moeten investeren in een directe dialoog en vaardigheden moeten ontwikkelen voor het adequaat presenteren van de resultaten van hun onderzoek (Vanderlinde & Van Braak, 2010). Het zou nog beter zijn, wanneer onderzoekers zelf onderwijservaring zouden hebben, bepleit Bulterman-Bos (2008). Sommigen vinden dat onderzoekers verantwoordelijk gemaakt moeten worden voor de vertaalslag naar en het gebruik in de praktijk (Hirschhorn & Geelan, 2008), terwijl anderen de onderzoekers juist van deze verantwoordelijkheden willen verlossen (Pieters & Jochems, 2003). Maar dat onderzoekers de praktijk en de practici in hun onderzoek moeten betrekken, wordt door velen beaamd (Gibbons, 2000; McIntyre, 2005; Reeves, 2011; Van Tartwijk, 2011; Wagner, 1997). Daar moet dan wel tegenover staan dat zij niet alleen beoordeeld worden op hun academische publicaties, maar bijvoorbeeld ook op de praktische toepassingen en de concrete producten die hun onderzoek voortbrengt (Reeves, 2011).

2.3.2 De onderwijsprofessional

Participanten uit de onderwijspraktijk, veelal docenten, worden veelvuldig besproken en divers getypeerd. Waar sommigen een sceptische houding waarnemen tegenover onderzoek (Broekkamp et al., 2009; De Vries & Pieters, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010), observeren anderen interesse (Levin, 2010). Waar sommigen vaststellen dat ze onderzoek gebruiken (Beycioglu, Ozer & Urgurlu, 2010; Miller et al., 2010), ervaren anderen het tegenovergestelde (McIntyre, 2005). Maar over de centrale plaats van de practicus in het succes van innovaties en de toepassing van onderzoeksresultaten zijn de verschillende artikelen vrijwel unaniem.

De onderwijspraktijk is echter geen eenvoudige wereld en de manier waarop de aard van het werk van de practicus in deze complexe en grillige omgeving afwijkt van de wereld van de onderzoeker verklaart waarom de link tussen beide niet eenvoudig te leggen is. Lesgeven is geen technische activiteit waarin slechts van te voren bedachte lessen tot uitvoer gebracht worden (Butler & Schnellert, 2008), het is een geheel van multidimensionale, simultane, directe, onvoorspelbare en publieke processen (McIntyre, 2005). Dat maakt het moeilijk om gegeneraliseerde onderzoeksuitkomsten toe te passen (Butler & Schnellert, 2008), maar ook om de impact van onderzoek te traceren (Reeves et al., 2011). En omdat de strategieën die practici gebruiken de problemen die zij in hun onderwijspraktijk tegenkomen zo efficiënt oplossen, zijn ze nog moeilijker te verleiden om hun gewoontes en overtuigingen te veranderen (Kennedy, 1997).

Alhoewel practici nog vaak primair gezien worden als kennisgebruikers, wordt de kennis die in de praktijk aanwezig is steeds vaker op waarde geschat. Om die kennisbron te activeren en van nut te laten zijn voor anderen zouden docenten niet alleen vaker met onderzoekers samen moeten werken, zij zouden moeten functioneren als co-producenten (Pieters, 2011) en partners, en mede-eigenaars worden van de nieuwe kennis (Jochems, 2010; van Tartwijk, 2011). Dat kan alleen als actieve deelname van practici door alle betrokkenen gezien wordt als een onmisbaar ingrediënt en wanneer practici gewaardeerd en gefaciliteerd worden voor deze activiteiten en voor het ontwikkelen van de vaardigheden om hun deelname te optimaliseren.

2.4 Sleutelfactoren in de interactie tussen onderzoek en praktijk

Een aantal factoren wordt bijzonder vaak genoemd in de literatuur over de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs, de verschillende kennisprocessen en de participanten die hierin actief zijn. Overtuigingen, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering lijken een sleutelrol te spelen: wanneer er aandacht is voor deze factoren en ze gestimuleerd worden, verbeteren ze de interactie tussen onderzoek en praktijk; wanneer ze te weinig aandacht krijgen of genegeerd worden, zijn ze medeveroorzakers van de zo vaak ervaren kloof. In deze paragraaf zullen de vijf sleutelfactoren nader aan de orde komen, alvorens in de volgende paragraaf te laten zien hoe deze sleutelfactoren gerelateerd zijn aan de verschillende kennisprocessen en participanten.

2.4.1 Overtuiging

Overtuigingen van participanten spelen op verschillende manieren een rol in de connectie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs. Enerzijds zijn er de overtuigingen die mensen al hebben en waarvan blijkt dat ze die vaak maar moeilijk loslaten (Kennedy, 1997; Miller et al., 2010). Anderzijds zijn er de overtuigingen van anderen waardoor mensen zich meer blijken te laten beïnvloeden dan door bijvoorbeeld feitelijkheden (Levin, 2011). Zo constateerden onder andere Broekkamp en Van Hout-Wolters (2007), Kennedy (2006) en Levin (2011) dat bij docenten soms het idee leeft dat onderzoeksuitkomsten niet overtuigend en niet praktisch zijn. Ook de uniciteit van de eigen schoolcontext en het idee dat wat elders effectief bleek slechts beperkt toepasbaar is in de eigen school, zijn hardnekkige convicties (Miller et al., 2010). Maar niet alleen practici laten zich in hun werk leiden door overtuigingen, en sommige onderzoekers geven zelfs aan dat het bestaan van de kloof gebaseerd is op wederzijdse vooroordelen (Hirschhorn & Geelan, 2008; McIntyre, 2005), terwijl bezien over langere tijd (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007) of in het licht van het verschaffen van interpretaties en inzichten (Biesta, 2007b) er wel degelijk sprake is van wederzijdse beïnvloeding.

Door herkenning, erkenning, en bewustwording van deze overtuigingen en de rol die ze kunnen spelen in zowel stagnatie als bevordering van processen, kunnen ze ter discussie gesteld worden en ontstaat er ruimte voor verandering. Daarvoor moet bijvoorbeeld aan docenten kennis geboden worden die begrijpelijk is en die hen handvatten biedt in hun grillige dagelijkse praktijk (Kennedy, 2006). Miller et al. (2010) benadrukken de waarde van pedagogische leiders in de lokale context om met deze overtuigingen aan de slag te gaan. Van beide kanten moet toenadering gezocht worden om in dialoog te ontdekken hoe belangrijk zowel de praktijk als het onderzoek is en hoe beide elkaar zinvol kunnen aanvullen (McIntyre, 2005). Alleen zo kan kennis genomen worden van wat andere participanten relevant achten aangaande leren en onderwijzen (Reeves, 2011).

2.4.2 Samenwerking

Dat samenwerking een cruciale rol kan spelen, lijkt voor de hand liggend, maar het feit dat deze factor zo vaak genoemd wordt in relatie tot het verbeteren van de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs wekt de suggestie dat de invulling ervan wellicht niet zo vanzelf spreekt. En dat is misschien ook wel logisch, gezien het gebrek aan tijd en de hoge werkdruk waar zowel docenten als onderzoekers mee te maken hebben (Jochems, 2006; Miller et al., 2010; Van Tartwijk, 2011). Ook geografische afstand, gebrek aan financiële middelen, taalbarrières (De Vries & Pieters, 2007) en een verschillende kennisbasis (Hargreaves in McIntyre, 2005) belemmeren intensief samenwerken. Desondanks zou het boven aan de agenda moeten staan, beargumenteren velen. "If the objective is the creation of high-quality knowledge about effective teaching and learning that is applicable in the classrooms, then practicing teachers must be at the heart of this creation and researchers must get closer to them" (Hargreaves, 1999, p. 136). Voor samenwerking wordt gepleit in de vorm van dialoog (Gibbons, 2000; McIntyre, 2005; Vanderlinde & Van Braak, 2010), gezamenlijke disseminatie (Vanderlinde & Van Braak, 2010), het delen van onderzoeksuitkomsten (De Vries & Pieters, 2007; Levin, 2011) en "good shortcuts" (Miller et al., 2010, p. 34) oftewel onderzoeksopbrengsten die gepresenteerd worden op een manier die past bij de praktisch ingestelde docent (Reeves et al., 2011). Wanneer deelnemers alleen betrokken worden om data te verzamelen, uitkomsten te ontvangen of zelf onderwerp van onderzoek zijn, is er geen sprake van echte samenwerking (Belli, 2010; Wagner, 1997). Juist dit soort onvolwaardige vormen van samenwerking voeden de gedachte dat er een kloof bestaat (Broekkamp et al., 2009; Schoenfeld, 2009; Van Tartwijk, 2011). En dat terwijl Vanderlinde en Van Braak (2010) in hun onderzoek constateerden dat alle participanten (leraren, schoolleiders, intermediairs en onderzoekers) voorstander waren van meer samenwerking. Ook onderwijskundig ontwerpers zouden vaker en langduriger met onderzoekers (Schoenfeld, 2009) en lesgevers (Black, 2009) moeten samenwerken. Wanneer de verschillende participanten gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de productie van kennis (Gibbons, 1999) en doelgericht werken (Miller et al., 2010) vanuit een gedeelde visie (Van Tartwijk, 2011) komt dat de aansluiting van onderwijsonderzoek en de praktijk ten goede. Voorwaarde is wel dat de werkomstandigheden van onderwijsprofessionals dusdanig zijn dat dergelijke intensieve vormen van samenwerking mogelijk zijn (McIntyre, 2005).

2.4.3 Transparantie

In diverse artikelen worden vraagtekens geplaatst bij het bestaan van een kloof tussen onderzoek en praktijk (Belli, 2010; Broekkamp et al, 2009; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Levin, 2011). Onderzoek beïnvloedt de praktijk wel degelijk, zeggen zij, maar deze invloed is indirect (McIntyre, 2005) en moet niet bezien worden in termen van directe toepassing en korte tijdsbestek (Levin, 2011). Door transparant te maken hoe kennis zich verplaatst van onderzoek naar praktijk en vice versa (Broekkamp et al., 2009; Gibbons, 1999), kan afgerekend worden met het idee dat kennis uit onderzoek niet gebruikt wordt in de praktijk en dat onderzoekers zich niet bewust zijn van zowel de behoefte van de praktijk als de kennis in de praktijk.

De factor transparantie uit zich ook in de vorm van onduidelijkheid over de praktische betekenis van onderzoeksuitkomsten (Levin & Edelstein, 2010), in ambigue en soms tegenstrijdige onderzoeksresultaten (Vanderlinde & Van Braak, 2010). "Sadly, it is extremely difficult to trace the impact of educational research to anything that really matters", constateren Reeves et al. (2011, p. 57). Transparantie is daarom niet alleen van belang om inzichtelijk te maken welke invloed er al is, maar ook om te laten zien hoe die wederzijdse invloed vergroot kan worden.

2.4.4 Tijd

Een andere sleutelfactor is tijd. Het ontbreekt bijna alle participanten aan tijd om intensief samen te werken. Docenten hebben te weinig tijd om zich in onderzoekresultaten te verdiepen en om werkelijk te participeren in onderzoek (Broekkamp et al., 2009; Butler & Schnellert, 2008; Hirschhorn & Geelan, 2008; McIntyre, 2005; Vanderlinde & Van Braak, 2010). Ook hebben zij naast hun werkzaamheden te weinig tijd om vaardigheid te ontwikkelen in het gebruik van onderzoeksresultaten. Schoenfeld (2009) benoemt specifiek dat er te weinig tijd genomen wordt om te reflecteren. Maar ook op een andere manier speelt de factor tijd een rol, namelijk in de zin van langdurige samenwerkingsverbanden. De ervaring leert dat kortlopende projecten minder opleveren en stoppen wanneer geconstateerd wordt dat iets werkt, maar voordat duidelijk is waarom iets werkt (Schoenfeld, 2009). Financiële middelen (Vanderlinde & Van Braak, 2010) en de vrees voor een te grote claim op de eigen onderzoeksagenda (Wagner, 1997) vormen de belangrijkste bedreigingen voor het tot stand komen van langlopende samenwerkingsverbanden. Daarmee is tijd, gegund aan participanten om, bij voorkeur gezamenlijk, nieuwe kennis te produceren en te consumeren en gegund aan projecten om optimaal tot ontwikkeling te komen, van cruciaal belang voor interactie tussen onderzoek en praktijk.

2.4.5 Beloning en waardering

Zowel voor onderzoekers als voor professionals in de onderwijspraktijk worden beloning en waardering in verband gebracht met problemen in de relatie tussen onderzoek en praktijk (Levin, 2011; McIntyre, 2005). Allereerst zorgt het systeem waarbij onderzoekers beoordeeld worden op basis van specifieke publicaties ervoor dat zij hier vaak de prioriteit leggen (Belli, 2010; Broekkamp et al., 2009; Jochems, 2006, 2010; Miller et al., 2010). Daardoor komen andere activiteiten, zoals samenwerken met docenten en het publiceren in vakbladen voor docenten, in het gedrang. Ook zullen zij er in dit systeem minder snel voor kiezen om met grote groepen onderzoekers samen te werken, want dat betekent voor hen "less credit per capita" zegt Schoenfeld (2009, p.3). Onderzoekers zijn zodoende meer concurrenten dan compagnons (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007). Docenten worden vaak in de eerste plaats beoordeeld op hun werk in de klas en de resultaten van hun leerlingen. Zij worden misschien wel aangemoedigd om nieuwe kennis en inzichten te zoeken, maar daar staat niets tegenover. Ook projecten lijden onder gebrek aan (financiële) ondersteuning, te weinig middelen voor onderzoek anders dan fundamenteel onderzoek (Broekkamp et al., 2009; Reeves, 2011) en versnippering van bronnen (Van Tartwijk, 2011). De grote verschillen tussen de beloningsstructuren in bijvoorbeeld onderwijskundig onderzoek, onderwijskundig ontwerp en de schoolpraktijk (Bulterman-Bos, 2008; Schoenfeld, 2009) dragen niet bij aan een perceptie van gelijkheid en gezamenlijkheid. Beloning en waardering voor samenwerkingsprojecten (Belli, 2010), voor doelgroepgerichte publicaties en voor onderzoeksoutput in de vorm van onderwijskundige impact en concrete producten (Reeves et al., 2011) zou de relatie tussen onderzoek en praktijk ten goede komen.

2.4.6 Samenvatting

Samenvattend kan gesteld worden dat er vele factoren zijn die de productie, de disseminatie en uiteindelijk het gebruik van nieuwe kennis beïnvloeden. Sommige factoren lijken daarin een sleutelrol te vervullen, wanneer de frequentie waarmee en de mate waarin zij benoemd worden als maatstaf genomen wordt. Vertaald in antwoorden op de vraag hoe de band tussen onderzoek en praktijk verstevigd kan worden, vereist dit:

- Dat eigen en andermans overtuigingen en vooroordelen herkend, erkend, gewaardeerd en bediscussieerd worden, zodat de kans afneemt dat deze opvattingen de processen van toenadering belemmeren.
- Dat systematische en structurele samenwerking een sterk en gewaardeerd onderdeel wordt in alle fases vanaf het ontstaan van kennis tot aan het opgenomen zijn in wetenschap en praktijk.
- Dat het gehele traject van kennisproductie tot aan het gebruik van kennis voor participanten inzichtelijk gemaakt wordt, zodat duidelijk wordt waar en hoe zij van elkaars werk kunnen profiteren en aan elkaars werk kunnen bijdragen.
- Dat participanten tijd krijgen om samen te werken en kennis uit te wisselen en dat projecten een levensduur gegund is waarin kennisontwikkeling, -uitwisseling en gebruik van kennis optimaal kunnen plaatsvinden.
- Dat investeringen in toenadering, intensieve samenwerking en kennisuitwisseling beloond en gewaardeerd worden, evenals opbrengsten anders dan academische publicaties en hogere leerresultaten.

Hoe de sleutelfactoren overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering in relatie staan tot de verschillende processen en participanten, is het onderwerp van de volgende paragraaf.

2.5 De relatie tussen processen, participanten en sleutelfactoren: een raamwerk

De literatuur heeft laten zien dat de waardevolle inzichten die docenten en onderzoekers in hun werk vergaren beter ingezet kunnen worden om het onderwijs verder te ontwikkelen en lerenden daarvan te laten profiteren, wanneer er meer interactie tussen onderzoek en praktijk plaatsvindt. Overtuigingen van participanten, samenwerking tussen participanten, transparantie, tijd en beloning/waardering hebben invloed op de kwaliteit, de intensiteit en de opbrengst van de interactie.

Om te bekijken hoe deze factoren interactie kunnen verbeteren, moeten deze inzichten verbonden worden met de kennis over hoe processen verlopen en de manier waarop verschillende participanten hierbij betrokken zijn. Hoe kunnen onderzoekers, leerkrachten en andere betrokkenen bijdragen aan productie, disseminatie en gebruik van kennis op een manier die wederzijds contribuëren en profiteren optimaal bevordert? Om dat in kaart te brengen zijn deze verschillende actoren in een raamwerk met elkaar verbonden (tabel 1).

Het raamwerk laat zien welke activiteiten van verschillende participanten in verschillende processen kunnen zorgen voor een meer intensieve, waardevolle en productieve wederzijdse relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs. Interactie tussen onderzoek en praktijk kan de vorm aannemen van gezamenlijke kennisproductie, gedeelde en doelgroepgerichte disseminatieverantwoordelijkheid en het gebruik van onderzoeksuitkomsten in de praktijk en van praktijkinzichten in onderzoek. Het raamwerk laat ook zien dat alle factoren gerelateerd zijn aan elkaar, bijvoorbeeld dat tijd een voorwaarde is voor alle participanten om deel te nemen aan gezamenlijke activiteiten die overtuigingen en vooroordelen kunnen veranderen.

Niet alleen is het raamwerk een verzameling en verbinding van de grote hoeveelheid potentiële oplossingen die de literatuur aandraagt om de kloof te dichten, dan wel de relatie tussen onderzoek en praktijk te verbeteren. Het is ook een middel om naar interactie in onderzoeksprojecten te kijken: Hoe ziet interactie tussen onderzoek en praktijk eruit, op welke manier stimuleren en hinderen bepaalde factoren de interactie en op welke manier zorgt interactie er voor dat onderzoek en praktijk van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen? In het volgende hoofdstuk zal nader omschreven worden hoe de inhoud van het raamwerk vertaald is naar onderzoeksvragen en zodoende gediend heeft als een kijkwijzer in deze meervoudige case study. Op basis van het onderzoek zal bovendien bekeken worden of het raamwerk een accuraat middel is om interactie in projecten te bekijken.

		Processen		
		Productie van kennis	Disseminatie van kennis	Gebruik van kennis
Interne factoren	<p>Overtuiging:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herkenning - Erkenning - Waardering - Discussie - Verandering 	<p>De leerkracht is ervan overtuigd dat nieuwe kennis zijn werk in de praktijk kan verbeteren.</p> <p>De leerkracht is er van overtuigd dat zijn praktijkkennis nuttig is.</p> <p>De onderzoeker is er van overtuigd dat leerkrachten bereid zijn nieuwe kennis te gebruiken.</p> <p>De onderzoeker produceert relevante en bruikbare kennis.</p> <p>De onderzoeker is overtuigd van het nut van de praktijkkennis van leerkrachten.</p>	<p>De leerkracht voelt zich verantwoordelijk voor het verspreiden van zijn praktijkkennis naar anderen.</p> <p>De onderzoeker presenteert onderzoeksuitkomsten in bruikbare vorm, via kanalen waarvan bekend is dat leerkrachten die gebruiken.</p> <p>De onderzoeker kan de gebruikers overtuigen van de relevantie van de nieuwe kennis.</p> <p>De onderzoeker voelt zich verantwoordelijk voor het informeren van beleidsmakers en onderwijsgeevenden over nieuwe inzichten.</p>	<p>De leerkracht is er van overtuigd dat hij onderzoeksuitkomsten kan gebruiken.</p> <p>De leerkracht heeft vertrouwen in onderzoeksuitkomsten omdat (andere) leerkrachten betrokken waren bij het onderzoek.</p>
	<p>Samenwerking</p> <ul style="list-style-type: none"> - Systematisch - Structureel - Interactief/twee-richtingsverkeer - Gelijkwaardig - Profiteren van en bijdragen aan 	<p>De leerkracht is vanaf de start betrokken bij de productie van kennis, is coproductent en mede-eigenaar van de nieuwe kennis.</p> <p>De onderzoeker is zich bewust van de gebruikscontext van de te produceren kennis.</p>	<p>De leerkracht is verantwoordelijk voor disseminatie van de onderzoeksuitkomsten buiten de eigen context.</p>	<p>De leerkracht gebruikt doelbewust kennis en onderzoeksuitkomsten.</p> <p>De onderzoeker gebruikt doelbewust de praktijkkennis van leerkrachten.</p>
	<p>Transparantie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inzicht 	<p>Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis geproduceerd wordt.</p> <p>Alle participanten zijn zich bewust van de complexiteit van de context.</p> <p>De onderzoeker identificeert de doelen van het onderzoek voordat een onderzoeksmethode gekozen wordt.</p> <p>De onderzoeker gebruikt bewijs om nieuwe hypotheses te stellen en in formatieve evaluaties.</p>	<p>Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis verplaatst en verspreid wordt.</p> <p>De onderzoeker heeft een disseminatiestrategie.</p> <p>Alle participanten streven naar toegankelijkheid en begrijpelijkheid van onderzoeksrapporten.</p>	<p>Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis in en uit de praktijk en in en uit onderzoek gebruikt wordt.</p> <p>De onderzoeker identificeert de behoefte van de gebruiker.</p>
Externe factoren	<p>Tijd</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voor andere dan primaire taken - Om samen te werken - Om vaardigheden te ontwikkelen - Lange termijn 	<p>De leerkracht heeft tijd om deel te nemen aan onderzoeksprojecten, om noodzakelijke vaardigheden te ontwikkelen en om betrokken te zijn bij activiteiten die helpen zijn inzichten en overtuigingen te heroverwegen.</p> <p>Er is een centrale planning voor langdurig coöperatief onderzoek.</p>	<p>De leerkracht heeft tijd om zijn praktijkkennis met onderzoekers te delen.</p> <p>De onderzoeker heeft tijd om vaardigheden voor adequate presentatie van onderzoeksuitkomsten te ontwikkelen.</p>	<p>De leerkracht heeft tijd om onderzoek en onderzoeksuitkomsten te lezen en te gebruiken.</p> <p>De leerkracht heeft tijd om vaardigheden te ontwikkelen voor het lezen en gebruiken van onderzoek en onderzoeksuitkomsten.</p>
	<p>Beloning/waardering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meer - Breder 	<p>De leerkracht wordt beloond voor deelname aan onderzoek.</p> <p>De onderzoeker wordt (ook) beloond voor op onderzoek gebaseerde producten, sociale relevantie en impact van zijn onderzoek op het onderwijs.</p>	<p>De onderzoeker wordt beloond voor alle publicaties, ook in andere dan wetenschappelijke tijdschriften.</p> <p>Onderzoek wordt geëvalueerd op basis van sociale en praktische waarde.</p>	<p>De leerkracht wordt beloond voor het gebruik van nieuwe kennis en onderzoeksuitkomsten.</p>

Tabel 1. Relatie tussen participanten, processen en sleutelfactoren in interactie tussen onderzoek en praktijk

3. Onderzoeksofzet

Het raamwerk uit het vorige hoofdstuk beschrijft kenmerken van een ideale wisselwerking tussen onderzoek en praktijk. Om dit ideaalbeeld aan de realiteit te spiegelen, zijn in een meervoudige case study werkelijke interacties geportretteerd. In dit hoofdstuk zal achtereenvolgens beschreven worden welke onderzoeksvragen leidend waren in deze case study, welke methode gehanteerd is en waarom, welke respondenten deelgenomen hebben aan het onderzoek en welke instrumenten, wijze van data-analyse en procedures gebruikt zijn.

3.1 Onderzoeksvragen

3.1.1 Onderzoeksvragen

Uit de literatuur komt het beeld naar voren dat in de interactie tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk een aantal sleutelfactoren een cruciale rol spelen. Om dit beeld te spiegelen aan de praktijk is een meervoudige case study opgezet waarin deze interactie bestudeerd wordt in enkele recente projecten. Onder interactie wordt hier verstaan dat zowel de praktijkkennis van de docent als de wetenschappelijk inbreng van de onderzoeker worden aangesproken als bron, met als doel vooruitgang van zowel de onderwijspraktijk als de wetenschappelijke kennis over onderwijs. Interactie zorgt er zodoende voor dat onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen. De onderzoeksvraag die leidend is bij het onderzoeken van deze projecten is dan ook: Hoe ziet interactie tussen onderzoek en praktijk er uit, wat zijn stimulerende en hinderende factoren en op welke manier zorgt het er voor dat onderzoek en praktijk van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen?

Deze vraag zal beantwoord worden met behulp van de volgende deelvragen:

1. Hoe vindt de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis plaats in de projecten?
2. Op welke wijze zijn participanten bij de projecten betrokken en hoe ervaren zij dat?
3. Op welke manier en in welke mate delen participanten kennis en maken zij gebruik van elkaars expertise en vaardigheden?
4. Op welke manier en in welke mate beïnvloeden sleutelfactoren of andere factoren deze processen?
5. Op welke manier en in welke mate dragen uitkomsten van de projecten bij aan (a) kennis over onderwijs en (b) verbetering van de onderwijspraktijk?

Hoe de verschillende deelvragen zijn gerelateerd aan interactie (figuur 1) en de specifieke onderdelen van het raamwerk uit paragraaf 2.5 (tabel 1) is in figuur 2 schematisch weergegeven.



Figuur 2. Relatie onderzoeksvragen, model interactie en raamwerk

3.1.2 Operationalisering van de onderzoeksvragen

In de hiervoor beschreven onderzoeksvragen en deelvragen komen veel kenmerken van interactie tussen onderzoek en praktijk naar voren. In deze paragraaf zal per deelvraag beschreven worden op welke manier de aanwezigheid van een kenmerk in de projecten van deze meervoudige case study gepeild is.

1. *Hoe vindt de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis plaats in de projecten?*

In de verschillende projecten die in deze meervoudige case study centraal stonden, zijn de processen kennisproductie, kennisdisseminatie en gebruik van kennis afzonderlijk bekeken. Ten aanzien van de productie van kennis is gekeken in hoeverre er in het onderzoeksproject generaliseerbare kennis en lokale kennis tot stand is gekomen en op welke manier de productie van die kennis plaatsvond. Wat betreft kennisdisseminatie is gekeken hoe de in het onderzoek geproduceerde kennis vertaald is buiten de onderzoekscontext en wie er op welke manier betrokken waren bij deze disseminatieactiviteiten. Aangaande het gebruik van kennis is bekeken in hoeverre bekend is op welke manier kennis die in het onderzoeksproject ontwikkeld is, gebruikt is in de praktijk of in vervolgonderzoek.

2. *Op welke wijze zijn participanten bij de projecten betrokken en hoe ervaren zij dat?*

In de meervoudige case study is gekeken naar onderzoeksprojecten waarin interactie tussen onderzoek en praktijk plaatsvond, en waarin zowel onderzoekers als onderwijsprofessionals actief waren. Ten aanzien van deze onderzoeksdeelvraag is gekeken naar de manier waarop de onderzoekers en onderwijsprofessionals bij het onderzoek betrokken zijn, en hoe zij hun deelname aan het onderzoek en de interactie ervaren hebben.

3. *Op welke manier en in welke mate delen participanten kennis en maken zij gebruik van elkaars expertise en vaardigheden?*

Interactie is beschreven als een situatie waarin onderzoek en praktijk van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen. Het kan hierbij gaan om een directe of indirecte verbinding, waarbij kennis, in beschreven vorm of in een andere hoedanigheid, uitgewisseld wordt. Deze onderzoeksdeelvraag bekijkt op welke manier er in het onderzoeksproject gebruik gemaakt is van wetenschappelijke bronnen, zoals eerder onderzoek en de expertise van de onderzoeker, en van de praktijk als kennisbron, in de vorm van praktijkkennis van docenten en de praktijk als leverancier van actuele en relevante onderzoeksvragen.

4. *Op welke manier en in welke mate beïnvloeden sleutelfactoren of andere factoren deze processen?*

Bestudering van de literatuur gaf aanleiding om te veronderstellen dat een aantal factoren specifiek van invloed zou zijn op de verschillende processen in de onderzoeksprojecten, en de opbrengst van de interactie konden hinderen of stimuleren. In de meervoudige casestudy is bekeken in hoeverre bepaalde factoren, zowel de sleutelfactoren als andere factoren, een rol spelen, afgemeten aan de mate waarin deze factoren door de participanten genoemd worden.

5. *Op welke manier en in welke mate dragen uitkomsten van de projecten bij aan (a) kennis over onderwijs en (b) verbetering van de onderwijspraktijk?*

Deze onderzoeksdeelvraag beschrijft, net als de derde onderzoeksvraag, een deel van de interactie, in dit geval de manier waarop het onderzoek bijdraagt aan het uitbreiden van de onderwijskundige kennisbasis en het verbeteren van de praktijk. Er is gekeken wat de opbrengst is op beide gebieden. Er is gekeken naar wetenschappelijke opbrengst in de vorm van artikelen in academische tijdschriften, maar ook naar bijvoorbeeld aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Naar opbrengst voor de onderwijspraktijk is gekeken in de vorm van concrete producten, oplossingen of toepassingen die het onderzoek heeft opgeleverd, maar ook naar kennis die bij professionals in de onderwijspraktijk terecht is gekomen.

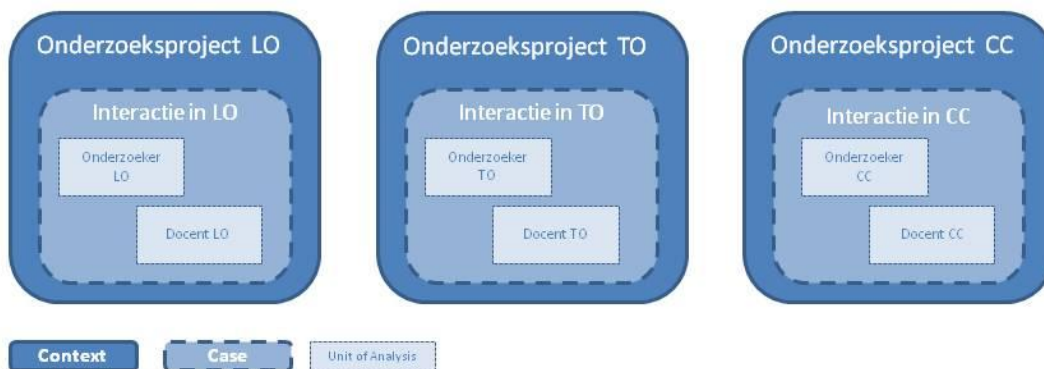
De volgende paragraaf beschrijft de manier waarop deze vragen onderzocht zijn.

3.2 Methode

De vele bijdragen aan de discussie omtrent de relatie tussen onderwijsonderzoek en de praktijk hebben laten zien dat meer interactie tussen beide gremia wenselijk zo niet noodzakelijk is. Om het beeld dat op basis van studie van de literatuur is ontstaan, in de vorm van een raamwerk (tabel 1) en model (figuur 1), te toetsen aan de praktijk is ervoor gekozen een meervoudige case study uit te voeren. Deze case study betreft recente projecten waarbij in verslaggeving in specifieke publicaties verwezen wordt naar een vorm van interactie.

De keuze voor een bepaalde onderzoeksvorm moet volgens Yin (2003) gebaseerd zijn op drie condities: het type onderzoeksvraag, de mate van controle die de onderzoeker heeft over de het te onderzoeken fenomeen en de mate waarin het onderzoek gericht is op hedendaagse ontwikkelingen. "Case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context." (Yin, 2003, p. 1). Dit onderzoek bekijkt hoe interactie tussen onderwijsonderzoek en de praktijk eruit ziet in specifieke, recente projecten. Weliswaar wordt interactie genoemd en geroemd in de literatuur, het is in de praktijk nog geen wijd verbreid fenomeen. Vaak gaat het in projecten waarin onderzoekers en professionals uit de praktijk samenwerken meer om taakverdeling dan om kennisdeling (Voogt, McKenney, Pareja Roblin, Ormel & Pieters, 2012). Juist omdat nog verkend moet worden hoe interactieve samenwerking tussen onderzoekers en practici er uit kan zien en welke contextuele factoren de interactie beïnvloeden, is een meervoudige case study in dit geval de aangewezen onderzoeksvorm.

Er is gekozen voor een multiple case design (Yin, 2003), omdat dit onderzoeksontwerp meer robuust is en omdat het de verwachting was dat mogelijk niet alle elementen van interactie (wetenschappelijke in- en output, praktijkgerelateerde in- en output) en alle factoren uit het raamwerk (overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd, beloning/waardering) in alle projecten aanwezig zouden zijn. Bovendien biedt dit mogelijkheden om projecten te vergelijken, bijvoorbeeld in de mate waarin interactie heeft plaatsgevonden. Binnen de context van de onderzoeksprojecten is specifiek gekeken naar de interactie, waarbij de onderzoeker en de docent (en waar mogelijk andere betrokkenen) de voornaamste bron van informatie zijn. In analogie met Yin (2003, p. 40) ziet het ontwerp voor deze case study er zo uit (figuur 3):

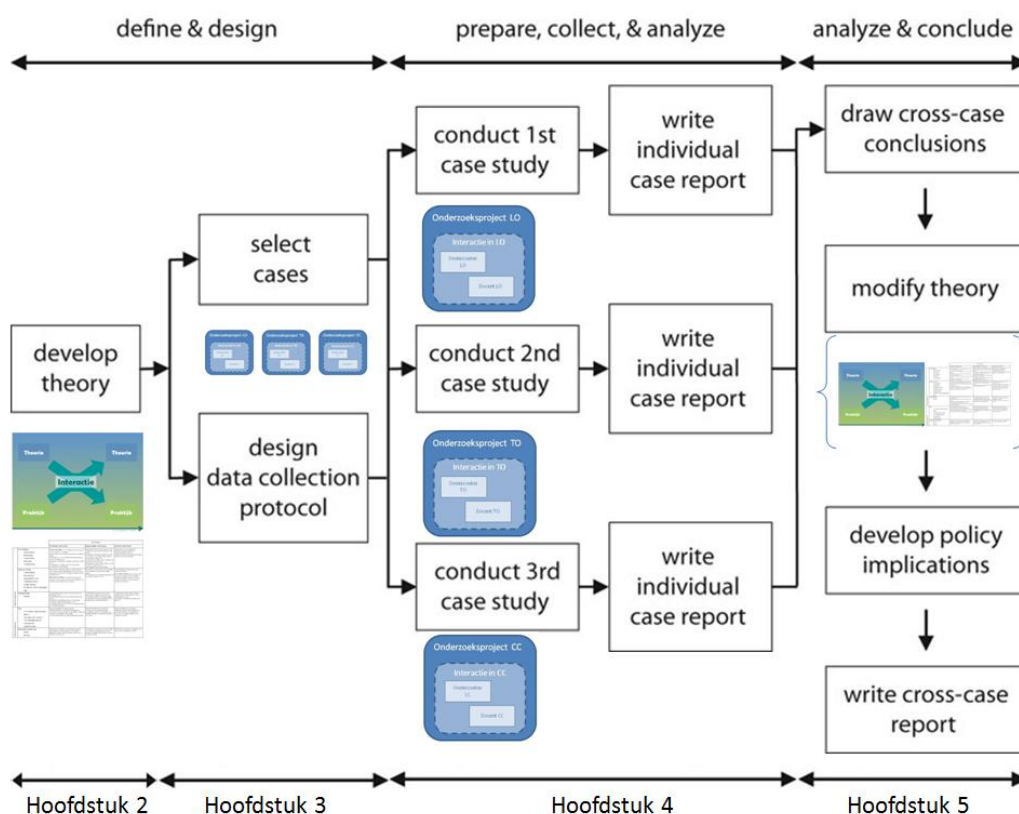


Figuur 3. Ontwerp van de meervoudige case study

Deze verkennende meervoudige case study heeft een tweeledig doel. Enerzijds wil deze studie een beeld schetsen van de vormen die interactie tussen onderzoek en praktijk kan aannemen. Anderzijds heeft deze case study ook de intentie het bestaan en de betekenis van de sleutelfactoren te toetsen aan de werkelijkheid. De verkenning is succesvol wanneer bestudering van de projecten informatie oplevert over mogelijke verschijningsvormen van interactie en factoren die daarop van invloed zijn. Constructvaliditeit wordt gewaarborgd doordat er meerdere bronnen gebruikt worden. Van elke casus worden minimaal twee personen geïnterviewd en daarnaast worden documenten gebruikt om de uitspraken van de participanten te ondersteunen en/of aan te vullen.

Alhoewel er in het onderzoeksontwerp sprake is van bestudering van meerdere casussen, zal in het vervolg van dit onderzoeksverslag naar het onderzoek verwezen worden met de term case study.

Yin (2003, 2009) geeft in zijn boek de methode voor een case study schematisch weer (Yin, 2003, p. 50). Dit onderzoek volgt in grote lijnen de methode van Yin. In een literatuurstudie en in het voorgaande hoofdstuk is beschreven welke verwachtingen de literatuur over de connectie tussen onderzoek en praktijk oproept. Het raamwerk (tabel 1) beschrijft activiteiten die op basis van de literatuur verondersteld worden interactie tussen onderzoek en praktijk te bevorderen. Vanuit de behoefte om deze verwachtingen en veronderstellingen aan de praktijk te toetsen, zijn drie projecten geselecteerd. De drie projecten zijn bestudeerd en met elkaar vergeleken, naar aanleiding waarvan de onderzoeksvragen beantwoord zijn en de assumpties, in de vorm van het model voor interactie en het raamwerk, zijn herzien. Figuur 4 illustreert op welke manier de fasen uit de case study methode van Yin terugkomen in dit onderzoek en in dit onderzoeksverslag.



Figuur 4. Onderzoeksmethode

Om geschikte projecten te selecteren zijn de volgende criteria opgesteld:

- A. Onderwijsgeoriënteerd: De geselecteerde projecten hebben plaatsgevonden in een formele onderwijssetting, zoals basisonderwijs, middelbaar onderwijs, beroepsonderwijs en/of de professionele ontwikkeling van docenten.
- B. Deelnemers: Bij de geselecteerde projecten zijn verschillende participanten betrokken, in elk geval onderzoekers en professionals uit de onderzoekspraktijk, en mogelijk anderen zoals intermediairs of managers.
- C. Interactie: De beschrijving van het project bevat specifieke verwijzingen naar een vorm van interactie, zoals gezamenlijk onderzoek, uitwisseling van kennis, ervaring of vaardigheden tussen participanten.
- D. Actualiteit: De projectactiviteiten hebben in de afgelopen vijf jaar plaatsgevonden, de afronding ruwweg in de laatste twee jaar.
- E. Context: De projecten hebben plaatsgevonden in de Nederlandse context.

Om dergelijke projecten te identificeren zijn de jaargangen 2010, 2011 en voor zover beschikbaar 2012 van Pedagogische Studiën en Didactief bestudeerd. Drie projecten beantwoordden expliciet aan de criteria en werden geselecteerd voor verdere studie. Dit is een beperkt aantal, maar doordat meerdere participanten, vanuit een

verschillende achtergrond, geïnterviewd zijn, kon een goede schets gemaakt worden van drie illustraties van interactieve samenwerking en de manier waarop sleutelfactoren daarin een rol speelden.

Van de drie geselecteerde projecten zijn documenten, artikelen en websites bestudeerd en van elk project is een onderzoeker en een deelnemende professional uit de praktijk geïnterviewd. In de interviews is de respondenten gevraagd om te beschrijven hoe kennisproductie, kennisdisseminatie en gebruik van kennis in en als gevolg van het onderzoeksproject hebben plaatsgevonden. Waar nodig zijn de vragen toegespitst om informatie te krijgen over specifieke sleutelfactoren (zie ook bijlage 1). Deze informatie is vergeleken met de inhoud van het raamwerk (tabel 1) en heeft revisie van het raamwerk gevoed. Ook hebben deze inzichten geleid tot reflectie op de waarde van interactie en de manier waarop interactie ingezet kan worden om bij te dragen aan zowel verbetering van de onderwijspraktijk als aan wetenschappelijke kennis over het onderwijs.

3.3 Respondenten

Bestudering van recente jaargangen van Pedagogische Studiën, als academisch platform binnen de Nederlandse context, en het meer op de praktijk gerichte Didactief heeft geleid tot de selectie van drie projecten (tabel 2). Met behulp van gegevens in de publicaties werd contact gezocht met een participant van het project, veelal de onderzoeker. Vaak gaven deze onderzoekers zelf al aan wie het meest in aanmerking kwam om geïnterviewd te worden, bijvoorbeeld omdat een bepaalde onderzoeker belast was met het contact met de docenten en dus het meest betrokken was bij interactieve activiteiten binnen het onderzoeksproject. Vervolgens werd een andere deelnemer uit het project benaderd. In één geval gebeurde dat via de onderzoeker, in een ander geval gebeurde dat via gegevens in de onderzoeksrapportage, gecombineerd met gegevens op internet. In het derde project is contact gelegd met de docent via een projectleider. De projectleider wees deze docent aan, omdat hij vanaf het begin bij het project betrokken was en onder de docentonderzoekers één van de kartrekkers was. Bij de projecten LO en TO waren naast onderzoekers en docenten geen andere participanten, zoals intermediairs of beleidsmakers, direct betrokken. In het CC project zijn veel verschillende deelnemers actief geweest.

Tabel 2. *Deelnemers geselecteerde projecten*

Project:	Onderwerp:	Deelnemers:	Verwijzing naar interactie:
LO	Literaire ontwikkeling en didactische differentiatie in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.	Onderzoekers: vakdidacticus en onderzoeker UOCG (hoofdonderzoeker); hoogleraar talendidactiek en hoofd onderwijsontwikkeling UvA; hoogleraar literatuurwetenschap VU. Docenten: 6 docenten Nederlands van middelbare scholen, variërend in leeftijd, ervaring en plek waar ze lesgeven.	Gebruik maken van de pedagogical content knowledge van docenten.
TO	Talentontwikkeling.	Onderzoekers: drie onderzoekers van het Kohnstamm Instituut. Docenten: 12 'connaisseurs', goede en ervaren (middelbare school) docenten.	Gebruik maken van tacit knowledge van docenten.
CC	Collegiale consultatie.	Onderzoeker: hoogleraar onderwijskunde lerarenopleiding RUG Docenten: 5 docentonderzoekers op een middelbare school in Noord-Nederland.	Cross-professionele samenwerking tussen betrokkenen uit de praktijk en externe onderzoekers/adviseurs

3.4 Instrumenten

In de verschillende fasen van de case study zijn diverse onderzoeksactiviteiten ondernomen, waarbij soms specifieke instrumenten gebruikt zijn. Tabel 3 geeft een overzicht van de activiteiten, instrumenten, hulpmiddelen en respondenten per fase. Vervolgens zal in een aantal korte paragrafen een aantal activiteiten en instrumenten toegelicht worden, en beschreven worden hoe deze gerelateerd zijn aan de onderzoeksvragen.

Tabel 3. *Activiteiten en instrumenten*

Fase:	Activiteit:	Instrument/hulpmiddel	Respondenten:
Selectie van de projecten	Zoeken en lezen van artikelen	Jaargangen Pedagogische Studiën en Didactief	
	Selecteren van projecten die aan de criteria voldoen	Case selectie matrix	
Meervoudige case study	Bestudering van aan de projecten gerelateerde documenten		
	Interview	Interviewschema	Onderzoekers Practici/docenten
Revisie van het raamwerk	Schrijven van transcripts van de interviews		
	Coderen van de interviewdata	Stappenplan analyse	
	Analyseren van de interviewdata	Interbeoordelaarsformulier	Co-assessor
	Vergelijken van de data met de inhoud van het raamwerk	Raamwerk (tabel 1)	

3.4.1 Selectie van de projecten

Om actuele projecten te vinden in de Nederlandse context, waarin onderzoekers en onderwijsprofessionals samenwerken of waarin op een andere manier interactie plaatsvindt, zijn van Pedagogische Studiën en Didactief de jaargangen 2010 en 2011 gebruikt, en voor zover beschikbaar op het moment van selectie ook de exemplaren van 2012. Van de artikelen in Pedagogische Studiën is in de eerste plaats de samenvatting gelezen. Wanneer in de samenvatting aanwijzingen te vinden waren voor interactieve elementen in het beschreven onderzoeksproject, werd het artikel in zijn geheel doorgenomen en werd in de case selectie matrix (tabel 4) bijgehouden aan welke criteria het project voldeed. De artikelen in Didactief bevatten vaak alleen een zeer beknopte samenvatting, waardoor het in de meeste gevallen nodig was het gehele artikel te lezen. Ook met betrekking tot deze artikelen werd in de matrix vastgelegd in hoeverre aan de gestelde criteria voldaan werd.

Tabel 4. *Caseselectiematrix*

Pedago- gische Studiën:	Didactief:	Artikel:	Onderzoeker:	Beantwoord aan criterium:				
				A onderw	B Re+pra+?	C Interactie	D Recent	E NL
6-2010	Mei 2010 (Naschrift sept 2010)	Literaire ontwikkeling		X	X	X	X	X
	Jan-feb 2010	Talentontwikkeling		X	X	X	X	X
6-2012		Cross-professionele samenwerking		X	X	X	X	X

In tabel 4 is de matrix alleen ingevuld voor de projecten die uiteindelijk geselecteerd zijn voor de case study, om een indruk te geven van de gehanteerde werkwijze.

3.4.2 Bestudering van aan de projecten gerelateerde documenten

Na de selectie van een drietal projecten is begonnen met het samenstellen van een dossier per project. Doel van deze dossiervorming was, om zoveel mogelijk informatie over de projecten te verzamelen in de vorm van bijvoorbeeld artikelen, conferentiebijdragen, en websites. Deze informatie is in eerste instantie gevonden via referenties in het artikel op basis waarvan het project geselecteerd was, en via internet. Na het eerste contact met de respondenten en na het interview is het dossier aangevuld met informatiebronnen die door de onderzoeker of de docent aangereikt werden. In tabel 5 is aangegeven welke documenten er per project beschikbaar waren.

Tabel 5. *Beschikbare documenten*

Project:	Onderwerp:	Documenten
LO	Literaire ontwikkeling en didactische differentiatie in de tweede fase van het voortgezet onderwijs	<ul style="list-style-type: none"> • Artikel Pedagogische Studiën • Artikel Didactief • Naschrift Didactief • Samenvatting proefschrift hoofdonderzoeker • Conferentiebijdrage • Website 'Lezen voor de lijst' • Filmpje Youtube
TO	Talentontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Artikel Didactief • Eindrapport onderzoek 'Maatwerk Voor Latente Talenten?' • Themaproject inspectie 'Van Latent naar Talent'
CC	Collegiale Consultatie	<ul style="list-style-type: none"> • Artikel Pedagogische Studiën. • Artikel Pedagogische Studiën Schenke et al . • Presentatie van de onderzoeker • Presentatie docentonderzoeker en begeleider Eapril • Eindrapport docentonderzoekers 'Collegiale consultatie op [naam school]. Verslag van een onderzoek naar de vormgeving en effecten van professionalisering van leraren

Gegevens uit de documentanalyse zijn op twee momenten in het onderzoek gebruikt:

- Voorafgaande aan de interviews is geprobeerd een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de inhoud van de projecten, zodat vragen gespecificeerd konden worden en gericht gevraagd kon worden naar situaties waarin interactie plaatsvond.
- Na de interviews is informatie uit de documentanalyse gebruikt om waar nodig ontbrekende gegevens over de projecten in te vullen.

3.4.3 Interview

Voor de interviews is een interviewschema gebruikt (bijlage 1), bestaande uit acht algemene vragen. Deze vragen zijn bedoeld om een indruk te krijgen van het project in het algemeen en de interactie tussen de deelnemers in het bijzonder. Bij elke vraag zijn diverse aanvullende vragen geformuleerd, die indien nodig gesteld werden om meer informatie te krijgen over hoe bepaalde factoren, waaronder de sleutelfactoren overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering, de interactie gestimuleerd of gehinderd hebben. Het interview is in grote lijnen hetzelfde voor de verschillende groepen respondenten (onderzoeker, docent, eventuele andere betrokkenen), maar op details aangepast voor de specifieke respondent. De respondenten hebben voorafgaand aan het interview de interviewvragen (bijlage 1) ontvangen.

Alle onderzoeksvragen komen in het interview aan bod, de beoordeling in hoeverre er in een project sprake is van bijvoorbeeld gebruik van praktijkkennis van docenten vindt plaats op basis van overeenstemming tussen de antwoorden van de onderzoeker en die van de docent. Tabel 6 laat zien op welke manier de interviewvragen en de onderzoeksvragen corresponderen, tabel 7 laat zien hoe het raamwerk (tabel 1) terugkomt in het interviewschema.

Tabel 6. Relatie tussen onderzoeksvragen en interviewschema

1.	Hoe vindt de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis plaats in het project?	(1), 2, 3, 5, 6, 10, 11, 13, 14.
2.	Op welke wijze zijn participanten bij de projecten betrokken en hoe ervaren zij dat?	1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12.
3.	Op welke manier en in welke mate delen participanten kennis en maken zij gebruik van elkaars expertise en vaardigheden?	2, 3, 8, 10, 11, 16.
4.	Op welke manier en in welke mate beïnvloeden sleutelfactoren of andere factoren deze processen?	Zie tabel 7.
5.	Op welke manier en in welke mate dragen uitkomsten van het project bij aan (a) kennis over onderwijs en (b) verbetering van de onderwijspraktijk?	5, 8, 13, 16.

Leerkracht/docent/onderwijsprofessional Onderzoeker

Tabel 7. Relatie tussen raamwerk (tabel 1) en interviewschema

		Processen								
		Productie van kennis			Disseminatie van kennis			Gebruik van kennis		
					6.1, 6.2, 14.1, 14.2			2.3, 3.3, 5.5, 11.3		
Intern	Overtuiging: 9.3, 13.1	1.1	2.4	2.5	3.2			5.1	5.2	
		3.4								
	Samenwerking 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 9.4, 12.2-12.5	2.4	4.1	4.6	4.3	5.3	5.4	2.2	2.4	3.3
		5.5	12.1	12.6	6.3			5.1	5.2	10.2
Intern	Transparantie 1.7 9.7	1.7	2.3	10.3	5.4	13.4		5.5	5.6	13.5
							13.6			
Extern	Tijd 1.5, 7.1, 7.3, 15.1, 15.3	1.5								
	Beloning/ Waardering 1.6, 7.2, 15.2	1.6			5.5	13.5				

Leerkracht/Docent/onderwijsprofessional Onderzoeker

3.5 Data-analyse

In de case study zijn kwalitatieve data verzameld, voornamelijk afkomstig uit de interviews, aangevuld met informatie uit de documentanalyse. De data uit de interviews zijn in drie stappen geanalyseerd (Miles & Huberman, 1994):

1. Datareductie
2. Dataweergave
3. Verificatie/conclusie

In de eerste stap is de data gereduceerd door de antwoorden van de respondenten in categorieën te verdelen. Deze categorieën zijn gerelateerd aan de centrale begrippen kennisproductie, kennisdisseminatie en gebruik van kennis, en/of aan de verschillende sleutelfactoren, al dan niet aangevuld met andere factoren. Wanneer bijvoorbeeld een onderzoeker beschrijft bewust gebruik te maken van de kennis van docenten kan dit in de categorie 'kennisproductie' en 'overtuiging' ondergebracht worden. Als een deelnemer aangeeft projectactiviteiten gemist te hebben als gevolg van andere werkzaamheden, kan dit gecategoriseerd worden onder 'tijd', 'beloning/waardering' en onder 'samenwerking'. Ook is rekening gehouden met de mogelijkheid van het ontstaan van nieuwe categorieën.

De gecategoriseerde data zijn weergegeven in een matrix, vergelijkbaar met het raamwerk (tabel 1).

De inhoud van beide tabellen is vergeleken en per cel is beoordeeld in hoeverre de inhoud overeenkomt. De mogelijke oordelen zijn:

- De data van de interviews stemmen overeen met de beschrijving in het oorspronkelijke raamwerk.
- De data van de interviews stemmen deels overeen met de beschrijving in het oorspronkelijke raamwerk. Verschillen en overeenkomsten worden beschreven en resulteren in suggesties voor revisie van het raamwerk.
- De data van de interviews wijken af van de beschrijving van het oorspronkelijke raamwerk, leidend tot een voorstel tot aanpassing van het raamwerk.

In het 'Stappenplan analyse', in bijlage 2, is exact weergegeven hoe bij de codering en analysering van de uitspraken te werk is gegaan.

De betrouwbaarheid van de beoordeling van de uitspraken die in de interviews door onderzoekers en docenten gedaan zijn, is geverifieerd met behulp van een co-assessor. Deze co-assessor heeft uitspraken toegewezen aan de verschillende processen en sleutelfactoren, op basis waarvan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is vastgesteld. Verschillen in de beoordeling zijn bediscussieerd om tot consensus te komen en tot een geschikt niveau van overeenstemming bereikt werd ($k > .8$). In bijlage 3 zijn de gegevens van dit proces te vinden.

Behalve dat de interactie in de afzonderlijke projecten (within case analyse) is bekeken, is ook een cross case analyse uitgevoerd, waarbij met name gekeken is naar de verschillen en overeenkomsten in de verschijningsvorm van interactie in de projecten en de invloed van verschillende (sleutel)factoren daarop.

3.6 Procedure

Om te komen van een op literatuur gebaseerd raamwerk tot een op praktijkvoorbeelden gebaseerde schets van interactie is een stapsgewijze procedure doorlopen. Allereerst zijn het beeld dat de literatuur oproept ten aanzien van interactie en het raamwerk met sleutelfactoren vertaald in onderzoeksvragen. Bij deze onderzoeksvragen is een onderzoeksmethode gekozen die zicht leent voor het onderwerp en voor de context waarbinnen dit onderwerp zich bevindt.

Vervolgens is een selectieprocedure opgesteld om projecten te verzamelen voor de gekozen onderzoeksmethode, een case study. Ook is vastgesteld welke activiteiten ondernomen worden om de projecten te bestuderen (interview, aangevuld met documentanalyse). Op basis van een eerste bestudering van documenten en oriëntatie op potentiële respondenten is een interviewschema opgesteld. Door middel van een matrix is vastgesteld in hoeverre de vragen van het interview stroken met de onderzoeksvragen en de content van het raamwerk.

Er zijn respondenten benaderd en interviews afgenomen. Vervolgens zijn transcripts gemaakt van de geluidsopnamen van de interviews en zijn op basis van de transcripts de antwoorden van de respondenten gecategoriseerd en gecodeerd. Vervolgens is per cel van het raamwerk bepaald in hoeverre revisie van toepassing is.

Tenslotte zijn de verzamelde en verwerkte data gepresenteerd in een herzien raamwerk en een algemene beschrijving van hoe interactie er in de bestudeerde projecten uit zag. Het volgende hoofdstuk beschrijft deze resultaten.

4. Resultaten

Een curriculum voor jeugdliteratuur, dat op een paar honderd scholen gebruikt wordt. Een inventarisatie van praktijkkennis over talentontwikkeling, gebaseerd op de inbreng van connaisseurs uit de praktijk. Een win-win situatie, waarin grootschalig wetenschappelijk onderzoek en onderzoek door docenten op de eigen school hand in hand gaan. In dit hoofdstuk wordt bekeken of ervaringen van onderzoekers en docenten, die deelgenomen hebben aan projecten met een interactief karakter, de hoge verwachtingen die de literatuur wekt over intensiever contact tussen onderzoek en praktijk bevestigen.

Allereerst zullen de projecten die centraal hebben gestaan in deze case study kort belicht worden. In de daaropvolgende paragrafen zal steeds een andere onderzoeksvraag centraal staan en zal beschreven worden wat deze case study laat zien over de aard en het potentieel van interactie. Met de verzamelde informatie wordt het raamwerk (tabel 1) beoordeeld en waar nodig gereviseerd.

De gebruikte informatie is primair gebaseerd op de interviews met participanten uit de drie projecten, waar nodig aangevuld met informatie uit verschillende documenten (tabel 5). Wanneer een citaat uit een artikel of een ander document komt, zal daarnaar middels een referentie verwezen worden. Citaten zonder referentie zijn afkomstig uit de interviewtranscripts.

4.1 De drie projecten

Zoals beschreven in hoofdstuk drie zijn in dit onderzoek drie projecten bekeken: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling en didactische differentiatie in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (LO), een onderzoek naar talentontwikkeling (TO) en een onderzoek naar collegiale consultatie en professionalisering van docenten (CC). Tabel 8 geeft een overzicht van de geïnterviewde deelnemers aan het project en hun belangrijkste functie(s).

Tabel 8. *Respondenten*

Project:	Afkorting:	Respondenten:	Functie
Literatuurontwikkeling	LO	LO-o	Onderzoeker, projectleider
		LO-d	Docent, deelnemer
Talentontwikkeling	TO	TO-o	Onderzoeker
		TO-d	Docent, deelnemer
Collegiale consultatie/ Docentprofessionalisering	CC	CC-o	Onderzoeker
		CC-d	Docent, Docentonderzoeker aan school VO-CC ¹

In de volgende drie paragrafen zullen de projecten elk afzonderlijk beschreven worden, waarbij onder andere aanleiding, onderzoeksvragen, en organisatie van het project aan de orde zullen komen.

4.1.1 Project LO

In 2001 startte LO-o, universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen, zijn promotieonderzoek naar literaire ontwikkeling en didactische differentiatie in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Aanleiding was zijn constatering dat docenten worstelden met het onderdeel literatuur binnen het vak Nederlands. Hij herinnerde zich ook zijn eigen ervaringen als docent, hoe verbaasd hij was dat het niet lukte leerlingen enthousiast te krijgen voor de boeken die hij zelf zo geweldig vond, en hij begon aan het onderzoek met als doel structuur aan te brengen in de niveaus van lezen van leerlingen, en boeken en opdrachten te vinden die bij die niveaus passen. In een pilotproject heeft hij getest of en op welke manier het mogelijk was om via interviews en paneldiscussies met kennis van docenten tot generalisaties te komen. Vervolgens heeft hij zes docenten Nederlands geselecteerd, variërend in leeftijd, ervaring en de plek waar ze lesgeven. Samen hebben zij, gebruikmakend van de kennis van deze docenten, zes olopende

¹ Omdat in dit project de context van de school van belang is, en de geïnterviewden de school vaak noemen, is hiervoor een geanonimiseerde naam gebruikt. In de andere twee projecten staat deelname van de docent vrijwel los van de school waar deze werkt.

niveaus van literaire competentie vastgesteld en in kaart gebracht welke boeken aansluiten bij die niveaus en welke verwerkingsopdrachten daarbij passen.

De resultaten van het onderzoek zijn verwerkt in een site, waarvan zowel leerlingen als docenten gebruik kunnen maken. Via deze site, lezenvoordelijst.nl, kunnen leerlingen hun eigen leesniveau bepalen en boeken en opdrachten selecteren die passen bij het niveau van literaire ontwikkeling dat zij op dat moment aankunnen, en waarop zij de meeste leerwinst zullen behalen. Ook kunnen zij een account aanmaken en vervolgens een leeslijst samenstellen en aantekeningen maken bij gelezen boeken. Docenten kunnen er lezen hoe ze leerlingen met de site kunnen laten werken, er is veel achtergrondinformatie over de niveaus te vinden, er staan filmpjes op met instructies, en ze kunnen er informatie vinden over trainingen in het werken met dit curriculum.

4.1.2 Project TO

Het Ministerie van OCW wil scholen stimuleren om “het latente talent van de leerlingen te ontdekken en te streven naar excellentie” (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Ter voorbereiding op een rapport van de onderwijsinspectie rond dit thema, is het Kohnstamm Instituut gevraagd om onderzoek te doen naar de voorwaarden voor talentontwikkeling. Om dit advies vorm te geven hebben drie onderzoekers zich verdiept in de vraag wat talent nu eigenlijk is en hebben ze onderzocht welke instrumenten er bestaan om talent te herkennen, over welke capaciteiten docenten moeten beschikken om talent te ontdekken en te stimuleren, en wat er voor kan zorgen dat potentieel talent echt benut wordt. Deze vragen hebben zij onderzocht door middel van een literatuurstudie en een enquête, maar ook hebben zij met twaalf ervaren docenten, door hen connaisseurs genoemd, een inventarisatie gemaakt van praktijkkennis over het herkennen en ontwikkelen van talent. Eén van de onderzoekers, TO-o, heeft in haar promotieonderzoek ervaring opgedaan met het gebruikmaken van de input van docenten in onderzoek. Om de vraag te beantwoorden welke kennis en vaardigheden voor docenten van belang zijn om een leeromgeving en een onderwijsaanbod te creëren waarin elke leerling optimaal wordt uitgedaagd, heeft zij de twaalf geselecteerde connaisseurs geïnterviewd. De opbrengst van deze interviews is vervolgens gerangschikt op een aantal thema's en vergeleken met andere onderzoeksresultaten. Het gehele document is vervolgens ter controle aan de connaisseurs voorgelegd. Dit is tezamen met de resultaten van de rest van het onderzoek opgenomen in het advies aan de minister. Uitkomsten van het onderzoek zijn opgenomen in het rapport “Van Latent naar Talent” (Inspectie van het Onderwijs, 2012) van de onderwijsinspectie, die de bevindingen als advies aan scholen wil meegeven.

4.1.3 Project CC

De Noord-Nederlandse school voor voortgezet onderwijs VO-CC is één van de scholen waar data verzameld wordt voor een grootschalig onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen naar de professionele ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan (Van de Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011). Om deze data te verzamelen observeren docenten elkaar met behulp van een op de universiteit ontwikkeld observatie-instrument (ICALT). Nadat een bezoek van de inspectie een aantal aandachtspunten opleverde, besloot de bovenbouw van VO-CC deze collegiale consultaties in te zetten om het pedagogisch handelen van de docenten een positieve impuls te geven. Gefinancierd met SLOA-gelden (Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten) heeft een groep docentonderzoekers dit proces geleid en begeleid, en ook eigen onderzoeksvragen onderzocht. Die vragen hadden betrekking op verkenning van de mogelijkheden om met collegiale consultatie de professionaliteit van docenten te vergroten, en als gevolg daarvan de resultaten van leerlingen te verbeteren. Ook hebben zij gekeken naar de manier waarop collegiale consultatie geïmplementeerd is in de school.

Dit project is geselecteerd op basis van een onderzoek van Schenke naar SLOA-projecten (Schenke, Volman, Van Driel, Geijssel, & Sligte, 2012). Het is belangrijk om te zien dat er hier dus eigenlijk sprake is van een samengesteld project, op het kruispunt van verschillende onderzoeken:

- het onderzoek van Rijksuniversiteit Groningen naar professionele ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan. VO-CC is één van de vele scholen die data heeft geleverd voor dit onderzoek;
- het onderzoek van de docentonderzoekers op VO-CC;
- het onderzoek van Schenke naar verschillende onderzoeken met een SLOA-financiering.

In het vervolg van dit hoofdstuk zal aandacht besteed worden aan hoe met name de eerste twee onderzoekslijnen binnen dit project zich verhouden tot de betekenis van interactie zoals die in dit onderzoek gebruikt wordt.

4.1.4 Vergelijking van de projecten

In de komende paragrafen zullen steeds specifieke aspecten van de projecten beschreven en vergeleken worden. Daarbij is het goed vast te stellen dat de projecten onderling nogal verschillen, bijvoorbeeld in schaal, tijdsduur, aantal betrokkenen en waarschijnlijk ook in budget, alhoewel naar de beschikbare financiële middelen niet specifiek navraag is gedaan in deze studie. De interactie tussen onderzoek en praktijk is in de verschillende projecten steeds anders georganiseerd en, mede als gevolg van genoemde verschillen, meer of minder intensief. Het is niet de bedoeling aan de kwaliteit van de interactie in de projecten een waardering te koppelen. Veel meer heeft de vergelijking de intentie om te laten zien in welke hoedanigheden interactie voor kan komen, met welke resultaten, en zodoende een denkkader te bieden voor de vraag wat de relatie tussen onderwijsonderzoek en de praktijk kan stimuleren.

4.2 Kennisproductie, kennisdisseminatie en het gebruik van kennis

De literatuur laat zien dat, wanneer het streven is om onderzoek en praktijk in het onderwijs meer optimaal van elkaar laten profiteren en aan elkaar laten bijdragen, betrokkenheid van beide kanten bij alle processen een voorwaarde is. In hoeverre de drie projecten in deze case study dat illustreren zal in deze paragraaf aan bod komen aan de hand van de eerste onderzoeksvraag, namelijk: “Hoe vindt de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis plaats in de projecten?”

4.2.1 Kennisproductie in de drie projecten

Kennisproductie is in hoofdstuk twee gedefinieerd als het proces van totstandkoming van nieuwe kennis, waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen lokale kennis, ten behoeve van de eigen context, en breder toepasbare, generaliseerbare kennis. Deze paragraaf beschrijft welke kennis in de projecten is geproduceerd en op welke manier.

Project LO

In het project LO is generaliseerbare kennis geproduceerd in de vorm van een bijdrage aan de kennisontwikkeling over literaire ontwikkeling en didactische differentiatie (Witte, Rijlaarsdam, & Schram, 2010), waarin “elf dimensies waarmee zes opeenvolgende niveaus van literaire competentie zijn beschreven die in de Tweede Fase kunnen voorkomen” (Witte et al., 2010, p. 375). Bovendien is deze kennis vertaald in een aanbod aan boeken en opdrachten die tezamen een curriculum voor literaire ontwikkeling vormen.

Deze onderzoeksopbrengst wordt “zowel door praktijktheorie van docenten als ontwikkelingstheorie” ondersteund, stellen de onderzoekers (Witte et al., 2010, p. 375), daarbij doelend op de discussies en interviews met docenten enerzijds en literatuurstudie door de onderzoeker anderzijds. Dit was een intensief proces, aldus LO-o. Alle interviews, ingevulde vragenlijsten en verslagen van de paneldiscussies samen zorgden voor ontzettend veel data, “en om daar ook theorie uit te krijgen, dat vond ik echt heel lastig”. Dit proces noemt hij “het exploreren van kennis van hoogopgeleide mensen die dagelijks met de materie werken, ja eigenlijk met het doel om iets wat ongestructureerd is gestructureerd te krijgen.”

In panelgesprekken met de docenten zijn eerst de niveaus bepaald en beschreven. Vervolgens werd per niveau gediscussieerd over waarom een bepaald boek of een bepaalde opdracht representatief was voor dat niveau en waarom andere boeken of opdrachten juist te makkelijk of te moeilijk waren. Deze gesprekken zijn genoteerd en er zijn geluidsopnames van gemaakt, zodat er vervolgens kenmerken van leerlingen, boeken en opdrachten uit afgeleid konden worden. Wat LO-o opviel, was de uiteindelijke consensus die in de paneldiscussies steeds bereikt werd. De geïnterviewde docent, LO-d, heeft haar deelname aan het onderzoek ervaren als “dagen die inhoudelijk veel opleverden.” Over de interviews met de onderzoeker zegt zij onder andere: “Je werd gedwongen om na te denken over wat je deed, en waarom je dat deed.” Behalve opbrengst in de vorm van buiten de onderzoekscontext

toepasbare vakdidactische inzichten, had het onderzoek daarmee ook invloed op de professionele praktijk van de betrokken docenten.

Project TO

In het project TO heeft kennisproductie plaatsgevonden in de vorm van het formuleren van “een praktijktheorie (..) over het herkennen en ontwikkelen van talent” (Ros, 2010a), waarin de vraag wordt beantwoord hoe docenten talent kunnen herkennen en hoe zij leerlingen kunnen motiveren en stimuleren. Voor de totstandkoming ervan zijn twaalf docenten, die door anderen aangemerkt waren als zeer goed en vaardig in het omgaan met leerlingen, geïnterviewd. De interviews zijn opgenomen en kwalitatief geanalyseerd. De bijdragen van de docenten zijn gecategoriseerd en vergeleken en via een proces van samenvatting en reflectie is daaruit een deelrapportage ontstaan. De inhoud hiervan is ter correctie en aanvulling aan de connaisseurs voorgelegd.

In de verslaglegging, in het voor het ministerie geschreven rapport “Maatwerk Voor Latente talenten” (Sligte, Bulterman-Bos, & Huizinga, 2009), zijn veel citaten van docenten opgenomen. Ook zijn de bijdragen uit de interviews vergeleken met bestaande onderzoeksresultaten en met de gegevens van een vragenlijst die door 140 docenten is ingevuld. De inbreng van de connaisseurs benadrukte bijvoorbeeld dat een goede, pedagogische relatie tussen de docent en de leerling ook hier weer de cruciale factor is. Of zoals in het rapport van het ministerie verwoord is: “De pedagogische relatie is dus de voedingsbodem waarop talent kan groeien” (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 62). De bekwaamheid om een dergelijke relatie tot stand te brengen, zo concluderen de onderzoekers, wordt onder andere bereikt door het maken van voldoende “vliegreun” (Ros, 2010a, p. 5). Daarnaast worden veel concrete voorbeelden genoemd van activiteiten die talentontwikkeling kunnen stimuleren (Sligte, Bulterman-Bos, & Huizinga, 2009). De betrokken docenten hebben het onderzoeksrapport gelezen, er is een artikel over verschenen in *Didactief* (Ros, 2010a), maar verder is er vooral in opdracht van het ministerie gewerkt en moet over langere tijd bekeken worden wat zij met de onderzoeksopbrengst gaan doen.

Het was een bewuste keuze om een deel van de benodigde kennis voor het adviesrapport op deze manier, in samenwerking met docenten, te verzamelen. Voor de geïnterviewde onderzoeker is het gezamenlijk produceren van kennis eerder een must dan een wens. “Ik heb uitgelegd, jullie zijn connaisseurs, jullie doen dat de hele dag, ik wil graag weten hoe jullie er tegenaan kijken.” Ze geeft daarbij aan dat het werken met connaisseurs makkelijk gaat, omdat deze docenten, nog meer dan anderen, een brede blik hebben en bereid zijn mee te denken over thema’s als talentontwikkeling. Zij heeft naar eigen zeggen het onderzoek intuïtief opgezet, en daarna methodologisch verantwoord.

Lokale kennis of direct bruikbare inzichten heeft het onderzoek volgens TO-d, één van de connaisseurs, niet opgeleverd. “Wat ik gemist heb, leuk rapport, zat goed in elkaar, maar nou de vertaalslag naar de praktijk. Wat gaan we er nou met z’n allen mee doen?” Het rapport of de kennis uit het onderzoek, zegt hij, “dat heeft verder voor de school niks betekend.”

Project CC

In het project CC is zowel een vorm van productie van lokale kennis als van generaliseerbare kennis te zien. De geïnterviewde docentonderzoeker zelf geeft aan niet het gevoel te hebben dat er kennisproductie heeft plaatsgevonden in hun onderzoek. Toch is het recent verschenen onderzoeksrapport (Appelmeik, Dost, Van Essen & Pen, 2013) wellicht te beschouwen als productie van lokale kennis, binnen de context van VO-CC, en, gezien presentaties van docentonderzoekers op conferenties en andere scholen, misschien ook wel in beperkte vorm daarbuiten. De docentonderzoekers hebben het proces begeleid waarin hun collega’s elkaars lesgedrag observeren en daarop gebaseerde consultatiegesprekken voeren. “Ons eerste plan was vooral kijken of dat ook daadwerkelijk de pedagogisch-didactische kwaliteiten van de docent verbetert. Maar daar is later aan toegevoegd: Wat was het plan van te voren, van de school, hoe is dat geïmplementeerd, hoe is dat ook ervaren, ook naar die stappen gaan kijken,” beschrijft CC-d. De verbetering in de kwaliteiten van de docent hebben zij gemeten aan de hand van de gemiddelde, geanonimiseerde gegevens uit het onderzoek van de universiteit. De implementatie en de ervaringen hebben zij onderzocht door collega’s te interviewen over het gebruik van het instrument en de opbrengst van collegiale consultatie voor henzelf als docent.

Daarnaast hebben data uit het onderzoek op VO-CC bijgedragen aan kennisproductie binnen het onderzoek van CC-o. Het observatiemodel waarmee hij de professionele ontwikkeling van docenten in kaart brengt, is gemaakt voor het basisonderwijs. “Dat instrumentarium is onder andere op [VO-CC] geschikt gemaakt voor het voortgezet onderwijs,” vertelt CC-o. Een artikel hierover ligt in afwachting van publicatie bij een tijdschriftredactie. De onderzoeker benadrukt

daarbij dat VO-CC niet zichtbaar wordt in dit artikel. Het is één van de 84 scholen die data hebben geleverd voor het onderzoek waar in totaal ongeveer anderhalf duizend leraren aan meegewerkt hebben. De manier waarop beide onderzoeken aan elkaar hebben bijgedragen, beschrijft CC-o als: “De school wilde wat, wij wilden wat. Die twee sporen die kwamen samen, ja en om het populaire win-win woord maar te gebruiken, dat is wat hier gebeurde.”

Samenvatting

Kijkend naar de kennis die in de projecten geproduceerd is, zijn twee projecten te zien die generaliseerbare kennis opgeleverd hebben. De inzichten uit het TO-project zijn niet in een dergelijke vorm verwerkt. In hoeverre de projecten ook lokale kennis opgeleverd hebben, is niet in alle gevallen traceerbaar, alleen in het CC-project zijn de lokaal verworven inzichten gedocumenteerd.

Ten aanzien van de manier waarop de kennis geproduceerd is, valt op dat in alle projecten de praktijk een stem heeft gehad in het proces van totstandkoming van nieuwe kennis, maar de mate waarin dat gebeurde, de tijd die ervoor beschikbaar was en de rol die praktijkkennis speelde in het proces en in de opbrengst, lopen uiteen. In het project LO werkten onderzoeker en docenten lange tijd intensief samen aan de productie van kennis en is de bijdrage van de docenten herkenbaar in het eindresultaat. Voor het project TO geldt dat ook, zelfs letterlijk, in de vorm van citaten, maar daar is deze inbreng tot stand gekomen in slechts enkele contactmomenten tussen onderzoeker en connaisseur. In het project CC volgden de onderzoeker en de docentonderzoeker eigenlijk ieder hun eigen kennisproductieproces, waarin interactie plaatsvond omdat beide partijen elkaar nodig hebben. Tezamen laten deze drie projecten zien dat kennisproductie op verschillende manieren een interactief karakter kan hebben.

4.2.2 Kennisdisseminatie in de drie projecten

In de literatuur worden verschillende termen gebruikt voor en gerelateerd aan kennisdisseminatie. De hier gehanteerde invulling is de vertaling en verspreiding van kennis. Hoe en door wie kennis uit de projecten verspreid en vertaald is, zal in deze paragraaf per project worden toegelicht.

Project LO

Disseminatie van kennis heeft in het project LO voor een groot deel plaatsgevonden via de internetsite. Op basis van inloggegevens kan worden vastgesteld dat op 400, van de ongeveer 700, scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland iets met de opbrengst van dit project gebeurt. Dat kan meer zijn, omdat het mogelijk is de informatie van de site te gebruiken zonder in te loggen, maar de onderzoeker vermoedt dat de mogelijkheden van de site niet overal optimaal benut worden. Hij hoopt dat leerlingen ook een rol spelen in uitbreiding van het gebruik van lezenvoordelijst.nl en dat zij hun docenten attent maken op het bestaan van de site.

De website is gevuld en wordt onderhouden door een zevenkoppige redactie, waarvan onderzoeker LO-o hoofdredacteur is. In de filmpjes op de site komt ook LO-d aan het woord, de docent die voor dit onderzoek geïnterviewd is. Ook zijn de resultaten van dit project verspreid via artikelen, bijvoorbeeld in *Didactief* (Ros, 2010b) en *Pedagogische Studiën* (Witte et al., 2010), via Kennisnet en via bijdragen aan congressen. Bij een aantal van deze gelegenheden heeft ook één van de docenten deelgenomen aan de presentatie. Volgens LO-d had het meerwaarde dat een docent participeerde in het geven van de workshops: “want de docenten die hebben toch een bepaald wantrouwen vaak, (...) die willen heel graag weten: maar wat doe je er nou mee in de les?”

Met betrekking tot disseminatie is het interessant dat LO-o aangeeft bewust voor de term “pedagogical content knowledge” gekozen te hebben, om de gebruikte praktijkkennis van docenten aan te duiden, “voor communicatie met derden.” Het past bij zijn gedachtegoed, bevestigt hij, maar is ook een “begrip dat gewoon algemeen bekend” is. Ook op andere plekken heeft hij bewust voor een bepaalde terminologie gekozen, bijvoorbeeld omdat docenten of leerlingen deze termen gebruiken.

Zowel de docent als de onderzoeker zelf beamen dat de eindverantwoordelijkheid, ook voor de disseminatie, steeds bij de onderzoeker LO-o lag. De docent noemt expliciet dat zij dit als prettig heeft ervaren: “Dat is ook wel weer, daar vind ik een mooie taak voor de wetenschap liggen, want je hebt als docent echt weinig tijd.” Opvallend is dat de onderzoeker aangaf dat de disseminatie misschien wel teveel alleen op de praktijk gericht is geweest.

Ook is de verworven kennis over literaire ontwikkeling vertaald in trainingen voor docenten. Aan die trainingen hebben tot nu toe bijna 200 docenten deelgenomen, die op hun beurt de kennis over deze manier van werken weer hebben doorgegeven. Voor de docenten die participeerden in het onderzoek geldt dat zij de kennis in hun directe

omgeving verspreid hebben. Volgens de geïnterviewde docent moet een vertaalslag naar de praktijk altijd onderdeel uitmaken van een onderzoek: "Als je niet als vast onderdeel hebt, hoe implementeer ik het in de school, dan moet je niet verbaasd zijn, als het dus in de boekenkast in de universiteit blijft staan."

Project TO

De belangrijkste publicatie over het TO project is het onderzoeksrapport 'Maatwerk voor Latente Talenten?' (Slighte et al., 2009), uitgegeven door het Kohnstamm Instituut. Het rapport is geschreven in opdracht van het Ministerie en het was niet de opzet om de resultaten breder te verspreiden. Maar, zo zegt onderzoeker TO-o, "Ik zou er nog iets meer mee moeten doen, ik zou het meer onder de aandacht moeten brengen." Ook leenden de uitkomsten zich volgens haar, als er meer tijd was geweest in dit project, voor een disseminatietraject waarin de connaisseurs als nascholers waren ingezet. Een vergelijkbare vorm van disseminatie ziet TO-o in andere projecten waar zij bij betrokken is, waarbij master-leerkrachten naast hun rol als onderzoeker als nascholer een rol spelen in het dissemineren van kennis. Daarbij vindt TO-o het "heel belangrijk dat die mensen op die scholen blijven werken." Om docenten te bereiken is het volgens haar belangrijk dat een combinatie van middelen ingezet wordt, artikelen, internet, direct contact, en dat taal gebruikt wordt "die aansluit bij die sociaal-culturele praktijk."

Het door TO-o samengestelde document is ook teruggekoppeld naar de connaisseurs, maar het is, behalve van de geïnterviewde docent, niet bekend wat zij er mee gedaan hebben. TO-d heeft het eindrapport ook gelezen, maar daarin "staat naar mijn idee op geen enkele manier aangegeven wat hierna." Dat is wat docenten zoeken, zegt hij: "Het eerste wat een docent doet als dit soort dingen binnen komen, via vakbladen, via organen van de vakgroep, het eerste wat ze doen is kijken: zitten er hapklare brokken voor me bij, kan ik er wat mee?" Dat heeft hij in dit project gemist en was ook de reden om de uitkomsten niet onder zijn collega's te verspreiden.

Project CC

Ten aanzien van het project CC moet weer onderscheid gemaakt worden tussen het onderzoek door de docenten en het onderzoek van de onderzoeker van de RUG. De docenten hebben op allerlei manieren en bij diverse gelegenheden uitleg gegeven over hun onderzoek: "We zijn bij een bijeenkomst van de VO-raad geweest, dus ook aan andere scholen, die op basis van subsidie onderzoek doen, hebben we het gepresenteerd." Daarnaast hebben ze hun onderzoek gepresenteerd op een studiedag op een andere school, en heeft één van de docentonderzoekers samen met hun begeleider, een lector aan een hogeschool, een bijdrage verzorgd op Eapril 2013 in Finland. Ook binnen hun eigen school hebben ze tussentijds en na afloop van het onderzoekstraject een presentatie gehouden. De geïnterviewde docent geeft aan dat heel belangrijk te vinden, de behoefte te voelen verslag te doen aan collega's van waar zij als docentonderzoekers mee bezig zijn, "zodat zij ook weten: wat levert het ons op."

De kennis uit het onderzoek van CC-o wordt primair verspreid via wetenschappelijke publicaties, en het vervolgonderzoek waaraan hij momenteel werkt, bouwt voort op de kennis die in dit project verzameld is. Verder, geeft hij aan, speelt disseminatie voor hem geen hoofdrol. Maar er zijn wel gelegenheden, vertelt hij, zoals het VELON-congres 2013 in Groningen, waarbij de kennis uit dit onderzoek met anderen gedeeld wordt. CC-o vindt het heel belangrijk dat de docenten op scholen waar hij zijn data verzamelt, weten wat hij onderzoekt en waarom, en "het lukt eigenlijk steeds om leraren duidelijk te maken wat we doen." Ook na afloop van het onderzoek gaat hij weer naar de scholen. Dan krijgt de school het totaalplaatje te zien en krijgen de docenten, in een persoonlijke rapportage, te lezen wat de observaties in hun lessen hebben opgeleverd, "zodat ze heel direct feedback kregen over hoe dat op hun school toeging," aldus CC-o.

Samenvatting

Ook wat betreft de disseminatie van kennis zijn grote verschillen te zien. In het project LO is de disseminatie vooral op de praktijk en de toepassing van de kennis gericht. Het TO-project richt zich vooral op de beleidsmaker, het ministerie in dit geval. En in het project CC is de disseminatie meer diffuus, maar is het universitaire onderzoek vooral leverancier van kennis voor nieuw onderzoek. Ook het belang dat gehecht wordt aan disseminatie en de mate waarin verspreiding en vertaling onderdeel uitmaken van het onderzoeksproject, lopen sterk uiteen.

4.2.3 Gebruik van kennis naar aanleiding van de drie projecten

In de inleiding is het gebruik van kennis ontleed in vier hoedanigheden: het gebruik van wetenschappelijke kennis in onderzoek, het gebruik van wetenschappelijke kennis in de praktijk, het gebruik van praktijkkennis in onderzoek en het gebruik van praktijkkennis in de praktijk. In paragraaf vier van dit hoofdstuk komt het gebruik van kennis uitvoerig aan bod. In deze paragraaf zal daarom alleen besproken worden in hoeverre bekend is welke de kennis de projecten opgeleverd hebben en hoe deze kennis in de praktijk of in vervolgonderzoek gebruikt is.

Project LO

Van het gebruik van kennis naar aanleiding van het project LO is in kwantitatief opzicht vrij gemakkelijk een beeld te krijgen, omdat het gebruik van de site geregistreerd wordt. Daardoor is zoals gezegd bekend dat er op meer dan de helft van de middelbare scholen in meer of mindere mate gebruik wordt gemaakt van de kennis die het onderzoek binnen het LO project heeft opgeleverd. De 200 docenten die aan de training deelnamen, hebben de kennis over de niveaus en bijbehorende boeken en opdrachten naar verwachting in hun lesaanbod verwerkt. Die output naar de praktijk is precies wat LO-o wilde bereiken: “De mensen voor wie je het doet, dat die het gevoel hebben hé, hier schiet ik wat mee op, hier komen we een stapje verder mee.” De leesniveaus, de boeken en de opdrachten zorgen ervoor “dat docenten zien wat er van ze wordt verwacht.” LO-o hoorde dat ook terug van de docenten, ze zeiden: “Ik ga in niveaus denken.” Aan dit gebruik van de onderzoeksopbrengst, deze praktische waarde, meet hij dan ook het succes van het project af.

De geïnterviewde docent beaamt dit: “Je keek dus met de ogen van dat soort zaken die [LO-o] aanleverde naar je leerlingen.” Zij kent ook ervaringen van andere docenten: “Je ziet dat het voor heel veel docenten een eyeopener is, dit onderzoek, en dat merk je aan de site, dat merk je aan mensen die de cursus hebben gevolgd, van zo kun je dus met literatuur omgaan.” Toch kost het veel tijd om te komen van deze kennis naar een nieuwe invulling van het curriculum voor literaire ontwikkeling, zo heeft zij ook op haar eigen school ervaren: “Dat gaat dus langzaam. Dat wordt niet door de schoolleiding gestimuleerd, maar dat ligt dan bij mij en dat ligt bij de sectie. En dat is altijd ingewikkeld want secties zijn altijd, zeg maar, iedereen is gelijk, en er zitten altijd natuurlijk mensen bij die nooit iets anders willen.(..) Ik denk dat de meeste docenten nu de site gebruiken. Op één na, denk ik, dat is echt een hele hardnekkige.” Voor haar eigen werk in de klas heeft het onderzoek zeker consequenties gehad: “Ja, veel, want ik ben echt een heleboel dingen anders gaan doen”, “dat hele denken, dat is echt gekomen door het onderzoek.” En doordat zij haar leerlingen stimuleert om de site te gebruiken, biedt het curriculum hen ook houvast: “Als ik leerlingen dit vertel, dan snappen ze dat het niet de bedoeling is van ik pak maar ergens een boek vandaan en het maakt niet uit. Ze snappen dus dat ze aan onderwijs bezig zijn, dat het de bedoeling is dat ze iets gaan leren de komende periode.” Behalve docenten gebruiken ook anderen de kennis uit het onderzoek. Er zijn uitgeverij die stickers op hun boeken plakken die verwijzen naar de site. In bibliotheken hebben medewerkers de boeken gesorteerd naar de niveaus van ‘Lezen voor de lijst’. Ook zijn er ouders die de site gebruiken. Volgens LO-d valt er nog wel winst te behalen onder de beleidsmakers: “Ik vind dat beleidsmakers het meer zouden moeten ondersteunen en meer moeten zien.”

Project TO

De kennis uit het onderzoek naar talentontwikkeling (TO) is primair gebruikt in het rapport van het ministerie en de inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Met name in de bijlage van dat rapport, waar dieper ingegaan wordt op het begrip talent, wordt naar het TO-onderzoek verwezen en wordt de opbrengst van het onderzoek met de connaisseurs samengevat.

Alhoewel TO-o goede ervaringen heeft met het gebruik van kennis uit onderzoek door docenten en weet dat docenten veel behoefte hebben aan dergelijke kennis, maakte in het TO-onderzoek een dergelijke output naar de praktijk geen deel uit van de onderzoeksopzet en er was tijd noch budget voor. Toch sluit TO-o niet uit dat zij in de toekomst een manier zal zoeken om de opbrengst van dit onderzoek “te vertalen naar kennen en handelen.”

Ook TO-d ziet de beperkte, directe gebruiksmogelijkheden van dit onderzoek in de praktijk. Hij denkt dat die mogelijkheden met meer tijd wel gecreëerd hadden kunnen worden: “Je had ook heel goed kunnen zeggen: Oké jongens, hier is al die inbreng van die docenten, wat zijn de bevindingen, hoe koppelen we dat nou door op een praktische manier naar het onderwijsveld.” Hij heeft wel de ervaring dat onderzoek, gedoseerd, in de praktijk gebruikt kan worden. De entree voor nieuwe kennis is niet zo soepel, meent hij, docenten doen dingen graag op hun eigen manier, maar in zaken die direct rendement en tijdsbesparing opleveren, zijn de meeste docenten wel geïnteresseerd. Hij vraagt zich wel af in hoeverre het onderzoeksrapport over talentontwikkeling ook gelezen is door een instituut als

het Cito, aangezien hij uit die hoek een nogal eenzijdige nadruk op intellectuele talenten ervaart. Er moet steeds meer tijd komen voor rekenen en taal, waardoor er minder ruimte overblijft voor invulling door de docent zelf om bijvoorbeeld activiteiten te ondernemen die andere talenten aanspreken, ruimte voor "talent naar geaardheid" noemt TO-d dat. Want, zegt hij: "Als je me vraagt, heb je de indruk dat alle talent wordt benut en uitgebuit, dan heb ik daar bedenkingen bij."

Project CC

Het feit dat VO-CC te maken had met een negatief oordeel van de inspectie en beide onderzoeken gebruikt zijn om het tijt te keren, illustreert de manier waarop kennis in het project CC gebruikt is. De docentonderzoekers hebben kennis gebruikt uit het onderzoek van CC-o, deze onderzoeker heeft data gebruikt die mede verzameld is door de docentonderzoekers en deelname aan beide onderzoeken heeft aan de school en de docenten impulsen gegeven om de benodigde vooruitgang te boeken.

Eerdere artikelen van CC-o en inzichten uit dit langlopende onderzoek zijn op diverse plaatsen gebruikt, onder andere in het vervolgotraject van zijn eigen onderzoek. Een voorbeeld daarvan is dat de in eerder onderzoek geconstateerde stagnatie in de carrière van docenten heeft geleid tot de hypothese dat deelname aan projecten waarin vakdidactici nieuwe ontwikkelingen in een bepaald vakgebied onderzoeken en gestalte geven, een impuls kan geven aan de inspiratie en ontwikkeling van de docent die in die kritieke fase zit. In een vervolgonderzoek wil CC-o deze hypothese onderzoeken. Over de betekenis van zijn onderzoek voor de praktijk, zegt hij: "Door een wonderlijk toeval is dat praktijkrelevant. (...) Ik zit helemaal niet na te denken hoe ik mijn onderzoek praktijkrelevanter kan maken." En hij voegt toe: "Wij investeren gewoon erin dat de school wat heeft aan de gegevens die wij bij hun verzamelen." Ook het artikel dat mede gebaseerd is op de op VO-CC verzamelde data zal gebruikt worden voor vervolgonderzoek.

De docentonderzoekers hebben niet alleen in de vorm van het instrument van CC-o gebruik gemaakt van kennis uit het universitaire onderzoek, ook het feit dat "hier een benchmark van [CC-o] achter zit, je kunt het vergelijken met collega's landelijk, en dat is natuurlijk een groot voordeel." Het rapport van de docentonderzoekers is kort geleden verschenen, dus het is te vroeg om te beoordelen hoe die kennis verder gebruikt is, anders dan voor de veranderingen die al ingezet zijn. In de interviews geven de docenten aan dat ze het gevoel hebben beter te zijn gaan lesgeven door het elkaar observeren. Ook hebben de onderzoeken kennis naar de praktijk gebracht doordat de docenten (dus niet alleen de docentonderzoekers) trainingen in feedback geven hebben gevolgd. De geïnterviewde docentonderzoeker ervaart dat docenten enerzijds graag willen weten wat werkt, maar anderzijds signaleert hij onder docenten wel enige scepsis tegenover onderzoek en onderzoeksresultaten. Toch, zegt hij over de presentaties die CC-o bij hem op school gaf, "luisteren ze en zie je ze ook wel denken over zou dat wel iets over mij zeggen en zou ik inderdaad misschien wel anders les kunnen geven."

Samenvatting

Wanneer gekeken wordt naar de kennis die voortgekomen is uit de projecten en het gebruik hiervan in de praktijk, op beleidsniveau en in vervolgonderzoek, dan is een patroon te zien dat vergelijkbaar is met hetgeen zichtbaar werd bij het disseminatieproces. De kennis uit project LO wordt in grote en nog steeds toenemende mate in de onderwijspraktijk gebruikt, en niet alleen door docenten. De in het TO-project gemaakte inventarisatie van praktijkkennis is gebruikt in publicaties van het ministerie en de onderwijsinspectie. In het project CC zijn de uitkomsten van het docentenonderzoek in de eigen school gepresenteerd en zullen de bevindingen mogelijk meegenomen worden in een nieuwe ronde collegiale consultatie. De kennis die in het universitaire onderzoek verworven is met de data die onder andere op VO-CC verzameld werden, zal voornamelijk gebruikt worden in vervolgonderzoek. De drie projecten in deze case study laten daarmee een beeld zien waarin disseminatie specifiek gericht is op gebruik van de kennis in een bepaald domein, namelijk de praktijk, beleidsmakers of vervolgonderzoek.

4.2.4 Conclusie

De eerste onderzoeksvraag luidde: Hoe heeft de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis plaatsgevonden in de projecten? Op basis van de interviews, aangevuld met informatie uit de beschikbare projectdocumenten, kan een redelijk goed beeld gegeven worden van deze processen in de drie projecten. In de eerste vergelijkingen die in de voorgaande paragrafen gemaakt zijn, werden vooral veel verschillen zichtbaar, maar was ook een aantal

overeenkomsten te zien. In tabel 9, 10 en 11 zijn de belangrijkste feitelijke bevindingen ten aanzien van deze processen samengevat.

Wanneer de kennisproductie in de drie projecten naast elkaar gelegd wordt, zijn met name de verschillen in intensiteit en in het karakter van de samenwerking tussen de onderzoeker en de docenten opvallend. Toch is er in alle gevallen sprake van een vorm van interactie tussen beide domeinen. De belangrijkste opbrengst van deze vergelijking is daarom dat de manier waarop onderzoekers en practici met behulp van elkaar kennis kunnen produceren, divers is.

Wat betreft disseminatie en gebruik van kennis laat bestudering van de projecten zien dat de onderzoekstrajecten vaak gericht zijn op een specifieke doelgroep of domein. De in de projecten verworven kennis komt nauwelijks buiten dat doeldomein terecht. Vergelijking van de drie projecten roept daarmee de vraag op of deze kennis ook in andere domeinen gebruikt zou kunnen worden en of het mogelijk is kennis uit een onderzoeksproject te vertalen naar en te gebruiken in zowel de onderwijspraktijk, in onderwijsbeleid als in de onderwijswetenschappen.

Tabel 9. Kennisproductie in de drie projecten

Kennisproductie		
	Welke kennis?	Hoe geproduceerd?
	Generaliseerbare kennis:	Lokale kennis:
Project LO	Kennis over literaire ontwikkeling (leesniveaus, boeken, opdrachten)	Literatuurstudie Paneldiscussie met docenten Vragenlijsten ingevuld door de docenten Validering (mede) door externe deskundigen Deelname aan onderzoek Discussie met andere docenten
Project TO	Inventarisatie praktijkkennis over talentontwikkeling	Interviews met connaisseurs Enquête Literatuurstudie
Project CC - Docent-onderzoekers - RUG	Kennis over de professionele ontwikkeling van docenten	Kennis over implementatie en effect van collegiale consultatie Collegiale consultatie door docenten Interviews door docentonderzoekers Literatuurstudie Eerder onderzoek Observatie d.m.v. ICALT-instrument

Tabel 10. Kennisdisseminatie in de drie projecten

Kennisdisseminatie		
	Hoe gedissemineerd	Door wie?
Project LO	Site Congressen/workshops Artikelen Trainingen	Onderzoeker Docenten Redactie site Trainers (= o.a. onderzoeker en docent)
Project TO	Onderzoeksrapport Rapport Ministerie OC&W/Inspectie	Onderzoekers Ministerie OC&W/Inspectie
Project CC - Docent-onderzoekers - RUG	Onderzoeksrapport Presentaties (congressen, studiedagen) Wetenschappelijke publicaties Presentaties (congressen) Terugkoppeling onderzoeksresultaten naar deelnemende scholen	Docentonderzoekers Onderzoeker

Tabel 11. Gebruik van kennis in de drie projecten

Gebruik van kennis		
	Welke kennis?	Hoe gebruikt?
Project LO	Kennis over Literaire ontwikkeling	Verwerkt in de site Opgenomen in curriculum Nederlands - Literatuuronderwijs op meerdere scholen
	Uitbreiding kennis participerende docenten	Docenten zijn anders gaan lesgeven
Project TO	Inventarisatie praktijkkennis over talentontwikkeling	Opgenomen in een rapport van het Ministerie OC&W/Inspectie
Project CC		
- Docent-onderzoekers	Kennis over implementatie en effect van collegiale consultatie	<i>Verwacht:</i> In vervolgtraject collegiale consultatie
- RUG	Kennis over de professionele ontwikkeling van docenten	<i>Verwacht:</i> In vervolgonderzoek

Het gehele proces, van identificatie van een behoefte, via onderzoek naar kennisproductie, disseminatie en uiteindelijk het gebruik van kennis is in alle projecten identificeerbaar. De waargenomen verschillen laten zien dat het goed is om in het perspectief van interactie deze processen te onderscheiden omdat de connectie tussen onderzoek en praktijk soms in het ene, soms in het andere proces gemaakt wordt. Het kan bijvoorbeeld zijn dat alhoewel disseminatie eenzijdig op beleidsmakers gericht is, in de productie van kennis de praktijk wel degelijk betrokken wordt. Op welke manier de verschillende participanten hierbij betrokken zijn, is het onderwerp van de volgende paragraaf.

4.3 De betrokkenheid van de onderzoeker en de onderwijsprofessional

De literatuur laat zien hoe uiteenlopend, soms zelfs tegenovergesteld, de werelden van de onderzoeker en de docent zijn, en hoe dit toenadering tussen beide terreinen kan beïnvloeden. De tweede onderzoeksvraag luidde daarom "Op welke wijze zijn participanten bij de projecten betrokken en hoe ervaren zij dat?" In deze paragraaf zullen achtereenvolgens de betrokkenheid en ervaringen van de onderzoeker(s) en de onderwijsprofessional(s) beschreven worden.

4.3.1 De onderzoeker in de drie projecten

De onderzoekers die betrokken waren bij de drie projecten in deze meervoudige case study vervulden alle drie naast hun onderzoekstaken de rol van projectleider. In deze paragraaf wordt bekeken hoe zij deze functies hebben ingevuld en welke ervaringen zij daarbij opgedaan hebben, in het bijzonder met de interactieve elementen in het onderzoek.

Project LO

Wat betreft het beeld van de onderzoeker bij wie de druk om te moeten publiceren intensieve interactie met de praktijk verhindert, schetste LO-o bijna het tegenovergestelde: intensieve interactie met de praktijk drong het publiceren van wetenschappelijke artikelen naar de achtergrond. De eerste focus lag op het verwerken van de in het onderzoek vastgestelde niveaus van literair lezen in een concreet en direct bruikbare tool in de vorm van de website. "Het is natuurlijk wel leuk dat je onderzoek misschien vier keer geciteerd is of elf keer of nog meer. Maar het is veel fijner vind ik, veel bevredigender, dat je merkt van, hé, ik heb iets onderzocht en dat probleem verhelderd en nu heb ik mensen verder geholpen. En het onderwijs ook," zegt hij. In het beeld van de verbinding tussen onderzoek en praktijk ziet hij zichzelf dan ook als verbindende factor: "Ik sta met mijn ene been in de wetenschap en m'n andere been in het onderwijs." Het is ook juist die koppeling met de praktijk waarin hij zijn motivatie vindt: "Ik merkte ook dat ik die brug echt zelf nodig had om aan de gang te blijven." LO-o ziet niet alleen zichzelf als verbindend element, ook de opleiding waar hij deel van uitmaakt: "Dat het onze taak is, van de lerarenopleiding, zeker van een universitaire lerarenopleiding, om zeg maar een brug te zijn tussen de wetenschap en de praktijk." Binnen dit onderzoek heeft hij die verbinding gelegd door de verenigde praktijkkennis van de docenten te vergelijken met wetenschappelijke literatuur en bestaande kennis over literaire ontwikkeling.

Om die connectie met de praktijk te maken, is het volgens de onderzoeker niet alleen van belang om het proces van implementatie van onderzoeksuitkomsten zorgvuldig te begeleiden, het is ook noodzakelijk om te zorgen dat met het onderzoek problemen opgelost worden die daadwerkelijk in de praktijk leven: "Dat zou het object van onderzoek moeten zijn. Dus niet zeg maar de problemen in de theorie, maar de problemen van de docenten. Zodat de docenten ook het gevoel hebben dat wat ze doen, de bijdrage aan het onderzoek, ook hen iets oplevert. En verder helpt. Het onderwijs verder helpt. (...) Dat de docenten zich mede-eigenaar voelen van het probleem en halsreikend uitzien naar de uitkomst." Dat vraagt om specifieke vaardigheden van de onderzoeker, stelt LO-o: "Dus dat ik ook heel goed moet luisteren, goed moet weten wat hun problemen zijn" en "niet de wetenschappelijke problemen, maar de praktische problemen, maar ja, die problemen ook moet verbinden met wat we allemaal al weten." Zijn kennis van de praktijk kwam hem ook van pas wanneer het bijvoorbeeld ging om het maken van afspraken met de docenten en het stimuleren van invullen van vragenlijsten door leerlingen: "Hele simpele dingen, maar je moet wel weten hoe dat soort processen werken."

Zowel door de onderzoeker zelf als door de docent wordt aangegeven dat de onderzoeker de leiding en de algehele verantwoordelijkheid had over het project LO. Nadrukkelijk geeft de docent aan dat zij dit ook als bijzonder prettig ervaren heeft: "Geen verantwoordelijkheid. Dat klopt. Dat vond ik heel prettig, zal ik je eerlijk zeggen. Wel de structuur, maar het was zijn afdeling wat hij met het materiaal deed." Ook zij heeft ervaren dat de onderzoeker zeer gemotiveerd was om zijn onderzoek te voeden met de praktijkkennis van docenten: "Hij was heel erg geïnteresseerd in onze praktijk hoe wij dat, hoe wij lesgeven. En hoe we dat deden met die literatuur." LO-o zelf voegt er nog aan toe dat het naast oprechte belangstelling belangrijk is dat de onderzoeker "daar geen oordeel over heeft, geen adviezen komt geven."

Wat tenslotte voor LO-o een opvallende ervaring was, was dat hij in een vergelijkbaar project, over poëzie, heeft geprobeerd zijn eigen taken over te dragen. Dit bleek lastiger dan verwacht "doordat ze a) niet scherp zijn, niet echt goed doorvroegen en b) veel te veel gefocust waren op de leerling, te weinig op de tekst. (...) wat er toe leidt dat er hele globale, open-deuren-achtige informatie uitkomt." In een tweede ronde van het LO-onderzoek heeft LO-o, zo vertelt hij, zijn eigen methode geoptimaliseerd waardoor bijvoorbeeld de data beter hanteerbaar werd.

Project TO

De onderzoeker in het TO-project, die samen met twee andere onderzoekers namens het Kohnstamm Instituut het onderzoek naar talentontwikkeling uitvoerde, is op een vergelijkbare manier te werk gegaan, maar in een veel korter tijdsbestek en met veel minder interactiemomenten. Maar ook zij heeft docenten vragen gesteld, de verzamelde praktijkkennis geïnventariseerd en daarna gerelateerd aan wetenschappelijke kennis.

De oorsprong van haar gedrevenheid om docenten te betrekken bij haar onderzoek, ligt in de ervaring die TO-o zelf, na een universitaire studie, opdeed in de onderwijspraktijk. "Ik had eigenlijk geen beeld van hoe je dat deed in de klas."

De algemene, wetenschappelijke kennis bleek moeilijk toepasbaar in de grillige onderwijspraktijk, waarin er elke vijftig minuten een andere groep leerlingen voorbij komt. Toen zij later gevraagd werd om onderzoek te doen, naar omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs, heeft TO-o het betrekken van docenten bij het onderzoek als voorwaarde gesteld: "Toen heb ik gezegd, dat wil ik wel doen, maar dan wil ik vragen aan mensen in de praktijk hoe zij dat dan doen."

Toch is het niet eenvoudig, constateert TO-o, om de kennis van docenten ook daadwerkelijk in generaliseerbare kennis om te zetten. De kennis, die voor een belangrijk deel bepaalt waarom de docent handelt zoals hij handelt, is eigenlijk niet in woorden te vatten, stelt zij: "Die tacit knowledge is gewoon niet te expliciteren, die is een onderdeel van wie je bent." Wat volgens TO-o wel onderzocht kan worden is de praktijkkennis van leraren. Het moeilijkste is daarbij, vindt zij, om te zorgen dat de opbrengst niet te abstract, te algemeen wordt: "een uitdaging, dat je heel goed luistert naar de mensen en het zodanig weergeeft dat de rijkdom van hun ervaringen eruit komt, maar tegelijkertijd er ook systeem komt in het verhaal dat de lezer er snel in komt, dus dat is een ordeningsproces." Een ander risico in het onderzoek doen met docenten is volgens TO-o dat er niet zozeer sprake is van het gebruiken van hun praktijkkennis, maar vooral van het overdragen van kennis, "dan wil je graag onderzoek doen naar die practici, maar je verzandt in een professionaliseringstraject."

Bij deze manier van onderzoek doen heeft de eigen ervaring van TO-o als docent steeds een rol gespeeld: "Ik heb als zoeklicht als het ware de problemen en de kennis gebruikt die ik had in het werk." Ook in de praktijk is zij zich bewust van die dubbelrol: "Je moet ook die praktijk heel goed kennen en dan gaan samenwerken met leraren, waarbij je ook als onderzoeker niet alleen maar als dataverzamelaar aanwezig bent, maar je ook als handelende of actor in de praktijk aanwezig bent." Oprechte belangstelling is daarbij onmisbaar, vindt zij: "Mensen moeten het gevoel hebben

dat je echt geïnteresseerd in hen bent.” Die interesse wordt door de geïnterviewde docent beaamd, de onderzoeker was “uitermate belangstellend” volgens hem, en “heel erg open.”

Project CC

Kijkend naar de wijze waarop de onderzoeker(s) in het project CC betrokken waren, moet onderscheid gemaakt worden tussen de onderzoeker van de RUG, CC-o, en de docentonderzoekers. Omdat de eerste taak van deze docenten hun werk voor de klas is en omdat zij hun onderzoek geheel in de praktijk uitgevoerd hebben, worden zij in deze studie, ondanks hun onderzoekstaken, voornamelijk als vertegenwoordigers van de praktijk beschouwd. Wel zal in deze paragraaf ook aandacht besteed worden aan hun werk als onderzoeker.

De taken van onderzoeker CC-o liggen primair in zijn universitaire onderzoek, en hij zegt over zijn onderzoek: “In wetenschappelijk opzicht is dit project gewoon één van de bouwstenen die bijdragen aan een enorme dataverzameling.” Voor dat onderzoek heeft hij de praktijk nodig en investeert hij in een relatie met scholen en docenten. “Mijn wens is onderzoek doen naar de ontwikkeling die leraren gedurende hun beroepsloopbaan doormaken. Dus ik had en heb er alle belang bij om op zeer grote schaal gegevens te verzamelen bij scholen waarin leraren geobserveerd worden.” Het is de ervaring van CC-o dat wanneer hij alleen voor het vergaren van data naar een school zou gaan, de respons gering zou zijn. Door te investeren in een samenwerkingsrelatie, een situatie die beide partijen iets oplevert, raken docenten gemotiveerd om de data aan te leveren, is zijn ervaring: “De school heeft te maken met onderzoekers die iets willen weten. De school wil iets, je vindt elkaar en je gaat aan het werk.” De begeleiding van docenten is daar echter geen onderdeel van, vindt hij: “Dat is onze taak helemaal niet”. Die taak wordt daarom uitbesteed aan anderen, in het geval van VO-CC aan de ECNO/NHL hogeschool. CC-o gaat wel naar de scholen om ze te informeren over zijn onderzoek, om ze te vertellen “wat wij onderzoeken en hoe wij proberen de scholen bij onze, onze eigen avonturen te betrekken.” Dat is heel belangrijk, vindt hij: “Op het moment dat je dingen doet waar je gewoon achter je eigen wensen aan loopt, dat vinden anderen vanzelf spannend.” Ook na afloop van het onderzoek, wanneer de observatiegegevens teruggekoppeld worden naar de individuele docent, gaat hij ze persoonlijk hun eigen “rapportcijfers” overhandigen.

Ook al ligt de doelstelling van zijn onderzoek vooral in het vergroten van de wetenschappelijke kennis, CC-o ziet ook de opbrengst in de praktijk: “Hier hebben wij dus een of meer artikelen geproduceerd, daar hebben we, is de praktijk verbeterd, leraren hebben feedback gekregen en de directie had een tekst waarmee ze naar de inspectie konden.”

Toen op VO-CC besloten werd om niet alleen deel te nemen aan het onderzoek van CC-o, maar er meer mee te doen, door ook een eigen onderzoek op te zetten rondom collegiale consultatie, werd een aantal docenten gevraagd om een onderzoeksgroep te vormen. Daarvoor werd geen speciale selectieprocedure gestart, herinnert CC-d zich: “Het was vooral: lijkt het je leuk om binnen de school ook eens wat innovaties te gaan onderzoeken.” Gedurende het onderzoek is de samenstelling van deze onderzoeksgroep regelmatig gewijzigd. Sommige deelnemende docenten hadden in hun academische opleiding al wel ervaring opgedaan met onderzoek doen, voor anderen was dit een eerste kennismaking. “We hebben ook deze casus opgepakt, vooral om te leren onderzoeken,” zegt CC-d. Tijdens het onderzoek ondervond hij dat deelname aan een dergelijk traject vraagt om specifieke vaardigheden: “Ik denk eigenlijk dat je wel universitair geschoolden nodig hebt. Omdat, die hebben een mate van abstract denken, die je hier wel bij nodig hebt. (...) Je hebt mensen nodig die kritisch zijn, zonder door te schieten in echt sceptische.” Ook is het volgens hem belangrijk dat docenten echt gemotiveerd zijn, het leuk vinden om onderzoek te gaan doen, juist omdat de facilitering vaak beperkt is: “Je hebt mensen nodig die bereid zijn om ervoor te gaan, ook al heb je niet altijd alle tijd die je er voor nodig hebt.” Naast de wisselingen in de samenstelling en de verschillen in vaardigheid en ervaring vormden gebrek aan tijd en continuïteit de grootste struikelblokken in het onderzoek van de docenten: “Wat heel moeilijk is, is tijd met elkaar vinden.” Daar lagen roostertechnische redenen aan ten grondslag, maar ook het combineren van het onderzoek doen met de lesgevende taken was lastig, vertelt CC-d: “De praktijk is, dan blijft het wel heel gemakkelijk liggen, want het is in die zin minder urgent”, want “het is niet je primaire rol hier in de school.” De docentonderzoekers hadden geen specifieke taakverdeling, maar doordat CC-d als enige vanaf het begin bij het onderzoek betrokken was, was hij binnen het team de kartrekker. Andere taken zijn verdeeld op basis van specifieke expertise, bijvoorbeeld kennis van statistiek of schrijfvaardigheid.

Het onderzoeksrapport dat de groep geproduceerd heeft, geeft een goede indruk van het werk dat de docentonderzoekers verricht hebben, zowel wat betreft de ervaringen met en effecten van collegiale consultatie als in adviezen omtrent het invoeren van een dergelijke innovatie. Toch is CC-d bescheiden over de opbrengst: “misschien oordeel ik te hard, maar ik denk dat ons onderzoek hier nog niet in de buurt komt van wat echt academisch onderzoek

te noemen is.” In het algemeen zegt hij over de opbrengst: “Wat ik hoop dat het oplevert is dat wij een heldere analyse kunnen geven van hoe het hier is geïmplementeerd en wat daar wel en niet goed aan is gegaan.” Het aantal contactmomenten tussen CC-o en de docentonderzoekers was beperkt. Maar, zo zegt de geïnterviewde docentonderzoeker: “Hun expertise, daar hebben we echt van geprofiteerd.”

Samenvatting

Wanneer de wijze van betrokkenheid van de onderzoeker in de verschillende projecten vergeleken wordt, dan is de functie van LO-o misschien het meest divers. Hij voerde het grootste deel van het onderzoek uit, hij was projectleider, hij legde de contacten met de praktijk, leidde en begeleidde de bijeenkomsten met de docenten, en als hoofdredacteur van de website en trainer is hij ook nu nog intensief betrokken bij de implementatie in de praktijk. TO-o deelde de verantwoordelijkheid voor het onderzoek met twee andere onderzoekers, maar de contacten met en het verwerken van de inbreng van de connaisseurs waren specifiek haar aandeel. CC-o is als hoofdonderzoeker de centrale persoon in het universitaire onderzoek, maar specifieke taken, zoals het begeleiden van de docenten, zijn uitbesteed aan andere personen en instellingen.

Wat betreft de achtergrond van de onderzoekers valt op, dat alle geïnterviewde onderzoekers zelf onderwijservaring hebben, en dat zij deze kennis van de praktijk gebruiken om hun onderzoek vorm te geven. In elk geval twee onderzoekers (LO-o, TO-o) geven aan dat het leggen van de link met de praktijk voor hen verder gaat dan een wens, het betrekken van de praktijk in het onderzoek voelt voor hen als een noodzaak. En met name onderzoeker LO-o beschrijft dat ondanks de druk om artikelen te produceren, de prioriteit in zijn project heeft gelegen bij de implementatie van de onderzoeksopbrengst in de praktijk. Onderzoeker CC-o is juist primair bezig met de wetenschappelijke output en ziet de invloed van zijn onderzoek in de praktijk in neveneffecten tijdens het onderzoek en in langetermijneffecten van het onderzoek. Onderzoeker TO-o's voornaamste onderzoeksdoel was het verzamelen van ingrediënten voor het beleidsadvies, maar zij had graag meer tijd gehad om, met de connaisseurs, de vertaalslag naar de praktijk te maken.

Wat met name in de projecten TO en LO meermaals genoemd wordt als essentieel voor de onderzoeker is interesse. Zowel de onderzoekers zelf als de docenten geven aan dat oprechte belangstelling voor de praktijk en voor het werk van de docent van groot belang is voor zinvolle interactie en een vruchtbare samenwerking. Op welke manier de docenten betrokken zijn in het gezamenlijke onderzoek, staat centraal in de volgende paragraaf.

4.3.2 De onderwijsprofessional in de drie projecten

De projecten voor deze meervoudige case study zijn onder andere geselecteerd op deelname van professionals uit de onderwijspraktijk. In deze paragraaf wordt bekeken waaruit de deelname van de onderwijsprofessionals aan het onderzoeksproject bestond en hoe zij het ervaren hebben om in een onderzoek te participeren.

Project LO

In het project LO hebben zes docenten geparticipeerd. Deze docenten zijn door de onderzoeker geselecteerd op basis van diversiteit en capaciteit, dat wil zeggen, hij heeft docenten gezocht met verschillende visies op onderwijs (leerstof- of leerling-georiënteerd), lesgevend op scholen op verschillende plekken in Nederland, met uiteenlopende onderwijservaring (Witte et al. 2010), en beschikkend over het vermogen te reflecteren op hun eigen praktijk. De geïnterviewde onderwijsprofessional, LO-d, was één van die docenten. Zij is lerares Nederlands op een middelbare school in de provincie Groningen. Als docenten waren zij vanaf het begin bij het project betrokken, LO-d zelfs al bij het vooronderzoek. Alhoewel het onderzoek is afgerond, is zij nog steeds actief in het project 'Lezen voor de lijst'. De probleemstelling in het onderzoek, namelijk de behoefte aan structuur en richting in het literatuuronderwijs op de middelbare school, herkende zij. Bij gebrek aan een duidelijk curriculum, zag zij dat veel docenten er hun eigen draai aan gaven. Ook LO-d deed dat, maar, zegt zij: “Dat was onbevredigend. Ja, ik wil dan graag weten hoe het beter kan.” Dat de onderzoeker hun praktijkkennis wilde benutten om een curriculum te ontwerpen, vond zij een blijk van waardering: “Je hebt kennis gewoon door hoe je met die leerlingen bezig bent. Ja, en die kennis werd gewaardeerd. Dus dat is heel belangrijk. Die werd niet opzij geschoven, nee, wij werden juist uitgezocht omdat wij die kennis hadden. Dat betekent voor mij, als ik het alleen over mezelf heb, een bevestiging van dat je als docent belangrijk bent, dat je wat weet. Je bent niet met niks bezig.”

Terugkijkend op haar deelname aan het onderzoek ziet LO-d de waarde ervan op meerdere vlakken: “Daar zitten ontzettend veel kanten aan, waardoor het inspirerend was. Omdat je zelf weer leert.” Ze kreeg ook “als docent wel inzicht in je onderwijs op een manier die je anders niet krijgt.” Doordat ze “gedwongen werd om echt na te denken over wat je deed en waarom je dat deed” (..) “kreeg ik inzicht in wat ik verkeerd gedaan had, waarom dat niet goed was.” Naar aanleiding van het onderzoek is zij in haar lessen het curriculum van ‘Lezen voor de lijst’ gaan gebruiken, maar ook alle reflectiemomenten die de gesprekken opleverden, maakten dat zij veel dingen anders is gaan doen. In het LO-project werden de docenten niet gefaciliteerd voor deelname aan het onderzoek, zij participeerden in hun eigen tijd, los van hun werkzaamheden als docent. Zij kregen wel een attentie, als blijk van waardering, in de vorm van boekenbonnen. “Maar het is niet de essentie, waar je docenten mee vangt. Ik denk dat je docenten, zeker de eerstegraads docenten, die vang je op, met hun interesse voor het vak. Ik denk dat daar echt, daar zitten de kansen, de mogelijkheden,” zegt LO-d. Ook het feit dat het onderwerp van onderzoek beantwoordde aan een behoefte uit haar eigen praktijk, motiveerde haar: “Dat sluit dus aan bij mijn probleem wat ik zo straks noemde. En dan denk je van, ja, dit is echt interessant.”

LO-d begrijpt waarom de onderzoeker docenten met bepaalde capaciteiten uitzocht: “Veel hangt natuurlijk ook wel af van het vermogen van een docent om naar zichzelf te kunnen kijken, in een geval als dit.” Om op een goede manier deel te kunnen nemen en bij te kunnen dragen aan een onderzoek als dit, is het volgens haar nodig dat een docent beschikt over “een vermogen tot reflectie en ook een abstractieniveau, dat je ook kunt zien dat, ja sowieso, dat je kunt abstraheren van het moment en kunt kijken naar andere mogelijkheden en die ook onderzoeken en daar niet bang voor zijn, maar dat gewoon eens uitproberen, dat soort zaken.” Ook moeten deze docenten volgens haar “bereid zijn om te accepteren dat er ook andere mogelijkheden zijn, dat er nieuwe inzichten zijn.”

De onderzoeker LO-o zag welk positief effect de deelname had op de docenten: “Die docenten werden allemaal aangesproken op hun expertise. En nog sterker, die expertise legde de basis voor een theorie. Dat is voor docenten heel motiverend, die voelen zich ontzettend serieus genomen.” Onderzoeker LO-o benadrukt daarbij het belang van de deelname van meerdere docenten, tegelijk. Anders dan in een één-op-één-situatie zijn docenten in een dergelijke samenwerkingsvorm eerder bereid om hun overtuigingen ter discussie te stellen, en nieuwe inzichten toe te laten, is zijn ervaring. Meestal voelden de docenten zich ook voldoende capabel om aan de gesprekken bij te dragen, in een enkel geval was een deelnemer aanvankelijk te bescheiden, herinnert hij zich. De geïnterviewde docent was in elk geval zeer tevreden over haar participatie in het project, en over de onderlinge taakverdeling: “Ik vond het gewoon echt heel erg leuk om het zo te mogen meemaken en ik zou zo, dit vond ik gewoon een heel goeie vorm. Heel prettig dat hij al die dingen van ons weghield, dat je niet die ruis hebt van teveel dingen, die eventueel je weer afleiden van waar het eigenlijk om gaat, dat was er niet.”

Project TO

De betrokken docenten in het project TO worden door de onderzoekers ‘connaisseurs’ genoemd, dat zijn “docenten die bekend staan om hun vaardigheden om met talentvolle leerlingen om te gaan” (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 62). TO-d is één van die docenten en hij is onder andere ‘Docent van het jaar’ geweest. Vanuit die positie vindt hij het ook niet meer dan logisch om op verzoeken als dat van TO-o in te gaan: “Dan is het niet netjes om tegen alles maar nee te zeggen.” Deelname aan het onderzoeksproject TO bestond voor hem uit een telefonisch interview en het beoordelen van een eerste versie van de rapportage. Zijn bijdrage beschrijft hij daarmee als: “Nou, ik denk dat ik mijn kleine plukje bijgedragen heb en dat is naar evenredigheid op een leuke manier verwoord.”

Het onderwerp van het TO-onderzoek sprak TO-d erg aan. Oog hebben voor de specifieke talenten van leerlingen is iets wat hij een warm hart toedraagt, vooral wanneer er ruimte is voor “talent naar geaardheid”. Naar zijn smaak ging het interview nog teveel over intellectueel talent, hetgeen “een beetje anders was dan ik had verwacht.” TO-d waardeert de manier waarop de onderzoeksrapportage tot stand is gekomen en de manier waarop deze is vormgegeven: “Die bevindingen werden steeds ondersteund met wat die docenten hadden ingebracht en dat vond ik op zich een hele leuke opbouw.” Wat hij gemist heeft, is de vertaalslag naar de praktijk: “Ik denk dat het leuk was geweest als achteraf die connaisseurs nou eens bij elkaar geroepen waren en er was gezegd, jongens, neem het rapport nog eens goed door. We willen er graag met jullie over praten. Wat doen we er nou mee?” Het is volgens TO-d van groot belang dat docenten deelnemen aan dergelijke trajecten en aan de verspreiding van de opbrengst in de praktijk: “Ik denk dat dat erg belangrijk is. Ik denk dat docenten vaak meer open staan voor collegiale impulsen dan voor impulsen die komen uit de onderzoekhoek, laat ik het zo zeggen.”

Wanneer zijn aandeel in het onderzoek groter was geweest, en er zou bijvoorbeeld sprake zijn geweest van meerdere bijeenkomsten, dan had hij de beslissing om deel te nemen laten “afhangen van het belang daarvan dat ik ingeschat

zou hebben. Dat had afgehangen van in hoeverre is dit vertaalbaar naar de praktijk, in hoeverre kun je hier binnen de onderwijsorganisatie direct de vruchten van plukken. Dat waren mijn overwegingen geweest.”

Ook in dit project geeft de onderzoeker aan dat de aanwezigheid van bepaalde vaardigheden bij de deelnemende docenten het onderzoek vergemakkelijkte: “Je hebt voor dit type samenwerking wel mensen nodig die een beetje een bredere blik hebben.” In eerdere onderzoeken merkte TO-o dat ze soms veel moeite moest doen om docenten uitspraken te laten doen, die voor haar als onderzoeker interessant waren. Maar, zegt ze: “Dat hoefde ik bij deze mensen niet te doen. (...) Zij hadden wel wat te vertellen.” Daarbij kwam, benadrukt TO-o, dat het voor de deelnemende docenten natuurlijk een eer was om door collega’s als connaisseur aangemerkt te worden, een goede beginsituatie voor het interview.

TO-o heeft bewust de tijd die ze van de docenten vroeg beperkt gehouden: “Ik ben me er wel van bewust geweest dat een leraar het heel druk heeft en dat ik dus niet teveel van hun tijd moest vragen.” En zij realiseert zich dat als het mogelijk was geweest het onderzoek uit te breiden, “dan is het niet alleen meer tijd voor mij, maar vooral meer tijd voor de leraren.”

Project CC

Zoals gezegd hebben de docenten in het project CC een dubbelrol: Enerzijds zijn zij participant in het onderzoek van CC-o, anderzijds zijn zij onderzoekers in hun eigen onderzoek. In de vorige paragraaf is hun taak als onderzoeker belicht, in deze paragraaf zal vooral gekeken worden naar hun ervaringen als professional in de praktijk, participierend in onderzoek.

De aanloop naar de deelname aan het onderzoek van CC-o verliep niet soepel: “Het eerste wat eigenlijk niet heel goed is gegaan, is dat de eerste groep die mee ging doen aan collegiale consultatie, die zijn uitgezocht, actief door de schoolleiding.” CC-d herinnert zich dat gezegd werd dat ze werden uitgezocht op basis van hun capaciteiten, waardoor andere docenten zich gepasseerd voelden. Bovendien, vertelt hij, werd het observatie-instrument, buiten het universitaire onderzoek om, door de leiding gebruikt als beoordelingsinstrument: “En hier heeft dat wel echt tot weerstand geleid.” Het kostte de docenten die het proces moesten begeleiden dan ook veel moeite voor elkaar te krijgen dat docenten elkaar gingen observeren, en uiteindelijk werd het “echt afgedwongen omdat het niet ging anders.” Ondanks de stoeve start kwam uit de interviews die de docentonderzoekers met collega’s hielden een positief beeld naar voren: “Daar komt eigenlijk vrij unaniem uit dat iedereen collegiale consultatie een goed idee vindt. Iedereen denkt: daar leer je wat van, moeten we doen, hebben we wat aan en deuren open, goed idee. (...) Dat was wel heel opvallend ook, bijna alle docenten waren ook heel enthousiast over het feit dat ze een keer bij elkaar binnen kwamen en het gesprek daarna. Dus het observeren van elkaar als middel om je les te verbeteren, werd wel gewaardeerd. En heel breed gewaardeerd, hoor.” Wat CC-d zich ook herinnert uit de interviews met zijn collega’s is “dat docenten van zichzelf het gevoel hebben dat ze beter les gaan geven.” Hij denkt dat de kritiek over de hele gang van zaken zich vooral richtte op het observatieformulier. Wat volgens hem ook meespeelde was, dat, ondanks de training en begeleiding, niet alle docenten zich voldoende capabel voelden om hun collega’s te observeren. Daar waren veel vragen over, memoreert CC-d. Over het ‘rapport’, het individuele verslag van de resultaten van de observaties, dat alle docenten van CC-o kregen, zegt hij: “De meesten waren daar volgens mij wel enthousiast over.” Het positieve effect van de collegiale consultaties en de bijbehorende feedback heeft CC-d ook zelf, als docent ervaren: “Want ik heb het persoonlijk ook als heel waardevol ervaren om bij collega’s te kijken en vooral ook dat collega’s bij mij komen kijken, daar heb ik wel wat van geleerd.” Hij vond het een goede manier om bewuster stil te staan bij zijn werk in de klas: “Wat ik sowieso heel leuk vind, in het onderwijs blijft reflectie vaak een beetje oppervlakkig van ‘O, het ging wel goed’ en dan ga je gewoon weer verder. Of ‘O, het ging niet zo goed’ en dan ga je ook gewoon weer verder.” Daarom concludeert hij ten aanzien van de deelname van docenten van VO-CC aan het onderzoek van CC-o: “De voornaamste winst vind ik dat hier bij elkaar in de les wordt gekeken.”

De onderzoeker CC-o zegt over het aandeel van de onderwijsprofessionals in zijn onderzoek: “Wij hebben leraren nodig. Dus wij lokken ze op datgene waar wij mee bezig zijn, omdat wij er van overtuigd zijn dat waar wij mee bezig zijn, joh, daar gaat het om in de wereld, iets anders is helemaal niet belangrijk.” Hij wil bovendien dat het deelnemen aan het onderzoek de school ook wat oplevert, en daarvan is de deelname van VO-CC een goed voorbeeld: “Die leraren zijn allemaal getraind in een observatieformulier en die zijn elkaar gaan observeren en hebben elkaar feedback gegeven op wat ze gezien hebben. En vervolgens zag je na verloop van tijd dat de scores van die leraren omhoog gingen.”

Samenvatting

Wanneer de wijze van betrokkenheid en de ervaringen van de onderwijsprofessionals in de drie projecten vergeleken wordt, is voor een deel de diversiteit te zien die de literatuur schetst. De geïnterviewde docenten geven alle drie blijk van interesse in nieuwe kennis, maar herkennen ook allemaal het beeld van de scepticus en de nieuwe kennis die maar mondjesmaat de school in komt. Het toepassen van kennis en inzichten uit onderzoek is voor hen eerder uitzondering dan regel. Toch kunnen zij ook voorbeelden geven van momenten waarop dit wel is gebeurd, bijvoorbeeld naar aanleiding van het onderzoeksproject waarin ze geparticipeerd hebben. In het geval van het LO-project gebruikt de betrokken docent het in het onderzoek ontwikkelde curriculum in haar lessen. In het CC-project hebben de observaties en consultaties het lesgeven van de docenten op een hoger plan gebracht. TO-d heeft weliswaar uit het project niets toegepast in zijn eigen praktijk, maar kent wel andere gelegenheden waarbij dat is gebeurd.

Een steeds terugkerend onderwerp in de gesprekken is de vaardigheid van docenten. Ook CC-d noemde dat, vooral in relatie tot zijn ervaringen als docentonderzoeker. Alle geïnterviewde participanten, ook de onderzoekers, benoemen capaciteiten als reflectievermogen en abstract kunnen denken als bevorderend of zelfs als voorwaarde voor het gezamenlijk tot stand brengen van nieuwe kennis. Later in dit hoofdstuk, wanneer gekeken wordt naar factoren die van invloed zijn op interactie tussen onderzoek en praktijk, zal dit onderwerp nader aan bod komen.

De dubbelrol van de docentonderzoekers in het project CC maakt de vergelijking met de ervaringen van practici in de andere projecten enerzijds minder makkelijk, anderzijds voegt dit ook een dimensie toe, namelijk om te zien in hoeverre het interactiebevorderend werkt wanneer docenten actief zijn op het kruispunt van onderzoek en praktijk.

4.3.3 Conclusie

De onderzoeksvraag die in deze paragraaf centraal stond, was: "Op welke wijze zijn participanten bij de projecten betrokken en hoe ervaren zij dat?" In de interviews hebben onderzoekers en onderwijsprofessionals verteld over hun aandeel in het onderzoeksproject waaraan zij deelgenomen hebben, over de samenwerking met andere participanten daarin, en over hoe zij hun deelname en de samenwerking ervaren hebben. Er zijn interessante overeenkomsten en verschillen te zien in de manier waarop de onderzoekers en onderwijsprofessionals hun taken invulden en beleefden, waarbij de verschillen mede veroorzaakt worden door het uiteenlopende karakter van de onderzoeken.

Vergelijking van de participatie van de onderzoeker in de verschillende projecten laat zien dat deze in alle gevallen initiator en organisator is. Bij de opzet van het onderzoek maakten zij gebruik van hun eigen kennis van en ervaring in het onderwijs. Soms werd het initiatief genomen naar aanleiding van een bepaald verzoek, in andere gevallen maakt het onderdeel uit van een langlopende onderzoekslijn in het aandachtsgebied van de onderzoeker. Heel verschillend is de mate waarin de onderzoeker ook andere taken heeft, zoals het vertalen van onderzoeksresultaten naar de praktijk. Opvallend is bovendien de ervaring van LO-o, toen hij in een ander onderzoek zijn leidende taken uitbesteedde. Het roept de vraag op in hoeverre taken overgedragen kunnen worden en ook anderen dan onderzoekers een interactief onderzoeksproject kunnen initiëren en organiseren. In het CC-project is al zoiets zichtbaar, de docent is ook onderzoeker en interactie tussen beide onderzoeken creëert winst in de praktijk en in de wetenschap.

De participatie van de onderwijsprofessional is, wanneer we de dubbele functie van CC-d even buiten beschouwing laten, in alle gevallen die van deelnemer. Soms bestaat die deelname uit een enkel interview, soms uit een lang traject waarin de docent bij herhaling bevraagd wordt over zijn praktijkkennis en daarover in discussie gaat met collega's. De mate waarin zij kennis uit het onderzoek meenemen naar hun eigen praktijk en verspreiden onder vakgenoten loopt uiteen van niet naar veelvuldig. In alle gevallen worden vaardigheden als kunnen reflecteren en abstraheren genoemd als noodzakelijk voor zinvolle deelname aan een onderzoeksproject, waarin docenten gevraagd wordt hun kennis over de praktijk te delen. Naar aanleiding van deze vergelijking is het interessant te bekijken in hoeverre de taken van de onderwijsprofessional uitgebreid kunnen worden, en deze bijvoorbeeld als trainer, verspreider van de nieuwe kennis of vertaler van het onderzoek naar de eigen setting aan de interactie kan bijdragen.

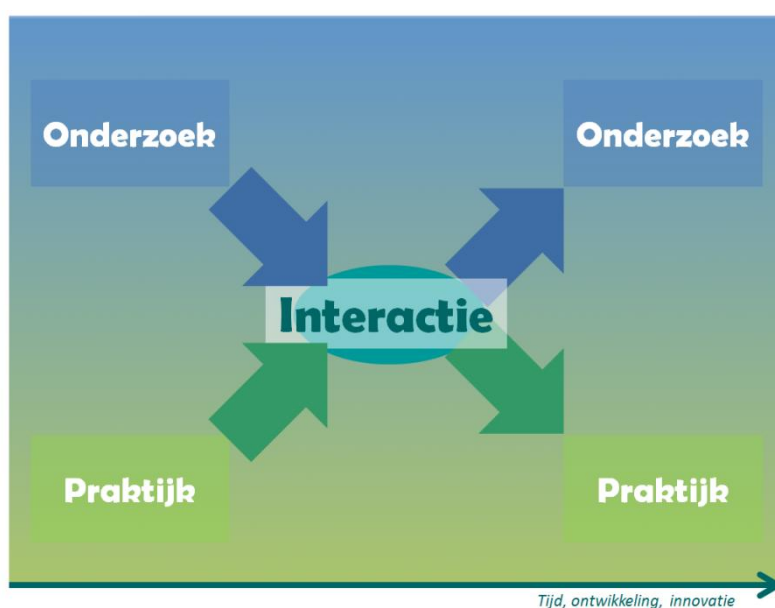
Voor een deel bevestigen de antwoorden van de geïnterviewden het beeld dat uit de literatuur naar voren kwam, met de onderzoeker als vertegenwoordiger van theorie en wetenschap en de onderwijsprofessional als exponent van de weerbarstige praktijk. Tegelijk laten de projecten zien dat zij wel degelijk met elkaar in contact kunnen treden en het

daardoor mogelijk wordt vanuit de eigen achtergrond iets bij te dragen aan elkaars domein en eveneens nieuwe kennis of inzichten mee te nemen naar de praktijk dan wel de wetenschap. In de volgende paragraaf zullen deze deelaspecten van interactie nader bekeken worden.

4.4 Interactie tussen onderzoek en praktijk

Voordat in de volgende paragraaf gekeken wordt welke factoren interactie tussen onderzoek en praktijk beïnvloeden, zal in deze paragraaf de interactie zelf onder de loep genomen worden. Interactie is in het voorgaande gedefinieerd als een situatie waarin onderzoek en praktijk van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen. In het profiteren van zijn twee bronnen van kennis zichtbaar, de onderwijswetenschap en de onderwijspraktijk. Ook in het bijdragen aan zijn het deze twee domeinen waar kennis uit onderzoek gebruikt kan worden, namelijk in de praktijk en in nieuw onderzoek en nieuwe wetenschappelijke theorieën. Daarmee valt interactie te ontleden in vier deelaspecten: gebruik van wetenschappelijke kennis uit eerder onderzoek, gebruik van de praktijkkennis van docenten, gebruik van kennis uit het onderzoek ter uitbreiding van de onderwijskundige kennisbasis, bijvoorbeeld in de vorm van wetenschappelijke artikelen, en gebruik van kennis uit het onderzoek in de praktijk. In deze paragraaf wordt beschreven in hoeverre en op welke manier de vier deelaspecten in de verschillende projecten aanwezig waren.





In de inleiding is interactie gevisualiseerd in een model (figuur 1). Wanneer de vier deelaspecten van interactie losgekoppeld worden als vier afzonderlijke pijlen, ziet dat er als volgt uit: (figuur 5)



Figuur 5. Deelaspecten van interactie

Door te kijken naar deze vier deelaspecten geeft deze paragraaf antwoord op de derde en vijfde onderzoeksvraag, namelijk: Op welke manier en in welke mate delen participanten kennis en maken zij gebruik van elkaars expertise en vaardigheden? En: Op welke manier en in welke mate dragen uitkomsten van het project bij aan (a) kennis over onderwijs en (b) verbetering van de onderwijspraktijk? Tabel 12 laat zien hoe de verschillende onderzoeksvragen, dimensies van interactie en paragrafen aan elkaar gerelateerd zijn.

Tabel 12. Deelaspecten van interactie

	Profiteren van: (Onderzoeksvraag 3)	Bijdragen aan: (Onderzoeksvraag 5)
Wetenschappelijke kennis	§ 4.4.1 	§ 4.4.3 
Praktijkkennis	§ 4.4.2 	§ 4.4.4 

4.4.1 Gebruik van wetenschappelijke kennis in de drie projecten

Gebruik van wetenschappelijke kennis kan op verschillende manieren plaatsvinden. Het meest voor de hand liggend is dat de onderzoeker gebruik maakt van eerder ontwikkelde kennis en inzichten. Maar het kan ook zijn dat wetenschappelijke kennis bestudeerd wordt in het gezamenlijke onderzoek of in professionaliseringstrajecten voor deelnemende docenten. In deze paragraaf wordt bekeken op welke manier wetenschappelijke kennis gebruikt is in de drie projecten.

Project LO

In het project LO heeft de onderzoeker de niveaus van literaire ontwikkeling die hij samen met de docenten had vastgesteld, vergeleken met literatuur over literaire ontwikkelingsstadia. Uit deze vergelijking bleek dat de fasering vrijwel identiek was. De onderzoeker schrijft hierover: "Dit betekent dat het instrument niet alleen door praktijkervaringen van docenten wordt ondersteund, maar ook door ontwikkeltheorie. Kennelijk levert onze onderzoeksmethode met een betrekkelijk kleine groep docenten betrouwbare uitkomsten op voor de ontwikkeling van geformaliseerde, generaliseerbare vakdidactische kennis voor het onderwijzen van literatuur" (Witte et al., 2010, p. 388). In het interview benoemt LO-o dit als het verbinden van praktische problemen "met wat we allemaal al weten." Hij heeft op die manier, zo zegt hij, de bevindingen uit het onderzoek "getoetst aan de theorie." Alhoewel de onderzoeker aangaf niet het gevoel te hebben dat hij de docenten tijdens het onderzoek veel wetenschappelijk materiaal aangereikt had, kon de docent concrete voorbeelden noemen van kennis die zij via de onderzoeker ontvangen had in dit project en waar zij nog steeds profijt van had in haar werk: "Hij liet ons dan stukken lezen uit het proefschrift, hoe het dan geworden was." Ook aspecten uit de ontwikkelingspsychologie zijn in de gesprekken aan de orde gekomen. Daardoor, zegt LO-d, keek je "met de ogen van dat soort zaken die [LO-o] aanleverde dan naar je leerlingen." Communicatie tussen onderzoekers en docenten is daarvoor essentieel, zegt LO-d: "Het contact simpelweg, want hoe weet ik het anders wat er aan interessants is."

Project TO

Onderzoeker TO-o heeft iets vergelijkbaars gedaan. Ook zij heeft eerst de kennis van de docenten in kaart gebracht en daarna de verbinding gelegd met de literatuur: "Ik ben begonnen bij de verhalen van die leraren, die heb ik geordend en verbonden met literatuur, en zo heb ik ze als het ware gevalideerd." In het TO-project is de samenwerking tussen onderzoekers en docenten veel minder intensief geweest dan in het LO-project en heeft vooral de input door de docenten centraal gestaan. Echter, doordat de opbrengst ook weer teruggekoppeld is naar de docenten, kan het zijn dat sommige docenten deze kennis zijn gaan gebruiken. LO-d heeft het rapport ook gelezen, maar daar niet direct iets uit toegepast, zegt hij.

Sommige connaisseurs refereerden in de interviews aan bepaalde wetenschappelijke bronnen, herinnert TO-o zich. In andere projecten heeft zij ervaren dat het heel goed mogelijk is om in gezamenlijke projecten met docenten wetenschappelijke bronnen te gebruiken: "En dan kijk je daarnaar vanuit het theoretisch kader en ineens gaat dan het theoretisch kader leven."

Project CC

In het CC-project is op verschillende momenten wetenschappelijke kennis gebruikt. Allereerst is de hulpvraag van VO-CC in de richting van CC-o gebaseerd op diens onderzoekservaring: "Wij wisten uit onderzoek dat als je leraren observeert en aangeeft wat je toch verwacht had in die lessen en wat je niet hebt zien gebeuren en daar over praat met leraren, dat leraren dan de neiging hebben om hun gedrag te verbeteren. Kortom: observeren en feedback geven helpt. Dat bleek uit verschillende studies." CC-o heeft presentaties gegeven over zijn eerdere onderzoeken, ter voorbereiding op het onderzoek op VO-CC, en hij heeft in een later stadium vergelijkingen gemaakt tussen landelijke gemiddelden uit zijn eerdere onderzoeken en de uitkomsten op VO-CC. Maar niet alleen op schoolniveau werden de onderzoeksbevindingen teruggekoppeld, vertelt CC-o: "Leraren hebben ook individueel feedback gekregen over hoe zij het deden in vergelijking met hun collega's."

Ook de docentonderzoekers hebben gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur, onder andere over het doen van onderzoek. De geïnterviewde docent geeft aan dat de mate waarin dit tijdens het project gebeurde voor een aanzienlijk deel afhankelijk was van de beschikbare tijd. In de eerste fase, waarin een andere docentonderzoeker en hijzelf een middag in de week aan het onderzoek konden besteden, was bestudering van onderzoeksartikelen, een vast programmaonderdeel. In een later stadium, toen ze veel minder tijd voor het onderzoek hadden, hebben ze

vooral onderzoek gebruikt via en aangereikt door de externe begeleider: "Als je zegt ik wil hier iets over weten, dat hij je kan verwijzen naar bepaald onderzoeken. Dat soort dingen zijn heel nuttig." Achtergrondkennis vanuit een universitaire opleiding vergemakkelijkte het onderzoek doen, maar, zegt CC-d: "Echt literatuurstudie hebben we niet gedaan."

Ondanks dat de interactie met de universiteit niet groot was, is dit volgens CC-d wel een essentieel onderdeel van hun onderzoek op VO-CC geweest. Ze maakten gebruik van de expertise van de onderzoeker en het observatie-instrument van CC-o kwam tegemoet aan de punten waaraan volgens de inspectie op VO-CC gewerkt moest worden. Ook de terugkoppeling van CC-o hebben zij als zeer waardevol ervaren.

Samenvatting

Alle geïnterviewde onderzoekers hebben gebruik gemaakt van bestaande wetenschappelijke kennis en eerder ontwikkelde wetenschappelijke kennis. Sommigen benoemen het meer expliciet dan anderen en ook is het bij de ene onderzoeker duidelijker welke specifieke kennis hij gebruikt heeft. Ook maken ze allemaal gebruik van kennis en ervaring uit eerder eigen onderzoek. In sommige projecten maakten de participerende docenten ook gebruik van wetenschappelijke kennis, in of naar aanleiding van hun deelname aan het onderzoek. Veelal betrof dit kennis uit het huidige onderzoek of uit eerder onderzoek van de betrokken onderzoeker.

4.4.2 Gebruik van praktijkkennis in de drie projecten

Bij het selecteren van projecten voor deze case study bleek het vooral erg lastig om onderzoeken te vinden waarin gebruik gemaakt werd van de praktijkkennis van docenten. Er is weliswaar een redelijk aantal onderzoeksprojecten waarin practici participeren, maar vaak bestaat hun taak uit het uitvoeren van een deel van het onderzoek of het aanleveren van data. Toch wordt in de literatuur regelmatig verwezen naar de waardevolle kennis die in de praktijk te vinden is en wordt de aanwezigheid van de praktijk in het gehele onderzoekstraject alom toegejuicht. Dat kan in de vorm van actieve deelname van docenten, maar ook door onderzoeksvragen te baseren op de behoefte van de gebruiker.

Project LO

In het project LO wordt heel nadrukkelijk vermeld dat gebruik gemaakt is van de praktijkkennis van docenten. "Pedagogical content knowledge" is de term die LO-o hanteert, waarbij de content in dit geval literatuuronderwijs betreft. Met hun kennis van de praktijk hebben de docenten kenmerken gekoppeld aan didactische niveaus en vervolgens de niveaus gekoppeld aan boeken en opdrachten. Voor LO-o aan het onderzoek begon, wist hij niet of en hoe hij deze praktijkkennis van docenten kon gebruiken. In een pilot heeft hij toen uitgeprobeerd of wat hij noemt "het open breken van de black box van docenten en hun handelen in de klas", lukte. Hij ondervond toen dat het, zeker wanneer hij een situatie creëerde waarin meerdere docenten met elkaar in gesprek gaan, goed mogelijk was om de kennis van docenten te structureren: "Dat waren zulke goeie gesprekken. Dat waren zulke goeie, en zo rijk aan data." Over het aandeel pedagogical content knowledge van de docent in het onderzoek zegt LO-o: "Die is gigantisch." LO-d bevestigt dit: "In het geheel? Ik denk groot, ik denk echt groot (...) Ja, dan zit daar dus heel veel in van onze bijdragen." Een andere docent zei tegen LO-o: "Die kennis zat allemaal wel in mijn hoofd, maar jij hebt het gestructureerd voor me."

Gebruik maken van de praktijk bestaat volgens LO-o echter niet alleen uit het in kaart brengen van de kennis van docenten, maar ook uit het "zien dat er een probleem ligt" in de onderwijspraktijk. Dat de behoefte aan inzicht in literaire ontwikkeling er lag, ondervond hij in zijn werk als docent Nederlands en in de ontwikkelingen die zich binnen dit vakgebied voltrokken. Ook LO-d bevestigt dat voor haar met dit onderzoek een bestaand probleem is opgelost. Overigens waren niet alleen de docenten een bron van kennis over de praktijk, zegt LO-d: "Hij haalde dat ook voor een deel uit onze leerlingen, uit die gesprekken."

Project TO

Ook in het TO project was het een bewuste keus om gebruik te maken van kennis van docenten. Al in de subsidieaanvraag voor het onderzoek heeft TO-o geschreven over het voornemen om connaisseurs te laten participeren. Net als LO-o heeft zij er bewust voor gekozen om eerst de inbreng van de docenten vast te leggen en te

ordenen, en deze daarna te verbinden met de literatuur: “Want ik dacht, anders krijg je weer dat afrekenlijstje.” Haar ambitie ligt hoog, wat dat betreft, zegt ze: “Het moet gaan over de praktijk zoals die echt is.”

TO-d vindt het prettig dat hij een bijdrage heeft kunnen leveren aan het onderzoek over talentontwikkeling: “We hebben samen zitten praten over talent en het spotten daarvan en het tot rijping brengen daarvan, mooi.” Het kunnen delen van zijn praktijkkennis vind hij onderdeel van zijn taak en tegelijk ook het mooie van de mogelijkheden die het ‘docent van het jaar’-zijn hem biedt: “Dat je een podium krijgt om jouw kijk op onderwijs over het voetlicht te trekken.” Ook met betrekking tot het optimaal gebruik maken van het talent van leerlingen, in de breedst mogelijk zin van het woord, dacht hij al vaker: “Hé, wordt het niet tijd om daar eens naar te kijken? Kunnen we daar iets mee?”

Project CC

Van de vier aspecten van interactie is gebruik van praktijkkennis van docenten in het project CC het minst uitgesproken aanwezig. De docenten observeerden en werden geobserveerd en op die manier fungeerden zij in het onderzoek van CC-o als studieobject en dataverzamelaar. Maar ook in het onderzoek van de docentonderzoekers hebben de docenten weliswaar met en van elkaar geleerd, maar niet door uitwisseling van hun praktijkkennis. Wel is met zowel het onderzoek van CC-o als van de docentonderzoekers beantwoord aan een behoefte die leefde in de praktijk. De onderzoeken kwamen tegemoet aan de vraag hoe de manier van lesgeven verbeterd kon worden. “Ik weet niet of dat, of iedereen dat van tevoren als behoefte had genoemd, ik denk wel dat die er was,” zegt CC-d.

Samenvatting

In twee van de drie projecten is expliciet gebruik gemaakt van de praktijkkennis van docenten. Opvallend is dat beide onderzoekers op een vergelijkbare manier te werk zijn gegaan: Ze hebben, bewust, eerst de praktijkkennis van de docenten samengebracht en daarna de koppeling gelegd met bestaande wetenschappelijke kennis. De intensiteit van de samenwerking en interactie die daarmee gemoeid was, liep echter sterk uiteen. Wel hebben alle onderzoekers kennis over de praktijk gebruikt, vaak voortkomend uit hun eigen ervaring en frequente bezoeken aan scholen.

4.4.3 Wetenschappelijke opbrengst van de drie projecten

In de literatuur was de oproep te lezen om bij de waardering van wetenschappelijk onderzoek aan opbrengsten in de vorm van praktische toepassingen en concrete producten en oplossingen eenzelfde gewicht toe te kennen als aan output in de vorm van artikelen. Voor veel onderzoekers is dat echter tot nu toe geen werkelijkheid en zijn het nog steeds vooral artikelen in academische tijdschriften en het aantal keren dat men geciteerd wordt, die als maatstaf gelden voor wetenschappelijke opbrengst.

Project LO

Het promotieonderzoek van LO-o had ten tijde van het interview nog niet geleid tot een wetenschappelijk artikel in een internationaal academisch tijdschrift. Wel heeft LO-o over zijn onderzoek, zowel over de inhoud als over de manier van onderzoek doen, gepubliceerd in verschillende onderwijsvakbladen en in *Pedagogische Studiën*. Ook op diverse congressen en bijeenkomsten heeft LO-o verslag gedaan van zijn onderzoek. Zijn promotieonderzoek zelf is volgens Google Scholar 17 keer geciteerd.

Nadrukkelijk geven zowel de onderzoeker als de docent aan dat buiten de grote waarde van dit onderzoek voor de praktijk, het LO-onderzoek ook kennis over aspecten van leren heeft opgeleverd. Over de veronderstelling dat het op basis van dit onderzoek goed mogelijk lijkt om met een relatief kleine groep docenten generaliseerbare kennis te ontwikkelen zegt LO-o: “Dat is een interessante constatering voor dit type onderzoek” (Witte et al., 2010, p. 388). In het interview geeft hij als voorbeeld: “Je zou op dezelfde manier een theorie kunnen ontwikkelen over contextualiseren.”

Daarbij heeft het onderzoek LO-o veel handvatten gegeven voor vervolgonderzoek. Er zijn nog veel data uit het LO-project waar nog niets mee gedaan is. Zo zijn er 45.000 ingevulde vragenlijsten, die al wel zijn geanalyseerd, maar waarbij het LO-o tot nu toe aan tijd heeft ontbroken om ze te onderzoeken of te laten onderzoeken. Ook is er aandacht voor het onderzoek op Europees niveau.

Project TO

Doel van het TO-project was het formuleren van een op onderzoek gebaseerd advies aan de minister. Dat advies is er gekomen, in de vorm van een publicatie van het Kohnstamm Instituut. Het ministerie heeft die publicatie gebruikt in haar Inspectierapport over talentontwikkeling. Er is dus misschien in dit project eerder sprake van beleidsoutput dan van wetenschappelijke output. De looptijd was ook te kort voor een andersoortige opbrengst, aldus TO-o, maar zij ziet wel voor zich hoe dit onderzoek een vervolg had kunnen krijgen of zou kunnen krijgen in de toekomst. Wanneer met de connaisseurs gewerkt was aan het verspreiden en toepassen van de verworven inzichten op het gebied van talentontwikkeling, zegt zij: "Dan denk ik dat dat project opnieuw weer kennis had opgeleverd. Want dan, dan wordt je theorie rijker." De ervaring om op die manier kennis te verwerven heeft TO-o opgedaan in haar promotieonderzoek, waar ook een artikel uit voortgekomen is. Artikelen waarin "heel systematisch de ervaringen van leraren op een rijtje werden gezet", zonder "dat de rijkdom van het materiaal verloren gaat" zijn er te weinig, volgens haar.

Project CC

In het project CC is wetenschappelijke opbrengst te vinden in de vorm van artikelen van CC-o. Een artikel gebaseerd op de data die onder andere verzameld zijn op VO-CC ligt bij de redactie. Die artikelen zijn belangrijk voor de voortgang van het onderzoek, zegt CC-o: "Daar moeten we hier de kost mee verdienen." Bovendien is het observatie-instrument van CC-o mede door toepassing op VO-CC geschikt gemaakt voor voorgezet onderwijs. Ook is er wetenschappelijke opbrengst in de vorm van bijdragen aan congressen: CC-o heeft verslag gedaan van zijn onderzoek op onder andere de ICSEI conference (2012) en het VELON congres (2013).

Ook één van de docentonderzoekers heeft samen met de externe begeleider congresbijdragen verzorgd, op EARLI (2012) en zij waren eveneens op het VELON congres.

Het onderzoek heeft bovendien bevestiging opgeleverd van CC-o's eerdere constatering dat er een bepaald patroon zit in de professionele ontwikkeling van leraren. Met name de "dip" die zich veelvuldig in die carrière voordoet, roept vragen op. CC-o heeft verschillende hypothesen over wat die stagnatie in de professionele ontwikkeling van docenten veroorzaakt, en is bezig met het opzetten van nieuwe onderzoeken om die hypothesen te toetsen.

Samenvatting

Qua wetenschappelijke opbrengst laten de drie projecten een uiteenlopend patroon zien. Publicaties in academische tijdschriften zijn daar niet automatisch onderdeel van. Ook is de vraag of een inventarisatie van praktijkkennis, bedoeld voor gebruik op beleidsniveau, gezien moet worden als onderzoeksopbrengst, praktische opbrengst, of dat beleidsopbrengst als een derde mogelijkheid beschouwd kan worden. Tijd lijkt een cruciale rol te spelen bij het al dan niet tot stand komen van wetenschappelijke publicaties.

4.4.4 Praktische opbrengst van de drie projecten

Een belangrijke motivatie voor dit onderzoek ligt in deze vierde dimensie van interactie, namelijk in het bekijken wat het onderzoek oplevert voor de praktijk. Gaan docenten er beter van lesgeven bijvoorbeeld, of gaan de leerresultaten van leerlingen er op vooruit als gevolg van dit onderzoek? Kortom, beantwoordt het aan een behoefte uit de praktijk?

Project LO

De praktische opbrengst van het LO-project is heel concreet en zichtbaar. De in het onderzoek ontwikkelde kennis is verwerkt in een gebruiksvriendelijke website die het docenten en leerlingen mogelijk maakt de nieuwe inzichten direct toe te passen. Dat zowel die kennis als het concrete curriculum tegemoetkomen aan een lacune in de bestaande vakdidactiek op dit gebied, blijkt uit de grote hoeveelheid gebruikers van de site. Ook uit het interview met de docent bleek dat voor haar de kennis uit dit onderzoek, vertaald in de leesniveaus, in een behoefte voorziet. Niet alleen zij zelf past het toe in haar lessen, zij ziet dat ook veel andere docenten de site gebruiken en de cursussen volgen.

De praktische opbrengst zit volgens beide geïnterviewden ook in het leerproces van de docenten die ermee werken, vooral bij degenen die de training "Lezen voor de lijst" gevolgd hebben. "Aan het eind van zo'n sessie, zeggen ze eigenlijk allemaal dat ze 't, er ontzettend veel van geleerd hebben," zegt LO-o. De docenten leren in die training hoe ze literatuuronderwijs vorm kunnen geven op een manier die meer tegemoet komt aan verschillen tussen leerlingen, vertelt hij, het "levert die docenten inzichten op eigenlijk, in leerlingen." Of zoals een docent tegen LO-o zei: "Ik merk nu dat ik met die niveaus in mijn hoofd naar de klas kijk." Onderzoeker LO-o haalt een belangrijk deel van zijn

motivatie uit deze praktische opbrengst: “Dat je het gevoel hebt dat je problemen oplost voor mensen of inzicht krijgt in een probleem.”

Project TO

In het project TO ligt het wat betreft de praktische opbrengst wat meer gecompliceerd. De geïnterviewde docent geeft aan geen directe toepassingsmogelijkheden te zien voor de uitkomsten van het onderzoek. Ook de onderzoeker schetst dat die mogelijkheden er wel lagen, maar dat de korte loopduur van het project niet voorzag in een vertaalslag naar de praktijk. De door TO-o en de connaisseurs verzamelde praktijkkennis leent zich hier wel voor, denken beiden, mede door de concrete voorbeelden die erin verzameld zijn.

Echter, wanneer beleidsmakers als kennisgebruikers getypeerd worden, zoals sommigen doen, kan het effect op het beleid van het ministerie ook gezien worden als een praktische toepassing van de kennis uit dit onderzoek. Wat het effect van dat beleid in de klas en voor de lerende is, kan slechts op de veel langere termijn vastgesteld worden.

Project CC

De praktische opbrengst in het CC-project, in combinatie met het onderzoek van de docentonderzoekers, is het meest direct zichtbaar in de vorm van de veranderingen op VO-CC. Niet alleen kreeg de school al vrij snel weer een positieve beoordeling van de inspectie, ook laten zowel de gegevens van CC-o als de interviews die de docentonderzoekers met hun collega's hielden, zien dat de leraren beter zijn gaan lesgeven.

Daarnaast worden de resultaten van het onderzoek van CC-o gebruikt in de lerarenopleiding van de RUG. Toch is de output naar de praktijk niet CC-o's prioriteit, zegt hij, want “ik zit helemaal niet na te denken hoe kan ik mijn onderzoek praktijkrelevanter maken.”

Een ander stuk opbrengst in de praktijk is de kennis die de docentonderzoekers verzameld hebben over de wijze van implementatie van een innovatie als collegiale consultatie. Zij hebben dit als advies aan de schoolleiding gegeven en hopen dat daar bij toekomstige veranderingsprocessen gebruik van gemaakt zal worden. Het advies bevat inzichten over “hoe voer je iets op een efficiënte manier in en hoe zorg je dat het op zo'n manier wordt ingevoerd dat het ook blijft bestaan”, aldus CC-d. Minder tastbaar, maar een belangrijke winst van het project, is volgens CC-d de verandering in het werkklimaat. Door het onderzoek ontstond er “een opener cultuur, dingen werden meer bespreekbaar,” zo observeerde hij.

Samenvatting

Wanneer de beleidsopbrengst in project TO gezien wordt als praktische opbrengst, kan gesteld worden dat er in alle projecten sprake is van praktische opbrengst. De mate waarin deze resultaten in de praktijk tastbaar, concreet en al gerealiseerd zijn, loopt uiteen.

4.4.5 Conclusie

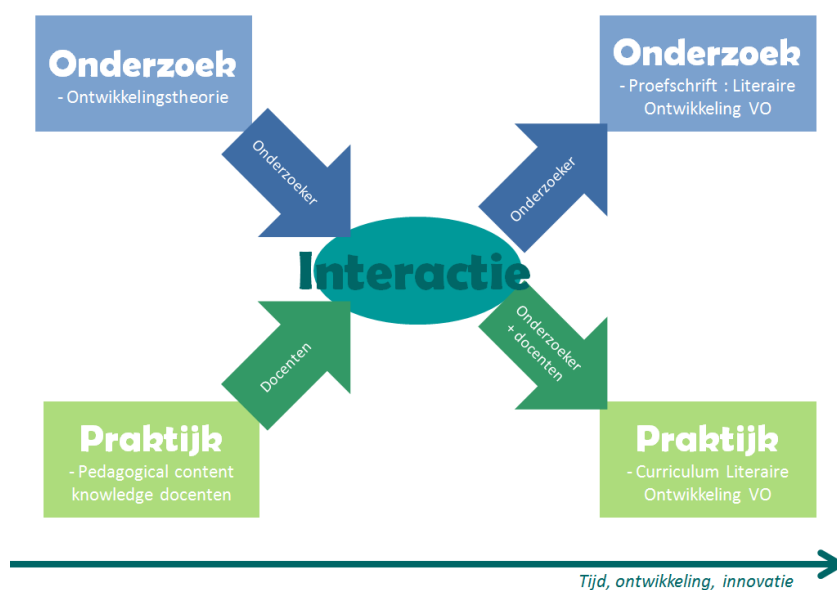
De derde onderzoeksvraag luidde: “Op welke manier en in welke mate delen participanten kennis en maken zij gebruik van elkaars expertise en vaardigheden?” Kijkend naar de inbreng van kennis door onderzoekers en practici in de drie projecten, valt op dat er in alle gevallen, vooral door de onderzoeker, gebruik wordt gemaakt van wetenschappelijke kennis en eerder onderzoek. In sommige gevallen kwamen de docenten hier ook mee in aanraking, maar dat was meer en passant dan dat er sprake was van het doelgericht overdragen van wetenschappelijke inzichten. Wel geven sommige docenten aan gebruik gemaakt te hebben van de expertise van de onderzoeker.

Veel nadrukkelijker is er sprake van het delen van de praktijkkennis van de docenten, in elk geval in twee van de drie projecten. De onderzoekers zijn gericht op zoek gegaan naar deze kennis, hebben een situatie gecreëerd waarin de docent uitgenodigd werd zijn praktijkkennis te delen en hebben deze kennis nadrukkelijk gebruikt in het onderzoek. In één project hebben docenten ook onderling praktijkkennis uitgewisseld.

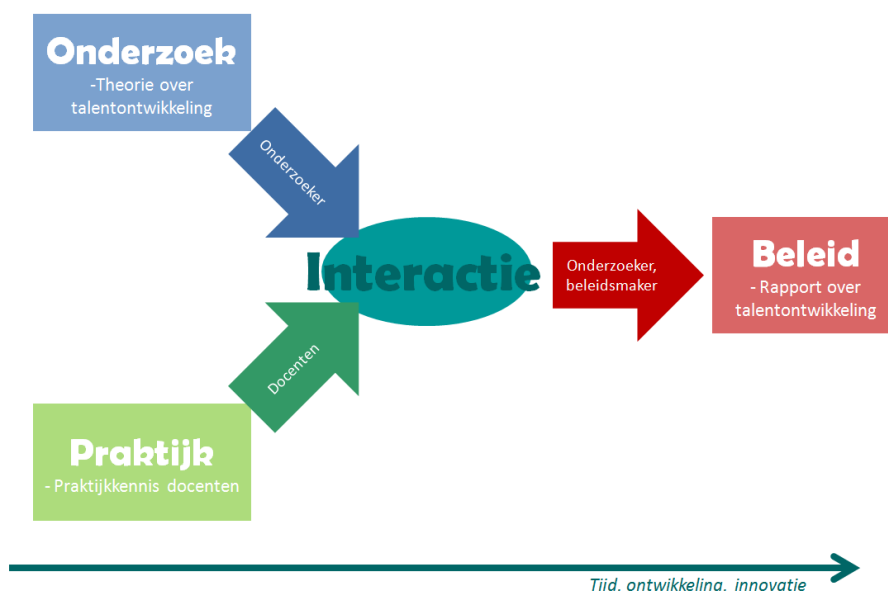
De laatste twee besproken dimensies van interactie vormen het antwoord op de vijfde onderzoeksvraag, namelijk “Op welke manier en in welke mate dragen uitkomsten van het project bij aan (a) kennis over onderwijs en (b) verbetering van de onderwijspraktijk?” Hierbij is opvallend, zoals al zichtbaar werd in de paragrafen over disseminatie en gebruik van kennis, dat er een primaire focus lijkt te zijn. Eén project richtte zich aanvankelijk vooral op de praktijk, en zette het produceren van wetenschappelijke artikelen op het tweede plan. Eén project diende expliciet als voeding voor

beleidsnotities en het derde project genereerde juist wetenschappelijke publicaties en hypothesen voor vervolgonderzoek. In alle gevallen kan er uit de onderzoeken kennis over onderwijs afgeleid worden, maar de vraag is of deze kennis ook op plekken belandt waar deze kennis gebruikt gaat worden. In elk geval twee projecten hebben aantoonbare verbeteringen in de praktijk opgeleverd, hetgeen in het CC-project mede te maken had met de combinatie van het onderzoek van de RUG en het docentenonderzoek.

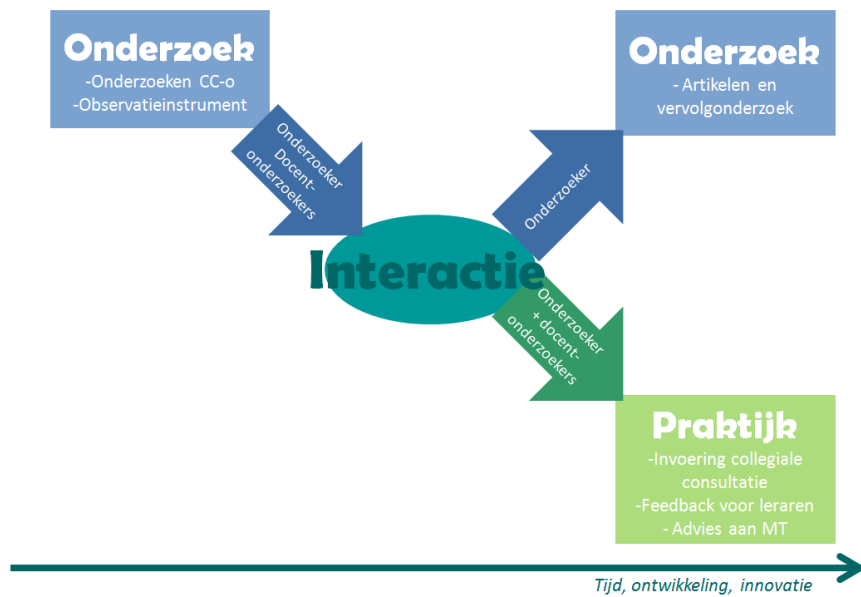
In de inleiding van deze paragraaf zijn in het interactiemodel (figuur 1) de vier afzonderlijke dimensies zichtbaar gemaakt (figuur 5). In figuur 6, 7 en 8 is samengevat welke dimensies in welke hoedanigheid in de verschillende projecten aanwezig waren.



Figuur 6. Interactie in het project LO



Figuur 7. Interactie in het project TO



Figuur 8. Interactie in het project CC

4.5 Sleutelfactoren in de interactie tussen onderzoek en praktijk

De enig overgebleven onderzoeks(deel)vraag is de vierde: “Op welke manier en in welke mate beïnvloeden sleutelfactoren of andere factoren deze processen?” De literatuur over de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs laat zien dat overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering interactie kunnen bevorderen of belemmeren.

In de interviews is meestal niet rechtstreeks naar de invloed van deze sleutelfactoren gevraagd, maar is vooral gekeken in hoeverre deze factoren genoemd werden, wanneer onderzoekers en docenten verslag deden van hun ervaringen tijdens het onderzoeksproject. Alvorens in het volgende hoofdstuk de specifieke content van het raamwerk (tabel 1) te bespreken, zal in deze paragraaf beschreven worden of en op welke manier de sleutelfactoren van toepassing zijn op de verschillende projecten en welke andere factoren mogelijk ook een rol spelen.

4.5.1 Overtuigingen van participanten in de drie projecten

Het begrip overtuiging, vertaling van het Engelse ‘beliefs’, verwijst in dit onderzoek naar hardnekkige convicties die onder verschillende participanten bestaan en die de mate beïnvloeden waarin zij open staan om hun eigen kennis te delen en nieuwe kennis te ontvangen. Het effect van dergelijke overtuigingen wordt in de literatuur veelvuldig genoemd en verandering ervan wordt beschreven als een langdurig proces dat begint met de herkenning en erkenning van de rol die deze overtuigingen spelen.

Project LO

In de interviews met deelnemers aan het LO project zijn veel uitspraken te vinden die verwijzen naar of gerelateerd zijn aan de factor overtuiging. Opvallend is dat LO-d aangaf heel open te staan en gemotiveerd te zijn om aan het onderzoek deel te nemen: “Ik vond het meteen heel interessant om daar eens naar te gaan kijken dan, wat [LO-o] z’n plan was. Om dat eens te gaan uitzoeken. Dus ik zei meteen daar wil ik wel aan mee doen.” Niet alleen was zij bereid haar praktijkkennis te delen, zij ging er ook van uit er zelf van te leren, vertelde ze: “Wat ik altijd zelf leuk vind, is dat je, je gaat weer uit je vertrouwde comfortzone met zoiets, je onderzoekt weer eens het een en ander.” LO-d noemt meerdere malen hoe belangrijk het was dat LO-o overtuigd was van het nut en het belang van de kennis van de docenten. “Dat je weer eens wordt aangesproken op jij hebt ook hersens, docent, dat is wel leuk,” vertelt ze, en: “Je wordt gezien weer als docent, dat vond ik heerlijk. Volgens mij vonden we dat alle zes heerlijk. Dat je gewoon serieus genomen wordt als docent met je kennis, die waardering. Ja, die is heel prettig. En die is het hele onderzoek, is het

volgehouden door [LO-o], dat hij het heel belangrijk vond wat wij bijdroegen. En dat is echt waardering." Ook LO-o zag dat de waardering die het onderzoek gaf aan de kennis van de docenten hen enorm motiveerde: "Het zorgt er voor dat ze zich gezien voelen, dat ze gezien worden, dat ze zichzelf herkennen in de theorie." Belangrijk is het daarbij, volgens hem, om bij het halen van die kennis, niet ook meteen kennis te willen brengen, in de vorm van ongevraagde adviezen of oordelen.

Zoals gezegd gaf onderzoeker LO-o aan dat hij zo goed aansluiten bij de behoefte van de praktijk door zijn ervaring voor de klas. Hij merkte zelf hoe zijn pogingen om de leerlingen aan het lezen te krijgen strandden en hij zag docenten om zich heen met dit onderdeel van het vak worstelen. Daarentegen zag hij ook docenten "die zich er altijd een beetje van hebben afgemaakt of het heel eenzijdig hebben ingevuld." Om uiteenlopende redenen kunnen docenten erg vasthouden aan bepaalde patronen, observeert hij. Om ze "uit hun hok" te krijgen, zegt LO-o, was het noodzakelijk om met panels met meerdere docenten te werken. "Nou wat je heel vaak ziet bij docenten is dat je eigenlijk dat ze, ja, ik gebruik dat voorbeeld ook, dat speelde ook wel, niet in heel sterke mate, maar dat speelde wel ook in het panel, van: bij mij gaat het zo, dus is het zo." In een paneldiscussie, meer dan in een gesprek tussen onderzoeker en docent, ontstaat een uitwisseling waarin docenten heel veel belangstelling voor elkaar hebben en veel eerder afstand nemen van hun eerdere overtuigingen, zo schetst hij.

Volgens LO-o is het niet alleen nodig dat docenten open staan voor nieuwe kennis, onderzoekers moeten ook open staan voor de praktijk: "Als ik denk wat moet er bij onderzoekers veranderen, dan moeten die luisteren naar de problemen die mensen in de praktijk hebben." LO-d beaamt dat: "Het is een basis van respect voor het werk dat de docent doet en de kennis die hij heeft en dat dat interessant werk is ook om te doen, dat is de basis. En dan voor het onderzoek, ja, een wezenlijke interesse ook in dat werk en wat het voor belang kan hebben voor het onderzoek."

Een kleine, maar opvallende illustratie van het uiteenlopen van overtuigingen onder participanten, kwam in de interviews met LO-o en LO-d aan het licht. LO-o was in de veronderstelling dat de docenten, ondanks hun grote inbreng, zich onvoldoende mede-eigenaar van de kennis zouden voelen. "Het is hun theorie, maar omdat ik 'm heb gestructureerd, ervaren ze het niet zo." Hij besloot ter plekke daar wat aan te gaan doen door hun namen op de site te vermelden. LO-d gaf in het interview, kort daarna, echter aan dat zij zich wel degelijk mede-eigenaar voelde, niet alleen door haar bijdrage in de vorm van haar kennis, maar ook doordat het onder andere haar leerlingen waren, waarop de onderzoeksopbrengst gebaseerd is.

Project TO

Doordat de interactie in het project TO minder intensief was, werden de participanten minder geconfronteerd met overtuigingen van anderen. Wel bleek in de interviews dat de onderzoeker en de docent zich in hun werk laten leiden door specifieke overtuigingen, hetgeen zeker in het geval van de onderzoeker invloed heeft gehad op de manier van onderzoek doen in dit project. De gedrevenheid om docenten in het onderzoek te betrekken, is daar een voorbeeld van. Het is belangrijk, denkt zij, om je als onderzoeker te verplaatsen in de docent. "Ik ben er vanuit gegaan dat er begrip moet zijn voor de situatie waarin mensen zitten, dat je wel moet begrijpen wat voor soort vak het beroep van leraar is, (...) het beroep van leraar is moeilijker dan veel mensen denken."

In haar eerdere onderzoeken kwam TO-o regelmatig docenten tegen voor wie het deelnemen aan onderzoek geen vanzelfsprekendheid was: "Mensen, die het idee hebben waar doe ik dit voor, ik hoor toch voor de klas te staan, dan kom je daar natuurlijk niet verder mee." Maar bij de connaisseurs die deelnamen aan het TO-onderzoek was daar geen sprake van. Zij waren zeer gemotiveerd om bij te dragen en hadden geen moeite om voor inbreng te zorgen. "Dat deze mensen aangesproken werden op hun professionaliteit," werkte stimulerend, aldus TO-o.

Dat gold zeker ook voor TO-d. Hij was gemotiveerd om aan het onderzoek mee te werken. "Daar doe je gewoon aan mee," zei hij. Meewerken aan of gebruik maken van onderzoek is desondanks niet iets wat hij met regelmaat doet.

Over de manier waarop hij komt tot een bepaalde aanpak in de klas zegt hij: "Dat is ook vaak gewoon fingerspitzengefühl." Wanneer die aanpak niet blijkt te volstaan, gaat hij op onderzoek: "Dan ga ik zeggen van nee, nou wil ik er meer van weten. En dan komt dat leeswerk en dat ondersteunt of ondersteunt niet." Ook om zich heen ziet hij dat docenten zich niet heel makkelijk door onderzoeksresultaten laten overtuigen. "Omdat ik denk dat docenten nog steeds behoorlijk koning in eigen domein zijn. (...) Wat dat betreft is de entree niet zo soepel." Heldere gebruiksmogelijkheden en ontwikkelingen die tijd opleveren in plaats van tijd kosten, zijn volgens TO-d de kenmerken waar de interesse van docenten mee te winnen is.

Ook TO-o herkent die scepsis onder docenten en verklaart dit vanuit de haperende aansluiting tussen theorie en praktijk. "Ik heb altijd gedacht, één van de redenen waarom leraren niet in theorie geïnteresseerd zijn, is dat, die theorie gaat helemaal niet over hun situatie. (...) Het is vaak niet een operationele theorie." Terwijl zij tegelijk

signaleert dat er ook veel behoefte is aan kennis in de praktijk: “Dat is de grootste vraag van leraren: hoe moet ik het doen? En de theorie gaat vaak niet over hoe moet ik het doen.” In onderzoek zoals in het TO-project, waarin docenten betrokken zijn, houdt zij rekening met dergelijke overtuigingen: “Die scepsis probeer ik te doorbreken door begrip te hebben voor wie ze zijn, hoe dan ook. Het gaat eigenlijk over onvoorwaardelijke acceptatie.”

Project CC

Zowel CC-o als de docentonderzoekers kregen in het CC project te maken met overtuigingen van andere deelnemers. Het meest nadrukkelijk kwam dat naar voren in de problemen die ontstonden toen er onduidelijkheid was over de manier waarop het instrument gebruikt zou worden. De overtuiging dat het instrument gebruikt was als beoordelingsinstrument leidde bijna tot stagnatie van het gehele project op VO-CC. “Dat gevoel dat werd ook benoemd, van wantrouwen, een beetje angst en wat wil het de schoolleiding hiermee,” vertelt CC-d. De docentonderzoekers signaleren nog steeds weerstand tegen het instrument, die volgens CC-d terug te leiden is naar deze communicatieproblemen in de aanloop van het project. In hun eigen onderzoeksdeel hebben zij er hard aan moeten werken om dat vertrouwen terug te winnen: “Van dat zij zich ook veilig voelen. Ook in interviews bijvoorbeeld, dat zij daar gewoon eerlijk en open kunnen zijn, zonder bang te zijn dat ze het via hun leidinggevende terug horen.” Ook CC-o benadrukt dat vertrouwen een belangrijk punt is, wanneer docenten deel gaan nemen aan een dergelijk onderzoek: “Dan moet je ze die vertrouwelijkheid beloven en aan de leraren en de school duidelijk maken dat de schoolleiding alleen over de gemiddelde resultaten wordt geïnformeerd.”

CC-d signaleert dat sommige docenten een gereserveerde houding hebben: “Ik denk dat mensen hier op school best sceptisch zijn, dat vertrouwen is niet heel hoog denk ik, dat nieuwe onderzoeken echt nieuwe inzichten bieden.” Toch hoopt hij dat nieuw onderzoek of vervolgonderzoek door de docentonderzoekers verandering teweegbrengt: “Nou, ik denk dat op het moment dat daar uit zou komen dat ofwel dat heel goed werkt, of juist helemaal niet, dat ze dan ook wel dan eens kijken: O, hoe kan het dan anders of beter of wat moeten we ermee.”

Ondanks hun eigen onderzoek is CC-d er niet van overtuigd dat docenten kunnen bijdragen aan wetenschappelijk onderzoek: “Moet ik ook eerlijk zeggen, ik ben er ook best wel, ik vraag me dat ook af of dat echt kan, wat onderzoekers zouden kunnen met ons praktijk, om het zo maar te zeggen.” Zijn motivatie heeft er niet onder geleden, hij vindt het onderzoek doen leuk en maakt er graag tijd voor vrij naast zijn lesgevende taken. Belangstelling van de schoolleiding ervaart hij daarbij als een stimulans: “Het was wel heel opmerkelijk hoe de nieuwe directeur meteen heel enthousiast reageerde van o, leuk, (...) ja, dat is heel leuk dat je die reactie krijgt.”

Samenvatting

De onderzoekers en docenten deden in de interviews veel uitspraken die gerelateerd zijn aan de sleutelfactor overtuiging. De in de literatuur benoemde hardnekkige overtuigingen, zoals de overtuiging dat kennis uit onderzoek niet in de praktijk terecht komt en dat docenten niet of nauwelijks geïnteresseerd zijn in onderzoek, werden echter bij de geïnterviewden zeer beperkt waargenomen. De meeste participanten in de drie bestudeerde projecten gaven er blijk van dat zij een hele positieve houding hadden tegenover de mogelijkheden om kennis uit onderzoek in de praktijk te gebruiken, de mogelijkheden voor onderzoekers en practici om gezamenlijk onderzoek te doen en innovaties in te zetten, en de meesten van hen, met name de deelnemers uit de projecten LO en TO, geloofden in het nut van het gebruik van de praktijkkennis van docenten daarbij.

Naast genoemde aspecten van overtuigingen werden in de interviews ook vertrouwen, motivatie en interesse veel genoemd te worden in relatie tot overtuigingen.

4.5.2 Samenwerking tussen participanten in de drie projecten

Kijkend naar interactie tussen onderzoek en praktijk lijkt samenwerking een wel erg voor de hand liggende factor. Er zijn ook veel artikelen te vinden die verslag doen van onderzoeksprojecten, waarin zowel onderzoekers als practici actief zijn. Echter, samenwerking waarbij daadwerkelijk een uitwisseling plaatsvindt van kennis en expertise, waarbij onderzoekers en professionals uit de praktijk samen onderzoek doen en samen nieuwe inzichten creëren, lijkt nog geen veel voorkomend verschijnsel.

Project LO

Van de drie bestudeerde projecten vond de meest langdurige en frequente samenwerking plaats in het project LO. Gedurende ongeveer drie jaar kwamen de onderzoeker en de docenten met regelmaat bijeen. LO-d herinnert zich: "Wij kregen een soort van plan te zien met, waarbij dus bijeenkomsten waren waar we met z'n allen kwamen." Deze bijeenkomsten vonden vaak plaats op één van de laatste dagen van een schoolvakantie. LO-o's ervaring is dat dit een goed moment is in zowel de werk- als privéagenda van de deelnemers: "Dat je zeker weet dat er niks tussen kan komen, dat 't ook weer niet ten koste gaat van heel veel vrije tijd."

LO-o benadrukt het belang van het kennen van de praktijk bij dergelijke dingen: "Dat het goed is dat ik van beide kanten heel veel weet." Een ander voorbeeld daarvan is volgens hem hoe hij de leerlingen stimuleerde om de voor het onderzoek benodigde vragenlijsten in te vullen, door bioscoopbonnen mee te sturen die de docent onder deelnemende leerlingen kon verloten. "Dat zijn de dingen, juist omdat je die praktijk goed kent, weet je hoe die dingen werken en weet je dat je dat zo moet doen," zegt LO-o. Ook de manier waarop er onderling gecommuniceerd wordt, is belangrijk volgens hem: "De connectie met de praktijk is heel belangrijk. En de mensen achter de voddens zitten en je niet bezwaard voelen en niet met briefjes, maar bellen."

Zoals gezegd geeft LO-o aan bewust gekozen te hebben voor het samenwerken met docenten in de vorm van paneldiscussies, omdat er op die manier niet alleen een transfer van kennis, maar meer een dynamische uitwisseling van kennis ontstond. Ook LO-d heeft dit ervaren als een "verrijking." Buiten dit onderzoeksproject om ervaart LO-d dat onderzoek en praktijk "toch twee verschillende werelden" zijn. En ook al weet ze niet precies hoe het contact geïntensiveerd kan worden, het zou wel vaker moeten, volgens haar: "Ik denk dat je gewoon die klas in moet of zo, naar die docent toe. Of hem moet uitnodigen op de universiteit. Ik weet het niet, maar ik denk dat daar toch wel, het contact is er gewoon niet." Er zou iets moeten komen volgens haar "waarin dat contact in elk geval geregeld wordt, vergemakkelijkt wordt." Ook de samenwerking met de verschillende andere participanten is volgens beide geïnterviewden goed verlopen.

Project TO

Het project TO had een korte looptijd, het ministerie wilde binnen enkele weken het advies ontvangen. Er is dan ook geen langdurige samenwerking geweest. De docenten zijn benaderd, (telefonisch) geïnterviewd en in een later stadium is de onderzoeksopbrengst naar hen teruggekoppeld. Dat docenten deel zouden uitmaken van dit onderzoek, stond van begin af aan vast en is ook beschreven in de subsidieaanvraag. Binnen die kaders is TO-o tevreden over het contact: "Die samenwerking ging goed, dat was eigenlijk heel makkelijk." De geïnterviewde docenten waren geïnteresseerd en gemotiveerd, vertelt ze: "Die connaisseurs waren, die door mensen aangewezen waren als, als goeie leerkrachten, die hadden die brede blik. En die waren dus ook bereid om mee te denken over die theorie." Deze manier van samenwerken zou volgens TO-o geoptimaliseerd kunnen worden als er meer geld en dus meer tijd voor zou zijn. In de meest optimale vorm ziet de samenwerking er volgens haar zo uit: "Als onderzoeker geef je dan aan de praktijk je professionele, je vakmanschap als leraar en wat je dan geeft is ook het vermogen om te zien, hé hier zouden we onderzoek naar kunnen doen. Dus het vermogen om te kunnen onderscheiden waar onderzoek op z'n plaats is. De praktijk geeft dan aan de onderzoeker de ervaringen en ook de mogelijkheid om data te verzamelen op een systematische manier en geeft de mogelijkheid aan de onderzoeker om het eindresultaat weer in de praktijk te brengen."

De geïnterviewde docent, TO-d, kijkt positief terug op de kortstondige samenwerking met de onderzoeker. "Dat is dus gewoon prettig verlopen." Het was een aangenaam gesprek, zegt hij, waarin hij veel van zijn ideeën over talent kwijt kon.

Project CC

In het project CC was niet expliciet sprake van samenwerking, in de zin dat onderzoekers en docenten, voor langere of kortere duur samen optrokken en gezamenlijk aan één doel werkten. "Die interactie is een neveneffect van wat die school wil en wat wij willen. Die interactie is voor ons geen enkel doel", zegt CC-o hierover. Toch spreken beide participanten spreken van een win-win-situatie in dit project. Binnen die win-win situatie, waarin de universiteit en de docentonderzoekers aan hun eigen doelen werkten en elkaar daarbij van dienst waren, was samenwerking een middel, zo beschrijven zij. Een heel belangrijk middel, zegt CC-o, want wanneer hij niet zou investeren in dat contact, zou hij nooit een hoge respons krijgen. "Omdat dat zo moeilijk is als je gewoon een vragenlijst op de bus doet, pak je zo'n samenwerkingsrelatie, je spreekt de leraren aan, je hebt ze allemaal een keer in een zaaltje gehad," vertelt hij. Het is niet moeilijk scholen hiervoor te vinden, zegt CC-o: "Wij kennen de scholen, komen daar, onze studenten lopen daar

en van het één komt het ander. Dus wij hoeven niet expliciet op zoek te gaan, we hebben gewoon een relatie met de scholen." Vanuit een dergelijke samenwerkingsrelatie, die langere tijd kan duren, "kost het dan ook helemaal geen moeite om die gegevens te verzamelen dan". Maar, zegt CC-o: "Dit is natuurlijk wel duur en tijdsintensief." Op de samenwerking met VO-CC kijkt hij, net als op de samenwerking met veel andere deelnemende scholen, goed terug: "We hebben samen een mooi avontuur gehad."

De geïnterviewde docentonderzoeker bevestigt dat de samenwerking met de onderzoeker vooral een middel was. "De voornaamste relatie met hem is dat wij een aanvoerbron zijn voor zijn data en niet zozeer samenwerking met ons." Toch spreekt ook hij zoals gezegd van een win-win situatie waarin de school en de docentonderzoekers geprofiteerd hebben van de expertise van de onderzoeker.

De samenwerking binnen de groep docentonderzoekers verliep meestal goed. Het meest gemakkelijk was de situatie in het begin van het onderzoekstraject, vertelt CC-d, toen hij en zijn collega aan het onderzoek werkten en er een middag in de week voor vrij geroosterd waren: "Dat was gewoon handig, want we spraken elkaar veel en dan vind je het allebei leuk." In een later stadium, toen er meerdere docentonderzoekers in de onderzoeksgroep zaten, was dat juist één van de struikelblokken, om "momenten vinden, om met z'n allen bij elkaar te zitten." Waar hij vaak tegenaan liep, ook in de samenwerking met de begeleider en de onderzoeker, is dat het project voor iedereen iets was naast andere taken: "Het is niet ieders prioriteit."

Ook in de samenwerking met de schoolleiding hadden wisselingen in de bezetting een remmende werking. De huidige directeur is de derde sinds de start van het onderzoek. "Dat is niet bevorderlijk voor, je moet telkens weer bijpraten," zegt CC-d. Maar ook in het algemeen had de samenwerking met de directie beter gekund, denkt hij: "Het is eigenlijk niet een hele sterke band geweest, in die zin, ze zijn niet heel actief betrokken geweest." Terugkijkend hadden zij daar als docentonderzoekers ook meer aan moeten doen, vindt hij, want die samenwerking, "die is redelijk cruciaal."

Samenvatting

In de projecten in deze case study blijkt de intensiteit en de hoedanigheid van samenwerking in grote mate uiteen te lopen, variërend van een gesprek van een uur tot een langdurige samenwerkingsrelatie van enkele jaren. Toch is het interessant om te zien dat ook een zeer kortstondige connectie de praktijk een stem geeft in het eindresultaat. De samenwerking in het project LO heeft veruit de meeste kenmerken van de systematische en structurele, bidirectionele en gelijkwaardige samenwerking waarover in de literatuur zo hoog opgegeven werd, maar het CC-project laat zien dat ook andere vormen van samenwerking kunnen leiden tot interactie tussen onderzoek en praktijk. Gebrek aan tijd, beperkte facilitering en wisselingen onder de deelnemers worden genoemd als belemmeringen voor intensieve samenwerking.

4.5.3 Transparantie in de drie projecten

De literatuur over het verbinden van onderzoek en praktijk in het onderwijs liet meermalen zien dat transparantie, inzicht van de participanten in het proces van het ontstaan van nieuwe kennis en het vertalen ervan naar de praktijk, het verschil kan maken in het al dan niet ervaren van een kloof.

Project LO

In het LO-project gaven de participanten, zowel de onderzoeker als de docent, aan een goed beeld te hebben van hoe het gehele onderzoekstraject er uit zou zien en wat de beoogde opbrengst was. LO-o vertelt dat het onderzoek grotendeels gelopen is, zoals hij van te voren bedacht had: "Eigenlijk is het eerste plan uitgevoerd." Dat plan heeft hij aan het begin van het onderzoek aan de deelnemende docenten gepresenteerd. "Dan heb je dus een beeld van het hele traject," zegt LO-d, en zij geeft aan dat ze inzicht had in het beoogde eindresultaat en de manier waarop de onderzoeker dat met hen wilde bereiken. Zij omschrijft daarbij op welke manier de in dit onderzoek verworven kennis volgens haar bijgedragen heeft aan zowel haar eigen praktijk als aan literatuuronderwijs en kennis over leren. Transparantie komt ook ter sprake wanneer LO-o het heeft over zijn ervaring in de onderwijspraktijk: "Dan zie je gewoon de complexiteit ook van onderwijs veel meer." Het is voor onderzoekers belangrijk om in die complexe omgeving te zien welke behoefte er leeft en om docenten handreikingen te bieden, aldus LO-o. In dit inzicht krijgen en bieden lag ook een deel van zijn onderzoeksmotivatie: "Dat was ook een drijfveer van nou ja, dat vak dat moet gewoon veel duidelijker worden, dat moet veel zichtbaarder worden, veel beter worden doordacht." Taal is daarbij ook een cruciale factor, stelt LO-o: "Ik heb er nu ook heel bewust voor gekozen om hun terminologie te gebruiken."

Project TO

Opvallend is dat in het TO-project de geïnterviewde docent aangeeft geen inzicht gehad te hebben in de bedoeling achter het onderzoek, maar dat hij dit positief vindt: "Daar had ik niet zoveel zicht op. Ik wist wat de vraagstelling was, ongeveer. Nee, ik geloof dat dat ook goed is dat je op zo'n moment geen zicht hebt op het eindproduct want dan zou je naar de doelen toe kunnen praten en dat is helemaal niet nuttig of nodig. Dus daar heb ik geen problemen mee gehad." De onderzoeker had de indruk dat de meeste connaisseurs dat inzicht wel hadden, maar het contact was te kortstondig om na te gaan of dit daadwerkelijk zo was. Zij zelf had, uiteraard, wel een goed beeld van waar het onderzoek toe moest leiden. Ook dat zij de onderzoeksvragen zou beantwoorden met behulp van de praktijkkennis van docenten was al in de eerste onderzoeksopzet geformuleerd.

Net als LO-o refereert TO-o eraan dat taal van belang is waar het gaat om inzicht in relatie tot de connectie tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Onderzoekers moeten taal gebruiken die aansluit bij die praktijk, maar door gezamenlijk onderzoek doen worden begrippen uit de onderwijswetenschap "ook een onderdeel van de professionele taal van leraren," zegt zij. Taal alleen is echter niet genoeg om de praktijk en de wetenschap bij elkaar te brengen, stelt TO-o: "De niet ideale vorm is je hebt een stelletje leraren en je hebt een stelletje onderzoekers, en die komen allebei uit verschillende werelden en die moeten elkaar via woorden proberen te vinden." Echt inzicht in elkaars werk en wereld vraagt volgens haar dan ook om een "overlappende rol tussen leerkracht en onderzoeker."

Project CC

In het interview met CC-o kwam transparantie ter sprake waar het ging om het uitleggen van het onderzoeksdoel en de opbrengsten aan docenten. CC-o geeft aan dat hij het heel belangrijk vindt dat deelnemende scholen weten wat er van ze verwacht wordt en wat er gebeurt met de data die zij aanleveren. Hij investeert hier bewust tijd en energie in, en het is zijn ervaring is dat het vaak goed lukt om dit aan docenten uit te leggen.

De docentonderzoeker, CC-d, benoemde ook een aantal aan transparantie verwante onderwerpen. Hij schetste dat hij in zijn rol als onderzoeker niet altijd inzicht had in het proces, waar het toe moest leiden en "wie nou waar wat zit te doen." Inzicht hebben in het onderzoeksproces is volgens hem heel belangrijk, ook ten aanzien de onderzoekstaken. Hij stelde zichzelf daarbij vragen als: "Voor wie werk ik hier? Ik bedoel, zit ik hier een opdracht van de schoolleiding uit te voeren of ben ik onafhankelijk?" Gebrek aan inzicht hadden ook zijn collega-docenten, zegt CC-d, met name in wat er met de ingevulde observatieformulieren zou gebeuren. CC-d denkt dat als de onderzoeksgroep en het managementteam elkaar beter op de hoogte hadden gehouden, dergelijke problemen voorkomen hadden kunnen worden.

Samenvatting

Gevraagd naar factoren die het onderzoeksproces beïnvloed hebben, is transparantie niet de eerst en meest genoemde factor. Ook verschilt de mate waarin participanten aangeven inzicht te hebben in het gehele proces van kennisproductie tot gebruik van onderzoeksresultaten. Van de kant van de onderzoeker geldt dat zij in alle gevallen een helder plan maken voor het onderzoek en dat grotendeels volgens dat plan uitvoeren. Niet altijd is de deelnemende docent van dit plan en waar het toe moet leiden op de hoogte, en weet hij of zij welke participant daarin welke taken vervult. Wel benoemen alle geïnterviewden de complexiteit van de onderwijscontext en hebben zij inzicht in hoe kennis geproduceerd, verspreid en gebruikt wordt of zou kunnen worden. Twee van de drie onderzoekers benoemen het gebruiken van dezelfde taal in relatie tot transparantie en een goede connectie tussen onderzoek en praktijk.

4.5.4 De factor tijd in de drie projecten

In de literatuur over de relatie tussen onderzoek en praktijk wordt bijna zonder uitzondering genoemd dat participanten meer tijd zouden moeten hebben om te investeren in toenadering. Onderzoekers zouden meer tijd moeten en moeten mogen besteden aan bijvoorbeeld samenwerken met practici en publiceren in vakbladen voor docenten. Docenten zouden meer tijd moeten krijgen en gebruiken om kennis te nemen van recente onderzoeksinzichten en om deel te nemen aan onderzoeksprojecten.

Project LO

In het project LO zijn de onderzoeker en de docenten gedurende ongeveer drie jaar meermalen per jaar bij elkaar geweest. Deze sessies werden vaak gepland in schoolvakanties. Deelname aan het onderzoek werd zo grotendeels losgekoppeld van de baan van de docenten, zij namen deel als docent, maar geheel op persoonlijke titel, bevestigden beide geïnterviewden. LO-o schat dat die bijeenkomsten ongeveer twintig dagdelen in beslag namen, en hij waardeert het erg en is trots dat de docenten deze investering gedaan hebben.

LO-d vond het geen probleem om tijd in het onderzoek te investeren. Het waren vaak leuke en leerzame bijeenkomsten, en het was niet zo dat ze er continu extra druk door was, zegt ze: "Het was eerder zo dat je, af en toe was je er heel druk mee bezig en dan ook weer tijden minder." Bovendien merkte ze dat de investering veel opleverde: Wanneer een onderzoek alleen "mijn lestijd (zou) kosten, terwijl ik er niks voor terugkrijg, Ja, dan ben ik minder gemotiveerd." Dat zij deelnam naast haar baan ziet zij ook als een voordeel, vertelt ze: "Als het op school zou zijn, dat is, ja dan is het minder bijzonder of hoe dan ook." Toch denkt zij dat het mogelijk zou moeten zijn om deelname aan onderzoek door docenten te faciliteren.

LO-o vertelt dat bepaalde organisatorische dingen, zoals de beloningen voor de leerlingen, een manier waren om de motivatie te stimuleren en te zorgen dat hij zijn data op tijd kreeg: "Wat er dan gebeurt, is dat die docent dat gewoon in de klas doet, tijdens de les. En meteen." Ondanks de geruime looptijd van het project, kwam LO-o nog tijd te kort, zegt hij. Zo zijn er nog veel geanalyseerde, maar niet verwerkte onderzoeksgegevens, maar het ontbreekt hem aan tijd om ze verder te onderzoeken of te laten onderzoeken.

LO-o benadrukt het belang van de factor tijd ook nog op een andere manier, namelijk in de duur van onderzoeksprojecten: "Dat is het bezwaar van heel veel onderzoek, dat het niet longitudinaal is, niet vanuit een longitudinaal perspectief, het zijn vaak incidentjes, het staat niet in een groot perspectief, een lang perspectief."

LO-d noemt de factor tijd nog in relatie tot de leerlingen: "Er is natuurlijk wel een zekere druk van die leerlingen die zijn natuurlijk op een gegeven moment van school af." Behalve in deze context heeft LO-d verder nergens ervaren dat tijd een belemmerende factor was, zegt ze, "Het kost tijd. Punt."

Project TO

Het project TO was zoals gezegd van korte duur. Het advies aan het ministerie moest binnen enkele weken uitgebracht zijn. In dit project had TO-o graag meer tijd gehad, maar een project moet ook niet te lang duren, volgens haar: "Je moet je contact met je respondenten vasthouden, het moet niet te lang duren. En de tijd moet ook weer lang genoeg zijn dat je dat kunt verwerken, zodat je het ook met literatuur kunt verbinden."

Onderzoeker TO-o, die ook in andere projecten met docenten samenwerkt, is altijd voorzichtig in het beslag leggen op de tijd van docenten: "Mijn beeld is, je hebt als leraar heel veel te doen, dat wordt onderschat door mensen, die denken 10% professionaliseringstijd, die wordt niet gebruikt. Er wordt veel gedaan! Een les voorbereiden is ook een vorm van professionalisering. Mensen zijn heel druk, dus ik ben altijd terughoudend om van mensen tijd te vragen als er niet een facilitering tegenover staat."

Of hij ook meer tijd in het onderzoek had willen stoppen, had volgens TO-d afgehangen van de opbrengst voor de praktijk: "Dat had afgehangen van het belang daarvan dat ik ingeschat zou hebben. Dat had afgehangen van in hoeverre is dit vertaalbaar naar de praktijk, in hoeverre kun je hier binnen de onderwijsorganisatie direct de vruchten van plukken. Dat waren mijn overwegingen geweest." TO-d ziet wel dat "het teveel gebeurt dat de dagelijkse lespraktijk de docent opslokt en dat dat betekent dat de wetenschappelijke nieuwsgierigheid gaat ontbreken." Ook ziet hij dat er in het curriculum steeds minder tijd is voor de docent om andere dingen te doen buiten de voorgeschreven stof. Tegelijk worden er steeds meer eisen gesteld op het gebied van resultaten van leerlingen, dus dat betekent gewoon "minder ruimte voor leuke dingen." Docenten zijn volgens TO-d dan ook vooral in onderzoeksresultaten geïnteresseerd die tijdsbesparing en betere resultaten opleveren. Ook hij noemt tijd in relatie tot duurzaamheid: "Want dat is ook zo'n lekker probleem, dat is dat we projecten op touw zetten en die om zeep helpen voordat ze voldragen zijn."

Project CC

VO-CC participeerde al in het project van CC-o, toen de school in 2010 besloot om het eigen deel met de docentonderzoekers op te zetten. Het universitaire onderzoek liep toen al geruime tijd en vervolgstadia van het onderzoek zijn in ontwikkeling. Een artikel over het deel van het onderzoek waarin de op VO-CC verzamelde data verwerkt is, "ligt nu bij tijdschriftredactie, dat duurt soms jaren." Verder heeft tijd wat hem betreft geen andere rol gespeeld dan bij elke andere activiteit: "Er zitten gewoon te weinig uren in een dag en te weinig dagen in de week,

maar dat is een bekend verschijnsel.” Ook docenten klaagden niet in zijn richting over tijd in relatie tot hun deelname aan het onderzoek.

Het onderzoek van de docenten is recent, in maart 2013, afgesloten, maar kan mogelijk een vervolg krijgen, vertelt CC-d, alhoewel de docentonderzoekers ook graag een ander onderzoek op zouden willen pakken. Officieel werden de docentonderzoekers gefaciliteerd voor hun onderzoeksactiviteiten: “We hebben op jaarbasis 80 uur hiervoor.” Aanvankelijk werden CC-d en zijn collega daarom elke woensdagmiddag vrij geroosterd, maar later was er “geen vast roostermoment meer”, waar door het lastig werd om “momenten te vinden, om met z’n allen bij elkaar te zitten.” CC-d kaart aan dat aan tijd ook vaak de factor prioriteit kleeft: “Ik denk dat eigenlijk iedereen dat zal zeggen, het is wel iets er bij.” Nu hun onderzoek is afgerond, wordt de grootste uitdaging volgens hem om de in gang gezette ontwikkelingen vast te houden: “Nou, volgens mij heeft de school ook toegezegd. Maar goed, dat is volgens mij.. dat ook als de SLOA-gelden ophouden, dat ze hiermee verder gaan. Dat is volgens mij een van de gronden waarop het geld is toegekend, dat je een tijdelijke stimulans krijgt en het daarna zelf moet oppakken.”

Samenvatting

Hoeveel tijd er voor een project beschikbaar is, is een factor die de participanten vaak zelf niet in de hand hebben, maar die wel zeer bepalend kan zijn voor de opbrengst en de intensiteit van de interactie. Toch laat het TO project zien dat ook wanneer er weinig tijd beschikbaar is, er een vorm van interactie plaats kan vinden.

Het bekijken welke rol de factor tijd in de drie projecten speelde, leverde interessante nieuwe perspectieven op. Waar op basis van de literatuur vooral gedacht werd aan tijd in de vorm van facilitering, kaartten de geïnterviewde onderzoekers en docenten ook aspecten als prioriteit en duurzaamheid aan.

4.5.5 Beloning/waardering in de drie projecten

In de literatuur wordt een deel van de oorzaak van problemen in de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs bij het academische beloningssysteem gelegd. Onderzoekers zouden vaak te maken hebben met ‘publish-or-perish’ regimes en te weinig tijd kunnen en mogen vrijmaken voor zaken die niet direct leiden tot publicatie van wetenschappelijke artikelen. Maar ook docenten zouden beloond moeten worden voor deelname aan onderzoek en voor het toepassen van nieuwe kennis en onderzoeksuitkomsten in de praktijk.

Project LO

Het LO-project is gefinancierd met subsidies van NWO, Stichting Lezen en de RUG. Daardoor was het mogelijk gedurende lange tijd intensief onderzoek te doen en bijvoorbeeld bepaalde onderdelen te delegeren aan studenten. De docenten ontvingen niet echt een vergoeding en het was zelfs moeilijk om de attenties voor hen en voor de leerlingen te financieren, vertelt LO-o: “Het is als je subsidies aanvraagt, dan is het altijd heel erg lastig, zo iets als boekenbonnen, of bioscoopbonnen.” De subsidie van Stichting Lezen bood die mogelijkheid wel. LO-d waardeerde het, maar benadrukt dat de werkelijke waardering in de deelname zelf zat, in het aangesproken worden op haar kennis en ervaring: “Dan voel je je dus op een manier gewaardeerd, gezien, zoals de schoolleiding je nooit ziet.” Dat LO-d deelnam aan het onderzoek vond de schoolleiding “positief. Geen enkel probleem”, vertelt ze. En ze waren er ook wel in enigszins in geïnteresseerd, “maar zij hebben, zij betekent dan de schoolleiding, heeft het in het algemeen erg druk met allerlei andere dingen.” Om te voorkomen dat scholen eisen gaan stellen, is aan de scholen van de deelnemende docenten bewust niets gevraagd, qua financiering of facilitering, zegt LO-o.

Project TO

De betrokken docenten in project TO hebben een beperkte bijdrage geleverd, qua tijd, en hebben daarvoor geen beloning of iets dergelijks ontvangen. Het was wel juist die inbreng van de docenten die ervoor zorgde dat de subsidie verworven werd. “En toen heb ik dit element in die subsidieaanvraag ingebracht en toen hebben we de subsidie gekregen,” herinnert TO-o zich. Bovendien merkte ze dat het feit dat zij door collega’s als connaisseur aangemerkt werden, een mooie vorm van niet-geldelijke waardering was. En het is juist die waardering, zegt TO-d, die hij zo belangrijk vindt: “Waardering is een zeer belangrijke factor, en je hebt twee soorten waardering, je hebt, nou drie soorten eigenlijk. Je hebt waardering vanaf directieniveau, je hebt intercollegiale waardering en je hebt de waardering door leerlingen. En wat voor mij altijd een hele grote inspiratiebron is geweest, is de waardering door leerlingen.” Over de waardering door collega’s zegt hij: “Het is prettig om je gewaardeerd te voelen en om het gevoel te hebben dat je

binnen een groep past, goed binnen een groep functioneert, dat het lekker loopt, dat het, dat jij naar mensen kunt luisteren en mensen naar jou luisteren, dat is zalig." Ook in het gesprek met TO-o voelde hij een bepaalde mate van waardering voor zijn kennis.

Project CC

Het in de literatuur zo veelvuldig genoemde aspect van de noodzaak tot publiceren, werd door CC-o het meest nadrukkelijk genoemd. Hij maakte heel duidelijk dat het de wetenschappelijke artikelen zijn die onderzoeken als deze financieel draaiend houden.

Het onderzoek door de docentonderzoekers op VO-CC is gefinancierd met SLOA-gelden. De docentonderzoekers konden daardoor twee uur per week vrij geroosterd worden voor onderzoeksactiviteiten en om begeleiding en ondersteuning hierin te ontvangen. CC-d merkte wel dat de facilitering voor andere groepen binnen hun school en op andere scholen die aan vergelijkbare projecten werkten, soms veel beter geregeld was: "In vergelijking met andere groepen met specifieke taken of met andere scholen was de facilitering beperkt." En hij concludeert: "De waardering is dus niet zo groot als die op andere scholen is, als ik dat hoor. Dat daar inderdaad vaste middagen zijn, en meer faciliteiten." Over het feit dat er in de loop van het project minder rekening met hun activiteiten werd gehouden in het rooster, zegt hij: "In die zin is de waardering afgenomen, kun je zeggen, want het wordt niet actief meegeroosterd."

Samenvatting

De projecten illustreren dat een situatie waarin intensieve samenwerking en opbrengsten in de vorm van concrete producten en onderwijskundige impact op dezelfde manier beloond en gewaardeerd worden als academische publicaties weliswaar nog geen realiteit zijn, maar dat de afwezigheid van een meer liberaal waarderingssysteem toenadering en kennisuitwisseling niet hoeft te belemmeren. Verder blijkt in de interviews dat waardering niet alleen in geldelijke vorm hand in hand gaat met de factor tijd, maar dat tijd, bijvoorbeeld in de vorm van tijd voor docenten om deel te nemen aan onderzoek, ook als een vorm van niet-geldelijke waardering wordt ervaren. Daarnaast geven docenten aan dat het gewaardeerd worden van hun kennis en ervaring veel belangrijker voor hen is dan het ontvangen van tijd of geld voor hun deelname aan onderzoek.

4.5.6 Andere factoren: vaardigheden

Naast de uit de literatuur voortgekomen factoren, is bekeken of in de interviews andere terugkerende thema's te vinden waren. Vaak waren dergelijke onderwerpen, zoals motivatie en interesse, nauw verwant aan een sleutelfactor, in dit geval overtuiging. Aan het onderwerp vaardigheden werd zeer frequent gerefereerd. In de literatuur wordt vaak genoemd dat het samenwerken van participanten, en het effectief overdragen van kennis aan elkaar, specifieke vaardigheden vraagt van zowel onderzoekers als practici. Onder de factor tijd werd daarom in het raamwerk opgenomen: "De leerkracht heeft tijd om vaardigheden te ontwikkelen" en "De onderzoeker heeft tijd om vaardigheden voor adequate presentatie van onderzoeksuitkomsten te ontwikkelen." In de projecten bleek dat docenten uiteraard leren van het participeren in het onderzoek, maar dat in alle drie de projecten docenten werden geselecteerd omdat ze bepaalde capaciteiten hebben. Daarom wordt in deze paragraaf aandacht besteed aan deze factor.

Project LO

In het project LO geeft de onderzoeker aan dat hij toen hij op zoek ging naar docenten voor de paneldiscussies, hij docenten gezocht heeft die een zeker intellectueel vermogen hadden en over een grote mate van reflectie beschikten. Dat was nodig, zegt hij, omdat het voor het onderzoek van belang is dat ze "op een meer abstract niveau naar hun werk kunnen kijken." Bovendien merkte hij gaandeweg dat de docenten met deze vaardigheden ook elkaar stimuleerden en de discussies naar een hoger plan brachten: "Het waren mensen van een hoog niveau, dus het was ook wel iets dat elkaar heel erg versterkte. Dat was geweldig."

De docent, LO-d, wist dat LO-o de docenten op deze manier geselecteerd had en geeft aan dat dit in de praktijk betekende dat voornamelijk eerstegraads docenten in het onderzoek participeerden. Dat is geen toeval, denkt zij, want docenten met een "academische opleiding, die zijn intrinsiek natuurlijk, zijn die toch geïnteresseerd in dit type onderzoek." Andere vaardigheden die zij binnen de groep deelnemende docenten signaleerde, waren bijvoorbeeld "communicatieve vaardigheden", "reflectieve vermogens" en "innoverend vermogen."

Ook zijn eigen vaardigheden benoemt LO-o: "Ik denk dat mijn vaardigheid vooral is dat ik heel goed, dat mensen heel snel het gevoel hebben dat ze alles kunnen zeggen, dat ze, dat het veilig is, zal ik maar zeggen. (...) Dat ze fouten mogen maken en dat ze niks op hoeven te houden, enzovoort. Dus ik denk dat ik dat wel redelijk, dat dat mijn belangrijkste vaardigheid is. En dat ik hen versta." Hij herinnert zich dat hij durf moest ontwikkelen om op deze manier onderzoek te doen en dat durf bij sommige docenten ook een rol speelde, in de vorm van het zich te bescheiden opstellen.

Project TO

In het project TO is heel specifiek benoemd dat voor deelname aan het project niet zomaar docenten gezocht zijn, maar connaisseurs, docenten die door hun collega's aangewezen zijn als docenten die zeer vaardig zijn in het omgaan met talentvolle leerlingen. TO-o heeft ook in andere projecten ervaring met participerende leerkrachten en weet dat ze het soms moeilijk vinden om onder woorden te brengen wat ze doen, om te conceptualiseren: "Je kunt ook eigenlijk niet vragen van leraren dat ze aan het theoretiseren zijn, want het is hun werk helemaal niet." In de gesprekken met de connaisseurs was dat geen probleem, zij konden hun kennis en ervaringen in het omgaan met talenten van leerlingen goed onder woorden brengen.

Project CC

In het project CC benoemt met name de docentonderzoeker de factor vaardigheden. Onderdeel van hun onderzoeksproject op VO-CC was dat ze opgeleid werden tot docentonderzoeker. Toch is zijn ervaring dat docenten met een academische opleiding beter in staat waren om onderzoek te doen en hij noemt daarbij als belangrijke vaardigheid abstractievermogen: "Er zitten ook mensen met hele verschillende achtergronden. Ik denk toch dat je makkelijker zoiets oppakt met mensen die in ieder geval aan de universiteit hebben gestudeerd en een beetje die achtergrondkennis hebben en dat is hier niet zo."

Overigens hebben ook alle docenten trainingen gehad in het gebruik van het instrument van CC-o en in het geven van feedback. Maar ook na die training, zegt CC-d, voelden sommige van zijn collega's zich onvoldoende capabel om andere docenten te observeren.

Juist omdat deze factor in alle interviews zo specifiek benoemd wordt zou 'Vaardigheden' een eigen plek in het raamwerk moeten krijgen.

4.5.7 Conclusie

De vraag die in deze paragraaf centraal stond, was: Op welke manier en in welke mate beïnvloeden sleutelfactoren of andere factoren de productie, disseminatie en het gebruik van kennis en de interactie in deze onderzoeksprojecten? In de interviews hebben de onderzoekers en docenten uitspraken gedaan die gerelateerd zijn aan de eerder geïdentificeerde sleutelfactoren overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering. Ook bleken de vaardigheden van deelnemers een terugkerend onderwerp in de gesprekken.

Overtuiging

De geïnterviewde onderzoekers en docenten hebben allen, meer of minder intensief, te maken gehad met een vorm van interactie tussen onderzoek en praktijk. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat bij hen de hardnekkige overtuigingen die volgens de literatuur een barrière kunnen vormen in samenwerking en interactie, niet of weinig waarneembaar zijn. Echter, bijna alle geïnterviewden geven voorbeelden van het bestaan van bepaalde overtuigingen en hun belemmerende werking op processen als gebruik van kennis uit onderzoek en coöperatieve activiteiten. Interesse voor elkaars kennis, vak en werkterrein, motivatie, en het scheppen van vertrouwen binnen de samenwerkingsrelatie werden juist vaak genoemd als stimulerend voor een positieve houding ten aanzien van onderzoek en interactie.

Samenwerking

De duur en de intensiteit van de samenwerking waarop de geïnterviewde docenten en onderzoekers terugkijken verschilt enorm. In het project LO hebben de onderzoeker en de docent langdurig en planmatig samengewerkt op een manier die door beiden als heel positief is ervaren en die voor beiden veel opgeleverd heeft. In het project TO hebben

de onderzoeker en de docent elkaar eenmalig gesproken en enkele malen gemaïld, waardoor veel factoren gerelateerd aan samenwerking niet of minder van toepassing zijn op deze interactie. In het project CC is sprake van een samenwerkingsrelatie die zowel door de onderzoeker als de docent gebruikt wordt ter ondersteuning van het eigen onderzoek, maar waarbij er geen sprake was van frequente interactie. Vaak werden verbanden genoemd tussen samenwerking en beschikbare tijd en facilitering.

Transparantie

Aan inzicht in de complexe onderwijscontext en in de manier waarop daarin kennis geproduceerd, verspreid en gebruikt wordt, ontbrak het de geïnterviewden niet. Wel verschilden met name de onderzoekers in hun optiek ten aanzien van de rol die de praktijkkennis en ervaring van docenten daar in kan spelen. De twee onderzoekers die bewust gebruik maakten van deze kennis benoemden beiden het belang van taal om helderheid ook voor de docenten te waarborgen.

Tijd

De factor tijd werd vaak genoemd, mede in relatie tot bijna alle andere sleutelfactoren. Niet alleen benoemden de geïnterviewde onderzoekers en docenten de tijd die zij zelf wel of juist niet hadden voor deelname aan het onderzoek, ook legden zij verbanden met prioriteit en duurzaamheid. Vergelijking van de projecten waarin de geïnterviewden actief waren, liet bovendien zien dat intensieve interactie tijd kost, maar dat ook met een minimale tijdsinvestering een vorm van interactie gecreëerd kan worden.

Beloning/waardering

Veel meer dan geldelijke honorering van deelname aan onderzoek bleek niet-geldelijke waardering een terugkerend onderwerp van gesprek in de interviews. Docenten waardeerden het om op hun kennis en ervaring aangesproken te worden en haalden hieruit een belangrijk deel van hun motivatie voor deelname aan het onderzoek. Het bekritiseerde 'publish-or-perish'-regime werd slechts in één van de interviews genoemd.

Vaardigheden

Veel geïnterviewden deden uitspraken waaruit blijkt dat vaardigheden van deelnemers van invloed zijn op de samenwerking en interactie. Zij noemen dan bijvoorbeeld het kunnen reflecteren en abstraheren en meer algemene academische onderzoeksvaardigheden en achtergrondkennis. Net als voor de andere sleutelfactoren geldt ook voor deze vaardigheden dat zij in aanwezigheid interactie bevorderen, maar wanneer het de deelnemers aan deze vaardigheden ontbreekt, dit belemmerend werkt.

Tabel 13 laat zien welke factoren genoemd zijn in de interviews met de verschillende deelnemers.

Tabel 13. *Benoemen van sleutelfactoren*

Sleutelfactoren						
	Overtuiging	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/ waardering	Vaardigheden
Project LO						
Onderzoeker	■	■	■	■	■	■
Docent	■	■	■	■	■	■
Project TO						
Onderzoeker	■	■	■	■	■	■
Docent	■			■	■	
Project CC						
Onderzoeker	■	■	■	■	■	
Doc-onderz	■	■	■	■	■	■

De bijdragen van de onderzoekers en de docenten in de drie projecten laten zien dat deze factoren in meerdere of mindere mate in alle projecten een rol speelden. Bovendien bleken uitspraken, ook wanneer deze niet daarop geselecteerd waren, vrijwel altijd gerelateerd aan één van de sleutelfactoren. Daaruit blijkt dat deze factoren, en de

begrippen en activiteiten die daar in het raamwerk (tabel 1) aan gekoppeld zijn, tezamen een goed beeld geven van de elementen die interactie in een project beïnvloeden. Wat dit voor consequenties heeft voor de inhoud van het raamwerk, zal in het volgende hoofdstuk besproken worden.

5. Conclusie en discussie

Het vorige hoofdstuk beschreef de resultaten van een verkenning van de verschijningsvormen van interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs. In dit vijfde en laatste hoofdstuk zullen deze bevindingen samengevat worden en zal geïnventariseerd worden welke conclusies getrokken kunnen worden uit het gehele onderzoek. Kijkend naar de praktijkvoorbeelden vanuit de literatuur, zal weergegeven worden welke implicaties het onderzoek heeft voor de inhoud van het raamwerk, voor de in dit onderzoek bekeken thema's en voor de gehanteerde onderzoeksmethode. Ook zal aandacht besteed worden aan de bijdrage van deze studie, bekeken vanuit theoretisch, praktisch en toekomstig perspectief.

5.1 Samenvatting

In de eerste twee hoofdstukken van dit onderzoeksverslag is uiteengezet wat een studie naar interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs legitimeert en wat er in de literatuur beschreven is over de relatie tussen deze beide terreinen en hoe deze relatie geïntensiveerd zou kunnen worden. Deze kennis is samengevat in een model (figuur 1) en een raamwerk (tabel 1) en volgens de in het derde hoofdstuk beschreven onderzoeksmethode, in een meervoudige case study aan de praktijk getoetst.

In het vorige hoofdstuk zijn achtereenvolgens de verschillende onderzoeksdeelvragen aan bod geweest. De bijdragen van de onderzoekers en de docenten hebben laten zien dat interactie op zeer veel verschillende manieren vormgegeven kan worden. De drie bestudeerde projecten zijn zeer divers qua opzet, karakter en intensiteit, hetgeen vergelijking lastig maakt, maar een breed beeld geeft van de gedaante waarin interactie, interactieve onderzoeksvormen en interactieve elementen in onderzoek voorkomen.

Het LO-project laat zien hoe in een intensieve en harmonieuze samenwerking tussen een onderzoeker en meerdere docenten coherente en bruikbare generaliseerbare kennis ontwikkeld kan worden, waarin zowel de bijdragen van de docenten als die van de onderzoeker herkenbaar zijn. Met het inzicht in literaire ontwikkeling in het voortgezet onderwijs en het bijbehorende curriculum heeft dit project niet alleen bijgedragen aan de kennis en de praktijk van de direct betrokkenen, maar heeft het veel docenten, leerlingen en andere gebruikers een waardevol en gebruiksvriendelijk instrument gegeven. Daarnaast is met dit onderzoek de kennis over leren uitgebreid, in het bijzonder binnen het vakgebied literatuuronderwijs.

Het TO-project laat zien hoe met een minimale interactie en zeer beperkt beschikbare tijd de praktijk een stem kan krijgen in de vormgeving van nieuw beleid. De manier van werken, met 'connaisseurs', toont hoe op een efficiënte manier een deel van de praktijkkennis en ervaring die in de onderwijspraktijk aanwezig is, in kaart gebracht kan worden. Het is niet moeilijk vervolgstappen te bedenken waarmee in een dergelijk project voorzien kan worden in een vertaalslag van deze kennis naar de praktijk.

Het CC-project laat een manier van interactie zien, waarbij fundamenteel onderzoek en onderzoek door docenten in hun eigen praktijk aan elkaar bijdragen. Bovendien profiteren beide onderzoeken op vruchtbare wijze van elkaar, zodat de onderzoeken gezamenlijk winst opleveren voor zowel de wetenschap als de lokale onderwijspraktijk.

Ondanks de grote verschillen tussen de projecten kwam in de bijdragen van de geïnterviewden de invloed van de sleutelfactoren overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering duidelijk naar voren. Ook bleken in alle drie de projecten de vaardigheden van de deelnemers een grote rol te spelen. Het raamwerk (tabel 1) en het model (figuur 1) bleken daarmee doelmatige hulpmiddelen om interactie in de bestudeerde onderzoeksprojecten te spiegelen aan de aanbevelingen en verwachtingen uit de literatuur ten aanzien van het verbeteren van de connectie tussen onderzoek en praktijk. In de volgende paragraaf zullen per onderzoeksvraag de belangrijkste conclusies weergegeven worden.

5.2 Conclusie

In deze studie is bekeken wat drie op interactieve elementen geselecteerde onderzoeksprojecten laten zien over de aard en het potentieel van interactie tussen onderzoek en praktijk. Dit is onderzocht aan de hand van verschillende deelvragen die tezamen het antwoord vormen op de hoofdvraag van dit onderzoek: Hoe ziet interactie tussen onderzoek en praktijk eruit, wat zijn stimulerende en hinderende factoren en op welke manier zorgt interactie er voor dat onderzoek en praktijk van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen? De komende paragrafen laten zien welke antwoorden de meervoudige case study heeft opgeleverd voor deze vragen.

5.2.1 Kennisproductie, kennisdisseminatie en het gebruik van kennis

De eerste onderzoeksdeelvraag luidde: Hoe vindt de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis plaats in het project?

In de bestudeerde projecten waren voorbeelden te vinden van productie van generaliseerbare kennis, in de vorm van didactische richtlijnen, een curriculum en kennis over de professionele ontwikkeling van leraren. Productie van lokale kennis was in één project heel duidelijk aanwezig, in de vorm van een vastgelegd advies over implementatie van projecten op een school, en in andere gevallen wat minder uitgesproken in de vorm van uitbreiding van kennis van participerende docenten. In één project werd de kennis geproduceerd in paneldiscussies, waarin docenten onder leiding van een onderzoeker, van gedachten wisselden over onderwerpen die samengevoegd werden in een bijdrage aan vakdidactische kennisontwikkeling. In andere projecten werden interviews, observaties en vragenlijsten ingezet om de benodigde informatie te verzamelen. Opvallend was dat twee van de drie onderzoekers, ondanks grote verschillen tussen de projecten, op eenzelfde manier te werk gingen in hun onderzoek. Zij verzamelden eerst praktijkkennis van onderwijsprofessionals en legden daarna verbindingen met bestaande wetenschappelijke kennis. Kennis uit de bestudeerde onderzoeksprojecten werd veelal verspreid via bekende kanalen als artikelen, rapporten en congressen. In één project was het voornaamste disseminatiekanaal een internetsite, en droegen ook trainingen en workshops bij aan de distributie van de onderzoeksopbrengst. Vaak was disseminatie vooral toebedeeld aan de onderzoeker, maar in mindere mate waren ook docenten betrokken, bijvoorbeeld bij het geven van workshops en bij het houden van presentaties. In één project waren zowel de onderzoeker als de docent, tezamen met externe participanten, betrokken bij de disseminatie, namelijk in de vorm van het onderhouden van de site. Niet in alle projecten was te achterhalen of en hoe de geproduceerde kennis daadwerkelijk gebruikt werd. In één project was het gebruik van het curriculum, en daarmee ook de toepassing van de achterliggende onderzoeksopbrengst, duidelijk vast te stellen. In een ander project hebben de onderzoeksopbrengsten weliswaar een plek gekregen in het rapport waar het voor bedoeld was, maar kan praktische inzet pas op veel langere termijn bekeken worden. Ook in het derde project is de verwachting dat de kennis gebruikt zal worden, maar is het nog te vroeg om dat met zekerheid vast te stellen.

Wat opviel in de vergelijking van de verschillende processen in de projecten is dat disseminatie, en in mindere mate ook de productie, sterk gericht was op het gebruik van kennis in een specifiek doelgebied. Eén project richtte zich primair op toepassing van de onderzoeksopbrengst in de praktijk, voor één project lag het voornaamste doel in het ondersteunen van beleid, en in het derde project was juist specifiek sprake van wetenschappelijke opbrengst. De belangrijkste conclusie die ten aanzien van kennisproductie, kennisdisseminatie en gebruik van kennis in of naar aanleiding van onderzoeksprojecten met een interactief karakter getrokken kan worden, is daarmee dat de processen heel divers vormgegeven zijn, zich vaak concentreren op een specifiek doelgebied, en dat de opbrengst van de projecten met name in dat doelgebied gebruikt wordt. Dit illustreert tevens dat deelname van vertegenwoordigers uit de onderwijspraktijk niet automatisch leidt tot gebruik van de ontwikkelde kennis in de praktijk.

5.2.2 De betrokkenheid van de onderzoeker en de onderwijsprofessional.

De tweede onderzoeksdeelvraag was: Op welke wijze zijn participanten bij de projecten betrokken en hoe ervaren zij dat?

In de projecten die in deze case study bekeken zijn, waren voornamelijk onderzoekers en docenten actief. Van alle projecten is één onderzoeker en één docent geïnterviewd, waarbij één van de docenten taken als docentonderzoeker vervulde.

De onderzoekers waren in bijna alle onderzoeken projectleider, en vervulden taken als het vormgeven van het onderzoek, het doen van literatuurstudie, het leggen van contacten met de docenten en het verwerken van de in het onderzoek verzamelde gegevens. Eén van de onderzoekers was en is ook nauw betrokken bij de disseminatie en het gebruik van de onderzoeksuitkomsten uit zijn project. De docentonderzoeker week in zijn takenpakket enigszins af van de andere onderzoekers, en vervulde alleen impliciet de rol van projectleider. Twee van de drie onderzoekers geven aan dat zij het betrekken van de praktijk in hun onderzoek ervaren als een noodzaak, en een belangrijk deel van hun motivatie halen uit het willen bijdragen aan verbetering van de onderwijspraktijk. De derde onderzoeker geeft aan dat hij het betrekken van de praktijk in het onderzoek ziet als een effectief middel in zijn proces om wetenschappelijke kennis te ontwikkelen. Door te zorgen dat deelname aan het onderzoek winst oplevert voor de participerende scholen, zijn de respondenten zeer gemotiveerd om de data terug te koppelen naar de onderzoeker.

De in de onderzoeksprojecten betrokken docenten waren voornamelijk deelnemer. Op uitnodiging van de onderzoeker leverden zij hun bijdrage, op een meer of minder intensieve en interactieve manier. Vaak werd de verwerking van die bijdrage in een later stadium ter validering aan hen voorgelegd. In één project was de docent ook actief in het geven van workshops en trainingen in het verlengde van het onderzoek. Alle docenten zijn positief over hun deelname aan het onderzoek en de samenwerking met de onderzoeker. Eén docent geeft aan dat hij de vertaalslag naar de praktijk gemist heeft, de andere twee docenten kunnen verschillende manieren noemen waarop deelname aan het onderzoek heeft bijgedragen aan hun onderwijs. Bovendien gaf één docent aan dat zij het deel mogen nemen aan het onderzoek heeft ervaren als een blijk van waardering en erkenning.

Ten aanzien van de betrokkenheid van onderzoekers en onderwijsprofessionals in deze projecten kan geconcludeerd worden dat de onderzoeker in de meeste gevallen de initiatiefnemer en katalysator van het onderzoekstraject was en de docent voornamelijk deelnemer. Daarbij laten de projecten zien dat de mate van interactie tussen beiden zeer uiteenloopt, maar dat onafhankelijk daarvan de onderlinge samenwerking overwegend als prettig, inspirerend en vruchtbaar ervaren wordt.

5.2.3 Interactie tussen onderzoek en praktijk

Twee onderzoeksdeelvragen vertegenwoordigden samen de vier verschillende aspecten van interactie. Wat betreft de kennis waarop het onderzoek in de projecten gebaseerd was, is gezocht naar antwoord op de vraag: Op welke manier en in welke mate delen participanten kennis en maken zij gebruik van elkaars expertise en vaardigheden? De opbrengst van de onderzoeksprojecten is bekeken aan de hand van de vraag: Op welke manier en in welke mate dragen uitkomsten van het project bij aan (a) kennis over onderwijs en (b) verbetering van de onderwijspraktijk? De manieren waarop de onderzoekers en docenten kennis uitwisselden is divers, maar in alle projecten werd gebruik gemaakt van bestaande wetenschappelijke kennis en eerder onderzoek. Dit betekende echter niet automatisch dat die kennis ook uitgewisseld werd, want deze kennis werd maar incidenteel met docenten gedeeld. Wel maakten de docenten op verschillende momenten gebruik van de expertise van de onderzoeker en namen zij kennis van de onderzoeksopbrengsten van het project waar ze aan deelnamen. In twee projecten hebben docenten hun praktijkkennis gedeeld met de onderzoekers en is deze kennis expliciet gebruikt in het onderzoek en verwerkt in de opbrengst.

Vrij duidelijk is vast te stellen, op basis van producten, rapporten en artikelen die voortgekomen zijn uit de projecten, hoe de projecten bijdragen aan kennis over onderwijs en verbetering van de praktijk. In elk geval in één project is sprake van progressie in de lokale onderwijspraktijk en in één project is een bijdrage geleverd aan de onderwijspraktijk binnen een bepaald vakgebied. Van het derde project is de praktische opbrengst minder goed te determineren en moet de toekomst uitwijzen of de vertaalslag naar de praktijk heeft plaatsgevonden. Uitbreiding van de kennis over onderwijs was er in elk geval in twee projecten, waarbij deze in één geval vastgelegd is in een wetenschappelijk artikel en in het andere geval in een proefschrift.

5.2.4 Sleutelfactoren in de interactie tussen onderzoek en praktijk

De laatste onderzoeksdeelvraag luidde: Op welke manier en in welke mate beïnvloeden sleutelfactoren of andere factoren deze processen?

Op basis van de literatuur bestond het vermoeden dat een aantal specifieke factoren van invloed was op de interactie tussen onderzoek en praktijk, maar in de case study is nadrukkelijk ook gezocht naar de invloed van andere factoren. Toch lieten de bijdragen van de onderzoekers en docenten zien dat de aangewezen sleutelfactoren inderdaad vaak genoemd werden. Slechts een klein aantal deelfactoren en één sleutelfactor kon op basis van de interviews aan het raamwerk toegevoegd worden.

Overtuigingen van participanten speelden voor de onderzoekers en docenten in deze projecten voornamelijk een rol in de vorm van denkbeelden en opvattingen van anderen waarmee zij in hun werk te maken kregen, en die hen soms belemmerden nieuwe inzichten toe te passen en te delen. Ook motivatie, wederzijdse interesse en vertrouwen bleken door de manier waarop de geïnterviewden hierover spraken nauw verwant aan de sleutelfactor overtuiging.

De factor samenwerking werd in de projecten geïllustreerd door grote uitersten, van een intensieve samenwerking die meerdere jaren duurde tot een vorm van incidenteel contact. De wens om de samenwerking uit te breiden was er in de meeste gevallen wel, maar beperkt beschikbare tijd en tekort aan financiële middelen verhinderden dit. Toch laten de projecten zien dat zelfs een minimale wisselwerking invloed heeft op de koers van het onderzoek en de gecombineerde vertegenwoordiging van onderzoek en praktijk in het eindresultaat.

Het belang van transparantie in de vorm van inzicht in het verloop van het project en de beoogde opbrengst werd door op één na alle geïnterviewden onderschreven. Taal bleek daarbij een belangrijk middel om te zorgen dat onderzoekers en docenten elkaar begrijpen en de perceptie van het proces te vergroten.

De factor tijd werd genoemd en benadrukt door alle geïnterviewden, in de vorm van tijd die ze hadden om aan onderzoeksactiviteiten te besteden, maar ook in relatie tot prioriteit en duurzaamheid. Tijd was ook een opvallende factor omdat de onderzoeksprojecten zo van elkaar verschilden in duur en gevestigde tijdsinvestering.

Beloning en waardering, in de vorm van facilitering en subsidiëring, werden opvallend weinig benoemd door de onderzoekers en docenten. Niet-geldelijke waardering in de vorm van het zich gezien voelen en aangemoedigd worden om aan het onderzoek deel te nemen kwam echter in bijna alle interviews ter sprake.

Zoals gezegd waren er weinig andere factoren die nadrukkelijk en bij herhaling in de interviews naar voren kwamen, behalve de factor vaardigheden. Vier van de zes geïnterviewde onderzoekers en docenten benoemden op enig moment dat bepaalde bekwaamheden en capaciteiten, zoals het kunnen reflecteren en abstraheren, van conditioneel belang waren. Ook bleek dat in alle projecten de docenten geselecteerd waren op het bezit van deze vaardigheden. Ten aanzien van de invloed van (sleutel)factoren kan daarmee geconcludeerd worden dat de sleutelfactoren overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering, aangevuld met de factor vaardigheden inderdaad de verschillende onderzoeksprocessen beïnvloeden. De mate waarin en de manier waarop deze factoren stimulerend of hinderend werken, verschilt per project, maar wel is duidelijk te zien dat de factoren ook elkaar beïnvloeden.

5.2.5 Conclusie

De vraag die deze studie beoogt te beantwoorden is hoe interactie tussen onderzoek en praktijk er uit kan zien, wat stimulerende en hinderende factoren hierin zijn en op welke manier interactie ervoor kan zorgen dat onderzoek en praktijk van elkaar profiteren en aan elkaar bijdragen. Op basis van de interviews, aangevuld met informatie uit verschillende projectdocumenten, is de interactie in drie zeer verschillende onderzoeksprojecten geportretteerd. Daarmee laten de projecten zien dat interactie voorkomt in zeer uiteenlopende gedaantes en met verschillende opbrengst. De mate van fysieke interactie in de projecten was ook zeer divers: van intensieve langdurige kennisuitwisseling tot vrijwel interactieloze productievormen als vragenlijsten en enquêtes. Voor een deel laten de projecten een vrij traditioneel onderzoekspatroon zien waarin de onderzoeker het voortouw neemt en een groot aandeel heeft in onderzoeksactiviteiten als literatuurstudie en het verwerken van gegevens. Tegelijk leveren de drie portretten ook een mooie illustratie van manieren waarop onderzoekers een situatie creëren waarin onderwijsprofessionals een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan onderzoek en kennisontwikkeling. Bepaalde factoren bleken inderdaad de interactie te kunnen stimuleren of hinderen. Alhoewel de projecten geselecteerd waren als 'good practices' en daarmee een bevorderende werking van de factoren verwacht werd,

kwamen ook de belemmerende kanten van bepaalde factoren naar voren, met name in de vorm van gebrek aan tijd en beloning/waardering.

Ten aanzien van interactie kunnen de verschillende deelaspecten goed onderscheiden worden. Echter, dit onderscheid illustreert ook dat de aanwezigheid van een aspect niet vanzelfsprekend betekent dat er sprake is van profiteren van en bijdragen aan. Zo betekent het gebruik van wetenschappelijke kennis in een project niet automatisch dat die kennis daadwerkelijk uitgewisseld wordt, en vertaald wordt naar praktische toepassing in de onderwijspraktijk.

In de volgende paragraaf zal weergegeven worden welke consequenties deze bevindingen hebben voor de inhoud van het raamwerk.

5.3 Reflectie en discussie

Voortgaand op de conclusies uit de case study zal in deze paragraaf bekeken worden wat de hiervoor beschreven resultaten impliceren voor het raamwerk en hoe deze resultaten zich verhouden tot de literatuur die deze studie motiveerde.

5.3.1 Reflectie op het raamwerk

In de laatste paragraaf van het tweede hoofdstuk zijn de bevindingen uit de literatuur ten aanzien van interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs samengevat in een raamwerk (tabel 1). Dat raamwerk heeft, tezamen met het interactiemodel (figuur 1) gediend als kijkwijzer in de meervoudige case study. Op basis van de interviews met onderzoekers en onderwijsprofessionals die actief waren in drie verschillende onderzoeksprojecten zijn het ontwerp en de inhoud van dit raamwerk in deze paragraaf kritisch bekeken, en zullen in deze paragraaf voorstellen gedaan worden voor aanvullingen en aanpassingen.

Het raamwerk (tabel 1) is opgebouwd uit een aantal groepen factoren. De kolommen beslaan de verschillende processen die het ontwikkelingsverloop van nieuwe kennis beschrijven. Op basis van de literatuur is gekozen voor een indeling in productie van kennis, disseminatie van kennis en gebruik van kennis. In de interviews bleek dat, alhoewel de patronen van disseminatie en gebruik vaak op elkaar leken, het toch waardevolle informatie opleverde om de processen apart te bekijken.

In het raamwerk is beschreven welke activiteiten van participanten in een bepaald proces, een productieve, interactieve relatie tussen onderzoek en praktijk bevorderen. Deze activiteiten zijn gekoppeld aan een bepaalde sleutelfactor. Er zijn vooral activiteiten beschreven die specifiek de onderzoeker of specifiek de onderwijsprofessional/leerkracht betreffen. In enkele gevallen betreffen de activiteiten beide participanten. Uitspraken van deelnemers waren vaak aan meerdere beschrijvingen uit het raamwerk te koppelen. Wanneer bijvoorbeeld de onderzoeker aangaf zijn onderzoek gebaseerd te hebben op ervaringen in de praktijk, correspondeert dit met de activiteit "De onderzoeker is zich bewust van de gebruikscontext van de te produceren kennis", maar ook met "De onderzoeker identificeert de behoefte van de gebruiker." Deze activiteiten liggen erg dicht bij elkaar, maar refereren aan een ander proces. Om dat duidelijker te maken is in sommige gevallen de beschrijving van de activiteit iets veranderd, maar de activiteiten op zich zijn intact gebleven.

De rijen in het raamwerk corresponderen met de sleutelfactoren overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering. In de interviews bleek dat het grootste deel van de uitspraken van de onderzoekers en docenten te koppelen is aan een of meer van deze factoren. Gezien de nadruk waarmee en de frequentie waarin er gesproken werd over de vaardigheden van participanten, moet die factor een meer uitgesproken plaats krijgen in het raamwerk. Per sleutelfactor zijn in het raamwerk verschillende deelaspecten weergegeven die het begrip nader omschrijven en aangeven op welke manier de factor interactie kan bevorderen. Bij overtuiging gaat het om de deelaspecten herkenning, erkenning, waardering, discussie en verandering. De uitspraken van onderzoekers en docenten in de interviews geven aanleiding om daar de deelaspecten vertrouwen, motivatie en interesse aan toe te voegen.

Aan de sleutelfactor samenwerking zijn de deelaspecten systematisch, structureel, interactief/tweerichtingsverkeer, gelijkwaardig en profiteren van en bijdragen aan gekoppeld. In twee projecten werken ook docenten samen, en gezien de bijzondere meerwaarde die dit blijkt te hebben, is het zinvol dit als deelaspect toe te voegen.

Transparantie is alleen nader omschreven met het deelaspect inzicht. Twee van de drie geïnterviewde onderzoekers noemden nadrukkelijk de rol die taal speelt in samenwerking tussen onderzoekers en docenten en in het voorkomen van onduidelijkheid en onbegrip, reden om 'taal' als deelaspect toe te voegen.

Ten aanzien van de factor tijd zijn in het raamwerk de deelaspecten 'voor andere dan primaire taken', 'om samen te werken', 'om vaardigheden te ontwikkelen' en 'lange termijn' beschreven. Aangezien de factor vaardigheden als aparte factor opgenomen wordt, kan het derde deelaspect op deze plek vervallen. Verder geven de interviews aanleiding om de begrippen duurzaamheid en prioriteit als deelaspect aan de sleutelfactor tijd toe te voegen.

De sleutelfactor beloning/waardering ten slotte werd bekrachtigd door de deelaspecten meer en breder. Op basis van de interviews lijkt het zinvol daar de deelaspecten geldelijk en niet-geldelijk aan toe te voegen.

Het was een overweging de sleutelfactoren tijd en beloning/waardering samen te voegen onder de factor facilitering, maar daarmee zou vermoedelijk teveel voorbij gegaan worden aan de niet-geldelijke waardering en de vanuit interactie-oogpunt zo belangrijke waardering van onderzoeksopbrengsten anders dan wetenschappelijke publicaties.

Op basis van de interviews en de hierboven beschreven overwegingen zijn genoemde wijzigingen opgenomen in het raamwerk (tabel 14). De cursieve tekst markeert de veranderingen en aanvullingen.

	Processen		
	Productie van kennis	Disseminatie van kennis	Gebruik van kennis
Overtuiging: <ul style="list-style-type: none"> - Herkenning - Erkenning - Waardering - Discussie - Verandering - <i>Vertrouwen</i> - <i>Motivatie</i> - <i>Interesse</i> 	<p>De leerkracht is ervan overtuigd dat nieuwe kennis zijn werk in de praktijk kan verbeteren.</p> <p>De leerkracht is er van overtuigd dat zijn praktijkkennis nuttig is.</p> <p>De onderzoeker is er van overtuigd dat leerkrachten bereid zijn nieuwe kennis te gebruiken.</p> <p>De onderzoeker produceert overtuigende, relevante en bruikbare kennis.</p> <p>De onderzoeker is overtuigd van het nut van de praktijkkennis van leerkrachten.</p>	<p>De leerkracht voelt zich verantwoordelijk voor het verspreiden van zijn praktijkkennis naar anderen.</p> <p>De onderzoeker presenteert onderzoeksuitkomsten in bruikbare vorm, via kanalen waarvan bekend is dat leerkrachten die gebruiken.</p> <p>De onderzoeker kan de gebruikers overtuigen van de relevantie van de nieuwe kennis.</p> <p>De onderzoeker voelt zich verantwoordelijk voor het informeren van beleidsmakers en onderwijsgeevenden over nieuwe inzichten.</p>	<p>De leerkracht is er van overtuigd dat hij onderzoeksuitkomsten kan gebruiken.</p> <p>De leerkracht heeft vertrouwen in onderzoeksuitkomsten omdat (andere) leerkrachten betrokken waren bij het onderzoek.</p>
Samenwerking <ul style="list-style-type: none"> - Systematisch - Structureel - Interactief/twee-richtingsverkeer - Gelijkwaardig - Profiteren van en bijdragen aan - <i>Tussen docenten</i> 	<p>De leerkracht is vanaf de start betrokken bij de productie van kennis, is coproductent en mede-eigenaar van de nieuwe kennis.</p> <p>De onderzoeker is zich bewust van de gebruikcontext van de te produceren kennis.</p>	<p>De leerkracht <i>neemt deel aan</i> disseminatie van de onderzoeksuitkomsten buiten de eigen context.</p> <p><i>De leerkracht heeft de mogelijkheid om praktijkkennis en ervaring uit te wisselen met andere docenten</i></p>	<p>De leerkracht gebruikt doelbewust kennis en onderzoeksuitkomsten.</p> <p>De onderzoeker gebruikt doelbewust de praktijkkennis van leerkrachten.</p>
Transparantie <ul style="list-style-type: none"> - Inzicht - <i>Taal</i> 	<p>Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis geproduceerd wordt.</p> <p>Alle participanten zijn zich bewust van de complexiteit van de context.</p> <p>De onderzoeker <i>heeft een helder en inzichtelijk onderzoeksplan waarin doelen en onderzoeksmethode corresponderen en ruimte is voor nieuwe inzichten.</i></p>	<p>Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis verplaatst en verspreid wordt.</p> <p>De onderzoeker heeft een disseminatiestrategie.</p> <p>Alle participanten streven naar toegankelijkheid en begrijpelijkheid van onderzoeksrapporten.</p>	<p>Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis in en uit de praktijk en in en uit onderzoek gebruikt wordt.</p> <p>De onderzoeker <i>draagt zorg voor de aansluiting van de nieuwe kennis bij</i> de behoefte van de gebruiker.</p>
Vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> - <i>abstractie</i> - <i>reflectie</i> 	<p><i>De leerkracht beschikt over onderzoeksvaardigheden en achtergrondkennis of krijgt de tijd en de mogelijkheid om deze te ontwikkelen.</i></p>	<p>De onderzoeker <i>beschikt over</i> vaardigheden voor adequate presentatie van onderzoeksuitkomsten te ontwikkelen <i>of krijgt de tijd en mogelijkheid om deze te ontwikkelen.</i></p>	<p>De leerkracht <i>beschikt over</i> vaardigheden voor het lezen en gebruiken van onderzoek en onderzoeksuitkomsten <i>of krijgt de tijd en mogelijkheid om deze te ontwikkelen.</i></p>
Tijd <ul style="list-style-type: none"> - Voor andere dan primaire taken - Om samen te werken - Lange termijn - <i>Duurzaamheid</i> - <i>Prioriteit</i> 	<p>De leerkracht heeft tijd om deel te nemen aan onderzoeksprojecten en om betrokken te zijn bij activiteiten die helpen zijn inzichten en overtuigingen te heroverwegen.</p> <p>Er is een centrale planning voor langdurig coöperatief onderzoek.</p>	<p>De leerkracht heeft tijd om zijn praktijkkennis met onderzoekers te delen.</p>	<p>De leerkracht heeft tijd om onderzoek en onderzoeksuitkomsten te lezen en te gebruiken.</p> <p><i>Participanten investeren in duurzame verandering.</i></p>
Beloning/waardering <ul style="list-style-type: none"> - Meer - Breder - <i>Geldelijk</i> - <i>Niet-geldelijk</i> 	<p>De leerkracht wordt beloond voor deelname aan onderzoek.</p> <p>De onderzoeker wordt (ook) beloond voor op onderzoek gebaseerde producten, sociale relevantie en impact van zijn onderzoek op het onderwijs.</p>	<p>De onderzoeker wordt beloond voor alle publicaties, ook in andere dan wetenschappelijke tijdschriften.</p> <p>Onderzoek wordt geëvalueerd op basis van sociale en praktische waarde.</p>	<p>De leerkracht wordt beloond voor <i>en gewaardeerd om</i> het gebruik van nieuwe kennis en onderzoeksuitkomsten.</p>

Tabel 14. Aanvullingen in het raamwerk

5.3.2 Reflectie op de onderzoeksopbrengst vanuit de literatuur

Veel onderzoekers hebben zich bezig gehouden met de connectie tussen onderzoek en praktijk, in het algemeen, maar ook specifiek in het onderwijs. Bestudering van de artikelen die zij daarover geschreven hebben, liet zien dat er obstakels, maar ook ontwikkelingen te zien zijn in de verschillende processen waarin een behoefte aan kennis via productie en disseminatie leidt tot toepassing en gebruik. Ook schetste de literatuur hoe uiteenlopend de achtergrond van de verschillende betrokkenen is, met name van onderzoekers en docenten, en voor welke uitdagingen zij komen te staan wanneer zij toenadering zoeken. Verschillende factoren werden aangewezen die het al dan niet tot stand komen van die toenadering en de opbrengst daarvan te beïnvloeden. Overtuigingen van de betrokkenen, de gelegenheid tot samenwerking, het inzicht van participanten in het hele proces, de beschikbare tijd en de beloning en waardering die zij ontvangen voor hun interactiebevorderende activiteiten bleken een sleutelrol te vervullen. Tezamen onderschreven deze beschouwingen de noodzaak om te bekijken hoe onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk meer optimaal van elkaar kunnen profiteren en aan elkaar kunnen bijdragen, een situatie die in dit onderzoek kortweg aangeduid is als interactie.

In de meervoudige case study is vervolgens bekeken welke vormen samenwerking en uitwisseling van kennis tussen onderzoekers en practici kan aannemen en in hoeverre voorbeelden daarvan laten zien dat interactie inderdaad in staat is de in de literatuur zo veelvuldig benoemde kloof te overbruggen. Ook ten aanzien van daaraan gerelateerde thema's die de literatuur aandroeg, heeft deze studie interessante invalshoeken opgeleverd voor het denken over interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs.

Ten eerste heeft de studie laten zien dat de in het raamwerk (figuur 1) beschreven activiteiten, waarin de kennis uit de literatuur omtrent processen, participanten en sleutelfactoren samengevat en met elkaar verbonden is, in grote mate herkenbaar waren in de bestudeerde onderzoeksprojecten. Op basis van de interviews met onderzoekers en docenten die in de onderzoeksprojecten actief waren, kon de inhoud van het raamwerk bovendien verbeterd en aangevuld worden. In de analyse van de interviews en in de beschrijving van de opbrengst was het raamwerk een waardevol instrument om de interactie binnen de projecten in kaart te brengen.

De case study heeft een gevarieerd beeld opgeleverd van interactieve onderzoeksvormen. Ondanks het feit dat de onderzoeken niet geselecteerd waren op hun diversiteit, kenden de projecten naast een aantal overeenkomsten vooral erg veel verschillen. Daarmee laten zij zien dat een langdurige samenwerking tussen onderzoekers en docenten mogelijk en lonend is, maar dat ook een kortstondige interactie voldoende kan zijn om de praktijk te betrekken bij onderzoek en ontwikkeling. Minstens zo interessant is het dat interactie ook een situatie kan zijn waarin twee onderzoekslijnen, een wetenschappelijke en een praktijkgerichte, elkaar ontmoeten en er een win-win-situatie ontstaat waarin beide partijen van elkaars onderzoek profiteren en aan elkaars onderzoek bijdragen. In het licht van het in de literatuur beschreven dilemma, van de productie van breed toepasbare kennis die zich moeilijk vertaalt naar de praktijk (Hirschorn & Geelan, 2008) versus de grote lokale waarde, maar beperkte generaliseerbaarheid van praktijkonderzoek (De Vries & Pieters, 2007; Jochems, 2006), is dit een zeer interessante samenwerkingsvorm.

Ten aanzien van de verschillende processen liet de literatuur zien dat er in de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis verschillende ontwikkelingen en belemmeringen zijn. Ontwikkelingen als kennisproductie in de toepassingscontext (Gibbons, 2000), door heterogene teams (Broekamp en Van Hout-Wolters, 2007; Gibbons, 2000; McIntyre, 2005; Schoenfeld, 2009), zijn zeer herkenbaar in de bestudeerde praktijkvoorbeelden, waarmee in de projecten tegemoetgekomen wordt aan specifieke problemen in de productiefase, zoals gebrek aan overtuigingskracht en de toepassingsmogelijkheden van onderzoeksuitkomsten. Disseminatie van kennis in de drie projecten laat niet de gezamenlijkheid zien, die in de literatuur werd voorgesteld (Vanderlinde & Van Braak, 2010), maar wel is in twee van de drie projecten sprake van de zo vaak afwezige vertaalslag van kennis uit de praktijk naar onderzoek. Bovendien bleek het gebruik maken van de praktijkkennis van de docenten niet alleen waardevol gezien de kennis zelf en de waarde hiervan in het onderzoek, maar ook in het effect ervan op de deelnemende docenten. Zij waren vereerd dat er naar hun kennis gevraagd werd, voelden zich erkend en gewaardeerd en hun motivatie om deel te nemen aan onderzoek groeide. Problemen in disseminatie en gebruik van kennis, zoals de afwezigheid van vertalingsmechanismen (Levin, 2011), de ontoegankelijkheid van kennisbronnen voor docenten (Miller et al, 2010; Vanderlinde en Van Braak, 2010; Reeves et al., 2011) en gebrek aan middelen, stimulans, support en training (Broekamp en Van Hout-Wolters, 2007) herkennen de geïnterviewde onderzoekers en docenten in algemene zin, maar niet zo zeer met betrekking tot hun deelname aan de hier bestudeerde projecten.

De literatuur bracht ten aanzien van de betrokkenheid van de onderzoeker en de onderwijsprofessional kenmerken en uitdagingen in kaart. Deze zijn voor een deel herkenbaar in de projecten. De onderzoekers geven alle drie aan dat tijd en financiering beperkingen oplegden aan de projecten, maar slechts één van de drie refereerde aan de publish-or-perish-cultuur (Jochems, 2005; Reeves et al, 2011; Van Tartwijk, 2011). Twee van de drie onderzoekers hebben een uitgesproken coöperatieve instelling (Vanderlinde & Van Braak, 2010) en zijn zeer gemotiveerd om de praktijk en practici in hun onderzoek te betrekken (Gibbons, 200; McIntyre, 2005; Reeves, 2011; Van Tartwijk, 2011; Wagner, 1997). Het lijkt er op dat in elk geval één van de onderzoekers niet alleen beoordeeld is op academische publicaties, maar ook op de praktische opbrengst van zijn onderzoek, maar dat is niet met zekerheid vastgesteld.

De participanten uit de onderwijspraktijk, docenten op verschillende middelbare scholen, geven weinig tot geen blijk van de in de literatuur beschreven sceptische houding (Broekkamp et al, 2009; De Vries & Pieters, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010) en passen meer in het beeld van de in onderzoek en innovatie geïnteresseerde practicus van Levin (2011, 2013), die wel degelijk op zoek is naar onderzoeksuitkomsten (Beycioglu et al., 2010; Miller et al., 2010). Wel herkennen de geïnterviewde onderwijsprofessionals in hun omgeving het beeld van de docent die jaar in jaar uit hetzelfde doet, weinig vertrouwen heeft in onderzoek en onderzoeksresultaten en een gereserveerde houding heeft ten aanzien van vernieuwingen. In twee van de drie projecten heeft de practicus de centrale positie, die door onder andere McIntyre (2005) zo geroemd werd, en alle docenten beschouwen zichzelf tot op zekere hoogte als coproductent en mede-eigenaar van de geproduceerde kennis (Jochems, 2010; Pieters, 2011; Van Tartwijk, 2011).

De opbrengst van interactieve processen, waarin onderzoekers en practici actief zijn, wordt beïnvloed door de aan- of afwezigheid van talloze factoren. Op basis van de literatuur kon vastgesteld worden dat bepaalde factoren een sleutelrol lijken te vervullen. Het was opvallend hoe herkenbaar deze factoren in de bestudeerde projecten aanwezig waren. Vaak benoemden onderzoekers en docenten overtuigingen die hun handelen op bepaalde momenten in het onderzoek hadden geleid en hoe zij zich tijdens of als gevolg van deelname aan het project bewust geworden waren van bepaalde convicties. In hun omgeving signaleren zij in de literatuur benoemde belemmerende overtuigingen, zoals het idee dat onderzoeksuitkomsten niet praktisch en niet van toepassing op hun context zijn (Broekkamp en Van Hout-Wolters, 2007; Kennedy, 2006) en de moeite die mensen hebben om die overtuigingen los te laten (Kennedy, 1997; Miller et al., 2010).

Geografische afstand, taalbarrières (De Vries & Pieters, 2007) en een verschillende kennisbasis (Hargreaves in McIntyre, 2005) hebben de onderzoekers en docenten in deze projecten niet belemmerd om samen te werken. Wel hebben financiële middelen en beschikbare tijd naast andere taken (Jochems, 2006, Miller et al., 2010) soms de intensiteit van de samenwerking ongewenst beperkt. Vanderlinde en Van Braak (2010) constateerden in hun onderzoek dat alle participanten voorstander waren van meer samenwerking. In deze case study gold dat voor op één na alle deelnemers.

Ook in zijn meest recente artikel benadrukt Levin (2013) dat één van de problemen in de connectie tussen onderzoek en praktijk is dat het gebruik van onderzoeksresultaten in de praktijk zo moeilijk traceerbaar is. En als de invloed van onderzoek al herkenbaar is, dan is het moeilijk in te schatten hoeveel en welk effect het heeft gehad. Inzichtelijk maken hoe kennis uit onderzoek gebruikt wordt, kan afrekenen met het idee dat deze kennis niet gebruikt wordt (Broekkamp et al., 2009; Gibbons, 1999). De mate waarin deelnemers in de bestudeerde projecten inzicht hadden in deze processen liep uiteen, van een beleving van heldere planning en grote transparantie tot beperkt inzicht in waar het onderzoek toe zou leiden.

In de literatuur wordt herhaaldelijk gesteld dat zowel docenten (Broekkamp et al., 2009; Butler & Schnellert, 2008) als onderzoekers te weinig mogelijkheden hebben om naast hun andere werkzaamheden tijd te investeren in interactiebevorderende activiteiten zoals gezamenlijk onderzoek. Daarbij hebben onderzoekers te weinig tijd om bijvoorbeeld te publiceren in vakbladen en hebben docenten te weinig tijd om zich in onderzoeksresultaten te verdiepen. Eén van de projecten liet echter een bijna tegenovergesteld beeld zien: De docent nam in de eigen tijd deel aan het project en de onderzoeker publiceerde aanvankelijk vooral in vakbladen over het onderzoek. In de andere projecten speelde tijd een meer kritieke rol en bleek het bijvoorbeeld moeilijk om tijd voor samenwerking te vinden en was er echt sprake van tijdsdruk.

Een vergelijkbaar patroon werd zichtbaar ten aanzien van beloning en waardering. Waar in de literatuur facilitering van met name docenten als een voorwaarde voor deelname aan onderzoek werd gesteld (McIntyre, 2005), laten in elk geval twee van de drie praktijkvoorbeelden zien dat de waardering die de docenten ervaren doordat zij aan het onderzoek deel mogen nemen, vele malen vaker genoemd werd dan het belang van praktische voorzieningen.

Ongelijkheid tussen onderzoeker en docent (Bulterman-Bos, 2008; Schoenfeld, 2009) werd door geen van de geïnterviewden genoemd.

Opvallend vaak gaven de geïnterviewde onderzoekers en docenten aan hoe belangrijk het was dat de deelnemers beschikten over bepaalde vaardigheden zoals reflectie- en abstractievermogen. Soms werd dit in verband gebracht met de al dan niet academische opleiding van de betrokken docenten. In de literatuur werd genoemd dat het belangrijk is, in het perspectief van toenadering tussen onderzoek en praktijk, dat participanten de tijd krijgen om bepaalde vaardigheden te ontwikkelen die het contact en, met name voor practici, het gebruik van onderzoeksuitkomsten, stimuleren (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010). De bestudeerde projecten lieten echter zien dat docenten, in elk geval in twee projecten, vooraf geselecteerd werden op bepaalde vaardigheden. De nadruk die in de bijdragen van de onderzoekers en docenten lag op bepaalde vaardigheden van vooral de docenten leidde tot een aanpassing in het raamwerk. Niet alleen werden vaardigheden als sleutelfactor toegevoegd, ook werd de inhoud aangevuld met de optie dat deelnemende docenten geselecteerd worden op bepaalde vaardigheden. Maar met name de mate waarin het belang van een academische opleiding genoemd wordt, roept vragen op, bijvoorbeeld over welke rol dit speelt bij onderzoek waarin onderwijsprofessionals met een andere opleiding en achtergrond participeren.

De vraag die deze studie naar de aard en het potentieel van interactie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs motiveerde was hoe de waardevolle inzichten die docenten en onderzoekers vergaren beter ingezet kunnen worden om het onderwijs verder te ontwikkelen en alle lerenden ervan te laten profiteren. De drie bestudeerde projecten hebben tezamen een zinnige illustratie gegeven van mogelijke verschijningsvormen van interactie, factoren die daarop van toepassing zijn en manieren waarop kennis uit onderzoek en praktijkkennis van docenten gebruikt kunnen worden en bij kunnen dragen aan zowel wetenschappelijke kennis over onderwijs als aan de onderwijspraktijk.

5.3.3 Reflectie op de onderzoeksmethode

Ondanks de vele interessante invalshoeken moet ten aanzien van de betekenis van deze inzichten bescheidenheid in acht genomen worden. Ten eerste zijn er in deze case study slechts drie projecten bestudeerd en is een beperkt aantal participanten geïnterviewd. Daarbij verschilden de projecten enorm in opzet, duur en intensiteit, wat weliswaar een rijke illustratie opleverde, maar de mogelijkheden tot vergelijking beperkt. De bestudeerde projecten hebben de inhoud van het raamwerk (tabel 1) voor een groot deel bevestigd en in interessante aanvullingen voorzien, maar er kunnen geen vergaande conclusies getrokken worden over de toepasbaarheid op andere projecten. Wel is het raamwerk als kijkwijzer een goede manier gebleken om processen, participanten en invloed van (sleutel)factoren in kaart te brengen.

Het bleek erg lastig om projecten te vinden waarin interactie plaatsvond en waarin professionals uit de onderwijspraktijk inbreng hadden. Het is goed mogelijk dat er veel meer projecten zijn waarin dit gebeurt, maar waarover niet, of niet specifiek, gepubliceerd is in de geselecteerde bronnen. Het is zinvol na te denken over een manier om dergelijke projecten in beeld te brengen.

Omdat in deze case study 'good practices' geselecteerd zijn, geeft de opbrengst in mindere mate een beeld van de manier waarop factoren belemmerend kunnen werken. Het is bijvoorbeeld de vraag of docenten die niet een ervaring hebben zoals de deelnemers in deze studie net zo gemotiveerd zijn om deel te nemen aan onderzoek en eenzelfde positieve houding hebben ten aanzien van het gebruik van onderzoeksresultaten. Ook geven de resultaten van deze studie bijvoorbeeld geen beeld van de mate waarin onderzoekers in het algemeen bereid zijn om te investeren in interactieve onderzoeksvormen.

Levin (2013) beschrijft hoe moeilijk het is om de relatie tussen onderzoek en praktijk te onderzoeken, omdat de wederzijdse invloed een grote tijdsspanne beslaat en omdat betrokkenen vaak moeilijk onder woorden kunnen brengen wat er ten grondslag lag aan hun activiteiten. Ondanks de beperkingen die de kleinschalige opzet van deze case study met zich meebrengt, biedt reflectie op de praktijkvoorbeelden tegen de achtergrond van de grote hoeveelheid literatuur rond dit onderwerp, een aantal handreikingen voor toekomstig onderzoek, die in de laatste paragraaf van dit onderzoek besproken worden.

5.4. Perspectieven

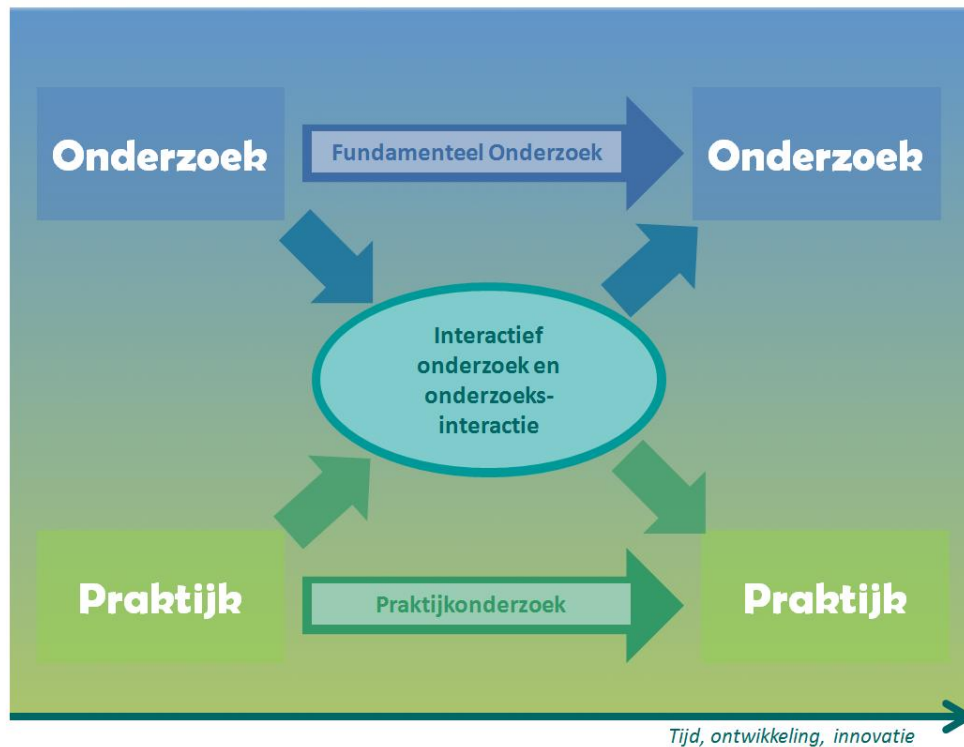
“Een perspectief verwijst in de cognitiewetenschap naar de keuze van een standpunt van waaruit ervaring begrepen en gemeten wordt” ([http://nl.wikipedia.org/wiki/Perspectief_\(cognitief\)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Perspectief_(cognitief))). In de laatste paragraaf van dit onderzoeksverslag wordt vanuit theoretisch, praktisch en toekomstig perspectief gekeken naar de opbrengst van deze studie.

5.4.1 Theoretisch perspectief

In een recent verschenen review-artikel synthetiseert Levin (2013) een groot aantal actuele bijdragen aan de discussie over de manier waarop onderzoek verbonden is met de praktijk en hij vervolgt zijn pleidooi voor (onderzoek naar) meer optimaal gebruik van kennis uit onderzoek. Het is treffend om te zien hoeveel onderwerpen hij aansnijdt die herkenbaar zijn in deze case study. Zo besteedt hij in het artikel, net als in zijn eerdere werk (Levin, 2004, 2011), aandacht aan het feit dat het mobiliseren van kennis een interactief proces moet zijn, in plaats van eenrichtingsverkeer en dat onderscheid gemaakt moet worden tussen de productie van kennis, het gebruik van kennis, en het verbindende proces dat hij “mediation” (p. 9) noemt. Bovendien beschrijft hij hoe overtuigingen en gedrag van mensen maar in beperkte mate beïnvloed worden door onderzoeksresultaten en veel meer door bijvoorbeeld ervaring, collega’s en ideeën die in de media verspreid worden. Hij beargumenteert dat veel geïnvesteerd moet worden in “social arrangements” (p. 12) om toenadering tussen de verschillende onderwijsvelden te bevorderen, schetst waarom de opbrengst van onderzoek moeilijk traceerbaar is, en bepleit dat er meer tijd en geld nodig is om daar op grote schaal onderzoek naar te verrichten. Daarbij, zegt hij, zou er meer aandacht moeten zijn voor invloed van de praktijk op onderzoek.

In lijn met het pleidooi van Levin schuilt in deze case study de oproep om niet alleen te bekijken hoe kennis uit onderzoek beter toegepast kan worden, maar om ook te onderzoeken hoe de andere dimensies van kennisgebruik geoptimaliseerd kunnen worden. Figuur 9 illustreert dit: Het laat zien hoe, veelal in fundamenteel onderzoek, kennis uit eerder onderzoek gebruikt wordt in nieuw onderzoek en hoe praktijkonderzoek een middel kan zijn om kennis van docenten in te zetten om de onderwijspraktijk, lokaal of in bredere zin, te verrijken. Daarnaast illustreert het de vier deelaspecten van interactie, namelijk het gebruik van wetenschappelijke kennis, het gebruik van de praktijkkennis van docenten, de wetenschappelijke opbrengst en de opbrengst voor de onderwijspraktijk en laat daarmee zien hoe via interactief onderzoek of onderzoeksinteractie wetenschappelijke kennis een weg kan vinden naar de praktijk en praktijkkennis kan bijdragen aan uitbreiding van de onderwijskundige kennisbasis.

Het interactiemodel laat ruimte voor alle soorten onderzoek. Het is geen model dat voorschrijft hoe alle onderzoek er uit zou moeten zien. Het is een denkmodel dat laat zien hoe verschillende manieren van onderzoek met elkaar verbonden kunnen worden zodat een optimale kruisbestuiving ontstaat. Het model wil visueel maken hoe interactie, waarin praktijk en onderzoek optimaal aan elkaar bijdragen en van elkaar profiteren, er voor kan zorgen dat de waardevolle inzichten van docenten en onderzoekers (en andere onderwijsprofessionals) beter gebruikt kunnen worden om het onderwijs te verbeteren en de kennis over onderwijs uit te breiden. Daarmee draagt deze studie in theoretisch opzicht bij aan het denken over en het inzicht bieden in de zo vaak bekritiseerde en bediscussieerde relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs en wil het aan toenadering refererende thema’s als het intensiveren van het gebruik van kennis, tweerichtingsverkeer, de traceerbaarheid van onderzoeksopbrengsten en het afstemmen van onderzoek op de behoefte van de kennisgebruiker blijvend op de agenda plaatsen van het debat over de verbinding tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs.



Figuur 9. Interactiemodel

5.4.2 Praktisch perspectief

De beweegredenen voor dit onderzoek, de zorg om de relatie tussen onderwijsonderzoek en de praktijk, hebben ook een praktische kant. Want niet alleen is het van belang dat onderzoek naar interactie in ontwikkeling blijft, en groeiend inzicht oplevert in hoe toenadering het beste vormgegeven kan worden, ook voor de onderwijspraktijk moet verbetering en innovatie bewerkstelligd worden. Deze studie levert op verschillende manieren een dergelijke praktische bijdrage. Allereerst kan het raamwerk (tabel 15), dat in deze case study als kijkwijzer gediend heeft, ook in nieuw onderzoek een hulpmiddel zijn om interactie te doorgronden. Wanneer dergelijk onderzoek de inhoud van het raamwerk bevestigt, kan het in zijn huidige of geëvolueerde vorm, fungeren als gereedschap om te laten zien welke activiteiten van verschillende participanten in verschillende processen kunnen zorgen voor vruchtbare interactie, en met welke factoren rekening gehouden moet worden.

In aanvulling op het raamwerk kan het model een middel zijn om te laten zien hoe in en naar aanleiding van interactieve onderzoeksvormen, of interactie tussen verschillende onderzoeken, kennis benut wordt en welke dimensie van kennisgebruik of deelaspect van interactie in een project onbenut of onderbelicht blijft. In beide gevallen geldt dat wanneer deze middelen op enigerlei wijze ingezet worden om te bevorderen dat er ruimte is voor inbreng van practici in kennisontwikkeling en dat er kennis uit onderzoek de school binnen komt, deze studie ook in praktisch perspectief een bijdrage heeft geleverd.

5.4.3 Toekomstperspectief

Aan het eind van zijn betoog concludeert Levin (2013) dat de belangrijkste taken op het gebied van de relatie tussen onderzoek en praktijk zijn dat er betere onderzoeksmethoden komen om de impact van onderzoeksuitkomsten te bestuderen, dat er beter onderlegde inspanningen gedaan worden om onderzoek en praktijk te verbinden en dat deze inspanningen beter geëvalueerd worden. Het zou mooi zijn als de resultaten van deze studie een kleine bijdrage kunnen leveren aan één of meer van deze taken en het ontstaan en bestaan van interactieve onderzoeksvormen kunnen aanmoedigen, resulterend in een gewaardeerde docent, een geïnspireerde onderzoeker en een boeiend onderzoek dat winst oplevert voor de onderwijswetenschap en de lerende.

De onderzoeksprojecten die in deze studie bekeken zijn, ondersteunen de positieve verwachtingen van interactie en de inhoud van het raamwerk. Daarmee biedt het toekomstig onderzoek handvatten om vragen te beantwoorden over de manier waarop interactief onderzoek en onderzoeksinteractie geïnitieerd, georganiseerd en gefaciliteerd kunnen worden en om te doorgronden op welke wijze interactie ingezet kan worden als middel om een synergetische en duurzame relatie tussen onderzoek en praktijk te bevorderen.

Referenties

- Appelmeek, A., Dost, F., Van Essen, M., & Pen, H. (2013). Collegiale Consultatie op Stad & Esch. Verslag van een onderzoek naar de vormgeving en effecten van de professionalisering van leraren. Meppel: RSG Stad & Esch.
- Belli, G. (2010). *Bridging the researcher-practitioner gap: Views from different fields*. Invited paper ICOTS8.
- Beycioglu, K., Ozer, N., & Urgurlu, C.T. (2010). Teachers' views on education research. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), pp. 1088-1093.
- Biesta, G. J. J. (2007a). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, G.J.J. (2007b). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance, *Educational Research and Evaluation*, 13, 295–301.
- Biesta, G.J.J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy & Education*, 29, 491-503.
- Biesta, G. (2011). *Evidence-based or value-based? The need to redefine the relationship between research and practice*. Paper presented at the EARLI 2011, Exeter, UK.
- Black, P. (2009). In Response To: Alan Schoenfeld. *Educational Designer*. 1 (3). Retrieved from: <http://www.educationaldesigner.org/ed/volume1/issue3/article12>
- Broekkamp, H., Vanderlinde, R., Van Hout-Wolters, B.H.A.M., & Van Braak, J. (2009). De relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*, 86, 313-320.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2007) The gap between educational research and practice: a literature review, symposium and questionnaire, *Educational Research and Evaluation*, 13, 203–220.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bulterman-Bos, J. (2008). Relevance in Education Research. Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant For Practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412–420. doi: 10.3102/0013189X08325555
- Butler, D.L., & Schnellert, L.M. (2008). Bridging the research-to-practice divide. Improving outcomes for students. *Education Canada*, 48, 36-40.
- De Vries, B., & Pieters, J. (2007a). Knowledge sharing at conferences, *Educational Research Evaluation*, 13, 237–247.
- De Vries, B., & Pieters, J. (2007b). De zin van conferenties, kennisgemeenschappen en kennisbewuste scholen in een gecraqueleerd onderwijsveld. *Pedagogische Studiën*, 84, 233-240.
- Gibbons, M. (1999). Science's new social contract with society. *Nature*, 402, 11-18. doi:10.1038/35011576
- Gibbons, M. (2000). Context-sensitive science: Mode 2 society and the emergence of context-sensitive science. *Science and Public Policy*, 27 (3), pages 159–163.
- Hargreaves, D. (1999) The knowledge-creating school, *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144.
- Hirschhorn, M. & Geelan, D. (2008). Bridging the research-practice gap: Research translation and/or research transformation. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54(1), 1-13.
- Huberman, M. (1983) Recipes for busy kitchens, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4(4), pp. 478- 510.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Van Latent naar Talent*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/van-latent-naar-talent.html>
- Jochems, W. (2006). Educational research and educational research policy in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 5, 61–63.
- Jochems, W. (2010). *Innoveren met meer effect. Over het organiseren van onderwijsinnovaties*. Paper t.b.v. kenniskamer OCW.
- Kennedy, M. M. (1997), The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4-12.
- Kennedy, M. M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 355–370.
- Kennedy, M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, 205-211.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13–22.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (56). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/211>
- Levin, B. (2009). Build a Relationship between Research and Practice. *PhiDeltaKappan*, 528-529.

- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education, *London Review of Education*, 9 (1), 15 –26. doi: 10.1080/14748460.2011.550431
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use, *Review of Education*, 1 (1), 2-31. doi: 10.1002/rev3.3001
- Levin, B. & Edelstein, H. (2010). Policy, research and practice in education. *Canadian Education Association 'At Issue'*.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the Gap between Research and Practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller S.R., Drill K., Behrstock E. Meeting teachers half way: Making educational research relevant to teachers (2010). *PhiDeltaKappan*, 91 (7), pp. 31-34
- Nutley S., Walter, I., Davies, H.T.O. (2009). Promoting evidence-based practice: models and mechanisms from cross-sector review. *Research on Social Work Practice*, 19 (5), p. 552–559
- Onderwijsraad (2011). *Ontwikkeling en ondersteuning van het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ormel, B.J.B., Pareja-Roblin, N.N., McKenney, S.E., Voogt, J.M., & Pieters, J.M. (2012). *Research-practice interactions as reported in recent design studies: Still promising, still hazy*. Educational technology research and development, 60 (6). 967 - 986. ISSN 1042-1629
- Pareja, N.N., Ormel, B.J.B., McKenney, S.E., Voogt, J.M., & Pieters, J.M. (2011a). *Connecting research and practice through teacher communities: Characteristics and orientations*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Maastricht, Nederland.
- Pareja, N.N., Ormel, B.J.B., McKenney, S.E., Voogt, J.M., & Pieters, J.M. (2011b). *Research, Development, and Diffusion in Education: A closer look at RDD*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Maastricht, Nederland.
- Pieters, J.M. & Jochems, W.M.G. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: and ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80, 407-413.
- Pieters, J.M., & De Vries, B. (2007). Preface to special issue on How educational researchers and practitioners meet. *Educational Research and Evaluation*, 14 (3), 199-203.
- Pieters, J. (2011). *Naar een geïntegreerde R&D-aanpak voor kennisproductie, -disseminatie en –benutting [Toward an integrated R&D approach for knowledge production, dissemination and use]*. Research report to the Dutch Science Council (NWO). Enschede: University of Twente.
- Qi, J., Levin, B. (2010) Professional learning: Portfolio of 'Can education be a research-based profession. *Journal of Australian Council*.
- Reeves, T.C. (2011). Can educational research be both rigorous and relevant? *Educational Designer*, 1 (4). Retrieved from <http://www.educationaldesigner.org/ed/volume1/issue4/article13>
- Reeves, T.C., McKenney, S. & Herrington, J. (2011). Publishing and perishing: The critical importance of educational design research. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27 (1), 55-65.
- Ros, B. (2010a). Docenten en Talentontwikkeling: Mission Impossible? *Didaktief*, 1-2 (40), p. 4-7.
- Ros, B. (2010b). Al lezend omhoog klimmen. Een curriculum voor (jeugd)literatuur. *Didaktief*, 5 (40), Special Jeugdliteratuur, p. 2-5.
- Schenke, W., Volman, M.L.L., Van Driel, J.H., Geijssel, P., & Sligte, H.W. (2012). Cross-professionele samenwerking in de context van ontwikkel- en onderzoeksprojecten in het voortgezet Onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 89 (6), 350 – 363.
- Schoenfeld, A. (2009). Bridging the Cultures of Educational Research and Design. *Educational Designer*. 1 (2). Retrieved from: <http://www.educationaldesigner.org/ed/volume1/issue2/article5>
- Sligte, H., Bulterman-Bos, J. & Huizinga, M. (2009). *Maatwerk voor Latente Talenten? Uitblinken op alle niveaus*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Van den Akker, J. (2009). *Duurzame Onderwijsverbetering. Schets van een landelijke R&D agenda*.
- Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën* (88) 416-432.
- Van Tartwijk, J. (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van de toepassing*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar aan de Universiteit van Utrecht.
- Vanderlinde, R. & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 299-316. doi: 10.1080/01411920902919257

- Voogt, J., McKenney, S., Pareja Roblin, N., Ormel, B., & Pieters, J. (2012). De R&D functie in het onderwijs: drie modellen voor kennisbenutting en –productie. *Pedagogische Studiën*, 89 (6), 338 – 349.
- Wagner, J. (1997) The unavoidable intervention of educational research: a framework for reconsidering researcher–practitioner cooperation, *Educational Researcher*, 26, 13–22.
- Weiss, C. (1979) The many meanings of research utilization, *Public Administration Review*, 39(5), 426-431.
- Witte, T.C.H., Rijlaarsdam, G.C.W. & Schram, D.H. (2010). Empirisch gefundeerde theorie voor literaire ontwikkeling en didactische differentiatie in de Tweede Fase. *Pedagogische Studiën* (87) 375-393.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). Thousands Oaks CA: Sage Publications
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods* (4rd ed.). Thousands Oaks CA: Sage Publications
- Kennis. In *Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. (1992).

Bijlage 1: Het interviewschema

Interviewschema

Doel van het interview:

- A. Beeldvorming van interactie tussen onderzoek en onderwijs en de resultaten daarvan in recente onderzoeksprojecten
- B. Validatie van het interaction/key factor framework: Is er voldoende overeenstemming tussen model en werkelijkheid?

Opzet van het interview:

Het interview bevat een aantal algemene vragen, bedoeld om een beeld te krijgen van hoe de interactie tussen onderzoek en de praktijk er in de geselecteerde onderzoeksprojecten uit zag. Per vraag zijn meerdere subvragen geformuleerd, bedoeld om waar nodig door te vragen en te peilen in hoeverre bepaalde factoren (waaronder de sleutelfactoren overtuiging, samenwerking, transparantie, tijd en beloning/waardering) de interactie gestimuleerd of gehinderd hebben. In een matrix is aangegeven hoe de vragen corresponderen met de onderzoeksvragen en het framework.

Interview

Versie practitioner/docent

1. Kunt u een korte beschrijving geven van het project?

- 1.1 Waarom hebt u aan het project meegedaan?
- 1.2 Hoe hebt u het ervaren om hier aan mee te doen?
- 1.3 Wat ging goed, was stimulerend?
- 1.4 Wat ging minder goed, was moeilijk of hinderend?
- 1.5 Hoe hebt u dit gecombineerd met uw andere (lesgevende) taken?
- 1.6 Hoe was de medewerking van de school?
- 1.7 In hoeverre had u inzicht in hoe het proces zou verlopen, van de eerste opzet tot het "eindproduct"?

2. Op welke manier heeft uw praktijk- /vak-/ervaringskennis dit onderzoek gevoed?

- 2.1 Hoe zou u deze kennis benoemen?
- 2.2 Hoe groot was het aandeel van deze kennis in het project?
- 2.3 Is het duidelijk welke rol deze kennis speelt/gespeeld heeft in het onderzoek en in het eindresultaat?
- 2.4 Hoe hanteerden de onderzoekers deze kennis, hoe gingen ze er mee om?
- 2.5 Hoe cruciaal is het volgens u dat deze kennis gebruikt is?

3. Op welke manier is wetenschappelijke / formele / bestaande (onderzoeks)kennis gebruikt?

- 3.1 Hoe is deze kennis gevonden en door wie?
- 3.2 Hoe is deze kennis gepresenteerd/overgedragen aan de deelnemers?
- 3.3 Hoe is deze kennis gebruikt/toegepast?
- 3.4 Heeft deze kennis uw werk beïnvloed en zo ja, hoe?

4. Hoe verliep de samenwerking tussen docenten en onderzoekers in dit project?

- 4.1 Vanaf welk punt was u als docent betrokken bij het project? Vanaf de start?
- 4.2 Hoe werd er samengewerkt? (Frequentie, aard van de activiteiten)
- 4.3 Hoe waren taken en verantwoordelijkheden verdeeld?
- 4.4 Wat waren stimulerende factoren in de samenwerking?
- 4.5 Wat waren hinderende factoren in de samenwerking?
- 4.6 In hoeverre voelt u zich mede-eigenaar van de nieuwe kennis?

5. Wat heeft dit project opgeleverd?

- 5.1 Voor u persoonlijk (als docent)?
- 5.2 Voor uw onderwijs?
- 5.3 Voor het onderwijs op uw school?
- 5.4 Voor het onderwijs in het algemeen?
- 5.5 Voor kennis over onderwijs en leren?
- 5.6 Hebben de resultaten/opbrengsten een bestaand probleem opgelost?

6. **Dit project heeft tastbare resultaten opgeleverd. Hoe worden deze resultaten verspreid/bekend gemaakt?**
 - 6.1 Via welke kanalen?
 - 6.2 Door wie?
 - 6.3 Voor wie?
 - 6.4 In hoeverre zijn de docenten mede verantwoordelijk voor de verspreiding?

7. **In hoeverre heeft de aan- of afwezigheid van bepaalde zaken het project gestimuleerd/gehinderd?**
 - 7.1 Tijd?
 - 7.2 Waardering?
 - 7.3 Vaardigheden van de verschillende deelnemers?

8. **In hoeverre heeft in dit project interactie* tussen onderzoek en praktijk plaatsgevonden volgens U?**
 - 8.1 Hoe zou interactie tussen onderzoek en praktijk er in de meest ideale vorm uitzien?
 - 8.2 Wat had er in dit project nog anders gekund om interactie te optimaliseren?

* Onder interactie wordt in dit verband verstaan: het wederzijds profiteren van en bijdragen aan elkaars activiteiten, het delen van kennis en het gebruik maken van elkaars expertise en vaardigheden.

Versie onderzoeker

9. **Kunt u een korte beschrijving geven van het project?**
 - 9.1 Waar ligt de oorsprong van dit project? Wat was de aanleiding?
 - 9.2 Waarom is gekozen voor deze specifieke opzet (PCK)?
 - 9.3 Hoe zou u deze opzet/dit onderzoeksscenario typeren?
 - 9.4 Hoe hebt u het werken met deze aanpak ervaren?
 - 9.5 Wat ging goed, was stimulerend?
 - 9.6 Wat ging minder goed, was moeilijk of hinderend?
 - 9.7 In hoeverre had u inzicht in hoe het proces zou verlopen, van de eerste opzet tot het "eindproduct"?

10. **Op welke manier heeft praktijk- /vak-/ervaringskennis (PCK) van docenten dit onderzoek gevoed?**
 - 10.1 Hoe zou u deze kennis benoemen? (TW->PCK)
 - 10.2 Hoe groot was het aandeel van deze kennis in het project?
 - 10.3 Is het duidelijk welke rol deze kennis speelt/gespeeld heeft in het onderzoek en in het eindresultaat?
 - 10.4 Hoe hanteerden u deze kennis, hoe ging u als onderzoeker er mee om?
 - 10.5 Hoe gingen de docenten hier mee om?
 - 10.6 Hoe cruciaal is het volgens u dat deze kennis gebruikt is?

11. Op welke manier is wetenschappelijke / formele / bestaande (onderzoeks)kennis gebruikt?

- 11.1 Hoe is deze kennis geïdentificeerd en door wie?
- 11.2 Hoe is deze kennis gepresenteerd/overgedragen aan de deelnemers?
- 11.3 Hoe is deze kennis gebruikt/toegepast?

12. Hoe verliep de samenwerking tussen docenten en onderzoekers in dit project?

- 12.1 Vanaf welk punt werden docenten betrokken bij het project? Vanaf de start?
- 12.2 Hoe werd er samengewerkt? (Frequentie, aard van de activiteiten)
- 12.3 Hoe waren taken en verantwoordelijkheden verdeeld?
- 12.4 Wat waren stimulerende factoren in de samenwerking?
- 12.5 Wat waren hinderende factoren in de samenwerking?
- 12.6 In hoeverre zijn de docenten mede-eigenaar van de nieuwe kennis?

13. Wat heeft dit project opgeleverd?

- 13.1 Voor u persoonlijk (als onderzoeker)?
- 13.2 Voor de docenten?
- 13.3 Voor het onderwijs op hun scholen?
- 13.4 Voor het onderwijs in het algemeen?
- 13.5 Voor kennis over onderwijs en leren?
- 13.6 Hebben de resultaten/opbrengsten een bestaand probleem opgelost?

14. Dit project heeft tastbare resultaten opgeleverd. Hoe worden deze resultaten verspreid/bekend gemaakt?

- 14.1 Via welke kanalen?
- 14.2 Door wie?
- 14.3 Voor wie?
- 14.4 In hoeverre zijn de docenten mede verantwoordelijk voor de verspreiding?

15. In hoeverre heeft de aan- of afwezigheid van bepaalde zaken het project gestimuleerd/gehinderd?

- 15.1 Tijd?
- 15.2 Waardering?
- 15.3 Vaardigheden van de verschillende deelnemers?

16. In hoeverre heeft in dit project interactie* tussen onderzoek en praktijk plaatsgevonden volgens U?

- 16.1 Hoe zou interactie tussen onderzoek en praktijk er in de meest ideale vorm uitzien?
- 16.2 Wat had er in dit project nog anders gekund om interactie te optimaliseren?

Relatie van de vragen met de onderzoeksvragen:

1. Hoe vindt de productie, de disseminatie en het gebruik van kennis plaats in het project?	(1), 2, 3, 5, 6 (diss), 10, 11, 13, 14 (diss).
2. Welke participanten zijn betrokken bij het project en wat is hun rol?	1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12.
3. Op welke manier en in welke mate delen participanten kennis en maken zij gebruik van elkaars expertise en vaardigheden?	2, 3, 8, 10, 11, 16.
4. Op welke manier en in welke mate beïnvloeden sleutelfactoren of andere factoren deze processen?	Zie onder.
5. Op welke manier en in welke mate dragen uitkomsten van het project bij aan (a) kennis over onderwijs en (b) verbetering van de onderwijspraktijk?	5, 8, 13, 16.

Relatie van de vragen met het framework:

		Processen								
		Productie van kennis			Disseminatie van kennis			Gebruik van kennis		
					6.1, 6.2, 14.1, 14.2			2.3, 3.3, 5.5, 11.3		
Intern	Overtuiging: 9.3, 13.1	1.1 3.4	2.4	2.5	3.2			5.1	5.2	
	Samenwerking 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 9.4, 12.2-12.5	2.4 5.5	4.1 12.1	4.6 12.6	4.3 6.3	5.3	5.4	2.2 5.1	2.4 5.2	3.3 10.2
	Transparantie 1.7 9.7	1.7	2.3	10.3	5.4	13.4		5.5 13.6	5.6	13.5
Extern	Tijd 1.5, 7.1, 7.3, 15.1, 15.3	1.5								
	Beloning/ Waardering 1.6, 7.2, 15.2	1.6			5.5	13.5				

Onderzoeker

Leerkracht/Docent/onderwijsprofessional

Beleidsmaker/Intermediair/..

Bijlage 2: Stappenplan analyse

Stappenplan analyse

Stap I Markeringen plaatsen in de transcripts:

- A) In de transcripts worden alle uitspraken van interviewees onderstreept die betrekking hebben op het onderwerp: interactie tussen onderzoek en praktijk.
- B) In hoeverre komen uitspraken overeen met onderdelen van het framework:
1. Elke cel in het framework krijgt een code (A1 tot en met C5) en de inhoud van de cel krijgt een subcode (A1.1 tot en met C5.1)
 2. Wanneer er een link is tussen een uitspraak van een interviewee en de inhoud van een cel de code in de tekst plaatsen (terug te vinden met zoekfunctie)
 3. De code een kleur geven:
 - Als de uitspraak van een interviewee de inhoud van de cel bevestigt, krijgt de code een **groene kleur**
 - Als de uitspraak van een interviewee de inhoud van de cel ten dele bevestigt ("Ja, maar...") wordt de uitspraak **rood onderstreept**.
 - Als de uitspraak van een interviewee de inhoud van de cel tegenspreekt/weerlegt, krijgt de code een **rode kleur**
 - Als de uitspraak van een interviewee op een andere manier gerelateerd is aan de inhoud van de cel krijgt de code een **blauwe kleur**.
- C) In hoeverre komen uitspraken overeen met het interactie-model:
- Elke pijl (input **vanuit** de praktijk, output **naar** de praktijk, input **vanuit** onderzoek/wetenschap, output **naar** onderzoek/wetenschap) krijgt een code (↗i ↘o ↙i ↘o)
 - Als de uitspraak van een interviewee een bepaalde in- of output bevestigt, wordt dat gemarkeerd met de desbetreffende pijl.
 - Als de uitspraak van een interviewee een bepaalde in- of output ten dele bevestigt ("Ja, maar...") wordt de uitspraak **rood onderstreept**.
 - Als de uitspraak van een interviewee verwijst naar de afwezigheid van een bepaalde in- of output, wordt dat gemarkeerd met de desbetreffende pijl in rode arcering
 -
- D) Als een uitspraak van een interviewee op een andere manier relevant is of gerelateerd is aan interactie tussen onderzoek en praktijk, wordt de hele uitspraak blauw gemaakt. Wanneer meerdere uitspraken refereren aan hetzelfde (deel-) onderwerp, wordt daarvoor een nieuwe code aangemaakt. Bijvoorbeeld: D6: Vaardigheden

		Processen		
		Productie van kennis	Disseminatie van kennis	Gebruik van kennis
Interne factoren	Overtuiging: - Herkenning - Erkenning - Waardering - Discussie - Verandering	De leerkracht is er van overtuigd dat nieuwe kennis zijn werk in de praktijk kan verbeteren. De leerkracht is er van overtuigd dat zijn praktijk-/ervaringskennis nuttig is. De onderzoeker is er van overtuigd dat leerkrachten bereid zijn nieuwe kennis te gebruiken. De onderzoeker produceert overtuigende, relevante en bruikbare kennis. De onderzoeker is overtuigd van het nut van de praktijk-/ervaringskennis van leerkrachten. A1	De leerkracht voelt zich verantwoordelijk voor het verspreiden van zijn praktijk-/ervaringskennis naar anderen. De onderzoeker presenteert onderzoeksuitkomsten in bruikbare vorm, via kanalen waarvan bekend is dat leerkrachten die gebruiken. De onderzoeker kan de gebruikers overtuigen van de relevantie van de nieuwe kennis. De onderzoeker voelt zich verantwoordelijk voor het informeren van beleidsmakers en onderwijsgeveenden over nieuwe inzichten. B1	De leerkracht is er van overtuigd dat hij onderzoeksuitkomsten kan gebruiken. De leerkracht heeft vertrouwen in onderzoeksuitkomsten omdat (andere) leerkrachten betrokken waren bij het onderzoek. C1
	Samenwerking - Systematisch - Structureel - Interactief/Twee-richtingsverkeer - Gelijkwaardig - Profiteren van en bijdragen aan	De leerkracht is vanaf de start betrokken bij de productie van kennis, is coproducent en mede-eigenaar van de nieuwe kennis. De onderzoeker is zich bewust van de gebruiksaanpak van de te produceren kennis. Een intermediair kan het proces ondersteunen als mediator, verbinder, kartrekker, adviseur en/of katalysator voor het proces van participatieve kennis productie. A2	De leerkracht is verantwoordelijk voor disseminatie van de onderzoeksuitkomsten buiten de eigen context. Een intermediair kan in het disseminatieproces de rol van vertaler of mediator vervullen. B2	De leerkracht gebruikt doelbewust kennis en onderzoeksuitkomsten. De onderzoeker gebruikt doelbewust de praktijk- en ervaringskennis van leerkrachten. De beleidsmaker gebruikt doelbewust kennis en onderzoeksuitkomsten om onderwijsbeleid te verbeteren te veranderen. C2
	Transparantie - Inzicht	Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis geproduceerd wordt. Alle participanten zijn zich bewust van de complexiteit van de context. De onderzoeker identificeert de doelen van het onderzoek voordat een onderzoeksmethode gekozen wordt. De onderzoeker gebruikt bewijs om nieuwe hypothesen te stellen en in <u>formatieve</u> evaluaties. A3	Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis verplaatst en verspreid wordt. De onderzoeker heeft een disseminatie strategie. Alle participanten streven naar toegankelijkheid en begrijpelijkheid van onderzoeksrapporten. B3	Alle participanten hebben inzicht in de manier waarop kennis in en uit de praktijk en in en uit onderzoek gebruikt wordt. De onderzoeker identificeert de behoefte van de gebruiker. C3
Externe factoren	Tijd - Voor andere dan primaire taken - Om samen te werken - Om vaardigheden te ontwikkelen - Lange termijn	De leerkracht heeft tijd om deel te nemen aan onderzoeksprojecten, om noodzakelijke vaardigheden te ontwikkelen en om betrokken te zijn bij activiteiten die helpen zijn inzichten en overtuigingen te heroverwegen. Er is een centrale planning voor langdurig coöperatief onderzoek. A4	De leerkracht heeft tijd om zijn praktijk- en ervaringskennis met onderzoekers te delen. De onderzoeker heeft tijd om vaardigheden voor adequate presentatie van onderzoeksuitkomsten te ontwikkelen. B4	De leerkracht heeft tijd om onderzoek en onderzoeksuitkomsten te lezen en te gebruiken. De leerkracht heeft tijd om vaardigheden te ontwikkelen voor het lezen en gebruiken van onderzoeksuitkomsten. C4
	Beloning/waardering - Meer - Breder	De leerkracht wordt beloofd voor deelname aan onderzoek. De onderzoeker wordt (ook) beloofd voor op onderzoek gebaseerde producten, sociale relevantie en impact van zijn onderzoek op het onderwijs. A5	De onderzoeker wordt beloofd voor alle publicaties, ook in andere dan wetenschappelijke <u>journaals</u> . Onderzoek wordt geëvalueerd op basis van sociale praktische waarde. B5	De leerkracht wordt beloofd voor het gebruik van nieuwe kennis en onderzoeksuitkomsten. C5

Tabel 1. Relatie tussen participanten, processen en sleutelfactoren in interactie tussen onderzoek en praktijk

Stap II Analyse:

A) Framework:

- Samenvatting per interview/per project: in een leeg framework per cel de uitspraken weergeven die t.a.v. de inhoud van die cel gedaan zijn.
- Conclusies per cel: wat is de tendens: bevestigen of weerleggen de uitspraken van de interviewees de inhoud van de cel?
- Visueel: hoe vaker bevestigd, hoe donkerder/vetter de kleur van de inhoud van de cel.

B) Model:

- Conclusies per project: in hoeverre vond in dit project input uit de praktijk, output naar de praktijk, input uit onderzoek/wetenschap, en/of output naar onderzoek/wetenschap plaats?
- Visueel: Per project model schetsen met aanwezige pijlen.

C) Overige conclusies: Kwamen uit de interviews nog zaken naar voren die relevant zijn voor/gerelateerd zijn aan interactie tussen onderzoek en de praktijk?

Bijlage 3: Interbeoordelaarsformulier

Inleiding:

Voor een onderzoek naar de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs zijn drie onderzoekers en drie docenten geïnterviewd. Deze onderzoekers en docenten hebben allemaal deelgenomen aan een onderzoeksproject waarin docenten en onderzoekers samenwerken.

In de interviews is gesproken over de manier waarop in het project nieuwe kennis tot stand is gekomen (kennisproductie), hoe kennis uit het onderzoek verspreid is naar onderzoekers en docenten buiten het project (kennisdisseminatie) en hoe de in het onderzoek ontwikkelde kennis gebruikt is, bijvoorbeeld in de onderwijspraktijk of in nieuw onderzoek (gebruik van kennis).

In onderstaande tabellen staan uitspraken uit de zes interviews, die te maken hebben met één van die drie processen. Om de toekenning van de uitspraken van de geïnterviewden aan een bepaald thema te objectiveren, is het de bedoeling dat een onafhankelijke beoordelaar de uitspraken koppelt aan gebruik van kennis, disseminatie van kennis of gebruik van kennis. Het is uiteraard mogelijk dat uitspraken op meerdere processen van toepassing zijn. In dat geval kunnen twee kruisjes gezet worden en zal in discussie bepaald worden waarop de uitspraak het meest van toepassing is.

Aantal coderingen: 32

Aantal keren overeenstemming: 30

% overeenstemming: $30 / 32 \cdot 100\% = 93,75\%$

		Erik			
		Productie	Disseminatie	Gebruik	Totaal
Car	Productie	8	0	1	9
	Disseminatie	0	10	1	11
	Gebruik	0	0	12	12
	Totaal	8	10	14	32

$\kappa = 0,905$

1	Proces:			Participant:			Factor:				
	Productie van kennis	Disseminatie van kennis	Gebruik van kennis	Onderzoeker	Docent	Anders (bijv. intermediair)	Overtuiging ('beliefs')	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/waardering
Quote:											
"Als je niet als vast onderdeel hebt, hoe implementeer ik het in de school, dan moet je niet verbaasd zijn, als het dus in de boekenkast in de universiteit blijft staan."		X			X						
"het exploreren van kennis van hoogopgeleide mensen die dagelijks met de materie werken, ja eigenlijk met het doel om iets wat ongestructureerd is gestructureerd te krijgen".	X			X							
"Je ziet dat het voor heel veel docenten een eyeopener is, dit onderzoek, en dat merk je aan de site, dat merk je aan mensen die de cursus hebben gevolgd, van zo kun je dus met literatuur omgaan."			X		X						
"Je werd gedwongen om na te denken over wat je deed, en waarom je dat deed"	X				X						
"Ik heb uitgelegd, jullie zijn connaisseurs, jullie doen dat de hele dag, ik wil graag weten hoe jullie er tegenaan kijken"	X			X							
"Ja, veel, want ik ben echt een heleboel dingen anders gaan doen", "dat hele denken, dat is echt gekomen door het onderzoek."			X		X						
"Ik heb een keurig rapport gehad. Maar dat heeft verder voor de school niks betekend."	X		x		X						
"Je had ook heel goed kunnen zeggen: Oké jongens, hier is al die inbreng van die docenten, wat zijn de bevindingen, hoe koppelen we dat nou door op een praktische manier naar het onderwijsveld."		x	X		X						
"Het lukt eigenlijk steeds om leraren duidelijk te maken wat we doen."		X		X							
"We zijn bij een bijeenkomst van de VO-raad geweest, dus ook aan andere scholen, die op basis van subsidie onderzoek doen, hebben we het gepresenteerd"		X			X						
"En toch luisteren ze (naar de onderzoeker) en zie je ze ook wel denken over zou dat wel iets over mij zeggen en zou ik inderdaad misschien wel anders les kunnen geven."			X		x						

2	Proces:			Participant:			Factor:				
	Productie van kennis	Disseminatie van kennis	Gebruik van kennis	Onderzoeker	Docent	Anders (bv. intermediair)	Overtuiging ('beliefs')	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/waardering
Quote:											
"Dat instrumentarium is onder andere op Stad & Esch geschikt gemaakt voor het voortgezet onderwijs"	X			x							
"Je keek dus met de ogen van dat soort zaken die Theo aanleverde dan naar je leerlingen"			X		x						
"Want de docenten die hebben toch een bepaald wantrouwen vaak, (..) die willen heel graag weten: maar wat doe je er nou mee in de les?"		X	x		X						
"De school wilde wat, wij wilden wat. Die twee sporen die kwamen samen, ja en om het populaire win-win woord maar te gebruiken, dat is wat hier gebeurde."	X			X							
"Door een wonderlijk toeval is dat praktijkrelevant. (..) Ik zit helemaal niet na te denken hoe ik mijn onderzoek praktijkrelevanter kan maken"			X	X							
"Dit begrip dat is gewoon algemeen bekend" (Dat is handig..) "voor de communicatie met derden"		X		x							
"Dat is ook wel weer, daar vind ik een mooie taak voor de wetenschap liggen, want je hebt als docent echt weinig tijd."		X			x						
(Heel veel data) "En om daar ook theorie uit te krijgen, dat vond ik echt heel lastig"	X			X							
"Ik vind dat beleidsmakers het meer zouden moeten ondersteunen en meer moeten zien."			X		x						
"In dat rapport staat naar mijn idee op geen enkele manier aangegeven wat hierna."		X	x		x						
"Als je me vraagt, heb je de indruk dat alle talent wordt benut en uitgebuit, dan heb ik daar bedenkingen bij"			X		x						
"Het eerste wat een docent doet als dit soort dingen binnen komen, via vakbladen, via organen van de vakgroep, het eerste wat ze doen is kijken: zitten er hapklare brokken voor me bij, kan ik er wat mee?"		X	(x)		x						

3	Proces:			Participant:			Factor:				
	Productie van kennis	Disseminatie van kennis	Gebruik van kennis	Onderzoeker	Docent	Anders (bv. intermediair)	Overtuiging ('beliefs')	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/waardering
Quote:											
(Wetenschappelijke publicatie) "Daar moeten we hier de kost mee verdienen."		x		x							
"Wij investeren gewoon erin dat de school wat heeft aan de gegevens die wij bij hun verzamelen."	(x)		x	x							
(Onderzoeksresultaten gepresenteerd aan docenten) "zodat ze heel direct feedback kregen over hoe dat op hun school toeging."		x		X							
"de mensen voor wie je het doet, dat die het gevoel hebben hé, hier schiet ik wat mee op, hier komen we een stapje verder mee".			x	X							
"Wat ik gemist heb, leuk rapport, zat goed in elkaar, maar nou de vertaalslag naar de praktijk. Wat gaan we er nou met z'n allen mee doen?"	X		x		X						
"Dat gaat dus langzaam. Dat wordt niet door de schoolleiding gestimuleerd, maar dat ligt dan bij mij en dat ligt bij de sectie. En dat is altijd ingewikkeld want secties zijn altijd, zeg maar, iedereen is gelijk, en er zitten altijd natuurlijk mensen bij met, die nooit iets anders willen(..) Ik denk dat de meeste docenten nu de site gebruiken. Op één na, denk ik, dat is echt een hele hardnekkige."			x		X						
"Ik zou er nog iets meer mee moeten doen, ik zou het meer onder de aandacht moeten brengen."		x		x							
"Als ik leerlingen dit vertel, dan snappen ze dat het niet de bedoeling is van ik pak maar ergens een boek vandaan en het maakt niet uit. Ze snappen dus dat ze aan onderwijs bezig zijn, dat het de bedoeling is dat ze iets gaan leren de komende periode."			x		X						
"Ons eerste plan was vooral kijken of dat ook daadwerkelijk de pedagogisch-didactische kwaliteiten van de docent verbetert. Maar daar is later aan toegevoegd wat was het plan van te voren, van de school, hoe is dat geïmplementeerd, hoe is dat ook ervaren, ook naar die stappen gaan kijken."	x		(x)		x						

Inleiding:

Voor een onderzoek naar de relatie tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs zijn drie onderzoekers en drie docenten geïnterviewd. Deze onderzoekers en docenten hebben allemaal deelgenomen aan een onderzoeksproject waarin docenten en onderzoekers samenwerken.

In de interviews is gesproken over de manier waarop in het project nieuwe kennis tot stand is gekomen (kennisproductie), hoe kennis uit het onderzoek verspreid is naar onderzoekers en docenten buiten het project (kennisdisseminatie) en hoe de in het onderzoek ontwikkelde kennis gebruikt is, bijvoorbeeld in de onderwijspraktijk of in nieuw onderzoek (gebruik van kennis).

Deze processen en de deelname daaraan door onderzoekers en docenten worden beïnvloed door diverse factoren. Bepaalde factoren worden verondersteld een bijzonder grote rol te spelen, deze zijn aangemerkt als sleutelfactoren. Dat zijn:

- **Overtuigingen** van participanten (vertaling van het Engelse 'beliefs'). Bijvoorbeeld: de veronderstelling dat onderzoek niet geschikt is om toe te passen in de praktijk, verhindert implementatie van inzichten uit onderzoek.
Deelaspecten: Herkenning, erkenning, waardering, discussie, verandering
- **Samenwerking.** Het lijkt logisch dat onderzoekers en docenten moeten samenwerken om te zorgen voor een betere connectie tussen onderzoek en praktijk, maar toch gebeurt het nog erg weinig.
Deelaspecten: systematisch, structureel, interactief/tweerichtingsverkeer, gelijkwaardig, profiteren van en bijdragen aan
- **Transparantie.** De kloof tussen onderzoek en praktijk wordt heel vaak genoemd. Maar het is in lang niet alle gevallen zo dat onderzoeksuitkomsten niet in de praktijk terecht komen. Alleen duurt dit proces heel lang en hebben docenten, en soms ook onderzoekers, er geen zicht op hoe dat gebeurt.
Deelaspecten: Inzicht, taal
- **Tijd.** Onderzoekers en docenten blijken allebei vaak te weinig tijd te hebben om iets anders te doen dan hun primaire taken. De onderzoeker heeft bijvoorbeeld te weinig tijd om intensief met docenten samen te werken en de docent heeft te weinig tijd om zich met regelmaat in onderzoeksuitkomsten te verdiepen. Ook duren onderzoeksprojecten vaak te kort om een goede vertaalslag naar de praktijk te maken en om inzichten uit het onderzoek breed te verspreiden.
Deelaspecten: Voor andere dan primaire taken, om samen te werken, om vaardigheden te ontwikkelen, lange termijn
- **Beloning/waardering.** Onderzoekers lijden volgens veel artikelen onder het 'publish or perish'-beleid, met andere woorden: zij moeten een bepaald aantal artikelen produceren en 'citations' verzamelen. Daardoor zijn ze minder gemotiveerd of hebben minder tijd om bijvoorbeeld in vakbladen voor docenten te publiceren of om samen te werken met docenten.
Deelaspecten: Meer, breder

In onderstaande tabellen staan uitspraken uit de zes interviews, die te maken hebben met één van die vijf sleutelfactoren. Om de toekenning van de uitspraken van de geïnterviewden aan een bepaald thema te objectiveren, is het de bedoeling dat een onafhankelijke beoordelaar de uitspraken koppelt aan een sleutelfactor. Het is uiteraard mogelijk dat uitspraken op meerdere factoren van toepassing zijn. In dat geval kunnen meerdere kruisjes gezet worden en zal in discussie bepaald worden waarop de uitspraak het meest van toepassing is.

4	Factor:				
	Overtuiging (beliefs)	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/waardering
Quote:					
"Ik vond het meteen heel interessant om daar eens naar te gaan kijken dan, wat (LO-o) z'n plan was. Om dat eens te gaan uitzoeken. Dus ik zei meteen daar wil ik wel aan mee doen."	x				
"Wij kregen een soort van plan te zien met, waarbij dus bijeenkomsten waren waar we met z'n allen kwamen."		x	(x)		
"Het was eerder zo dat je, af en toe was je er heel druk mee bezig en dan ook weer tijden minder."				x	
"Wat ik altijd zelf leuk vind, is dat je, je gaat weer uit je vertrouwde comfortzone met zoiets, je onderzoekt weer eens het een en ander."	x				
"het teveel gebeurt dat de dagelijkse lespraktijk de docent opslokt en dat dat betekent dat de wetenschappelijke nieuwsgierigheid gaat ontbreken."				x	
"Eigenlijk is het eerste plan uitgevoerd."	x		x		
"In vergelijking met andere groepen met specifieke taken of met andere scholen was de facilitering beperkt."		x			x
"Dat je weer eens wordt aangesproken op jij hebt ook hersens, docent, dat is wel leuk."	x				
"Dat het goed is dat ik van beide kanten heel veel weet." "Dat zijn de dingen, juist omdat je die praktijk goed kent, weet je hoe die dingen werken en weet je dat je dat zo moet doen."		x	x		
"Je wordt gezien weer als docent, dat vond ik heerlijk. Volgens mij vonden we dat alle zes heerlijk. Dat je gewoon serieus genomen wordt als docent met je kennis, die waardering. Ja, die is heel prettig. En die is het hele onderzoek, is het volgehouden door (onderszoeker), dat hij het heel belangrijk vond wat wij bijdroegen."	x				
"Dan heb je dus een beeld van het hele traject"			x		
"Als het mijn lestijd (zou) kosten, terwijl ik er niks voor terugkrijg, Ja, dan ben ik minder gemotiveerd."				x	
"Het zorgt er voor dat ze zich gezien voelen, dat ze gezien worden, dat ze zichzelf herkennen in de theorie."	x				
"Er zijn docenten die zich er altijd een beetje van hebben afgemaakt of het heel eenzijdig hebben ingevuld."	x				
"De connectie met de praktijk is heel belangrijk. En de mensen achter de vorden zitten en je niet bezwaard voelen en niet met briefjes, maar bellen."	x	x			
"Ik heb er nu ook heel bewust voor gekozen om hun terminologie te gebruiken."			x		
"En het aardige van zo'n panel is dat ze horen, hé maar mijn havo 4 leerlingen zijn hele andere leerlingen! Dus die uitwisseling, waardoor docenten uit hun hok komen"	x				
"Omdat dat zo moeilijk is als je gewoon een vragenlijst op de bus doet, pak je zo'n samenwerkingsrelatie, je spreekt de leraren aan, je hebt ze allemaal een keer in een zaaltje gehad."		x			

5	Factor:				
	Overtuiging (beliefs)	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/waardering
Quote:					
“Als ik denk wat moet er bij onderzoekers veranderen, dan moeten die luisteren naar de problemen die mensen in de praktijk hebben.”	x				
(Er zou iets geregeld moeten worden..) “waarin dat contact in elk geval geregeld wordt, vergemakkelijkt wordt.”		x			
“Het is als je subsidies aanvraagt, dan is het altijd heel erg lastig, zoiets als boekenbonnen, of bioscoopbonnen.”					x
“Het is een basis van respect voor het werk dat de docent doet en de kennis die hij heeft en dat dat interessant werk is ook om te doen, dat is de basis. En dan voor het onderzoek, ja, een wezenlijke interesse ook in dat werk en wat het voor belang kan hebben voor het onderzoek.”	x				
“Als het op school zou zijn, dat is, ja dan is het minder bijzonder of hoe dan ook.”	x			x	
“Het is hun theorie, maar omdat ik ‘m heb gestructureerd, ervaren ze het niet zo.”	x				
“Dan zie je gewoon de complexiteit ook van onderwijs veel meer.”			x		
“Ik ben er vanuit gegaan dat er begrip moet zijn voor de situatie waarin mensen zitten, dat je wel moet begrijpen wat voor soort vak het beroep van leraar is”	x				
“Het beroep van leraar is moeilijker dan veel mensen denken.”	x				
“het is niet ieders prioriteit.”		x	x		
“wie nou waar wat zit te doen.”			x		
“Mensen, die het idee hebben waar doe ik dit voor, ik hoor toch voor de klas te staan, dan kom je daar natuurlijk niet verder mee.”	x				
“Wij kennen de scholen, komen daar, onze studenten lopen daar en van het een komt het ander. Dus wij hoeven niet expliciet op zoek te gaan, we hebben gewoon een relatie met de scholen.”		x			
“Dat deze mensen aangesproken werden op hun professionaliteit”	x				
“Wat er dan gebeurt, is dat die docent dat gewoon in de klas doet, tijdens de les. En meteen.”				x	
“Dat is ook vaak gewoon fingerspitzengefühl”	x				
“kost het dan ook helemaal geen moeite om die gegevens te verzamelen dan”	x	x			
“Dat was ook een drijfveer van nou ja, dat vak dat moet gewoon veel duidelijker worden, dat moet veel zichtbaarder worden, veel beter worden doordacht.”			x		
“Ik heb altijd gedacht, één van de redenen waarom leraren niet in theorie geïnteresseerd zijn, is dat, die theorie gaat helemaal niet over hun situatie”	x				

6	Factor:				
	Overtuiging (beliefs)	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/waardering
Quote:					
"Dat is de grootste vraag van leraren: hoe moet ik het doen? En de theorie gaat vaak niet over hoe moet ik het doen."	x				
"Daar had ik niet zoveel zicht op. Ik wist wat de vraagstelling was, ongeveer. Nee, ik geloof dat dat ook goed is dat je op zo'n moment geen zicht hebt op het eindproduct want dan zou je naar de doelen toe kunnen praten en dat is helemaal niet nuttig of nodig. Dus daar heb ik geen problemen mee gehad."			x		
"We hebben samen een mooi avontuur gehad."		x			
"Die scepsis probeer ik te doorbreken door begrip te hebben voor wie ze zijn, hoe dan ook. Het gaat eigenlijk over onvoorwaardelijke acceptatie."	x				
"In die zin is de waardering afgenomen, kun je zeggen, want het is..wordt niet actief meegeroosterd."				x	x
"Dat gevoel dat werd ook benoemd, van wantrouwen, een beetje angst en wat wil het LMT hiermee."	x				
"Dat is het bezwaar van heel veel onderzoek, dat het niet longitudinaal is, niet vanuit een longitudinaal perspectief, het zijn vaak incidentjes, het staat niet in een groot perspectief, een lang perspectief."				x	
"Van dat zij zich ook veilig voelen. Ook in interviews bijvoorbeeld, dat zij daar gewoon eerlijk en open kunnen zijn, zonder bang te zijn dat ze het via hun leidinggevende terug horen."	x				
"Er is natuurlijk wel een zekere druk van die leerlingen die zijn natuurlijk op een gegeven moment van school af."				x	
"De voornaamste relatie met hem is dat wij een aanvoerbron zijn voor zijn data en niet zozeer samenwerking met ons."		x			
"Ik denk dat mensen hier op school best sceptisch zijn, dat vertrouwen is niet heel hoog denk ik, dat nieuwe onderzoeken echt nieuwe inzichten bieden."	x				
"Ik heb er nu ook heel bewust voor gekozen om hun terminologie te gebruiken."			x		
"Nou, ik denk dat op het moment dat daar uit zou komen dat ofwel dat heel goed werkt, of juist helemaal niet, dat ze dan ook wel dan eens kijken: O, hoe kan het dan anders of beter of wat moeten we ermee."	x				
"Moet ik ook eerlijk zeggen, ik ben er ook best wel, ik vraag me dat ook af of dat echt kan, wat onderzoekers zouden kunnen met ons praktijk, om het zo maar te zeggen."	x				
"Het is eigenlijk niet een hele sterke band geweest, in die zin, ze zijn niet heel actief betrokken geweest."		x			
"ligt nu bij tijdschriftredactie, dat duurt soms jaren."				x	
"En toen heb ik dit element in die subsidieaanvraag ingebracht en toen hebben we de subsidie gekregen."					x
"De niet ideale vorm is je hebt een stelletje leraren en je hebt een stelletje onderzoekers, en die komen allebei uit verschillende werelden en die moeten elkaar via woorden proberen te vinden."			x		

7	Factor:				
	Overtuiging (beliefs)	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/waardering
Quote:					
“De waardering is dus niet zo groot als die op andere scholen is, als ik dat hoor. Dat daar inderdaad vaste middagen zijn, en meer faciliteiten.”				x	x
“Dat je zeker weet dat er niks tussen kan komen, dat 't ook weer niet ten koste gaat van heel veel vrije tijd.”	x	x			
“Nou wat je heel vaak ziet bij docenten is dat je eigenlijk dat ze, ja, ik gebruik dat voorbeeld ook, dat speelde ook wel, niet in heel sterke mate, maar dat speelde wel ook in het panel, van: bij mij gaat het zo, dus is het zo.”	x				
“Je moet je contact met je respondenten vasthouden, het moet niet te lang duren. En de tijd moet ook weer lang genoeg zijn dat je dat kunt verwerken, zodat je het ook met literatuur kunt verbinden.”				x	
“toch twee verschillende werelden”	x	x			
“Ik denk dat je gewoon die klas in moet of zo, naar die docent toe. Of hem moet uitnodigen op de universiteit. Ik weet het niet, maar ik denk dat daar toch wel, het contact is er gewoon niet.”		x	x		
“Daar doe je gewoon aan mee.”	x	x			
“Die connaisseurs waren, die door mensen aangewezen waren als, als goeie leerkrachten, die hadden die brede blik. En die waren dus ook bereid om mee te denken over die theorie.”		x			
“Want dat is ook zo'n lekker probleem, dat is dat we projecten op touw zetten en die om zeep helpen voordat ze voldragen zijn.”	x			x	
“Het is prettig om je gewaardeerd te voelen en om het gevoel te hebben dat je binnen een groep past, goed binnen een groep functioneert, dat het lekker loopt, dat het, dat jij naar mensen kunt luisteren en mensen naar jou luisteren, dat is zalig.”					x
“Omdat ik denk dat docenten nog steeds behoorlijk koning in eigen domein zijn (..) Wat dat betreft is de entree niet zo soepel.”	x				
“Die interactie is een neveneffect van wat die school wil en wat wij willen. Die interactie is voor ons geen enkel doel”		x			
“Ik denk dat eigenlijk iedereen dat zal zeggen, het is wel iets er bij.”	x			x	
“Het was wel heel opmerkelijk hoe de nieuwe directeur meteen heel enthousiast reageerde van o, leuk”, “Ja, dat is heel leuk dat je die reactie krijgt.”	x				x
“maar zij hebben, zij betekent dan de schoolleiding, heeft het in het algemeen erg druk met allerlei andere dingen.”	x				x
“Ja, dus dan moet je ze die vertrouwelijkheid beloven en aan de leraren en de school duidelijk maken dat de schoolleiding alleen over de gemiddelde resultaten wordt geïnformeerd.”	x				x

8	Factor:				
	Overtuiging ('beliefs')	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/waardering
Quote:					
"Als onderzoeker geef je dan aan de praktijk je professionele, je vakmanschap als leraar en wat je dan geeft is ook het vermogen om te zien, hé hier zouden we onderzoek naar kunnen doen. Dus het vermogen om te kunnen onderscheiden waar onderzoek op z'n plaats is. De praktijk geeft dan aan de onderzoeker de ervaringen en ook de mogelijkheid om data te verzamelen op een systematische manier en geeft de mogelijkheid aan de onderzoeker om het eindresultaat weer in de praktijk te brengen."		x			
"Dan ga ik zeggen van nee, nou wil ik er meer van weten. En dan komt dat leeswerk en dat ondersteunt of ondersteunt niet."	x				
"ook een onderdeel van de professionele taal van leraren."			x		
"Waardering is een zeer belangrijke factor, en je hebt twee soorten waardering, je hebt, nou drie soorten eigenlijk. Je hebt waardering vanaf directieniveau, je hebt intercollegiale waardering en je hebt de waardering door leerlingen. En wat voor mij altijd een hele grote inspiratiebron is geweest, is de waardering door leerlingen."					x
"Mijn beeld is, je hebt als leraar heel veel te doen, dat wordt onderschat door mensen, die denken 10% professionaliseringstijd, die wordt niet gebruikt. Er wordt veel gedaan! Een les voorbereiden is ook een vorm van professionalisering. Mensen zijn heel druk, dus ik ben altijd terughoudend om van mensen tijd te vragen als er niet een facilitering tegenover staat."	x			x	x
"geen vast roostermoment meer"				x	
"overlappende rol tussen leerkracht en onderzoeker."			x		
"Dat was gewoon handig, want we spraken elkaar veel en dan vind je het allebei leuk."		x			
"Dan voel je je dus op een manier gewaardeerd, gezien, zoals de schoolleiding je nooit zien."					x
"minder ruimte voor leuke dingen."				x	
"momenten vinden, om met z'n allen bij elkaar te zitten."		x			
"Dat is niet bevorderlijk voor, je moet telkens weer bijpraten."		x	x		
"voor wie werk ik hier? Ik bedoel, zit ik hier een opdracht van de schoolleiding uit te voeren of ben ik onafhankelijk?"			x		
"Nou, volgens mij heeft de school ook toegezegd. Maar goed, dat is volgens mij.. dat ook als de SLOA-gelden ophouden, dat ze hiermee verder gaan. Dat is volgens mij een van de gronden waarop het geld is toegekend, dat je een tijdelijke stimulans krijgt en het daarna zelf moet oppakken."	x			x	

Aantal coderingen: 85

Aantal keren overeenstemming:

% overeenstemming: $80 / 85 \cdot 100\% = 94.12\%$

		Erik					
Car		Overtuigingen	Samenwerking	Transparantie	Tijd	Beloning/wrdrng	Totaal
	Overtuigingen	28				1	29
	Samenwerking	1	19				20
	Transparantie			12			12
	Tijd	2			13		15
	Beloning/waardering	1				8	9
	Totaal	32	19	12	13	9	85

$\kappa = 0.9226$