

## Toelichting bij het AWT-briefadvies

### Onderzoek *in* het onderwijs

#### *Versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk*

#### Inleiding

Aanleiding voor dit advies is de verkenning die de AWT in samenwerking met de Commissie Overleg Sectorraden (COS) heeft laten uitvoeren naar de te verwachten ontwikkelingen in het onderwijs en de kennisvragen die deze oproepen. Wat staat ons te wachten en weten we daar voldoende van om straks, in 2010, antwoorden te kunnen geven op vragen van onderwijsland, overheidsbeleid, onderwijsorganisaties, ouders en leerlingen? Het antwoord kwam in het rapport van een verkenningscommissie, onder voorzitterschap van prof.dr. L.F.W. de Klerk, dat als titel heeft *Schoolagenda 2010*.<sup>1</sup> [Zie voor een korte beschrijving van het rapport Bijlage 1.]

De AWT en de COS hebben de verkenning laten uitvoeren door een onafhankelijke commissie. De commissie heeft zelf via workshops en gesprekken een groot aantal deskundigen geraadpleegd. Na het verschijnen van het eindrapport van de verkenningscommissie, heeft de AWT een gespreksronde gehouden langs betrokken partijen (zie Bijlage 2)

Ook de Onderwijsraad richt zich in een recent advies op de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Waar de AWT zich vooral richt op wetenschappelijk onderzoek en op mogelijke verbeteringen aan de kant van de onderzoekers, gaat de Onderwijsraad tevens in op mogelijke verbeteringen van het kennismanagement bij scholen.

#### 1 Zwakke schakels in de kennisketen

Er kunnen in de kennisketen drie onderdelen worden onderscheiden:

1. het wetenschappelijke onderzoek aan de universiteiten en de onderzoeksinstituten;

2. de educatieve infrastructuur, bestaande uit de lerarenopleidingen, de centrale instituten SLO, Cito en Cinop, de drie landelijke pedagogische centra (CPS, APS en KPC), de ca. 40 schoolbegeleidingsdiensten, de ca. 10 onderwijsservicebureaus, en een groeiend aantal profitorganisaties, zoals Sardes, Axum, Berenschot, Twijnstra Gudde e.a.

---

<sup>1</sup> AWT-achtergrondstudie nr. 26, maart 2002.

3. “de scholen” waaronder wordt verstaan de scholen in het primair en voortgezet onderwijs, de regionale opleidingscentra (roc’s) en de particuliere onderwijsinstellingen (het HO blijft hier buiten beschouwing).

De schakels tussen deze delen in de kennisketen zijn zwak te noemen, althans wat de publiek gefinancierde delen betreft. Er zijn gunstige uitzonderingen, maar het algemene beeld is dat de onderlinge relaties tussen het onderzoek, de educatieve infrastructuur en de scholen voor verbetering vatbaar zijn.

#### Ad. 1 Het wetenschappelijk onderzoek

De verkenningscommissie merkt op dat de invloed van het *onderwijsonderzoek* op de onderwijspraktijk over het algemeen erg klein is. Aan de kwaliteit van het onderzoek ligt dat niet. Onderwijskundig onderzoek krijgt al jarenlang een positieve beoordeling, zoals onlangs nog bleek uit het VSNU-visitatierapport *Pedagogics and Education* (2001). In de visitatie is vooral gelet op de wetenschappelijke kwaliteit en niet op de praktische bruikbaarheid van de resultaten, die gering te noemen is. De beperkte betekenis die de onderzoeksresultaten hebben voor onderwijsinnovaties is een serieus probleem. Onderzoekers onderkennen dat. Dit bleek ook na de conferentie van de Programmaraad voor Onderwijsonderzoek (PROO) van maart 2001. De dagvoorzitter van de conferentie, drs. W.J. Deetman, sloot de bijeenkomst af met de constatering dat de overdracht van onderwijskundige kennis naar de schoolpraktijk node verbetering behoeft.<sup>2</sup> Eén van de oorzaken van de gebrekkige kennistransfer vanuit de wetenschap is de academische cultuur. Net als in zoveel andere wetenschapsgebieden domineert het belang van internationale publicaties. Onderzoekers worden niet ‘beloond’ voor hun inspanningen om de onderzoeksresultaten voor een breder publiek toegankelijk te maken. Daarnaast spelen nog andere factoren een rol: de toenemende theorievorming die gepaard gaat met vervreemding van de praktijk — een onderzoeker ziet niet zo vaak een school van binnen — en, bijna onvermijdelijk, bovenschoolse onderzoeksvragen, waarvoor individuele scholen weinig belangstelling hebben.

De zwakke brug tussen het Nederlandse onderwijsonderzoek en het onderwijsveld is niet uniek. Ook in andere landen worden vergelijkbare knelpunten gesignaleerd, behalve in Engeland. Bijlage 3 geeft een kort overzicht van recente beleidsmaatregelen in de VS, Frankrijk en Engeland om de band tussen onderzoek en onderwijspraktijk te versterken.

#### Ad. 2. De educatieve infrastructuur

De educatieve infrastructuur die bestaat uit de onderzoek-, advies- en begeleidingsdiensten, alsmede de lerarenopleidingen, fungeert onvoldoende als intermediair tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Ten eerste worden nieuwe wetenschappelijke inzichten onvoldoende opgepakt. Ten tweede dragen deze instellingen onvoldoende bij aan innovaties in het onderwijs. Een belangrijke oorzaak hiervan is, dat de instellingen lange tijd hebben genoten van aanbodfinanciering, waardoor ze niet werden geprikkeld vraaggericht te werk te gaan. Met name de lerarenopleidingen zijn niet in staat gebleken nieuwe kennis en inzichten in de scholen te brengen. Om deze lancune bij de instellingen uit de educatieve infrastructuur te verbeteren heeft het beleid nu ingezet op vraagfinanciering; de middelen van deze instellingen (zullen) worden overgeheveld naar de scholen.

---

<sup>2</sup> A. Wald & H. Leenders (red.), *Wat heeft onderwijsonderzoek het onderwijs te bieden? Conferentieverlag PROO*; december 2001.

### Ad. 3. De scholen

De onderwijsinstellingen zijn, zo stelt de verkenningscommissie, qua deskundigheid uitgedoemd tot op het niveau waar slechts uitvoerend werk mogelijk is. Destijds is besloten alle kennis over het onderwijs buiten de scholen te plaatsen en onder te brengen in de instellingen van de educatieve infrastructuur. Dit geldt vooral voor het primair en voortgezet onderwijs. De scholen zijn afhankelijk gemaakt van, en gewend geraakt aan, het aanbod van de diensten van de educatieve infrastructuur. Tevens is de kloof tussen management en docentencorps groter geworden. De schoolleiding heeft steeds meer (externe) expertise in huis gehaald. Doordat externe deskundigen worden ingehuurd en door het opzetten van stafafdelingen kunnen scholen nog wel als professionele vragende partij optreden richting de educatieve infrastructuur. Het absorptievermogen van onderwijsgevers voor nieuwe inzichten is echter op deze manier tot het absolute minimum gedaald. Het beroep van docent is volgens velen gedegradeerd tot uitvoerder van wat anderen bedacht hebben. Een merkwaardige tegenstelling doet zich voor. De professional in alle sectoren van onze kennissamenleving kan voortgang boeken dankzij de schouders van reuzen waarop hij/zij kan staan. De onderwijsgevende bezwijkt echter onder het gewicht van de reuzen die op *zijn* schouders rusten: het beleid, het onderzoek, de educatieve infrastructuur, de schoolleiders en hun stafafdelingen.

De Onderwijsraad vat in het advies "Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting" (blz. 22) de huidige situatie samen als een markt van "een ongeformuleerde vraag en een niet praktijkgericht aanbod".

## 2. Versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijsveld

De brug tussen het onderzoek en het onderwijsveld moet worden versterkt. Echter, alleen verbetering van deze schakel zal de kennisketen niet versterken. Dat kan pas als voldaan wordt aan aantal randvoorwaarden, zoals het onderwijskundig professionalisme van de scholen en een vraaggerichte opstelling van de educatieve infrastructuur. Daarvoor zijn ook andere maatregelen nodig die liggen op het terrein van het onderwijsbeleid waar de AWT geen uitspraken over kan doen.<sup>3</sup>

Hoe nu, kan vanuit de optiek van het wetenschapsbeleid de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk worden versterkt? Bij de beantwoording van deze vraag heeft de AWT dankbaar gebruik gemaakt van het rapport van de verkenningscommissie *Schoolagenda 2010*.

In het volgende hoofdstuk worden drie oplossingen aangedragen voor het versterken van de kennisketen vanuit het onderzoek.

Allereerst zullen onderzoekers *andere thema's* ter hand moeten nemen dan tot dusver gebruikelijk was. De thema's die de verkenningscommissie heeft genoemd, sluiten aan bij de (toekomstige) kennisvragen vanuit de onderwijspraktijk. Deze onderzoeksagenda is niet gebaseerd op een inventarisatie van de kennisvragen in de praktijk, maar op een toekomstverkenning waaraan deskundigen uit de wetenschap en de onderwijspraktijk een bijdrage hebben geleverd. Wel vraaggericht, niet vraagbepaald.

Ten tweede moet de *transfer* van wetenschappelijke kennis verbeteren, zowel richting de educatieve infrastructuur als richting de onderwijspraktijk (de scholen).

---

<sup>3</sup> In de inleiding is melding gemaakt van het advies over de relatie onderzoek-onderwijs dat de Onderwijsraad uitbrengt. Benadert de AWT de kennisketen vanuit het onderzoek, de Onderwijsraad doet dat vanuit de optiek van 'de school'. De twee adviezen vullen elkaar aan.

Ten derde moet er naast een 'vraagvriendelijke' inrichting van het wetenschappelijk onderzoek (nieuwe thema's, betere kennistransfer) ruimte komen voor onderzoek dat volledig ten dienste staat van en in samenwerking wordt verricht met de onderwijspraktijk. Dit wordt "transdisciplinair onderzoek" genoemd. Het kan worden uitgevoerd door universiteiten, maar zeer zeker ook door instellingen uit de educatieve infrastructuur, hogescholen en profitorganisaties. Het is niet alleen onderzoek waar de onderwijspraktijk direct mee aan de slag kan, maar ook het onderzoek zelf wordt ermee verrijkt. De kennis die in de onderwijspraktijk aanwezig is — vooral bij de scholen en de onderwijsgeevenden, maar ook bij de gemeenten, de koepelorganisaties, de inspectie, de bedrijven met leerwerkplaatsen, de kenniscentra van de branche-organisaties e.a. — kan ten volle worden benut. De dienstverlening is wederzijds. Onderzoekers en praktijkmensen treden als co-innovatoren op.

In het volgende hoofdstuk worden de oplossingsrichtingen die hierboven zijn aangestipt, nader uitgewerkt.

### **3 Andere thema's, betere kennistransfer, ruimte voor transdisciplinair onderzoek**

#### **3.1 Thema's**

De verkenningscommissie heeft tien thema's benoemd (zie Bijlage 1). Deze zijn opgepakt door de Programmaraad voor het onderwijsonderzoek (PROO) van NWO.<sup>4</sup> Het nieuwe programma 2004-2007 van PROO (maart 2003) sluit in belangrijke mate aan bij de onderzoeksagenda van de verkenningscommissie.

De AWT is verheugd dat de eerste aanbeveling van de verkenningscommissie — naar een nieuwe onderzoeksagenda 2010 — haar weg naar de PROO heeft gevonden. Het is te verwachten, dat ook anderen — onderzoeksgroepen, instituten en de Vereniging voor Onderwijsresearch — zich door Schoolagenda 2010 zullen laten inspireren. Want dat is een belangrijke functie van een verkenning: het onderzoeksveld een spiegel voorhouden en initiatieven uitlokken.

Vanuit het onderwijsbeleid is positief op de onderzoeksagenda gereageerd. Veel van de voorgestelde thema's worden in het beleidsonderzoek al ter hand genomen. Het is goed, zo werd opgemerkt, als nu ook het wetenschappelijk onderzoek zich anticiperend op onderwerpen richt die voor de toekomst belangrijk zijn, zodat bij nieuwe beleidsvragen geput kan worden uit een kennisreservoir.

Voor één thema dat wat buiten beeld is gebleven, wil de AWT aandacht vragen: de EU. De verkenningscommissie beveelt onder meer een "Centrum voor beleidsstudies voortgezet onderwijs" aan. En inderdaad, voor het hoger onderwijs bestaat het Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) aan de UT en het Max Goote Kenniscentrum aan de UvA doet, naast ander onderzoek, soortgelijk werk voor de Bve-sector. Maar voor het VO bestaat een dergelijk centrum niet, terwijl toch behoefte bestaat aan vergelijkingen, vanuit diverse invalshoeken, van het Nederlandse stelsel van VO met de Europese omgeving. Een nieuw instituut is niet nodig.

---

<sup>4</sup> Voor onderwijsonderzoek is jaarlijks EUR 4,9 mln. beschikbaar. Dit bedrag wordt verdeeld over NWO/PROO (70%) voor fundamenteel onderzoek, de Vereniging van Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC, 15%) en het Ministerie van OCenW voor beleidsonderzoek (15%).

Er bestaat al de nodige expertise, zoals bij SLO dat het secretariaat voert van het Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE). Het verdient aanbeveling één van de bestaande instellingen uit de educatieve infrastructuur dan wel een universitaire instelling als zwaartepunt aan te wijzen.

## **3.2 Transfer**

De AWT is van oordeel dat wetenschappers gestimuleerd moeten worden hun werk uit te dragen, niet alleen naar de wetenschappelijke *peers*, maar ook naar de gebruikers in de kennisketen. Dat laatste kan op verschillende manieren gebeuren: door prijzen uit te reiken, door uitwisseling van personeel tussen universiteiten en de onderwijspraktijk e.d.. In ieder geval moeten de belemmeringen worden weggenomen.

Uitgangspunt is dat het onderzoek, bekostigd uit de eerste en tweede geldstroom, niet geheel zijn oor naar 'de maatschappelijke vraag' moeten laten hangen. Onderzoekers moeten luisteren naar de signalen uit de onderwijspraktijk, maar zij moeten vervolgens hun eigen wetenschappelijke weg kiezen. Zij moeten grenzen verleggen, of daartoe hun steentje bijdragen, en met hun kennis en onderzoekshouding studenten opleiden. Het is niet aan de onderwijspraktijk ze te vertellen hoe zij hun werk moeten doen. Dat wil niet zeggen dat onderzoekers niet (ook) in hechte samenwerking met praktijkmensen aan innovaties kunnen werken, maar dat is een geheel ander type onderzoek (praktijkonderzoek en transdisciplinair onderzoek) waarvoor andere regels gelden en waarvoor meestal een ander slag onderzoekers nodig is. Hierop wordt in 3.3 ingegaan.

De AWT is er dan ook geen voorstander van bij de programmering van de tweede geldstroom voor onderwijsonderzoek de vraagkant op de eerste rij te zetten. De vraagkant moet gehoord worden, maar heeft niet het laatste woord. De PROO heeft de keuze voor de zes zwaartepunten in het nieuwe programma 2004-2007 mede gebaseerd op de input van de verkenningscommissie, het ministerie van OCenW, de Onderwijsraad, de WRR en uiteraard de vakliteratuur. De zwaartepunten zijn voorgelegd aan betrokken partijen in het onderwijsveld. Maar de PROO bepaalt uiteindelijk zelf het programma. Dat is volgens de AWT terecht. Het is niet zinvol om verschillende soorten onderzoek — fundamenteel, beleidsgericht, praktijkgericht — en de programmering ervan onder één noemer te brengen en de agendasetting door de vraagkant te laten bepalen. Voor puur vraaggericht onderzoek bestaat de markt voor contracten. En voor 'transdisciplinaire' samenwerkingsverbanden stelt de AWT een aparte formule voor (zie 3.3).

### **3.2.1 Onderzoeksvisitaties**

Wat betreft de kennistransfer vanuit het onderzoek richting onderwijspraktijk is wel de metafoor gebruikt van de geperforeerde uienschil; prik een gaatje door de schillen van een ui, dan sijpelt het sap er doorheen. Dit lineaire model heeft nooit gewerkt. Maar het heerst nog steeds in de gedachtegang van veel mensen. In veel proefschriften staat een slothoofdstuk met goedbedoelde aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Deze aanbevelingen worden echter vanuit een wetenschappelijke context gegeven en niet vertaald naar de context van de onderwijspraktijk. Hiermee wil niet gezegd zijn, dat academisch onderzoek geen vruchten zou afwerpen. Onderzoek kan nog steeds ingrediënten aandragen die in de onderwijspraktijk gebruikt kunnen worden. Ook is geduld nodig. Onderzoeksresultaten kunnen zelden direct toegepast worden; er zijn vertaalslagen en experimenten nodig. Een geslaagd voorbeeld hiervan is het werk van het Freudenthal Instituut.

Ook kan de relatie met de onderwijspraktijk verbeterd worden wanneer er verscheidene overzichten worden gemaakt van de *state of the art* op een bepaald onderzoeksterrein. Het SCP is één van de weinige instellingen die hierin actief is. Het schrijven van reviews heeft in de sociale wetenschappen geen aanzien i.t.t. de bèta-wetenschappen waar het als een eer wordt beschouwd als een onderzoeker voor een vooraanstaand tijdschrift de laatste stand van zaken van een bepaald onderzoeksterrein in kaart mag brengen.

De status van het soort onderzoek speelt een belangrijke rol in het academische circuit van kwaliteitsbeoordeling. Dit geldt voor al het onderzoek en niet specifiek het onderwijsonderzoek. Publicaties in internationale tijdschriften wegen zwaar. Door dit 'afrekenmechanisme' worden onderzoekers niet gestimuleerd de resultaten van hun werk voor een breder publiek toegankelijk te maken en initiatieven te nemen mensen te bereiken die met hun werk iets zouden kunnen doen. Het ziet ernaar uit dat het nieuwe *Standard Evaluation Protocol 2003-2009 for Public Research Organisations* (jan. 2003), dat is opgesteld door VSNU, KNAW en NWO, hierin verandering gaat aanbrengen. Bij onderzoeksvisitaties zal het niet alleen gaan om de internationale maatstaven voor wetenschappelijke kwaliteit maar ook voor 'relevance'. Onderzoeksgroepen worden geacht een missie te formuleren en andere groepen met vergelijkbare missies te noemen met wie zij door de visitatiecommissies vergeleken willen worden. Een belangrijk onderdeel van de missies van onderzoeksgroepen op het gebied van onderwijskunde zou moeten zijn dat er ambitie is om een bijdrage te leveren aan innovaties in de onderwijspraktijk en/of het onderwijsbeleid. Anders is de toevoeging 'kunde' betekenisloos. De AWT verwacht dat de groepen onderwijskunde aan de visitatiecommissie een lijst zullen overleggen van "concullega's", in binnen- en buitenland, met soortgelijke praktijkrelevante ambities.

### **3.2.2 Kennistransfer via contacten**

De verkenningscommissie pleit voor een betere aansluiting tussen de instellingen in de educatieve infrastructuur en de onderwijspraktijk enerzijds en het academisch onderzoek anderzijds.

#### *Vraagfinanciering*

In 1999 is de wet SLOA in uitvoering genomen (wet Subsidiëring Landelijke Onderwijs-ondersteunende Activiteiten). Deze voorziet in een overheveling van de budgetten van de instellingen in de educatieve infrastructuur naar de onderwijsinstellingen. De AWT plaats hier enkele kanttekeningen bij.

Het is sterk de vraag wat scholen met vraagfinanciering van de educatieve infrastructuur opschieten. Ze blijven in de optiek van SLOA passief. Alle kennis is destijds buiten de scholen geplaatst en ondergebracht in de educatieve infrastructuur. Daar zal vraagfinanciering niets aan veranderen. Centraal moet staan hoe de school zelf kennis kan ontwikkelen. Het beroep van leraar is in de loop der tijd volledig uitgehold. De deprofessionalisering heeft ertoe geleid, dat leraren uitvoerders zijn geworden van beleid dat elders is ontwikkeld en onderbouwd. Voor iedereen geldt tegenwoordig dat levenslang leren noodzakelijk is, maar voor de leraar klaarblijkelijk niet. Dit probleem wordt niet weggenomen door de OCenW-nota *De school centraal* die onlangs is verschenen. "Scholen moeten zich professionaliseren als vragende partij". Tot nu toe, zo stelt de nota, was de educatieve infrastructuur een verzameling dienstverlenende instellingen ten dienste van de school. "In de toekomst is de school zelf een integraal onderdeel van de educatieve infrastructuur". Wat dat precies betekent, is onduidelijk, ook hoe dat moet gaan gebeuren. De nota geeft een richting aan; de implementatie volgt later.

Bij vraagfinanciering blijft in het midden of ervoor wordt gekozen de huidige structuur in stand te houden of niet. Bij volledige vraagfinanciering wordt dit aan de markt overgelaten. Het is de vraag of het landelijk onderwijsbeleid hierbij gebaat is. Het is denkbaar dat de overheid bepaalde taken aan de instellingen, of enkele instellingen, wil opdragen. Ook is het denkbaar dat de overheid de structuur wil aanpassen door bepaalde instellingen samen te voegen of af te slanken. In dit verband kan veel van de stelsels in het buitenland geleerd worden. Kortom, achter de Wet SLOA lijkt niet een masterplan schuil te gaan; er wordt één koers, namelijk vraagfinanciering en marktwerking, gevaren. De verkenningscommissie heeft op een hele andere mogelijkheid gewezen, namelijk de verzorgingsstructuur in zijn huidige vorm te laten verdwijnen. Als vervanging zouden de scholen dan meer financiële ruimte krijgen om *zelf* kennis te produceren die nodig is om het onderwijs te vernieuwen en te verbeteren. Dit roept natuurlijk de vraag op of er dan niet te veel versnippering en duplicatie van onderzoek ontstaat. Verdeling van de onderzoeksmiddelen over de scholen komt tegemoet aan de vragen van individuele scholen, maar leidt niet perse tot kennisontwikkeling.

Er zijn ook meer praktische kanttekeningen te maken. Allereerst vindt de overheveling van middelen erg traag plaats. Sommige instellingen hebben tot 2012 de tijd. Een gevaar dreigt voor vraaguitval met mogelijk verlies van expertise die moeilijk weer is op te bouwen wanneer de vraag aantrekt. Gedacht kan worden aan de mogelijkheid om de scholen het geld niet bij hun lump-sum te geven, maar in de vorm van vouchers die ze voor het inhuren van diensten kunnen verzilveren. Ook is er bij vraagfinanciering weinig aandacht voor kennisontwikkeling voor de lange termijn. Instellingen moeten zich kunnen voorbereiden op toekomstige vragen vanuit de onderwijspraktijk; hiervoor zou een basisfinanciering nodig kunnen zijn.

Het voorgaande wil geenszins zeggen dat de AWT tegenstander zou zijn van vraagfinanciering. Integendeel. Maar vraagfinanciering kan alleen succesvol zijn als aan bepaalde voorwaarden is voldaan, zoals een professionele vragende partij ('de school'), en daarvan is nog geen sprake. In dit verband heeft de Onderwijsraad in het advies "Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting" behartigenswaardige voorstellen gedaan ter verbetering van het kennismanagement van scholen.

#### *Kennistransfer 'über die Köpfe'*

Willen de instellingen in de educatieve infrastructuur hun werk goed kunnen doen, dan is het van groot belang dat zij nieuwe wetenschappelijke inzichten overdragen naar de onderwijspraktijk en toepassingen realiseren. Kennistransfer is een verantwoordelijkheid van de wetenschap zelf (zie de vorige paragraaf), maar ook de instellingen in de educatieve infrastructuur moeten de wetenschappelijke kennis tot zich nemen en doorgeven.

De contacten tussen de academische wereld en de instellingen in de educatieve infrastructuur kunnen versterkt worden. Het gaat er niet zozeer omdat alle wetenschappelijke publicaties gelezen worden als wel dat er contacten over en weer zijn. Kennistransfer gaat via de hoofden van mensen, *über die Köpfe*. Daarvoor zijn verscheidene vormen: gezamenlijke congressen, uitwisseling/detachering van personeel, dubbelbenoemingen, deeltijd-promoties, gezamenlijke onderzoeksprojecten e.d.

#### *Lerarenopleidingen*

De lerarenopleidingen spelen volgens de verkenningscommissie geen rol van betekenis in de educatieve infrastructuur. De opleidingen zijn niet in staat gebleken docenten voort te brengen die nieuwe kennis en inzichten in de scholen hebben kunnen brengen. De sleutelrol die de lerarenopleidingen in de educatieve infrastructuur toch zouden moeten hebben, verdient derhalve heroverweging, aldus de verkenningscommissie.

Inmiddels is een nota van de HBO-raad verschenen: *Partners in educatie: agenda lerarenopleidingen hbo* (juli 2002). De nota staat bol van de ambities. De AWT plaatst enkele kanttekeningen.

Ten eerste wordt de samenwerking tussen de scholen en de lerarenopleidingen versterkt. In dat kader wordt in de nota opgemerkt, dat dankzij de vraagfinanciering van de educatieve infrastructuur de scholen beter hun eigen prioriteiten kunnen stellen en zo kunnen bepalen bij wie zij diensten afnemen. “De lerarenopleidingen zien daarin een uitdaging en zullen hun interne organisatie daar ook op toesnijden.” Het is volgens de AWT de vraag hoe de lerarenopleidingen zich ineens tot een sterke marktpartij zullen kunnen ontwikkelen. Een “krachtig” middel dat in de nota wordt genoemd, is personele uitwisseling. De AWT onderschrijft dit, en zou dit middel, te samen met andere middelen waarmee de band tussen de lerarenopleidingen met de onderwijspraktijk versterkt kan worden, zeer hoog op de agenda willen plaatsen.<sup>5</sup> Het zou bijvoorbeeld goed zijn wanneer docenten aan de lerarenopleidingen zelf eens zouden gaan lesgeven in het PO of het VO. Ook zouden docenten en studenten stages kunnen lopen bij universitaire onderzoeksgroepen en instellingen in de educatieve infrastructuur.

Een tweede kanttekening die de AWT wil maken betreft de R&D-functie binnen de lerarenopleidingen. In de genoemde nota van de HBO-raad wordt gesteld dat de lerarenopleidingen een verbinding willen leggen tussen het wetenschappelijk onderzoek en de praktijk. “De lerarenopleidingen zien hierin voor zichzelf een belangrijke research- en developmentfunctie.” Aangrijpingspunt hiervoor is de aanstelling van lectoren en het instellen van kenniskringen. De AWT tekent hierbij aan, dat het aantal lectoren op het gebied van de onderwijskunde uiterst beperkt is; het betreft slechts enkele aanstellingen. Belangrijker dan het *zelf* verrichten van R&D — de AWT en de Onderwijsraad spreken liever over ontwerp en ontwikkeling — is het aftappen van kennis vanuit de onderwijspraktijk en de instellingen in de educatieve infrastructuur, alsook het versterken van de band met het universitaire onderzoek. Toekomstige leraren moeten opgeleid worden als professionals; ze moeten niet zelf onderzoek doen, maar nieuwsgierig zijn naar en open staan voor nieuwe onderwijskundige inzichten.

De AWT onderschrijft dan ook niet de claim van de HBO-raad op extra middelen. “De lerarenopleidingen kunnen slechts een bron van deskundigheid worden wanneer er naast een adequate bekostiging ook op de lange termijn geïnvesteerd wordt in de research & development functie om de verdere ontwikkeling van de kwaliteit van het beroep te stimuleren.” Voor die bron van deskundigheid, zo stelt de AWT, worden de lerarenopleidingen al jaren in ruime mate bekostigd. Het wordt tijd dat ze die deskundigheid waar maken.

### 3.3 Transdisciplinair onderzoek

Scholen ervaren onderzoek op afstand. Er wordt meestal gewerkt met vragenlijsten. Tegenwoordig worden steeds meer telefonische enquêtes gehouden. Het kost allemaal veel tijd en de scholen zien weinig terug van de resultaten. De respons op medewerking aan onderzoek is laag. Men ziet er de meerwaarde niet van.

---

<sup>5</sup> In het gezamenlijk advies *Hogeschool van Kennis* (augustus 2001) van de AWT en de Onderwijsraad is gewezen op de verscheidene modaliteiten voor kennisuitwisseling tussen de beroepspraktijk en de hogescholen. Niet zelf kennis ontwikkelen via R&D moet centraal staan als wel het aftappen van kennis vanuit de onderwijspraktijk en de onderwijskunde.



In de voorgaande paragrafen heeft de AWT aangegeven hoe hierin verbetering kan worden aangebracht: onderzoekers zouden thema's moeten onderzoeken die beter bij de vragen in de onderwijspraktijk aansluiten (3.1) en onderzoekers zouden gestimuleerd moeten worden om extra energie te steken in kennistransfer richting de scholen en de educatieve infrastructuur (3.2), via toegankelijke publicaties (state of the art reviews), geduldig experimenteren (het voorbeeld Freudenthal), gezamenlijke congressen, uitwisseling en detachering van personeel, werkbezoeken e.d.

Daarnaast zou een ander type onderzoek gestimuleerd moeten worden. Onderzoek dat begint met een gesprek met de schoolleiding en de leraren en leerlingen. De onderzoeker formuleert samen met de school de onderzoeksvraag, een vraag die allen in de school echt bezighoudt. De school wil zelf iets: een hardnekkig probleem oplossen of een innovatie ontwerpen en invoeren. Het onderzoek zelf wordt voor een groot deel uitgevoerd in de school; leraren helpen er zelf aan mee. Er worden vragenlijsten ingevuld, er worden observaties gedaan, er wordt gesproken met leraren, leerlingen en hun ouders, er wordt gediscussieerd over de tussenrapportages en de voortgang van het onderzoek, de onderzoekers nodigen andere mensen buiten de school uit om deel te nemen aan de discussies of ze zoeken hen op, er wordt geëxperimenteerd, er wordt na de rapportage over de onderzoeksresultaten gesproken (eventueel met andere scholen die ook aan het onderzoek hebben meegewerkt), de onderzoekers komen na een tijd terug om te vragen hoe de school er nu bijstaat. De onderzoekers zijn co-innovators geworden, net als de school zelf.

De verkenningcommissie pleit voor transdisciplinair onderzoek. De commissie merkt hierover op: "Hierbij spelen alle partijen die een direct belang hebben bij de uitkomsten een rol zowel bij het totstandkomen van de vraagstelling als bij de verdere gang van zaken tijdens het onderzoek." (blz. 12) Men kan zich afvragen of een dergelijk pleidooi realistisch is. Onderzoekers zijn niet geneigd "de school binnen te gaan" en de scholen c.q. onderwijsgevendenden ontberen het vermogen om als professionele vraagpartij op te treden. Toch ziet de AWT mogelijkheden om op kleine schaal te beginnen.

### *Aanzetten*

Met transdisciplinair onderzoek is nog nauwelijks ervaring opgedaan. Er zijn ook maar weinig mensen die aan de hand van praktijkvoorbeelden kunnen uitleggen wat transdisciplinair onderzoek precies is. Maar met het bovenstaande citaat uit het rapport van de verkenningcommissie is de kern geraakt: onderzoekers en praktijkmensen werken samen aan het onderzoek. Dat kan in verschillende mate.

Een lichte vorm van samenwerking, die toch door scholen op prijs wordt gesteld, is een gezamenlijke analyse van de positie die een school ten opzichte van de andere scholen die aan het project hebben meegewerkt, inneemt. Als de onderzoeksresultaten zodanig worden gepresenteerd dat elke deelnemende school zich kan vergelijken met de 'gemiddelde score', dat biedt dat inzicht, zeker als hierover met de onderzoekers van gedachten kan worden gewisseld (wat overigens voor de onderzoekers weer extra informatie oplevert).

Met het op de voet volgen van experimenten is goede ervaring opgedaan. Bijvoorbeeld met het onderzoek naar de mogelijkheid om onderwijsassistenten in te zetten en de uitkomsten te vergelijken met een controlegroep van scholen waar dat niet is gebeurd. Ook de begeleiding door KPC bij de totstandkoming van de school voor de toekomst in Twente *Slash 21* verdient hier genoemd te worden. Het ministerie stimuleert ook experimenten, bijvoorbeeld met duobanen voor schoolleiders, en laat deze door onderzoek monitoren.

Het komt zelden voor dat een school zelf een onderzoeker aanstelt, maar bij het Montessori College in Amsterdam is het gelukt. Enkele docenten doen zelf enig onderzoek —er wordt gesproken over *scientist practioners*—, waarbij een speciaal hiervoor aangetrokken onderzoeker voor de wetenschappelijke begeleiding zorgt.

De genoemde voorbeelden betreffen alle projecten waar individuele onderzoekers en praktijkmensen met elkaar samenwerken. Ook groepen kunnen elkaar treffen. Zo heeft de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) het initiatief genomen conferenties te organiseren, waarbij mensen uit de onderwijspraktijk het woord krijgen. Zo kunnen de 'lokale oplossingen' van scholen het onderzoek verrijken.

In de VS hebben universiteiten nauwe banden aangeknoopt met scholen (elementary schools en high schools) uit hun regio. Dergelijke samenwerkingsverbanden worden *Professional Development School (PDS)* genoemd. Het concept wordt 'beheerd' door The Holmes Partnership, een consortium van 100 research-universiteiten. Een PDS is een school die samen met een universiteit werkt aan de lerarenopleiding, kennisuitwisseling, en onderzoek ("make reflection and inquiry a central feature of the school"). In Nederland heeft dit voorbeeld geïnspireerd tot de "School of Education" van de UvA. Er zijn convenanten gesloten met scholen uit twee stadsdelen van Amsterdam. Voorlopig blijft de samenwerking beperkt tot de lerarenopleidingen, maar de bedoeling is dat het dienstenpakket wordt uitgebreid met begeleiding, advies, nascholing en onderzoek.

#### *Initiatieven belonen*

Het ministerie van OCenW zou initiatieven, vergelijkbaar met de bovengenoemde, kunnen helpen versterken. Hoge ambities van scholen om te komen tot nieuwe ontwerpen voor het onderwijs zouden beloond moeten worden. Er is niet één blauwdruk voor de ideale school, er zijn diverse designs mogelijk.

De voorkeur moet worden gegeven aan initiatieven van de scholen zelf. Immers, zij moeten niet passief wachten op dienstverlening van buiten, maar zelf kennis ontwikkelen. Uitgangspunt vormen dus de scholen die iets willen in hun organisatie; zij zijn de probleemeigenaren. Bij de scholen ligt het initiatief en zij vragen diverse onderzoekers en andere deskundigen om samen als co-innovatoren tot vernieuwingen te komen dan wel knellende problemen op te lossen.

Aansluiting zou gezocht kunnen worden bij het project *Initiatiefrijke Scholen*, waarbij 33 scholen uit het primair en secundair onderwijs de gelegenheid kregen te experimenteren met eigen ruimte voor onderwijskundige inrichting, personeelsbeleid en bekostiging. Het verdient overweging het project een doorstart te geven en uit te breiden met pilots van transdisciplinair onderzoek.

Een tweede mogelijkheid is het initiatief bij de onderzoekers te leggen. Hiervoor zou een budget moeten worden vrijgemaakt waar onderzoekers aanvragen zouden kunnen indienen. Onderzoekers kunnen vanuit de universitaire groepen en instituten komen, maar zeker ook vanuit de profitorganisaties en de instellingen van de educatieve infrastructuur, met name de pedagogische centra en de instellingen voor leerplan- en toetsontwikkeling. Samenwerking tussen universitaire en andere onderzoeksgroepen zou helemaal fantastisch zijn. Een dergelijk budget zou aan minstens twee voorwaarden moeten voldoen; deze vormen ook redenen om een apart fonds, los van de PROO, te vormen. Ten eerste moet de onderzoeker een partner-school (of enkele scholen) bereid vinden om intensief samen te werken. Ten tweede moet er een beoordelingsjury zijn die niet alleen bestaat uit wetenschappers, maar voor minstens de helft uit praktijkmensen. Eventueel kan overwogen worden voor elke inschrijvingsronde een nieuwe 'lekenjury' in te stellen.

De hier beschreven formule voor stimulering van praktijkonderzoek heeft alleen kans op succes, als er voor langere tijd ervaring wordt opgedaan, zodat de trackrecords en utilisatie-rapporten effect kunnen hebben op het onderzoek.

In principe zouden bij een dergelijke formule voor het educatieonderzoek geen thema's vooraf moeten worden aangewezen. Ook in dat opzicht wijkt deze formule dus af van de PROO, die wél onderzoekthema's programmeert. De AWT wil niet zelf een bepaald thema voorrang geven, als wel voor een bepaald type onderzoek aandacht vragen, namelijk implementatie-onderzoek. Er is immers een grote afstand tussen het landelijk beleid, het schoolbeleid en de professionaliteit in het primair proces. Vernieuwingen worden bedacht, bestudeerd, onderbouwd en ontvouwd door specialisten en staffunctionarissen uit de werelden van het beleid, de kennisinfrastructuur, de adviesorganisaties, de schoolleiders en hun stafdiensten. Maar de realisatie van alle ambities strandt vaak op de werkvloer van de onderwijspraktijk. Implementatie-onderzoek zou de wisselwerking tussen deze variabelen kunnen blootleggen en aangrijpingspunten kunnen bieden voor verbeteringen.<sup>6</sup>

De AWT geeft de minister in overweging extra middelen te reserveren voor de voorgestelde formule voor stimulering van praktijkonderzoek en deze onder te brengen bij de Vereniging van Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC). Deze coördineert het kortlopend (korter dan een jaar), veldgericht onderwijsonderzoek. De vereniging bestaat uit APS, CPS en KPC Groep (penvoerder). Het onderzoek, waarvoor jaarlijks een budget beschikbaar is van EUR 0,7 mln. betreft het PO, VO en de Bv-sector en wordt geacht de dagelijkse praktijk in de scholen te ondersteunen. In overleg met de koepelorganisaties stelt de VSLPC de onderzoeksvragen vast en formuleert het onderzoeksprogramma. De vereniging is van mening dat het een goed draagvlak heeft in het onderwijsveld. Een evaluatie van Prof.dr. W.H.F.W. Wijnen heeft laten zien dat het kortlopend onderwijsonderzoek een aantal producten heeft opgeleverd die vooral ook voor de praktijk van het onderwijs van belang zijn.<sup>7</sup> De AWT is van mening dat onderbrenging van de hier voorgestelde formule bij de VSLPC zou betekenen dat niet langer wordt overlegd met koepelorganisaties over onderzoeksprojecten, maar met individuele scholen en onderzoekers die gezamenlijke projecten willen uitvoeren. De werkwijze van het penvoerende instituut KPC zou dan wel grondig moeten veranderen.

## 4 Conclusies en aanbevelingen

In dit advies staan verspreid over de tekst diverse conclusies en aanbevelingen. Ze worden hieronder los van de context opgesomd.

### 4.1 Thema's

- De 10 thema's voor een onderzoeksagenda gericht op de toekomst, zijn goed opgepakt door PROO. Het is te verwachten, dat ook anderen — onderzoeksgroepen, instituten en de Vereniging voor Onderwijsresearch — zich door het verkenningsrapport *Schoolagenda 2010* zullen laten inspireren.

---

<sup>6</sup> Een mogelijke parallel is te trekken met innovaties in de gezondheidszorg. Onlangs is de studie *Moderne Patiëntenzorg in Nederland* gepubliceerd. De belangrijkste succesfactoren bij de invoering van innovaties zouden ook wel eens voor het onderwijs kunnen gelden: het enthousiasme van de initiatiefnemers, de inbreng van betrokkenen (in de gezondheidszorg zijn dat vooral de patiëntenorganisaties), de samenwerking tussen verschillende vakgebieden, een wetenschappelijke evaluatie.

<sup>7</sup> *Evaluatie onderwijsonderzoek*; Utrecht, Bureau Berenschot (D8634-dec.2002). Bijlage bij de brief van de minister van OCenW aan de Tweede Kamer, 7 februari 2003.

- Het verdient aanbeveling een bestaand universitair instituut of een instelling uit de educatieve infrastructuur aan te wijzen als zwaartepunt voor internationaal vergelijkend onderzoek van het Nederlandse stelsel van voortgezet onderwijs.

## 4.2 Transfer

- PROO moet bij de programmering van fundamenteel onderzoek naar de vraagkant luisteren, en doet dat ook, maar 'de vraag' heeft niet laatste woord.
- Er is behoefte aan *state of the art reviews*. Het SCP vervult hier een belangrijke functie. Deze zou versterkt kunnen worden.
- De toevoeging "kunde" aan het benaming van het vakgebied onderwijskunde impliceert een ambitie om niet alleen onderzoek te doen dat aan internationale kwaliteitsmaatstaven voldoet, maar ook onderzoek dat een bijdrage levert aan innovaties in de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. De nieuwe *Standard Evaluation Protocol* van VSNU, KNAW en NWO biedt mogelijkheden onderzoeksgroepen op hun ambities te beoordelen. De groepen kunnen namelijk zelf andere groepen in binnen- en buitenland aanwijzen met wie zij qua ambitieniveau vergeleken willen worden.
- Visitatiecommissies onderwijsonderzoek zouden niet alleen moeten letten op de inspanningen en de resultaten van de onderzoeksgroepen aangaande de kennis-transfer in het algemeen, maar ook in het bijzonder moeten letten op de benutting van de onderzoeksresultaten in de praktijk. De benutting kan worden afgemeten aan de persoonlijke contacten van de onderzoeksgroepen (kennistransfer "über die Köpfe") met de educatieve infrastructuur (dubbelbenoeringen, stages, gezamenlijke congressen e.d.).
- Er kunnen kanttekeningen worden geplaatst bij de beleidsvoornemens richting vraagfinanciering van de educatieve infrastructuur. De belangrijkste is dat vraagfinanciering vraagt om een professionele vragende partij, en dat kan van de meeste scholen niet gezegd worden. De nota *De school centraal* geeft een richting aan, maar biedt nog geen concrete oplossingen. Verder tekent de AWT aan dat het ministerie moet kunnen beslissen bepaalde taken binnen de educatieve infrastructuur niet aan de markt te willen overlaten.
- De lerarenopleidingen zijn de zwakste schakel in de kennisketen. Vraagfinanciering zal er niet toe leiden dat de lerarenopleidingen BO en VO ineens een sterke marktpartij worden. Belangrijk is de versterking van de banden met de onderwijspraktijk via personele uitwisseling. Docenten van de pabo's en de lerarenopleidingen VO zouden zelf via stages en detachering les moeten geven in het primair en voortgezet onderwijs. Ook zouden zij, en hun studenten, stages moeten kunnen lopen in universitaire onderzoeksgroepen en instellingen binnen de educatieve infrastructuur. De AWT is van mening dat de lerarenopleidingen, naast de beperkte middelen voor lectoren en kenniskringen, geen extra geld moeten krijgen voor het zelf doen van R&D, maar de contacten met hun omgeving (onderwijs- en onderzoeksinstellingen) moeten versterken.

## 4.3 Transdisciplinair

- Voor praktijkonderzoek waarbij wetenschappelijke onderzoekers samen met de praktijkmensen (schooldirecties, docenten e.a.) onderzoeksvragen formuleren en het onderzoek ter hand nemen, zou extra geld moeten worden gereserveerd.

De middelen voor onderwijsonderzoek (in totaal EUR 4,9 mln.) zijn bestemd voor PROO, het onderzoek van de verenigde landelijke pedagogische centra (VSLPC) en het beleidsonderzoek voor het ministerie van OCenW. Het verdient aanbeveling na te gaan of het mogelijk is uit dit budget de middelen voor praktijkonderzoek te halen.

- De middelen voor praktijkonderzoek zouden bij voorkeur ter beschikking moeten worden gesteld aan de scholen die, samen met onderzoekers, projectvoorstellen kunnen indienen. Het project Initiatiefrijke Scholen zou als voorbeeld kunnen dienen.
- Onderzoekers kunnen ook zelf scholen als partner zoeken. Ze kunnen vanuit de universitaire groepen en instituten komen, maar zeker ook vanuit de profitorganisaties en de instellingen van de educatieve infrastructuur. Het budget voor deze formule zou aan minstens twee voorwaarden moeten voldoen; deze vormen ook redenen om een apart fonds, los van de PROO, te vormen. Ten eerste moet de onderzoeker een partner-school (of enkele scholen) bereid vinden om intensief samen te werken. Ten tweede moet er een beoordelingsjury zijn die niet alleen bestaat uit wetenschappers, maar voor minstens de helft uit praktijkmensen. De extra middelen kunnen worden ondergebracht bij de Vereniging van Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC) onder de voorwaarde dat niet langer wordt overlegd met koepelorganisaties over onderzoeksprojecten, maar met individuele scholen en onderzoekers die gezamenlijke projecten willen uitvoeren. Bij de beoordeling van de projectvoorstellen moet duidelijk zijn dat het onderzoek niet al elders is/wordt uitgevoerd. De hier genoemde voorwaarden houden in dat het penvoerende instituut KPC een andere werkwijze zal moeten volgen.

## Bijlage 1

### Het verkenningsrapport “Schoolagenda 2010”

Het rapport bestaat uit twee delen: de verkenning “Kennis van Educatie 2010” met beleidsaanbevelingen en een bundel met vooruitziende essays.<sup>8</sup> De aanbevelingen van de commissie dragen bij aan de versterking van de relatie tussen het onderzoek en de onderwijspraktijk.

#### *Drie aanbevelingen*

De verkenningscommissie heeft drie voorstellen gedaan:

Ten eerste is een onderzoeksagenda met tien thema’s voorgesteld. AWT en COS hadden aan de verkenningscommissie gevraagd een toekomstgerichte onderzoeksagenda op te stellen. Het uitgangspunt daarbij was, dat in het onderwijsonderzoek de micro-thema’s (methoden van kennisoverdracht, leermiddelen e.d.) overheersen en dat er meer aandacht moet komen voor de macro-thema’s (‘de school in onze samenleving’). De verkenningscommissie heeft op basis van consultatie van een groot aantal deskundigen de volgende thema’s genoemd die in de onderzoeksagenda van de universiteiten, de instituten en de programmeringscolleges voorrang zouden moeten krijgen:

- veelkleurigheid van de leerlingen en studenten;
- tekorten aan leerkrachten;
- grote en brede scholen;
- relatie onderwijs-arbeidsmarkt;
- Europa;
- een leven lang leren;
- ICT;
- kerncurriculum;
- private en publieke financiering;
- het nieuwe leren.

Ten tweede heeft de commissie gepleit voor een andere onderzoeksaanpak. Naast het reguliere op het internationaal wetenschappelijke forum gerichte onderzoek zou er ruimte moeten komen voor ‘transdisciplinair’ onderzoek. Hierbij gaat het om een intensieve samenwerking tussen onderzoekers en schoolleiders/docenten en andere onderwijspraktijkmensen; allen in de rol van co-innovator. Met dit soort onderzoek bestaat nog nauwelijks ervaring en het verdient volgens de verkenningscommissie aanbeveling experimenten op dit terrein te stimuleren.

De derde aanbeveling van de verkenningscommissie betreft de educatieve infrastructuur, welke bestaat uit de schoolbegeleidingsdiensten, de landelijke pedagogische centra, en de instituten voor leerplan- en toetsontwikkeling (SLO resp. CITO). Daarnaast zijn private instituten op de markt voor educatieve dienstverlening, waaronder onderzoek, actief. De educatieve infrastructuur moet volgens de commissie nader onder de loep worden genomen.

---

<sup>8</sup> De auteurs van de essays zijn: Wim Groot & Henriette Maassen van den Brink (“arbeidsmarkt in ontwikkeling door opleiding”), Nico van Nimwegen (“de demografische ontwikkeling van Nederland en de gevolgen voor onderwijs en educatie”), Albert Tuijnman (“European Frame Factors and Education in the Netherlands: Assorted Questions for Educational Research”), Alfons ten Brummelhuis (“gedroomde ambitie of haalbare relaiteit”), Joseph Kessels (“dat is nieuw voor mij”), Frans de Vijler (“leren organiseren”).

De keten van onderzoek, leerplanontwikkeling, innovatie, implementatie en begeleiding — en tot slot de onderwijsinstellingen — heeft weinig samenhang. De schakels zijn zwak. Onderzoek, lerarenopleidingen en andere instellingen die de scholen ten dienste moeten staan, zouden dichterbij de onderwijspraktijk geplaatst moeten worden.

## Bijlage 2

### Lijst van geraadpleegde deskundigen

- drs. H.F. van Aalst, KPC Groep, divisiemanager R&D
- J. Beemster, manager Stichting Onderwijsbegeleiding Midden-Brabant
- drs. P.A.H.M. Berendsen, secretaris PROO, Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek
- Mw. L. Boeve, Vereniging voor het management in het Voortgezet Onderwijs (VVO), beleidsmedewerker Onderwijs
- mw. Drs. H.M. Bronneman-Helmers, SCP, coördinator onderwijs
- drs. R. de Bruïne, APS, beleidsmedewerker
- dr. A. Bulder, Inspectie van het Onderwijs, hoofd Analyse en macrorapportage
- Prof.dr. B.P.M. Creemers, decaan Faculteit Psychologie, Pedagogiek en Sociale Wetenschappen, RUG
- dr. H.W.A.M. Coonen, consultant, lid Onderwijsraad
- P. Fröling, Inspectie van het Onderwijs, beleidsmedewerker Strategie en innovatie
- Drs. B. van der Hilst, lid centrale directie Montessori Scholengemeenschap Amsterdam
- drs. H. Hooghoff, SLO, coördinator internationalisering en chief executive officer Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE)
- drs. W. Houkamp, consultant
- drs. B.M. Janssen, directeur Algemeen Bureau Katholiek Onderwijs (ABKO)
- mr. W.J.V. van Katwijk, directeur Ouders & COO, vereniging voor Ouders, Christelijk Onderwijs en Opvoeding
- J. Kloprogge, directeur Sardes
- Prof.dr. G.W. Meijnen, hoogleraar SCO-Kohnstamm Instituut UvA, lid Onderwijsraad
- drs. G.H. Oonk, directeur Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs
- mw. drs. J. Oudejans, COLO, Vereniging kenniscentra bedroepsonderwijs bedrijfsleven, beleidsmedewerker arbeidsmarkt en onderwijsbeleid
- Prof.dr. J.M. Pieters, decaan Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente, voorzitter Vereniging van Onderwijsresearch (VOR)
- B. Redder, directeur Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA)
- mw. Drs. P.J. Roemer, Ministerie van OcenW, Directie Onderzoek en Wetenschapsbeleid, senior beleidsmedewerker
- drs. M. Roorda, algemeen directeur CITO Groep
- J.C.H. Schoone, destijds directeur Katholieke basisschool De Liniedoorn te Breda
- Prof.dr. J.H. Slavenburg, CED Groep, algemeen directeur
- drs. M. van der Varst, Ministerie van OCenW, Directie Onderzoek en Wetenschapsbeleid, beleidscoördinator
- mr. J.A.P. Veringa, Ministerie van OcenW, directeur Aspectdirectie Arbeidsvoorwaarden en Beroepskwaliteit
- ir. A.J.M. Vollebregt, directeur Bve Raad
- drs. G. Wammes, beleidsmedewerker Bve Raad
- Mw. Prof.dr. S. Waslander, consultant Twijnstra Gudde en hoogleraar Sociologie, RUG
- drs. R.G. van Zevenbergen, Ministerie van OCenW, Aspectdirectie Arbeidsvoorwaarden en Beroepskwaliteit, onderzoekscoördinator



## Bijlage 3

### Recente ontwikkelingen in het onderwijsonderzoek in de VS, Frankrijk en Engeland

De zwakke brug tussen het onderwijsonderzoek en het onderwijsveld in Nederland is vergeleken met enkele andere landen niet uniek. Ook in de VS en Frankrijk wordt kritiek geuit op de gebrekkige aansluiting van het onderwijsonderzoek bij de onderwijs- en beleidspraktijk. In Engeland is deze relatie juist zeer goed, aldus een OESO-commissie.

#### VS

Er zijn voorbeelden te noemen van "best practices" in de VS; in hoofdstuk 3.3 wordt ingegaan op het concept van de *Professional Development School*. Maar er is ook veel kritiek. Gewezen wordt op twee problemen<sup>9</sup>. Enerzijds wordt er geklaagd over ideologisch gekleurde modegrillen van de onderwijskundigen. "Teachers don't want fluff educational theory and ideology. They want to know what works." Anderzijds wordt vastgesteld, dat als er dan gedegen empirisch onderzoek wordt gedaan, de resultaten ervan niet het klasbkaal bereiken.

De *American Psychological Association (APA)* heeft zich deze kritiek aangetrokken en heeft voorstellen gedaan om de brug tussen (psychologisch) onderzoek en de onderwijspraktijk te versterken, zoals: ondersteuning van de lerarenopleidingen met *state of the art reviews* van psychologisch onderzoek, het stimuleren van samenwerking tussen onderzoekers en mensen uit de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid.

De roep om wetenschappelijk verantwoorde onderwijsvernieuwingen heeft geleid tot nieuwe wetgeving. Onlangs is de *Education Sciences Reform Act of 2002* aangenomen.<sup>10</sup> Met deze 408 artikelen tellende wet is een nieuwe organisatie in het leven geroepen: *Institute of Education Sciences*. Het werkterrein van het IES wordt bestreken door drie nationale centra voor 1/ education evaluation (NCEE), 2/ education research (NCER) en 3/ education statistics (NCES).

Daarnaast zijn er andere initiatieven om de band tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te versterken. Zo heeft het Amerikaanse ministerie van onderwijs in augustus 2002 een budget ter beschikking gesteld voor het *What Works Clearinghouse*. Een joint venture van enkele onderzoeksinstituten krijgt voor 5 jaar een contract van \$ 18.5 mln. voor het maken van registers met best practices, evaluatiestudies, research reviews, testinstrumenten, en een lijst met deskundigen op het gebied van kwaliteitsbeoordeling.

#### Frankrijk

In Frankrijk ondervindt niet alleen het onderwijsonderzoek veel kritiek, maar ook het ministerie van onderwijs (vaak aangeduid met "rue de Grenelle", waar het ministerie gevestigd is). Steeds weer worden nieuwe, onbewezen, ideologisch gekleurde onderwijsconcepten top-down aan de scholen opgelegd. Met de regelmaat van de klok verschijnen er in Frankrijk wel een paar essaybundels over het fiasco van het Franse onderwijs

---

<sup>9</sup> B. Murray, "Wanted: politics-free, science-based education", *Monitor on Psychology*, Vol. 33, No. 8, September, 2002, p. 52-54.

<sup>10</sup> De *Education Sciences Reform Act of 2002* is op 23 januari 2002 bij de Senaat en het House of Representatives ingediend (H.R. 3801) en op 5 november 2002 door President Bush ondertekend. Zie [www.ed.gov](http://www.ed.gov).

en de bijdrage hieraan door de professoren in de «sciences de l'éducation» (sic, zet de essayist er dan achter) en rue de Grenelle.<sup>11</sup>

In juli 2001 verscheen een rapport waarin veel kritiek op het onderwijsonderzoek werd bevestigd.<sup>12</sup> Er zijn in Frankrijk ruim 2.000 onderwijsonderzoekers actief. Het onderzoek is versnipperd over vele kleine individuele projecten, de verkregen inzichten worden niet gebundeld, de onderzoeksresultaten worden nauwelijks in de praktijk benut, en in het onderzoek worden niet de vragen opgepakt die in de praktijk van het onderwijs en het beleid als urgent worden ervaren (zoals de opleiding en bijscholing van leraren, de effecten van het decentralisatiebeleid van de overheid e.d.). De commissie Prost pleitte daarom voor een strategisch stimuleringsprogramma, waarin onderzoekers en gebruikers samen de urgente vragen voor een onderzoeksagenda bepalen en waarvoor extra geld voor onderzoek ter beschikking wordt gesteld. De reactie van de minister van onderwijs, Jack Lang, was positief. Het rapport van de commissie Prost kwam op het moment dat het ministerie van onderwijs plannen had ontvouwd voor verbetering van de lerarenopleidingen. De timing was goed, want "il faut effectivement nourrir la formation par la recherche et la recherche par la formation".<sup>13</sup> Minister Lang kwam tegemoet aan de wens van de commissie Prost een stimuleringsprogramma in te stellen. Dit heeft geresulteerd in PIREF, le Programme Incitatif pour la Recherche sur l'Education et la Formation, met een budget van EUR 6 mln. voor vier jaar. Het programma moet innovatief onderzoek stimuleren, jonge onderzoekers aantrekken, de internationale dimensie van het Franse onderwijsonderzoek vergroten, en bovenal thema's voor fundamenteel onderzoek formuleren die door de betrokken partijen uit de onderwijspraktijk als urgent worden gezien.

### *Engeland*

Vergeleken met de VS, Frankrijk en Nederland is Engeland een gunstige uitzondering wat betreft de brug tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Een OESO-commissie heeft zich onlangs zeer lovend uitgelaten over het Engelse onderwijsonderzoek, zowel wat betreft de wetenschappelijke kwaliteit van het onderzoek als de bijdrage aan de onderwijs- en beleidspraktijk.<sup>14</sup>

Natuurlijk, zo stelt de OESO-commissie, kan alles altijd beter; de commissie spreekt over de beweging van "good to great". Hiertoe worden enkele aanbevelingen gedaan. Er zou ten eerste meer grootschalig onderzoek moeten worden gedaan, want een individuele onderzoeker heeft met een zelf gedefinieerd kleinschalig project weinig kans op beïnvloeding van de onderwijspraktijk of het beleid. De OESO-commissie hecht veel belang aan de *National Educational Research Forum (NERF)*, een adviesorgaan, enigszins te vergelijken met een Nederlandse sectorraad, dat voorstellen doet voor de onderzoeksagenda. Accumulatie van kennis en de relatie met gebruikers moeten prioriteit hebben. Volgens de OESO-commissie verdienen daarom de EPPI Centres extra steun (EPPI = Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre). Verder zou de onderzoekscapaciteit ten behoeve van de lerarenopleidingen vergroot moeten worden.

---

<sup>11</sup> François de Closets, *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*; 1996. Thierry Desjardins, *Le scandale de l'éducation nationale. Ou pourquoi (et comment) l'école est devenue une usine à chômeurs et illetrés*; 1999. Jean David, *Ils l'ont tous tuée l'école de Jules Ferry. Essai sur la crise scolaire* ; 2000.

<sup>12</sup> *Pour un programme stratégique de recherche en éducation* ; rapport remis à MM. Les ministres de l'Education en de la Recherche par le Groupe de travail constitué par M. Antoine Prost, Juillet 2001.

<sup>13</sup> *Le programme stratégique de recherché en éducation*. Discours de Jack Lang, ministre de l'Education nationale – 13 novembre 2001. Zie [www.education.gouv.fr/discours/2001/discprost.htm](http://www.education.gouv.fr/discours/2001/discprost.htm).

<sup>14</sup> *Educational Research and Development in England. Examiners' Report*; OECD, 27-Sep-2002 (CERI/CD(2002)10).