

Het profiel van onderwijsonderzoekers en hun opvattingen over samenwerking met de onderwijspraktijk

J. van Braak en R. Vanderlinde

Samenvatting

De impact van onderwijsonderzoek is de laatste jaren steeds meer zelf object van onderzoek geworden. Verschillende studies laten zien dat onderzoeksresultaten de praktijk te weinig bereiken en scholen onvoldoende aanzetten tot veranderingen die gebaseerd zijn op wetenschappelijke bewijskracht. Eén van de sleutels tot praktijkverbetering is een versterkte samenwerking tussen onderzoekers en practici. Dat practici voorstander zijn van een intensere samenwerking met onderzoekers is alom geweten, maar over de opvattingen van onderwijsonderzoekers hierover is minder bekend. De huidige bijdrage wil hieraan tegemoet komen door te onderzoeken hoe onderwijsonderzoekers denken over zichzelf, over de rollen van onderwijsonderzoek en over samenwerking met de praktijk. Hiertoe werden vragenlijstgegevens verzameld bij 199 Vlaamse en Nederlandse onderwijsonderzoekers. Naast instrumentontwikkeling gaat deze verkennende studie in op het profiel van de onderwijsonderzoeker in Vlaanderen en Nederland. Vervolgens wordt stilgestaan bij de opvattingen over samenwerking met de praktijk en worden deze opvattingen in relatie gebracht met achtergrondkenmerken van de onderzoekers. In de discussie wordt stil gestaan bij de vraag of opvattingen van onderzoekers over samenwerking met de praktijk voldoende in overeenstemming zijn met de huidige context waarbinnen onderzoekers zich professioneel bewegen.

tenschappen” (2011) op de precare situatie waarin de onderwijswetenschappen zich momenteel bevinden. Twee van de kernproblemen die het rapport aanhaalt, zijn de gebrekkige kennisvalorisatie en -implementatie vanuit het onderwijsonderzoek en hiermee samenhangend de onderbenutting van de ontwikkelde kennis door de onderwijspraktijk. Een van de aanbevelingen luidt dat de praktijk een actieve deelnemer dient te zijn aan de professionele dialoog met onderwijswetenschappers. Naast structurele inspanningen om deze dialoog te ondersteunen, veronderstelt dit dat onderwijsonderzoekers zich openstellen voor een geïntensiveerde samenwerking met practici. In haar “Advies ten gronde over onderwijsonderzoek” stelt ook de Vlaamse Onderwijsraad (2007) de positie van het onderwijsonderzoek ter discussie: er is een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, de relevantie van de opbrengsten van het onderwijsonderzoek zijn onduidelijk voor de praktijk, het onderwijsonderzoek en het beleid zijn te weinig op elkaar afgestemd, kennis stroomt te weinig door naar de praktijk terwijl de praktijk zich overbevraagd voelt door onderzoekers. Dergelijke observaties worden trouwens niet enkel door beleidsinstanties gemaakt, ook onderwijsonderzoekers zelf staan kritisch ten aanzien van de positie van het onderwijsonderzoek en haar toekomst. In deze context zijn in Pedagogische Studiën de laatste jaren verschillende bijdragen verschenen (o.a. Broekkamp, Vanderlinde, van Hout-Wolters, & van Braak, 2009; de Vries & Pieters, 2007; Pieters & Jochems, 2003; Vandenberghe, 2005; Wubbels & Van Merriënboer, 2011).

Zowel bovenstaande beleidsrapporten als studies en discussiebijdragen van onderwijsonderzoekers illustreren dat de positie en de impact van onderwijsonderzoek de laatste jaren zelf object van onderzoek is geworden. In deze discussies vindt men echter weinig empirische evidentie terug over de positie

1 Inleiding

De laatste jaren staat in Nederland en in Vlaanderen de betekenis van onderwijsonderzoek voor de onderwijspraktijk volop in de maatschappelijke belangstelling. In Nederland wees het rapport van de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijs/leerwe-

364

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

2012 (89) 364-376

van de onderwijsonderzoeker zelf. Hoe staat de onderzoeker tegenover samenwerking met de praktijk en hoe denkt deze zelf over de rollen van onderwijsonderzoek? En is er een verband tussen het achtergrondprofiel van de onderwijsonderzoeker en zijn opvattingen over samenwerking met de praktijk? In deze bijdrage wordt op deze vragen ingegaan.

2 Achtergrond en doelen

Vanuit buitenlands onderzoek (e.g. Joram, 2007) kan verwacht worden dat practici en onderzoekers andere wetenschapsopvattingen hebben ten aanzien van onderwijsonderzoek, en dat opvattingen van leraren hierover bepalend zijn voor de manier waarop ze omgaan met onderwijsonderzoek (Tiezzi & Zeuli, 1995). De vraag hoe onderwijsonderzoekers zelf denken over onderwijsonderzoek en over de noodzaak tot samenwerking met de onderwijspraktijk om tot kennisontwikkeling te komen is in Vlaanderen en Nederland nog nooit empirisch bevestigd. Om opvattingen van onderzoekers over samenwerking met de praktijk te meten, wordt in deze studie vertrokken vanuit de twee modi van kennisontwikkeling die door Gibbons en collega's (1994) zijn voorgesteld. Deze auteurs beschrijven het – nog steeds – dominante model van kennisontwikkeling (Modus 1) dat monodisciplinair ontwikkeld wordt, waarbij de universiteiten de regie voeren van de themasetting en kennisontwikkeling en -verspreiding afhankelijke activiteiten zijn die door verschillende actoren worden opgenomen. Dit wordt gecontrasteerd met een nieuw type van kennisontwikkeling (Modus 2) waarbij onderzoekers en practici zich niet langer in

een hiërarchische verhouding tot elkaar verbinden, maar wel in een horizontaal partnerschapsmodel waarin vertrokken wordt vanuit vraagstukken die vanuit de praktijk zelf worden gearticuleerd. Het zijn niet langer de onderzoekers alleen die de condities van het onderzoek bepalen, dit gebeurt in samenspraak met de praktijk (zie Tabel 1).

De houding van onderzoekers tegenover een geïntensiveerde samenwerking met de praktijk, hangt mogelijk samen met opvattingen over gerichtheid van onderwijsonderzoek. Om dit in beeld te brengen, vertrekt deze studie vanuit de driedeling die ook door de Nederlandse onderwijsraad (2003) wordt gemaakt, namelijk fundamenteel onderzoek, beleidsgericht onderzoek en praktijkgericht onderzoek. Fundamenteel onderzoek richt zich op het ontwikkelen en toetsen van theorieën (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006). Het is onderzoek dat het kennisbestand over onderwijsfenomenen uitbreidt of verfijnt en dat generaliseerbaar is (Vedder, 1990) Kennisontwikkeling gebeurt primair aan universiteiten. De ontwikkelde theorieën dragen slechts op indirecte wijze bij aan de toepasbaarheid ervan in concrete onderwijs-situaties (Pieters & De Vries, 2005) en praktijkverbetering is geen noodzakelijke voorwaarde. Praktijkgerichte kennisontwikkeling verwijst naar toegepast onderzoek of ontwikkelwerk dat wel praktijkverbetering als hoofddoelstelling heeft. De primaire doelgroep vormen practici. Binnen het praktijkgericht onderzoek kunnen verschillende types onderzoek worden onderscheiden, zoals onderzoek dat enkel gericht is op het oplossen van praktische problemen zonder dat generaliseerbaarheid wordt nagestreefd, versus onderzoek dat zich zowel richt op praktijk-

Tabel 1

Samenwerking tussen onderzoekers en practici op basis van twee modi van Gibbons et al. 1994)

(op basis van Debever et al. 2010, p. 11)

Modus 1	Modus 2
<i>Hiërarchisch model: onderzoekers en practici bevinden zich in een hiërarchische relatie</i>	<i>Partnerschapsmodel: samenwerking tussen onderzoekers en practici</i>
<i>Practici vormen object van onderzoek</i>	<i>Praktijkmensen zijn subject van onderzoek</i>
<i>Onderwijsonderzoekers verspreiden onderzoeksresultaten naar praktijk</i>	<i>Onderwijsonderzoekers betrekken practici bij onderzoek</i>
<i>Onderzoekers bepalen de condities van het onderzoek</i>	<i>Practici werken samen met onderzoekers</i>

verbetering als op generaliseerbaarheid van inzichten in de praktijk (Pieters & De Vries, 2005). Beleidsgericht onderzoek is gericht op het evalueren van beleidsinitiatieven of het aanleveren van bewijskracht om een specifiek beleid al dan niet te implementeren. Dit type van kennisontwikkeling is primair gericht op beleidsmakers en overheden. Beleidsgericht onderzoek kan beschouwd worden als een subtype van praktijkgericht onderzoek, waarbij het beleid een specifieke vorm van praktijk is. Dit illustreert dat het onderscheid in drie types onderzoek een theoretisch onderscheid is, en dat interpretaties van de inhoud van deze drie onderzoeksvormen kunnen verschillen van individu tot individu. Bovendien kunnen individuen deze drie types van wetenschappelijk onderzoek even belangrijk vinden, terwijl het ook mogelijk is dat individuen een duidelijke voorkeur hebben voor één type van onderzoek. De indeling dient dan ook eerder gezien te worden op een continuüm, dan als een classificatie.

In deze verkennende studie worden het model van kennisontwikkeling van Gibbons et al. (1994) en de driedeling in types van onderzoek (Onderwijsraad, 2003) gebruikt als twee kaders om na te gaan welke de opvattingen van onderwijsonderzoekers zijn tegenover samenwerking met de praktijk en met welke achtergrondkenmerken deze opvattingen samenhangen. Op deze manier schetsen we het profiel van de onderwijsonderzoeker, en wordt het debat over de rol en de toekomst van de onderwijswetenschappen gevoed met empirische gegevens.

3 Methode

3.1 Procedure van gegevensverzameling en steekproef

Onderwijsonderzoekers in Vlaanderen en Nederland zijn in 2009 via e-mail uitgenodigd deel te nemen aan een websurvey. Een populatiebestand met gegevens van onderwijsonderzoekers was niet voorhanden en daarom stelden de auteurs via de websites van universiteiten, hogescholen en belangenverenigingen zelf een databank samen van onderwijsonderzoekers in Vlaanderen ($n = 260$), waaronder alle leden van het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO). De Nederlandse onderzoekers ($n = 760$) zijn aangeschreven via de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR). Hierbij dient opgemerkt te worden dat niet alle VOR-leden onderwijsonderzoeker zijn, maar hierop kon niet worden gefilterd. In totaal vulden 92 Vlaamse onderzoekers (35.4 %) en 138 Nederlandse onderzoekers (18.2 %) de vragenlijst in. Een non-respons analyse is niet uitgevoerd aangezien er naast naam- en instellingsgegevens geen andere informatie beschikbaar was. De analyses zijn echter uitgevoerd op 199 van de 230 deelnemers (86.5 %). Dit zijn de deelnemers die op een van de vragen expliciet aangaven dat ze zich onderwijsonderzoeker voelen. Het betrof 118 deelnemers uit Nederland en 81 uit Vlaanderen.

3.2 Instrumenten

Om een profiel te kunnen maken van de onderwijsonderzoeker, werden achtergrond-

Tabel 2

Types van onderzoek (op basis van Debever et al. 2010, p. 17)

	Fundamenteel onderzoek	Praktijkgericht onderzoek	Beleidsgericht onderzoek
Doel	Ontwikkeling van theoretische kennis Toetsen van algemene theorieën	Verbetering en vernieuwing van onderwijspraktijk Bijdragen aan de oplossing van problemen in de onderwijspraktijk	Evaluatie en bijsturing van ingevoerd beleid Toetsen van beleidsvoornemens
Doelgroep	Collega-wetenschappers	Onderwijsbegeleiders, schoolleiders, docenten	Beleidsvoorbereiders Beleidsvoerders bij overheden
Agendasetting	Onderzoekers	Practici	Beleidsmakers

Tabel 3

Overzicht van achtergrondkenmerken

seks	man – vrouw
leeftijd	in jaren
instelling	universiteit – hogeschool – overheid – universitair onderzoeks- en adviesbureau – commercieel onderzoeks- en adviesbureau
functie	Vlaanderen: assistierend academisch personeel, wetenschappelijk medewerkers, zelfstandig academisch personeel, emeriti en andere Nederland: onderzoekers, promovendi, docenten, universitair docenten, (bijzonder) hoogleraren en andere
soort onderzoek	fundamenteel onderzoek – toegepast of praktijkgericht onderzoek – beleidsgericht onderzoek
domeinen van onderzoek	leren en instructie – onderwijs en samenleving – lerarenopleiding en leraarsgedrag – beleid en organisatie – ICT en onderwijs – hoger onderwijs – vakdidactiek – curriculum – methodologie en evaluatie – bedrijfsopleidingen, beroepsonderwijs en volwasseneneducatie – leer- en gedragsmoeilijkheden op school

kenmerken bevestigd. Naast seks en leeftijd is gevraagd naar de instelling waaraan men als onderzoeker verbonden is en de functie. Voorts is gevraagd naar het soort onderzoek dat men in hoofdzaak uitvoert waarbij vertrokken is vanuit de klassieke driedeling zoals hierboven beschreven. Ten slotte is een vraag gesteld over het domein van onderzoek waarbinnen men als onderzoeker in hoofdzaak werkzaam is. Hiervoor is gekozen voor een opdeling in divisies die grotendeels overeenkomt met de divisies die door de VOR worden onderscheiden. Een volledig overzicht van antwoordcategorieën bij de achtergrondkenmerken is weergegeven in Tabel 3.

De opvattingen ten opzichte van de samenwerking met de praktijk zijn zelf ontwikkeld op basis van de typologie van Gibbons et al. (1994). Gegeven het brede terrein van de onderwijswetenschappen, is geopteerd de vraagstelling te enten op een specifiek domein binnen de onderwijswetenschappen waarin zowel plaats is voor fundamenteel, beleidsgericht als praktijkgericht onderzoek, met name het domein van de onderwijsinnovatie. Er werden acht Likert-items opgesteld met zes antwoordcategorieën gaande van helemaal oneens tot helemaal eens. Een voorbeelditem is “*Bij onderzoek naar onderwijsinnovaties moeten practici betrokken worden in de verschillende fasen van het onderzoek*”. Tabel 7 illustreert dat de typologie van Gibbons richtinggevend was voor ontwikkeling van de items.

De opvattingen ten opzichte van de mogelijke rollen van onderwijsonderzoek zijn

bevestigd aan de hand van twaalf items opgesteld op basis van de driedeling die in het theoretisch luik van deze bijdrage is geschetst (i.c. fundamenteel, praktijkgericht en beleidsgericht onderzoek). Per type onderzoek zijn items ontwikkeld rond drie thema's (zie Tabel 2):

- doel, bv. *ik ben van oordeel dat onderwijsonderzoek zich sterk moet richten op het ontwikkelen van theoretische kennis,*
- doelgroep, bv. *volgens mij moeten resultaten van onderwijsonderzoek bedoeld zijn voor wetenschappers,* en
- agendasetting, bv. *volgens mij moeten nieuwe onderwijsstudies sterk aansluiten bij vragen van onderzoekers die op zoek gaan naar nieuwe kennis.*

Bijkomend is gevraagd naar de voorkeur voor financiering (bv. indien ik onderwijsonderzoek zou kunnen financieren, zou ik een groot deel van het budget besteden aan onderzoek dat gericht is op vermeerdering van kennis). De items zijn zo opgesteld dat de respondent niet moet kiezen tussen één van de drie onderscheiden rollen, maar het belang van elke rol onafhankelijk inschatten. De items zijn opgesteld als zespunts-Likert-items gaande van helemaal oneens tot helemaal eens.

3.3 Data-analyse

Om een profiel op te maken van de onderwijsonderzoeker, is beschrijvende statistiek gebruikt. Om de opvattingen te kunnen meten zijn schalen ontwikkeld op basis van de modellen die in de literatuursectie zijn be-

schreven. Exploratieve factoranalyse is uitgevoerd om na te gaan in welke mate de items behoren tot één of verschillende latente constructen. Eerst zijn parallelle analyses uitgevoerd om het aantal betekenisvolle factoren te bepalen. Deze werkwijze geeft een meer betrouwbare oplossing dan klassieke methoden zoals het Kaiser-Guttman Criterium of scree plot (O'Connor, 2000)¹ De factoranalyses zijn uitgevoerd met een Maximum Likelihood schatting en – waar van toepassing – werd een oblique rotatie uitgevoerd, aangezien er geen theoretische redenen zijn om te veronderstellen dat de factoren onafhankelijk zijn. Voor het vergelijken van groepen is gebruik gemaakt van kruistabellen en variantie-analyses. Verbanden tussen schalen zijn berekend via Pearson correlaties.

3.4 Overzicht van de steekproef

Het aantal vrouwelijke onderzoekers in de steekproef bedroeg 59.3 %, zonder betekenisvolle verschillen tussen Nederland en Vlaanderen ($\chi^2 = 0.76$, $p = .463$). De gemiddelde leeftijd van de deelnemer was 41.5 jaar ($SD = 12.2$ jaar), met een significant leeftijdsverschil tussen de Vlaamse ($M = 36.2$ jaar, $SD = 12.2$ jaar) en Nederlandse onderwijsonderzoekers ($M = 45.1$ jaar, $SD = 10.9$), ($F(1, 193) = 28.04$, $p < .001$). De Nederlandse onderwijsonderzoeker rapporteert een gemiddelde anciënniteit van $M = 13.4$ jaar ($SD = 9.9$), de Vlaamse onderwijsonderzoeker $M = 9.1$ ($SD = 9.4$). Gecorrigeerd voor het effect van leeftijd, is dit verschil in onderzoeksanciënniteit echter niet significant. De overgrote meerderheid (98.8 %) van de Vlaamse onderzoekers is verbonden aan een universiteit. De situatie onder de Nederlandse onderzoekers is meer divers (zie Tabel 4). Eén op zes onderzoekers (15.1 %) is aan meer dan één soort instelling verbonden: in Nederland

(16.9 %) ligt het percentage hoger dan in Vlaanderen (11.1 %).

De Nederlandse onderwijsonderzoekers die verbonden zijn aan de universiteit rapporteren in de volgende functie aangesteld te zijn: onderzoeker (9.0 %), promovendus (20.2 %), docent (30.3 %), universitair docent (11.2 %), (bijzonder) hoogleraar (17.9 %), en andere (11.2%). In Vlaanderen: assisterend academisch personeel (23.1%), wetenschappelijk medewerker (43.6 %), zelfstandig academisch personeel (23.1%), emeritus (2.6 %) en andere (7.7 %).

De deelnemers rapporteren gemiddeld 60.9 % van hun professionele tijd aan onderwijsonderzoek te besteden. Er zijn wat dit betreft geen betekenisvolle verschillen tussen Nederland (58.8 %) en Vlaanderen (64.1 %), $F(1, 193) = 1.81$, $p = .180$. Er zijn wel opvallende verschillen met betrekking tot de tijdsbesteding aan onderwijsonderzoek op basis van de aard van de functie. In Vlaanderen geeft het academisch assisterend personeel aan 57.5 % van hun tijd te besteden aan onderzoek, wetenschappelijke medewerkers 80.5 % en het zelfstandig academisch personeel 36.8 %. In Nederland is de situatie onder de deelnemers die aan een universiteit verbonden zijn vergelijkbaar: onderzoekers rapporteren 81.5 % van hun tijd te besteden aan onderzoek, promovendi 65.0 %, docenten 74.4 %, universitair docenten 47.0 % en (bijzonder) hoogleraren 35.6 %.

Uit Tabel 5 blijkt dat meer dan de helft van de onderzoekers aangeeft in hoofdzaak met toegepast of praktijkgericht onderzoek bezig te zijn (58.8 %). Dit percentage ligt in Nederland (67.8 %) duidelijk hoger dan in Vlaanderen (45.7 %). Slechts een minderheid in Nederland (15.3 %) en Vlaanderen (24.7 %) is in hoofdzaak betrokken bij fundamenteel onderzoek. In Nederland is bijna

Tabel 4
Overzicht respondenten: percentageel per soort instelling

	Universiteit	Hogeschool	Overheid	Universitair onderzoeks- en adviesbureau	Commercieel onderzoeks- en adviesbureau
Nederland	70.3 %	16.9 %	3.4 %	6.8 %	11.9 %
Vlaanderen	98.8 %	4.9 %	2.5 %	3.7 %	0.0 %
Gemiddeld	81.9 %	12.1 %	3.0 %	5.5 %	7.0 %

Tabel 5

Overzicht respondenten: aan welk soort onderzoek besteedt u het meeste tijd?

	Fundamenteel onderzoek	Toegepast of praktijkgericht onderzoek	Beleidsgericht onderzoek
Nederland	15.3 %	67.8 %	16.9 %
Vlaanderen	24.7 %	45.7 %	29.6 %
Gemiddeld	19.1 %	58.8 %	22.1 %

Tabel 6

Overzicht respondenten op basis van het domein waarbinnen in hoofdzaak onderzoek gebeurt in Nederland (NI) en Vlaanderen (VI)

	n	Totaal	NI	VI
Leren en instructie	35	17.6%	14.4%	22.2%
Onderwijs en samenleving	29	14.6%	13.6%	16.0%
Lerarenopleiding en leraarsgedrag	28	14.1%	17.8%	8.6%
Beleid en organisatie	23	11.6%	10.2%	13.6%
ICT en onderwijs	19	9.5%	8.5%	11.1%
Hoger onderwijs	15	7.5%	7.6%	7.4%
Vakdidactiek	14	7.0%	7.6%	6.2%
Curriculum	12	6.0%	9.3%	1.2%
Methodologie en evaluatie	10	5.0%	2.5%	8.6%
Bedrijfsopleidingen, beroepsonderwijs en volwasseneneducatie	9	4.5%	6.8%	1.2%
Leer - en gedragsmoeilijkheden op school	5	2.5%	1.7%	3.7%

een derde van de onderzoekers (29.6 %) primair bezig met beleidsgericht onderzoek. In Vlaanderen is dit slechts 16.9 %. Er zijn geen betekenisvolle verschillen in leeftijd op basis van het soort onderzoek waaraan de deelnemers het meeste van hun onderzoekstijd besteden.

Tabel 6 geeft een overzicht van de inhoudelijke domeinen waarbinnen de deelnemers in hoofdzaak onderzoek uitvoeren. Er zijn enkele opmerkelijke verschillen in bezetting van de onderzoeksterreinen. In Nederland neemt het curriculumonderzoek en het onderzoek naar lerarenopleiding en leraarsgedrag een belangrijkere plaats in dan in Vlaanderen. Omgekeerd zien we in Vlaanderen verhoudingsgewijs meer onderzoek gebeuren primair binnen de domeinen 'methodologie en evaluatie' en 'leren en instructie'.

4 Resultaten

4.1 Opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici

Om de opvattingen van onderzoekers over de samenwerking tussen onderzoekers en practici te meten, is eerst een parallelle analyse

uitgevoerd om te bepalen hoeveel factoren behouden moeten worden. De resultaten stellen een éénfactoroplossing voor (Tabel 7), waarbij Modus 1-items negatief en Modus 2-items positief laden op eenzelfde dimensie. Eén item is verwijderd wegens een te lage lading op de factor. De eenfactoroplossing geeft 42.8 % weer van de variantie binnen de zeven items (eigenwaarde 3.0) met factorladingen die variëren tussen .34 en .72. In Tabel 7 zijn ook de itemgemiddelden weergegeven, met een theoretisch minimum van 0.00 en maximum van 5.00. Alle gemiddelde waarden van de Modus 2-items liggen hoger dan het theoretische gemiddelde, wat betekent dat de onderzoekers gemiddeld voorstander zijn van samenwerking tussen onderzoekers en practici. Wat betreft de Modus-1 items betreft, is het beeld minder eenduidig: de onderzoekers zijn gemiddeld vooral van oordeel dat de externe onderzoeker het best geplaatst is om opbrengsten van innovaties in kaart te brengen.

Een schaal 'opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici' werd samengesteld na herschaling van drie items. De schaalcores werden berekend door het gemiddelde te nemen van de itemscores. Hoe

Tabel 7

Opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici: itemgemiddelden en standaardafwijkingen en resultaten van de factoranalyse*

	M (SD)	F1
Bij onderzoek naar onderwijsinnovaties moeten practici en onderzoekers als partners samen onderzoek uitvoeren (Modus 2)	3.35 (1.07)	.72
Bij onderzoek naar onderwijsinnovaties moet de rol van practici (docenten en schoolleiding) beperkt blijven tot het aanleveren van informatie aan de onderzoeker (Modus 1)	1.20 (1.14)	-.70
Bij onderzoek naar onderwijsinnovaties moeten practici betrokken worden in de verschillende fasen van het onderzoek (Modus 2)	3.85 (1.02)	.70
Bij onderzoek naar onderwijsinnovaties moeten de rollen van onderzoekers en practici duidelijk afgebakend en van elkaar verschillend zijn; een schoolleider of docent is immers geen onderzoeker (Modus 1)	2.50 (1.38)	-.63
Ik ben van oordeel dat een docent zelf onderzoek moet doen naar de opbrengsten van de innovaties die hij invoert (Modus 2)	2.99 (1.11)	.46
Ik ben van oordeel dat een externe onderzoeker het beste geplaatst is om de opbrengsten van de innovaties in kaart te brengen (Modus 1)	3.17 (1.15)	-.41
Keuze van de te onderzoeken onderwijsinnovaties wordt het beste bepaald door de praktijk (Modus 2)	3.44 (1.02)	.34

* Voor ieder item wordt tussen haakjes weergegeven hoe het item zich verhoudt tot de typologie van Gibbons gepresenteerd in Tabel 1.

hoger de score op deze schaal, hoe positiever de houding tegenover een versterkte samenwerking tussen onderzoekers en practici. De gemiddelde schaalwaarde bedraagt $M = 3.14$ ($SD = 0.73$). Vier onderzoekers op vijf (81.4 %) heeft een schaalscore boven het theoretische gemiddelde.

4.2 Opvattingen over de rollen van onderzoeksonderzoek

Net als voor de opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici is ook voor de items die opvattingen over de rollen van onderzoeksonderzoek meten een parallelle analyse uitgevoerd. De resultaten stellen een driefactoroplossing voor. De eigenwaarden zijn respectievelijk 3.44, 2.64 en 1.29. Eén item met een hoge lading op een andere dan de veronderstelde latente factor is verwijderd.

Op basis van de elf items werden drie schalen samengesteld die respectievelijk peilen naar de beleidsgerichtheid van onderzoeksonderzoek, de praktijkgerichtheid van onderzoeksonderzoek en de gerichtheid op fundamentele kennisontwikkeling. De schaalcores werden berekend door het gemiddelde te nemen van de itemscores. Hoe hoger de score op elk van de drie schalen, hoe sterker het belang wordt benadrukt van deze specifieke rol.

De gemiddelde schaalwaarden zijn $M = 3.75$ ($SD = 0.85$) voor gerichtheid op kennisontwikkeling, $M = 3.85$ ($SD = 0.77$) voor beleidsgerichtheid en $M = 4.22$ ($SD = 0.55$) voor praktijkgerichtheid, met telkens een theoretische minimumwaarde van 0.00 en maximumwaarde van 5.00. Uit deze resultaten blijkt duidelijk dat de deelnemers de drie rollen benadrukken, maar vooral het belang van praktijkgerichtheid. De gerichtheid op praktijkverbetering is sterk gerelateerd aan beleidsgerichtheid ($r = .426$, $p < .000$) en niet aan gerichtheid op kennisontwikkeling ($r = .008$, $p = .915$). De gerichtheid op beleidsvoorbereiding en kennisontwikkeling vertonen wel een matige samenhang ($r = .160$, $p = .024$).

4.3 Opvattingen over samenwerking: relatie met kenmerken van de onderzoeker

Een eerste vaststelling is dat de gerichtheid op de onderwijspraktijk door alle onderzoekers gemiddeld sterker wordt benadrukt dan de gerichtheid op het beleid of op fundamentele kennisontwikkeling. Er zijn echter verschillen in opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici indien deze in relatie worden gebracht met achtergrondkenmerken van de onderzoekers. Vrouwelijke onderzoekers ($M = 3.23$, $SD = 0.67$) staan

Tabel 8

Opvattingen over rollen van onderwijsonderzoek: resultaten van de factoranalyse (patroonmatrix)

	F1	F2	F3
Nieuwe onderwijsstudies moeten sterk aansluiten bij beleidsmakers die willen weten of ze juiste beslissingen hebben genomen	.99	.10	-.04
Een groot deel van het budget zou ik besteden aan onderzoek dat het beleid ondersteunt bij het nemen van beslissingen	.65	-.02	.02
Onderwijsonderzoek moet zich sterk richten op het ondersteunen van onderwijsbeleid	.38	.01	.28
Een groot deel van het budget zou ik besteden aan onderzoek dat gericht is op vermeerdering van kennis	.03	.85	-.10
Nieuwe onderwijsstudies moeten sterk aansluiten bij onderzoekers die op zoek gaan naar nieuwe kennis	.21	.77	-.05
Onderwijsonderzoek moet zich sterk richten op het ontwikkelen van theoretische kennis	-.15	.68	.12
Resultaten van onderwijsonderzoek zijn bedoeld voor wetenschappers	.03	.66	.12
Onderwijsonderzoek moet zich sterk richten op het verbeteren van de onderwijspraktijk	-.04	.14	.83
Resultaten van onderwijsonderzoek zijn bedoeld voor mensen in de onderwijspraktijk	-.01	.05	.77
Een groot deel van het budget zou ik besteden aan onderzoek dat aanleunt bij praktijkvragen van docenten en schoolleiders	.00	-.13	.60
Nieuwe onderwijsstudies moeten sterk aansluiten bij mensen die dagelijks voor de klas staan	.30	-.07	.56

gemiddeld meer open tegenover samenwerking met de praktijk dan mannelijke onderzoekers ($M = 3.00$, $SD = 0.80$), $F(1, 197) = 4.98$, $p = .027$. Er is ook een samenhang met leeftijd, maar deze samenhang is niet lineair. Onderzoekers boven de vijftig jaar staan het minst open voor samenwerking, samen met onderzoekers in de categorie 36-40 jaar.

Hoewel onderzoekers die verbonden zijn aan de universiteit ($M = 3.09$, $SD = 0.72$) minder open staan voor samenwerking dan anderen ($M = 3.34$, $SD = 0.74$) is het verschil statistisch niet significant ($F(1, 197) = 3.53$, $p = .062$). Binnen de groep van onderzoekers in Vlaanderen die aan een universiteit verbonden is, zijn gelijkaardige verschillen terug te vinden op basis van de functie: wetenschappelijke medewerkers ($M = 3.25$, $SD = 0.52$), zelfstandig academisch personeel ($M = 2.95$, $SD = 0.65$) en leden van het assistend academisch personeel ($M = 3.10$, $SD = 0.37$), maar ook deze verschillen zijn statistisch niet betekenisvol. Hetzelfde patroon geldt voor Nederland.

Wat wel samenhangt met opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici, is het soort onderzoek waarbinnen de onderzoeker primair werkzaam is: onderzoekers die voornamelijk fundamenteel on-

derzoek uitvoeren ($M = 2.87$, $SD = 0.63$), staan minder open voor samenwerking dan onderzoekers die hoofdzakelijk beleidsgericht onderzoek uitvoeren ($M = 3.00$, $SD = 0.78$), die op hun beurt minder openstaan voor samenwerking dan onderzoekers die hoofdzakelijk praktijkgericht onderzoek uitvoeren ($M = 3.27$, $SD = 0.72$) ($F(1, 196) = 5.49$, $p < .01$). Onderzoekers binnen het fundamenteel onderzoek benadrukken voornamelijk het belang van fundamentele kennisontwikkeling, praktijkgerichte onderzoekers vooral het belang van praktijkgericht onderzoek en beleidsonderzoekers het belang van beleidsgericht onderzoek. Deze resultaten, die ook een indicatie vormen van de constructvaliditeit van het instrumentarium, zijn weergegeven in Tabel 9.

Vervolgens zijn er ook opvallende verschillen tussen onderzoekers geclusterd per onderzoeksdomein ($F(1, 198) = 2.60$, $p = .006$) (Tabel 10).

Twee groepen van onderzoekers springen eruit: de curriculumonderzoekers staan het meest open voor samenwerking met de praktijk, terwijl de onderzoekers binnen het domein 'onderwijs en samenleving' hier het minst voor open staan.

Tenslotte is nagegaan of denkbeelden van

Tabel 9

Opvattingen over de gerichtheid van onderzoek, opgesplitst naar soort van onderzoek waarbij men primair betrokken is

	n	Primaire gerichtheid op		
		praktijk M (SD)	beleid M (SD)	fundamentele kennis M (SD)
Primair betrokken bij het				
praktijkgericht onderzoek	117	4.32 (0.48)	3.73 (0.77)	3.73 (0.81)
beleidsgericht onderzoek	44	4.19 (0.61)	4.24 (0.69)	3.47 (1.07)
fundamenteel onderzoek	38	3.97 (0.61)	3.75 (0.70)	4.12 (0.49)
Totaal	199	4.22 (0.55)	3.85 (0.77)	3.75 (0.85)
F (p)		6.31 (p = .002)	7.89 (p = .001)	6.43 (p = .002)
eta ²		.061	.065	.062

Tabel 10

Opvattingen over de samenwerking tussen onderzoekers en practici: gemiddelde schaalcores per onderzoeksdomein

	n	M	SD
Curriculum	12	3.51	0.73
Bedrijfsopleidingen, beroepsonderwijs en volwasseneneducatie	9	3.40	0.45
Lerarenopleiding en leraarsgedrag	28	3.38	0.67
Methodologie en evaluatie	10	3.31	0.75
ICT en onderwijs	19	3.30	0.69
Beleid en organisatie	23	3.19	0.69
Leren en instructie	35	3.11	0.54
Hoger onderwijs	15	3.06	0.78
Vakdidactiek	14	3.01	0.81
Leer - en gedragsmoeilijkheden op school	5	2.83	0.88
Onderwijs en samenleving	29	2.64	0.84
schaalgemiddelde	199	3.14	0.73

onderzoekers over de gerichtheid van onderzoek samenhang vertonen met opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici. Er kan verondersteld worden dat een sterke oriëntatie op praktijkverbetering positief correleert met opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici, hoewel hier in de literatuur geen empirische evidentie voor werd gevonden. Uit de resultaten blijkt dat deze assumptie kan worden bevestigd ($r = .416, p < .001$). Er is echter geen samenhang tussen beleidsgerichtheid van onderzoekers en hun opvatting over samenwerking met de praktijk ($r = .025, p = .727$) en er is een negatief verband tussen de opvatting dat onderzoeksonderzoek vooral moet leiden tot fundamentele kennisontwikkeling en de opvatting dat onderzoekers en practici sterk moeten samenwerken ($r = -.202, p = .004$).

5 Conclusies en discussie

In deze bijdrage is in de eerste plaats een profiel gemaakt van de onderzoekers in Vlaanderen en Nederland. Hierbij valt op dat meer dan de helft van de onderzoekers rapporteert in hoofdzaak met praktijkgericht onderzoek bezig te zijn. Dit is vooral opmerkelijk voor de Vlaamse onderzoekers aangezien er voor onderzoekers die aan de Vlaamse universiteiten verbonden zijn geen geormeerkte onderzoeksmiddelen zijn voor praktijkgericht onderzoek. De enige externe onderzoeksprojecten specifiek voor onderwijsonderzoek worden gefinancierd door het departement onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (het onderwijsbeleid en -praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek OBPWO), maar hierbinnen wordt uitsluitend beleidsvoorbereidend onderzoek geprogram-

meer. Dit betekent dat binnen de huidige geldstromen nog mogelijkheden worden gezocht tot het programmeren van praktijkgericht onderzoek. Hierbij dient wel te worden vermeld, en dit geldt zowel voor Vlaanderen als Nederland, dat het onwaarschijnlijk is dat onderzoekers zich uitsluitend in één van de drie onderscheiden onderzoekstypen catalogeren: in veel onderwijsonderzoek gaan fundamentele kennisontwikkeling en praktijkverbetering of beleidsvoorbereiding en -evaluatie samen. Maar het betekent wel dat voor een meerderheid van de onderzoekers praktijkgerichtheid gezien wordt als de belangrijkste finaliteit van het onderwijsonderzoek. Deze praktijkgerichte oriëntatie vertaalt zich ook in de opvattingen van onderwijsonderzoekers: ze hechten uitdrukkelijk veel belang aan de praktijkgerichte rol van onderwijsonderzoek. Op zich is dit niet verwonderlijk, gegeven dat de onderwijskunde een veldbetrokken wetenschapsdomein is (Versloot & Erkens, 2000). Niettemin worden onderwijsonderzoekers geconfronteerd met de internationale publicatiedruk die kenmerkend is voor het huidige academische klimaat dat bovendien niet aanmoedigt tot het aangaan van samenwerkingsverbanden met de praktijk. De 'publish or perish'cultuur is uitvoerig aangekaart in de onderwijsliteratuur (Jochems, 2006, Vanderlinde & van Braak, 2009). De zuigkracht van de internationale publicatienormen (Commissie Nationaal Plan Toekomst onderwijs/leerwetenschappen, 2011) leidt rechtstreeks tot een verstoorde kennisketen: van onderzoekers wordt in hoofdzaak verwacht dat zij bijdragen tot kennisontwikkeling en het is aan andere actoren deze kennis om te zetten naar de praktijk. Uit het Nationaal Plan (2011) blijkt dat deze schakelfunctie nog onvoldoende is waargemaakt. Wubbels en Van Merriënboer (2011) stellen dat de geschiedenis van de jaren zestig heeft laten zien dat het niet gewerkt heeft om speciale intermediaire organisaties onderzoeksresultaten te laten vertalen naar de praktijk. Dit blijkt ook uit verschillende analyses in Vlaanderen (e.g. Vanderlinde & van Braak, 2007; VLOR, 2007). Het nog steeds dominante rationeel-lineaire model, met strikt gescheiden rollen voor de actoren die kennis ontwikkelen, verspreiden

en benutten (Nutley, et al, 1997), ligt aan de basis van de moeizame wisselwerking tussen onderzoek en praktijk. In Vlaanderen ondersteunt de Vlaamse Onderwijsraad sinds 2010 de publicatie van praktijkgerichte literatuurstudies rond thema's die vragen van praktijkmensen kunnen beantwoorden (bv. klas-samenstelling, schoolleiderschap...). Deze literatuurstudies worden geschreven door onderzoekers en vormen een essentieel sluitstuk binnen de dominante rationeel-lineaire benadering van kennisontwikkeling, maar garanderen geenszins kennisbenutting door de praktijk aangezien deze studies doorgaans weinig aansluiting vinden bij concrete praktijkproblemen en omdat contextfactoren de implementatie van bevindingen vaak in de weg staan (Nutley et al., 2007). Een stap verder in de ontwikkeling van het onderwijsonderzoek is het verhogen van de samenwerking tussen onderzoekers en practici vanaf de themasetting. De huidige ontwikkelingen binnen het praktijkgericht onderzoek en het ontwerponderzoek (McKenney & Reeves, 2012) als volwaardige en rigoureuze vormen van wetenschappelijk onderzoek zijn in dit opzicht beloftevol. In Nederland worden acties ondernomen de dominantie van het rationeel-lineaire model te doorbreken. Een voorbeeld hiervan is de Expeditie Durven Delen Doen, een grootschalig innovatieproject van de VO-Raad waarin scholen in het voortgezet onderwijs de gelegenheid hadden om vier jaar intensief samen te werken met externe onderwijsonderzoekers om samen schoolgebonden innovaties op te zetten en de opbrengsten ervan wetenschappelijk op te volgen en te rapporteren (Debever et al. 2010;). In Vlaanderen is een structurele inbedding nog niet aan de orde, buiten de initiatieven die de laatste jaren vanuit met PWO-middelen (projectmatig wetenschappelijk onderzoek) aan de hogescholen worden opgezet.

Uit deze studie blijkt dat praktijkgerichtheid van onderzoek en samenwerking met de praktijk duidelijk hand in hand gaan. Huberman (1999) laat zien dat interactie tussen onderzoekers en practici voordelig kan zijn voor beide partijen. Een toegenomen interactie kan ertoe bijdragen dat onderzoekers op een andere manier gaan denken over hun

eigen onderzoeksvragen, methodologieën en assumpties. Er blijft, zowel in Nederland als Vlaanderen, een sterke behoefte aan een platform dat deze interactie beter ondersteunt en faciliteert. Anderzijds blijft het voor praktijkgerichte onderwijsonderzoekers een onophoudelijke strijd om wetenschappelijke legitimiteit te verwerven in een academische context waarbinnen theorie-ontwikkelen en -toetsend onderzoek tot het dominante paradigma behoort en praktijkgericht onderzoek als een minder rigoureuze vorm van onderzoek wordt beschouwd dat niet tot de opdracht van universiteiten. Praktijkgerichte onderzoekers zelf zijn trouwens zelf sterk op zoek naar kwaliteitscriteria voor hun onderzoek (Ros & Vermeulen, 2011). Dergelijke inhoudelijke discussies over praktijkgericht onderzoek zijn bij uitstek voorwerp van debat op de jaarlijkse Onderwijsresearchdagen, maar ook de Europese vereniging voor praktijkonderzoek (EAPRIL) kan in deze fungeren als platform. Anderson en Herr (1999) hebben hieromtrent interessant werk verricht en schuiven vijf validiteitscriteria naar voren (cq. outcome validity, process validity, democratic validity, catalytic validity & dialogic validity). Anderzijds dient ook aangestipt te worden dat niet iedereen overtuigd is dat andere validiteits- en betrouwbaarheidscriteria dienen uitgewerkt te worden voor praktijkgericht onderzoek.

De belangrijkste inhoudelijke bijdrage van deze studie is dat uit een bevraging blijkt dat onderwijsonderzoekers gemiddeld genomen een positieve opvatting hebben over samenwerking met de praktijk en dat deze opvattingen sterk samenhangen met de aard van het onderzoek waarbij men betrokken is en met de opvattingen over de rol van onderwijsonderzoek. De methodologische sterkte is dat verschillende nieuwe instrumenten zijn ontwikkeld die psychometrisch van een hoge kwaliteit zijn en die bijgevolg in toekomstige studies direct inzetbaar zijn, bijvoorbeeld om na te gaan of opvattingen van onderwijsonderzoekers concorderen met deze van andere groepen zoals leraren of schoolleiders, of dat er sprake is van *clashing epistemologies* (Joram, 2007).

Deze studie is niet zonder beperkingen.

De belangrijkste inhoudelijke beperking betreft de diepgang van de analyse. Deze studie claimt enkel een verkennende analyse te zijn van het profiel van de onderwijsonderzoeker en zijn opvattingen over samenwerking tussen onderzoek en praktijk. Belangrijke informatie, zoals concrete ervaringen met praktijkgericht onderzoek en samenwerking met de praktijk zijn niet verzameld, maar nodigen wel uit tot vervolgonderzoek. De belangrijkste methodologische tekortkoming is de mogelijke bias bij de steekproeftrekking. Ten eerste hebben we mogelijk niet alle onderwijsonderzoekers via de websurvey bereikt. Ten tweede hebben we door het ontbreken van een non-respons analyse niet kunnen nagaan of de deelnemende onderwijsonderzoekers representatief zijn voor alle onderwijsonderzoekers in Vlaanderen en Nederland. Hoewel het aantal onderzoekers in de steekproef bevredigend is, dienen de resultaten toch met enige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

De hoofdconclusie is dat praktijkverbetering volgens een meerderheid van onderwijsonderzoekers het *leitmotiv* van de onderwijswetenschappen moet zijn en blijven. Ondanks de toegenomen publicatiedruk blijven onderwijsonderzoekers hun bezorgdheid uitdrukken over de maatschappelijke impact van hun professionele activiteiten. Het blijft ook moeilijk vast te stellen welke graad van samenwerking redelijkerwijs kan worden verwacht in de relatie tussen onderzoekers en practici. In deze context is het noodzakelijk dat practici realistische en haalbare verwachtingen hebben ten aanzien van de mogelijkheden van de onderwijswetenschappen. Interactie en samenwerking tussen onderzoekers, practici en beleidsmakers zijn alleszins noodzakelijke voorwaarden om de impact van de onderwijswetenschappen voor de samenleving in het algemeen en voor de onderwijspraktijk in het bijzonder beter zichtbaar te maken. Het thema over de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk zal ongetwijfeld in toekomstige afleveringen van Pedagogische Studiën nog meer inkt doen vloeien.

Noot

- 1 Parallele analyse onderzoekt het aantal factoren dat meer variantie verklaart dan wanneer de factoren zouden worden gegenereerd vanuit een random dataset. Het aantal factoren wordt bepaald waarbij de i de eigenwaarde van de dataset groter is dan de i de eigenwaarde van de random data (O'Connor, 2000). Volgens Finch en West (1997) is dit de meest accurate manier om het aantal factoren te bepalen, al kan er een lichte overschatting van het aantal factoren optreden (O'Connor, 2000). Het is een betere methode dan het Kaiser-Gutman criterium dat nog vaker een overschatting oplevert (Finch & West, 1997).

Literatuur

- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28, 12-21+40.
- 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., Vanderlinde, R., van Hout-Wolters, B., & van Braak, J. (2009). De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*, 86, 313-320.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst onderwijs/leerwetenschappen (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Debever, A., Hermans, R., Merchie, E., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). *Onderwijsinnovatie binnen praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek: Overkoepelend onderzoek Expeditie Durven Delen Doen*. Eindrapport. Gent: Vakgroep Onderwijskunde.
- Finch, J. F., & West S. G. (1997). The investigation of personality structure: Statistical models. *Journal of Research in Personality*, 31, 439-485.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.
- Huberman, M. (1999). The mind is its own place: The influence of sustained interactivity with practitioners on educational researchers. *Harvard Educational Review*, 69(3), 289-319.
- Jochems, W. (2006). Educational research and educational research policy in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 5, 61-63.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123-135.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research: What, Why and How*. London: Routledge.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. (2007). *Using evidence. How research can inform public services*. Bristol: The Policy Press.
- O'Connor, B. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396-402.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pieters, J. M., & de Vries, B. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld. Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Pieters, J. M., & Jochems, W. M. G. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80, 407-413.
- Ros, A. & Vermeulen, M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek: het perspectief van de onderzoeker en de gebruiker*. Paper, gepresenteerd op de ORD in Maastricht.
- Tiezzi, L. J., & Zeuli, J. S. (1995). *Supporting Teachers' Understanding of Educational Research in a Master's Level Research Course*. East Lansing: National Centre for Research on Teacher Learning.
- Van Braak, J., Vanderlinde, R., & Aelterman, A. (2008). De wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: De rol van de lerarenopleiding. *VELON: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29 (4), 5-12.

- Vandenbergh, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: Mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studiën*, 82, 262-274.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2007). *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen*. Onderzoeksrapport in opdracht van het Vlaams Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek (viWTA), 121 p.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2009). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Versloot, B., & Erkens, G. (2000). Onderwijs en onderwijskunde: betrokkenen en perspectieven. In: K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot, & L. van Wessum (red.). *Van Onderwijs naar Leren* (pp. 1-18). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Vlaamse Onderwijsraad (2007). *Advies ten gronde over onderwijsonderzoek*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vedder, P. (1990). *Fundamental studies in educational research*. Amsterdam: Swetz & Zeitlinger.
- Wubbels, Th. & Merrienboer, J.J.G. van (2011). *Naar duurzame onderwijswetenschappen. Reactie op het rapport Nationaal Plan Onderwijs/Leerwetenschappen van de Commissie de Graaf*. *Pedagogische Studiën*, 88, 214-220.

Manuscript aanvaard op: 19 september 2012

Auteurs

Johan van Braak is hoofddocent aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. **Ruben Vanderlinde** is post-doctoraal onderzoeker bij het FWO Vlaanderen verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.

Correspondentieadres: Johan van Braak, Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde, H. Dunantelaan 2, B-9000 Gent. E-mail: Johan.vanBraak@UGent.be

Abstract

The profile of educational researchers and their beliefs about collaboration with practitioners

Recently the impact of educational research has increasingly become an object of research in itself. A body of literature shows that research findings merely reach educational practice, and insufficiently drive schools towards educational change that is based on research evidence. One of the keys in improving educational practice lies in an intensified collaboration between researchers and practitioners. It is common knowledge that practitioners advocate an intensified collaboration with researchers, but less is known about researchers' beliefs in this area. This paper intends to meet this shortage by investigating how educational researchers think about themselves, the roles of educational research, and collaboration with practitioners. Survey data has been collected among 199 Flemish and Dutch educational researchers. Besides scale development, this exploratory study assesses the profile of the educational researcher in Flanders and the Netherlands. Beliefs about collaboration with practitioners are assessed and related to background characteristics of the researchers.