

Praktijkgericht onderzoek: goed voor de onderwijskundige, de school, de docent en de leerling?

F. Geijssel

Samenvatting

In deze discussiebijdrage worden de drie artikelen uit dit themanummer kritisch beschouwd vanuit drie invalshoeken waarbij de vraag centraal staat: welke aanknopingspunten voor verder onderzoek leveren de artikelen in dit themanummer op? Vanuit de invalshoek van methodologie van praktijkgericht onderzoek komt naar voren dat het evalueren van praktijkgericht onderzoek vanuit de onderliggende validiteitsvraagstukken werkbaar blijkt, hoewel in vervolgonderzoek dieper op de vraag naar de haalbaarheid van validiteit op alle aspecten in zal moeten worden gegaan. Een spannend en relevant dilemma daarbij is de vraag of en hoe men de eigen interventie kan onderzoeken. Vanuit de invalshoek van professionaliteit van docenten duidt het themanummer de relevantie van vervolgonderzoek naar vorm en inhoud van academiëring en de consequenties daarvan voor onderwijsgeevenden. Vanuit de invalshoek van de school als professionele leergemeenschap legt het themanummer de weg bloot voor meer onderzoek naar de betekenis van praktijkgericht onderzoek op scholen voor schoolontwikkeling. In aanvulling op het vernieuwende karakter van de artikelen in dit themanummer wordt tot slot bediscussieerd dat doorvertaling van de opbrengsten van praktijkonderzoek naar de interactie met leerlingen aandacht vraagt, alsmede de rol van de (onderwijs)wetenschapper in professionele gemeenschappen.

1 Inleiding

Begin jaren negentig van de vorige eeuw leerde ik als student dat de onderwijskunde een toegepaste wetenschap is: aan onderwijskundig onderzoek ligt naast een theoretisch perspectief ook altijd een aanleiding of behoefte vanuit de praktijk ten grondslag. Ik

vond het een voor de hand liggend inzicht. Het betekende concreet dat rapportage van onderwijskundig onderzoek ook praktische implicaties bevat en dat onderzoeksresultaten en daaruit voortkomende aanbevelingen teruggekoppeld dienen te worden naar de onderwijspraktijk. In de tweede helft van de jaren negentig deed men zijn best om van dat predicaat 'toegepaste wetenschap' af te geraken: onderwijskunde was een wetenschap als elke andere en praktische implicaties hoorden niet thuis in wetenschappelijke artikelen. Slechts de relatieve jeugd van de onderwijskunde onderscheidde het nog van de grote broers en zussen zoals psychologie en natuurkunde.

Conjunctuur is de wetenschap niet vreemd. Het afgelopen decennium zijn we er toch weer anders naar gaan kijken. De roep om maatschappelijke relevant onderzoek klinkt breed. In het hoger beroepsonderzoek worden onderzoeksprogramma's ontwikkeld die zich profileren op relevantie voor de praktijk. In de gammawetenschappen is een omslag zichtbaar van toegepast onderzoek (het leren toepassen van kennis die met behulp van wetenschappelijk onderzoek is verkregen) naar praktijkgericht onderzoek (onderzoek dat gericht is op het genereren van bruikbare kennis, kennis waarmee men in de praktijk uit de voeten kan). Voor de onderwijskunde doet zich nog een belangrijk verschil voor ten opzichte van het verleden: er wordt in het onderwijsveld steeds meer belang gehecht aan het zich eigenaar voelen van – resultaten van – onderzoek. En waar de wetenschap hierin niet voorziet, neemt het onderwijsveld zelf initiatief, al dan niet gestimuleerd door subsidieprikkels.

Het gaat in het onderwijs dan ook niet alleen om een behoefte aan bruikbare kennis. Het onderwijsveld lijkt ook de kans aan te grijpen om zich te ontworstelen aan de 'deprofessionalisering' die zich de afgelopen decennia heeft voorgedaan (Van den Berg,

2009; Verbiest, 2004). De toegenomen complexiteit van het werk, de grote mate van externe sturing en de ‘murwheid’ van de schoolorganisaties als werkomgeving zetten veel leraren in een soort overlevingsmodus. Betrokkenheid bij praktijkgericht onderzoek kan voor deze docenten een middel zijn om zich uit die positie te ontworstelen: onderzoek levert informatie over de eigen onderwijspraktijk op en deze informatie kan minder eenvoudig worden genegeerd dan zomaar een mening. Praktijkgericht onderzoek kan in die zin de professionaliteit *en* de stem van docenten versterken.

Dit themanummer bevat drie artikelen waarin de betekenis van praktijkgericht onderzoek voor de professionaliteit van docenten en de school als professionele leergemeenschap aan de orde komt. Het gaat in de artikelen om leraren in het voortgezet onderwijs (Meijer, Meirink, Lockhorst, & Oolbekkink-Marchand, dit themanummer), lerarenopleiders (Lunenberg, Korthagen, & Zwart, dit themanummer), en leraren in het basisonderwijs (Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt, & Van der Steen, dit themanummer). In deze discussiebijdrage zal ik de drie artikelen kritisch beschouwen vanuit drie invalshoeken: methodologie van praktijkgericht onderzoek, professionaliteit van docenten en de school als professionele leergemeenschap. Daarbij stel ik telkens de vraag: welke aanknopingspunten voor verder onderzoek leveren de artikelen in dit themanummer op?

2 Methodologie van praktijkgericht onderzoek

Praktijkgericht onderzoek wordt als overkoepelende term gebruikt voor onderzoek dat tot doelstelling heeft om – naar aanleiding van een probleem dat zich in de praktijk voordoe – nieuwe kennis te genereren, zodanig dat die kennis bruikbaar is bij het verhelderen en/of oplossen van dat probleem (vergelijk Verschuren, 2009a). In dit themanummer komen projecten aan de orde waarin docenten praktijkgericht onderzoek uitvoeren waarbij zij begeleid worden door meer ervaren onderzoekers. In casu kan het gaan om zelfstudieonderzoek of actieonderzoek, stra-

tegieën die vooral worden toegepast wanneer onderzoek wordt uitgevoerd met de intentie om bij te dragen aan leerprocessen van degenen die het onderzoek uitvoeren.

Met name vanuit het hbo zijn er de afgelopen jaren methodeboeken verschenen die de praktijkonderzoeker-in-spe kunnen helpen bij het opzetten en uitvoeren van onderzoek (o.a. Harinck, 2009; Verhoeven, 2007). Hier is recentelijk een eerste (voor zover ik weet) methodologisch handboek aan toegevoegd, getiteld “Praktijkgericht onderzoek; Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek” (Verschuren, 2009a). De auteur stelt, net als de auteurs van de eerder genoemde methodische boeken overigens, dat praktijkgericht onderzoek aan dezelfde kwaliteitscriteria moet voldoen als theoriegericht (wetenschappelijk) onderzoek. Je kunt je tenslotte niet voorstellen dat praktijkgericht onderzoek eindigt met de opmerking “de resultaten zijn maar voor de helft betrouwbaar dus neem de conclusies met een korreltje zout”. De wijze waarop aan die criteria kan worden voldaan, verschilt wel van meer traditioneel onderzoek. Een belangrijker verschil tussen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek is dat praktijkgericht onderzoek tegemoet dient te komen aan het criterium *bruikbaarheid*, hetgeen een hele reeks aan extra eisen aan het onderzoek stelt. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om het realiseren van een toegevoegde waarde voor de praktijk, acceptatie in de praktijk van de onderzoeksresultaten, het verantwoorden van kosten aan de praktijk, en het tempo waarmee het onderzoek moet worden uitgevoerd. Verschuren verwerkt deze eisen in een methodologie voor het ontwerpen van praktijkgericht onderzoek. Verschuren zet bovendien helder en overtuigend uiteen dat praktijkgericht onderzoek qua complexiteit niet onder doet voor theoriegericht onderzoek. Al komt onderwijsonderzoek in zijn boek niet specifiek aan de orde, de parallel met het in het onderwijs vertrouwde ontwerp-, evaluatie-, en actieonderzoek is zeer wel aanwezig. Vanuit deze invalshoek heb ik me in deze beschouwing de vraag gesteld: wat leren ons de drie studies in dit themanummer over de methodologische complexiteit van praktijkgericht onderzoek in het onderwijs?

In het artikel van Meijer et al. (dit thema-

nummer) worden aan de hand van de verschillende validiteiten die Anderson en Herr (1999) onderscheiden, resultaten van docentonderzoeken besproken. Praktijkgericht onderzoek zou volgens Anderson en Herr meer valide zijn naarmate er meer opbrengsten zijn voor docenten en school (*outcome validity*), naarmate de partijen die onderzocht worden ook zelf betrokken zijn bij het onderzoek (*democratic validity*), naarmate betrokkenen door het onderzoek een beter begrip krijgen van het onderliggende probleem (*catalic validity*) en naarmate kwaliteitsborging plaatsvindt door dialoog met *peers* (*dialogic validity*). Meijer et al. gebruiken de validiteitanalyse om zicht te krijgen op opbrengsten van onderzoek door docenten voor die docenten zelf en voor de scholen waar zij werken. Het mooie daarvan is, aldus de auteurs, dat er met de indeling van Anderson en Herr in brede zin naar opbrengsten kan worden gekeken. Wel concluderen zij dat de relevantie van de onderzoeksprojecten voor schoolontwikkeling onderbelicht is gebleven. Op dit punt voldoet de indeling van Anderson en Herr dus niet. Maar het idee om dit soort projecten te evalueren vanuit de onderliggende validiteitsvraagstukken blijkt wel werkbaar.

De validiteiten van Anderson en Herr lijken vooral te verwijzen naar vormgevingsfouten. Ook Verschuren (2009a) besteedt de nodige aandacht aan het validiteitsbegrip. Hij beschrijft validiteit in ruime zin en gaat bij interne validiteit in op waarnemingsfouten en ontwerpfouten. Validiteit betreft hier de vraag in hoeverre de onderzoeksresultaten in overeenstemming zijn met de onderzochte ontologische werkelijkheid; of negatief gesteld: de mate waarin fouten tijdens het onderzoek geen kans krijgen of kunnen worden gereduceerd (Verschuren, 2009a, p. 55-56). Verschuren ontwikkelde hiertoe een validiteitentaxonomie. Elders (Verschuren, 2009b) gaat hij in op vraagstukken over implementatie en morele waarden in onderzoek. Dit lijkt met name interessant om de complexe betekenis van praktijkgericht onderzoek voor schoolontwikkeling meer inzichtelijk te krijgen. De benaderingen van Anderson en Herr, en Verschuren zouden elkaar goed kunnen aanvullen.

Het artikel van Meijer et al. (dit thema-

nummer) roept de vraag op in hoeverre het haalbaar is om praktijkgericht onderzoek in het onderwijs met voldoende validiteit op alle genoemde aspecten van validiteit te realiseren. Als er een conclusie in termen van validiteit moeten worden getrokken over de drie door Meijer et al. (dit themanummer) besproken projecten, dan is het wel dat fouten aangaande *outcome*, *democratic*, *catalic* en *dialogic validity* ruim baan hebben gekregen in het docentenonderzoek en de validiteit van het onderzoek in kwestie dus onvoldoende is. Het zou interessant zijn als in vervolgonderzoek dieper op de vraag naar de haalbaarheid van validiteit op alle aspecten in zou worden gaan.

De bijdrage van Lunenberg et al. (dit themanummer) is methodologisch gezien mooi omdat er langetermijneffecten zijn onderzocht van onderzoek dat lerarenopleiders naar hun eigen praktijk hebben gedaan, maar roept daarnaast de vraag op: kun je nu wel of niet je eigen interventie onderzoeken? Verschuren (2009a) neigt naar een negatief antwoord op deze vraag. Persoonlijk denk ik dat het wel kan, en in het onderwijs doen zich in ieder geval verschillende varianten van onderzoek naar eigen praktijken voor. Het brengt echter wel een aantal complexiteiten met zich mee, waaronder een secure reflectie op de mogelijke consequenties voor de resultaten van het onderzoek.

In het artikel van Lunenberg et al. (dit themanummer) is gezocht naar uitspraken van lerarenopleiders die aanwijzingen bieden voor een toename van *scholarship* conform vier kenmerken die Coppola (2007) onderscheidt. Opvallend is het tegenvallende resultaat met betrekking tot Coppola's kenmerk *intentioneel*: de deelnemers van de cursus stellen de relatie tussen doelen en gekozen methoden in hun rapportages nauwelijks aan de orde. Naar de mening van de auteurs is dit begrijpelijk gezien de beperkte onderzoekservaring van de deelnemers, die bij de keuze van methode te rade gingen bij de begeleiders. In de studie van Lunenberg et al. (dit themanummer) is deze begeleiding van de lerarenopleiders die onderzoek deden door de onderzoekers intens (drie begeleiders op negen lerarenopleiders). Ook hier liggen kansen voor vervolgonderzoek: zou het resultaat

voor Coppola's kenmerk *intentioneel* verbeterd kunnen worden door er in de begeleiding meer expliciete aandacht aan te besteden? Of breder gesteld: onderzoek naar de relatie tussen de rol van de begeleiders van praktijkonderzoek en de professionele ontwikkeling van de praktijkonderzoekers verdient zeker nadere aandacht.

De bijdrage van Imants et al. (dit themanummer) betreft onderzoek waarin docentonderzoekers als respondent participeerden. Reflecterend vanuit de invalshoek van methodologie van praktijkgericht onderzoek merk ik dat ik nieuwsgierig ben naar in de bijdrage van Meijer et al. (dit themanummer) besproken *democratische validiteit*: hebben de onderzoekers hun resultaten gedeeld met het schoolbestuur, de schoolleiders en de leraren en onderschrijven deze mensen de conclusies van de onderzoekers? Hiermee wordt mij een vooralsnog niet eenduidig te beantwoorden vraag duidelijk: als praktijkgericht onderzoek een eigen methodologie heeft, leidt dit er dan ook toe dat wetenschappelijk publicaties over praktijkgericht onderzoek een eigen karakter krijgen en er bijvoorbeeld aandacht besteed moet worden aan de acceptatie van de resultaten door het veld?

3 Professionaliteit

Professionaliteit verwijst naar tenminste drie betekenissen: professionalisering, professionaal en professie (zie Simons, 2003). In de artikelen in dit themanummer wordt met name aandacht besteed aan de rol van praktijkgericht onderzoek in de professionalisering van docenten in het basis- en voortgezet onderwijs en van lerarenopleiders. Kwakman (1999) beargumenteerde in haar proefschrift dat professionalisering een inherente verantwoordelijkheid van het docentschap is. Gezien de vrijheden die docenten hebben om hun werk in te richten, worden docenten als professionals of semiprofessionals beschouwd. (Semi)professionals streven voortdurend naar kwaliteit en vanuit dat streven blijven zij hun werkwijzen verbeteren. Kwakman onderscheidt meerdere perspectieven van waaruit professionalisering van docenten benaderd kan worden: het perspectief

van de ontwikkeling van volwassenen (combinatie van leeftijd en ervaring), het perspectief van de denkprocessen achter het handelen (cognities, biografie, praktijkkennis), het perspectief van socialisatietheorie (ingroei van beginnende docenten in de beroepssector), en het perspectief van onderwijsvernieuwing (professionele ontwikkeling gerelateerd aan schoolontwikkeling). Bij dit laatste perspectief wordt ontwikkeling nadrukkelijk ten dienste gesteld aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, terwijl het bij de andere drie perspectieven meer om individueel rendement gaat. Hier voeg ik aan toe dat er bij dit laatste perspectief moet worden opgepast voor normativiteit: de innovatiegeschiedenis in Nederland laat voorbeelden zien waarbij de richting van gewenste professionele ontwikkeling gerelateerd aan schoolontwikkeling door professionals zelf (i.c. docenten) noch bepaald noch onderschreven werd.

In de bijdragen van Meijer et al. (dit themanummer) en Lunenberg et al. (dit themanummer) wordt professionalisering hoofdzakelijk benaderd vanuit het perspectief van denkprocessen achter het handelen. Het expliciteren van praktijkkennis in het licht van professionele identiteit staat centraal. In de bijdrage van Meijer et al. (dit themanummer) wordt ook de vraag gesteld naar de bijdrage van het uitvoeren van praktijkonderzoek aan schoolontwikkeling; de leeropbrengsten van zelfstudieonderzoek door lerarenopleiders, zoals beschreven in Lunenberg et al, zijn hoofdzakelijk individueel beschreven. In de bijdrage van Imants et al. (dit themanummer) wordt professionalisering gerelateerd aan kwaliteitsborging en verbetering in scholen en dus vanuit een perspectief op onderwijsvernieuwing benaderd. Hier staat de vraag in hoeverre er opbrengsten op schoolniveau zijn centraal en worden ook meer schoolgebonden resultaten beschreven.

In de drie artikelen komt het thema praktijkgericht onderzoek in relatie tot professionalisering vanuit de perspectieven *ontwikkeling van volwassenen* en *socialisatietheorie* dus niet aan de orde. Vanuit het perspectief van socialisatie gaat het vooral om de overgang van de (initiële) opleiding naar de praktijk op scholen. In opleidingen wordt meer en

meer aandacht besteed aan het belang van onderzoeksvaardigheid en een onderzoekende houding, maar een interessante vraag zou kunnen zijn: Hoe blijft dit staande in de praktijk?

Vragen die vanuit het perspectief van ontwikkeling van volwassenen gesteld zouden kunnen worden, zijn: is praktijkgericht onderzoek voor alle docenten een zinvolle professionaliseringsstrategie en in welke fase van de loopbaan? Met name deze laatste vraagstelling is ook voor dit themanummer relevant. In de bijdragen van Meijer et al. (dit themanummer) en Lunenberg et al. (dit themanummer) wordt onderzocht wat praktijkgericht onderzoek betekent voor docenten en opleiders die de keuze hebben gemaakt om te participeren in deze activiteit. In beide artikelen wordt een toename van *scholarship* gesignaleerd in termen van vier eigenschappen (op basis van Coppola, 2007). Maar het zou kunnen zijn dat er bij deze docenten en opleiders bij aanvang van het project al sprake was van latent *scholarship*, wat zelfs tot de belangstelling voor participatie kan hebben geleid. Vanuit dit idee is participatie in praktijkgericht onderzoek eerder een strategie voor externalisatie (Nonaka & Takeuchi, 1999) van *scholarship* onder een selecte groep docenten en opleiders dan een professionaliseringsstrategie die in potentie voor alle onderwijsgevenden geschikt is. Ook andere achtergrondvariabelen kunnen van invloed zijn op de mate waarin onderzoek doen tot professionalisering leidt. De studie van Lunenberg et al. (dit themanummer) suggereert bijvoorbeeld dat het aantal jaren ervaring van belang is voor de keuze tot zelfstudieonderzoek onder lerarenopleiders. Hier is nog maar heel weinig over bekend.

Duidelijk is wel dat lang niet alle docenten onderzoek als welkome professionaliseringsstrategie zien en dat eigenaarschap een rol speelt (Dieleman, 2007). In de bijdragen van Meijer et al. (dit themanummer) en Lunenberg et al. (dit themanummer) lijkt aan het eerste punt voorbij te worden gegaan. Er wordt een aantal vragen en suggesties opgeworpen die lijken te veronderstellen dat een verdere academisering van het onderwijs en daarmee de ontwikkeling van *scholarship* van docenten en opleiders niet meer ter dis-

cussie staat en onontkoombaar is. Zo gaan Meijer et al. (dit themanummer) er van uit dat academisering een doel is en stellen naar aanleiding van de resultaten van de interviews met docentonderzoekers en schoolleiders de vraag of de docent en het onderwijs academischer zijn geworden. Lunenberg et al pleiten voor integratie van *scholarship* in het concept van professionele identiteit. Wat zou Fiona daarvan vinden, vraag ik me af. Fiona is de lerarenopleider wier professionele identiteit zich niet ontwikkelde door deelname aan het onderzoeksproject. Is haar professionele identiteit dan minder ontwikkeld dan de andere deelnemers omdat zij een andere manier van leren heeft? (De auteurs suggereren dit overigens gezinsins). Mijns inziens is meer onderzoek nodig naar wenselijke vorm en inhoud van academisering en de consequenties daarvan voor onderwijsgevenden, voor we deze stappen zetten.

Daarnaast speelt nog iets anders: de drie studies in dit themanummer geven geen inzicht in de relevantie van onderzoeksmatige professionalisering voor het pedagogisch-didactische handelen van docenten, laat staan in wat de invloed op het leren en de ontwikkeling van de leerlingen is. Daarnaast is nog nauwelijks onderzoek gedaan. Onder andere de Programmaraad Onderwijsonderzoek pleit ervoor dergelijk onderzoek ook in Nederland te initiëren (Programmaraad Onderwijsonderzoek, 2007).

4 Professionele leergemeenschap

Er doet zich in de discussie over praktijkgericht onderzoek in het onderwijs een bijzonder fenomeen voor. Vormt in onderwijskundig onderzoek over het algemeen het leren of de ontwikkeling van de leerlingen de (uiteindelijke) afhankelijke variabele, bij praktijkgericht onderzoek lijkt verandering van de schoolcultuur het ultieme doel. In de bijdragen van Meijer et al. (dit themanummer) en Imants et al. (dit themanummer) wordt hier expliciet aandacht aan besteed. In het verlengde van de vraag in hoeverre academisering van het docentschap een professionaliseringsstrategie is voor docenten gaat het om de vraag in hoeverre academisering

van het docentschap een strategie voor schoolontwikkeling is. Hierbij spelen een aantal kwesties een rol. In het verlengde van wat in de vorige paragraaf is opgemerkt: Imants et al. (dit themanummer) wijzen er op dat het verschil in systematische reflectie onder de docenten niet het gevolg hoeft te zijn van wel of geen deelname van scholen aan de Academische dieptepilot, maar zich voorafgaand aan die deelname al kan hebben voorgedaan en juist een reden kan zijn geweest voor een school om deel te nemen aan de dieptepilot.

Daarnaast moeten we ook hier de vraag stellen of onderzoek in de school bijdraagt aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijs op die school. Imants et al. (dit themanummer) verwijzen in dit kader naar het verschil tussen het zelf doen van onderzoek en training in *evidence-informed decision making* (het ontwikkelen van onderzoekende houding). Leeman en Wardekker (2010) wijzen in dit verband op het risico dat docentonderzoek een doel op zich wordt in plaats van een middel om tot reflectie en verbeterd handelen te komen. Niet onderzoeksvaardigheid, maar een onderzoekende houding is in hun ogen cruciaal. Het resultaat van het onderzoek van Imants et al. (dit themanummer) is dat leraren uit scholen die deelnemen aan de pilot Academische school hoger scoren op systematische reflectie tijdens de problematiserings- en planningsfase van de kwaliteitscyclus dan leraren uit de overige scholen. Bovendien blijkt dat de school die het hoogst scoorde op onderzoek-gerelateerde activiteiten verder is met de implementatie van de kwaliteitscyclus dan de school die het laagste scoorde. Op basis van deze uitkomsten pleiten Imants et al. (dit themanummer) voor meer investering in *evidence-informed decision making* en professionele dialoog. Daarbij, zo stellen zij, is het wellicht aannemelijk dat eigen onderzoek van een school eerder aanleiding biedt om die dialoog op te starten dan schoolvreemde data.

In de bijdrage van Meijer et al. (dit themanummer) wordt echter een beperkte betrokkenheid van collega's bij het eigen onderzoek van de school gerapporteerd. De auteurs constateren dat een brede leerbehoefte onder betrokkenen nodig is om de verbinding

tussen individuele leeropbrengsten en schoolontwikkeling te realiseren. Het lijkt dus nog een open vraag of schooleigen onderzoek tot gedeeld eigenaarschap van de resultaten leidt of dat het reeds aanwezig zijn van een betrokken leergemeenschap een voorwaarde is om tot gedeeld eigenaarschap van onderzoeksresultaten te komen. Ook op dit punt liggen er dus mogelijkheden voor verder onderzoek.

Praktijkgericht onderzoek als vernieuwingsstrategie heeft tot slot een element in zich dat vanuit onderwijskundig oogpunt wezenlijk anders is dan eerdere vernieuwingsstrategieën die door de onderwijskunde zijn omarmd: onderwijskundig onderzoekers staan niet aan de zijlijn, maar spelen een rol in de professionele gemeenschap. Samenwerking tussen onderzoekende docenten en lerarenopleiders met academici is een cruciaal element van praktijkgericht onderzoek. Het is voor beide partijen niet haalbaar praktijkgericht onderzoek in de volle breedte te realiseren zonder hulp van de andere partij. Als participanten in de onderzoeksmatige gemeenschap op een school spelen academici een rol bij de keuze van onderzoeksthema's, de onderzoeksopzet en de zorg voor de kwaliteit van het onderzoek. Maar over wat precies de impact van hun rol is en welke afwegingen daarbij worden gemaakt, weten we nog weinig. Er is met andere woorden inzicht nodig in de functionaliteit en rendement van samenwerkingsmodellen tussen academici en het onderwijsveld. Ook de methodologie van Verschuren geeft op dit punt nog weinig uitsluitel, behalve dan dat hij duidelijk maakt dat academici hier een verantwoordelijkheid dragen die nieuw is in de (onderwijs)wetenschap: een deels instrumentele en deels morele verantwoordelijkheid voor de bruikbaarheid van onderzoeksresultaten.

5 Tot slot

De drie artikelen in dit themanummer en ook die in het eerdere themanummer "Samen werken aan innovatieve leerpraktijken" in *Pedagogische Studiën* (2005, vol. 82) zijn vernieuwend, omdat de eerste stappen worden gezet op een pad dat als doel heeft bij te

dragen aan theorieontwikkeling op basis van praktijkgericht onderzoek in het onderwijs. Verschuren betoogt – net als Anderson en Herr (1999, zie bijdrage Meijer et al., dit themanummer) – dat hiervoor wellicht een nieuw wetenschapsparadigma nodig is:

... a paradigm with a primacy of the contexts of discovery and implementation, besides the context of justification, primacy of implementary and ethical validity, and a primacy of holism and interdisciplinarity in contrast to reductionism. Each paradigm change in the history of science was accompanied by challenges to strongly-held convictions and doctrines, perceived as heresies by the scientific mainstream of the time. It won't be any different this time (Verschuren, 2009b, p. 61).

In deze beschouwing heb ik getracht helder te maken dat ik enerzijds praktijkgericht onderzoek een relevante aanvulling vindt op academisch onderzoek, voor zowel het onderwijs als de onderwijskunde, maar dat onderwijskundigen daarbij een verantwoordelijkheid hebben om niet opnieuw een 'mode' te genereren in onderwijsland. Vooral nog acht ik op basis van de drie artikelen in dit themanummer de conclusie gerechtvaardigd dat voor onderwijsgeevenden die de kans krijgen om te participeren in praktijkgericht onderzoek en die deze kans zelf ook willen aangrijpen, het een vorm van professionalisering is die ertoe bijdraagt dat deze docenten zich meer als kennisproducent en minder als kennisconsument gaan zien. In interactie met collega's en schoolleiding lijken deze docenten geneigd om minder uit te gaan van assumpties en meer onderbouwde meningen te geven en te vragen. Dit is een waardevolle, interessante en veelbelovende conclusie.

Over de doorvertaling van de opbrengsten van praktijkonderzoek naar de interactie met leerlingen kunnen op basis van de studies in dit themanummer nog geen uitspraken worden gedaan. Hier lijkt me een uitdaging te liggen voor vervolgonderzoek (en een volgend themanummer), waarbij een vergelijking tussen docenten die wel en docenten die zelf geen onderzoek hebben uitgevoerd mooi zou zijn.

Een ander thema dat meer aandacht ver-

dient, is de rol van de (onderwijs)wetenschapper in de professionele gemeenschap. Blijvende interactie en samenwerking tussen ervaren onderzoekers, docenten en schoolleiding lijken essentieel voor de haalbaarheid en duurzaamheid van praktijkgericht onderzoek in scholen. Uitgaande van het afnemende enthousiasme van docenten naarmate activiteiten verder af staan van de kerntaak (het lesgeven), betekent dit dat er meer mogelijkheden moeten komen om die interactie op scholen en gerelateerd aan de eigen lespraktijk te laten plaatsvinden. Er is behoefte aan budget voor scholen om onderwijsonderzoekers te kunnen inhuren ter begeleiding en ondersteuning van praktijkgericht onderzoek. Dit zou gepaard moeten gaan met netwerken waarin praktijkonderzoekers ervaringen kunnen delen en abstraheren. Een toegankelijke databank van verslagen van praktijkgericht onderzoek, met reviewmogelijkheden voor en door de lezers, analoog aan websites als www.kieskeurig.nl, lijkt mij daartoe een interessante optie. Met dergelijke aan de praktijk verbonden investeringen verwacht ik dat praktijkgericht onderzoek op termijn de kwaliteit van het onderwijs ten goede kan komen.

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 (5), 12-21.
- Berg, D., van den. (2009). *Onderwijsinnovatie: Geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen, België: Garant.
- Coppola, B. P. (2007). The most beautiful theories. *Journal of Chemical Education*, 84, 1902-1912.
- Dieleman, A. (2007). *De evenwichtskunst van de leraar. Over vergeten, verborgen en nieuwe pedagogiek*. Nijmegen, Nederland: HAN.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, België: Garant.
- Imants, J., Veen, K. van, Pelzer, B., Nijveldt, M., & Steen, J. van der. (dit themanummer). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4).
- Kwakman, C. H. E. (1999). *Leren van docenten*

tijdens de beroepsloopbaan. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, Nederland.

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbeterd onderzoek het onderwijs? *Tijdschrift voor lerarenopleiders (Velon/Velov)*, 31(1), 19-22.

Lunenberg, M., Korthagen, F. A. J., & Zwart, R. C. (dit themanummer). Een onderzoekende leraaropleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87(4).

Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekink-Marchand, H. (dit themanummer). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87(4).

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). *De kenniscreërende onderneming. Hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Schiedam, Nederland: Scriptum.

Programmaraad Onderwijsonderzoek. (2007). *Programma Onderwijsonderzoek 2008-2011*. Den Haag, Nederland: NWO.

Simons, P. R. J. (2003). Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling. In B. Creemers (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: leiding geven in bestel, school en klas* (Vol. C3460) (pp. 1-11). Alphen aan den Rijn, Nederland: Samson.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn, Nederland: Garant.

Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag, Nederland: Boom onderwijs.

Verschuren, P. (2009a). *Praktijkgericht onderzoek. Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Den Haag, Nederland: Boom Academic.

Verschuren, P. (2009b). *Why a methodology for practice-oriented research is a necessary heresy*. Afscheidsrede. Nijmegen, Nederland: Radboud Universiteit Nijmegen.

Manuscript aanvaard op: 3 juni 2010

Auteur

Femke Geijssel is onderwijskundige en als Universitair docent verbonden aan het Research Institute en het College of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam. Ook is zij als lector Pedagogische kwaliteit van het onderwijs verbonden aan de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle.

Correspondentieadres: Femke Geijssel, UvA, Instituut voor de Lerarenopleiding, Spinozastraat 55, 1091 HJ Amsterdam. Email: f.p.geijssel@uva.nl.

Abstract

Practice-oriented research: a good thing for educational scientists, schools, teachers and pupils?

In this discussion, the three articles of the current theme issue will be viewed from three perspectives and one central question: which opportunities for further research are hidden in this issue? From a methodological perspective, the articles indicate that evaluating practice oriented research by studying its validity is useful, although the question of feasibility of all forms of validity definitely needs more attention. An exciting and relevant dilemma in this regard is the question whether one can study one's own interventions. From the perspective of teacher professionalism, this theme issue shows the importance of further research into the increasing academic view on teaching. From the perspective of the school as a professional learning community, this theme issue shows the importance of further research into the meaning of practice oriented research for school improvement. Finally, in line with the innovative character of the articles in this theme issue, it is discussed that transfer of the gains of practice oriented research to the interaction with pupils needs attention in near future, as well as the role of (educational) scientist in professional communities.