

De zin van conferenties, kennis-gemeenschappen en kennisbewuste scholen in een gecraqueleerd onderwijsveld

B. de Vries en J. Pieters

1 Inleiding

“Ik hoorde zulke rare verhalen. Ze weten helemaal niet hoe een school in elkaar zit, weten niet waar het over gaat. Ga eens naar de school toe, praat eens met die mensen over wat wel en wat niet. Er worden omstandigheden gevraagd [voor het doen van onderzoek]: wêrldvreemd gedoe.” (Uit: interview met een schoolleider v.o. over zijn bezoek aan de ORD).

Zie hier een pittige uitspraak van een schoolleider over de relevantie van de door hem bijgewoonde presentaties van onderwijsonderzoek op de ORD. De schoolleider snijdt daarmee op niet zachtzinnige wijze een onderwerp aan dat reeds enkele jaren op de agenda staat: de relevantie van het onderwijsonderzoek voor de schoolpraktijk.

Aan de ene kant wordt beweerd dat onderwijsonderzoek te weinig consistente bewijzen levert waarop praktijksituaties in scholen kunnen worden gebaseerd. Aan de andere kant is er het verwijt dat het de praktijk schort aan de wil om door onderzoek aangetoonde effectieve inzichten en maatregelen in de praktijk in te zetten. De praktijk zou te veel vasthouden aan wetmatigheden zoals die in de afgelopen decennia zijn opgebouwd. Voor een overzicht van mogelijke oorzaken voor het ervaren van een kloof tussen onderzoek en praktijk kunnen we het werk van Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) naslaan, die met een uitvoerige literatuurstudie hebben laten zien dat zowel fundamentele als praktische bezwaren in de weg lijken te staan van een vruchtbare en structurele samenwerking.

Ook beleidsrapporten, wetenschappelijke en vakpublicaties benadrukken dat de relatie

tussen onderzoek en praktijk voor verbetering vatbaar is (bijv. Bergen & Van Veen, 2004; Onderwijsraad, 2003; Vandenberghe, 2005). De discussie is niet alleen in ons land gaande. Ook in de Verenigde Staten en andere Europese landen is gepleit voor een solider onderzoeksmatig fundament van de praktijk, en doet men aanbevelingen voor vormen van samenwerking die tot zulk een basis zouden kunnen leiden (bijv. Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Fischer, Waibel & Wecker, in druk; Lauriala, 1998; Levin, 2004).

Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) maken in hun rapportage een uitnodigend gebaar naar de rest van het onderwijsveld om in te stappen in de discussie die zij met hun literatuurverslag aanslingeren. Onder andere stellen zij dat “het debat over de onderzoek-praktijkkloof is gebaat bij gefundeerde argumenten. Er is echter weinig empirisch onderzoek beschikbaar dat systematisch nagaat op welke punten de aansluiting tussen onderzoek en praktijk zwak dan wel sterk is” (p. 47). In deze bijdrage willen wij enkele bevindingen uit lopend onderzoek met u delen om de discussie verder te stimuleren.

2 Een aanscherping van het probleem

In veel bijdragen aan het debat wordt het onderwijsveld voorgesteld als een beroependomein waarbij sprake is van drie partijen: onderzoekers, practici en intermediairs. Deze indeling is goed te verantwoorden op basis van fundamentele verschillen tussen hoe onderzoekers, practici en intermediairs te werk gaan en welke doelen zij beogen te realiseren.

Zo zijn de drie partijen in maatschappelijke structuren zichtbaar. Levin (2004) heeft deze structuren beschreven in zijn Impact Model van onderwijsonderzoek en benoemt de kant van de kennisproducenten en die van de kennisgebruikers. Daartussen is rechtstreekse beïnvloeding mogelijk, vaker echter vindt het contact plaats via intermediërende partijen. Kennisproducenten zijn generieke

denkers die onderzoeken en ontwikkelen, terwijl kennisgebruikers in specifieke contexten deze kennis toepassen. Intermediairs faciliteren de transfer van generiek naar specifiek, bijvoorbeeld door het maken van beleid. Bovendien werken zij als vertalers in ondersteunende instellingen.

Ook lijken de verschillen terug te voeren op epistemologische opvattingen over de aard en functie van kennis. Vaak worden twee modi van kennis gecontrasteerd (bijv. Gibbons et al, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Modus 1 is generieke, formeel gecodificeerde kennis en als zodanig expliciet overdraagbaar. Modus 2 is praktisch van aard, contextspecifiek, en impliciet in het handelen aanwezig. Deze kennis is persoonsgebonden, en moeilijker te expliciteren in voordrachten en teksten. Onderzoek naar hoe onderzoekers en practici publicaties in zowel wetenschappelijke als vaktijdschriften beoordelen, laat bovendien zien hoe anders de twee werelden en de taal die erin gesproken wordt, zijn (Bartels, 2003).

Er is dus empirische en epistemologische evidentie voor het onderscheid in drie partijen. In veel publicaties over het onderzoek-praktijkprobleem is de indeling dan ook terug te vinden. Zo heeft de Onderwijsraad (2003) deze overgenomen om haar pleidooi voor op elkaar betrokken onderzoek en praktijk te structureren. Ook in de studie van Broekkamp en Van Hout-Wolters, en in een door ons uitgevoerde studie naar kennisgemeenschappen (Pieters & De Vries, 2005), is de indeling als uitgangspunt genomen. Daarbij merken we nog op dat bij Broekkamp en Van Hout-Wolters een vierde partij aantreedt, de onderzoekfinanciers. De partij vertoont overlap met wat Levin in zijn model de sociale en politieke context noemt, en bevat tevens componenten van de onderzoekende partij.

Het opvoeren van een vierde partij zou gezien kunnen worden als het begin van het einde van het zo zuiver opgestelde driepartijensysteem. Als een vierde partij te benoemen valt, is er vast een vijfde of zesde als we de criteria verfijnen? Raadpleging van de literatuur over samenwerking tussen onderzoekers, practici en intermediairs laat inderdaad veelvuldig zien, dat niet zozeer sprake

is van drie partijen, maar van een versplintering in groepen. Behalve een kloof *tussen* onderzoekers en practici, is sprake van gebrek aan samenwerking *binnen* die partijen. Zo toont onderzoek aan dat docenten hun vak in relatief isolement uitoefenen (bijv. Lauriala, 1998). Bovendien domineren vakgebonden secties de schoolcultuur, en komen die secties slechts moeizaam en infrequent tot schoolbrede innovatie (bijv. McLaughlin, 1993; Thomas et al, 1998). Andere "kloven" die naar voren komen zijn die tussen academisch en beroepsgeschoolden (Little, 1993), en ervaren en beginnende docenten (Maynard, 2001; Sim, 2006). Ook de wetenschap is versplinterd, en kent een toenemend aantal specialisaties en polariserende verschillen in opvatting over epistemologie en te volgen onderzoeksmethoden (bijv. Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Maxwell, 2004; Shavelson, Phillips, Towne & Feuer, 2003). Dit bemoeilijkt cumulatieve kennisopbouw (Davies, 1999; Reese, 1999).

Het lijkt dus niet helemaal terecht om te spreken van *de* kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek. Er lijkt eerder sprake van een heleboel kloven. Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) stellen bovendien terecht dat de indeling in partijen weliswaar gezien kan worden als een scheiding van stabiele professionele identiteiten, maar ook een meer tijdelijke rolverdeling is. Een onderzoeker kan immers ook handelen als docent, een schoolleider als intermediair, en een docent als onderzoeker. Of de elkaar vermoedelijk deels overlappende subgroepen de benaming 'kloof' rechtvaardigen, is dan ook de vraag. Eerder lijkt sprake van barstjes in een groter geheel.

Op basis van dit meer realistisch beeld, waarin professionele identiteiten opgedeeld zijn in groepen en rollen tijdelijk kunnen zijn stellen wij ons het onderwijsveld voor als een *craquelé*: een fijnmazig netwerk van door elkaar lopende contacten. Deze voorstelling lost het onderzoek-praktijkprobleem niet op, maar kan wel helpen grip te krijgen op het diffuse proces van kennis delen dat door allen beoogd wordt. Er dient niet alleen naar het proces van kennis delen tussen partijen te worden gekeken, maar ook naar kennisproductie en -disseminatie binnen partijen.

In het volgende vatten wij kort wat eerste onderzoeksbevindingen omtrent het proces van kennis delen tussen en binnen partijen samen. Voor volledige rapportages van de studies, wendt u zich tot de auteurs. Hier gaan we beknopt in op de rol van conferenties, kennisgemeenschappen en kennisbewuste scholen. We betogen dat conferenties traditionele rolverdelingen tussen partijen bestendigen waarbij de praktijk weinig aan het woord komt, kennisgemeenschappen interactiever en heterogener functioneren, maar dat vooral een emancipatorische slag gemaakt lijkt te moeten worden in subgroepen zelf, opdat zij herkennen wat zij in huis hebben ten behoeve van hun eigen professionele ontwikkeling en die van anderen in het veld. Als voorbeeld van dit laatste wordt de kennisbewuste school opgevoerd.

3 Incidentele ontmoetingen op conferenties

Een vertrouwde manier van collega's contacteren is het bezoeken van conferenties. Hoewel conferentiebezoek deel uitmaakt van werken in het onderwijs, is er nauwelijks onderzoek gedaan naar de effecten. Met een vragenlijst hebben wij gemeten of en hoe partijen elkaar ontmoeten op conferenties. Het onderzoek liep in twee conferentie-seizoenen (voor- en najaar 2005), waarbij 490 bezoekers van vijftien conferenties een vragenlijst invulden. De conferenties verschilden in doelomschrijving (praktijk- versus onderzoekgeoriënteerd), duur (dagdeel, dag, meerdaags), frequentie (eerste keer/eenmalig versus herhaald), aanwezige partijen en subgroepen (mono- versus gemengde cultuur) en 'format' (presentatie versus interactie versus combinatie).

Allereerst is ons opgevallen dat niet zomaar gezegd is dat conferenties partijen, laat staan subgroepen, bij elkaar brengen. De helft van de conferenties in de steekproef was monocultureel met een publiek dat voor 75% of meer bestond uit één hoofdpartij. Daarnaast bleek dat partijen vertegenwoordigd worden door bepaalde subgroepen. Practici bijvoorbeeld door inschoolse directieleden en in mindere mate door docenten uit het

basis-, voortgezet en beroepsonderwijs. Bij de practici valt bovendien op dat de gemiddelde leeftijd en aantal jaren in dienst beduidend hoger ligt dan bij de intermediairs en onderzoekers uit de steekproef. Dit zou erop kunnen wijzen dat met name oudere docenten (bijvoorbeeld door de mogelijkheid te schikken met neventaken) in de gelegenheid zijn om conferenties te bezoeken. Als meer partijen aanwezig zijn, is nog niet gezegd dat ze elkaar ontmoeten. De respondenten in onze steekproef gaven aan vooral contact te hebben met collega's uit de eigen partij. Velen komen met collega's uit de eigen organisatie naar de conferenties. Een deel van de tijd wordt ongetwijfeld met deze naaste collega's doorgebracht.

Op conferenties is meestal zowel formeel als informeel gelegenheid anderen te spreken. Hoewel informeel netwerken vaak genoemd wordt als positief aspect aan conferenties bezoeken (vgl. Garfield, 1991), blijkt uit ons onderzoek dat met name de formele gelegenheden zoals het bijwonen van presentaties en deelnemen aan workshops, gewaardeerd worden als gelegenheden om anderen te ontmoeten. Deze gelegenheden worden gekenmerkt door een rolverdeling waarbij de onderzoekers hun kennis presenteren aan intermediairs en practici. Ook op conferenties die zich richten op de praktijk, voeren onderzoekers het woord. Natuurlijk zijn ook intermediairs en practici als presentator of organisator als sprekers aanwezig, maar over het algemeen overheerst de traditionele rolverdeling van onderzoekers als producenten en andere partijen als consumenten.

Als we kijken naar de invloed van het 'conferentieformat' hierop, zien we een paradox. Op monoculturele conferenties wordt vaak een interactief format gehanteerd, terwijl op conferenties met gemengd publiek vaker een passief format bepalend is. Dus op conferenties waar je andere partijen zou kunnen ontmoeten omdat ze er zijn, biedt het format weinig gelegenheid. Terwijl op conferenties waar een interactief of gemengd format gelegenheid biedt voor ontmoeting, overwegend één partij aanwezig is en dus de mogelijkheid minder bestaat.

Ons onderzoek lijkt alles bij elkaar uit te wijzen dat conferenties in de huidige opzet

niet effectief zijn voor het bij elkaar brengen van partijen en subgroepen. Ze bestendigen traditionele rolverdelingen en benadrukken gegeneraliseerde kennisoverdracht, in plaats van het delen van context-verankerde praktijkinzichten. Het gecraqueleerde onderwijsveld is slecht gerepresenteerd, en er is eenzijdig aandacht voor bepaalde vormen van, vooral wetenschappelijke, kennis.

Daarmee is natuurlijk niet gezegd dat conferenties niet zinvol zijn. Ze dienen ook andere doelen dan kennis delen. Een dag of enkele dagen in een andere omgeving komt beschouwing op het eigen werk en functioneren ten goede. En hoewel conferenties niet massaal nieuwe contacten tussen partijen en subgroepen tot stand lijken te brengen, helpen ze bestaande netwerken uit te bouwen en intensiveren. Maar in het licht van de gebrekkige betrokkenheid van onderzoek op de praktijk en vice versa, valt wellicht meer te verwachten van andere vormen van samen zijn.

4 Structurele samenwerking in kennissamenlevingen

Eén oplossing die wordt gegeven voor het onderzoek-praktijkprobleem, is het samenkomen in kennissamenlevingen. Het begrip *kennissamenleving* zien wij als vertaling van 'community of practice'¹. Afgeleid van Wenger (1998) omschrijven wij dit als: 'een informeel of formeel georganiseerde groep mensen werkzaam in hetzelfde domein, die een belang of hartstocht delen voortkomend uit dat domein, en vanuit optimalisatievraagstukken of innovatiedoelen samen activiteiten ondernemen om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen' (Pieters & De Vries, 2005). Biedt het fenomeen kennissamenleving een oplossing voor het bijeenbrengen van partijen en subgroepen? We voerden een exploratieve studie uit. Aan de hand van een bronnenonderzoek en vragenlijst is gepolst of men deelneemt aan kennissamenlevingen en hoe de functionaliteit ervan ervaren wordt.

Uit het vragenlijstonderzoek werden diverse trends zichtbaar. Allereerst bevestigden de uitkomsten de indruk dat in het Neder-

landse onderwijsveld al veel kennissamenlevingen te vinden zijn en dat deelnemers ze ervaren als functioneel. De functionaliteit is gemeten door te vragen naar de ervaren heterogeniteit van de ledensamenleving, informaliteit en interactiviteit van het contact tussen de leden, en effectiviteit in de vorm van gepercipieerde cognitieve/sociaal-affectieve opbrengsten. De ervaren functionaliteit is over het algemeen hetzelfde voor mannen en vrouwen, leeftijden, partijen en subgroepen. En ongeacht de vorm (grootte, onderwerp, mate van formalisering) wordt de kennissamenleving functioneel bevonden. Het beschikken over geld, en verschillende manieren om in contact te treden met elkaar (zowel 'face to face' als via media), en een frequent en langdurig lidmaatschap verhogen de ervaren functionaliteit.

Een speciaal woord dient hier te worden gewijd aan de heterogeniteit van de leden in een kennissamenleving. Naar aanleiding van de conferentiestudie concludeerden we immers dat lijkt dat monoculturen daar de overhand hebben. Is dit beeld voor kennissamenlevingen anders? Uit onze exploratieve studie blijkt inderdaad dat een groot deel van de kennissamenlevingen leden telt uit alle partijen, waarbij zowel docenten als schoolleiders, ontwikkelaars, ondersteuners en onderzoekers vertegenwoordigd zijn. Ook hier zijn echter wel patronen aanwijsbaar die een scheiding van geesten reflecteren. Zo is bij praktici een tendens aanwezig om binnen het eigen gremium te blijven. Zij organiseren zich vaker in monoculturele kennissamenlevingen. Voor intermediairs en onderzoekers lijkt dit minder te gelden. Daarnaast zien we verband tussen het bereik van de samenleving en de deelnemende partijen: praktici manifesteren zich vooral lokaal, intermediairs en onderzoekers regionaal en (inter)nationaal. Kennissamenlevingen doorbreken dus wel grenzen tussen partijen en subgroepen, maar niet altijd en overall.

Het onderzoek heeft een raamwerk opgeleverd voor het in kaart brengen van de functionaliteit van kennissamenlevingen dat vier perspectieven omvat: heterogeniteit, informaliteit, interactiviteit en effectiviteit. Hiermee kan de ledensamenleving, het karakter van het proces van kennis delen, de

intensiteit en wederkerigheid van de samenwerking, en de opbrengst beschreven worden. Ook kan het raamwerk de diversiteit aan verschijningsvormen helpen beschrijven. Veel voorkomende vormen als school-universiteit netwerk, lectorkring en de (digitale) vakdidactische community kunnen dan in meer detail gevolgd en beoordeeld worden.

Al met al lijkt het erop dat in Nederland een beweging in gang is gezet waarin partijen en subgroepen elkaar leren vinden in kennisgemeenschappen. Maar tegelijkertijd zagen we dat met name de practici zich slechts lokaal en onder elkaar begeven. Hun stem wordt gehoord, maar reikt naar onze mening nog niet ver genoeg: over geografische grenzen en subgroepen heen.

5 De kennisbewuste school

Een tweede vorm van kennis delen, waarin de roep van practici luider klinkt, vindt plaats in *de kennisbewuste school*. De term leiden wij af van 'knowledge-creating school' zoals Hargreaves (1999) die portretteerde, en omschrijven wij als 'een kennis creërende school die uit impliciete kennis over 'wat werkt' nieuwe kennis genereert door reflectief en systematisch praktijken te herontwerpen en collaboratief te onderzoeken'. Naar processen van onderwijsvernieuwing in scholen en daarmee samenhangende professionalisering is in binnen- en buitenland al veel onderzoek gedaan (bijv. Beishuizen, 2004; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Mule, 2006; Verbiest & Vandenbergh, 2002). In het licht van de vraag naar verbeterde processen van kennis delen tussen partijen en subgroepen in het onderwijsveld, lijkt vooral de emancipatorische werking die uitgaat van articulatie en disseminatie van in de school aanwezige kennis, van belang. Hiervoor beschreven we dat conferenties en kennisgemeenschappen in meer of mindere mate leiden tot uitwisseling van kennis tussen partijen. Maar de stem uit de praktijk lijkt daarin kwetsbaar, terwijl in scholen een schat aan kennis aanwezig is. Docenten hebben na jaren ervaring een rijk beeld van (variaties in) leerlinggedrag, didactische benaderingen en instructiematerialen. Maar zijn zij zich vol-

doende bewust van deze schatkamer, en voelen zij de noodzaak te articuleren en delen met onwetenden buiten de eigen schoolorganisatie?

In een casestudy hebben wij het proces van articulatie en disseminatie van praktijkkennis in een kennisbewuste school gevolgd. De school had jarenlange vernieuwing achter de rug onder begeleiding van onderzoekers en intermediairs (zie Leverink, 2004; Nieveen e.a., 2006) en werd zich gaandeweg bewust van in de school aanwezige kennis over nieuwe praktijken en het proces van vernieuwing. Daarop heeft de school actief de taak op zich genomen deze kennis te delen met anderen in het veld. Wij duiden hier kort op drie aspecten aan deze kennisbewuste school die in interviews met schoolleiders, docenten, onderwijsassistenten en leerlingen aan het licht kwamen en voor de discussie rond het onderzoek-praktijkprobleem speciaal van betekenis lijken te zijn (zie ook De Vries & Pieters, in druk).

Ten eerste heeft het interne proces van kennisarticulatie en -disseminatie in de school geleid tot rolverschuivingen en nieuwe taakinstellingen. Een docent of onderwijsassistent houdt zich niet alleen met lesgeven en leerlingbegeleiding bezig, maar is ook onderwijsontwikkelaar, ontwerper van lesmateriaal, en ondersteuner op andere locaties. Ook ontvangen zij bezoekers van buiten de school en vertellen over hun werk. Eén en ander heeft tot gevolg dat het personeel in de school sterk is ingesteld op samenwerking en reflectie. De docent is uit zijn isolement getreden, en bespreekt en beschouwt zijn werkwijzen en opvattingen met anderen.

Ten tweede vervult de kennisbewuste school zich met trots. Zowel de schoolleiders, als de docenten en onderwijsassistenten, zijn trots op wat zij in de loop der jaren collectief hebben bereikt en ze dragen het verhaal dat ze te vertellen hebben dan ook fier naar buiten uit. Dit is voor het onderwijsveld een broodnodige ontwikkeling. Het beroep van docent heeft veel te leiden gehad van in de media gevoerde discussies over oud en nieuw leren. Een school die met trots uitdraagt wat zij doet en bereikt, is tegen dat slechte imago een goede remedie. Daarnaast kan een met trots uitgedragen stem goed ge-

hoord worden door onderzoekers en intermediairs: in die school gebeurt iets waar reken-schap van gegeven moet worden. Niet voor niets vult de school zich vervolgens met belangstellende collega-practici, ontwikkelaars en onderzoekers.

Ten derde heeft de school niet alleen haar eigen deuren open gezet, maar treedt ook zelf naar buiten. Regelmatig geven schoolleiders en docenten een presentatie of doen advieswerk op scholen. De school treedt op op conferenties en heeft de rol van kennisconsument omgezet in die van producent en verspreider. Ook maakt de school deel uit van nationale netwerken, treedt uit de regio en wordt landelijk zichtbaar.

Kortom, de school heeft intern en naar buiten toe een transformatie ondergaan die ertoe heeft geleid dat zij als kennispartner zichtbaar en hoorbaar is geworden, en deel uitmaakt van lokale, regionale, nationale en zelfs internationale contacten. De emancipatorische inhaalslag van de school als bezitter en producent van kennis en innovatieve praktijken, is wat het onderwijsveld nodig heeft in haar poging tot overbrugging en gezamenlijkheid.

6 Kortom

Gezien het feit dat het onderwijsveld een craquelé aan betrokkenen en belanghebbenden herbergt, die weliswaar in rollen en functies overlappen, maar in structuren en epistemologieën nog vaak gescheiden van elkaar te werk gaan, opteren wij voor vernieuwde vormen van samenwerking en het delen van kennis om de kloof tussen onderzoek en praktijk te dichten.

Hier hebben we, gebaseerd op verkennend empirisch onderzoek, drie vormen besproken: conferentie, kennisgemeenschap en kennisbewuste school. Op basis van de data betoogden we dat conferenties weliswaar partijen en subgroepen samenbrengen, maar traditionele rolverdelingen consolideren. De wisselwerking tussen onderzoek en praktijk is daarbij onvoldoende aanwezig. In kennisgemeenschappen is de interactiviteit tussen subgroepen uitgangspunt en dit vooralsnog ook naar tevredenheid van de leden. Maar ook hier

lijkt de kennis uit de praktijk nog onvoldoende voor het voetlicht gebracht. Tot slot hebben we een kennisbewuste school opgevoerd om te illustreren dat de scholen zelf actief de taak op zich moeten nemen de kennis die ze in huis hebben te articuleren en dissemineren.

De bevindingen zijn naar onze mening samen te pakken in drie concrete discussiepunten dan wel vragen voor het onderwijsveld. Ten eerste lijkt het van belang scholen te stimuleren hun kennis en inzichten mondeling en schriftelijk te articuleren en verspreiden. De kennis van practici moet luid en structureel onderdeel worden van de dialoog in het veld opdat verdere kloofvorming stopt en het onderwijsveld door een nieuw laagje vernis haar glans herkrijgt. Misschien moet het zelfs niet bij een stimulans blijven, maar is het denkbaar het van scholen te eisen, omdat alleen met dwang te bereiken is dat scholen aan het articuleren, vernieuwen en dissemineren van hun kennis op enig moment in het schooljaar prioriteit geven? De van overheidswege gefinancierde dieptepilots die van scholen onderzoekende onderwijsinstellingen beogen te maken, zijn in dit licht toe te juichen.

Maar eenzijdig scholen stimuleren is niet voldoende. De praktijkstem moet ook gehoord (willen) worden door intermediairs en onderzoekers. In discussies over de relatie tussen onderzoek en praktijk ligt niet zelden een eenrichtingsverkeer besloten waarbij het onderzoek naar de praktijk wil toestromen. Maar de praktijk zou even goed het onderzoek kunnen voeden. Daarom pleiten wij op de tweede plaats voor het aanleggen van een database voor 'anekdotisch bewijs' (vgl. Wenger & Snyder, 2000). De anekdotische bewijslast kan bestaan uit systematisch verzamelde en geoordeelde ervaringsverhalen. De database geeft persoons- en contextgebonden kennis een expliciete plaats, en maakt gebruik ervan in onderzoek en innovatie mogelijk. De database kan zowel een bron van inspiratie zijn als van verificatie van elders behaalde onderzoeksresultaten. Omgekeerd kan anekdotisch bewijs in onderzoek doorontwikkeld en op generaliseerbaarheid getoetst worden om uiteindelijk uit te monden in het tegenwoordig zo frequent bepleite 'evidence-based practice'.

Tot slot kan op conferenties vaker dan nu het geval is een interactief format gehanteerd worden, daarmee plaatsbiedend aan verhalen uit de praktijk en meer kans gevend op dia- loog. Het lijkt tijd voor nieuwe formats en de computer brengt ons nog maar zeer spora- disch verkende mogelijkheden. Maar ook be- kende formats kunnen in een interactief nieuw jasje geherwaardeerd worden. Zo is op de ORD gewerkt met vernieuwde vormen van posterpresentaties. Deels vonden zij plaats aan ronde-tafel sessies, deels in een 'postersymposium'. Interessante initiatieven die in de toekomst kunnen bijdragen aan een constructieve en veelzijdige discussie over en in het gecraqueleerde onderwijsveld.

Noten

- 1 Wij gaan hier gemakshalve voorbij aan de discussie in hoeverre een *kennisgemeenschap* hetzelfde is als een *praktijkgemeenschap*, wat de letterlijke vertaling uit het Engels zou zijn. Het onderscheid is echter niet zonder betekenis en valt naar onze mening als volgt te duiden: een praktijkgemeenschap vooronderstelt een gedeelde handeling waar- in zich processen van kennis delen voor doen, terwijl een kennisgemeenschap het delen van kennis tot doel heeft daar waar zij niet spontaan en informeel in een gedeelde praktijk tot stand komt, maar wel als noodza- kelijk wordt gezien. Een kennisgemeenschap kan leiden tot het ontstaan van een praktijk- gemeenschap.

Literatuur

- Bartels, N. (2003). How teachers and resea- rchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education* 19, 737-753.
- Beishuizen, J. J. (2004). *De vrolijke wetenschap: Over communities of learners als kweek- plaats voor kennisswerkers*. Inaugurele Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Bergen, T., & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieu- wingen: Waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29- 39.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). *'De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk'. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Am- sterdam: Vossiuspers UvA.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Im- proving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded en- terprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Rela- tionships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Educa- tional Research*, 24, 249-305.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based edu- cation? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- De Vries, B., & Pieters, J. M. (in press). 'The knowledge-creating school proudly pre- sents...'. In C. Kimble & P. Hildreth (Eds.), *Communities of Practice: Creating learning environments for educators*. Information Age Publishing.
- Fischer, F., Waibel, M., & Wecker, C. (in druk). Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich: Argumente einer internatio- nalen Diskussion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3).
- Garfield, E. (1978). Making contacts at conferen- ces: A problem for the young scientist. *Es- says of an Information Scientist*, 3, 668-672.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Shwart- man, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary so- cieties*. London: Sage.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge- creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Lauriala, A. (1998). Reformativ in-service edu- cation for teachers (RINSET) as a collaborati- ve action and learning enterprise: Experienc- es from a Finnish context. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 53-66.
- Leverink, R. (2004). *Het gaat goed met Tess en Malou: Verhalen uit een lerende school. Tussenbalans van het project Scharnier*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56), 1-22).
- Little, J. W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds

- of academic and vocational teachers. In J.W. Little, & M.W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 137-163). New York: Teachers College Press.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11.
- Maynard, T. (2001). The student teacher and the school community of practice: A consideration of 'learning as participation'. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 39-52.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context? In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 79-103). New York: Teachers College Press.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205-218.
- Nieveen, N., Handelzalts, A., Van den Akker, J., Hooghoff, H., Kruger, J., Homminga, S., & Berkien, H. (2006). Collaborative curriculum renewal as propelling force for school and teacher development: A Dutch case. In J. Letchert (Ed.), *Curriculum development re-invented* (pp. 78-87). Enschede: SLO.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: Oxford University Press.
- 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. Intern rapport. Enschede: Universiteit Twente.
- Reese, W. J. (1999). What history teaches about the impact of educational research on practice. *Review of Research in Education*, 24, 1-19.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational researcher*, 32(1), 25-28.
- Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences: Incorporating pre-service teachers as 'communities of practice'. *Teaching and Teacher Education*, 22, 77-83.
- Thomas, G., Wineburg, S., Grossman, P., Myhre, O., & Woolworth, S. (1998). In the company of colleagues: An interim report on the development of a community of teacher learners. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 21-32.
- Vandenbergh, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: Mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studiën*, 82(4), 262-274.
- Verbiest, E., & Vandenbergh, R. (2002). Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *Personeel en Organisatie*, 1, 57-86.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

Manuscript aanvaard: 26 februari 2007

Auteurs

Bregje de Vries is lector aan de Hogeschool Arnhem Nijmegen.

Jules Pieters is hoogleraar-directeur van het Instituut voor Leraar en School aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: Jules Pieters, ILS RU, Postbus 38250, 6503 AG, Nijmegen. E-mail: j.pieters@ils.ru.nl