

Hoe kan samenwerking leiden tot meer succes en wijsheid in onderwijsontwikkeling?

J. van den Akker

1 Inleiding

Kennisgemeenschappen zijn in zwang. Na een stroom van verwante begrippen in recente literatuur (van 'communities of practice' tot 'professional learning communities') lijkt de term kennisgemeenschappen zich nu in ons taalgebied ontpopt te hebben tot de nieuwe standaardaanduiding van groepen professionals (uit zowel praktijk als wetenschap) die vanuit (deels) gemeenschappelijke interesses samen werken aan onderwijsontwikkeling.¹ De diverse bijdragen aan dit themanummer bieden een fraaie illustratie van het scala aan patronen dat onder dat actuele fenomeen gerangschikt kan worden.

De intentie van de samenstellers van dit themanummer was om, via reflectie op de bevindingen uit een aantal hier gerapporteerde studies, tot een scherper inzicht te komen in de factoren die bevorderlijk zijn voor succes in dergelijke vormen van samenwerking. In deze discussiebijdrage zal ik proberen daaraan bij te dragen door de doelen, werkwijzen en opbrengsten van de projecten te bezien vanuit het perspectief van samenwerking. Bovendien lijkt het mij zinvol om van meet af aan de gevolgde onderzoeksbenadering erbij te betrekken, zoals ook Vandenberghe dat doet in zijn openingsbijdrage.

De voor de hand liggende, methodische pendant van kennisgemeenschappen vormt *ontwerpgericht onderzoek* of *ontwikkelingsonderzoek*. De motieven voor kennisgemeenschappen en ontwikkelingsonderzoek zijn complementair: door vanuit diverse invalshoeken samen te werken, komen tot meer succesvolle (relevante, bruikbare, effectieve) oplossingen van onderwijsproblemen, alsmede tot kenniscroei over de aanpak van die problemen.

Klachten over de kloof tussen wetenschap en praktijk zijn van alle tijden, maar er is de laatste jaren in ons onderwijsbestel een extra argument ontstaan om daar iets aan te doen. De trend tot decentralisatie en deregulering

in het onderwijsbeleid leidt tot autonomievergroting voor scholen, niet alleen administratief, maar zeker ook inhoudelijk. Onderwijsontwikkeling komt daarmee dicht bij de praktijk te liggen. Scholen en leraren krijgen een sterkere verantwoordelijkheid voor het ontwerp en de implementatie van hun eigen onderwijs. 'Top-down'-benaderingen lijken daarmee minder op hun plaats. Het tot voor kort overambitieuze beleidsdenken, met al zijn grootschalige maakbaarheidsillussies, is bescheidener aan het worden. Ook strikte RDD-achtige werkwijzen zijn op hun retour, waarbij de kanttekening past dat ze, in ieder geval in Nederland, in de realiteit toch al weinig bespeurbaar waren; de R(earch)-component is immers slechts zelden succesvol gebleken in het beïnvloeden van D(velopement), laat staan D(iffusion) naar de praktijk. De bijdragen vanuit onderzoek waren en zijn nog vaak "too narrow to be meaningful, too superficial to be instrumental, too artificial to be relevant, and, on top of things, they usually come too late to be of any use" (Van den Akker, 1999, p. 2). De professionele verkokering in de landelijke en regionale structuren van ontwikkel-, begeleidings- en opleidingsinstellingen heeft overigens ook bepaald niet bijgedragen aan succesvolle onderwijsverbetering. Bovendien kan van veel scholen en leraren wellicht gezegd worden dat ze zich de laatste decennia wel erg passief hebben opgesteld qua koersbepaling van hun eigen onderwijs. Kortom: als het om gebrekkige onderwijsontwikkeling gaat, hebben vele partijen zichzelf het een en ander te verwijten.

De laatste paar jaren doet zich echter de verheugende tendens voor dat de diverse groeperingen elkaar minder veroordelen om hun gebreken, maar gericht zoeken naar vormen van samenwerking met meer positieve intenties. De in dit themanummer gerapporteerde projecten lijken daar veelbelovende voorbeelden van. Laten we ze elk eens kort onder de loep nemen.

2 Analyse van de verschillende bijdragen

2.1 Vandenbergh

Vandenbergh rapporteert niet over een specifiek project, maar levert een thematische bijdrage waarin hij de mogelijkheden en grenzen van samenwerking tussen onderzoek en praktijk exploreert. Hij maakt onder meer duidelijk dat onderzoekers en practici dikwijls verschillende “beloningsystemen” en agenda’s hebben. Het lukt zelden om tot een gemeenschappelijke probleemformulering te komen waarin beide partijen van meet af aan hun professionele (ontwikkel- of kennis)belang herkennen. Ook de spanning tussen lokale probleemoplossing en het streven naar generaliseerbare kennis speelt nogal eens parten. Ik zou daarbij willen opmerken dat vooral van de kant van onderzoekers meer inlevingsvermogen en flexibiliteit wenselijk is. Als een project niet start vanuit een gedeelde probleemstelling waarin zowel onderzoekers als practici hun interesses weerspiegeld zien, zal men elkaar in een later ontwikkelstadium nog moeilijk kunnen vinden. Onderzoekers zullen zich tevens moeten realiseren dat iets bescheidenere generalisatieambities (bijvoorbeeld genoeg nemen met ‘situated generalization’) uiteindelijk de zeggingskracht en praktische relevantie van de bevindingen sterk kunnen verhogen. De wetenschappelijke relevantie kan voorts bevorderd worden door een programmatische opzet waarin opeenvolgende onderzoeken in uiteenlopende contexten worden ingebed in een gezamenlijk theoretisch en methodologisch kader.

Terecht relateert Vandenbergh ook de invloed van schriftelijke publicaties. Andere interventies, met meer actieve betrokkenheid van practici, zijn noodzakelijk voor doorwerking van onderzoek op praktisch handelen. Ook wijst Vandenbergh nog eens op de bekende beperkingen van het sequentiële RDD-model, met name de interpretatieruis die optreedt in het traject van oorspronkelijke ideevorming tot uiteindelijke toepassing. Mijns inziens onderstreept dat de noodzaak van meer intensieve en langdurige verbintenissen tussen onderzoekers, ontwikkelaars en scholen/leraren.

Zijn pleidooi voor wat hij betitelt als *ontwerponderzoek*, onderschrijf ik op basis van ruime ervaring van harte. Vooral de expliciete poging tot verbinding tussen praktijkverbetering, kennisgroei en professionele ontwikkeling van alle betrokkenen maakt de stap tot het formeren van kennisgemeenschappen van langduriger aard voor de hand liggend. In mijn slotparagraaf kom ik terug op enkele belangrijke kenmerken van dergelijke benaderingen.

2.2 Seezink en Van der Sanden

Deze auteurs leveren een boeiende illustratie van wat men tegenwoordig wel aanduidt als *transdisciplinaire samenwerkingsverbanden* (tussen diverse werksoorten/rollen en disciplines). Docenten en onderzoekers, met elk hun eigen interesses en belangen, blijken elkaar gevonden te hebben in de ontwikkeling van competentiegericht vmbo. In concreto gaat het om een samenwerkingsverband van 13 docenten van verschillende vakken in één (Brabantse) school met lerarenopleiders/onderzoekers uit het hoger onderwijs, een ROC, plus, op iets meer afstand, nog enkele andere instellingen, scholen en bedrijven uit de regio.

Interessant is het verschijnsel van de “docentenwerkplaats” als verbindende schakel binnen een integrale benadering van schoolontwikkeling, lerarenopleiding, professionele ontwikkeling van leraren, en onderzoek. Die docentenwerkplaats leent zich goed voor het gezamenlijk ontwerpen van concrete materialen, en het bespreken van de resultaten van diverse deelonderzoeken.

Ook wijzen de auteurs op het belang van het “uitbuiten” van de samenwerking tussen experts, gevorderden en beginners. Dergelijke verhoudingen kunnen overigens variëren bij verschillende aspecten van onderwijsontwikkeling.

Vermeldenswaard is het initiatief om de projectoogst via workshops ook voor anderen in de regio Brabant te gaan ontsluiten. Ten slotte formuleren de auteurs enkele uitdagingen voor een geslaagde koppeling tussen onderzoek en ontwikkelwerk (o.a. over organisatorische en communicatieve aspecten). Naar het zich laat aanzien, hebben zij daar zelf inmiddels al leerzame antwoorden op.

2.3 Van de Ven, Martens en Imants

Deze auteurs rapporteren over een project waarin zes leraren van drie scholen, en een opleider/onderzoeker in een “vakgroep” samenwerken aan didactische vernieuwing van het schrijfonderwijs binnen het vak Nederlands in de bovenbouw havo/vwo. De vraagstelling is tweeledig: zowel de aard van de schrijfp opdrachten voor de leerlingen (de vakdidactische component dus) als de strategie voor professionele ontwikkeling van de leraren zijn in het geding. Die combinatie maakt ook duidelijk dat, vanuit onderzoeksperspectief, de leraren soms primair subject (mede-uitvoerder) en soms meer object van studie zijn. De gehanteerde aanpak vormt een goed voorbeeld van partnerschap waarin de docenten volop betrokken zijn bij het formuleren van de vraagstelling, en het onderzoek integraal deel uitmaakt van het ontwikkeltraject. Ik acht de benadering ook zeer relevant met het oog op de noodzaak om binnen scholen werkwijzen te hanteren die het mogelijk maken een brug te slaan tussen schoolbrede innovatieambities en verbeteringen in de klaspraktijk. Naar analogie van de Nijmeegse vakgroepen, doen wij in Twents ontwikkelingsonderzoek in het Scharnierproject, vergelijkbare stimulerende ervaringen op met zogenaamde “docentenontwerpteams” (zie o.a. Nieveen, Handelzalts, & Van den Akker, 2005).

De auteurs schrijven de positieve ervaringen in het samenwerkingsverband mede toe aan het feit dat men erin is geslaagd de ambities, mogelijkheden en voorzieningen van de diverse partners evenwichtig te combineren. Verschillen in competenties en specifieke doelen blijken geen obstakel. Complementariteit en gelijkwaardigheid staan hoog in het vaandel.

2.4 Van den Boer en Gravemeijer

Een weer andere thematiek staat centraal in het artikel van Van den Boer en Gravemeijer, namelijk het gebrek aan succes van allochtone leerlingen bij wiskunde in de onderbouw van voortgezet onderwijs van uiteenlopend niveau (vmbo tot en met vwo). Men zou hun studie kunnen bestempelen als exploratief, ontwerpgericht onderzoek dat zich richt op het verkrijgen van inzicht in de desbetreffende

de problematiek. Daartoe zijn innovatieve leeromgevingen gecreëerd om het leergedrag van de leerlingen en onderwijsgedrag van de leraar zichtbaar te maken, en op grond daarvan mogelijke, theoretische verklaringen te vinden voor de gesignaleerde problemen. Daadwerkelijke praktijkveranderingen zijn in dit onderzoek nog niet beoogd.

De aard van de samenwerking tussen onderzoekers en practici lijkt hier anders te liggen dan in de voorafgaande projecten. De docenten en hun leerlingen lijken hier vooral object van onderzoek, waarbij bepaling van de vraagstelling en de methode van ontwerp en gegevensverzameling, primair in handen is van de onderzoekers. Wel zijn de interpretaties van observaties, interventies en analyses van leerlingwerk steeds met de docenten besproken, zodat verondersteld mag worden dat ook de docenten inzichten aan het onderzoek ontlenu. Wetenschappelijke kennisontwikkeling staat in dit onderzoek duidelijk voorop. Andere oogmerken, zoals praktijkverbetering en professionele ontwikkeling, zijn hier minder prominent aanwijsbaar dan in de voorafgaande studies. Wel claimen de auteurs dat hun onderzoek veel nuttige bouwstenen oplevert voor meer praktische vervolgentrajecten. Daarvan noemen zij ook enkele veelbelovende voorbeelden die onder meer verwijzen naar samenwerking in kennisgemeenschappen.

2.5 Geijssel en Krüger

Anders dan het geval is in bovenstaande onderzoeksschetsen, die alle betrekking hebben op vakdidactische aspecten op het microniveau van het onderwijsleerproces, rapporteren deze auteurs over organisatorische kwesties op het mesoniveau van de school. Meer in het bijzonder gaat het om de wijze waarop scholen datafeedback weten te benutten voor schoolontwikkeling. Dit thema kan des te meer relevant geacht worden, gezien de groeiende autonomie voor scholen en de daaraan verbonden verantwoordingsplicht.

Het onderzoek, met een groep van 18 basisscholen die ressorteren onder één bestuur, loopt al sinds 1999. De auteurs betitelen hun onderzoek als een “procesanalyse”, waarin zij nagaan welke activiteiten met betrekking tot datafeedback worden verricht, hoe die

activiteiten bijdragen aan schoolontwikkeling, en welke rollen daarbij vervuld worden door diverse actoren. In eerste instantie enigszins verrassend, maar later goed verhelderd, categoriseren zij hun benadering als actieonderzoek, met een vooral formatieve functie, uitmondend in adviezen voor het handelen van zowel bovenschoolse managers als scholen.

Boeiend, ook met het oog op samenwerking in andere projectcontexten, is hun uiteenzetting van enkele “leerfuncties”: het samen ontdekken van relevantie van informatie; opbouwen van vertrouwen als basis voor leren (vertrouwelijke omgang met informatie, geen onnodige externe druk, zorgvuldige partnerkeuze, tijd reserveren voor wederzijdse gewinning), gesitueerd leren door bovenschoolse vergelijking, en samen veranderen door ondersteunende interventies. Ook de beschouwing over de niet eenvoudige combinatie van onderzoeken, adviseren, doceren en begeleiden, maakt duidelijk dat dergelijk onderzoek zich niet beperkt tot de traditionele rol van de onderzoeker. Intensieve interactie, gericht op procesbegeleiding, is noodzakelijk. De combinatie met de gegevensverzameling en -analyse maakt dat zulke benaderingen erg tijdrovend zijn. Dit is voor de auteurs mede een reden om te pleiten voor een actieve onderzoekersrol voor de schoolleiders zelf. Overigens niet alleen met het oog op efficiency, maar ook als veelbelovende aanpak (leren door onderzoeken) van hun professionele ontwikkeling.

3 Reflectie en vooruitblik

Mijn eerste, algehele conclusie is dat de bijdragen in al hun variatie, tezamen een stimulerende verzameling studies bieden met als gemeenschappelijk kenmerk dat ze elk streven naar krachtige praktijkrelevantie. Bij de meeste projecten ligt dat al direct besloten in doel en werkwijze. Bij het artikel van Van den Boer en Gravemeijer is dat enigszins uitgesteld, maar de praktische relevantie van de opbrengst voor vervolprojecten is ook daar evident.

De serie maakt ook aannemelijk dat kennisgemeenschappen en ontwikkelingsonder-

zoek elkaar versterkende verschijnselen kunnen zijn. Het synergievoordeel kan vooral tot zijn recht komen als met name de onderzoekers flexibel zijn in hun rolvulling. Dat houdt in dat zij:

- bereid en in staat zijn om, waar gewenst, naast de onderzoekersrol soms ook die van ontwerper, adviseur en begeleider op zich te nemen, zonder de primaire onderzoekersrol uit het oog te verliezen;
- daarbij tolerant zijn ten opzichte van soms onvermijdelijke rolvervaging en open staan voor tussentijdse aanpassing van de onderzoeksopzet als de projectvoortgang daarom vraagt;
- en een en ander uitvoeren, mede afhankelijk van de wensen en noden van de samenwerkingspartners, gedurende een veelal langdurig samenwerkingsverband.

Deze gewenste, extra competenties op vooral organisatorisch en communicatief vlak maken ontwikkelingsonderzoek in een breder kader als een kennisgemeenschap eens te meer complex. Daar waar Berliner al sprak van onderwijsonderzoek als “de moeilijkste tak van wetenschap” (zie Vandenbergh, dit nummer), is er dus sprake van een forse uitdaging. Daar staat de potentieel grote relevantie tegenover, met name door de gecombineerde opbrengst van praktijkontwikkeling (vaak in de vorm van materiële producten), kennisontwikkeling en professionele ontwikkeling van de betrokken actoren. Ook de grotere mogelijkheden tot functionele, meervoudige expertisebenutting bij onderwijsontwikkeling (met doorbreking van professionele verkokering), de prikkels tot capaciteitsopbouw voor onderwijsontwikkeling, en de mogelijkheden om practici zelf de medeontwerpers en verkondigers van onderwijsverbeteringen te laten zijn, vormen aantrekkelijke aspecten.

De voornoemde uitdaging betreft overigens niet louter individuele onderzoekers. Zeker zo belangrijk is de wijze waarop het wetenschappelijk forum zich opstelt ten opzichte van dit type en deze organisatie van onderwijsonderzoek. Aan de orde zijn zaken zoals beoordeling van onderzoeksvoorstellen, subsidieverschaffing (waarbij financiering overigens ook door andere dan puur wetenschappelijke financiers in de rede ligt), en

publicatiereview. Daarnaast zijn er vanzelfsprekend vele methodologische kwesties in ontwerpgericht onderzoek en ontwikkelingsonderzoek die om nadere doordenking vragen. Op de laatste paar Onderwijs Research Dagen (en natuurlijk ook op diverse internationale conferenties) is daar ruim aandacht aan besteed. Voor geïnteresseerden is, tot slot, vermeldenswaard dat de bewerkte teksten en bevindingen van een recente, internationale NWO/PROO-workshop over aan design research te stellen kwaliteitseisen, binnenkort zullen verschijnen (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, in druk). Vele van de in deze bijdrage aangeptipte kwesties krijgen daarin een grondige uitwerking.

Noten

- 1 Zie bijvoorbeeld de eerste rapportage van Pieters en De Vries (2005) over het NWO/PROO-onderzoek naar kennissamenkomsten. Overigens zijn, vooral in het hbo, ook de "kenniskringen" sterk in opkomst, met grotendeels vergelijkbare doelen en kenmerken (zie Kwakman & Van den Berg, 2004).

Literatuur

- Akker, J. van den. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (in druk). *Educational design research*. London: Routledge.
- Kwakman, K., & Berg, E. van den. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen theorie en praktijk. *VELON tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(3), 6-12.
- Nieveen, N., Handelzalts, A., & Akker, J. van den. (2005). *Teacher design teams in view of school-based curriculum development*. Paper presented at the AERA meeting, Montreal.

Pieters, J., & Vries, B. de. (2005). *Kennissamenkomsten, kennisproductie en kennisdisseminatie*. Interimrapport NWO-PROO project 411-03-140. Enschede: Universiteit Twente.

Manuscript aanvaard: 23 mei 2005

Auteur

Jan van den Akker is hoogleraar onderwijskunde (leerstoel Curriculumontwerp en -implementatie) aan de Faculteit Gedragwetenschappen van de Universiteit Twente.

Correspondentieadres: Prof. dr. J. J. H. van den Akker, Afdeling Curriculum, Faculteit Gedragwetenschappen, Universiteit Twente, Postbus 215, 7500 AE Enschede, e-mail: jan.vandenakker@utwente.nl