

Samenvatting

De 'keynote speakers' van de Onderwijs Research Dagen 2003 hebben vanuit verschillende invalshoeken de beperkte impact van onderwijsresearch op de onderwijspraktijk aan de orde gesteld. Dit sluit min of meer aan bij wat ook al door onder meer de minister van OCenW en de Onderwijsraad is verwoord. In het verlengde van het thema van de ORD 2003 wordt nader ingegaan op de relatie onderzoek - praktijk, in het bijzonder de beperkte impact van onderzoek. Tevens worden de bijdragen in dit nummer vanuit dit perspectief beschouwd. Geconcludeerd wordt dat onderwijsonderzoekers er niet aan ontkomen de onderwijspraktijk meer op de voorgrond te plaatsen.

1 Inleiding

Het thema van de Onderwijs Research Dagen 2003 te Kerkrade was "Grenzeloos leren". De keuze daartoe was mede gebaseerd op ideeën, ontleend aan "Een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010 - Grenzeloos Leren" zoals gepubliceerd in augustus 2001 door de toenmalige minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Met name het volgende citaat hieruit geeft het thema goed weer (p. 17): "In de 21e eeuw kent leren geen grenzen. Leren is niet meer het exclusieve domein van de jeugd en de onderwijsinstellingen. Mensen leren altijd en overal, op school, maar ook in het privé-onderwijs, in bedrijven, in musea en bibliotheken, het verenigingsleven, buiten de landsgrenzen, in de digitale wereld ... De samenleving van de 21e eeuw is een lerende en leergierige samenleving. Het huidige onderwijs en onderzoek vormen hiervoor een stevige basis. De meeste ouders zijn tevreden over het onderwijs aan hun kind en hebben waardering voor de leraren. Naar internationale maatstaven gemeten, scoren ons onderwijs en onderzoek op veel punten goed tot uitstekend. Deze re-

sultaten zijn voor een belangrijk deel te danken aan de grote inzet van het onderwijs- en onderzoekspersoneel."

Tot zover de verkenning.

2 De impact van onderwijsresearch?

Het thema "Grenzeloos leren", aldus de organisatie van de ORD 2003, verwijst onder meer naar het grensverleggende, innovatieve karakter dat van onderzoek, dus ook van onderwijsresearch, verwacht mag worden. Op dit aspect willen we nader ingaan, waarbij we met name de bruikbaarheid ervan zullen beschouwen. Is onderwijsresearch werkelijk grensverleggend, in de zin van innovierend en innovatief, in de zin van grensoverschrijdend of doorbrekend, letterlijk of figuurlijk? De aanleiding tot deze beschouwing is mede gelegen in de kritische inleidingen van de drie keynote speakers op de ORD 2003, die niet zozeer de kwaliteit als wel de impact van de Nederlandse onderwijsresearch op haar omgeving aan de orde hebben gesteld¹. Daarmee houden zij ons een spiegel voor. Tevens willen we tegen deze achtergrond de bijdragen in dit themanummer beschouwen.

De eerste keynote werd gegeven door professor David Merrill van Utah State University. Eén van de kernvragen die hij aan de orde stelde, is aldus samen te vatten: Wat is de impact van onderwijsresearch op de onderwijspraktijk?, waarbij zijn casus zich toespitste op 'instructional design'. Volgens zijn stelling is iedereen docent en dus ook ontwerper van onderwijs. Hij maakte vervolgens een onderscheid tussen 'professional designers', degenen die een opleiding in instructional design hebben genoten, en 'designers by assignment', degenen die geacht worden onderwijs te ontwerpen zonder daarin echt geschoold te zijn. De designers by assignment, aldus Merrill, zorgen voor 95% van alle instructional design. Kennelijk dringt dergelijke expertise maar weinig door

tot de onderwijspraktijk. Anders geformuleerd: besteden instructional designers voldoende aandacht aan diffusie van hun expertise? En dan tot slot zijn kernvraag: Zijn onderwijsproducten die door professional designers zijn ontwikkeld, beter dan die welke door designers by assignment zijn gemaakt? Kortom, vragen naar de impact van onderwijsresearch, toegespitst op instructional design.

De tweede keynote werd gegeven door Brian Holmes van het directoraat generaal Educatie en Cultuur van de Europese Commissie. Hij ging in op de ontwikkeling van 'e-learning' in Europees perspectief, in het bijzonder het E-Learning Action Plan. Hij gaf aan dat e-learning een enorme ontwikkeling zal doormaken met een naar verwachting grote impact op het onderwijs, maar constateerde tevens dat onderzoekers van onderwijs nauwelijks een rol spelen bij de ontwikkeling van e-learning en het beleid met betrekking tot de inzet ervan in de onderwijspraktijk. Als specifieke elementen die met name vanuit de onderwijsresearch aangedragen zouden moeten worden, noemde hij de kwaliteit van e-learning, de kwestie van een adequate didactiek, aandacht voor het sociale proces binnen e-learning en aspecten die organisatieverandering en -ontwikkeling betreffen. Kortom, vragen naar de impact van onderwijsresearch, toegespitst op e-learning en onderwijsbeleid met betrekking tot e-learning.

De derde keynote was van Fons van Wieringen, voorzitter van de Onderwijsraad en hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Hij betoogde dat het geïnstitutionaliseerde kennismodel, aangeduid als RDD (Research, Development, Diffusion) weliswaar voordelen kent, maar ook nadelen welke om wijzigingen vragen. De eerste is wat Van Wieringen "bewezen werking" noemt. Onderzoekers dienen in de praktijk van het onderwijs empirisch de geclaimde effecten te demonstreren, opdat schoolleiders en docenten kunnen nagaan "dat het werkt". De tweede wijziging is dat onderzoek wordt verruimd tot kennisproductie. Immers, niet alleen onderzoekers produceren kennis, maar ook praktijkbeoefenaren zoals docenten, onderwijsontwikkelaars, beleidsmakers en onderwijsondersteuners. Samen vormen zij

kennisdomeinen. Bewezen werking en kennisgemeenschappen sluiten elkaar niet uit, maar zouden juist aanvullend kunnen zijn, aldus Van Wieringen. Kortom, de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk dient versterkt te worden teneinde de impact van onderzoek op de praktijk te vergroten, waarbij zijn oproep aan de onderzoekers is, niet uitsluitend in het RDD-model te blijven opereren.

Er is derhalve meer dan voldoende aanleiding om de vraag te opperen of er iets mis is met het onderwijsonderzoek. Bovendien zijn we met het bovenstaande allerminst volledig geweest; er hebben zich meer "sprekers" in het debat over de relatie onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek gemengd, zoals onze minister van onderwijs, de Onderwijsraad, de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, en de Programmaraad Onderwijsonderzoek. We vatten hun visies beknopt samen.

De minister van onderwijs stelde dat "...in het onderwijs weinig gebruik wordt gemaakt van resultaten van onderwijsonderzoek" en vroeg "hoe daarin verbetering [kan] worden gebracht" (brief van de minister van OCenW aan de Onderwijsraad, d.d. 25 juni 2002).

In het antwoord "Advies Kennis van onderwijs" (Onderwijsraad, 2003) stelt de raad niet zozeer dat er in de onderwijspraktijk geen gebruik wordt gemaakt van bevindingen van onderzoekers, maar dat de relatie tussen onderzoek en praktijk voor verbetering vatbaar is. Zij stelt dat het nodig is de relatie tussen kennisontwikkeling en praktijk te versterken door rekening te houden met de belangrijkste factoren bij kennisontwikkelaars, intermediairs en leraren die - naar de mening van de raad - een centrale rol spelen bij het gebruik van ontwikkelde kennis in de onderwijspraktijk. In Tabel 1 zijn de factoren weergegeven.

De sleutel hier is het opheffen van spanningsvelden "tussen de verschillende belangen van betrokken actoren, tussen de belangen van lerenden, leraren en onderwijsinstellingen bij de verdeling van beperkte tijd en middelen, tussen investeringen van individuen en de rendementen van hun inspanningen, tussen theorie en praktijk en tussen de behoefte aan

Tabel 1

Belangrijke factoren bij het gebruik van kennis in de onderwijspraktijk

<i>Groep</i>	<i>Factoren</i>
Kennisonwikkelaars	De wijze van bekostiging en de manier waarop de agenda voor kennisonwikkeling totstandkomt De vertaling van ontwikkelde kennis naar de praktijk Samenwerking tussen kennisonwikkelaars, en tussen kennisonwikkelaars en intermediairs en gebruikers Informatie over ontwikkelde kennis
Intermediairs	De diversiteit aan en overlap tussen intermediairs De rol van beleidsmakers De rol van lerarenopleidingen
Onderwijsinstellingen	Professionaliteit, competenties en intrinsieke motivatie van leraren Tijd en ruimte voor leraren Benutting van de beleidsruimte en kennismanagement door onderwijsinstellingen

een stabiele onderwijspraktijk en de behoefte aan verbetering” (p. 81). Om dit te bereiken, aldus de raad, dient het RDD-kennismodel te worden aangevuld met wat Van Wieringen in zijn keynote aanduidde als *bewezen werking* en *kennisgemeenschappen*.

De Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid heeft, complementair aan het advies van de Onderwijsraad, een briefadvies “Onderzoek in het onderwijs: Versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk” (AWT, 2003) uitgebracht. Daarin stelt de AWT het volgende: “Zwartwit gesteld is de conclusie dat er enerzijds een aanbod van kennis is dat niet op de onderwijspraktijk is gericht en anderzijds worden er vanuit de onderwijspraktijk geen kennisvragen geformuleerd.” (p. 2). Dit ligt zowel aan het onderzoek als de onderwijspraktijk, volgens de raad. Zij stelt dat hoewel het onderzoek wetenschappelijk van hoog niveau is, de betekenis van dat onderzoek voor de onderwijspraktijk gering is. Daarnaast draagt de onderwijspraktijk (i.e. instellingen, begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen) onvoldoende bij aan innovaties in het onderwijs, vooral omdat het ministerieel beleid van de afgelopen tijd gericht was op “alle kennis van het onderwijs buiten de scholen - in de educatieve infrastructuur en de onderzoeksinstellingen - te plaatsen” (p. 2). De raad meent dat *kennistransfer* verbeterd moet worden onder andere door wetenschappers te stimuleren hun werk ook uit te dragen naar de gebruikers in de kennisketen.

Naast deze twee adviesorganen zien wij tot slot dat de eerder genoemde programma-raad PROO (2003) het belang benadrukt van “...het gebruik dat van onderzoeksuitkomsten gemaakt kan worden, en ook het mogelijk gebruik en de nieuwe kennisconstructie in de praktijk” (p. 12).²

Tegelijkertijd kan worden vastgesteld dat de wetenschappelijke kwaliteit van het Nederlands onderwijsonderzoek over het algemeen van hoog, internationaal niveau wordt geacht. Niet alleen de AWT is die mening toegedaan, maar ook in de eerder genoemde verkenning “Grenzeloos leren” is die opvatting te vinden, zij het met kanttekeningen, zoals uit navolgend citaat blijkt: “Het Nederlandse onderzoek is in internationaal opzicht van hoog niveau, maar staat onder druk. Te weinig jongeren en vrouwen kiezen voor een carrière als onderzoeker. Jonge onderzoekers krijgen te weinig ruimte om met eigen ideeën te experimenteren. De publieke middelen voor onderzoek worden nog te weinig gericht op kwaliteit en maatschappelijke relevantie en nog teveel op historische gronden toebedeeld. Vooral het door nieuwsgierigheid gedreven fundamenteel en het multidisciplinair onderzoek komen in het gedrang. Wetenschappelijke resultaten worden te weinig benut voor innovatie en nieuwe ondernemingen. Er is een ernstig gebrek aan transparantie in het huidige onderzoeksbestel.” (p. 13).³

Kortom, met de kwaliteit van het onderwijsonderzoek zit het wel goed, niet echter met de impact ervan op de onderwijspraktijk.

3 Het diffusieprobleem

Op het aspect van de diffusie van onderzoeksresultaten willen we in het navolgende nader ingaan, waarbij in aansluiting op de keynotes de bruikbaarheid aan de orde komt. Hierbij zijn meerdere aangrijpingspunten mogelijk die we in vraagvorm geformuleerd hebben.

- Is de wereld van de onderwijsresearch een wat introvert gezelschap met wellicht een te beperkt oog voor de onderwijspraktijk?
- Is de wereld van de onderwijspraktijk een wat conservatief gezelschap met wellicht een te beperkt oog voor wat nieuw of anders is?
- Is er mogelijk sprake van een latentietijd in de zin dat er (meer) tijd nodig is om onderzoeksbevindingen voor de praktijk te verwerken?

Op dergelijke vragen zijn verscheidene reacties denkbaar, welke te geven zijn vanuit uiteenlopende posities en perspectieven. Wij prefereren dat van de onderwijsresearch en van de onderzoeker. Ten eerste zijn we van mening dat elke onderzoeker zich zou moeten bezinnen op de gewenste versus de feitelijke relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk en op de vraag hoe die relatie te verbeteren waar dat nodig wordt geacht. We gaan hier niet verder op in, maar verwijzen slechts naar een bijdrage in het vorige nummer van dit tijdschrift onder de titel "Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet?" (Pieters & Jochems, 2003). De reacties op de keynotes tijdens de ORD 2003 in dit opzicht stemmen ons echter niet gerust; zij gingen in overgrote meerderheid voorbij aan de kritische boodschap. Ten tweede zouden onderzoekers van onderwijs meer aandacht moeten hebben voor onderwijsonderzoek dat praktijknabij en grensverleggend is (of althans lijkt te zijn, want garanties op bruikbaarheid in de praktijk en op "grensverleggendheid" bestaan niet). Vanuit dit perspectief zullen we de voorgaande artikelen in dit ORD-nummer bezien. Ten derde zouden onderzoekers zich misschien wat terughoudender moeten opstellen bij het op simplistische wijze "transfereren" van onderzoeksbevindingen naar de onderwijspraktijk. En onderzoekers

die claimen dat hun onderzoek een bijdrage levert aan de oplossing van een maatschappelijk probleem, moeten er bovendien niet raar van opkijken dat zij hooggespannen verwachtingen creëren, waarop ze later wellicht afgerekend worden. Kortom, de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk is toch iets lastiger, lastiger in ieder geval dan in het simpele model waarbij onderzoeksbevindingen rechtstreeks naar de praktijk overgeheveld zouden kunnen worden.

Het is bijvoorbeeld niet moeilijk te bedenken dat in de onderzoeksomgeving waarin de bevindingen geproduceerd worden, allerlei condities gelden teneinde het te onderzoeken verschijnsel zo zuiver mogelijk in beeld te kunnen brengen; in de onderwijspraktijk is daar veelal geen sprake van. Daarnaast is het niet onverstandig om via geleidelijke opschaling door middel van pilotstudy's en proefimplementaties te onderzoeken hoe het daarop gebaseerde ontwerp zich in de praktijk houdt en wat de invloed daarvan is op de eerder geconstateerde effecten. En tot slot: in de onderwijspraktijk gelden allerlei beperkingen van uiteenlopende aard (financiële, organisatorische, arbeidsrechtelijke, ideologische, enz.) die ons ertoe dwingen genoeg te nemen met een suboptimale oplossing. In deze afweging is de onderwijsonderzoeker één van degenen die inbreng levert. Doorgaans is de inbreng vanuit financieel perspectief dominant in de afweging.

4 Enkele observaties naar aanleiding van de ORD 2003

Ten eerste bleek het tamelijk moeilijk om het thema "Grenzeloos leren" met bijdragen te vullen. De invulling van de andere thema's conform de traditionele divisies van de VOR leverde geen enkel probleem op, hetgeen doet vermoeden dat onderzoekers binnen divisies opereren die als 'inner circles of educational research' functioneren. Ten tweede bleek na screening van de ingediende bijdragen voor alle thema's dat er maar weinig voorstellen te vinden waren die als praktijknabij met een echt "innovatief" karakter waren te beschouwen. Het ziet ernaar uit dat onderzoekers in dit opzicht weinig grensver-

legend zijn en kennelijk geneigd zijn te opereren in de relatieve beslotenheid van de eigen divisie.

De selectie van bijdragen in dit ORD-nummer geeft ons aanleiding tot enkele concrete observaties en overpeinzingen. Alle drie de gepubliceerde studies zijn direct gerelateerd aan problemen in, of vragen uit de praktijk van het onderwijs. Het gaat minstens om “praktijk nabij” onderzoek, hetgeen overigens nog niet wil zeggen dat het praktijkprobleem wordt opgelost. De studies geven wel indicaties van oplossingen of oplossingsrichtingen (zie bijv. Leeman). Voorts laten de studies zien dat de wetenschappelijke kwaliteit hieronder niet per se hoeft te leiden (zie bijv. Elbers & De Haan). Wel stelt onderzoek in de onderwijspraktijk uiteenlopende beperkingen aan de te hanteren onderzoeksmethoden waardoor de kwaliteit van het onderzoek wellicht wat lastiger te handhaven is. Wat betreft de generaliseerbaarheid lijkt zich een serieus probleem voor te doen bij dergelijk onderzoek. De drie studies zijn overwegend beschrijvend, verkennend, oriënterend, en bovendien relatief kleinschalig met beperkte datasets; ook maken ze veelal gebruik van vragenlijsten en interviews. De bijdrage aan de theorievorming zal derhalve beperkt zijn, al geldt zeker ten aanzien van de publicatie van Elbers en De Haan dat deze aan de theorievorming bijdraagt.

Tot slot lijkt het aan de hand van deze studies niet erg moeilijk, noch voor onderzoekers, noch voor gebruikers, om bevindingen te vertalen naar de onderwijspraktijk, bijvoorbeeld in termen van aanbevelingen.

Op het aspect van de bruikbaarheid voor de onderwijspraktijk willen we de drie studies nader beschouwen, daarbij aansluitend bij wat Van Wieringen *bewezen werking* noemt. Dat is eerder omschreven als het in de praktijk van het onderwijs empirisch demonstreren van de geclaimde effecten, opdat schoolleiders en docenten kunnen nagaan dat het werkt. We spitsen de beschouwing toe op de volgende vragen:

- Worden er aanbevelingen gedaan die relevant zijn voor en uitvoerbaar in de praktijk van het onderwijs?
- Wordt er voldoende evidentie aangedragen voor de werking van die aanbevelin-

gen in de praktijk van alledag?

- Wordt aangegeven met welke voorwaarden en welke beperkingen rekening gehouden moet worden?

Van Veen, Mulder en Lemmen beschrijven functies van curriculumschema's en analyseren drie voorbeelden uit het hoger informatica-onderwijs. Expliciete aanbevelingen in de zin van richtlijnen voor het gebruik van schema's of voorbeelden bij het ontwerpen van onderwijs ontbreken. Bovendien beperkt men zich tot het informatica-onderwijs; er wordt geen poging ondernomen om het gevondene te betrekken op andere kennisdomeinen. Met name de vergelijking van de drie curriculum-schema's op de 11 principes zou aanleiding kunnen geven nader te expliciteren wat een keuze voor een bepaald curriculumschema betekent voor het verdere ontwerpproces en de eruit voortvloeiende opleiding. De studie beperkt zich echter hoofdzakelijk tot beschrijvingen en analyses en sluit af met een overzicht van onderzoeksvragen. Kortom, dit onderzoek is praktijk nabij in de zin dat het zich richt op enkele in het informatica-onderwijs gangbare curriculumschema's, maar door het ontbreken van aanbevelingen voor curriculumontwikkelaars en docenten zal het vooralsnog weinig impact hebben op de praktijk van het onderwijs.

Leeman heeft met behulp van halfgestructureerde diepte-interviews met 11 docenten uit het voortgezet onderwijs getracht de breedte aan dilemma's in kaart te brengen die docenten in hun beroepsbeoefening ervaren. Ook heeft ze haar resultaten vergeleken met die van een vragenlijstsonderzoek uit 1996. Na een uitvoerige beschrijving van de resultaten en een interpretatie hiervan in termen van de professionaliteit van leerkrachten, sluit zij af met aanbevelingen die zich richten op het vergroten van de morele en interculturele sensitiviteit van docenten. Concreet richten de aanbevelingen zich op het organiseren van collegiale ondersteuning, het interschoolair netwerken teneinde in de ervaringen van anderen te kunnen delen, en het kiezen voor andere accenten dan de trend van strakke regels en camera's in de school, zoals het benadrukken van persoonlijke relatie en pedagogisch klimaat. De aangedragen evidentie is uiteraard beperkt; het gaat slechts om 11 do-

centen en het in kaart brengen van dilemma's zoals Leeman zelf zegt. Bovendien geeft zij expliciet aan dat het in haar onderzoek gaat om ervaren en geïnteresseerde docenten en dat het de vraag is hoe doorsnee leerkrachten met dergelijke dilemma's omgaan.

Elbers en De Haan hebben samenwerking in een multiculturele klas geobserveerd en geanalyseerd met behulp van de multiculturele discontinuïteitstheorie. De studie laat verschillen in samenwerkingspatronen zien, gerelateerd aan etniciteit, waarvoor vervolgens een verklaring wordt aangedragen. Hoewel niet als zodanig aangeduid of uitgewerkt, zijn uit de discussie enkele aanbevelingen te destilleren. Allereerst is dat de aanbeveling aan leerkrachten om allochtone leerlingen aan te moedigen om te leren door gebruik van het symmetrische model voor samenwerking, hetgeen overigens niet in detail wordt uitgewerkt. Vervolgens wordt gesteld dat de dominantie van autochtone leerlingen een reden tot zorg is, omdat het de participatie van allochtonen vermindert. Behalve door instructies van de leerkracht om samen te werken, wordt aanbevolen de samenwerking beter en gelijkwaardiger te maken door de leerlingen rollen te geven (en deze te laten rouleren) en door van de leerlingen consensus te eisen, hetgeen betekent dat zij hun overleg pas beëindigen als er een oplossing is bedacht waarin iedereen zich kan vinden. In relatie met de gegeven voorbeelden is het niet onaannemelijk dat leerkrachten deze aanbevelingen zelf inhoud kunnen geven.

5 Grensverleggend?

Wat is onze conclusie? Wat ons betreft heeft de ORD 2003 enkele kwesties duidelijker gemaakt die niet de kwaliteit, maar vooral de impact en oriëntatie van de onderwijsresearch betreffen. Van het op de ORD gepresenteerde onderzoek was maar een beperkt gedeelte in een of andere zin praktijknaabig; het woord *grensverleggend* in de betekenis van innoverend en innovatief zoals eerder geschetst hoort daar naar onze mening nauwelijks bij. Derhalve is bescheidenheid gewenst bij onderwijsresearchers ten aanzien van hun claims wat betreft de impact van hun werk op

de onderwijspraktijk. Gelet op de discussies tijdens de ORD 2003 naar aanleiding van de keynotes, met name de bijdrage van Van Wieringen, is de relatie onderwijsresearch – onderwijspraktijk voor velen van ons een lastig onderwerp. Dat alles wekt de indruk dat de wereld van de onderwijsresearchers een wat introvert gezelschap is. Onze conclusie: de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) lijkt er niet aan te ontkomen de onderwijspraktijk meer op de voorgrond te brengen. Dat kan op verschillende manieren, welke bij voorkeur in combinatie te gebruiken zijn. Naast de Onderwijs Research Dagen waar vooral onderzoek centraal staat, zou nog meer aandacht gegeven moeten worden aan de zogenoemde themaconferenties waar de relatie met de gebruiker veel meer op de voorgrond staat en de onderzoeker reageert op vragen uit het veld. Ook het stimuleren van onderzoek naar 'good practices' en naar 'practitioner's knowledge' draagt hieraan bij. Daarnaast ontkomt de VOR er naar onze mening niet aan met haar leden in discussie te gaan over de vraag hoe inhoud te geven aan wat Van Wieringen heeft aangeduid met *bewezen werking* en *kennisgemeenschappen*.

Noten

- 1 Hoewel we ons beperken tot de situatie in Nederland, hebben we de indruk dat een en ander op min of meer vergelijkbare wijze ook voor Vlaanderen geldt.
- 2 Ook internationaal wordt de relatie onderwijsresearch - onderwijspraktijk bediscussieerd. Zie met name "Educational Researcher", waarin in de afgelopen jaren veel is gepubliceerd over de moeizame relatie tussen onderwijsresearch en -praktijk. Het nummer "Scientific Research in Education" (november 2002) is er helemaal aan gewijd.
- 3 De Vereniging voor Onderwijsresearch onderschrijft de constatering dat te weinig afgestudeerden kiezen voor een loopbaan als onderzoeker; reden voor de VOR om een nadere analyse te laten maken van de te verwachten instroom van onderwijskundig onderzoekers.

Literatuur

- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) (2003). *Onderzoek in het onderwijs: Versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk*. Den Haag: AWT.
- American Educational Research Association. (2002). Scientific Research in Education [Theme issue]. *Educational Researcher*, 31(8).
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pieters, J., & Jochems, W. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 5, 407-413.
- Programmaraad voor Onderwijsonderzoek (PROO). (2003). *Programma onderwijsonderzoek 2004-2007*. Den Haag: PROO.
- Hermans, L. M. L. H. A., & Adelmund, K. Y. I. J. (2002). *Een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010 - Grenzeloos Leren*. Den Haag: SDU Uitgevers.

Manuscript aanvaard: 2 oktober 2003

Auteurs

Wim Jochems is als hoogleraar-directeur verbonden aan het Onderwijstechnologisch expertisecentrum (OTEC) van de Open Universiteit Nederland.

Paul Kirschner is als hoogleraar verbonden aan hetzelfde instituut.

Correspondentieadres: Wim Jochems, Open Universiteit Nederland, OTEC, Postbus 2960, 6401 DL Heerlen, e-mail: wim.jochems@ou.nl

Abstract

How far does Dutch educational research need to go?

The three keynote speakers at the 2003 Dutch Educational Research Conference were critical with respect to the impact of educational research on educational practice. This view is consistent with comments recently made by the Dutch minister of education, the Educational Council of the Netherlands, and the Advisory Council on Science and Technology. This article discusses this lack of impact as a "Boundary to learning"; a critical note on the conference theme, namely "Learning without boundaries". Our conclusion is that educational researchers in the Netherlands need to pay much more attention to educational practice.