

KENNIS VAN ONDERWIJS  
advies



## **KENNIS VAN ONDERWIJS**

## Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit zeventien leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Advies *Kennis van onderwijs; Ontwikkeling en benutting*, uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Nr. OR 20030021/686, april 2003.

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2003.  
ISBN 90-77293-04-3

### **Bestellingen van publicaties:**

Onderwijsraad  
Nassaulaan 6  
2514 JS Den Haag  
email: [secretariaat@onderwijsraad.nl](mailto:secretariaat@onderwijsraad.nl)  
(070) 310 00 00 of via de website: [www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)

### **Ontwerp en opmaak:**

Maarten Balyon grafische vormgeving

### **Drukwerk:**

Drukkerij Artoos

© Onderwijsraad, Den Haag  
Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

# **KENNIS VAN ONDERWIJS**

**Ontwikkeling en benutting**



ONS KENMEREK  
20030021/686

OV KENMEREK  
VO/TAB/2002-24155  
d.d. 25 juni 2002  
CONTACTPERSOON

DOORKIESNUMMER

PLAATS / DATUM  
Den Haag, 22 april 2003

ONDERWERP  
Advies *Kennis van Onderwijs*

Aan de minister van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschappen  
Mevrouw M.J.A. van der Hoeven  
Postbus 25000  
2700 LZ Zoetermeer

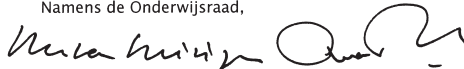
Mevrouw de Minister,

Op 25 juni 2002 heeft u de Onderwijsraad advies gevraagd over mogelijkheden voor verbetering van de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Deelvragen daarbij hebben betrekking op 1) typen onderzoek, verspreidingskanalen en gebruikers, 2) relevante factoren in de relatie tussen onderzoek en praktijk en mogelijke oplossingen en 3) consequenties van die oplossingen voor de educatieve infrastructuur.

Met genoegen biedt de Onderwijsraad u hierbij zijn advies *Kennis van Onderwijs* aan. Onderwijsonderzoek omvat volgens de raad verschillende soorten van kennisontwikkeling. De adviezen van de raad betreffen het laten opstellen van aanvullende eisen ten aanzien van de praktijkrelevantie van onderzoek; het stimuleren van vraagsturing; het stimuleren van de vorming van kennisgemeenschappen van onderzoekers, ontwikkelaars en onderwijsinstellingen samen; het stimuleren van kennismanagement binnen onderwijsinstellingen; en het faciliteren van het voorgaande via instrumenten als overzichtsstudies, transferpunten en zelfevaluaties door intermediairs.

Ook de AWT brengt een advies uit over dit onderwerp. Dat advies is toegespitst op wetenschappelijk onderzoek en gaat vooral in op mogelijke verbeteringen aan die kant. Beide adviezen vullen elkaar goed aan.

Namens de Onderwijsraad,



prof. dr. A.M.L. van Wieringen  
Voorzitter

drs. A. van der Rest  
Secretaris

ONDERWIJS **raad**

HAASBULLAAR 6  
2514 JS DEN HAAG  
TELEFOON 070 310 00 00  
FAX 070 356 14 74  
E-MAIL SECRETARIAAT@ONDERWIJSRAAD.NL  
WEBSITE WWW.ONDERWIJSRAAD.NL



# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b>	9
<b>1 Inleiding</b>	17
1.1 Probleemschets	17
1.2 Adviesvraag	21
1.3 Aanpak	23
1.4 Opbouw advies	23
<b>2 Kennisontwikkeling en -verspreiding</b>	25
2.1 De educatieve infrastructuur als onderwijskennismarkt	25
2.2 Huidige situatie	27
2.2.1 Kennisontwikkelaars	27
2.2.2 Geldstromen	30
2.2.3 Verspreidingskanalen	32
2.2.4 Onderwijsveld	34
2.3 Twee modellen	36
2.4 Samenvatting	40
<b>3 Acht voorbeelden</b>	42
3.1 Inleiding	42
3.2 Voor- en vroegschoolse educatie (VVE)	43
3.3 Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding (KEA)	45
3.4 Leesonderwijs op de basisschool	46
3.5 Realistisch rekenen	48
3.6 Preventie van criminaliteit	49
3.7 Sociale competentie	51
3.8 Probleemgestuurd onderwijs (PGO) in het beroepsonderwijs	52
3.9 Studeerbaarheid in het hoger onderwijs	54
3.10 Reflectie	56
3.10.1 Succesfactoren	56
3.10.2 Manieren van kennisontwikkeling	59
<b>4 Voorstellen voor verbetering</b>	61
4.1 Factoren	62
4.1.1 Factoren bij kennisontwikkelaars	62
4.1.2 Factoren bij intermediairs	65
4.1.3 Factoren bij leraren en onderwijsinstellingen	68
4.1.3.1 Factoren op het niveau van de leraar	68
4.1.3.2 Factoren op het niveau van de onderwijsinstelling	71
4.2 Aanbevelingen	73
4.3 Samenvatting	81



**Literatuur**

84

**Bijlage**

87

Bijlage 1:

Adviesvraag

B.1-88

# Samenvatting

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft de Onderwijsraad advies gevraagd over de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk en over mogelijkheden om die relatie te verbeteren. De adviesvraag luidt: *Hoe komt het dat in het onderwijs over het algemeen weinig gebruik wordt gemaakt van resultaten van onderzoek (breed opgevat als diverse vormen van kennisontwikkeling), en hoe kan daarin verbetering worden gebracht?* Bij deze vraag heeft de minister drie deelvragen geformuleerd (zie hierna).

In dit advies gaat de raad uit van een brede blik op verschillende vormen van kennisontwikkeling rond onderwijs, variërend van fundamenteel onderzoek binnen universiteiten tot toepassingsgericht ontwikkelwerk door ondersteuningsinstellingen en eigen kennisontwikkeling binnen onderwijsinstellingen. Deze benadering doet meer recht aan het huidige brede spectrum van kennisontwikkeling voor onderwijs en aan de vele bronnen waaruit leraren en onderwijsinstellingen kunnen putten. Bij de beoordeling in hoeverre het onderwijsveld die kennis daadwerkelijk benut, is het belangrijk om te bedenken dat diverse typen kennisontwikkeling verschillende doelstellingen hebben en andere doelgroepen bedienen.

Over kennisontwikkeling rond onderwijs is de laatste jaren veel geschreven. De raad kiest een bescheiden ambitie in dit advies. Een herhaling van alle inzichten of het ontwerpen van geheel nieuwe stelsels en structuren is niet de bedoeling. In de lijn van de adviesvraag beschrijft de raad beknopt verschillende aspecten van kennisontwikkeling en benoemt hij sleutelfactoren en mogelijkheden voor verbeteringen.

## Deelvraag 1

Welke (hoofd)typen onderzoek (1a) zijn te onderscheiden (kijkend naar verschillende inhoudelijke kenmerken en organisatorische-financiële kenmerken), welke verspreidingskanalen voor resultaten (1b) en hoe verhouden deze zich tot hun feitelijke gebruik door welk type scholen/onderwijsinstellingen (1c)?

### *1a Hoofdtypen kennisontwikkeling*

Hoofdtypen van kennisontwikkeling zijn:

- Fundamentele kennisontwikkeling: vooral gericht op de ontwikkeling van wetenschappelijke, theoretische kennis en met collega-wetenschappers als belangrijkste doelgroep.
- Praktijkgerichte kennisontwikkeling: toegepast en toepassingsgericht onderzoek en ontwikkelwerk gericht op verbetering van de onderwijspraktijk en vooral met onderwijsbegeleiders, schoolleiders en leraren als doelgroep.
- Beleidsgerichte kennisontwikkeling: gericht op het toetsen van beleidsvoorname of evaluatie van geïmplementeerd beleid, en met beleidsvoorbereiders en -voerders als belangrijkste doelgroep.

Een verdere typering is te maken door te kijken naar typen kennisontwikkelaars, financieringsstromen en manieren van kennisontwikkeling. Als kennisontwikkelaars op onderwijsgebied zijn actief: universiteiten, hogescholen, onderzoeksinstellingen, ondersteuningsinstellingen en begeleidingsdiensten, adviesraden, planbureaus, Inspectie van het Onderwijs en onderwijsinstellingen zelf.

Op hoofdlijnen zijn er zes financieringsstromen:

- De eerste geldstroom is voor het reguliere onderzoek van de universiteiten.
- De tweede geldstroom bestaat uit subsidies van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).
- De derde geldstroom is voor kennisontwikkeling op verzoek van en gefinancierd door verschillende partijen, bijvoorbeeld door onderwijsinstellingen, het Ministerie van OCenW en het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- De vierde geldstroom bestaat uit overheidsmiddelen in het kader van de Regeling schoolbegeleiding en de wet SLOA en is bestemd voor ontwikkelwerk ten behoeve van de onderwijspraktijk.
- De vijfde geldstroom is voor kennisontwikkeling in of door onderwijsinstellingen, bijvoorbeeld in het kader van deskundigheidsbevordering van het onderwijspersoneel.
- Daarnaast zijn er meer incidentele financiers van kennisontwikkeling, zoals brancheorganisaties van het bedrijfsleven die bijvoorbeeld een enquête onder schoolverlaters laten uitvoeren over werken in de branche.

In de jaren zeventig van de vorige eeuw werd de educatieve infrastructuur vormgegeven volgens het model van de 'geperforeerde uienchil'. Feitelijk is dit een lineair model dat overeenkomt met het model van Research, Development & Diffusion (RDD). Hierin is de lijn van kennisontwikkeling door (groepen) onderzoekers via instrumentontwikkeling door intermediairs naar gebruik in de onderwijspraktijk dominant. Sinds de jaren negentig is dit model aan het vervagen. Er ontstaan (niet alleen in de onderwijssector) rond onderzoek steeds meer constellaties van onderzoek, ondersteuning, praktijk en beleid. Hierdoor worden de functies binnen kennisontwikkeling meer geïntegreerd en krijgt het geheel meer het karakter van een kennismجتمع waarin ontwikkeling en toepassing van kennis hand in hand gaan. De raad definieert een kennismجتمع als een heterogene groep van verschillende soorten kennisontwikkelaars en -gebruikers. Het model van kennismجتمعen is niet een vervanging van het RDD-model maar een aanvulling daarop. Deze ontwikkeling lijkt nieuwe mogelijkheden te bieden om kennisontwikkeling en praktijk steviger met elkaar te verbinden.

#### *1b Verspreidingskanalen*

Mede afhankelijk van de beoogde doelgroep verspreidt ontwikkelde kennis zich via verschillende media en intermediairs.

- Bij media die als verspreidingskanaal dienen, kan gedacht worden aan uitgegeven proefschriften en rapporten, persberichten, mailings, websites, studiebijeenkomsten en congressen (bijvoorbeeld de jaarlijkse Onderwijs Research Dagen) en informatiebijeenkomsten, artikelen in algemene vakbladen zoals *Didactief & School* en, artikelen in gespecialiseerde, wetenschappelijke bladen zoals het *Pedagogisch Tijdschrift* en *Pedagogische Studiën*. Vaak bedienen kennisontwikkelaars zich van een combinatie van deze verspreidingskanalen. Voor weten-

schappelijke onderzoekers zijn internationale wetenschappelijke tijdschriften een belangrijk medium.

- Intermediairs die ontwikkelde kennis kunnen 'vertalen' voor en doorgeven aan de onderwijspraktijk zijn bijvoorbeeld lerarenopleidingen, ondersteuners, adviseurs, journalisten, kenniscentra, belangenbehartigers, koepelorganisaties en beleidsmedewerkers.

### *1c      Onderwijsinstellingen*

Deregulering en autonomievergroting verlangen een goed ontwikkeld beleidsvoerend vermogen van onderwijsinstellingen. De rijksoverheid heeft schaalvergroting ingezet als manier om het beleidsvoerend vermogen te vergroten. Dit beleidsvoerend vermogen is nog sterk in ontwikkeling. Onderwijsinstellingen hebben daarbij een sterke behoefte aan (nieuwe) kennis. Ook ontwikkelingen in en rond het onderwijs zoals een veranderende leerlingenpopulatie, onderwijsvernieuwingen en veranderende maatschappelijke eisen aan het onderwijs verlangen continue professionalisering. Kennis(ontwikkeling) neemt daarbij een belangrijke plaats in.

Eenzijds biedt de schaalvergroting ruimte om als onderwijsinstellingen zelf kennis te ontwikkelen en te verspreiden. Ze kunnen bijvoorbeeld leraren voor een aantal uren vrijstellen of staffuncties of -afdelingen inrichten. Tegelijkertijd speelt echter mee dat in de loop der jaren kennisfuncties steeds meer van de onderwijsinstellingen naar de educatieve infrastructuur zijn verplaatst. Er is hierdoor een spanningsveld tussen eigen kennisontwikkeling en het gebruik maken van door derden ontwikkelde kennis.

De vraag naar het gebruik van kennis door typen onderwijsinstellingen is niet goed te beantwoorden. Wel kunnen factoren worden benoemd die het gebruik van ontwikkelde kennis in de onderwijspraktijk beïnvloeden. Deze komen hierna bij deelvraag 2 aan bod.

## **Deelvraag 2**

Welke factoren/oorzaken bij scholen, onderzoekers en intermediairs spelen een rol waar het gaat om de (haperende) relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (2a)?  
Welke oplossingen zijn in dat verband mogelijk (2b)?

## 2a Factoren

Volgens de raad zijn bij de drie onderscheiden groepen vooral de volgende factoren van belang:

Bij kennisontwikkelaars:	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ de wijze van bekostiging en de manier waarop de agenda voor kennisontwikkeling tot stand komt;</li><li>▪ de vertaling van ontwikkelde kennis naar de praktijk;</li><li>▪ samenwerking tussen kennisontwikkelaars en tussen kennisontwikkelaars en intermediairs en gebruikers; en</li><li>▪ informatie over ontwikkelde kennis.</li></ul>
Bij intermediairs:	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ de diversiteit aan en overlap tussen intermediairs;</li><li>▪ de rol van beleidsmakers; en</li><li>▪ de rol van lerarenopleidingen.</li></ul>
Bij onderwijsinstellingen:	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ professionaliteit, competenties en intrinsieke motivatie van leraren;</li><li>▪ tijd en ruimte voor leraren; en</li><li>▪ benutting van de beleidsruimte en kennismanagement door onderwijsinstellingen.</li></ul>

Naar aanleiding van deze factoren neemt de raad de volgende standpunten in:

- De diverse vormen van kennisontwikkeling hebben elk hun eigen waarde. De 'vertaling' van producten van fundamenteel onderzoek is vooral een taak van andere kennisontwikkelaars en intermediairs, hoewel wetenschappers wel kunnen worden gestimuleerd om hun kennisproducten bekend te maken bij de onderwijspraktijk.
- Praktijkgerichte kennisontwikkelaars moeten meer de toegevoegde waarde van hun producten voor de onderwijspraktijk aangeven, en moeten aangeven hoe deze daadwerkelijk benut kan worden. Praktijkgerichte kennisontwikkelaars zouden ook beter de beschikbare media en intermediairs moeten benutten.
- Het model van kennissamenlevingen is een belangrijke aanvulling op het RDD-model; kennisontwikkelaars, intermediairs en gebruikers zouden daar meer in moeten participeren.
- Intermediairs zouden volgens de raad hun sleutelpositie bewuster moeten ontwikkelen en uitbouwen en daarbij onderling moeten samenwerken.
- Beleidsmakers zouden ontwikkelde kennis actief moeten benutten in hun beleid en daarbij prioriteiten moeten benoemen zodat de onderwijspraktijk zich op bepaalde thema's kan concentreren.
- Lerarenopleidingen zouden in relatie tot kennisontwikkeling en -gebruik hun verbindingsfunctie daadwerkelijk moeten gaan vervullen, via scholing van (aankomende) leraren, eigen scholing en eigen kennisontwikkeling.
- Onderwijsinstellingen en (bepaalde) leraren zouden meer bewust met kennisontwikkeling en -gebruik bezig moeten zijn; kennismanagement en participatie in kennissamenlevingen kunnen daaraan bijdragen.

Tegen deze achtergrond formuleert de raad een aantal aanbevelingen. Daarbij adviseert de raad de overheid om geen structuurinterventie in te zetten of een nieuw instituut op te zetten, maar juist in te zetten op het wegwerken van bestaande tekortkomingen. Nader onderzocht zou moeten worden welke gevolgen dit heeft voor de middenstroom. Volgens de raad moet in elk geval de omvang van het bestaande budget voor onderzoek en ontwikkelwerk worden gehandhaafd.

De raad legt prioriteit bij het stimuleren van vier zaken:

- 1 meer aandacht van kennisontwikkelaars voor implementatie;
- 2 de vorming van kennisgemeenschappen;
- 3 kennismanagement door onderwijsinstellingen; en
- 4 drie instrumenten die dit alles kunnen faciliteren.

Samengevat gaat het om de volgende aanbevelingen:

- 1 Er moet *bij kennisontwikkelaars meer aandacht* zijn voor *implementatie* door:
  - de bestaande eisen voor praktijkrelevantie van wetenschappelijk onderzoek nader te operationaliseren en de mate waarin daaraan voldaan wordt te monitoren en evalueren. Overeenkomstig recente ontwikkelingen in de gezondheidszorgsector zouden ook voor de onderwijssector praktijkgerichte criteria moeten worden ontwikkeld als aanvulling op bestaande wetenschappelijke criteria. De raad beveelt aan dat een commissie wordt ingesteld, bestaande uit vertegenwoordigers van kennisontwikkelaars buiten en binnen onderwijsinstellingen. Voorbeelden van elementen die de raad in een aangevuld eisenpakket vindt passen, zijn een sterkere waardering van Nederlandstalige publicaties; stimulans tot het opstellen van toegankelijke overzichtstudies en stand-van-zakenstudies; het bundelen van 1<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> geldstroom via cofinanciering; het betrekken van de onderwijspraktijk als medeontwikkelaar van kennis; een duidelijke scheidingslijn tussen instanties gericht op maatschappelijke relevantie en gebruiksrelevantie en instanties gericht zijn op het uitvoeren van fundamenteel onderzoek; en
  - vraagsturing te stimuleren waarbij onderwijsinstellingen kennisontwikkelaars inschakelen en als opdrachtgever de praktijkgerichtheid kunnen beïnvloeden.

Wat betreft de wijze van verspreiding van informatie over kennisontwikkeling beveelt de raad het volgende aan:

- Bij informatieverspreiding over kennisontwikkeling moet kennis worden genomen van succesvolle marketingfactoren in het bedrijfsleven.
  - Bij werving en selectie van nieuwe (beleids)medewerkers moeten ook competenties ten aanzien van het begrijpen en interpreteren van onderzoek worden getoetst.
- 2 Er moeten *kennisgemeenschappen* worden gevormd waarbinnen kennisontwikkelaars, intermediairs en onderwijspraktijk samenwerken en die de twee rollen van onderwijsinstellingen en leraren als gebruiker en medeontwikkelaar van kennis nader profiel kunnen geven en dichterbij elkaar kunnen brengen. Dit kan worden gestimuleerd en gefaciliteerd door:

- stimuleringsbudgetten in te stellen voor initiatieven van kennisontwikkelaars en onderwijsinstellingen om kennismilieus te vormen rond bestaande of nieuwe kennisgebieden;
  - deze kennismilieus te monitoren door instanties als de VSNU, de NWO en de Inspectie van het onderwijs; en
  - op basis van monitoring en evaluatie bekendheid te geven aan goede voorbeelden van kennismilieus.
- 3 *Kennismanagement* van onderwijsinstellingen moeten worden gestimuleerd door middel van:
- faciliteiten voor (zittende en aankomende) leraren die zich binnen de schoolorganisatie tot 'interne kennisontwikkelaar' willen ontwikkelen en/of in een kennismilieus willen participeren. Een voorbeeld is het instellen van een onderzoeksbeurs voor leraren die onderzoek willen verrichten (zoals al bestaat in Groot-Brittannië); en
  - stimulansen en faciliteiten voor initiatieven om binnen en tussen scholen kennisnetten te vormen: extra investeringen in faciliteiten als computers, internetaansluitingen en inhoudelijke kennisgerichte webmaster-ondersteuning van enkele tientallen kennisnetten.
- 4 Het bovenstaande kan via *drie instrumenten* worden gefaciliteerd:
- het meer (doen) opstellen en publiceren van meer overzichtsstudies, stand-van-zakenstudies en meta-analyses van bepaalde kennisdomeinen en van reviews van andere kennisproducten (lesmethodes, handleidingen en dergelijke);
  - (her)inrichting van transferpunten en databanken die voor kennisontwikkelaars en, intermediairs en gebruikers als vraagbaak dienen. Ze moeten gegevens bevatten over kennisontwikkelaars (al dan niet in kennismilieus) die rond bepaalde thema's actief zijn, en ontwikkelde kennis op een toegankelijke manier ontsluiten. De minister wordt geadviseerd om te laten onderzoeken hoe transferpunten en databanken van kennisproducten het best kunnen worden vormgegeven;
  - het aanmoedigen van intermediairs om samen te werken en zich te bezinnen op hun functioneren door hen te vragen een periodieke zelf-evaluatie uit te voeren over hun rol en positie in de educatieve infrastructuur.

### **Deelvraag 3**

Welke betekenis heeft de bij de vorige adviesvraag bedoelde inventarisatie van mogelijke oplossingen voor de educatieve infrastructuur (3a) en de kennisketen daarbinnen? Zijn de middelen voor verschillende categorieën onderwijsonderzoek evenwichtig verdeeld, mede gelet op signalen over overbevraging van scholen (3b)?

#### *3a Consequenties voor de educatieve infrastructuur*

Uitwerking van de hierboven aangegeven prioriteiten heeft duidelijk betekenis voor de educatieve infrastructuur. Aanvullende eisen op laten stellen voor de praktijkrelevantie en vraagsturing stimuleren, zal effect hebben op de agendering. Kennismilieus en kennismanagement stimuleren, heeft invloed op de manieren van kennisontwikkeling. Ook facilitering hiervan via instrumenten als overzichtsstudies, transferpunten en

zelfevaluatie door intermediairs heeft direct te maken met de educatieve infrastructuur. De concrete uitwerking van deze punten bepaalt de precieze consequenties voor de educatieve infrastructuur.

*3b Verdeling middelen*

De consequenties voor de verdeling van middelen hangen direct samen met de uitwerking van het voorgaande en moeten in dat verband worden onderzocht. Volgens de raad moet in elk geval de omvang van het bestaande budget voor onderzoek en ontwikkelwerk worden gehandhaafd.





# 1 Inleiding

Onderwijsonderzoek heeft tot doel kennis en inzicht in onderwijs te vergroten, en daarmee bij te dragen aan de kwaliteit van onderwijs.<sup>1</sup> De Onderwijsraad is advies gevraagd over de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk en over mogelijkheden om die relatie te verbeteren. In dit advies komen wetenschappelijk onderzoek en allerlei andere vormen van kennisontwikkeling rond onderwijs aan bod. Verschillen in karakter van die diverse soorten kennisontwikkeling zijn van belang bij het benoemen van mogelijke verbeteringen van de relatie met de onderwijspraktijk.

## 1.1 Probleemschets

### *Kennis, kennisontwikkeling, kennisgebruik*

Kennis ligt in allerlei maatschappelijke processen, producten en diensten besloten en is tegenwoordig een volwassen productiefactor naast kapitaal, arbeid en grondstoffen. Daarom spreken we ook wel van een kennissamenleving.<sup>2</sup>

De Onderwijsraad en de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) hebben het begrip kennis gedefinieerd als “het door onderzoek, studie, oefening of aanleg en ervaring verkregen ‘weten’ ” (Onderwijsraad/AWT, 2001, p. 16). Daarbij kan het weten zowel slaan op kennis van het wat en hoe binnen een bepaald vakgebied (functionele kennis), als op weten te handelen (know how, operationele kennis) en op het weten in welke situaties of omgevingen en wanneer iets aan de orde is (contextuele kennis).

In aanvulling hierop wijst de raad hier op het dynamische karakter van kennis (vgl. ook Kirschner, 1991; Weggeman, 1997; Kessels, 2001). Kennis ontwikkelt zich doordat nieuwe kennis in contact komt met bestaande kennis. De al aanwezige kennis bepaalt de verwerking van nieuwe kennis: wat je weet bepaalt wat je ziet (en niet andersom). Wanneer bijvoorbeeld leraren, leerlingen of onderzoekers een boek bestuderen, verbinden ze de kennis die daarin is opgeslagen (meer of minder bewust) met eerdere vergaarde kennis, maar overigens ook met eerdere ervaringen, met normen en waarden, et cetera. Daardoor verandert de bij hen aanwezige kennis. Die veranderde kennis kan vervolgens worden benut om het eigen handelen of dat van anderen te verbeteren.<sup>3</sup>

1 De Verkenningcommissie Kennis van Educatie 2010 formuleert het in zijn Schoolagenda 2010 als volgt: “Door middel van onderwijsonderzoek wordt getracht een kennisbestand op te bouwen dat behulpzaam kan zijn bij het optimaliseren van het onderwijs” (p.49) en “Onderzoek is de bron van kennis die nodig is om de onderwijskwaliteit op een hoog peil te brengen en te houden” (p. 56).

2 Zie ook de verkenning *Leren in een kennissamenleving* (Onderwijsraad, 2002c).

3 Kessels spreekt in dit verband van kennisproductiviteit: “(...) het signaleren, verzamelen en interpreteren van relevante informatie, het ontwikkelen van nieuwe bekwaamheden met behulp van deze informatie, en het toepassen van deze bekwaamheden op het stapsgewijs verbeteren en radicaal vernieuwen van werkprocessen, producten en diensten. In feite gaat het om de wijze waarop medewerkers, teams en afdelingen, op basis van kennis, verbeteringen en vernieuwingen bewerkstelligen.” (Kessels, 2001, p.7)

In de huidige kenniseconomie zijn verwerving, ontwikkeling en toepassing van kennis in toenemende mate van belang. Dit geldt ook voor onderwijsinstellingen. De kwaliteit van de competenties van leraren bepaalt in belangrijke mate de meerwaarde die een instelling toevoegt aan een lerende (leerling, student, deelnemer). Kwaliteitsmetingen en publicaties van resultaten van instellingen benadrukken het belang van de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijsproces. Omdat kennis een dominante rol speelt bij het succes van onderwijsinstellingen, moeten ze investeren in de verwerving, ontwikkeling en benutting van kennis.

Leraren en leidinggevendenden in het onderwijs maken zich een bepaald pakket aan competenties eigen via opleiding, ervaring, reflectie, onderling overleg, consultatie bij onderwijsbegeleidingsdiensten, bijhouden van vakliteratuur, nascholing en andere activiteiten. Ze zijn daarmee nooit 'klaar': de basis die ze meekregen ontwikkelt zich ook na hun opleiding, de vragen waarvoor leerlingen en maatschappij hen stellen veranderen, en zij komen in hun praktijk voor telkens nieuwe, concrete vraagpunten te staan. Denk bijvoorbeeld aan vragen over didactische aspecten van tweedetaalverwerving, vakinhoudelijke vernieuwingen, leerlingen motiveren om zelfstandig aan de slag te gaan, stagebegeleiding geven en in kernteams werken. Om dit soort concrete vragen te beantwoorden gaan leraren op zoek naar bruikbare nieuwe kennis en instrumenten voor het professioneel handelen. Manieren daarvoor zijn onder meer overleg met collega's en onderwijsbegeleiders, projecten opzetten, gebruikmaken van wetenschappelijke publicaties en andere producten van kennisontwikkeling, of onderzoek (laten) doen.

#### *Soorten kennisontwikkeling*

Vaak wordt geconstateerd dat 'de praktijk' onderwijsonderzoek maar beperkt gebruikt en dat de 'praktijk' dat vooral toeschrijft aan het feit dat de onderzoeksresultaten niet direct in de praktijk zijn te gebruiken.<sup>4</sup> Volgens de raad is het bij een oordeel over de mate van benutting van onderzoek belangrijk om te bedenken dat verschillende typen onderzoek verschillende doelstellingen hebben en andere doelgroepen bedienen. Daarom kijkt de raad in dit advies breed naar allerlei soorten kennisontwikkeling rond onderwijs, variërend van fundamenteel onderzoek binnen universiteiten tot toepassingsgericht ontwikkelwerk door ondersteuningsinstellingen en eigen kennisontwikkeling binnen onderwijsinstellingen. Dit doet meer recht aan het brede spectrum van kennisontwikkeling en aan de vele bronnen waaruit leraren en onderwijsinstellingen kunnen putten. De volgende hoofdtypen kennisontwikkeling zijn te onderscheiden.<sup>5</sup>

- 1 *Fundamentele kennisontwikkeling.* Dit type kennisontwikkeling heeft primair tot doel fundamentele kennis te verwerven over vaak complexe onderwerpen. Nieuwsgierigheid en de wens om nieuwe inzichten te verwerven zijn belangrijke drijfveren. De resultaten zijn vooral bedoeld voor collega-wetenschappers; zij vormen de belangrijkste doelgroep. Met andere woorden: fundamentele kennisontwikkeling is doorgaans niet bedoeld om directe oplossingen aan te dragen of

4 Zie naast het rapport van de Verkenningcommissie Kennis van Educatie 2001 ook het eerdere OECD-rapport Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges (1995), evenals de vorige verkenning naar onderwijsonderzoek (Overlegcommissie Verkenningen voor Wetenschap en Technologie, 1996) en de commentaren in het verslag van het symposium dat werd georganiseerd naar aanleiding van die verkenning. Zie voor een blik vanuit de onderwijspraktijk Wald & Leenders (2001).

5 Naast het hier gemaakte onderscheid zijn verschillende andere indelingen te geven. In het kader van dit advies is de hier gepresenteerde indeling volgens de raad het meest relevant.

anderszins direct toepasbaar te zijn in de praktijk. De 'afstand' tussen de onderzoeksvragen en de onderwijspraktijk is bij dit type kennisontwikkeling vaak groot. Dit wil echter nog niet wil zeggen dat op de lange termijn de effecten op de praktijk niet groot kunnen zijn.

#### **Voorbeelden**

Bij onderzoek naar het rendement van onderwijs voor de economie is het lastig om precies aan te geven wat het onderwijs aan de resultaten heeft. Hetzelfde geldt voor uiteenlopend onderzoek naar cognitie en naar leer- en informatieverwerkingsprocessen, zoals bijvoorbeeld onderzoek naar cognitieve belasting of onderzoek naar de transfer van kennis van het korte termijngeheugen naar het lange termijngeheugen.

De route van fundamentele kennisontwikkeling naar de praktijk is vaak een lange weg, maar dat doet nog niet af aan het belang ervan. De bruikbaarheid blijkt vaak pas op termijn, nadat bijvoorbeeld ontwikkelaars van lesmateriaal of schoolbegeleiders ermee aan de slag zijn gegaan. Mogelijkheden om de bruikbaarheid te verbeteren zitten volgens de raad vooral in de latere vertaalslagen richting praktijk. Zowel de kennisontwikkelaars zelf als anderen, bijvoorbeeld onderwijsbegeleiders of leraren/onderwijsinstellingen zelf, kunnen die vertaalslagen maken.

#### **Vertaalslagen**

Een voorbeeld van hoe een wetenschapper inzichten uit fundamenteel onderzoek kan vertalen voor de praktijk is de brochure van hoogleraar onderwijskunde Boekaerts. In deze brochure geeft zij op basis van fundamenteel-wetenschappelijke inzichten over motivatie, leraren praktische tips om leerlingen enthousiast te maken voor hun vak. Onder meer door middel van een artikel in *Didaktief & School* wordt bekendheid gegeven aan het bestaan van de brochure. Naar aanleiding van de ervaringen van gebruikers is geconstateerd dat leraren met de brochure wel inzicht krijgen, maar eigenlijk nog een training zouden moeten hebben. (Bron: Barneveld, 2003)

- 2 *Praktijkgerichte kennisontwikkeling.* Onder deze categorie vallen verschillende soorten toegepaste en toepassingsgerichte kennisontwikkeling, bijvoorbeeld de ontwikkeling van lesmethodes en handleidingen door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) of landelijke pedagogische centra, onderzoek door onderzoeksbureaus in opdracht van onderwijsinstellingen, en eigen onderzoek en ontwikkelwerk door onderwijsinstellingen. Een gemeenschappelijk kenmerk van deze soorten kennisontwikkeling is dat de bruikbaarheid in de onderwijspraktijk wél een directe doelstelling is, dit in tegenstelling tot de doelstelling van fundamentele kennisontwikkeling. Vaak slaat toegepaste en toepassingsgerichte kennisontwikkeling een brug tussen fundamenteel onderzoek en praktijk.

De bruikbaarheid van praktijkgerichte kennisontwikkeling komt echter niet altijd voldoende uit de verf. Redenen daarvoor kunnen verschillen en kunnen zowel bij de kennisontwikkeling liggen als bij de onderwijsinstellingen. Redenen die bij de kennisontwikkeling kunnen liggen zijn bijvoorbeeld:

- Vaak moet de ontwikkelde kennis bruikbaar zijn voor de praktijk én voldoen aan wetenschappelijke eisen (betrouwbaarheid, generaliseerbaarheid enzovoort). Die combinatie is niet altijd makkelijk te maken.
- Kennisontwikkelaars kijken soms meer naar oorzaken van een probleem dan naar mogelijke oplossingen, waardoor er geen concrete handvatten zijn voor de praktijk.
- Mogelijk besteden kennisontwikkelaars onvoldoende aandacht aan de implementatie van die instrumenten in de praktijk. Het kan bijvoorbeeld zijn dat een kennisontwikkelaar onvoldoende rekening houdt met verschillen tussen onderwijsinstellingen die van invloed zijn op het succes van de ontwikkelde instrumenten. Zo'n factor is bijvoorbeeld het niveau van kennismanagement van onderwijsinstellingen.
- Wat ook meespeelt is dat niet altijd duidelijk is hoe onderzoeksresultaten voor gebruik in de onderwijspraktijk moeten worden geïnterpreteerd en vertaald. Soms gelden onderzoeksresultaten alleen voor specifieke situaties, zodat in niet strikt vergelijkbare situaties andere conclusies kunnen gelden. Het is in de praktijk dan vaak onduidelijk wat er zou moeten gebeuren, of de indruk bestaat dat resultaten elkaar tegenspreken. In dit verband stelt Berlinger (2002) over onderwijsonderzoek "(...) In my estimation, we have the harderst-to-do science of them all! We do our science under conditions that physical scientists find intolerable. We face particular problems and must deal with local conditions that limit generalizations and theory building (...). Doing science and implementing scientific findings are so difficult in education because humans in schools are embedded in complex and changing networks of social interaction. (...)"

#### **Voorbeelden**

Bijvoorbeeld bij onderzoek naar het effect van een vier- of vijfdaagse lesweek op de leerresultaten van leerlingen, maakt het uit of wordt gekeken naar 'zwarte' scholen in de grote stad of naar 'witte' scholen op het platteland. Het kan dan best zo zijn dat in de grote stad een vijfdaagse lesweek beter is, terwijl het elders niet veel uitmaakt of leerlingen vier of vijf dagen naar school gaan.

Een ander voorbeeld is onderzoek naar de effecten van schoolgrootte op het schoolverzuim en op de sfeer op school. Dit onderzoek laat soms geen, soms negatieve en soms positieve effecten zien. Dat komt de praktische bruikbaarheid niet ten goede. Bij een nauwkeuriger blik blijkt dat er toch een rode lijn is te trekken door de onderzoeksresultaten. In dit geval is niet alleen de grootte van de school belangrijk maar ook de manier waarop de school is georganiseerd. Bij kleine scholen, maar ook bij grote scholen met 'schooltjes binnen de school' is het verzuim vaak lager en is de sfeer vaak beter. Wie niet let op de rol van de interne organisatie van de school, kan weinig met de resultaten van het onderzoek naar schoolgrootte.

Verder zijn onderwijsinstellingen niet altijd goed in staat om hun behoefte aan kennis zelf te signaleren, en na te gaan hoe ze daarin kunnen voorzien. Vragen die ze zouden moeten beantwoorden zijn:

- Wat is precies het probleem waar we een oplossing voor willen? Vragen zijn bijvoorbeeld: Wat moeten we doen als leerlingen niet naar hun stage gaan? Hoe moeten we omgaan met sociaal-emotionele problemen bij kinderen? Wat moeten we doen aan de hoge schooluitval in leerjaar 3?
  - Hebben we de benodigde kennis zelf in huis en kunnen we die intern toegankelijk maken?
  - Kunnen we de benodigde kennis zelf ontwikkelen, bijvoorbeeld door literatuur te bestuderen, door zelf een klein onderzoek uit te voeren, door ...?
  - Hebben we hulp van buiten nodig en zo ja, gaat het dan om onderzoekers, ontwikkelaars, adviseurs, begeleiders of anderen?
- 3 *Beleidsgericht onderzoek.* Een bijzondere subcategorie binnen praktijkgerichte kennisontwikkeling is beleidsgericht onderzoek zoals verschillende onderzoeksbureaus dat uitvoeren. Dit type kennisontwikkeling is gericht op het toetsen van beleidsvoornemens of op evaluatie van ingevoerd beleid. Beleidsvoorbereiders en beleidsvoerders bij overheden vormen de belangrijkste doelgroep. In het kader van dit advies, waarin onder 'de praktijk' vooral de praktijk van onderwijsinstellingen wordt verstaan, is beleidsgericht onderzoek een 'intermediair' type kennisontwikkeling, gericht op overheden als intermediair tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk.

## 1.2 Adviesvraag

Tegen deze achtergrond heeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen de volgende adviesvraag aan de raad voorgelegd (zie ook bijlage 1).

*Hoe komt het dat in het onderwijs over het algemeen weinig gebruik wordt gemaakt van resultaten van onderzoek (breed opgevat als diverse vormen van kennisontwikkeling), en hoe kan daarin verbetering worden gebracht?*

Drie deelvragen die de minister hierbij heeft geformuleerd zijn:

- 1 Welke (hoofd)typen onderzoek zijn te onderscheiden (kijkend naar verschillende inhoudelijke kenmerken en organisatorische-financiële kenmerken), welke verspreidingskanalen voor resultaten en hoe verhouden deze zich tot hun feitelijke gebruik door welk type scholen/onderwijsinstellingen?
- 2 Welke factoren/oorzaken bij scholen, onderzoekers en intermediairs spelen een rol waar het gaat om de (haperende) relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk? Welke oplossingen zijn in dat verband mogelijk?
- 3 Welke betekenis heeft de bij de vorige adviesvraag bedoelde inventarisatie van mogelijke oplossingen voor de educatieve infrastructuur en de kennisketen daarbinnen? Zijn de middelen voor verschillende categorieën onderzoek evenwichtig verdeeld, mede gelet op signalen over overbevraging van scholen?

Deze adviesvraag volgt op het verschijnen van een verkenning die onder auspiciën van de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) en de Commissie van Overleg Sectorraden (COS) is uitgevoerd door de zogeheten Verkenningcommissie Kennis van Educatie 2010 (voorzitter prof.dr. L.F.W. de Klerk). Deze verkenning is in maart 2002 uitgebracht onder de titel *Schoolagenda 2010* en bestaat uit de eigenlijke verkenning (deel 1) en een bundel essays (deel 2). Aansluitend op deze verkenning bracht de AWT in april 2003 een advies *Onderzoek in het onderwijs* uit over de versterking van de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk (AWT, 2003). Daarbij ligt het accent op verbetermogelijkheden aan de kant van het onderzoek.<sup>6</sup>

Over kennisontwikkeling rond onderwijs is de laatste jaren veel geschreven. Ook de raad heeft eerder publicaties uitgebracht die raken aan het onderwerp van dit advies; zie bijvoorbeeld de verkenning *De markt meester?* (Onderwijsraad, 2001c) en de adviezen *Ten dienste van de school* (Onderwijsraad, 2001a) en - samen met de AWT - *Hógeschool van kennis* (Onderwijsraad & AWT, 2001). De raad herhaalt in dit advies niet al deze inzichten. Hij beoogt ook niet om geheel nieuwe stelsels en structuren te ontwerpen. In de lijn van de adviesvraag en de deelvragen beschrijft de raad beknopt verschillende aspecten van kennisontwikkeling, illustreert deze met casussen en benoemt sleutelfactoren en mogelijke verbeterpunten. Zowel mogelijke verbeteringen bij onderzoekers en intermediairs als mogelijkheden bij de onderwijsinstellingen komen aan bod. Overigens kijkt de raad - ook in de lijn van de adviesvraag - met name naar gebruik van ontwikkelde kennis door de onderwijspraktijk en niet zozeer door andere typen gebruikers, waaronder kennisontwikkelaars zelf.

Per deelvraag is de uitwerking als volgt.

#### Ad 1

In relatie tot de eerste deelvraag schetst de raad een aantal kenmerken van de onderwijskennismarkt. Hij beperkt zich hierbij tot kennisontwikkeling die betrekking heeft op onderwijs en die door óf het Ministerie van OCenW óf door de onderwijspraktijk zelf bekostigd wordt. Na deze schets volgt een illustratie met een aantal actuele praktijkvoorbeelden van kennisontwikkeling en -verspreiding.

#### Ad 2

Factoren die een rol spelen bij het gebruik van ontwikkelde kennis zijn bijvoorbeeld:

- verschillen in doelstellingen van kennisontwikkeling: niet alle kennisontwikkeling heeft directe bruikbaarheid tot doel;
- de manier waarop en mate waarin de onderwijspraktijk bij kennisontwikkeling wordt betrokken;
- de mate waarin kennisontwikkelaars de door hen ontwikkelde kennis toegankelijk maken voor mogelijke gebruikers; en
- de vaardigheden van intermediairs om kennisbehoeften uit de praktijk te verbinden met beschikbare ontwikkelde kennis en die toegankelijk te maken voor onderwijsinstellingen.

In dit advies komen dit soort factoren aan bod, maar ook nadrukkelijk factoren die op het niveau van de onderwijsinstellingen liggen. Daarbij gaat het met name om het kennis-

<sup>6</sup> Overigens werkt de COS in aansluiting op de verkenning aan een draagvlakonderzoek naar de instelling van een sectorraad voor het onderwijs.

management door onderwijsinstellingen in relatie tot (eigen en externe) kennisontwikkeling. Denk daarbij bijvoorbeeld aan:

- vaardigheden om in het kader van onderhoud en verbetering van het eigen professionele functioneren de eigen kennis te ontwikkelen, bijvoorbeeld door overleg met collega's, door projecten, door te rade gaan bij een schoolbegeleider, maar ook door gebruik te maken van wetenschappelijke publicaties en andere producten van kennisontwikkeling;
- vaardigheden om eigen onderzoeksbehoeften te formuleren en te beoordelen of men die zelf kan beantwoorden of externen nodig heeft; en
- vaardigheden om extern verricht onderzoek te vertalen naar de praktijk van de eigen school.

Ad 3

Bij de derde deelvraag komt feitelijk de discussie terug die eerder in het kader van het advies *Ten dienste van de school* aan de orde is geweest, maar nu toegespitst op kennisontwikkeling en de manier waarop daarmee binnen de educatieve infrastructuur wordt omgegaan.

### **1.3 Aanpak**

Als voorbereiding op dit advies heeft de raad het Tilburgs instituut voor beleidsonderzoek IVA opdracht gegeven om op basis van een literatuurstudie een overzicht te geven van kennisontwikkeling rond onderwijs, het gebruik in de praktijk en verbetermogelijkheden (De Wolf, 2002).

Daarnaast heeft Sardes in opdracht van de raad thematisch zes voorbeelden van kennisontwikkeling beschreven. De onderzoeksthema's zijn onder meer voor- en vroegschoolse educatie, leesonderwijs op de basisschool en preventie van criminaliteit (Sardes, 2002). Het Max Goote Kenniscentrum heeft een casus over probleemgestuurd onderwijs in het beroepsonderwijs opgesteld (De Vijlder, 2002). Verder is in eigen beheer de casus realistisch rekenen uitgewerkt, met gebruikmaking van de beschrijving van De Wolf (2002). Samen geven deze acht casussen nader inzicht in met name praktijkgerichte kennisontwikkeling en -verspreiding rond en in het Nederlandse onderwijs.

Het IVA-rapport is vooral gebruikt voor hoofdstuk 2 en de casussen komen terug in hoofdstuk 3.

### **1.4 Opbouw advies**

Hoofdstuk 2 typeert de kennisontwikkeling rond onderwijs in Nederland vanuit verschillende invalshoeken:

- de educatieve infrastructuur als onderwijskennismarkt;
- de diverse kennisontwikkelaars, geldstromen, verspreidingkanalen en ontwikkelingen in het onderwijsveld die van belang zijn voor de kennisbehoefte daar; en
- manieren van kennisontwikkeling en -verspreiding. Daaruit blijkt een ontwikkeling waarbij het model van 'research, development & diffusion' (RDD) wordt



aangevuld met het model van kennisgemeenschappen waarin de verschillende functies en fasen meer met elkaar zijn verweven.

In hoofdstuk 3 volgt aan de hand van acht casussen een illustratie van (vooral praktijk- en beleidsgerichte) kennisontwikkeling en -verspreiding rond verschillende thema's in verschillende sectoren van het Nederlandse onderwijs. Daarop aansluitend volgt aan het eind van dat hoofdstuk een reflectie. Daarin benoemt de raad naar aanleiding van de casussen factoren die de in hoofdstuk 2 genoemde mogelijke oplossingen concretiseren. Tevens worden de manieren van kennisontwikkeling samengevat.

Hoofdstuk 4 bouwt voort op de hoofdstukken 2 en 3. Gegroepeerd naar type actor komen eerst de factoren aan bod die een rol spelen bij het gebruik van ontwikkelde kennis in de onderwijspraktijk. Daarna doet de raad aanbevelingen waarmee de rol van deze actoren in de relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk kan worden versterkt.

## 2 Kennisontwikkeling en -verspreiding

Het veld van kennisontwikkeling rond onderwijs is breed, diep en lang. Daarom benadert de raad het hier vanuit verschillende invalshoeken. Eerst volgt een typering van de educatieve infrastructuur als onderwijskennismarkt (paragraaf 2.1). Vervolgens gaat paragraaf 2.2 over typen kennisontwikkelaars, soorten financiering, verspreidingskanalen en het onderwijsveld als gebruiker. Dan volgt een bespreking van twee modellen van kennisontwikkeling en -verspreiding (paragraaf 2.3). Paragraaf 2.4 bevat de conclusies van het hoofdstuk.

### 2.1 De educatieve infrastructuur als onderwijskennismarkt

De relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk kan worden getypeerd in termen van een onderwijskennismarkt. Er zijn aanbieders (kennisontwikkelaars) en vragers (onderwijsinstellingen). De beschikbare middelen zijn schaars en aanbieders en vragers moeten keuzen maken over de te beantwoorden vragen, de te ontwikkelen 'kennisproducten' (boeken, rapporten, lesboeken, educatieve cd-roms) en de verspreiding ervan. Ook zijn afspraken nodig over de eigendoms- en gebruiksrechten van het product. Maar de onderwijskennismarkt voldoet niet volledig aan de kenmerken van een 'zuivere' markt. Bijvoorbeeld niet iedere gebruiker van een 'kennisproduct' hoeft daar voor te betalen: kennis is voor een groot deel vrij toegankelijk.

Hieronder bespreekt de raad drie aspecten van de onderwijskennismarkt, namelijk

- de agenda en financiering van kennisontwikkeling;
- samenwerking tussen kennisontwikkelaars en tussen ontwikkelaars en gebruikers; en
- informatie over kennisproducten.

#### *Agenda en financiering*

De overheid financiert een groot deel van de kennisontwikkeling. Deze financiering hangt samen met een vastgestelde agenda (zie hiervoor paragraaf 2.2). Kennisontwikkelaars zijn daardoor niet volledig vrij om hun producten zelf te bepalen. Door de publieke bekostiging en nog bestaande verplichtingen voor aanbesteding zijn onderwijsinstellingen ook niet volledig vrij in hun keuze voor een aanbieder en een product.

De overheid wil de marktwerking versterken, onder meer door het onderwijs meer mogelijkheden te geven zich als vragende partij op te stellen en de onderlinge concurrentie bij aanbieders te vergroten. Desalniettemin wordt momenteel het aanbod nog vooral door de educatieve infrastructuur zelf bepaald (Vermeulen & De Wolf, 2001). Wel is er een ontwikkeling naar een meer vraaggerichte opstelling van kennisontwikkelaars. Deze komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in marktactiviteiten en projecten die zij samen met grote onderwijsinstellingen uitvoeren. Lastig is dat onderwijsinstellingen en leraren nog

onvoldoende in staat zijn 'met hun vraag de aanbieder te sturen.' De onderwijspraktijk neemt nog weinig initiatief om bepaalde knelpunten op de agenda voor kennisontwikkeling te zetten of om daar zelf kennis over te ontwikkelen.

Logischerwijs verloopt de marktwerking tussen een ongeformuleerde vraag en een niet-praktijkgericht aanbod over het algemeen moeizaam. Volgens de raad is van belang om alle spelers op de kennismarkt aan te spreken op hun verantwoordelijkheden. Marktcoördinatie is volgens de raad in dit verband een passend perspectief (zie ook Onderwijsraad, 2001a, p.14).

### *Samenwerking*

Samenwerking tussen kennisontwikkelaars onderling en tussen ontwikkelaars en (mogelijke) gebruikers kan zowel de kwaliteit van kennisproducten als de toegankelijkheid ervan voor gebruikers (en daarmee het gebruik) versterken. Over samenwerking op de onderwijskennismarkt constateren Vermeulen & De Wolf (2001) dat:

- de schoolbegeleidingsdiensten fuseren en vooral onderling samenwerken, maar vrijwel geen andere samenwerkingsverbanden aangaan;
- de universitaire lerarenopleidingen en hbo-lerarenopleidingen samenwerkingsovereenkomsten hebben,
- er structureel veel samenwerking is tussen de SLOA-instellingen (LPC's); maar dat,
- structurele samenwerking tussen onderzoek enerzijds (met uitzondering van vakdidactische onderzoek) en opleiden en onderwijsondersteuning anderzijds bijna niet voorkomt.

Samenwerking tussen kennisontwikkelaars onderling en tussen ontwikkelaars en afnemers, kan moeilijk op gang komen door verschillende financiële belangen. Naarmate meer ruimte wordt gegeven aan vraagsturing zal ook de concurrentie toenemen. Ook onzekerheden bij de betrokken partijen over elkaars wereld, met verschillen in cultuur, in omgang met tijd en risico's, in bepaalde onuitgesproken vanzelfsprekendheden, in besluitvormingsprocessen en in het management kunnen samenwerking belemmeren (Reijniers, 1992). Samenwerking en uitwisseling van kennis komen gemakkelijker op gang als de partijen een goed beeld hebben van de voordelen en belangen die elk van de partijen in de samenwerking zoekt en van de rol die elk daarin speelt (Groen & Vasbinder, 1999, p. 283).

Ondanks deze belemmeringen komt er sinds de jaren negentig gaandeweg meer samenwerking tussen ontwikkelaars en gebruikers van kennis(producten) op gang. Dit komt terug in paragraaf 2.3.

### *Informatie*

Eén van de bijzondere kenmerken van kennis is dat het een ervaringsgoed is: gebruikers moeten eerst de kennis ervaren voordat ze deze kunnen waarderen (Shapiro & Varian, 2000). Leraren willen bijvoorbeeld eerst een nieuwe lesmethode bekijken en uitproberen voordat zij besluiten deze te gaan gebruiken. Aanbieders moeten dus een strategie bedenken om mogelijke gebruikers over hun aarzeling heen te helpen om een kennisproduct te kopen voordat ze weten wat ze krijgen. Zeker wanneer nieuw ontwikkelde kennis leidt tot ingrijpende veranderingen in werkwijzen, zullen potentiële gebruikers lang nadenken voordat zij besluiten te gaan werken met of volgens die nieuwe kennis. Het is dan belangrijk dat zij door de ontwikkelde kennis kunnen 'bladeren' om er een goed

beeld van te krijgen.<sup>7</sup> Met name kennisontwikkelaars en -verspreiders die dicht bij de onderwijspraktijk werkzaam zijn, zullen hiermee rekening moeten houden in hun benadering van leraren en onderwijsinstellingen. Overigens kan de net genoemde samenwerking bijdragen aan een goed beeld bij gebruikers van kennis.

Ook meer in het algemeen is het belangrijk dat vragers beschikken over adequate informatie over producten. Shapiro & Varian (2000, p.11) constateren dat op dit moment niet zozeer sprake is van onvoldoende toegang tot informatie, maar van een teveel aan beschikbare informatie. Afnemers hebben behoefte aan een infrastructuur van wegwijzers, filters, vertalers en dergelijke die aangeven wat voor hen wel en niet nuttig is. Zo zijn zoekmachines de populairste websites op het world wide web. Via het web kunnen informatieleveranciers voortdurend up-to-date-informatie leveren uit hun databanken en andere bronnen. Dit gaat ook op voor de onderwijskennismarkt. Het aanbod op de onderwijskennismarkt is niet overzichtelijk en moeilijk vergelijkbaar. Er is niet één instantie die de kennisontwikkeling overziet of aanstuurt. Verschillende instanties werken naast elkaar aan verschillende soorten kennisontwikkeling. De samenhang is niet duidelijk en er is weinig (totaal)coördinatie. Het gevolg is dat ook (potentiële) gebruikers door de bomen het bos niet zien.

In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op een aantal aspecten van de onderwijskennismarkt.

## 2.2 Huidige situatie

De diversiteit van kennisontwikkeling rond onderwijs maakt het lastig, en ongewenst, om tot één typologie te komen.<sup>8</sup> Dat zou afbreuk doen aan de complexiteit van het veld. Daarom is ervoor gekozen om afzonderlijk in te gaan op die aspecten van kennisontwikkeling die de raad relevant acht om een helder beeld te verkrijgen van het veld. In aanvulling op het in hoofdstuk 1 gemaakte onderscheid in hoofdtypen van kennisontwikkeling (fundamenteel, praktijk- en beleidsgericht) wordt hieronder ingegaan op kennisontwikkelaars, geldstromen, verspreidingskanalen, en het onderwijsveld.

### 2.2.1 Kennisontwikkelaars

Er zijn in Nederland verschillende soorten kennisontwikkelaars. De belangrijkste zijn universiteiten, hogescholen, onderzoeksinstituten, onderwijsbegeleidingsdiensten, adviesraden, planbureaus, de Inspectie van het Onderwijs en onderwijsinstellingen.

#### *Universiteiten*

Onderwijsonderzoeksprogramma's van universitaire vakgroepen zijn vaak te typeren als fundamentele kennisontwikkeling gericht op theorievorming en toetsing van bestaande theorieën. Voorbeelden van onderzoeksthema's zijn zelfregulerend leren, leren in organisaties, ict in het onderwijs, effectief onderwijs, ontwikkeling van curricula, beleid en organisatie van onderwijs (zie ook De Wolf, 2002).

<sup>7</sup> Een ander bijzonder kenmerk is dat het kostbaar is om kennis te produceren, maar goedkoop (soms zelfs gratis) om haar te reproduceren. Bijvoorbeeld het ontwikkelen van een nieuwe lesmethode is kostbaar, maar als deze eenmaal ontwikkeld is dan brengt het kopiëren en verspreiden ervan weinig extra kosten met zich. Dit heeft implicaties voor zaken als prijsstelling, marketing en management.

<sup>8</sup> Zie De Wolf (2002) voor een overzicht van domeinen, uitvoerders, aard en thema's binnen de kennisontwikkeling rond onderwijs in Nederland.

Universitaire onderzoeksprogramma's zijn de afgelopen tien jaar periodiek (vierjaarlijks) beoordeeld door visitatiecommissies van de VSNU (vereniging van universiteiten). Deze toetsen per discipline de wetenschappelijke kwaliteit van het onderzoek aan de hand van criteria voor academische kwaliteit en productiviteit (publicaties), relevantie van het onderzoek voor het onderzoeksterrein en perspectieven voor het onderzoeksprogramma op de lange termijn (gezien nationale en internationale ontwikkelingen). De relevantie van het onderzoek voor de praktijk is dus één van de criteria in de beoordeling voor visitatiecommissies. Echter, een heldere definitie van dit begrip met bijbehorende indicatoren ontbreekt voornamelijk.<sup>9</sup> De status van wetenschappelijk onderzoekers is in de huidige situatie vooral afhankelijk van het aantal publicaties in (internationale) wetenschappelijke tijdschriften. Publicaties in Nederlandse tijdschriften en praktijkgerichte vakbladen tellen daarbij nauwelijks mee, terwijl juist dat soort publicaties kunnen bijdragen aan een bredere verspreiding van onderzoeksbevindingen.

Naast de onderzoeksprogramma's van afzonderlijke universiteiten zijn er binnen het universitaire veld twee interuniversitaire en interdisciplinaire onderzoekscholen die zich (mede) richten op onderwijsonderzoek. Zij brengen hoogwaardig onderzoek op het terrein van onderwijs en de opvoeding en ontwikkeling van kinderen samen. Het gaat om het Institute for the Study of Education and Human Development (ISED) en het Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek (ICO), beide erkend door de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (KNAW).

Ook door studenten van universitaire opleidingen zoals pedagogiek en onderwijskunde en de universitaire lerarenopleidingen (ulo's) vindt kennisontwikkeling plaats. In het kader van hun studie doen deze studenten onderzoek en soms ontwikkelwerk. Universitaire lerarenopleidingen dragen kennis uit onderwijsonderzoek over op studenten, en via hen op het onderwijs.

#### *Hogescholen*

Lerarenopleidingen binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo) dragen, net als universitaire lerarenopleidingen, bij aan de overdracht van kennis uit onderwijsonderzoek naar de onderwijspraktijk.

- Lerarenopleidingen doen dit ten eerste via de 'bagage' van (aankomende) leraren.
- Ten tweede worden hbo-opleidingen met ontwerp- en ontwikkelactiviteiten (O&O) steeds vaker actief op het terrein van praktijkgerichte kennisontwikkeling. Hierbij gaat het om het ontwerpen en ontwikkelen van kennisproducten die direct toepasbaar zijn zoals fysieke producten, productieprocessen, adviesdiensten, methodieken en handleidingen.
- Ten derde is er binnen het hbo momenteel een ontwikkeling gaande die ertoe bij moet dragen dat hogescholen in toenemende mate de rol van kennisontwikkelaar op zich nemen. Vanaf 2001 stelt de minister van OCenW namelijk extra geld beschikbaar waarmee hogescholen lectoren kunnen aantrekken. Dit zijn medewerkers die hun (onderzoeks)sporen binnen een bepaalde discipline

<sup>9</sup> De Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU), de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (KNAW) en Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) zijn momenteel bezig met voorbereidingen voor vernieuwingen van het visitatiesysteem. In het vernieuwde systeem zal de evaluatie plaatsvinden per samenhangend terrein van onderzoek en niet langer per discipline. Internationale toetsing komt in plaats van uitsluitend landelijke vergelijking en het initiatief komt voortaan te liggen bij de universiteiten zelf, in plaats van bij de VSNU of KNAW.

(of beter, interdisciplinair onderzoeksterrein) verdiend hebben en goede contacten hebben met andere onderzoekers. Zij zijn binnen een hogeschool verantwoordelijk voor de acquisitie van onderzoeksopdrachten en de opzet en uitvoering van dat onderzoek. Zij moeten er ook voor zorgen dat de resultaten van het onderzoek ten goede komen aan het onderwijs van de hogeschool, en het onderhouden van contacten met collega's (onderzoekers) op hun terrein. Lectoren dienen binnen de hogeschool leiding te geven aan een zogeheten kenniskring. Dit is een groep van hbo-leraren die hun onderzoeksdeskundigheid vergroten door studie, (promotie)onderzoek en kennisuitwisseling met bedrijven en instellingen. Het doel van het lectoraat is dat hogescholen een bijdrage leveren aan de versterking van de kennisuitwisseling met bedrijven en instellingen in hun regio en daarbuiten (zie Onderwijsraad/AWT, 2001 en [www.hbo-raad.nl](http://www.hbo-raad.nl)).

#### *Onderzoeksinstellingen*

Er zijn, naast de universiteiten, diverse instellingen die vooral contractonderzoek uitvoeren of onderzoek doen binnen NWO-programma's (zie paragraaf 2.2.2 onder 'Tweede geldstroom'). In het eerste geval gaat het vaak om commerciële bureaus en in het tweede geval om speciale onderzoeksinstituten, al dan niet gelieerd aan universiteiten.

#### *Ondersteuningsinstellingen en begeleidingsdiensten*

Diverse instellingen hebben als taak landelijk vernieuwingen in het onderwijs op schoolniveau te stimuleren en te ondersteunen. Zij ontwerpen instrumenten, verspreiden kennis en begeleiden implementatietrajecten bij scholen. Hiermee leggen ze verbanden tussen wetenschappelijke inzichten en de onderwijspraktijk. Binnen het primair onderwijs liggen deze taken vooral bij de onderwijsbegeleidingsdiensten, in het voortgezet en beroepsonderwijs zijn dit de landelijke pedagogische centra (LPC's). LPC's zetten ook kortlopende onderzoeken uit. Daarnaast zijn er instellingen die expertise hebben op het gebied van toets- en leerplanontwikkelingen: de Citogroep, de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) en het Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP).

#### *Adviesraden*

Een ander type kennisontwikkelaars zijn adviesraden van de regering. Op het terrein van het onderwijs gaat het om de volgende raden:

- De Onderwijsraad. De raad adviseert over de hoofdlijnen van onderwijsbeleid. Als voorbereiding op deze adviezen voert de raad verkenningen en studies uit.
- De Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT). Deze raad adviseert over wetenschaps- en technologiebeleid en voert ook verkenningen en studies uit.
- De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR). De WRR houdt zich bezig met ontwikkelingen die op langere termijn invloed hebben op de samenleving, waaronder ontwikkelingen in het onderwijs.

#### *Planbureaus*

Planbureaus als het Centraal Planbureau (CPB) en het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) voeren wetenschappelijke verkenningen, analyses en prognoses uit die input zijn voor het strategisch beleid van de overheid. Het CPB richt zich bij onderwijs op de relatie tussen kennis en economie, terwijl het SCP aandacht heeft voor onderwerpen als onderwijsparticipatie, educatie en minderheden.

### *Inspectie van het Onderwijs*

De Inspectie heeft als taak de kwaliteit van het onderwijs te bewaken en te bevorderen en in dat verband gedegen kennis te verzamelen over de onderwijsinstellingen en het onderwijs. Hiertoe verzamelt de Inspectie regelmatig gegevens bij onderwijsinstellingen en brengt daar rapport over uit. Daarbij gaat het zowel periodieke rapportages over de kwaliteit van de school als over bepaalde thema's en onderwijsvernieuwingen.

### *Onderwijsinstellingen*

Onderwijsinstellingen zijn zelf verantwoordelijk voor de deskundigheidsbevordering van hun personeel en ontvangen daar ook financiële middelen voor. De instelling organiseert deskundigheidsbevordering deels zelf, bijvoorbeeld via interne studiedagen, brainstorm-groepen, docenten die elkaar coachen of elkaars lessen observeren, supervisie en interne begeleiding van nieuwe leraren door ervaren collega's. Deskundigheidsbevordering kan ook gestalte krijgen door deel te nemen aan externe activiteiten zoals conferenties en scholingstrajecten, of door het inhuren van externe expertise van bijvoorbeeld onderwijs-begeleidingsdiensten. Verder nemen met name grotere schoolbesturen steeds vaker zelf het initiatief om onderwijsinnovaties te ontwikkelen en implementeren. Soms zetten zij hiervoor een eigen afdeling met onderwijskundige medewerkers op, soms werken ze samen met externe ondersteuners van bijvoorbeeld landelijke pedagogische centra of commerciële adviesbureaus.

## **2.2.2 Geldstromen**

In het jaar 2000 werd in Nederland in totaal (dus niet alleen op onderwijsgebied) 8,1 miljard euro aan Research & Development uitgegeven door overheden, bedrijven en private non-profitinstellingen en het buitenland. Hiervan zit 2,4 miljard in het hoger onderwijs, 1,1 miljard in onderzoeksinstituten en 4,6 miljard in bedrijven (Ministerie van OCenW, 2003).

Wanneer men alleen de (totale) eerste en derde geldstroom voor universiteiten rekent, dan bedroegen de uitgaven in 1999 in totaal 1929 miljoen euro. De verdeling over de verschillende sectoren zoals onderscheiden in het Hoger Onderwijs- en Onderzoeksplan (HOOP) was dat jaar: Landbouw 6%, Natuur 19%, Techniek 22%, Gezondheid 29%, Economie 4%, Recht 4%, Gedrag en Maatschappij 10%, Taal en Cultuur 6% (Ministerie van OCenW, 2003).

Voor kennisontwikkeling specifiek op onderwijsgebied zijn er in de bekostigingssystematiek (met bijbehorende regulering en institutionalisering) in hoofdlijnen zes geldstromen:<sup>10</sup>

### *Eerste geldstroom*

Het regulier onderzoeksbudget van de universiteiten heet de eerste geldstroom. Universiteiten kunnen het geld naar eigen inzicht en binnen hun eigen beleidskaders besteden aan onderzoek. De overheid wil daarmee de autonomie en het zelfsturend vermogen van universiteiten stimuleren (zie ook het Wetenschapsbudget 2000). In de vakgroepen dient wetenschappelijk personeel dat binnen de eerste geldstroom wordt bekostigd, 40% van de werktijd aan onderzoek te besteden. Er zijn geen volledige gegevens over de hoeveelheid tijd die zij daadwerkelijk aan onderzoek besteden. Wel is duidelijk

<sup>10</sup> Gegevens over de omvang van deze zes geldstromen afzonderlijk zijn wel beschikbaar, maar niet compleet en daardoor ook niet onderling vergelijkbaar. Deze gegevens zijn daarom buiten beschouwing gelaten. Ook is onderzoek voor Europese opdrachtgevers (zoals de Europese commissie) buiten beschouwing gelaten.

dat assistenten in opleiding (aio's) die uit de eerste geldstroom worden bekostigd, het overgrote deel van hun tijd besteden aan onderzoekswerkzaamheden.

#### *Tweede geldstroom*

Bij de tweede geldstroom gaat het met name om de subsidies van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). NWO zelf wordt vooral bekostigd door het Ministerie van OCenW, maar ook andere ministeries dragen bij. NWO verleent subsidies voor onderzoek en onderzoeksapparatuur en coördineert onderzoeksprogramma's. NWO financiert momenteel 4300 arbeidsplaatsen waarbinnen onderzoek plaatsvindt op alle mogelijke in Nederland beoefende wetenschapsgebieden. NWO heeft samen met de KNAW en de universiteiten het programma Vernieuwingsimpuls opgezet. Dit programma wil onderzoekers perspectief op een aantrekkelijke wetenschappelijke carrière bieden en daarmee vernieuwing van het wetenschappelijk onderzoek stimuleren.

Binnen NWO zijn momenteel twee organen specifiek actief op het gebied van onderwijs-onderzoek:

- De Programmaraad voor het Onderwijs Onderzoek (PROO, ingesteld in 1997) heeft als taken: opstellen van programma's voor onderwijsonderzoek, beoordeling van aanvragen, bewaking van de voortgang, de verspreiding en de evaluatie van resultaten van fundamenteel-strategisch onderzoek, toepassingsgerichte onderzoek, internationaal-vergelijkend onderzoek en evaluatieonderzoek. Het onderzoeksterrein omvat het onderwijs van de voorschoolse periode tot en met het middelbaar beroepsonderwijs. De PROO bepaalt zijn programmering op basis van actuele ontwikkelingen binnen het onderwijs, het onderwijsbeleid en de wetenschap. In het programma 2003 legt de PROO zes zwaartepunten, namelijk: leren en instructie, voor- en vroegschoolse periode, ict en onderwijs, de leerkracht, pedagogische functie van het onderwijs, decentralisatie van het onderwijsbeleid en het beroepsonderwijs.
- De Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) programmeert onderwijsonderzoek dat gericht is op het evalueren van het beleid van het Ministerie van OCenW op een aantal terreinen binnen het basis-onderwijs zoals het onderwijsachterstandenbeleid, de leerlinggebonden financiering en het beleid over groepsgrootte en kwaliteit van het basisonderwijs.

Binnen de NWO-programmering is bij de BOPO en de PROO de relatie tussen onderwijs-onderzoek en onderwijspraktijk een aandachtspunt. Aan de onderzoeksprogramma's van NWO en de projectplannen die onderzoekers bij NWO kunnen indienen, stelt NWO de eis dat structureel aandacht worden geschonken aan de implementatie van de ontwikkelde kennis. De PROO benadrukt dat onderzoeksvoorstellen in moeten gaan op het gebruik van onderzoeksuitkomsten. De BOPO stelt dat meer onderzoek een beleidsvoorspellend karakter moet krijgen.

NWO-subsidies zijn bewust niet kostendekkend. Universiteiten brengen eigen eerste-geldstroommiddelen in om de verkregen tweede-geldstroomsubsidies aan te vullen. Zo houdt het instellingsbestuur greep op de kwaliteit van het onderzoek (Jongbloed, 2002). Dit principe van cofinanciering geldt ook vaak bij het derdegeldstroomonderzoek.



#### *Derde-geldstroom/contractonderzoek*

Verder vindt er ook kennisontwikkeling plaats op verzoek van en gefinancierd door verschillende partijen. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door diverse instituten, waaronder universiteiten en onderzoeksbureau. Voorbeelden zijn:

- onderwijsinstellingen die onderzoek laten uitvoeren wanneer ze een oplossing willen voor een concreet probleem of ondersteuning willen bij de implementatie van onderwijsvernieuwing;
- het Ministerie van OCenW dat opdrachten verstrekt aan externen om contractonderzoek te verrichten. Het gaat dan vaak om onderzoek naar de doeltreffendheid van onderwijsbeleid; en
- het Sector Bestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO, een platform van werkgevers- en werknemersorganisaties in het onderwijs) dat op verschillende plekken onderzoek uitzet om vraagstukken op het terrein van de onderwijsarbeidsmarkt te helpen beantwoorden.

#### *Geldstroom ten bate van ontwikkelwerk (development)*

Naast de eerste en tweede geldstroom bekostigt de overheid ook ontwikkelwerk voor de onderwijspraktijk:

- Via de Regeling Schoolbegeleiding financiert de overheid het werk van de onderwijsbegeleidingsdiensten. Deze begeleiden onderwijsinstellingen bij het oplossen van problemen of het implementeren van vernieuwingen. Hiertoe ontwikkelen ze instrumenten en voeren ze ook praktijkgericht onderzoek uit.
- Via de Wet Subsidiëring Landelijke Onderwijsactiviteiten (SLOA) realiseert de overheid het landelijke innovatiebeleid voor het onderwijs. SLOA-gelden zijn bedoeld voor algemene begeleidings- en ontwikkelingsactiviteiten in het onderwijs, de ontwikkeling van toetsen, examens en peilingen, de ontwikkeling van kerndoelen, leerplannen en leermiddelen en kortlopend onderzoek op verzoek van de onderwijsinstellingen. SLOA-instellingen zijn: de LPC's, het CINOP, de Citogroep en de SLO.

#### *Geldstroom voor kennisontwikkeling in of door onderwijsinstellingen*

Ook bekostigde onderwijsinstellingen ontvangen publieke gelden waarmee ze kennisontwikkeling kunnen financieren. Denk bijvoorbeeld aan budgetten die onderwijsinstellingen ontvangen voor deskundigheidsbevordering van leraren en aan de bekostiging van onderzoek en ontwerpactiviteiten van lerarenopleidingen. Ook zijn er afstudeeronderzoeken van hbo- en wo-studenten die antwoord geven op vragen van onderwijsinstellingen.

#### *Overige geldstromen*

Naast de genoemde geldstromen zijn er meer incidentele financiers van kennisontwikkeling, zoals brancheorganisaties van het bedrijfsleven die bijvoorbeeld een enquête onder schoolverlaters laten uitvoeren over werken in de branche.

### **2.2.3 Verspreidingskanalen**

Vroeger lag kennis als een 'stockgood' opgeslagen in universiteiten en werd die kennis via toepassingsgericht onderzoek 'ontsloten' en naar de samenleving gebracht. Tegenwoordig is kennis uit onderzoek dynamischer (De Vijlder, 2002b): kennis is nu een 'flowgood' dat snel circuleert.

Naast de verspreiding van kennis via individuele en directe contacten tussen ontwikkelaars en onderwijspraktijk (bijvoorbeeld bij de begeleiding van nieuwe leraren door begeleidingsdiensten of collega's in school, bij samenwerkingsprojecten tussen onderzoekers en leraren), wordt kennis ook via media en intermediairs verspreid.

#### *Media*

Media die benut worden als verspreidingskanaal zijn onder andere: proefschriften, rapporten, pers- en krantenberichten, mailings, websites, studie- of informatiebijeenkomsten, congressen (bijvoorbeeld de Onderwijs Research Dagen) en artikelen in tijdschriften. Daarbij kan het gaan om vakbladen (zoals *Didaktief & School*; *Onderzoek van Onderwijs*), wetenschappelijke bladen (*Pedagogische Studiën*; *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*; *Phi Delta Kappa*) en bladen van verenigingen en belangenorganisaties (*het Onderwijsblad*; *BVE-radius*).

Vaak bedienen kennisontwikkelaars zich van een combinatie van media. Voor wetenschappelijke onderzoekers is plaatsing van een artikel in een internationaal wetenschappelijk tijdschrift (zoals *Vocational Educational Training* en *British Educational Research Journal*) belangrijk. Artikelen moeten daarvoor aan strenge wetenschappelijke criteria voldoen.

#### *Intermediairs*

Intermediairs zijn in dit verband instanties die ontwikkelde kennis 'vertalen' voor en doorgeven aan de onderwijspraktijk; andersom vertalen zij kennisvragen uit de praktijken dragen die over aan kennisontwikkelaars. Er zijn veel van dit soort intermediaire actoren, bijvoorbeeld:

- Onderwijsbegeleidingsdiensten en ondersteuners die onderwijsinstellingen begeleiden bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen die op basis van onderwijsonderzoek ontwikkeld worden.
- Commerciële adviesbureaus die onderwijsinstellingen ondersteunen bij het oplossen van knelpunten en het vergroten van de effectiviteit van het onderwijs. Ze doen dat mede op basis van elders ontwikkelde kennis.
- Kenniscentra die kennis verzamelen, ordenen en verspreiden, en optreden als makelaar tussen vragers en aanbieders. Vaak hebben ze een website waarmee ze eigen kennis en kennis elders ontsluiten.<sup>11</sup>
- Organisaties van besturen, onderwijsinstellingen en leraren die hun achterban ondersteunen bij het formuleren van en aandacht vragen voor vragen en knelpunten die in de praktijk leven en waar onderzoeksresultaten inzicht in en oplossingen voor zouden kunnen leveren.
- Lerarenopleidingen hebben een bijzondere positie in de groep intermediairs. Via opleiding en nascholing kunnen deze opleidingen (aankomende) leraren de meest recente inzichten uit onderzoek en ontwikkelwerk meegeven, die ze direct in de onderwijspraktijk kunnen benutten. Lerarenopleidingen vervullen die intermediaire functie echter nog niet of nauwelijks (Onderwijsraad, 2001a).
- Beleidsmakers en -medewerkers van diverse overheden, bij (landelijke) beleidsinstanties buiten de overheid en binnen onderwijsinstellingen die zelf ontwikkelde kennis in hun (onderwijs)beleid benutten. Soms leiden resultaten van onderzoek er direct toe dat beleidsmakers het desbetreffende thema hoog op de

11 Zie SCP (2002) voor een inventarisatie van kenmerken en groei van het aantal kenniscentra (niet alleen binnen de onderwijssector).

politieke agenda zetten en/of beleid ontwikkelen volgens de aanbevelingen van de onderzoeker. Politieke aandacht kan vervolgens de mogelijkheden van kennisontwikkeling en -verspreiding rond een bepaald thema aanzienlijk vergroten. Daarnaast signaleren overheden kennisvragen in de praktijk en nemen ze het initiatief om daar onderzoek naar te laten doen.

Veel van deze intermediairs bieden in toenemende mate nieuwe diensten buiten hun oorspronkelijk taakdomein aan (Vermeulen & De Wolf, 2001, p. 125). Zo maken ze vaak niet alleen gebruik van door anderen ontwikkelde kennis, maar ontwikkelen ze die ook in toenemende mate zelf, onder meer via eigen onderzoek. Intermediairs verkennen zo nieuwe mogelijkheden op de kennismarkt en spelen daarbij (flexibeler) in op vragen uit hun omgeving.

Met andere woorden: er zijn niet alleen veel intermediairs, maar er is ook een groeiende overlap in hun functies. Steeds meer intermediairs zijn zowel gebruiker als vertaler als ontwikkelaar van kennis.

De volgende paragraaf gaat nader in op de ontwikkelingen die zich de afgelopen decennia hebben afgespeeld rondom het onderwijsveld als (beoogde) gebruiker van ontwikkelde kennis.

#### **2.2.4 Onderwijsveld**

Deze paragraaf gaat over enkele ontwikkelingen binnen het onderwijsveld in de afgelopen decennia die van belang zijn voor de behoefte binnen het onderwijsveld aan kennis(ontwikkeling).

##### *Deregulering en autonomievergroting*

Sinds de jaren tachtig staan deregulering, sturing op afstand en autonomievergroting van onderwijsinstellingen op de beleidsagenda van de rijksoverheid. Deze nieuwe sturingsfilosofie moest leiden tot onderwijsinstellingen met een sterk beleidsvoerend vermogen, zodat ze zelf zorg kunnen dragen voor hun personeelsbestand en -beleid, gebouwenbeheer, onderwijsbeleid en kwaliteitsbeleid. Om instellingen de ruimte te geven voor eigen beleid, is de werkgeversrol overgedragen van rijksoverheid naar de instellingen (of beter, hun besturen). Vervolgens zijn verschillende wetten en regelingen geïntroduceerd voor kwaliteitszorg, zoals de kwaliteitskaart, het verplicht kwaliteitszorgverslag en het visitatiestelsel. Deze wetten en regelingen hebben als doel sturing op afstand door de overheid mogelijk te maken, door gegevens over de resultaten van onderwijsinstellingen te verzamelen en te beoordelen.

##### *Schaalvergroting*

De rijksoverheid zag schaalvergroting als manier om het beleidsvoerend vermogen van onderwijsinstellingen, en daarmee hun vermogen om met ruimere autonomie om te gaan, te vergroten. Grotere instellingen zouden beter in staat zijn gezamenlijk onderwijs- en personeelsbeleid te ontwikkelen, een gezamenlijke infrastructuur te bouwen (computernetwerk, mediatheek) en invulling te geven aan specialistische taken en functies. Aanvankelijk was dat beleid vooral gericht op de fusie van scholen. Midden jaren negentig lijken de grenzen van dit type schaalvergroting te zijn bereikt. De laatste jaren streeft de overheid niet meer naar grotere instellingen, maar wel naar grotere bestuurlijke verbanden (Onderwijsraad, 2002a).

In het primair onderwijs komt de schaalvergroting van de laatste jaren vooral tot uitdrukking in de bestuurlijke schaal. Door het gebruik van een financiële stimuleringsmaatregel van de overheid is het aantal schoolbesturen afgenomen en is de gemiddelde omvang van besturen gegroeid. In 2000/2001 waren er in het primair onderwijs nog 2078 besturen. 51% daarvan heeft één school, 39% heeft twee tot negen scholen, 10% heeft tien of meer scholen (Onderwijsraad, 2002a, Bijlage B.2-5).

Ontwikkelingen die, in combinatie, geleid hebben tot schaalvergroting binnen het voortgezet onderwijs zijn: de basisvorming, aanscherping van de opheffingsnorm, dalende leerlingaantallen en de stimulering van scholengemeenschapvorming via extra financiën en formatie. Het aantal scholen bedroeg in 1990 nog 1768, maar is in het schooljaar 1998/1999 afgenomen tot 666. Dit aantal neemt weer toe in 1999/2000 (tot 905), doordat het speciaal voortgezet onderwijs vanaf dan ook onder het voortgezet onderwijs valt. Daarna daalde het aantal instellingen voor voortgezet onderwijs echter weer tot 795 in 2001/2002 (Ministerie van OCenW, 2002).

Het veld van de volwasseneneducatie en het secundair beroepsonderwijs (leerlingwezen en mbo) is ingrijpend gereorganiseerd door de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB). Onderwijsinstellingen in dit veld zijn onder de WEB samengevoegd tot regionale opleidingscentra (roc's). Het agrarisch beroepsonderwijs (vmbo en mbo) heeft zich gegroepeerd tot agrarische opleidingscentra (aoc's). Hierdoor is het aantal instellingen voor secundair beroepsonderwijs sterk afgenomen: van 330 in 1993 tot 43 roc's en 19 andere instellingen in 2000 (Ministerie van OCenW, 2000).

Het aantal instellingen voor hoger beroepsonderwijs is door fusies in de periode 1990 tot 2001 eveneens afgenomen: van 91 naar 64. Het aantal universiteiten is in die periode gelijk gebleven (dertien).

De conclusie is duidelijk: binnen alle onderwijssectoren heeft zich in de afgelopen tien jaar een proces van schaalvergroting voltrokken. Momenteel is er een tendens dat grote scholengemeenschappen meer belang hechten aan kleinschaligheid, en hun schoolorganisatie via een aantal kleine(re) locaties vormgeven.

Een belangrijk doel van de schaalvergroting was, zoals gezegd, het vergroten van het beleidsvoerend vermogen van onderwijsinstellingen. Momenteel is het beleidsvoerend vermogen nog steeds sterk in ontwikkeling. Om eigen beleid te kunnen vormgeven hebben onderwijsinstellingen duidelijk behoefte aan (nieuwe) kennis.

#### *Onderwijsvernieuwing en continue professionalisering*

Leerlingen en hun leefsituatie zijn veranderd in de afgelopen decennia. De aantrekkingskracht van het onderwijs op jongeren neemt af en probleemgedrag neemt toe. Sociale en emotionele begeleiding van leerlingen wordt steeds belangrijker. Zowel de rijksoverheid als de onderwijsinstellingen wenden ingrijpende onderwijsvernieuwingen aan om het onderwijs aantrekkelijker te maken en af te stemmen op (individuele) onderwijsbehoeften, het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt. Hierdoor neemt de kennisbehoefte van het onderwijs verder toe.

Onderwijsgeevenden moeten hun functie vervullen in een omgeving die steeds hogere eisen stelt. Er is sprake van concurrentie tussen onderwijsinstellingen, een toenemend

prestatiedruk, eigen beleidsvoering en grootscheepse onderwijsvernieuwing. Permanente educatie en verdere professionalisering is ook voor onderwijsinstellingen, leraren en lerarenteams een noodzaak geworden. Ook door deze ontwikkelingen groeit de behoefte aan kennis(ontwikkeling) binnen het onderwijs.

#### *Onderwijs als kennisontwikkelaar en kennisgebruiker*

Onderwijsinstellingen hebben dus, veel meer dan voorheen, behoefte aan (nieuwe) kennis op allerlei terreinen, van visievorming en beleidsontwikkeling tot en met de sociaal-psychologische ontwikkeling van kinderen en jongeren. Aan de ene kant zouden ze daar als professionele instellingen zelf in kunnen voorzien; bijvoorbeeld door leraren taakuren te geven of door specifieke (beleids)medewerkers aan te stellen om de rol van kennisontwikkelaar te vervullen. Schaalvergroting vergroot ook de mogelijkheden daarvoor. Aan de andere kant speelt echter mee dat in de loop der jaren kennisfuncties steeds meer van de school naar de educatieve infrastructuur zijn verplaatst (zie paragraaf 2.3). Onderwijsinstellingen zijn het daardoor 'ontwend' om zelf verantwoordelijk te zijn voor kennisontwikkeling. Wel is het door toegenomen mogelijkheden voor vraagsturing makkelijker geworden om 'kennis op maat' te laten ontwikkelen door instellingen in de educatieve infrastructuur of commerciële bureaus.

Er is dus een spanningsveld tussen eigen kennisontwikkeling en het gebruikmaken van kennisontwikkeling door derden. Er zijn geen gegevens voorhanden over de precieze verhouding tussen beide vormen. Het is echter wel duidelijk dat de behoefte van onderwijsinstellingen en leraren aan kennisontwikkeling is toegenomen. Tegelijkertijd zijn de condities voor kennisontwikkeling en -gebruik voor beleids- en onderwijsverbetering binnen onderwijsinstellingen niet altijd optimaal. Er is sprake van een lerarentekort, een toename van leerlingen met problemen, een toegenomen beroep op het onderwijs om maatschappelijke problemen op te lossen. Dit alles leidt tot een als hoog ervaren werkdruk en tot een ongunstig klimaat voor eigen kennisontwikkeling en gebruik van kennis. Dit verschilt overigens per onderwijsinstelling. Factoren die een rol spelen zijn bijvoorbeeld beleidsvoerend vermogen, professionalisering en kennismanagement van de instelling. Dit soort factoren komt in hoofdstuk 4 aan bod.

### **2.3 Twee modellen**

Er is door de jaren heen aan aantal modellen ontwikkeld om verschillende manieren van kennisontwikkeling en -verspreiding te typeren. Twee hoofdmodellen zijn het model van Research, Development & Diffusion (RDD-model) en het model van kennissgemeenschappen. Het RDD-model is te herkennen in de manieren van kennisontwikkeling en -verspreiding in de Nederlandse educatieve infrastructuur (ondersteuning, opleiding en onderzoek) in de afgelopen decennia. Het model van kennissgemeenschappen is een aanvulling op het RDD-model en begint zijn weg te vinden in de praktijk.

#### *De geperforeerde uienchil: RDD in Nederland*

In de jaren zeventig circuleerde kennis binnen de educatieve infrastructuur volgens het toen algemeen geaccepteerde model van de 'geperforeerde uienchil'.<sup>12</sup> In termen van dit model gebruiken intermediairs zoals de landelijke pedagogische centra de resultaten van

<sup>12</sup> Zie Sardes (2002, hoofdstuk 6), zie ook AWT (2003, paragraaf 3.2.1).

onderwijsonderzoek om tot bruikbare instrumenten voor onderwijsvernieuwingen te komen. Vervolgens ondersteunen de schoolbegeleidingsdiensten de implementatie van deze onderwijsvernieuwingen bij de scholen in de regio. Als bij een geperforeerde uien-schil vloeit het sap van de ui (de ontwikkelde kennis) via de gaatjes, laag voor laag door tot het bij het onderwijs is.

Dit lineaire doorsijpelen van kennisontwikkeling is een belangrijk kenmerk van het model van Research, Development & Diffusion. Het RDD-model onderscheidt bij kennisontwikkeling drie hoofdcycli. De eerste is onderzoek (research) dat wetenschappelijke kennis en inzichten verzamelt en genereert. De tweede cyclus is ontwikkelwerk (development) en heeft als doel, uitgaande van onderzoeksresultaten, instrumenten te maken die de praktijk kan gebruiken. Wanneer deze twee cycli goed op elkaar aansluiten, wordt de wetenschappelijk ontwikkelde kennis dus vertaald in concrete instrumenten voor praktijkinnovaties. De derde cyclus is die van de daadwerkelijke verspreiding van kennis (diffusion). In theorie kunnen onderzoekers hun resultaten ook rechtstreeks aan de praktijk doorgeven (directe verspreiding), maar in de praktijk loopt dit meestal via indirecte verspreiding ('two-step-flow'), waarbij verschillende instanties de implementatie van de instrumenten ondersteunen.

In het RDD-model is de lijn van kennisontwikkeling door (groepen) onderzoekers via instrumentontwikkeling door intermediairs naar gebruik in de onderwijspraktijk dominant. Voor kennisstromen vanuit de praktijk naar intermediairs en onderzoekers is in deze top-downbenadering weinig aandacht, hoewel onderzoek en ontwikkelwerk moeilijk zonder (evaluatie)gegevens uit de praktijk kunnen. De praktijk vult immers vragenlijsten in, doet mee aan interviews, test ontwikkelde instrumenten, et cetera.

De terugkoppeling van praktijk naar onderzoek en ontwikkelwerk komt expliciet tot uitdrukking in een meer uitgewerkte variant op het RDD-model, te weten het ADDIE-model. Dat model onderscheidt vijf fasen of functies: Analysis (analyse), Design (ontwerp), Development (ontwikkeling), Implementation (implementatie) en Evaluation (evaluatie). Elke fase/functie heeft zijn eigen specialisten. Binnen elk van de vijf fasen/functies vinden feitelijk - als bij een Droste-blikje - alle vijf de fasen/functies plaats.

#### *Opkomst van kennism gemeenschappen*

Zoals eerder is gezegd, was het in Nederland tot de jaren negentig gebruikelijk om de verspreiding van kennisontwikkeling rond onderwijs te benaderen via het RDD-model. Er was dan ook een vrij scherpe scheiding tussen (instituten voor) onderzoek, (instituten voor) ontwikkelwerk en onderwijsinstellingen. Verspreiding van ontwikkelde kennis gebeurde deels door de ontwikkelaars zelf en deels door instituten die de implementatie van door anderen ontwikkelde instrumenten begeleidden.

Een voordeel van het RDD-model is het vrij heldere onderscheid tussen en de fasering van functies die door gespecialiseerde professionals worden uitgevoerd. De keerzijde van deze medaille bestaat uit verkokering, stereotypering van actoren, gebrekkige aansluiting en communicatie tussen de functies, en implementatieproblemen.

Sinds de jaren negentig worden nieuwe wegen gezocht om onderzoek, ontwikkelwerk en onderwijspraktijk aan elkaar te relateren en kennisontwikkelaars, -verspreiders en -gebruikers beter te laten samenwerken. Er ontstaan allerlei constellaties van onderzoek,

ondersteuning, praktijk en beleid waarbinnen kennis rond onderwijs ontwikkeld wordt. In termen van het RDD-model: er vinden steeds meer terugkoppelingen plaats tussen de verschillende functies, waardoor de functies in feite niet meer lineair gerangschikt zijn.

Naarmate er meer terugkoppelingen zijn tussen de functies (en er naar aanleiding daarvan zo nodig bijstellingen plaatsvinden), raken de diverse functies binnen de kennisontwikkeling meer geïntegreerd en krijgt het geheel meer het karakter van een kennisgemeenschap. Onder *kennisgemeenschap* verstaat de raad: een heterogene groep van verschillende soorten kennisontwikkelaars en -gebruikers, of, zoals Sardes het omschrijft “een op ontwikkeling en toepassing van kennis gericht (overwegend) informeel netwerk van leerkrachten, onderzoekers, beleidsmakers, ontwikkelaars, ondersteuners, et cetera” (Sardes, 2002, p. 44). Voor de goede orde: actoren van eenzelfde type, bijvoorbeeld onderzoekers, die samen een groep vormen waarin ze kennis ontwikkelen, vormen geen (verticale, heterogene) kennisgemeenschap, maar een (horizontale, homogene) kenniscring of *kenniscring*. Zoals is aangegeven in paragraaf 2.2.1 zijn in het hoger beroeps-onderwijs kenniskringen van hbo-leraren (onder leiding van een lector) in opkomst.

In de literatuur wordt een kennisgemeenschap ook wel aangeduid als kennisnetwerk, ‘community of learning’, ‘community of practice’, ‘learning community’ of ‘community of expertise’. Binnen een kennisgemeenschap zijn research, development en diffusion samengevoegd. Er vindt steeds terugkoppeling plaats tussen deze elementen en de actoren zijn nadrukkelijk betrokken bij elkaars activiteiten en doen daar zelfs aan mee. Een voorbeeld zijn leraren die in een kennisgemeenschap samen met intermediairs en onderzoekers aan het werk gaan met (nieuw) ontwikkeld materiaal. Ook in andere sectoren dan het onderwijs kennisgemeenschappen krijgen steeds meer vorm; de gezondheidszorg is daarvan een duidelijk voorbeeld (zie Onderwijsraad & AWT, 2001).

De twee modellen (RDD en kennisgemeenschap) worden in feite ook beschreven door Gibbons (1994). Hij maakt onderscheid in twee types kennisontwikkeling, door hem modus I en modus II genoemd (zie Overzicht 1). Wat Gibbon modus I noemt komt overeen met het RDD-model, modus II is in feite het model van kennisgemeenschappen.

<b>Overzicht 1: Modus I en Modus II volgens Gibbons (1994)</b>	
<b>Modus I</b>	<b>Modus II</b>
Kennisproductie los van de context van de toepassing (in kringen van de wetenschap)	Kennisproductie in een context van toepassing
Monodisciplinariteit	Transdisciplinariteit
Homogeniteit	Heterogeniteit en organisatorische diversiteit
Problemen oplossen door toepassing van elders verworven kennis	Problemen oplossen door ontwikkeling van kennis in de context van toepassing door de verschillende betrokkenen gezamenlijk
Kennisontwikkeling in wetenschappelijke instituten	Nieuwe plaatsen van kennisontwikkeling (niet-universitair instellingen, overheid, bedrijven, adviesbureaus)

Gibbons pleit ervoor om kennisontwikkeling volgens modus I aan te vullen met modus II. Zo wordt beter gebruik gemaakt van kennis en ervaringen in de praktijk. Door de confrontatie van deze praktijkgegevens en de theorie ontstaan nieuwe inzichten, oplossingen en vraagstellingen.

Wanneer we Gibbons' conclusie vertalen naar het RDD-model en het model van kennisgemeenschappen zegt hij in feite dat het tweede model het eerste niet kan en mag vervangen, maar dat het wel een belangrijke aanvulling erop is. Beide manieren van kennisontwikkeling omvatten waardevolle elementen. Het gaat erom de twee te combineren om zo tot een optimale wijze van kennisontwikkeling te komen.

De verspreidingskanalen die in paragraaf 2.2.3 zijn besproken, worden zowel binnen het RDD-model als in het model van kennisgemeenschappen benut. Het verschil zit hem in de manier waarop dit gebeurt. Bij het RDD-model vindt verspreiding met name na de kennisontwikkeling plaats, en is er sprake van eenrichtingsverkeer van onderzoeker naar ontwikkelaar naar onderwijspraktijk. Binnen een kennisgemeenschap is van meet af aan interactie tussen ontwikkelaars, verspreiders en gebruikers. Interactieve communicatiemogelijkheden worden gedurende het hele proces benut.

Kennisgemeenschappen bieden nieuwe mogelijkheden om kennisontwikkeling en onderwijspraktijk steviger met elkaar te verbinden. Beter is misschien nog te spreken van hernieuwde mogelijkheden, aangezien er al voorbeelden te geven zijn van een dergelijke werkwijze. In de pedagogiek was bijvoorbeeld samenwerking tussen wetenschappers en leraren en het uitgaan van vraagstellingen uit de praktijk in de startfase van de discipline het uitgangspunt. De werelden van beide groepen professionals zijn pas later gescheiden geraakt en in een RDD-model uitgemond. De wetenschappers zijn gaandeweg steeds specialistischer geworden, met meer afstand tot de leraren en de onderwijspraktijk (Van Hilvoorde, 2002).



Een voorloper in de vernieuwde aandacht voor het model van kennisgemeenschappen is het Freudenthal Instituut. Dit instituut ontstond in de hoogtijdagen van het RDD-model en is een spraakmakend voorbeeld van een kennisgemeenschap die inmiddels al enkele decennia bestaat: kennisontwikkeling rond rekenen en wiskunde door onderzoekers en ontwikkelaars van het Freudenthal Instituut samen met leraren en andere partners (zie ook paragraaf 3.4).

Ook in andere domeinen van het onderwijs zijn elementen van kennisgemeenschappen te herkennen, maar al met al komen kennisgemeenschappen in Nederland op dit moment nog slechts incidenteel voor. Samenwerking tussen verschillende kennisontwikkelaars bestaat wel, maar een structureel karakter heeft deze vaak nog niet. Met andere woorden, het model van kennisgemeenschappen als aanvulling op het RDD-model is een manier van kennisontwikkeling die nog niet is uitgekristalliseerd. Redenen daarvoor zijn dat het veel tijd kost om goed functionerende kennisgemeenschappen vorm te geven, en dat aan de introductie en uitwerking ervan (nog) geen 'masterplan' ten grondslag ligt (zie Sardes, 2002, hoofdstuk 6).

We hebben nu een beeld van hoe kennis wordt ontwikkeld en verspreid. In de volgende paragraaf worden de conclusies van dit hoofdstuk samengevat.

## **2.4 Samenvatting**

De kennismarkt rond onderwijs voldoet niet aan alle kenmerken van een 'zuivere' markt. Door de rol van de overheid zijn aanbieders niet volledig vrij om hun aanbod te bepalen en zijn onderwijsinstellingen ook niet altijd volledig vrij om een bepaalde aanbieder van een bepaalde dienst te kiezen. De diverse kennisontwikkelaars werken nog weinig samen; hetzelfde geldt voor ontwikkelaars, verspreiders en gebruikers. De informatie over het aanbod van kennisproducten is voor velen ontoegankelijk en onoverzichtelijk. Mogelijke oplossingen - meer marktwerking, meer samenwerking, betere informatievoorziening - zijn nog niet voldoende gerealiseerd.

Een poging het terrein van kennisontwikkeling en -verspreiding te beschrijven in een typologie, zou een te sterke vereenvoudiging zijn van de complexe werkelijkheid. Daarom is in dit hoofdstuk afzonderlijk ingegaan op een aantal belangrijk geachte aspecten van dit veld: soorten kennisontwikkelaars, geldstromen, verspreidingskanalen en het onderwijsveld als gebruiker.

Daarna zijn twee modellen voor kennisontwikkeling beschreven. In het RDD-model, dat lange tijd domineerde in de praktijk, zijn de onderlinge verbanden tussen kennisontwikkelaars, verspreiders en gebruikers vooral lineair; er is sprake van eenrichting-verkeer van kennisontwikkelaars via ontwikkelwerk, naar het onderwijs. Echter, de laatste jaren komt er steeds meer aandacht voor een grotere onderlinge betrokkenheid van deze actoren. Onderzoekers raken meer betrokken bij ontwikkelwerk en implementatie en andersom raken gebruikers meer betrokken bij de kennisontwikkeling door onderzoekers en ontwikkelaars. Met deze (nu nog prille) ontwikkeling verdwijnt het RDD-model niet, maar wordt het aangevuld met kenmerken van kennisgemeenschappen.

In het volgende hoofdstuk schetst de raad aan de hand van een aantal concrete praktijkvoorbeelden een beeld van de verschillende manieren waarop kennisontwikkeling, en -verspreiding plaatsvindt in praktijk, waarbij ook aangegeven wordt of het voorbeeld meer past binnen het RDD-model of het model van kennisgemeenschappen. Daarbij wordt geredeneerd vanuit de vraag welke factoren bepalend zijn voor het succes van kennisontwikkeling en -verspreiding.

De conclusies van hoofdstuk 2 en 3 vormen de basis voor hoofdstuk 4 waarin de raad aangrijpingspunten voor verbetering van de relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk benoemt.

## 3 Acht voorbeelden

In dit hoofdstuk volgen acht voorbeelden van praktijk- en beleidsgerichte kennisontwikkeling en -verspreiding rondom het Nederlandse onderwijs. Bij de keuze van de voorbeelden is gestreefd naar een zo groot mogelijke diversiteit, qua onderwijssector en thema. De beschrijvingen zijn illustraties van hetgeen in hoofdstuk 2 beschreven is. Uit de beschrijvingen worden factoren gedestilleerd die een bijdrage kunnen leveren aan het succes van kennisontwikkeling, -verspreiding en het gebruik ervan door het onderwijs.

### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het voorgaande geïllustreerd en verder uitgewerkt aan de hand van acht voorbeelden van recente kennisontwikkeling en -verspreiding rondom het onderwijs. Om recht te doen aan het brede spectrum zijn de casussen zo geselecteerd dat zij verspreid zijn over verschillende onderwijssectoren en vier thema's:

- leerachterstanden van bepaalde groepen jonge kinderen, met als casussen *voor- en vroeg-schoolse educatie* en het *Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding*;
- kernvakken in het initieel onderwijs, met als casussen *leesonderwijs op de basisschool* en *realistisch rekenen*;
- het bestrijden van problematisch leerlingengedrag, met als casussen *preventie van criminaliteit* en *sociale competentie*; en
- didactische vernieuwingen, met als casussen *probleemgestuurde onderwijs in het beroepsonderwijs* en *studeerbaarheid in het hoger onderwijs*.

Op verzoek van de raad heeft Sardes zes van bovenstaande casussen uitgewerkt (Sardes, 2002). De paragrafen waarin deze casussen centraal staan zijn gebaseerd op dat Sardes rapport. De casus probleemgestuurde onderwijs in het beroepsonderwijs is opgesteld door De Vijlder (2002a) en de casus realistisch rekenen is opgesteld in eigen beheer, met gebruikmaking van de beschrijving door De Wolf (2002).

In paragraaf 3.2 tot en met 3.9 worden de acht casussen beschreven, met achtereenvolgens:

- een inleiding en afbakening;
- een benoeming van de kennisontwikkelaars die in de casus een rol spelen en een beschrijving van hun bijdrage aan kennisontwikkeling en -verspreiding;
- een typering van de manieren van kennisontwikkeling en -verspreiding in termen van het RDD-model en/of het model van kennisgemeenschappen<sup>13</sup>; en
- conclusies.

<sup>13</sup> In paragraaf 2.1 is onderscheid gemaakt tussen verticale, heterogene kennisgemeenschappen en horizontale, homogene kenniskringen. Sardes gebruikt de term kennisgroep in plaats van kenniskring. Soms duidt Sardes een kenniskring als kennisgemeenschap aan. In dat soort gevallen is de terminologie aangepast.

Voortbouwend op hoofdstuk 2 en de casussen benoemt de raad in paragraaf 3.10 eerst factoren die een bijdrage kunnen leveren aan het succes van kennisontwikkeling en -verspreiding. Daarna volgt een overzicht van de wijzen waarop kennisontwikkeling binnen de casussen tot stand komt.

### 3.2 Voor- en vroegschoolse educatie (VVE)<sup>14</sup>

#### *Inleiding*

Binnen het onderwijsachterstandenbeleid is sinds begin jaren negentig aandacht voor de voorschoolse periode. In 1994 stelt de Commissie Voorschoolse Educatie voor om met twee programma's, Kaleidoscoop en Piramide, te experimenteren als aanzet tot beleid. Deze twee programma's zijn gericht op kinderen van twee tot zes jaar in voorschoolse instellingen en de eerste groepen van het basisonderwijs. De programma's zijn ontwikkeld, getest in de praktijk en geëvalueerd. Vanaf 2000 worden ze met overheidssteun op grote schaal toegepast.

#### *Soorten kennisontwikkeling, -ontwikkelaars en -verspreiding*

In de kennisontwikkeling en -verspreiding zijn drie fasen te onderscheiden: voorbereiding (tot 1995), experimenteren (1995-1999) en implementatie (vanaf 2000). In elke fase wordt kennis ontwikkeld en verspreid:

- *Voorbereidingsfase.* In deze fase is de centrale vraag van de kennisontwikkeling: zijn programma's voor VVE effectief bij het bestrijden van onderwijsachterstanden? Op basis van onderzoeksresultaten worden Kaleidoscoop en Piramide geselecteerd voor verdere uitwerking. De Commissie (Voor)schoolse Educatie is in deze fase de centrale kennisontwikkelaar, samen met de onderzoekers die literatuuronderzoek verrichten voor de commissie. Universiteiten waar onderzoek gaande is naar de samenhang tussen thuissituatie, schoolsituatie en de ontwikkeling van kleuters zijn ook kennisontwikkelaars. Deze kennis leidt tot rapporten en wetenschappelijke publicaties. De relatie met de praktijk krijgt daarbij nog geen aandacht.
- *Experimentele fase.* Vragen die nu centraal staan hebben betrekking op de uitvoerbaarheid van VVE-programma's en de effecten ervan. De twee programma's worden verder ontwikkeld en in de praktijk getoetst. Averroës en de Citogroep ontwikkelen lesmateriaal en trainingsprogramma's voor leidsters en leraren. Kennisproducten zijn programmaboekjes, trainingsmappen en publicaties. De praktijk is aangever van informatie aan de kennisontwikkelaars. Bijstellingen worden teruggekoppeld naar de praktijk. Verschillende instanties (Commissie VVE, Evaluatiebegeleidingscommissie, Sardes) verspreiden de opgedane kennis en ervaringen.
- *Implementatie.* Vanaf 2000 kunnen gemeenten middelen van het Ministerie van OCenW benutten voor VVE-activiteiten. De programma's waar ze uit kunnen kiezen zijn beschreven in een Keuzegids VVE. Kennisontwikkeling richt zich op de vraag of de producten toepasbaar zijn in andere situaties. Informatie hierover wordt via de praktijk verzameld. Echter, nu kan de praktijk ook zelf commentaar op de programma's uiten en aanpassingen voorstellen. Er is dus meer wisselwerking tussen onderzoek en praktijk dan in de voorgaande fasen. Een belangrijke

actor in deze fase is de Makelaar VVE, ingesteld door de Ministeries van VWS en OCenW. Van 1999 tot eind 2002 legt de Makelaar VVE contacten tussen gemeenten, ondersteunt gemeenten, en verspreidt informatie. Hij heeft contact met diverse partijen, maar fungeert niet als coördinator. Het Project Lokaal Jeugdbeleid van de Vereniging van Nederlandse Gemeenten (VNG) heeft in deze fase een belangrijke rol in de sturing van de kennisverspreiding.

#### *Manieren van kennisontwikkeling en -verspreiding*

Onderzoek, ontwikkeling en verspreiding vinden in eerste instantie niet tegelijkertijd plaats maar volgen elkaar op, overeenkomstig de RDD-aanpak. De algehele coördinatie ligt bij de Commissie VVE. Daarnaast ontstaan er, later in het traject, drie soorten kenniskringen. De eerste vormt zich binnen het Project Lokaal Jeugdbeleid van de VNG. Deze benoemt kwartiermakers om gemeenten te begeleiden bij de opzet van VVE-activiteiten. De VNG organiseert regelmatig intervisiedagen voor de kwartiermakers en informatiedagen en cursussen voor gemeenteambtenaren. Zo ontstaan steeds tijdelijke kenniskringen. Het tweede type kenniskring ontstaat rondom een cursus voor medewerkers van provinciale welzijnsorganisaties, schoolbegeleidingsdiensten en andere instellingen die opgeleid worden tot 'VVE-adviseurs'. Deze staan dichterbij de daadwerkelijke uitvoering van de programma's dan de kwartiermakers. Het derde type kenniskring vormt zich rondom schoolbegeleiders, via cursussen om trainers op te leiden en expertise op te bouwen bij schoolbegeleidingsdiensten. De Makelaar VVE heeft contact met elk van de drie kenniskringen maar is geen overallcoördinator.

Naast deze kenniskringen ontstaan op lokaal niveau ook kennisgemeenschappen. Deze bestaan uit verschillende soorten functionarissen: kwartiermakers en andere begeleiders, scholen, peuterspeelzalen en gemeenteambtenaren. Binnen deze lokale kennisgemeenschappen wordt kennis verzameld over de inzetbaarheid van programma's en de aansluiting ervan op de (wensen van de) lokale praktijk. Deze kennisgemeenschappen functioneren overwegend los van elkaar, op projectmatige basis, met als doel de opzet van lokale 'voorscholen'.

Het internet speelt bij de kennisverspreiding van de kenniskringen en kennisgemeenschappen een duidelijke rol. De Makelaar VVE en het Project Lokaal Jeugdbeleid hebben websites, informatie wordt ook verspreid via gezamenlijke e-mails, en informatie over de programma is via internet te verkrijgen. Daarnaast wordt veel kennis uitgewisseld via diverse nieuwsbrieven.

#### *Conclusie*

Deze casus is een voorbeeld van een geslaagd proces van kennisontwikkeling en -verspreiding. Aanjagers van het proces zijn de aanzienlijke investeringen in voorlichting en informatie, de betrokkenheid van belangrijke stakeholders en voldoende politieke aandacht. De kennisontwikkeling start met onderzoekopdrachten van de Commissie (Voor)schoolse Educatie. De RDD-aanpak staat tot de implementatiefase centraal, maar wordt dan aangevuld met kenniskringen en lokale kennisgemeenschappen. De deelnemers hieraan vormen de link tussen kennisontwikkeling en praktijk (scholen en peuterspeelzalen). De kenniskringen en lokale kennisgemeenschappen functioneren vrijwel los van elkaar.

### 3.3 Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding (KEA)<sup>15</sup>

#### *Inleiding*

Het Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding (KEA) is in de periode 1991-1999 op negen Rotterdamse basisscholen ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd. Het doel van KEA is het verhogen van de leerprestaties voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde op basisscholen met overwegend allochtone leerlingen. De leraar is het aangrijpingspunt voor de verandering.

#### *Soorten kennisontwikkeling, -ontwikkelaars en -verspreiding*

De belangrijkste kennisontwikkelaar van het KEA-project is de Rotterdamse onderwijsbegeleidingsdienst: het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED). Deze ontwikkelt een aanpak voor het bestrijden van onderwijsachterstanden gebaseerd op de principes van 'effectief (achterstanden) onderwijs'. Het CED maakt daarbij zowel gebruik van de praktijkervaring van schoolbegeleiders als van inzichten uit onderzoek. Binnen het KEA-project zijn wetenschappelijke kennis en praktijkkennis dus vanaf het begin samengevoegd. Deelname door scholen en leraren is vrijwillig. De schoolbegeleiders selecteren scholen op een voldoende hoog percentage achterstandsleerlingen en op motivatie om mee te doen. Mede door deze selectie verloopt het project soepel.

Het concrete product dat KEA oplevert is een reeks schriftelijke handleidingen bij veelgebruikte taal- en rekenmethoden voor leraren van groep 1 tot en met 8. Door deze handleidingen met leerdoelen, didactische aanwijzingen en (soms) extra leerinhouden, worden bestaande methodes aangepast aan de principes van effectief onderwijs. Bij de handleidingen hoort een intensieve begeleiding van de leraar door de schoolbegeleidingsdienst samen met de intern begeleider van de school. Het is de bedoeling dat de interne begeleider de begeleiding van leraren uiteindelijk zelf voorzet.

Vanaf de start van het project worden bij alle leerlingen evaluatiegegevens verzameld. De aanpak wordt tijdens het traject aangescherpt op basis van nieuwe inzichten die begeleiders die nieuw aan het project deelnemen, inbrengen. Vanaf 1996 verschijnen tussenrapportages en in 2002 volgt het eindrapport. De conclusie is dat KEA positieve effecten heeft zowel op het didactisch handelen van leraren als op de toetscores van leerlingen. De ontwikkelde kennis rond KEA wordt op diverse manieren verspreid: evaluaties, tijdschriftartikelen, onderwijsmaterialen, cursussen en een internetsite. In 1999 is de KEA-aanpak verbreed naar zestig scholen in Rotterdam.

#### *Manieren van kennisontwikkeling en -verspreiding*

Rondom KEA is in Rotterdam een kennisgemeenschap met schoolleiders, leraren en schoolbegeleiders gevormd. Schoolleiders en schoolbegeleiders wisselen jaarlijks hun ervaringen uit. Het CED organiseert scholingsmiddagen met schoolbegeleiders voor de KEA-leraren. Doordat het CED de opzet, uitvoering en evaluatie coördineert, kan er snel en adequaat op nieuwe ontwikkelingen worden ingespeeld.

De uitwisseling van gegevens met derden start in 1996 nadat de eerste resultaten gepubliceerd zijn. Het CED ontvangt dan informatieverzoeken uit het hele land en ontwikkelt een cursus voor schoolbegeleiders. Deze wordt nu via internet aangeboden.

De KEA-aanpak is door diverse steden gedeeltelijk overgenomen (Amsterdam, Arnhem, Groningen). Ervaring leert dat de succesformule voor Rotterdam niet zonder meer overdraagbaar is naar een andere stad. Daarbij spelen onder meer verschillen in onderwijscultuur en aanpak door begeleidingsdiensten een rol. Een landelijke kennisgemeenschap is (nog) niet ontstaan. Zowel in het Rotterdamse project als in de kennisverspreiding onder derden was het CED steeds de initiatiefnemer.

#### *Conclusie*

KEA is een voorbeeld van een lokale kennisgemeenschap waarin onderzoekers en ontwikkelaars samen een aanpak voor achterstandsbestrijding ontwikkelen rondom een aantal scholen, begeleiders en leraren. Het is opvallend dat de landelijke overheid daarbij geen enkele rol heeft. Binnen de kennisgemeenschap neemt het CED nadrukkelijk het voortouw. Het CED brengt een ver ontwikkelde aanpak in, toetst deze aan de praktijk en werkt het verder uit. Dit vindt plaats volgens de RDD-aanpak, maar tevens binnen de context van een kennisgemeenschap.

De casus illustreert het belang van het combineren van wetenschappelijk onderzoek en praktijkkennis voor kennisontwikkeling en -verspreiding. Het laat tevens zien dat kleinschaligheid zowel voor- als nadelen heeft: snelle kennisverspreiding maar beperkte overdraagbaarheid. Ook laat dit voorbeeld het belang zien van evaluatie, voorlichting en coördinatie voor de relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk. Ten slotte illustreert de casus de voordelen van een situatie waarin de opzet, uitvoering en evaluatie in één hand liggen, zodat snel en adequaat kan worden gereageerd op nieuwe ontwikkelingen en inzichten.

### **3.4 Leesonderwijs op de basisschool<sup>16</sup>**

#### *Inleiding*

Begin jaren negentig verschijnt een publicatie over een internationaal vergelijkende studie naar de leesvaardigheden van basisschoolleerlingen (Elley, 1992). Daaruit blijkt Nederland in vergelijking met 27 andere landen vrijwel onderaan staat voor wat betreft de leesvaardigheid van negenjarige en veertienjarige leerlingen. Dit resultaat brengt een reeks initiatieven op gang gericht op het versterken van het leesonderwijs. Deze lopen uiteen van de oprichting van een landelijk instituut (Expertisecentrum Nederlands) door het Ministerie van OCenW tot allerlei lokaal initiatieven, ondermeer van onderwijsbegeleidingsdiensten. Volgens een recent OESO-rapport (*Education at a glance*, 2002) zijn de Nederlandse leesprestaties internationaal vergeleken inmiddels van een goed niveau. Echter, de verschillen tussen leesprestaties van autochtone en allochtone leerlingen zijn nog steeds te groot. Verbetering van het leesonderwijs is, met name voor achterstandsleerlingen, dan ook nog steeds van groot belang.

#### *Soorten kennisontwikkeling, -ontwikkelaars en -verspreiding*

Uit onderzoek blijkt dat drie factoren veel kunnen bijdragen aan de kwaliteit van het leesonderwijs: instructie in begrijpend lezen, professionalisering van leraren en toetsing van leesprestaties. De eerste twee factoren hangen nauw samen en geven aan dat de leraar de spil is waar de verbetering om draait. De factoren zijn onder te verdelen in

<sup>16</sup> Deze beschrijving is gebaseerd op Sardes (2002, p. 13-17).

verschillende componenten. Voor goed onderwijs in begrijpend lezen zijn dat bijvoorbeeld vroeg beginnen, leesstrategieën ontwikkelen en woordenschatontwikkeling. In Nederland houden diverse kennisontwikkelaars zich bezig met dergelijke aspecten van het leesonderwijs. Verschillende universiteiten en onderzoeksscholen fungeren als kennisontwikkende instellingen (elk met eigen accenten). Ook buiten de universiteit wordt onderzoek verricht naar het leesonderwijs. Voorbeelden zijn de Citogroep (periodieke meting van leesprestaties) en de Inspectie van het Onderwijs (toetsing van de leesprestaties en de kwaliteit van het leesonderwijs).

Instellingen waar onderzoek en ontwikkeling in samenhang plaatsvinden zijn de regionale onderwijsbegeleidingsdiensten, de landelijke pedagogische centra, de SLO en de Stichting Lezen. Deze instellingen voeren onderzoek uit en ontwikkelen bovendien concrete kennisproducten zoals methoden, handleidingen en nascholingscursussen. Naast deze gesubsidieerde instellingen leggen ook steeds meer niet-gesubsidieerde bureaus zich toe op onderzoek en ontwikkelwerk. Ook uitgevers van taalmethoden zijn kennisontwikkelaars. Zij werken in dit verband samen met andere ontwikkelaars. Tot slot zijn gemeenten en scholen kennisontwikkelaars: via beleidsmaatregelen stimuleren steeds meer gemeenten hun scholen om leesprestaties op een uniforme wijze te meten (in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid).

#### *Manieren van kennisontwikkeling en -verspreiding*

Kennisontwikkeling rondom het leesonderwijs vindt zowel plaats volgens de RDD-aanpak als volgens het model van een kennisgemeenschap:

- *RDD-model:* Het grootste deel van onderzoek op het gebied van taalvererving is niet direct gericht op de onderwijspraktijk, ontwikkelaars of andere afnemers. Veel voorkomende verspreidingsvormen zijn rapporten, presentaties, nieuwsbrieven, persberichten, berichten op websites en artikelen in vakbladen en wetenschappelijke tijdschriften. De genoemde kennisontwikkelaars maken nog weinig gebruik van elkaars kennis. Zij hebben weinig onderlinge contact en richten zich bovendien elk op specifieke deelaspecten van het taalonderwijs. Hierdoor is kennis over het onderwerp als totaal verdeeld over diverse instellingen. Het is onduidelijk in hoeverre de gehanteerde verspreidingsvormen daadwerkelijk effect hebben op de onderwijspraktijk. Nieuw ontwikkelde inzichten voor het leesonderwijs vinden in elk geval onvoldoende hun weg naar de lerarenopleidingen.<sup>17</sup>
- *Kennisgemeenschap:* Bij het leesonderwijs is er ook kennisontwikkeling en -verspreiding waarbij verschillende actoren actief samenwerken, kennis bundelen en concrete producten ontwikkelen. Het project Geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands is een voorbeeld hiervan. In dit project werken het CPS, de KPC-groep, de pabo's, onderwijsbegeleidingsdiensten en de basisscholen samen om kinderen uit de onderbouw kennis te laten maken met schriftelijk taalgebruik. Andere voorbeelden zijn het project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen' en het programma 'Interactief Lezen en Schrijven'. Het is niet duidelijk in hoeverre deze projecten uiteindelijk met succes op grote schaal zullen worden geïmplementeerd. Wel is duidelijk dat de samenwerking in deze kennisgemeenschappen resulteert in degelijke, op onderzoek gebaseerde, producten die in de praktijk hun waarde bewijzen en in een aanwijsbare behoefte in het veld voorzien.

<sup>17</sup> Het is overigens onduidelijk waaraan dit precies ligt. Zowel de kennisontwikkelaars en verspreiders als de lerarenopleidingen spelen hierin waarschijnlijk een rol. Sardes gaat hier niet op in.



### *Conclusie*

De resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek en de daaruit voortvloeiende politieke aandacht hebben een belangrijke impuls gegeven aan de kennisontwikkeling rondom innovatie van het leesonderwijs op de basisschool. De kennisontwikkeling gebeurt vervolgens zowel via het RDD-model als in kennissgemeenschappen. Er is nog geen integrale lijn in de kennisontwikkeling omdat er weinig onderling contact tussen verschillende kennisontwikkelaars is. De versnippering van kennisontwikkeling over diverse actoren belemmert de doorwerking van kennis naar de praktijk. Er lijkt behoefte te zijn aan een coördinerende actor die zorgt voor onderlinge communicatie en afstemming. Deze casus illustreert verder het belang van samenwerking tussen kennisontwikkelaars en onderwijsveld. Zeker gezien de centrale rol van leraren in de verbetering van leesonderwijs is meer aandacht voor samenwerking tussen pabo's en andere kennisontwikkelaars van belang.

## **3.5 Realistisch rekenen<sup>18</sup>**

### *Inleiding*

Het Freudenthal Instituut (FI) maakt deel uit van de Universiteit Utrecht. Dit instituut bestaat sinds 1971 en houdt zich zowel bezig met onderzoek naar reken- en wiskundeonderwijs als met ontwikkelwerk en de implementatie van de resultaten hiervan in het onderwijs. In de kennisontwikkeling van het FI staat het realistisch rekenen en wiskundeonderwijs centraal. Het idee is dat realistisch rekenen het rekenbegrip bevordert, de motivatie verhoogt en het voor leerlingen makkelijker maakt om het geleerde ook toe te passen in situaties buiten de schoolcontext. De achterliggende principes zijn in een vroeg stadium gepubliceerd als Nationaal Programma voor Rekenen en Wiskunde. Daarna zijn deze principes in alle moderne onderwijsmethoden verwerkt en in vrijwel alle basisscholen in Nederland ingevoerd.

### *Soorten kennisontwikkeling, -ontwikkelaars en -verspreiding*

Het FI heeft ongeveer zeventig medewerkers, sommige daarvan verrichten wetenschappelijk onderzoek en staan daarnaast ook voor de klas. Zo is een directe link tussen onderzoek en praktijk. Het FI houdt zich op diverse manieren met kennisontwikkeling en kennisverspreiding bezig en betreft de praktijk daar nadrukkelijk bij:

- Het FI geeft via de combinatie van onderzoeks- en ontwikkelwerk zijn visie op het reken- en wiskundeonderwijs concreet gestalte tot op het niveau van methoden en materialen (curriculumontwerp, software en websites, toetsen). Het heeft eigen kennismakelaars in huis die zowel de taal van de onderzoekers als die van praktijkmensen verstaan. Zij zorgen voor een vertaalslag van theorie naar praktijk en helpen omgekeerd om problemen uit de praktijk om te zetten in onderzoek.
- Het FI organiseert scholingsactiviteiten, onder meer via het Panamaproject: een netwerk dat scholingsactiviteiten organiseert voor een brede doelgroep: lerarenopleiders, begeleiders, ontwikkelaars, onderzoekers en leraren.
- Het FI zorgt voor de uitgave (deels in samenwerking met anderen) van tijdschriften en nieuwsbrieven met een hoge praktijkrelevantie.

<sup>18</sup> Deze beschrijving is in eigen beheer opgesteld, met gebruikmaking van de casusbeschrijving van De Wolf (2002).

- Het FI is betrokken bij (de ontwikkeling van) netwerken waarin onderzoek, ontwikkelwerk en praktijk elkaar ontmoeten. Hierin zijn allerlei mensen vertegenwoordigd: onderzoekers, inspectie, ontwikkelaars, begeleiders, opleiders, studenten, nascholers en leraren.

Door deze activiteiten vindt onderzoek dat niet primair gericht is op de praktijk toch zijn weg naar die praktijk. Wel blijkt de implementatie van de onderzoeksbevindingen een weerbarstig proces te zijn. Op grond van onderzoek zijn hiervoor twee oorzaken aan te wijzen.

- De ‘wet van de remmende voorsprong’: Nederland behoort wat de rekenprestaties op de basisschool betreft tot de beste tien landen van de wereld. Hierdoor wordt de noodzaak van verdere veranderingen niet altijd ingezien.
- Uit verschillende onderzoeken blijkt dat niet alle leerlingen in staat zijn de methode goed te volgen. Er wordt nu dan ook nagedacht over de vraag of de methodiek moet worden aangepast zodat deze voor meer leerlingen effectief is, of dat het beter is om andere methoden te ontwikkelen voor leerlingen met reken- en taalachterstanden.

#### *Manieren van kennisontwikkeling*

De kennisontwikkeling en -verspreiding vindt binnen deze casus plaats via een kennisgemeenschap, al wordt ook het RDD-model doorlopen. De kennisgemeenschap kenmerkt zich door voortdurende wederzijdse uitwisseling en (verticale) samenwerking. Opvallend is de grote mate van eensgezindheid van wetenschappers en onderwijspraktijk over de uitgangspunten van het realistisch rekenen.

#### *Conclusies*

Het Freudenthal Instituut gaat expliciet uit van een cyclisch kennisontwikkelingsproces waarbij onderzoek, ontwikkelwerk en gebruik van kennisontwikkeling hand in hand gaan en elkaar wederzijds beïnvloeden. Deze kennisgemeenschap heeft zich in drie decennia ontwikkeld tot een hoog niveau en telt veel participanten en contacten, zowel nationaal als internationaal. Deze casus laat verder zien dat voor het werken in een kennisgemeenschap voldoende infrastructuur en een gemeenschappelijke taal nodig zijn. Een belangrijk succeselement van deze casus is dat één actor de coördinatie stevig in handen heeft.

### **3.6 Preventie van criminaliteit<sup>19</sup>**

#### *Inleiding*

Het voorkómen en bestrijden van geweld op school is met name door de resultaten van het onderzoek Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs (Mooij, 1994) op de politieke agenda gezet. In 1995 stelt het Ministerie van OCenW als reactie hierop een commissie in. Deze adviseert in 1995 onder meer om een campagne ‘Veilige school’ en een telefonische hulplijn te starten. Het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO) voert de campagne uit. De campagne heeft tot doel de omgang tussen leerlingen en leraren te verbeteren, geweld en calamiteiten te voorkomen en aan te pakken en een veilige inrichting en veilig gebruik van gebouw en omgeving te realiseren. In 1999 wordt de campagne naar aanleiding van een telefonisch onderzoek naar geweld op de basisschool

<sup>19</sup> Deze beschrijving is gebaseerd op Sardes (2002, p. 29-34).

uitgebreid naar het primair onderwijs. Hoewel de resultaten van het onderzoekje niet alarmerend zijn, is er wel aanleiding tot een aanbod aan basisscholen om deel te nemen aan de campagne. Onder de basisscholen wordt een brochure verspreid, de materialen kunnen worden besteld. Vanaf 2000 is de landelijke ondersteuning voor veiligheid op school verplaatst naar het 'Transferpunt Jongeren, school en veiligheid' (APS).

#### *Soorten kennisontwikkeling, -ontwikkelaars en -verspreiding*

Het onderzoek van Mooij trok duidelijk de politieke aandacht. De commissie die vervolgens wordt ingesteld is breed samengesteld met vertegenwoordigers van de onderwijspraktijk, -onderzoek en -beleid. Campagneleider PMVO brengt in 1997 een brochure uit waarin instrumenten voor veiligheid op school zijn beschreven. Deze brochure gaat naar alle scholen voor voortgezet onderwijs. Daarnaast ontwikkelen ook schoolbegeleidingsdiensten, commerciële bureaus en Halt werkwijzen en methoden. Uit een evaluatie van het PMVO van de wijze waarop de brochure en instrumenten door de scholen zijn ontvangen (1998), blijkt dat scholen de aanpak van veiligheid toch laten liggen. Dit komt onder meer door de angst leerlingen te verliezen als scholen zich met dit thema profileren. Daarnaast moet het thema veiligheid concurreren met andere, meer-omvattende onderwijsvernieuwingen. Scholen blijken hierdoor vooral behoefte te hebben aan 'quick fix' (snelle en makkelijk hanteerbare) instrumenten.

In een aantal wetenschappelijke studies tussen 1998 en 2002 is onderzocht hoe scholen voor voortgezet onderwijs het beste kunnen werken aan de preventie van agressief leerlingengedrag. Dit vergt volgens de betrokken onderzoekers een duurzame, contextgerichte en brede aanpak. Dat zou ingrijpende veranderingen van schoolbeleid en organisatie betekenen, wat op gespannen voet staat met de behoefte van de scholen aan snel en eenvoudig inzetbare instrumenten.

De gemeenten zijn kennisontwikkelaars omdat zij op lokaal niveau samen met scholen werken aan integraal veiligheidsbeleid. Hierbij is echter weinig uitwisseling tussen gemeenten en scholen over de aanpak en/of de praktijkervaringen. De landelijke overheid geeft in 1999 een extra impuls aan de kennisontwikkeling van gemeenten op het gebied van veiligheid. De ministers van Justitie, Binnenlandse Zaken en Grote Stedenbeleid zijn dan van mening dat de aandacht voor veiligheid op scholen te vrijblijvend is. Op hun initiatief wordt een verwijzing naar veiligheid op scholen opgenomen in de convenanten met de grote steden.

In 2001 wordt het onderzoek van Mooij herhaald. De campagneleiding maakt gebruik van de mogelijkheid om praktijkervaringen te benutten om de onderzoeksopzet aan te scherpen. Het onderzoek wijst vervolgens uit dat de veiligheidssituatie in het voortgezet onderwijs niet sterk is veranderd sinds de meting in 1994.

#### *Manieren van kennisontwikkeling*

In deze casus pakt het beleid opzienbarende onderzoeksresultaten op, waarna een campagne start. Hierin worden instrumenten ontwikkeld waarmee de veiligheid op school kan worden verbeterd. Dit is een duidelijke RDD-aanpak. Echter, er blijken knelpunten te zijn die kennisverspreiding belemmeren. Scholen willen de langdurige aanpak die volgens deskundigen nodig is, niet volgen. Zij willen liever snel en makkelijk toepasbare instrumenten. Deze spanning tussen de wenselijke aanpak en de beperkte praktische mogelijkheden wordt niet opgelost. Onderzoek, ontwikkelwerk en praktijk opereren grotendeels

gescheiden. Op lokaal niveau werken gemeenten en scholen wel samen aan veiligheidsbeleid, maar ook daar is weinig onderlinge uitwisseling.

#### *Conclusie*

Deze casus is een voorbeeld van onderwijsonderzoek dat snel zijn weg vindt naar het beleid en naar ontwikkelaars, maar onvoldoende uitmondt in implementatie in de praktijk. De prioriteit die de politiek bij het thema legt wordt niet opgepakt door de schoolpraktijk. Er is een spanning tussen de aanpak die volgens onderzoekers noodzakelijk is en dat wat scholen willen en kunnen doen.

### **3.7 Sociale competentie<sup>20</sup>**

#### *Inleiding*

Tot in de jaren negentig werd de sociale en morele opvoeding gezien als iets dat vooral in het gezin moest gebeuren. De laatste jaren echter verschuift deze taak mede naar het onderwijs: leerlingen moeten 'sociaal competent' worden. Vooralsnog is het niet helder wat de exacte rol van het onderwijs hierin is en hoe het begrip sociale competentie moet worden geoperationaliseerd. Er is ook weinig kennis over de manier waarop het onderwijs het beste kan werken aan sociale competentie en hoe sociale competentie kan worden gemeten. Een contextgerichte aanpak zowel gericht op het verbeteren van de leeromgeving als het verbeteren van het schoolklimaat en de schoolorganisatie lijkt het meest effectief. De overheid stimuleert deze aanpak inmiddels.

#### *Soorten kennisontwikkeling, -ontwikkelaars en -verspreiding*

De gedachte dat het onderwijs een opvoedkundige taak heeft, is al terug te vinden in wetenschappelijke studies die decennia geleden zijn uitgevoerd, en in verschillende stromingen van vernieuwingsonderwijs (Jenaplan, Montessori). De algemene maatschappelijke opvatting was tot in de jaren negentig echter dat de school slechts maatregelen moet treffen als problemen effect hebben op de schoolcontext. Nu het opvoeden tot sociaal competentie ook een taak van onderwijs geworden is, zoeken scholen naar een passend aanpak. De werkwijze bestaat meestal uit lesprogramma's die de leerlingen trainen in vaardigheden die sociale competentie zouden bevorderen. Deze methoden zijn gericht op directe gedragsverandering en zijn vaak gebaseerd op principes uit de leertheorie en gedragtherapie.

Het onderzoek van Ten Dam en Volman (1999) markeert een omwenteling in de visie op sociale competentie en de inhoud van het begrip. Het zaait twijfel over de effectiviteit van dergelijke vaardigheidstrainingen. Sociale competentie kent in de definitie van deze onderzoekers namelijk ook een houdingscomponent. Het aannemen van een sociaal competente houding vereist niet alleen de juiste vaardigheden, maar vooral de eigen verantwoordelijkheid en betrokkenheid van de leerling. Alleen dan zullen leerlingen het gewenste gedrag ook op eigen initiatief in de praktijk willen en kunnen brengen. Onderzoekers pleiten dan ook voor een geïntegreerde, schoolbrede aanpak. Hierin staat het, samen met de leerlingen, verbeteren van de leeromgeving, het schoolklimaat en de schoolorganisatie centraal. Inmiddels lijkt er consensus te zijn over de noodzaak van een dergelijke aanpak. Momenteel werkt Sardes samen met de LPC's in opdracht van de

20

*Deze beschrijving is gebaseerd op Sardes (2002, p. 24-28).*

Ministeries van OCenW en BZK aan de ontwikkeling van een dergelijke totaalaanpak. Deze moet vanuit de praktijk worden vormgegeven en daar goed bij aansluiten. Ondertussen lopen er diverse contextgerichte projecten met systematische evaluaties. Doordat de aanpak nog in ontwikkeling is moet de effectiviteit ervan in een later stadium blijken.

De contextgerichte benadering is ontwikkeld door onderzoekers en dringt vooralsnog niet op grote schaal door in het onderwijs zelf. Vanuit de onderwijspraktijk wordt de roep om effectieve werkwijzen evenwel steeds groter. Er zijn scholen die zelf een aanpak ontwikkelen, anderen kiezen voor een bestaande methode. Het aanbod is groot: onderwijsbegeleidingsdiensten, trainers, ontwikkelbureaus, landelijke pedagogische centra en andere organisaties ontwikkelen materiaal. Veel scholen hebben behoefte aan zo concreet mogelijk materiaal dat past in het bestaande curriculum, bijvoorbeeld in de vorm van vaklessen. Echter, uit het (weinig) onderzoek naar de effecten van dergelijke lessen blijkt dat dergelijke gedragsprogramma's zeer beperkte resultaten opleveren.

#### *Manieren van kennisontwikkeling*

Kennisontwikkeling en -verspreiding rondom sociale competentie kan getypeerd worden als een veld met kennissgemeenschappen in opbouw. De aard van de contextgerichte benadering brengt mee dat de aanpak vanuit de schoolpraktijk moet worden ontwikkeld. Daarom worden nu in projecten rond die scholen lokale kennissgemeenschappen gevormd, onder andere met onderwijsbegeleidingsdiensten. Via onderzoeksinstituten en overheden is er contact tussen deze kennissgemeenschappen. Gezien het stadium waarin de projecten zich bevinden, is het nog te vroeg voor echte uitwisseling van ontwikkelde kennis binnen een landelijke kennissgemeenschap.

#### *Conclusie*

Deze casus laat zien dat er een verschuiving optreedt in het denken over verwerving van sociale competenties. Er komt kennisontwikkeling op gang, onder meer in lokale kennissgemeenschappen. In de praktijk circuleren momenteel echter veel snelle en makkelijk in te voeren instrumenten. Meer diepgaande (en daardoor effectievere) benaderingen pakt de onderwijspraktijk moeizaam op. Op dit punt hebben kennisontwikkelaars en praktijk tegengestelde belangen en ideeën.

### **3.8 Probleemgestuurd onderwijs (PGO) in het beroepsonderwijs<sup>21</sup>**

#### *Inleiding*

In de jaren vijftig is het probleemgestuurd onderwijs (PGO) ontwikkeld. In eerste instantie werd het ontwikkeld voor het hoger medisch onderwijs, later is ook het middelbaar beroepsonderwijs ermee gaan experimenteren. Het uitgangspunt van PGO is dat iets nieuws leren het beste gaat als de nieuwe kennis gekoppeld wordt aan de kennis en ervaringen die de lerende al heeft. Dit kan via het actief, contextgebonden leren. Hierin werken leerlingen onder begeleiding van leraren in groepen aan vakoverstijgende casussen waarin steeds een vakprobleem centraal staat.

21 *Deze beschrijving is gebaseerd op De Vijlder (2002a).*

Begin 2000 is de Stichting Consortium PGO opgericht om de initiatieven op het gebied van PGO te bundelen, verdiepen en te laten uitgroeien tot een nieuw didactisch concept voor het technisch beroepsonderwijs. Doelstellingen zijn het vergroten van de gekwalificeerde uitstroom van het technisch onderwijs, het verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom en een toename van deelnemers aan het onderwijs.

#### *Soorten kennisontwikkeling, -ontwikkelaars en -verspreiding*

Het onderwijs is zelf een centrale kennisontwikkelaar in deze casus. In de jaren negentig begonnen instellingen voor middelbaar technisch beroepsonderwijs te experimenteren met PGO. Sinds die tijd hebben steeds meer technische opleidingen PGO opgepakt. Vanaf 2000 is de Stichting Consortium PGO ook een kennisontwikkelaar in het proces. Onder andere organiseert de stichting scholingstrajecten voor onderwijspersoneel. Inmiddels verzorgt personeel van instellingen die al langer met PGO werken deze scholings-trajecten. Zij kunnen concrete vragen en commentaren doorgeven die via de scholings-trajecten naar voren komen. Deze kunnen in de verdere ontwikkeling meegenomen worden, en ook worden ingebracht in fundamenteel onderzoek en beleidsontwikkeling.

Ook leraren van instellingen die bij de stichting zijn aangesloten zijn kennisontwikkelaars door hun participatie in werkgroepen. In deze werkgroepen worden concrete aspecten verder uitgewerkt: leermiddelen en materialen, toetsing en externe legitimering, beroepspraktijkvorming en scholing van leraren. Ook is er aandacht voor de publiciteit rond het project. In de werkgroepen wordt kennis uit onderzoek en uit praktijkervaring in samenhang benut. Helaas sluiten de technische lerarenopleidingen nog weinig actief aan bij de nieuwe onderwijsmethodiek. Hierdoor moeten leraren technisch onderwijs nu vaak meteen na afronding van hun opleiding worden bijgeschoold op het gebied van PGO.

Aspecten die een rol spelen bij het ontstaan en tot bloei komen van deze kennis-gemeenschap zijn:

- Er heerste een algemeen klimaat van onvrede over het technisch onderwijs en een verlangen om hierin verbetering te brengen.
- De Stichting Consortium PGO is spontaan ontstaan: pioniers gingen samenwerken en dit breidde zich langzaam uit tot andere instellingen.
- De Stichting beschikt over voldoende en goede menskracht. Onder andere een projectleider met een (wetenschappelijk) netwerk en het vermogen onderzoekskennis te vertalen naar praktijkoplossingen.
- Het project draagt zorg voor goed georganiseerde en regelmatige informatie-uitwisseling. Ontmoeting tussen projectmedewerkers is daarbij belangrijk.

Een actueel zorgpunt is de grotere beheerslast nu de stichting wegens succes groeit. De formalisering die dit meebrengt, dreigt ten koste te gaan van de flexibiliteit en dynamiek in het innovatievermogen.

#### *Manieren van kennisontwikkeling*

Het kennisontwikkelingsproces is als 'bottom-up' te typeren. De kennis wordt ontwikkeld in nauwe samenhang met de onderwijspraktijk en met gebruikmaking van relevante wetenschappelijke kennis. De Stichting Consortium PGO is te typeren als een grote landelijke kennisgemeenschap die nieuwe kennis voor het technisch onderwijs ontwikkelt. Onderwijsinstellingen die ook met PGO willen gaan werken kunnen zich hierbij aansluiten.

### *Conclusie*

Deze casus is een voorbeeld van een grote landelijke kennisgemeenschap waarin structureel aan kennisontwikkeling wordt gewerkt. De aansluiting tussen kennisontwikkeling en praktijk is goed. Factoren die verband houden met het succes zijn onder meer het spontane ontstaan van een stichting naar aanleiding van een ervaren praktijkprobleem, goede informatie-uitwisseling, een goede organisatie en voldoende en goede projectbezetting.

## **3.9 Studeerbaarheid in het hoger onderwijs<sup>22</sup>**

### *Inleiding*

In de jaren negentig ontstaat politieke aandacht voor de studeerbaarheid in het hoger onderwijs. De aanleiding is de stevige discussie in die tijd over bezuinigingen op het hoger onderwijs en de studiefinanciering. Studeerbare programma's zouden studenten beter in staat stellen de studie zonder oponthoud af te ronden. Inmiddels is de nadruk van studeerbaarheid verschoven van de organisatie van het onderwijs naar de kern van het onderwijsproces zelf. Dit hangt samen met de ontwikkeling dat het hoger onderwijs meer vraaggestuurd moet worden (de student centraal) en dat van de studenten een zelfstandiger studiegedrag wordt verwacht (leren leren). Volgens deze opvatting wordt de studeerbaarheid bevorderd door onderwijsprogramma's beter af te stemmen op de voor-kennis, capaciteiten en interesse van de studenten.

### *Soorten kennisontwikkeling, -ontwikkelaars en -verspreiding*

De kennisontwikkeling begint op initiatief van de minister van Onderwijs, die door de Tweede Kamer en studentenorganisaties aangesproken wordt als verantwoordelijke voor de kwaliteit van het hoger onderwijs. Het Ministerie kiest ervoor financiële prikkeling en inhoudelijke ondersteuning aan te wenden om instellingen te stimuleren tot het verbeteren van de studeerbaarheid. In 1991 wordt een externe Adviescommissie Studeerbaarheid ingesteld. Deze commissie-Wijnen brengt in 1992 een rapport uit met een advies dat primair gericht is op de instellingen zelf. Het rapport is mede op basis van onderzoeksresultaten en visitatierapporten samengesteld. Het geeft een heldere begripsafbakening en veel tips voor het werken aan studeerbaarheid. De Landelijke Studenten Vakbond (LSVb) functioneert ook als kennisontwikkelaar wanneer zij in 1995 haar ideeën over het bevorderen van studeerbaarheid verwoord, in de hoop dat de instellingen deze overnemen.

Overheid, instellingen voor hoger onderwijs en studentenorganisaties stellen in 1995 het Werkprogramma Kwaliteit en Studeerbaarheid vast. Een studeerbaarheidsfonds wordt in het leven geroepen, met een budget om geselecteerde projectvoorstellen te bekostigen. Een stuurgroep stelt vast op basis van welke criteria het geld wordt verdeeld onder de onderwijsinstellingen. Instellingen voor hoger onderwijs worden aldus met het studeerbaarheidsfonds geprikkeld om vernieuwingstrajecten in te zetten. Om aanspraak te maken op de middelen moeten instellingen een kwaliteitsmanagementplan opstellen en op basis hiervan projectvoorstellen indienen. Daarbij zijn de instellingen zelf als kennisontwikkelaar te typeren, omdat zij gebruikmaken van resultaten uit onderzoek en de kennis van externe deskundigen. Veel instellingen nemen in hun projectplan op dat de resultaten van het innovatietraject goed toepasbaar moeten zijn in de onderwijspraktijk. Door

22 *Deze beschrijving is gebaseerd op Sardes (2002, p. 35-42).*

middel van een publicatie (in 1995) en landelijke bijeenkomsten (in 1990 en 2000) verspreidt OCenW voorbeelden van 'good practice' onder de instellingen en studenten.

Naast de commissie Studeerbaarheid dragen ook andere commissies bij aan de kennisontwikkeling. Zo heeft een tijdelijke adviescommissie die projectvoorstellen beoordeelde in 1999 een eindrapport uitgebracht met daarin een terugblik op uitgevoerde projecten.

De Inspectie Hoger Onderwijs heeft van het begin af een belangrijke signalerende en controlerende rol op het gebied van studeerbaarheid. Al in 1991 brengt zij een rapport uit over studielast in het hbo. Vervolgens voert de Inspectie in 1993 een onderzoek uit gericht op hogeschoolbeleid voor de studielast en piekbelasting daarbinnen. Later monitort en evalueert de Inspectie de studeerbaarheidprojecten. Vanaf 1997 brengt zij ieder najaar een macrorapportage uit over studeerbaarheid. In het tweede verslag (1998) concludeert de Inspectie dat opleidingen in het hoger onderwijs nu goed studeerbaar zijn. Instellingen hebben meer maatregelen genomen dan voorheen, al laat het effect ervan zich nog niet vertalen in meetbare resultaten.

In de loop der jaren is nogal wat kennis ontwikkeld in onderzoek naar aspecten van studeerbaarheid zoals studievaardigheden, studiebegeleiding en leer- en onderwijsstijlen. Dit onderzoek vindt plaats op universiteiten en in andere onderzoeksinstellingen. De onderzoeksresultaten worden via bekende kanalen als wetenschappelijke publicaties, vakpublicaties en congressen verspreid. Er is geen rechtstreekse terugkoppeling met de studeerbaarheidprojecten. Desondanks hebben resultaten van deze studies soms directe gevolgen voor de onderwijspraktijk. Zo leidt de constatering dat een apart vak studievaardigheden geen effect heeft ertoe dat maar weinig opleidingen dit vak nog in het programma hebben. Een ander deel van de kennisontwikkeling op het terrein van studeerbaarheid bestaat uit de bundeling van praktijkkennis. In sommige gevallen zijn er netwerken (bijvoorbeeld op het gebied van studiebegeleiding) waarin deze kennis wordt uitgewisseld.

De betrokkenheid van de onderwijsinstellingen bij de kennisontwikkeling over studeerbaarheid bestaat uit het opzetten en uitvoeren van projecten, het opstellen van jaarverslagen, het aanleveren van gegevens voor onderzoek, en het uitvoeren van zelf-evaluaties waarbij studeerbaarheid één van de aandachtspunten is.

#### *Manieren van kennisontwikkeling*

In deze casus staat de RDD-aanpak centraal. Verschillende actoren op verschillende niveaus ontwikkelen en verspreiden kennis. De aanpak is centralistisch: de landelijk overheid voert beleid om instellingen te stimuleren aan studeerbaarheid te werken. De commissies zijn een intermediair tussen de overheid en de instellingen bij de verdeling van middelen. Onderzoek wordt op verschillende plekken uitgevoerd en benut, maar er is geen sprake van kennisgemeenschappen van kennisontwikkelaars en onderwijspraktijk. Commissies, Inspectie en anderen bundelen praktijkgegevens die onderwijsinstellingen aanleveren, vertalen deze in voorstellen voor verbeteringen en koppelen ze terug naar de praktijk.

#### *Conclusie*

Deze casus laat zien dat politieke aandacht voor een thema het startsein is voor kennisontwikkeling over een bepaald thema. In dit geval wordt vooral het RDD-model gevolgd. Diverse actoren zijn naast elkaar bezig. Dit bevordert de samenhang tussen



kennisontwikkeling en terugkoppeling naar de praktijk niet. Invloed van onderzoek op de praktijk komt eerder bij toeval tot stand dan met opzet. Een uitzondering hierop zijn de terugkoppelingen van bevindingen van de Inspectie naar de instellingen voor hoger onderwijs.

### 3.10 Reflectie

De casussen laten een grote variëteit aan manieren van kennisontwikkeling en -verspreiding zien. In deze paragraaf concretiseert de raad door middel van reflectie op de casussen hetgeen in hoofdstuk 2 is beschreven. Uiteraard kunnen geen algemene uitspraken worden gebaseerd op een klein aantal casussen. Toch kan (voorzichtig) gesteld worden dat er factoren zijn die kunnen bijdragen aan het succes van kennisontwikkeling en -verspreiding, en die de relatie met de onderwijspraktijk bevorderen. In paragraaf 3.10.1 worden deze factoren op een rij gezet. In paragraaf 3.10.2 volgt een kort overzicht van de wijze waarop kennisontwikkeling binnen de casussen tot stand komt, via RDD en/of kennisgemeenschappen. Daaruit wordt duidelijk dat wanneer kennisontwikkeling mede in een kennisgemeenschap gebeurt, mogelijke succesfactoren vaker aanwezig zijn.

#### 3.10.1 Succesfactoren

De drie in paragraaf 2.1 beschreven aspecten van de onderwijskennismarkt (*bekostiging en agenda, samenwerking, informatie*) vormen de leidraad om de factoren die een rol spelen bij succesvolle kennisontwikkeling en -verspreiding te rangschikken. Hieronder staat per aspect wat die factoren zijn:

- *Bekostiging en agenda.* Drie succesfactoren hebben te maken met de wijze van bekostiging en agendavorming. Een aantal casussen illustreert de noodzaak om het aantal innovaties dat tegelijkertijd wordt ingezet te beperken (punt 1) en ervoor te zorgen dat ontwikkelde kennis aansluit bij praktijkproblemen (punt 2). De onderwijspraktijk heeft verder behoefte aan instrumenten die én effectief én hanteerbaar zijn (punt 3).
- *Samenwerking.* Vijf succesfactoren houden verband met de mate van samenwerking bij kennisontwikkeling. Meer samenwerking tussen kennisontwikkelaars, intermediairs en gebruikers (scholen en leraren) is zowel van belang voor de kwaliteit van de kennisontwikkeling als voor het gebruik ervan door het onderwijs (punt 4). Om deze samenwerking goed te laten verlopen moeten actoren inzicht hebben in elkaars belangen en drijfveren (punt 5). Naast de onderwijspraktijk zelf, moeten ook andere relevante stakeholders worden betrokken bij kennisontwikkeling (punt 6). Deze samenwerking heeft als doel de integraliteit van de kennisontwikkeling te bewaken (punt 7). Het werkt goed als één centrale actor de kennisontwikkeling coördineert en bewaakt (punt 8).
- *Informatie.* Naast de toegankelijkheid van de informatie over kennisproducten is ook een goede timing van informatieverspreiding belangrijk (punt 9).

##### 1 *Beperkt aantal innovaties tegelijk*

In de casus over preventie van criminaliteit concurreren innovatiethema's met elkaar om aandacht van beleidsvoerders en onderwijsinstellingen. Wanneer in het onderwijsbeleid bewust prioriteiten worden gelegd bij bepaalde innovatiethema's, kunnen leraren en onderwijsinstellingen zich hierop concentreren. Er is dan meer kans dat ze ontwikkelde kennis benutten. Ook bundeling van innovaties tot één innovatie kan nuttig zijn. Scholen

kunnen wellicht beter uit de voeten met een geïntegreerd pakket van maatregelen waarmee ze verschillende problemen in één keer kunnen benaderen (bijvoorbeeld preventie van criminaliteit en sociale competentie). De overheid en intermediairs kunnen een rol hebben in het filteren en samenvoegen van de resultaten van afzonderlijke studies en andere kennisontwikkeling voordat deze worden omgezet in (beleids)maatregelen en instrumenten.

## 2 *Aansluiting bij problemen die in de praktijk worden ervaren*

De bereikbaarheid van de praktijk (vraaggerichtheid) neemt toe naarmate ontwikkelde kennis beter aansluit bij thema's die door de onderwijspraktijk zelf als probleem worden ervaren. In de casus PGO in het beroepsonderwijs is dit in een 'optimale' vorm te zien. Het initiatief voor de kennisontwikkeling ligt in dat geval bij de technische onderwijssector zelf, die hiermee een poging doet een ervaren praktijkprobleem op te lossen. In andere gevallen kan de relatie met de praktijk verbeteren wanneer de overheid kennisontwikkeling eerst laat 'screenen' op bruikbaarheid voor de praktijk en eventuele samenhang met andere thema's. Daarna kunnen intermediairs relevante kennis vertalen in concrete materialen en instrumenten voor scholen.

## 3 *Hanteerbare instrumenten*

Met name onderzoeksresultaten die worden vertaald naar quick-fix-oplossingen landen makkelijk in de onderwijspraktijk. De casussen Sociale competentie en Preventie van criminaliteit illustreren dit. Leraren en onderwijsinstellingen willen wel aan een thema werken, maar zijn niet altijd bereid of in staat om daar al te veel tijd en energie in te steken. De net genoemde veelheid aan innovatiethema's is daar mede debet aan.

Het onderwijs heeft kennelijk behoefte aan makkelijk hanteerbare werkwijzen. Dergelijke instrumenten zijn echter niet altijd de meeste effectieve. Zo laat de casus Sociale competentie zien dat een integrale, contextgerichte aanpak te verkiezen is boven de losse maatregelen waar de voorkeur van het onderwijs vaak naar uit gaat. Hanteerbaarheid en effectiviteit staan in de praktijk dan op gespannen voet met elkaar. Inzicht in elkaars wensen, mogelijkheden en belangen kan bijdragen aan realistische en effectieve keuzes. Bij de implementatie van maatregelen die de onderwijspraktijk in eerste instantie als moeilijk inpasbaar beschouwt, kan scholing en begeleiding wellicht bijdragen aan de toepassing van meer contextgerichte benaderingen. Daarnaast is er voor intermediairs een rol weggelegd om onderwijsinstellingen te informeren over en te ondersteunen bij manieren waarop bepaalde innovaties passen binnen al geplande onderwijsvernieuwingen. Zo zou aandacht voor sociale competenties en preventie van criminaliteit goed kunnen passen in een breed onderwijsvernieuwingproject gericht op de overstap naar competentiegericht leren.

## 4 *Een grotere rol van scholen en leraren bij kennisontwikkeling*

Leraren, onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen spelen over het algemeen (nog) een summiere rol bij kennisontwikkeling. Zij vormen bij een RDD-aanpak vaak slechts het sluitstuk van het traject en ze participeren relatief weinig in kennisgemeenschappen. Volgens Sardes stimuleert de versterking van de autonomie van scholen kennisontwikkeling in onderwijsinstellingen wel, maar is dit vaak nog vooral een zaak van de schoolleiding alleen. Een grotere betrokkenheid van onderwijsinstellingen en leraren (waaronder lerarenopleidingen en -opleiders) kan bijdragen aan een betere benutting van de ontwikkelde kennis in de praktijk en aan een betere benutting van praktijkkennis bij

kennisontwikkeling. Voor overheid, intermediairs en schoolleiders is een taak weggelegd in het betrekken van grotere groepen leraren bij innovatietrajecten.

#### 5 *Inzicht in elkaars belangen*

Zowel in de casus Sociale competentie als in de casus Preventie van criminaliteit is sprake van een verschil in wensen van onderzoek en praktijk. Onderzoekers staan een ingrijpende aanpak voor omdat die het meest effectief is, maar houden zich minder bezig met de vraag of iets haalbaar is voor een school. Intermediairs gaan er soms vanuit dat het hun taak is vele bruikbare instrumenten te ontwikkelen maar gaan er wel eens aan voorbij dat het aanbod enorm is en dat instrumenten ook op elkaar kunnen worden afgestemd. Onderwijsinstellingen zien wellicht in dat een bepaald voorstel een effectieve werkwijze is, maar hebben toch behoefte aan snelle en eenvoudige oplossingen. Redenen daarvoor liggen in gebrek aan tijd, middelen en/of know-how, maar ook in zaken die met de beeldvorming van een school te maken hebben. Wanneer een school bijvoorbeeld veiligheid hoog op de agenda zet, kan de buitenwacht de indruk krijgen dat de school te kampen heeft met criminaliteit en geweld. Ook kan een reden zijn dat een onderwijsinstelling deelneemt aan een project omdat het bruikbare subsidies oplevert, maar eigenlijk te weinig gemotiveerd is om echt werk van te maken van de thema in kwestie.

Wanneer kennisontwikkelaars en onderwijspraktijk meer inzicht hebben in elkaars motieven en belangen en deze expliciet bespreken, kunnen de slaagkansen van een traject van kennisontwikkeling en -gebruik groter worden. Mogelijk zijn de verschillende belangen ook meer op één lijn te brengen, ook dat zal kennisontwikkeling en -gebruik ten goede komen.

#### 6 *Relevante stakeholders*

Voor de doorwerking van onderzoeksresultaten naar de onderwijspraktijk is het van belang dat de belangrijkste stakeholders deelnemen aan de kennisontwikkeling en daarin investeren. Dit kunnen bijvoorbeeld actoren als de VNG en onderwijsbegeleidingsdiensten zijn, maar ook de overheid. De casus Voor- en vroegschoolse educatie laat bijvoorbeeld zien dat de ontwikkeling en implementatie van de VVE-aanpak in een stroomversnelling komt op het moment dat het VVE-beleid een hoge politieke prioriteit krijgt en de landelijke overheid zich committeert en investeert (met geld en voorlichting). Politieke aandacht en goodwill blijken van belang om kennisontwikkeling en -verspreiding te versterken.

#### 7 *Integraliteit van kennisontwikkeling*

Versnippering van kennisontwikkeling rond een bepaald onderwerp (zoals bijvoorbeeld in de casus leesonderwijs) belemmert de doorwerking van kennis naar de onderwijspraktijk. Om in de praktijk te worden toegepast, moet kennisontwikkeling bij voorkeur in samenhang plaatsvinden, of in opdracht van de overheid en/of door intermediaire organisaties in samenhang vertaald worden naar werkwijzen en materialen.

#### 8 *Eén centrale actor*

Wanneer verschillende actoren betrokken zijn bij kennisontwikkeling werkt het stimulerend als er één centrale actor initiatieven neemt, contacten tussen actoren legt, zorgt voor onderlinge afstemming en coördineert (zoals de CED in de KEA-casus). Dit bevordert dat er een duidelijke richting wordt gekozen. Op deze wijze is ook helder welke actor verantwoordelijk is voor de voortgang. Overigens laten verschillende casussen (PGO,

KEA, realistisch rekenen) zien dat dit niet per se door de overheid hoeft te worden geregeld.

### 9 *Een goede timing van informatieverspreiding*

De timing van de verspreiding van kennis is van groot belang. Dit heeft onder meer te maken met de eerdergenoemde concurrentie tussen onderwerpen die om aandacht vragen. In de casus Probleemgestuurd onderwijs bijvoorbeeld was er in het beroepsonderwijs een klimaat van onvrede rond technisch beroepsonderwijs, waardoor alternatieve werkwijzen op aandacht konden rekenen. In de casus Sociale competentie daarentegen was er al een enorm aanbod van (ineffectieve maar makkelijk hanteerbare) instrumenten toen de contextgerichte benadering ter sprake kwam. Dit is wellicht een reden dat scholen later niet happig bleken te zijn op de totaalaanpak die hen werd aangeboden.

### **3.10.2 Manieren van kennisontwikkeling**

Paragraaf 2.3 schetst de ontwikkelingen in Nederland in de kennisontwikkeling rond onderwijs. Aanvankelijk werd vooral gewerkt volgens het RDD-model. De ervaringen leerden echter dat het heldere onderscheid tussen fasen en functies die door gespecialiseerde professionals worden uitgevoerd voordelen heeft, maar ook duidelijke nadelen: verkokering, stereotypering van actoren, gebrekkige aansluiting en communicatie tussen functies, en implementatieproblemen.

Sinds de jaren negentig worden nieuwe wegen gezocht om onderzoek, ontwikkelwerk en onderwijspraktijk aan elkaar te relateren. Kennisontwikkeling in een RDD-structuur wordt steeds vaker gecombineerd met kennisontwikkeling binnen kennisgemeenschappen. De casussen in dit hoofdstuk illustreren dat.

#### *RDD-model en/of kennisgemeenschap?*

De casusbeschrijvingen laten verschillende manieren van kennisontwikkeling zien, variërend van het traditionele RDD-model tot en met kennisgemeenschappen.

- De kennisontwikkeling rond VVE is een voorbeeld van een traject dat aanvankelijk vooral een RDD-aanpak volgt, maar waar later (lokale) kennisgemeenschappen worden gevormd.
- Bij het KEA-project is binnen een lokale kennisgemeenschap een RDD-aanpak gevolgd.
- Bij de casussen Preventie van criminaliteit en Studeerbaarheid in het hoger onderwijs wordt alleen het RDD-model gevolgd.
- Bij de casus sociale competentie zijn lokale kennisgemeenschappen gevormd om een aanpak te ontwikkelen die goed bij de onderwijspraktijk past.
- Voor de kennisontwikkeling rond PGO in het beroepsonderwijs is een landelijke kennisgemeenschap ontstaan. Hetzelfde bestaat al sinds de jaren zeventig rond realistisch rekenen.

De casussen laten zien dat kennisgemeenschappen in verschillende vormen voorkomen. Het aantal en type actoren verschilt. Ook de schaal van kennisgemeenschappen verschilt. Kennisontwikkeling binnen een lokale kennisgemeenschap resulteert vaak in producten die goed in de lokale onderwijspraktijk zijn in te voeren. Echter, lokale kennisgemeenschappen brengen ook mee dat resultaten slechts beperkt overdraagbaar zijn. Bij regionale of landelijke kennisgemeenschappen is de overdraagbaarheid van kennis groter. Het Freudenthal Instituut is hiervan een voorbeeld.

De casussen illustreren dat kennisontwikkeling binnen kennissgemeenschappen waarschijnlijk vaker voldoet aan de eerder genoemde succesfactoren dan kennisontwikkeling volgens het RDD-model. In kennissgemeenschappen werken verschillende typen actoren namelijk nauw samen. Wanneer leraren en onderwijsinstellingen participeren in kennissgemeenschappen is het makkelijker om goed aan te sluiten bij problemen die in de praktijk spelen. Tevens maakt dit een goede timing van de verspreiding van kennisproducten mogelijk. Verder is het in kennissgemeenschappen makkelijker voor verschillende partijen om inzicht te verkrijgen in elkaars belangen. Een dergelijke betrokkenheid van onderwijsinstellingen en leraren (en lerarenopleiders) aan kennisontwikkeling en -verspreiding draagt bij aan de benutting van de ontwikkelde kennis in de praktijk. Andersom draagt deze betrokkenheid bij aan de benutting van praktijkkennis bij verdere kennisontwikkeling. Wel kan de inspraak van diverse actoren in een kennissgemeenschap het lastig maken om samen één richting te kiezen. Door de hoeveelheid actoren kan er tevens onduidelijkheid ontstaan over wie het initiatief heeft en/of probleemeigenaar is.

De raad verwacht dat processen van kennisontwikkeling, -verspreiding en -gebruik beter met elkaar verbonden kunnen worden wanneer de voordelen van de RDD-aanpak (zoals een helder onderscheid tussen fasen en gespecialiseerde functies) gecombineerd worden met die van kennissgemeenschappen (zoals een samenwerking en terugkoppeling tussen ontwikkeling en gebruik). Denkbaar bijvoorbeeld is om in bepaalde fasen van een traject het accent te leggen bij het RDD-model, omdat er op dat moment behoefte is aan fundamenteel inzicht in het desbetreffende thema. De resultaten daarvan kunnen vervolgens worden ingebracht in een discussie en verdere kennisontwikkeling in een kennissgemeenschap waarbij dan ook de onderwijspraktijk betrokken is. Deze gedachte past bij de eerdere constatering uit hoofdstuk 2 dat kennissgemeenschappen eerder moet worden gezien als een aanvulling op het RDD-model dan als een vervanging ervan.

## 4 Voorstellen voor verbetering

De afstemming tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk is een resultaat van het samenspel van onderzoekers, ontwikkelaars, intermediairs en scholen en leraren in hun dubbelrol van kennisgebruikers en medeontwikkelaar. Dit hoofdstuk gaat in op de factoren die bij deze actoren een rol spelen als het gaat om de relatie tussen kennisontwikkeling en praktijk. Naar aanleiding hiervan volgen aanbevelingen om het samenspel tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk te versterken.

In hoofdstuk 2 is de kennisontwikkeling rond onderwijs vanuit verschillende invalshoeken beschreven. De kennismarkt rond onderwijs functioneert niet in alle opzichten goed. Zo is er onvoldoende marktwerking, zouden kennisontwikkelaars, intermediairs en gebruikers meer en beter moeten samenwerken en is de informatie over ontwikkelde kennis onvoldoende toegankelijk.

De casussen in hoofdstuk 3 laten concreet zien welke factoren van invloed zijn op een succesvolle relatie tussen kennisontwikkeling en praktijk. Deze factoren zijn een illustratie en verdieping van de in hoofdstuk 2 genoemde punten. De raad trekt in hoofdstuk 3 de conclusie dat een combinatie van de voordelen van een RDD-aanpak met de voordelen van het model van kennisgemeenschappen bij zal dragen tot een betere verbinding tussen kennisontwikkeling, -verspreiding en -gebruik door het onderwijsveld.

In dit hoofdstuk 4 bouwt de raad voort op deze twee hoofdstukken.

- Eerst komen in paragraaf 4.1 factoren aan bod die een rol spelen bij het gebruik van ontwikkelde kennis in de onderwijspraktijk en die dit gebruik kunnen bevorderen.
- In paragraaf 4.2 volgt een aantal concrete aanbevelingen waarmee de relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk versterkt kan worden. Er is niet één aanbeveling te geven die zal leiden tot dé omslag. Aangezien er meer partijen betrokken zijn, moet er op diverse terreinen iets veranderen.
- Paragraaf 4.3 bevat een samenvatting van de aanbevelingen.

De factoren die in dit hoofdstuk aan bod komen, moeten gezien worden tegen de achtergrond van een aantal spanningsvelden:

- Er is een spanning tussen actoren met verschillende belangen. Deze komt onder meer tot uiting in verschillende agenda's voor kennisontwikkeling en verschillende financieringsstromen.
- Er is een spanning tussen de individuele belangen van lerenden, leraren en onderwijsinstellingen waar het gaat om de verdeling van beperkte aandacht, tijd en middelen. Hierbij speelt een rol dat onderwijsinstellingen met name worden afgerekend op instroom en/of slagingspercentages en niet op innovatie of kennisontwikkeling.

- Er is een spanning tussen de investeringen van individuele mensen in het onderwijs en de (onzekere) rendementen van deze inspanningen.
- Er is een spanning tussen theorie en praktijk, die onder meer tot uitdrukking komt in kennisproducten die niet altijd direct bruikbaar zijn voor de praktijk en in verschillen in de aandacht voor verspreiding en implementatie.
- Er is een spanning tussen het belang van een dagelijkse min of meer stabiele onderwijspraktijk en (de behoefte aan, het belang van en de mogelijkheden voor) de benutting van kennis en kennisontwikkeling om die onderwijspraktijk te verbeteren. Deze spanning komt onder meer tot uitdrukking in verschillen in aandacht binnen onderwijsinstellingen voor elders ontwikkelde kennis en participatie in kennisontwikkeling.

## 4.1 Factoren

In deze paragraaf staan factoren centraal die bij kennisontwikkelaars, intermediairs en bij leraren en onderwijsinstellingen een rol spelen bij het gebruik van ontwikkelde kennis in de onderwijspraktijk.

- Bij kennisontwikkelaars gaat het om de wijze waarop de agenda voor kennisontwikkeling tot stand komt en de wijze van financiering van kennisontwikkeling, de vertaling van ontwikkelde kennis naar de praktijk, samenwerking tussen kennisontwikkelaars onderling, samenwerking tussen kennisontwikkelaars en intermediairs en gebruikers, en informatieverspreiding over ontwikkelde kennis (paragraaf 4.1.1).
- Bij intermediairs komen de diversiteit in en overlap tussen intermediairs, de rol van beleidsmakers en -medewerkers en de rol van lerarenopleidingen aan de orde (paragraaf 4.1.2).
- Bij de onderwijspraktijk als gebruiker en medeontwikkelaar van kennis gaat het enerzijds om factoren op het niveau van de leraar: professionaliteit, competenties, motivatie, tijd en ruimte (paragraaf 4.1.3.1). Anderzijds gaat het om factoren op het niveau van de onderwijsinstelling: benutting van de beleidsruimte en aandacht voor kennismanagement (paragraaf 4.1.3.2).

### 4.1.1 Factoren bij kennisontwikkelaars

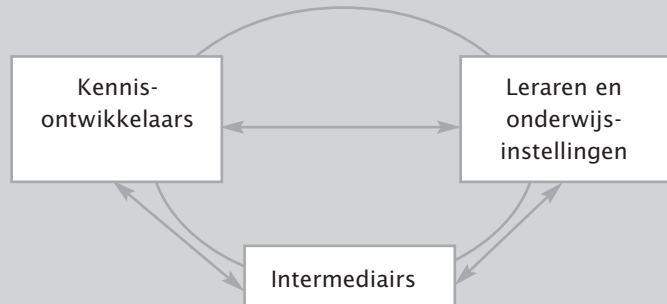
In hoofdstuk 1 is onderscheid gemaakt tussen verschillende typen kennisontwikkeling. Dit onderscheid is hier opnieuw van belang omdat bij het ene type kennisontwikkeling de bruikbaarheid voor de praktijk een belangrijker aspect is dan bij het andere. In de navolgende bespreking komt dit terug.

Schema 1 geeft de verschillende groepen actoren weer en de factoren die bij kennisontwikkelaars een rol spelen. De drie groepen actoren zijn niet strikt van elkaar te scheiden. Kennisontwikkelaars verspreiden zelf ook kennis en intermediairs, leraren en onderwijsinstellingen functioneren soms ook als kennisontwikkelaar. In het schema (evenals in de andere schema's in deze paragraaf) wordt dit gevisualiseerd met een cirkellijn door de drie groepen.

## Schema 1: Factoren bij kennisontwikkelaars

### Factoren:

- agenda en financiering
- vertaling naar praktijk
- samenwerking
- verspreiden van informatie



### *Agenda en financiering van kennisontwikkeling*

Kennisontwikkeling rond onderwijs beoogt bij te dragen aan de verbetering van de kennis over onderwijs. Direct of indirect draagt dit bij aan de kwaliteit van het onderwijs. Met name fundamenteel onderzoek is niet direct gericht op het leveren van een concrete bijdrage aan de onderwijspraktijk, maar kan dat indirect en op termijn wel. Andere vormen van kennisontwikkeling beogen wel nadrukkelijk een directe bijdrage te leveren aan de onderwijspraktijk, maar ook hierin is variatie, zowel in praktijkgerichtheid als in daadwerkelijk gebruik. Deze variatie hangt van af verschillende factoren zoals de voorkeuren van opdrachtgevers, financiers en kennisontwikkelaars en de vragen uit de praktijk. De verschillende vormen van kennisontwikkeling hebben elk hun eigen waarde. De raad is van mening dat er gezocht zou moeten worden naar sturingsmogelijkheden die de praktijkgerichtheid kunnen versterken zonder de eigenwaarde van de verschillende vormen van kennisontwikkeling aan te tasten. NWO realiseert deze sturingsmogelijkheden al voor een deel. In bepaalde gevallen eist NWO namelijk dat onderzoekers de maatschappelijke relevantie en betrokkenheid van hun onderzoeksvorstellen aantoonbaar maken door te zorgen voor medefinanciering door partijen buiten de universitaire instellingen en door het instellen van maatschappelijke adviesraden ter begeleiding van de uitvoering van het onderzoek. De raad ziet dergelijke criteria als goede sturingsmechanismen, mits de wetenschappelijke kwaliteit van onderzoek gewaarborgd blijft. Daarnaast zou de overheid als marktcoördinator en als oor van de samenleving bepaalde maatschappelijk relevante thema's voor de kennisagenda kunnen voorstellen. Overigens merkt de raad op dat de omvang van het momenteel beschikbare budget voor onderzoek en ontwikkelwerk moet worden beschermd, mede in het licht van de beoogde positie van Nederland in de kopgroep van kenniseconomieën.

### *Vertaling naar de praktijk*

De doelstelling van fundamenteel onderzoek brengt mee dat in proefschriften en andere wetenschappelijke publicaties verslag wordt gedaan van het uitgevoerde onderzoek, maar dat er niet perse hoeft te worden ingegaan op de concrete betekenis ervan voor de onderwijspraktijk. De AWT (2003) constateert dat in veel proefschriften een slothoofdstuk staat met 'goedbedoelde' aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Deze aanbevelingen



worden echter niet vertaald naar concrete maatregelen. Volgens de raad is dit ook niet de primaire taak van promovendi en andere wetenschappelijk onderzoekers. Wel kunnen ze worden gestimuleerd om, op basis van een onderzoeksrapport, publieksgerichte samenvattingen en dergelijke samen te stellen (zie ook hierna onder *verspreiding van informatie*). Echter, de raad ziet het vertalen van fundamenteel onderzoek naar de praktijk toch vooral als een taak voor andere kennisontwikkelaars en intermediairs.

Daarentegen is bruikbaarheid voor de praktijk wél een doel van praktijkgerichte vormen van kennisontwikkeling. Deze doelstelling wordt echter niet altijd gerealiseerd. Dit kan verbeterd worden als kennisontwikkelaars aandacht schenken aan de implementatie van hun producten in onderwijsinstellingen en aan informatieoverdracht aan andere kennisgebruikers. Dat betekent dat praktijkgerichte kennisontwikkelaars bij het uitbrengen van hun kennisproducten meer dan nu gebruikelijk is moeten aangeven wat de toegevoegde waarde is voor de onderwijspraktijk en hoe de kennis daadwerkelijk bruikbaar kan worden gemaakt.

#### *Samenwerking kennisontwikkelaars en -gebruikers*

Kennisontwikkelaars kunnen op verschillende manieren te werk gaan. In hoofdstuk 2 is beschreven dat het RDD-model lange tijd dominant is geweest in de kennisontwikkeling in de Nederlandse educatieve infrastructuur. Sinds de jaren negentig komt langzamerhand het model van kennismilieus op, niet als vervangend voor het RDD-model maar als aanvulling daarop. In kennismilieus is er contact en samenwerking tussen verschillende categorieën kennisontwikkelaars en tussen ontwikkelaars, verspreiders en de onderwijspraktijk. De praktijk is zodoende nadrukkelijk betrokken bij de kennisontwikkeling en is in feite medeontwikkelaar van kennis. Kennismilieus dragen dus bij aan een betere relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk.

Daarnaast zou volgens de raad het instellen van een forum dat de beoogde samenwerking tussen kennisontwikkelaars, intermediairs en onderwijsinstellingen monitort, een verder bijdrage leveren aan de versterking van de samenwerking.

#### *Verspreiding van informatie*

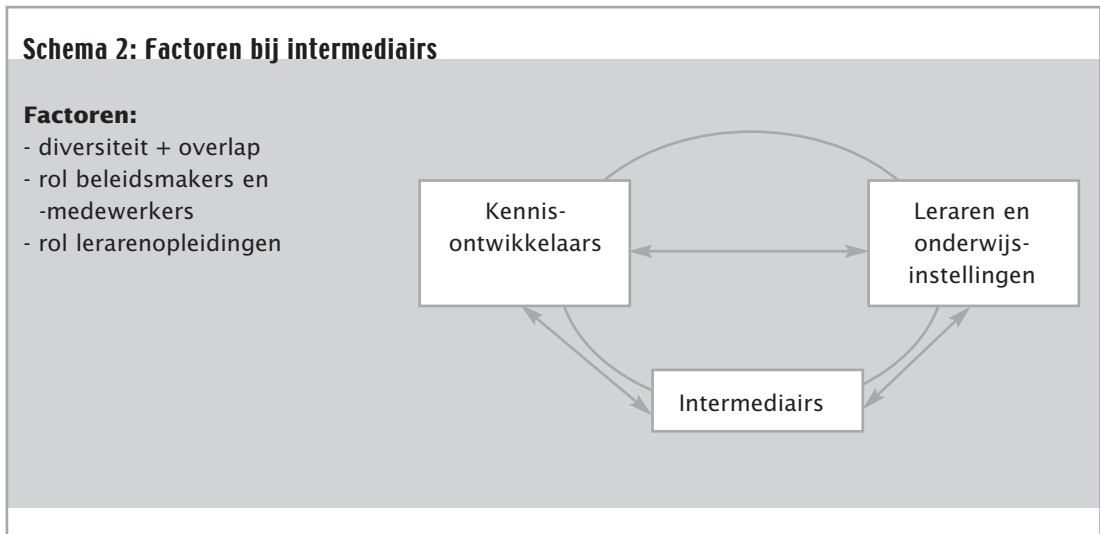
De mate waarin ontwikkelde kennis doorwerkt in de onderwijspraktijk hangt ook af van de manier waarop er informatie over wordt verspreid. Zoals in hoofdstuk 2 is aangegeven zijn de toegang tot en de transparantie van informatie cruciaal voor de kennismarkt. Diverse media en intermediairs kunnen behulpzaam zijn bij het verspreiden van nieuwe kennis. De timing van de verspreiding is ook van belang (zie ook hoofdstuk 3).

Praktijkgerichte kennisontwikkelaars zouden media en intermediairs bewust moeten benutten om een zo breed mogelijke verspreiding in de onderwijspraktijk te realiseren. Succesvolle marketingfactoren uit het bedrijfsleven, waar het vooral gaat om de vertaling van een nieuw ontworpen product naar de gebruiker, kunnen nadrukkelijker in hun strategie betrokken worden.

Fundamenteel onderzoek is in eerste instantie gericht op een wetenschappelijk publiek. Dat sluit niet uit dat een bredere verspreiding mogelijk is, en een aanzet kan worden gegeven tot bredere toegankelijkheid van onderzoeksresultaten (zie ook Rand, 2001; AWT, 2002). Echter, in bestaande wetenschappelijke beoordelingssystemen zitten prikkels die onderzoekers eerder afremmen dan stimuleren om zich in te spannen voor bredere

toegankelijkheid. Zo tellen publicaties in internationale wetenschappelijke tijdschriften veel zwaarder mee dan publicaties in andere (praktijkgerichte) tijdschriften en bladen. De raad vindt dit een gemiste kans en is van mening dat maatregelen getroffen moeten worden om onderzoekers te stimuleren om hun onderzoeksresultaten ook beschikbaar te stellen voor een breder publiek.

#### 4.1.2 Factoren bij intermediairs



##### *Diversiteit en overlap*

Er zijn vele intermediairs met een groeiende overlap in functies (zie hoofdstuk 2). Intermediairs zijn vaak zowel kennisgebruiker als kennisvertaler als kennisontwikkelaar. Goed denkbaar is dat hierdoor een bepaalde overkill ontstaat. Het is dan voor onderwijsinstellingen en leraren onduidelijk welke organisaties welke diensten en kennisproducten aanbieden, en welke informatie al op de markt beschikbaar is. Tegelijkertijd maakt de drievoudige functie van intermediairs hen tot sleutelfiguren. Ze zouden die positie bewust en samen met andere intermediairs moeten ontwikkelen en uitbouwen. Participatie van intermediairs in een kennisgemeenschap kan bijdragen aan een betere samenwerking en onderlinge afstemming.

##### *Rol van beleidsmakers en -medewerkers*

Ook beleidsmakers en -medewerkers binnen landelijk en lokale overheden, andere beleidsinstanties en binnen de onderwijsinstellingen zelf spelen een intermediaire rol in de relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk (zie hoofdstuk 2). Belangrijk is dat deze beleidsmedewerkers actief ontwikkelde kennis tot zich nemen en zo een referentiekader voor verdere beleidsontwikkeling vormen. Overzichtstudies, stand-van-zakenstudies en meta-analyses (zie ook paragraaf 4.2) kunnen hen helpen hun weg te vinden in het ruime kennisaanbod, afwegingen te maken voor verder beleid en prioriteiten te benoemen voor onderwijsinstellingen. Dat betekent in elk geval dat er bij selectie en functioneringsbeoordeling van deze beleidsmedewerkers gelet wordt op competenties op het terrein van het begrijpen en vertalen van onderzoek en andere kennisproducten.

### *De rol van lerarenopleidingen*

Lerarenopleidingen vervullen nog nauwelijks een verbindingsfunctie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk (zie hoofdstuk 2 en 3). Het is echter van groot belang dat lerarenopleidingen zich ook als intermediair ontwikkelen. Dat kan via:

- scholing van (aankomende) leraren in kennisontwikkeling en kennismanagement; en
- eigen kennisontwikkeling door lerarenopleidingen.
  
- *Scholing van (aankomende) leraren in kennisontwikkeling.* Leraren zouden zekere basiscompetenties moeten verwerven op het vlak van ontwikkeling en hantering van kennis. Om te kunnen werken in een kennisrijke omgeving zouden leraren in staat moeten zijn heldere kennisvragen te formuleren en na te gaan hoe ze die kunnen beantwoorden. Bovendien zouden studenten die dat willen binnen lerarenopleidingen de kans moeten krijgen om zich naast hun voorbereiding op het leraarschap (inclusief de verwerving van genoemde basiscompetenties) te specialiseren als ‘interne kennisontwikkelaar’ (vgl. de term intern begeleider). Deze specialist is meer dan andere leraren in staat zelf kennis te ontwikkelen en te hanteren. Studenten zouden hiertoe verder reikende competenties moeten verwerven op het vlak van:
  - eigen kennisontwikkeling in samenwerking en overleg met anderen binnen en buiten de eigen instelling (collega’s, onderwijsbegeleiders, partners in kennismilieus) en door gebruik te maken van wetenschappelijke publicaties, vakpublicaties en andere producten van kennisontwikkeling;
  - het formuleren van eigen kennisvragen en het beoordelen of men die zelf kan beantwoorden of externen nodig heeft;
  - het opstellen van projectbeschrijvingen en -analyses, het uitvoeren van kleine studies, het verzamelen en interpreteren van leerlingengegevens; en
  - het vertalen en implementeren van de resultaten van extern ontwikkelde kennis voor/in de eigen praktijk.

Wellicht zou een stage bij een universiteit deel uit kunnen maken van hun specialisatie.

Voor de initiële en postinitiële lerarenopleidingen betekent dit dat zij meer aandacht moeten besteden aan bovenstaande competenties. Daarbij gaat het zowel om de formulering van de basiscompetenties op het vlak van kennisontwikkeling en -hantering waaraan alle aanstaande leraren moeten voldoen, als om het aanbieden van mogelijkheden tot specialisatie als ‘interne kennisontwikkelaar’. Deze competenties dienen eveneens te worden geoperationaliseerd in de huidige assessments die lerarenopleidingen gebruiken om toekomstige leraren te selecteren,

### **Vergelijking met gezondheidszorg**

Bij gezondheidszorgonderzoek wordt benadrukt dat er een directe link is tussen onderzoek en praktijk. Onderzoek moet plaats vinden op alle niveaus in de organisatie, vanaf de werkvloer tot in de top van de organisatie. Dat betekent dat elke professional in de zorgsector daarmee om moet kunnen gaan en doordrongen moet zijn van het belang van onderzoek. De basis voor deze positieve houding jegens (wetenschappelijk) onderzoek ligt al in de opleiding. De houding wordt bij het uitoefenen van het beroep steeds gestimuleerd. (Bron: De Wolf, 2002)

Een nadrukkelijk aandachtspunt daarbij zijn de competenties van de lerarenopleidingen zelf. Lerarenopleidingen zullen moeten investeren in kennis van onderzoek en ontwikkelwerk, in de expertise van lerarenopleiders en in de eigen onderwijskwaliteit. Dit is een voorwaarde voor een adequate scholing van aankomende leraren en voor een betere aansluiting tussen onderzoek en onderwijspraktijk.

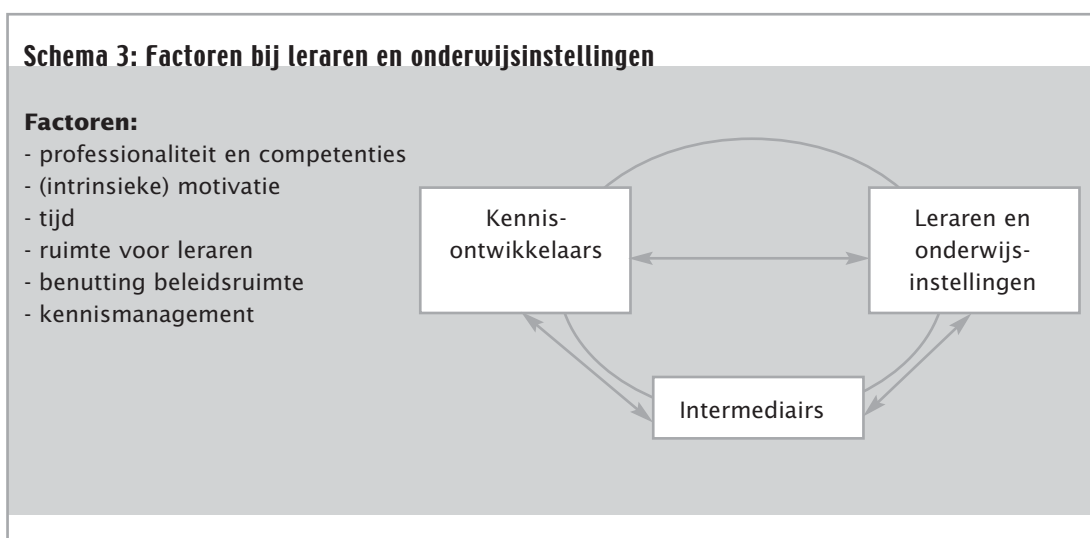
In dit verband is actieonderzoek waarin opleiders, onderzoekers en leraren nauw samenwerken een mogelijkheid. Volgens onderzoek zijn dit soort professionaliseringstrajecten binnen 'leergemeenschappen' (kleinschalige kennismilieus) het meest succesvol. Ze verlangen wel een grotere investering dan de nascholingstrajecten waar nu vaak voor wordt gekozen (Ponte, 2002).

- *Eigen kennisontwikkeling door lerarenopleidingen:* in de huidige situatie zijn vooral universitaire lerarenopleidingen betrokken bij kennisontwikkeling. Hogescholen voeren ontwerp- en ontwikkelwerk alleen uit op aanvraag.<sup>23</sup> Er is een aantal redenen waarom het van groot belang is dat het hbo meer gaat doen op dit gebied: het zou de kwaliteit van lerarenopleidingen verbeteren, hbo-leraren zouden meer kennis opdoen van HRM, de regionale verspreiding van kennisontwikkeling onder andere onderwijsinstellingen en arbeidsorganisaties zou sterker worden, en het zou de verbinding tussen het hbo, wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk vergroten (vgl. Onderwijsraad/AWT, 2001, p.49). Volgens de raad zouden lerarenopleidingen moeten participeren in kennismilieus (heterogeen samengesteld uit onderzoekers, ontwikkelaars, intermediairs en gebruikers) en daarnaast zelf kenniskringen (homogeen samengesteld, in dit geval bestaande uit hbo-leraren) moeten vormen. Dit laatste is al mogelijk in het kader van de eerder genoemde lectoraten die hogescholen sinds 2001 kunnen instellen (zie paragraaf 2.2.1). Lectors kunnen ook verbindingen leggen met andere instellingen (onderzoeksinstituten, andere onderwijsinstellingen, bedrijfsleven, intermediairs) en zo bijdragen aan de vorming van kennismilieus.

De raad dringt erop aan dat niet alleen de te verwachten interne opbrengsten voor de lerarenopleidingen zelf, maar ook de externe opbrengsten van deze lectoraten nadrukkelijk worden betrokken bij het beoordelen van aanvragen voor lectoraten. Daarnaast is het koppelen van een publicatieverplichting aan het ambt van lector een mogelijkheid om ervoor te zorgen dat de opbrengst van het lectoraat niet beperkt blijft tot de hogeschool waaraan zij zijn verbonden. Dit geldt overigens ook voor universitair medewerkers met onderzoekstaken.

### 4.1.3 Factoren bij leraren en onderwijsinstellingen

Het initiatief tot kennisontwikkeling ligt veelal bij ontwikkelaars of bij de overheid, maar het kan ook bij de onderwijspraktijk liggen. Onderwijsinstellingen en leraren zijn de uiteindelijke gebruikers van ontwikkelde kennis en ze kunnen zich daarin zowel passief als actief opstellen. Bij een actieve opstelling signaleren ze bijvoorbeeld knelpunten, formuleren ze hierbij onderzoeksvragen en starten ze een onderzoeksproces, eventueel met hulp van externe onderzoekers. Al naar gelang de onderlinge afspraken vindt de kennisontwikkeling in interactie met de onderzoekers plaats. In de praktijk zijn duidelijke voorbeelden te vinden waarbij de onderwijspraktijk een dergelijke actieve opstelling inneemt. Het komt echter nog te vaak voor dat een passieve opstelling van leraren en instellingen overheerst. Het is dan ook van belang om een positieve opstelling te activeren en te stimuleren. In deze paragraaf komt eerst aan de orde wat een actieve opstelling betekent voor de rol van de leraren en daarna wat dat betekent voor de onderwijsinstelling.



#### 4.1.3.1 Factoren op het niveau van leraren

Een actieve opstelling van leraren op de kennismarkt ...

*... vergt professionaliteit en competenties ...*

Een leraar is een hoogopgeleide, zelfstandig opererende professional. De raad vat professionaliteit van leraren nadrukkelijk op als een uitgebreide, brede professionele oriëntatie waarbij leraren functioneren als een lid van de schoolorganisatie als geheel. Dat betekent dat zij naast het lesgeven duidelijk betrokken moeten zijn bij onderwijsontwikkeling en andere activiteiten. Het begrip zelfstandig heeft betrekking op de regelmogelijkheden en de capaciteiten van een leraar om adequaat zijn/haar functie uit te voeren (Onderwijsraad, 2002b, p. 60). Hieronder valt ook aandacht van leraren voor de eigen professionalisering: activiteiten die competenties die in verband staan met de uitoefening van het beroep verbreden en verdiepen.<sup>24</sup> Een dergelijke professionele opstelling wordt volgens de raad echter gefrustreerd doordat onderwijsontwikkeling steeds meer uit de scholen is

<sup>24</sup> Leraren worden in dit verband ook wel aangemerkt als kenniswerkers: om hun primaire taak goed te kunnen uitvoeren, moeten ze relatief veel leren, blijvend veel kennis verwerken (vgl. Weggemans, 2000, p.61-67).

gehaald. Leraren neigen er daardoor nogal eens toe om zich te beperken tot lesgeven in enge zin (Onderwijsraad 2001a; 2002a, p. 52).

Leraren zouden moeten beschikken over bepaalde basiscompetenties op het vlak van ontwikkeling en hantering van kennis (zie paragraaf 4.1.2). Verder zouden bepaalde leraren verderreikende competenties als 'interne kennisontwikkelaar' moeten kunnen ontwikkelen zoals in paragraaf 4.1.2 genoemd:

- eigen kennisontwikkeling;
- het formuleren en beoordelen van eigen kennisvragen;
- het opstellen van projectbeschrijvingen en -analyses;
- het uitvoeren van kleine studies;
- het verzamelen en interpreteren van leerlingengegevens; en
- het vertalen en implementeren van de resultaten van extern ontwikkelde kennis naar de eigen praktijk.

Interne kennisontwikkelaars inventariseren, ontwikkelen, integreren en evalueren kennis, delen kennis met anderen passen kennis toe en leggen het vast. Zij moeten hiervoor voldoende zijn toegerust. Hierin ligt zowel een verantwoordelijkheid bij leraren zelf als bij de opleiding van leraren (zie paragraaf 4.1.2). Overigens kunnen leraren ook uit andere bronnen dan lerarenopleidingen putten om zich als kennisontwikkelaar toe te rusten en te ontwikkelen.

Realistisch noch wenselijk is het om ervan uit te gaan dat alle leraren naast genoemde basiscompetenties dergelijke verder reikende competenties moeten ontwikkelen. Dit moet daarom geen verplichting worden voor alle leraren, maar zou binnen een onderwijsinstelling moeten worden neergelegd bij één of meer leraren met affiniteit met onderzoek en ontwikkelwerk (bijvoorbeeld door middel van taakuren). Daarbij passen ook mogelijkheden om (tijdelijk) het leraarschap te combineren met eigen onderzoek en ontwikkelwerk, binnen of buiten de school. Natuurlijk geldt voor deze 'speciale' leraren de verplichting opgedane kennis uit te dragen ten dienste van de school en het schoolteam.

Opgemerkt wordt dat 'interne kennisontwikkelaars', die de raad met name een plaats zou willen geven in po, vo en bve-sector, verwant zijn aan de lectoren in het hbo. Interne kennisontwikkelaars komen echter met name uit het onderwijs zelf en krijgen taakuren binnen hun leraarschap. Lectoren komen doorgaans van buiten (bijvoorbeeld uit onderzoeks-, ontwikkel en adviesfuncties) en worden als lector aangesteld.

*...waarbij (intrinsieke) motivatie noodzakelijk is ...*

Het intrinsieke belang van leraren om kennis te nemen van en/of deel te nemen in kennisontwikkeling en -gebruik, motiveert hen het meest effectief. Bij de selectie van leraren die de rol van interne kennisontwikkelaar op zich nemen, dient de schoolleiding dus te zoeken naar gemotiveerde leraren. Om deze motivatie vervolgens vast te kunnen houden en uit te bouwen, is het noodzakelijk dat deze leraren de gerechtvaardigde verwachting hebben dat de ontwikkelde kennis hun eigen kennis en inzichten zal vergroten, bij zal dragen aan de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs, hen behulpzaam zal zijn bij het oplossen van ervaren knelpunten, en wegen zal openen voor positieve veranderingen in het onderwijs. Tegelijkertijd is het van belang dat leraren als kennisontwikkelaar beseffen en accepteren dat de investeringen die ze doen in kennisontwikkeling en -gebruik niet allemaal direct uit zullen monden in meetbare verbeteringen in de praktijk.

Wanneer het verwachtingspatroon van leraren niet blijkt te kloppen met de werkelijkheid en zij niet in staat zijn hiermee om te gaan, bestaat het risico dat ze een zekere afstand nemen tot het veld van kennisontwikkeling. Die situatie is momenteel actueel. Kennisontwikkeling en onderwijspraktijk zijn merendeels gescheiden werelden. Onderzoeksinitiatieven en -vragen komen vaak van buiten de school en zijn eerder een last voor leraren (vragenlijsten invullen en dergelijke) dan dat ze er baat bij hebben. Kennisproducten stuiten op scepsis bij leraren omdat ze te vaak merken dat ze er weinig aan hebben.

Een (hernieuwde) kennismaking van leraren met kennisontwikkeling is van belang om hen in staat te stellen om nieuwe ontwikkelingen en mogelijkheden op hun merites te beoordelen. Participatie in kennisgemeenschappen en kenniskringen kan daaraan bijdragen.

Naast de intrinsieke motivatie van leraren die de rol van interne kennisontwikkelaar oppakken kan ook een bepaalde mate van extrinsieke motivatie bevorderlijk zijn voor de participatie van leraren in kennisontwikkeling en hun gebruik van ontwikkelde kennis. Dat zou bijvoorbeeld kunnen via een vorm van beloning voor leraren die hun professionaliteit op deze wijze invullen. Eén mogelijkheid waarmee meer leraren gestimuleerd zouden kunnen worden om de rol van kennisontwikkelaar op te pakken is het instellen van een onderzoeksbeurs voor leraren die onderzoek willen verrichten (zoals al bestaat in Groot-Brittannië).

*... tijd nodig is ...*

Om meer actief met kennisontwikkeling en -gebruik bezig te zijn, hebben leraren tijd nodig. Vaker is al geconstateerd dat onderwijsinstellingen de CAO-richtlijn om 10% van de werktijd voor deskundigheidsbevordering te reserveren in de praktijk niet halen. Werk maken van die 10% is volgens de raad een belangrijk aandachtspunt. Het behoort tot het beleidsvermogen van de school om deze werktijd te bundelen in bepaalde periodes en daadwerkelijk aan leraren toe te kennen. De schoolleiding moet worden verplicht leraren de gelegenheid te bieden gebruik te maken van die 10%. Voor leraren zou een plicht tot gebruik ervan moeten gelden.

Een leraar in de rol van interne kennisontwikkelaar moet ook daarvoor voldoende tijd hebben. Vrijstelling door middel van taakuren is een manier om daarin te voorzien. Een ander voorbeeld is het (tijdelijk) combineren van het leraarschap met een kennisontwikkende functie elders, bijvoorbeeld bij een ondersteuningsinstelling of als onderzoeker.

*... en ruimte gegeven moet worden aan de leraar.*

Verloop (2001) constateert dat leraren tot de jaren tachtig van de vorige eeuw relatief autonoom waren in de keuze van zowel de lesmethoden als de inhoud van het curriculum. Deze professionele autonomie werd bekritiseerd vanwege onvoldoende eenduidigheid in curricula van scholen en te grote niveauverschillen. In veel landen zijn daarom prestatie-indicatoren (met een landelijke standaard) geïntroduceerd waardoor de eisen en invulling van het curriculum gedetailleerder worden voorgeschreven. De invloed van externe organen en krachten wordt steeds sterker en dat gaat ten koste van de professionele vrijheid van de leraar. Zowel de maatschappij als de overheid lijken steeds minder waarde te hechten aan de autonomie van leraren. In verschillende westerse landen is er een tendens om minder tijd en energie te steken in lerarenopleidingen en begeleiding van leraren op scholen. De reductie van de opleidingskosten en (op korte termijn) van het lerarentekort is hierbij voor overheden aantrekkelijk.

De raad vindt dit een verkeerde ontwikkeling. Investeren in kennis van leraren levert veel op en is een indirecte investering in onderwijs als motor van de kenniseconomie (Groot & Maassen van den Brink, 2003). Door leraren meer verantwoordelijkheid voor het onderwijsproces en de inhoud te geven, én de ruimte en de middelen te geven om deze verantwoordelijkheid op te pakken, wordt kennisontwikkeling en -gebruik binnen de onderwijspraktijk gestimuleerd. Tevens kan gezamenlijk werken aan onderwijsvernieuwingen de professionaliteit en onderlinge betrokkenheid van leraren versterken (Onderwijsraad, 2002a). Een actieve en professionele houding van leraren als kennisontwikkelaars en -gebruikers dient dan ook te worden gestimuleerd en te worden meegewogen in de cyclus van functionering en beoordeling.

#### *4.1.3.2 Factoren op het niveau van de onderwijsinstelling*

Ook op het niveau van de onderwijsinstelling zijn er factoren die een rol spelen bij kennisontwikkeling en het gebruik daarvan. Ten eerste denken sommige onderwijsinstellingen dat er binnen de bestaande wet- en regelgeving minder beleidsruimte is dan werkelijk het geval is. Of zij veronderstellen ten onrechte dat bepaalde intermediairs formeel iets over het instellingsbeleid te zeggen hebben. Dit leidt er mede toe dat onderwijsinstellingen de beleidsruimte die door deregulering is vrijgekomen niet altijd even optimaal benutten (Onderwijsraad, 2002a). Dit is een van de redenen waarom onderwijsinstellingen vaak weinig actief zijn op het gebied van kennisontwikkeling en -gebruik.

Ten tweede sturen onderwijsinstellingen het interne proces van kennisontwikkeling, -verspreiding en -gebruik niet altijd systematisch aan. Daarbij spelen gebrek aan know how en onvoldoende capaciteit waarschijnlijk een belangrijke rol. Met name in het primair en voortgezet onderwijs zijn onderwijsinstellingen niet gewend zelf kennis te ontwikkelen. Voor de inschakeling van externe kennisontwikkelaars is er vaak te weinig budget. Bovendien ontbreekt bij scholen nog vaak de competentie om eigen kennisvragen helder te formuleren en duidelijke opdrachten te verstrekken aan intermediairs. Daarnaast ontbreekt ook een externe stimulans om te investeren in innovatie en kennisontwikkeling. De meeste onderwijssectoren worden namelijk vooral afgerekend op hun instroom- en/of slagingspercentages en niet op hun kennisontwikkeling en innovatie.

Om het proces van kennisontwikkeling en -gebruik door onderwijsinstellingen beter vorm te geven, is het van belang dat onderwijsinstellingen gestimuleerd worden te werken aan kennismanagement. Kennismanagement is in feite een verzamelterm voor het systematisch aansturen van kennisontwikkeling en -gebruik. Het doel hiervan is dat het rendement van kennisontwikkeling en -gebruik voor de organisatie groter wordt. Het gaat dan om het organiseren en inrichten van een omgeving die mensen uitnodigt tot kennisontwikkeling en hen helpt bij het toepassen, ontwikkelen, delen, combineren en vastleggen van kennis. In een dergelijke werkomgeving leren medewerkers van zichzelf, van collega's en van externe partners. Om dit te kunnen realiseren moet een onderwijsinstelling eerst aan de hand van de eigen visie en strategie vaststellen welke kennis zij nodig heeft. Vervolgens moet de instelling inventariseren welke kennis al beschikbaar is in de organisatie en wat nog ontbreekt. Deze analyse stelt een school vervolgens in staat doelgericht te zoeken op de onderwijskennismarkt naar de kennis die ze nodig heeft (Weggeman, 1997).

De kracht van kennismanagement ligt in het uitgangspunt dat veel kennis al besloten ligt in de dagelijkse praktijk van de organisatie ('teacher knowledge', zie Verloop, 2001).



Goed kennismanagement ontsluit al aanwezige kennis waardoor deze beter benut kan worden. Zo wordt beschikbare kennis ook toegankelijk voor externe actoren zoals andere onderwijsinstellingen en onderzoekers. Kennismanagement stelt scholen verder in staat om een beredeneerde keuze te maken tussen eigen kennisontwikkeling en het inschakelen van een (bepaalde) intermediair. Hiermee wordt het proces van kennisontwikkeling en de voortgang ervan beter bewaakt.

Om kennismanagement concreet vorm te kunnen geven moeten leraren bepaalde basiscompetenties bezitten op het vlak van kennisontwikkeling en -benutting. Het kan in dit kader ook van belang zijn om een of meer medewerkers als 'interne kennisontwikkelaars' te benoemen. Daarnaast moeten onderwijsinstellingen leren op een structurele en kritische manier te kiezen uit de veelheid aan organisaties die hun diensten aanbieden. Voordat zij een opdracht aan een intermediair verstrekken, zouden zij zich af moeten vragen welke organisatie hen het beste helpt bij de formulering van hun kennisvraag en hier een klantgericht antwoord op geeft. Het is tevens van belang dat de school eist dat externe ontwikkelaars de tijd nemen om zich te verdiepen in de specifieke schoolsituatie en gesprekken te voeren met verschillende partijen op school voordat een opdracht wordt uitgewerkt. Een goed contract en een heldere projectplan zijn hulpmiddelen om de taakverdeling tussen de school en de intermediair duidelijk te omschrijven en af te bakenen.

Over het algemeen heeft men in de bve-sector en het hoger onderwijs meer mogelijkheden voor, en ervaring met kennismanagement dan in het primair en voortgezet onderwijs. Twee voorbeelden staan in de tekstkaders hieronder. Het is belangrijk om nu ook in het primair en voortgezet onderwijs initiatieven en ontwikkelingen op dit terrein te stimuleren. Daarbij kunnen kleine scholen zoeken naar samenwerkingsmogelijkheden met andere scholen en met bovenschoolse organisaties.

#### ***Train de trainer***

Het Koning Willem I College (ROC) traint alle personeelsleden op het gebied van sociaalconstructivisme. Dit ROC doet dit volgens het 'train de trainer' model. Een aantal mensen heeft een intensieve training gevolgd bij de Universiteit Leiden. Zij zijn vervolgens ingezet als 'vliegwioldocenten' om alle docenten van het ROC te trainen. Het doel van de training is dat iedereen kennis heeft van het begrip sociaalconstructivisme en van de wijze waarop dit wordt verwerkt in het onderwijsconcept. Er is steeds contact met de Universiteit Leiden om de actualiteit te waarborgen. (Bron: schriftelijke informatie Koning Willem I College)

### ***Kennisontwikkeling in eigen huis***

De Hogeschool van Amsterdam (HvA) heeft een eigen kennisontwikkende stafafdeling: Onderwijsresearch en Ontwikkeling (OrO). Deze afdeling werkt zowel voor medewerkers en studenten van de HvA als voor externen. Het streven van OrO is om samen te werken met leraren en studenten van de HvA. OrO doet onderzoek naar onderwijsontwerpen, concepten en methoden om de kwaliteit van het onderwijsproces te verbeteren. 'Leren leren' is het centrale concept. De activiteiten en diensten zijn georganiseerd rond drie programmalijnen: leren & competenties, leren & ict en leren & kwaliteit. Binnen elke programmalijn worden drie soorten activiteiten ondernomen: consultancy & training (cursussen, coaching, advies voor medewerkers), onderzoek & ontwerp (onder andere door bundeling van onderzoek op een bepaald gebied) en productie en redactie (voorlichtingsmateriaal, handleidingen, organiseren van studiedagen, netwerken enzovoorts.)

Twee voorbeelden van de manier waarop OrO kennisontwikkeling en -verspreiding stimuleert zijn:

- de organisatie en ondersteuning van multidisciplinaire samenwerking en ontwikkeling in netwerken van HvA-medewerkers.
- De website [www.oro.hva.nl](http://www.oro.hva.nl). Hierop is informatie te vinden over de drie programmalijnen (en links naar mensen, publicaties en andere websites), uitgevoerde projecten, conferenties en andere activiteiten, boekbesprekingen en links. Deze website heeft circa 60 bezoeken per dag (met een vrij lange duur per bezoek).

(Bron: [www.oro.hva.nl](http://www.oro.hva.nl), en aanvullende schriftelijke informatie van de HvA).

De raad beschouwt kennismanagement van onderwijsinstellingen als een cruciaal aangrijppingspunt om het gebruik van nieuwe kennis en eigen kennisontwikkeling in onderwijsinstellingen te stimuleren. Nu de autonomie van onderwijsinstellingen is toegenomen is ook de eigen verantwoordelijkheid voor de kwaliteit toegenomen en zullen onderwijsinstellingen meer moeten investeren in kennis en kennisontwikkeling. Belangrijke aandachtspunten daarbij zijn de mate waarin de structuur en cultuur van de organisatie het leren ondersteunt en stimuleert, en de mate waarin de medewerkers gemotiveerd zijn om te leren. Een goed personeels- en teamontwikkelingsbeleid kan ertoe bijdragen dat steeds meer leraren een rol vervullen in interne kennisontwikkeling en -gebruik. De participatie van onderwijsinstellingen in kennismilieus kan zowel bijdragen aan de praktijkrelevantie van door anderen ontwikkelde kennis als aan de eigen kennisontwikkeling en -gebruik.

De raad is er verder voorstander van de vraaggerichtheid van de kennisontwikkeling rond onderwijs te vergroten. Onderwijsinstellingen en leraren zijn echter nog niet voldoende capabel om goede invulling aan vraagsturing te geven. Wel zijn in de praktijk al ontwikkelingen in de goede richting zichtbaar. Deze moeten dan ook krachtig worden gestimuleerd.

## **4.2 Aanbevelingen**

In deze paragraaf geeft de raad naar aanleiding van de factoren die in paragraaf 4.1 zijn besproken, aanbevelingen waarmee de relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk kan worden versterkt. De volgende standpunten die de raad bij de bespreking van de factoren heeft ingenomen zijn hiervoor het uitgangspunt:

- Fundamenteel onderzoek heeft niet tot doel direct toepasbaar te zijn in het onderwijs. De vertaling van deze kennisontwikkeling voor de onderwijspraktijk is in principe een taak van andere kennisontwikkelaars. Wetenschappers kunnen wel worden gestimuleerd om de kennis(producten) die zij ontwikkelen, bekend te maken bij de onderwijspraktijk.
- Directe bruikbaarheid is wél een belangrijk doel van praktijkgerichte kennisontwikkeling. Deze kennisontwikkelaars moeten meer dan nu gebruikelijk is aangeven wat de toegevoegde waarde is van hun producten voor de onderwijspraktijk en hoe de kennis daadwerkelijk benut kan worden. Praktijkgerichte kennisontwikkelaars zouden media en intermediairs bewust moeten gebruiken om een brede verspreiding van kennis te realiseren.
- Het model van kennissgemeenschappen is een belangrijke aanvulling op het RDD-model; (bepaalde categorieën) kennisontwikkelaars, intermediairs en gebruikers zouden daar meer in moeten participeren.
- Intermediairs zijn sleutelfiguren in de relatie tussen kennisontwikkeling en -gebruik. Zij moeten deze positie bewuster ontwikkelen en uitbouwen en daarbij meer onderling samenwerken.
- Beleidsmakers en -medewerkers moeten ontwikkelde kennis actief benutten in hun beleid en daarbij prioriteiten benoemen voor de onderwijspraktijk.
- Lerarenopleidingen en lerarenopleidende scholen moeten in relatie tot kennisontwikkeling en -gebruik hun verbindingsfunctie beter gaan vervullen. Dat kan via scholing van (aankomende) leraren, eigen scholing en eigen kennisontwikkeling.
- Onderwijsinstellingen moeten zich bewust met kennisontwikkeling en -gebruik bezig houden. De schoolleiding en leraren moeten er voor zorgen dat leraren de eigen professionalisering ter hand nemen, gemotiveerd raken en dat er leraren zijn met tijd en ruimte voor kennisontwikkeling. Een onderwijsinstelling moet bewust omgaan met de eigen beleidsruimte en werken aan kennismanagement. De participatie in kennissgemeenschappen door leraren levert een bijdrage aan de verbinding tussen kennisontwikkeling en praktijk.

De onderwijskennismarkt is vanwege het grote aantal actoren en activiteiten complex. Een verbetering van de relatie tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk verlangt dan ook een meervoudige aanpak om vraagsturing en samenwerking binnen de educatieve infrastructuur te bevorderen. De raad is van mening dat een structuurinterventie of het oprichten van een nieuw instituut geen goede oplossingsrichtingen zijn. Het onderwijsveld heeft de laatste jaren namelijk al vele wijzigingen ondergaan. Om tekortkomingen in de afstemming tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk aan te pakken, moet de nadruk liggen op die onderdelen van de infrastructuur die nog niet voldoende in hun rol zijn gegroeid. De raad bepleit daarbij een aanpak die in eerste instantie niet dwingend is, maar goed gedrag uitlokt, beloont en faciliteert. Of als gevolg hiervan een verschuiving in de middenstroom zal optreden en hoe deze precies zal uitpakken, vergt nadere studie.<sup>25</sup> Volgens de raad moet in elk geval de omvang van het bestaande budget voor onderzoek en ontwikkelwerk worden gehandhaafd.

<sup>25</sup> Zoals in paragraaf 2.2.1 is signaleerd is er ook geen volledig zicht op de huidige middenstroom.

Tegen deze achtergrond legt de raad in dit advies prioriteit bij het stimuleren en realiseren van:

- 1 meer aandacht van kennisontwikkelaars voor implementatie;
- 2 de vorming van kennisgemeenschappen;
- 3 kennismanagement door onderwijsinstellingen; en
- 4 drie instrumenten die het voorgaande kunnen faciliteren: a) overzichtsstudies, stand-van-zakenstudies en meta-analyses, b) transferpunten en databanken en c) zelfevaluaties door intermediairs.

#### *1 Meer aandacht van kennisontwikkelaars voor implementatie*

Sturing in de richting van meer direct praktijkgerichte kennisontwikkeling is in principe denkbaar, maar mag niet ten koste gaan aan de kwaliteit van wetenschappelijk onderzoek. Zoals in hoofdstuk 2 is aangegeven, is bij de visitaties van de VSNU en de subsidies van NWO (BOPO en PROO) de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk al een aandachtspunt. De raad beveelt aan om de eisen voor de praktijkrelevantie nader te operationaliseren en het voldoen eraan te monitoren en te evalueren. In de gezondheidszorg zijn daarvoor in 2002 voorstellen uitgewerkt die als inspiratie kunnen dienen om in aanvulling op bestaande wetenschappelijke criteria ook praktijkgerichte criteria te formuleren (zie tekstkader). De raad beveelt de minister aan om voor de onderwijssector een vergelijkbare structuur op te laten zetten door een daartoe in te stellen commissie waarbij enerzijds de VSNU, de KNAW en NWO en anderzijds kennisontwikkelaars vanuit de scholen zijn betrokken. Voorbeelden van elementen die de raad in een aangevuld eisenpakket vindt passen zijn:

- Nederlandstalige publicaties sterker waarderen;
- het opstellen van toegankelijke overzichtsstudies en stand-van-zakenstudies stimuleren (zie ook hierna);
- 1<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> geldstroom bundelen via cofinanciering;
- de onderwijspraktijk als medeontwikkelaar betrekken bij kennisontwikkeling; en
- een duidelijke scheidslijn aanbrengen tussen instanties die specifiek gericht zijn op maatschappelijke relevantie en gebruiksrelevantie en instanties die gericht zijn op het uitvoeren van fundamenteel wetenschappelijk onderzoek.

#### **Gezondheidszorg**

Het zelfstandig bestuursorgaan ZorgOnderzoek Nederland en NWO Medische Wetenschappen (ZonMw) rekent het tot haar opdracht om twee processen te bevorderen op het gebied van gezondheid en zorg, namelijk het genereren van nieuwe kennis om de gezondheidszorg te vernieuwen en het verspreiden en implementeren van deze nieuwe kennis in de praktijk van de gezondheidszorg. Daarvoor is een goede interactie tussen beleid, onderzoek en praktijk nodig. ZonMw bemiddelt daarin. Door haar betrokkenheid aan het begin van het traject (de selectie de onderzoeken voor bekostiging) en aan het einde (verspreiding en implementatie) kan zij sturen in de afstemming van onderzoek op de praktijk en in de processen van informatie, communicatie en implementatie. (Bron: De Wolf, 2002)

Het rapport *The societal impact of applied health research; Towards a quality assessment system* (2002), opgesteld door the Applied Health Research Committee of the Council for Medical Sciences (vz. J.A. Knottnerus), gaat over de evaluatie van 'maatschappelijke impact' als aanvulling op de reguliere beoordeling van wetenschappelijke kwaliteit van toegepast gezondheidszorgonderzoek. Voorbeelden van voorgestelde aanvullende criteria zijn de mate waarin behandelingsplannen en protocollen zijn gemaakt, de mate waarin presentaties voor een niet-wetenschappelijk publiek zijn gemaakt, de mate waarin onderzoeksuitkomsten zijn benut in de initiële en post-initiële opleiding van professionals in de gezondheidszorg, en de uitkomsten van feedback van doelgroepen.

Verder kan ook vraagsturing een instrument zijn om de praktijkrelevantie van verschillende soorten kennisontwikkeling te sturen. Wanneer onderwijsinstellingen kennisontwikkelaars inschakelen, kunnen ze als opdrachtgever én financier de gerichtheid van kennisproducten op de praktijk bevorderen. Wenselijk is dat de onderwijspraktijk deze sturingsmogelijkheden beter leert te benutten (zie hierna bij kennismangement).

Voor de wijze van verspreiding van *informatie* over kennisontwikkeling beveelt de raad aan dat kennisontwikkelaars en -intermediairs kennismaken van succesvolle marketingfactoren in het bedrijfsleven, waar het er om gaat een nieuw product onder de aandacht te brengen van gebruikers. Wat betreft de rol van beleidsmedewerkers bij overheden en andere intermediaire instellingen hierbij is de raad van mening dat er bij werving, selectie en beoordeling van medewerkers ook (basis)competenties om onderzoek te begrijpen en te interpreteren, getoetst moeten worden.

## 2 Kennisgemeenschappen

De raad bepleit de vorming van kennisgemeenschappen waarbinnen kennisontwikkelaars, intermediairs en onderwijspraktijk samenwerken. Kennisgemeenschappen als aanvulling op de RDD-benadering hebben zowel voordelen voor de kwaliteit van de kennisontwikkeling zelf als voor de relatie tussen kennisontwikkeling en praktijk. Zij kunnen de twee rollen van leraren en onderwijsinstellingen als gebruiker en medeontwikkelaar van kennis nader profiel geven en dichterbij elkaar brengen. Kennisontwikkeling binnen een kennisgemeenschap voorziet in een groot deel van de succesfactoren die paragraaf 3.10.1 zijn benoemd als illustratie van hetgeen eerder in paragraaf 2.1 is bepleit. Kennisgemeenschappen kunnen een grote variëteit aan vormen aannemen. Hoofdstuk 3 geeft een aantal voorbeelden binnen de onderwijssector. Ook in andere sectoren zijn er allerlei ontwikkelingen op dit vlak en werken onderzoekers, ontwikkelaars, bedrijven en onderwijsinstellingen samen aan ontwikkeling en uitwisseling van kennis. In het advies *Hogeschool van kennis* geven de Onderwijsraad en de AWT (2001) voorbeelden van 'good practice' van hogescholen en hun partners in verschillende sectoren waaronder techniek, gezondheidszorg, economie en onderwijs. Ook deze voorbeelden kunnen hier als inspiratie dienen en als stimulans om over de muren van het eigen werkveld heen te kijken.

De vorming van kennisgemeenschappen moet volgens de raad in eerste instantie niet worden afgedwongen maar gestimuleerd en gefaciliteerd. De raad beveelt de minister aan om stimuleringsbudgetten beschikbaar te stellen voor initiatieven van kennisontwikkelaars en onderwijsinstellingen om kennisgemeenschappen te vormen rond bestaande of nieuwe kennisgebieden. Met het oog op een heldere vormgeving zouden de partners in een kennisgemeenschap een overeenkomst met elkaar moeten afsluiten, heldere

afspraken moeten maken en één aanspreekpunt moeten aanwijzen. De raad ziet een dergelijke vormgeving als subsidievoorwaarde.

Deze kennisgemeenschappen zouden vervolgens moeten worden gemonitord, door bijvoorbeeld instanties als de VSNU en NWO wat betreft de ontwikkelkant en door de Inspectie van het Onderwijs wat betreft de onderwijsinstellingen. Een van de aandachtspunten hierbij is de (concurrentie)verhouding tussen de verschillende partners die samenwerking en uitwisseling kan belemmeren. De kans daarop neemt toe naarmate vraagstukken en marktwerking een grotere plaats krijgen. Bij publiek gefinancierde instellingen kan samenwerking als bekostigingsvoorwaarde worden benoemd. Bij privaat gefinancierde instellingen dient samenwerking afgedwongen te worden door dit in contractvoorwaarden op te nemen.

Op basis van de monitoring door genoemde instanties zouden deze via gezamenlijke rapportages over hun bevindingen bekendheid moeten geven aan goede voorbeelden van kennisgemeenschappen.

Tot slot wordt opgemerkt dat in plaats van kennisgemeenschappen te vormen niet kan worden volstaan met de vorming van kenniskringen van één type actor, bijvoorbeeld alleen kennisontwikkelaars of alleen gebruikers. Ook die kunnen uitwisseling, samenwerking en kennisontwikkeling bevorderen (zie ook hieronder bij kennismanagement), maar bieden niet het type verticale uitwisseling en samenwerking van kennisgemeenschappen.

### 3 *Kennismanagement door onderwijsinstellingen*

Kennismanagement door onderwijsinstellingen is een belangrijke sleutel voor een grotere betrokkenheid van de praktijk bij (externe en interne) kennisontwikkeling en voor meer benutting van ontwikkelde kennis in de praktijk.

De grootste uitdaging bij kennismanagement is om de mensen mee te krijgen. Hoe motiveer je medewerkers kennis te blijven delen en toe te passen? Hoe verleid je medewerkers om hun werkwijze aan te passen? (Kingma, 2002). Scholen staan voor de uitdaging om de werkomgeving van leraren tot een aangename, kennisrijke leeromgeving te maken waarvoor leraren medeverantwoordelijk zijn, en die hen uitdaagt eigen inhoudelijke thema's te ontwikkelen die hen motiveren in hun werk (Kessels, 2001).

Zoals gezegd acht de raad het niet realistisch of wenselijk dat iedere leraar zich specialiseert tot 'interne kennisontwikkelaar'. Het gaat er eerder om dat leraren over een aantal basiscompetenties beschikken, en dat onderwijsinstellingen ervoor zorgen dat ze verder reikende competenties op dit vlak bij een of meer medewerkers in huis te hebben (eventueel in een bovenschools verband). De raad pleit daarom voor meer mogelijkheden voor bepaalde leraren om zich in deze zin te ontwikkelen.

Om binnen een onderwijsinstelling te werken aan kennismanagement is tijd, ruimte en aandacht nodig. Onderwijsinstellingen kunnen daarin voorzien, bijvoorbeeld door ruimte te bieden voor deskundigheidsbevordering via studiedagen en dergelijke. Een praktijkvoorbeeld staat in het tekstkader hieronder. Belangrijk is om (waar nodig) scholen in dit verband te wijzen op hun verantwoordelijkheden als professionele instelling en om dit soort activiteiten te stimuleren, te ondersteunen en als voorbeelden van 'good practice' te verspreiden.

### ***Kennismanagement in het Zuiderparkcollege***

Leraren van deze vmbo-school hebben vooral behoefte aan oplossingen voor didactische en pedagogische problemen in het werk met leerlingen. Het management stimuleert dat leraren in de docentenkamer en bij intervisiebijeenkomsten te praten over problemen die ze ervaren, over hoe anderen dingen aanpakken en dergelijke. Leraren krijgen het advies om goed naar andere situaties te kijken, hoe het daar gaat, en te bedenken hoe zij dezelfde situatie zouden aanpakken. Leraren worden ook gestimuleerd om zelf oplossingen te zoeken voor problemen waar ze tegenaan lopen. Anderen zeggen niet hoe ze het moeten doen, maar helpen wel bij het creatief zoeken naar oplossingen.

Een andere manier waarop leraren aan kennis kunnen komen is via de studiedagen die de school regelmatig (twee keer per jaar, met suikerfeest en offerfeest) organiseert. Onderwerpen voor dergelijke studiedagen zijn bijvoorbeeld activerende didactiek, het maken van elektronische leeromgevingen en leren lezen (bij andere vakken dan Nederlands). Lastig is om de 180 deelnemers zover te krijgen dat ze leren wat ze zouden moeten leren. Ze hebben nog niet de houding om samen met collega's te leren, kennis te ontwikkelen, kennis uit te wisselen. De bedoeling is dat leraren na zo'n studiedag zelf in sectieverband verder werken aan het behandelde thema. Leraren worden dan bijvoorbeeld gestimuleerd om zelf in het computerlokaal aan het werk te gaan om iets te ontwikkelen. Een ander voorbeeld is dat na de studiedag over leren lezen samen met de schoolbegeleidingsdienst (het CED) is gewerkt aan een digitale module voor taalgericht vakonderwijs. De samenwerking van CED en school is in dit geval een kleine kennissamenleving met ontwikkelaars en leraren te noemen. De ervaring is dat het ontwikkelde product dan beter bruikbaar is.

(bron: gesprek met de heren Clancy en Reniers van het Zuiderparkcollege in Rotterdam, 29 januari 2003)

Zowel onderwijsinstellingen als leraren zullen zich door een goed kennismanagement in de organisatie beter als kennisvrager en opdrachtgever kunnen positioneren ten opzichte van kennisontwikkelaars op de onderwijskennismarkt.

De raad beveelt de minister aan om kennismanagement van onderwijsinstellingen te stimuleren door:

- faciliteiten voor leraren die zich binnen de schoolorganisatie als 'interne kennisontwikkelaar' willen ontwikkelen en/of in kennissamenlevingen willen participeren. Daarbij horen volgens de raad scholingsfaciliteiten voor zittende en aankomende leraren (bij lerarenopleidingen en/of elders) en voorzieningen in het kader van loopbaanbeleid met het oog op afwisseling en combinaties van werken in het onderwijs en in de educatieve infrastructuur. In het personeelsbeleid moeten scholen dergelijke nieuwe carrièrepaden actief stimuleren. Daarbij moeten in ieder geval eventuele negatieve gevolgen van een dergelijk carrièrepad voor bevordering c.q. beloning voorkomen worden.

### **Leraren betrekken bij onderzoek**

In het Verenigd Koninkrijk kent men vouchers toe aan leraren om zelfstandig onderzoeken uit te voeren: er worden ongeveer aan 300.000 leraren 'research scholarships' uitgereikt. Het is van belang dat ervaren onderzoekers deze onderzoekstrajecten begeleiden en controleren op kwaliteit (OECD, 2002).

Een leraar kan ook meewerken aan een onderzoek onder leiding van een externe onderzoeker. Daarnaast lenen onderzoeksmethoden als transdisciplinair onderzoek, construerend onderwijskundig onderzoek en action research zich goed om theorie, onderzoek en praktijk bij elkaar te brengen en samen te werken aan zowel kennisontwikkeling als praktijkinnovatie. Dit soort methodieken zijn vaak terug te vinden in kennisgemeenschappen.

- faciliteiten voor de vorming van kenniskringen binnen en tussen scholen. Leraren vinden vaak geen tijd om systematisch met onderzoek bezig te zijn, of in een samenwerkingsverband geregeld te vergaderen. Zaken als geografische afstanden, verschillende tijdzones, financiële beperkingen maken het organiseren van netwerken of kenniskringen lastig. Nieuwe media als internet en e-mail bieden in dit opzicht nieuwe mogelijkheden. Rond thema's als bijvoorbeeld dyslexie kunnen groepen leraren schooloverstijgend kennis verzamelen en benutten. Deze kennis kan dan vervolgens weer via een virtueel transferpunt beschikbaar worden gemaakt voor een breder publiek. Homogene kenniskringen kunnen ook een opstap zijn voor participatie in heterogene kennisgemeenschappen.

De raad adviseert de minister om initiatieven om kenniskringen te vormen, te stimuleren en te faciliteren. Naast de rol die 'interne kennisontwikkelaars' en lectoren daarbij kunnen vervullen, denkt de raad aan extra investeringen in faciliteiten als computers en internetaansluitingen en inhoudelijke kennisgerichte webmaster-ondersteuning van enkele tientallen kenniskringen. Deze it-faciliteiten dienen zowel in de werkomgeving van de school als bij leraren thuis ter beschikking te worden gesteld, om zo de bruikbaarheid te vergroten.

### **Scholen leren van elkaar**

Het project 'Scholen leren van elkaar' is een initiatief van de KPC-Groep en heeft tot doel om in elektronisch ondersteunde kenniskringen van schoolleiders in primair en voortgezet onderwijs kennis uit te wisselen. Het gaat om uitwisseling van ideeën, plannen, projecten, beleidsplannen, stappenplannen en dergelijke die volgens de inbrengers voorbeelden van 'good practice' zijn. Scholen die mee willen doen, moeten voorbeelden van hun 'good practice' insturen. Die voorbeelden worden vervolgens door de beheerder van het netwerk thematisch geordend, zodat ze goed toegankelijk zijn voor scholen die informatie over een bepaald onderwerp zoeken. In het voorjaar van 2002 is een evaluatie gehouden onder de 18 deelnemende pilotscholen. 80% is enthousiast over de mogelijkheden om van elkaar te leren en kennis te delen. (bron: [www.kpcgroep.nl](http://www.kpcgroep.nl), geraadpleegd op 4/2/2003)



#### 4 Faciliterende instrumenten

Instrumenten die de hiervoor besproken drie punten (meer aandacht van kennisontwikkelaars voor implementatie, vorming van kennisgemeenschappen en kennismanagement) kunnen faciliteren, zijn a) overzichtsstudies, stand-van-zakenstudies en meta-analyses, b) transferpunten en databanken en c) zelfevaluaties door intermediairs:

##### *a Overzichtsstudies, stand-van-zakenstudies en meta-analyses*

De raad pleit er met de AWT (2003) voor dat er op het gebied van (wetenschappelijk) onderwijsonderzoek vaker overzichtsstudies, stand-van-zakenstudies en meta-analyses van bepaalde kennisdomeinen worden geschreven. Korthedshalve worden dit soort kennisproducten hier verder als reviews aangeduid. Reviews hebben niet alleen als voordeel dat ze beschikbare kennis comprimeren, maar ook dat ze eventuele tegenstrijdige inzichten naast elkaar zetten. Via reviews kunnen zowel kennisontwikkelaars als intermediairs en praktijkmensen hun inzicht in al ontwikkelde wetenschappelijke kennis vergroten, en daarop voortbouwen.

Naast reviews van (wetenschappelijk) onderzoek kunnen ook reviews van andere kennisproducten (lesmethodes, handleidingen et cetera) de toegankelijkheid van ontwikkelde kennis vergroten. Een nuttig aandachtspunt daarbij zou de bruikbaarheid voor verschillende typen onderwijsinstellingen kunnen zijn; denk daarbij aan aanduidingen voor de geschiktheid voor verschillende onderwijssectoren en schooltypen, maar ook aan verschillen in schoolgrootte en verschillen in ervaring van scholen met het implementeren van innovaties.

NWO, universiteiten, het bedrijfsleven en de overheid zouden enkele kennisinstellingen opdracht moeten geven om dergelijke reviews op te stellen, zodanig dat alle of de belangrijkste kennisdomeinen worden gedekt. Bovendien dient er stelselmatig aandacht aan de verspreiding van deze kennisproducten te worden besteed door de beschikbaarheid voor kleine en grote scholen te vergroten. Dit kan bijvoorbeeld door rondzendbrieven aan leraren te sturen (per post en e-mail, naar school en huisadres).

##### *b Transferpunten en databanken*

Een korte zoektocht op het internet toont een veelvoud van sites van organisaties die op een of andere manier kennisontwikkeling op onderwijsgebied proberen te ontsluiten. Het overzicht is snel zoek en er is veel overlap. Toch kunnen dergelijke sites bijdragen aan transparantie en informatie, kennisuitwisseling, de afstemming tussen vraag en aanbod op de kennismarkt, en aan de coördinatie tussen financiers, gebruikers en onderzoekers.

De raad pleit hier voor de (her)inrichting van transferpunten en databanken die meer bieden dan de huidige voorzieningen en die voor kennisontwikkelaars, intermediairs en gebruikers als vraagbaak dienen. Een voorbeeld daarvan is het gezamenlijke initiatief van het Max Goote Kenniscentrum en CINOP, op het terrein van kennis van het beroepsonderwijs.

Belangrijk is dat transferpunten en databanken meer zijn dan een portaal naar het world wide web; ze moeten zowel gegevens bevatten over kennis-

ontwikkelaars (al dan niet in kennisgemeenschappen) die rond bepaalde thema's actief zijn, als ontwikkelde kennis op een toegankelijke manier ontsluiten. Dat laatste kan bijvoorbeeld door de eerder bepleite reviews op te nemen, en door naar aanleiding daarvan thematische debatten te organiseren waarin zowel kennisontwikkelaars als onderwijspraktijk zijn betrokken.

In dit verband adviseert de raad de minister om te laten onderzoeken hoe transferpunten en databanken van kennisproducten het best kunnen worden vormgegeven.

*c Zelfevaluaties door intermediairs*

Het veld van intermediairs tussen kennisontwikkelaars en onderwijspraktijk en daarmee de educatieve infrastructuur wordt steeds diverser. Nieuwe organisaties betreden de onderwijskennismarkt en bestaande organisaties breiden hun dienstverlening uit. Intermediairs kunnen het eerder geconstateerde risico van overlap en overkill tegengaan door samen te werken en door zich te bezinnen op hun functioneren. Volgens de raad zou de rijksoverheid intermediairs (waaronder de al genoemde transferpunten en databanken) hierin moeten aanmoedigen door te vragen om zelfevaluaties van hun rol en positie in de educatieve infrastructuur. Diverse instellingen werken inmiddels aan (het ontwikkelen van) zelfevaluaties. Overigens is het instrument van zelfevaluaties vooral van toepassing op publiekgefinancierde instellingen. Bij toenemende privatisering van de educatieve infrastructuur fungeert in toenemende mate de markt als visitatieorgaan.

### **4.3 Samenvatting**

In dit hoofdstuk zijn factoren besproken die een rol spelen bij het gebruik van ontwikkelde kennis in de onderwijspraktijk. De raad is ingegaan op mogelijkheden om de relatie tussen kennisontwikkeling en praktijk te versterken. Dit alles moet worden gezien tegen de achtergrond van een aantal spanningsvelden: spanning 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 een stabiele onderwijspraktijk en de behoefte aan verbetering.

In paragraaf 4.1 zijn factoren besproken die een rol spelen bij kennisontwikkelaars, intermediairs en onderwijsinstellingen en leraren. Bij kennisontwikkelaars zijn het de factoren: agenda en financiering, de vertaling naar de praktijk, de samenwerking en de informatieverspreiding. Bij de intermediairs gaat het om diversiteit en overlap, de rol van beleidsmakers en -medewerkers en die van lerarenopleidingen. Bij de leraren en de onderwijsinstellingen ten slotte gaat het om de nodige professionaliteit en competenties van leraren, hun (intrinsieke) motivatie en de tijd en ruimte waarover zij beschikken, het benutten van bestaande beleidsruimte door onderwijsinstellingen en het werken aan kennismanagement.

Naar aanleiding van de bespreking van deze factoren formuleert de raad uitgangspunten voor verbetering die in paragraaf 4.2 leiden tot een aantal aanbevelingen. Daarbij

adviseert de raad de overheid om geen structuurinterventie in te zetten of een nieuw instituut op te zetten, maar juist in te zetten op het wegwerken van bestaande tekortkomingen. Nader onderzocht zou moeten worden of dit tot verschuiving in middelen zal leiden en hoe die dan uitpakt. Daarbij dient in elk geval de omvang van het bestaande budget voor onderzoek en ontwikkelwerk te worden gehandhaafd.

De raad legt prioriteit bij het stimuleren van vier zaken:

- 1 meer aandacht van kennisontwikkelaars voor implementatie;
- 2 de vorming van kennismilieus;
- 3 kennismanagement door onderwijsinstellingen; en
- 4 drie instrumenten die dit alles kunnen faciliteren.

Samengevat gaat het om de volgende aanbevelingen:

- 1 Er moet *bij kennisontwikkelaars meer aandacht* zijn voor implementatie door:
  - de bestaande eisen voor praktijkrelevantie van wetenschappelijk onderzoek nader te operationaliseren en de mate waarin daaraan voldaan wordt te monitoren en evalueren. Overeenkomstig recente ontwikkelingen in de gezondheidszorgsector zouden ook voor de onderwijssector praktijkgerichte criteria moeten worden ontwikkeld als aanvulling op bestaande wetenschappelijke criteria. De raad beveelt aan dat een commissie wordt ingesteld, bestaande uit vertegenwoordigers van kennisontwikkelaars buiten en binnen onderwijsinstellingen. Voorbeelden van elementen die de raad in een aangevuld eisenpakket vindt passen, zijn een sterkere waardering van Nederlandstalige publicaties; stimulans tot het opstellen van toegankelijke overzichtstudies en stand-van-zakenstudies; het bundelen van 1e en 3e geldstroom via cofinanciering; het betrekken van de onderwijspraktijk als medeontwikkelaar van kennis; een duidelijke scheidslijn tussen instanties gericht op maatschappelijke relevantie en gebruiksrelevantie en instanties gericht op het uitvoeren van fundamenteel onderzoek; en
  - vraagsturing te stimuleren waarbij onderwijsinstellingen kennisontwikkelaars inschakelen en als opdrachtgever de praktijkgerichtheid kunnen beïnvloeden.

Wat betreft de wijze van verspreiding van informatie over kennisontwikkeling beveelt de raad het volgende aan:

- Bij informatieverspreiding over kennisontwikkeling moet kennis worden genomen van succesvolle marketingfactoren in het bedrijfsleven.
  - Bij werving, selectie en beoordeling van medewerkers moeten ook (basis)competenties om onderzoek te begrijpen en te interpreteren, getoetst worden.
- 2 Er moeten *kennismilieus* worden gevormd waarbinnen kennisontwikkelaars, intermediairs en onderwijspraktijk samenwerken en die de twee rollen van onderwijsinstellingen en leraren als gebruiker en medeontwikkelaar van kennis nader profiel kunnen geven en dicht bij elkaar kunnen brengen. Dit kan worden gestimuleerd en gefaciliteerd door:
    - stimuleringsbudgetten in te stellen voor initiatieven van kennisontwikkelaars en onderwijsinstellingen om kennismilieus te vormen rond bestaande of nieuwe kennisgebieden;
    - deze kennismilieus te monitoren door instanties als de VSNU, de NWO en de Inspectie van het onderwijs; en

- op basis van monitoring en evaluatie bekendheid te geven aan goede voorbeelden van kennisgemeenschappen.
- 3 *Kennismanagement* van onderwijsinstellingen moeten worden gestimuleerd door middel van:
- faciliteiten voor (zittende en aankomende) leraren die zich binnen de schoolorganisatie tot 'interne kennisontwikkelaar' willen ontwikkelen en/of in een kennisgemeenschap willen participeren. Een voorbeeld is het instellen van een onderzoeksbeurs voor leraren die onderzoek willen verrichten (zoals al bestaat in Groot-Brittannië); en
  - stimulansen en faciliteiten voor initiatieven om binnen en tussen scholen kenniskringen te vormen: extra investeringen in faciliteiten als computers, internetaansluitingen en inhoudelijke kennisgerichte webmaster-ondersteuning van enkele tientallen kenniskringen.
- 4 Het bovenstaande kan via *drie instrumenten* worden gefaciliteerd:
- het meer (doen) opstellen en publiceren van meer overzichtstudies, stand-van-zakenstudies en meta-analyses van bepaalde kennisdomeinen en van reviews van andere kennisproducten (lesmethodes, handleidingen en dergelijke);
  - (her)inrichting van transferpunten en databanken die voor kennisontwikkelaars en, intermediairs en gebruikers als vraagbaak dienen. Ze moeten gegevens bevatten over kennisontwikkelaars (al dan niet in kennisgemeenschappen) die rond bepaalde thema's actief zijn, en ontwikkelde kennis op een toegankelijke manier ontsluiten. De minister wordt geadviseerd om te laten onderzoeken hoe transferpunten en databanken van kennisproducten het best kunnen worden vormgegeven;
  - het aanmoedigen van intermediairs om samen te werken en zich te bezinnen op hun functioneren door hen te vragen een periodieke zelfevaluatie uit te voeren over hun rol en positie in de educatieve infrastructuur.

# Literatuur

- Adviescommissie Kennis van educatie (2002). *Schoolagenda 2010. Kennis van educatie*. Den Haag: AWT/COS.
- Applied Health Research Committee of the Council for Medical Sciences (vz. Knottnerus) (2002). *The societal impact of applied health research; Towards a quality assesement system*. Amsterdam: Council for Medical Sciences.
- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT). (2002). *Over de brug*. Den Haag: AWT.
- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT). (2003). *Onderzoek in het onderwijs*. Den Haag: AWT.
- Barneveld, S. (2003). "Motiveren kun je leren. Hoe krijg ik mijn leerlingen enthousiast aan het werk?". In: *Didactief & School*, nr. 1-2, p. 4-7.
- Beijaard, D. (1995). "Onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: een LAT-relatie?". In: *Agrarisch Onderwijs*. 1995, p. 6-8.
- Berliner, D.C. (2002). "Educational research: the hardest science of all". In: *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 8, p.18-20.
- Cinop. (2002). *Kennismanagement: Leerprocessen organiseren in werkomgevingen*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Corte, E. de & Verschaffel, L. (2001). "Construerend onderwijskundig onderzoek: hefboom voor theorievorming en innovatie". In: *Pedagogisch Tijdschrift*, 2001 (26), nr. 2, p. 167-188.
- Centraal Planbureau (CPB). (2002). *De pijlers onder de kenniseconomie*. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- Dixon, N.M. (2000). *Algemene kennis. Kennisoverdracht in organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Groen, T & Vasbinder, J.W. (1999). *Kennis, mensen en organisaties*. Groningen: Kemper Conseil Publishing.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2003). *Investeren en terugverdienen*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J.W. (2002). "A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?". In: *Educational Researcher*, vol. 31, no. 5, p. 3-15.
- Hilvoorde, I.M. van. (2002). *Grenswachters van de pedagogiek: demarcatie en disciplinevorming in de ontwikkeling van de Nederlandse academische politiek (1900-1970)*. Baarn: HB Uitgevers.
- Jongbloed, B. (2002). "Prikkel in de bekostiging van het Nederlandse universitaire onderzoek". In: *TH&MA, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, maart 2002, p.15-21.
- Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Universiteit Twente
- Kingma, J. & Rienstra, J. (2002). *Kennismanagement in het beroepsonderwijs*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

- Kirscher, P.A. (1991). *Practicals in higher science education*. Utrecht: Lemma.
- Klerk, A. de. (2002). *Kennismanagement in het onderwijs*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Klopprogge, J. (1993). "Transfer vanuit onderzoek naar onderwijspraktijk". In: *Voorzetten 40. Onderwijsonderzoek voor beleid en praktijk*. Rijswijk: Enroprint B.V.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2000). *BVE-sector in beeld*. Zoetermeer: OCenW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2002). *Voortgangsrapportage Wetenschapsbeleid 2002*. Zoetermeer: OCenW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2003). *Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 2003*. Zoetermeer: OCenW.
- Mottart, A. (2002). *Action Research: onderzoek voor en door leraren*.  
Op: <http://simsim.rug.ac.be/actionresearch/>
- OECD. (1995). *Educational research and development. Trends, issues and challenges* (1995). Centre for educational research and innovation. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD. (2002). *Educational research and development in England. Examiners report*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Oijen, P.M.M. van. (1988). *Beleid voor kennis*. Utrecht: Uitgeverij Jan van Arkel.
- Onderwijsraad & Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid. (2001). *Hogeschool van Kennis. Kennisuitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2001a). *Ten dienste van de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2001b). *WEB: werk in uitvoering*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2001c). *De markt meester? Een verkenning naar marktwerking in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2002a). *Wat scholen vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2002b). *Toerusten = uitrusten*. Werk en werkende in het onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2002c). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Overlegcommissie Verkenningen. (1996). *Nederlands Onderwijsonderzoek verkend 1996*. Amsterdam.
- Ponte, P. (2002). "Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid". In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jrg. 23 (3), 2002, p. 11-19.
- Reijniers, J.J.A.M. (1992). "Projectorganisatie bij PPS-projecten". In: *Holland Management Review*, Issue 32, p. 41-48.
- RAND Europe. (2001). *Visie op de toekomst van het wetenschappelijk onderzoek: speerpunten voor beleid*.
- Sardes. (2002). *Kennis moet stromen*. Utrecht: Sardes.
- Shapiro, C. & Varian, H.R. (2000). *De nieuwe economie: een strategische gids voor de netwerk-economie*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP). (2002). *Kenniscentra in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. In: *International Journal of Educational Research*, 35, p. 441- 461.
- Vermeulen, M. & Wolf, A. de. (2001). *Educatieve infrastructuur*. Onderwijsraad, Den Haag/ IVA Tilburg.

- Vijlder, F.J. de. (2002a). *De kennisfunctie in het project 'Techniek maakt het'. Casebeschrijving voor de Onderwijsraad in het kader van het adviesproject naar de relatie tussen onderwijs-onderzoek en de onderwijspraktijk*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Vijlder, F.J. de. (2002b). "Leren organiseren". In: *Schoolagenda 2010. Kennis van educatie*. AWT/COS: Den Haag
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Weggemans, M. (2000). *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum.
- Werkgroep Kwaliteitszorg Wetenschappelijk Onderzoek (vz. Van Bommel). (2000). *Kwaliteit verplicht; naar een nieuw stelsel van kwaliteitszorg voor het wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam/Utrecht/Den Haag: KNAW/NWO/VSNU.
- Wolf, A. de. (2002). *Onderwijsonderzoek en -praktijk*. Tilburg: IVA Tilburg.

# **Bijlage 1**

**adviesvraag**



OCenW

Ministerie van Onderwijs,  
Cultuur en Wetenschappen

Europaweg 4  
Postbus 25000  
2700 LZ Zoetermeer  
Telefoon (079) 323 23 23  
Telefax (079) 323 23 20

De Onderwijsraad  
T.a.v. prof.dr. A.M.L. van Wieringen  
Nassaulaan 6  
2514 JS 's-Gravenhage

Uw brief van	Ons kenmerk	Contactpersoon	Zoetermeer
	VO/TAB/2002-24155	dr.P.M.M. van Oijen	25 juni 2002
Onderwerp	Bijlage(n)	Doorkiesnummer	
Adviesaanvraag relatie onderwijs- onderzoek en de onderwijspraktijk		3717	

Zeer geachte heer Van Wieringen,

Bijgaand ontvangt u de adviesaanvraag betreffende de relatie tussen  
onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. De formulering van de  
adviesvragen is in overleg met het bureau van de Raad tot stand gekomen.  
De heer dr. P.M.M. van Oijen van de directie voortgezet onderwijs is aanspreek-  
baar als contactpersoon vanuit het departement voor dit onderwerp.

Ik wens u succes bij de uitwerking van het advies.

De Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,



(drs.L.M.L.H.A. Hermans)

### Relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk

Twee jaar geleden heeft OCenW het onderwerp van de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk geagendeerd bij de Onderwijsraad.

De Raad heeft met de daadwerkelijke voorbereiding van dit advies gewacht op het verschijnen van de Verkenning Kennis van Educatie van een verkenningcommissie ingesteld door de AWT en de COS.

Deze verkenning *Schoolagenda 2010* maakt ook melding van een zwak functionerende keten van verschillende organisaties die de educatieve infrastructuur vormen.

Het beleidsmatige belang van een betere benutting van kennis door scholen en onderwijsinstellingen is gelegen in het streven naar autonomievergroting bij de instellingen in combinatie met een versterking van het eigen kwaliteitsbeleid: de school als lerende organisatie.

De centrale vraag voor deze adviesaanvraag luidt:

*Hoe komt het dat in het onderwijs over het algemeen weinig gebruik wordt gemaakt van resultaten van onderwijsonderzoek (breed opgevat als diverse vormen van kennisontwikkeling), en hoe kan daarin verbetering worden gebracht?*

Deze vraag kan in drie deelvragen worden verbijzonderd:

vraag 1:

*Welke (hoofd)typen onderwijsonderzoek zijn te onderscheiden (kijkend naar verschillende inhoudelijke kenmerken en organisatorische-financiële kenmerken), welke verspreidingskanalen voor resultaten en hoe verhouden deze zich tot hun feitelijke gebruik door welk type scholen/onderwijsinstellingen?*

vraag 2:

*Welke factoren/oorzaken bij scholen, onderzoekers en intermediairs spelen een rol waar het gaat om de (haperende) relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk? Welke oplossingen zijn in dat verband mogelijk?*

vraag 3:

*Welke betekenis heeft de bij de vorige adviesvraag bedoelde inventarisatie van mogelijke oplossingen voor de educatieve infrastructuur en de kennisketen daarbinnen? Zijn de middelen voor verschillende categorieën onderwijsonderzoek*

*evenwichtig verdeeld, mede gelet op signalen over  
overbevraging van scholen ?*

Bovenstaande vragen kunnen een aanzet vormen voor de Onderwijsraad om in een advies een probleemanalyse op te stellen voor het brede terrein van de relatie tussen onderwijsonderzoek, de educatieve infrastructuur en de onderwijspraktijk (van PO tot HO). Van het advies worden richtingen verwacht waarin het beleid aangaande onderwijsonderzoek, aangaande andere kennisproducenten in de educatieve infrastructuur, en aangaande het versterken van scholen als lerende organisaties zich kan ontwikkelen.



