

# De wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: de rol van de lerarenopleiding

*Deze bijdrage gaat in op de wisselwerking tussen onderwijs- onderzoek en onderwijspraktijk. In een eerste deel situeren we de problematische wisselwerking tussen beide. We doen dit aan de hand van gegevens uit literatuuronderzoek, aangevuld met gegevens uit een eigen exploratieve studie die rond dit thema werd uitgewerkt in opdracht van het viWTA, de studiedienst van het Vlaams parlement (Vanderlinde & Van Braak, 2007). Vanuit de geschetste problematiek richten we in een tweede deel de schijnwerpers op de mogelijke rol van de lerarenopleiding als belangrijke mediator tussen onderzoek en praktijk. We besteden specifieke aandacht aan 'de leraar als onderzoeker' en 'de lerarenopleiding als onderzoeksinstelling'.*

## Situering

Robert Slavin, vooral bekend als een van de grondleggers van het grootschalige *Succes for All* programma in de Verenigde Staten, laat zich in vele van zijn publicaties nogal somber uit over de ontwikkeling van het onderwijs als maatschappelijk instituut (zie bijvoorbeeld Slavin, 2001). Hij argumenteert dat het onderwijs in haar fundamentele laatste eeuwen nauwelijks is veranderd en dat hierdoor het onderwijs de schoolgaande jeugd veel minder ver brengt dan het zou kunnen brengen. Een onderwijzer uit het begin van de negentiende eeuw zou volgens Slavin weinig aanpassingsproblemen hebben mocht hij vandaag voor de klas moeten staan. Dit staat in schril contrast met *professionals* in andere kennisdomeinen waarin de laatste decennia wel veel grote sprongen zijn gemaakt, denk bijvoorbeeld aan de geneeskunde. Ook andere onderwijsdeskundigen zoals David Hopkins (2007) en David

Hargreaves (2007) vinden de tijd rijp om de fundamentele bouwstenen van het onderwijs opnieuw te doordenken om zo beter tegemoet te komen aan de eisen van de 21<sup>ste</sup> eeuwse samenleving. Het huidige onderwijs sluit volgens deze auteurs immers nog te sterk aan bij de noden van een industrieel samenlevingsmodel en hecht te weinig belang aan competenties die nodig zijn om te kunnen (over)leven in de huidige kennismaatschappij. Kortom, de noodzaak van een grondige transformatie van het onderwijs dringt zich op.

Veranderingsprocessen in het onderwijs dienen echter niet enkel te worden aangestuurd vanuit maatschappelijke evoluties. Ook de inzichten vanuit het wetenschappelijk onderzoek - in het bijzonder de kennisbasis die de laatste decennia ontwikkeld is vanuit het onderwijsonderzoek - dient een belangrijke motor te zijn om onderwijsveranderingen te initiëren. Slavin (2002) spreekt in deze context over *evidence-based education*: leraren moeten gebruik kunnen maken van onderwijsmethoden waarvan de (meer)waarde - in termen van leerresultaten - via wetenschappelijk onderzoek werd aangetoond. Dit lijkt op het eerste zicht een logische en legitieme stelling, maar toch is ze niet geheel zonder problemen. De mogelijkheden en de impact van het onderwijsonderzoek worden wellicht overschat. Niet alleen omdat onderwijsonderzoek niet in een laboratorium kan worden uitgevoerd (en dus niet vergelijkbaar is met bijvoorbeeld de medische wetenschappen), maar vooral omdat de middelen ontbreken om grootschalig effectiviteitsonderzoek te financieren. In Vlaanderen gaat immers - net zoals in de meeste andere landen - een verwaarloosbaar percentage van het wetenschapsbeleid naar onderwijsonderzoek (Vlaamse Onderwijsraad, 2007).

Naast een betrekkelijk beperkte productie van kennis vanuit het onderwijsonderzoek, blijkt er bovendien een en ander fout te lopen met de verspreiding of disseminatie van de verworven kennis naar de onderwijspraktijk. Onderwijsmensen blijken weinig op de hoogte te zijn van de inzichten die dergelijk onderzoek oplevert (Onderwijsraad, 2003, Vanderlinde & Van Braak, 2007). Niet enkel het proces van kennisontwikkeling, maar ook het proces van kennisverspreiding is essentieel opdat nieuwe inzichten ingang zouden vinden in de praktijk. De gebrekkige kennisverspreiding is niet slechts een verantwoordelijkheid van de onderzoekers als

AUTEUR(S)

Johan van Braak,  
Ruben Vanderlinde,  
Antonia Aelterman

Vakgroep  
Onderwijskunde,  
Universiteit Gent

kennisontwikkelaars, noch ligt de verantwoordelijkheid enkel bij onderwijsmensen als kennisgebruikers. Het proces van kennisverspreiding is immers complex en verschillende intermediaire actoren spelen hierin een rol. Daarbij valt te denken aan de onderwijsoverheid, de pedagogische begeleidingsdiensten, educatieve uitgeverijen, de media, nascholingsdiensten en niet te vergeten de lerarenopleidingen. Gegeven de opdracht van dit tijdschrift willen we in deze bijdrage in het bijzonder stilstaan bij de cruciale rol van de lerarenopleiding in het proces van kennisontwikkeling, -verspreiding en -toepassing.

**De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk is veel complexer en genuanceerder dan vaak wordt verondersteld.**

## **Ontwikkeling, gebruik en verspreiding van kennis in onderwijs: wat is het probleem?**

### *Kennisontwikkeling voor onderwijs*

Onderwijsonderzoek is een onderzoeksdiscipline die in omvang relatief bescheiden is (Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Slechts een gering percentage van het onderwijsbudget wordt gereserveerd voor wetenschappelijk onderzoek. Uit een Europese studie van de OECD uit 2002 (VLOR, 2007) blijkt dat in Engeland bijvoorbeeld slechts 0.3% van de totale onderwijsbegroting naar onderwijsonderzoek gaat. Dit is erg weinig, zeker in vergelijking met andere domeinen zoals de gezondheidszorg. Er is weinig evidentie dat de situatie in Vlaanderen en Nederland rooskleuriger is. Er wordt uiteraard aan onderwijsonderzoek gedaan, maar de fondsen zijn beperkt en versnipperd. Bovendien krijgen sommige domeinen, zoals het vakdidactisch onderzoek en het praktijkgericht onderzoek in Vlaanderen betrekkelijk weinig aandacht (Vanderlinde & Van Braak, 2007). Een belangrijke oorzaak hiervan is dat voor deze onderzoeksvorm weinig of geen structurele financiering is voorzien, noch vanuit de overheid, noch vanuit de onderzoeksinstellingen zelf.

### *Gebruik van kennis in het onderwijs*

Er is dus sprake van een relatief magere productie van wetenschappelijke kennis vanuit het onderwijsonderzoek. Daarnaast is in de literatuur gepubliceerd over de waargenomen kwaliteit van de resultaten. Hier blijken heel wat problemen te bestaan. Onderwijsonderzoek zou onvoldoende bewijskracht hebben, in de zin dat het te weinig duidelijke en overtuigende resultaten produceert (Op 't Eynde, Verschaffel & De Corte, 2001). Resultaten van onderwijsonderzoek zijn bovendien dikwijls moeilijk te interpreteren, tegenstrijdig en te sterk gebonden aan talrijke voorwaarden en nuancerings (Labaree, 1998). Ook auteurs als Broekkamp en van Hout-Wolters (2006), Flemming (1998), Gore & Gitlin (2004) en Keastle (1993) komen tot de vaststelling dat practici

geen al te rooskleurig beeld hebben van onderwijsonderzoek. De klachten zijn verscheiden: de resultaten zijn te technisch en ontoegankelijk (Gravani, 2008), de geleverde bewijskracht te gering (Labaree, 1998) en de technische kwaliteit van de studies te laag (Levin & O'Donnell, 1999). In een Amerikaanse en een Australische studie werd vastgesteld dat de meeste leraren en leraren in opleiding onderwijsonderzoek ontoegankelijk, irrelevant en ongeloofwaardig vinden (Flemming, 1998; Gore & Gitlin, 2004). Er is bijgevolg nog veel werk aan de winkel om de resultaten te vertalen in voor de praktijk heldere en gebruiksklare kennis.

### *Kennisverspreiding in onderwijs*

Naast de productie van kwaliteitsvolle kennis, is ook een vlotte verspreiding een belangrijke voorwaarde opdat kennis in de praktijk zou toegepast worden. Kennisdisseminatie blijkt echter een veel complexer en moeizamer proces te zijn dan vaak wordt verondersteld (Nutley, Walter & Davies, 2007; Van Braak, 2008; Vanderlinde & Van Braak, 2007). In de literatuur zijn verschillende modellen terug te vinden die de wisselwerking tussen onderzoek en praktijk in kaart trachten te brengen. Een voorbeeld daarvan is het model van Kitson en collega's (Kitson, Ahmed, Harvey, Seers & Thompson, 1996). Zij onderscheiden kennisproductie, -implementatie en -evaluatie als drie aparte stappen die elkaar opvolgen in een cyclisch proces. Deze benadering van kennisontwikkeling is interessant omdat er niet enkel gewezen wordt op verschillende soorten van kennisproductie, maar ook op het belang van organisatorische factoren bij het implementeren van nieuwe kennis. Tevens wijzen de auteurs op het belang van individuele professionalisering en de rol van mediërende actoren die aanzetten tot vernieuwing en verandering. Een nadeel van het model van Kitson en collega's (1996) is dat het proces van kennisontwikkeling en -gebruik nog steeds wordt voorgesteld als een rationeel-lineair proces in de traditie van het RDD-denken (Research Development Diffusion). Dit wordt duidelijk door de sequentiële en lineaire voorstelling. Het RDD-denken gaat er immers van uit dat verandering het resultaat is van een goed geordende en geplande opeenvolging van verschillende stappen, waarbij een expert ondersteuning biedt bij het identificeren van een probleem, het vinden van een oplossing en het verspreiden van de oplossing (diffusie) (Marsh & Willis, 2007). Hierdoor wordt voorbijgaan aan het complexe en vaak chaotische karakter van kennisontwikkeling, -implementatie en -evaluatie. Levin (2004) vangt dit groten-deels op door de verschillende elementen van het proces van kennisontwikkeling en -toepassing niet cyclisch maar interactief voor te stellen.

Eigen onderzoek (Vanderlinde & Van Braak, 2007) bevestigt dat de relatie tussen onderwijsonderzoek en -praktijk veel complexer en genuanceerder is dan vaak wordt verondersteld. Bovendien wordt deze relatie door de verschillende betrokken partijen anders waargenomen en geproblematiseerd en zijn er verschillende factoren die bepalen of kennis al dan niet wordt toegepast in de praktijk. Een eerste belangrijke factor is de aard van de kennis. Het blijkt dat

leraren minder interesse hebben voor bijvoorbeeld beschrijvend en beleidsvoorbereidend onderzoek, dan voor vakdidactisch onderzoek waarin de vraag wordt gesteld op basis van welke condities leerwinst kan worden bereikt. De aard van de kennis blijkt sterk samen te hangen met de praktische bruikbaarheid van onderzoek. Dit is voor leraren zonder twijfel het belangrijkste criterium om over waardevol onderwijs-onderzoek te kunnen spreken. Hoe dichter het onderzoek bij de klaspraktijk staat, hoe groter de belangstelling. Dit is voor Vlaanderen om verschillende redenen problematisch. Zo zijn er nauwelijks mogelijkheden om praktijkgericht onderwijsonderzoek gefinancierd te krijgen. Onderwijsonderzoek wordt tot op heden voornamelijk uitgevoerd door de universiteiten die zich vooral richten op fundamenteel onderzoek. Daarnaast wordt in Vlaanderen ook beleidsgericht onderzoek uitgevoerd door universiteiten of consortia van universiteiten. Het gaat naast het Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (OBPWO) onder meer over de financiering van Steunpunten door de Vlaamse Regering, zoals het 'Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen' en het 'Steunpunt Diversiteit en Leren'. Deze initiatieven hebben in de eerste plaats een beleidsvoorbereidende (en geen praktijkgerichte) opdracht.

De laatste jaren stellen we een exponentiële toename vast van onderwijskundige publicaties in internationale vaktijdschriften, mede als een direct gevolg van een gewijzigd financieringsmodel van de Vlaamse universiteiten. Dit is een gunstige evolutie, maar publicaties in de internationale vakliteratuur bereiken nauwelijks de practicus. Universitaire onderwijs-onderzoeksgroepen produceren voornamelijk onderzoek waarvan de resultaten in de eerste plaats bedoeld zijn voor collega's binnen de internationale onderzoeksgemeenschap en niet zozeer voor de lokale onderwijsgemeenschap. Voor universiteiten primeert kennisvermeerdering op praktijkverbetering. Vervolgens worden de resultaten van onderwijs-onderzoek lang niet altijd verspreid of vertaald naar materialen die bruikbaar zijn voor practici. Doorgaans wordt binnen de onderzoeksbudgetten noch tijd, noch financiële middelen voorzien om onderzoeksresultaten om te zetten in bruikbare producten zoals leermiddelen of (zelf)evaluatie-instrumenten. Bovendien voelen onderwijsonderzoekers aan de universiteiten zich niet aangemoedigd om hun resultaten te vertalen naar de praktijk. Deze vertaalslag wordt overgelaten aan intermediaire actoren zoals nascholers, educatieve uitgeverijen of pedagogische begeleiders. In werkelijkheid blijkt de vertaling van resultaten van onderwijsonderzoek naar bruikbare materialen in Vlaanderen nauwelijks structureel georganiseerd te zijn (Vanderlinde & Van Braak, 2007). Dit wordt overgelaten aan (vaak toevallige) samenwerkingsverbanden tussen onderzoeksinstanties en intermediaire instanties. Wetenschapspopulariserende activiteiten worden door onderwijsonderzoekers voornamelijk ingevuld door het verzorgen van lezingen of workshops op gelegenheden als lokale onderwijsconferenties. Ook wordt regelmatig gepubliceerd in populaire Nederlandstalige vaktijdschriften. Volgens leraren in onze studie (Vanderlinde & Van Braak, 2007) blijkt de impact van deze Nederlandstalige vaktijdschriften echter erg beperkt, en

uit recent Nederlands onderzoek (De Vries & Pieters, 2007) blijkt dan weer dat de impact van bijdragen op lokale onderwijsconferenties beperkt is. Dergelijke vaststellingen dagen de onderwijsonderzoeker uit op zoek te gaan naar alternatieve strategieën om verworven onderzoeksinzichten te vertalen naar de praktijk. Althans die onderzoeker (zie ook Whitty, 2006) die ervan uitgaat dat onderzoek niet enkel gericht dient te zijn op kennisvermeerdering, maar ook op praktijkverbetering. In een laatste deel van deze bijdrage zal stilgestaan worden bij de vraag op welke manier bepaalde vormen van onderwijsonderzoek kunnen bijdragen tot een betere wisselwerking tussen onderzoek en praktijk. Vooraleer dit te presenteren, wordt in een volgend onderdeel eerst ingegaan op de cruciale rol van de lerarenopleiding als belangrijke actor tussen (en voor) onderzoek en praktijk.

## De rol van de lerarenopleiding

### *Een nieuwe opleidingsdidactiek*

Alvorens in te gaan op de wijze waarop de lerarenopleidingen een rol kunnen spelen in de ontwikkeling en verspreiding van kennis in het algemeen en onderwijsonderzoek in het bijzonder, moeten we eerst stilstaan bij de kerntaak van lerarenopleidingen, namelijk de ondersteuning van toekomstige leerkrachten in hun professionele ontwikkeling. Deze taak kan slechts opgenomen worden wanneer de lerarenopleiding duidelijk voor ogen heeft welk soort leraar ze wil vormen: welke opleiding, voor welke leraar, in welk onderwijs en voor welke maatschappij? Een meervoudige vraagstelling dus, die onmiskenbaar te maken heeft met de omschrijving van de professionaliteit van de leraar. De kloof tussen de conceptie van de kennis (het onderzoek) en de uitvoering ervan heeft ertoe bijgedragen dat leraren vanaf de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw steeds meer afhankelijk werden van de kennis die door andere professionals werd ontwikkeld. In tegenstelling tot andere beroepen (zoals de huisarts) genoot de leraar weinig autonomie en was hij sterk onderhevig aan een bureaucratisch model en een centralistische aanpak van de overheid. Hierdoor was er weinig ruimte voor vernieuwingen geïnitieerd en gedragen door de leraren zelf (Standaert, 1990). Deze top-down benadering, volledig in lijn met het RDD-denken (Vandenberghe, 2005), leidde echter niet tot de gewenste onderwijsvernieuwingen. De technisch-instrumentele invulling van het lerarenambt, waarbij kennis en vaardigheden uitsluitend aangewend worden ter oplossing van praktijkproblemen en waarbij de leraar beschouwd wordt als een uitvoerder van wat anderen voorgedacht hebben, volstaat niet meer (Beyer & Zeichner, 1987; Korthagen e.a., 2001). Een dergelijke invulling van het lerarenambt heeft trouwens geleid tot een deprofessionalisering van het lerarenambt (Novoa, 1994; Carlgren, 1999) wat de waardering van de leraar allerminst ten goede is gekomen (Aelterman, Verhoeven, Rots & Buvens, 2007). Kennis is niet zomaar overdraagbaar naar om het even welke praktijksituatie, maar dient betrokken te worden op de context waarin de leraar functioneert. Standaardoplossingen voldoen niet. Van professionals wordt ver-

wacht dat zij zelf manieren kunnen zoeken en vinden om met probleemsituaties om te gaan. Deze competentie vraagt om een aangepaste opleidingsdidactiek. De traditionele lerarenopleidingen volgden de technisch-instrumentele invulling van het lerarenambt zoals hierboven beschreven en droegen aldus bij tot de kloof tussen onderzoek en praktijk, zoals besproken in het eerste deel van deze bijdrage (zie ook Kelchtermans, 2004; Korthagen e.a., 2001; Tigchelaar & Korthagen, 2004). Die *technische rationaliteit* impliceert een beperkte opvatting over leren (lesgeven) en het lerarenberoep ten nadele van emancipatie, innovatie en creativiteit (Beyer & Zeichner, 1987). Ze leidt tot routinematig handelen dat voor een groot deel zijn oorsprong vindt in het imitatie- of modelleren, zoals dit in de traditionele lerarenopleiding voorop stond. In dit 'meester-gezel' model droegen lerarenopleidingen bij tot de rol van de leraar als uitvoerder. De lerarenopleiding bood de kennis aan die de aspirant-leraar vervolgens moest toepassen: de mentor toonde hoe het moest.

Ondanks de steeds terugkerende vraag naar interactie blijven theorie en praktijk op verschillende vlakken van elkaar gescheiden (Korthagen e.a. 2001; Wideen e.a., 1998) en blijft de relatie onderzoek-praktijk moeizaam verlopen. De kloof tussen het onderzoek - dat tot theorievorming leidt - en de onderwijspraktijk vindt een weerspiegeling in de theorie-praktijkkloof tussen de lerarenopleiding en het onderwijsveld. Voorbeelden hiervan zijn de moeilijke communicatie tussen lerarenopleiders uit het opleidingsinstituut en mentoren uit het werkveld (Veenman, 1984) en de theoretische cursussen en stages als geïsoleerde entiteiten in het curriculum (zie onder meer Feiman-Nemser, 2001). Om integratie te realiseren stellen Korthagen en collega's (2001) een nieuwe 'realistische opleidingsdidactiek' voorop. Deze is gebaseerd op een paradigma waarin reflectie en een onderzoekende houding centraal staan. Deze onderzoekende houding opent perspectieven voor de wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een realistische opleidingsdidactiek steunt immers op een verruimde visie op de professionaliteit van de leraar Hoyle (1980), gestuurd door reflectie en een capaciteit om kennis te mobiliseren en te actualiseren in functie van de school- en klascontext. De nadruk ligt op het verhogen van de beslissingskracht van de leraar (empowerment), gestoeld op een visie op onderwijs, op (zelf)verantwoording en een opbouwende dialoog met de samenleving (Aelterman, Verhoeven, Rots & Buvens, 2007). Deze verruimde professionaliteitsopvatting verbreedt de verantwoordelijkheden van leraren (Aelterman e.a., 2007) en is tegengesteld aan de beperkte professionaliteit die kenmerkend was voor de technisch instrumentele invulling van het lerarenberoep.

Een opleidingsdidactiek die gestuurd wordt door een onderzoeksgesichte, probleemgeoriënteerde benadering is een voorwaarde om de noodzakelijke wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en -praktijk tot stand te brengen. Een dergelijke opleidingsdidactiek daagt zowel de leraar als onderzoeker uit, als de lerarenopleidingen als onderzoeksinstelling. Andere doelen hebben betrekking op het doorbreken van de traditionele opleidingsstructuren en de traditionele

opsplitsing van verantwoordelijkheden over opleidingsinstituut en scholen (McIntyre & Hagger, 1992). Een realistische opleidingsdidactiek is één van de principes van duale leertrajecten (Schepens & Aelterman, 2007).

**Studenten ontwikkelen het besef dat onderwijsgedrag, de basis waarop die handelingen steunen en de gevolgen waartoe dit gedrag leidt, steeds moet onderworpen worden aan kritische beschouwingen.**

### *De leraar als onderzoeker*

In de basiscompetenties - die afgeleid zijn van het beroepsprofiel voor leraren<sup>1</sup> - is de hierboven beschreven verruimde professionaliteitsopvatting terug te vinden. Dit is een belangrijk gegeven omdat de basiscompetenties als het ware fungeren als 'eindtermen' voor de lerarenopleidingen. Ze drukken uit wat de overheid verwacht van de beginnende leraar in de Vlaamse scholen. Het beroepsprofiel is geformuleerd vanuit drie clusters van verantwoordelijkheden (tegenover de lerende, tegenover de school en de onderwijsgemeenschap, tegenover de maatschappij). Door het beroepsprofiel vanuit verantwoordelijkheden te formuleren wordt aansluiting gevonden bij het principe van empowerment<sup>2</sup>. Het beroepsprofiel omvat tien functionele gehelen. Eén ervan, "*de leraar als innovator en als onderzoeker*", sluit aan bij de in deze bijdrage geschetste problematiek. Heel specifiek verwacht de Vlaamse overheid dat de leraar "*kennis kan nemen van de resultaten van onderwijsonderzoek; vernieuwende elementen kan aanbrengen door de eigen schoolcultuur en vormingconcepten constructief te bevragen, door reflectie over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en over resultaten van onderwijsonderzoek; de eigen klaspraktijk kan vernieuwen op basis van nascholing, eigen ervaring en creativiteit; het eigen functioneren in vraag kan stellen en bijsturen.*" (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel voor de leraren, 27 november 2007). In de toelichting bij het beroepsprofiel en de basiscompetenties wordt duidelijk gesteld dat "*onderzoeken, in de ruime zin van het woord, betekent gebeurtenissen, situaties, vanzelfsprekendheden en wetmatigheden in vraag stellen. Onderzoeken is leren en draagt dus bij tot vernieuwingen. In een onderzoeksgesicht en probleemgeoriënteerd model van lerarenopleiding worden studenten uitgenodigd tot kritisch denken en analyse*" (Aelterman, Meysman, Troch, Van Laer & Verkens, 2008, p. 47). Waar het vooral om gaat is bij de studenten het besef ontwikkelen dat onderwijsgedrag, de basis waarop die handelingen steunen en de gevolgen waartoe dit gedrag leidt, steeds moet onderworpen worden aan kritische beschouwingen. Munn (2008) spreekt in deze context over een 'researcherly disposition' en verwijst hierbij expliciet naar de lerarenopleidingen. Deze dispositie wordt - naast andere zaken - als belangrijk gezien om tegemoet te komen aan de huidige kritieken op het onderwijsonderzoek. Concreet wordt hieronder "*a habit of mind in which beginning teachers routinely question the taken-for-granted about the context in which they work - how*

*schools are organised and function, the rationale underpinning curriculum provision; class, race and gender differences in attainment and so on"* (Munn, 2008, p. 422) verstaan. Een onderzoeksgerichte opleidingsdidactiek (of een didactiek die aandacht besteedt aan een 'researcherly disposition') steunt uiteraard ook op kennis en vaardigheden, maar leert studenten vooral om die kennis en vaardigheden in de context te plaatsen van de school en de klas, zodat die gepast kunnen worden ingezet.

In dit verband kan trouwens ook gewezen worden op het belang van congruent opleiden (Lunenberg & Korthagen, 2004). Van lerarenopleiders wordt verwacht dat zij de theorieën die ze onderwijzen, ook in de eigen opleidingsdidactiek in praktijk brengen en hun didactische keuzes kunnen verantwoorden (Loughran, 2006). Hun pedagogisch-didactische uitgangspunten zijn immers impliciet of expliciet zichtbaar voor de studentleerkrachten (Wood & Geddis, 1999). Lerarenopleiders zijn altijd een voorbeeld voor hun studenten (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007; Russell, 1997), of ze zich nu bewust zijn van die voorbeeldfunctie of niet, en ongeacht de kwaliteit van hun lesgeven. Leeromgevingen voor leerkrachten moeten daarom de didactiek reflecteren waarvan wordt verwacht dat zij die ook met hun eigen leerlingen gebruiken (Leikin, 2004).

### **De lerarenopleiding als onderzoekinstelling: enkele denkpijlers**

Het is een cruciale opdracht voor de lerarenopleiding om toekomstige leraren te stimuleren een onderzoekende houding aan te nemen. Een dergelijke houding kan op zijn beurt een belangrijke stimulans vormen om actief op zoek te gaan naar nieuwe inzichten vanuit het onderwijsonderzoek en de daaruit voortvloeiende theorievorming. Maar ook onderzoekers zelf dragen een belangrijke verantwoordelijkheid. Naar aanleiding van de verstoorde wisselwerking tussen onderzoek en praktijk gaan er steeds meer stemmen op om zowel kennisontwikkeling als kennisverspreiding anders vorm te geven. *Kennisverspreiding* kan worden geoptimaliseerd door de relatie tussen de onderzoeks- en praktijkgemeenschap anders in te vullen. Denk in deze context bijvoorbeeld aan de uitbouw van kennismilieus (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Onderwijsraad, 2003). De lectoraten en kennisnetten zoals die in Nederland zijn ontwikkeld (Kwakman & Van den Berg, 2004) zijn hier ook een mooi voorbeeld. Er zijn vanuit de onderwijswereld (zie Vanderlinde & Van Braak, 2007) ook duidelijk vragen naar nieuwe vormen van onderzoek of kennisontwikkeling. In de context van de lerarenopleiding wordt daarbij dikwijls verwezen naar actieonderzoek waarbij leraren onderzoek doen naar de eigen praktijk en waarbij ze tegelijk ontwikkelaars en gebruikers zijn van kennis (Kelchtermans, 1994). Actieonderzoek sluit ook aan bij de zogenaamde procesgerichte curriculumopvatting (Ponte, 2002) die aan leraren een cruciale rol toekent bij het concreet vormgeven van het curriculum. De leraar wordt erkend als 'curriculummaker'. Daarnaast sluit actieonderzoek aan bij de assumptie dat professionele kennis van leraren niet ontstaat vanuit theo-

rieën en gesystematiseerde ervaringen van anderen, maar vanuit de eigen praktijkervaring (Ponte, 2002). In een vorig nummer concluderen Ax, Ponte & Brouwer (2008) dat actieonderzoek vanuit verschillende perspectieven aan de orde gesteld zou moeten worden: als een beroepshouding, als een geheel van vaardigheden, nodig om de verbinding tussen het weten dat en weten waarom tot stand te brengen, en als praktijkverbetering via gesystematiseerde ontwikkeling van praktijkkennis.

**Het is een cruciale opdracht voor de lerarenopleiding om toekomstige leraren te stimuleren een onderzoekende houding aan te nemen en aldus ook open te staan voor vernieuwingen.**

Aansluitend bij het actieonderzoek kan ook verwezen worden naar 'self-study' als onderzoeksbenadering<sup>3</sup>. Deze onderzoeksbenadering nodigt *lerarenopleiders* uit om te reflecteren over hun praktijk en de assumpties waarop de opleidingspraktijk berust. Aldus kan deze onderzoeksbenadering bijdragen tot vernieuwingsprocessen. Lunenberg en Korthagen (2004) omschrijven 'zelfstudies' als door opleiders systematisch uitgevoerd onderzoek van en reflectie op de eigen praktijk met als doel die praktijk te verbeteren *en* bij te dragen aan de kennisbasis voor het opleiden van leraren. Deze auteurs wijzen op individuele opbrengsten van zelfstudies (in de zin van professionele ontwikkeling), institutionele opbrengsten (bijvoorbeeld in de zin van een nieuw curriculum) en collectieve leeropbrengsten die resulteren door de samenwerking van de opleiders. Het is de verwachting van de auteurs dat zelfstudies in de lerarenopleiding - die uiteraard moeten voldoen aan kwaliteitseisen - een grotere invloed zullen hebben op de lerarenopleiding dan traditioneel onderzoek, omdat zelfstudies geworteld zijn in de praktijk. Er wordt met andere woorden gewerkt vanuit een 'insiders-perspectief'. In Vlaanderen kunnen we stellen dat dergelijke vorm van onderzoek nog helemaal niet van de grond is gekomen. Dit vraagt niet alleen een bewustzijnsverandering, maar ook om een structurele inbedding. Niettegenstaande het feit dat Vlaanderen geen beroepsstandaard heeft voor lerarenopleiders, zoals dit in Nederland het geval is, zijn er anno 2008 wel een aantal structurele omgevingsfactoren die ook van de lerarenopleidingen in Vlaanderen meer en meer onderzoekinstellingen maken. Praktijkgericht en projectmatig wetenschappelijk onderzoek wordt in het structuurdecreet hoger onderwijs ook als een opdracht gezien, en dit niet alleen voor de masteropleidingen.

Andere denkpijlers zijn meer gericht op het onderwijsonderzoek in het algemeen, maar bieden ook sterke uitdagingen voor de lerarenopleiding. We verwijzen naar het pleidooi van leraren (Vanderlinde & Van Braak, 2007) voor zowel meer evidence-based onderzoek als ontwerpgericht onderzoek. Centraal binnen het evidence-based onderzoek staat de toepassing van krachtig onderzoeksbewijs in de praktijk. Volgens deze benadering moet de waarde

van onderzoekopbrengsten in praktijkcontexten worden aangetoond en dit bij voorkeur via experimenteel onderzoek met gestandaardiseerde of gematchte groepen. Het uiteindelijk doel is dat practici op grote schaal bewezen principes als uitgangspunt nemen voor hun handelen (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). In deze context is het een belangrijke opdracht voor de lerarenopleiding om toekomstige leraren in aanraking te brengen met resultaten van onderwijsonderzoek, en meer in het bijzonder met vakdidactisch onderzoek dat uitspraken doet over "proven methods". Het leren lezen en interpreteren van onderzoeksbronnen tijdens de opleiding is een belangrijke voorwaarde opdat leraren in hun latere praktijk ook kennis blijven nemen van nieuwe onderzoeksinzichten en zo hun praktijk kunnen bijsturen op basis van wat onderwijsonderzoek laat zien. Dit vraagt uiteraard ook een inspanning van onderwijsonderzoekers om de resultaten van hun onderzoek voor te stellen met een minimum aan technisch jargon en in een begrijpelijke taal. 'Design based onderzoek' - ook wel omschreven als ontwerp- of constructiegericht onderzoek - is een veelbelovende onderzoeksstrategie om te kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen. Bij deze onderzoeksvorm werken onderzoekers en practici nauw samen aan het in opeenvolgende cycli ontwikkelen van onderwijssituaties in een bepaalde klas of school. Praktijkmensen worden bijgevolg niet enkel betrokken bij de uitvoering, maar ook bij de voorbereiding van het onderzoeksontwerp. Op deze manier wordt de hiërarchische relatie tussen onderzoeker en practicus doorbroken en worden zowel bijdragen geleverd aan de onderwijskundige theorievorming als aan de optimalisering van de onderwijspraktijk (Design-Based Research Collective, 2003). Uit het onderzoek van Vanderlinde en Van Braak (2007) bleek dat vooral deze onderzoeksbenadering als veelbelovend wordt beschouwd, en dit door alle betrokken actoren, inclusief onderzoekers en docenten. In samenwerking met de universiteiten kan de lerarenopleiding stappen ondernemen om - bijvoorbeeld als onderdeel van stage-opdrachten - kleinschalig design based onderzoek op te starten. Op deze manier worden toekomstige leraren vertrouwd gemaakt met de basisgrammatica van de uitvoering van onderwijsonderzoek. De lerarenopleidingen binnen de hogescholen kunnen meer en meer een beroep doen op interne fondsen om praktijkgericht en projectmatig wetenschappelijk onderzoek te verrichten. Ontwerpgericht onderzoek moet hier een plaats kunnen krijgen. In het kader van de associaties wordt de samenwerking met de universiteiten in Vlaanderen sterk aangemoedigd. Ook de expertisenetwerken lerarenopleiding die het decreet van 6 december 2006 in het leven hebben geroepen om de samenwerking tussen de verschillende aanbieders van de lerarenopleiding te bevorderen, hebben als opdracht de lerarenopleidingen te ondersteunen op het terrein van het (vak)didactisch onderzoek en het gebruik van ontwerpgericht onderzoek als methode. Uitdaging hierbij zal zijn aandacht te besteden aan de werkcondities die ontwerpgericht onderzoek mogelijk maken. Deze vorm van onderzoek mag immers niet gezien worden als een 'deus ex machina' die een aantal bestaande problemen zal oplossen. Integen-

deel, onderzoek van Postholm (2008) toont bijvoorbeeld aan dat een dergelijke onderzoeksvorm de communicatieve, sociale en kenniscompetenties van onderwijsonderzoekers uitdaagt. Vanderlinde en Van Braak (2007) stelden wel vast dat leraren en intermediairs die reeds participeerden in dergelijke onderzoeksprojecten zeer enthousiast waren. Een aantal intermediairs ziet dit zelfs als initiatieven die voor een kentering kunnen zorgen bij leraren in hun perceptie over onderwijsonderzoek. Dit zijn positieve signalen voor te toekomst.

## Besluit

Deze bijdrage begon met een analyse van de verstoorte relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, en meer in het bijzonder de complexiteit van kennisontwikkeling, -verspreiding en -toepassing. In een tweede luik werd de lerarenopleiding naar voren geschoven als een belangrijke mediërende actor tussen onderzoek en praktijk. Ten eerste wordt van lerarenopleidingen het aanbrengen van een onderzoekende houding verwacht. Zelfstudie is in dit opzicht een eerste stap naar het overbruggen van de kloof tussen onderzoek en praktijk. Ten tweede kan de lerarenopleiding toekomstige leraren sterker vertrouwd maken met het lezen en interpreteren van bestaand onderzoeksmateriaal. Op deze manier kan de lerarenopleiding practici ondersteunen bij het nemen van *evidence*-based beslissingen. Nog een stap verder is het betrekken van toekomstige leraren bij het opzetten en uitvoeren van onderzoeksvormen als actie- en ontwerpgericht onderzoek. Op die manier krijgt de lerarenopleiding medeverantwoordelijkheid om de verstoorte wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en -praktijk te overbruggen en om een actieve bijdrage te leveren om de rol van het onderwijsonderzoek uit te breiden van onderzoek *over* het onderwijs naar onderzoek *voor* het onderwijs.

## NOTEN

- <sup>1</sup> Het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren zijn in Vlaanderen voor het eerst geformuleerd in 1997 en zijn geactualiseerd via het decreet van 27 november 2007.
- <sup>2</sup> Voor een meer gedetailleerde beschrijving zie Aelterman e.a., 2008.
- <sup>3</sup> Zie ook het themanummer van VELON rond kennisontwikkeling binnen de lerarenopleiding dat in juli 2004 verscheen en het 'International handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practices'.

## REFERENTIES

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* Brussel: Entiteit Curriculum.
- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., & Buvens, I. (2007). De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht. *Pedagogische Studiën*, 1, 3-19.
- Ax, J., Ponte, P., & Brouwer, N (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: een verkenning. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 29(1), 21-30.

- Beyer, L., & Zeichner, K. (1987). Teacher education in cultural context: beyond reproduction. In T.S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice*. London: Falmer Press.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwonderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. [Kohnstamm kennisreeks]. Amsterdam: Vossius Pers, Universiteit van Amsterdam.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A.H. (2003). Improving educational research: Towards a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32, 3-14.
- Carlgen, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of curriculum studies*, 1, 43-56.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103, 1013-1055.
- Flemming, D.S. (1998). *The literature on teacher utilization of research: Implication for the school improvement movement*. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Gore, J.M., & Gitlin, A.D. (2004). [Re] Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10, 35-58.
- Gravani, M.N. (2008). Academics and practitioners: Partners in generating knowledge
- Hargreaves, D. (2007). *System redesign. The road to transformation in education*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. McGraw Hill. Open University Press.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle, & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980*. London: Kogan Page.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of educational research. *Educational Researcher*, 22, 23-31.
- Kelchtermans, G. (2004). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Kitson, A., Ahmed, L., Harvey, G., Seers, K., & Thompson, D. (1996). From research to practice: One organizational model for promoting research-based practice. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 430-440.
- Korthagen, F.A.J. in cooperation with Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (Eds.) (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kwakman, K., & Berg, E. van den (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3) 6-12
- Labaree, D.F. (1998). Educational researchers: Living with a lesser form of knowledge. *Educational Researcher*, 27, 4-12.
- Leikin, R. (2004). The wholes are greater than the sum of their parts: employing cooperative learning in mathematics teachers' education. *Journal of Mathematical Behavior*, 23, 223-256.
- Levin, B. (2004, October 17). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (56). [On line document geraadpleegd op 1 september 2008] <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>.
- Levin, J.R., & O'Donnell, A.M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5, 177-229.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. London/New York: Routledge.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2004). Lerarenopleiders, lerarenopleidingen en zelfstudies. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 29-36.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- McIntyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, 40, 264-283.
- Munn, P. (2008). Building research capacity collaboratively: can we take ownership of our future? *British Educational Research Journal*, 34, 413-430.
- Novoa, A. (1994). Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of teacher education*, 1-2, 35-45.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol: The Policy Press.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: De Onderwijsraad.
- Op 't Eynde, P., Verschaffel, L., & De Corte, E. (2001). Onderwonderzoek: wat hebben we eraan? *Impuls: Tijdschrift voor Onderwijsvernieuwing*, 31, 214-228.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven: Garant.
- Postholm, B. (2008). The start-up phase in a research and development work project: A foundation for development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 575-584.
- Russell, T. (1997). *Teaching teachers: How I teach IS the message*. In: Loughran, J., & Russell, T. (Eds.) (1997). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). London: RoutledgeFalmer.
- Schepens, A., & Aelterman, A. (2007). De meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 84, 433-447.
- Slavin, R.E. (2001). Sand, bricks and seeds: School change strategies and readiness for reform. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (red.), *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academics Publishers.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31, 15-21.
- Standaert, R. (1990). *De vlag in de top. Over de 'rationaliteit' van het secundair onderwijsbeleid*. Leuven: Acco.
- Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights

into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.

- Van Braak, J. (2008). De relatie tussen onderwijsonderzoek en praktijk in Vlaanderen. *Presentatie gehouden op de Dag van de Onderwijsvernieuwing (VUB/Erasmushogeschool), Evidence-based Education*. Brussel: Paleis der Academiën, 4 juni 2008.
- Vandenbergh, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studiën*, 82, 262-274.
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2007). *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen*. Onderzoeksrapport in opdracht van het viWTA, 121 p. Zie ook online document [[http://www.viwta.be/files/eindrapport versie 22 dec\\_DEF pdf-versie voor druk.pdf](http://www.viwta.be/files/eindrapport%20versie%2022%20dec_DEF.pdf)]
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- VLOR. (2007). *Advies ten gronde over onderwijsonderzoek*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vries, B.de, & Pieters, J. (2007). Knowledge sharing at conferences. *Educational Research & Evaluation*, 13, 237-247.
- Whitty, G. (2006). Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32, 159-176.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-179.
- Wood, E., & Geddis, A.N. (1999). Self-conscious narrative and teacher education: representing practice in professional course work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 107-119.