

Advies

Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen



Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen

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 Wetenschap en van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie. 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.

Advies Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen, uitgebracht aan de Voorzitter van de Tweede Kamer.

Nr. 20110293/998, november 2011

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2011.

ISBN 978-946121-022-7

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad

Nassaulaan 6

2514 JS Den Haag

email: secretariaat@onderwijsraad.nl

telefoon: (070) 310 00 00 of via de website:

www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

www.balyon.com

Infographics:

Schwandt infographics

Drukker:

DeltaHage grafische dienstverlening

© Onderwijsraad, Den Haag.

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

Oms kenmerk

Pagina
1/1

Aan de Voorzitter van de
Tweede Kamer der Staten-Generaal
G.A. Verbeet
Postbus 20018
2500 EA Den Haag

Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag

Telefoon: 070 310 00 00
Fax: 070 356 14 74
secretariaat@onderwijsraad.nl
www.onderwijsraad.nl

Oms kenmerk
20110293/998

Contactpersoon

Plaats/datum
Den Haag, 8 november 2011

Uw kenmerk

Doorkiesnummer

Onderwerp
Advies Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen

Mevrouw de Voorzitter,

In een bespreking tussen de leden van de Vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Onderwijsraad is van de zijde van de Tweede Kamer aandacht gevraagd voor mogelijkheden om de onderwijspraktijk stapsgewijs te verbeteren.

Samenwerking tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek is cruciaal om het onderwijs systematisch te verbeteren. De raad pleit daarom voor het versterken van de verbinding tussen beide door de vorming van netwerken van scholen en onderzoekers in uoc's (universitaire onderwijscentra).

Het opzetten van zulke netwerken (de infrastructuur) vergt stimulering vanuit de overheid. Een belangrijke randvoorwaarde is de bundeling en coördinatie van de beschikbare middelen voor onderwijsonderzoek. De raad ziet daarbij een belangrijke rol voor een regie-orgaan, zoals dat onlangs is voorgesteld in het Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen. Door ook scholen een rol te geven in de programmering van onderwijsonderzoek, worden onderzoek en praktijk meer met elkaar verbonden.

In de ogen van de raad vraagt een stapsgewijze verbetering van het onderwijs niet enkel om samenwerking tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek, maar ook om een reflectieve overheid. Een periodieke evaluatie van het onderwijsbeleid van de overheid op effectiviteit hoort daarbij.

Met beleefde groet,



Prof. dr. G.T.M. ten Dam
Voorzitter



Drs. A. van der Rest
Secretaris

Inhoud

Samenvatting	7
1 Inleiding en aanleiding	8
1.1 Probleem: systematische onderwijsverbetering ontstaat niet vanzelf	8
1.2 Adviesvraag: hoe kan het onderwijs stapsgewijs worden verbeterd?	10
2 Advieskader: duurzaam proces van kennisontwikkeling op gang brengen	11
2.1 Het belang van stapsgewijze verbetering	11
2.2 De aansluiting tussen onderzoek en praktijk kan zowel nationaal als internationaal beter	11
2.3 Modellen voor kennisontwikkeling op school	14
2.4 Verbetertrajecten in het Nederlandse onderwijs	15
2.5 Samenspel tussen onderzoek en praktijk nodig	19
3 Advies: versterk de verbinding tussen onderwijs en onderzoek	21
3.1 Samen werken aan schoolverbetering	21
3.2 Bundeling van middelen	22
3.3 Een stapsgewijze aanpak	23
4 Aanbeveling 1: stimuleer netwerkvorming scholen, ontwikkelaars en onderzoekers	24
4.1 Vorm universitaire onderwijscentra om onderzoek en praktijk te verbinden	24
4.2 Bevorder verspreiding en uitwisseling van kennis	28
4.3 Stimuleer een onderzoeks- en ontwikkelingsoriëntatie bij leraren	30
5 Aanbeveling 2: bundel en coördineer de verdeling van de middelen voor onderwijsonderzoek	32
5.1 Laat regie-orgaan de onderzoeksmiddelen coördineren en verdelen	32
5.2 Verleid scholen en onderzoekers tot samenwerking	34
6 Aanbeveling 3: kijk als overheid kritisch naar effectiviteit van onderwijsbeleid	36
6.1 Geef scholen de ruimte	36
6.2 Evalueer onderwijsbeleid periodiek	36
Afkortingen	38
Geraadpleegde deskundigen	39
Literatuur	41
Bijlagen	
Bijlage 1: Adviesvraag van Tweede Kamer	43
Bijlage 2: Verschillende definities van onderzoek en ontwikkeling	47
Bijlage 3: Duurzaam innoveren of duurzame innovatie	49
Bijlage 4: Beleidsdiscussie over kloof tussen onderzoek en praktijk	51
Bijlage 5: Beschrijving recente innovatieprogramma's	55

Samenvatting

Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen in het onderwijs

Grootschalige onderwijsvernieuwingen hebben in het onderwijs vaak niet tot de verwachte resultaten geleid. Op verzoek van de Tweede Kamer brengt de Onderwijsraad een advies uit over de vraag hoe de bestaande onderwijspraktijk stapsgewijs kan worden verbeterd. Om het onderwijs systematisch en stapsgewijs te verbeteren is het belangrijk dat onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek nauw samenwerken. Deze samenwerking gaat echter niet vanzelf. Scholen hebben veelal hun handen vol aan de dagelijkse gang van zaken bij het doorvoeren van onderwijsverbeteringen en zij hebben weinig belang om hun ervaringen te delen met andere scholen en onderzoekers. Onderzoekers op hun beurt leveren te weinig resultaten waar de praktijk direct wat aan heeft, zij hebben bovendien weinig incentives om onderzoek uit te voeren samen met scholen.

Aanbeveling 1: stimuleer netwerkvorming van scholen, ontwikkelaars en onderzoekers

De raad pleit voor het versterken van de verbinding tussen onderzoek en praktijk door de vorming van netwerken van scholen, universiteit(en), hogescholen en onderwijsontwikkelaars in uoc's (universitaire onderwijscentra), naar analogie van de universitaire medische centra. In deze netwerkgroeperingen werken scholen samen met onderzoekers, lectoren en lerarenopleidingen om kennis te ontwikkelen op het gebied van onderwijsverbetering. Door scholen, onderzoekers en ontwikkelaars samen te brengen in uoc's, worden onderwijs en praktijk letterlijk met elkaar verbonden. Uoc's kunnen ontstaan rond vragen en uitdagingen waar groepen scholen zich mee geconfronteerd zien. De schaal van het netwerk in een uoc moet zodanig zijn dat het mogelijk is om wetenschappelijk onderzoek van goede kwaliteit uit te voeren. Daarnaast dienen leraren een onderzoeksoriëntatie te ontwikkelen door het volgen van een masteropleiding en verdient het aanbeveling dat sommige leraren zich specialiseren in praktijkgericht onderwijsonderzoek.

Aanbeveling 2: bundel en coördineer de verdeling van de middelen

Om scholen en onderzoekers te verleiden tot samenwerking pleit de raad voor meer coördinatie van de verschillende vormen van onderwijsonderzoek. De raad ziet daarbij een belangrijke rol voor een regie-orgaan, zoals dat onlangs is voorgesteld in het Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen. Dit regie-orgaan zou de middelen voor onderwijsonderzoek moeten bundelen en verdelen. Vertegenwoordiging van onderwijsveld, onderwijsonderzoek en overheid in dit orgaan moet ervoor zorgen dat de agenda's van fundamenteel onderzoek, praktijkgericht onderzoek en beleidsonderzoek beter op elkaar worden afgestemd, en dat onderzoek beter aansluit op de praktijk. Voor subsidie van praktijkgericht onderzoek komen in de visie van de raad alleen uoc's in aanmerking.

Aanbeveling 3: kijk als overheid kritisch naar effectiviteit van onderwijsbeleid

Op termijn zouden alle scholen op een systematische manier moeten werken aan verbetering van het onderwijs. De overheid zou scholen daarvoor de ruimte moeten geven. Tegelijkertijd zou de overheid ook kritisch moeten kijken naar de effectiviteit van het eigen onderwijsbeleid. Naast het baseren van beleid op de beschikbare wetenschappelijke evidentie (evidence based beleid) gaat het daarbij ook om invoering van beleid op een manier die een goede evaluatie mogelijk maakt.

De Onderwijsraad gaat in dit advies na hoe onderwijsonderzoek het beste kan worden georganiseerd. Doel daarbij is om zo concreet mogelijk ondersteuning te bieden bij de stapsgewijze invoering van onderwijsvernieuwingen. Geconstateerd kan worden dat bij de huidige stand van zaken er een kloof is tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk.

1 Inleiding en aanleiding

Verbetering van het onderwijs is een continue opdracht. Eerdere ervaringen met grootschalige onderwijsvernieuwingen hebben geleerd dat het van bovenaf opleggen van een nieuw totaalconcept daarvoor niet de meest effectieve manier is. Onderwijsverbeteringen zijn kansrijker als ze voortkomen uit knelpunten die scholen zelf ervaren. Ook is het van belang dat de gewenste onderwijsverbeteringen geleidelijk worden ontwikkeld, getest, geïmplementeerd en geëvalueerd. Wanneer ervaringen met onderwijsverbeteringen worden gedeeld tussen scholen en andere betrokkenen, kan een proces ontstaan van systematische, stapsgewijze verbetering van het onderwijs. Dit vereist daarnaast dat de onderwijsverbeteringen worden ontwikkeld vanuit een wetenschappelijke attitude, waarbij de effecten op een kritische wijze worden gevolgd en zowel de sterke kanten als de problemen van vernieuwingen duidelijk in beeld komen. Ook het door scholen benutten van de kennis over bewezen effectieve interventies die op deze manier wordt verkregen, draagt hieraan bij.

Iedereen heeft bij het duurzaam verbeteren van onderwijs zijn rol. Het bovenstaande vraagt om een nauwe samenwerking tussen onderzoekers, ontwikkelaars, mensen uit de onderwijspraktijk en de overheid. Betrokkenen lijken echter vaak langs elkaar heen te werken en elkaar soms zelfs tegen te werken. Terwijl alle betrokkenen in sterke mate gemotiveerd worden door het streven om het onderwijs te verbeteren, ontstaan er regelmatig wederzijdse irritaties. De verschillen tussen de manieren van werken worden benadrukt, terwijl de genoemde partijen elkaars werk juist kunnen versterken. Dit vraagt om een goede verdeling van taken binnen het onderwijsverbeteringsproces en erkenning van elkaars rollen en verantwoordelijkheden. Dit advies gaat in op de vraag hoe onderzoek en onderwijspraktijk beter kunnen samenwerken om een gezamenlijk doel te bereiken: het continu verbeteren van het onderwijs.

1.1 **Probleem: systematische onderwijsverbetering ontstaat niet vanzelf**

Voortdurende aandacht voor verbetering en vernieuwing van het onderwijs is van groot belang om de kwaliteit te kunnen garanderen.¹ De overheid heeft ambitieuze doelstellingen, maar ook ouders, leerlingen en studenten stellen in toenemende mate eisen aan het onderwijs. Terwijl vroeger grote sprongen gemaakt konden worden door elementaire maatregelen die de

¹ Zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2008.

beschikbaarheid, toegankelijkheid en kwaliteit van onderwijs vergrootten, is het voor verdere verbeteringen nodig om de verschillende, soms tegengestelde effecten, goed te wegen.

Om het onderwijs systematisch te kunnen verbeteren, is samenwerking van belang tussen: onderwijsuitvoering (door scholen en leraren), onderwijsontwikkeling (door landelijke pedagogische centra en schoolbegeleidingsdiensten) en onderwijsonderzoek (door universiteiten en onderzoeksinstituten). De overheid heeft een rol bij het ondersteunen en stimuleren van deze samenwerking.

In Nederland is de infrastructuur voor onderzoek en ontwikkeling van het onderwijs georganiseerd volgens het R&D-model, waarbij onderwijsonderzoek en onderwijsontwikkeling gescheiden plaatsvinden van de uitvoering in scholen. In de praktijk treden daarbij echter de volgende twee problemen op.

Ten eerste veronderstelt het R&D-model dat de inzichten uit onderwijsonderzoek via de onderwijsontwikkeling terechtkomen bij de scholen en dat onderzoekers weten welke vragen leven bij de scholen. Onderwijsvernieuwingen die op deze manier van bovenaf het onderwijs binnen komen, blijken echter veelal onvoldoende inbedding te vinden in de praktijk: ze zijn geen antwoord op vragen die bij scholen leven en het ontbreekt aan eigenaarschap en draagvlak bij de docenten die de vernieuwingen moeten uitvoeren.

Mede daarom concludeerde de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (beter bekend als de commissie-Dijsselbloem) in 2008 dat de overheid zich terughoudend moet opstellen bij het doorvoeren van grootschalige vernieuwingen in het onderwijs. De commissie baseert zich daarbij op het feit dat grote onderwijsvernieuwingen in het verleden (zoals basisvorming en tweede fase) niet hebben opgeleverd wat ervan verwacht werd.²

In de tweede plaats vinden op schoolniveau ook allerlei vernieuwings- en verbeterings-trajecten plaats, waarbij niet of nauwelijks gebruik wordt gemaakt van kennis en ervaring die elders reeds is opgedaan. Experimentele veranderingen in scholen zijn cruciaal om de kennis over wat onder welke omstandigheden goed werkt te laten groeien, maar dit vergt een meer systematische aanpak, waarbij bevindingen gebundeld worden en resultaten worden geanalyseerd, en een open houding om daarmee een kritische blik van anderen te stimuleren. In de huidige situatie dragen vernieuwings- en verbeteringstrajecten vaak onvoldoende bij aan kennisontwikkeling waar anderen op hun beurt weer van kunnen profiteren.

De commissie-De Graaf heeft onlangs geconstateerd dat er een grote kloof bestaat tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. De praktijk maakt weinig gebruik van de beschikbare kennis en lijkt ook onvoldoende in staat om praktijkbehoeften over te brengen naar het onderzoek.³ Het onderzoek levert op zijn beurt onvoldoende kennis die bruikbaar is in de schoolpraktijk. Het verkleinen van de kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek vraagt zowel om vergroting van de professionaliteit van de gebruikers als om een betere aansluiting van het onderwijsonderzoek op de vragen vanuit de praktijk.

² Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing, 2008.

³ Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, 2011.

Adviesvraag: hoe kan het onderwijs stapsgewijs worden verbeterd?

Dit advies is gebaseerd op een vraag van de Vaste Kamercommissie voor Onderwijs van de Tweede Kamer. Grootschalige onderwijsvernieuwingen van bovenaf zijn ongewenst, daarom zoekt de Kamer naar alternatieve manieren om kwaliteitsverbetering van scholen te organiseren.

Adviesvraag: Hoe kan de bestaande onderwijspraktijk stapsgewijs worden verbeterd?

Subvragen die in dit advies aan de orde komen zijn:

- *Welke rol kan evidentie daarbij spelen?*
- *Hoe kan deze werkwijze structureel in het onderwijs en het onderwijsbeleid worden verankerd?*

De brief van de Tweede Kamer met de formele adviesvraag is te vinden in bijlage 1. Hoewel deze vragen spelen in alle sectoren van het Nederlandse onderwijs, is dit advies toegespitst op het primair en voortgezet onderwijs.

Het advies bouwt onder meer voort op het eerdere advies *Naar meer evidence based onderwijs* (2006), waarin de raad pleitte voor een stapsgewijze benadering om te komen tot bewezen effectief onderwijs, en op het advies *Ontwikkeling en ondersteuning van het onderwijs* (2010).⁴

Totstandkoming van dit advies

Als voeding voor dit advies is een onderzoek uitgezet bij ResearchNed. Dit onderzoek is bedoeld om zicht te krijgen op hoe scholen omgaan met het zelf vormgeven van verbeterprocessen, hoe ze tegenover de gedachte staan dit op meer systematische wijze in te voeren en welke factoren bevorderend dan wel belemmerend werken in het vernieuwingsproces.⁵ Het eerste deel daarvan verkent innovaties in alle onderwijssectoren, het tweede deel gaat specifiek in op een aantal cases in het primair en voortgezet onderwijs. Het onderzoeksrapport is te vinden op de website van de Onderwijsraad.

Naast literatuuronderzoek hebben interviews plaats gevonden met een aantal sleutelfiguren, waaronder experts op het gebied van onderwijsinnovatie en onderwijsonderzoek. Zo is gesproken met verschillende betrokkenen bij innovatieprojecten in primair en voortgezet onderwijs, zowel leraren, schoolbestuurders, onderzoekers als onderwijsadviseurs. Ook is een panelbijeenkomst georganiseerd met beleidsmedewerkers van het Ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap), die betrokken zijn bij verschillende innovatieprojecten. Daarnaast heeft een werkbezoek plaatsgevonden aan academische opleidingsscholen in Almere en Amsterdam. Ook is gesproken met deskundigen op het gebied van onderzoek in de zorg (ZonMw).

⁴ Onderwijsraad, 2006; Onderwijsraad, 2010.

⁵ Regtering & Broek, 2011.

Hoe wordt kennis ontwikkeld in het onderwijs en hoe kan deze kennis leiden tot de verbetering van de onderwijspraktijk? In de huidige situatie leidt kennis niet per definitie tot verbetering: onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk sluiten onvoldoende op elkaar aan. Er wordt veel geprobeerd om de aansluiting te verbeteren, maar een eenduidige oplossing is er (nog) niet.

2 Advieskader: duurzaam proces van kennisontwikkeling op gang brengen

2.1 Het belang van stapsgewijze verbetering

Grootschalige, van bovenaf geregisseerde vernieuwingen hebben in het onderwijs vaak niet tot de verwachte resultaten geleid. Het alternatief moet eerder worden gezocht in kleinschalige, stapsgewijze verbeteringen.⁶ Het voordeel van deze manier van werken is dat scholen en leraren meer betrokken zullen zijn en zich eigenaar zullen voelen van het verbeterproces. Zij kunnen immers, vanuit hun visie op het onderwijs en vanuit hun kennis en ervaring met het onderwijs, aangeven op welke punten en op welke manier hun eigen school moet worden verbeterd. Het geeft de mogelijkheid om een vernieuwing eerst in het klein uit te proberen, waar nodig aan te passen en vervolgens verder te verspreiden. Het verkleint ten slotte het risico op het verspillen van (financiële) middelen, doordat in korte tijd duidelijk kan worden of een vernieuwing potentieel effectief is. Juist door stapsgewijs te verbeteren kan een cultuur ontstaan waarin mislukkingen ook zijn toegestaan. Zoeken naar mogelijkheden om het onderwijs te verbeteren, betekent dat geaccepteerd moet worden dat niet alles loopt zoals verwacht. Het accepteren van mislukkingen is daarom cruciaal, zolang die mislukkingen niet eenvoudig voorkomen hadden kunnen worden en zolang er geleerd wordt van deze fouten.⁷

In de volgende paragrafen verkent de raad de mogelijkheden om te komen tot een systematisch proces van kennisontwikkeling, met als doel onderwijsverbetering.

2.2 De aansluiting tussen onderzoek en praktijk kan zowel nationaal als internationaal beter

Zowel mensen uit de praktijk als onderzoekers ervaren dat onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk onvoldoende op elkaar aansluiten, met als resultaat dat men zich (te) weinig aan elkaar gelegen laat liggen. Dit is een probleem omdat beide elkaar nodig hebben om te komen tot systematische kennisontwikkeling en onderwijsverbeteringen. Het opzetten van onderwijsverbeteringen vraagt om benutting van de bestaande kennis en ervaringen, mede gebaseerd op wetenschappelijke inzichten die reeds zijn verkregen en een adequate analyse van de effec-

6 Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing, 2008.

7 Iске, 2011.

ten en resultaten. Dit soort onderwijsonderzoek is alleen mogelijk op grond van betrokkenheid en medewerking uit de praktijk.

Onderzoek en praktijk zijn in de loop van de twintigste eeuw uit elkaar gegroeid. Onderwijsvernieuwers uit het begin van de twintigste eeuw, zoals Jan Ligthart, waren zowel onderwijzer als onderzoeker. In de jaren twintig en dertig werd de redactie van het tijdschrift *Pedagogische Studiën* nog gevormd door leraren, schoolhoofden en hoogleraren met een sterke binding met de praktijk van het onderwijs. Daarna ontstond een steeds bredere kloof tussen onderzoek en praktijk. In het laatste kwart van de vorige eeuw behoorden leraren bijvoorbeeld niet meer tot de doelgroep van *Pedagogische Studiën*. Nu zijn onderwijs en onderzoek vaak strikt gescheiden en bestaat er een beroepsgroep van deskundigen die theorie ontwikkelt op afstand van het primaire proces, en een beroepsgroep van leraren die deze theorie in praktijk moet brengen.⁸

Deze tendens is op zich begrijpelijk omdat zowel het beroep van docent als het beroep van onderzoeker specialistischer zijn geworden, maar heeft ook tot problemen geleid. Een inventarisatie van de problemen, oorzaken en mogelijke oplossingen rondom de aansluiting van onderwijsonderzoek op de praktijk suggereert dat enerzijds het onderwijsonderzoek te weinig overtuigende en praktische resultaten oplevert en dat anderzijds mensen uit de praktijk niet bereid of in staat zijn om beschikbare kennis te benutten. Dat kan komen doordat de agenda van het bestaande fundamentele onderwijsonderzoek onvoldoende aansluit op de praktijk en omdat dit onderzoek zijn eigen interne dynamiek kent, die nauwelijks beïnvloed wordt door belangrijke vragen vanuit de onderwijspraktijk.⁹ Onderzoekers hebben weinig incentives om zich te richten op vragen die maatschappelijk als belangrijk worden beschouwd.

Maar ook schoolleiders en leraren zijn lang niet altijd georiënteerd op ontwikkeling en verbetering van het onderwijs. Een dergelijke oriëntatie houdt in dat zij vanuit een duidelijke visie de prestaties van de school in de gaten houden, om vervolgens logische verbeterstappen door te voeren. Bij het doorvoeren van die verbeteringen maken zij gebruik van de beschikbare kennis en ervaring over effectief onderwijs.

Scholen hebben daarnaast weinig stimulansen om een onderzoekende cultuur te realiseren. Scholen zijn doorgaans vooral geïnteresseerd in verbeteringen in de context van de eigen school en hebben weinig belang bij verspreiding van ervaring naar andere scholen. Ook kunnen zij het delen van kennis met andere scholen als tegenstrijdig ervaren vanuit concurrentieoverwegingen. En niet altijd bevinden scholen zich in hetzelfde stadium van onderwijsvernieuwing, waardoor de voorlopers vooralsnog weinig terugkrijgen voor het delen van hun kennis.

Ten slotte ontbreekt het de meeste scholen aan de benodigde schaal om verbeteringen daadwerkelijk te kunnen evalueren. Om effecten goed te kunnen meten is een zekere massa vereist.

Het onvoldoende aansluiten van onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk op elkaar is geen typisch Nederlands verschijnsel. De Amerikaanse National Research Council constateerde in 2002 bijvoorbeeld een "sharp divide between education research and the practice of education in schools and other settings".¹⁰ Ook verschillende andere internationale studies wijzen

⁸ Bulterman, 2010.

⁹ Broekkamp & Hout-Wolters, 2006; Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, 2011; Martens & Diepstraten, 2011; Onderwijsraad, 2006.

¹⁰ National Research Council, 2002.

op het bestaan van een kloof. Amerikaanse en Australische leraren zouden na hun opleiding bijvoorbeeld weinig gebruik van onderwijsonderzoek maken omdat het “ontoegankelijk, irrelevant en ongeloofwaardig zou zijn”. Onderwijsonderzoekers zouden niet weten wat er in de lespraktijk speelt.¹¹

Daartegenover staan enkele voorbeelden van onderzoeklijnen die wel een impact hebben gehad op het onderwijs (zoals onderzoek naar klassengrootte en de voor- en vroegschoolse ontwikkeling van kinderen). De OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) geeft aan dat er internationaal brede steun is voor een systematische benadering van technologische vernieuwingen in scholen. Daarbij wordt bijvoorbeeld gewezen op het belang van evidentie over de effectiviteit van een interventie voordat invoering op grote schaal plaatsvindt.¹² Deze positieve ontwikkelingen doen echter weinig af aan de conclusie dat het nodig is om de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk sterk te verbeteren. Onderstaand voorbeeld van de Amerikaanse federale overheid is een voorbeeld van een poging hiertoe.

Verenigde Staten

In februari 2011 heeft de federale overheid *The Innovation Agenda* voor het onderwijs opgesteld.¹³ Aanleiding is dat in het Amerikaanse onderwijs wordt geconstateerd dat het ontbreekt aan een goed mechanisme voor het verspreiden van effectieve innovaties in het onderwijs. *The Innovation Agenda* is dan ook gericht op het bevorderen van systemen om de effectiviteit van innovaties te beoordelen en deze verder te verspreiden. Daarbij staan drie zaken centraal:

- het bieden van oplossingen en het opschalen daarvan voor problemen met een hoge prioriteit;
- het versnellen van innovatie; en
- het stimuleren van de ontwikkeling van een infrastructuur voor permanente innovatie.

In dat kader subsidieert de overheid succesvolle vernieuwingen en helpt bij het opschalen door het verspreiden van ‘good practices’ en het aanmoedigen van deelname aan kennisgemeenschappen. Daarnaast ondersteunt de overheid de directe ontwikkeling van innovaties op gebieden waar dat onvoldoende gebeurt, door onderzoek beter te verbinden met de behoeften vanuit de praktijk. Tot slot wordt gebouwd aan de noodzakelijke infrastructuur om een ‘innovatie-pijplijn’ te creëren voor de ontwikkeling en implementatie van ideeën.

In de Verenigde Staten is het onderwijsbeleid echter primair de verantwoordelijkheid van de afzonderlijke staten, zodat ook de mate van stimulering van onderwijsinnovatie van staat tot staat verschilt. Wel stimuleert de federale overheid staten bijvoorbeeld om innovatieve hervormingsprogramma’s in te voeren.

Een voorbeeld van een dergelijk programma is *Investing in Innovation*. Dit programma steunt lokale innovaties die bijdragen aan het verbeteren van leerlingprestaties. De mate van financiële ondersteuning is gekoppeld aan de ontwikkelingsfase van de innovaties. Projecten die het verst zijn in het opbouwen van evidentie ontvangen daarbij de meeste subsidie.

¹¹ Broekkamp & Hout-Wolters, 2006.

¹² Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010.

¹³ *The innovation agenda*, 2011.

Daarnaast wordt gewerkt aan het opzetten van een organisatie voor de directe ontwikkeling van innovatie op gebieden waar dat niet vanzelf gebeurt. Vergelijkbare organisaties bestaan voor bijvoorbeeld defensie (DARPA), gezondheidszorg (NIH) en ruimtevaart (NASA).

2.3 Modellen voor kennisontwikkeling op school

In de literatuur worden vier oplossingsmodellen onderscheiden voor het stimuleren van kennisontwikkeling op school:¹⁴

- het Research Development Diffusion Model (RDD-model);
- het Evidence Based Practice Model (EBP-model);
- het model van grensoverschrijdende praktijken (GP-model); en
- het model van kennismilieus (KG-model).

Research Development Diffusion Model (RDD-model)

Dit model gaat uit van een top-downbenadering waarbij het primaat ligt bij het fundamentele onderzoek (research) in sterk gecontroleerde kunstmatige of semi-realistische contexten. Vervolgens moeten de uitkomsten van dit onderzoek vertaald worden naar de praktijk ('development') en verspreid worden onder praktijkmensen ('diffusion'). Praktijkgericht onderzoek is daarbij onderdeel van de developmentfase en bouwt voort op het fundamentele onderzoek.¹⁵ Van praktijkmensen wordt daarbij verlangd dat zij medewerking verlenen aan de praktijkgerichte studies. Soms wordt daar nog een vierde fase aan toegevoegd: de fase van 'adaptation' waarin een interventie wordt aangepast en ingevoerd in een specifieke schoolsituatie.¹⁶

Het Evidence Based Practice Model (EBP-model)

Ook in het EBP-model staat het fundamentele wetenschappelijke onderzoek centraal. Volgens dit model moet de waarde van onderzoeksresultaten echter in de praktijk worden aangetoond, bij voorkeur in (quasi-)experimenteel onderzoek. Vervolgens moeten de bewezen principes worden verspreid en toegepast, wat een zekere mate van centrale aansturing van het onderwijsbeleid suggereert. Slavin heeft dit als volgt geformuleerd: "Our children deserve the best educational programs, based on the most rigorous evidence we can provide".¹⁷

Het model van grensoverschrijdende praktijken (GP-model)

Uitgangspunt van dit model is dat onderzoek en praktijk elkaar kunnen versterken, bijvoorbeeld doordat docenten en onderzoekers samen in de praktijk projecten uitvoeren. Dit kan in de eerste plaats zorgen voor een betere verbinding van onderzoekskennis en praktijkkennis. Daarnaast kan de samenwerking betere voorwaarden scheppen voor praktijkgericht onderzoek. Het netwerk van academische opleidingsscholen is een voorbeeld van een langdurig samenwerkingsverband tussen onderzoek en praktijk.

Het model van kennismilieus (KG-model)

Kennismilieus zijn structurele samenwerkingsverbanden waarin kennis wordt uitgewisseld. Dit kunnen alleen docenten zijn, maar de mogelijkheden om van elkaar te leren zijn

¹⁴ Broekkamp & Hout-Wolters, 2006.

¹⁵ Fundamenteel onderzoek is primair gericht op kennisvermeerdering waarbij de vraagstelling voornamelijk wordt bepaald door wetenschapsinterne motieven. Bij praktijkgericht (of toegepast) onderzoek komt de onderzoeksvraag voort uit een specifiek concreet probleem. Bijlage 2 bevat een overzicht met definities van verschillende vormen van onderzoek.

¹⁶ Tartwijk, 2011.

¹⁷ Slavin, 2002.

in principe het grootst wanneer de samenstelling heterogeen is en er naast kennisuitwisseling ook grensoverschrijdende activiteiten plaatsvinden, waaraan bijvoorbeeld ook onderzoekers deelnemen.

In de literatuur worden de bovengenoemde modellen vaak tegenover elkaar gezet, en dan met name de eerste twee ten opzichte van de laatste twee. Uit een nadere analyse van deze modellen komt naar voren dat de eerste twee en de laatste twee modellen in hoge mate dezelfde sterke en zwakke punten delen, maar dat beide benaderingen relatief eenzijdig zijn.

Wanneer het primaat sterk bij het onderzoek ligt (zoals bij de RDD- en de EBP-benadering), leidt dit eerder tot de ontwikkeling van algemene kennis, maar is het de vraag in hoeverre scholen deze kennis kunnen en willen gebruiken. Wanneer de nadruk op de uitwisseling van kennis tussen docenten en praktijkonderzoek van scholen ligt (zoals bij de GP- en de KG-benadering), dan is de kans op betrokkenheid van scholen groter, maar is het onzeker of dit leidt tot betrouwbare kennis met een bredere geldigheid.

Deze modellen gaan er echter van uit dat het primaat bij het onderzoek dan wel bij de onderwijspraktijk ligt, terwijl samenwerking tussen beide vereist is. De oplossing ligt daarom in het combineren van de verschillende modellen. Het gaat in dat geval om het zoeken naar een evenwicht tussen centrale eisen die onderzoekskwaliteit en samenhang waarborgen, en voldoende ruimte voor maatwerk en draagvlak op schoolniveau. De hele kennisketen moet worden benut.

De volgende paragraaf gaat in op ervaringen met verbetertrajecten in het onderwijs in Nederland en andere landen en in andere sectoren. In hoeverre worden de verschillende schakels van de kenniscyclus daarbij optimaal benut?

2.4 Verbetertrajecten in het Nederlandse onderwijs

Op Nederlandse scholen vinden allerlei verbetertrajecten plaats. Deze verbeteringen variëren van klein tot groot en van vernieuwend op schoolniveau (maar op andere scholen reeds beproefd) tot vernieuwend op stelselniveau. Er bestaan niet alleen grote verschillen in de soorten verbetertrajecten, maar ook in de wijzen waarop deze zijn georganiseerd: onderzoeksgestuurd (zoals bij de RDD- en EBP-benadering) of meer praktijkgestuurd (zoals bij de GP- en KG-benadering). Bijlage 5 bevat een uitgebreide beschrijving van een aantal recente, door de overheid geïnitieerde innovatieprogramma's in het onderwijs, van sterk onderzoeksgestuurd tot sterk praktijkgestuurd.

De verschillende projecten laten zien hoe verbetertrajecten kunnen worden georganiseerd, op welke manier daarbij draagvlak op de scholen kan worden gerealiseerd, hoe onderwijsinstellingen hun ervaringen kunnen delen en op welke wijze daaraan onderzoek kan worden gekoppeld. In deze paragraaf worden drie voorbeelden eruit gelicht: *Onderwijs Bewijs*, *Durven Delen Doen* en de academische opleidingsscholen.

*Onderwijs Bewijs*¹⁸

Onderwijs Bewijs is expliciet opgezet om scholen en wetenschappers via een experiment te laten onderzoeken wat wel en niet werkt. Dit project begint vanuit een onderzoeksvoorstel dat wordt ingediend door een samenwerkingsverband van wetenschappelijke instituten en scholen of instellingen voor voorschoolse educatie, kinderopvang of jeugdzorg (GP-benadering). De onderzoekers proberen via een (quasi-)experimenteel onderzoeksdesign te achterhalen of een bepaalde interventie een causaal effect heeft op de onderwijsuitkomsten (EBP-benadering).

Uit de eerste ervaringen blijkt dat een goede interactie tussen scholen en onderzoekers van groot belang is.¹⁹ Daarbij gaat het zowel om onderzoekers met expertise op het terrein van het desbetreffende onderwijs als om onderzoekers met expertise op het gebied van onderzoeksdesign. Voorstellen die voortkomen uit de wetenschap stuiten vaak op problemen omdat er weinig interesse is in het onderwijs om deel te nemen en het onderzoek onvoldoende aansluit bij de praktijk van de school. Voorstellen die voortkomen uit de praktijk blijken vaak een opzet te hebben die het moeilijk maakt om statistisch verantwoorde en generaliseerbare conclusies te trekken. Een ander risico voor de kwaliteit van het onderzoek is dat de betrokken onderwijsontwikkelaars niet altijd een intrinsieke onderzoeksmotivatie hebben en graag willen aantonen dat de door hen ontwikkelde interventie effectief is.

Onderwijs Bewijs zou een basis kunnen zijn voor kennisdeling en verdere verspreiding van ervaringen. Over de vraag of dit doel ook bereikt wordt, kan echter nog weinig worden gezegd. Dit project is in Nederland één van de weinige voorbeelden van experimenteel opgezette evaluatieprogramma's ten aanzien van onderwijsinterventies.

*Durven Delen Doen*²⁰

Bij *Durven Delen Doen* hebben middelbare scholen de mogelijkheid gekregen over een periode van drie jaar een innovatieplan uit te voeren in samenwerking met of met ondersteuning van een onderzoeksteam, waarbij de effecten van de geïnitieerde innovaties zijn onderzocht.

De praktijkgerichte wetenschappelijke benadering van kwaliteitsverbetering heeft een grote betrokkenheid bij de scholen gecreëerd. Voor de onderzoekers bleek het evenwel niet eenvoudig om een gepaste vraag te formuleren. De onderzoekers en scholen kwamen tot een 'onderzoekend vernieuwen' dat de optimale werkwijze bleek. Via kennisnetwerken werden gedurende het innovatietraject de kennis en ervaringen doelgericht gedeeld met andere scholen (KG-benadering). Kennis delen blijkt echter een moeizaam proces te zijn. Enerzijds hebben scholen zelf niet sterk de neiging om een vernieuwing naar andere scholen te verbreden (bijvoorbeeld binnen het eigen bestuur). Scholen hebben veelal hun handen vol aan het invoeren en uitbreiden van een vernieuwing op de eigen school en hebben ook geen incentive om hun ervaringen met andere scholen te delen. Zo bleek er weinig animo vanuit de deelnemende scholen om aan kennisnetwerken deel te nemen, die in het kader van het project werden aangeboden. Scholen blijken vooral te zoeken naar externe inbreng die direct aansluit op de eigen behoefte.

Belangrijke leerresultaten uit dit programma zijn dat scholen hun doelen beter realiseren als evalueren en reflecteren een vaste plaats heeft in een cyclische manier van werken. Ook is het

¹⁸ *Onderwijs Bewijs*, z.j.; *Onderwijs Bewijs*, 2010.

¹⁹ *Tips van de begeleidingscommissie*, z.j.

²⁰ Waslander, 2011.

bijstellen van de plannen tijdens de uitvoering ervan noodzakelijk om de mogelijkheden van het innovatietraject optimaal te kunnen benutten.

Academische opleidingsscholen²¹

De academische opleidingsschool verbindt het opleiden van leraren aan innovaties binnen de school. De leraar in opleiding leert niet alleen lesgeven. Hij staat als leerkracht, als ontwerper van onderwijs en als onderzoeker voor de klas, die de effecten van onderwijsverbeteringen systematisch kan evalueren (GP-benadering). De studenten en docenten leveren een sterke bijdrage aan de verbetering van het onderwijs door te werken vanuit een onderzoeksplan met een onderzoeksvraag die tegemoet komt aan de eigen behoeften en de behoeften van de school. De scholen geven aan een cultuurverandering binnen de school waar te nemen, door een toegenomen onderzoekende, oplossingsgerichte en deskundige houding van het personeel. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat er een positieve samenhang is tussen het deelnemen aan een pilot academische opleidingsschool en de mate waarin leraren onderzoekende activiteiten uitvoeren.²²

De inzet van leraren in opleiding en leraren als onderwijsontwikkelaar en onderzoeker kan hen ook een rol geven als brenger van nieuwe kennis. De academische opleidingsscholen die door de raad zijn bezocht, constateren dat het concept van de academische opleidingsschool nog tot weinig concrete kennis heeft geleid die naar andere scholen kan worden overgedragen, en in die zin nog in de kinderschoenen staat. Ook Imants e.a. signaleren, ondanks dat er nog geen grootschalig onderzoek is gedaan naar onderzoeksactiviteiten van leraren en leraren in opleiding, een aantal problemen ten aanzien van de rol van leraren bij het creëren van kennis. Onderwijsonderzoek betreft meestal vormen van sociaalwetenschappelijk onderzoek, waarvoor de meeste leraren niet zijn opgeleid. Het doen van onderzoek wordt dan een in korte tijd aangeleerd, wat tot versimpeling of tot misleiding kan leiden. De onderwerpen van onderwijsonderzoek zijn daarnaast vaak schoolbreed, terwijl leraren zelf het meeste leren van onderwerpen die betrekking hebben op hun eigen lespraktijk. Het gebruiken van onderzoeksliteratuur bij het doordenken van analyses en resultaten komt ook nog niet vaak voor. Ten slotte is er vaak weinig tijd en ruimte op scholen voor onderzoeksactiviteiten.²³

Uit het door de raad afgelegde werkbezoek komt verder naar voren dat de academische opleidingsscholen verschillende accenten leggen. Terwijl de ene school zich richt op ontwerp-onderzoek met betrekking tot de vakken, richt de andere school zich op vakoverstijgende vernieuwingen. Onder druk van schaarste aan middelen kan de neiging bestaan om het onderzoek in te perken, waardoor de focus ligt op het ontwerpen en invoeren van een onderwijsvernieuwing en er minder aandacht is voor het effectonderzoek.

De academische opleidingsscholen bevinden zich nog in een ontwikkelproces. De contouren zijn zichtbaar, maar er is nog veel inhoudelijke discussie over het concept van de academische opleidingsschool.²⁴

Onderzoeksgerichte en praktijkgerichte innovatieprojecten

Als de verschillende landelijke projecten worden gekoppeld aan de oplossingsmodellen uit paragraaf 2.3, dan komt daaruit een duidelijk verschil naar voren tussen projecten die sterk

²¹ *Academische Opleidingsschool (AOS)*, 2011.

²² Imants, Veen, Pelzer, Nijveldt & Steen, 2010.

²³ Imants, Veen, Pelzer, Nijveldt & Steen, 2010.

²⁴ Agentschap NL, 2011.

onderzoeksmatig zijn georiënteerd (volgens het RDD- of EBP-model), zoals *Onderwijs Bewijs*, en projecten die zich vooral op het leren van elkaar en kennisdelen richten (volgens het GP- of KG-model), zoals *Durven Delen Doen* (zie verder bijlage 5).

Pogingen om beide werelden – onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk – te verenigen, lijken daar nog niet geheel in te slagen: enerzijds omdat de onderzoeken te kleinschalig van opzet zijn om daadwerkelijk effecten te meten, anderzijds omdat het commitment van de scholen bij het onderzoek nog onvoldoende lijkt (en onderzoekers er niet in slagen om dat te bewerkstelligen).

Om te komen tot een werkwijze die het beste van beide benaderingen combineert, zou een grondige evaluatie moeten plaatsvinden van de verschillende gehanteerde aanpakken. Ook zou moeten worden gezocht naar de optimale combinaties van aanpakken, zodat ook op methodologisch gebied een bijdrage wordt geleverd aan het verkleinen van de afstand tussen onderzoek en praktijk.

Verbeterprocessen op schoolniveau

ResearchNed heeft in opdracht van de raad een onderzoek uitgevoerd naar verbeterpraktijken op scholen. Nagegaan is hoe scholen staan tegenover de gedachte verbeterprocessen op meer systematische wijze in te voeren en welke factoren bevorderend dan wel belemmerend werken in het vernieuwingsproces.²⁵

Via een webenquête onder alle scholen en onderwijsinstellingen is eerst in kaart gebracht welke onderwijsvernieuwingen in de praktijk te onderscheiden zijn en hoe deze vernieuwingen zijn georganiseerd. Daaruit blijkt dat de innovaties zich vooral richten op vernieuwingen van het primaire proces, en dan met name op de invoering van een nieuwe lesmethode of een nieuw school- of leerconcept, en op het verbeteren van taal en rekenen. Verder verwachten de betrokkenen dat innovaties in primair en voortgezet onderwijs maar in 10-15% van de gevallen leidt tot een kostenbesparing, en in een derde tot de helft van de gevallen tot structureel hogere kosten.

De meeste betrokkenen beschouwen de effectiviteit van innovaties meestal als evident, of baseren de effectiviteit op ervaringen elders. In 15% (voortgezet onderwijs) tot 30% (primair onderwijs) van de gevallen zou de effectiviteit blijken uit onderzoek. De mate waarin men zelf de resultaten evalueert is beperkt, slechts 13% laat hiervoor een externe monitor uitvoeren.

Vervolgens zijn 25 cases op lagere en middelbare scholen geselecteerd en nader onderzocht. Daartoe zijn gegevens over de school en de specifieke innovatie verzameld en zijn interviews afgenomen met direct bij de vernieuwing betrokken medewerkers.

Kritische factoren voor succesvol verbeteren die veel genoemd worden zijn:

- aanwezigheid van externe expertise en begeleiding;
- beschikbare middelen (tijd en geld);
- enthousiasme en de ondersteuning vanuit de leiding; en
- ontwikkelingsmogelijkheden van het docententeam.

De verschillen in schaalgrootte tussen het primair en het voortgezet onderwijs hebben een groot effect op de aanwezigheid van expertise en het creëren van draagvlak voor het verbeteringstraject. Dit effect van schaalgrootte kan zich overigens op verschillende manieren doen

²⁵ Regtering & Broek, 2011.

gelden. In grotere scholen is bijvoorbeeld meer specifieke kennis aanwezig en is het makkelijker om mensen vrij te maken voor innovatieprojecten. Anderzijds is het in een kleine school eenvoudiger om draagvlak te creëren voor de invoering van een vernieuwing.

Het evidence based opzetten en evalueren van vernieuwingstrajecten wordt niet op alle scholen als vaste werkwijze gehanteerd. De onderzoekers vragen zich af of scholen voldoende kennis in huis hebben en voldoende gefaciliteerd worden om dergelijke effectmetingen uit te voeren. Ook de kleinschaligheid van veel innovatieprojecten kan hierbij een rol spelen. Wat sommige scholen wel doen is het evalueren van projecten aan de hand van toetsresultaten, examenresultaten en jaarlijkse enquêtes onder ouders/leerlingen. De onderzochte trajecten die wel evidence based worden uitgevoerd, worden extern begeleid. De onderzoekers concluderen dat scholen zich deze aanpak eigen kunnen maken, indien zij permanent deel uitmaken van een professionele leergemeenschap met andere scholen die met overeenkomstige vraagstukken te maken krijgen. Een ondersteunende rol van de overheid kan een bijdrage leveren aan het realiseren van zulke verbanden.

2.5 Samenspel tussen onderzoek en praktijk nodig

Uit de voorgaande paragrafen kan worden opgemaakt dat de samenwerking tussen onderzoek en onderwijspraktijk vaak onder spanning staat. Onderzoekers zijn primair geïnteresseerd in theoretische concepten en willen deze met een zo fraai mogelijke onderzoeksdesign meten en testen. De specifieke context is voor hen vaak minder van belang. Als het moeilijk is om Nederlandse data te krijgen, gebruiken zij Amerikaans cijfermateriaal en als zij een theorie in de praktijk willen toetsen, zoeken ze naar de context waar de omstandigheden voor hun onderzoeksplannen het best zijn. Mensen uit de onderwijspraktijk zijn primair geïnteresseerd in een werkbare oplossing voor de concrete problemen waar zij in hun omgeving tegen aan lopen. Zij zijn weer minder bezig met de vraag of hun ervaring na afloop generaliseerbaar is en bijdraagt aan de kennis over het onderwijs in zijn geheel.

Soms bestaat het beeld dat wetenschappelijk goed onderzoek onderzoek is dat voldoet aan een bepaald onderzoeksdesign. Mensen in de praktijk zouden die procedures te strikt en onwerkbaar vinden en relativeren daarom het belang van de wetenschappelijkheid van onderzoek. Hierdoor ontstaat ten onrechte het idee dat de belangen van de wetenschap en de praktijk moeilijk te verenigen zijn. Meer rekening houden met de praktijk lijkt met zich mee te brengen dat er minder rekening wordt gehouden met het belang van de wetenschap. Dit is echter een misverstand en het is van belang om te beseffen dat beide invalshoeken een kern van waarheid hebben, maar ook hun beperkingen kennen.

Afhankelijk van wat wordt onderzocht is het makkelijker of moeilijker om een adequate onderzoeks aanpak te ontwikkelen, die met zo min mogelijk verstorende invloeden antwoord geeft op de relevante vragen. De school is per definitie geen onderzoekslaboratorium. Het onderwijs aan de leerlingen moet altijd op de eerste plaats blijven staan, er moet rekening worden gehouden met de belangen van leraren, leerlingen en ouders en er kunnen altijd onverwachte dingen gebeuren, die verstrend kunnen werken voor een onderzoek. Methoden die werken onder laboratoriumomstandigheden, zijn dus niet bruikbaar bij onderzoek in de setting van een school. Het is de uitdaging voor de wetenschap om, gegeven de context van de school, onderzoeksmethodes te ontwikkelen waarmee zo goed mogelijk antwoord gegeven kan worden op de gestelde vragen en verstorende invloeden zo veel mogelijk worden buitengesloten.

Door openheid over de gevolgde methode kan in een wetenschappelijk discussie gezocht worden naar zwakke plekken in de gevolgde aanpak en kunnen methodes voor onderzoek in deze specifieke setting steeds verder ontwikkeld worden. Openheid over de resultaten maakt het mogelijk dat conclusies ter discussie worden gesteld. Het zou jammer zijn indien het onderwijs geen gebruik zou maken van deze kracht van het wetenschappelijk onderzoeksproces.

In haar lectorale rede verwoordt Geijsel op overeenkomstige wijze wat de relevantie is van praktijkgericht onderzoek en welke uitdagingen er zijn: "Praktijkgericht onderzoek is een relevante aanvulling op academisch onderzoek, mits de onderzoekers de uitdaging aangaan theorie te gaan ontwikkelen op basis van praktijkgericht onderzoek. De crux zit hem daarbij in het bedenken van creatieve oplossingen in opzet en uitvoering van het onderzoek om validiteit van onderzoeksresultaten te kunnen garanderen en om theorie te kunnen abstraheren uit de rijke, contextgebonden kennis die met praktijkonderzoek wordt verkregen."²⁶

Wetenschappelijk onderzoek binnen de context van de school is van groot maatschappelijk belang. De specifieke omstandigheden van de schoolomgeving vragen echter aanpassingen van de onderzoekers waar zij bij andere interessante onderzoeksvragen niet mee geconfronteerd worden. Ook voor de betrokkenen in de onderwijspraktijk betekent onderzoek in de school dat zij bepaalde concessies moeten doen. Gezien het grote maatschappelijke belang zal de overheid beide partijen dus moeten verleiden toch deze koers te gaan varen en op zoek te gaan naar een manier van werken die binnen de context van het onderwijs betrouwbare en bruikbare antwoorden geeft op relevante vragen over het onderwijs.

Dit betekent ook dat mensen uit de onderwijspraktijk en onderzoekers moeten leren samen te werken. In het meest ideale geval vinden deze activiteiten plaats in dezelfde omgeving, zoals het geval is in de universitaire medische centra (voorheen academische ziekenhuizen genoemd). Deze omgeving zou een leerplek moeten zijn voor zowel onderzoekers als voor mensen uit de onderwijspraktijk, met voldoende incentives voor beide om zich gezamenlijk bezig te houden met de uitvoering van onderwijsonderzoek. In het volgende hoofdstuk wordt deze gedachte verder uitgewerkt.

²⁶ Geijsel, 2011.

De raad adviseert de verbinding tussen onderwijspraktijk en onderwijs-onderzoek te versterken door de vorming van onderzoeksnetwerken in uni-versitaire onderwijscentra. Scholen krijgen zo de gelegenheid om systemati-scher te werken aan onderwijsverbetering. Uitbreiding en bundeling van de door de overheid beschikbaar gestelde middelen voor onderwijsonderzoek en verdeling door een regie-orgaan is daarbij vereist om scholen en onderzoeks-instellingen te verleiden tot effectieve samenwerking.

3

Advies: versterk de verbinding tussen onderwijs en onderzoek

3.1 Samen werken aan schoolverbetering

De onderwijspraktijk en het onderwijsonderzoek hebben beide hun eigen dynamiek. Wanneer scholen de kwaliteit van hun onderwijs verbeteren, gaat dit lang niet altijd gepaard met een systematische, stapsgewijze aanpak. Veel scholen zijn daarnaast druk met andere zaken, waar-door het benutten van onderzoek of de uitwisseling met andere scholen geen prioriteit heeft. Onderzoekers willen graag gebruikmaken van de best beschikbare data en vinden die niet altijd in Nederlandse scholen. Ook is het uitvoeren van adequaat wetenschappelijk onderzoek binnen de context van de school kostbaar en tijdrovend, waardoor zowel onderzoekers als scholen elk voor hun eigen alternatieven kiezen. Tot slot heeft het publiceren in (internationale) wetenschappelijke tijdschriften voor onderzoekers prioriteit en is er minder aandacht voor de verspreiding van onderzoeksresultaten richting het Nederlandse onderwijsveld.

Kortom: het dient voor zowel scholen als onderzoekers aantrekkelijker te worden gemaakt om samen te werken aan wetenschappelijk en praktijkrelevant onderzoek. Het gaat daarbij niet alleen om geld. Voor scholen kan participatie aantrekkelijk worden gemaakt door tijd en ruimte te bieden, leraren op te leiden en een omgeving te creëren waarin het gewaardeerd wordt dat er kritisch gekeken wordt naar het onderwijs en discussie mogelijk is over hoe het beter kan. Onderzoekers raken veelal geïnspireerd door een omgeving waarin de faciliteiten voor goed onderzoek volop aanwezig zijn, ze geconfronteerd worden met uitdagende vragen en er interesse bestaat voor hun expertise. Goede, uitgebreide en toegankelijke onderzoeksdata vormen daarbij een belangrijke stimulans. Alleen al door te zorgen dat veel meer en betere gegevens beschikbaar zijn over wat er gebeurt in het Nederlandse onderwijs, zullen onder-zoekers uit zowel het eigen land als het buitenland interesse krijgen in onderzoek naar ons onderwijs. Op die manier kan de overheid een groot potentieel aan onderzoekers laten wer-ken aan vragen die van groot maatschappelijk belang zijn, terwijl het nu vaak veel moeite kost om beleids- en praktijkrelevantie van onderzoek te stimuleren.²⁷ Op een vergelijkbare manier

²⁷ Borghans, 2003.

kan ook gezocht worden naar mogelijkheden om onderzoek in en met scholen aantrekkelijk te maken. De omgeving waarin dit onderzoek gebeurt, is immers belangrijk: een netwerk van scholen en onderzoekers waarin sprake is van wederzijdse benutting van kennis en ervaring (van elkaar leren).

Om de verbinding tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek te versterken, denkt de raad aan het model van een universitair onderwijscentrum, naar analogie van het universitair medisch centrum. Een aantal scholen werkt in dit (virtuele) model samen met onderzoekers, lectoren en lerarenopleidingen om kennis te ontwikkelen op het gebied van onderwijsverbetering. Wetenschap en onderwijspraktijk worden zo letterlijk dichterbij elkaar gebracht. De voorgestelde universitaire onderwijscentra bouwen voort op het model van de academische opleidingsschool, maar gaan nog een stap verder. Ze verschillen ook van de netwerken rond onderwijsinnovatie en -onderzoek die nu al bestaan, maar vaak een vrijblijvend en tijdelijk karakter hebben. In de universitaire onderwijscentra is er sprake van een voortdurende wisselwerking tussen de betrokkenen bij de scholen en onderzoekers. De vraag naar onderzoek of naar de evaluatie van een verbetertraject komt voort uit deze wisselwerking, zodat zowel de scholen zelf als de betrokken onderzoekers de gekozen richting dragen. Schaal kan hierbij van belang zijn. Scholen die geconfronteerd worden met vergelijkbare vragen en gesteld staan voor vergelijkbare uitdagingen, werken daarbij samen met onderzoekers om een onderwijsonderzoek op te zetten. Vervolgens participeren zij in dat onderzoek en evalueren zij na afloop de betekenis van het verbetertraject voor de eigen school. Onderzoekers vertalen de onderzoeksresultaten ten slotte naar meer algemeen toepasbare kennis, waardoor deze overdraagbaar wordt binnen en buiten het universitair onderwijscentrum.

Niet alle scholen en onderwijsonderzoekers hoeven deel te nemen aan een universitair onderwijscentrum. Net zoals bij de universitaire medische centra gaat het hier om een deel van de scholen, waar een leerplek wordt gecreëerd voor leraren, schoolleiders, onderzoekers, lectoren en studenten.

3.2 Bundeling van middelen

Het daadwerkelijk kunnen opzetten van universitaire onderwijscentra (de infrastructuur) vergt stimulering vanuit de overheid. Een belangrijke randvoorwaarde is de beschikbaarheid van een onderzoeksbudget specifiek voor praktijkgericht onderzoek. Daarvoor is een onderzoeksagenda nodig waarin praktijkgericht onderzoek en fundamenteel onderwijsonderzoek op elkaar worden afgestemd. Op deze wijze kan versnippering worden voorkomen en kan praktijkgericht onderzoek maximaal profiteren van ontwikkelingen in het fundamentele onderwijsonderzoek en omgekeerd.

De beschikbare middelen voor onderwijsonderzoek, zowel voor het fundamenteel onderzoek als voor het praktijkgericht onderzoek, zouden moeten worden gebundeld en beheerd door één regie-orgaan. Op deze wijze kan meer lijn worden gebracht in de onderzoeksthema's en het soort onderzoek dat wordt gedaan. In het regie-orgaan nemen vertegenwoordigers vanuit de onderwijspraktijk, de onderwijswetenschap en het beleid zitting. Door de onderwijssector expliciet een rol te geven in de programmering van onderwijsonderzoek kan de aansluiting van dat onderzoek bij de onderwijspraktijk beter worden bewaakt. Een dergelijke regie betekent uiteraard niet dat de onderzoeksvragen centraal moeten worden vastgesteld. Het is juist belangrijk dat er ruimte is voor onderzoeksvragen die ontstaan in een samenwerkingsverband

van scholen met vergelijkbare problemen en onderzoekers. Ook kunnen groepen scholen eigen middelen combineren met middelen die beschikbaar worden gesteld door de overheid en zo een nog grotere betrokkenheid van de deelnemende scholen realiseren. Een belangrijke rol van het regie-orgaan is om dergelijke initiatieven van samenwerkingsverbanden te steunen en zo het eigenaarschap van scholen te versterken.

Het verdient aanbeveling om alleen scholen die deelnemen aan een universitair onderwijscentrum in de gelegenheid te stellen om onderzoeksgeld aan te vragen. Op deze manier kunnen een minimale schaalgrootte, het voldoen aan methodologische vereisten en een goede kennisverspreiding worden gewaarborgd. Het is daarbij wel van belang dat het genoemde regie-orgaan investeert in het eigenaarschap van scholen, door scholen nadrukkelijk een stem te geven in het formuleren en honoreren van onderzoeksvragen en de uitwerking daarvan in de schoolpraktijk. Door de rol van de onderwijssector ten aanzien van de programmering van onderwijsonderzoek blijft het regie-orgaan op de hoogte van de vragen die leven bij scholen om hun onderwijs te verbeteren en kan het indien nodig vraagarticulatie op gang brengen.

3.3 Een stapsgewijze aanpak

Uit de ervaringen met de academische opleidingsscholen is gebleken dat dergelijke netwerken niet ineens ontstaan, maar moeten groeien. Dit geldt niet alleen voor de ontwikkeling van de 'infrastructuur', maar ook voor de ontwikkeling van de deelnemers zelf. Het vergt van scholen en leraren een meer onderzoeks- en ontwikkelingsgerichte oriëntatie en van onderzoekers een meer praktijkgerichte insteek.

Vorming van netwerken van scholen en onderzoekers biedt het beste perspectief op verbinding van onderzoek en onderwijspraktijk. Binnen dergelijke universitaire onderwijscentra kunnen onderzoekers en leraren samenwerken aan verbetering van het onderwijs en het verrichten van praktijkgericht onderzoek. Om die reden adviseert de raad om de vorming van deze universitaire onderwijscentra en de deelname daaraan door scholen, ontwikkelaars en onderzoekers te stimuleren.

4

Aanbeveling 1: stimuleer netwerkvorming scholen, ontwikkelaars en onderzoekers

4.1

Vorm universitaire onderwijscentra om onderzoek en praktijk te verbinden

Om de kennis over onderwijs te vergroten is het van belang dat een aanzienlijk deel van de scholen samen met onderzoekers werkt aan onderzoek en ontwikkeling waar het hele onderwijs wat aan heeft. Samenwerking heeft als voordeel dat concrete vragen uit de praktijk een belangrijke rol kunnen spelen bij de programmering van onderwijsonderzoek.

Wetenschappelijke kwaliteit

Ook praktijkgericht onderzoek moet wetenschappelijke kwaliteit hebben. Dit betekent niet dat bepaalde methodologische inzichten leidend zijn, maar dat er op grond van ervaring met verschillende vormen van onderzoek nieuwe inzichten zullen ontstaan over de voor- en nadelen van verschillende methodes. Nu keert fundamenteel onderzoek zich nog vaak af van vragen over verbetering van onderwijs, omdat onderzoek hiernaar op gespannen voet staat met de gangbare methodologische eisen, en onttrekt praktijkgericht onderzoek zich aan de methodologische discussie met het schijnargument dat een bepaalde onderzoeksaanpak in 'de praktijk' niet haalbaar of niet van toepassing is. Als het samenspel tussen onderzoek en praktijk op een goede manier gestalte krijgt, wordt het onderscheid tussen praktijkgericht onderzoek en fundamenteel onderzoek echter gradueel. Fundamenteel onderzoek en praktijkgericht onderzoek zouden vooral als inspiratiebron voor elkaar moeten fungeren.

Een voorwaarde voor onderzoek met wetenschappelijke kwaliteit is dat bij voorkeur meerdere (groepen van) scholen samenwerken met onderzoekers, zodat sprake is van voldoende schaalgrootte. Een manier om onderzoek en praktijk directer met elkaar te verbinden is om ze letterlijk samen te brengen, bijvoorbeeld in een netwerk van scholen in een universitair onderwijscentrum, naar het model van het universitair medisch centrum (voorheen academisch ziekenhuis genoemd). Cruciaal is ook dat een onderzoeksaanpak zich bloot stelt aan

kritiek vanuit de wetenschap om zo kritische feedback en een verdere ontwikkeling van onderzoeksmethodes te stimuleren.

Universitaire medische centra

In de gezondheidszorg zijn fundamenteel en toegepast ('klinisch') praktijkonderzoek²⁸ sterk met elkaar verbonden. Onderzoek waarbij een verbinding tot stand komt tussen fundamentele kennis en de toepasbaarheid bij de behandeling van ziekten, wordt ook wel translationeel onderzoek genoemd.²⁹ De universitaire medische centra spelen daarbij een grote rol: het wetenschappelijke onderzoek dat daar wordt verricht zou profiteren van de combinatie met opleiding en praktijk.³⁰

In Nederland bestaan acht universitaire medische centra waarin de patiëntenzorg van het academisch ziekenhuis is samengebracht met het medisch wetenschappelijk onderzoek en onderwijs van de universitaire faculteit geneeskunde. Ongeveer 20% van de ziekenhuiszorg vindt plaats in de universitaire medische centra, het overgrote deel van de ziekenhuiszorg vindt dus plaats in reguliere ziekenhuizen. Naast een beperkt deel van regionale basiszorg vindt in de universitaire medische centra wel het grootste deel plaats van de bijzondere medische verrichtingen, zoals complexe operaties. Daarnaast coördineren de universitaire medische centra de opleidingen in regio's verdeeld over Nederland. Artsen in opleiding lopen daarbij uiteraard stage bij reguliere ziekenhuizen en in huisartsenpraktijken.

Academische werkplaatsen

Een andere variant die als voorbeeld kan dienen voor het onderwijs zijn de academische werkplaatsen in de zorg die door ZonMw worden gefinancierd. In een academische werkplaats werken een of meerdere praktijkinstellingen structureel samen met een hogeronderwijsinstelling. Er ontstaat zo een (kennis)infrastructuur waar praktijk, onderzoek, beleid en opleiding samenkomen.³¹

Vanaf 2009 zijn bijvoorbeeld academische werkplaatsen gestart voor de jeugdsector. Deze kenniswerkplaatsen zijn verspreid over het land en hebben een looptijd van zes jaar. Een van de doelen is het onderzoeken en ontwikkelen van interventies voor versterking van de centra voor jeugd en gezin en andere jeugdvoorzieningen voor de preventie van opvoed- en opgroei-problemen. Hieronder vallen ook onderwijsinstellingen, zodat scholen ook nauw betrokken zijn bij een aantal van deze projecten.³²

Vorm netwerken van scholen in een universitair onderwijscentrum

De overheid zou de vorming van een aantal universitaire onderwijscentra moeten stimuleren. Een universitair onderwijscentrum zou uit een groep scholen moeten bestaan, waar naast docenten ook onderzoekers, ontwikkelaars, lectoren, opleiders en studenten werkzaam zijn,

²⁸ Onderzoek waarvan de vraagstelling voortvloeit uit een specifiek concreet probleem, met als doel praktische toepassing. Het betreft in het algemeen korte termijn onderzoek.

²⁹ Translationeel onderzoek is multi-disciplinair van aard: er werken zowel fundamentele als toegepaste onderzoekers aan mee. Translationeel onderzoek kent verschillende fasen. Vaak worden bijvoorbeeld eerst in een laboratoriumsetting factoren en stoffen onderzocht die een rol spelen bij het ontstaan en het verloop van ziekten. Vervolgens worden de effectiviteit en veiligheid van een nieuw middel getest op vrijwillige proefpersonen. In een volgende fase wordt, vaak in samenwerking met de farmaceutische industrie, grootschaliger onderzoek gedaan bij personen met de desbetreffende ziekte. Tot slot wordt de werking van het geneesmiddel verder getest door vergelijking van deze behandelde patiënten met een controlegroep.

³⁰ Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra, 2009.

³¹ ZonMw, 2009.

³² *Academische Werkplaatsen Jeugd*, z.j.

Onderzoek en praktijk verbinden in UOC's

Wat is een UOC?

Een universitair onderwijscentrum (UOC) is een netwerkorganisatie waarin scholen, universiteiten, hogescholen en onderwijsondersteunende instellingen samenwerken om kennis te ontwikkelen op het gebied van onderwijsverbetering.

1

Scholen vormen gezamenlijk een netwerk rond een plan of bindende factor. Er komen docentfuncties waarin lesgeven en onderzoek doen wordt gecombineerd.



2

Onderzoekers van universiteiten en hogescholen gaan in/met de scholen aan het werk.



3

Onderwijsondersteunende instellingen werken samen met universiteiten en hogescholen.



die bijdragen aan verbetering van het onderwijs. De deelname van de verschillende partners aan een universitair onderwijscentrum kan wisselen in de tijd, al naar gelang de onderzoeksactiviteiten van het netwerk.

Uiteraard gaat het niet om een letterlijke vertaling van het umc-model naar het onderwijs, dat zou leiden tot een schaalgrootte die niet past bij primair en voortgezet onderwijs. Uitgangspunt voor de vraag hoe een universitair onderwijscentrum eruit kan zien is de bestaande scholenstructuur, maar met daarbij wel een directe koppeling tussen onderzoek, ontwikkeling en praktijk. De genoemde academische werkplaatsen bieden daarvoor inspiratie.

In samenwerking met onderzoekers van universiteiten en lectoren van hogescholen kunnen groepen scholen bijvoorbeeld gezamenlijk een universitair onderwijscentrum vormen rond een plan of rond een gemeenschappelijk kenmerk (een groot schoolbestuur, een netwerk van daltonscholen, een netwerk van achterstandsscholen). Ook is het denkbaar dat scholen deelnemen aan verschillende universitaire onderwijscentra rond bepaalde thema's zoals rekenen, taal, excellentie of ict.

Individuele scholen kunnen met een eigen plan op zoek gaan naar andere scholen en onderzoekers om een universitair onderwijscentrum te vormen, of zich aansluiten bij een bestaand centrum. Naast de minimale vereiste schaal kan een dergelijke netwerkvorming ook draagvlak voor implementatie van een bepaalde onderwijsvernieuwing garanderen: er moet minimaal een aantal scholen zijn dat een bepaalde vernieuwing daadwerkelijk ziet zitten.

In een meer praktische vorm is een universitair onderwijscentrum een groep scholen waar een aantal opleidings- en onderzoekstaken naar wordt overgeheveld. Dit kan bijvoorbeeld door onderzoekers, lerarenopleiders en lectoren bij een school of een groep scholen te laten werken. Omgekeerd kunnen docenten van deze scholen ook een deel van hun tijd verbonden zijn aan een universiteit of hogeschool/lectoraat.

Daarbij kan worden voortgebouwd op de ervaringen van de academische opleidingsscholen. De onderzoeksgerichtheid op deze scholen draagt bij aan een rijke leeromgeving voor zowel zittende leraren als leraren in opleiding, en op die manier aan meer systematische reflectie. De uitwisseling tussen de deelnemende scholen bevordert ook een snellere verspreiding van kennis.

Het voorstel van de raad gaat op een aantal punten echter verder dan de academische opleidingsschool. Het model van universitaire onderwijscentra dat de raad voorstelt, veronderstelt bijvoorbeeld een intensievere vorm van samenwerking. Zo zou het onderzoek grotendeels op locatie moeten plaatsvinden om onderzoekers in direct contact te laten staan met het onderwijs. Onderzoekers zouden in dat geval langs verschillende scholen moeten gaan en zich bij voorkeur op een schoollocatie moeten vestigen. Daarnaast zou de schaal van een universitair onderwijscentrum voldoende groot moeten zijn om onderzoek te kunnen doen dat generieke wetenschappelijke kennis kan opleveren (dan gaat het al snel om enkele duizenden leerlingen). Ten slotte is een universitair onderwijscentrum primair georganiseerd rond onderzoeksvragen, en niet rond de opleiding van leraren.

Beschikbaar stellen van data voor onderzoek

Goede data zijn een voorwaarde voor goed onderzoek. Gegevens over bijvoorbeeld toetsresultaten van leerlingen zouden daarom in principe voor alle onderzoekers beschikbaar moeten zijn. Uiteraard moeten databestanden geanonimiseerd zijn zodat de privacy van leerlingen

en docenten gewaarborgd is, en zijn onderzoekers bij het gebruik gehouden aan gedragscodes voor sociaalwetenschappelijk onderzoek.

Daarnaast is de beschikbaarheid van goede gegevens een stimulans voor onderzoek en bevordert dit de kwaliteit. Onderzoekers moeten nu vaak ad hoc testen afnemen om effecten te kunnen meten. Bij controlegroepen is dit lastig; bovendien beïnvloedt dit het onderwijsproces. Goede landelijke toetsen en beschikbaarheid van gegevens uit volgsystemen kan onderzoek naar effecten veel goedkoper maken, en de uniformiteit maakt de bevindingen onderling beter vergelijkbaar.

Kansen en risico's

Als een universitair onderwijscentrum zich richt op experimenteel onderwijs en veel gebruik maakt van leraren in opleiding, dan kan dat leerlingen afschrikken. Tegelijkertijd kan de profilering als universitair onderwijscentrum ook specifieke groepen leerlingen aantrekken, net zoals dat geldt voor de universitaire medische centra. Het kan bijvoorbeeld gaan om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, zoals leerlingen met een verwijzing naar het speciaal onderwijs. Het kan ook gaan om leerlingen die juist worden aangetrokken door de onderzoeksgerichtheid van de school en die daar bijvoorbeeld zelf bij betrokken willen zijn.

De kans bestaat dat de scholen in een universitair onderwijscentrum te maken krijgen met een atypische leerlingenpopulatie, wat het doen van onderzoek met algemeen bruikbare resultaten bemoeilijkt. Dit betekent dat (het netwerk in) het universitair onderwijscentrum zo moet worden vormgegeven dat voldoende (reguliere) leerlingen aanwezig zijn voor het verrichten van onderzoek. Anderzijds geldt ook voor academische ziekenhuizen dat zij vaak de complexe operaties verrichten. Een universitair onderwijscentrum zou zich ook kunnen specialiseren in het beproeven van nieuwe benaderingen in het taal- of rekenonderwijs, of in programma's voor bijvoorbeeld excellente leerlingen. Vervolgens zou deze kennis via het netwerk van het universitair onderwijscentrum verder kunnen worden verspreid. Het universitair onderwijscentrum kan ook een rol spelen bij het beschikbaar stellen en verspreiden van kennis naar scholen buiten het universitair onderwijscentrum.

Wat voor leerlingen geldt, geldt ook voor leraren. Scholen die aangesloten zijn bij een universitair onderwijscentrum, kunnen een bepaalde aantrekkingskracht hebben op leraren die geïnteresseerd zijn in het doen van onderzoek naast het lesgeven. Wanneer leraren zelf onderwerp van onderzoek zijn binnen een universitair onderwijscentrum, zijn zij wellicht niet representatief voor de gemiddelde leraar. Onderzoekers zullen hier rekening mee moeten houden.

Juist ook voor beginnende leraren kan het interessant zijn om een aantal jaren in een uo-school samen te werken met onderzoekers en docenten die ervaring hebben met het op een onderzoekende en reflectieve manier omgaan met onderwijs. Deze jonge leraren kunnen deze kennis verder verspreiden als ze na verloop van tijd doorstromen naar andere scholen.

4.2 Bevorder verspreiding en uitwisseling van kennis

Verspreiding van de beschikbare en nieuw ontwikkelde kennis is een belangrijk onderdeel van een betere aansluiting tussen onderzoek en praktijk. De raad beveelt aan om dit op verschillende manieren te bevorderen.

Verspreiding van kennis als integraal onderdeel van onderzoeksprojecten

De overheid kan de verspreiding van kennis (disseminatie) stimuleren door deze standaard als voorwaarde te stellen bij het subsidiëren van onderzoeksprojecten. Dit moet verder gaan dan de gebruikelijke eis van een algemeen toegankelijk eindrapport of een presentatie op een docentenconferentie. Een plan van aanpak bij een onderzoek zou een concrete uitwerking moeten bevatten van activiteiten die zijn toegesneden op verspreiding van kennis gericht op de beoogde doelgroep.

Een andere mogelijkheid is om apart te investeren in zulke activiteiten, los van onderzoek. In dat geval gaat het bijvoorbeeld om projecten die scholen helpen bij onderwijsontwikkeling, waarbij gebruikgemaakt wordt van bestaande, wetenschappelijke kennis die vervolgens vertaald wordt naar de praktijk.

Bij verspreiding van kennis zou het nationaal regie-orgaan voor onderwijsonderzoek een centrale rol moeten spelen (zie aanbeveling 2).

Stimulering van deelname aan kennisgemeenschappen

Een andere manier om verspreiding en uitwisseling van kennis te bevorderen is het organiseren van uitwisseling tussen onderzoekers en leraren in bijvoorbeeld een kennisgemeenschap. Onderzoek van Pieters en De Vries naar de kennisontwikkeling en kennisstromen binnen en tussen circuits van onderzoekers en van professionals suggereert dat kennisgemeenschappen in het onderwijs veel potentie hebben om de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen. Uit een onderzoek onder 150 bestaande kennisgemeenschappen in het onderwijs kwam naar voren dat de leden kennisgemeenschappen ervaren als effectief, heterogeen, informeel en met een hoge mate van interactiviteit. Daarbij zouden kennisgemeenschappen het meest succesvol zijn wanneer leden elkaar ook daadwerkelijk geregeld ontmoeten en niet alleen via internet communiceren. Verder blijkt dat leraren zich vooral lokaal en regionaal organiseren, terwijl ondersteuners landelijk actief zijn en onderzoekers internationaal. Pieters en De Vries pleiten voor het stimuleren van de heterogene samenstelling van kennisgemeenschappen op lokaal en regionaal niveau. Onderzoekers en ondersteuners zouden vaker op dit niveau moeten samenwerken met onderwijsgeevenden.³³

Deze kennisgemeenschappen kunnen rond verschillende thema's worden opgezet. Daarbij is het belangrijk dat ze aansluiten bij de ontwikkelingsbehoefte van scholen en leraren. Uit ervaringen in de zorg blijkt dat dergelijke praktijknetwerken rond een onderzoeksinstelling als een belangrijk verspreidingskanaal van kennis kunnen fungeren. Algemene ziekenhuizen die betrokken zijn bij een onderzoeksnetwerk blijken richtlijnen bijvoorbeeld sneller aan te passen aan nieuwe wetenschappelijke ontwikkelingen dan ziekenhuizen die geen deel uit maken van een dergelijk netwerk.

Uit een recente literatuurstudie naar kennisgemeenschappen op het gebied van het ontwerpen van instructie, waarin leraren en onderzoekers deelnemen, komt naar voren dat de ontwikkelde kennis vaak binnen de gemeenschap blijft.³⁴ Om ervoor te zorgen dat de kennis een algemeen karakter krijgt en breder toepasbaar is, ook buiten de gemeenschap, is het van belang dat leraren zowel gebruikmaken van formele (wetenschappelijke) kennis en hun eigen ervaringen als van een ontwerp- en/of onderzoekssystematiek. Zij benutten dan bijvoorbeeld leerlingresultaten voor het reflecteren op hun eigen instructie, gebruiken hun ervaringskennis in combina-

³³ Pieters & Vries, 2005.

³⁴ Pareja, Ormel, McKenney, Voogt & Pieters, 2011.

tie met een wetenschappelijk instructiemodel (dat door onderzoekers wordt vertaald naar een betekenisvol praktijkmodel) en creëren zo een nieuwe instructie, die zij vervolgens weer evalueren met behulp van de leerlingresultaten.

4.3 Stimuleer een onderzoeks- en ontwikkelingsoriëntatie bij leraren

Leraren zijn de meest bepalende factor voor de kwaliteit van het onderwijs. Verhoging van de kwaliteit van leraren is dan ook een belangrijke voorwaarde voor een verbetering van de onderwijskwaliteit. Op dit moment zijn leraren, mede door hun opleidingsniveau, er nog weinig op gericht om kennis over 'wat werkt' te benutten bij het verbeteren van hun onderwijs. Dit geldt ook voor het gebruikmaken van data bij besluitvormingsprocessen in de klas en op school.³⁵ Het speelt zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs. Zij missen een zekere 'onderzoeks- en ontwikkelingsoriëntatie', waarbij ze over een open houding beschikken, nieuwsgierig zijn, goed kunnen waarnemen en noteren, vraagtekens plaatsen bij het vanzelfsprekende en een kritische kijk hebben op het handelen in de praktijk.³⁶

De Onderwijsraad heeft in het kader van het advies *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs* geadviseerd dat alle nieuwe leraren in het voortgezet onderwijs in de nabije toekomst op masterniveau moeten zijn opgeleid.³⁷ Ook het regeringsbeleid zet in op verhoging van de professionaliteit en het opleidingsniveau van leraren. Het Ministerie van OCW koppelt dit (nog) niet aan een mastereis voor alle leraren, maar heeft wel als doel om te komen tot een sterke beroepsgroep van leraren, die zelf de verantwoordelijkheid neemt voor kwaliteitszorg en die voortdurend streeft naar verbetering door van elkaar te leren.³⁸

Als meer leraren een masteropleiding afronden, kan dit bijdragen aan een versterkte onderzoeks- en ontwikkelingsoriëntatie. Vooral leraren met een academische masteropleiding hebben kennis en ervaring opgedaan over het opzetten en uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek en weten de wetenschap te vinden als het gaat om het bijhouden van hun vakgebied. Ook zijn ze in staat wetenschappelijk onderzoek te begrijpen, op waarde te schatten voor hun eigen onderwijspraktijk en te benutten. Tot slot staan zij open voor nieuwe manieren van handelen in de praktijk wanneer zij op basis van leerlingresultaten zien dat huidige manieren niet voldoen.

Laat een deel van de leraren zich specialiseren in praktijkgericht onderzoek

Niet alle leraren zullen uiteindelijk beschikken over een academische mastergraad en/of er een sterke onderzoeksoriëntatie op nahouden. Voor het betrekken van wetenschappelijke onderzoeksresultaten bij onderwijsverbeteringen hoeft dit ook niet het geval te zijn. Wel denkt de raad dat een en ander sneller en systematischer gebeurt als een kleine groep leraren binnen de school de tijd en de ruimte krijgt om zich te specialiseren op het gebied van praktijkgericht onderzoek. Dit is met name van toepassing op scholen die zich aansluiten bij een universitair onderwijscentrum.

Een eerste mogelijkheid daarvoor is het bij- en opscholen van een aantal leraren. De raad ondersteunt in dat verband het beleid om extra middelen voor de lerarenbeurs beschikbaar te

³⁵ Imants, Veen, Pelzer, Nijveldt & Steen, 2010.

³⁶ Geijsel, 2011.

³⁷ Onderwijsraad, 2011b.

³⁸ *Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2012*, 2011.

stellen, als belangrijke stimulans voor het volgen van masteropleidingen door docenten.³⁹ De Onderwijsraad zou het daarbij een goede zaak vinden wanneer een deel van de leraren in deze masteropleidingen ook specifieke kennis en vaardigheden opdoet op het gebied van onderwijs-onderzoek en het gebruiken van wetenschappelijk onderzoek bij de dagelijkse onderwijspraktijk. Hierbij denkt de raad aan onderzoekmasters in het algemeen, maar ook aan masters die specifiek gericht zijn op het doen van onderzoek door leraren, zoals die van NIME (Nederlands Instituut voor Masters in Educatie) en TIER (Top Institute for Evidence Based Education Research).⁴⁰

Ook een promotieonderzoek (promotiebeurs leraren) behoort tot de mogelijkheden. Daarnaast is het denkbaar dat leraren, in het kader van hun professionaliseringstraject, deelnemen aan een kennisgemeenschap, waar zij in de praktijk leren van andere scholen, kennis uitwisselen, kennis halen uit onderzoek en kennis ontwikkelen over nieuwe verbeteringen.

Afgestudeerden van de academische pabo kunnen een voortrekkersrol vervullen in de school waar het gaat om het benutten van onderzoek voor het systematisch verbeteren van het onderwijs in de school. Ook kunnen zij andere leraren stimuleren een onderzoeksoriëntatie te ontwikkelen.

Ook is het denkbaar dat gerichte onderwijsmodulen (minors) worden ontwikkeld, die (aankomende) leraren de beginselen van het praktijkgericht onderwijsonderzoek bijbrengen of hen leren omgaan met data van leerlingen. Dit kunnen specialistische minors op hbo- en universitair niveau zijn, die studenten in de bachelor- of masterfase van hun studie kunnen kiezen of die door zittende leraren gevolgd kunnen worden in het kader van hun professionalisering.

Om de kennis en vaardigheden die door de leraren worden verworven ook een plek te laten krijgen in de schoolorganisatie, zouden scholen leraren met een onderzoekspecialisme de tijd en de ruimte moeten geven om onderzoeksmatige taken uit te voeren. In het advies over excellente leraren heeft de raad bijvoorbeeld gepleit voor het vrijroosteren van excellente leraren voor een dag in de week, zodat zij een inhoudelijke bijdrage kunnen leveren aan de kwaliteitscultuur op scholen.⁴¹ Het betrekken van onderzoek bij de kwaliteitscyclus in de school is volgens de raad een voorbeeld van hoe het begrip excellente leraar kan worden ingevuld. Op de lesroostervrije dag kunnen deze leraren zich bezig houden met bijvoorbeeld de deelname aan een netwerk voor kennisuitwisseling en -ontwikkeling, het initiëren van onderwijsonderzoek in de school en het contact met wetenschappers daarover, het offrenen (samen met externe onderzoekers) voor onderzoeksgeld en het helpen bij de uitvoering van een onderzoek in de school. Ook kunnen deze leraren een rol spelen in het gebruiken van de opgedane onderzoekskennis op schoolniveau, ten behoeve van het systematisch verbeteren van het onderwijsleerproces. Deze leraren kunnen hun collega's bijvoorbeeld wijzen op relevante onderzoeksresultaten en hen helpen bij het reflecteren op hun eigen onderwijs, met behulp van leerlingresultaten.

Overigens staat niet vast welke van deze suggesties om de relatie tussen onderwijs en onderzoek te versterken het beste zullen werken. Ook dit proces zelf zou kritisch gevolgd moeten worden, waarbij op basis van de bevindingen over wat werkt aanpassingen doorgevoerd kunnen worden. Het gaat in dit proces om het doel en niet om de specifieke invullingen van de manier om dit te bereiken.

³⁹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011.

⁴⁰ Zie websites www.mastersineducatie.nl en www.tierweb.nl. Zie bijvoorbeeld Groot & Maassen van den Brink, 2011 voor een bundeling van onderzoek van deelnemers aan de master Evidence Based Innovation in Teaching.

⁴¹ Onderwijsraad, 2011a.

Om scholen en onderzoekers te verleiden tot samenwerking in een universitair onderwijscentrum, is een regie-orgaan nodig voor verdeling van de middelen voor praktijkgericht onderzoek. Voorwaarde voor toekenning van deze middelen is dat scholen en onderzoekers samenwerken in een dergelijk netwerk.

5 Aanbeveling 2: bundel en coördineer de verdeling van de middelen voor onderwijs-onderzoek

5.1 Laat regie-orgaan de onderzoeksmiddelen coördineren en verdelen

Regie-orgaan nodig voor afstemming tussen verschillende vormen van onderwijsonderzoek

De onderzoeksagenda van het onderwijs moet goed worden gecoördineerd zonder van boven af op te leggen wat er moet gebeuren, en er zijn gerichte maatregelen nodig om belemmeringen in het proces weg te werken. De raad is daarom een sterk voorstander van de voorgestelde bundeling van het onderwijsonderzoek, van fundamenteel tot praktijkgericht, bij één regie-orgaan, waarin vertegenwoordigers vanuit de onderwijspraktijk, de onderwijswetenschap en het beleid zitting nemen.⁴² Op deze manier kan de programmering van de verschillende vormen van onderzoek op elkaar worden afgestemd en de aansluiting van het onderzoek op de onderwijspraktijk beter worden bewaakt.

In de zorg heeft een vergelijkbare ontwikkeling met succes plaatsgevonden. In 1998 is ZON, de voorloper van ZonMw, wettelijk ingesteld in de Wet op de organisatie ZorgOnderzoek Nederland. ZON werd verantwoordelijk voor de verdeling van de gelden voor onderzoek en ontwikkeling op het gebied van de gezondheidszorg. Zowel van de kant van de praktijk als van de wetenschap had ZON in eerste instantie met weerstand te maken. Mensen uit de praktijk waren bang dat zij het zouden afleggen tegen de subsidie-aanvragen van beter georganiseerde onderzoekers. Fundamentele onderzoekers waren bang voor een verschuiving naar toegepast onderzoek. Deze angst was echter ongegrond omdat ZON altijd werkt met geoordeelde budgetten. In 2001 ontstond ZonMw door een fusie met Medische Wetenschappen van NWO (Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek). Deze organisatie kent ook subsidies toe voor open NWO-programma's. ZonMw ontvangt 30 miljoen euro structurele subsidie per jaar, aangevuld met circa 100 miljoen aan projectsubsidies, verdeeld over 91 lopende programma's met bijna 1.800 projecten.⁴³

Uit een evaluatie van ZonMw door een door het Ministerie van VWS (Volksgezondheid, Welzijn en Sport) en NWO ingestelde commissie in 2010, komt een positief beeld naar voren. ZonMw

⁴² Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, 2011.

⁴³ Pronk, 2008.

is effectief en efficiënt, voert haar taken kwalitatief goed uit en heeft een aanzienlijke impact in het veld. Wel ziet de commissie mogelijkheden voor versterking van de ketenbenadering door meer programmadoorsnijdende onderwerpen en wisselwerking tussen de activiteiten in verschillende programma's (van fundamenteel tot implementatie-onderzoek). Als het gaat om implementatie heeft ZonMw in de ogen van de commissie vooral een rol in de ontwikkeling van kennis hierover. Implementatieprocessen zelf kunnen aan andere organisaties worden overgelaten. Verder vraagt de commissie aandacht voor het risico van een te grote invloed van de politieke agenda op de inhoudelijke programmering.⁴⁴

Het regie-orgaan voor het onderwijsonderzoek, naar het voorbeeld van ZonMw, kan zorgen voor afstemming tussen de verschillende onderzoeksprojecten. Daarbij gaat het om een ketenbenadering, fundamenteel onderzoek is van invloed op het praktijkgericht onderzoek (en omgekeerd). De afstemming moet daarom programma-overstijgend zijn en er moet wisselwerking bestaan tussen de verschillende onderzoeksactiviteiten.

Ook kan dit orgaan bijdragen aan de ontwikkeling van een infrastructuur voor permanente onderwijsverbetering. Om die reden zou het regie-orgaan niet alleen moeten investeren in onderzoek, maar ook in het voor- en natraject: vraagarticulatie door de praktijk en disseminatie van de resultaten naar het veld. Het regie-orgaan heeft daarom ook een rol bij de kennissynthese, het samenbrengen van reeds beschikbare kennis en het vertalen ervan naar de praktijk.

ZonMw investeert ook in vraagarticulatie van specifieke groepen

Voor het in kaart brengen van kennisvragen gaat ZonMw te rade bij de praktijk zelf. Dit is voor sommige groepen makkelijker dan voor andere. Onderzoekers en artsen hebben vaak meer ervaring met het formuleren van onderzoeksvragen dan bijvoorbeeld verpleegkundigen en patiënten. Om die reden investeert ZonMw bewust in de vraagarticulatie van deze groepen, bijvoorbeeld door het bijeenbrengen van kennisgemeenschappen waar onderzoekers en mensen uit de praktijk van elkaar leren. Creatieve methoden kunnen daarbij zelfs helpen om de vragen in beeld te brengen van patiënten bij wie dat met een reguliere methode moeilijk is, zoals van mensen met een verstandelijke beperking.

Samenwerking tussen scholen, ontwikkelaars en onderzoekers moet op verschillende niveaus plaatsvinden. In de eerste plaats zou samenwerking een belangrijke voorwaarde moeten zijn voor subsidietoekenning in het kader van de voorgestelde universitaire onderwijscentra. Onderwijspraktijk, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek dienen daarnaast ook samen te participeren in het bestuur van het regie-orgaan. Programmering van het onderwijsonderzoek moet tot stand komen in overleg tussen vertegenwoordigers uit het veld, onderwijsontwikkelaars, onderwijsonderzoekers en beleidsmakers.

Minimumnorm van 1,7% voor R&D in onderwijs

Zoals de raad eerder heeft bepleit zou minimaal 1,7% van het overheidsbudget voor onderwijs in onderzoek en ontwikkeling moeten worden geïnvesteerd, net als in andere sectoren.⁴⁵ Dit moet waarborgen dat scholen structureel aan verbetering van de onderwijskwaliteit werken. Het percentage van 1,7% is relatief bescheiden in vergelijking met de 10% van de tijd van leraren die tot voor kort in de cao was gereserveerd voor professionele ontwikkeling.

⁴⁴ Commissie Evaluatie ZonMw 2010, 2011.

⁴⁵ Onderwijsraad, 2010.

Een substantieel deel van dit R&D-budget zou bestemd moeten zijn voor praktijkgericht onderzoek op initiatief of met steun van het veld. Daarnaast kan een deel van het budget gaan naar fundamenteel onderzoek, dat meer gericht is op de lange termijn.

5.2 Verleid scholen en onderzoekers tot samenwerking

Middelen om scholen over de streep te krijgen

Om ervoor te zorgen dat scholen werk gaan maken van praktijkgericht onderzoek, is het belangrijk dat zij daar ook financieel belang bij hebben. Het budget voor R&D zou daarom (voorlopig) niet automatisch naar afzonderlijke scholen moeten gaan. Er dient coördinatie en stimulering op bovenschools, centraal niveau plaats te vinden. Dit is naar het oordeel van de raad een belangrijke functie van het regie-orgaan.

Een verdeling van alle bestaande middelen voor praktijkgericht onderwijsonderzoek over alle scholen leidt tot een ongewenste versnippering. Ook als de middelen geormerkt zouden zijn voor praktijkgericht onderzoek of in een aparte innovatiebox van de lumpsum terecht zouden komen, is het bedrag per school te laag om effectief onderwijsonderzoek te kunnen uitvoeren. Door gerichte besteding van een deel van de middelen aan de voorgestelde universitaire onderwijscentra, kan de impact sterk worden verhoogd.

De rol van het regie-orgaan bij de coördinatie en besteding van de onderzoeksgelden neemt niet weg dat scholen een belangrijke stem hebben bij de verdeling van de middelen. Vertegenwoordigers van scholen zijn niet alleen betrokken bij de programmering van het onderwijsonderzoek binnen het regie-orgaan, maar bepalen ook zelf of en bij welk onderzoeksnetwerk zij zich willen aansluiten.

De aanwezigheid van een samenwerkingsverband tussen scholen en onderzoekers zou een belangrijke voorwaarde voor toekenning van subsidie moeten zijn. Een tweede voorwaarde is dat er voldoende scholen samenwerken om de vereiste minimumschaal voor onderzoek te krijgen. Zeker in het basisonderwijs is een zekere clustering en netwerkvorming gewenst om een zinvolle inzet van deze middelen voor onderzoek en ontwikkeling mogelijk te maken.

Plan van aanpak voorwaarde voor bekostiging

Om voor bekostiging in aanmerking te komen is een plan van aanpak vereist, waarin de praktische relevantie en de kwaliteit van het onderzoek worden beschreven. Beoordeling hiervan is een taak voor het regie-orgaan.

De administratieve lasten van de bekostigingscriteria moeten daarbij zo beperkt mogelijk worden gehouden. Een belangrijk onderdeel van het plan van aanpak is wel dat het vernieuwingsproject gepaard gaat met een zorgvuldige evaluatie. De samenwerking met onderzoekers moet hiervoor een waarborg bieden.

Incentives voor onderzoekers

Tot slot is het van belang dat onderwijsonderzoekers ook een incentive hebben om samen te werken met scholen. Het verlenen van subsidie op voorwaarde van samenwerking is daar toe een effectief middel. Dit kan nog worden versterkt wanneer onderwijsonderzoekers

ook wetenschappelijke erkenning verkrijgen voor hun (maatschappelijke) impact op het onderwijs.⁴⁶

Dit betekent niet dat concessies worden gedaan aan de wetenschappelijke kwaliteit, wel dat meer waardering wordt gegeven aan publicatie in Nederlandstalige tijdschriften (waardoor onderzoekers bijvoorbeeld eerder geneigd zijn om onderzoek te doen naar specifiek Nederlandse onderwijsproblemen) en aan verspreiding van kennis richting het onderwijsveld.

⁴⁶ Verschillende onderzoeksorganisaties werken bijvoorbeeld samen in het platform Evaluating Research in Context (ERIC) aan de ontwikkeling van meetinstrumenten voor de maatschappelijke kwaliteit van onderzoek. Zie website www.eric-project.nl.

Op de lange termijn is het doel dat op elke school een cultuur van systematisch werken aan onderwijsverbetering ontstaat. Het ligt daarom voor de hand om ook van de overheid te verwachten dat haar onderwijsbeleid gebaseerd is op dezelfde principes. Dit betekent dat de overheid scholen de ruimte moeten geven om te werken aan onderwijsverbetering. Ook het onderwijsbeleid zelf moet getoetst worden aan de beschikbare wetenschappelijke kennis en zo worden ingevoerd dat adequaat geleerd kan worden van nieuwe initiatieven.

6

Aanbeveling 3: kijk als overheid kritisch naar effectiviteit van onderwijsbeleid

6.1 Geef scholen de ruimte

Wanneer de overheid stimuleert dat scholen meer zelf de verantwoordelijkheid nemen om zich stapsgewijs te verbeteren, is daarvoor ruimte nodig. Die ruimte is er niet bij een cultuur van beoordeling en afrekening van scholen op van bovenaf bepaalde algemene criteria. Zo'n cultuur ontnemt scholen de ruimte om zelf, op basis van een adequate analyse van de ontwikkeling van de school en de eigen visie op onderwijs, en op grond van wat bekend is over wat werkt in het onderwijs, stappen te zetten gericht op verbetering van het onderwijs. Een afrekencultuur remt ook de openheid van scholen over de stand van zaken omdat tekortkomingen worden geïnterpreteerd als falen. Wie zich wil verbeteren, moet ook het risico durven nemen dat zaken anders lopen dan verwacht om vervolgens op basis van de resultaten verdere ontwikkeling in gang te zetten.

In haar toezicht op scholen zou de overheid (via de Inspectie van het Onderwijs) een stap terug kunnen doen. Bij scholen die aan de basiskwaliteit voldoen en hun systeem van kwaliteitszorg op orde hebben, zou vooral in dialoog met de scholen bekeken kunnen worden hoe men werkt aan onderwijsverbetering (op basis van goede informatie en in het licht van de eigen visie van de school). De nadruk komt dan meer te liggen op de ontwikkeling van scholen in plaats van op de verantwoording.

6.2 Evalueer onderwijsbeleid periodiek

Tot slot geeft de raad antwoord op de vraag van de Tweede Kamer op welke manier toetsing van het voorgenomen onderwijsbeleid op effectiviteit kan bijdragen aan stapsgewijze verbetering van het onderwijs.

Uiteraard geldt ook voor het onderwijsbeleid dat de effectiviteit daarvan systematisch moet worden getoetst. De evaluatie van beleid zou een structurele plaats moeten krijgen in de beleidscyclus. Dit zou moeten leiden tot bijstelling en verbetering van de gekozen beleidsinstrumenten en daarmee bijdragen aan verbetering van het onderwijs.

Dit pleit ervoor om het regie-orgaan ook een rol te geven bij het laten verrichten van beleids-evaluatieonderzoek. Van de middelen voor beleidsonderzoek die nu door het Ministerie van OCW worden beheerd, kunnen met name de onderzoeken gericht op beleidsevaluatie (zowel vooraf, tussentijds als achteraf) en de onderzoeksprojecten met een middellange termijn-perspectief bij het regie-orgaan worden ondergebracht. Ook kan het regie-orgaan onderzoek laten uitvoeren naar de wisselwerking tussen (clusters van) beleidsmaatregelen. Het ministerie kan een beperkt onderzoeksbudget behouden om bijvoorbeeld snel kortlopend onderzoek te kunnen uitzetten om te kunnen reageren op actuele vragen.

In relatie tot de voorgestelde universitaire onderwijscentra ligt het ook voor de hand om het functioneren daarvan te evalueren en bij te stellen. Wanneer deze aanpak effectief blijkt te zijn, kan er stapsgewijs een grotere groep scholen bij worden betrokken.

Er zijn ook inhoudelijke voordelen voor de overheid om de ontwikkelingen binnen de universitaire onderwijscentra te monitoren. Door onderwijsverbeteringen uit te proberen en te evalueren in universitaire onderwijscentra waarin scholen, ontwikkelaars en onderzoekers samenwerken, en door de verdeling van de onderzoeksmiddelen gecoördineerd te laten plaatsvinden, kan het onderwijs stapsgewijs en systematisch worden verbeterd. De overheid heeft hierin niet alleen een faciliterende en stimulerende rol, maar kan ook in beleidsmatige zin profiteren van de verbeteringen van onderop. Bewezen effectieve onderwijspraktijken kunnen aanleiding zijn om het onderwijsstelsel of de onderwijswetgeving aan te passen en voorgenomen beleidsmaatregelen kunnen via de universitaire onderwijscentra worden uitgetoetst.

Ook voor haar eigen beleid zal moeten gelden dat dit waar mogelijk gebaseerd wordt op wetenschappelijke kennis over wat werkt. De overheid zou bij de implementatie van het beleid structureel rekening moeten houden met het grote belang van evalueerbaarheid. Dit betekent vanzelfsprekend niet dat beleid ondergeschikt gemaakt kan worden aan wetenschappelijke doelen, maar vroegtijdige betrokkenheid van onderzoekers bij de implementatie is mogelijk en wenselijk. Dit kan zonder veel extra kosten leiden tot een schat aan kennis over de effectiviteit van nieuw beleid, die later van grote waarde kan zijn.

Bij de totstandkoming en implementatie van het beleid moet kennis een belangrijke rol spelen. Dat geldt eveneens voor de mogelijkheid om nieuwe kennis op te doen bij de implementatie van beleid ('leren van beleid'). In de discussie over concrete beleidsmaatregelen dreigen dit soort belangen echter vaak ondergesneeuwd te raken. Regelmatige reflectie is gewenst over de benutting van beschikbare kennis in het beleid en de bijdrage aan de totstandkoming van nieuwe kennis door het beleid. Een tweejaarlijkse analyse in hoeverre het beleid van het Ministerie ook aan deze kenniscomponent aandacht heeft gegeven, bijvoorbeeld door het CPB (Centraal Planbureau), is dan ook gewenst. Op die manier komt in beeld in welke mate de overheid zelf een manier van werken ontwikkelt, die ook van de scholen wordt verwacht.

Afkortingen

CBP	Centraal Planbureau
EBP	Evidence Based Practice
GP	Grensoverschrijdende Praktijken
KG	Kennisgemeenschappen
NIME	Nederlands Instituut voor Masters in Educatie
NWO	Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek
OCW	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
RDD	Research Development Diffusion
TIER	Top Institute for Evidence Based Education Research
umc	universitair medisch centrum
uoc	universitair onderwijscentrum
VWS	Volksgezondheid, Welzijn en Sport
ZON	Zorgonderzoek Nederland

Geraadpleegde deskundigen

De heer Th. Brok (Verenigde Scholen J.A. Alberdingk Thijm, Hilversum)
De heer H. Coonen (Regie-orgaan i.o.)
De heer H. Corstjens (Platform Bèta Techniek)
De heer N. Dullemans (Bond KBO)
Mevrouw E. van Eck (Kohnstamm Instituut)
De heer G. Gelderblom (Projectbureau Kwaliteit PO-raad)
De heer W. Groot (Universiteit Maastricht/TIER/Teachers Academy)
Mevrouw F. Hendricks (Platform Bèta Techniek)
De heer A. Heyma (SEO Economisch Onderzoek)
Mevrouw M. Huber (SBO)
De heer R. van der Maas (ZonMw)
De heer W. Meijnen (NWO PROO)
De heer A. Nijssen (Regie-orgaan i.o.)
De heer J. van der Pluijm (Projectbureau Kwaliteit PO-raad)
Mevrouw A. Ros (Fontys/KPC)
De heer I. Simmelink (Agentschap NL)
De heer H. Sligte (Kohnstamm Instituut)
De heer H. Smid (ZonMw)
De heer L. Soete (Universiteit Maastricht)
Mevrouw M. Volman (Universiteit van Amsterdam)
Mevrouw S. Waslander (Rijksuniversiteit Groningen/Universiteit van Tilburg)
De heer R. Weener (Kwaliteitstrajecten PO-raad)
De heer M. Willemse (Hogeschool Windesheim)

Werkbezoek academische opleidingscholen, Almere en Amsterdam, 15 april 2011

De heer Ph. Boekstal (Montessori Lyceum Amsterdam/Interfacultaire Lerarenopleidingen)
De heer W. Brouwer (Montessori Lyceum Amsterdam)
De heer P. van Gelder (Openbaar Onderwijs Almere)
Mevrouw D. Geuke (Montessori Lyceum Amsterdam)
De heer J. Kappé (Echnaton)
De heer P. Mreijnen (De Meergronden)
Mevrouw S. van Overmeeren (Helen Parkhurst)
Mevrouw R. Rigter (Helen Parkhurst)
De heer G. Rijlaarsdam (Universiteit van Amsterdam)
De heer P. Romein (Montessori Lyceum Amsterdam)
Mevrouw M. van Roozendaal (Almeerse Academische Opleidingsschool)
De heer M. Rubinstein (Montessori Lyceum Amsterdam)
Mevrouw J. Rutten (De Meergronden)
De heer H. Vernout (Montessori Lyceum Amsterdam)

Panel met betrokkenen van het Ministerie van OCW bij innovatieprojecten, 2 maart 2011

Mevrouw A. Bakker
Mevrouw H. Borking
De heer S. Böger
De heer M. Imandt

De heer F. Koster
Mevrouw L. Leget
Mevrouw V. Pieterman
De heer R. Rouw
Mevrouw M. Verhaar
Mevrouw A. van Wanroij

Literatuur

- Academische Opleidingsschool (AOS)* (2011). Geraadpleegd op 14 oktober 2011 via de website van Agentschap NL, Ministerie van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie, <http://www.agentschapnl.nl/programmas-regelingen/academische-opleidingsschool-aos>.
- Academische Werkplaatsen Jeugd* (z.j.). Geraadpleegd op 14 oktober 2011 via de website van ZonMw, <http://www.zonmw.nl/nl/programmas/programma-detail/academische-werkplaatsen-jeugd/>.
- Agentschap NL (2011). *Advies verankering Academische Opleidingsscholen*. Den Haag: Agentschap NL.
- Borghans, L. (2003). Nederlandse data zijn te duur. *Economisch Statistische Berichten*, 88(4397), 132-133.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bulterman, J.A. (2010). *Geef de onderwijsontwikkeling terug aan leraren*. Geraadpleegd op 20 oktober 2011 via de website van de Christelijke Hogeschool Ede, <http://www.che.nl/nl-nl-onderzoek/docent-en-talent>.
- Commissie Evaluatie ZonMw 2010 (2011). *Bevindingen van de Commissie Evaluatie ZonMw 2010*. Geraadpleegd op 14 oktober 2011 via de website van Rijksoverheid, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/verslagen/2011/03/07/bevindingen-zonmw.html>.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Geraadpleegd op 14 september 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/02/10/nationaal-plan-toekomst-onderwijs-wetenschappen.html>.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Sdu.
- Geijssel, F. (2011). *Leerlingen zijn echte mensen! Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede, Christelijke Hogeschool Windesheim, Zwolle.
- Geijssel, F. & Eck, E. van (2011). *Duurzaam vernieuwen*. Utrecht: VO-raad.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2011). *Evidence based verbeteren van het onderwijs*. Maastricht: Teachers Academy.
- Imants, J.G.M., Veen, K. van, Pelzer, B.J., Nijveldt, M.J. & Steen, J. van der (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijks werk van leraren. *Pedagogische Studiën* 87 (4), 272-288.
- The innovation agenda* (2011). Geraadpleegd op 14 oktober 2011 via de website van U.S. Department of Education, <http://www.ed.gov/oii-news/innovation-agenda>.
- Iske, P. de (2011). *Wat is een briljante mislukking*. Geraadpleegd op 25 oktober 2011 via de website briljante mislukkingen, <http://www.briljantemislukkingen.nl/NL/mislukkingen/>.
- Martens, R. & Diepstraten, I. (2011). Het onderwijsonderzoek zelf is aan verbetering toe. In I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens & J. Claessen (eds.), *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Heerlen: Open Universiteit.
- Megchelen, P. van (2011). *Programma's van ZonMW in de kennisketen*. Geraadpleegd via www.zonmw.nl.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011a). *Brief over advies Nationaal Plan Onderwijs/Leerwetenschappen*. Brief van Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan Tweede Kamer, 10 februari 2011. Kenmerk 273182.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011b). *Extra geld voor opleiding leraren*. Geraadpleegd op 14 oktober 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/nieuws/2011/09/15/extra-geld-voor-opleiding-leraren.html>.
- National Research Council (2002). *Scientific research in education*. Washington DC: National Academy Press.

- Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra (2009). *In één oogopslag: feiten en cijfers over de Universitaire Medische Centra*. Utrecht: NFU.
- Onderwijs Bewijs (2010). Geraadpleegd op 14 oktober 2011 via de website van Kennisnet, http://www.onderwijsregelingen.nl/overzicht_regelingen/regelingen/28.
- Onderwijs Bewijs (z.j.). Geraadpleegd op 14 oktober 2011 via de website van Rijksoverheid, <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/innovatie-en-ict-in-het-onderwijs/onderwijs-bewijs>.
- Onderwijs Bewijs. *Wat werkt echt?* (z.j.). Geraadpleegd op 19 oktober 2011 via de website <http://www.onderwijsbewijs.nl/>.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2009). *Naar doelmatiger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011a). *Excellente Leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011b). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-based School Innovations*. Paris: OECD.
- Pareja, N., Ormel, B., McKenney, S., Voogt, J. & Pieters, J.M. (2011). *Research, development, and diffusion in education: A closer look at RDD (ORD Paper)*. Enschede: Universiteit Twente.
- Pieters, J.M. & Vries, B. de (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld: een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente (in opdracht van NWO/PROO).
- Pronk, E. (2008). Tien jaar ZonMw. *Medisch Contact*, 63(23), 985-987.
- Regtering, H. & Broek, A. van den (2011). *Lukt het, loopt het, leert het?* Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad. Te raadplegen via www.onderwijsraad.nl. Nijmegen: ResearchNed.
- Ruimte en ondersteuning voor scholen die innovatief organiseren* (z.j.). Geraadpleegd op 19 oktober 2011 via de website van InnovatieImpuls Onderwijs, <http://www.innovatieimpuls-onderwijs.nl/innovatieimpuls-onderwijs/wat-is-iio/wat-is-iio.html>.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt & Stichting Nederland Kennisland (z.j.). *Onderwijs Pioniers*. Geraadpleegd op 19 oktober 2011 via <http://www.kennisland.nl/filter/publicaties/onderwijs-pioniers-van-klacht-naar-oplossing-de-leerkracht-als-ve>.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Talent voor innovatie en groei* (z.j.). Geraadpleegd op 19 oktober 2011 via de website van Platform Bèta Techniek, <http://www.platformbetatechniek.nl/?pid=3&page=Home>.
- Tartwijk, J. van (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van de toepassing*. Oratie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Tips van de begeleidingscommissie* (z.j.). Geraadpleegd op 14 oktober 2011 via de website van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, <http://www.onderwijsbewijs.nl/content/tips-van-de-begeleidingscommissie>.
- Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2012* (2011). Memorie van toelichting. Kamerstukken II, 33000 VIII, 2.
- Waslander, S. (2011). *Vijf jaar innoveren – opbrengsten van het Innovatieproject*. Utrecht: VO-raad.
- ZonMw (2009). *ZonMw-programma Academische Werkplaatsen Jeugd, 'Samen werken aan wat werkt'*. Den Haag: ZonMw.

Bijlage 1

Adviesvraag van Tweede Kamer



Voorzitter

Aan de Onderwijsraad
t.a.v. de voorzitter,
mevrouw prof. dr. G.T.M. ten Dam
Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag

Den Haag, 16 maart 2011

Geachte mevrouw Ten Dam,

In haar vergadering van 15 maart jl. heeft de Kamer op grond van artikel 30 van het Reglement van Orde van de Tweede Kamer der Staten-Generaal besloten, de Onderwijsraad advies te vragen over *Ruim baan voor kleine verbeteringen en over Artikel 23 Grondwet*.

In de bijlage vindt u een uitgewerkte vraagstelling.

Namens de Kamer vraag ik u aan het verzoek te voldoen.

Met vriendelijke groet,

Gerdi A. Verbeet
Voorzitter van de Tweede Kamer
der Staten-Generaal



Bijlage

Ruim baan voor kleine verbeteringen

De Raad wordt verzocht advies te geven over de manier waarop, op grond van evidentie, de bestaande onderwijspraktijk kan worden verbeterd met kleine aanpassingen in plaats van het introduceren van grote onderwijsvernieuwingen die van bovenaf worden opgelegd. De volgende vragen kunnen daarbij leidend zijn: welke kleine verbeteringen heeft het onderwijs afgelopen jaren gekend en werken deze voldoende door in de onderwijspraktijk? Is de rol van kleine verbeteringen duidelijker in bijvoorbeeld het basisonderwijs vergeleken met beroepsonderwijs of hoger onderwijs? Zijn kleine verbeteringen structureel in te passen in het onderwijsbeleid door toetsing van voorgenomen beleid op effectiviteit?

Art 23 Grondwet

Het debat over artikel 23 Grondwet heeft behoefte aan meer transparantie en coherentie. De Raad wordt verzocht te komen tot een meer integrale doordenking van artikel 23 uitmondend een gezaghebbende interpretatie die in de plaats kan komen van uiteenlopende en incidentele interpretaties. De Raad wordt gevraagd naast experts hierbij ook de belangrijkste representanten van de partijen in het onderwijs (deelnemers, leerkrachten, schoolbesturen) te betrekken. Een dergelijk gezaghebbend document kan een vergelijkbare functie vervullen als de verkenning van de Raad uit 2002.

Bijlage 2

Verskillende definities van onderzoek en ontwikkeling

Er bestaan verschillende soorten onderzoeks en ontwikkelingsactiviteiten. De nationale onderzoeksorganisaties KNAW (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen), NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek), RGO (Raad voor Gezondheidsonderzoek) en VSNU (vereniging van Nederlandse universiteiten) hanteren daarbij onderstaande definities.⁴⁷

Fundamenteel onderzoek

Onderzoek waarvan de vraagstelling voornamelijk wordt bepaald door wetenschapsinterne motieven en dat primair is gericht op kennisvermeerdering. Het betreft in het algemeen langetermijnonderzoek.

Strategisch onderzoek

Onderzoek waarbij de concrete vraagstelling kan zijn bepaald door motieven van wetenschapsinterne aard, maar dat is georiënteerd op praktische toepassing, of verricht wordt vanuit een meer algemeen geformuleerd, aan de klinische dan wel maatschappelijke praktijk ontleend, praktisch probleem.

Een bijzondere vorm van strategisch onderzoek, waar recent meer aandacht voor wordt gevraagd, is het *translationele onderzoek*. Dat begrip wordt vooral gehanteerd voor onderzoek op het grensgebied van fundamenteel onderzoek en klinisch onderzoek.

Strategisch onderzoek betreft in het algemeen de middellange termijn.

Toegepast (of praktijkgericht) onderzoek

Onderzoek waarvan de vraagstelling voortvloeit uit een specifiek concreet probleem, met als doel praktische toepassing. Het betreft in het algemeen kortetermijnonderzoek.

Daarnaast hanteert ZonMw de volgende definities van ontwikkeling en implementatie.

Ontwikkeling

Activiteiten gericht op ontwikkeling van vernieuwingen in de praktijk en proeftoepassingen die vervolg geven aan op eerder onderzoek gebaseerde kennis of 'best practice'. Deze projecten gaan altijd gepaard met evaluatieonderzoek. Er is, anders dan bij de hierna genoemde (landelijke) implementatieprojecten, sprake van proefprojecten in een beperkte praktijkomgeving.

(Landelijke) Implementatie

Activiteiten en projecten gericht op begeleide, planmatige en systematische verspreiding en invoering van een vernieuwing van bewezen waarde in de praktijk (op basis van 'evidence' of 'best practice'), met als beoogd resultaat een brede invoering (uiteindelijk algemene, landelijke toepassing).

⁴⁷ Megchelen, 2011.

Bijlage 3

Duurzaam innoveren of duurzame innovatie

Vernieuwingen of verbeteringen, ter lering of implementering

Bij innovaties kan in de eerste plaats een onderscheid worden gemaakt tussen vernieuwingen en verbeteringen.⁴⁸

- Echte vernieuwingen, in de zin dat er nog geen ervaringen met de nieuwe werkwijze zijn opgedaan en er per definitie nog geen evidentie beschikbaar is.
- Verbeteringen, in de zin van toepassing van elders reeds beproefde vernieuwingen. In dat geval kan wel gebruik worden gemaakt van eerdere ervaringen en mogelijke evidentie.

Beide typen innovaties kunnen vervolgens op twee manieren worden ingevoerd.

- Aan de hand van een lerende aanpak: het permanent bijstellen en ontwikkelen van een innovatie. 'Duurzaam innoveren of vernieuwen' in de woorden van Geijsel & van Eck (2011). Dit betekent dat de oorspronkelijke concrete vernieuwing geen lang leven zal zijn beschoren, omdat deze na enkele jaren waarschijnlijk forse veranderingen heeft ondergaan.
- Met behulp van een gerichte implementatietraject. Als het doel is het implementeren van een 'duurzame innovatie of vernieuwing' in de termen van Geijsel & van Eck (2011) dan gelden andere eisen en past bijvoorbeeld een ontwerpaanpak daar beter bij.

Voor het creëren van een op verbetering gerichte cultuur op een school lijkt een lerende aanpak het meest voor de hand liggend. Deze aanpak sluit aan bij een bottom-upbenadering, waarbij scholen zelf werken aan op maat gesneden innovatie van hun onderwijs.

Implementatie van een kant-en-klare innovatie sluit meer aan bij een top-downbenadering, waarbij externe onderwijsontwikkelaars evidence based innovaties invoeren.

Een combinatie van beide benaderingen is overigens denkbaar: scholen die bijvoorbeeld door hun schaal niet de mogelijkheid hebben om zelf een ontwikkelingstraject op te stellen, kunnen behoefte hebben aan een kant-en-klare concept.

⁴⁸ Hierbij wordt afgezien van verschillende typen innovaties die daarnaast nog kunnen worden onderscheiden, zoals product- of procesinnovaties.

Bijlage 4

Beleidsdiscussie over kloof tussen onderzoek en praktijk

Rapport Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen en eerste reactie van ministerie

Ook de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (commissie-De Graaf) constateert onderbenutting van de beschikbare kennis door de onderwijspraktijk en tegelijkertijd het niet goed functioneren van de kennisketen. Er zou sprake moeten zijn van wederkerigheid tussen onderzoek en praktijk: enerzijds moet het onderwijsveld zelf vragen bij het onderzoek kunnen neerleggen, anderzijds moeten de professionals in het onderwijs zelf de beschikbare kennis beter benutten om de onderwijskwaliteit verder te verbeteren.⁴⁹ In een eerste reactie heeft het Ministerie van OCW aangegeven de aanbevelingen van de genoemde commissie in grote lijnen over te willen nemen.⁵⁰ Hieronder volgt een samenvatting van het door de commissie uitgebrachte Nationaal Plan Onderwijs-Leerwetenschappen.

Het Nationaal Plan Onderwijs-Leerwetenschappen bevat zes doelstellingen:

- het domein onderwijs/leerwetenschappen aantrekkelijk maken voor studenten en voor deelnemers uit de onderwijspraktijk;
- de kennisketen effectiever maken door het versterken van de aansluiting onderzoek–praktijk;
- een eind maken aan de versnippering in onderwijs en onderzoek door een bundeling van capaciteit en middelen;
- zorgen voor goede kwaliteit en voldoende inter- en transdisciplinariteit in het onderzoek;
- de schakelfunctie tussen wetenschap en praktijk van de hbo-lectoraten verankeren; en
- de kwaliteit en professionaliteit in het onderwijsveld ten aanzien van het benutten van kennis versterken.

Om deze doelen te bereiken, is volgens de commissie samenwerking nodig tussen alle partijen. Het Nationaal Plan formuleert hiervoor vijf instrumenten.

De inrichting van een *coördinatie- en regieorgaan*, naar het voorbeeld van ZonMw. Hierin worden de financiële middelen voor onderzoek, ontwikkeling en implementatie gebundeld. De overkoepelende programmering – die tot stand komt na overleg met alle betrokken partijen en instellingen – vindt plaats op basis van open competitie en adequate vraagsturing.

Een *instellingsspecifiek plan* voor onderwijs/leerwetenschappen als domein. Elke bij het domein betrokken universiteit brengt hiervoor een instellingsspecifiek forum of samenwerkingsverband tot stand, waarin samenhang en interdisciplinariteit binnen de opleidingen worden bevorderd en nieuwe studieroutes tot stand komen, die aantrekkelijk zijn voor veel meer studenten.

Een landelijk *universitair sectorplan* dat een bundeling tot stand brengt van programma's, inter- en intra-universitair, met een focus op de master- en doctoraatsopleidingen en deeltijdprogramma's voor werkende leraren en docenten. De universiteiten maken onderling afspraken over opleidingszwaartepunten binnen onderwijs-leerwetenschappen. Dit mondt uit in een nadere profilering van de universiteiten, passend bij het advies van de Commissie Toekomst-bestendig Hoger Onderwijs Stelsel.

Een *sector- en programmeringsplan* voor de lectoraten waarin de schakelfunctie tussen wetenschap en praktijk wordt uitgewerkt. Universiteiten en hogescholen vormen daartoe op instellingsniveau platforms onderwijs/leerwetenschappen. De HBO-raad stelt een sectorplan

⁴⁹ Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, 2011.

⁵⁰ Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2011a.

op, dat leidt tot samenhangende programmering en transparante kwaliteitscriteria voor de educatie-lectoraten.

De professionalisering van het onderwijsveld. Dit is volgens de commissie noodzakelijk voor het realiseren van vraagsturing en 'eigenaarschap'. Verplichte bij- en nascholing en competentie-registratie zijn deel van deze professionalisering, die leidt tot versterking van de benutting van beschikbare kennis en van de vraagarticulatie als onmisbare schakel in een goed werkende kennisketen.

Dit proces van bundeling en herinrichting zal enkele jaren vergen. Voorgesteld wordt om in twee fasen toe te werken naar een bundeling van middelen en formulering van programma-lijnen.

Het succes van het Nationaal Plan Onderwijs-Leerwetenschappen is volgens de commissie afhankelijk van de bereidheid van alle betrokkenen om hierin hun verantwoordelijkheid te nemen. Daarom geeft de commissie ook gerichte aanbevelingen voor alle spelers die hierin een rol te vervullen hebben: overheid, NWO, VSNU/KNAW, universiteiten en faculteiten, HBO-raad en hogescholen, intermediaire organisaties, schoolbesturen, beroepsgroepen en sectororganisaties.

Eerdere adviezen van de raad

In het advies *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs* (2010) is gepleit om meer werk te maken van de R&D van het onderwijs. Het bedrijfsleven besteedt in Nederland gemiddeld 1,7% van haar omzet aan onderzoek en ontwikkeling. Met dit bedrag worden in eigen laboratoria en in samenwerking met universiteiten en hogescholen producten en diensten verbeterd en nieuwe producten en diensten ontwikkeld. Dit percentage wordt internationaal als laag beschouwd, maar er worden veel minder middelen besteedt voor onderzoek en ontwikkeling in de sector onderwijs. Het advies constateert echter ook dat de sector nog niet klaar is voor een dergelijke op innovatie gerichte manier van werken. Het advies schetst hoe scholen, het liefst in onderlinge samenwerking (om zo van schaalvoordelen te profiteren en omdat voor verantwoord onderzoek vaak ook een zekere schaal nodig is), gericht kunnen werken aan het verbeteren van de problemen waar zij tegenaan lopen. Dit vereist een goede monitoring, een duidelijke visie van de school, een gerichte analyse van hoe deze problemen aangepakt kunnen worden en een zorgvuldige implementatie die zo wordt opgezet dat de resultaten goed geëvalueerd kunnen worden. Samenwerking met universiteiten en hogescholen lijkt hiervoor vereist, terwijl ook openheid over de bevindingen nodig is om kritische reflectie en kennisoverdracht naar andere scholen mogelijk te maken. Het advies beveelt aan om een dergelijke aanpak geleidelijk in de praktijk te brengen.

In het advies *Naar doelmatiger onderwijs* heeft de raad gepleit voor het leren van variatie en vergelijking.⁵¹ Naast experimenteel onderzoek met een gerandomiseerde opzet kunnen bepaalde vergelijkende observationele onderzoeksvormen scholen in bepaalde situaties ook helpen om te leren welke aanpak (vooralsnog) succesvoller is.

51 Onderwijsraad, 2009.

Bijlage 5

Beschrijving recente innovatieprogramma's

Hieronder wordt een aantal recente door de overheid geïnitieerde innovatieprogramma's in het onderwijs beschreven, van onderzoeksgestuurd tot meer praktijkgestuurd. Deze verschillende projecten laten zien hoe innovatietrajecten kunnen worden georganiseerd, op welke manier daarbij draagvlak op de scholen kan worden gerealiseerd, hoe onderwijsinstellingen hun ervaringen kunnen delen en op welke wijze daaraan onderzoek kan worden gekoppeld.

*Onderwijs Bewijs*⁵²

Onderwijs Bewijs is expliciet opgezet om scholen en wetenschappers via een experiment te laten onderzoeken wat wel en niet werkt. Dit project begint vanuit een onderzoeksvoorstel dat wordt ingediend door een samenwerkingsverband, bestaande uit wetenschappelijke instituten en scholen of instellingen voor voorschoolse educatie, kinderopvang of jeugdzorg. In *Onderwijs Bewijs* wordt via een experiment de effectiviteit van interventies getoetst. De onderzoekers proberen via een (quasi)experimenteel onderzoeksdesign te achterhalen of een bepaalde interventie een causaal effect heeft op de onderwijsuitkomsten.

Uit de ervaringen met de eerste ronde blijkt dat een goede interactie tussen scholen en onderzoekers van groot belang is. Daarbij gaat het zowel om onderzoekers met expertise op het terrein van het desbetreffende onderwijs als om onderzoekers met expertise op het gebied van onderzoeksdesign. Voorstellen die voortkomen uit de wetenschap stuiten vaak op problemen omdat er weinig interesse is in het onderwijs om deel te nemen en het onderzoek onvoldoende aansluit bij de praktijk van de school. Voorstellen die voortkomen uit de praktijk blijken vaak een opzet te hebben, die het moeilijk maakt om statistisch verantwoorde en generaliseerbare conclusies te trekken. Een ander risico voor de kwaliteit van het onderzoek is dat de betrokken onderwijsontwikkelaars niet altijd een intrinsieke onderzoeksmotivatie hebben en graag willen aantonen dat de door hen ontwikkelde interventie effectief is.

Onderwijs Bewijs zou een basis kunnen zijn voor kennisdeling en verdere verspreiding van ervaringen. Over de vraag of dit doel ook bereikt wordt, kan echter nog weinig worden gezegd. Dit project is in Nederland één van de weinige voorbeelden van experimenteel opgezette evaluaties van onderwijsinterventies.

De geselecteerde projecten in het kader van *Onderwijs Bewijs* variëren van preventieprogramma's voor gedragsproblemen in het basisonderwijs, het meten van de effectiviteit van tutorlezen door oudere medeleerlingen in het basisonderwijs en het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs), tot beïnvloeding van de motivatie van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs.

*InnovatieImpuls Onderwijs*⁵³

In dit innovatieprogramma sluit de onderzoeker aan bij het innovatieproject dat de school heeft geïnitieerd. De regeling *InnovatieImpuls Onderwijs* is opgezet om scholen te stimuleren innovatieve activiteiten te ontplooien, die erop gericht zijn de arbeidsproductiviteit in het onderwijs te verhogen. Het uitgangspunt daarbij is dat de onderwijskwaliteit en het werkplezier in ieder geval niet afnemen en de werkdruk niet toeneemt. Gedurende verschillende bijeenkomsten zijn er projectvoorstellen met een onderzoeksdesign ontwikkeld door de penvoerende scholen en onderzoekers gezamenlijk. Voor de projecten is een minimaal aantal deelnemende scholen vastgesteld, zodat de resultaten het mogelijk zouden maken om evidence based conclusies te trekken.

⁵² *Onderwijs Bewijs*, z.j.; *Onderwijs Bewijs. Wat werkt echt?*, z.j.; *Onderwijs Bewijs*, 2010.

⁵³ *Ruimte en ondersteuning voor scholen die innovatief organiseren*, z.j..

Voorbeelden van onderzoeksprojecten zijn het vervangen van jaargroepen in het basisonderwijs door units van 70-90 leerlingen met meerdere docenten en het geven van videolessen om het ontbreken van leraren in knelpuntvakken te ondervangen (ook bijvoorbeeld voor vakken met weinig leerlingen).

De effect- en procesmetingen vinden plaats tijdens de gehele periode van implementatie en uitvoering van het project. De onderzoekers deden onderzoek naar het effect van de maatregelen die ingezet werden voor het gestelde doel en de succes- en faalfactoren van het innovatieproject. De effectenmetingen van de innovatieve maatregelen zijn zo wetenschappelijk mogelijk opgezet (met controlescholen en experimentscholen).

Daarbij liep men wel tegen een aantal praktische zaken aan. Zo bleken scholen in de controlegroep soms al begonnen te zijn met het invoeren van de vernieuwing die men bij de experimentgroep wilde onderzoeken. Dit soort zaken wijst op het belang van het nauwkeurig monitoren van de innovatieprocessen.

Een team van onderzoekers is gedurende de gehele looptijd bij de projecten betrokken. Deze opzet geeft het programma een evidence based karakter. De intensieve samenwerking tussen onderzoekers en scholen maakt het eveneens een grensoverschrijdende praktijk.

DurvenDelenDoen⁵⁴

Het eerste traject heeft zestien vo-scholen (voortgezet onderwijs) de mogelijkheid gegeven over een periode van drie jaar een innovatieplan uit te voeren in samenwerking met een onderzoeksteam. Bij het tweede traject is de samenwerking met de onderzoekers, gezien het toegenomen aantal deelnemende scholen, meer opgezet als ondersteunend om de effecten van innovaties te tonen.

Een deel van de projecten was gericht op een (veelzijdige) talentontwikkeling van leerlingen, bijvoorbeeld door uitwisseling met de buitenwereld en aanbod van extra vakken en ontwikkelingsmogelijkheden, maar ook door het stimuleren van leerlingen om elkaar te ondersteunen op het gebied van kennis, vaardigheden en ontwikkeling ('peer support'). Een aantal deelnemende scholen werkte samen in een project waarin een eigen kennis-, innovatie- en onderzoeks-centrum werd opgezet, gericht op het ontwikkelen van een onderzoekshouding en -cultuur bij docenten.

De praktijkgerichte wetenschappelijke benadering van kwaliteitsverbetering heeft een grote betrokkenheid bij de scholen gecreëerd. Voor de onderzoekers bleek het evenwel niet eenvoudig om een gepaste vraag te formuleren. De onderzoekers en scholen kwamen tot een 'onderzoekend vernieuwen' dat de optimale werkwijze bleek. Innoveren van onderop bleek kwetsbaar. De omgeving (overheid en sector) moet de innovatieve beweging daarom ruimte geven. Een grote uitdaging was het leren van elkaar, op alle niveaus. Via kennisnetwerken werden gedurende het innovatietraject de kennis en ervaringen doelgericht gedeeld met andere scholen. Kennisdelen blijkt echter een moeizaam proces te zijn. Enerzijds hebben scholen zelf niet sterk de neiging om een vernieuwing naar andere scholen te verbreden (bijvoorbeeld binnen het eigen bestuur). Scholen hebben veelal hun handen vol aan het invoeren en uitbreiden van een vernieuwing op de eigen school en hebben ook geen incentive om hun ervaringen

⁵⁴ Waslander, 2011.

met andere scholen te delen. Tegelijkertijd bleek er ook weinig vraag vanuit de deelnemende scholen om aan kennisnetwerken deel te nemen, die in het kader van het innovatieproject werden aangeboden. Scholen blijken vooral te zoeken naar externe inbreng die direct aansluit op de eigen behoefte.

Belangrijke leerresultaten uit dit programma zijn dat scholen hun doelen beter realiseren als evalueren en reflecteren een vaste plaats heeft in een cyclische manier van werken en dat het bijstellen van de plannen tijdens de uitvoering ervan noodzakelijk is om de mogelijkheden van het innovatietraject optimaal te kunnen benutten. De betrokkenheid van verschillende partijen en het belang van kennisdelen maken dat deze innovatieaanpak grensoverschrijdend kan worden genoemd, voor een groot deel gebruikmakend van kennisgemeenschappen.

Academische opleidingsscholen⁵⁵

De academische opleidingsschool verbindt het opleiden van leraren aan innovaties binnen de school. De academische opleidingsschool legt daarbij relaties met op onderzoek en innovatie gerichte organisaties.

De leraar in opleiding voert voor een belangrijk deel zelf het onderzoek uit, hij staat als leerkracht en als onderzoeker voor de klas. Dit maakt grensoverschrijdende praktijken mogelijk. De studenten en docenten leveren een sterke bijdrage aan de verbetering van het onderwijs door te werken vanuit een onderzoeksplan met een onderzoeksvraag die tegemoetkomt aan de eigen behoeften en de behoeften van de school. De scholen geven aan een cultuurverandering binnen de school waar te nemen door een toegenomen onderzoekende, oplossingsgerichte en deskundige houding van het personeel.

Enkele raadsleden hebben tijdens de totstandkoming van dit advies een werkbezoek afgelegd aan de academische opleidingsschool in Almere en in Amsterdam. Dit gaf een goed beeld van de mogelijkheden die deze aanpak biedt voor de koppeling van onderzoek en praktijk. De inzet van leraren in opleiding en leraren als onderzoeker kan hen ook een rol geven als bringer van nieuwe kennis. Op beide scholen werd geconstateerd dat de academische opleidingsschool nog tot weinig concrete overdraagbare kennis heeft geleid, en in die zin nog in de kinderschoenen staat.

Uit het werkbezoek kwam verder naar voren dat de academische opleidingsscholen verschillende accenten leggen. Daarbij kan het bijvoorbeeld gaan om de mate waarin een school zich richt op ontwerponderzoek in het kader van professionaliseren en innoveren, of ook nadrukkelijk doet aan kenniscreatie. Idealiter wordt het ontwerponderzoek voorafgegaan door een analytisch onderzoek van het probleem en gevolgd door een interventie-onderzoek, waarin wordt gemeten of het gekozen ontwerp ook het beoogde effect oplevert. Onder druk van schaarste aan middelen kan de neiging bestaan om het onderzoek in te perken, waardoor de focus ligt op het ontwerpen en invoeren van een onderwijsvernieuwing en er minder aandacht is voor het effectonderzoek.

De academische aanpak verandert de cultuur van de opleidingsschool. Dit blijkt op meerdere vlakken effectief als het gaat om het overbruggen van de kloof tussen onderzoek en praktijk.

- De koppeling van de onderzoeksagenda die door de school en het opleidingsinstituut wordt vastgesteld, creëert een rijke leeromgeving voor studenten en docenten.

⁵⁵ *Academische Opleidingsschool (AOS)*, 2011.

- De studenten vinden weerklank bij het ontwikkelen van praktische onderzoeksvaardigheden en kunnen reflectieve vaardigheden ontwikkelen onder realistische omstandigheden. Het door hen verrichte onderzoek is meer van blijvende betekenis.
- Onderzoekende docenten veranderen de schoolcultuur en intensiveren de samenwerking met het opleidingsinstituut.
- Onderwijsprofessionals (leraren en managers) ontwikkelen een evidence based houding tegenover onderwijsontwikkeling en -onderzoek.
- Het onderzoek dat de student of de leraar uitvoert, brengt nieuwe kennis binnen en draagt bij aan de ontwikkeling van de gehele school en is vaak een deelonderzoek van een breder of longitudinaal onderzoek waar de school of de lerarenopleiding bij betrokken is.
- Het onderzoeksinstituut dat met de school samenwerkt, is veelal verbonden aan meerdere scholen in de omgeving of scholen die aan dezelfde onderzoeksonderwerpen werken. Dit instituut kan op deze wijze als een overkoepelend orgaan fungeren, dat op de hoogte is van verschillende ontwikkelingen en betrokkenen bijeen kan brengen om zo van elkaar te leren en kennisdisseminatie mogelijk te maken.⁵⁶

De academische opleidingsscholen bevinden zich nog in een ontwikkelproces. De contouren zijn zichtbaar, maar er is nog veel inhoudelijke discussie over het concept van de academische opleidingsschool.⁵⁷

*Platform Bèta Techniek*⁵⁸

Onder begeleiding van Platform Bèta Techniek wordt op scholen gewerkt aan vergroting van de uitstroom van studenten uit het bètatechnisch hoger onderwijs en een betere benutting van bestaand talent in bedrijven en onderzoeksinstellingen. Om deze doelstellingen te behalen zijn er programma's ontwikkeld voor onderwijsinstellingen in alle sectoren.

Bij deelname aan deze programma's worden de instellingen uitgedaagd hun ambities en concrete doelstellingen te formuleren als vast onderdeel van het onderwijsbeleid van de school. Platform Bèta Techniek legt verbindingen tussen sector- en schoolniveau, onder meer door het organiseren van kennisdeling, een goede monitoring en audit en het initiëren van toegepast onderzoek. Kennisdeling via intervisiegroepen blijkt een nuttig instrument om een gezonde competitie tussen scholen te stimuleren. De monitoring levert een benchmark op en het gerichte onderzoek, bijvoorbeeld naar hoe jongeren zich verhouden tot bèta en techniek, verschaft informatie over de verdere invulling van de programma's.

Van de scholen die reeds sterk waren op het gebied van bèta en techniek is eerst bekeken wat de kenmerkende factoren waren voor goed beleid. De kennis van wat werkt is benut voor het programma en verspreid naar andere deelnemende scholen. Het is volgens Platform Bèta Techniek realistisch om, ook gezien het draagvlak voor de innovatie, de keuze aan scholen te laten of zij zich willen profileren op het gebied van bèta en techniek. De hierboven beschreven doelstelling zou juist door deze vrije aanpak beter bereikt kunnen worden.

Succesfactoren bij de werkwijze van het Platform zijn de aanwezigheid van heldere en concrete doelstellingen en de hoeveelheid beschikbare middelen die het voor scholen aantrekkelijk maakt om mee te doen. Daar staat tegenover dat de onderzoekscomponent beperkt was (vooral gericht op het monitoren van de ontwikkelingen).

⁵⁶ Agentschap NL, 2011.

⁵⁷ Agentschap NL, 2011.

⁵⁸ *Talent voor innovatie en groei*, z.j.; gesprek met Hans Corstjens en Fabienne Hendricks, 27 april 2011.

*Onderwijs Pioniers*⁵⁹

Met het programma *Onderwijs Pioniers* hebben vijftien docenten en/of onderwijsteams in het primair onderwijs zelf vernieuwingen in de school tot stand gebracht. Het uitgangspunt is dat door bottom-up veranderingen in het onderwijs een breed draagvlak voor een vernieuwingscultuur op de school kan worden gekweekt.

In het kader van *Onderwijs Pioniers* zijn vijftien projectplannen voor schoolverbetering geselecteerd. Voorbeelden daarvan zijn ondersteuning van docenten bij het werken met digitale onderwijsondersteuning ('slimmer werken met slimborden') en verlaging van de werkdruk door het uitbesteden van secundaire taken (zoals schoolkampen, sportdagen en feesten) aan een aan de school gelieerd evenementenbureau, onder coördinatie van bijvoorbeeld een ouder.

Onderwijs Pioniers heeft de leerkracht als professional en de samenwerking tussen verschillende actoren centraal gesteld. Ondersteuning, reflectie en betrokken leiderschap worden daarbij als cruciale factoren gezien.

Tijdens en na de uitvoering van het programma is veel aandacht uitgegaan naar reflectie. Uit het programma bleek dat op de verschillende scholen er overeenkomstige problemen bestonden. Een oplossing kon veel betekenen voor andere leraren op andere scholen. Door het op deze manier verspreiden van de successen en het creëren van een sterk draagvlak binnen de school kunnen veranderingen binnen de bestaande werkomgeving plaatsvinden en kunnen de kosten beperkt blijven. Deze innovatieaanpak sluit het meest aan bij het model van de kennisgemeenschappen, waarbij professionals van elkaars deskundigheid kunnen profiteren en gezamenlijk nieuwe kennis tot stand brengen.

⁵⁹ Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt & Stichting Nederland Kennisland, z.j..

De raad beantwoordt in dit advies de vraag hoe samenwerking tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek kan bijdragen aan stapsgewijze verbeteringen in het onderwijs. De raad pleit voor de vorming van netwerken van scholen en onderzoekers in uoc's (universitaire onderwijscentra).