

### Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is redacteur van *De Nieuwe Meso*.

E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

### Gerritjan van Luin

Gerritjan van Luin is zelfstandig coach en adviseur en redacteur van *De Nieuwe Meso*.

E-mail: gvluin@gmail.com

## Onderzoek en onderwijs verbinden

### Hoofdrospelers aan het woord

**Hoe kijken docenten, schoolleiders, onderzoekers en bestuurders vanuit hun praktijk naar de relatie tussen onderwijs en onderzoek? Om hierachter te komen brachten we ze bij elkaar. Dit artikel is een verslag van het gesprek dat ontstond. De verscheidenheid aan thema's die aan de orde kwamen, maakt het verslag een passende 'uitleiding' van dit focusdeel.**

Breng negen bevlogen onderwijsmensen rond het thema 'onderwijs en onderzoek' bij elkaar en je wordt, voor je het weet, meegezogen in een gesprek waarin de kennis en de ervaring van de aanwezigen zich meanderend aan elkaar rijgen. Er bleek nogal wat te bespreken te zijn. Over twee zaken was grote overeenstemming: goed onderwijs en goed onderzoek kunnen niet zonder elkaar. Voor goed onderwijs is onderzoek wel een noodzakelijke, maar geen voldoende basis; voor goed onderzoek geldt een vergelijkbare verhouding tot het onderwijs. Natuurlijk is het voor een helder begrip van die relatie belangrijk om te weten wat dan 'goed' is. Maar laten we bij het begin beginnen...

### Deelnemers aan het panelgesprek

- Jan Paul Beekman, rector-bestuurder Spinozalyceum in Amsterdam
- Douwe Beijaard, emeritus-hoogleraar Professional Learning bij de Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven
- Elly Loman, rector Hyperion Lyceum in Amsterdam
- Annemarie Neeleman, zelfstandig onderzoeker en adviseur en bestuursadviseur CVO Rotterdam en omstreken
- Anje Ros, lector Leren en Innoveren bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie in Tilburg
- Dianne Romijnders, leraar basisonderwijs en onderzoek en ontwikkeling ATO Scholenkring in Den Bosch
- Anna-Paulien Smits, rector Stedelijk Dalton College in Alkmaar
- Harrie van de Ven, bestuurder Optimus Primair Onderwijs in Grave
- Hartger Wassink, zelfstandig adviseur en onderzoeker

### Leesbare kennis

Met welke kennis ben je in je school aan de slag gegaan, was de startvraag van het gesprek. Rector Elly Loman trapt af: "Ik ben door Hattie geïnspireerd. De wetenschappelijk onderbouwing van het belang van de factoren die van invloed zijn op het leren heeft me geholpen bij het maken van keuzes in de school. Ook het werk van Gert Biesta en Wouter Hart is belangrijk voor me geweest." Schoolbestuurder Harrie van de Ven vult aan dat in het po naast Hattie ook Manzano behoorlijke bekendheid geniet, maar dat er toch nog veel kennis is die de scholen niet bereikt. Om basisinzichten rond cognitieve psychologie te verspreiden, zo vertelt Van der Ven, heeft hij samen met elf besturen in financiële zin bijgedragen aan de publicatie *Op de schouders van reuzen* (waarover elders in deze

Focus geschreven is). En hij kondigt een nieuwe, vergelijkbare publicatie aan over differentiatie en kansongelijkheid, waarin inzichten uit de wetenschap met het onderwijs gedeeld worden.

Over de noodzaak van leesbare publicaties over onderzoeksresultaten die aansluiten bij de vragen die spelen in het onderwijs is veel overeenstemming. “Volgens mij heeft bijna niemand het werk van Hattie zelf gelezen,” vermoedt rector Anna-Paulien Smits, “maar zijn inzichten zijn belangwekkend genoeg om gedeeld te worden.” Ook onderzoeker Annemarie Neeleman heeft twijfels over de mate waarin onderzoek zelf gelezen wordt: “Het probleem met veel wetenschappelijke publicaties is dat die zodanig in jargon geschreven zijn dat ze voor iemand uit de praktijk nauwelijks te lezen zijn. Heel weinig mensen weten bijvoorbeeld wat een effectgrootte is.” Toch een kernbegrip uit Hatties werk.

Wat Neeleman in haar recent afgeronde promotieonderzoek ook opviel, was dat veel schoolleiders onderzoekskennis niet via primaire bronnen als artikelen en boeken binnenhalen, maar via persoonlijke contacten. Zou dit van onderzoekers niet ook de rol van ‘kennismakelaars’ vragen, zo vroeg een aantal gesprekspartners zich daarop af.

### Onderzoek in de school

Van de Ven brengt naar voren dat onderzoekskennis niet vanzelfsprekend bij leraren terechtkomt. Zo kunnen gemakkelijk leesbare ‘vertalingen’ van onderzoeksresultaten onderzoek nauwer verbinden met onderwijs. Maar ook kunnen onderzoekers direct de school in worden gehaald. Smits haalt het onderzoek aan dat onderzoekers van de Saxion Hogeschool hebben gedaan naar de relevantie van de Dalton-ideeën van toen voor de scholen van nu. Met de resultaten van dat onderzoek, bijvoorbeeld rond ‘samenwerken’, wordt schoolbreed gewerkt. En op het Hyperion Lyceum is het promotieonderzoek van Lia Voerman de basis geweest om met haar een schoolbreed traject rond didactisch coachen te starten.

Een andere manier om onderzoeksmatig in de school aan het werk te gaan brengt leraar Dianne Romijnders in: “In mijn organisatie wordt in teams van leraren, van wie een aantal een Master Leren & Innoveren heeft gedaan, de bruikbaarheid van onderzoeksresultaten voor de eigen praktijk onderzocht.” Onderzoekresultaten die bijvoorbeeld via de Kennisrotonde van de NRO worden verkregen. “Heel fijn voor leraren die weinig tijd hebben om zelf op onderzoek te gaan.” Haar ervaring is dat leraren veel aan deze verkenningen hebben.

Een vergelijkbare ervaring heeft rector-bestuurder Jan Paul Beekman. Leraren op zijn scholen zijn zeer enthousiast over het werken met *lesson study*, een aanpak waarin een team leraren in een professionele leergemeenschap – met in zijn geval begeleiding van onderzoekers van de VU – samenwerkt aan het cyclisch ontwerpen en uitvoeren van een les. “Dat werkte geweldig, ook omdat de vraag uit de leraren zelf kwam. Zij zagen dat ze er meteen baat bij hadden voor hun eigen lessen.”

### Praktische wijsheid van leraren

Je zou kunnen zeggen dat bij deze manieren van werken de ‘praktische wijsheid’ van de leraren centraal staat en versterkt wordt. Praktische wijsheid is ook onderwerp van onderzoek in het onderzoeksprogramma van emeritus hoogleraar Douwe Beijaard. Daarin worden *good practices* in beeld gebracht, “heel mooi onderwijs, waar leraren jaren mee bezig zijn geweest om leerlingen te helpen zich lastige leerstof eigen te maken”. En hij vervolgt: “Als leraren zelf die voorbeelden kunnen laten zien aan hun collega’s, dan is dat prachtig. En heel wat anders dan kennis in de hoofden en harten van leraren zien te krijgen. Dat werkt niet.”

Dat die praktische wijsheid een waardevolle bron van kennis is, benadrukt ook zelfstandig onderzoeker en adviseur Hartger Wassink: “Als je wetenschappelijke kennis op een voetstuk plaatst, zeg je eigenlijk dat die praktische wijsheid minderwaardig is en dat is niet terecht.” Ook hij pleit ervoor om

onderzoek en onderwijs veel meer te integreren en vanuit de praktische wijsheid van de leraren te werken en te onderzoeken welke vraagstukken daar spelen. Er wordt – met de beste bedoelingen overigens – te veel onderzoek over de leraren uitgestort.”

Van de Ven vraagt rond die praktische wijsheid aandacht voor het subjectieve element daarin; de waarden, opvattingen en overtuigen van de leraren. Zelfonderzoek en onderlinge gesprekken over wat vaak verborgen ligt, kunnen gemeenschappelijkheid rond die waarden en opvattingen versterken en ook de verschillen aan het licht brengen.

### **Hindernissen**

Dat een nauwe verbinding tussen onderzoekers en onderwijsmensen wenselijk is, daar is iedereen wel van overtuigd. In verschillende samenwerkingsomgevingen, zoals de onderzoekswerkplaatsen en de academische werkplaatsen, werkt die ook goed. Beijaard: “Daarin zitten leraren, schoolopleiders, promovendi, onderzoekers die kortlopend onderzoek doen en die beïnvloeden elkaar allemaal. Dat leidt tot hele mooie dingen, maar dat kost tijd en daar moet je met in z'n allen in durven investeren.” Maar tussen de droom van een versterking daarvan en de daad om dat ook te gaan realiseren, staan een aantal hindernissen.

In de eerste plaats is samen onderzoek doen duur. Onderzoek doen vraagt tijd van onderzoekers en leraren en dus geld; geld dat gelet op de grote noden in het onderwijs als lerarentekort, werkdruk en ongelijke salariering, niet gemakkelijk voor dit doel beschikbaar zal komen, zo is te vrezen.

Een tweede hindernis brengt Neeleman in. “Onderzoekers van mijn generatie, die nog geen vaste aanstelling hebben, worden grotendeels beoordeeld op de hoeveelheid wetenschappelijke publicaties en de tijdschriften waarin ze geplaatst worden. Als er meer waardering zou zijn voor wetenschappers die aansluiten bij vragen uit de

praktijk, zou dat voor beide partijen beter zijn.” Een derde, heel andersoortige hindernis wordt eveneens door Neeleman ingebracht. In haar promotieonderzoek constateerde ze “dat de meeste schoolleiders, wanneer de basiskwaliteit van het onderwijs op orde is, vooral holistische, ontwikkelingsgerichte en kindgerichte doelstellingen voor ogen hebben en minder gericht zijn op het verder verbeteren van de cognitieve prestaties van leerlingen, terwijl veel onderzoek daar wel over gaat.” In de verbinding tussen onderzoek en onderwijs lopen de belangen en/of uitgangspunten niet altijd parallel. Of misschien anders gezegd: hebben we (onderzoekers, bestuurders, schoolleiders, leraren) met elkaar goed voor ogen waar het in het onderwijs om zou moeten gaan?

### **Het waartoe van onderwijs**

Wassink is in elk geval van mening dat de vraag naar het ‘waartoe’ van het onderwijs veel te weinig gesteld wordt. “Je kunt bijvoorbeeld de vraag stellen hoe je effectief huiswerk geeft, maar zou je je niet eerst met elkaar over de vraag moeten buigen waarom je überhaupt huiswerk zou geven? Dan kom je op een fundamenteel ander niveau terecht en dan blijkt dat veel vraagstellingen, bijvoorbeeld over motivatie of over effectieve instructie, in een compleet ander daglicht komen te staan. En zo'n bezinning levert ook andere onderzoeksvragen op. Vragen waarnaar nu nauwelijks onderzoek wordt gedaan.”

Hiermee samenhangend, constateert Wassink, dat in heel veel huidig onderzoek het woord ‘pedagogiek’ niet voorkomt. “Zo kun je van alles over klassenmanagement onderzoeken, maar in de kern gaat het om een pedagogisch vraagstuk: wie ben jij en hoe ben je in relatie met je leerlingen?” De pedagogische dimensie bij veel onderwijsvraagstukken, is volgens Wassink, “een enorme blinde vlek.” En Loman beaamt het belang van de pedagogische dimensie: “Ik heb nog nooit afscheid moeten nemen van iemand vanwege een gebrek aan vak kennis, wel omdat diegene pedagogisch niet sterk genoeg was.”

## Rol van de schoolleider

Neeleman bracht eerder de (opvattingen van de) schoolleider in. Laten we naar diens rol in de verbinding tussen onderzoek en onderwijs nog wat preciezer kijken. De schoolleider heeft in de eerste plaats een cruciale rol te vervullen in het gesprek over het 'waartoe' van het onderwijs, vinden de aanwezigen. Dat gesprek is wezenlijk voor het gezamenlijke vervolgonderzoek naar wat je dan 'goed onderwijs' vindt en hoe dat ingericht moet worden. De antwoorden bepalen of je met elkaar over de motivatie van leerlingen praat binnen een psychologisch perspectief of een pedagogisch perspectief. Verder zijn dit soort gesprekken van belang voor de vraag aan wat voor soort onderzoek en in welke vorm de school behoefte heeft.

Maar er is meer. De schoolleider speelt ook een belangrijke rol bij het mogelijk maken van de gesprekken tussen de leraren. Beekman: "Ik heb geregeld dat midden op een dag, en dus niet tijdens een negende uur, een uur vrijgemaakt werd voor leraren die met *lesson study* aan de gang wilden."

Van schoolleiders mag verwacht worden, zo brengt Van de Ven in, dat zij het goede voorbeeld geven en zich onderzoekend opstellen en als gesprekspartner het een en ander weten over het doen van praktijkonderzoek. "Als je zelf geen onderzoekende schoolleider bent, is het moeilijk leiding te geven aan het ontwikkelen van een onderzoekscultuur." Neeleman beaamt dit: "Ik heb gemerkt dat er een grote wens bij schoolleiders is om meer onderzoekend bezig te zijn, maar dat de meesten niet weten wat ze dan te doen staat. Daaraan zouden schoolleidersopleidingen aandacht moeten besteden. Maar laten schoolleiders en bestuurders dan ook zorgen op de hoogte te zijn van de actuele beleidstukken, zoals de rapporten van de Onderwijsraad, want dat is niet zo vanzelfsprekend heb ik gemerkt." Beekman is dat wel met Neeleman eens, maar vraagt zich af hoe diepgaand die kennis over het doen van onderzoek moet zijn, wil een schoolleider leraren de ruimte kunnen geven

om onderzoeksmatig aan de gang te gaan. Er ligt veel op het bord van de schoolleider.

Romijnders gaat nog even in op 'het goede voorbeeld geven'. "Ik kom in veel scholen en zie veel verschil tussen de schoolleiders. Sommigen geven veel ruimte en vertrouwen om verantwoordelijkheid te nemen. Daar werken leraren bijvoorbeeld in professionele leergemeenschappen waarin onderzoek gedaan wordt naar resultaten en acties worden bedacht om die te verbeteren. De schoolleider bemoeit zich daar niet mee, maar is wel belangstellend. Ik word daar erg door geïnspireerd en mij helpt dat bij mijn ontwikkeling. Maar er zijn ook scholen waarin je alles wat je doet moet verantwoorden, waar de waan van de dag regeert." Lector Anje Ros valt haar bij: "Er zijn schoolleiders die veel moeite hebben om de *teacher leaders* met hun specifieke expertise zo te benutten dat je een lerende cultuur krijgt waarin het veilig is om elkaar feedback te geven en zo met elkaar een hoger professioneel niveau te bereiken." Eerder werd er over onderzoekers als 'kennismakelaars' gesproken. Zou dit makelen niet ook een mooie rol voor *teacher leaders* zijn, suggereert Romijnders.

Kortom, er is nog wel het nodige werk aan de winkel voor de schoolleider en de bestuurders bij het creëren van een werkomgeving waarin vertrouwen in elkaar is, waar verantwoordelijkheid genomen kan worden en waarin leraren onderzoekend de gelegenheid hebben met elkaar over hun vraagstukken te spreken.

## Lastige omstandigheden

Dat schoolleiders en bestuurders cruciale rollen vervullen in het proces naar een meer onderzoekende cultuur in de school staat voor de gesprekspartners onomstreden vast. Tegelijk komen er twee 'lastigheden' op die behoorlijk van invloed zijn op dat handelen.

In de eerste plaats is dat de niet altijd ondersteunende structuur van de school. Wat eigenlijk nodig is, zegt Ros, is "het zodanig kunnen organiseren

van het onderwijs dat leraren veel meer de ruimte hebben om met elkaar echt het gesprek te voeren, om samen lessen voor te bereiden en te geven." Maar het is, zo geeft Smits aan, "in het huidige systeem met de vaste lessentabellen en de vele parttimers voor de meeste leraren juist zo moeilijk om tijd te vinden om elkaar te ontmoeten." En "binnen de huidige forse lessentaak is het lastig nadenken", vult Loman aan. En toch en misschien wel juist daarom, vinden Smits en Loman, heb je als schoolleider wat te doen: de ontmoetingen faciliteren. De bestaande structuur is ook maar ooit bedacht en kan veranderd worden. Er zijn immers, zo brengt Wassink in, ook scholen "waar in het huidige onderwijs is ingebouwd dat je het onderwijs in duo's of in kleine teams geeft waarbij je automatisch professionele uitwisseling hebt, in plaats van dat je maar moet zien hoe je je collega kunt treffen."

Een tweede lastigheid is in het gesprek een paar keer naar voren gebracht: de constatering dat voor een aanzienlijke groep leraren die hun vak een aantal jaren beoefenen, de onderzoekende, lerende houding lijkt te stagneren. Beekman: "Er zijn in de school prachtige ontwikkelingen te zien, onderzoekers worden binnen gehaald, we zijn opleidings-school, enzovoort. We kunnen het vaak goed opstarten, maar zijn onvoldoende in staat om dat vast te houden." Wat hierbij volgens Ros meespeelt, is het eigen beroepsbeeld: "Zie je jezelf als iemand die vooral kennis overdraagt of ben je iemand die zelf voortdurend leert? Ik zie daarin een kanteling, waarbij het po verder is dan het vo." Romijnders bevestigt dat over bijvoorbeeld differentiëren vroeger anders

gesproken werd dan nu, "met het hele team, met een onderzoeker erbij en zo dat je er ook meteen de volgende dag mee aan de slag kunt."

Aan de andere kant, vraagt Beijaard zich af:

"Waarom zou je iets veranderen als je vindt dat het loopt als een trein? Toch niet omdat iemand anders vindt dat er iets moet veranderen?" Daarbij is er, zo suggereren sommigen, misschien wel sprake van een min of meer natuurlijk verlopend afnemende 'nieuwsgierigheidscurve': in het begin van je loopbaan wil je heel veel leren omdat er veel nieuws op je pad komt, waarna later als je een en ander op orde hebt er meer rust komt. Maar wat misschien ook meespeelt, is dat veel onderwijs toch nog steeds vooral draait om de leraar en zijn klas en dat de professionele uitwisseling waar Wassink het eerder over had, niet ingebouwd is.

## **Besluit**

En dan, als je het gevoel hebt dat alles wel zo'n beetje gezegd is, in de ontspanning van het naderend afscheid, stelt Douwe Beijaard de vraag of alles wat je leest ook meteen bruikbaar moet zijn. "Je mag toch ook wel gewoon een goed boek lezen over psychologie of over wetenschapsontwikkeling zonder dat je het allemaal meteen moet toepassen?"

De vraag lichte op. Grappig dat het gesprek over onderwijs en onderzoek je zo in de *flow* van nut, toepasbaarheid en relevantie brengt dat je bijna vergeet dat misschien wel het meeste dat je denkt en doet daar niet primair op gericht is en op een onbedoelde manier minstens zo vruchtbaar is. Bijna vergeten. ■