

DE RELATIE TUSSEN ONDERWIJSONDERZOEK EN ONDERWIJSPRAKTIJK IN VLAANDEREN

Studie in opdracht van het
viWTA – Samenleving en technologie

© 2007 door het Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek (viWTA), Vlaams Parlement, 1011 Brussel

Rechten m.b.t. het gebruik van deze studie

Alle rechten berusten bij het Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek (viWTA) te Brussel.

Het verslag is publiek raadpleegbaar via de website van het viWTA. Kopie van gedeelten of het geheel van het rapport mag worden genomen mits kennisgeving aan het viWTA. Verwijzingen naar, citaten of gedeeltes uit deze studie mogen vrij worden gebruikt zonder toestemming van het viWTA of de auteurs mits in acht name van de gebruikelijke verwijzingen, daarin begrepen de titel van de studie, de auteurs, de vermelding "studie in opdracht van het viWTA", het jaartal van publicatie (en eventueel de paginanummers).

Voor deze studie wordt volgende verwijzing aangeraden:

"Vanderlinde, Ruben, Van Braak, Johan, *De relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen, studie in opdracht van het viWTA, Brussel, 2007*"

De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen

Studie in opdracht van het viWTA –
Samenleving en technologie



Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent
Ruben Vanderlinde
Johan Van Braak

WOORD VOORAF

De 'beruchte' kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk is in de internationale onderzoeksliteratuur prominent aanwezig en leidt tot levendige debatten tussen onderzoekers. Het tijdschrift '*Educational Researcher*', het tijdschrift van de *American Educational Research Association*, wijdt bijvoorbeeld geregeld bijdragen aan deze problematiek. Maar ook tijdens de jaarlijkse Onderwijs Research Dagen (ORD), georganiseerd door de Nederlandse Vereniging van Onderwijs Research en het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek, is deze problematiek een terugkerende bezorgdheid. De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk is problematisch omdat - zo wordt geargumenteed - het onderwijsonderzoek een geringe impact zou hebben op de onderwijspraktijk. Meer nog, het onderwijsonderzoek zou weinig praktisch toepasbare of relevante resultaten opleveren en zou de onderwijspraktijk niet bereiken. Bovendien zou de onderwijspraktijk weinig interesse tonen in de resultaten van het onderwijsonderzoek.

Hoewel we vaststellen dat over dit onderwerp tal van adviezen, rapporten en opinie-bijdragen zijn verschenen, stellen we ook vast dat er weinig onderzoek rond deze problematiek is verricht en dat vele uitspraken dus steunen op assumpties. Slechts enkelen proberen deze kloof op een onderzoeksmatige wijze in kaart te brengen. Ook voor Vlaanderen ontbreken gegevens over de mogelijke kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk en is het niet duidelijk welke impact het onderwijsonderzoek heeft op de onderwijspraktijk.

Het debat over de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk wordt niet enkel gevoerd door onderzoekers. In het buitenland zien we dat de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk ook aanleiding vormt tot maatschappelijke debatten over de waarde en het nut van onderwijsonderzoek. In Nederland bijvoorbeeld wordt deze discussie hevig gevoerd naar aanleiding van rapporten van de Nederlandse Onderwijsraad en de Nederlandse Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid. Beide rapporten hebben ervoor gezorgd dat het debat werd opengetrokken en niet beperkt bleef tot een academisch debat. In Vlaanderen is nog niet echt sprake van een maatschappelijk debat. Dit betekent uiteraard niet dat onderzoekers en practici niet bezorgd zijn over deze relatie.

Bovenstaande vaststellingen waren voor het viWTA, het Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek, aanleiding om de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te exploreren voor de Vlaamse context.

De Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent nam deze opdracht op zich. Onderliggend onderzoeksrapport is hiervan het resultaat. In het onderzoeksrapport wordt de kloof verkend tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Dit is dan ook de centrale onderzoeksvraag van het rapport. Het onderzoek wenst niet alleen de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te verkennen, maar wenst ook inzicht te krijgen in de factoren die de wisselwerking tussen

onderzoek en praktijk beïnvloeden. Meer specifiek wordt nagegaan welke factoren ertoe bijdragen dat kennis uit onderwijsonderzoek zijn weg vindt naar de praktijk. Naast deze centrale onderzoeksvraag worden in het rapport nog twee deelvragen verder onder de loep genomen. De eerste deelvraag wil een inventaris opmaken van het onderwijsonderzoek dat de afgelopen tien jaar is verricht aan de Vlaamse universiteiten. Gezien het onmogelijk is in het kader van deze kortlopende opdracht het volledige terrein van het onderwijsonderzoek te bestuderen, zal een selectie worden gemaakt van specifiek onderwijsonderzoek. Ten eerste wordt enkel het onderzoek geselecteerd dat wordt uitgevoerd aan universiteiten. Ten tweede worden enkel onderzoeksresultaten geïnventariseerd die zich richten op het leerplichtonderwijs. Ten derde wordt de selectie beperkt tot onderzoek waarvan de resultaten werden verspreid via de internationale vakliteratuur. De keuze voor deze criteria wordt in het tweede hoofdstuk verder beargumenteerd. De tweede deelvraag wil vanuit de opgemaakte inventaris nagaan welke strategieën onderzoekers hanteren om hun resultaten kenbaar te maken bij leraren en bij scholen van het basis- en secundair onderwijs. Dit geeft een duidelijke indicatie van de manier waarop internationaal gewaardeerd onderzoek toepassing vindt in het Vlaamse onderwijs. We duiden dit aan als het disseminatievraagstuk.

Het onderzoeksrapport is opgedeeld in zes hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk verkent de probleemstelling waarop het onderzoek is gebaseerd. Het tweede hoofdstuk is methodologisch van aard. Het behandelt de onderzoeksopzet en de gehanteerde onderzoeksmethodologie. De volgende drie hoofdstukken leveren antwoorden op de verschillende onderzoeksvragen. Hoofdstuk drie rapporteert over de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. De volgende hoofdstukken rapporteren over de deelvragen: hoofdstuk vier geeft de inventaris weer van het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek, en hoofdstuk vijf presenteert een disseminatiematrix. Dit is een matrix die de disseminatiestrategieën van de Vlaamse onderwijsonderzoekers weergeven. In het zesde en laatste hoofdstuk wordt een aanzet tot beleidsaanbevelingen geformuleerd.

Niettegenstaande de looptijd van het onderzoeksproject eerder beperkt was - zes maanden - is het onze ambitie dat onderhavig rapport het debat over de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk op de agenda plaatst van practici, onderzoekers en het onderwijsbeleid. We hopen dat dit rapport kan leiden tot een ruimer debat over de toekomst van het Vlaams onderwijsonderzoek.

Tot slot graag een woord van dank. In de eerste plaats willen we Lien Ghysens, Liesje De Backer en Hendrik Van Steenbrugge danken voor hun assistentie bij het selecteren en inventariseren van de verschillende onderzoeksprojecten. Naast het opmaken van de inventaris hebben ze ook de verschillende onderzoeksprojecten samengevat voor de geïnteresseerde lezer. Verder bedanken we Stef Steyaert van het viWTA voor de goede samenwerking en Mark Hongenaert (Time-Out) voor de professionele leiding van de focusgroepen. Ook gaat onze uitdrukkelijke dank naar alle leraren,

directies, intermediairs en onderzoekers die in hun drukke agenda tijd hebben willen vrijmaken om deel te nemen aan de verschillende focusgesprekken. En ten slotte een woord van dank aan alle Vlaamse onderwijsonderzoekers die ons waardevolle informatie bezorgden over hun onderzoekswerk. Op deze manier dragen ze verder bij tot het dissemineren van hun resultaten naar beleid en praktijk.

Gent, 22 december 2006

Ruben Vanderlinde
Johan van Braak

Inhoud

HOOFDSTUK 1	PROBLEEMSTELLING EN CONTEXT	1
1.	Centrale probleemstelling: "Er is sprake van een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk waardoor onderwijsonderzoek een geringe impact heeft."	1
1.1	Een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk?	1
1.2	Problemen en oorzaken	3
1.3	Onderwijsonderzoek	4
1.4	Oplossingsmodellen	5
1.5	Onderzoeksmethoden	7
2.	Deelprobleem 1: "Er is geen (recente) inventaris beschikbaar van Vlaams onderwijsonderzoek"	10
2.1	Inventaris	10
2.2	Fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek	11
2.3	Onderwijsvernieuwing	15
3.	Deelprobleem 2: "Het disseminatievraagstuk: het vertalen en verspreiden van resultaten zodat resultaten toepassing vinden in de praktijk"	17
3.1	Disseminatieconcept	17
3.2	RDD-model	19
3.3	Vraagtekens bij het klassieke disseminatieconcept	20
3.4	Nieuwe modellen?	21
4.	Onderzoeksvragen	24
HOOFDSTUK 2	ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE	26
1.	Onderzoeksvragen	26
2.	Methode	26
2.1	Focusgroepen	27
2.2	Literatuurstudie	29
2.3	Vragenlijst	30
3.	Uitkomst	31
4.	Samenvatting	31
HOOFDSTUK 3	VERKENNING VAN DE RELATIE ONDERWIJSONDERZOEK / ONDERWIJSPRAKTIJK	33
1.	Is er sprake van een kloof?	34
2.	Impact van het onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk	35
2.1	Geen strikte lineaire koppeling	35
2.2	Factoren die een invloed hebben op de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk	36
3.	Disseminatie van onderzoeksresultaten	42
3.1	Publicatie in vakbladen als belangrijkste pijler bij het RDD-model	42
3.2	Context onderzoekers	43
3.3	Nieuw disseminatieconcept: een collaboratief model?	44
3.4	Hefbomen voor een nieuw disseminatiemodel	45
3.5	Onderwijsonderzoek	46
3.6	Toekomst van het onderwijsonderzoek	47
4.	Rollen van de verschillende actoren tijdens het disseminatieproces	49
4.1	Leraren	49
4.2	Directies	50
4.3	Intermediairs	51
4.4	Onderzoekers	52
4.5	Onderwijsbeleid	53
HOOFDSTUK 4	INVENTARIS FUNDAMENTEEL WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJSONDERZOEK	56
1.	Werkwijze	56
2.	Inventaris	56
2.1	Onderzoekslijn 1: Onderwijsbeleid	57
2.2	Onderzoekslijn 2: (Zelf)-evaluatie in het onderwijs	57
2.3	Onderzoekslijn 3: Theorievorming onderwijsvernieuwing	59
2.4	Onderzoekslijn 4: Leraren en professionele ontwikkeling onderwijsgeevenden	59
2.5	Onderzoekslijn 5: Onderwijssociologisch onderzoek	61
2.6	Onderzoekslijn 6: Begrijpend leesonderwijs en leesstrategieën	63
2.7	Onderzoekslijn 7: Schrijf- en spelstrategieën	63
2.8	Onderzoekslijn 8: Wiskunde-, rekenonderwijs en rekenstrategieën	63
2.9	Onderzoekslijn 9: Leerlingen en leerlingenbegeleiding	67

2.10	Onderzoekslijn 10: Schooleffectiviteitsonderzoek	68
2.11	Onderzoekslijn 11: Methodologie	70
2.12	Onderzoekslijn 12: ICT in het onderwijs	70
3.	Conclusies	71
 HOOFDSTUK 5 VERSPREIDEN VAN ONDERZOEKSRESULTATEN: OPMAAK VAN EEN DISSEMINATIEMATRIX		
		74
1.	Disseminatiematrix	74
2.	Disseminatiematrix	76
3.	Bespreking	76
3.1	Disseminatiemedia	76
3.2	Disseminatiedoelstellingen	78
 HOOFDSTUK 6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN		
		81
1.	Conclusies	81
2.	Aanbevelingen	85
2.1	Ondersteuning van het professionaliseringsbeleid van scholen	85
2.2	Samenwerking tussen onderzoekers en practici	86
2.3	Disseminatie	87
2.4	Naar nieuwe onderzoeksmodellen	88
2.5	Longitudinaal onderwijsonderzoek	88
2.6	Vervolgonderzoek	89
3.	Tot slot	90
 REFERENTIES		
		91
 BIJLAGE 1 DEELNEMERSLIJST FOCUSGROEPEN		
		98
 BIJLAGE 2 SCENARIO FOCUSGROEPEN		
		103
Programma		103
Aanpak		104
 BIJLAGE 3 VOORSTELLING GEÏNVENTARISEERD FUNDAMENTEEL ONDERWIJSONDERZOEK		
		110
 BIJLAGE 4 DISSEMINATIEMATRIX		
		111

HOOFDSTUK 1 PROBLEEMSTELLING EN CONTEXT

Dit hoofdstuk presenteert de centrale probleemstelling die het vertrekpunt vormt van huidig onderzoek. De probleemstelling heeft betrekking op de 'gespannen' relatie en het mogelijks bestaan van een kloof tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Verder wordt in het hoofdstuk ingezoomd op twee deelproblemen, nl. 1) het ontbreken van een recente inventaris van Vlaams onderwijsonderzoek en 2) het proces van kennisdisseminatie. De centrale probleemstelling en de deelproblemen worden in dit hoofdstuk besproken en toegelicht. Ze vormen tevens de basis voor de verschillende onderzoeksvragen die afrondend worden geformuleerd.

1. Centrale probleemstelling: "Er is sprake van een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk waardoor onderwijsonderzoek een geringe impact heeft."

De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk wordt in de literatuur vaak omschreven als problematisch en doorgaans wordt er uitgegaan van een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk waardoor onderwijsonderzoek een te geringe impact zou hebben op de praktijk. Deze kloof staat centraal in het onderzoeksrapport en in het eerste hoofdstuk. Naast een beschrijving van deze kloof worden in de volgende paragrafen ook oplossingen voorgesteld.

1.1 Een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk?

De beruchte kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk is uitgebreid gedocumenteerd in de internationale onderzoeksliteratuur (Gather-Thurler, 1993; Mortimore, 2000; Depaepe, 2002; Gore & Gitlin, 2004; Levin, 2004; Chafouleas & Riley-Tillman, 2005; McIntyre, 2005; Broekkamp & Hout-Wolters, 2006) en leidt tot levendige debatten tussen onderzoekers. McIntyre (2005) argumenteert dat deze kloof in de eerste plaats een kloof is tussen *'two sharply contrasting kinds of knowledge: research-based knowledge that is actually and properly published by educational researchers in scientific research journals on the one hand and pedagogical knowledge used by skilled and committed classroom teachers in their day-to-day teaching on the other hand'* (McIntyre, 2005). Volgens Depaepe (2002) is het probleem van de groeiende kloof tussen theorie en praktijk een *'structureel gegeven met paradoxale kantjes: voor hun legitimering zijn beide uitspraaksystemen op elkaar aangewezen, maar de specifieke ontwikkeling van hun vertoogstructuur maakt dat ze beide steeds verder van elkaar zijn vervreemd'* (p. 8). Hij stelt vast dat *'beide kennissystemen, zeg maar het praktisch professionele aan de ene en het theoretisch wetenschappelijke aan de andere kant, zich in de loop der jaren van elkaar hebben afgesplitst tot relatief autonomen deelgebieden, die niet alleen over eigen communicatiekanalen, maar ook over een eigen maatschappelijke finaliteit beschikken'* (p.14). Creemers (2001/2002) en Vandenbergh (2005) komen tot gelijkaardige vaststellingen. Volgens Creemers (2001/2002) groeiden het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk uit elkaar doordat het onderwijsonderzoek zich meer richtte op onderzoeksoutput op het wetenschappelijke terrein en doordat onderwijsonderzoek er niet

in slaagde praktische problemen op te lossen en bijdragen te leveren aan onderwijsinnovatie. Vandenberghe (2005) benadrukt dat we te maken hebben met twee verschillende (kennis)systemen die in de loop van de laatste vijftig jaar verschillende typen kennis hebben geproduceerd, en zo uit elkaar zijn gegroeid. In plaats van samenwerking tussen beide systemen merkt Vandenberghe (2005) een steeds toenemende differentiatie op. Hij verwijst in deze context onder andere naar het sterk versnipperde karakter van de onderwijskunde als wetenschap, i.c. het steeds toenemende aantal interne specialisaties in de onderwijskunde. Daarnaast wijst hij ook op het feit dat beide systemen worden gekenmerkt door verschillende beloningssystemen. Concreet betekent dit dat onderzoekers in de eerste plaats worden beloond voor hun publicaties in internationale toptijdschriften met een hoge impactfactor.

McIntyre (2005), Depaepe (2002), Creemers (2001/2000) en Vandenberghe (2005) beschrijven de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk als een kloof tussen twee (kennis)systemen. Anderen zien de kloof ontstaan uit onwetenschappelijke onderzoeksbenaderingen, terwijl nog anderen wijzen op de 'losmaking' van onderzoek van de praktijk (The Design-Based Research Collective, 2003). Sommige auteurs spreken niet over een kloof tussen theorie/onderzoek en praktijk, maar over een kloof tussen onderzoekers en practici. Volgens Hutchinson & Huberman (1993) komt dit doordat onderzoekers en practici tot verschillende gemeenschappen behoren met elk hun eigen verschillende waarden en ideologieën.

Andere auteurs vinden dan weer dat het bestaan van een kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk moet worden gerelativeerd. Zo stelt Levin (2004) dat *'there are many instances where researchers had played an important role in shaping policy and practice'* (p.3). Landry, Amara en Lamari (2001) argumenteren dat onderzoeksresultaten binnen de sociale wetenschappen wellicht meer gebruikt worden dan algemeen aangenomen. Pieters & Jochems (2003) vragen zich als reactie op een rapport van de Onderwijsraad (2003) af of er inderdaad weinig gebruik wordt gemaakt van resultaten van onderzoek. Ze vragen zich af of deze vaststelling is gebaseerd op onderzoek, of eerder op percepties of op misverstanden? Ze pleiten voor een nauwkeurigere analyse van de weerbarstige relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Bij de verkenning van de literatuur rond deze thematiek valt trouwens op dat *'reports and position papers bemoaning the lack of value of research in education have appeared in a number of countries over the years'* (Levin, 2004), maar daarnaast valt het ook op hoe weinig empirisch onderzoek over deze thematiek beschikbaar is. De onderzoeken van Everton, Galton en Pell (2000, 2004) en Gore en Gitlin (2004) zijn twee van de weinige (recente) uitzonderingen.

Chafouleas en Riley-Tillman (2005) tot slot beschouwen de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk niet als problematisch, maar als een uitdaging om bruggen te bouwen tussen onderzoekers en practici.

1.2 Problemen en oorzaken

Of er al dan niet sprake is van een kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk wordt even in het midden gelaten om in deze paragraaf in te zoomen op de specifieke problemen en oorzaken die aan de basis kunnen liggen van een kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk.

Volgens ten Dam, Volman en Wardekker (2005) bestaat de kern van het probleem uit het volgende: *'De resultaten van onderzoek dringen niet door in de praktijk, omdat ze niet toegankelijk genoeg zijn, en omdat leerkrachten er te weinig in geïnteresseerd zijn'* (p.259). Ze voegen er ook aan toe dat *'de vragen die in onderwijskundig onderzoek centraal staan onvoldoende relevant zijn voor de dagdagelijkse praktijk van het onderwijs, omdat ze primair gericht zijn op algemene verschijnselen, waardoor de resultaten soms lastig te vertalen zijn naar specifieke, lokale onderwijssituaties.'*

Broekkamp & Hout-Wolters (2006) identificeerden op basis van een literatuurstudie vier kernproblemen die de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk vorm geven:

1. Onderzoek levert weinig overtuigende resultaten op;
of het onderzoek slaagt er niet in overtuigende inzichten en resultaten op te leveren waarvan de validiteit en betrouwbaarheid wordt bevestigd door krachtig en eenduidig bewijs.
2. Onderzoek levert weinig bruikbare resultaten voor de praktijk op;
of resultaten van onderzoek zijn beperkt in praktische waarde omdat het bijvoorbeeld onduidelijk is op welke wijze kennis en instrumenten kunnen worden gebruikt om het onderwijs te optimaliseren, of omdat onderzoeksresultaten te contextspecifiek zijn.
3. Practici vinden onderzoek niet overtuigend of praktisch;
of onderzoek heeft weinig betekenis voor leraren, ze zijn dan ook niet geïnteresseerd in resultaten van onderzoek.
4. Practici maken weinig (verantwoord en effectief) gebruik van onderzoek;
of practici beschikken niet over de juiste competenties om resultaten van onderzoek te gaan gebruiken en worden in dit proces ook niet ondersteund.

Hoewel de eerste twee problemen betrekking hebben op onderzoek, en de laatste twee op het gebruik van onderzoek door practici, zijn de vier kernproblemen nauw gerelateerd aan elkaar. Voor een uitvoerige bespreking van deze problemen verwijzen we naar de publicatie van Broekkamp en Hout-Wolters (2006). Vergelijkbare problemen zijn deze die Op 't Eynde (2001) aanhaalt en - die volgens een OESO-rapport - aan de basis liggen van een algemene kritiek op het onderzoek (p.215):

1. Het onderzoek brengt onvoldoende duidelijke en overtuigende resultaten voort; onderzoekers zijn het veelal oneens over hoe bepaalde belangrijke problemen aangepakt dienen te worden. Er is met andere woorden geen sprake van echte vooruitgang in de onderwijswetenschap.
2. De resultaten van het onderzoek zijn niet relevant voor het beleid en de praktijk van het onderwijs. Het onderzoek lijkt de vragen waar beleidsvoerders en

leerkrachten mee zitten te ontvluchten. En als er toch antwoorden gegeven worden, blijven die veelal te beperkt en te vaag.

3. Onderwijsonderzoek is van een lage wetenschappelijke waarde. Zowel bij onderwijspractici en beleidsmensen als in de bredere wetenschappelijke wereld heeft men vaak bedenkingen bij de wetenschappelijke kwaliteit van onderwijsonderzoek. Het zou zelden tegemoetkomen aan de gangbare wetenschappelijke criteria en verliest daardoor aan geloofwaardigheid.
4. De uitkomsten van het onderzoek komen niet terecht bij de beleidsvoerders en de leerkrachten, omdat de onderzoekers zich onvoldoende moeite getroosten om deze uitkomsten te presenteren in een vorm die voor buitenstaanders bereikbaar en verstaanbaar is.

Dit laatste probleem wordt bij de bespreking van de deelproblemen nog uitvoeriger besproken. Het gaat hier immers om een specifiek probleem die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk vorm geeft - het disseminatievraagstuk - en waar ook in de literatuur ook uitgebreid aandacht aan wordt besteed.

We besluiten dat er verschillende problemen aan de oorsprong kunnen liggen van een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Problemen die zowel betrekking hebben op het onderwijsonderzoek als op de onderwijspraktijk. In een volgende paragraaf wordt het onderwijsonderzoek nog verder onder de loep genomen.

1.3 Onderwijsonderzoek

Broekkamp en Hout-Wouters (2006) identificeerden een aantal problemen die in de literatuur worden beschreven en die expliciet betrekking hebben op het onderwijsonderzoek: onderwijsonderzoek is 1) moeilijk, 2) beperkt in omvang, 3) eenzijdig, 4) gefragmenteerd, 5) onvoldoende van kwaliteit en 6) onvoldoende toegankelijk. In het debat over de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk zijn er verschillende auteurs die pessimistisch zijn over de kwaliteit het onderwijsonderzoek. Deze auteurs refereren aan het karakter en de inhoud van het onderwijsonderzoek. Keastle (1993) beschrijft de 'awful reputation' van onderwijsonderzoek, Berliner (2002) definieert onderwijsonderzoek als 'the hardest-to-do-science of all', Burkhardt en Schoenfeld (2003) argumenteren dat onderwijsonderzoek niet veel geloofwaardigheid heeft. Deze pessimistische beschrijvingen van onderwijsonderzoek stellen de waarde en het gebruik van onderwijsonderzoek in vraag. Kennedy (1997) verwoordt het nog scherper door te stellen dat *'the main thing we have learned from educational research is that we have not learned much from educational research'* (p.4). Of om het met Badley (2003) te zeggen: het onderwijsonderzoek maakt een crisisperiode door.

In deze context zoomen we dieper in op wat Berliner (2002) precies bedoelt wanneer hij zegt dat onderwijsonderzoek 'the hardest-to-do-science of all' is. Pieters en Jochems (2003) vatten Berliners argumentatie goed samen: *'Onderwijsonderzoek wordt gehinderd door de context.'*

Onderwijstheorieën kunnen het geweld van de weerbarstige en zeer gecompliceerde context niet aan door de overdaad aan statistische interacties (leerresultaten worden beïnvloed door een schier onafzienbare hoeveelheid variabelen en hun interacties), en door de “waan van de dag” (overheersende sociaal-culturele opvattingen bepalen het wetenschappelijke karakter en de houdbaarheid van onderzoeksresultaten)’ (p.412). Kritieken op het onderwijsonderzoek hebben niet alleen betrekking op de relevantie van het onderwijsonderzoek, maar ook op de wetenschappelijkheid ervan (Op ’t Eynde, Verschaffel & De Corte, 2001).

Nog andere auteurs richten zich rechtstreeks naar de onderwijsonderzoekers. Englert en Tarrant (1993) besluiten dat *‘innovations developed by researchers remain in journals rather than in the hands of teachers and students in classroom’*. Stevens (2004) argumenteert dat onderzoekers vooral onderzoek doen voor zichzelf: *‘Once research has been published in a prestigious academic journal we move on to the next study, rather attempting to relate the findings to the lives of teachers. Publications in ‘practitioner’ journals is devalued as less scholarly, and often disparaged in promotion and tenure decisions. As a result, important research supported knowledge is not translated for consumption by teachers and administrators.’* (p. 393).

1.4 Oplossingsmodellen

Broekkamp & Hout-Wolters (2006) beschrijven op basis van een literatuurstudie vier modellen die de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kunnen verbeteren: het Research Development Diffusion model, Evidence-Based Practice model, het model van Grensoverschrijdende praktijken en het model van Kennisgemeenschappen. De modellen zijn open en eerder vaag geformuleerd. Een concrete invulling van de modellen is afhankelijk van te maken beleidskeuzes.

1.4.1 Het Research Development Diffusion (RDD) model

Centraal binnen het RDD-model staat de vertaling van onderzoeksresultaten. Er wordt binnen dit model veel belang gehecht aan de rol van intermediairs die onderzoeksopbrengsten kunnen vertalen in praktijktoepassingen.

Dit model wordt bij de één van de deelproblemen - het disseminatievraagstuk - nog uitvoeriger besproken.

1.4.2 Het Evidence-Based Practice model

Centraal binnen dit model staat de praktijktoepassing van krachtig onderzoeksbewijs. Volgens het model moet de waarde van onderzoeksopbrengsten in praktijkcontexten worden aangetoond, bij voorkeur via experimenteel onderzoek met gestandaardiseerde of gematchte groepen. Uiteindelijk

doel van dit model is dat practici op grote schaal de bewezen principes als uitgangspunt nemen voor hun handelen.

Over dit model is recent internationaal veel gedebatteerd. In de Verenigde Staten was de 'No Child Left Behind Act' van George W. Bush (januari 2002) hiervoor de aanleiding. Deze wet bepaalt dat overheidsbudget naar initiatieven moet gaan die gebaseerd zijn op onderzoek, en dat meer experimenteel onderwijsonderzoek moet worden gefinancierd. De gedachte achter deze wet is dat onderwijsvernieuwing alleen kan plaatsvinden als de vernieuwing bewezen is effectief te zijn in de praktijk. De wet zorgt in de Verenigde Staten voor heel wat discussie. Ook in Nederland is hierover discussie ontstaan naar aanleiding van het rapport 'Naar meer Evidence Based Onderwijs' van de Onderwijsraad (2006). In dit adviesrapport pleit de Onderwijsraad voor een meer 'evidence based benadering van onderwijs', een benadering die streeft naar zo hard mogelijke bewijzen voor 'wat werkt'. Kirschner (2006) verbindt vier problemen aan deze benadering. Het eerste is methodologisch/ethisch van aard. De evidence based benadering komt uit de gezondheidszorg, meer bepaald uit de farmaceutische industrie. Het probleem is dat methodologische eisen aan onderzoek binnen de gezondheidszorg niet zomaar kunnen worden toegepast op onderwijskundig onderzoek. Het tweede en derde probleem is een financieel en een temporeel probleem. Onderzoeksbudgetten om een nieuw farmaceutisch middel te ontwikkelen liggen stukken hoger dan deze voor het onderwijskundig onderzoek. Ook de tijdspanne van onderzoek is niet vergelijkbaar met deze van onderwijskundig onderzoek. Het laatste probleem heeft betrekking op de aard van het onderwijs, meer bepaald het contextgebonden karakter van onderwijs, zaken die hun 'werking bewezen hebben' impliceren nog geen succes in andere contexten.

De volgende twee modellen hechten een groot belang aan samenwerking tussen onderzoekers en practici:

1.4.3 Het model van Grensoverschrijdende praktijken

Uitgangspunt van dit model is dat professionele disciplines aan elkaar grenzen en elkaar kunnen verrijken wanneer zij in praktijksituaties worden gecombineerd (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006). Binnen het model is er aandacht voor de koppeling van onderzoekskennis aan praktijkkennis. Voorbeelden van activiteiten binnen dit model zijn: leraren die hun eigen lespraktijk onderzoeken, personen van verschillende professionele disciplines die nauw samenwerken, of leraren en onderzoekers die samen vernieuwings- of onderzoeksprojecten uitvoeren.

1.4.4 Het model van Kennisgemeenschappen

Kennisgemeenschappen zijn structurele samenwerkingsverbanden die zijn georganiseerd met het doel dat de deelnemers, een groep mensen die een gezamenlijk belang of een 'hartstocht' delen,

van de deskundigheid van elkaar profiteren en samen nieuwe kennis tot stand brengen (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006). Dit kan bijvoorbeeld door kennis uit te wisselen of andere activiteiten uit te voeren in het kader van innovatie, professionalisering en/of onderzoek. Seashore-Louis, Toole en Hargreaves (1999) argumenteren dat dergelijke omgevingen de noodzakelijke condities kunnen verschaffen *'to facilitate significant and lasting school change'*.

Samen met het eerste model, wordt ook dit model uitvoeriger besproken bij de bespreking van het disseminatievraagstuk. Beide modellen hechten immers veel belang aan kennisontwikkeling en -verspreiding en worden ook vaak met elkaar gecontrasteerd (bv. Onderwijsraad, 2003).

De eerste twee modellen gaan uit van een eenzijdige invloed van onderzoek op de praktijk, terwijl de twee laatste modellen uitgaan van een interactieve beïnvloeding.

Over de oplossingsmodellen wordt uiteraard gediscussieerd (bv. Kohnstammsymposium, 2006). Niet alleen zijn de modellen eerder vaag omschreven, ze zijn ook voor discussie vatbaar. Zo wordt het RDD-model bij Broekkamp en Hout-Wolters (2006) gezien als een oplossingsmodel terwijl in dit onderzoeksrapport het RDD-model expliciet als deelprobleem naar voren schuiven. Ons inziens gaat het om een specifiek probleem die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk mee vorm geeft.

Volgens Broekkamp en Hout-Wolters (2006) laten deze modellen ook nog veel vragen open en bepaalt de specifieke invulling van de modellen of zij complementair dan tegengesteld zijn aan elkaar. Het gaat bijvoorbeeld over vragen als: Welke thema's en vraagstellingen moeten worden onderzocht? Welke onderzoeksmethoden hebben de voorkeur?, etc. Het is daarom ook belangrijk te kijken naar welke onderzoeksmethoden in de literatuur worden voorgesteld die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kunnen overbruggen. Door te focussen op onderzoeksmethoden kunnen bovenstaande algemeen geformuleerde modellen concreter vorm krijgen. In de volgende paragraaf wordt ingezoomd op twee onderzoeksmethoden die recent (vernieuwde?) aandacht krijgen en die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kunnen overbruggen: het design-based of constructiegericht onderzoek en het practitioner research.

1.5 Onderzoeksmethoden

1.5.1 Design Based Onderzoek

Design Based Research (ook wel aangeduid als ontwikkelingsgericht onderzoek, constructiegericht onderzoek of ontwerponderzoek) krijgt steeds meer aandacht als onderzoeksstrategie en wordt beschouwd als veelbelovend voor wat betreft het 'overbruggen' van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Op 't Eynde, Verschaffel & De Corte, 2001). De aandacht voor deze onderzoeksstrategie kadert in een ruimere verschuiving van constaterend onderzoek,

waarin denk- en leerprocessen in de gegeven onderwijsomstandigheden worden bestudeerd, naar construerend onderzoek, waarin nieuwe vormen van onderwijs worden ontwikkeld en uitgetoetst (Op 't Eynde, Verschaffel & De Corte, 2001). Bij ontwikkelingsgericht onderzoek werken onderzoekers en praktici nauw samen aan het in opeenvolgende cycli ontwikkelen van onderwijssituaties in een bepaalde klas of school. Niet alleen worden bijdragen geleverd aan de onderwijskundige theorievorming, ook innovatie en optimalisering van de praktijk behoort tot de onderzoeksstrategie (De Corte & Verschaffel, 2001). Op deze manier kunnen bruggen gebouwd worden tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Ten Dam, Volman en Wardekker (2005) argumenteren dat het wetenschappelijke belang van ontwikkelingsgericht onderzoek ligt in de mogelijkheid om de (gebruiks)context te verdisconteren in de theorie, die daardoor een grotere ecologische validiteit krijgt. Ze argumenteren verder dat voor onderwijsvernieuwing de kans vergroot op succesvolle "implementatie" omwille van de wisselwerking tussen onderzoekers en professionals. Kelly (2003) is duidelijk: *'In its goals and in its context of use, this emerging design research methodology attempts to be both scientific and educational'* (p.3).

Het 'Design-Based Research Collective' (2003) - een groep van hoofdzakelijk Amerikaanse onderzoekers die constructiegericht onderzoek promoot - bepaalt vijf kenmerken waaraan goed constructiegericht onderzoek voldoet:

1. De kerndoelstellingen bij het ontwikkelen van leeromgevingen en het ontwikkelen van 'prototypes' van leertheorieën zijn sterk verstrengd met elkaar.
2. Ontwikkelwerk en onderzoek vinden plaats in een constante cyclus van ontwerp, uitvoering, analyse en herontwerp.
3. Onderzoek moet leiden tot theorieën die relevante implicaties inhouden voor practitioners en andere ontwikkelaars.
4. Onderzoek moet verklaren hoe ontwerpen functioneren in authentieke settings. Het moet niet enkel rapporteren over succes of falen van ontwerpen, maar ook over interacties tussen variabelen zodat theorieën over leren en instructie kunnen verfijnd worden.
5. Ontwikkelwerk steunt op methoden die het uitvoeringsproces kunnen linken aan uitkomsten.

Partnerschap tussen onderzoekers en praktici, waarbij onderzoekers en praktici als gelijkwaardig worden beschouwd, is een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van constructiegericht onderzoek. Interessant hierbij is de verwijzing die Op 't Eynde e.a. (2001) maken naar de analyse van Wagner (1997) met betrekking tot de verschillende soorten samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en praktici. Hij maakt een onderscheid tussen drie categorieën die hij aanduidt met de termen 'data-extraction agreements', 'clinical partnerships' en 'co-learning agreements'. Deze laatste vorm van samenwerking is voor constructiegericht onderzoek de interessantste. Binnen deze vorm van samenwerking wordt de leraren volledig betrokken en wordt deze ook aangesproken op zijn deskundigheid als onderzoeker. Er blijven binnen deze vorm van samenwerking verschillen bestaan tussen de rol van onderzoeker en leraar, maar de verschillen zijn vager en wisselend.

Vandenberghe (2005) vat de sterktes van construerend onderzoek goed samen (p.269):

- testen en aanpassen van theorieën over leren en onderwijzen in en vanuit de dagelijkse praktijk;
- de collegiale samenwerking tussen onderzoekers, ontwikkelaars en leraar waardoor de kloof tussen onderzoek (theorie) en praktijk wordt overbrugd;
- het samen ontwikkelen van verschillende typen van kennis;
- de mogelijkheid om, in confrontatie met het dagelijkse klas- en schoolleven, in bepaalde programma's aanpassingen aan te brengen, rekening houdend met een aantal lokale condities en
- daardoor ook de grenzen van bepaalde theorieën, c.q. opvattingen vast te stellen en te aanvaarden.

Anderen zijn dan weer pessimistisch over deze vorm van onderzoek. Zo vindt bijvoorbeeld Depaepe (2002) dat ontwerponderzoek 'oude wijn in nieuwe zakken' is. Hij argumenteert dat er opnieuw 'groepjes specialisten' zullen ontstaan *'die een wetenschappelijke, en dus per definitie van de praktijk afstandelijke vertooggemeenschap worden met een aanzet tot een eigen theorievorming, weliswaar op het retorische vlak (nog steeds) 'in dienst van de praktijk'* (p.49).

Design Based Research wordt verder nog besproken bij het disseminatievraagstuk. Door onderzoek anders op te vatten en op te zetten, dient er immers ook anders nagedacht te worden over de verspreiding van onderzoeksresultaten.

1.5.2 Practitioner research

Een andere interessante onderzoeksbenadering die recent meer en meer aandacht krijgt is het 'Practitioner research'. Binnen deze benadering tracht men de relatie tussen onderwijs en onderzoek anders op te vatten en hoopt men ook de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kleiner te maken. Practitioner research is onder meer een reactie op het traditionele RDD-model dat gebaseerd is op de kennistheoretische veronderstelling dat wetenschap objectieve en algemeen geldende kennis genereert en dat die kennis vervolgens door practitioners kan worden eigen gemaakt en toegepast (Lunenberg, Ponte & van de Ven, 2006). Kennis wordt bij practitioner research gezien als een sociale constructie. Dit is anders dan binnen het RDD-model: het absolute waarheidsgehalte van kennis wordt gerelativeerd.

Bij practitioner research gaat het om practitioners die - al dan niet in samenwerking met externe onderzoekers - hun eigen handelen en/of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt, bestuderen (Lunenberg, Ponte & van de Ven, 2006). Het gaat om kennisontwikkeling in en door praxis.

Interessant aan deze omschrijving is dat het verschillende benaderingen omvat, als bijvoorbeeld 'action research' en 'self-study research'.

2. Deelprobleem 1: “Er is geen (recente) inventaris beschikbaar van Vlaams onderwijsonderzoek”

Voorgaande paragraaf verkende de centrale probleemstelling die het uitgangspunt vormt van het onderzoeksrapport. In volgende paragrafen worden twee deelproblemen nader geanalyseerd. Deze deelproblemen hebben betrekking op 1) het ontbreken van een (recente) inventaris van Vlaams onderwijsonderzoek en 2) het disseminatievraagstuk: het vertalen en verspreiden van resultaten zodat ze toepassing vinden in de praktijk. Beide problemen kunnen de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk vergroten doordat er geen overzicht bestaat van onderzoeksbevindingen of doordat onderzoeksbevindingen niet vertaald raken naar de praktijk. Voorafgaand is het belangrijk op te merken dat beide deelproblemen enkel zullen geanalyseerd worden voor het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek in Vlaanderen. Anders dan de centrale probleemstelling, wordt voor de twee deelproblemen enkel ingezoomd op het fundamenteel wetenschappelijk onderwijskundig onderzoek in Vlaanderen. Door de nadruk te leggen op het fundamenteel wetenschappelijk onderwijskundig onderzoek sluit dit onderzoeksrapport aan bij de basisdoelstellingen van de opdrachtgever van dit onderzoeksproject, het Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk & Technologisch Aspectenonderzoek (viWTA). Het viWTA richt zich namelijk vooral op ‘technology assessment’. Dit is een betrekkelijk nieuwe multidisciplinaire onderzoekspraktijk die de maatschappelijk implicaties van technologische vernieuwingen in kaart probeert te brengen. In het verleden werd vooral onderzoek gefinancierd binnen de zogenaamde b-wetenschappen. Met dit onderzoeksproject wil het viWTA zijn activiteiten ook uitbreiden naar de a-wetenschappen. De nadruk ligt echter niet op technology assessment, wel op de vertaalslag en de implicaties van fundamenteel wetenschappelijk onderwijskundig onderzoek voor de onderwijspraktijk. Aangezien beide deelproblemen enkel zullen geanalyseerd worden voor het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek, wordt in volgende paragraaf het concept fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek afgebakend. De keuze om de deelproblemen enkel te analyseren voor het fundamenteel onderwijsonderzoek impliceert uiteraard niet dat deze problemen afwezig zijn voor andere vormen van onderzoek (als bijvoorbeeld beleidsgericht- of praktijkgericht onderzoek). Wellicht zijn de problemen wel groter bij het fundamenteel onderzoek dan bij andere vormen van onderzoek.

2.1 Inventaris

Voor Vlaanderen ontbreekt een (recente) inventaris van onderwijskundig onderzoek. In Vlaanderen wordt met andere woorden niet systematisch bijgehouden wat er aan onderwijskundig onderzoek wordt verricht. Het beleidsvoorbereidend onderzoek van Verhoeven, Vandenberghe en Doms (1997), uitgevoerd in opdracht van het departement Onderwijs, is daarop een uitzondering. In dit onderzoek werd het Vlaams onderwijsonderzoek geïnventariseerd voor de periode 1989-1999. Daartoe ontwikkelden de onderzoekers een databank bestaande uit abstracts en publicaties van Vlaams onderwijsonderzoek. De onderzoekers stuurden ook een vragenlijst naar de diensthooften

van Vlaamse onderzoeksgroepen die peilde naar de structuur en interdisciplinariteit van de onderzoeksgroepen, de netwerken waarin onderzoekers betrokken zijn, de onderzoekservaringen en de houding tegenover onderwijs en onderzoek. Bovendien beschrijven ze in hun rapporten de sociaalhistorische onderwijscontext van het Vlaamse onderzoek en vergelijken ze deze met Nederland en het Verenigd Koninkrijk.

De auteurs stelden voor de onderzochte periode een permanente stijging vast van het aantal onderzoeksprojecten en het aantal onderzoekers, een grotere diversiteit aan onderzoeksthema's en een toename van de inspanningen om de onderzoeksresultaten te publiceren. Anderzijds constateerden de onderzoekers dat er weinig fundamenteel onderzoek werd verricht en dat het onderwijsonderzoek te sterk werd bepaald door beleidsgeoriënteerde thema's en vragen (Vandenberghe & Verhoeven, 2002/2003).

De inventaris of databank werd - door de onderzoekers of de opdrachtgever - nooit geüpdatet waardoor er voor Vlaanderen geen recente inventaris van onderwijskundig onderzoek beschikbaar is. Huidig onderzoek wenst aan dit hiaat tegemoet te komen door een nieuwe inventaris op te maken. De opmaak van dergelijke inventaris is niet alleen belangrijk in het licht van het verzamelen van informatie, maar kan ons ook iets leren over de evolutie en de inhoud van het Vlaams onderwijsonderzoek. Anders dan bij het onderzoek van Verhoeven, Vandenberghe en Doms (1997) is de beperking dat in het onderhavig onderzoeksproject enkel een inventaris wordt opgemaakt van fundamenteel wetenschappelijk onderwijskundig onderzoek. Hierdoor sluit het onderzoeksrapport aan bij de basisdoelstellingen van de opdrachtgever (cfr. supra).

Bij de analyse van het fundamenteel onderwijskundig onderzoek is een centrale vraag of deze vorm van onderzoek een invloed heeft op de onderwijspraktijk. Deze vraag komt trouwens overeen met één van de hoofdopdrachten van onderwijsonderzoek beschreven door Mortimore (2002) (cfr. infra). Vooraleer te kunnen nagaan hoe - en onder welke voorwaarden - onderwijsonderzoek de onderwijspraktijk beïnvloedt, moet er eerst een duidelijk zicht zijn op de inhoud van het onderwijsonderzoek in zijn geheel. Vandaar het belang van de opmaak van een inventaris van Vlaams onderwijskundig onderzoek.

De volgende twee paragrafen zoomen in op twee concepten die belangrijk zijn voor de verdere bespreking van de deelproblemen, namelijk 'fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek' en 'onderwijsvernieuwing'. Deze twee concepten staan centraal bij de deelproblemen, waardoor een duidelijke afbakening van deze concepten belangrijk is.

2.2 Fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek

Aansluitend bij het eerste deelprobleem en de onderzoekstraditie van de opdrachtgever wordt in dit onderzoek een inventaris opgemaakt van het fundamenteel wetenschappelijk onderwijskundig onderzoek dat de laatste tien jaar werd verricht in Vlaanderen en dat betrekking heeft op het

leerplichtonderwijs. Anders dan het onderzoek van Verhoeven, Vandenberghe & Doms (1997) ligt de focus in dit onderzoek dus enkel op fundamenteel onderwijskundig onderzoek.

Beleidsvoorbereidend en/of praktijkgericht onderzoek valt buiten de scope van dit onderzoek. Net als het vakdidactisch onderzoek en het onderzoek dat wordt uitgevoerd buiten het leerplichtonderwijs, zoals bijvoorbeeld onderzoek binnen het hoger onderwijs of het volwassenenonderwijs.

Voordat we een inventaris van fundamenteel onderwijsonderzoek opmaken is het noodzakelijk eerst deze verschillende vormen van onderwijsonderzoek van elkaar te onderscheiden. Levin spreekt in dit kader van betwiste termen (Levin, 2004). Zeker over hoe fundamenteel onderwijsonderzoek precies verschilt van niet-fundamenteel onderzoek bestaat in de literatuur beslist geen overeenstemming. Uit wat volgt zal blijken dat in dit onderzoek fundamenteel onderzoek zal worden geoperationaliseerd als onderzoek waarvan de resultaten zijn verspreid in de internationale vakliteratuur. Dit is een belangrijke opmerking, omdat uit de inventaris zal blijken dat ook onderzoek dat niet in eerste instantie werd uitgevoerd als fundamenteel onderzoek toch zal opgenomen worden in de inventaris, indien de resultaten via de internationale vakliteratuur werden verspreid. Op deze manier wordt een kwaliteitslabel toegekend door de internationale onderzoeksgemeenschap. De auteurs van dit rapport zijn er zich van bewust dat deze specifieke afbakening kan leiden tot een conceptuele controverse.

Mortimore (2002) omschrijft onderwijsonderzoek - in navolging van de *Higher Education Funding Council of England* - heel algemeen als *'an original investigation undertaken in order to gain knowledge and understanding'* (Mortimore, 2002, p.11). Onderwijsonderzoek wordt in dit rapport minder algemeen, doch breed opgevat - in navolging van de Onderwijsraad (2003) en Broekkamp & Hout-Wouters (2006) - als de structuren, processen en personen die deel uitmaken van systematische en gerichte vormen van kennisontwikkeling over onderwijs. Volgens Mortimore (2002) heeft het onderwijskundig onderzoek vier hoofdopdrachten te vervullen. De eerste opdracht bestaat erin *'to conceptualise, observe and systematically record events and processes to do with learning'*, de tweede opdracht sluit hierbij nauw aan, nl. *'to analyse such observations in order to describe accurately their conditions, contexts and implications'*. De derde opdracht bestaat erin *'to publish accounts of all that is known about the particular topic under consideration, drawing on existing theory from one of the disciplines which contributes to the field, from educational theory itself, or from emerging theory that will itself be aided by the work'*. De vierde opdracht is volgens Mortimore (2002) de belangrijkste: *'to further educational improvement'*. Of anders geformuleerd: *'we want something to happen as a result of the endeavour'*. Kennisproductie staat in deze omschrijving van Mortimore bijgevolg niet op zich. De opdracht van onderwijsonderzoek is niet enkel gericht op kennisvermeerdering, maar ook op een vertaling van de inzichten naar de onderwijspraktijk. Deze opdracht sluit aan bij de focus van het onderzoeksproject, namelijk het bestuderen van de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Bij de omschrijving van Mortimore (2002) is het belangrijk twee zaken op te merken. Vooreerst, de opdrachten van het

onderwijsonderzoek die Mortimore (2002) beschrijft worden niet door alle onderwijsonderzoekers aangenomen. Vooral de vierde opdracht is voor sommige onderwijsonderzoekers controversieel. Hammersley (2003) bijvoorbeeld stelt dat *'educational improvement'* niet de taak is van de onderzoeker, wel deze van de opvoeder of pedagoog. Hij stelt ook dat de doelstellingen van onderwijsonderzoek moeten begrensd worden tot kennisproductie, ofschoon kennis ook relevant kan zijn voor het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Meer algemeen stelt Hammersley (2003) dat onderwijsonderzoek *'cannot be educative, only informative'*. Ten tweede, Mortimore (2002) omschrijft algemene opdrachten van het onderwijsonderzoek. In het kader van dit onderzoeksrapport wordt fundamenteel onderwijsonderzoek geïnventariseerd, het is dan ook noodzakelijk het fundamenteel onderwijsonderzoek nauwer af te bakenen. In volgende paragrafen wordt getracht dergelijke omschrijving uit te werken.

Traditioneel worden verschillende types van onderwijsonderzoek onderscheiden, waarbij fundamenteel onderzoek en toegepast of praktijkgericht onderzoek de belangrijkste categorieën zijn. Jochems (2006) maakt in zijn beschrijving van het Nederlandse onderwijsonderzoek een onderscheid tussen 'puur' onderzoek en 'toegepast' onderzoek. Puur onderzoek is theoriegeoriënteerd en onderzoeksgedreven. Het is onderzoek dat meestal plaatsvindt aan de universiteiten en dat inzicht wenst te krijgen in onderwijsfenomenen. Toegepast onderzoek daarentegen wordt meestal verricht door onderwijsondersteunende instellingen of organisaties. Het is onderzoek dat klantgericht is en waarbij de hoofddoelstelling de verbetering of vernieuwing is van een onderwijspraktijk. Deze opsplitsing is vergelijkbaar met deze van Hammersley (2003). Een gelijkaardige definitie van fundamenteel onderzoek vinden we ook terug bij Broekkamp & Hout-Wolters (2006). Zij omschrijven fundamenteel onderzoek als onderzoek dat uitsluitend gericht is op het ontwikkelen en toetsen van algemene theorieën.

De Nederlandse Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2003) onderscheidt drie typen van onderzoek of kennisontwikkeling:

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

De Nederlandse Onderwijsraad richt zich bij de indeling van onderwijsonderzoek vooral op de doelgroep. Een andere manier om fundamenteel onderzoek af te bakenen is te kijken naar de financieringsbronnen. Zo stellen Verhoeven (2002) en Verhoeven & Vandenberghe (2003) dat

fundamenteel onderzoek in Vlaanderen hoofdzakelijk wordt gefinancierd door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) en door de eerste geldstroom van de universiteiten.

Een uitgebreide omschrijving van het concept fundamenteel onderwijsonderzoek vinden we terug bij Vedder (1990). Hij omschrijft fundamenteel onderwijsonderzoek door te verwijzen naar de relaties die fundamenteel onderwijsonderzoek heeft met andere soorten van onderzoek. Hij komt tot de conclusie dat fundamenteel onderwijsonderzoek verschillende vormen kan aannemen. Zo kan fundamenteel onderwijsonderzoek baanbrekend of vernieuwend onderzoek zijn. Maar ook onderzoek dat ons bestaand kennissysteem uitbreidt of verfijnt, of onderzoek dat generaliseerbaar is, wordt door Vedder omschreven als fundamenteel. Interessant aan de beschrijving van Vedder is de aanvulling dat fundamenteel onderzoek ook kan onderscheiden worden van andere onderzoeksvormen door te verwijzen naar het forum van wetenschappers. Bij fundamenteel onderwijsonderzoek heeft de onderzoeksgemeenschap een belangrijke invloed op de inhoud en de structuur van de onderzoeksprojecten en is de gegenereerde kennis vooral een aanwinst voor de onderzoeksgemeenschap. Deze definitie is vergelijkbaar met deze van de Nederlandse Onderwijsraad (2003).

De onderzoeksgemeenschap speelt dus een belangrijke rol bij de agendabepaling van fundamenteel onderwijsonderzoek. Wardekker (1999) benadrukt dat onderzoekers verantwoording moeten afleggen tegenover andere onderzoekers, de kritische onderzoeksgemeenschap of het 'forum'. Hammersley (2003) argumenteert dat de onderzoeksgemeenschap een essentiële rol speelt in het valideren van onderzoeksresultaten.

Tot slot wensen we te benadrukken dat het onderscheid tussen fundamenteel onderzoek en praktijkgericht of toegepast onderzoek niet altijd even makkelijk te maken is en misschien in hoofdzaak een academische discussie is. Onderwijskunde en pedagogiek zijn per definitie wetenschapsdomeinen gericht op het optimaliseren van de praktijk (bv. Mortimore, 2002). Jehaes & Simons (2001) stellen dan ook terecht dat in pedagogisch - en bijgevolg ook onderwijskundig - onderzoek het zoeken naar 'ware' kennis en het optimaliseren van de praktijk steeds samengaan. Ook hier kan opgemerkt worden dat niet alle onderwijsonderzoekers dit kenmerk onderschrijven (zie bijvoorbeeld Hammersley, 2003).

Samenvattend omschrijven we fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek als onderzoek dat theoriegeoriënteerd en onderzoeksgedreven is waarbij de kennisvraag primeert. Het is onderzoek gericht op de ontwikkeling of verfijning van wetenschappelijk theoretische kennis. Het is onderzoek dat gepresenteerd wordt aan de kritische onderzoeksgemeenschap en waarbij het wetenschappelijke forum een waardeoordeel uitspreekt over het onderzoek. Meestal - maar niet uitsluitend - wordt fundamenteel onderzoek in Vlaanderen gefinancierd door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) of door de universiteiten.

2.3 Onderwijsvernieuwing

In vorige paragraaf werd gesteld dat onderwijskunde per definitie een wetenschapsdomein is gericht op het optimaliseren van de praktijk. Onderwijsvernieuwing is dan ook een belangrijk onderwerp in huidig onderzoek dat de invloed en de relatie van onderwijsonderzoek op onderwijspraktijk wenst te exploreren. In deze paragraaf wordt kort het concept onderwijsvernieuwing verkend en hoe onderwijsonderzoek in relatie tot onderwijsvernieuwing moet gezien worden.

Onderwijsvernieuwing omschrijven we - samen met van den Berg en Vernooy (2001) - als *'het planmatig veranderen of bijsturen van het onderwijs, met als doelstelling de huidige situatie dichterbij de gewenste situatie te doen aansluiten en waarbij innovatie-inhoud, de rol van de betrokkenen, de inpassing in de school als organisatie en de interventiestrategieën duidelijk worden beschreven'*. In deze definitie staan vier componenten centraal, c.q. voorwaarden die bij elke onderwijsvernieuwing in samenhang dienen bekeken te worden:

- de inhoud van de innovatie: dat is de voor te stellen innovatie met bepaalde kenmerken die bij implementatie aan de orde moeten komen;
- de organisatie van de school: dat is de structuur en de cultuur waarin de leraren en schoolleiders functioneren
- de leden van de doelgroep met hun persoonlijke theorieën en werkopvattingen;
- de begeleidingsinterventies, dat is het beleid en de begeleidingsactiviteiten die worden ingezet om het beoogde doel te bereiken.

Van den Berg en Vernooy benadrukken dat deze vier elementen elkaar continu als een soort radarwerk beïnvloeden en zo het succes bepalen van een innovatie. Bovenstaande definitie van onderwijsvernieuwing maakt duidelijk dat onderwijsvernieuwing een bijzonder complex gegeven is. Onderwijsvernieuwing kan dan ook niet worden opgevat als een strikt lineair en rationeel proces. De invloed van onderwijsonderzoek op onderwijspraktijk is niet lineair en verschillende factoren en variabelen spelen hierbij een rol.

Onderzoek naar vernieuwingen en vernieuwingsprocessen is een relatief jong onderzoeksdomein (Vandenberghe, 2001). Onderzoek binnen de onderwijsvernieuwing toonde reeds aan dat sekse (o.a. Hubbard & Datnow, 2000; Paechter, 2003), leeftijd (o.a. Fink, 2003; Hargreaves, 2005; Goodson, More & Hargreaves, 2006) en de aard van het vakdomein (o.a. Van Veen, 2004) een invloed hebben op hoe leraren omgaan met vernieuwingen. Naast deze 'gegevenheden' hanteren leraren ook een aantal mechanismen wanneer ze onderwijsvernieuwingen al dan niet implementeren. Iedere onderwijsvernieuwing brengt bij leraren namelijk een beoordelingsproces op gang (Doyle & Ponder, 1977) dat hen uitdaagt betekenis te geven aan hun manier van werken (Fullan, 1991). Belangrijk hierbij is dat leraren vernieuwingen toetsen aan hun eigen werkcondities en daarbij rekening houden met het praktische aspect van vernieuwingen of de directe bruikbaarheid ervan. Doyle en Ponder (1977) spreken in deze context over 'practicality ethic'. Deze praktische overwegingen die leraren maken bij het beoordelen van vernieuwingen zijn volgens Hargreaves (1994) het resultaat van een complexe combinatie van voornemens,

persoonsskenmerken, politieke argumenten en verplichtingen. Dit maakt duidelijk dat - willen onderzoeksresultaten relevant zijn voor leraren - ze voldoende praktijkgericht dienen te zijn. Onderzoek leert ook dat naast de praktijkgerichte component, onderwijsinnovaties ook best aansluiten bij de persoonlijke opvattingen van leraren over zichzelf en over goed onderwijs (Kelchtermans, 1995; Kynigos & Argyris, 2004; Ballet & Kelchtermans, 2004), en dat vernieuwingen best vertrekken vanuit ontevredenheid die leraren ervaren over de context waarin ze functioneren of over de gebruikte didactische methoden (Woodbury e.a., 2002; Gess-Newsome e.a., 2003). De toepassing van een vernieuwing is er vanuit het standpunt van de leraar op gericht de kloof te dichten tussen wens en werkelijkheid.

De vaststelling dat onderwijsvernieuwing een beoordelingsproces en een proces van betekenisgeving bij leraren teweegbrengt, is te situeren binnen een ruimer en veranderend perspectief op onderwijsvernieuwing. Het sluit namelijk aan bij wat Vandenberghe, van den Berg en Sleegers (1999) omschrijven als het cultureel-individueel perspectief op onderwijsvernieuwing, een reactie op het rationeel-functioneel denken over organisaties en scholen. In het cultureel-individueel perspectief op onderwijsvernieuwing wordt meer rekening gehouden met de motivatie en betrokkenheid van de individuele personen en contexten waarin ze werken (van den Berg, 2004). Vandenberghe, van den Berg en Sleegers (1999) omschrijven deze perspectiefverschuiving als een dynamisch-interactieve benadering van onderwijsvernieuwing. Er is aandacht voor het individu in een sociale context waarbij de school niet langer wordt gezien als een rationeel doelgericht systeem. Het functioneren van een school wordt bepaald door de cultuur van een school, waarbij men een beroep doet op de verantwoordelijkheden van leraren en schoolleiders. Van den Berg (2004) is duidelijk: *'Bij de sturing van een onderwijsvernieuwing speelt het zoeken en betekenis verlenen door het individu een belangrijke rol. Onderwijsvernieuwing verloopt daardoor eerder onvoorspelbaar, evolutionair en niet-lineair'* (p.126). Hieruit volgt dat we er ons van bewust van moeten zijn dat de invloed van onderwijsonderzoek op onderwijspraktijk ook aan deze karakteristieken onderhevig is. Een rechtstreeks en lineair verband van onderwijsonderzoek naar onderwijspraktijk is moeilijk te maken. Landry, Amara en Lamari (2001) stellen dat het gebruik van onderzoeksresultaten nagaan een complex gegeven is, Sardes (2002) dat de invloed van onderzoek op praktijk vaak een langzaam en diffuus gegeven is. Ook Bates (2002) beargumenteert dit. Hij stelt dat de impact van het onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk complex, non-lineair en indirect is. Bij de beschrijving van de invloed van onderwijsonderzoek op onderwijspraktijk moet vooral worden gekeken naar factoren die de implementatie van onderwijsonderzoek bevorderen of belemmeren, willen we de 'weerbarstige' relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk beter leren te begrijpen.

Het complexe, evolutionaire en niet-lineaire karakter van de relatie tussen onderwijsonderzoek en – praktijk zal in het derde deel van dit hoofdstuk nog worden uitgediept bij de bespreking van het disseminatievraagstuk. Daarbij zal eenzelfde perspectiefverschuiving worden beschreven.

3. Deelprobleem 2: “Het disseminatievraagstuk: het vertalen en verspreiden van resultaten zodat resultaten toepassing vinden in de praktijk”

De verkenning van voorgaand deelprobleem - het ontbreken van een inventaris van fundamenteel onderwijskundig onderzoek - is een belangrijke opstap voor de verkenning van volgend deelprobleem: het disseminatievraagstuk. Het gaat hier over een specifiek probleem dat bij de centrale probleemstelling reeds werd aangehaald en dat de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk vormgeeft. Het disseminatievraagstuk heeft betrekking op het vertalen en verspreiden van onderzoeksresultaten zodat onderzoeksresultaten toepassing kunnen vinden in de praktijk. Het disseminatievraagstuk heeft betrekking op verschillende aspecten. Onderzoekers kunnen zich bijvoorbeeld niet bewust zijn hoe ze hun onderzoeksresultaten kunnen vertalen en verspreiden. Maar het disseminatievraagstuk kan ook betrekking hebben op de vaststelling dat er een gebrek is aan effectieve disseminatiekanalen of op de gebrekkige evaluatie van disseminatie-inspanningen (Chafouleas & Riley-Tillman, 2005).

In volgende paragrafen wordt eerst het klassieke disseminatiemodel besproken, daarna worden kritieken aan het adres van dit model geformuleerd om tot nieuwe modellen te komen. Afrondend worden de onderzoeksvragen van het onderzoeksrapport gepresenteerd.

Het is belangrijk op te merken dat het disseminatievraagstuk slechts één aspect is dat aan de basis ligt van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. De keuze om dit probleem nader te analyseren sluit opnieuw aan bij de basisdoelstelling van de opdrachtgever van dit onderzoeksrapport (cfr. supra).

3.1 Disseminatieconcept

Traditioneel wordt disseminatie omschreven als *‘the process requiring a careful match among a) the creation of products or knowledge, and the context of that creation, b) the target audiences and c) the content, media, formats, and language used in getting the outcomes into the hands (and minds) of those target audiences’* (NCDRR, p.4), waarbij het einddoel ‘utilisation’ is. Hutchinson en Huberman (1993) omschrijven disseminatie als *‘the transfer of knowledge with and across settings, with the expectation that the knowledge will be ‘used’ conceptually or instrumentally’* (p.3). Rogers (1995) omschrijft het verspreiden van vernieuwingen als *‘the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system’* (Rogers, p.35).

In de disseminatieliteratuur worden kenmerken besproken van effectieve disseminatiestrategieën (bv. Cros, 2004; Hutchinson & Huberman, 1993; NCDRR, 2001). Wil disseminatie effectief zijn dan dient er rekening gehouden te worden met de behoeften van leraren, dienen er verschillende instrumenten gebruikt te worden, dient er voldoende informatie en bronnenmateriaal meegegeven te

worden, etc. Hutchinson en Huberman (1993) beschrijven zeven factoren die het disseminatieproces faciliteren:

1. Toegankelijkheid, beschikbaarheid en geschiktheid. Deze factor verwijst onder andere naar de mate waarin materiaal beschikbaar en toegankelijk is voor de gebruikers. Deze factor verwijst ook naar de mate waarin materiaal geschikt is voor de gebruiker en zo kan leiden tot effectief gebruik.
2. Relevantie en compatibiliteit. Deze factor verwijst naar de mate waarin ontwikkeld materiaal aansluit bij de context en bezorgdheden van practici.
3. Kwaliteit. Deze factor verwijst naar de kwaliteit van het materiaal of de ontwikkelde kennis.
4. Overtolligheid van boodschappen. Deze factor onderstreept het belang van verschillende kanalen (over de tijd heen) te gebruiken wanneer kennis wordt gedissemineerd.
5. Contact tussen gebruikers. Deze factor wijst op het belang van de uitwisseling van ideeën tussen gebruikers of het interpersoonlijk contact tussen gebruikers.
6. Engagement. Deze factor verwijst naar de mate waarin practici kansen krijgen engagement op te nemen om disseminatieproducten te gebruiken.
7. Ononderbroken interactiviteit. Deze factor verwijst naar de intensiteit van contacten tussen ontwikkelaars en gebruikers.

Algemeen gesteld is disseminatie afhankelijk van vier factoren (Westbrook & Boethel, 1995): de bron (*the agency, organization, or individual responsible for creating the new knowledge or product, and/or for conducting dissemination activities*), de inhoud (*the new knowledge or product itself, as well as any supporting information or materials*), het medium (*ways in which the knowledge or product is described, "packaged," and transmitted*) en de gebruiker (*user of the information or product to be disseminated*). Soms wordt hier een vijfde categorie aan toegevoegd, nl. de implementatiecontext (*context for use of the message, that is, the environmental, personal, and other supports needed to use the information or product*).

Disseminatie van kennis kan omwille van verschillende doelstellingen opgezet worden. Wilson (2005) ontwikkelde bijvoorbeeld een matrix waarin disseminatiedoelstellingen geplaatst kunnen worden. Concreet gaat het om de doelstellingen die onderzoekers voor ogen hebben wanneer ze onderzoeksresultaten dissemineren. Wilson (2005) beschrijft vier doelstellingen: 'spread', 'exchange', 'choice' en 'implementation'.

- *Spread*. Disseminatie is vooral bedoeld om kennis te verspreiden bij leraren en scholen, via bijvoorbeeld publicaties of presentaties, om het bewustzijn van leraren te doen toenemen. Deze vorm van disseminatie is een puur éénrichtingsverkeer.
- *Exchange*. Disseminatie is vooral bedoeld om leraren en scholen te voorzien van informatie over ideeën, producten, of materialen zodat ze in staat zijn weloverwogen keuzes te maken.
- *Choice*. Disseminatie is vooral bedoeld om ideeën, producten of materialen uit te wisselen op bijvoorbeeld workshops of seminars. Interactiviteit is hierbij een belangrijk kenmerk.
- *Implementation*. Disseminatie is vooral bedoeld om leraren of scholen te ondersteunen en te begeleiden tijdens het implementeren van vernieuwingen. Ondersteuning, training, of

andere vormen van begeleiding worden hierbij opgezet om het gedrag en/of de houding van leraren te veranderen. Ondersteuning bij het institutionaliseren van vernieuwingen behoort ook tot deze doelstelling.

De disseminatiedoelstellingen van Wilson (2005) zullen in het vijfde hoofdstuk verder uitgewerkt worden wanneer antwoorden op de deelonderzoeksvragen geformuleerd worden.

Aansluitend bij bovenstaande definities van disseminatie worden vaak handleidingen (bv. NCDDR, 2001; Feijen, Reubsaet & Espinach, 2000; Feijen & Reubsaet, 2001) of instrumenten (SEDL, 2000) opgesteld die ontwikkelaars willen ondersteunen wanneer ze een disseminatieplan opstellen.

3.2 RDD-model

Bij bovenstaande traditionele omschrijvingen wordt disseminatie gezien als een lineair éénrichtingsverkeer, waarbij onderzoekers hun onderzoeksresultaten kenbaar maken of vertalen naar de onderwijspraktijk, of waarbij onderzoeksresultaten de basis vormen voor de ontwikkeling van nascholingen, trainingen, producten, etc. Het model achter deze definities is het Research Development Diffusion model (RDD-model). De leidende gedachte achter het RDD-model (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2005) is dat men het onderwijs kan verbeteren door een rationele planning, met behulp van wetenschappelijke methoden en de ontwikkeling van nieuwe producten of handelingswijzen. Nadat dergelijke producten ontwikkeld zijn dienen deze vervolgens hun weg naar de consument te vinden via gerichte verspreiding. In deze benadering vertrouwt men niet alleen meer op het initiatief en het innoverende vermogen van afzonderlijke scholen of individuele vernieuwers. De inschakeling van organen en personen buiten de scholen (o.a. wetenschappers) moet ertoe leiden dat de gewenste hervorming tot stand komt (p. 54). Binnen het model worden aan verschillende actoren verschillende functies toegekend. Het onderzoek gebeurt door de universitaire onderzoeksgroepen, het ontwikkelwerk heeft plaats in organisaties die specifiek als taak hebben kennis te verspreiden en bestaande praktijken te beïnvloeden, en toepassing in de praktijk wordt verkregen doordat activiteiten worden ontwikkeld gericht op de verspreiding en ondersteuning van implementatieactiviteiten (Vandenberghe, 2005). Intermediairs spelen in dit model een belangrijke rol (Onderwijsraad, 2003).

Volgens Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2005) is het RDD-model een prototype van het expert denken: expertise uit de wetenschap wordt overgedragen om in het onderwijsveld een betere kwaliteit te bewerkstelligen. Anders geformuleerd: kennis wordt ontwikkeld door onderzoekers om nadien getransfereerd te worden naar de onderwijspraktijk (Johnston, 1996). Dit veronderstelt dat wetenschap objectieve en algemeen geldende kennis genereert en dat die kennis vervolgens door leraren kan eigen gemaakt en toegepast worden (Lunenberg, Ponte en van de Ven, 2006).

Vandenberghe (2005) argumenteert dat binnen dit model op een vrij rationele en structurele wijze wordt gewerkt aan de overbrugging tussen onderzoek en praktijk. Rationeel omdat er eerst onderzoek komt, daarna ontwikkeling en verspreiding. De richting hierbij is heel duidelijk: van onderzoek naar praktijk en niet omgekeerd. Structureel omdat verschillende opdrachten worden

toegekend aan verschillende organisaties. Er wordt verondersteld dat een rechtlijnige vertaling mogelijk is van onderzoeksresultaten naar de praktijk.

3.3 Vraagtekens bij het klassieke disseminatieconcept

Bij het RDD-model worden zowel door onderzoekers als door practici vraagtekens geplaatst. Negatieve kenmerken van het model zijn onder andere: verkokering, stereotypering van actoren, gebrekkige aansluiting en communicatie tussen de functies en implementatieproblemen (Onderwijsraad, 2003). Daarnaast wordt ook geargumenteed (zie bijvoorbeeld Jochems & Kirschner, 2003) dat onderzoekers weinig inspanningen leveren om onderzoeksbevindingen voor derden toegankelijk te maken. Bij de verschillende problemen die verbonden zijn aan het RDD-model, blijkt vooral het implementatieprobleem een groot probleem te zijn. Leraren blijken ontwikkelde producten of wetenschappelijke kennis niet toe te passen zoals bedoeld door de ontwikkelaars of onderzoekers. In deze context kunnen we verwijzen naar de eerdere paragraaf over onderwijsvernieuwing waarbij onderwijsvernieuwing werd gekarakteriseerd als onvoorspelbaar en niet-lineair, en waarbij beoordelingsprocessen en processen van betekenisgeving belangrijke factoren zijn bij het implementeren van vernieuwingen. Bates (2002) argumenteert dat de invloed van het onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk niet kan gevat worden als *'theory to application'*, maar dat leraren een actieve, complexe en bemiddelende rol spelen in de relatie onderwijsonderzoek / onderwijspraktijk.

Vandenbergh (2005) werkt het implementatieprobleem verder uit: *'Door verschillende fasen (onderzoek, ontwikkeling, verspreiding) te onderscheiden waarin telkens specifieke activiteiten worden opgezet, introduceert men op systematische wijze een kans op uiteenlopende interpretaties van de betekenis en het belang van onderzoeksresultaten, maar ook van theoretische uitgangspunten basisconcepten, aanwezig in het onderzoek. Met andere woorden: curriculumontwikkelaars en ontwikkelaars van nieuwe methoden, en begeleiders in hun concrete begeleidingsactiviteiten en het materiaal dat ze daarbij gebruiken, interpreteren theorieën en onderzoeksresultaten en creëren daarbij een concrete uitwerking die niet altijd aansluit bij, of soms zelfs afwijkt van de theoretische uitgangspunten, concepten en daarbij aansluitend onderzoek (p. 266).'* Anders geformuleerd: leraren, ontwikkelaars, intermediairs, etc. interpreteren onderzoeksresultaten elk op hun manier en zullen er anders mee omgaan. Verschillende personen op verschillende niveaus interpreteren onderwijsvernieuwingen of onderzoeksresultaten. Dit kan er ook toe leiden dat de vooropgestelde doelen van onderwijskundige vernieuwingen niet worden gerealiseerd, of dat niet vooropgestelde doelen worden gerealiseerd. Fink (2003) spreekt in dit verband over *'the law of unintended consequence'*. Deze wet *"...suggests that for every policy initiative there will be unpredicted and unpredictable results"* (Fink, 2003, p.105). Vandenbergh (2004) spreekt over de implementatietrap. Craig (2006) merkt in deze context terecht op dat we ons technisch-rationeel idee van de *'leraar als uitvoerder'* drastisch moeten wijzigen. Daarenboven toonde onderzoek ook aan dat het RDD-model nauwelijks leidde tot implementatie. Englert & Tarrant (1993) stellen dat hoewel het model wijdverspreid is, het ook weinig effectief is gebleken.

3.4 Nieuwe modellen?

Steeds meer auteurs argumenteren dat het RDD-model moet worden aangepast of aangevuld. Belangrijk hierbij is de opmerking van Brown (1995). Hij stelt dat de invulling van het disseminatie-concept afhankelijk is van de invulling van het concept 'professionele ontwikkeling'. Auteurs die ervoor pleiten het klassieke disseminatieconcept anders in te vullen, vinden dat er meer plaats moet zijn voor samenwerking tussen onderzoekers en practici. Het traditionele top-down model moet volgens Eglert en Tarrant (1993) worden vervangen door een model waarin leraren een hoofdrol spelen om samen met onderzoekers innovaties te ontwikkelen. In plaats van een lineair model is een circulair model wenselijk (Pieters & Jochems, 2003). Volgens Sue (1996) sluit het concept disseminatie teveel aan bij het adoptieperspectief (cfr. paragraaf over onderwijsvernieuwing) en houdt het onvoldoende rekening met een complex samenspel van omstandigheden als *'the establishment of a culture in which innovative teaching is expected and rewarded, and in which teams or departments rather than isolated individuals are the unit of change; the use of strategies which involve discussion, sharing of experiences, reflection and collaborative learning; and then the support of innovation through encouragement, recognition and resources.'* Brown (1995) benadrukt dat leraren moeten gezien worden als 'professionele partners' en dat ze een belangrijke invloed moeten hebben op welk onderzoek er wordt uitgevoerd. In de literatuur worden duidelijke pleidooien gevoerd (Englert & Tarrant, 1993; Landry, 2001; NCDRR, 2001; Hemsley-Brown & Sharp, 2003) om disseminatie niet te zien als een eenrichtingsverkeer, maar om de nadruk te leggen op dialoog, samenwerking (Gather-Thurler, 1993; Reeves, 2005) en communicatie (McIntyre, 2005).

3.4.1 Kennisgemeenschappen

In het advies van de Nederlandse Onderwijsraad (2003) wordt naast het klassieke RDD-model ook het model van de kennisgemeenschappen besproken. De Onderwijsraad (2003) verstaat onder kennisgemeenschap *'een heterogene groep van verschillende soorten kennisontwikkelaars en -gebruikers'* (p.38). Ook Broekkamp en Hout-Wolters (2006) beschrijven het model van de kennisgemeenschappen als één van de oplossingsmodellen om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen (cfr. supra). Zij zien kennisgemeenschappen als *'structurele samenwerkingsverbanden die zijn georganiseerd met het doel dat de deelnemers, een groep mensen die een gezamenlijk belang of hartstocht delen, van de deskundigheid van elkaar profiteren en samen nieuwe kennis tot stand brengen. Dit doen zij door kennis uit te wisselen of andere activiteiten uit te voeren in het kader van innovatie, professionalisering en/of onderzoek'* (p.50). In de literatuur wordt ook gesproken over 'community of learning', 'community of practice' of 'community of expertise'. Binnen een kennisgemeenschap zijn research, development en diffusion samengevoegd. Er is ook steeds een terugkoppeling tussen deze elementen en de verschillende actoren zijn nauw betrokken bij elkaars activiteiten.

Interessant in het rapport van de Onderwijsraad (2003) is de vergelijking die wordt gemaakt met het werk van Gibbons e.a. (1994). Zij maakten een onderscheid tussen twee types van kennisontwikkeling, modus I en modus II genoemd. De Onderwijsraad (2003) argumenteert dat het RDD-model overeenkomt met modus I, en dat het model van de kennissgemeenschappen overeen komt met modus II. Onderstaande Tabel (Onderwijsraad, 2003) illustreert het verschil tussen modus I en modus II.

Tabel 1. Types van kennisontwikkeling volgens Gibbons e.a. (1994).

Modus I	Modus II
Kennisproductie los van de context van toepassing (in kringen van de wetenschap)	Kennisproductie in een context van toepassing
Monodisciplinariteit	Transdisciplinariteit
Homogeniteit	Heterogeniteit
Problemen oplossen door toepassing van elders verworven kennis	Problemen oplossen door ontwikkeling van kennis in context van toepassing door verschillende betrokkenen gezamenlijk
Kennisontwikkeling in wetenschappelijke instituten	Nieuwe plaatsen van kennisontwikkeling (niet-universitaire instellingen, overheid, bedrijven, adviesbureaus)

Gibbons e.a. (1994) pleiten om kennisontwikkeling volgens Modus I aan te vullen met Modus II. Ook de Onderwijsraad (2003) argumenteert dat beide modellen, het RDD-model en het model van de kennissgemeenschappen, waardevolle elementen bevatten en met elkaar dienen gecombineerd te worden.

3.4.2 Andere oplossingsmodellen

Voorgaand model van de kennissgemeenschappen is een specifiek model om én de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006) te overbruggen, én disseminatie van kennis (Onderwijsraad, 2003) anders in te vullen. In vorige paragraaf werden naast verschillende oplossingsmodellen, ook onderzoeksmethoden gepresenteerd die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kunnen overbruggen. Bij deze modellen en bij deze onderzoeksmethoden is het belangrijk op te merken dat ook disseminatie anders zal moeten opgevat worden. Dit is vooral het geval bij Design-Based Research. De Corte & Verschaffel (2001) argumenteren in deze context dat er *'nood is aan onderzoek gericht op het uitwerken van een strategie voor de transitie van kleinschalige onderwijsexperimenten in samenwerking tussen onderzoekers en professionals naar de bredere verspreiding en implementatie van innoverende krachtige onderwijsleeromgevingen'* (p.185). Collins, Joseph en Bielkaczyc (2004) formuleren het probleem krachtiger: *'the effectiveness of a design in one setting is no guarantee of its effectiveness*

in other settings' (p.18). Anders geformuleerd: wanneer constructiegericht onderzoek wordt opgezet om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te dichten, dient ook anders nagedacht te worden over de verspreiding en implementatie van de onderzoeksresultaten en de vernieuwing. In de literatuur spreekt men in deze context over 'scaling up' of het verspreiden van onderwijsvernieuwing (bv. Datnow, 2002). Coburn (2003) benadrukt dat het proces van 'scaling up' een multidimensionaal gegeven is. Dit proces is volgens Coburn (2003) één van de belangrijkste uitdagingen voor onderwijsvernieuwing, maar hij merkt dat hier in de literatuur en in het onderzoek nog weinig aandacht aan wordt besteed.

In deze context is het interessant op te merken dat constructiegericht of ontwikkelingsonderzoek (zoals eerder besproken in 1.5.1.) en kennissgemeenschappen (zoals eerder besproken in 1.4.4.) nauw met elkaar verbonden zijn. *'De voor de hand liggende methodische pendant van kennissgemeenschappen vormt ontwerpgericht onderzoek of ontwikkelingsgericht onderzoek'* (p.243), stelt van den Akker (2005). Hij argumenteert dat de motieven voor kennissgemeenschappen en ontwikkelingsonderzoek complementair zijn, *'door vanuit diverse invalshoeken samen te werken, komen tot meer succesvolle (relevante, bruikbare, effectieve) oplossingen van onderwijsproblemen, alsmede tot kennisgroei over de aanpak van die problemen'* (p.343). Ook Vandenberghe (2005) maakt deze koppeling wanneer hij het heeft over 'professionele leergemeenschappen'. Volgens Vandenberghe (2005) kunnen professionele leergemeenschappen een context bieden voor constructie-onderzoek. Hij argumenteert dat om diverse redenen ontwerp-onderzoeken meestal van beperkte duur zijn en dat activiteiten tot stand gekomen in een partnerschap met onderzoekers verdwijnen na verloop van tijd. Het is dan ook nodig na te gaan hoe leerprocessen bij onderzoekers en practici kunnen gecontinueerd worden. Dit kan onder meer via een professionele leergemeenschap. Een professionele leergemeenschap is bij Vandenberghe (2005) een structuur gecreëerd op school (of binnen de scholengemeenschap) waardoor de professionele ontwikkeling van individuele docenten wordt ondersteund, waardoor samenwerking in het team wordt bevorderd en waardoor de school als organisatie ondersteunend gaat functioneren. Vandenberghe voegt hieraan toe: *'Met het oog op het overbruggen van de kloof tussen onderzoek en praktijk, is het daarnaast ook nodig een relatief permanent samenwerkingsverband met onderzoeksinstellingen tot stand te brengen. Het is immers niet uitgesloten dat zelfs goed functionerende, plaatselijke leergemeenschappen zich terugplooiën op de reeds aanwezige (praktijk-)kennis en dat er weinig aandacht besteed wordt aan externe kennisbronnen'* (p.270). Over de specifieke rol van de onderzoeker in een professionele leergemeenschap moet nog gediscussieerd worden, maar ook voor leraren moeten de mogelijkheid krijgen in een professionele leergemeenschap aan onderzoek te doen.

3.4.3 Goede praktijken

Recent is er binnen het onderwijs ook aandacht voor het gebruik van 'voorbeelden van goede praktijken'. Moos (2006) argumenteert dat 'voorbeelden van goede praktijken' een alternatief kunnen

zijn voor het lineaire denken over onderzoek en kennisontwikkeling. De overheid, pedagogische begeleidingsdiensten en nascholers hechten steeds meer belang aan het gebruik van goede praktijken. Goede praktijken worden dan gezien als een sturingsinstrument voor de verbetering van het onderwijs (Kelchtermans & Labbe, 2005). Achterliggende gedachte hierbij is: *'het verspreiden van informatie over een goede praktijk zal schoolteams stimuleren om het eigen onderwijs te verbeteren'* (Kelchtermans, 2004/2005). Niet alleen in Vlaanderen, ook internationaal wint de idee dat scholen veel kunnen leren van goede praktijken. Day, van Veen en Sim (1997) stellen bijvoorbeeld dat *'descriptions of good practice are powerful instruments to energise renewal in the current education crisis'* (p.14). Niet alleen het gebruik van onderzoeksresultaten staat centraal, maar ook het gebruik van methoden die werken in andere scholen. Voorbeelden van goede praktijken kunnen leiden tot effectieve disseminatie (Owens, 2001), of onderwijsvernieuwing (Pieters & Jochems, 2003).

Knight en Smith (1989) staan kritisch ten aanzien van het gebruik van goede praktijken. Volgens hen is het gebruik van goede praktijken steeds verbonden met waardeoordelen en methodologische problemen. Ook Kelchtermans en Labbe (2005) plaatsen hierbij een aantal vraagtekens. Ze wijzen het gebruik van goede praktijken niet af. Integendeel, ze beargumenteren dat goede praktijkvoorbeelden passen binnen het implementatieperspectief op onderwijsvernieuwing (cfr. supra). Scholen beschikken immers al over voldoende ruimte voor aanpassing en interpretatie van de goede praktijk. Kelchtermans en Labbe (2005) plaatsen wel vraagtekens bij de 'problematische veronderstellingen' van voorbeelden van goede praktijken. In concreto hebben ze het over problematische assumpties betreffende de normativiteit van onderwijs, politieke kwesties van macht, de contextgebondenheid van onderwijs en de doelmatigheid van praktijkvoorbeelden als sturingsinstrument. Ook Moos (2006) heeft vragen bij het gebruik van goede praktijken. Zo stelt hij dat gebruikers van goede praktijken zeker de mogelijkheid moeten krijgen te reflecteren over de context, achtergronden en waarden van de voorgestelde goede praktijk. Indien deze ruimte niet wordt voorzien, moeten scholen een goede praktijk implementeren die niet aangepast is aan de eigen context.

4. Onderzoeksvragen

Aansluitend bij de centrale probleemstelling en de verschillende deelproblemen wordt in deze paragraaf de centrale onderzoeksvraag en de verschillende deelonderzoeksvragen geformuleerd.

Centrale onderzoeksvraag van het rapport is:

1. Hoe krijgt de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk vorm in Vlaanderen? Welke zijn belemmerende en faciliterende factoren die ervoor zorgen dat onderzoeksinzichten al dan niet toepassing vinden in de Vlaamse onderwijspraktijk? Hoe krijgt het disseminatieproces concreet vorm en welke rollen vervullen de verschillende onderwijsactoren hierin?

Aansluitend bij de deelprobleem wordt volgende tweedelige deelonderzoeksvraag geformuleerd:

2.1. “Welke zijn de belangrijkste Vlaamse onderwijskundig studies die de afgelopen tien jaar verricht zijn door de Vlaamse universiteiten en die zich situeren binnen het fundamenteel wetenschappelijk onderwijskundig onderzoek?”

2.2. “Welke strategieën hanteren de onderzoekers aan de Vlaamse universiteiten om hun onderzoeksresultaten - verkregen uit fundamenteel onderwijsonderzoek - kenbaar te maken bij leraren en scholen basis- en secundair onderwijs?”

Deze laatste vraagstelling peilt expliciet naar het disseminatievraagstuk.

In een volgend hoofdstuk wordt de concrete onderzoeksopzet en gehanteerde methodologie besproken.

HOOFDSTUK 2 ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

In vorig hoofdstuk werden de probleemstellingen geschetst die uitmondten in de onderzoeksvragen. Dit hoofdstuk gaat in op de onderzoeksopzet, de gehanteerde onderzoeksmethodologie en de te verwachten onderzoeksresultaten. In een eerste paragraaf worden de onderzoeksvragen nogmaals herhaald.

1. Onderzoeksvragen

De centrale probleemstelling die in vorig hoofdstuk geschetst werd heeft betrekking op het bestaan van een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk waardoor onderwijsonderzoek een geringe impact heeft op de onderwijspraktijk. In vorig hoofdstuk werden ook nog twee deelproblemen geschetst die met elkaar verbonden zijn: 1) het ontbreken van een (recente) inventaris van Vlaams fundamenteel onderwijsonderzoek en 2) het disseminatievraagstuk, of de vraag hoe onderzoeksresultaten best vertaald en verspreid worden zodat resultaten effectief toepassing vinden in de onderwijspraktijk. Voor elk van deze probleemstellingen zijn er geen of nauwelijks gegevens beschikbaar voor de Vlaamse context. De twee onderzoeksvragen sluiten dan ook aan bij de eerder geschetste probleemstellingen:

Centrale onderzoeksvraag:

1. Hoe krijgt de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk vorm in Vlaanderen? Welke zijn belemmerende en faciliterende factoren die ervoor zorgen dat onderzoeksinzichten al dan niet toepassing vinden in de Vlaamse onderwijspraktijk? Hoe krijgt het disseminatieproces concreet vorm en welke rollen vervullen de verschillende onderwijsactoren hierin?

Deelonderzoeksvragen:

2.1. "Welke zijn de belangrijkste Vlaamse onderwijskundig studies die de afgelopen tien jaar verricht zijn door de Vlaamse universiteiten en die zich situeren binnen het fundamenteel wetenschappelijk onderwijskundig onderzoek?"

2.2. "Welke strategieën hanteren de onderzoekers aan de Vlaamse universiteiten om hun onderzoeksresultaten - verkregen uit fundamenteel onderwijsonderzoek - kenbaar te maken bij leraren en scholen basis- en secundair onderwijs?"

2. Methode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd gekozen voor een combinatie van onderzoeksmethoden: het organiseren van focusgroepen, het uitvoeren van een literatuurstudie en het ontwikkelen van een vragenlijst.

2.1 Focusgroepen

Focusgroepen werden georganiseerd om een duidelijker zicht te krijgen op de centrale onderzoeksvraag: 1) de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkennen; 2) zicht krijgen op de mate waarin leraren en scholen onderzoeksresultaten hanteren en implementeren en welke factoren hierbij belemmerend en faciliterend werken; en 3) zicht krijgen op de rollen die de verschillende onderwijsactoren vervullen tijdens het disseminatieproces. Een focusgroep is een vaak gebruikte kwalitatieve onderzoeksmethode in onderwijsonderzoek (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996). Steyaert en Lisoir (2006) omschrijven een focusgroep als *‘...een gestructureerde discussie onder een kleine groep van stakeholders, begeleid door een ervaren gespreksleider. De methode is ontworpen om informatie te verkrijgen over de voorkeuren en waarden van (uiteenlopende) mensen met betrekking tot een bepaald onderwerp en om te kunnen verklaren waarom ze die mening hebben. Tijdens een focusgroep wordt een gestructureerde discussie van een interactieve groep in een tolerante, geruststellende omgeving geobserveerd. Een focusgroep kan dus gezien worden als een combinatie van een gericht interview en een discussiegroep.’* (p. 135). Focusgroepen worden onder meer gebruikt om snel een beeld te krijgen van wat de publieke opinie vindt (wanneer tijdsgebrek of beperkte middelen geen ruimer onderzoek mogelijk maken), of om informatie te verzamelen over de behoeften van stakeholders rond een bepaalde kwestie of concept (Steyaert & Lisoir, 2006). Focusgroepen zijn georganiseerde discussies met een beperkt aantal deelnemers om informatie te verkrijgen over hun mening, opinie, en ervaring over een bepaald topic (Gibbs, 1997; Puchta & Potter, 2004). Een belangrijk kenmerk hierbij is de interactie tussen de groepsleden (Morgan, 1998).

Vier focusgroepen werden georganiseerd met vier groepen van onderwijsactoren die een belangrijke rol vervullen in het disseminatieproces van onderzoeksresultaten. Focusgroepen vonden plaats met:

- Leraren: deze vormen de spilfiguur bij vernieuwingsprocessen (van den Berg, 2004; Doyle & Ponder, 1997; Fullan 1991; Olsen & Kirtman, 2002) op school. Voor de focusgroep met leraren werden ook een aantal zorgcoördinatoren uitgenodigd. Zorgcoördinatoren kunnen immers een belangrijke rol spelen in het opzetten van een professionaliseringsbeleid (Vanderlinde & Gombey, 2005).
- Directies: deze worden verondersteld een duidelijk zicht te hebben op welke vernieuwingen geïmplementeerd werden op hun school en spelen ook een belangrijke rol bij vernieuwingsprocessen (Fullan, 2002) en bij het verspreiden van informatie (Van den Broeck, 2001).
- Onderzoekers; deze kunnen hun onderzoek toegankelijker en praktijkgericht maken voor leraren en intermediairs (Stevens, 2004).
- Intermediairs: deze kunnen kennis ‘vertalen’ voor en doorgeven aan de onderwijspraktijk (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006; Onderwijsraad, 2003). Concreet werd ervoor geopteerd om vertegenwoordigers uit de lerarenopleiding, nascholingsdiensten, pedagogische begeleidingsdiensten en onderwijsmedia uit te nodigen voor de focusgroepen.

Een overzicht van de verschillende deelnemers aan de focusgroepen is opgenomen in bijlage 1. Voor de focusgroepen met leraren en directies werd gestreefd naar een optimale spreiding van deelnemers inzake onderwijsnet, onderwijsniveau (basis- versus secundair onderwijs) en provincie. Voor de focusgroep met onderzoekers werd gestreefd naar een optimale spreiding inzake onderzoeksinstelling (KULeuven, UGent, UA en VUB) en onderzoekslijn. Hoofdzakelijk ZAP-leden en doctorassistenten werden uitgenodigd voor deze focusgroep. Bij de samenstelling van de focusgroep voor intermediairs werd vooral rekening gehouden met de professionele werkcontext (i.c. lerarenopleiding, pedagogische begeleiding of nascholingsdienst). Aan de focusgroep met leraren, directies en intermediairs participeerden twaalf personen. Negen onderzoekers namen deel aan de focusgroep met onderzoekers.

Het gebruik van focusgroepen kadert ook binnen de traditie van de opdrachtgever van onderhavig onderzoek om bij onderzoek gebruik te maken van participatieve methoden en technieken bij het bevragen van 'ervaringsdeskundigen'.

Voor elke focusgroep werd een aantal principes gehanteerd (cfr. Lombaert, Verbeke, Maes & Valcke, 2002). Zo werd voor iedere focusgroep een vast scenario of protocol opgesteld in overleg tussen de onderzoekers, de opdrachtgever en de facilitator. Elke focusgroep duurde maximaal drie uur. Voor het gesprek werd in een welkomstwoord de bedoeling toegelicht van het onderzoek en de focusgroep. Er werden weinig gestructureerde vragen gesteld om deelnemers de kans te geven te antwoorden vanuit verschillende perspectieven en met aandacht voor verschillende dimensies. Er werd bewust een beroep gedaan op een externe facilitator zodat de onderzoekers enkel hun rol als observator en verslaggever konden opnemen. De rol van facilitator bestond er onder andere in de vragen te stellen, de discussie binnen het kader en binnen de tijdslimiet te houden en de hoofdideeën samen te vatten. Na afloop van elke focusgroep werd een verslag opgesteld door de onderzoekers. Omdat het verslag interpretaties bevatte van de onderzoekers werd het verslag voor amendering rondgestuurd naar alle deelnemers aan de focusgroep (cf. criteria voor interpretatief onderzoek bij Wardekker, 1999; en het controleren van de onderzoekssubjectiviteit bij Kelchtermans, 1999).

Eén van de principes die gehanteerd werd bij de focusgroepen was het gebruik van een vast scenario of protocol. Dit scenario bevatte de doelstellingen, methodieken, richtvragen en de aanpak van de focusgroepen. Voor iedere focusgroep werd een afzonderlijk scenario opgesteld. De focusgroepen met leraren, intermediairs en directies werden opgezet rond twee grote inhoudelijke lijnen. In de eerste plaats werd verkend hoe en waarom onderzoeksresultaten hun toepassing (kunnen) vinden. In een tweede deel werd ingezoomd op de rol die de verschillende onderwijsactoren kunnen spelen bij het toepassen van fundamenteel onderzoek in het onderwijs. Om abstracte discussies te vermijden werd in de focusgroep vertrokken vanuit reële voorbeelden van fundamenteel Vlaams onderwijsonderzoek. Een voorbeeldscenario (focusgroep intermediairs) werd opgenomen in bijlage 2. De focusgroep met onderzoekers werd iets anders aangepakt. Voor deze focusgroep werd niet vertrokken vanuit reële onderzoeksvoorbeelden, maar werd de discussie

gestuurd via de 'Critical Incidents'-methode. Via deze methode wordt aan deelnemers gevraagd positieve en negatieve voorbeelden te identificeren.

Het werken met focusgroepen heeft een aantal voordelen, zoals het snel een beeld krijgen van de publieke opinie. De methode heeft ook aantal beperkingen. In het kader van huidig onderzoek kunnen we aanstippen dat de verzamelde gegevens vooral indicatief in plaats van representatief zijn. Ook werden geen gegevens verzameld over de achtergronden van de deelnemers aan de focusgroepen. Leraren en directies werden via een algemene mailing uitgenodigd deel te nemen aan de focusgroep. Het lijkt waarschijnlijk dat de deelnemers geen representatieve staalkaart vormen van hun referentiegroep. We gaan ervan uit dat vooral personen met een duidelijke mening over onderwijsonderzoek deelnamen aan de focusgroepen (zie ook Everton, Galton & Pell, 2000).

2.2 Literatuurstudie

Om tot een antwoord te komen op de eerste deelonderzoeksvraag werd een literatuurstudie uitgevoerd. Aansluitend bij de eerder uitgewerkte definitie van fundamenteel onderwijsonderzoek (cfr. 2.2.) werden publicatiegegevens verzameld van enerzijds doctoraatsprojecten en anderzijds onderzoeksprojecten waarvan verslag werd uitgebracht in internationaal peer reviewed tijdschriften. Het criterium 'publiceren in internationaal peer reviewed tijdschriften' sluit aan bij de belangrijke rol van de internationale onderzoeksgemeenschap op de inhoud, structuur en agenda van het onderwijsonderzoek en fungeert als kwaliteitscriterium. Tijdens de literatuurstudie werden dan ook de databanken 'Web of Science' en 'Ebsco Host Research Databases' geraadpleegd. Naast het opzoeken van referenties in bovenstaande databanken werden ook publicatiegegevens verzameld via een schriftelijke bevraging van de Vlaamse onderwijsonderzoekers (cfr. infra). De IWETO-databank¹ werd niet bevragd aangezien deze databank vooral informatie bevat over lopende onderzoeksprojecten.

Aansluitend bij de doelstellingen van het viWTA en de onderzoeksopdracht werd enkel gefocust op fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek. Het is er de opdrachtgever in de eerste plaats te doen om een analyse van het proces van nieuwe kennisproductie en kennistransfer. Het beleidsvoorbereidend onderwijsonderzoek behoorde daarom niet tot het blikveld van het onderzoek, tenzij hierover internationaal werd gepubliceerd.

Naast deze beperking dienden, omwille van de beperkte looptijd van het onderzoek, ook nog een aantal andere keuzes gemaakt te worden. Ook deze keuzes resulteren in tekortkomingen. Vooreerst, werd het vakdidactisch onderzoek niet in kaart gebracht. De 'versnipperdheid' van het vakdidactisch onderzoek, in combinatie met de looptijd van het onderzoeksproject, leidde tot deze keuze. Een belangrijke beperking gezien het belang van vakdidactisch onderzoek voor het onderwijs, met name voor het secundair onderwijs. Daarnaast werd er ook voor gekozen primair

¹ Inventaris van het Wetenschappelijk en Technologisch Onderzoek in Vlaanderen

onderzoeksgegevens te verzamelen van onderzoekers verbonden aan de Vakgroepen Pedagogische Wetenschappen en Sociale Wetenschappen. Eerder onderzoek (Verhoeven, Vandenberghe & Doms, 1997) wees namelijk uit dat vooral deze faculteiten verantwoordelijk zijn voor het meeste onderwijsonderzoek in Vlaanderen.

De combinatie van een literatuurstudie met een vragenlijst leidde tot de opmaak van een inventaris van fundamenteel onderwijsonderzoek. De inhoud van de vragenlijst wordt in een volgende paragraaf besproken.

2.3 Vragenlijst

De vragenlijst voor onderwijsonderzoekers werd ontwikkeld om antwoorden te kunnen formuleren op de deelvraagstellingen. Naast het opvragen van publicatiegegevens werd in de vragenlijst voor onderwijsonderzoekers ook gepeild naar de disseminatiestrategieën die onderzoekers hanteren om hun onderzoeksresultaten kenbaar te maken. Gegevens werden opgevraagd over het medium dat onderzoekers hanteren om hun onderzoeksresultaten te verspreiden en de bijhorende disseminatiedoelstellingen. Meer informatie over de inhoudelijke opmaak van vragenlijst is opgenomen in hoofdstuk vijf.

De vragenlijst werd opgestuurd naar alle ZAP-leden² betrokken bij het onderwijsonderzoek. Ook werden belangrijke onderwijsonderzoekinstellingen aangeschreven³. Aansluitend bij de vaststelling dat vooral onderzoekers werkzaam aan de Faculteiten Psychologie & Pedagogische Wetenschappen en de Faculteiten Sociale Wetenschappen (Verhoeven, Vandenberghe en Doms, 1997) onderwijsonderzoek verrichten, werden ZAP-leden werkzaam aan bovenstaande faculteiten schriftelijk bevestigd. In totaal werden 65 vragenlijsten verstuurd. De vragenlijst werd schriftelijk en elektronisch verstuurd in de periode eind juni - begin juli 2006. Omwille van de lage respons op de vragenlijst werd tijdens het onderzoek besloten de vragenlijst - na afronding van de literatuurstudie - in een herwerkte vorm op te sturen naar de onderwijsonderzoekers. De individueel herwerkte vragenlijsten bevatten reeds de publicatiegegevens die werden verzameld tijdens de literatuurstudie. Aan de onderwijsonderzoekers werd nu persoonlijk gevraagd 1) te controleren of de publicatiegegevens correct en volledig zijn, 2) gegevens te voorzien met betrekking tot disseminatiemedia en -doelstellingen. De individueel herwerkte vragenlijst werd begin september 2006 verstuurd.

Responsgegevens over de schriftelijke bevestiging waren moeilijk te verzamelen omdat niet alle ZAP-leden de vragenlijst zelf invulden. Sommige ZAP-leden kozen ervoor de vragenlijst te verspreiden onder hun medewerkers met de vraag ingevulde exemplaren rechtstreeks naar de onderzoekers terug te sturen. Wel kunnen we stellen dat ons disseminatie-gegevens werden toegestuurd voor 58

² Zelfstandig Academisch Personeel

³ Het Hoger Instituut voor de Arbeid, het steunpunt ICO, het steunpunt NT2 en het steunpunt GOK.

van de 90 geïnventariseerde onderzoeksprojecten. Dit betekent dat we voor tweederde van de geïnventariseerde onderzoeken beschikken over disseminatie-informatie. Er zijn verschillende mogelijke verklaring voor de relatief hoge non-respons. Een eerste verklaring is dat recent verschillende ZAP-leden op emeritaat zijn gegaan. Ten tweede stellen we vast dat een aantal onderzoekers doorgestroomd zijn naar een andere functie. Dit neemt niet weg dat een aantal onderwijsonderzoekers niet gereageerd hebben op onze oproepen tot medewerking.

3. Uitkomst

De antwoorden op de verschillende onderzoeksvragen leidden tot volgende uitkomsten:

- een verkennende analyse van de mate waarin scholen onderzoeksresultaten hanteren en implementeren en de verschillende rollen die onderwijsactoren hierin vervullen;
- een verkennende analyse van factoren die dit proces belemmeren of faciliteren;
- een inventaris van fundamenteel onderwijsonderzoek verricht door de Vlaamse universiteiten;
- een disseminatiematrix met de strategieën en doelstellingen die onderwijsonderzoekers hanteren om hun resultaten kenbaar te maken;
- beleidsaanbevelingen.

4. Samenvatting

In dit hoofdstuk werd ingegaan welke onderzoeksmethoden moeten leiden tot antwoorden op de centrale onderzoeksvraag en de verschillende deelonderzoeksvragen. Iedere onderzoeksmethode werd geschetst en mogelijke tekortkomingen werden aangehaald. Tot slot wordt in onderstaande tabel de relatie tussen onderzoeksvraag, onderzoeksmethoden en verwachte uitkomsten, overzichtelijk weergegeven.

Tabel 2. Relatie tussen onderzoeksvraag, onderzoeksmethoden en verwachte uitkomsten.

Onderzoeksvraag	Methode	Uitkomst
Toepassing van onderzoeksresultaten in de praktijk?	- Focusgroepen (leraren, directies, intermediairs en onderzoekers)	Verkennde analyse
Belangrijkste onderwijskundig studies fundamenteel onderzoek?	- Literatuurstudie - Vragenlijst onderwijsonderzoekers	Inventaris van fundamenteel onderwijskundig onderzoek
Disseminatiestrategieën van onderwijsonderzoekers?	- Vragenlijst onderwijsonderzoekers	Disseminatiematrix (onderzoek vs. disseminatiemedia en – doelstellingen)

De verwachte uitkomsten die in Tabel 2 zijn opgenomen vormen de basis voor de drie volgende hoofdstukken. In volgend hoofdstuk wordt verkend hoe en onder welke condities onderzoeksresultaten ingang kunnen vinden in de onderwijspraktijk. Hoofdstuk vier presenteert de inventaris van fundamenteel onderwijskundig onderzoek en in hoofdstuk 5 wordt de disseminatiematrix besproken. Tot slot worden in hoofdstuk zes de belangrijkste bevindingen samengevat en worden er aanbevelingen geformuleerd.

HOOFDSTUK 3 VERKENNING VAN DE RELATIE ONDERWIJSONDERZOEK / ONDERWIJSPRAKTIJK

Dit hoofdstuk verkent hoe en op welke wijze onderzoeksinzichten en -resultaten toepassing kunnen vinden in de Vlaamse onderwijspraktijk. Het hoofdstuk vormt de kern van het onderzoeksrapport. De resultaten van dit hoofdstuk zijn verkregen via de organisatie van focusgroepen. In het tweede hoofdstuk werd deze onderzoeksmethode - en de bijhorende concrete onderzoeksopzet - reeds toegelicht. Focusgroepen werden georganiseerd met de belangrijkste actoren die betrokken zijn bij het proces van kennisontwikkeling en -disseminatie: leraren, directies, intermediairs en onderzoekers. Wanneer in dit hoofdstuk gesproken wordt over leraren, directies, intermediairs en onderzoekers, dan wordt hiermee verwezen naar de verschillende deelnemers aan de focusgroepen. Hierbij wordt uiteraard geen representativiteit van de doelgroepen of generaliseerbaarheid van de resultaten geclaimd. We kunnen er van uitgaan dat diegenen die zich hebben ingeschreven voor de focusgesprekken een hoge graad van betrokkenheid hebben bij het thema (zie ook Everton, Galton, & Pell, 2000).

Het hoofdstuk is gebaseerd op de verslagen die na elke focusgroep werden opgesteld door de onderzoekers, en die werden aangepast na amendering om de kwaliteit van de interpretatieve data te waarborgen. In de resultaten wordt soms ook verwezen naar de commentaren die de onderzoekers via de schriftelijke vragenlijsten hebben overgemaakt. Wanneer dit het geval is, wordt dit in de tekst ook expliciet aangeduid.

Het hoofdstuk is opgebouwd uit vijf delen. Een eerste deel gaat na of er sprake is van een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen. In een tweede deel staat de impact van het onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk centraal. Er wordt geargumenteed dat een strikte lineaire relatie tussen onderzoek en praktijk moeilijk te maken is, en dat er moet worden gekeken naar factoren die een invloed hebben op de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Deze factoren worden ook besproken. Het derde deel van dit hoofdstuk neemt het disseminatieproces onder de loep. Dit deel sluit aan bij een volgend hoofdstuk waarin de disseminatiematrix van fundamenteel onderwijsonderzoek wordt gepresenteerd. In een vierde deel wordt ingezoomd op het onderwijsonderzoek zelf. Ervaringen van practici met onderwijsonderzoek en toekomstperspectieven van het Vlaams onderwijsonderzoek staan hierbij centraal. Dit hoofdstuk rondt af met een bespreking van de rollen die de verschillende actoren betrokken bij het disseminatieproces elkaar toekennen.

Vooraf is het belangrijk op te merken dat hoewel de discussies in de focusgroepen vertrokken vanuit voorbeelden van Vlaams fundamenteel onderwijsonderzoek (zie 2.1.), deelnemers tijdens de focusgroepen het onderwijsonderzoek in zijn algemeenheid bediscussieerden. Het onderscheid tussen fundamenteel onderwijsonderzoek en niet-fundamenteel onderwijsonderzoek is voor de deelnemers daarenboven niet makkelijk te maken of irrelevant. Huidig hoofdstuk is dus verschillend

van de twee volgende. Waar in de hoofdstukken vier en vijf het fundamenteel onderwijsonderzoek centraal staat, staat in dit hoofdstuk het onderwijsonderzoek in zijn algemeenheid centraal. Dit hoofdstuk verkent de algemene relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen.

1. Is er sprake van een kloof?

Een eerste deel van dit hoofdstuk gaat na of de beruchte kloof (Gather-Thurler, 1993; Mortimore, 2000; Depaepe, 2002; Gore & Gitlin, 2004; Levin, 2004; Chafouleas & Riley-Tillman, 2005; McIntyre, 2005; Broekkamp & Hout-Wolters, 2006) tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk volgens de betrokkenen ook aanwezig is in Vlaanderen. Doorheen de verschillende focusgroepen werd dit nagegaan, onder meer via een korte vragenlijst. Deze vragenlijst bevatte een korte beschrijving van een zestal voorbeelden van onderwijsonderzoek uit Vlaanderen. Deze onderzoeksprojecten werden ook kort toegelicht. Aan leraren, directies en intermediairs werd gevraagd aan te duiden of ze al dan niet het onderzoeksproject kenden en/of de resultaten ervan toepasten. Dit vormde een eerste concrete aanleiding tot discussie over de wisselwerking tussen onderzoek en praktijk (zie ook Hoofdstuk 2).

Leraren spreken zich het duidelijkst uit over de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Ze zijn ook slechts van een aantal onderzoeksprojecten goed op de hoogte. Van de meeste onderzoeksprojecten hebben ze nog nooit gehoord, van een aantal onderzoeken hebben ze wel al gehoord, maar zijn ze niet op de hoogte van initiatieven om de resultaten van het onderzoek in school te gebruiken of toe te passen. Leraren staan veeleer sceptisch tegenover onderwijsonderzoek. Ze hebben het gevoel dat hun praktijkproblemen niet de primaire drijfveer vormen voor onderwijsonderzoekers. Ze vinden dat het onderwijsonderzoek te weinig aansluit bij vragen die leven in de praktijk. Deze vaststelling wordt ook bevestigd door buitenlands onderzoek. Gore en Gitlin (2004) stelden vast dat leraren vrij sceptisch zijn over onderwijsonderzoek en dat ze onderzoek wensen dat relevant is voor hun werkcontext. Everton, Galton en Pell (2000) stelden wel vast dat oudere leraren meer op de hoogte zijn van onderzoeksresultaten dan hun jongere collega's.

Bij de verkenning van de onderzoeksprojecten tijdens de focusgroep met directies valt in de eerste plaats op dat ze - net als de leraren - slechts van een aantal van de aangehaalde onderzoeksprojecten goed op de hoogte zijn. Maar met de resultaten van de gekende onderzoeksprojecten wordt wel effectief gewerkt. Over andere onderzoeken daarentegen hebben directies nog nooit gehoord, of hebben ze er al van gehoord maar zijn ze niet op de hoogte van initiatieven om resultaten in hun school binnen te brengen. Het valt op dat directies onderzoek gericht op het meso-niveau beter kennen dan onderzoek gericht op het micro-niveau. Bij leraren is dit andersom. In tegenstelling tot de leraren rapporteren de directies geen uitgesproken kloof tussen onderzoek en praktijk. Toch geven directies aan dat de relatie dikwijls moeilijk verloopt en voor verbetering vatbaar is. Volgens directies is de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk

in de eerste plaats te wijten aan een kloof in taalgebruik tussen onderzoekers en practici. Op dit punt wordt later nog teruggekeerd.

De intermediairs rapporteren een grotere vertrouwdheid met de meeste voorbeelden van onderzoeksprojecten. Voor een aantal onderzoeksprojecten ondernemen ze zelf initiatieven om de resultaten te verspreiden en/of houden ze rekening met de onderzoeksresultaten in hun werkcontext. In de ogen van de intermediairs is de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk niet zo sterk aanwezig in Vlaanderen. Ze merken wel op dat ze niet op de hoogte kunnen zijn van alle onderzoeksprojecten, maar dat binnen hun eigen werkcontext inhoudelijke afspraken worden gemaakt over wie welk soort onderzoek opvolgt. Ze voegen hier wel aan toe dat dit nog voor verbetering vatbaar is. Zo is er bijvoorbeeld zelden overleg over resultaten van recent onderwijsonderzoek op stafvergaderingen. Binnen de lerarenopleiding hoopt men dit te veranderen door de aanstelling van een PWO⁴-coach.

Besluitend stellen we vast dat de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk anders wordt gepercipieerd door leraren, directies en intermediairs. Leraren - die het verst van het onderwijsonderzoek staan - percipiëren effectief een grote kloof, terwijl intermediairs - die dicht bij het onderwijsonderzoek staan - de kloof niet zo sterk ervaren. Factoren die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kleiner dan wel groter maken, worden in een volgend deel van dit hoofdstuk besproken.

2. Impact van het onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk

Het tweede deel van dit hoofdstuk gaat na welke impact het onderwijsonderzoek heeft op de Vlaamse onderwijspraktijk. Deze impact wordt niet strikt lineair nagegaan, wel wordt gekeken naar bevorderende en belemmerende factoren die door de deelnemers werden geïdentificeerd doorheen de focusgesprekken.

2.1 Geen strikte lineaire koppeling

Vooraleer te verkennen hoe de relatie onderwijsonderzoek / onderwijspraktijk in Vlaanderen vorm krijgt, en welke impact het onderwijsonderzoek heeft, is het belangrijk op te merken dat er geen strikt lineair verband kan worden gemaakt tussen de kenmerken van het onderzoeksproject enerzijds, en de mate waarin een onderzoeksproject is geïmplementeerd anderzijds. In het eerste hoofdstuk werd beargumenteerd dat onderwijsvernieuwing kan worden gekarakteriseerd als een complex, onvoorspelbaar, evolutionair en niet-lineair proces. Er werd betoogd dat we bewust

⁴ Het decreet met betrekking tot de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen voorziet voor de hogescholen in een opdracht van Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek (PWO). De Vlaamse Overheid voorziet in subsidies voor de hogescholen waarmee projecten, die een versterking van het projectmatig wetenschappelijk onderzoek inhouden, kunnen gefinancierd worden. Deze projecten moeten de professionele gerichtheid van de bacheloropleidingen verstevigen.

moeten worden dat de relatie van het onderwijsonderzoek met de onderwijspraktijk ook aan deze karakteristieken onderhevig is. Een rechtstreeks en lineair verband van onderwijsonderzoek naar onderwijspraktijk is daarom moeilijk te maken. Volgens Hemsley-Brown & Sharp (2003) kan er geen direct positief verband worden vastgesteld tussen systematische disseminatie van onderzoeksresultaten en de impact ervan op het beleid en de praktijk. Ook de onderzoekers benadrukken dit tijdens het focusgesprek. Ze stellen dat succesvolle disseminatie ook kan wijzen op de vaststelling dat de deskundigheid van het veld is toegenomen. Voor deze vorm van disseminatie kunnen geen directe empirische effecten worden opgetekend. Het gaat ook niet om het gebruik van instrumenten, handboeken of methodieken, wel om het gebruik van een eigen begrippenkader door het veld en het verder professionaliseren van leraren, directies en scholen. Onderzoekers argumenteren dat de ambitie - bij deze vorm van disseminatie - erin bestaat practici inzichten te leveren waarmee hun deskundigheid wordt vergroot. Het is duidelijk dat deze vorm van disseminatie niet aansluit bij het klassieke RDD-model.

Samenvattend stellen we dat een strikt lineaire relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk - en daarbij nagaan in welke mate onderzoek is geïmplementeerd - moeilijk te maken is. Interessanter en waardevoller is te focussen op factoren die de implementatie van onderwijsonderzoek bevorderen of belemmeren.

2.2 Factoren die een invloed hebben op de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk

In volgende paragrafen wordt een aantal factoren besproken die een invloed heeft op de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Factoren die in volgende delen van dit hoofdstuk nog uitvoeriger worden behandeld, worden hier slecht summier besproken.

2.2.1 Soort onderzoek

Er blijkt een verband te bestaan tussen het soort onderzoek dat wordt uitgevoerd en de toepassing van de resultaten in de praktijk. Intermediairs argumenteren dat louter constaterend of beschrijvend onderzoek weinig ingang vindt in het onderwijs. Daarentegen heeft onderzoek waarin een duidelijk optimaliseringperspectief vervat zit, meer kans te worden toegepast in de onderwijspraktijk. Concreet wordt onderzoek bedoeld dat aanzet tot praktijkverandering of -verbetering. Directies merken op dat onderwijsonderzoek dikwijls zo specifiek is, of slechts relevant voor enkele leerlingen, dat het weinig toepassing vindt in de onderwijspraktijk. Deze factor wordt nog verder uitgediept bij de bespreking van het onderwijsonderzoek (zie §3.6).

Aansluitend bij deze factor valt het op dat directies een duidelijk standpunt hebben over de Vlaamse onderwijsonderzoekers. Ze argumenteren dat ze duidelijk weten dat er onderzoekers zijn die inspanningen leveren voor de onderwijspraktijk en dat er onderzoekers zijn die hiervoor minder

inspanningen leveren. De eerste groep positioneert zich duidelijker in het werkveld dan de tweede groep. Deze tweede groep publiceert vooral in internationale tijdschriften en heeft weinig contact met onderwijspractici. Van deze groep zeggen de directies dat de onderzoekers 'leven in een ivoeren toren'.

2.2.2 Relevantie en praktijkgerichtheid

Aansluitend bij vorige factor is de relevantie en praktijkgerichtheid voor intermediairs, directies en leraren een belangrijke factor bij het raadplegen of implementeren van onderzoeksresultaten. Dit komt overeen met de bevindingen van Bartels (2003), Hemsley-Brown en Sharp (2003), Gore en Gitlin (2004) en Everton, Galton, Pell (2002). Deze laatste auteurs stelden dat leraren onderzoek waarderen wanneer ze het kunnen interpreteren en linken aan hun eigen context.

De deelnemers aan de focusgroepen vinden onderzoek relevant indien het antwoorden geeft op de vragen die leven in de praktijk. Voor leraren is de waargenomen nood vanuit het onderwijsveld de noodzakelijke voorwaarde om wetenschappelijk onderzoek te verkennen en toe te passen. Dikwijls gaat het over onderzoek dat thematisch aansluit bij één van de GOK-pijlers van de school. Directies geven aan vooral onderwijsonderzoek te raadplegen dat aansluit bij de behoeften en/of prioriteiten van de school. Ook maatschappelijke tendensen (bv. meer aandacht voor het beleidsvoerend vermogen van scholen) kunnen ervoor zorgen dat directies gericht onderzoeksliteratuur raadplegen. Ook een meerderheid van de onderzoekers argumenteert dat de disseminatie van onderzoeksresultaten succesvoller is wanneer het aansluit bij behoeften die scholen en leraren ervaren. Niet alle onderzoekers zijn het hier echter mee eens. Sommige onderzoekers zijn ervan overtuigd dat behoeften ook bij praktici kunnen worden gecreëerd.

Praktijkgerichtheid slaat op onderzoek dat voldoende praktisch en concreet is zodat intermediairs en scholen er mee kunnen werken. Dit komt ook overeen met onderzoek van Zeuli (1994). Hij stelde vast dat leraren positiever reageren op onderzoek als het voldoende concreet is. Ook directies benadrukken dit. Vooral onderzoek wordt gewaardeerd dat praktisch toepasbaar is of dat praktische tips levert voor de onderwijspraktijk. Leraren geven de voorkeur aan onderzoek waarbij ze geen kennis moeten nemen van de wetenschappelijke teksten, maar meteen met het vertaalde materiaal aan de slag kunnen.

Directies secundair onderwijs wijzen er op dat leraren secundair onderwijs vooral interesse tonen in vakdidactisch onderzoek of vakdidactische vernieuwing, minder in algemeen onderwijskundig onderzoek.

Onderzoekers wijzen er ook op dat onderzoeksprojecten kunnen leiden tot de ontwikkeling van materialen die de scholen zelf effectief kunnen gebruiken. Dit betekent dat onderzoekers inspanningen leveren om resultaten uit onderwijsonderzoek te vertalen naar materialen met een praktische bruikbaarheidswaarde voor scholen of leraren. Dit kan bijvoorbeeld door het uitgeven van

een instrument in boekvorm of op CD-rom. Een aantal onderzoekers ontwikkelt ook handboeken. Bij de ontwikkeling van dergelijke handboeken is het belangrijk dat wordt samengewerkt met leraren. Bij zowel instrument- als materiaalontwikkeling is het noodzakelijk dat instrumenten, materialen of didactische pakketten toegankelijk zijn voor practici, gemakkelijk inzetbaar zijn, weinig kosten en concrete aangrijpingspunten leveren voor actie.

2.2.3 Zichtbaarheid of 'bewezen werking'

Leraren, directies, intermediairs en een aantal onderzoekers onderstrepen het belang van de zichtbaarheid van onderzoekseffecten op het terrein. Vooral voor leraren is deze zichtbaarheid een cruciale factor vooraleer ze aan de slag gaan met onderzoeksresultaten. Deze factor wordt uitgebreid besproken bij de verkenning van het onderwijsonderzoek. De factor kan namelijk in verband gebracht worden met een ruimer pleidooi voor meer evidence based onderzoek (zie §3.6).

2.2.4 Taal

Een belangrijke factor die ervoor zorgt dat onderwijsonderzoek een geringe impact heeft op de onderwijspraktijk is het taalverschil tussen onderzoekers en practici. Leraren en directies vinden de taal die onderzoekers spreken (en schrijven) te moeilijk en te ontoegankelijk. Slechts weinige onderzoekers slagen erin hun onderzoeksresultaten te vertalen in een taal die voor directies en leraren toegankelijk is. Leraren zeggen nood te hebben aan eenvoudig taalgebruik, zonder onderzoekstechnische details. Ook intermediairs verwijzen naar dit punt. Zij hebben vooral nood aan een goede 'teaser' bij onderzoeksprojecten (zie in deze context ook Miech, Nave & Mosteller, 2005). Dit is een duidelijke en leesbare samenvatting van een onderzoeksproject of -rapport. Bartels (2003) argumenteert dat leraren duidelijke, beknopte en persoonlijk geschreven teksten willen.

Onderzoekers zijn zich hiervan bewust en merken op dat dit niet altijd een gemakkelijke opdracht is. Voor onderzoekers is het vaak eenvoudiger te communiceren via een technische internationale taal, dan de eigen onderzoeksbevindingen te vulgariseren. Andere actoren zoals intermediairs zijn hierin vaak ook competenter (zie §3.6).

2.2.5 Kartrekkers

Leraren argumenteren dat het beschikken over een 'kartrekker' op school is van cruciaal belang voor het welslagen van onderwijsvernieuwingen. Een kartrekker kan vernieuwingen ondersteunen of coördineren en obstakels wegwerken. De deelnemende zorgcoördinatoren geven aan deze rol te (willen) vervullen, maar wijzen op de moeilijke context dit te kunnen waarmaken. Het ontbreken van een mandaat of een duidelijke taakomschrijving is volgens hen het belangrijkste struikelblok.

Zorgcoördinatoren vinden dat ze zelf ook als intermediair kunnen functioneren: als een persoon die kennis doorgeeft aan de collega's.

2.2.6 Tijd en keuzes

Intermediairs, in het bijzonder de nascholars, benadrukken dat niet alle onderzoeksresultaten door hen kunnen worden vertaald en dat er inhoudelijke keuzes moeten worden gemaakt. Het vraagt ook tijd een nascholing te ontwerpen die én krachtig én effectief is. Het vraagt met andere woorden tijd een nascholing te ontwerpen die kan resulteren in vernieuwend werken in klas of op school. Alle intermediairs benadrukken dat onderwijsvernieuwingen tijd nodig hebben vooraleer ze worden geïmplementeerd en geïnstitutionaliseerd.

Directies merken op dat zowel leraren als zichzelf een tekort aan tijd hebben om zich bij te scholen en - vooral - om literatuur door te nemen. Directies stellen een algemene discrepantie vast tussen wat scholen doen en wat ze willen doen.

2.2.7 Antennes

In Vlaanderen is er geen enkel kanaal dat systematisch verslag uitbrengt van onderzoeksresultaten, directies en intermediairs dienen dan ook over 'antennes' te beschikken om op de hoogte te blijven van resultaten van onderwijsonderzoek. Met antennes doelen directies en intermediairs op een zekere waakzaamheid die aan de dag moet worden gelegd om op de hoogte te blijven van nieuw en toekomstig onderzoek. Deze 'antennes' kunnen informele contacten zijn met collega's, met intermediairs, of met onderzoekers; maar ook vaktijdschriften of persberichten zijn antennes die ervoor kunnen zorgen dat het onderwijsonderzoek bekend geraakt.

2.2.8 Externe factoren

Leraren geven aan dat de komst van het doorlichtingsteam of de publicatie van het doorlichtingsrapport een belangrijke 'externe' stimulans kan zijn om wetenschappelijk onderzoek te raadplegen. Gesignaleerde noden in het doorlichtingsverslag kunnen het vertrekpunt zijn voor het opstarten van onderwijsvernieuwing.

Bij deze factor kan ook worden verwezen naar de opmerking van leraren over de rol van de koepels bij het dissemineren van onderzoek. Leraren merken ook op dat bepaalde onderzoeken hen wel enigszins bekend zijn, maar niet (kunnen) worden toegepast omdat de koepels hiervoor alternatieven ontwikkelden.

2.2.9 Handboeken

Het handboek neemt voor leraren een bijzondere plaats in in de relatie onderwijsonderzoek / onderwijspraktijk. Bij veel leraren leeft namelijk de assumptie dat handboeken gebaseerd zijn op resultaten verkregen uit wetenschappelijk onderzoek. Leraren gaan ervan uit in hun klaspraktijk gebruik te maken van reeds vertaalde onderzoeksresultaten: de handboeken. Anderzijds stellen leraren ernstige vragen bij het wetenschappelijke karakter van de inhoud van vele handboeken. Een interessante paradox wordt hier vastgesteld: enerzijds gaan leraren ervan uit dat handboeken gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek, anderzijds plaatsen ze vraagtekens bij het wetenschappelijke karakter ervan. Over de mate waarin handboeken al dan niet gebaseerd zijn op resultaten van wetenschappelijk onderzoek, kan binnen het kader van deze studie geen uitspraak worden gedaan. Het is wel een belangwekkende vraag voor toekomstig onderzoek.

Bij het gebruik van handboeken door leraren wordt ook een andere paradox vastgesteld. Enerzijds vallen leraren terug op handboeken omdat deze praktische materialen en concrete handreikingen bevatten, anderzijds zijn leraren niet tevreden over de handboeken en gaan ze zelf op zoek naar ander materiaal, al dan niet gebaseerd op resultaten van wetenschappelijk onderzoek.

Leraren benadrukken ook dat de keuze voor een handboek een moeilijke kwestie is waar binnen het team voldoende overleg over moet worden gepleegd. Het is belangrijk dat de keuze voor een handboek wordt gedragen door het team, in functie van de ontwikkeling van leerlijnen voor leerlingen. Leraren zouden het interessant vinden zouden resultaten van wetenschappelijk onderzoek hen kunnen helpen bij het kiezen van een handboek. Een aantal leraren komt bij resultaten van onderwijsonderzoek terecht naar aanleiding van een ervaren ontevredenheid met een bestaand handboek. Een andere piste die leraren hanteren wanneer ze ontevreden zijn over het handboek is zelf onderwijsleermateriaal ontwikkelen. Hierbij baseren ze zich in de eerste plaats op eigen vakkennis en ervaringen, en in mindere mate op resultaten uit onderwijsonderzoek.

2.2.10 Rol van de onderwijsoverheid

Ook het onderwijsbeleid kan ervoor zorgen dat onderwijsonderzoek al dan niet toepassing vindt in de onderwijspraktijk. Onderzoekers argumenteren zelfs dat de rol van de overheid in het debat over de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk wellicht wordt onderschat, zeker voor het onderzoek dat wordt uitgevoerd in opdracht van de overheid (OBPWO-onderzoek). Dergelijk onderzoek legt een enorm normerende druk op scholen. Het OBPWO-onderzoek wordt immers door de overheid gebruikt om het onderwijs te sturen. Wanneer het onderzoek beschikt over een 'keurmerkstempel' van de overheid is de druk bij scholen groot om de resultaten van het onderzoek in de praktijk om te zetten. Ook de inspectie speelt hierin een belangrijke sturende rol naar scholen. Hun oordeel over de kwaliteit van onderzoek is voor scholen vaak doorslaggevend om met onderzoeksresultaten aan de slag te gaan.

Onderzoekers hebben ook de ervaring dat resultaten van onderzoek - uitgevoerd in opdracht van de overheid - enkel worden verspreid als ze passen binnen de verwachtingen van de overheid. Het gebeurt dat onderzoeksresultaten niet worden vrijgegeven door de opdrachtgever omdat de resultaten anders zijn dan verwacht. De verspreiding van deze resultaten naar de praktijk is dan onmogelijk. Onderzoekers stellen zich de vraag hoe ze zich hiertegenover moeten positioneren. Ze voeren alvast een pleidooi om sterker betrokken te worden bij de agendabepaling van het onderwijsonderzoek dat wordt uitbesteed door de overheid. Het gaat immers over een aanzienlijk deel van alle middelen die in Vlaanderen naar onderwijsonderzoek gaan.

2.2.11 Middelen

Leraren, directies, intermediairs en onderzoekers zijn van oordeel dat er in Vlaanderen te weinig middelen beschikbaar zijn voor de vertaling en verspreiding van onderzoeksresultaten. Voor scholen is het ook moeilijk een degelijk professionaliseringsbeleid te voeren, aangezien de financiële middelen - de nascholingsenveloppe - die scholen hiervoor ontvangen te beperkt is. Directies geven aan dat dit vooral het geval is voor de basisscholen. Directies merken ook op dat nascholingen die niet worden georganiseerd door de netgebonden nascholingsdiensten veelal duurder zijn, waardoor ze vanuit financiële overwegingen noodgedwongen zijn aangewezen op het aanbod van de netgebonden nascholingscentra. De kwaliteit van deze nascholingen kan sterk variëren, argumenteren de directies.

Op het professionaliseringsbeleid en de nascholingsenveloppe wordt later nog teruggekomen.

2.2.12 Fundamenteel onderwijsonderzoek

Tot slot wordt stilgestaan bij het concept van fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek. Bij de onderzoekers leven namelijk verschillende ideeën over de invulling van de concepten (en hun onderlinge relatie) fundamenteel- en praktijkgericht onderwijs. Een aantal onderzoekers weigert de tegenstelling te maken tussen fundamenteel- en praktijkgericht onderzoek en argumenteert dat iedere onderzoeker zelf de verantwoordelijkheid heeft te communiceren over zijn onderzoek. De afstand tussen fundamenteel onderzoek en praktijkgericht onderzoek is wellicht minder groot dan wordt aangenomen. Sardes (2002) argumenteert dat het type onderzoek (fundamenteel- versus opdrachtonderzoek) weinig uitmaakt of het een invloed zal hebben op de praktijk. Alle onderzoekers onderstrepen het belang van fundamenteel of theorievormend onderzoek. Het gaat over kennisontwikkeling voor de onderzoeksgemeenschap waarin de overheid de agenda niet kan bepalen. Onderzoekers benadrukken ook dat fundamenteel onderwijskundig onderzoek verschilt van fundamenteel onderzoek binnen andere kennisdomeinen. In de fundamentele vraagstelling van onderwijsonderzoek is de relevantie van het onderzoek voor de praktijk steeds vervat. Hierin verschilt de onderwijskunde van verwante disciplines als de psychologie of de sociologie.

De factoren die in de focusgroepen werden geïdentificeerd als bevorderend of belemmerend voor het gebruik van onderzoek in de onderzoekspraktijk komen overeen met bevindingen in de internationale literatuur. Hemsley-Brown en Sharp (2003) lijsten deze factoren op: *‘The findings suggest that the volume, lack of applicability and ambiguity of research material were barriers to use research by teachers. Facilitators included: making information readily available, enabling teachers to devote time to reading research, use of outside consultants, providing evidence of the benefits of using research, ensuring that research had practical application, and promotion of a collegial atmosphere between researchers and teachers’* (p.454). Deze laatste faciliterende factor - collegiale samenwerking tussen leraren en onderzoekers - werd niet geïdentificeerd tijdens het onderzoek, maar werd wel door de deelnemers aan de focusgroepen aangehaald als een belangrijk toekomstperspectief. Dit element staat centraal in een volgend deel.

3. Disseminatie van onderzoeksresultaten

Een derde deel van dit hoofdstuk zoomt in op het disseminatieproces. Dit deel sluit aan bij de presentatie van de disseminatiematrix in hoofdstuk vijf. In dit hoofdstuk zal besloten worden dat de klassieke manier van dissemineren, die aanleunt bij het RDD-model, de meest gangbare manier is voor de Vlaamse onderwijsonderzoekers. Dit is het verspreiden van kennis via bijvoorbeeld publicaties in tijdschriften bestemd voor leraren. Dit neemt niet weg dat er voor verschillende onderzoeksprojecten ook anders wordt nagedacht over disseminatie. In dit deel wordt vertrokken vanuit het klassieke RDD-model, maar wordt ook stilgestaan bij een mogelijk nieuw disseminatiemodel, omschreven als een collaboratief model.

3.1 Publicatie in vakbladen als belangrijkste pijler bij het RDD-model

In een volgend hoofdstuk zal worden gesteld dat Vlaamse onderwijsonderzoekers aangeven hun onderzoeksresultaten vooral te verspreiden via publicaties in vakbladen en via bijdragen op conferenties voor de onderwijspraktijk. Samen met de disseminatiedoelstelling - vooral kennisverspreiding - die ze daarbij voor ogen hebben, zal besloten worden dat disseminatie van onderzoeksresultaten vooral via het klassieke RDD-model verloopt. Daarenboven zal uit de inventaris blijken dat veel onderzoekers inspanningen leveren hun bevindingen te publiceren in populair wetenschappelijke Nederlandstalige tijdschriften (bv. Welwijs, Handboek Leerlingbegeleiding, Impuls voor onderwijsbegeleiding, Didaktief & School, Persoon & Gemeenschap, etc.). Uit de focusgesprekken bleek echter dat deze tijdschriften relatief weinig bekend zijn bij directies en quasi onbekend zijn bij leraren. Tijdschriften die leraren en directies wel raadplegen zijn Zorgbreed, Caleidoscoop, BASIS COV en EGO-echo. Leraren geven aan ook veel gebruik te maken van de portaalsite Klascement. Zowel voor leraren als directies is het maandblad Klasse de belangrijkste informatiebron. Onderzoekers merken dat het maandblad Klasse voor

leraren de laatste jaren het belangrijkste medium is geworden om zich te informeren over onderwijsonderzoek. Het blad is volgens de onderzoekers ook een belangrijk strategisch instrument geworden van de overheid. Volgens de onderzoekers kan de kwaliteit van de bijdragen in Klasse echter sterk verschillen. Ook een aantal leraren merkt dit op. Leraren waarderen vooral de praktische gegevens betreffende bezoeken, musea, bijscholingen, etc.

We stellen dus vast dat onderzoekers veel inspanningen leveren hun onderzoeksresultaten te vertalen en te verspreiden via populair wetenschappelijke Nederlandstalige tijdschriften, maar dat deze tijdschriften weinig tot niet gekend zijn bij directies en leraren. Intermediairs rapporteren deze tijdschriften wel te kennen en te lezen. Bovenstaande vaststelling dwingt onderzoekers na te denken over de effectiviteit van hun disseminatie-inspanningen.

3.2 Context onderzoekers

Onderzoekers erkennen dat onderzoeksresultaten niet altijd even succesvol worden verspreid in de praktijk. Dit heeft niets te maken met een gebrek aan goodwill, maar eerder met een gebrek aan tijd. Als onderzoeksrapporten worden opgeleverd, loopt doorgaans het contract van de onderzoekers af, waardoor er geen tijd of mankracht meer over is om de onderzoeksresultaten te dissemineren. Onderzoekers geven aan dat de opdrachtgevers hier een belangrijke verantwoordelijkheid te vervullen hebben. Bij fundamenteel onderzoek ligt de verantwoordelijkheid bij de onderzoeker zelf. Andere factoren die ervoor zorgen dat onderzoeksresultaten niet altijd worden gedissemineerd is de druk die onderzoekers ervaren te publiceren in a1-tijdschriften. Dit zijn de hoogst gerangschikte internationale peer-reviewed tijdschriften. Dit werd gesignaleerd tijdens de focusgroep met onderzoekers, maar werd ook door verschillende onderzoekers aangehaald bij de schriftelijke bevraging. Binnen de academische wereld is dit het belangrijkste criterium geworden voor 'goed' onderzoek. Onderzoekers worden 'gepusht' te functioneren in een a1-cultuur, waardoor de context ontbreekt om tijd vrij te maken om onderzoeksresultaten te vertalen naar en te verspreiden in de praktijk. Ook internationaal wordt deze druk gesignaleerd. Jochems (2006) spreekt over een 'publish or perish'-cultuur: het werk van onderzoekers *'is to a large extent assessed in terms of output in international scientific journals and impact factors'* (p. 62). Het is met andere woorden de context waarin onderzoekers werkzaam zijn die ervoor zorgt dat vooral het RDD-model gangbaar is.

Tot slot wijst een aantal onderzoekers - via de vragenlijsten - op het belang van het bestaan van een structurele context of centra aan de universiteit die instaat voor het dissemineren van onderzoeksresultaten. Het effectief ondersteunen en begeleiden van scholen is niet de hoofdtaak van de onderwijsonderzoeker. Andere instanties beschikken over meer competenties om deze rol op te nemen. Volgens Stevens (2004) beschikken dergelijke centra niet alleen over meer competenties voor het vertalen en verspreiden van resultaten dan onderzoekers, ze onderhouden ook nauwere contacten met scholen waardoor de resultaten van onderzoek beter ingang kunnen vinden in de onderwijspraktijk. Brits onderzoek (Everton, Galton & Pell, 2000) toonde ook dat leraren

vooral via nascholingen op de hoogte blijven van onderzoeksresultaten. Het valt op dat niet alle universiteiten over een dergelijke context beschikken.

3.3 Nieuw disseminatieconcept: een collaboratief model?

In vorige paragrafen werd sterk het klassieke RDD-disseminatieconcept benadrukt. Dit concept is een lineair concept waarbij onderzoeksresultaten - via intermediairs - kenbaar worden gemaakt aan de onderwijspraktijk. Binnen het model worden verschillende activiteiten toegekend aan verschillende groepen of structuren. Doorheen de verschillende focusgesprekken bleek dat het RDD-model dominant aanwezig is in het Vlaamse onderwijs. De verschillende rollen die aan elkaar worden toegeschreven illustreren dit (cfr. infra). Zo schrijven directies bijvoorbeeld een belangrijke rol toe aan de intermediairs voor het vertalen van resultaten uit onderzoek.

Doorheen de verschillende focusgroepen bleek echter dat alle actoren ook voorstander zijn te verkennen hoe een nieuw disseminatieconcept vorm kan krijgen. Met name een concept waarin voor kennisontwikkeling en -verspreiding nauwer wordt samengewerkt tussen onderzoekers en practici.

Voor de onderzoekers plaatsen vraagtekens bij het klassieke disseminatieconcept. De invulling van dit concept wijst volgens hen op een streng lineair verband tussen enerzijds het publiceren van onderzoeksresultaten en anderzijds het gebruik ervan in de onderwijspraktijk. Het concept gaat er van uit dat kennis verkregen uit onderzoek gemakkelijk vertaalbaar, transfereerbaar en toepasbaar is. Onderzoekers benadrukken dat binnen het klassieke disseminatieconcept practici teveel gezien worden als technische uitvoerders. Er is met andere woorden weinig aandacht voor de deskundigheid en professionaliteit van practici. Onderzoekers argumenteren dat er naast het RDD-model nood is aan een ander model om de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk te beschrijven. De ambitie binnen dergelijk model bestaat erin leraren als professionals te zien, met een eigen taal en begrippenkader. In deze context kan ook verwezen worden naar Bates (2002) en Nisbet (2005). Bates (2002) argumenteert dat onderzoek van belang is voor het bevorderen van de deskundigheid van leraren. Onderzoek moet volgens hem en Ball (2001) (geciteerd in Bates, 2002) leraren stimuleren tot reflectie en professionaliteit. Onderzoek mag volgens hen niet voorschrijven wat leraren moeten doen. Volgens Nisbet (2005) moet onderzoek leraren verder professionaliseren, onderzoek moet leraren stimuleren tot reflectie en deskundigheid. Een nieuw model op disseminatie dient voor de onderzoekers collaboratief van aard te zijn: leraren en onderzoekers werken nauw samen met elkaar en erkennen elkaars competenties en expertise.

Ook directies, leraren en intermediairs zijn voorstander van meer samenwerking tussen onderzoekers en practici. Directies hebben expliciete kritiek op het RDD-model. Ze argumenteren dat ze minder geïnteresseerd zijn in artikels van onderzoekers in vaktijdschriften dan in een

rechtstreekse dialoog met de onderzoekers. Ze houden een sterk en duidelijk pleidooi voor een op te richten forum waarin onderzoekers en practici met elkaar kunnen communiceren. Dit forum moet onder meer toelaten dat onderzoek beter kan aansluiten bij de behoeften en ervaren noden van leraren en scholen. Belangrijk hierbij is dat de communicatie bilateraal verloopt: zowel de input van de onderzoekers als die van de praktijk is noodzakelijk. Onderzoek van de Vries en Pieters (2006) toonde trouwens aan dat dit nog weinig het geval is. Deze onderzoekers stelden vast dat op onderwijsconferenties practici vooral practici ontmoeten, intermediairs ontmoeten intermediairs en onderzoekers ontmoeten onderzoekers. Ook stelden ze vast dat tijdens onderwijsconferenties kennisverspreiding centraal staat, eerder dan ideeënuitswisseling of samen onderzoeksagenda's uitstippelen.

Bij enkele directies zijn de Onderwijs Research Dagen gekend, de jaarlijkse conferentie voor onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen. Een vergelijkbaar forum zou moeten worden georganiseerd voor onderzoekers en directies. Directies schatten het rendement van dergelijke bijeenkomst hoger in dan het lezen van publicaties. Hierbij aansluitend appreciëren directies de initiatieven die bepaalde hogescholen (c.q. lerarenopleidingen) of koepels nemen om inhoudelijke discussiemomenten te organiseren met onderwijsonderzoekers.

Brown (1995) argumenteert dat de invulling van het disseminatieconcept sterk afhankelijk is van de invulling van het concept 'professionele ontwikkeling'. Wanneer disseminatie anders wordt ingevuld, dient dus ook anders te worden nagedacht over de professionalisering van practici. Onderzoekers geven aan dat binnen het collaboratief model de praktijkexpertise en de verantwoordelijkheid van practici wordt erkend. Binnen dit model is er vooral nood aan het versterken van de professionaliteit van practici.

Onderzoekers benadrukken tot slot dat het klassieke- en collaboratieve model niet als tegengestelde, maar als elkaar aanvullende modellen moeten worden beschouwd. Dit sluit aan bij bevindingen in internationale studies en rapporten (bv. Gibbons et al., 1994; Onderwijsraad, 2003).

3.4 Hefbomen voor een nieuw disseminatiemodel

Eerder werd gesteld dat de context waarin onderwijsonderzoekers functioneren er voor zorgt dat het RDD-model in Vlaanderen het belangrijkste disseminatiemodel is. Tijdens het focusgesprek identificeerden onderzoekers nog andere barrières die ervoor zorgen dat een nieuw collaboratief model nog te weinig wordt toegepast. De dominante positie van de onderwijsoverheid inzake onderwijsonderzoek en de sterke invloed van de overheid op de onderzoeksagenda en de financiering van het onderwijsonderzoek is zijn belangrijke barrières. Andere zijn de nood aan meer en verdere professionalisering van leraren en het prestige dat aan bepaalde soorten van onderzoek is verbonden.

Onderzoekers zien vijf mogelijke hefbomen die ervoor kunnen zorgen dat het collaboratief model meer ingang kent:

1. Onderzoekers moeten weigeren toe te geven aan de druk die ze vanuit de opdrachtgever ervaren, ze moeten weigeren toe te geven aan het gezegde 'wiens brood men eet, wiens woord men spreekt' (zie ook Nisbet, 2005).
2. De onderzoekers houden een pleidooi voor een lange termijn financiering van onderzoeksprojecten. Een collaboratief model kan niet gerealiseerd worden binnen tweejarige onderzoeksprojecten, maar wel binnen bijvoorbeeld vijfjarige projecten. In deze context wordt ook verwezen het Strategisch Basis Onderzoek. Bedoeling van dergelijke onderzoeksprojecten is belangrijke kennisplatformen te ontwikkelen met ruime economische of maatschappelijke toepassingsmogelijkheden.
3. Blijven investeren in competentieontwikkeling en professionalisering van directies en leraren, maar ook krachtig investeren in de professionalisering van de intermediairs. Ook zij hebben een belangrijke rol te vervullen binnen een collaboratief model.
4. Ook de competentieontwikkeling bij onderzoekers is belangrijk. Binnen een collaboratief model bestaat de taak van de onderzoeker meer dan uit het maken van statistische analyses, maar moeten onderzoekers bijvoorbeeld ook kunnen omgaan met weerstand en gevoelens van onzekerheid bij practici.
5. Een laatste hefboom bestaat erin dat er voortdurend gewerkt moet worden aan de beeldvorming over onderwijsonderzoek. Dit betreft beeldvorming bij practici, maar ook beeldvorming in de media. Onderwijsonderzoekers moeten leren duidelijker te communiceren over onderwijsonderzoek.

Tot slot is het belangrijk op te merken dat een andere kijk op het disseminatieproces nauw samenhangt met een andere methodologische benadering van het onderzoek. Het volgende deel van dit hoofdstuk handelt over mogelijkheden voor het onderwijsonderzoek in de toekomst.

3.5 Onderwijsonderzoek

Vooreerst wordt gekeken naar de ervaringen van leraren en directies met onderwijsonderzoek, om vervolgens te verkennen hoe het onderwijsonderzoek in Vlaanderen in de toekomst vorm kan krijgen.

3.5.1 Ervaringen met onderzoek

Een aantal leraren en directies hebben reeds meegewerkt aan onderwijsonderzoek. De meningen en de ervaringen hierover zijn verdeeld. Sommige leraren vinden dat de onderzoekers afstandelijk zijn in de omgang en niet altijd open staan voor kritieken of suggesties. Vooral over de feedback die leraren en scholen krijgen van onderzoekers na deelname aan een onderzoeksproject lopen de meningen uiteen. Iedereen is het erover eens dat schoolrapportage wenselijk is, maar de meningen over de kwaliteit van deze rapportage lopen uiteen. Sommige leraren vinden de feedback interessant en informatief, andere leraren vinden de feedback niet praktijkgericht genoeg en dus ook niet bruikbaar. Ze wijzen in deze context op het cijfermatige karakter van de feedback die daardoor

soms moeilijk interpreteerbaar is. Ook wijzen leraren er op dat de feedback dikwijls het bureau van de directeur niet verlaat en verdwijnt in een kast, zonder dat leraren op de hoogte gebracht worden van de resultaten. Op deze manier wordt het volledige disseminatieproces niet doorlopen.

De ervaringen en meningen van directies zijn gelijklopend aan deze van leraren. Directies die reeds participeerden aan onderzoeksprojecten en ervaring hebben met samenwerking met onderzoekers, waarderen deze vorm van samenwerking. Een voorwaarde is wel dat onderzoekers open staan voor suggesties en kritieken. Directies wijzen er op dat dit van onderzoeker tot onderzoeker sterk kan verschillen en dat niet alle onderzoekers even aanspreekbaar zijn. Over de feedback die scholen ontvangen na deelname aan een onderzoeksproject lopen de meningen ook bij de directies uiteen. Sommige directies vinden de feedback interessant en informatief, het leert hen iets over de toekomst van hun school en het kan hen helpen bij toekomstig te maken beleidskeuzes. Andere directies vinden de feedback dan weer te weinig relevant en te algemeen. Ook vinden ze dat de return te beperkt is en niet in verhouding staat tot de investering die gevraagd wordt aan de school.

In deze context kan ook gewezen worden op het feit dat directies aangeven overbevraagd te zijn voor wat betreft deelname aan onderzoeksprojecten. Ze stellen vast dat de aanvragen tot deelname aan onderzoek de laatste jaren sterk zijn toegenomen. Scholen wordt gevraagd deel te nemen aan internationale onderzoeksprojecten, thesisonderzoek van universiteitsstudenten, doctoraatsonderzoek, longitudinaal onderzoek en thesisonderzoek van hogeschoolstudenten, etc. Of scholen al dan niet participeren aan onderzoek hangt af van de return die scholen zullen ontvangen na deelname. Daarom wordt thesisonderzoek steeds meer geweigerd, en wordt voorrang verleend aan grote onderzoeksprojecten of onderzoek verricht door stagiairs van de lerarenopleiding.

3.6 Toekomst van het onderwijsonderzoek

Tijdens de focusgroepen werden ook pistes verkend voor de toekomst van het onderwijsonderzoek. Daarbij viel het op dat intermediairs, directies en leraren voorstander zijn van meer evidence based onderzoek en meer constructiegericht onderzoek (zie Hoofdstuk 1). Dit pleidooi wordt het sterkst gevoerd door de intermediairs. Deze merken een duidelijk verband op tussen het soort onderzoek en de toepassing van de verkregen onderzoeksresultaten. Louter constaterend of beschrijvend onderzoek vindt volgens hen nauwelijks ingang in de praktijk. Zonder een uitspraak te doen over de waarde van constaterend onderzoek voeren ze een pleidooi voor fundamenteel onderwijsonderzoek waarin een duidelijk optimaliseringperspectief vervat zit. Ze argumenteren dat leraren geen nood hebben aan beschrijvend (en bevestigend) onderzoek dat hun eigen praktijk in kaart brengt, wel aan onderzoek dat een graad van implementeerbaarheid in zich draagt of onderzoek dat effectief bewijzen levert.

3.6.1 Evidence based onderzoek

Een eerste strategie die directies en intermediairs aanhalen om de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk te overbruggen is om meer nadruk te leggen op het evidence based onderzoek.

Directies en intermediairs spreken hun waardering uit voor onderzoek dat duidelijke “bewijzen” levert over wat werkt en niet werkt. De intermediairs benadrukken wel dat deze voordelen 1) niet streng economisch dienen te worden geïnterpreteerd in termen van leerwinst van leerlingen, en 2) dat er naast ‘evidence based’ onderzoek nog steeds plaats moet zijn voor andere soorten van onderzoek. Directies daarentegen zeggen wel nood te hebben aan interventieonderzoek waarin wordt nagegaan in welke condities er leerwinst wordt geboekt bij leerlingen. Dit blijkt volgens de directies een belangrijke factor voor leraren te zijn voor de toepassing van onderzoeksresultaten. De wetenschap dat ‘iets werkt’ blijkt voor leraren van cruciaal belang te zijn. Deze vaststelling wordt ook ondersteund door de zorgcoördinatoren.

Het pleidooi voor meer evidence based onderzoek wordt ook internationaal sterk gevoerd (Stevens, 2004). In het eerste hoofdstuk werd hierop al ingegaan. Het is belangrijk op te merken dat evidence based onderzoek duidelijke gevolgen heeft over het type onderzoek dat moet worden opgezet. Het gaat doorgaans over experimenteel onderzoek waarbij de participanten (leerlingen) op een aselechte manier worden toegewezen aan experimentele- en controlegroepen. Het hoeft geen betoog dat het opzetten van dergelijke vormen van onderzoek in natuurlijke settings als scholen geen eenvoudige zaak is. Het is ook belangrijk op te merken dat de meningen over evidence based onderzoek sterk uiteenlopen. De Amerikaanse wet ‘No Child Left Behind’ die evidence based onderzoek en -onderwijs in de Verenigde Staten mogelijk maakt, wordt door critici ook wel omschreven als ‘Too many Children Left Behind’ of ‘No Child Left Untested’. Tegenstanders argumenteren dat nét die kinderen uit sociaal zwakkere milieus uit de boot zullen vallen (Neill, 200) en dat de wet zijn doelstellingen niet zal halen. Onderzoekers plaatsen dan weer vraagtekens bij de voorgestelde onderzoeksmethodologie die deze wet promoot. Kirschner (2006) vindt dat er verschillende problemen verbonden zijn aan een pleidooi voor meer evidence based onderwijs (zie Hoofdstuk 1).

Onderzoekers wijzen er op dat hun pleidooi voor een collaboratief disseminatiemodel (cfr. supra) van een heel andere aard is dan het (internationaal) vaak gehoorde pleidooi voor meer evidence based onderzoek of het ontwikkelen van ‘teacher proof materials’. Binnen een collaboratief model wordt vooral de praktijkexpertise en de verantwoordelijkheid van professionals erkend. Dit betekent dat er binnen het model vooral nood is aan het versterken van de professionaliteit van practici.

3.6.2 Design Based Onderzoek

Een tweede strategie die doorheen de focusgroepen wordt aangehaald om de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk te dichten is de aandacht voor constructiegericht of ontwikkelingsgericht onderzoek. Constructiegericht onderzoek wordt door de intermediairs sterk

gepromoot. Een aantal intermediairs ziet zelfs initiatieven die voor een kentering kunnen zorgen bij leraren in hun perceptie over onderwijsonderzoek. Ook onderzoekers erkennen het belang van constructiegericht onderwijs om de kloof tussen onderzoek en praktijk te verkleinen, maar geven tegelijk aan dat deze onderzoeksvorm in Vlaanderen nog weinig aandacht krijgt door een gebrek aan mogelijke financieringskanalen. De overheid bijvoorbeeld ziet deze vorm van onderzoek eerder als ontwikkelwerk dan als wetenschappelijk onderzoek. Bovendien financiert de overheid voornamelijk kortlopend onderzoek waardoor een nieuwe onderzoeksvorm als constructiegericht onderzoek wordt uitgesloten, evenals de aandacht voor het vertalen en verspreiden van de onderzoeksresultaten. Dit werd voor Vlaanderen reeds geargumenteed door Op 't Eynde, Verschaffel en De Corte (2001). Zij stelden dat bij toekomstig onderwijskundig onderzoek best geïnvesteerd wordt in *'relatief langlopende ontwerpexperimenten, waarin fundamenteel vernieuwende leeromgevingen ontworpen, geëvalueerd en breder geïmplementeerd worden door teams van beleids- en praktijkmensen, onderwijskundigen en professionals met expertise op diverse deelgebieden van de onderwijskunde'* (p. 227).

4. Rollen van de verschillende actoren tijdens het disseminatieproces

Het laatste deel van dit hoofdstuk gaat na welke de verschillende rollen zijn die de verschillende actoren - betrokken bij het verspreiden en toepassen van wetenschappelijk onderzoek - aan elkaar toeschrijven.

4.1 Leraren

Leraren hebben een duidelijke rol te vervullen tijdens het disseminatieproces. Een rol die ook decretaal omschreven staat in het functioneel geheel 'De leraar als onderzoeker en innovator' van de basiscompetenties (Vlaamse Regering, 1998). Deze vaardigheden onderstrepen het belang van wetenschappelijk onderzoek voor leraren: *'Leraren moeten kennisnemen van resultaten van onderwijsonderzoek. De leraar kan gemakkelijk toegankelijke literatuur in verband met voorbeelden uit de eigen praktijk, selecteren en raadplegen. De benodigde kennis omvat relevante en toegankelijke informatiebronnen van onderwijsonderzoek'*. Intermediairs grijpen de basiscompetenties aan om onderzoeksresultaten te vertalen en deze een plaats te geven in de lerarenopleiding, de nascholing of andere begeleidingsinitiatieven. Leraren drukken zich echter sceptisch uit ten aanzien van deze basiscompetenties. Ze vinden de tekst te algemeen geformuleerd en volgens hen houdt de tekst ook onvoldoende rekening met de eigenheid en de lokale context van een school. Ook ontbreken concrete handreikingen om deze competentie te realiseren in de praktijk. Het valt ook op dat enkel recent afgestudeerde leraren vertrouwd zijn met de basiscompetenties. Leraren met meer onderrichtservaring kennen deze tekst niet en werden niet geïnformeerd over de inhoud ervan.

Iedereen is het erover eens dat de belangrijkste rol van leraren die van innovator en implementator is. De leraar als motor van onderwijsvernieuwingen: de leraar die bereid is tot experimenteren, tot vernieuwen, tot onzekerheid, ... Iedereen geeft ook aan dat voorwaarden moeten gecreëerd worden willen leraren deze rol opnemen. Zo argumenteren de intermediairs en de leraren dat tijd en ruimte moet worden voorzien om nascholingen te volgen of om mee te werken aan onderzoek. Eenzelfde bemerking werd gemaakt door de directies. Het takenpakket van leraren is zo overladen dat leraren geen tijd hebben zich kritisch te informeren via bijvoorbeeld vaktijdschriften. Ook in de literatuur wordt hiernaar verwezen (Vandenbergh, 2005; Op 't Eynde e.a., 2001). Op 't Eynde e.a. (2001) stellen bijvoorbeeld voor regelingen uit te werken waardoor geïnteresseerde practici gedurende een bepaalde periode geheel of gedeeltelijk kunnen worden vrijgesteld om mee te werken aan onderwijsonderzoek. Leraren moeten tijd en ruimte krijgen om zaken uit te testen, om vernieuwend te werken, etc. Tegenover dit discours stellen de intermediairs wel vast dat leraren in de eerste plaats nood hebben aan methoden, handboeken, etc. die voldoen aan de eindtermen. Volgens de directies is de vraag of deze middelen wetenschappelijk onderbouwd zijn voor leraren van secundair belang. De intermediairs merken op dat leraar-in-opleiding interesse hebben voor resultaten van wetenschappelijk onderzoek, maar dat deze interesse verdwijnt van zodra leraren in de praktijk stappen en zich laten leiden door handboeken. Dit werd ook vastgesteld in buitenlands onderzoek. Volgens Gore en Gitlin (2004) geeft 74% van hun ondervraagde leraar-in-opleiding aan gebruik te maken van resultaten uit wetenschappelijk onderzoek, terwijl in de praktijk slechts 8% van de ondervraagde leraren dit effectief bleek te doen.

Tot slot stellen leraren zich vragen bij de gebrekkige samenwerking tussen scholen onderling. Netwerking met collega's of het uitwisselen van 'goede praktijken' en ervaringen, vinden leraren belangrijk in het kader van professionalisering. Dikwijls zijn dergelijke initiatieven te sterk afhankelijk van persoonlijke inspanningen en worden de grenzen van de scholengemeenschap zelden overschreden.

4.2 Directies

Over de rollen die directies dienen te vervullen tijdens het disseminatieproces is iedereen het eens. Directies moeten er in de eerste plaats voor zorgen dat informatie aanwezig en beschikbaar is (cfr. Van den Broeck, 2001). Directies lichten dit toe: ze verzamelen informatie, ze filteren informatie en geven deze dan gericht door aan leraren. Ook voor leraren is dat laatste punt belangrijk. Informatie verspreiden is voor hen meer dan 'folders op de lerarentafel leggen'. Ze vinden dat de directeur eerst zelf een selectie dient te maken van informatie die relevant is voor de school. Een aantal leraren beweert dat niet alle directies deze rol naar behoren opnemen en dat directies niet altijd informatie doorspelen naar individuele leraren of naar het lerarenteam.

Een tweede belangrijke rol die is weggelegd voor de directies heeft betrekking op vernieuwingsprocessen. Iedereen vindt dat directies een cruciale rol spelen bij het initiëren van

vernieuwingen op school. Directies zelf vinden dat ze vooral leraren en het lerarenteam moeten coachen tijdens het implementatieproces. Leraren vinden dat directies hen moeten stimuleren bij vernieuwing. Voor intermediairs helpen de directies de implementatie voor te bereiden en ondersteunen ze leraren tijdens het implementatieproces. In deze context wordt ook verwezen naar een derde belangrijke rol die directies vervullen: het creëren van noodzakelijke condities om vernieuwingen te implementeren of om om te gaan met onderzoeksresultaten. Dit betekent onder andere het rekening houden met de noden van de school en het uitwerken van een professionaliserings- of nascholingsbeleid. Onderzoekers spreken over het 'initieren van een leercultuur op school'.

Tot slot kunnen (en spelen) zorgcoördinatoren een belangrijke rol spelen in het disseminatieproces. Directies en zorgcoördinatoren wijzen op de rol die zorgcoördinatoren kunnen spelen bij het initiëren van vernieuwingen op school. Zij kunnen informatie opzoeken, verwerken en doorgeven aan leraren. Voor directies is de zorgcoördinator een belangrijke intermediair geworden. Deze heeft namelijk een duidelijk beeld over de schooleigen behoeften of problemen en kan zo gericht informatie opzoeken, verwerken en terugkoppelen. De zorgcoördinatoren die deelnamen aan het focusgesprek met leraren wijzen wel op de moeilijke positie die ze innemen op school. Ze geven aan steeds meer taken te vervullen die eigenlijk tot het takenpakket van de directeur behoren. Dit gaat dan vooral om pedagogische taken. Dit is problematisch aangezien zorgcoördinatoren niet over een welomschreven takenpakket of mandaat beschikken (cfr. Vanderlinde & Gombeir, 2005). Directies benadrukken echter dat zij de uiteindelijke verantwoordelijkheid dragen voor de visie en het project van de school. Ze benadrukken dat het werk van de zorgcoördinator steeds in overleg met hen dient te gebeuren.

4.3 Intermediairs

Aan intermediairs worden klassieke disseminatie rollen toegeschreven. Van intermediairs wordt verwacht dat ze onderzoeksresultaten vertalen en verspreiden. Leraren en directies verlangen van intermediairs concrete onderwijsuitwerkingen opdat onderzoeksresultaten daadwerkelijk worden geïmplementeerd binnen de onderwijspraktijk. Ze plaatsen de intermediairs letterlijk tussen onderzoekers en practici.

De intermediairs zelf plaatsen zich ook tussen onderzoekers en practici. Ze zien zichzelf als een draaischijf van informatie. Niet alleen vertalen ze onderzoeksresultaten naar de praktijk, ze communiceren ook vanuit de praktijk met onderzoekers. Als intermediair willen ze nog meer feedback geven op onderzoek vanuit de praktijk en willen ze meer potentiële onderzoeksvragen aanleveren aan het onderwijsonderzoek. In het debat onderwijsonderzoek / onderwijspraktijk omschrijven ze hun huidige contact met onderzoekers in termen van 'toevalligheid' en 'nabijheid'. Hiermee bedoelen ze dat ze meestal via toevalligheden op de hoogte blijven van onderzoek en onderzoeksresultaten, omdat er geen kanaal is dat systematisch verlag uitbrengt van lopend of

afgerond onderzoek. Ook de nabijheid van onderzoekers of persoonlijke contacten met onderzoekers zorgt ervoor dat ze op de hoogte blijven van recente onderzoeksinzichten.

De inspanningen van de intermediairs worden niet altijd even positief gewaardeerd. Directies geven aan dat intermediairs te weinig voeling hebben met de onderwijspraktijk. Ook de onderzoekers stellen dit vast. Ze argumenteren dat intermediairs onvoldoende samenwerken met de praktijk en zich soms neerbuigend opstellen tegenover de praktijk. Bovendien verwijzen de onderzoekers naar de versnippering in taken bij de pedagogische begeleidingsdiensten, waardoor een vlotte samenwerking met practici wordt bemoeilijkt. Directies vinden dan weer dat de lerarenopleidingen nog te weinig leraren voorbereiden op het innoverend werken op school, en nog teveel voorbereiden op de leraar als uitvoerder. Leraren drukken zich in het algemeen positiever uit over de inspanningen van de intermediairs.

Intermediairs zelf merken op dat de context ontbreekt om hun primaire rol te kunnen vervullen. Het vertalen van onderzoeksresultaten vraagt veel tijd, energie en middelen. De intermediairs stellen vast dat de middelen hiervoor zeer beperkt zijn. Zo merken de intermediairs bijvoorbeeld op dat scholen over een zeer beperkte enveloppe beschikken die kan worden gespendeerd aan nascholing en professionalisering. Ook benadrukken ze dat scholen nood hebben aan begeleidingstrajecten. Het éénmalig volgen van een nascholing leidt niet altijd tot implementatie. Scholen hebben nood aan verdere begeleiding en ondersteuning bij het implementeren van vernieuwingen. Stevens (2004) merkt dit ook terecht op: *'Good implementation of most innovations requires ongoing training, observation, and coaching. Many innovations fail because they are not implemented systematically and maintained through observation and coaching over time'* (p.394). Aansluitend bij deze redenering voeren intermediairs een pleidooi voor een nauwere samenwerking tussen alle betrokkenen. Ze vinden dat nascholing en begeleiding nog te ver uit elkaar liggen. Ze houden ook een pleidooi om als intermediairs nauwer samen te werken met elkaar, maar willen ook nauwer samenwerken met onderwijsonderzoekers. Zo kan de interesse voor onderzoek bij practici worden gestimuleerd en kunnen er potentiële onderzoeksvragen worden gesteld aan de onderzoekers. Ze zijn sterke voorstander deze samenwerkingsverbanden niet institutioneel te organiseren (bv. binnen de associaties of binnen de onderwijsnetten), maar wel thematisch volgens onderzoekslijnen. Tot slot merken onderzoekers op dat de samenwerking tussen hen en de intermediairs niet altijd even gemakkelijk verloopt. Onderzoekers stellen soms een neerbuigende houding vast bij intermediairs tegenover onderzoekers: onderzoekers zouden te technisch denken en spreken en zouden onvoldoende weten wat in de praktijk leeft.

4.4 Onderzoekers

Onderzoekers schrijven zichzelf drie grote opdrachten toen in het disseminatieproces. In de eerste plaats moeten ze communiceren over hun bevindingen. Kennis uit onderzoek moet worden verspreid en geduid. Ze leggen in hun communicatie met de praktijk sterk de nadruk op het

opentrekken van 'meerdere taalregisters'. Dit betekent dat via verschillende kanalen moet worden gecommuniceerd met practici. Een tweede belangrijke opdracht bestaat erin te waken over de wetenschappelijkheid van onderzoeksresultaten wanneer die worden vertaald naar de praktijk. En een derde opdracht bestaat erin in dialoog te treden en te werken met het werkveld. Onderzoekers vinden dat ze meer van gedachten moeten wisselen met practici en moeten luisteren naar vragen die leven in de praktijk.

De eerste en derde opdracht die onderzoekers zich toeschrijven, worden ook door directies, leraren en intermediairs als belangrijk waargenomen.

Over de eerste opdracht - kennis verspreiden en duiden - zeggen directies dat er duidelijk en eenvoudig dient te worden gecommuniceerd over onderwijsonderzoek. Ze hebben geen behoefte aan uitgebreide onderzoeksverslagen, wel aan praktische en bruikbare aanbevelingen of conclusies. Voor hen zijn publicaties in vaktijdschriften ook onvoldoende, er is nood aan meer interactie tussen onderzoekers en practici. In tegenstelling tot de klassieke studiedagen waarbij er vooral sprake is van een éénrichtingsverkeer (van onderzoek naar praktijk), houden de directies vooral een pleidooi voor een tweerichtingsverkeer (cfr. 5.3.2.).

De derde opdracht - meer in dialoog treden en werken met het werkveld - wordt door leraren, directies en intermediairs sterk in de verf gezet. Leraren vinden dat onderzoekers in de eerste plaats de waarde en de inhoud van hun onderzoek moeten toetsen op de relevantie voor de werkvloer. Deze taak is volgens leraren voor verbetering vatbaar. Over de manier waarop dit moet gebeuren is niet iedereen het eens. Een aantal leraren vindt dat onderzoekers in rechtstreeks contact moeten treden met leraren. Onderzoekers moeten inspanningen leveren om hun resultaten zelf aan de man te brengen. Dit kan op verschillende manieren gebeuren: via lezingen, workshops, nascholingen, het internet, pedagogische studiedagen, tijdschriften, onderwijscafé.... Andere leraren hechten dan weer een groter belang aan de positie van de intermediairs. Het zijn vooral zij die onderzoeksinformatie vertalen en doorgeven, niet de onderzoekers. Ook de directies delen deze mening. Volgens de directies moet het onderwijsonderzoek in de eerste plaats praktisch toepasbaar zijn voor de intermediairs. Niet de onderwijsonderzoeker moet zijn of haar onderzoek praktisch en concreet uitwerken, wel de intermediairs.

4.5 Onderwijsbeleid

Tijdens de verschillende focusgroepen werd ook ingezoomd op de rol die het onderwijsbeleid kan vervullen tijdens het disseminatieproces. De verwachtingen die de verschillende actoren hebben ten aanzien van het onderwijsbeleid lopen uiteen. Over één punt zijn alle actoren het wel eens. Ze verwachten van het onderwijsbeleid een duidelijkere visie op professionalisering van leraren. Leraren, directies, intermediairs en onderzoekers wijzen op de beperkte nascholingsenveloppe die scholen ontvangen, waardoor het voor scholen moeilijk is een professionaliseringsbeleid uit te

werken. Intermediairs wijzen er ook op dat het afschaffen van de prioritaire nascholingsmiddelen weinig bevorderend is voor het vulgariseren van onderwijsonderzoek. Leraren voegen aan deze discussie toe dat het zeer moeilijk is nascholingen te volgen omdat ze zeer moeilijk klasvrij te maken zijn. Leraren een halve dag per week klasvrij maken om zich bij te scholen of om schoolbezoeken te organiseren, vinden ze een interessante denkpiste. Dit pleidooi wordt ook gevoerd door Op 't Eynde e.a. (2001) en Vandenberghe (2005). Ook de Nederlandse Onderwijsraad (2003) schuift dit punt naar voren als een aanbeveling. De raad vindt dat er faciliteiten moeten worden voorzien voor leraren die zich binnen de school willen ontwikkelen tot 'interne kennisontwikkelaar' of die willen participeren in een kennisgemeenschap. De raad verwijst ook naar Groot-Brittannië waar leraren onderzoeksbeurzen kunnen ontvangen.

Directies en intermediairs achten het ook belangrijk dat het onderwijsbeleid voorziet in een communicatiekanaal waardoor scholen op de hoogte worden gehouden van onderzoeksresultaten. De bestaande communicatiekanalen (Klasse, Lerarendirect en Schooldirect) van de overheid zijn nog teveel gericht op het verspreiden van eigen informatie, argumenteren directies en intermediairs. Onderzoekers hebben het in deze context over de belangrijke strategische instrumenten van de overheid om de onderwijspraktijk te sturen. Directies en intermediairs stellen voor dat het onderwijsbeleid in de toekomst nog duidelijker communiceert over onderwijsonderzoek en onderwijsontwikkelingen. In een interview met redactieleden van Klasse en Schooldirect wordt dit punt ook aangehaald als een belangrijke uitdaging voor de toekomst. Deze uitdaging bestaat erin nauwere contacten te onderhouden met onderzoekers en nog meer verslag uit te brengen van de resultaten van thesis- of doctoraatsonderzoek.

Intermediairs zijn ook voorstander van een portaalsite waarop onderwijsonderzoek wordt verzameld en geduid, zoals in Nederland en Groot-Brittannië bijvoorbeeld het geval is. Dit kan een middel zijn om resultaten uit onderwijsonderzoek beter te verspreiden. Ook de ADIOV-databank zou op deze portaalsite een meer prominente plaats kunnen krijgen.

Onderzoekers vragen ook dat de onderwijsverheid aandacht heeft voor de complexiteit van de onderwijspraktijk en voor de vaststelling dat onderwijs aansturen een moeilijk proces is. Onderzoekers merken dat de overheid er soms te vaak van uitgaat dat onderwijs - al dan niet via onderwijsonderzoek - gemakkelijk te sturen is.

Tot slot. Leraren, intermediairs en onderzoekers verwachten dat de overheid een beleid uitstippelt op lange termijn. Dit is volgens hen nog te weinig het geval. Vooral onderzoekers benadrukken dit. Het onderwijsbeleid is volgens hen nog te sterk afhankelijk van de legislatuur of van de politieke agenda. De onderzoekers merken op dat OBPWO-middelen soms worden aangewend voor een tijdelijke politieke agenda. Onderzoekers hebben nood aan continuïteit in het beleid zodat expertise op lange termijn kan worden gegarandeerd. In deze context past ook het (eerder gevoerde) pleidooi om meer langlopende onderzoeksprojecten te financieren. Onderzoekers vragen de overheid ook

aandacht te hebben voor nieuwe vormen van onderzoek, als bijvoorbeeld collaboratief onderzoek of construerend onderzoek.

HOOFDSTUK 4 INVENTARIS FUNDAMENTEEL WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJSONDERZOEK

De volgende twee hoofdstukken leveren antwoorden op de deelonderzoeksvragen zoals die eerder werden uitgewerkt en omschreven.

In dit hoofdstuk wordt de inventaris van het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek gepresenteerd. Het hoofdstuk geeft een antwoord op de vraag welke de belangrijkste Vlaamse onderwijskundige studies zijn die de afgelopen tien jaar zijn verricht aan de Vlaamse universiteiten en die zich situeren binnen het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek in het leerplichtonderwijs. De verschillende onderzoeken worden thematisch gepresenteerd aan de hand van onderzoekslijnen. Afrondend bij het hoofdstuk worden enkele conclusies getrokken over het Vlaams fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek in het leerplichtonderwijs.

1. Werkwijze

In het eerste hoofdstuk van dit rapport werd een definitie uitgewerkt van fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek. Fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek werd omschreven als onderzoek dat theoriegeoriënteerd en onderzoeksgedreven is waarbij de kennisvraag primeert. Het is onderzoek gericht op de ontwikkeling of verfijning van wetenschappelijk theoretische kennis. De resultaten van dit onderzoek worden voorgelegd aan de kritische onderzoeksgemeenschap en het wetenschappelijke forum spreekt een waardeoordeel uit over de kwaliteit van het onderzoek. Meestal - maar niet uitsluitend - wordt fundamenteel onderwijsonderzoek in Vlaanderen gefinancierd door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) of door de universiteiten.

Centraal bij de deelonderzoeksvragen staat de opmaak van een inventaris van fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek. In het tweede methodologische hoofdstuk werd bovenstaande definitie van fundamenteel onderwijsonderzoek verder geoperationaliseerd. Vooral de kritische rol van de onderzoeksgemeenschap stond hierin centraal. In de inventaris werden daarom gegevens verzameld van enerzijds doctoraatsprojecten en anderzijds onderzoeksprojecten waarvan verslag werd uitgebracht in internationale peer reviewed tijdschriften. Onderzoeksprojecten werden geïnventariseerd aan de hand van een literatuurstudie en een schriftelijke bevraging van de Vlaamse onderwijsonderzoekers. Meer informatie over de concrete werkwijze is opgenomen in het tweede hoofdstuk.

2. Inventaris

De inventaris van fundamenteel onderwijskundig onderzoek werd opgemaakt rond 12 onderzoekslijnen. De ordening van deze onderzoekslijnen is onder meer gebaseerd op de ordening

van de divisies zoals die gehanteerd worden binnen de 'Nederlandse Vereniging voor Onderwijs Research - VOR' en het 'Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek - VFO'.

De inventaris bevat naast de titel van het onderzoek ook een beknopte samenvatting van het onderzoeksproject. Onderzoeken aangeduid met een (*) betreffen doctoraatsprojecten. Bij de opdrachtgever van het onderzoeksproject kan een uitgebreidere samenvatting van de geïnterviewde onderzoeksprojecten opgevraagd worden.

2.1 Onderzoekslijn 1: Onderwijsbeleid

2.1.1 Onderwijsbeleidscyclus

In deze studie conceptualiseert men de decentralisatie-centralisatie dynamieken aan de hand van een integratief-heuristisch model van het onderwijsbeleidsproces. Hiervoor stellen de auteurs het onderwijsbeleidsproces voor als interactieve, onsamenvhangende contexten die vorm geven aan het beleid, wetgeving en implementatie.

2.1.2 Onderzoek naar oudervertegenwoordiging in de participatieraad

Dit onderzoek gaat in op de oudervertegenwoordiging in schoolse participatieraden. Zo blijkt onder andere dat oudervertegenwoordigers in het algemeen tevreden zijn over de participatieraad. Van echte democratische participatiestructuren blijkt echter nog geen sprake te zijn.

2.2 Onderzoekslijn 2: (Zelf)-evaluatie in het onderwijs

2.2.1 Evaluatiebeleid scholen secundair onderwijs

Deze studie gaat in op de relatie tussen evaluatiepraktijken op secundaire scholen, de vormen van evaluatiebeleid en het algemeen schoolbeleid. Leraren geven aan dat de meeste scholen geen helder evaluatiebeleid vooropstellen en er blijken duidelijke verschillen te bestaan in de onderwijspraktijk van leraren.

2.2.2 Zelfevaluatie scholen secundair onderwijs

Dit onderzoek staat stil bij het proces van zelfevaluatie in secundaire scholen en de moeilijkheden die hiermee gepaard gaan. De onderzoeksresultaten doen onder meer besluiten dat het welslagen van een zelfevaluatie vooral afhankelijk is van de persoonlijkheid van de directie.

2.2.3 Effectieve scholenonderzoek als inspiratie voor zelfevaluatie (*)

Dit onderzoek beschrijft de ontwikkeling van een zelfevaluatie-instrument dat scholen moet toelaten zichzelf te beoordelen. Onderzoek toont aan dat deze - op het CIPO-model gebaseerde - schaal intern valide is en positief wordt beoordeeld door de gebruikers.

2.2.4 Feedback over schoolprestatie-indicatoren

Deze studie gaat na op welke manier scholen gebruik maken van de feedback die zij ontvingen na deelname aan de TIMMS-R en PISA-onderzoeken. Uit het onderzoek blijkt dat beide rapporten in beperkte mate worden gebruikt ter ondersteuning van het kwaliteitsbeleid van de scholen.

2.2.5 Kwaliteit van zelfevaluaties (*)

Dit onderzoek gaat in op zelfevaluatie binnen het Vlaamse onderwijslandschap. De resultaten laten zien dat alle directies de kwaliteit van het eigenlijke zelfevaluatieproces hoog inschatten en dat men relatief tevreden is over de resultaten van de uitgevoerde zelfevaluatie. Gedeeld leiderschap blijkt een belangrijke kwaliteitsbevorderende factor bij zelfevaluatie.

2.2.6 Evalueren in het secundair onderwijs: Evaluatiepraktijk, evaluatiebeleid, doelgerichtheid en cognitieve verwerking bij leerlingen (*)

In dit onderzoek komt men tot de bevinding dat de meeste scholen over voldoende beleidsruimte beschikken om een eigen beleid inzake leerlingenevaluatie te voeren. Verder blijkt ook dat er geen duidelijke relatie bestaat met de evaluatiepraktijk van leraren.

2.2.7 Gebruik van 'performance indicators' voor schoolontwikkeling

In dit artikel gaat men na hoe nuttig *performance indicators* kunnen zijn voor een *school improvement* beleid. Hierbij stelt men een model voor dat een centrale plaats toekent aan *performance indicators*.

2.2.8 Kwaliteitszorg vanuit het perspectief van bestuurlijkheid (*)

In dit onderzoek gaat men in op de kwaliteitszorg vanuit het oogpunt van bestuurlijkheid. Voor de analyse maakt men gebruik van het denkkader van Foucault. De stelling die wordt verdedigd is dat het begrip kwaliteit niet neutraal is (hoewel het een 'leeg' concept is), maar dat er een specifieke politieke dimensie achter schuilgaat, waardoor het een uiterst strategisch begrip wordt. Dit heeft bovendien gevolgen voor de wijze waarop over de professionele ontwikkeling van leraren en de school als organisatie wordt gedacht en de eisen die men aan beiden stelt.

2.2.9 Kwaliteitszorg in het onderwijs

In dit onderzoek wordt nagegaan of het beleid van de overheid inzake kwaliteitszorg - naar aanleiding van het decreet van '91 - effectief is. Meer specifiek wordt nagegaan of de inspectie en de pedagogische begeleiding en nascholing hun complementaire taak in verband met de bewaking en bevordering van de onderwijskwaliteit ook effectief waarmaken. De resultaten tonen dat in de praktijk nog geen sprake is van taakzuiverheid tussen beide instanties.

2.3 Onderzoekslijn 3: Theorievorming onderwijsvernieuwing

2.3.1 Cultureel-individueel perspectief op onderwijsvernieuwing

Onderwijsvernieuwingen blijken leraren vaak te dwingen tot een paradigmashift en vanuit een cultureel-individueel perspectief formuleren de onderzoekers een aanzet tot een succesvolle paradigmaovergang.

2.3.2 Implementatie van grootschalige onderwijsvernieuwingen

Dit onderzoek gaat in op bevorderende condities ten aanzien van grootschalige innovatieprojecten vanuit het standpunt van leraren. Men besluit dat algemene richtlijnen moeten worden vermeden, dat men rekening moet houden met het contextspecifieke karakter, en dat men aandacht moet schenken aan onzekerheidsgevoelens.

2.3.3 Complementariteit tussen school en klas bij onderwijsvernieuwingen

Centraal in dit onderzoek is de stelling dat wijzigingen op het microniveau het meest effectief zijn als ze aangevuld worden met veranderingen op mesoniveau. De onderzoeksresultaten tonen aan dat de acties op beide niveaus simultaan en complementair dienen te verlopen.

2.3.4 Implementatie inclusief onderwijs

Met dit onderzoek tracht men een beter zicht te krijgen op het implementatieproces van inclusief onderwijs. Coöperatieve verbanden en consultaties blijken cruciale bevorderende factoren te zijn. Als belangrijkste belemmerende factor formuleert men het zien van leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften als een aparte groep.

2.4 Onderzoekslijn 4: Leraren en professionele ontwikkeling onderwijsgegenden

2.4.1 Intensificatie van het lerarenberoep (*)

Dit onderzoek verkent via een literatuurstudie de intensificatiethesis van Apple. Hieruit blijkt dat men steeds het verband moet zien met de professionele ontwikkeling. Na aanleiding van een empirische toetsing van de literatuurstudie formuleren de onderzoekers drie verfijningen aan de intensificatiethesis.

2.4.2 Micropolitiek en micropolitieke processen bij beginnende leraren

Dit onderzoek toont aan dat het sociaal-professionele belang vaak primeert op andere belangen en dat het omgaan met deze micropolitieke aspecten in het beroepsleven essentieel is.

2.4.3 Onderzoek naar ervaren kwetsbaarheid van leraren

Uit dit onderzoek blijkt dat de administratieve omkadering en bureaucratische beleidsmaatregelen de voornaamste oorzaken zijn van de ervaren kwetsbaarheid van leraren. Autobiografische reflectie en narratieven zouden kunnen bijdragen in het omgaan met deze negatieve gevoelens.

2.4.4 Professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs: de spanning tussen autonomie en collegialiteit (*)

In dit onderzoek gaat men na hoe collegialiteit en autonomie zich tot elkaar verhouden en welk effect deze relatie heeft op de professionele ontwikkeling van leraren. De resultaten tonen aan dat er verschillende variaties bestaan tussen beide aspecten en dat een evenwichtige verhouding de beste kansen biedt voor de professionele ontplooiing.

2.4.5 Samenwerking en collegialiteit als wenselijk geachte werkcondities

Deze literatuurstudie gaat over samenwerking en collegialiteit tussen leraren. Uit het onderzoek blijkt dat een evenwichtige kijk op collegialiteit versus autonomie cruciaal is. Dit houdt in dat men aandacht heeft voor zowel het culturele als het micropolitieke perspectief.

2.4.6 Onderzoek naar percepties van leraren over 'leren leren' (*)

Dit onderzoek gaat na in welke mate leraren een brede dan wel enge notie hanteren omtrent *leren leren*. Uit de resultaten blijkt dat het grootste deel van de leraren de enge visie hanteert tegenover een minderheid aan leraren die de brede visie hanteert. Er wordt ook ingegaan op wat men onder een enge en brede visie verstaat.

2.4.7 School Based Management Contest

De auteurs van dit artikel stellen een nieuw 'inservice'-programma voor schoolteams voor, steunend op feedback en een sociale component. De resultaten van het onderzoek doen besluiten dat motivatie belangrijk is en dat de combinatie van feedback en een sociaal leerproces tot een voordeel leidt.

2.4.8 Maatschappelijke waardering van leraren en lerarenstatus

In dit onderzoek gaat men na of het gevoel van onderwaardering bij leraren ook aanwezig is in de samenleving. De resultaten tonen aan dat de sociale onderwaardering van de leraren een mythe blijkt te zijn en dat de status van het lerarenberoep geen daling kent.

2.4.9 Goede praktijken

In deze studie wordt de vanzelfsprekendheid waarmee de meerwaarde van 'voorbeelden van goede praktijk' wordt bewierookt, kritisch in vraag gesteld. Bij het ontrafelen van het spreken over goede praktijken stootten de onderzoekers vooral op problematische assumpties betreffende de normativiteit van onderwijs, politieke kwesties van macht, de contextgebondenheid van onderwijs en de doelmatigheid van praktijkvoorbeelden als sturingsinstrument.

2.4.10 Reflectief ervaringsleren

In deze bijdrage staat het concept 'reflectie in de lerarenopleiding' centraal. De onderzoekers argumenteren dat het opleiden van leraren dient te worden beschouwd als een proces van levenslange professionele ontwikkeling. Daarnaast pleit men voor een uitbreiding van de technische benadering van het reflectiebegrip, waarin onvermijdelijk ook morele, politieke en emotionele aspecten meespelen.

2.5 Onderzoekslijn 5: Onderwijssociologisch onderzoek

2.5.1 Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs (*)

In dit onderzoek stelt men vast dat scholen een sterk bepalende rol spelen in het leerproces van leerlingen. Het effect van schooltype en SES-context op de slaagkansen van de leerlingen kan geheel of gedeeltelijk worden toegeschreven aan de academische leerlingen- en stafledencultuur van de school.

2.5.2 Relatie schoolloopbaan en zelfwaardering in verschillende onderwijsvormen

In dit onderzoek ziet men dat schoolgaande jongens uit TSO/BSO-richtingen een significant lagere zelfwaardering hebben in vergelijking hun ASO-collega's, en dat meisjes over het algemeen een significant lager niveau van zelfwaardering ervaren in vergelijking met jongens.

2.5.3 Vergelijking tussen vrije katholieke scholen en gemeenschapsscholen in Vlaanderen

In deze studie wordt nagegaan in welke mate katholieke scholen en gemeenschapsscholen verschillen in sociaal kapitaal en academische oriëntatie. Meisjes in katholieke scholen staan positiever tegenover de relatie leraar-leerlingen en beschouwen hun school als meer academisch georiënteerd.

2.5.4 Psychosociale stress bij schoolgaande adolescenten

In dit onderzoek gaat men na of de al dan niet gemengde vorm van onderwijs een invloed heeft op de gendergerelateerde stresspatronen van schoolgaande meisjes. Uit de resultaten blijkt dat de sociale structuur en de interpersoonlijke processen in meisjesscholen beter tegemoet komen aan de psychosociale noden van meisjes.

2.5.5 Gender context van de school en studiecultuur

In deze studie wordt nagegaan of de aanwezigheid van meisjes een invloed heeft op de leerprestaties van jongens. De resultaten tonen aan dat de aanwezigheid van meisjes op school een positieve invloed heeft op de algemene onderwijscultuur onder de leerlingen waardoor de jongens beter presteren.

2.5.6 Onderprestaties van jongens

Dit onderzoek gaat na wat de verklarende waarde is van de academische cultuur op de gendergerelateerde verschillen in leerlingenprestaties. De resultaten tonen aan dat de onderwijscultuur van jongens minder academisch georiënteerd is dan deze van meisjes en dat jongens reageren tegen de heersende onderwijscultuur.

2.5.7 Onderzoek naar de invloed van het schooltype: niet-gemengd onderwijs versus co-educatie

Uit het onderzoek blijkt dat meisjes in niet-gemengde scholen hun schoolklimaat als meer controlerend en disciplinerend ervaren, dat meisjes in gemengde scholen zichzelf eerder zien binnen de stereotiepe en traditionele feminie opvattingen en dat de geslachtscontext van de school vooral een impact heeft op de schoolloopbaan van meisjes.

2.5.8 Invloed van thuis- en schoolfactoren op schoolprestaties

Dit onderzoek gaat na of er een verschil merkbaar is in schoolprestaties tussen scholen van het gemeenschapsonderwijs en scholen van het vrij katholiek onderwijs. De resultaten tonen aan dat de invloed van de ouderlijke socio-economische status op schoolprestaties vooral groot is in gemeenschapsscholen.

2.5.9 Onderzoek naar (problematische) schoolloopbanen in het Vlaamse onderwijs

In dit onderzoek wordt nagegaan op welke keuzemomenten de invloeden van sociale herkomst en geslacht ontstaan, sterker worden, afnemen of verdwijnen. De resultaten tonen aan dat de positieve invloed van de sociale herkomst zich het sterkst laat gelden bij het begin van het secundair onderwijs, dat er een verschil is in slaagkansen tussen jongens en meisjes en er een differentieel effect is van de sociale achtergrond op geslacht.

2.5.10 Onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs

In dit onderzoek gaat men na of scholen de waarden en houdingen van hun leerlingen op een betekenisvolle wijze beïnvloeden. Wat betreft ethische preferenties en ethnocentrisme is er een grote bijdrage van de school, maar de invloed van de school op welbevinden is klein.

2.5.11 Invloed van het secundair onderwijs op de politieke vorming van jongeren (*)

In dit onderzoek gaat men na of scholen en leraren erin slagen de politieke opvattingen van leerlingen te beïnvloeden. De belangrijkste conclusie van het onderzoek luidt dat scholen een rol kunnen spelen in de politieke vorming van leerlingen, maar dat deze rol steeds minder groot wordt.

2.5.12 Ontstaan van een demotiecultuur in het secundair onderwijs (*)

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat er geen effect is van een watervalsschoolloopbaan op sociale demotie. De onderwijsvorm daarentegen heeft hier wel een invloed op. Men haalt vervolgens de mogelijkheid aan van het ontstaan van een demotiecultuur in het beroepsonderwijs.

2.5.13 Relatie tussen ouders en scholen in het lager onderwijs (*)

In dit onderzoek gaat men na hoe de interactie tussen ouders en de school verloopt in het lager onderwijs. In dit verband wordt de directeur naar voren geschoven als sleutelfiguur. Ook blijkt het belangrijk grenzen af te bakenen tussen het domein waarover ouders een inspraak hebben en het exclusieve domein van leraren en directeur, en om hierover te communiceren.

2.5.14 Kritisch realisme en sociologisch onderzoek: een analyse aan de hand van studies naar socialisatie in multi-etnische scholen (*)

Dit onderzoek belicht uitgebreid de wetenschapsfilosofische onderbouw van het kritisch realisme en de manier waarop dit in verklarend sociaal – wetenschappelijk onderzoek kan worden benut. De belangrijkste conclusie luidt dat sociaal-wetenschappelijke onderzoekers zich voortdurend bewust dienen te zijn van de gevaren van empirisme, actualisme en reductionisme.

2.6 Onderzoekslijn 6: Begrijpend leesonderwijs en leesstrategieën

2.6.1 Instructie in begrijpend leesstrategieën en peer tutoring in het basisonderwijs: effecten op begrijpend leesniveau en metacognitie (*)

In dit onderzoek maakt men gebruik van twee innovatieve pijlers: expliciete instructie van begrijpend leesstrategieën en peer tutoring. Deze aanpak blijkt doeltreffend te zijn en bovendien leidt klasoverschrijdende peer tutoring tot een grotere effectiviteit dan klasinterne peer tutoring.

2.6.2 Vergelijking van twee nascholingsreeksen voor het innoverend werken aan begrijpend lezen

In deze studie gaat men het verschil na tussen een intensieve coaching en een beperkte in-service-training van leraren. De resultaten wijzen uit dat geen verschillen worden vastgesteld voor leerlingresultaten en de tevredenheid van leraren, maar wel wat de werklast betreft.

2.6.3 Krachtige leeromgeving voor begrijpend lezen bij leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs: een design experiment

Doel van dit onderzoek is het ontwerpen en evalueren van een krachtige leeromgeving voor het bevorderen van het gebruik van leesstrategieën. De onderzoeksresultaten tonen aan dat de experimentele groep significant beter strategieën gebruikt dan de controlegroep, maar dat er geen significant verschil is tussen beide groepen wat betreft de scores op een begrijpend leestest.

2.7 Onderzoekslijn 7: Schrijf- en spelstrategieën

2.7.1 Onderzoek naar de accuratesse en het strategiegebruik bij het aanvankelijk spellen

Met deze studie wil men meer inzicht verschaffen in de accuraatheid bij het spellen en in de hierbij gehanteerde strategieën. Het onderzoek wijst uit dat instructie leidt tot een correcter spellen en dat de verschillende gehanteerde strategieën niet even frequent en efficiënt worden toegepast.

2.7.2 Ontwerponderzoek met leerlingen secundair onderwijs voor het schrijven van informatieve teksten (*)

In dit onderzoek wordt nagegaan in welke mate didactische ondersteuning lerenden in staat stelt om zelfstandig een informatieve tekst af te leveren. Uit de studie blijkt dat de ontworpen didactische ondersteuning helpt kennis beter te thematiseren, te ordenen en weer te geven in een tekst. Ten slotte worden een aantal didactische wenken naar voren geschoven.

2.8 Onderzoekslijn 8: Wiskunde-, rekenonderwijs en rekenstrategieën

2.8.1 Onderzoek naar realistische probleemoplossing in het basisonderwijs

In dit onderzoek wordt nagegaan in welke mate probleemoplossingen een realistisch karakter vertonen en of het mogelijk is de gehanteerde oplossingsstrategieën te wijzigen. De resultaten tonen aan dat de leerlingen uit de experimentele conditie beter scoren en dat het mogelijk is de opvattingen van leerlingen verder te trainen.

2.8.2 Leren realistisch modelleren en interpreteren van vraagstukken. Een exploratief onderwijsexperiment van de bovenbouw van de basisschool.

In dit experiment wordt aangetoond dat het mogelijk is om positieve leereffecten te bereiken op het vlak van realistisch modelleren en interpreteren van wiskundige toepassingsproblemen indien men vanuit een realistische context vertrekt.

2.8.3 Onderzoek naar de dominantie van het onterecht lineair redeneren in het subdomein meetkunde bij leerlingen uit het secundair onderwijs

In dit onderzoek stelt men voorop dat de predominantie van het lineaire model een hindernis vormt voor vele leerlingen, dat een schets of tekening een gunstig effect zal uitoefenen op de prestaties van de leerlingen en dat het type figuur een significant effect heeft op het percentage correcte antwoorden. De onderzoeksdata bevestigen de eerste en de derde hypothese, de tweede hypothese blijkt evenwel niet correct.

2.8.4 Dieptestudie naar het onterecht lineair redeneren bij leerlingen uit het secundair onderwijs (*)

Deze interviewstudie bevestigt de hardnekkigheid van het onterecht lineair redeneren van 12- tot 16-jarigen bij het oplossen van problemen over lengte en oppervlakte van meetkundige figuren. Daarnaast rapporteren de auteurs over de redeneerprocessen die aan de basis kunnen liggen van het onterecht lineair redeneren van de leerlingen.

2.8.5 Onderzoek naar de wijze van vormgeving van wiskundige problemen op de lineariteitsillusie

In deze studie gaat men het effect na van metacognitieve en visuele ondersteuning op de alomtegenwoordigheid van het lineaire model binnen de meetkunde. Uit de onderzoeksresultaten besluit men dat de positieve effecten van beide ondersteuningssystemen zwak zijn en beperkt tot bepaalde problemen en leeftijdsgroepen.

2.8.6 Onderzoek naar onterecht lineair redeneren in het subdomein 'kansberekening'

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat leerlingen kwalitatief inzicht hebben in kanssituaties en dat het overgrote merendeel van de fouten te wijten is aan een overbetrouwbaarheid van de leerlingen op het lineaire model.

2.8.7 Onderzoek naar het effect van constructivistische onderwijsvormgeving op het onterecht lineair redeneren.

Met dit onderzoek gaat men het effect na van authentieke contexten en zelfgemaakte grafische representaties op de neiging van leerlingen om onterecht lineair te redeneren bij problemen omtrent lengte en oppervlakte. De resultaten wijzen uit dat beide factoren een negatief effect teweeg brengen.

2.8.8 Remediëren van onterecht lineair redeneren

In dit artikel beschrijft men het effect van een gecreëerde leeromgeving op het remediëren van onterecht lineair redeneren. De resultaten tonen aan dat het automatische gebruik van proportionele strategieën om niet-proportionele meetkundige problemen op te lossen significant daalt, en dat de lineariteitsillusie bij de meeste studenten gebroken is.

2.8.9 Onderzoek naar de predictieve waarde van intuïtieve regels

Dit onderzoek gaat dieper in op de bestaande theorie van de intuïtieve regels. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen minder beïnvloed worden door intuïtieve regels dan aangenomen wordt en dat leerlingen die systematisch fouten maken niet consistent zijn in hun keuze voor een regel.

2.8.10 Onderzoek naar de oorzaken en gevolgen van lineair redeneren (*)

In dit onderzoek gaat men verder in op de nadelen van het lineair redeneren. De onderzoeksresultaten tonen aan dat we sterk geleid zijn door onze intuïties, dat leerlingen vanaf het zesde leerjaar een onderscheid beginnen maken tussen situaties waarbij lineair redeneren kan en niet kan, en dat de waarschijnlijkheid om fouten te maken varieert naargelang het onderliggende niet-lineaire wiskundige model.

2.8.11 Onderzoek naar vaardigheden en attituden van aspirant-leraren t.o.v. rekenkundig en algebraïsch redeneren

In deze studie onderzoekt men probleemoplossingsvaardigheden en -strategieën van toekomstige leraren in Vlaanderen. Als voornaamste resultaten wordt gerapporteerd dat er in de opleiding nood is aan expliciete aandacht voor de omzetting bij leerlingen van rekenkundig naar algebraïsch rekenen en dat toekomstige leraren lager onderwijs meer taakgericht evalueren dan toekomstige leraren secundair onderwijs.

2.8.12 Mathematische probleemoplossing

Uit dit onderzoek blijkt dat de wiskundige probleemoplossing van kinderen niet gedetermineerd is door een algemene component en dat het bijgevolg aangewezen is verschillende cognitieve vaardigheden te beoordelen om hiervan een beeld te krijgen.

2.8.13 Relatie tussen metacognitie en probleemoplossingsvaardigheden bij rekenen.

Dit onderzoek gaat de effectiviteit na van een kortstondige metacognitieve training op de mathematische probleemoplossing van basisschoolleerlingen. De resultaten wijzen uit dat leerlingen uit de metacognitieve conditie significant beter presteren op metacognitieve vaardigheden, maar dat dit niet steeds het geval is voor cognitieve vaardigheden.

2.8.14 Metacognitie en probleemoplossingsvaardigheid

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat off-line metacognitieve beoordeling bruikbaar is om te differentiëren tussen gemiddelde en bovengemiddelde rekenkundige probleemoplossers enerzijds en tussen leerlingen met een ernstige en matige rekenstoornis anderzijds.

2.8.15 Macro-evaluatie

In dit onderzoek gaat men in op de rol van evaluatie in wiskunde bij basisschoolleerlingen. De onderzoeksdata tonen aan dat een globale en retrospectieve beoordeling van de macro-evaluatie niet steeds volstaat om een beeld te krijgen van het wiskundig probleemoplossen van jonge kinderen.

2.8.16 Onderzoek naar efficiëntie en adaptiviteit van strategiegebruik bij elementaire rekensommen

In deze studie toont men aan dat sterk presterende leerlingen uit het eerste leerjaar efficiënter gebruik maken van rekenstrategieën dan zwak presterenden terwijl hun adaptief vermogen gelijk is. Ook blijkt dat leerlingen met een verschillend rekenvaardigheidsniveau dezelfde strategieën hanteren, maar verschillen in frequentie, accuraatheid en adaptiviteit.

2.8.17 Onderzoek naar strategiegebruik en rekenvaardigheid bij het aanvankelijk rekenen (*)

In deze studie onderzoekt men de ontwikkeling van strategieën bij kinderen met rekenproblemen. De bekomen resultaten tonen aan dat deze kinderen een tragere maar geen wezenlijk andere strategieontwikkeling kennen dan hun normaal vorderende leeftijdsgenoten.

2.8.18 Onderzoek naar de ontwikkeling van strategieën van kinderen voor het bepalen van hoeveelheden in verschillende roostergrottes.

In deze studie onderzoekt men de ontwikkeling van het strategiegebruik van kinderen bij het bepalen van hoeveelheden vanuit het theoretisch perspectief van 'strategic change'. De resultaten tonen aan dat het verschaffen van relevante informatie vooral belangrijk is voor leerlingen uit het tweede leerjaar.

2.8.19 Onderzoek naar de ontwikkeling van strategieën van kinderen voor het bepalen van hoeveelheden in verschillende roostergrottes (*)

Met deze studie voert men onderzoek naar de verschillen in strategiegebruik bij het bepalen van hoeveelheden in roostergrottes. De frequentie en efficiëntie van strategiegebruik wordt beïnvloed door de leeftijd en door probleemkenmerken en het optellen van het aantal blokjes blijkt de frequentst toegepaste strategie te zijn.

2.8.20 Onderzoek naar het effect van tijdsdruk op de strategieën voor het bepalen van hoeveelheden in verschillende roostergrottes.

In dit onderzoek wordt het effect van drie verschillende tijdsdrukcondities nagegaan op strategieën van leerlingen om hoeveelheden te bepalen. De resultaten tonen aan dat kinderen reeds van op jonge leeftijd hun strategiegebruik kunnen aanpassen aan externe eisen van een taak.

2.8.21 Onderzoek naar het adaptief strategiegebruik bij het bepalen van aantallen en de invloed van taakkenmerken

Deze studie gaat nader in op de ontwikkeling van adaptief strategiegebruik bij het bepalen van aantallen vanuit het theoretisch perspectief van 'strategic change' van Lemaire en Siegler. Uit het onderzoek blijkt dat het adaptief strategiegebruik van oudere schatters verschilt van dat van jongere rekenaars wat leidt tot een accurater strategiegebruik.

2.8.22 Onderzoek naar de impact van primitieve intuïtieve modellen van rekenkundige probleemoplossingsoperaties

In het verleden werd een theorie ontwikkeld waarbij gesteld wordt dat elke rekenkundige bewerking steunt op een primitief intuïtief model. Dit onderzoek toont aan dat een meer specifieke uitwerking van deze theorie niet tegemoet komt aan alle problemen en dat deze primitieve intuïtieve en misopvattingen hieromtrent diep geworteld zijn.

2.8.23 Een model om krachtige leeromgevingen te ontwikkelen

In dit onderzoek gaat men de effecten na van een krachtige leeromgeving tijdens lessen wiskunde. De resultaten wijzen uit dat leerlingen uit de experimentele conditie significant hogere scores behalen, meer plezier en doorzettingsvermogen ervaren en spontaner gebruik maken van heuristische strategieën.

2.8.24 De invloed van primitieve intuïtieve modellen op rekenkundige vraagstukken

In dit artikel wordt verder ingegaan op een bestaande theorie die stelt dat elke rekenkundige bewerking steunt op een primitief intuïtief model. De onderzoekers tonen aan dat een specifiekere uitwerking van deze theorie niet steeds een antwoord biedt en dat vele primitieve intuïtieve modellen van bewerkingen en misopvattingen hieromtrent diep geworteld zijn.

2.9 Onderzoekslijn 9: Leerlingen en leerlingenbegeleiding

2.9.1 Welbevinden leerlingen secundair onderwijs

In dit onderzoek wordt een vragenlijst ontwikkeld die nagaat welke factoren het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs bevorderen. Onderzoek wijst uit dat de belangrijkste predictoren het schoolklimaat, de regelgeving op schoolniveau, aanwezige infrastructuur en voorzieningen, en inspraakmogelijkheden zijn.

2.9.2 Opvattingen over 'welzijn' en 'begeleiding'. Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid.

In dit onderzoek gaat men in op de voorwaarden die aan leerlingenbegeleidingsinterventies worden verbonden opdat zij welzijnsverhogend zouden werken. Daarnaast geeft men opvattingen en omschrijvingen van leerlingenbegeleiding weer en ten slotte wordt de ontwikkeling naar een interpretatief en participatief jeugdonderzoek besproken.

2.9.3 Doorzettingsvermogen en prestaties

In dit onderzoek worden de gevolgen van participatie aan alternatieve activiteiten op leerprestaties nagegaan. Men komt tot de bevinding dat tijd gespendeerd aan werkactiviteiten omgekeerd evenredig is aan studiemotivatie, volharding en academische prestaties, maar dat dit niet het geval is voor engagement in vrijetijdsactiviteiten.

2.9.4 Ondersteunen van de schoolcarrière van kinderen van gescheiden ouders

Dit onderzoek exploreert de ervaringen en noden die gepaard gaan met de schoolcarrière van kinderen van gescheiden ouders. Zo blijkt het essentieel te zijn dat leraren en directie respect betuigen, flexibel kunnen inspelen op omstandigheden en een grote betrokkenheid tonen voor het kind en diens thuissituatie.

2.9.5 Onderzoek naar de invloed van concept mapping en visualisering

In dit onderzoek gaat men het effect na van concept mapping en visualisering op de constructie van geïntegreerde kennisstructuren. De belangrijkste conclusie uit het onderzoek luidt dat extra aandacht voor visualisering van kennisconcepten een positief effect heeft op de leerprestaties van leerlingen.

2.9.6 Toetsing van het dynamische keuzebegeleidingsmodel bij de transitie van secundair naar hoger onderwijs

De auteurs van dit artikel stellen een model voorop dat carrièreplanning als een flexibel en niet-hiërarchisch proces voorstelt. Men stelt zes ontwikkelingsactiviteiten voor die noodzakelijk zijn om te komen tot een beslissing en een implementatie van deze beslissing.

2.9.7 Welbevinden van leerlingen en leraren als indicator van onderwijskwaliteit (*)

In deze studie met onderwijskwaliteit als centraal thema wordt nagaan welke leerling-, klas- en schoolvariabelen van invloed zijn op het welbevinden van leerlingen. Ook wordt het verband tussen het welbevinden van de leraar en de leerlingen onderzocht, en wordt nagegaan of er een link bestaat tussen de leerprestaties en het welbevinden van leerlingen over de tijd heen.

2.10 Onderzoekslijn 10: Schooleffectiviteitsonderzoek

2.10.1 Effecten van leerling-, lesgroep-, leraar- en schoolkenmerken op prestaties voor wiskunde in het secundair onderwijs (*)

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat er relaties zijn tussen lesgroepsamenstelling, lespraktijk, inzet en leerprestaties. Zo zouden lesgroepen ongelijke kansen krijgen op vlak van didactische ondersteuning en gelegenheid tot leren, en zouden deze verschillen al naargelang van het intellectuele niveau van de lesgroep.

2.10.2 Onderzoek naar de effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het secundair onderwijs

Dit onderzoek richt zich op de effecten van scholen, het personeel en klassen op de prestaties en het welbevinden van leerlingen aan het einde van de eerste graad secundair onderwijs. Algemene conclusie is dat scholen en klassen in Vlaanderen meer invloed uitoefenen op de leerprestaties dan op het welbevinden van leerlingen.

2.10.3 Onderzoek naar de effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de tweede graad van het secundair onderwijs (*)

Deze studie richt zich zowel op de cognitieve leerprestaties als op de niet-cognitieve output bij leerlingen uit het secundair onderwijs. Klasgroepsamenstelling weegt zwaar door op wiskunde- en taalprestaties, terwijl het leerklimaat enkel een grote invloed heeft op wiskundeprestaties. Het effect op de niet-cognitieve output blijkt sterk te variëren.

2.10.4 Onderzoek naar het effect van leerlingkenmerken op de prestaties op de TIMSS-toetsen

Uit dit onderzoek blijkt dat het leerlingniveau het grootste deel van de variantie verklaart in leerlingprestatie voor wiskunde, gevolgd door het klas- en het schoolniveau. Tevens blijkt dat het school- en klasniveau wel degelijk van elkaar moeten worden onderscheiden. Ten slotte wordt aangehaald dat het gebruik van oudervragenlijsten bij volgende TIMSS dataverzamelingen aangewezen is.

2.10.5 Effecten van secundair onderwijs op studiekeuze en succes in het hoger onderwijs (*)

In dit onderzoek blijkt dat keuzes die leerlingen maken ten aanzien van hun schoolloopbaan in het secundair onderwijs, significante gevolgen hebben op de studiekeuze en de behaalde prestaties in het hoger onderwijs. Daarenboven blijkt zittenblijven in het secundair onderwijs nadelig voor het verlaten van de secundaire school.

2.10.6 Verschillen tussen jongens en meisjes in schoolse prestaties. De rol van schoolse betrokkenheid, groepssamenstelling en studiekeuze (*)

Met deze studie gaat men na hoe en waarom jongens en meisjes verschillende scores behalen voor wiskunde en taal. De resultaten tonen aan dat meisjes hoger scoren voor taal en dat jongens aan het einde van het secundair onderwijs hoger scoren op wiskunde. Co-educatie is voordelig voor de taallessen bij jongens en nadelig voor de wiskundelessen bij meisjes.

2.10.7 Het psychosociale functioneren van jonge kinderen met leerproblemen (*)

Dit onderzoek toont het belang aan van psychosociale processen in functie van de onderwijseffectiviteit. Ook blijkt dat het simultaan bestuderen van verschillende psychosociale variabelen in diverse groepen van leerlingen een belangrijke bijdrage levert tot verdere verfijning van de kennis op dit domein.

2.11 Onderzoekslijn 11: Methodologie

2.11.1 Instrumentontwikkeling voor het meten van eindtermen wiskunde

Uit dit onderzoek blijkt dat verschillen tussen leerlingen consistent zijn met de moeilijkheidsgraad van de items, dat er grote verschillen zijn in de beheersing van de verschillende wiskundige subdomeinen en dat geslacht een rol speelt. De overeenstemming van meetinstrumenten met heersende inzichten en de diagnostische waarde van de testen zijn belangrijk.

2.11.2 Kwalitatieve onderzoeksmethoden in onderwijskundig onderzoek

In deze studie gaat men dieper in op het gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden in onderwijskundig onderzoek. De onderzoekers besluiten dat kwalitatieve methoden en technieken nauw aansluiten bij het doel en karakter van onderwijskundig onderzoek en daarom een hoogbloei kennen in dit domein.

2.11.3 Narratief biografisch perspectief op professionele ontwikkeling (*)

In dit onderzoek staat de professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs vanuit het narratief-biografisch perspectief centraal. Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie, twee indicatoren voor de professionele ontwikkeling, werden gereconstrueerd op basis van de loopbaanverhalen van leraren. Vervolgonderzoek toonde aan dat de professionele ontwikkeling kan gestimuleerd worden door leraren kansen te bieden zich te profileren als curriculummaker.

2.12 Onderzoekslijn 12: ICT in het onderwijs

2.12.1 ICT-nascholing in Vlaanderen & prospectie naar ICT-nascholingsbehoeften

In dit onderzoek gaat men in op de inhoud en aanpak van actuele ICT-nascholingsprogramma's voor leraren. Men stelt vast dat innovatieve ICT-applicaties niet gepromoot worden in de huidige ICT-nascholingsprogramma's. Ook blijkt er onvoldoende overeenstemming te zijn tussen het beleid, de scholen en de nascholing.

2.12.2 ICT-gebruik in het basisonderwijs (*)

Hoofddoel van dit onderzoek is het exploreren van de effecten van demografische factoren, computergerelateerde ervaringen en attitudinale factoren op computergebruik. De resultaten tonen aan dat een positieve attitude en computerervaring belangrijk zijn voor ondersteunend computergebruik terwijl het gebruik van de computer in de klas vooral wordt beïnvloed door technologische innovativiteit en sekse.

2.12.3 De houding van leraren secundair onderwijs tegenover het gebruik van computernetwerken (*)

Dit onderzoek gaat na welke factoren het gebruik van computernetwerken in het onderwijs beïnvloeden. De belangrijkste voorspeller blijkt de mate te zijn waarin leraren van oordeel zijn dat de waargenomen

kenmerken van computernetwerken overeenstemmen met de gangbare onderwijspraktijk. Ook blijken vrouwelijke leraren op netwerkvak ondervertegenwoordigd.

2.12.4 Toetsing van sociaal-constructivistische ontwerpprincipes via het ParEuNet-project

In dit artikel wordt aangenomen dat o.a. epistemologische overtuigingen en metacognitieve vaardigheden van lerenden evolueren door het werken in aangepaste leeromgevingen en dat door te participeren aan het project, overtuigingen en vaardigheden meer worden afgestemd op de karakteristieken van de leeromgeving. De onderzoeksresultaten laten zien dat de eerste hypothese deels bevestigd wordt en dat voor de tweede hypothese geen evidentie wordt gevonden.

2.12.5 De invloed van sociaal demografische determinanten op computergebruik, ervaringen, opvattingen en competenties bij leerlingen secundair onderwijs.

In deze studie wordt nagegaan wat de invloed is van geslacht en socio-economische variabelen op het computerprofiel van jongeren. De resultaten van het onderzoek wijzen uit dat het computerprofiel sterk gerelateerd is aan sekse en dat verschillen in de sociaal-economische achtergrond wel leiden tot een lager computerbezit, maar niet leiden tot verschillen wat betreft het computerprofiel.

3. Conclusies

Vooraleer conclusies te trekken over het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek in Vlaanderen is het nuttig en noodzakelijk op te merken dat het niet eenvoudig was alle relevante informatie te verzamelen voor de opmaak van de inventaris.

Uit de inventaris blijkt dat het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek in Vlaanderen divers is. De verschillende universiteiten verrichten onderzoek die het brede spectrum van de onderwijskunde bevatten: onderwijseffectiviteitsonderzoek, onderwijssociologisch onderzoek, onderzoek naar leerprocessen van leerlingen (schrijven, lezen, rekenen en welbevinden), onderzoek naar schoolkenmerken, onderzoek bij leraren, etc.

We kunnen stellen dat het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek de voorbije tien jaar sterk is toegenomen. Het onderzoek van Verhoeven, Vandenberghe en Doms (1997) over het Vlaams onderwijsonderzoek in de periode 1989-1999 liet onder meer zien dat het fundamenteel onderzoek voor bovenstaande periode beperkt was (in vergelijking met het beleidsgeoriënteerde onderzoek). Alhoewel in dit onderzoeksrapport geen vergelijking wordt gemaakt tussen fundamenteel en beleidsgericht onderzoek, kan toch worden gesteld dat de laatste tien jaar het fundamenteel onderzoek in Vlaanderen een grote groei kende. Mogelijke oorzaken hiervan zijn de stijgende middelen die universiteiten vrijmaken voor doctoraatsonderzoeken (bv. BOF-middelen), de sterkere gerichtheid van de onderzoekers op het internationaal publiceren en het gehanteerde concept van fundamenteel onderzoek wat ruimer is in huidig rapport dan in het rapport van Verhoeven, Vandenberghe en Doms (1997). Ook het aantal internationale publicaties is de laatste tien jaar sterk toegenomen. Vandenberghe en Verhoeven (2002/2003) argumenteerden eerder dat voor de periode 1989-1999 weinig onderzoek internationaal werd gevaloriseerd. De opgemaakte

inventaris toont wat dit punt betreft een duidelijke trendbreuk. Vlaams onderwijsonderzoek krijgt steeds meer een plaats op het internationale forum. De referentielijsten opgenomen in bijlage 3 - en die kunnen opgevraagd worden bij de opdrachtgever - zijn illustrerend. Aangezien jonge onderzoekers meer en meer worden aangemoedigd een doctoraat voor te bereiden dat een bundeling is van internationaal peer-reviewed publicaties, kunnen we verwachten dat het aantal internationale publicaties nog zal toenemen. Toch dienen we ook op te merken dat niet alle Vlaamse onderwijsonderzoekers even sterk internationaal publiceren. Sommige onderwijsonderzoekers zijn nauwelijks aanwezig in de inventaris, hoewel ze hoogstaand onderzoek afleveren en een sterke binding hebben met de onderwijspraktijk. Ook Vandenberghe en Verhoeven (2002/2003) merkten dit eerder op. Zij stelden een splitsing vast tussen onderzoekers die vooral publiceren in internationale tijdschriften en zij die publiceren in wetenschappelijke niet-internationaal beschikbare tijdschriften.

De onderzoeken die werden opgenomen in de inventaris blijken vooral onderzoeken te zijn die zich richten op het micro- en mesoniveau. Onderzoeken die zich eerder situeren op macroniveau komen weinig terug in de inventaris. Waarschijnlijk doordat deze vooral beleidsgericht van aard zijn. Uit de inventaris blijkt ook dat zowel kwantitatieve- als kwalitatieve onderzoeksmethodologieën worden gehanteerd door de onderzoekers. In de inventaris werden ook enkele onderzoeken opgenomen die initieel gefinancierd werden via OBPWO-middelen (onderwijsbeleids- en praktijkvoorbereidend onderzoek van het departement Onderwijs), maar waarover ook internationaal werd gerapporteerd. Dit is voor resultaten van OBPWO-projecten echter eerder uitzonderlijk omdat bij de toekenning van OBPWO-middelen geen ruimte wordt voorzien voor wetenschappelijke valorisatie in vaktijdschriften.

Bij de opmaak van de inventaris valt ook op dat het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek in Vlaanderen vooral constaterend van aard is. Onderzoek met een focus op onderwijsvernieuwing of curriculumvernieuwing is eerder beperkt, wat ook valt te verwachten van fundamenteel onderwijsonderzoek. Creemers (2001/2002) merkt in deze context op dat het lijkt dat de bijdrage aan de wetenschapontwikkeling ten koste is gegaan van de bijdrage aan de onderwijspraktijk.

Bij de inventaris dient ook een aantal kanttekeningen te worden geplaatst. Vooreerst kan de inventaris een verkeerd beeld opleveren over het soort onderwijsonderzoek dat aan Vlaamse onderzoeksinstituten wordt verricht. Door enkel te focussen op fundamenteel onderzoek werd een groot aandeel onderwijsonderzoek niet opgenomen in de inventaris. Verhoeven (2001/2002) stelt dat onderzoek in het kader van OBPWO de toon zet voor onderwijsonderzoek in Vlaanderen (voor de periode 1989-1999) en dat onderwijsonderzoekers in Vlaanderen minderen investeren in fundamenteel onderzoek dan wel in beleidsgericht onderzoek. De looptijd van dit onderzoek liet ons echter niet toe ook het beleidsgerichte en/of praktijkgerichte onderzoek te inventariseren. Aansluitend bij de wensen van de opdrachtgever was het ook onze bedoeling vooral inzicht te krijgen in hoe kennis verkregen uit fundamenteel onderzoek wordt vertaald (zie volgend hoofdstuk).

We kunnen aannemen dat deze vertaalslag 'problematischer' is voor fundamenteel onderzoek dan voor beleidsvoorbereidend en/of praktijkgericht onderzoek.

Ten tweede. In de inventaris werden enkel onderzoeksprojecten opgenomen die zich richten op het leerplichtonderwijs. Onderzoek dat zich richt op het hoger onderwijs of het volwassenenonderwijs werd niet opgenomen in de inventaris. Nochtans stellen we vast dat het hier gaat om een omvangrijk aandeel van het onderzoek. Hoewel niet expliciet onderzocht durven we stellen dat vooral onderzoek in het hoger en universitair onderwijs hoog op de agenda staat van het onderzoek in Vlaanderen. Over de precieze oorzaken hiervan kunnen in het kader van dit onderzoek weinig uitspraken worden gedaan, maar wellicht speelt de publicatiedruk die onderzoekers ervaren hierin een betekenisvolle rol. Door de nabijheid van de 'onderzoeksobjecten' verloopt dataverzameling in het hoger onderwijs immers eenvoudiger en sneller dan in het leerplichtonderwijs.

We besluiten dat het Vlaams fundamenteel wetenschappelijk onderzoek de laatste tien jaar sterk is toegenomen. Het gaat om onderzoek dat plaatsvindt in verschillende subdisciplines van de onderwijskunde en er wordt steeds meer internationaal gerapporteerd. De opgemaakte inventaris leert ons echter wel dat het fundamenteel onderzoek betrekkelijk weinig gericht is op de studie van onderwijsinnovatie of curriculumvernieuwing. De opgemaakte inventaris is tot slot beperkt in omvang. Het geeft door de vooropgestelde afbakening geen perfecte weergave van al het bestaand onderzoek, maar toch een goede indicatie van wat er in Vlaanderen gebeurt op het vlak van fundamenteel onderzoek. Toekomstig onderzoek kan de bestaande inventaris verder uitbreiden met beleidsgericht onderzoek, projectmatig onderzoek, vakdidactisch onderzoek en onderzoek gesitueerd buiten het leerplichtonderwijs. Op deze manier kan de evolutie van het Vlaams onderzoek duidelijker in kaart worden gebracht.

HOOFDSTUK 5 VERSPREIDEN VAN ONDERZOEKSRESULTATEN: OPMAAK VAN EEN DISSEMINATIEMATRIX

In het eerste hoofdstuk van dit rapport werd het disseminatieconcept en het disseminatievraagstuk verkend. Een traditionele en wijdverspreide definitie op disseminatie werd gepresenteerd: een definitie die te situeren is binnen het 'Research Development Diffusion' - model (het RDD-model). In het eerste hoofdstuk werden ook kritieken geuit aan het adres van het RDD-model en werden mogelijke nieuwe modellen - die het disseminatieconcept anders invullen - verkend. Binnen deze nieuwe modellen wordt ook anders nagedacht over professionalisering van leraren.

In dit hoofdstuk worden - aansluitend bij de deelonderzoeksvragen - de disseminatiestrategieën besproken die de Vlaamse onderwijsonderzoekers hanteren wanneer ze resultaten van fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek vertalen en verspreiden naar de onderwijspraktijk. De disseminatiestrategieën worden gepresenteerd in een disseminatiematrix.

1. Disseminatiematrix

De disseminatiematrix is een matrix die informatie bevat over de disseminatiestrategieën die de Vlaamse onderwijsonderzoekers hanteren als ze hun onderzoeksresultaten kenbaar maken aan de onderwijspraktijk. De disseminatiematrix bevat informatie over die onderzoeken die werden geïnventariseerd in vorig hoofdstuk en waarvan ook gegevens over het disseminatieproces beschikbaar zijn. Deze gegevens werden schriftelijk bevraagd bij de onderwijsonderzoekers via een vragenlijst (cfr. 2.2.2.).

De onderzoeksprojecten waarvan de disseminatiegegevens gekend zijn, werden in de rijen van de matrix opgenomen. Het nummer - na ieder onderzoeksproject - in de matrix verwijst naar het nummer van het onderzoeksproject zoals opgenomen in de inventaris. Sommige onderzoeksprojecten werden gebundeld omdat de onderzoeker aangaf dat onderzoeksresultaten van verschillende onderzoeksprojecten samen werden gedessimineerd naar de onderwijspraktijk.

De kolommen van de disseminatiematrix bevatten gegevens die betrekking hebben op het disseminatieproces zelf. Meer specifiek is informatie opgenomen over de disseminatiemedia en de disseminatiedoelstellingen. Disseminatiemedia verwijzen naar de kanalen die de onderzoekers hanteren om hun onderzoekresultaten te verspreiden of te vertalen. Volgende kanalen werden opgenomen in de matrix:

- publicatie in vakbladen of tijdschriften bedoeld voor de onderwijspraktijk;
- publicatie van hand- en of werkboeken voor de onderwijspraktijk;
- ontwikkelen van een website of ander multimediaal (bv. CD-ROM) materiaal;
- bijdrage op een studiedag of conferentie voor de onderwijspraktijk;
- organiseren van nascholingen of andere trainingstrajecten;
- organiseren van studiedagen;

- samenwerking met pedagogische begeleidingsdiensten;
- samenwerking met nascholingscentra;
- samenwerking met lerarenopleiders;
- andere kanalen om resultaten te dissemineren (bv. persdienst universiteit, interview kranten, etc.).

De disseminatiedoelstellingen werden afgeleid uit de 'Concerns-Based Dissemination Matrix' van Wilson (2005). Hij ontwikkelde een matrix waarin de verschillende fasen uit het disseminatieproces bij de ontwikkelaars worden gecombineerd met verschillende betrokkenheids- en gebruikersniveaus die de gebruikers ervaren gedurende het disseminatieproces. Interessant aan het kader van deze studie zijn de fasen die betrekking hebben op de ontwikkelaars. Concreet gaat het om doelstellingen die onderzoekers voor ogen hebben wanneer ze onderzoeksresultaten dissemineren. Wilson (2005) beschrijft vier doelstellingen: 'spread', 'exchange', 'choice' en 'implementation'. Deze doelstellingen werden respectievelijk vertaald in volgende disseminatiedoelstellingen:

- Disseminatie is vooral bedoeld om kennis te verspreiden bij leraren en scholen, via bijvoorbeeld publicaties of presentaties, om het bewustzijn van leraren te doen toenemen. Deze vorm van disseminatie is puur éénrichtingsverkeer.
- Disseminatie is vooral bedoeld om leraren en scholen te voorzien van informatie over ideeën, producten, of materialen zodat ze in staat zijn weloverwogen keuzes te maken.
- Disseminatie is vooral bedoeld om ideeën, producten en/of materialen uit te wisselen, op bijvoorbeeld workshops of seminars. Interactiviteit is hierbij een belangrijk kenmerk.
- Disseminatie is vooral bedoeld om leraren of scholen te ondersteunen en te begeleiden tijdens het implementeren van vernieuwingen. Ondersteuning, training, of andere vormen van begeleiding worden hierbij opgezet om gedrag en/of houding van leraren te veranderen. Ondersteuning bij het institutionaliseren van vernieuwingen behoort ook tot deze doelstelling.

Volgens Wilson (2005) zijn deze fasen of doelstellingen eerst proactief, daarna reactief en tot slot interactief. Hutchinson en Huberman (1993) plaatsen deze doelstellingen op een continuüm waarbij de eerste doelstelling (spread) de minste inspanning vraagt van de disseminator, en waarbij de laatste doelstelling (implementation) de meeste inspanning vraagt. Volgens bovenstaande auteurs is de ordening (spread, exchange, choice, implementation) van doelstellingen op het continuüm ook gelijklopend met een continuüm van mogelijke impact van disseminatie, gaande van weinig tot veel impact. Ze beargumenteren ook dat de twee laatste doelstellingen op het continuüm niet meer te situeren zijn binnen het RDD-model, omdat bij de laatste twee doelstellingen interactiviteit een belangrijk kenmerk is. Het RDD-model gaat daarentegen uit van een lineair disseminatieproces. Naast de vier doelstellingen afkomstig uit de 'Concerns-Based Dissemination Matrix' werden nog twee aparte categorieën toegevoegd aan bovenstaand lijstje van disseminatiedoelstellingen:

- Disseminatie is vooral bedoeld om leraren en scholen te stimuleren tot onderwijsvernieuwing. Anders dan de vierde doelstelling vervullen onderzoekers bij deze doelstelling een minder actieve rol. Deze doelstelling werd aan het model van Hutchinson

en Huberman (1993) ontleend, gezien de specifieke vraag die aan de basis ligt van dit onderzoeksproject.

- Disseminatie is bedoeld om nieuwe onderzoekgegevens te verzamelen. Disseminatie wordt hier ingeschakeld om niet alleen informatie te verspreiden en te vertalen, of leraren en scholen te begeleiden, maar ook als middel om als onderzoeker nieuwe onderzoeksinformatie te verzamelen.

2. Disseminatiematrix

De disseminatiematrix is opgenomen in bijlage 4. In de rijen van de matrix werden de onderzoeksprojecten opgenomen, in de kolommen informatie over de disseminatiestrategieën, i.c. disseminatiemedia en disseminatiedoelstellingen.

3. Bespreking

Over 58 van de 90 onderzoeksprojecten die in vorig hoofdstuk werden geïnventariseerd, werd informatie over de disseminatiestrategieën aangeleverd door de onderzoeker. In de disseminatiematrix zijn echter 49 onderzoeksprojecten opgenomen. Dit komt omdat een aantal onderzoeksprojecten werd gebundeld, nadat de onderzoeker zelf aangaf dat de onderzoeksresultaten van verschillende onderzoeksprojecten samen werden gedissemineerd. Voor vijf onderzoeksprojecten werden er geen disseminatie-activiteiten opgezet. Deze projecten werden wel opgenomen in de disseminatiematrix, maar bevatten geen disseminatiegegevens. Het enige doel van deze studies was kennisvermeerdering.

3.1 Disseminatiemedia

Wat betreft de gehanteerde disseminatiemedia valt op dat onderzoekers hun resultaten vooral verspreiden via publicaties in vakbladen of tijdschriften voor de onderwijspraktijk en via bijdragen op conferenties voor de onderwijspraktijk. De gegevens in Tabel 3 maken dit ook duidelijk. Deze tabel geeft een inventaris weer van het aantal onderzoeken per disseminatiekanaal. Deze gegevens hebben betrekking op 49 - en dus niet op 58 - onderzoeksprojecten.

Zoals de gegevens in Tabel 3 laten zien worden onderzoeksresultaten door de Vlaamse onderwijsonderzoekers het meest verspreid via vakbladen of tijdschriften voor de onderwijspraktijk of via bijdragen op congressen of studiedagen voor de onderwijspraktijk. De vertaling van het onderzoek via deze populaire kanalen gebeurt echter niet systematisch, maar in ongeveer tweederde van de gevallen.

Tabel 3. Disseminatiemedi

Disseminatiemedi	Aantal
Publicatie in vakbladen of tijdschriften bedoeld voor de onderwijspraktijk	32
Publicatie van hand- en of werkboeken voor de onderwijspraktijk	16
Ontwikkelen van een website of ander multimediaal (bv. CD-ROM) materiaal	6
Bijdrage op een studiedag of conferentie voor de onderwijspraktijk	30
Organiseren van nascholingen of andere trainingstrajecten	18
Organiseren van studiedagen	14
Samenwerking met pedagogische begeleidingsdiensten	14
Samenwerking met nascholingscentra	9
Samenwerking met lerarenopleiders	10
Andere kanalen om resultaten te verspreiden (bv. persdienst universiteit, interview kranten, etc.)	16

Aan de onderzoekers werd ook gevraagd in welke tijdschriften, bedoeld voor leraren en scholen, ze vooral publiceren. Onderstaand 'lijstje' bevat die tijdschriften waarin onderwijsonderzoekers publiceren en die leraren en scholen als primair doelpubliek hebben:

- Handboek Leerlingbegeleiding
- Handboek Schoolleiding en -begeleiding
- Impuls voor onderwijsbegeleiding
- ICT en onderwijsvernieuwing
- Didaktief & School
- Kind & Adolescent
- Welwijs: wisselwerking onderwijs en welzijnswerk
- Onderwijskrant
- Pedagogiek
- Persoon & Gemeenschap
- Pedagogisch Tijdschrift
- SIGnaal
- School- en Klaspraktijk
- Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Onderwijsbeleid
- Kwaliteitszorg in het onderwijs
- Willem Bartjens: Tijdschrift voor Wiskundeonderwijs in de basisschool
- Wiskunde en Onderwijs
- Wiskrant: Tijdschrift voor Nederlands Wiskundeonderwijs

In mindere mate organiseren onderzoekers ook zelf nascholingen of studiedagen, en werken ze samen met pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en nascholingscentra. Deze laatste drie omschreven we eerder als intermediairs. Daarbij valt op dat onderzoekers aangeven meer samen te werken met pedagogische begeleidingsdiensten, dan met lerarenopleiders en

nascholingscentra. De relatief lage samenwerking met nascholingscentra is wellicht te verklaren doordat onderzoekers ook zelf nascholingen organiseren via de universiteitseigen nascholingscel of -dienst. Opmerkelijk hierbij is dat niet alle universiteiten over dergelijk 'geïstitutioniseerd disseminatiecentrum' beschikken. Nochtans waarderen onderzoekers dergelijke centra in sterke mate (zie Hoofdstuk 3). Het stelt hen in staat zich primair te richten op onderzoek en hun onderzoeksresultaten worden vertaald door personen die hier de nodige expertise voor hebben (cfr. Stevens, 2004).

De categorie 'Disseminatie gebeurt via andere kanalen om resultaten te verspreiden (bv. persdienst universiteit, interview kranten, etc.)' scoort ook hoog. Gegevens over de concrete invulling van deze 'restcategorie' zijn evenwel niet beschikbaar.

Het ontwikkelen van multimediaal materiaal is tot slot een disseminatiestrategie die zelden wordt gehanteerd. Waarschijnlijk liggen de hoge investeringskosten hieraan ten grondslag. Een andere mogelijke verklaring is dat deze disseminatievorm binnen de onderzoeksgemeenschap op een relatief lage waardering kan rekenen. Het publiceren in vaktijdschriften en het presenteren van onderzoeksresultaten op conferenties zijn bijvoorbeeld twee vormen van disseminatie die sterker worden gehonoreerd binnen wetenschappelijke kringen. Het zijn twee disseminatiemediën die het wetenschappelijke dossier van onderzoekers versterken en de resultaten laten ook zien dat dit de meest gehanteerde disseminatiemediën zijn. We veronderstellen met andere woorden dat onderzoekers zich bij de keuze van disseminatiemediën laten leiden door argumenten die te maken hebben met de eigen wetenschappelijke en professionele ontwikkeling.

3.2 Disseminatiedoelstellingen

De onderstaande tabel geeft weer voor hoeveel onderzoeksprojecten de verschillende disseminatiedoelstellingen - volgens de onderzoekers - van toepassing waren.

Tabel 4. Disseminatiedoelstellingen

Disseminatiedoelstellingen	Aantal
Kennis verspreiden	37
Voorzien van informatie	21
Ideeën, producten, of materialen uitwisselen	19
Ondersteunen en begeleiden bij implementatie	20
Stimuleren tot onderwijsvernieuwing	21
Nieuwe onderzoeksgegevens verzamelen	24

Als we de disseminatiedoelstellingen bekijken dan blijkt de disseminatie voor de bevroegde Vlaamse onderwijsonderzoekers in de eerste plaats bedoeld om kennis te verspreiden. Deze vaststelling komt overeen met de vaststelling dat onderzoekers vooral resultaten van onderzoek publiceren in

vaktijdschriften voor leraren. Disseminatie is hierbij een éénrichtingsverkeer en kadert binnen het eerder geschetste RDD-model waarin onderzoekers een primaire onderzoekstaak hebben en waarbij expertise uit de wetenschap wordt overgedragen. Dit betekent echter niet dat Vlaamse onderwijsonderzoekers disseminatie enkel zien als kennisverspreiding. Uit Tabel 4 valt immers ook af te lezen dat onderzoekers voor verschillende onderzoeksprojecten andere doelstellingen voor ogen hebben. De doelstellingen 'voorzien van informatie', 'ideeën, producten of materialen uitwisselen', 'ondersteunen en begeleiden bij implementatie' en 'stimuleren tot onderwijsvernieuwing' zijn voor bijna de helft van de onderzoeksprojecten ook van toepassing.

Uit de tabel valt ook af te lezen dat disseminatie veel wordt gebruikt om nieuwe onderzoeksgegevens te verzamelen. Hierbij denken we bijvoorbeeld aan onderzoekers die een training of nascholing opzetten en daarbij ook vragenlijsten of interviews afnemen bij leraren. Deze manier van werken is voor onderzoekers uiteraard interessant doordat onderzoeksgegevens gelijktijdig worden verspreid en verzameld. Of tijdens het geven van schoolfeedback kunnen onderzoekers op basis van de reacties weer nieuwe onderzoeksgegevens verzamelen. Op deze manier wordt onderzoek een cyclisch proces.

Aan de hand van de disseminatiematrix konden antwoorden op de tweede deelonderzoeksvraag worden geformuleerd. Globaal genomen kunnen we stellen dat Vlaamse onderwijsonderzoekers hun onderzoeksresultaten via verschillende kanalen verspreiden en daarbij ook verschillende doelstellingen voor ogen hebben. De klassieke manier van dissemineren die aanleunt bij het RDD-model blijft voor de Vlaamse onderzoekers wel de belangrijkste. Dit is het verspreiden van kennis via bijvoorbeeld publicaties in tijdschriften bestemd voor leraren. Dit neemt wel niet weg dat er voor verschillende onderzoeksprojecten ook anders wordt nagedacht over disseminatie.

Via de disseminatiematrix verkregen we informatie over de disseminatiestrategieën van Vlaamse onderwijsonderzoekers. Aan de manier van werken - de opmaak van een matrix - zijn ook een aantal nadelen verbonden. Zo is de matrix enkel gebaseerd op informatie aangeleverd door de onderzoekers en is informatie dus enkel gebaseerd zelfrapportages. Het zijn de onderzoekers zelf die rapporteerden welke disseminatiedoelstellingen van toepassing waren. Onderzoekers gaven ook aan dat het niet altijd even gemakkelijk was een rechtlijnig verband te leggen tussen onderzoeksproject en disseminatiestrategie, en dat de resultaten van verschillende onderzoeken dikwijls samen werden verspreid onder een breder onderwijspubliek. Bovendien blijken de disseminatiedoelen niet altijd even gemakkelijk van elkaar te onderscheiden. Een laatste bedenking bij de disseminatiematrix is er dat geen rekening werd gehouden met de grootte en/of het belang van de onderzoeksprojecten. Disseminatie van kleinere onderzoeksprojecten zal wellicht minder uitgesproken verlopen dan disseminatie van grotere of langlopende onderzoeksprojecten. Een van de beperkingen van dit kortlopend onderzoek is dat de disseminatiemedia en -doelen niet in relatie konden worden gebracht met de grootte van de financiering van de onderzoeksprojecten. Er kon

ook niet worden nagegaan in welke onderzoeksprojecten disseminatie een onderdeel vormde van het onderzoeksvoorstel en in welke onderzoeksprojecten dat niet het geval was.

HOOFDSTUK 6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Dit hoofdstuk vat de belangrijkste conclusies van het onderzoeksproject samen en formuleert een aantal aanbevelingen.

1. Conclusies

Het onderzoeksrapport verkent de relatie tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk in Vlaanderen. Dit is dan ook de centrale onderzoeksvraag; de vraag welke belemmerende en faciliterende factoren zijn opdat onderzoeksinzichten al dan niet toepassing vinden in de onderwijspraktijk. Naast deze centrale onderzoeksvraag werd ook een inventaris opgemaakt van het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek dat de afgelopen tien jaar is verricht in Vlaanderen en dat zich situeert in het leerplichtonderwijs. Ook werd nagegaan welke strategieën onderzoekers hanteren om hun resultaten kenbaar te maken bij leraren en scholen basis- en secundair onderwijs.

Het rapport is opgedeeld in zes hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk verkent de verschillende probleemstellingen waarop het onderzoek is gebaseerd, en die leiden tot de verschillende onderzoeksvragen. De centrale probleemstelling heeft betrekking op de gespannen relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. De deelproblemen hebben betrekking op 1) het ontbreken van een recente inventaris van Vlaams onderwijsonderzoek; en 2) het proces van kennisdisseminatie.

De deelproblemen - en bijhorende onderzoeksvragen- focussen op fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek. In het eerste hoofdstuk werd daarom een definitie uitgewerkt van fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek. We omschreven deze vorm van onderzoek als onderzoek dat theoriegeoriënteerd en onderzoeksgedreven is waarbij de kennisvraag primeert. Het is onderzoek gericht op de ontwikkeling of verfijning van wetenschappelijke theoretische kennis. Het is onderzoek dat wordt gepresenteerd aan de kritische onderzoeksgemeenschap en waarbij het wetenschappelijke forum een waardeoordeel uitspreekt over het onderzoek. Meestal - maar niet uitsluitend - wordt fundamenteel onderwijsonderzoek in Vlaanderen gefinancierd door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) en de eerste geldstroom van de universiteiten.

Het tweede hoofdstuk behandelt de onderzoeksofzet en de gehanteerde methodologie van het onderzoek. Om antwoorden te kunnen formuleren op de verschillende onderzoeksvragen werd gekozen voor een combinatie van onderzoeksmethoden: het organiseren van focusgroepen, het uitvoeren van een literatuurstudie en het ontwikkelen van een vragenlijst..

Hoofdstukken drie, vier en vijf leveren antwoorden op de onderzoeksvragen.

Hoofdstuk drie rapporteert over de relatie onderwijsonderzoek / onderwijspraktijk. In dit hoofdstuk werd verkend hoe en op welke wijze onderzoeksinzichten en -resultaten toepassing kunnen vinden in de onderwijspraktijk.

In een eerste deel werd nagegaan of de kloof (Gather-Thurler, 1993; Mortimore, 2000; Depaepe, 2002; Gore & Gitlin, 2004; Levin, 2004; Chafouleas & Riley-Tillman, 2005; McIntyre, 2005; Broekkamp & Hout-Wolters, 2006) tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk aanwezig is in Vlaanderen. We stelden vast dat de aard van de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk door de verschillende actoren anders wordt gepercipieerd. Vooral leraren (meer dan directies en intermediairs) ervaren een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Ze hebben het gevoel dat hun praktijkproblemen niet de primaire bezorgdheid is van onderwijsonderzoekers.

In een tweede deel werd nagegaan welke de impact is van het onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk. We argumenteerden dat een direct lineair verband tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk moeilijk te maken is. Het is ook moeilijk na te gaan in welke mate onderwijsonderzoek wordt geïmplementeerd in de Vlaamse scholen (cfr. Bates, 2002; Landry, Amara & Lamari, 2001; Sardes, 2002). De opmerking van onderzoekers over de impact van hun disseminatie-inspanningen is hierbij treffend. Ze stellen dat succesvolle disseminatie er ook op kan wijzen dat de deskundigheid van het veld om met onderzoeksresultaten om te gaan is toegenomen. Dit is een vorm van disseminatie waarbij geen directe empirische effecten kunnen worden opgetekend, maar waarbij de praktijk wel verder wordt geprofessionaliseerd.

In plaats van te kijken naar de directe impact van het onderzoek op de praktijk, werden factoren bepaald die de implementatie van het onderwijsonderzoek faciliteren of belemmeren. Een belangrijke factor blijkt het soort onderzoek te zijn. Onderzoek dat eerder beschrijvend of constaterend van aard is, vindt weinig toepassing in het onderwijsveld. Een andere factor die betrekking heeft op het onderzoek is de relevantie en de praktijkgerichtheid van het onderzoek. Relevant onderzoek is - voor practici - onderzoek dat antwoorden geeft op vragen die effectief leven in de onderwijspraktijk. Het praktijkgerichte karakter van onderzoek heeft betrekking op de vraag of onderzoek praktisch toepasbaar is of praktische tips levert voor de onderwijspraktijk. Onderzoek dat als relevant of praktijkgericht wordt ervaren, heeft meer kans te worden toegepast. Onderzoek maakt ook meer kans te worden toegepast wanneer het 'bewijzen' levert. Dit is onderzoek dat aantoont dat een onderwijsaanpak of -methode effectief is, dat er leerwinst wordt geboekt bij leerlingen. Naast factoren die betrekking hebben op de aard en het karakter van het onderwijsonderzoek, werd ook een belangrijke belemmerende factor bepaald: het taalverschil tussen onderzoekers en practici. Deze resultaten komen overeen met onderzoek van Bartels (2003), Gore en Gitlin (2004), Hemsley-Brown en Sharp (2003) en Zeuli (1994). Onderzoekers hanteren volgens practici ook een te moeilijke en te technische taal (cfr. Bartels, 2003). Onderzoekers geven op hun beurt te kennen dat het 'vertalen' van hun resultaten niet altijd eenvoudig is. Andere factoren die een invloed hebben op de relatie onderwijsonderzoek / onderwijspraktijk zijn: het beschikken van een kartrekker op school die vernieuwingen initieert of coördineert, het hebben van 'antennes' om

op de hoogte te blijven van onderwijsonderzoek, de komst van het doorlichtingsteam of de publicatie van een doorlichtingsrapport, de mening van de onderwijsoverheid over onderzoeksprojecten en de beschikbare middelen die kunnen worden besteed aan professionalisering.

Het vijfde hoofdstuk nam ook het disseminatieproces van onderzoeksresultaten onder de loep. We stelden vast dat de Nederlandstalige wetenschappelijke tijdschriften waarin onderzoekers publiceren niet gekend zijn bij leraren en weinig gekend zijn bij directies. Deze vaststelling dwingt onderzoekers na te denken over de effectiviteit van hun disseminatie-inspanningen. Onderzoekers geven zelf aan dat vooral een context ontbreekt om meer disseminatie-inspanningen te leveren: onderzoekers worden namelijk geëvalueerd op hun onderzoeksoutput in internationale peer-reviewed tijdschriften (cfr. Creemers, 2001/2002; Vandenberghe, 2005). Jochems (2006) spreekt in deze context over een 'publish or perish'-cultuur.

Ook werd verkend wat een nieuw model op disseminatie kan inhouden. Binnen dit nieuwe model - door de onderzoekers omschreven als een collaboratief model - wordt de deskundigheid en professionaliteit van practici erkend, werken onderzoekers en practici nauw samen, en erkennen ze elkaars competenties en expertise. Ook in de literatuur wordt een pleidooi gevoerd om disseminatie anders in te vullen en meer de nadruk te leggen op samenwerking (Gather-Thurler, 1993; Reeves, 2005) en communicatie (McIntyre, 2005). In deze context valt vooral het pleidooi van de directies op voor een op te richten forum waarin onderzoekers en practici met elkaar communiceren. Directies hebben vooral nood aan rechtstreekse contacten met onderzoekers. Onderzoekers identificeerden een aantal hefboomen die ervoor kunnen zorgen dat het collaboratief model meer ingang kan vinden. Lange termijn financiering van onderzoeksprojecten, blijvende professionalisering van practici en competentieontwikkeling bij onderzoekers, zijn hier het meest in het oog springend.

In een vierde deel werd ingezoomd op het onderwijsonderzoek. Er werd eerst gekeken naar de ervaringen die leraren en directies hebben met onderwijsonderzoek. We stelden vast dat de ervaringen en meningen van leraren en directies sterk uiteenlopen voor wat betreft de feedback die ze ontvangen na deelname aan onderwijsonderzoek. Voorstanders vinden de feedback interessant en informatief. Het leert hen iets over waar de school staat en helpt hen bij het maken van toekomstige beleidskeuzes. Critici vinden de feedback te algemeen, niet praktijkgericht genoeg en weinig relevant.

In het rapport werd ook verkend welke toekomstperspectieven voor het Vlaams onderwijsonderzoek kunnen worden vastgesteld, en die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kunnen overbruggen. We identificeerden twee duidelijke pleidooien. Het eerste pleidooi is voor meer evidence based onderzoek. Meer onderzoek wordt gevraagd dat 'bewijzen' van leerwinst kan aandragen. Het tweede pleidooi is een pleidooi voor meer constructiegericht- of ontwikkelingsgericht onderzoek. Onderzoek waarin onderzoekers en practici nauw samenwerken aan het in opeenvolgende cycli ontwikkelen en onderzoeken van onderwijsleersituaties. Dergelijk onderzoek levert niet alleen onderwijskundige wetenschappelijke kennis op, ook de optimalisering van de praktijk behoort tot de opdracht.

Hoofdstuk vijf werd afgesloten met een verkenning van de verschillende rollen die alle actoren betrokken bij het proces van kennisdisseminatie aan elkaar toeschrijven. De belangrijkste rol van leraren is die van innovator. Leraren zijn sleutelfiguren bij onderwijsvernieuwingen en het toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk. De belangrijkste rol voor directies bestaat erin te zorgen dat informatie aanwezig en beschikbaar is op school. Dit werd eerder ook vastgesteld door Van den Broeck (2001). Van intermediairs wordt verwacht dat ze onderzoeksresultaten vertalen en verspreiden. Onderzoekers wordt gevraagd dat ze duidelijk en eenvoudig communiceren over hun onderzoek en dat ze in dialoog treden met het werkveld. Van de onderwijsoverheid wordt ten slotte verwacht dat er een duidelijk professionaliseringsbeleid wordt uitgewerkt en dat er een beleid wordt uitgezet op lange termijn voor wat betreft het onderwijsonderzoek dat door de overheid wordt gefinancierd.

In het algemeen stelden we vast dat iedereen een pleidooi voert voor meer samenwerking. Niet alleen meer samenwerking tussen onderzoekers en practici, maar ook onderling willen de verschillende actoren intenser samenwerken. Zo willen leraren de grenzen van scholengemeenschappen overschrijden en willen intermediairs sterker met elkaar in dialoog treden.

Hoofdstuk vier presenteert de inventaris van fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek. Deze inventaris is opgebouwd rond 12 onderzoekslijnen: onderwijsbeleid, (zelf)-evaluatie in het onderwijs, theorievorming onderwijsvernieuwing, leerkrachten en professionele ontwikkeling van onderwijsgeevenden, onderwijssociologie, begrippeend leesonderwijs en leesstrategieën, schrijf- en spelstrategieën, wiskunde-, rekenonderwijs en rekenstrategieën, leerlingen en leerlingbegeleiding, schooleffectiviteitsonderzoek, methodologie en ICT in het onderwijs. De inventaris leert ons dat het fundamenteel onderwijsonderzoek in Vlaanderen zeer divers is. De verschillende universiteiten verrichten onderzoek die het brede spectrum van de onderwijskunde bevatten. We stelden ook vast dat het fundamenteel onderzoek de voorbije tien jaar sterk is toegenomen, net als het aantal internationale publicaties. Inhoudelijk kan besloten worden dat het geïnventariseerde onderzoek zich vooral richt op het micro- en mesoniveau. Onderzoeken die zich eerder situeren op het macroniveau komen weinig terug in de inventaris. Waarschijnlijk komt dit door dat deze onderzoeken eerder beleidsgericht van aard zijn. Bij het analyseren van de inventaris valt ook op dat het fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek vooral beschrijvend van aard is.

In het derde hoofdstuk werd een aantal kanttekeningen geplaatst bij de inventaris. De inventaris geeft in de eerste plaats een onvolledig beeld van alle onderwijsonderzoek in Vlaanderen, omdat er geen rekening wordt gehouden met beleidsgericht onderzoek, vakdidactisch onderzoek en onderzoek gesitueerd buiten het leerplichtonderwijs. Hoewel de inventaris geen perfecte weergave is van het bestaand onderzoek, is ze toch een goede indicatie van wat in Vlaanderen gebeurt op het vlak van fundamenteel onderwijsonderzoek.

Hoofdstuk vijf presenteert de disseminatiematrix, dit is een matrix die informatie bevat over de disseminatiestrategieën die de Vlaamse fundamenteel onderwijsonderzoekers hanteren wanneer ze

onderzoeksresultaten kenbaar maken aan de onderwijspraktijk. De matrix bevat informatie over disseminatiemediën en -doelstellingen, respectievelijk de kanalen die onderzoekers hanteren om hun resultaten te verspreiden of te vertalen en de doelstellingen die ze daarbij voor ogen hebben (zie Wilson, 2005). We stelden vast dat de Vlaamse onderwijsonderzoekers vooral hun resultaten verspreiden via publicaties in vakbladen of tijdschriften voor de onderwijspraktijk en via bijdragen op conferenties of studiedagen voor de onderwijspraktijk. Andere vormen van kennisdisseminatie zijn minder sterk aanwezig in de disseminatiematrix. We veronderstellen dat het succes van de 'klassieke' disseminatiemediën kunnen worden verklaard doordat deze twee vormen van disseminatiemediën sterker worden gehonoreerd binnen wetenschappelijke kringen. Het zijn mediën die het wetenschappelijke dossier van onderzoekers versterken. We veronderstellen met andere woorden dat onderzoekers zich bij de keuze van disseminatiemediën laten leiden door argumenten die te maken hebben met de eigen wetenschappelijke en professionele ontwikkeling. Belangrijkste doelstelling die onderzoekers voor ogen hebben bij het nemen van disseminatie-initiatieven is kennis te verspreiden. Andere doelstellingen zijn minder sterk aanwezig in de disseminatiematrix. De disseminatiedoelstelling 'kennisverspreiding' is complementair aan die disseminatiemediën die ook sterk aanwezig zijn in de matrix.

We concluderen dat de klassieke manier van dissemineren - die aanleunt bij het in het eerste hoofdstuk uitgewerkte RDD-model - de meest gangbare manier is van dissemineren in Vlaanderen. Binnen dit model maken onderzoekers hun resultaten kenbaar aan de praktijk of vormen onderzoeksresultaten de basis voor de ontwikkeling van nascholingen, trainingen, etc. De vaststelling dat onderwijsonderzoekers vooral via de klassieke manier dissemineren, neemt niet weg dat er ook voor verschillende onderzoeksprojecten anders wordt nagedacht over disseminatie. Interessant hierbij is de vaststelling dat disseminatie ook veel wordt gebruikt om nieuwe onderzoeksgegevens te verzamelen. Op deze manier wordt onderzoek een cyclisch proces.

2. Aanbevelingen

2.1 Ondersteuning van het professionaliseringsbeleid van scholen

Een terugkerende constante tijdens de focusgroepen is het pleidooi van leraren, directies, intermediairs en onderzoekers voor een duidelijkere visie van de onderwijsoverheid op de professionalisering van leraren. De deelnemers aan de focusgroepen stellen vast dat de context voor scholen ontbreekt om een duidelijk en degelijk professionaliseringsbeleid te voeren. De nascholingsenveloppe die scholen ontvangen is ontoereikend. Intermediairs wijzen in deze context ook op het afschaffen van de prioritaire nascholingsmiddelen.

We bevelen de onderwijsoverheid aan na te gaan hoe een duidelijkere visie op het professionaliseren van leraren vorm kan krijgen en welke rol de nascholingsmiddelen hierin kunnen spelen. We adviseren de overheid na te gaan of de nascholingsmiddelen voor scholen kunnen worden uitgebreid, zodanig dat scholen de mogelijkheid krijgen een kwaliteitsvol

professionaliseringsbeleid te kunnen voeren. Hierbij dient te worden nagegaan of er voor Vlaanderen mogelijkheden bestaan tot het uitwerken van regelingen waardoor practici voor een bepaalde periode kunnen worden vrijgesteld om mee te werken aan onderwijsonderzoek (cfr. Op 't Eynde e.a., 2001; Vandenberghe, 2005). Op heden is dit voor leraren praktisch onhaalbaar. Wanneer een pleidooi wordt gevoerd voor meer samenwerking tussen onderzoekers en practici en voor meer constructiegericht onderzoek (cfr. infra) moeten hiervoor ook de noodzakelijke condities worden gecreëerd.

2.2 Samenwerking tussen onderzoekers en practici

Alle deelnemers aan de focusgroepen geven aan meer en nauwer te willen samenwerken met elkaar. Het pleidooi van de directies springt hierbij het meest in het oog. Directies zijn voorstander van rechtstreekse dialoog en communicatie met onderzoekers. Ze zijn voorstander van een forum waarin onderzoekers en practici met elkaar kunnen communiceren over onderzoek en praktijk. Het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO) adviseren we na te gaan hoe dergelijk forum vorm kan krijgen. Het VFO zou een jaarlijkse of tweejaarlijkse conferentie kunnen inrichten waarop onderzoekers niet alleen hun onderzoek voorstellen aan de praktijk, maar waarop practici ook hun problemen kunnen voorleggen aan onderzoekers. Belangrijk hierbij is dat tijdens dergelijke conferentie voldoende interactiviteit wordt ingebouwd (de Vries & Pieters, 2006).

De themaconferenties van de VOR zijn hierbij wellicht inspirerend. Deze hebben een sterk inductief karakter, in tegenstelling tot het deductieve karakter van de Onderwijs Research Dagen, en stellen de bruikbaarheid van onderzoeksresultaten centraal (Pieters & Jochems, 2003). Tijdens deze themaconferenties legt het veld alledaagse ervaren problemen voor aan onderzoekers, die op hun beurt mogelijke oplossingen of alternatieven aanreiken. Een ander inspirerend voorbeeld is de recent - en voor de eerste maal - georganiseerde EARLI-conferentie '*European Practice-based and Practitioner Research Conference*' (KULeuven, oktober 2006). Anders dan bij klassieke conferenties, waar discussie over onderzoeksmethoden centraal staan, had deze conferentie tot doel ervaringen en inhoud uit te wisselen rond 'practitioner research' en 'developmental work'. De conferentie nodigde expliciet practici uit, en een belangrijke uitkomst was het overbruggen van de kloof tussen onderzoekers en practici.

Meer in het algemeen adviseren we het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO) - en haar leden - zich duidelijker te positioneren in het debat over de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Het VFO heeft als belangrijke opdracht, als Vlaamse vereniging van onderwijsonderzoekers, nog sterker naar buiten te treden en een eigen visie uit te dragen over de rol van onderwijsonderzoek in de Vlaamse context en de relatie tussen onderzoek en praktijk. Op die manier kan het VFO haar eigen cruciale bijdrage leveren in het debat over de toekomst van het onderwijsonderzoek in Vlaanderen. Een gelijkaardige aanbeveling formuleerden Jochems en Kirschner (2003) aan de Nederlandse Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR).

Niet alleen onderzoekers en practici hebben de intentie nauwer samen te werken, ook de verschillende actoren voeren in onderhavige studie een pleidooi voor meer samenwerking. Dit is niet alleen een bezorgdheid bij leraren, ook buitenlands onderzoek heeft hier aandacht voor. Recent Nederlands onderzoek (Busman, Klein & Oomen, 2006) wees bijvoorbeeld uit dat scholen hun innovatiekracht putten uit contacten met andere scholen. Higgins (2001) besluit na analyse van de disseminatieliteratuur dat leren van 'peers' de meest geschikte disseminatiestrategie is. Bij de intermediairs stelden we vast dat nascholing en begeleiding nog te ver uit elkaar liggen. We bevelen de nascholingsdiensten en pedagogische begeleidingsdiensten aan, na te denken over de wijze waarop hun activiteiten nauwer kunnen aansluiten bij elkaar.

2.3 Disseminatie

2.3.1 Effectiviteit disseminatie

We stelden vast dat directies en vooral leraren de tijdschriften waarin onderzoekers verslag uitbrengen van hun onderzoek nauwelijks kennen of lezen. Eerder argumenteerden we dat deze vaststelling onderzoekers moet aanzetten na te denken over de effectiviteit van hun disseminatieactiviteiten. Nog nauwere samenwerking met intermediairs is hierbij raadzaam. Onderzoekers kunnen nog nauwer samenwerken met de bestaande centra aan de universiteiten die instaan voor het vertalen van onderzoeksresultaten (Stevens, 2004).

We stelden ook vast dat leraren en directies zich vooral informeren via het maandblad Klasse en de portaalsite Klascement. Gezien het belang van Klasse voor de Vlaamse practici, adviseren we onderzoekers en de redactie van Klasse nauwer samen te werken. Klasse zou nog meer verslag kunnen uitbrengen over de resultaten van het onderwijsonderzoek in Vlaanderen, ook van onderzoek dat niet primair vertrekt vanuit een praktijkgerichte vraag. De redactie van Klasse zou ook kunnen nagaan welke factoren ertoe leiden dat de kwaliteit van de bijdragen als sterk variërend wordt ervaren door onderzoekers.

De beschikbaarheid van onderzoeksinformatie wordt door de bevraagde actoren in dit onderzoek niet geproblematiseerd. Er zijn verschillende soorten informatiebronnen ter beschikking van practici, zoals praktijkgerichte tijdschriften, portaalsites zoals Klascement, de informatiekkanalen van de overheid (Klasse, Schooldirect, Lerarendirect en de ADIOV-databank). Het ontwikkelen en bijhouden van een aparte databank voor onderwijsonderzoek kan bijgevolg vanuit onderhavige studie niet naar voren worden geschoven als een belangrijke prioriteit.

2.3.2 Een nieuw disseminatiemodel

Zowel onderzoekers als practici zijn voorstander van een collaboratief model voor kennisdisseminatie. Dergelijk model kan een aanvulling zijn op het dominante RDD-model. Binnen een collaboratief model werken onderzoekers en practici nauw met elkaar samen en erkennen ze

elkaars competenties en expertise. In het advies van de Nederlandse Onderwijsraad (2003) wordt dergelijk model ook naar voor geschoven als aanbeveling om de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te versterken. De Onderwijsraad pleit voor de oprichting van 'kennism gemeenschappen'. Een kennism gemeenschap is een heterogene groep van verschillende soorten kennisontwikkelaars en -gebruikers die nauw met elkaar samenwerken. Kennism gemeenschappen zijn veelbelovend, de Onderwijsraad (2003) argumenteert dat ze zowel voordelen hebben voor de kwaliteit van de kennisontwikkeling zelf, als voor de relatie tussen onderzoek en praktijk. In navolging van de Nederlandse Onderwijsraad (2003), en aansluitend bij de eerste aanbeveling, bevelen we de overheid aan stimuleringsbudgetten beschikbaar te stellen voor de oprichting van kennism gemeenschappen door kennisontwikkelaars en onderwijsinstellingen. Kennism gemeenschappen zijn in Vlaanderen relatief onbekend en onbestaand. Toekomstige initiatieven en toekomstig onderzoek zou kunnen nagaan welke de voorwaarden en voordelen zijn van de oprichting van dergelijke kennism gemeenschappen.

2.4 Naar nieuwe onderzoeksmodellen

Uit onderhavige studie bleek dat practici vraagtekens plaatsen bij de praktijkwaarde van beschrijvend of constaterend onderzoek. Anderzijds stelden we vast dat beschrijvend onderwijsonderzoek een dominante plaats heeft in de inventaris van Vlaams fundamenteel onderwijsonderzoek van de afgelopen tien jaar. Practici argumenteren dat beschrijvend onderzoek veelal bevestigend onderzoek is. Het is onderzoek dat hen weinig leert over hun praktijk of het is onderzoek dat geen richtlijnen bevat voor mogelijke implementatie. Doorheen de focusgroepen konden we twee onderzoeksstrategieën identificeren die worden gepromoot door de verschillende deelnemers: evidence based onderzoek en constructiegericht onderzoek. Vooral over het belang van constructiegericht onderzoek bestaat consensus. Evidence based onderzoek heeft ook duidelijke methodologische implicaties en de meningen hierover lopen dan ook sterk uiteen. Constructiegericht onderzoek lijkt daarentegen beloftevoller. Maar constructiegericht onderzoek vraagt om meer longitudinaal onderzoek (zie volgende paragraaf). Het is ook belangrijk op te merken dat constructiegericht onderzoek pas zijn doelstelling zal bereiken indien de nodige voorwaarden worden gecreëerd voor deze vorm van onderzoek. Naast het longitudinale karakter moet ook een partnership tussen onderzoekers en practici uitgewerkt worden, wil constructiegericht onderzoek succesvol zijn. Dergelijk partnership vormt een essentiële voorwaarde om goed en wederzijds begrip en communicatie te bevorderen (De Corte & Verschaffel, 2001).

2.5 Longitudinaal onderwijsonderzoek

Tot slot herhalen we het pleidooi van de onderzoekers om onderzoeksprojecten te financieren op langere termijn. Een collaboratief model kan niet gerealiseerd worden binnen tweejarige onderzoeksprojecten, maar wel projecten die een langere termijn bestrijken. Een langere looptijd

van onderzoeksprojecten zou niet alleen kunnen impliceren dat onderzoeksexpertise wordt opgebouwd, maar ook dat nieuwe vormen van onderzoek - als bijvoorbeeld Design Based Research of Practitioner Research - meer ingang kunnen vinden in Vlaanderen. In langlopende projecten zou ook een periode kunnen worden vrijgemaakt om onderzoekers de kansen te geven hun resultaten ruimer te verspreiden. In deze context kan worden nagedacht over mogelijke vormen van cofinanciering tussen universiteiten en de overheid. Dit heeft als mogelijk extra voordeel dat bij de onderzoeksuitvoering zowel aandacht wordt geschonken aan de fundamenteel-wetenschappelijke waarde van het onderzoek, als aan de beleidsrelevantie en de praktijkgerichtheid. Dit pleidooi kadert ook in een eerder pleidooi voor een langetermijnvisie op onderwijsonderzoek en op het overheidsbeleid inzake onderwijskundig onderzoek. Op 't Eynde e.a. (2004) argumenteren dat dan meer middelen kunnen gaan naar relatief langlopende ontwerpexperimenten, waarin fundamenteel vernieuwende leeromgevingen worden ontworpen, geëvalueerd en breder geïmplementeerd door teams van beleids- en praktijkmensen, onderwijskundigen en professionals met expertise op diverse deelgebieden van de onderwijskunde.

2.6 Vervolgonderzoek

Onderhavig onderzoeksrapport wil vooral de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen verkennen, om zo het academische en maatschappelijke debat over deze relatie te stimuleren. De verkregen resultaten via de focusgroepen zijn o.i. een goede indicatie van de verschillende meningen die de Vlaamse onderwijsactoren (leraren, directies, intermediairs en onderzoekers) erop na houden over de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Vervolgonderzoek kan andere onderzoeksmethoden hanteren om deze relatie nog nauwkeuriger in kaart te brengen. Bates (2002) merkt terecht op dat verschillende en complexe onderzoeksmethodes een genuanceerd beeld kunnen opleveren van de impact van het onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk. Vervolgonderzoek zou in de eerste plaats via vragenlijstonderzoek bij onderzoekers en practici de relatie onderwijsonderzoek / onderwijspraktijk duidelijker en representatiever in kaart kunnen brengen (zie bijvoorbeeld Everton, Galton, Pell, 2000; Gore & Gitlin, 2004). Ook kan vragenlijstonderzoek de toekomst (en grenzen) van het Vlaams onderwijsonderzoek bevragen. Bij de organisatie van de focusgroepen kan opgemerkt worden dat een focusgroep met onderwijsactoren op het macroniveau (bv. onderwijsinspectie, Vlaamse Onderwijsraad, etc.) wellicht ook interessante en waardevolle informatie had opgeleverd. Deze doelgroep dient dan ook bevraagd te worden bij vervolgonderzoek.

Ten aanzien van de opgemaakte inventaris merkten we eerder op dat vervolgonderzoek de bestaande inventaris van fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek kan uitbreiden met beleidsgericht onderzoek, projectmatig onderzoek, vakdidactisch onderzoek, onderzoek verricht aan andere faculteiten en onderzoek gesitueerd buiten het leerplichtonderwijs. Door ook deze vormen van onderwijsonderzoek in kaart te brengen kan een vollediger en genuanceerder beeld verkregen worden van het Vlaams onderwijsonderzoek. Vervolgonderzoek kan verder ook andere parameters

van het onderwijsonderzoek bevragen, zoals bijvoorbeeld onderzoeksbudgetten, onderzoeksomvang, onderzoeksmethoden en onderzoeksprogrammering.

3. Tot slot

In onderhavig rapport werd de moeilijke en boeiende relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkend, in het bijzonder voor de Vlaamse context. Deze relatie is niet onbesproken en heeft in verschillende landen al geleid tot een academisch en een maatschappelijk debat. Hoewel de relatie tussen onderzoek en praktijk, en de impact van het onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk een algemene bezorgdheid is, lijkt een breed debat in Vlaanderen vooralsnog uit te blijven. Met dit rapport willen we een voorzet geven om het debat op gang te trekken. Nu ligt de bal in het kamp van de onderwijsonderzoekers, beleidsmakers en pratici.

Wordt vervolgd ...

REFERENTIES

- Badley, G. (2003). The crisis in educational research: A pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, 2, 296-308.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004). De ervaring van geïntensifieerde werkcondities: Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school. *Pedagogische Studiën*, 81, 457-472.
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 737-753.
- Bates, R. (2002). The impact of educational research: alternative methodologies and conclusions. *Research Papers in Education*, 17, 403-408.
- Berliner, D.C. (2002). Education research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31, 18-20.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Brown, S. (1995). Research in education: What influence on policy and practice? *Knowledge & Policy*, 7, 94-108.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A.H. (2003). Improving educational research: toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32, 3-14.
- Busman, L., Klein, T., & Oomen, C. (2006). *Beweging in beeld: Feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs 2006*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.
- Chafouleas, S.M., & Riley-Tillman, T.C. (2005). Accepting the gap: An introduction to the special issue on bridging research and practice. *Psychology in the Schools*, 42, 455-458.
- Coburn, C.E. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32, 3-12.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, 15-42.
- Craig, C.J. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Research Journal*, 43, 257-293.
- Creemers, B.P.M. (2001/2002). Een reflectie over de dubbele opbrengst van onderwijsonderzoek. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid*, nr. 4, 320-327.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire: pertinence de la théorie de la 'traduction'. In J.P. Bronckart & M. Gather-Thurler, *Transformer l'école*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform? And does it last? *Journal of Educational Change*, 3, 215-239.
- Day, C., van Veen, D., & Sim, W.K. (1997). *Teachers and teaching: International perspectives on school reform and teacher education*. Leuven/Appeldoorn: Garant.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (2001). Construerend onderwijskundig onderzoek: Hefboom voor theorievorming en innovatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 26, 167-188.

- de Vries, B., & Pieters, J. (2006). *Do practitioners and researchers actually meet at conferences?* [Paper presented at the European Practice-based and Practitioner Research Conference, Leuven, 2006].
- Depaepe, M. (2002). *Gesplitst of gespleten? De kloof tussen wetenschappelijke kennis en praktische kennis in opvoeding en onderwijs*. Leuven: Acco.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1997). The ethic of practicality: Implications for curriculum. In A. Molnar & J. Zahoric (Eds.), *Curriculum Theory*. Washington: ASCD.
- Englert, C.S., & Tarrant, K.L. (1993). Educational innovations: Achieving curricular change through collaboration. *Education & Treatment of Children*, 16, 441-474.
- Everton, T., Galton, M. & Pell, T. (2004). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17, 373-401.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26, 167-182.
- Feijen, T., & Reubsaet, T. (2001). *Disseminatiestrategieën voor Leonardo da Vinci-proefprojecten*. 's-Hertogenbosch: Nationaal Agentschap Leonardo da Vinci.
- Feijen, T., & Reubsaet, T., & Espinach, M. (2000). *Handbook on evaluation and dissemination strategies for Comenius 2 projects*. Nijmegen & Barcelona: REVICE & CIREM.
- Fink, D. (2003). The law of unintended consequences: the 'real' cost of top-down reform. *Journal of Educational Change*, 4, 105-128.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59, 16-20.
- Gather-Thurler, M. (1993). Entre recherche et pratique, le fameux fossé existe-t-il toujours? *Educateur*, 22, 27-30.
- Gess-Newsome, J., Southerland, S.A., Johnston, A., & Woodbury, S. (2003). Educational reform, personal practical theories, and dissatisfaction: The anatomy of change in college science teaching. *American Educational Research Journal*, 40, 731-767.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups* [Social Research Update Series]. Guildford: University of Surrey, Department of Sociology. Retrieved 2006.06.01 from <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>.
- Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42, 42-61.
- Gore, J.M., & Gitlin, A.D. (2004). [Re]Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 35-58.
- Hammersley, M. (2003). Can and should educational research be educative? *Oxford Review of Education*, 29, 3-25.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and cultures in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Higgins, C. A. (2001). *Effective and efficient research translation for general audiences: Literature review and recommendations*. Lawrence, KS: The University of Kansas, Research and Training Centre on Independent Living.
- Higher Education Funding Council of England. (1999). *Research assessment exercise 2001: consultations on assessment panels' criteria and working methods*. Bristol: Higher Education Funding Council of England.
- Hubbard, L., & Datnow, A. (2000). A gendered look at educational reform. *Gender & Education*, 12, 115-129.
- Hutchinson, J., & Huberman, M. (1993). *Knowledge dissemination and use in science and mathematics education: A literature review*. Directorate of Educational and Human Resources, Division of Research, Evaluation and Dissemination, National Science Foundation.
- In J. Murphy and K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of research on educational*
- Jehaes, J., & Simons, M. (2001). Performativiteit in opvoeding en onderwijs: Over onderzoek voor alle en niemand. In: P. Smeyers & B. Levering (red.). *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek: Modern en postmodern*. Amsterdam: Boom.
- Jochems, W. (2006). Educational research and educational research policy in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 5, 61-63.
- Jochems, W., & Kirschner, P. (2003). De grenzen van het Nederlandse onderzoek? *Pedagogische Studiën*, 80, 497-503.
- Johnston, S. (1996). Questioning the concept of 'dissemination' in the process of university teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 1, 295-305.
- Kaestle, C.F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 23-31.
- Kelchtermans, G. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1999). Kwalitatieve methoden in onderzoek: Internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (2004/2005). "Voorbeelden van goede praktijk" als effectieve en legitieme sturing? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, nr. 2-3, 212-214.
- Kelchtermans, G., & Labbe, J. (2005). De problematische vanzelfsprekendheid van het discours over "voorbeelden van goede praktijk": Een kritische analyse. *Pedagogische Studiën*, 82, 470-489.
- Kelly, A.E. (2003). The role of design in educational research. *Educational Researcher*, 32, 3-4.

- Kennedy, M.M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26, 4-12.
- Kirschner, P. (2006). *Evidence-based onderzoek: De nieuwe wonderpil?* Retrieved 21.06.06 from <http://www.edusite.nl/edusite/columns/15816>.
- Knight, P., & Smith, L. (1989). In search of good practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 427-440.
- Kohnstammsymposium. (13 oktober 2006). *Hoe kan de bruikbaarheid en het gebruik van onderwijsonderzoek worden vergroot?* Amsterdam: Amsterdams Instituut voor Onderwijs en Opvoeding. Retrieved 16.10.06 from <http://www.kohnstammsymposium.nl/>.
- Kynigos, C., & Argyris, M. (2004). Teacher beliefs and practices formed during an innovation with computer-based exploratory mathematics in the classroom. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 10, 247-273.
- Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2005). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Apeldoorn: Garant.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30, 333-349.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Educational Policy Analysis Archives*, 12, 1-20.
- Lombaert, E., Verbeke, M., Maes, K., & Valcke, M. (2002). *Sociale implicaties van ICT-gebruik en gerelateerde innovatieve onderzoeksbenaderingen op school*. Brussel: Departement Onderwijs. [OBPWO 02. 06].
- Lunenberg, M., Ponte, P., van de Ven, H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen? Een kennistheoretische verkenning. *VELON: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27, 4-12.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35, 357-382.
- Miech, E.J., Nave, B., & Mosteller, F. (2005). The 20000 article problem: How a structured abstract can help practitioners sort out educational research. *Phi Delta Kappan*, 86, 396-400.
- Moos, L. (2006). A real change or a change in rhetoric? Comments to two OECD reviews on educational research: United Kingdom in 2002 and Denmark in 2004. *European Educational Research Journal*, 5, 63-67.
- Morgan, D.L. (1998). *The focus group guide book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mortimore, P. (2002). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26, 5-24.
- NCDDR. (2001). *Developing an effective dissemination plan*. Austin: National Center for the Dissemination of Disability Research.
- Neill, M. (2000). Leaving children behind: How No Child Left Behind will fail our children. *Phi Delta Kappan*, 85, 225-228.
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20, 25-44.

- Olsen, B., & Kirtman, L. (2002). Teacher as mediator of school reform: an examination of teacher practice in 36 California restructuring schools. *Teacher College Record*, 104, 301-324.
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2006). *Naar meer Evidence Based Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Op 't Eynde, P., Verschaffel, L., & De Corte, E. (2001). Onderwijsonderzoek: wat hebben we eraan? *Impuls*, 31, 214-228.
- Owens, T. (2001). *Dissemination: A key element of the ATE program*. Kalamazo: Western Michigan University.
- Paechter, C. (2003). Power/knowledge, gender and curriculum change. *Journal of Educational Change*, 4, 129-148.
- Pieters, J.M., & Jochems, W.M.G. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studieën*, 80, 407-413.
- Puchta, C., & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Reeves, T.C. (2005). Design-based research for advancing educational technology. In M. Valcke, K. De Cock, D. Gombeir, & R. Vanderlinde (Eds.), *Meten en Onderwijskundig onderzoek*. Gent: Academia Press.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* [Fourth edition]. New York: Free Press.
- Sardes. (2002). *Kennis moet stromen*. Utrecht: Sardes.
- Schuller, T. (2006). Reviewing OECD's educational research reviews. *European Educational Research Journal*, 5, 57-61.
- Seashore-Louis, K.S., Toole, J., & Hargreaves, A. (1999). *Rethinking school improvement administration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SEDL. (2000). *Dissemination self-inventory*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Stevens, R. J. (2004). Why educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, 20, 389-396.
- Steyaert, S., & Lisoir, H. (2006). *Participatieve methoden: Een gids voor gebruikers*. Brussel: Koning Boudewijnstichting & Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek.
- Sue, J. (1996). Questioning the concept of 'dissemination' in the process of university teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 1, 295-305.
- ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2005). Samen werken aan innovatieve leerpraktijken: Inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 82, 259-261.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8.
- van den Akker, J. Hoe kan samenwerking leiden tot meer succes en wijsheid in onderwijsontwikkeling? *Pedagogische Studiën*, 82, 343-347.
- van den Berg, D. (2004). Sturing en betekenisgeving door leerkrachten bij innovatieprocessen. In G. Kelchtermans (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs: Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

- Van den Berg, R., & Vernooy, K. (2001). Implementatie van onderwijsinnovaties: Naar een samenhangende benadering. In: B.P.M. Creemers & A.A.M. Houtven (red.), *Onderwijskundig Lexicon: Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 321-251.
- Van den Broeck, H. (2001). *Optimalisering van de overheidscommunicatie over het onderwijsbeleid met het onderwijsveld*. Brussel: Departement Onderwijs. [OBPWO98.12].
- van Veen, K. (2004). *De invloed van vakachtergrond op de betekenisconstructie van docenten in de context van vernieuwingen*. [Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen 2004, Universiteit Utrecht].
- Vandenberghe, R. (2001). *Principes en methoden voor onderwijsinnovatie*. Leuven: Acco.
- Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van onderwijs: Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten. In G. Kelchtermans (Red.), *De stuurbaarheid van onderwijs: Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Vandenberghe, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: Mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studiën*, 82, 262-274.
- Vandenberghe, R., & Verhoeven, J.C. (2002/2003). Het Vlaams onderwijsonderzoek verkend. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid*, nr. 3, 227-234.
- Vanderlinde, R., & Gombeir, D. (2005). Zorgcoördinatie in de basisschool: Concrete vaststellingen en uitdagingen voor de toekomst. *Zorgbreed: Tijdschrift voor integrale leerlingenzorg*, 2, 17-24.
- Vaughn, S., Schumm, J.S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. California: Sage Publications.
- Vedder, P. (red.). (1990). *Fundamental studies in educational research*. Amsterdam: Swetz & Zeitlinger.
- Verhoeven, J. (2002). Onderwijsonderzoek in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2002, nr. 4, 329-335.
- Verhoeven, J., Vandenberghe, R., & Doms, K. (1997). *Het Vlaams onderwijsonderzoek verkend (Deel 3: Analyse)*. Leuven: Centrum voor Onderwijssociologie. [OBPWO97.03].
- Vlaamse Regering. (1998). *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26, 13-22.
- Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Westbrook, J., & Boethel, M. (1995). *General characteristics of effective dissemination and utilization*. Austin: National Center for the dissemination of disability research.

- Wilson, D.A. (2005). *The concerns-based dissemination matrix: A framework for planning dissemination of innovations in education*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. [Paper presented at the AERA-conference 2005 Montréal].
- Woodbury, S., & Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy*, 16, 763-782.
- Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10, 39-55.

BIJLAGE 1 DEELNEMERSLIJST FOCUSGROEPEN

In deze bijlage werden alle namen van de deelnemers aan de focusgroepen opgenomen. Hoofdstuk twee van dit rapport beschrijft de gehanteerde methodologie en bespreekt onder meer het gebruik van focusgroepen.

FOCUSGROEP INTERMEDIAIRS

Dhr. Werner Schrauwen
Coördinator
Nascholingscentrum Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Dhr. Erwin Van den Broeck
Coördinator
COMPahs Leraren & Scholen Arteveldehogeschool

Dhr. Paul Reynders
Directeur
Centrum voor Nascholing Universiteit Antwerpen

Dhr. Fernand Van den Neste
Coördinator
Centrum voor Nascholing van het Gemeenschapsonderwijs

Dhr. Jan Devos
Waarnemend directeur
Pedagogische Begeleidingsdienst Stad Gent

Dhr. Bob Loisen
Directeur
Pedagogisch beleid OVSG

Mevr. Lieve Werbrouck
Directeur
Pedagogische Begeleidingsdienst VSKO (secundair onderwijs)

Dhr. Stijn Dhert
Decaan
GROEP T Leuven Educating School

Dhr. Dirk Dieltjens
Lector
Erasmushogeschool Brussel

Dhr. Tom Wambeke
Onderwijscoach & ELO coach - Docent Pedagogische Wetenschappen
KATHO

Dhr. Fernand Mesdom
Lector
EHSAL Lerarenopleiding Brussel

Dhr. Dirk Gombeir
Coördinator
VormingPlus Regio Oostende-Westhoek, hoofredacteur 'ICT en onderwijsvernieuwing' en redacteur
'Begeleid zelfstandig leren'

Opmerking:

Ook de redacties van Klasse, Lerarendirect en Schooldirect werden uitgenodigd. Deze drie kanalen zijn de officiële communicatiekanalen van het Departement Onderwijs naar de praktijk toe. Omdat de redactie niet kon deelnemen aan de focusgroep werd een apart interview gepland met hen gepland. De interviewleidraad voor dit interview werd opgesteld op basis van het scenario van de focusgroep.

FOCUSGROEP DIRECTIES

Dhr. Pierre Smets
Directeur
Gemeentelijke Basisschool Haasrode

Mevr. Marianne Hintjens
Directeur
BSGO Koning Boudewijn Oostkamp

Dhr. Jo Verhenneman
Directeur
Freinetschool Villa Zonnebloem Mechelen

Mevr. Bettina Devos
Directeur

Koninklijk Atheneum Kapellen

Mevr. Helena Van Driessche

Directeur

Instituut Anneesens-Funck Brussel

Mevr. Irène Indemans

Pedagogische coördinator

Middenschool Heilig Hart en Scholengemeenschap Sint-Michiel Bree

Dhr. Bart Decancq

Directeur

Don Boscocollege Kortrijk

Dhr. Koen Ringoot

Directeur

De Leerwijzer Oostduinkerke

Dhr. Jean-Marie Van Gavere

Algemeen directeur

Sint-Gabriëlcollege Boechout

Mevr. Katinka Boeykens

Directeur

Basisschool Koninklijk Atheneum Ninove

FOCUSGROEP LERAREN

Mevr. Natasja Verhaeghen

Zorgcoördinator

Gesubsidieerde vrije basisschool Vosberg

Mevr. Eliane Brion

Zorgcoördinator en GOK-leerkracht

Basisschool De Brug Gent

Mevr. Dominique Maes

Proeftuincoördinator

VTI Oostende

Mevr. Anne Toulet
Zorgcoördinator en GOK-leerkracht
Vrije Basisschool Haren

Mevr. Eva Coppens
Onderwijzeres
Basisschool Acacia Gent

Dhr. José Van der Vennet
Leraar Economie en Nederlands
Sint-Bernarduscollege Oudenaarde

Mevr. Sabine Callewaert
Zorgcoördinator en GOK-leerkracht
Basisschool Ringlaan Roeselare

Mevr. Amina Aït Ouhmane
Lerares economie en boekhouden
KA Erasmus Lokeren

Mevr. Verona Adriaenssens
Lerares eerste graad ASO
Sint-Godelieve Instituut Lennik

Mevr. Mieke Bettens
Lerares
Onze Lieve Vrouwinstituut Pulhof Berchem

Mevr. Magda Vandoninck
Zorgcoördinator
Gemeentelijke basisschool Eindhout - Laakdal

FOCUSGROEP ONDERZOEKERS

Prof. Nadine Engels
Vakgroep Onderwijskunde
Vrije Universiteit Brussel

Prof. Geert Kelchtermans
Centrum voor Onderwijsbeleid - en vernieuwing

Katholieke Universiteit Leuven

Dhr. Peter Op 't Eynde
Centrum voor Instructiepsychologie en - Technologie
Katholieke Universiteit Leuven

Prof. Antonia Aelterman
Vakgroep Onderwijskunde
Universiteit Gent

Dr. Hilde Van Keer
Vakgroep Onderwijskunde
Universiteit Gent

Dr. Sven De Maeyer
EduBRON en Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen
Universiteit Antwerpen

Dr. Ella Desmedt
HIVA
Katholieke Universiteit Leuven

Prof. Walter Dyck
Universiteit Antwerpen - Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen
Vrije Universiteit Brussel - Vakgroep Onderwijskunde

Prof. Geert Devos
Vlerick Mangamentschool Gent - Leuven
Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde
Universiteit Antwerpen - Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

BIJLAGE 2 SCENARIO FOCUSGROEPEN

In deze bijlage werd illustratief een scenario opgenomen die gebruikt werd voor alle focusgroepen. In hoofdstuk 2 wordt het gebruik van deze scenario's toegelicht. Het scenario opgenomen in deze bijlage is het scenario voor de focusgroep met intermediairs.

Scenario focusgroep intermediairs

Doelstellingen van de focusgroepen

- De focusgroepen hebben tot doel een verkennende analyse op te leveren over de relatie onderwijsonderzoek / onderwijspraktijk.
- Via de focusgroepen worden vier belangrijke stakeholders bevraagd, die direct bij het proces van kennisdisseminatie betrokken zijn: schooldirecties, leerkrachten, intermediairs en onderzoekers.
Het is de bedoeling dat deze groepen vanuit hun praktijk hun reacties geven op de onderzoeksvragen.
De doelgroepen worden in afzonderlijke sessies bevraagd.

Uitgangspunten

- Om abstracte discussies te vermijden, vertrekken we in de focusgroepen vanuit een aantal (6) reële onderzoeken.
- We combineren tijdens de focusgroepen een kwantitatieve en een kwalitatieve benadering. Het kwantitatieve luik bestaat erin dat we de meningen van de deelnemers in scores vatten. Deze scores hebben niet de pretentie exacte materiaal te zijn. Ze geven wel een globaal beeld van de meningen van alle panelleden en dienen vooral als vertrekpunt voor de bespreking in groep.
- De methodiek laat toe dat we werken met groepen van minimaal 8 en maximaal 12 personen.

Programma

Stappen		Timing
0	Onthaal van de deelnemers	13.00 – 14.00
1	Introductie en kennismaking	14.00 – 14.20
2	Verkenning van de toepassing van onderzoeksresultaten	14.20 – 15.15
Pauze		15.15 – 15.30
3	De rol van de verschillende partijen bij het toepassen van onderwijsonderzoek in het onderwijs	15.30 – 16.55
4	Afsluiten	16.55 – 17.00

Aanpak

1) Onthaal van de deelnemers

13.00 – 14.00

Doelstelling

- ☐ Drempel voor actieve deelname wordt zo laag mogelijk gemaakt

Aanpak

- ☐ Er wordt een broodjesmaaltijd aangeboden
- ☐ Bij onthaal krijgen deelnemers een badge (met voornaam in grote letters)
- ☐ Ze ontvangen ook een brochure van het viWTA
- ☐ Projectteam is ter beschikking om de deelnemers te ontvangen

Praktische zaken

- ☐ Aanwezigheidslijst: Ruben bezorgt namenlijst aan Stef
- ☐ Badges: textielstickers (Stef), waarop ter plaatse de voornaam op geschreven staat
- ☐ Brochures (Stef)
- ☐ Telefonische bereikbaarheid in geval van problemen onderweg - gsm-nummers van Ruben en Stef op de uitnodiging
- ☐ Boekenbons als bedanking te voorzien (Stef)

2) Introductie en kennismaking

14.00 – 14.20

Doelstelling

- ☐ Deelnemers begrijpen de context en de doelstelling van de bijeenkomst
- ☐ Deelnemers maken kennis met elkaar

Aanpak

- ☐ Stef verwelkomt de deelnemers en geeft toelichting bij de doelstellingen van de bijeenkomst
- ☐ Korte kennismakingsronde: deelnemers stellen zichzelf kort voor
- ☐ Mark overloopt de agenda

Praktische zaken

- ☐ Doelstellingen en agenda op flipchart – omhoog te hangen in de zaal
- ☐ Opname materiaal (Stef vraagt aan Sabine om dat te voorzien)

3) Verkenning van de toepassing van onderzoeksresultaten

14.20 – 15.15

Doelstelling

- ☐ We hebben er een zicht op in welke mate resultaten van onderzoek m.b.t. onderwijs bij de intermediairs gekend zijn en gebruikt worden.
- ☐ De factoren die de toepassing van onderzoek door de intermediairs bevorderen of afremmen zijn expliciet.

Aanpak

- ☐ De deelnemers vullen eerst individueel een korte vragenlijst in m.b.t. zes onderzoeken. Voor elk van de onderzoeken kruisen ze één van deze mogelijkheden aan:
 - 1) Ik heb nog niet van dit onderzoek gehoord
 - 2) Ik ken dit onderzoek maar ben niet op de hoogte van concrete initiatieven om de resultaten ervan in scholen binnen te brengen
 - 3) Ik ken dit onderzoek, nam zelf nog geen initiatieven om de resultaten binnen te brengen in scholen, maar ken initiatieven van collega's die dit al wel gedaan hebben.
 - 4) Ik ondernam zelf al minstens één initiatief om dit onderzoek bekend te maken in scholen
 - 5) Indien score 3 of 4: Ik heb weet van scholen die deze nieuwe kennis effectief toepassen
- ☐ De scores worden overgenomen op een grote brown paper
- ☐ De onderzoeken worden zeer kort toegelicht, tenzij deze door alle deelnemers duidelijk gekend zijn.
- ☐ De scores worden besproken. De focus ligt hierbij op de vraag welke factoren bevorderend of belemmerend zijn voor verspreiding en toepassing van de resultaten van deze onderzoeken.

Vragen die als leidraad gebruikt worden bij de bespreking:

- ☐ Welke strategieën ondernemen intermediairs om op de hoogte te blijven van recente onderzoeksonderzoeken? Waar halen ze hun informatie? Is dit een element van hun beleid? Zijn ze geabonneerd op bepaalde tijdschriften?
Gebruiken ze (ook) internationaal onderzoek?
- ☐ Hoe vertalen intermediairs onderzoeksresultaten naar de onderwijspraktijk? Welke disseminatiestrategieën hanteren ze?
- ☐ Hoe staan intermediairs tegenover onderzoek?

Rollen

- ☐ Ruben selecteert 6 onderzoeken: 2 gericht op basisonderwijs, 2 gericht op secundair onderwijs en 2 gericht op zowel basis- als secundair onderwijs.
- ☐ Ruben licht eventueel de onderzoeken kort toe (1 minuut per onderzoek)
- ☐ Mark faciliteert, Ruben neemt notities i.f.v. rapportering

Praktische zaken

- ☐ Scorebladen voorbereiden
- ☐ Brown paper klaar maken

Koffiepauze: 15.15 – 15.30

4) De rol van de verschillende partijen bij het toepassen van onderzoek in het onderwijs

15.30 – 16.55

Doelstelling

- ❑ We hebben een zicht op de rollen die de intermediairs toeschrijven aan de verschillende partijen die betrokken zijn bij de verspreiding en toepassing van wetenschappelijk onderzoek in het onderwijs.
- ❑ De intermediairs maken de belemmerende en bevorderende factoren expliciet, die maken dat de verschillende partijen hun rol in mindere of meerdere mate opnemen.

Aanpak

- ❑ Op een brown paper worden de verschillende partijen genoteerd die een rol spelen in de toepassing van onderzoeksresultaten in het onderwijs: onderzoekers, intermediairs, schooldirecties/zorgcoördinatoren, leerkrachten. Ze worden niet op één lijn geschreven, maar in een vierkant. Geen pijlen tussen de partijen bij de aanvang.
- ❑ Elke deelnemer krijgt per partij één post-it. Hierop noteert ieder voor zich de belangrijkste rol van de betrokken partij m.b.t. het onderwerp. Daarnaast geeft hij/zij ook op elke post-it aan in welke mate hij/zij denkt dat de betrokken partij er doorgaans in slaagt deze rol op te nemen (0 = 'helemaal niet'; 5 = 'op een uitstekende manier'.
- ❑ De deelnemers kleven zelf hun post-its op de brown paper, onder respectievelijke partijen. Terwijl ze dit doen brengen ze zelf orde: clustering.
Voor het schrijven en clusteren van de post-its wordt 25 minuten voorzien.
- ❑ De partijen worden één voor één besproken, te beginnen bij de intermediairs. De post-its worden geclusterd. Bij lage scores verkennen we de belemmerende factoren, die maken dat men de rol niet goed opneemt. Bij hoge scores verkennen we de bevorderende factoren.
- ❑ Tijdens de sessie worden de relaties tussen de partijen besproken. Dit wordt gevisualiseerd met pijlen tussen de partijen (plus commentaar).

Vragen die als leidraad gebruikt worden bij de bespreking:

- ❑ Welke rol spelen intermediairs bij het dissemineren van onderzoeksresultaten? Welke rol schrijven ze zichzelf toe? En welke rol willen ze hierin in de toekomst spelen?
- ❑ Hoe staan - volgens de intermediairs - scholen en leerkrachten / directies tegenover onderwijsonderzoek? Welke zijn belemmerende en faciliterende factoren in scholen opdat onderzoeksresultaten ingang zouden vinden?
- ❑ Kunnen intermediairs potentiële onderzoeksvragen formuleren aan onderwijsonderzoekers?
- ❑ Werken intermediairs op één of andere manier samen met onderzoekers? Kadert deze samenwerking in lopend onderzoek? Verrichten intermediairs zelf onderzoek? Hoe krijgt dit vorm? Welke zijn hun ervaringen?
- ❑ Hoe zien de intermediairs de relaties tussen de verschillende partijen wanneer het gaat over het toepassen van onderzoeksresultaten binnen het onderwijs?
Wat loopt goed en wat zouden ze hierin graag anders zien?

Praktische zaken

- ❑ Post-its en stiften voorzien
- ❑ Enkele voorbeelden van goede en slechte post-its: Mark
- ❑ Grote brown paper
- ❑ A3's met benaming van elk van de betrokken partijen: Mark

5) Afsluiten

16.55 – 17.00

Doelstelling

- ❑ De deelnemers hebben gevoel iets afgewerkt te hebben en ze weten wat er met hun input zal gebeuren

Aanpak

- ❑ Stef legt uit wat er verder zal gebeuren
- ❑ Er wordt om 17.00 uur afgesloten.

		Ik heb nog niet van dit onderzoek gehoord	Ik ken dit onderzoek maar ben niet op de hoogte van concrete initiatieven om de resultaten ervan in scholen binnen te brengen	Ik ken dit onderzoek, en ik ken initiatieven van collega's om de resultaten ervan in scholen binnen te brengen	Ik ondernam zelf al minstens één initiatief om dit onderzoek bekend te maken in scholen	<u>Indien score 3 of 4:</u> Ik heb weet van scholen die deze nieuwe kennis effectief toepassen
1	Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring Hilde Van Keer – UGent In dit onderzoek werden twee innovatieve pijlers gecombineerd om het begrijpend- en technisch leesniveau van leerlingen te verbeteren. Peer tutoring was daarbij één van de pijlers. Dit is een vorm van samenwerking tussen twee leerlingen met een duidelijke helpersrelatie.					
2	Zelfevaluatie in het basisonderwijs Peter Van Petegem – UA Onderzoek naar zelfevaluatie als middel tot kwaliteitsverbetering in het onderwijs. Scholen nemen zélf het initiatief om de kwaliteit van het geleverde werk op het spoor te komen en vanuit een systematische analyse van de sterke en zwakke punten verder te werken.					
3	Vaardig oplossen van contextgebonden (VOC) reken/wiskundeproblemen in de bovenbouw van de basisschool. Lieven Verschaffel e.a. – KUL In dit onderzoek werd een krachtige leeromgeving ontworpen voor het leren oplossen van wiskundige toepassingsmogelijkheden. Probleemoplossingsvaardigheden bij het oplossen van vraagstukken stonden hierbij centraal.					
4	Didactische ondersteuning voor het schrijven van informatieve teksten door beginners in het secundair onderwijs Lieve Vanmaele – KUL In dit onderzoek werd nagegaan hoe leerlingen uit het secundair onderwijs ondersteund kunnen worden om bij het schrijven hun reeds aanwezige kennis effectief te benutten, te verrijken en te organiseren, met als resultaat een informatief rijke en transparante tekst.					

		Ik heb nog niet van dit onderzoek gehoord	Ik ken dit onderzoek maar ben niet op de hoogte van concrete initiatieven om de resultaten ervan in scholen binnen te brengen	Ik ken dit onderzoek, en ik ken initiatieven van collega's om de resultaten ervan in scholen binnen te brengen	Ik ondernam zelf al minstens één initiatief om dit onderzoek bekend te maken in scholen	<u>Indien score 3 of 4:</u> Ik heb weet van scholen die deze nieuwe kennis effectief toepassen
5	Evalueren in het secundair onderwijs: een leerkans voor leerlingen en leraren Elke Struyf – KUL In dit onderzoek werd het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk van scholen en leerkrachten secundair onderwijs onderzocht. De onderzoekster ging vooral na in hoeverre schriftelijke toetsen formatief, dan wel summatief waren.					
6	Het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs Antonia Aelterman (UGent), Nadine Engels (VUB), e.a. Onderzoek naar factoren die het welbevinden van leerlingen bevorderen. Schoolklimaat, contact met leerkrachten, betrokkenheid in de klas en op school, schoolreglementering en infrastructuur bleken de beste voorspellers te zijn.					

BIJLAGE 3 VOORSTELLING GEÏNVENTARISEERD FUNDAMENTEEL ONDERWIJSONDERZOEK

In deze bijlage worden alle onderzoeksprojecten besproken die werden geïnventariseerd in het vierde hoofdstuk. In dit hoofdstuk werd de inventaris van fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek gepresenteerd. Per onderzoekslijn werden naast de titel van het onderzoeksproject ook een beknopte samenvatting gepresenteerd. In deze bijlage werd voor alle geïnventariseerde onderzoeksprojecten een uitgebreidere samenvatting opgenomen. Ook hier worden de onderzoeksprojecten geordend rond de verschillende onderzoekslijnen. Voor iedere onderzoeksproject werden naast een samenvatting, ook de referenties opgenomen. Zoals werd vermeld in het theoretische kader en het tweede hoofdstuk gaat het hierbij steeds om publicaties in internationaal peer reviewed tijdschriften.

Deze bijlage is op te vragen bij de opdrachtgever van huidig onderzoeksproject.

BIJLAGE 4 DISSEMINATIEMATRIX

De disseminatiematrix opgenomen in deze bijlage werd geanalyseerd in hoofdstuk vijf. In de rijen van de matrix werden de onderzoeksprojecten opgenomen, in de kolommen informatie over de disseminatiestrategieën, i.c. disseminatiemedia en disseminatiedoelstellingen.

Onderzoeksproject	Disseminatiemedia										Doelstellingen: Disseminatie is vooral bedoeld om...					
	Publicatie in vakbladen onderwijspraktijk	Publicatie van handboeken voor de onderwijspraktijk	Ontwikkelen van website of ander multimediaal materiaal	Bijdragen op conferenties voor de onderwijspraktijk	Organiseren van nascholingen	Organisatie van studiedagen	Samenwerking met pedagogische begeleidingsdiensten	Samenwerking met nascholingscentra	Samenwerking met lerarenopleiders	Anderen (bv. klassieke media, persdienst, etc.)	Kennis te verspreiden	Voorzien van informatie	Ideeën, producten of materiaal uitwisselen	Ondersteunen en begeleiden bij implementatie	Stimuleren tot onderwijsvernieuwing	Nieuwe onderzoeksgegevens verzamelen
Oudervertegenwoordiging in de participatieraad (1.2.)	X			X						X	X	X				X
Evaluatiebeleid scholen secundair onderwijs (2.1.)	X	X		X	X	X				X	X			X	X	X
Zelfevaluatie scholen secundair onderwijs (2.2.)		X			X						X	X		X		
Evalueren in het secundair onderwijs: Evaluatiepraktijk en evaluatiebeleid (2.6.)	X	X		X							X	X		X		
Gebruik van 'performance indicators' voor school-ontwikkeling (2.7.)	X										X	X			X	
Kwaliteitszorg vanuit het perspectief van bestuurlijkheid (2.8.)	X	X		X		X				X	X		X			X
Kwaliteitszorg in onderwijs (2.9.)	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Cultureel-individueel perspectief op onderwijsvernieuwing (3.1.)	X			X			X			X	X	X	X	X	X	
Intensificatie van het lerarenberoep (4.1.)	X			X			X			X	X		X	X	X	X
Micropolitiek en micropolitieke processen bij beginnende leerkrachten (4.2.)	X			X	X		X			X	X		X	X	X	X

Onderzoek naar kwetsbaarheid van leraren (4.3.)	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Samenwerking en collegialiteit als wenselijk geachte werkcondities (4.5.)					X						X	X	X		X	
School Based Management Contest (4.7.)					X									X		X
Maatschappelijke waardering van leerkrachten en leerkrachtenstatus (4.8.)										X	X					X
Voorbeelden van goede praktijken (4.9.)																
Reflectief ervaringsleren (4.10.)	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen (5.1., 5.2., 5.3., 5.5. & 5.6.)	X									X	X					X
Psychosociale stress bij schoolgaande adolescenten (5.4.)																
Onderzoek naar de invloed van schooltype: gemengd vs. co-educatie (5.7.)																
Invloed van thuis- en schoolfactoren op schoolprestaties (5.8.)																
Invloed van het secundair onderwijs op de politieke vorming van jongeren (5.11.)	X				X		X	X	X		X					X
Ouders en scholen: partnerschap of (ongelijke) strijd (5.13.)										X	X					X
Kritische realisme: Studie naar socialisatie in Multi-etnische scholen (5.14.)											X					X
Instructie in begrijpend leesstrategieën en peer tutoring in het basisonderwijs (6.1. & 6.2)	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X

Krachtige leeromgeving ter bevordering van begrijpend lezen bovenbouw basisonderwijs (6.3.)																
Accuratesse en het gebruik van spellingsstrategieën bij beginners lager onderwijs (7.1.)																
Leren realistisch modelleren en interpreteren van vraagstukken, bovenbouw basisonderwijs (8.2.)	X	X		X									X	X		
Onderzoek naar onterecht lineair redeneren in het subdomein 'kansberekening' (8.6.)	X	X		X							X					
Onderzoek naar de predictieve waarde van intuïtieve regels (8.9.)	X			X					X		X					
Onderzoek naar oorzaken en gevolgen van lineair redeneren (8.10)	X	X		X					X		X				X	X
Onderzoek naar vaardigheden en attitudes van aspirant-leerkrachten t.o.v. algebra (8.11.)	X	X		X			X		X		X		X		X	X
Metacognitie, wiskunde-onderwijs, wiskundevaardigheden en rekenproblemen (8.12.-8.15.)	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X			X	
Onderzoek naar strategiegebruik en rekenvaardigheid bij aanvankelijk rekenen (8.16.-8.17.)	X			X		X					X					
Adaptief strategiegebruik bij het bepalen van aantallen en invloed van taakkenmerken (8.21.)			X													
Welbevinden leerlingen secundair onderwijs in Vlaanderen (9.1.)	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X
Opvattingen over 'welzijn' en 'begeleiding': leerlingen-begeleiding en jeugdbeleid (9.2.)	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Ondersteunen van de schoolloopbaan van kinderen van gescheiden ouders (9.4.)	X			X				X			X	X			X	
Onderzoek naar de rol van voorkennis (9.5.)		X									X		X			

Toetsing dynamisch keuzebegeleidingsmodel: van secundair naar hoger (9.6.)			X	X	X			X				X	X	X	X	X
Welbevinden van leerlingen en leerkrachten als indicator van onderwijskwaliteit (9.7.)				X							X		X			
Cognitieve en niet-cognitieve effecten van schoolklimaat en groepssamenstellingen (10.3.)	X			X	X				X		X	X			X	
Effecten van secundair onderwijs op studiekeuze en succes in hoger onderwijs (10.5.)		X									X					X
Verschillen tussen jongens en meisjes in schoolse prestaties (10.6.)	X			X						X	X	X		X	X	X
Psychosociaal functioneren van jonge kinderen met leerproblemen (10.7.)	X	X		X						X	X					
Kwalitatieve onderzoeksmethoden in onderwijskundig onderzoek (11.2.)	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
Narratief-biografisch perspectief op professionele ontwikkeling (11.3.)	X			X	X	X	X				X	X	X	X	X	X
ICT-gebruik in het basisonderwijs (12.2.)	X		X	X		X					X	X	X	X		X
De houding van leraren secundair onderwijs tegenover het gebruik van computernetwerken (12.3.)	X			X	X	X	X	X				X		X	X	
Sociaal demografische invloeden op computergebruik en op- vattingen in het secundair (12.8.)	X															

Auteurs

Ruben Vanderlinde – Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde

Johan Van Braak - Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde

**Projectmanagement en eindredactie**

Stef Steyaert (viWTA)

Drukwerk

Vlaams Parlement

Taaladvies

Luk Van Respaille

Verantwoordelijke uitgever

Robby Berloznik – viWTA – Vlaams Parlement – 1011 Brussel

Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek

Het Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek is een onafhankelijke en autonome instelling verbonden aan het Vlaams Parlement, die de maatschappelijke aspecten van wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen onderzoekt. Dit gebeurt op basis van studie, analyse en het structureren en stimuleren van het maatschappelijk debat. Het viWTA observeert wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen in binnen- en buitenland en verricht prospectief onderzoek over deze ontwikkelingen. Op basis van deze activiteiten informeert het viWTA doelgroepen en verleent het advies aan het Vlaams Parlement. Op die manier wil het viWTA bijdragen tot het verhogen van de kwaliteit van het maatschappelijk debat en tot een beter onderbouwd besluitvormingsproces.

De heer Robert Voorhamme is voorzitter van de Raad van Bestuur van het viWTA. Mevrouw Trees Merckx-Van Goey en de heer Jean-Jacques Cassiman zijn de ondervoorzitters. De Raad van Bestuur van het viWTA bestaat uit:

Mevrouw Patricia Ceysens;
De heer Eloi Glorieux;
Mevrouw Kathleen Helsen;
Mevrouw Trees Merckx-Van Goey;
De heer Jan Peumans;
De heer Erik Tack;
Mevrouw Marleen Van den Eynde;
De heer Robert Voorhamme

als Vlaams Volksvertegenwoordigers;

De heer Paul Berckmans;
De heer Jean-Jacques Cassiman;
De heer Stefan Gijssels;
Mevrouw Ilse Loots;
De heer Harry Martens;
De heer Freddy Mortier;
De heer Nicolas van Larebeke-Arschodt;
Mevrouw Irèna Veretennicoff

als vertegenwoordigers van de Vlaamse wetenschappelijke en technologische wereld.

Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek – viWTA

Directeur: Robby Berloznik.

Vlaams Parlement

1011 Brussel

Belgium

Tel: 32 2 552 40 50

Fax: 32 2 552 44 50

viwta@vlaamsparlement.be

website: www.viwta.be