



IMPACTSTUDIE

KORTLOPEND PRAKTIJKGERICHT ONDERWIJSONDERZOEK: BEVINDINGEN EN CONCLUSIES

door Christa Teurlings en Suzanne Beek in opdracht van het NRO
(projectnummer 405-16-529)

Inleiding

Jaarlijks kunnen consortia van onderzoekers en praktijkprofessionals bij het Nationaal Regieorgaan (NRO) een subsidieaanvraag indienen voor kortdurende praktijkgerichte onderzoeksprojecten. Bij de afronding van de projecten uit de eerste ronde van het kortlopend praktijkgericht onderwijsonderzoek, heeft het NRO lering willen trekken uit het verloop en de impact van de projecten die het heeft gefinancierd.

In dit onderzoek worden uitspraken gedaan over de wijze waarop ontwikkelde concrete producten en opgeleverde kennis zijn verspreid en ingezet in de onderwijspraktijk, en over de wijze waarop er binnen de projecten is samengewerkt. Het gaat daarmee met name om de bijdrage van deze projecten aan schoolontwikkeling, professionalisering en aan het vergroten van de kennisbasis over onderwijs: de impact.

In deze publicatie worden de belangrijkste bevindingen en conclusies weergegeven. Afgesloten wordt met een aantal implicaties.

1 Context

1.1 Kortlopende praktijkgerichte onderzoeken

In 2013 kon voor het eerst een subsidieaanvraag voor kortlopende praktijkgerichte onderzoeksonderzoeken bij het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) worden ingediend. In de call for proposals¹ stond daarover het volgende:

“Praktijkgericht onderzoek wordt uitgevoerd in en met de praktijk en levert kennis en concrete producten die direct kunnen worden ingezet in de onderwijspraktijk en die bijdragen aan schoolontwikkeling, professionalisering en aan het vergroten van de kennisbasis over onderwijs” (pg. 1).

En:

“Praktijkgericht onderzoek is gericht op het verbeteren en vernieuwen van de onderwijspraktijk, waarbij de vraag van een groep onderwijsinstellingen, leraren of andere onderwijsprofessionals centraal staat. Door gebruik te maken van wetenschappelijke inzichten worden praktische toepasbare oplossingen voor deze praktijkproblemen of verbeterpunten gezocht” (pg. 23).

De subsidie kon worden aangevraagd door consortia van onderzoekers én praktijkmedewerkers van onderwijsinstellingen die in Nederland gevestigd zijn, te weten: VVE, PO, SO, VO, MBO en de aanpalende volwasseneneducatie. Van belang was daarbij dat deze medewerkers van onderwijsinstellingen over een onderzoekende houding beschikten en (opbrengsten van) het onderzoek in hun school wilden gebruiken voor de verbetering en vernieuwing van hun onderwijs. Daarnaast konden professionals, die werkzaam waren binnen aan het onderwijs gerelateerde instellingen (bijvoorbeeld onderwijsbegeleidingsdiensten of adviesbureaus) deel uitmaken van het consortium. Gedurende het gehele traject diende er sprake te zijn van intensieve samenwerking tussen onderzoekers en praktijkprofessionals: van het formuleren van de onderzoeksvraag tot en met de implementatie en verdere verspreiding van de onderzoeksresultaten. In elke fase zou er op die manier sprake zijn van tweerichtingsverkeer.

Verder was het de bedoeling dat de concrete producten en kennis, als opbrengsten van het onderzoek, zoveel mogelijk geldig en bruikbaar gemaakt zouden worden voor andere contexten, eventueel met de nodige aanpassingen. Het onderzoek diende aan wetenschappelijke criteria te voldoen en tot generaliseerbare conclusies te leiden. In de subsidieaanvraag moest aangetoond worden dat resultaten vertaald konden worden naar een bredere groep van onderwijsinstellingen.

Per project, met een looptijd van maximaal zestien maanden, kon tussen de 50.000 en 100.000 euro worden aangevraagd. Het totale budget bedroeg 1.400.000 euro.

De aanvragen moesten verband houden met een thema of een combinatie van thema's, te weten: differentiatie in de klas, omgaan met cognitieve verschillen; opbrengsten van leren met ict; vakdidactiek in relatie tot taal en rekenen/wiskunde. De aanvragen werden beoordeeld op wetenschappelijke kwaliteit, bruikbaarheid voor de onderwijspraktijk, kennisbenutting, kwaliteit van het consortium en financiën (begroting).

Het NRO heeft binnen deze subsidieronde 119 voorstellen in de beoordeling meegenomen. Zestien van deze projecten werden gehonoreerd.

¹ <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/03/Call-for-Proposals-NRO-Praktijkgericht-Kortlopend-Onderzoek-2013.pdf>

1.2 Onderzoeksvragen en -methode van de impactstudie

De algemene vraag van de impactstudie was: “Wat is de impact van de uitgevoerde onderzoeksprojecten op de onderwijspraktijk?”. Deze onderzoeksvraag is in overleg uitgewerkt en verfijnd tot een aantal deelvragen:

- 1 Op welke wijze zijn/worden producten en/of opbrengsten van onderzoek verspreid en benut (daadwerkelijke implementatie binnen de school, binnen het consortium, naar andere scholen binnen en buiten het consortium en binnen de wetenschap)?
- 2 Wat heeft het onderzoeksproject (feitelijk en/of volgens betrokkenen) in de scholen teweeggebracht (bij het opstellen van de aanvraag, tijdens het onderzoek, kort na het onderzoek, op langere termijn)?

Ten behoeve van de impactstudie is (in overleg met NRO) een deskresearch (op basis van beschikbare gegevens) uitgevoerd en zijn interviews met minimaal twee betrokkenen (van één school) vanuit de consortia gehouden. Vervolgens zijn de data per casus en over alle cases heen geanalyseerd en ‘geduid’ en is een rapportage geschreven.

Met het huidige onderzoek werd tevens beoogd meer inzicht te verkrijgen in datgene wat er voor zorgde dat er in de diverse praktijkgerichte onderzoeksprojecten ‘iets’ binnen de onderwijspraktijk teweeg werd gebracht. Deze inzichten zouden vervolgens de basis kunnen vormen voor verdere onderbouwing in toekomstig onderzoek en voor verdere programmering van praktijkgerichte onderzoeksprojecten.

Met de genoemde opzet van deze studie zijn de onderzoekers zich ervan bewust, dat de studie geen representatief beeld geeft en kan geven van ‘dé impact van elk project’, of van ‘dé impact van praktijkgericht onderzoek’ in het algemeen. Harde conclusies ten aanzien van ‘dé impact’ zijn derhalve niet mogelijk. Wel levert het onderzoek in deze opzet fraaie ‘doorkijkjes’ op van ervaringen binnen de projecten en van de betekenis die de projecten binnen de scholen hebben. Ook is het mogelijk om te komen tot meer inzicht in de onderliggende mechanismen binnen de school, die bevorderen of juist belemmeren dat diverse praktijkgerichte onderzoeksprojecten ‘iets’ binnen de onderwijspraktijk teweegbrengen.

1.3 Beschrijving van de onderzochte projecten

Van de zestien gehonoreerde onderzoeksprojecten zijn er vijf uitgevoerd op basisscholen, zeven projecten op scholen voor voortgezet onderwijs en vier projecten op mbo-scholen. De projecten waren als volgt verdeeld over de thema's:

Tabel 1: Aantallen ingediende en gehonoreerde voorstellen per inhoudelijk thema

	Ingediende voorstellen	Gehonoreerde voorstellen
Differentiatie in de klas	55	4 (7%)
Opbrengsten van leren met ict	29	5 (17%)
Vakdidactiek in relatie tot taal en rekenen/wiskunde	35	7 (20%)

Bron: Evaluatie subsidieronde kortlopend onderwijsonderzoek PPO

Bijna alle projecten waren gericht op een effectiviteits- of evaluatievraag: wat is het effect van de ontwikkelde interventie op de leerresultaten van leerlingen, of het gedrag van docenten in de klas? In de meeste projecten was er sprake van kwantitatief onderzoek (63%); 37% betrof kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Geen enkel project was louter kwalitatief van aard.

De projecten voldoen allemaal aan de omschrijving die het NRO hanteert voor 'praktijkgerichte onderwijsonderzoeken'. Immers, voor alle onderzochte projecten gold op de een of andere manier dat:

- de vraagstelling werd ingegeven door de onderwijspraktijk;
- het onderzoek in en samen met die praktijk werd uitgevoerd;
- het project kennis, inzichten en/of concrete producten opleverde die beoogden bij te dragen aan professionalisering, school-/onderwijsontwikkeling;
- het project kennis, inzichten en/of concrete producten opleverde die beoogden bij te dragen aan de wetenschappelijke kennisbasis over onderwijs.

Uit de analyse bleek tevens dat er grote verschillen waren tussen de zestien praktijkgerichte projecten:

- in de aard van de onderzoeksvragen en de wijzen waarop de onderzoeken zijn opgezet (onderzoeksmethode, thema, evaluatieonderzoek, ontwerpgericht onderzoek);
- in de wijzen waarop onderzoekers en onderwijsprofessionals onderling de rollen binnen het project hebben verdeeld;
- in de condities en randvoorwaarden waaronder de projecten zijn uitgevoerd.

Uit de diversiteit van deze projecten blijkt derhalve dat het begrip 'praktijkgericht onderwijsonderzoek' een breed begrip is, dat vele varianten en variaties kent. Overigens zijn niet alle onderzoeken die passen bij de door het NRO opgestelde definitie ook op de geplande wijze uitgevoerd. Zo verliep de samenwerking tussen onderzoekers en praktijkprofessionals niet altijd zoals beoogd. Ook leidden de onderzoeken niet altijd automatisch en daadwerkelijk tot de gewenste onderzoeksresultaten, onderwijsverbetering en/of innovatie.

2 Bevindingen en conclusies

Uit de impactstudie kwamen de volgende bevindingen en conclusies naar voren met betrekking tot:

5

2.1 Producten en/of opbrengsten van onderzoek en wijze van verspreiding en benutting:

- opgeleverde producten, kennis, inzichten (2.1.1);
- verspreiding van kennis, inzichten, producten (2.1.2);
- gebruik van kennis, inzichten, producten (2.1.3);

2.2 Wat het onderzoeksproject in de scholen teweeg heeft gebracht:

- bij initiatie van het onderzoek en vraagarticulatie (2.2.1)
- tijdens het onderzoek (2.2.2)
- overall: gevolgen van het gehele onderzoeksproces in de scholen (2.2.3)
- naar concepten van praktijkgericht onderzoek? (2.2.4)

2.3 Beelden, verwachtingen, opvattingen

2.4 Onderliggende visies op kennisontwikkeling en praktijkgericht onderzoek?

2.1 Producten en/of opbrengsten van onderzoek en wijze van verspreiding en benutting

De praktijkgerichte onderzoeken leverden concrete en praktische producten op, die op intensieve wijze en via een diversiteit aan uitingsvormen en kanalen verspreid zijn onder zowel onderwijsprofessionals als wetenschappers.

Binnen de scholen uit de consortia is gebleken dat niet alle (potentieel) effectieve producten blijvend worden gebruikt. Anderzijds leidden niet-effectief gebleken interventies soms toch tot gebruik en verspreiding.

In deze paragraaf wordt beschreven welke producten en/of opbrengsten er zijn geweest en op welke wijze deze producten en/of opbrengsten zijn verspreid.

2.1.1 Opgeleverde producten, kennis, inzichten

Een eerste bevinding betreft *de producten, kennis, inzichten* die door de projecten zijn opgeleverd en overgedragen naar andere scholen of instellingen. Alle zestien projecten hebben concrete en praktische producten opgeleverd. Deze producten hebben in de meeste projecten een direct verband met de uitgevoerde interventie: het betreft concreet lesmateriaal, handleidingen, videofilmpjes of een ict-tool.

Naast deze producten zijn er onderzoeksverslagen en/of (vakgerichte of wetenschappelijke) publicaties geschreven met antwoorden op de onderzoeksvragen en/of met uitspraken over de effectiviteit van de uitgevoerde interventie (werkt de interventie, wanneer, bij welke leerlingen of onder welke omstandigheden werkt het?). Deze onderzoeksresultaten zijn zeker voor de bij het onderzoek betrokken scholen/leraren interessant, omdat ze inzicht geven in het resultaat van het proces van onderwijsverbetering (doen we het goed/beter?).

In een beperkt aantal van de onderzoeksrapportages of artikelen is ingegaan op vragen als:

- kunnen leraren met deze interventie werken?;
- hoe kan deze interventie ook in andere situaties worden toegepast?;
- wat is het achterliggende gedachtegoed (het verondersteld ‘mechanisme’)?;
- op welke wijze kunnen leraren of scholen de ontwerpprincipes van interventie X aanpassen aan hun eigen situatie; wat zijn daarbij bevorderende en belemmerende factoren?

Dit type vragen maakte in de meeste gevallen geen onderdeel uit van de oorspronkelijke onderzoeksvragen. Toch werd steeds aangegeven dat deze ‘bijvangst’ van het onderzoek voor de toepasbaarheid en overdraagbaarheid van het product of de interventie uitermate belangrijk was.

Het werd in de onderzoeken echter (bijvoorbeeld als ‘bijsluiter bij een product’) niet altijd expliciet duidelijk gemaakt in hoeverre het product effect heeft, en of, wanneer en op welke wijze deze inzichten generaliseerbaar of overdraagbaar zijn naar andere contexten dan de onderzochte context.

INZICHTEN IN DE WIJZE VAN SAMENWERKEN GEDURENDE HET ONDERZOEK

Naast kennis over de onderwijsinterventie, boden de praktijkgerichte onderzoeksprojecten ook inzichten:

- in de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd en er binnen het project is samengewerkt of (al dan niet) collectief is geleerd. In de eindrapportages van de projecten is aangegeven op welke wijze hierin (volgens betrokkenen) verbetering mogelijk zou zijn geweest. Deze inzichten betreffen niet direct de onderwijsinterventie zelf, maar meer het ontwikkel-, implementatie- en onderzoeksproces in de school of binnen het project.
- in de wijze waarop onderzoek rondom een bepaald vraagstuk in de praktijk kan worden uitgevoerd. Zo zijn ervaringen opgeschreven over de wijze waarop onderzoek in de praktijk kan worden georganiseerd en over de punten die daarbij aandacht verdienen. Hiermee zijn belangrijke kennis, inzichten en ervaringen die met de projecten zijn opgedaan door betrokkenen expliciet gemaakt, waardoor het mogelijk is om deze met andere scholen (en onderzoekers) te delen.

Op één uitzondering na, was (waren) deze laatstgenoemde kennis/inzichten/ervaringen niet expliciet het doel van de onderzoeksvragen van het project. Deze vormden derhalve meer een ‘onvoorziene opbrengst’ van het praktijkgerichte onderzoek, maar zijn wel waardevol gebleken. Sterker nog: door de geïnterviewde betrokkenen werd deze (meta-)kennis (zeker bij het uitblijven/tegenvallen van bewijs van effectiviteit van de interventie) zelfs als belangrijke opbrengst van het project gezien en ‘doorgegeven’ op het moment dat betrokkenen hun ervaringen deelden met andere scholen. Ook onderzoekers waardeerden deze opbrengst.

2.1.2 Verspreiding van kennis, inzichten, producten

De opgeleverde onderwijsproducten (lesmaterialen, handleidingen, videofilmmpjes, e.d.) en onderzoeksresultaten werden in het algemeen door de consortia op intensieve wijze en via een diversiteit aan uitingsvormen en kanalen verspreid onder zowel onderwijsprofessionals als wetenschappers. Hierbij werden diverse vormen

(schriftelijk, mondeling, digitaal, voordrachten en interactief) en verspreidingskanalen gebruikt (via tijdschriften, via websites, via lerarenopleidingen of intermediairs, via beroepsverenigingen). Er is (volgens de informanten) in het algemeen bij de doelgroepen veel belangstelling voor.

2.1.3 Gebruik van kennis, inzichten, producten

In de impactstudie is onvoldoende inzicht verkregen in de mate waarin de kennis, inzichten, producten door anderen (leraren, scholen, instellingen buiten de consortia) zijn ingezien, gebruikt of toegepast. Daarover zijn wel uitspraken van de geïnterviewden verkregen, maar de beschikbare data zijn niet toereikend om op basis daarvan 'harde uitspraken' te doen.

Daarnaast is geen relatie gevonden tussen de effectiviteit van de onderzochte interventies en de mate waarin de opgeleverde producten feitelijk in de praktijk (van de betrokken scholen zelf) zijn gebruikt. Het lijkt er zelfs op dat een geslaagde interventie niet 'zomaar' ertoe leidt dat deze ook in de praktijk gebruikt gaat worden. Leraren of scholen kunnen op andere gronden wel of niet tot gebruik overgaan. Hierin spelen diverse factoren (leiderschap, onderwijsvisie, onderzoekend vermogen, faciliteiten, beleid) maar ook complexe overwegingen een rol; ook waarden, overtuigingen en voorkeuren van scholen en leraren zijn in deze overwegingen meegenomen. Dit betekent dat in de afwegingen die leraren maken, zeker ook de ervaringen, voorkeuren en het (professionele) oordeel van leraren en scholen een grote rol spelen. Individuele verschillen treden hierbij op bij de leraren.

Andersom is geconstateerd dat een niet-bewezen interventie wel gebruikt wordt. Zo zijn er leraren die een nieuwe (maar bijvoorbeeld niet-werkzaam gebleken) interventie bleven toepassen, omdat die hen persoonlijk wel beviel (positieve ervaringen), terwijl anderen zich voornamelijk wilden laten leiden door positieve onderzoeksresultaten.

Tot slot: binnen meerdere praktijkgerichte onderzoeken is gewerkt aan de 'inbedding' (integratie) van de (onderwijs)interventie binnen het beleid en de praktijk van de school.

2.2 Wat het onderzoeksproject in de scholen teweeg heeft gebracht

In deze paragraaf wordt beschreven wat het onderzoeksproject in de scholen teweeg heeft gebracht: bij de start en gedurende de fase van vraagarticulatie, tijdens het onderzoek en na afloop.

2.2.1 Bij initiatie van het onderzoek en vraagarticulatie

Wat heeft het project teweeg gebracht gedurende de fase van initiatie en vraagarticulatie? Hierin zijn verschillen tussen de projecten waargenomen.

INITIATIE

Een eerste verschil betreft wie of wat er een rol heeft gespeeld in de initiatiefase van het onderzoek. Dit staat in tabel 1 samengevat.

Tabel 1: Verschillen tussen projecten in de initiatiefase: wie of wat speelt een belangrijke rol?

Leraren	Schooldirectie	Wetenschappelijke kennis over het probleem
Leraren zijn nauw betrokken bij de opstart van het project en/of nemen het initiatief.	<ul style="list-style-type: none"> – Het besluit tot deelname wordt door de schooldirectie genomen. – Leraren zijn niet nauw betrokken bij de opstart van het project. – Besluit tot deelname gebeurt bijvoorbeeld op basis van: <ul style="list-style-type: none"> – geaggregeerde gegevens (op (boven)schoolniveau); – de wens (de invoering van) een ict-tool of onderwijsmethode met wetenschappelijk onderzoek te onderbouwen; – een wens tot innoveren. 	<ul style="list-style-type: none"> – In het netwerk van de onderzoeker of uitgever worden leraren of scholen gezocht die het probleem 'herkennen'. – Wetenschappelijke kennis over de ervaren problemen in de praktijksituatie vormden aanleiding om scholen te zoeken en een praktijkgericht onderzoeksproject te initiëren.

HET STELLEN VAN DIAGNOSE

In de projecten is het niet altijd duidelijk dat er op een zorgvuldige wijze een 'diagnose' van de probleemsituatie is gesteld.

Ten tweede is niet in alle projecten een zorgvuldige diagnose gesteld, waaraan de uitgevoerde interventie een oplossing zou moeten bieden. In voorkomende gevallen is de ontwikkelde interventie door leraren niet altijd als passend ervaren. Ook onderzoekers concludeerden na afloop soms dat de interventie toch niet helemaal aansloot bij het concrete probleem in de betreffende situatie, hetgeen naar hun zeggen invloed heeft gehad op de onderzoeksresultaten. Daarmee kan betwijfeld worden of het praktijkgericht onderwijsonderzoek (vanuit het perspectief van deze concrete praktijksituatie èn vanuit onderzoekersperspectief) in deze concrete situatie het meest passende, efficiënte en effectieve instrument is geweest om vragen of problemen aan te pakken en het onderzoek uit te voeren.

Uit analyse wordt duidelijk dat in sommige situaties wel en in andere situaties niet is getoetst of het onderzoek en 'de interventie' wel passend waren in de concrete situatie in de school van de deelnemende leraar en de desbetreffende leerling(en). Met andere woorden: het is niet duidelijk geworden dat er in alle projecten op zorgvuldige wijze een 'diagnose' is gesteld, waarvoor de interventie uit het onderzoek wordt aangedragen. Dit fenomeen kan aangeduid worden met 'jump to solutions'.

Dit laat overigens onverlet dat:

- leraren wel degelijk baat kunnen ervaren van een dergelijke interventie;
- deze interventie in de onderzochte school veranderingen teweeg kan brengen;
- het onderzoek kennis kan opleveren voor 'het onderwijsveld' (eventueel als 'bijvangst').

2.2.2 Tijdens het onderzoek

Een volgende bevinding heeft betrekking op *de wijze van samenwerken tussen onderzoekers en praktijkprofessionals* en op de rollen die onderzoekers en de leraren die de interventie uitvoerden binnen het project hebben gehad.

In de samenwerking tussen onderzoekers en praktijkprofessionals hebben we drie varianten onderscheiden:

- a) een variant met een 'klassieke' rolverdeling tussen onderzoekers en praktijkprofessionals,*
- b) een variant ((co-)ontwerp) waarin praktijkprofessionals (in meer of mindere mate samen met onderzoekers) ontwerpen en onderzoekers de onderzoeksactiviteiten vervullen en*
- c) een rolverdeling waarin de onderzoeksactiviteiten in gezamenlijkheid worden uitgevoerd (co-creatie).*

In bijna alle kortlopende praktijkgerichte onderzoeken is aan of met een concreet les- of onderwijsproduct gewerkt, en werd dit op effectiviteit onderzocht. Bij bijna alle projecten speelden onderzoekers in alle fasen van het onderzoek een rol, behalve bij het uitvoeren van de interventie. Leraren hadden in alle projecten een rol bij de uitvoering van de interventie, maar er zijn grote verschillen tussen de projecten als het gaat om de betrokkenheid van die leraren in de andere fasen van een onderzoek. Daarbij hebben we drie varianten in de rolverdeling onderscheiden:

- a) variant a: de 'klassieke rolverdeling': de leraren hadden vooral een rol bij het uitvoeren van de interventie die vanuit onderzoekers of een uitgever werd geleverd. De leraren voerden de interventie (min of meer) zoals bedoeld uit, na een instructie of professionalisering vanuit de ontwerpers. De onderzoekers voerden de onderzoeksactiviteiten van het experiment uit, d.w.z. zij ontwierpen de onderzoeksmethoden, zij analyseerden de data en trokken de conclusies;

- b) variant b: (co-)ontwerpers: leraren voerden de interventie uit, maar speelden daarnaast ook een rol bij het initiatief nemen (draagvlak creëren binnen de school), het ontwerpen en ontwikkelen van de interventie (soms op aanwijzingen van de onderzoekers; soms was de te onderzoeken interventie 'door de praktijk ontwikkeld') en het actief verzamelen van de data. De onderzoekers ontwierpen weer de onderzoeksmethoden en -materialen, analyseerden de data en trokken de conclusies;
- c) variant c: co-creatie: leraren speelden een rol bij het initiëren van het project, het formuleren van onderzoeksvragen, het analyseren van de data, het trekken van conclusies, het leveren van een bijdrage aan de eindrapportage, het verspreiden van onderzoeksresultaten. Bij deze projecten is (interactief) samengewerkt in (bijna) alle fasen van het onderzoek.

Deze drie varianten zijn varianten van samenwerken gedurende de fase van initiatie en vraagarticulatie, en gedurende het feitelijke onderzoeksproject. Of een project behoort tot een variant a, b of c, zegt overigens nog niet zoveel over de kwaliteit waarmee het beoogde project wordt uitgevoerd. Bij alle drie varianten kwam het voor dat er 'volgens plan' of 'minder goed volgens plan' werd uitgevoerd: de ene variant werd in het algemeen niet 'beter volgens plan' uitgevoerd dan de andere.

Wel kan worden geconcludeerd dat in het algemeen de slagvaardigheid, betrokkenheid en toegankelijkheid van alle partners in het onderzoek bevorderend hebben gewerkt voor het genereren van impact tijdens het project. Heldere afstemming en communicatie over taken, rollen en facilitering in de school en bij de onderzoeker, steun van directie en facilitering (geld, tijd en ruimte) hangen samen met een goede samenwerking.

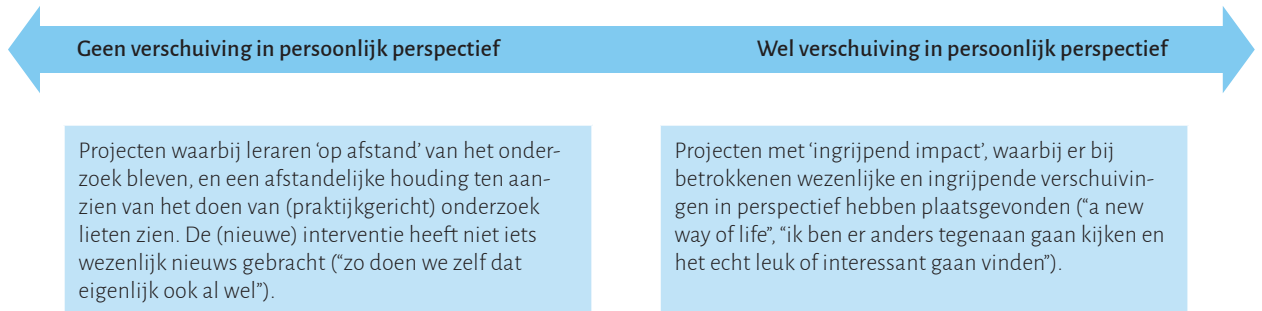
2.2.3 Overall: gevolgen van het gehele onderzoeksproces in de deelnemende scholen

De conclusie luidt, dat alle projecten wel 'iets' in de scholen teweeg hebben gebracht: soms negatief ("organisatorisch gedoe"), soms positief of duurzaam. In veel projecten was het wel zo dat leraren:

- 'uit hun comfortzone' zijn gebracht;
- tot ander 'gedrag' zijn gebracht (en dat wordt niet altijd als 'positief' bestempeld);
- zich meer bewust zijn geworden van de gewone gang van zaken binnen de klas/scholen (hoe doen we dat eigenlijk?).

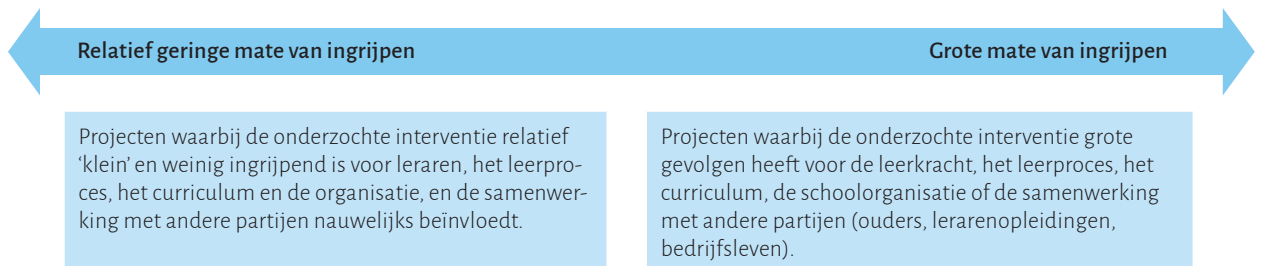
Verder zijn veel verschillen geconstateerd tussen de projecten. Zo zijn er projecten waarin nauwelijks een verschuiving bij de praktijkprofessionals in persoonlijk perspectief kon worden waargenomen, en projecten waarin dat juist wèl werd gezien.

Figuur 2: Mate van verschuiving in persoonlijk perspectief (t.a.v. de interventie en/of t.a.v. het doen van onderzoek)



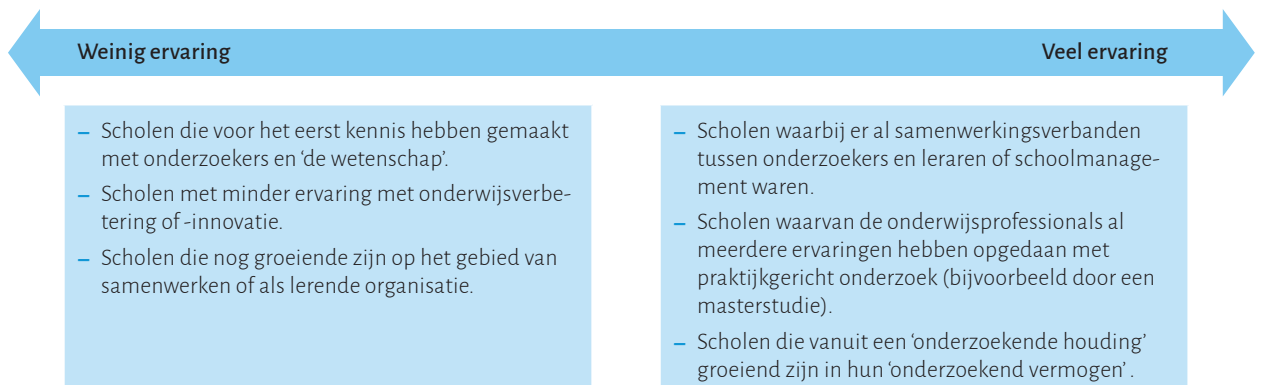
Deze verschijnselen hangen mogelijk samen met de mate waarin de interventies ingrijpen in de praktijk. Zo zijn er projecten die relatief weinig ingrepen op de 'gewone' gang van zaken in de school, en projecten die relatief sterk daarop ingrepen.

Figuur 3: Mate waarin projecten ingrijpen in de praktijk



Niet alleen verschilden de projecten van onderwerp, bedoeling en context, ook verschilden scholen in (zo te noemen) hun onderzoekend vermogen. Zo waren er bijvoorbeeld scholen bij de onderzoeken betrokken met weinig ervaring met het doen van onderzoek, en scholen met veel ervaring. En dat heeft mogelijk mede bepaald op welke wijze de onderlinge samenwerking vorm heeft kunnen krijgen.

Figuur 4: Ervaring van scholen met onderzoek



Ook waren er verschillen in 'houding' van de onderzoekers. Waar de ene onderzoeker als opbrengst heeft geconstateerd dat de interventie door 'gedoe' niet is uitgevoerd zoals bedoeld, hield de ander daar in de opzet en aanpak al rekening mee en bood begeleiding en coaching om dit te ondervangen.

Dé impact na afloop van de zestien projecten is daarmee dus niet 'zomaar' en 'op afstand' te duiden, zonder het onderwerp, de bedoeling (van betrokkenen), en de context van het afzonderlijke project en van de deelnemende partijen te kennen. Sommige projecten verschilden immers in opzet en in de wijze waarop onderzoekers en praktijkprofessionals beoogden samen te werken (zie de varianten).

Dit betekent, ook los van de precieze inhoud van de onderwijsinterventie, dat de bijdrage die een praktijkgericht onderzoek leverde aan het proces van onderwijsvernieuwing of verbetering van de school, ook altijd in de context van de desbetreffende onderzoeks- en praktijksituatie moet worden gezien. Of een project daarbij succesvol is, hangt derhalve ondermeer af van de context van de school (leercultuur, innovatievermogen, onderzoekend vermogen, leiderschap, beleid), en/of de tijd, ruimte en middelen die voor het onderzoek voorhanden zijn. Voor sommige scholen/professionals kan de ene samenwerkingsvariant (voorlopig) beter passend zijn dan de andere variant, of er valt (vooralsnog) met de ene variant meer winst te behalen dan met de andere variant. Dit betekent dat niet op voorhand gezegd kan worden dat de ene variant in alle situaties beter is dan de andere, of (tijdens het project) tot meer of betere kennisontwikkeling of -benutting zal leiden. Dat hangt af van de bedoeling en het perspectief, dat wordt gehanteerd.

In het algemeen kan wel worden gesteld dat er in de scholen - om tot daadwerkelijke en duurzame gedragsveranderingen te komen - vaak diepe (leer-)processen (in gezamenlijk verband) nodig zijn, zeker als er sprake is van complexe en weerbarstige vraagstukken: niet alleen na afloop van het project, maar gedurende het gehele project. Deze processen omvatten complexe processen van kennisbenutting en -ontwikkeling.

Hierbij kunnen een aantal opmerkingen worden geplaatst.

Een eerste opmerking betreft het realiseren van (veelbelovende of effectieve) interventies in de praktijk om ze met de praktijkgerichte onderzoeken op effectiviteit te onderzoeken (is de interventie effectief?). Gedurende deze effectstudies vloeyde als het ware kennis uit eerder onderzoek richting de praktijk (vgl. de feedbackfunctie van – eerder – onderzoek). Deze kennis werd daarmee gedurende de praktijkgerichte onderzoeken benut binnen de scholen. Ter wille van de effectstudies werd het in voorkomende gevallen belangrijk gevonden dat deze interventies precies zó werden begrepen, vormgegeven en toegepast zoals ze waren bedoeld. Dit is voor praktijkprofessionals echter niet altijd eenvoudig om te realiseren, aangezien de kennis over de werking van en over de uitvoering van die interventies soms 'diep' ingrijpt op gangbare opvattingen en in bestaande routines. Er is dus soms veel nodig om leraren voor te bereiden op de nieuwe praktijk (ook in tijd, uitleg, oefening, praktijk). Daar komt bij dat het in de praktijk lastig is om alle relevante variabelen 'onder controle te houden'. Daarnaast spelen in de praktijk andere overwegingen een rol dan de puur onderzoekstechnische (zoals de overweging van het 'juist uitvoeren van de interventie'), zoals praktische overwegingen. Bovendien blijkt in de praktijk dat de genoemde interventies niet louter in de ontwerpfase van onderwijs, maar op continubasis door onderwijsprofessionals worden aangepast, ingezet en benut met het doel bij te dragen aan de praktijk. Uitgangspunten, impliciete waarden, opvattingen en overtuigingen worden bij voortduring aangepast en processen van kennisbenutting vinden (mogelijk) continu plaats.

Vanwege deze processen van kennisbenutting, kan het helpen als er gedurende de kortlopende praktijkgerichte onderzoeken een heldere communicatie en/of dialoog plaatsvindt tussen onderzoekers en praktijkprofessionals. Zeker ten behoeve van de impact op de deelnemende scholen, dient hierbij aandacht uit te gaan naar de wijze waarop de interventies zodanig naar de praktijk worden overgedragen en zodanig in de praktijk kunnen worden ingezet dat ze leiden tot daadwerkelijke onderwijsverbetering.

Een tweede opmerking betreft de situatie waarin (nieuwe) kennis wordt ingezet. De (eerder bewezen) onderzoekskennis dient ook in geschikte situaties (op basis van een passende 'diagnose') en op een praktisch bruikbare en haalbare wijze te worden ingezet en ingepast in de praktijk, ten einde onderwijsverbetering te kunnen realiseren. Het kan hierbij helpen als onderzoekers en praktijkprofessionals gedurende het onderzoeksproject (in de opstartfase maar ook voortdurend) met elkaar in gesprek zijn (vgl. de dialoog-functie van onderzoek) om een juiste 'diagnose te stellen', om bruikbare kennis in te zetten en te toetsen of en hoe dit tot daadwerkelijke onderwijsverbetering leidt.

Tot slot: naast de feedbackfunctie en de dialoogfunctie van onderzoek, is gebleken dat de ervaring van het doen van onderzoek zèlf belangrijk kan zijn. Door het meedoen aan onderzoek, werden voor een aantal betrokkenen de effecten van hun handelen zichtbaar gemaakt. Daarmee kan de essentie van het doen van onderzoek en van het benutten van onderzoeksresultaten voor betrokkenen duidelijk worden ("Oh, is dàt de bedoeling?"). Deze functie van onderzoek verwijst naar de ervaringsfunctie van onderzoek.

2.3 Beelden, verwachtingen, opvattingen

Een laatste conclusie is, dat sterk de indruk is verkregen, dat er bij de uitvoerders van de projecten (onderzoekers, begeleiders, onderwijsprofessionals enzovoort), verschillende beelden, verwachtingen en opvattingen bestaan over het praktijkgerichte onderzoek. Deze beelden, verwachtingen, opvattingen betreffen ondermeer wat men onder 'de praktijk' verstaat, wat de bedoeling is van het project, wat de rol van onderzoekers en praktijkprofessionals zou moeten zijn, de plaats waar de kennis over de interventie wordt ontwikkeld, de aard van de kennis die wordt ontwikkeld, de gewenste wijze van kennisproductie, kennisontwikkeling, kennisoverdracht. In tabel 3 staan een aantal voorbeelden.

Tabel 3: Beelden, verwachtingen en opvattingen van onderzoeksprojecten

Beelden, verwachtingen, opvattingen over:	Bijvoorbeeld:
Wat 'de praktijk' of 'de onderwijspraktijk' is	<ul style="list-style-type: none"> – de situatie in de klas – de situatie in en rondom de klas en de scholen – de situatie op één afdeling binnen een school – onderwijspraktijk in Nederland
De bedoeling van het project	<ul style="list-style-type: none"> – gezamenlijk een onderzoeksproject uitvoeren – nieuw lesmateriaal ontwikkelen – een ict-tool inzetten – een professionaliseringstraject volgen – een vernieuwing doorvoeren – met collega's samenwerken – kennis ontwikkelen, die breder toepasbaar is
De rol van de onderzoeker in het project (en de mate van objectiviteit van de onderzoekende partij)	<ul style="list-style-type: none"> – de overtuiging dat een onderzoeker objectief en waardenvrij dient te zijn en distantie dient te bewaren – de overtuiging dat intersubjectiviteit binnen het onderzoek prima (of het hoogst haalbare) is, en/of dat een onderzoeker ook kan participeren in de praktijk (participatief onderzoek)
De rol van de leraar of anderen die de interventie uitvoeren	<ul style="list-style-type: none"> – als uitvoerder van de interventie zoals de ontwerper die heeft bedacht – als (mede-)ontwikkelaar en uitvoerder van een interventie – als partner in een co-creërend proces, waarmee hij ook (al handelend) tracht de zelf mee-ontworpen interventie binnen de eigen situatie bruikbaar, effectief en duurzaam toepasbaar te maken
De plaats waar de kennis over de interventie wordt ontwikkeld	<ul style="list-style-type: none"> – in universiteiten of onderzoeksinstituten – (en/of) in en met de praktijk
De aard van de (beoogde) kennis die wordt ontwikkeld	<ul style="list-style-type: none"> – generiek, – theoretisch – praktijkgericht – context-gebonden – persoonsgebonden – 'los van personen'
De wijze waarop of mate waarin kennis overdraagbaar is van de ene situatie naar een andere context	<ul style="list-style-type: none"> – elders ontwikkelde kennis kan één op één toegepast worden in vergelijkbare situaties – elders ontwikkelde kennis dient begrepen en vertaald te worden naar en binnen andere situaties – kennis is niet eenvoudig overdraagbaar van de ene naar de andere situatie, maar verwijst naar de voortdurende persoonlijke en gezamenlijke (re-)constructies van de werkelijkheid. Van belang is het proces van kennis(re-)constructie.

Er blijken niet alleen diverse beelden, verwachtingen en opvattingen te bestaan, ook is gebleken dat ze in een aantal projecten veranderden, mede onder invloed van de ervaringen die binnen het praktijkgericht onderzoek zijn opgedaan. Zo gaf één geïnterviewde praktijkprofessional aan, dat haar beeld rondom het doen van onderzoek gedurende het traject is veranderd: onderzoek doen is niet alleen het uitvoeren van (grootschalig)

kwantitatief effect-onderzoek. Zij heeft daarbij ervaren dat het meedoen aan onderzoek interessant is en dat ze er 'wél warm van wordt'.

De variatie aan opvattingen en beelden over 'onderzoek doen', houden mogelijk ook verband met de drie genoemde varianten. Ze kwamen ook gedurende de deskresearch naar boven. De variatie was terug te zien in de opvattingen, beelden en verwachtingen van diverse betrokkenen in de NRO-beoordelingsprocedures (preadviseurs, adviseurs, beoordelaars, PPO-programmaraadsleden, enzovoort), en in de interpretaties die men zich van de NRO-procedures en -criteria heeft gevormd.

Deze opvattingen, beelden en verwachtingen 'kleuren' als het ware de interpretaties van betrokkenen van begrippen als 'praktijk', 'praktijkgericht onderzoek', 'goed onderzoek', 'validiteit', 'betrouwbaarheid', 'generaliseerbaarheid', 'samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals', 'tweerichtingsverkeer', 'wederkerigheid' en geven vorm aan de activiteiten die er binnen het project door betrokkenen worden uitgevoerd.

SPRAAKVERWARRINGEN

Gezien de diversiteit aan opvattingen, beelden en verwachtingen lijkt er in veel situaties ook sprake te zijn van Babylonische spraakverwarringen. Vaak zijn (en blijven) deze opvattingen, beelden en verwachtingen impliciet en worden ze niet uitgesproken. Wat voor de één echter volkomen logisch is, is dat voor de ander niet. De spraakverwarringen kunnen dan contraproductief werken binnen het specifieke praktijkgerichte onderzoeksproject en binnen de NRO-beoordelingsronden in het algemeen, ondanks dat het project past binnen de definitie van 'praktijkgericht onderzoek', zoals door het NRO / de PPO is omschreven.

2.4. Onderliggende visies op kennisontwikkeling en praktijkgericht onderzoek?

Uit bovenstaande bevindingen vallen een aantal zaken op. Enerzijds zien we een grote diversiteit aan varianten van praktijkgericht onderzoek en anderzijds zien we diverse opvattingen rondom 'goed' onderzoek met Babylonische spraakverwarringen tot gevolg³. Deze zaken hangen mogelijk samen met een diversiteit aan onderzoeksstromingen en –paradigma's, die ook onderwerp zijn in het debat dat in de wetenschap en binnen het praktijkgerichte onderzoeksveld wordt gevoerd over wat kenmerken en (kwaliteits)criteria zijn voor 'goed' praktijkgericht onderzoek⁴.

- 3 In verband hiermee kan verwezen worden naar 'een studie naar de relatie tussen opvattingen over kennisproductie en opvattingen over onderwijs en leren bij onderwijskundigen werkzaam in het hoger onderwijs' van Smits (2012). Net als onderwijskundigen diverse (impliciete) opvattingen hebben over kennisproductie, leren en onderwijzen, zal dat voor onderzoekers, praktijkprofessionals, beleidsmedewerkers en anderen niet anders zijn.
- 4 Vergelijk bijvoorbeeld van Aken en Andriessen (2011); Andriessen (2014); Dimon (2016); Coonen & Nijssen (2011); Forum voor Praktijkgericht onderzoek (2012); HBO-raad (2011); Heikkinen, e.a. (2016); Martens (2012); Martens e.a. (2012); Ponte (2002); Ros (2015); Ros e.a., (2013); Tavecchio & Gerrebrands (2012); Wassink (2016). En vergelijk ook de vele bijeenkomsten, studiedagen, conferenties die rondom dit thema zijn en worden georganiseerd, bijvoorbeeld door de VOR, de NRO, de lectoren, de raden (PO, VO, MBO), de beroepsgroep van leraren, scholen.

Belangrijk hierbij lijkt te zijn welke opvattingen aan de projecten ten grondslag liggen ten aanzien van wat kennis is, hoe deze dient te worden ontwikkeld, verspreid en in andere contexten kan worden benut.

Zo zijn er enerzijds stromingen waarbij het objectiviteitsbeginsel van kennis een belangrijk uitgangspunt is. Er wordt hierbij vanuit gegaan dat begrippen eenduidig zijn, en dat 'kennis' objectief is waar te nemen, 'los' van de context en 'los' van personen. Daarvoor is het nodig dat de onderzoeker op afstand (als 'buitenstaander') en zo objectief mogelijk (scherp en waarde vrij) de verschijnselen waarneemt en vaststelt, analyseert en conclusies trekt. De ontwikkelde objectieve kennis kan vervolgens (lineair) worden overgedragen naar en toegepast in andere contexten. Anderzijds zijn er stromingen waarin kennis verwijst naar de interpretaties van verschijnselen (constructivisme). Bij deze interpretatieve benadering zijn onderzoekers zich ervan bewust dat 'kennis' interpretaties zijn van de werkelijkheid. En dat geldt ook voor kennis uit onderzoek. In het onderzoek worden derhalve meerdere perspectieven (intersubjectiviteit) gecombineerd om tot zinvolle gezamenlijke betekenisverlening te komen: praktijkprofessionals en onderzoekers werken nadrukkelijk samen aan kennisontwikkeling. Door gezamenlijk te zoeken naar gezamenlijke betekenisverlening, te onderzoeken en te verbeteren wordt gestreefd naar symbiose, synthese en voortdurende kwaliteitsverbetering. Wanneer de ontwikkelde kennis naar andere contexten worden overgedragen, vindt voortdurende aanpassing en (her) interpretatie plaats.

Deze verschillende epistemologische opvattingen (over kennis, kennisontwikkeling, -verspreiding en -benutting) hebben derhalve gevolgen voor de wijze waarop onderzoekers en praktijkprofessionals samenwerken, voor de rollen die zij beide vervullen, voor de wijze waarop het onderzoek wordt opgezet, voor de aard van de ontwikkelde kennis, voor de veronderstelde beoordelingscriteria van de projecten, en voor de wijze waarop die kennis wordt overgedragen naar het veld. Ook aan de drie genoemde varianten van praktijkgericht onderzoek liggen mogelijk (impliciet) dergelijke opvattingen ten grondslag.

De vraag is in welke context welke variant van praktijk(gericht) onderzoek tot de grootste (duurzame) onderwijskwaliteitsverbetering zal leiden.

Gezien de beperking van de impactstudie (zie de inleiding), kunnen op basis van deze impactstudie geen onderbouwde uitspraken worden gedaan, zeker niet als er geen helder omschreven en eenduidig beeld bestaat van welke impact er met de PPO-onderzoeken wordt beoogd. Voor elk van de varianten kunnen immers verschillende criteria voor impact en criteria voor kwaliteit worden opgesteld, afhankelijk van de bedoelingen en achterliggende (impliciete) opvattingen van de desbetreffende variant (vergelijk Anderson & Herr, 1999; Heikkinen, e.a., 2016).

3 Implicaties

Op basis van bovenstaande conclusies zijn enkele implicaties geformuleerd met betrekking tot:

17

- afhankelijkheid van onderwerp en context (3.1);
- beoogde impact (3.2);
- verheldering van het concept 'praktijkgericht onderzoek' (3.3);
- aard van de kennis en mogelijke generalisatie en kennisbenutting (3.4);
- behoefte aan inzichten in (het bevorderen van) processen van kennisbenutting, valorisatie, kennisontwikkeling, kennis-co-creatie (3.5);
- behoefte aan inzichten in werkzame elementen van praktijkgericht onderzoek: wat werkt wanneer hoe? (3.6).

3.1 Afhankelijk van onderwerp en context

Eén van de conclusies van de impactstudie was dat de gerealiseerde impact van een project binnen de scholen het beste binnen de (veranderende) context van het desbetreffende project en de desbetreffende scholen kan worden geduid en gewaardeerd en wel samen met betrokken onderwijsprofessionals en onderzoekers. Dit impliceert dat een voortdurende verheldering (ook over impliciete veronderstellingen, beelden en opvattingen) binnen het project en daarbuiten onontbeerlijk is. Dit zou kunnen betekenen dat betrokkenen zelf zich verantwoord voor:

- de gemaakte keuzen;
- het gehanteerde perspectief van kennisontwikkeling en -benutting;
- de te hanteren beoordelingscriteria;
- de kwaliteit van de output en impact, die er (gegeven de context) is/wordt geleverd.

3.2 Verheldering beoogde impact

Een tweede implicatie is dat de impact van praktijkgericht onderzoek nader gespecificeerd zou moeten worden in het licht van de bedoeling die het NRO ermee heeft. Dit betekent dat er binnen elk project helderheid zou moeten bestaan over de volgende kwesties:

- Wat is binnen (gegeven de concrete context) de beoogde impact?
- Op welke wijze zal het praktijkgerichte onderzoek bijdragen aan het realiseren van deze impact?
- Is het bijvoorbeeld de bedoeling dat het project concrete (en wetenschappelijk onderbouwde) producten van relatief 'kleine' (weinig ingrijpende) of juist 'grotere' (sterk ingrijpende) interventies oplevert, waarvan het de bedoeling is dat andere scholen die kunnen gaan gebruiken?
- Is het de bedoeling dat het project concrete (transfereerbare) producten oplevert en/of juist inzichten in werkzame mechanismen, principes en handelingsaanbevelingen?
- Ook zou er helderheid moeten komen over de volgende kwesties:
- Is het met de NRO-subsidie mogelijk dat het project leraren begeleidt bij het toepassen en inzetten van nieuwe inzichten in de praktijk?

- Is het mogelijk dat onderwijsprofessionals en onderzoekers gezamenlijk zoeken naar antwoorden op onderzoeksvragen?
- Is het de bedoeling dat onderzoekers en praktijkprofessionals gezamenlijk steeds beter worden in het werken aan onderwijsverbetering/-vernieuwing (versterking van het individueel en collectief onderzoekend vermogen)?

3.3 Verheldering concept

Gezien de discussie in het veld, het wetenschappelijk debat en de Babylonische spraakverwarringen, is meer helderheid gewenst rondom het concept van 'praktijkgericht onderzoek' en rondom de varianten of typen die daarbij mogelijk zijn.

Het NRO gaf bij de evaluatie van deze eerste ronde praktijkgerichte onderzoeken zelf ook als actiepoint aan, te streven naar een duidelijke omschrijving van het type onderzoek dat door de PPO wordt gesubsidieerd en van de bijbehorende kenmerken. Ook geeft het NRO beoordelaars van onderzoeksvoorstellen inmiddels de instructie mee om uit te gaan van de bedoelingen van de aanvrager(s) en niet vooringenomen te zijn, bijvoorbeeld ten aanzien van bepaalde onderzoeksmethoden.

De spraakverwarringen maken het voeren van een voortdurende dialoog binnen de projecten, binnen het NRO en tussen het NRO, het ministerie van OCW en het onderwijsveld noodzakelijk.

3.4 Aard van de kennis en bevorderen van kennisbenutting

Een volgende implicatie betreft de aard van de kennis, die mogelijk bruikbaar is voor andere scholen/instellingen. Meer inzicht is nodig in de vraag welke soort kennis via welk mechanisme overdraagbaar en transfereerbaar is naar een breder onderwijsveld, zodat ook andere scholen of onderwijsinstellingen van het desbetreffende praktijkgerichte onderwijsonderzoek kunnen profiteren.

In de zestien projecten blijkt dat de kennis die wordt opgeleverd:

- direct verband kan houden met de (onderwijs)interventie van het project (bijvoorbeeld een differentiatie-didactiek);
- kan gaan over de wijze waarop een (onderwijs)interventie in een klas of school kan worden toegepast;
- kan gaan over de wijze waarop een ontwikkel-, implementatie- en onderzoeksproces kan worden vormgegeven binnen een school of samenwerkingsverband.

Voor de overdracht van deze verschillende soorten kennis naar andere contexten dient helder te zijn of en via welk mechanisme de verkregen onderzoeksresultaten getransfereerd kunnen worden naar andere contexten en scholen. Hiervoor zijn diverse vormen van generalisatie mogelijk en wenselijk, afhankelijk van het desbetreffende onderzoek (zie bijvoorbeeld Smaling, 2009). Dit betekent dat er een aantal 'stappen' nodig is voordat duidelijk is welke inzichten op welke wijze toepasbaar en onder welke condities transfereerbaar zouden kun-

nen zijn naar andere context. Het wordt aanbevolen om deze (denk-)stappen ook expliciet te maken binnen de (aanvraag voor) onderzoeksprojecten.

Daarnaast mag niet automatisch worden aangenomen dat onderwijsprofessionals ook 'zomaar' deze kennis overnemen en inzetten in hun eigen praktijk. Dat geldt zeker voor de kennis die 'diep' ingrijpt op gangbare opvattingen en routines binnen de school. Deze kennis wordt door de betrokkenen geïnternaliseerd, gewaardeerd en afgewogen, 'ingepast' in de eigen context, vertaald voor de eigen schoolpopulatie en geïntegreerd in de eigen schoolorganisatie (vgl Dixon, 1999), en daar zijn ook complexe processen van (gezamenlijke) betekenisverlening voor nodig. Complexe processen van (gezamenlijke) betekenisverlening zijn van invloed op de wijze waarop de projecten in de praktijk gestalte krijgen en impact genereren. Deze processen doen ook een groot beroep op de (versterking van de) autonomie en professionaliteit van betrokkenen (vergelijk Biesta, 2007; Kneyber & Evers, 2015; Lieskamp & Vink, 2015; Wassink, 2016). Uit de impactstudie is naar voren gekomen dat er behoefte bestaat aan meer inzichten in of kennis over:

- de wijze waarop complexe processen van (gezamenlijke) betekenisverlening een rol spelen bij het (inzetten van onderzoeksresultaten bij het) verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs;
- de wijze waarop die processen (met praktijk- of praktijkgericht onderzoek) kunnen worden beïnvloed.

Uit de impactstudie komt naar voren dat de kennis en inzichten over de wijze waarop deze ontwikkel-, implementatie- en onderzoeksprocessen verlopen en het beste met praktijkonderzoek of praktijkgericht onderzoek kunnen worden ondersteund ('meta-kennis'), veelal niet expliciet in de onderzoeksvragen of -aanpakken zijn opgenomen. Terwijl juist deze vragen vaak leidend zijn binnen de projecten. Betrokkenen in de praktijk van de scholen en onderzoekers waarderen deze kennis en inzichten wel zeer sterk. Dit impliceert (ter wille van de kennisbenutting na afloop) dat het van belang is dat met de PPO-onderzoeken nadrukkelijk (ook) dit type kennis en inzichten wordt opgeleverd.

3.5 Behoefte aan inzichten in (het bevorderen van) processen van kennisbenutting, valorisatie, kennisontwikkeling, kennis-co-creatie

Een volgende implicatie is dat meer onderzoek nodig is om inzichten te verkrijgen in die processen van kennisbenutting, valorisatie, kennisontwikkeling, kennis-co-creatie in de praktijk en in de wijze waarop deze processen kunnen worden bevorderd.

Het lijkt erop dat er nog veel onduidelijkheid is over de wijze waarop die kennisbenutting plaatsvindt of het best kan worden bevorderd.

De volgende vragen kunnen hierbij van belang zijn

- Hoe vinden processen van kennisbenutting, valorisatie, -ontwikkeling en -co-creatie plaats (in teams, in scholen, in het onderwijsveld)?
- Welke condities spelen een rol?
- Wat is de opbrengst van deze processen?

- Wat werkt wanneer het beste?
- Hoe kan het beste worden bevorderd dat onderzoeksresultaten zodanig in de praktijk worden benut als input voor handelen in het hele onderwijsveld, dat het leidt tot daadwerkelijke en duurzame onderwijsverbetering of -vernieuwing?

De behoefte aan deze inzichten komt enerzijds naar voren uit een aantal van de zestien praktijkgerichte onderzoeksprojecten. Anderzijds kan dat ook worden afgeleid uit de diversiteit aan opvattingen, beelden en verwachtingen die er ‘in het veld’ en bij onderzoekers bestaat over de wijze waarop het NRO-praktijkgerichte onderzoek kan of zou moeten worden uitgevoerd, wat ze op moeten leveren voor de onderzochte scholen én voor het bredere onderwijsveld, en over de wijze van kennisverspreiding (kennisoverdracht, dialoog).

3.6 Behoefte aan inzichten in werkzame elementen van praktijkgericht onderzoek: wat werkt wanneer hoe?

Een laatste implicatie is dat er behoefte is aan inzichten in effecten van diverse varianten van praktijk(gerichte) onderzoeken op de kennisverspreiding en -benutting.

Belangrijke vragen voor de toekomst zijn:

- Wat zijn werkzame elementen van deze variant van praktijk(gericht) onderzoek in het licht van de door NRO beoogde impact?
- Wat werkt wanneer en hoe?
- In welke conditie leidt welke variant van praktijk- of praktijkgericht onderzoek via welke mechanisme tot welke resultaat en welke impact? Hierbij kan ook gedacht worden aan mechanismen van collectieve betekenisverlening van betrokkenen in het project. ●

4. Bronnen

- Abma, T. A. (2000). Onderhandelend evalueren. Fourth Generation Evaluation' van Egon Guba en Yvonna Lincoln. In: P. de Jong & A. Michels (Red.) Serie: Klassieke studies in de bestuurskunde nr. 17.
- Aken, J. van, & Andriessen, D. (2011). Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect. Boom/Lemma
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?. *Educational researcher*, 28(5), 12-40.
- Andriessen, D., & van Praktijkgericht Onderzoek, L. M. (2014). Praktisch relevant én methodisch grondig?. *Dimensies van onderzoek in het hbo*. Lectorale Rede. Hogeschool van Amsterdam
- Berg, N. van den (2016). Grenspraktijken. Lectorale rede. Wageningen: STOAS Videntum
- Berg, J. van den, Hoeve, A., & Zitter, I. (2012). Op zoek naar wat werkt? Mesomagazine. Verkregen via http://www.designcrewhosting.com/ecbo/downloads/MesoMagazine_2012_April.pdf
- Biesta, G. (2007). Why "what works" wont work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Boeije, H. (2005). Kwalitatief onderzoek. *Onderzoeksmethoden*, 253-289.
- Boer, P. den & Teurlings, C. (2015). Duurzaam innoveren: lessen uit een innovatiearrangement. Ede: HPBO.
- Boon, W., & Hurlings, E. (2013). Kenniscopproductie voor de grote maatschappelijke vraagstukken. Rathenauinstituut.
- Boonstra, J., & Caluwé, L. D. (2006). Intervenieren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interacties. Deventer: Kluwer.
- Caluwé, L. D. en H. Vermaak (2002). *Leren veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Coonen, H. W. A. M., & Nijssen, A. J. (2011). Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk: Naar een landelijke organisatie van onderwijsonderzoek en bevordering van kennisbenutting in het kader van het Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen.
- DBA Group, Vorst (2009). Sociaal Constructivistisch Onderzoeksperspectief en Grounded Theory. Paper DBA Group. Verkregen via <http://docplayer.nl/7650899-Sociaal-constructivistisch-onderzoeksperspectief-en-grounded-theory.html>
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization studies*, 29(3), 393-413.
- Dixon, N. M. (1999). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Gower Publishing, Ltd.
- Forum voor Praktijkgericht onderzoek (2012). *Forum voor Praktijkgericht onderzoek*. Bouwstenen voor de lector. Den Haag; Vereniging Hogescholen
- 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*. Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- HBO Raad (2011). *Kenmerken, randvoorwaarden en criteria van Praktijkgericht Onderzoek*. Den Haag: HBO Raad.
- Heikkinen, H. L., de Jong, F. P., & Vanderlinde, R. (2016). What is (good) practitioner research?. *Vocations and Learning*, 9(1), 1-19.
- Hermans, K. (2008). Evidence-based practice: opportuniteit voor sociaal werk. *Alert*, 34(2), 13-23.
- Hoyle, E. (1975) Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (eds) *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals* (London, Ward Lock Educational in association with Open University Press).
- Kneyber, R., & Evers, J. (Eds.). (2014). *Het alternatief: weg met de afrekencultuur in het onderwijs!*. Meppel: Boom.
- Lieskamp, M., & Vink, R. (2015). *Vertrouwen, verbinden en vakmanschap in het onderwijs. Strategisch hr-beleid voor een professionele leergemeenschap*. Uitgeverij PICA
- Martens, R. (2012). 2. Praktijkgericht wetenschappelijk onderwijs-onderzoek. *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*, 2.
- Martens, R., Kessels, J., De Laat, M. F., & Ros, A. (2012). *Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Onderzoeksmanifest LOOK [Practice-based scientific research. Research manifest LOOK]*. Heerlen, the Netherlands: Open Universiteit Nederland.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. Directie Hoger Onderwijs en Studiefinanciering (2015). *De waarde(n) van weten. Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek 2015-2015*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2014). *Wetenschapsvisie 2025. Keuze voor de toekomst*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Nationaal plan onderwijswetenschappen (2011). *Nationaal plan onderwijs/leerwetenschappen*. Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen.
- NRO (2013). *Programmabrochure NRO Kortlopend onderzoek*. Den Haag: NWO/NRO
- NRO (2013). *Evaluatie subsidieronde kortlopend onderwijsonderzoek PPO*. Verkregen via <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/07/NRO-Evaluatie-financieringsronde-PPO-kortlopend-juli2014.pdf>.
- NRO (2016). *Met onderzoek onderwijs vernieuwen. Programma Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek 2016–2019*. Den Haag: NWO/NRO
- Pater, C. J., Slight, H., & Eck, E. V. (2012). *Verklarende evaluatie. Een methodiek*. Rapport, 882.
- Pattyn, V., & Verweij, S. (2014). *Beleidsvaluaties Tussen Methode En Praktijk: Naar Een Meer Realistische Evaluatiebenadering (Policy Evaluations between Method and Practice: Towards a More Realistic Evaluation Approach)*. Burger, Bestuur & Beleid, 8(4), 260-267.
- Peters, V., & Wester, F. (2009). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Uitgeverij Cotinho.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door leraren: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*.
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad
- Ros, A. (2015). *Organisatie van praktijkonderzoek in de school*. Kwal-

teitsreeks van het Steunpunt Opleidingsscholen van de PO Raad en de VO-raad.

Ros, A., Amsing, M., Ter Beek, A., Beek, S., Hessing, R., Timmermans, R., & Vermeulen, M. (2013). Gebruik van onderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Scheerens, J. (2014). Evidence based educational policy and practice: The case of applying the educational effectiveness knowledge base. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 83-99.

Simon, F. (2016). Het duivelse dilemma van praktijkgericht onderwijs-onderzoek. *Onderwijsinnovatie*, juni, 25-29.

Smaling, A. (2009). Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek. *Kwalon*, 3, 2.

Smits, J. (2012). Modus 1 of modus 2? Een studie naar de relatie tussen opvattingen over kennisproductie en opvattingen over onderwijs en leren bij onderwijskundigen werkzaam in het hoger onderwijs. Masterscriptie Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam o.b.v. M. Volman. Amsterdam: UvA.

Tavecchio, L., & Gerrebrands, M. (2012). Bewijsvoering binnen praktijkgericht onderzoek: methodologische en wetenschapstheoretische reflecties op de onderbouwing van professionele interventies [PPT]. Boon/Lemma

Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.

Wassink, H. (2016) Zinvol onderwijsonderzoek: niet antwoorden maar vragen. Verkregen via <https://onderzoekonderwijs.net/2016/01/28/zinvol-onderwijsonderzoek-niet-antwoorden-maar-vragen/>

Yperen, T. V., & Veerman, J. W. (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek*. Delft: Eburon.