

De kloof tussen wetenschap en praktijk

in tien minuten

Juf Cyrille geeft al dertien jaar les aan groep 6. Vanavond staan er oudergesprekken op de rol. Ze bereidt de gesprekken altijd zorgvuldig voor. Het eerste gesprek van vanavond is eigenlijk meer een combinatie van kennismaking en leerlingbespreking. Safie is nieuw op school. Haar ouders zijn net verhuisd en ze zit nog maar zes weken in groep 6. Safie doet het ontzettend goed. Ze mengt zich uitstekend in de groep en kan prima meekomen met het lesprogramma. Ze is zo'n leerling waar je als juf weinig drukte van hebt.

Auteur: Symen van der Zee

Om precies tien over zes stappen de ouders van Safie binnen. Cyrille vertelt dat Safie prima past in de groep, dat zij zich op haar gemak lijkt te voelen, dat ze in de pauze vaak met drie andere meiden speelt en ook dat het met het leren goed gaat. “Eigenlijk”, zo merkt ze op, “heb ik geen enkele zorg.” De ouders knikken instemmend en herkennen het beeld. “Wilt u ook nog iets weten?”, vraagt Cyrille vervolgens. “Ja, eigenlijk wel”, geven de ouders te kennen. Ze zijn benieuwd volgens welke didactiek er wordt lesgegeven; wat de didactische aanpak is van de school. Juf Cyrille kijkt verrast. Dit soort vragen krijgt ze niet zo vaak. Ze begint enthousiast te vertellen dat ze werken volgens de principes van het ontdekkend en onderzoekend leren. Maar nog voor ze goed en wel kan beginnen aan haar uitleg hierover, vraagt Safie’s vader: “Is dat een effectieve aanpak?” Juf Cyrille schrikt enigszins van de interruptie, en antwoordt: “Ja, ik denk van wel.” De moeder kijkt verbaasd en zegt: “We vragen niet of u denkt dat het effectief is!” Cyrille is nogal overdonderd: “Hoe bedoelt u het dan?” “Nou,” zegt de vader, “er is toch wel onderzoek naar de effectiviteit van de didactiek gedaan?” Juf Cyrille heeft daar eigenlijk geen idee van. Er schiet haar niets te binnen. “Vindt u dat niet wat onverantwoord?”, vraagt de moeder. “Ja, uuhh, ja”, antwoordt juf vertwijfeld. Vader besluit juf de nekslag toe te dienen: “Eigenlijk doen jullie hier op school dus maar wat!” Cyrille komt er niet meer uit. Nog nooit in haar dertien jaar als juf is ze geconfronteerd met dit soort vragen. Hoe moet zij nu weten wat er is gebleken uit onderzoek? De ouders van Safie staan al even perplex. Hoe kan het dat professionals die zoveel uren per jaar aan je kind besteden niets weten over de effectiviteit van hun aanpak? Dat is toch absurd?

De kloof tussen wetenschap en praktijk

Het zijn tien minuten vol wederzijdse verbazing en verontwaardiging. Een kort gesprek, maar wel een gesprek dat de nodige vragen oproept. Hoe komt het bijvoorbeeld dat de juf geen adequaat antwoord heeft? Is zij onprofessioneel? Zouden haar collega’s wel een antwoord hebben? Of zijn de vragen van de ouders misplaatst? Mogen zij van scholen en leraren verwachten dat deze dergelijke vragen kunnen beantwoorden?

De kwesties die het gesprek oproept, zijn lastig. Er zijn geen eenvoudige antwoorden op de vragen. Het is wellicht zorgwekkend dat de juf geen adequate respons heeft, maar het probleem geheel en alleen bij de juf of school neerleggen is wat te kort door de bocht. Aan de andere kant ogen de vragen van de ouders legitiem. Eenieder zal het wenselijk achten dat practici tot op zekere hoogte bekend zijn met de wetenschap en zich in hun werk door de resultaten ervan laten voeden. Toch gebeurt dit in het onderwijs weinig. Praktijk en wetenschap lijken gescheiden werelden. In de vakliteratuur heeft men het over de kloof tussen wetenschap en praktijk. Broekkamp en Hout-Wolters (2006) onderscheiden vier clusters van kernproblemen die deze kloof verklaren: (1) kennis uit onderzoek is onvoldoende hard, (2) onderwijsonderzoek is te weinig praktijkgericht, (3) de gebruikswaarde van de kennis is beperkt, en (4) practici maken gering of verkeerd gebruik van het onderzoek¹. Het is interessant deze problemen in enige lengte te verkennen. Het kan een beter begrip doen ontstaan van wat er zich precies in het tienminutengesprek heeft afgespeeld.

De kwaliteit van onderwijsonderzoek

De ouders van Safie hechten veel waarde aan kennis uit effectonderzoek. De vader meent zelfs dat je als school maar ‘iets doet’ als je niet weet wat uit onderzoek effectief is gebleken. Niet iedereen deelt zijn mening. Scholen die weinig gebruik maken van onderzoek, kunnen volgens velen heel goed overdacht en verantwoord handelen. Bovendien is kennis uit onderzoek niet zaligmakend. Wanneer je namelijk dieper duikt in het onderzoek, blijkt het dat veel onderwijswetenschappers teleurgesteld zijn in de kwaliteit en wat het onderzoek tot dusver aan kennis heeft opgeleverd (Hargreaves, 1996; viWTA, 2007; Levin & O’Donnell, 1999). Sommige wetenschappers menen zelfs dat het onderwijsonderzoek in een ‘credibility crisis’ verkeert en de onderwijswetenschappen een ‘awful reputation’ hebben (Levin & O’Donnell, 1999; Keastle, 1993). De resultaten uit het onderzoek zijn volgens de wetenschappers onvoldoende ‘hard’ bewijs voor onderwijsaanpakken. Als gevolg hiervan geniet het onderzoek weinig gezag en overtuigt het vrijwel niemand (Kennedy, 1997; Keastle, 1993; Tooley & Darby, 1998; Hillage et al., 1998; Broekkamp & Hout-Wolters, 2006). Empirisch onderzoek bevestigt deze kritiek. De studie van Tooley en Darby (1998) toont de zwakke plekken in onderwijsonderzoek. Ze toetsen de mate waarin bijdragen in de top-vier wetenschappelijke onderwijstijdschriften in Engeland voldoen aan de elementaire normen van ‘good practice’. Op basis van steekproeftrekking hebben ze 264 artikelen geselecteerd en vervolgens beoordeeld op basis van de criteria. De conclusies liegen er niet om. Maar liefst 63 procent van de artikelen voldoet niet aan de gestelde standaarden. Resultaten uit onderzoek zijn niet altijd objectief en betrouwbaar terwijl deze schijn wel wordt

¹ Broekkamp en Hout-Wolters (2006) hebben een omvangrijke overzichtstudie gedaan naar de kloof tussen wetenschap en praktijk. De uitwerking in deze bijdrage is deels gebaseerd op hun analyse.

gewekt. Sterker nog, Tooley en Darby (1998) merken op dat partijdigheid ('partisanship') van wetenschappers, oftewel een gebrek aan objectiviteit, een van de meest opvallende uitkomsten is van het onderzoek.

Tegelijkertijd is relativering van de kritieken op het onderzoek op zijn plaats. Onderwijsonderzoek is namelijk bijzonder lastig te doen. De complexiteit van het onderwijs bemoeilijkt het vinden van generaliseerbare resultaten (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006; Berliner, 2002). Een aanpak die in de ene onderwijscontext effectief is, kan in een andere setting ineffectief blijken en een aanpak die op het ene moment effectief is kan in een vervolgonderzoek geen verschil blijken te maken. Ondertussen problematiseren dit soort zaken het gebruik van onderzoek. Hoe moeten leraren beoordelen of een gelezen onderzoek betrouwbaar is voor hun eigen situatie? De artikelen die Tooley en Darby bijvoorbeeld onder de loep hebben genomen, zijn voor publicatie door onafhankelijke collega-wetenschappers beoordeeld en van voldoende kwaliteit bevonden. Als wetenschappers niet in staat zijn de lacunes in bijdragen te ontdekken, hoe moeten leraren dit dan doen?

Praktijkgerichtheid van het onderzoek

Een volgend probleem is dat het onderzoek niet altijd praktijkgericht is; een deel van de studies is irrelevant voor leraren (Gore & Gitlin, 2004; Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Broekkamp en Hout-Wolters (2006, p.23) komen na beschouwing van de literatuur tot een zevental tekortkomingen in onderwijsonderzoek, die maken dat de resultaten onvoldoende praktisch zijn: (a) er is te weinig onderzoek in realistische klassituaties, (b) er is te weinig onderzoek

dat zich richt op het ontwikkelen van contextspecifieke of lokale theorieën, (c) er is te weinig onderzoek gericht op directe praktijkvragen, (d) er is te weinig onderzoek dat zich richt op het ontwikkelen van krachtige en direct toepasbare instrumenten voor de praktijk, (e) er is te weinig onderzoek dat zich richt op implementatie van eerdere bevindingen, (f) er is te weinig onderzoek van docenten naar hun eigen praktijk, en (g) er is te weinig onderzoek naar de effecten van onderwijsbeleid of leermaterialen.

De praktijkgerichtheid van het onderzoek is de laatste jaren echter aan verandering onderhevig. Er is sprake van een verschuiving van fundamenteel naar praktijkgericht onderzoek. Burkhardt en Schoenfeld (2003) betitelen dit praktijkgerichte type onderzoek als de 'engineering' aanpak. Het is oplossingsgericht onderzoek dat zich focust op de verbetering van de bestaande praktijk, door bijvoorbeeld de ontwikkeling van direct toepasbare materialen en producten.

Relevantie van onderzoek voor practici

Als we vervolgens kijken naar wat leraren hebben aan de kennis, dan blijkt dat ze het onderzoek vaak onbruikbaar vinden (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006). Onderzoeksresultaten lijken ze niet duidelijk te maken hoe uitkomsten in de praktijk te brengen. 'Yes, but what should I actually do?' vat de mening van leraren samen (Gore & Gitlin, 2004). Dit is deels het gevolg van het vorige probleem. Te weinig praktijkgerichtheid maakt het onderzoek beperkt bruikbaar. Maar er speelt meer. Leerkrachten geven verschillende redenen voor de onbruikbaarheid van wetenschappelijke kennis. Onderzoek levert in de ogen van leraren vaak open deuren op. Wiskundeleraren in de studie van Groth en

Literatuur

Berliner, David, C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), p.18-20.

Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en praktijk: een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Universiteit van Amsterdam: Vossius Pers.

Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and instruction*, 5 (4), p.261-267.

Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32 (9), p.3-14.

Cousins, J.B., & Simon, M. (1995). The nature and impact of policy-induced partnerships between research and practice communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, p.199-218.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers college press.

Davis, Stephen H. (2007). Bridging the gap between research and practice: what's good, what's bad, and how can one be sure? *Phi Delta Kappan*, 88 (8), p.569-579.

Elliot, J. (1996). School effectiveness research and its critics. *Alternative visions of schooling. Cambridge Journal of Education*, 26 (2), p.199-224.

Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), p.9-22.
Fenstermacher, G.D., (1994).

The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20 (3), p.3-56.

Fusarelli, L.D. (2008). Flying (partially) blind: School leaders' use of research in decision making. *Phi Delta Kappan*, 5 (1), p.365-368.

Gore, J. M., & Gitlin, A.D. (2004). Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10, p.35-38.

Groth, R.E., & Bergner, J.A. (2007). Teachers perspectives on mathematics education research reports. *Teaching and teacher education*, 23 (6), p.809-825.

Hargreaves, David. (1996). *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*. London: Teacher Training Agency.

Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998). *Excellence in Research on Schools*. Department for Education and Employment, Report RR74.

Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, p.65-90.

Keastle, C.F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22 (1), p.22-28.

Kennedy, M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26 (7), p.4-12.

Korthagen, Fred, A.J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), p.303-310.

Labaree, D.F. (2003). The Peculiar Problem of Preparing Educational Researchers. *Educational Researcher*, 32 (4), p.13-22.

Levin, J.R., & O'Donnell, A.M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5 (2), p.177-240.

Bergner (2005) geven bijvoorbeeld aan dat de resultaten van onderzoeken de eigen praktijk niet beïnvloedt, omdat het zaken weergeeft die logisch zijn. De adviezen praktiseerde men al. Om wat voorbeelden te noemen: In de vertaling van Marzano's populaire 'What Works in Classrooms' (2000) staat het volgende effectieve kenmerk: "Om effectief een samenvatting te maken, moeten leerlingen enige informatie weglaten, vervangen en behouden". Of ten aanzien van het geven van feedback: "Leerlingen moeten op tijd adequate feedback krijgen op hun leren". Welke leraar streeft ernaar te laat en inadequaat feedback te geven? Een laatste voorbeeld uit een meta-analyse van schooleffectiviteitsonderzoek. Het blijkt dat een leraar "...a clear and continuous focus on teaching" moet hebben wil deze effectief zijn (Elliot, 1996). Voor leraren zijn dit stuk voor stuk waarheden als koeien.

Als onderzoek meer weergeeft dan algemene wijsheden, oftewel als resultaten contextsensitief zijn, twijfelen leraren over de mate waarin uitkomsten van onderzoek gelden binnen de eigen praktijk. Wanneer onderzoeksresultaten niet direct aansluiten bij de eigen situatie, wordt het resultaat minder waardevol en bruikbaar geacht (Gore & Gitlin, 2004). Bovendien ervaren professionals onderzoeken snel als te theoretisch. Volgens hen theoretiseren wetenschappers teveel om te theoretiseren en verliezen ze de praktijk daarmee uit het oog (Gore & Gitlin, 2004). Een mogelijke verklaring voor de beperkte bruikbaarheid is dat wetenschap en praktijk verschillende kennissystemen hanteren. Onderzoek genereert theoretische kennis terwijl leraren juist waarde hechten aan kennis die contextspecifiek en direct toepasbaar is (Bromme & Tillema, 1995; Eraut, 1995). In het dagelijks handelen vertrouwen leraren op de eigen ervaring en praktische wijs-

heid. Kennis over goed onderwijs hebben ze vooral opgedaan door te handelen en hierop te reflecteren. Dit soort kennis is procedureel, specifiek en pragmatisch (Fenstermacher, 1994).

Daar komt bij dat lesgeven in hoge mate een normatieve, morele en persoonlijke praktijk is. Leraren ervaren de eigen situatie als uniek en kwalificeren zichzelf daardoor als een 'Lone Ranger' (Labaree, 2003). De (ervaren) uniciteit van de eigen praktijk maakt dat er voor leraren slechts één algemene regel geldt: "The general rule of teaching is that general rules don't help very much" (Labaree, 2003, p.19).

De kennis uit onderzoek is daarentegen grotendeels declaratief, abstract en conceptueel (Groth & Bergner, 2005; Tom, 1997). De 'general rules' die het onderzoek voortbrengt, zijn voor leraren vaak open deuren of zo abstract dat de vertaling ervan naar concrete situaties moeilijk te maken is. Een leraar in de studie van Gore en Gitlin (2004, p.40) verwoordt het probleem: "...a research study is not going to tell me what to do with Johnny". Zelfs als de kennis hoogwaardig is in termen van betrouwbaarheid en validiteit kan het nog steeds praktisch onbruikbaar zijn. Onderzoeksresultaten lijken zelden bij te dragen aan de praktische wijsheid (Korthagen, 2007). Het is de vraag of juf Cyrille bruikbare kennis opdoet door het veelvuldig lezen van onderzoek.

Practici en het gebruik van onderzoek

Het vierde en laatste probleem waar de ouders van Safie zich met recht over verbazen, is de manier waarop de onderwijspraktijk met de resultaten uit onderwijsonderzoek omgaat. Practici maken vrijwel geen gebruik van onderzoek.

Deels is dit een uitwerking van de voorge-noemde problemen, maar ook de bereik-baarheid van kennis, de machtsverhou-ding tussen wetenschap en praktijk, het gebrek aan samenwerking tussen practici en wetenschappers, het subjectief concept van leraren en de organisatie van het onderwijs dragen hieraan bij.

Leraren maken vrijwel geen gebruik van onderzoek. Dit komt ondermeer doordat de wetenschappelijke kennis moeilijk bereikbaar is. Leraren hebben vaak geen idee waar ze dit soort kennis vandaan moeten halen. Dit is begrijpelijk. Weten-schappers lijken namelijk hun best te doen om de kennis te verstoppert voor practici. De wetenschappelijke wereld publiceert niet voor de praktijk maar voor collega's (Davis, 2007). Status verwerft een onderzoeker door in vooraanstaande wetenschappelijke bladen te publiceren. Dit soort tijdschriften leest geen enkele leraar en ze hebben er ook geen toegang toe (Davis, 2007). Wanneer het leraren bij toeval of na lang zoeken wel bereikt, blijkt het dat veel wetenschappelijk onderzoek geschreven is in een soort geheimschrift. Termen als 'verklaarde variantie', 'effect-grootte', 'factoranalyse' en 'multilevelmo-dellen' maken het voor leraren lastig om het onderzoek te kunnen beoordelen en op waarde te schatten. Dit geldt overigens niet alleen voor leraren. Ook schooldi-recties en andere besluitvormers kunnen dat niet (Fusarelli, 2008). Aan de andere kant lijken wetenschappers weinig moeite te doen om de informatie toegankelijk te maken. Ze bieden practici niet waar ze be-hoeftte aan hebben: toegankelijke, directe toepasbare informatie. Zoals een school-leider verwoordt: "...give me a one-page, readable highlight of the most current research...If you want it read, then put it in the format that I consume" (Fusarelli, 2008, p.367).

“Het is evident dat wetenschappelijke kennis een rijke bron kan zijn voor practici.”

Dat de onderwijspraktijk weinig gebruik maakt van onderzoek heeft ook te maken met de machtsverhouding die er tussen we-tenschap en praktijk bestaat. Er is sprake van een tweespalt tussen kennisconsument en producent (Wardekker, 2001). Practici zijn van mening dat wetenschappers zich positioneren als 'alwetenden', als experts die recepten voorschrijven vanuit een ivoren toren. Dit terwijl wetenschappers vaak geen feeling en ervaring hebben met de onderwijspraktijk die zij onderzoeken (Davis, 2007). Daar komt bij dat onderzoek vaak een correctieve insteek heeft; het moet onderwijs doen verbeteren.

'Who are you to tell me what to do?' is de wijze waarop leraren vervolgens op de ad-viezen van wetenschappers reageren (Gore & Gitlin, 2004). Hebben die wetenschappers ooit wel eens voor een klas gestaan? De 'anti-university' houding maakt dat prac-tici weinig heil zien in het gebruiken van onderzoek. Je kunt beter op de inzichten en oordelen van collega's vertrouwen. Zij weten tenminste wat onderwijzen is.

Samenwerking tussen wetenschappers en practici is volgens wetenschappers de manier om kennis uit onderzoek toegan-kelijk te maken (Burkhardt & Schoenveld, 2001; Cousins & Simon, 1996). Toch vindt samenwerking vooralsnog weinig plaats. Broekkamp en Hout-Wolters (2006, p.41) onderscheiden drie vormen van kritiek op de samenwerking: "(a) er zijn te weinig personen die onderzoek en praktijk combi-neren in professionele functies, (b) practici verlenen onderzoekers onvoldoende mede-werking bij het uitvoeren van onderzoek,

(c) er is weinig interactieve samenwerking tussen onderzoekers en practici...". Veel factoren verklaren de beperkte omvang en slechte kwaliteit van de samenwer-king. Deze variëren volgens Broekkamp en Hout-Wolters (2006) van praktische problemen zoals de beschikbare tijd tot meer fundamentele problemen zoals de perceptie van practici van onderzoek en de mogelijke aantasting van de autonomie van wetenschappers (p.44).

Zelfs wanneer resultaten toegankelijk, praktisch, toepasbaar en begrijpelijk zijn, is het de vraag in hoeverre dit het handelen van leraren zal beïnvloeden. Voorkennis van de leraar speelt namelijk een belangrijke rol in veranderingspro-cessen. De beelden die een leraar heeft van goed onderwijs, in zijn subjectief concept, blijken moeizaam te veranderen (Korthagen, 2007). De overtuigingen die zijn ontstaan vanuit jarenlange ervaring en reflectie, zijn diepgeworteld en laten zich niet eenvoudig wijzigen.

De aanwezige beelden over onderwijs sturen niet alleen het huidige handelen, maar beïn-vloeden ook de verwerking van nieuwe ken-nis en ervaringen. De overtuigingen werken als filter. Dit heeft twee gevolgen. Het eerste is dat leraren nieuwe kennis construeren op basis van de aanwezige set van opvat-tingen, met als mogelijk gevolg dat nieuwe kennis verkeerd wordt opgevat of gehan-teerd (Kagan, 1992). Daarnaast is er sprake van 'belief preservation' (Van Gelder, 2002, 2005). Denkbeelden en handelingskaders worden niet geconstrueerd op basis van be-wijs; bewijs wordt gezocht voor waar men al van overtuigd is. Dit betekent dat kennis en

Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school: research in actie*. Middelburg: Bazalt.

Tom, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York.

Tooley, J., & Darby, D. (1998). *Educational research – a critique*. London: Office for Standards in Education.

Van Gelder, T. J. (2002). *Argument Mapping with Reason!Able*. *The American Philosophical Association Newsletter on Philosophy and Computers*, p.85-90.

Van Gelder, T.J. (2005) *Teaching critical thinking: some lessons learned from cognitive science*. *College Teaching*, 53, p.40-46.

Vlaams Instituut Wetenschappelijk Technologisch Aspectenonderzoek (viTWA). (2007). *Onderzoek in onderwijs*. 8. Brussel: Vlaams Parlement.

Wardekker, W. (1999). *Criteria voor de kwaliteit van onderzoek*. In Levering, B. & Smeyers, P. (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Meppel: Boom.

ervaringen strijdig met de aanwezige overtuigingen een geringe invloed uitoefenen op het denken en handelen. Gechargeerd geformuleerd: wat niet aansluit, sluit de leraar uit. Dit verklaart wellicht deels waarom zoveel top-down vernieuwingen onsuccesvol blijken. Cuban (1993) vergelijkt onderwijsvernieuwing met een storm op zee. Aan de oppervlakte gaat het er woest aan toe, zijn er metershoge alles verwoestende golven, maar op de bodem van de zee blijft het rustig en verandert er niets. In het onderwijs stormt het vaak, maar of er echt iets anders wordt in de klaslokalen valt te betwijfelen. Als laatste bemoeilijkt de organisatie van het onderwijs het gebruik van onderzoek. De praktijk is te vrijblijvend en biedt weinig

“Wetenschappers lijken hun best te doen om de kennis te verstoppen voor practici.”

stimulans voor het gebruik of doen van onderzoek. Leraren krijgen bijvoorbeeld geen beloning voor het bijhouden van de kennisstand en er zijn beperkte mogelijkheden, in de vorm van tijd, geld en ondersteuning, voor het gebruik of doen van onderzoek. Gore en Gitlin (2004) benoemen verder dat de starre structuren zoals het urenrooster, het feit dat leraren hun professionaliteit smal opvatten en de onzekerheid en weerstand die innoveren met zich meebrengt, het vernieuwen op basis van onderzoek begrenst. De ‘nature of schools’ werkt tegen (Kennedy, 1997). Er zijn vele factoren die zorgen voor weerstand, een negatieve kijk en beperkt gebruik van onderzoek.

Op zoek naar overdachte oplossingen

Het tienminutengesprek van het begin van dit artikel concretiseert de kloof tussen wetenschap en praktijk. In slechts tien minuten kwamen de juf en ouders op een aantal diepgewortelde problemen die menig wetenschapper bezighouden. In dit artikel is geprobeerd om deze gebeurtenis te verklaren. Het laat zien dat er veel zaken spelen. Kennis uit onderzoek is betrekkelijk, soms onbetrouwbaar en niet altijd relevant voor practici. Daarnaast is het vinden van de juiste kennis, het begrijpen en gebruik ervan voor leraren een lastige opgave. Bovendien blijkt de wijze waarop het onderwijs en de wetenschap is georganiseerd het gebruik van onderzoek te bemoeilijken. Het is dus een complex samengaan van problemen waardoor de

ouders van Safie geen antwoorden ontvangen en waardoor de juf ze niet kan geven. Het is evident dat wetenschappelijke kennis een rijke bron kan zijn voor practici. Het kan ideeën opleveren voor onderwijsverbetering of aanleiding zijn voor vernieuwing. Tegelijkertijd kan een nauwere band met de praktijk wetenschappers helpen beter onderzoek te ontwerpen. Practici weten vaak heel goed wat ze belangrijk vinden en wat ze onderzocht willen zien. Ze kunnen tevens goed uitleggen hoe ze deze kennis het liefst aangeboden krijgen. Kortom, we moeten op zoek naar een situatie waarin wetenschap en praktijk zich vruchtbaar tot elkaar verhouden. Er zijn geen quick fixes om de kloof te dichten. Het vereist mijns inziens dat wetenschappers, onderwijsbegeleiders, leraaropleiders, schoolleiders, schoolbesturen en practici samen op zoek gaan naar overdachte oplossingen. Dat ze lokale modellen van samenwerking opstellen waarin ze systematisch werken aan het genereren en delen van kennis. Als dit lukt, komt juf Cyrille over de nodige jaren wellicht beslagen ten ijs. Klaar om ouders adequaat te informeren.

Symen van der Zee is opleidingsdocent onderwijskunde en pedagogiek aan de academische pabo Saxion Hogeschool Deventer.