

Prof.dr. Wilfried Admiraal

**Academisch docentschap.
Naar wetenschappelijk praktijkonderzoek
door docenten.**



**Universiteit
Leiden**

Bij ons leer je de wereld kennen

Academisch docentschap.
Naar wetenschappelijk praktijkonderzoek
door docenten.

Oratie in verkorte vorm uitgesproken door

Prof.dr. Wilfried Admiraal

bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar
Onderwijskunde, in het bijzonder het Opleiden van Docenten
aan de Universiteit Leiden
op maandag 24 juni 2013



Universiteit
Leiden

Mijnheer de Rector Magnificus, dames en heren,

De Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011) constateert zeven knelpunten in het domein van de Onderwijs- en leerwetenschappen. Deze knelpunten betreffen ten eerste de concurrentiepositie van Onderwijswetenschappen ten opzichte van andere sociaalwetenschappelijke disciplines (omvang, samenhang, interdisciplinairiteit en kwaliteit). Een belangrijk probleem in dit kader is een zogenaamd *continuïteitsprobleem*, veroorzaakt door een afname van de omvang van de wetenschappelijke staf als gevolg van een geringe uitstroom van zowel de onderwijskunde- als de universitaire lerarenopleidingen. De andere knelpunten betreffen de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk met als belangrijkste probleem een *onderbenutting door de praktijk* die een gevolg zou zijn van enerzijds te weinig belangstelling vanuit de praktijk voor resultaten uit onderzoek en anderzijds een gebrekkige aansluiting van onderzoek op praktijkbehoeften (voor een bespreking van het rapport, zie Wubbels & Van Merriënboer, 2011).

Zorgen omtrent de benutting van wetenschappelijk kennis voor de onderwijspraktijk zijn niet nieuw en reeds jaren onderwerp van discussie rond de zogenaamde kloof tussen theorie en praktijk (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Broekkamp, Vanderlinde, Van Hout-Wolters & Van Braak, 2009; Onderwijsraad, 2003). Wetenschappelijke onderzoekers houden zich bezig met vragen en onderwerpen die leerlingen, docenten en scholen minder belangrijk vinden, zijn vooral gericht op publicaties voor het wetenschappelijke forum en minder op popularisering van wetenschappelijke kennis, en zijn meer gericht op generaliseerbare kennis en theorievorming dan het direct veranderen van de onderwijspraktijk.

Oplossingen worden dikwijls gezocht in het beter ontsluiten van onderzoek voor de onderwijspraktijk of constellaties

waarin onderwijsgeevenden en onderwijsonderzoekers samenwerken (vgl. Van Tartwijk, 2011). In beide gevallen wordt de kloof overbrugd, maar blijven verschillende rollen bestaan voor docenten en onderzoekers. In deze rede zal ik betogen dat de kloof niet moet worden overbrugd, maar moet worden gedicht, met als gevolg dat beide zijden van de kloof als zodanig niet meer herkenbaar zijn. Aansluitend bij de oplossing geopperd door de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011) om meer onderwijsgeevenden te interesseren voor onderwijsonderzoek, stel ik voor Academisch docentschap, ofwel wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten, in te voeren in het voortgezet onderwijs.

Hierna zal ik eerst toelichten waarom een kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek problematisch is. Vervolgens zal ik ingaan op oplossingen die vooral het overbruggen en soms het verkleinen van de kloof beogen. Daarna zal ik proberen aan te geven hoe we de kloof kunnen dichten, waarbij de term Academisch docentschap een belangrijke rol speelt. Invoering van Academisch docentschap in het voortgezet onderwijs kan niet alleen een mogelijke oplossing zijn voor het eerder genoemde probleem van onderbenutting door de onderwijspraktijk, maar ook voor het continuïteitsprobleem. Ten slotte zal ik proberen aan te geven welke implicaties invoering van Academisch docentschap heeft voor zowel de vormgeving van wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten als de professionalisering op dit gebied.

1. De kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek

De onderbenutting van wetenschappelijke kennis voor de onderwijspraktijk heeft niet alleen gevolgen voor de kwaliteit van Onderwijskunde als toegepaste wetenschap, maar ook voor de kwaliteit van de beroepsuitoefening door docenten. De expertise van docenten in het voortgezet onderwijs is dikwijls gebaseerd op kennis en ervaring die zij hebben opgedaan in hun eigen lespraktijk. Deze zogenaamde praktische wijsheid

(vgl. Schwartz & Sharpe, 2010) maakt dat docenten correct kunnen handelen in concrete praktijksituaties waarmee zij ervaring hebben opgedaan. Maar voor wat betreft inzichten die verder gaan dan deze concrete situaties is praktische wijsheid niet voldoende (zie bijvoorbeeld, Weimer, 2001, 2008).

Ten eerste maakt praktische wijsheid op het gebied van onderwijs en leren dikwijls geen deel uit van de uitwisseling van wetenschappelijk onderzoekers, die opbrengsten presenteren die kunnen resulteren in nieuwe inzichten. De kennis is vooral gericht op het verbeteren van de eigen onderwijspraktijk. Het is toegepaste kennis- zelfs het empirische onderzoek betreft vragen die uiteindelijk praktisch van aard zijn. Daarmee lijkt praktische wijsheid los te bestaan van theoretische en conceptuele kaders. Het succes van vele werkwijzen en benaderingen (evenals het falen van andere) kan juist dikwijls worden verklaard op basis van bekende en goed vastgelegde theorieën of principes.

Een tweede, aan het eerste gerelateerde, probleem is dat praktische wijsheid dikwijls niet gekoppeld is aan empirische bevindingen. Bulterman-Bos (2008) geeft enkele overtuigende argumenten waarom een scheiding van onderzoek en onderwijs niet verstandig is. De belangrijkste daarvan is misschien wel dat een vaardigheid (in casu het geven en ontwerpen van onderwijs kunnen tonen, zonder grondige kennis hebben van de theoretische basis en empirische bewijzen), dikwijls niet effectief en efficiënt is. Zoals Bosker (2008) in de discussie rond evidence-based onderwijs in Pedagogische Studiën opmerkt: “We kunnen niet volhouden dat onderwijzen alleen een kunst is en geen kunde” (p. 51).

Een derde probleem van onderwijzen dat is gegrond in praktische wijsheid houdt in dat het lastig is te begrijpen waarom bepaalde strategieën, methoden, benaderingen of werkwijzen goed werken in de ene context, maar niet in een andere. Dit gegeven is gerelateerd aan het ontbreken van systematisch onderzoek door docenten naar effecten van hun

onderwijs, maar ook aan de opvatting van het docentschap als een geïsoleerde beroepsuitoefening. Docenten werken als ‘eigen baas in de klas’, verantwoordelijkheid dragend voor hun eigen leerlingen en onderwijs. Docenten die daarentegen wel in staat zijn en gemotiveerd zijn om hun kennis en ervaringen te delen met collega’s, leren te denken en te handelen vanuit verschillende perspectieven en toetsen hun kennis en handelswijze aan die van vergelijkbare anderen (vgl. de literatuur over professional communities van bijv. Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001).

Samengevat heeft de kloof tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk voor de onderwijspraktijk tot gevolg dat deze onvoldoende is gebaseerd op nieuwe en effectieve werkwijzen, dat nieuwe manieren van onderwijs opnieuw worden uitgevonden en dat de onderwijspraktijk zich moeizaam verder ontwikkelt dan het bereik van de klas- of school. Omgekeerd betekent deze constatering eveneens dat de impact van Onderwijskunde als toegepaste wetenschap beperkt is. De oude idee van de kennisketen (van kennisproductie, al dan niet via vertaling, naar toepassing) moet doorbroken worden en onderwijsonderzoek moet veel meer door en in samenwerking met de docenten gebeuren (vgl. Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Jochems, 2012; Voogt, McKenney, Fisser & Van Braak, 2012).

2. Het overbruggen van de kloof

Min of meer structurele samenwerking op het gebied van onderwijs en onderzoek wordt gezien als een vruchtbare manier om onderwijs en onderwijsonderzoek dichter bij elkaar te brengen (vgl. Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007). Op basis van een uitgebreide internationale literatuurstudie onderscheiden Ravid en Handler (2001) vier constellaties van samenwerking op het gebied van onderwijs en onderwijsonderzoek:

1. Het *professional development school* model waarin wordt samengewerkt ten behoeve van de opleiding van aanstaande docenten;

2. Het *consultation* model waarin wordt samengewerkt ten behoeve van schoolontwikkeling en professionalisering van de staf;
3. Het *one-to-one collaboration* model waarin school en universiteit samen onderzoek uitvoeren, en
4. Het *umbrella* model waarin teams van docenten en onderzoekers samenwerken onder de vlag van een faciliterende organisatie.

De Nederlandse context van samenwerking op het gebied van onderwijs en onderzoek kent verschillende vormen, die alle door Ravid en Handler onderscheiden typen van samenwerking dekken. Deze constellaties variëren van samenwerking tussen instellingen voor onderwijs en onderzoek ten behoeve van de opleiding van aanstaande docenten tot samenwerking ten behoeve van het doen van onderzoek naar de onderwijspraktijk, waarbij rollen van onderwijsgevend en onderzoekers, de contextkenmerken en beoogde processen en uitkomsten verschillen. Hieronder zullen enkele samenwerkingsvormen in het voortgezet onderwijs worden beschreven.

2.1. Opleidingschool

In het proefschrift van Vrijnsen-de Corte (2012) staat het onderzoek in de opleidingschool (*professional development schools*) centraal. De auteurs schetst een situatie in de opleidingschool die wat betreft praktijkonderzoek ruimte tot verbetering biedt: er is een groot verschil tussen wat docenten ervaren en wat ze zouden willen, de kwaliteit van de onderzoeksprojecten is volgens de auteur onder de maat, en contextvariabelen zoals onderzoeksinfrastructuur en onderzoekscultuur in de school doen er weinig toe. Wel is de mening over praktijkonderzoek in de school van docenten in de opleidingschool duidelijk positiever dan docenten in andere scholen voor voortgezet onderwijs. Ook lijken met name wat de auteur procesvariabelen noemt (het doen van onderzoek in de school) verschillen tussen docenten te

verklaren wat betreft hun onderzoekende houding en hun effectiviteitsverwachting ten aanzien van onderzoek. Hoewel er geen uitspraken gedaan kunnen worden over causale relaties, lijkt het er dus vooral op neer te komen dat je onderzoek moet doen om een onderzoekscultuur in school voor elkaar te krijgen.

2.2. Datageïnformeerd onderwijs

Datageïnformeerd onderwijs of opbrengstgericht werken in het onderwijs is het doelgericht gebruiken van bestaande schoolgegevens voor het implementeren, evalueren en veranderen van de school- en of klaspraktijk (vgl. Onderwijsraad, 2011a; Schildkamp & Kuiper, 2010). Daarmee sluit het aan bij andere vormen van werken met onderzoeksmatig bewijs, zoals gebruik van wetenschappelijke literatuur (*evidence-informed* werken), gebruik van evaluatiegegevens over onderwijsontwerpen (*evidence-based* ontwikkelen), en gebruik van kennis en ervaring van mensen uit de onderwijspraktijk (*colloquial evidence*; Voogt, McKenney, Pareja Roblin, Ormel & Pieters, 2012). Weinig docenten doen aan datageïnformeerd onderwijs, maar docenten die op basis van analyses van die data hun instructie in de klas verbeteren, weten hierdoor de leeropbrengsten voor hun leerlingen daadwerkelijk te verhogen (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Data die in scholen over het algemeen verzameld worden en die zich lenen voor datageïnformeerd onderwijs zijn bijvoorbeeld gegevens uit het leerlingvolgsysteem, leerlingportfolio's, onderwijsbeoordelingen, resultaten van toetsen en examens, en inspectiegegevens over de school. Maar zoals gezegd, weinig docenten maken hier gebruik van om hun onderwijspraktijk te veranderen, mede omdat zij aangeven niet te weten hoe zij de gegevens moeten analyseren en interpreteren (vgl. Schildkamp & Kuiper, 2010). Voor zover docenten schooldata gebruiken zijn zij vooral geïnteresseerd in data die betrekking hebben op de leerlingen uit hun eigen groepen en maken zij er vooral gebruik van als de leerlingresultaten achterblijven.

2.3. Docentontwerpteam

Op het grensvlak van onderwijsontwikkeling en onderzoek worden docentontwerpteam (DOT's) ingezet. In DOT's werken docenten - dikwijls met onderzoek en inhoudsexperts - aan het (her)ontwerpen van onderwijs (Handelzait, 2009). De verwachting is dat de inzet van DOT's bijdraagt aan de effectieve en efficiënte implementatie van onderwijsmateriaal en aan de professionalisering van de betrokken docenten. Een recent overzicht van De Vries, Westbroek, Walraven en Handelzait (2012) laat zien dat nog weinig literatuur beschikbaar is over de werking van DOT's. Uit de analyses van een beperkte set van 12 artikelen uit vakbladen komt naar voren dat docenten vooral gemotiveerd zijn om deel te nemen aan DOT's omdat zij de motivatie en leerresultaten van hun leerlingen willen verbeteren. Er is dus dikwijls een direct gevoeld probleem in hun onderwijspraktijk dat de aanleiding vormt voor deelname aan een DOT. Er vindt slechts in beperkte mate onderzoek plaats in DOT's en voor zover dat het geval is, wordt dit dikwijls uitgevoerd door tijdelijke, externe leden en niet door de docenten uit het team.

2.4. Praktijkonderzoek door docenten begeleid door onderzoekers

De laatste jaren zijn door de VO-raad twee omvangrijke initiatieven ondernomen om onderzoek in de scholen, op basis van door een school ingebracht probleem of vraag, te stimuleren: de expeditie Durven, Delen, Doen (<http://www.durvendelendoen.nl/>) en de Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten (SLOA-)regeling (<http://www.vo-raad.nl/dossiers/sloa-regeling>). In beide initiatieven werd aangestuurd op samenwerking tussen onderwijs en wetenschap, tussen school en universiteit.

Het Innovatieproject Durven Delen Doen stimuleerde en faciliteerde kwaliteitsverbetering in het voortgezet onderwijs. Innovaties met dit doel, afkomstig van scholen zelf, werden wetenschappelijk onderzocht en onderbouwd. Het doel van het project was het delen van kennis tussen scholen te bevorderen. Evaluaties van het project (Meijer, Meirink, Lockhorst

& Oolbekkink-Marchand, 2010; Special van Didactief over Durven Delen Doen, http://www.didactiefonline.nl/images/stories/Specials/Special_durven_delen_doen/13LR_DID10_1041_SPEC_jan11-3.pdf) geven aan dat de werkwijzen en de uitkomsten van de projecten die onderdeel uitmaakten van het overkoepelende initiatief sterk in aard en kwaliteit van het onderzoek verschilden. Over het algemeen werd door docenten een toename in kritische houding ten aanzien van onderwijs en schoolbeleid ervaren, zowel bij de bij het project betrokken docentonderzoekers als bij andere docenten. Maar tegelijkertijd wordt ook gerapporteerd dat docenten weinig betrokken waren bij het onderzoek. Niet alleen werd dit onderzoek dikwijls opgezet en uitgevoerd door de externe - niet bij school aangestelde - onderzoekers, maar docenten toonden ook weinig interesse voor onderzoek. Meijer et al. (2010) geven als een van de aanbevelingen mee dergelijk onderwijsonderzoek meer de vorm te geven als samenwerking tussen onderwijsgevend en onderzoekers.

In het SLOA-initiatief stelde de VO-raad dat zij wil stimuleren dat scholen zelf de verantwoordelijkheid nemen voor hun schoolontwikkeling en die ontwikkeling onderbouwen en verantwoorden met praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Daarom is het uitgangspunt dat de vraag van de school centraal staat én dat de subsidiemiddelen alleen ingezet mogen worden voor onderzoeksactiviteiten. De ontwikkelactiviteiten moeten scholen zelf bekostigen. Op basis van tussenverslagen en interviews met projectleiders, schoolleiders en externe onderzoekers presenteren Schenke, Volman, Van Driel, Geijsel en Sligte (2012) de eerste evaluatiegegevens van dit initiatief. Deze evaluatiegegevens betreffen de wijze waarop samenwerking tussen onderwijs en onderzoek, tussen school en universiteit wordt vorm gegeven en ervaren. De wijze waarop taken en verantwoordelijkheden op het gebied van het onderwijsonderzoek zijn georganiseerd, verschilt tussen de deelnemende scholen: variërend van onderzoek dat geheel wordt uitgevoerd door docentonderzoekers in school en waarbij de externe

onderzoeker alleen als *critical friend* optreedt, tot onderzoek dat geheel wordt uitgevoerd door externe onderzoekers en waarbij docenten in school uitsluitend uitvoerders zijn van het onderwijs dat wordt onderzocht en (soms) data verzamelen. De auteurs doen geen uitspraak over welke vorm van samenwerking als meest effectief, efficiënt en duurzaam wordt ervaren. Vooralsnog lijken alle onderwijs-onderzoeksamenwerkingen vooral vorm gegeven op basis van de (praktische) voorkeuren van de deelnemers aan een bepaald project.

2.5. Academische Opleidingschool

Snoek en Moens (2011) omschrijven de situatie in de Academische Opleidingschool Amsterdam, een consortium van drie scholen voor voortgezet onderwijs die samenwerkt met de Hogeschool van Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam. De academische opleidingscholen zijn - net als de opleidingscholen - in 2006 begonnen als pilot van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen. In de academische opleidingscholen wordt de opleiding van aanstaande docenten gecombineerd met praktijkgericht onderwijsonderzoek door docenten in de school. Docenten zijn voor een dag per week vrijgesteld om onderzoek te doen. Zij werken dikwijls samen en worden begeleid door onderzoekers van de universiteit en hogeschool. De idee was dat het doen van dergelijk praktijkgericht onderzoek zou leiden tot een kwaliteitsverbetering van het onderwijs, de professionele ontwikkeling van docenten zou bevorderen en een onderzoekcultuur in de school zou bewerkstelligen waarin docenten en aanstaande docenten samen onderzoek zou doen naar de onderwijspraktijk. Hiermee lijkt het concept van de Nederlandse academisch opleidingscholen op die van de *Professional Development Schools* (Darling-Hammond, 2005) en de *Research Engaged School* (Handscorn & MacBeath, 2003). Op basis van de analyse van de 11 interviews met docentonderzoekers uit de betreffende academische opleidingscholen concluderen Snoek en Moens dat de docentonderzoekers over het algemeen positief zijn

over hun professionele ontwikkeling in zowel onderzoek als het onderwerp dat zij onderzochten, en de samenwerking aan onderzoek met hun collega's. De 11 geïnterviewde docentonderzoekers hadden voordat zij aan het onderzoek in de school begonnen, weinig onderzoekservaring. Over de wijze waarop het onderzoek in de school bijdraagt aan schoolontwikkeling waren de respondenten minder positief. De auteurs doen geen uitspraken over de kwaliteit van de onderzoeksprojecten; het onderzoek richt zich geheel op de ervaren leeruitkomsten op individueel, team- en schoolniveau. Deze evaluatie sluit aan bij de evaluatie door Meijer et al. (2010) van twee projecten uit de pilot Academische Opleidingscholen. Ook hierin worden positieve ervaringen gerapporteerd ten aanzien van de opbrengsten voor individuele docenten (verdieping, professionalisering, meer kritisch kijken naar eigen onderwijs), maar minder positieve ervaringen ten aanzien van de ontwikkelingen in school (andere docenten, leidinggevend, curricula, infrastructuur). Ook onderzoekers van de beide Academische Opleidingscholen die zijn verbonden aan de Universiteit van Amsterdam (Almeerse Academische Opleidingscholen en de hierboven genoemde Amsterdamse Academische Opleidingscholen) geven aan dat er nog veel te verbeteren valt wat betreft een bovenscholings onderzoeksklimaat, waarin deelnemende scholen gezamenlijk voorwaarden scheppen en meerjarige onderzoeksplannen opstellen (Rijlaarsdam, Janssen, Romein, Kappé & Koffeman, 2012).

Zoals hiervoor aangegeven wordt het overbruggen van de kloof tussen wetenschappelijk onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk dikwijls gezocht in vormen van samenwerking tussen onderwijsgevend en onderzoekers, zoals bijvoorbeeld in ontwerponderzoek (McKenney & Reeves, 2012), ontwerpteams (Handelzaitz, 2009), kennisgemeenschappen (De Vries & Pieters, 2007), samenwerkingsprojecten tussen school en universiteit (zie bijv. Schenke, Volman, Van Driel, Geijssels & Slight, 2012), (Academische) Opleidingscholen (Rijlaarsdam,

Janssen, Romein, Kappé & Koffeman, 2012; Snoek & Moens, 2011; Vrijnsen-de Corte, 2012) en Universitaire Onderwijscentra (Onderwijsraad, 2011b). Deze vormen van samenwerking tussen onderwijsgeevenden en onderzoekers houden in dat de verantwoordelijkheid voor het onderzoek naar de onderwijspraktijk geheel of grotendeels de verantwoordelijkheid is van de onderzoekers; de docenten houden zich vooral bezig met het ontwerpen en geven van onderwijs dat wordt onderzocht (vgl. Voogt et al., 2012). Daardoor lijken dergelijke samenwerkingsvormen vooral bedoeld om de *praktijkrelevantie* van onderwijsonderzoek en niet zozeer de *benutting* van onderzoek te verbeteren. Tevens komt naar voren dat de samenwerking tussen docenten en onderzoekers in onderwijsonderzoek, ondanks wederzijdse welwillendheid, moeizaam tot stand komt (vgl. Schenke et al., 2012).

3. Het verkleinen van de kloof: onderzoek door docenten

In plaats van onderwijsgeevenden en onderwijsonderzoekers bij elkaar te brengen, zouden we ons ook kunnen richten op onderzoek door docenten naar hun eigen onderwijspraktijk. Vanuit onderzoek naar het voorgezet onderwijs en de lerarenopleiding is veel literatuur beschikbaar waarin onderzoek door docenten centraal staat. Termen die daarvoor worden gebruikt zijn onder meer *Action research*, *Self-study* en *Lesson study* (vgl. Anderson & Herr, 2011; Cochran-Smith & Lytle, 1993, 1999, 2009; Orland-Barak, 2009; Zeichner & Nofke, 2001). *Self-study* kent een traditie in onderzoek naar de eigen onderwijspraktijk door lerarenopleiders, gebaseerd op eigen lesgeefervaring en gericht op het begrijpen en het verbeteren van de eigen praktijk (vgl. Bullough & Pinnegar, 2001; Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell, 2004; zie voor een overzicht van auteurs Pithouse, Mitchell & Weber, 2009). *Action research* betreft onderzoek naar de eigen onderwijspraktijk door meest docenten in het voortgezet onderwijs, waarbij het onderzoek dikwijls is gericht op het verbeteren van de pedagogische en maatschappelijke functie van de onderwijspraktijk (vgl. het werk van Wilfred

Carr, Stephen Kemmis, Ken Zeichner en Bridget Somekh in Carr, 2007; Kemmis, 2009, 2010; Somekh & Zeichner, 2009; Zeichner, 2003, Zeichner & Nofke, 2001). *Lesson study* is een samenwerkende onderzoeksvorm met een oorsprong in het Japanse onderwijs, waarbij een team van docenten een innovatieve les ontwerpt en deze les, die door een docent van het team wordt gegeven, observeert, evalueert en herontwerpt, waarna een nieuwe cyclus begint (Chokshi & Fernandez, 2004; Fernandez & Yoshida, 2004; Lewis, Perry & Murata, 2006; Perry & Lewis, 2009; Puchner & Taylor, 2006; Yoshida, 1999).

Andere termen die worden gebruikt voor docentonderzoek zijn *practitioner inquiry*, *narrative inquiry*, *teacher research*, *evidence-based practice*, *scholarship of teaching and learning*, *design-based research* en *practice-based evidence*. Hoewel karakterisering en definities verschillen, is de overeenkomst tussen deze typering dat docenten een navolgbare en door de discipline geaccepteerde systematiek hanteren om informatie te verzamelen over de school en/of onderwijspraktijk (vgl. Borg, 2010; Cochran-Smith & Lytle, 1993). Dit betekent bijvoorbeeld dat *professional learning communities* (Bausmith & Barry, 2011), *teacher study groups* (Thibodeau, 2008), *critical friends groups* (Curry, 2008), *reflective practice* (Osterman & Kottkamp, 2004) en *literature circles*, *book clubs* of *reading groups* (Daniels, 2002) dikwijls niet als onderzoek worden getypeerd.

In onderzoek door docenten naar hun onderwijspraktijk staat over het algemeen de verbetering van de onderwijspraktijk centraal, hoewel de route naar deze verbetering kan verschillen. Doelen van onderwijsonderzoek door docenten kunnen betrekking hebben op het direct veranderen en onderbouwen van de onderwijs- en schoolpraktijk, op het professionaliseren van docenten en op het genereren van kennis over de onderwijspraktijk (vgl. Jochems, 2012). Meer specifiek kan onderzoek door docenten naar hun onderwijspraktijk de volgende doelen - al dan niet in combinatie - dienen (zie bijv. Cochran-Smith & Lytle, 2009; Cordingley, 2003; Elliott, 2008; Kemmis, 2009, 2010; Kincheloe, 2003; Lunenberg, Ponte &

Van de Ven, 2007; Ponte, 2005; Smith et al., 2009; West, 2011; Zeichner, 2003):

- Een stem geven aan docenten in veranderingen in het onderwijs;
- Ontwikkelen van de docent als persoon en professional;
- Verbeteren van de onderwijspraktijk van docenten;
- Ontwerpen van de onderwijspraktijk van docenten;
- Evalueren van de onderwijspraktijk van docenten;
- Ondersteunen van innovaties in school, en
- Genereren van kennis over de onderwijspraktijk van docenten.

Hoewel in de verschillende vormen van docentonderzoek dikwijls meerdere doelen worden gediend, worden deze zelden allemaal gecombineerd. Op basis van een literatuurstudie naar onderzoek door docenten dat is verschenen in de periode 2009-2013 bevestigen Admiraal, Smit en Zwart (2013) conclusies uit eerdere reviews en meta-analyses (zie bijv. ook Davis, Kiely & Askham, 2009). Zij concluderen dat onderzoek door docenten:

- vrijwel uitsluitend de eigen klassen van een docent betreft;
- meer gericht is op het in kaart brengen van de onderwijspraktijk dan op effecten van een bepaalde interventie;
- eventuele effecten van een interventie veelal vaststelt op basis van de mening van de onderzoekende docent zelf,
- kleinschalig en kwalitatief van karakter is, en
- veelal als doel heeft om naast onderzoeksvragen te beantwoorden ook het leren van leerlingen te bevorderen (bijv. middels hardop-denkprotocollen bij leerlingen);

Uit het bovenstaande komt een beeld naar voren dat onderzoek door docenten vooral kleinschalig, beschrijvend en kwalitatief onderzoek is naar de eigen onderwijspraktijk, waarin nauwelijks uitspraken worden gedaan over de betekenis van de onderzoeksresultaten buiten de onderzochte context. Verder varieert docentonderzoek wat betreft de constellatie waarin onderzoek wordt gedaan (van individueel onderzoek

tot samenwerkende teams van docenten en onderzoekers), de opdrachtgevers (docent zelf, school, universiteit, overheid, netwerk van partijen), de wijze waarop onderzoek wordt ondersteund (tijd beschikbaar gesteld, studiepunten, geld, status), de vorm van onderzoek (reflectieve verslagen, dataverzameling, en begeleid, samenwerkend of zelfstandig empirisch onderzoek) en de wijze waarop reeds bestaande (wetenschappelijke) kennis in het onderzoek wordt betrokken. Wat betreft dit laatste gebruikten sommige docenten ideeën, begrippen en theorieën uit onderzoeksliteratuur als start van hun eigen onderzoek, andere docenten maakten van deze bronnen gebruik gedurende het proces op het moment zij hier behoefte aan hadden en weer andere hadden geen behoefte aan input vanuit ander onderzoek. Over het algemeen wordt in de literatuur rond docentonderzoek weinig gesproken over wat docentonderzoekers kunnen terugbrengen naar de onderzoeksliteratuur in de vorm van conferentiepapers en artikelen. Dit laatste komt vrijwel uitsluitend voor in de literatuur over Scholarship of Teaching and Learning als een van de vormen van docentonderzoek in met name het hoger onderwijs (vgl. Hutchings, 2010; Kreber, 2002).

4. Het dichten van de kloof: Academisch docentschap

Veel van de hiervoor genoemde vormen van samenwerking tussen onderwijsgevend en onderzoekers houden in dat de verantwoordelijkheid voor het onderzoek naar de onderwijspraktijk geheel of grotendeels de verantwoordelijkheid is van de onderzoekers; de docenten houden zich vooral bezig met het ontwerpen en geven van onderwijs dat wordt onderzocht, het bepalen van het onderzoeksprobleem, het verzamelen van de onderzoeksgegevens of de disseminatie van de onderzoeksresultaten (vgl. Voogt et al., 2012). Daardoor lijken dergelijke samenwerkingsvormen eerder bedoeld om de praktijkrelevantie van onderwijsonderzoek te verbeteren dan om de benutting van onderzoek voor de onderwijspraktijk te verhogen. Tevens komt naar voren dat de samenwerking tussen docenten en onderzoekers in onderwijsonderzoek, ondanks

wederzijdse welwillendheid, moeizaam tot stand komt (vgl. Schenke et al., 2012).

Onderzoek dat wel geheel of grotendeels door docenten zelf wordt bepaald en uitgevoerd, zoals de hierboven beschreven typen *action research*, *self study* en *lesson study*, zijn vooral gericht op de professionele ontwikkeling van docenten en de verbetering van de onderwijspraktijk; het genereren van kennis over de onderwijspraktijk krijgt weinig aandacht. *Scholarship of Teaching and Learning* (SctoTL) - in het Nederlands vertaald naar Academisch docentschap - gaat verder dan de genoemde vormen van docentonderzoek. De term komt oorspronkelijk uit de context van het hoger onderwijs. Academisch docentschap houdt in dat docenten vragen rond het leren van leerlingen systematisch onderzoeken - de condities waaronder leren plaatsvindt, hoe het eruit ziet en hoe het kan worden verbeterd - en dat zij dit doen met het perspectief niet alleen hun eigen praktijk te verbeteren, maar ook een bijdrage te leveren aan verbeteren van onderwijs in het algemeen (vgl. Elton, 2008; Hutchings, 2010; Weimer, 2008). Academisch docentschap is dus meer dan onderzoek naar het leren van leerlingen in de eigen onderwijspraktijk; het betekent ook dat docenten zich bezig houden met wetenschappelijk werk van anderen op het gebied van leren en onderwijzen (Healey, 2000; Trigwell, Martin, Benjamin & Prosser, 2000). Ten slotte houdt Academisch docentschap in dat resultaten van onderzoek worden gedeeld met anderen; ze zijn openbaar, gedeeld met collegadocenten en -onderzoekers, en zijn beschikbaar voor review en commentaar (Kreber, 2002). Het beschikbaar stellen van onderzoeksresultaten kan bijvoorbeeld in de vorm van (peer-reviewed) publicaties (Richlin, 2001).

De karakterisering van Academisch docentschap is dan ook dat docenten:

- systematisch gegevens over hun onderwijspraktijk verzamelen en analyseren;
- relevante literatuur bij hun onderzoek betrekken;
- publiceren voor collega-onderzoekers;
- hun werk beschikbaar stellen voor peer review, en

- aangeven wat de opbrengst van hun onderzoek is voor de onderwijs- en schoolpraktijk.

In de literatuur over *Scholarship of Teaching and Learning* in het hoger onderwijs is nog veel discussie over de wijze waarop de onderzoeksresultaten moeten worden gepubliceerd of gedeeld met collega's, aan welke (methodologische) eisen het onderzoek moet voldoen, het onderscheid met (ander) wetenschappelijk onderwijsonderzoek, en het onderscheid met goed onderwijzen of onderwijsexpertise (Kreber, 2002).

Wat betreft publiceren van onderzoeksresultaten stelt Richlin (2001) dat Academisch docentschap zich van andere vormen van reflectief en onderzoekend onderwijzen onderscheidt in dat de resultaten worden gepubliceerd in een peer-reviewed medium. Anderen stellen dat dit slechts één van de manieren is om resultaten beschikbaar te stellen voor peer review. Als alternatieven worden docentportfolios (Kreber, 2006) en het adviseren van en samenwerken met collega's genoemd (Theall & Centra, 2001).

Wat betreft eisen waaraan het onderzoek moet voldoen, valt op dat veel auteurs opmerken dat effecten op de leeropbrengsten van leerlingen centraal staan, maar niet aangeven hoe deze effecten gemeten moeten worden. Theall en Centra (2001) noemen enkele criteria waaraan dergelijk onderzoek moet voldoen, maar beperken deze tot leerlingevaluaties.

Het onderscheid tussen Academisch docentschap en ander wetenschappelijk of praktijkgericht onderwijsonderzoek - als die er al is - blijft onduidelijk. Paulsen (2001) stelt dat al het onderwijsonderzoek bijdraagt aan de didactische kennisbasis, of dit nu contextspecifiek onderzoek naar de eigen onderwijspraktijk of meer contextoverstijgend en generaliseerbaar onderwijsonderzoek is. Anderen maken wel een duidelijk onderscheid in die zin dat de resultaten van Academisch docentschap vooral gepubliceerd worden in vaktijdschriften en opbrengsten van zogenaamd traditioneel onderwijsonderzoek in wetenschappelijke tijdschriften (Henderson & Buchanan, 2007).

Kreber (2002) maakt een onderscheid tussen enerzijds Academisch docentschap (*scholarship of teaching*) en anderzijds goed onderwijzen en onderwijsexpertise (resp. *excellent teaching* en *teaching expertise*). Zij geeft aan dat het belangrijkste verschil met onderwijsexpertise het onderzoek naar onderwijs en leren is, inclusief het beschikbaar maken van de resultaten voor peer review. Wat Academisch docentschap onderscheidt van goed onderwijzen is de reflectie door docenten op theorie en literatuur. Zij geeft aan dat goed onderwijzen ook uitsluitend gebaseerd kan zijn op ervaringen in de eigen onderwijspraktijk (de eerder vermelde praktische wijsheid). Echter, anderen positioneren Academisch docentschap niet zo duidelijk ten opzichte van goed onderwijzen of onderwijsexpertise (bijv., Bowden, 2007; Smith, 2001; Trigwell, Martin, Benjamin & Prosser, 2000)

Wat wel duidelijk is, is dat *Scholarship of Teaching and Learning*, ofwel Academisch docentschap, anders dan *Action Research*, *Self-Study* en *Lesson Study* grofweg drie hoofdoelen van docentonderzoek combineert: het leren als professional, het verbeteren van de onderwijs- en schoolpraktijk en het genereren van kennis over onderwijs. In Figuren 1, 2 en 3 zijn drie voorbeelden beschreven van onderzoek door docenten dat kan worden geschaard onder Academisch docentschap. Het zijn samenvattingen van mastertheses van docenten die ik heb begeleid in het kader van een Master of Science voor ervaren docenten uit het voortgezet onderwijs. Elk van deze mastertheses zijn aangeboden aan een onderzoekstijdschrift.

In het eerste voorbeeld (Figuur 1) onderzocht een geschiedenisdocent in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs de relatie tussen de lesvoorbereiding van haar leerlingen en hun inzet in de klas. Haar ervaring was dat haar pogingen om actieve onderwijsvormen te hanteren weinig uithaalden, omdat veel leerlingen zich niet hadden voorbereid op de les. Hierdoor was ze alsnog veel tijd kwijt aan uitleg van de lesstof. Door het onderzoek heeft de docent niet alleen meer inzicht in hoe zij haar leerlingen actiever en scherper kan

krijgen in de les, zij genereert ook kennis over hoe leerlingen in de bovenbouw van het vwo middels lesvoorbereiding meer actief betrokken kunnen worden bij hun onderwijs. Daarmee sluit dit onderzoek aan bij recente trends zoals *Flipping the classroom*, waarin met behulp van video clips de lesvoorbereiding van leerlingen wordt gestimuleerd en de contacttijd meer wordt benut voor (inter)actievere en creatievere leeractiviteiten.

Figuur 1. Voorbeeld 1 van Academisch docentschap

In het eerste voorbeeld (Buijs & Admiraal, 2012) onderzocht een geschiedenisdocent de wijze waarop haar leerlingen haar onderwijs voorbereidden en het effect van deze voorbereiding op hun engagement in de lessen. Zij onderzocht vier huiswerkopdrachten (een jigsaw-groepsopdracht, een analyse-opdracht, een deelloets, en een opdracht (verschillend in niveau en onderwerp) naar keuze). In twee klassen observeerde zij aan de hand van video-opnames de tijd die leerlingen aan inhoudelijke opdrachten in de les besteedden, de aard van de vragen die zij stelden en hun actieve deelname aan individueel en groepswork in de les. In de twee klassen werden gedurende twee lessen een zogenaamde baseline van engagement van leerlingen vastgesteld. Voor deze twee lessen waren er nog geen huiswerkopdrachten. In de vier lessen die volgen werd telkens een van de huiswerkopdrachten uitgetoetst en werd het gedrag van de leerlingen geobserveerd. In de vijfde les werd vastgesteld in hoeverre het engagement van leerlingen met de les nog aanwezig was. Drie van de vier huiswerkopdrachten (jigsaw-groepsopdracht, analyse-opdracht en deelloets) lieten in vergelijking met de baseline een significante verbetering zien in de engagement van leerlingen met de les, uitgedrukt in de kwaliteit van de vragen die zij stelden, hun actieve deelname aan de les, en hun time-on-task. Hoewel leerlingen de jigsaw-opdracht het minst konden waarderen, was dit wel de opdracht die het meest hun engagement met de les verhoogde.

Figuur 2. Voorbeeld 2 van Academisch docentschap

In het tweede voorbeeld (Honing, Claessens & Admiraal, 2012) onderzochten twee geschiedenisdocenten hoe zijn hun leerlingen in het vwo zogenaamde oriëntatiekennis konden leren. In een quasi-experimentele opzet (vier klassen van twee scholen moesten concept maps maken over een historisch begrip, vier andere klassen kregen eerst regulier les over dit begrip en maakten daarna concept maps over een ander begrip) onderzochten zij het effect van het maken van een concept map in kleine groepen op de oriëntatiekennis van leerlingen. Deze oriëntatiekennis werd gemeten met een toets (voor en na de betreffende les). Uit de resultaten bleek dat leerlingen die een concept map hadden gemaakt over het algemeen een grotere toename in oriëntatiekennis lieten zien dan de andere leerlingen. Tevens bleek uit hardop-denken protocollen met 12 leerlingen dat leerlingen tijdens het maken van een concept map begrippen in tijd en context plaatsten, en tevens causale relaties tussen begrippen legden.

12

In het tweede voorbeeld (Figuur 2) onderzochten twee geschiedenisdocenten hoe zij kennis van hun leerlingen van basisconcepten in de geschiedenis konden verbeteren. Hun ervaring was dat hun leerlingen niet verder kwamen met hogereordervaardigheden als relaties leggen en contextualiseren, omdat zij de noodzakelijk oriëntatiekennis misten; zonder die kennis, kunnen leerlingen ook geen hogereordervaardigheden in geschiedenis, kortweg historisch redeneren, laten zien. In een vooronderzoek eerder in hun opleiding hadden zij verschillende soorten concept maps al uitgetoetst, waarvan er één in hun masteronderzoek werd geëvalueerd. Door het onderzoek zijn de docenten niet alleen op een spoor gekomen om in hun eigen onderwijspraktijk via concept maps de benodigde oriëntatiekennis bij leerlingen aan te brengen, zij genereren ook kennis over het gebruik van concept maps in het geschiedenisonderwijs, aansluitend bij vakdidactische onderzoek rond historisch redeneren (vgl. Van Drie & Van Boxtel, 2008).

Figuur 3. Voorbeeld 3 van Academisch docentschap

In het derde voorbeeld (Karkdijk, Van der Schee & Admiraal, in druk) onderzocht een aardrijkskundedocent niet alleen zijn eigen onderwijs, maar ook die van zes collega's van andere scholen in het land (met in totaal 221 leerlingen). Zijn interesse ging uit naar het geografisch redeneren van leerlingen, dat vooral bestaat uit het leggen van verbanden tussen omgevings-, sociaal-culturele, economische en politieke kenmerken van de geografie. Hiertoe had hij enkele zogenaamde mysteries ontworpen, problemen die moeten worden opgelost en bij leerlingen een cognitief conflict oproepen. Ongeveer de helft van de leerlingen moest in drie of vier lessen elk een mysterie oplossen over een geografisch vraagstuk. De andere helft van de leerlingen kreeg regulier onderwijs over vergelijkbare onderwerpen. Geografisch redeneren van leerlingen werd gemeten aan de hand van drie opdrachten voor en drie opdrachten na de lessenserie, waarin leerlingen concept maps moesten maken over een geografisch begrip dat voor alle leerlingen nieuw was. Het aantal correcte relaties in de concept maps werd geteld. De groep leerlingen die de mysteries had gemaakt, bleek een significant grotere toename in aantal correcte relaties te laten zien dan de andere leerlingen. Uit hardop-denken protocollen van enkele groepjes leerlingen bleek bovendien dat zij tijdens het oplossen van de mysterie allerlei geografische redeneervaardigheden lieten zien.

Het derde voorbeeld (Figuur 3) beschrijft het onderzoek van een aardrijkskundedocent die al enige tijd Thinking Through Geography (Leat, 1998) als didactische methode hanteerde om het geografisch redeneren van leerlingen te bevorderen. Een van de beschreven werkvormen is de inzet van mysteries. De docent wilde wel eens weten of er empirische evidentie was voor dit veronderstelde effect. Door het onderzoek hebben de docent en collega's van de andere scholen niet alleen inzicht verkregen in de werking van mysteries in hun klas, de

docentonderzoeker genereert ook kennis over het gebruik van onderwijstaken waarbij bij leerlingen een cognitief conflict wordt opgeroepen (vgl. Johnson & Johnson, 2009).

Deze voorbeelden geven aan hoe Academisch docentschap vorm kan krijgen: docenten die onderzoek doen naar hun onderwijspraktijk waardoor zij niet alleen leren over onderzoek en onderwijs en oplossingen vinden voor problemen in hun onderwijspraktijk, maar ook bijdragen aan het genereren van kennis over onderwijs. Docentonderzoekers vergroten door onderzoek naar de onderwijspraktijk niet alleen hun professionaliteit, zij helpen hiermee ook het onderwijs te verbeteren en wetenschappelijke kennis te genereren. Daarmee kan Academisch docentschap een oplossing bieden voor zowel het gesignaleerde continuïteitsprobleem als het probleem van de onderbenutting van onderwijsonderzoek.

Alvorens in te gaan op de vormgeving van wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten in het voortgezet onderwijs, ga ik in op het *leren* van onderzoek door docenten. Net zoals bij het geven van onderwijs geven is onderwijsonderzoek geen kunst, maar een kunde. Dat betekent dat docenten ook de gelegenheid moeten hebben om als docentonderzoekers zich onderwijsonderzoek eigen te maken.

5. Opleiding en professionele ontwikkeling van docenten

De professionele scholing van (aanstaande) docenten in het voortgezet onderwijs start met de initiële opleiding van aanstaande docenten en zet zich - idealiter - voort gedurende de gehele beroepsloopbaan van docenten. In welke fase het leren doen van onderwijsonderzoek aan de orde moet komen en op welke wijze, kan per docent, school en opleiding verschillen. Ik pleit voor een zo gedifferentieerd mogelijke ondersteuning van het leren van onderwijsonderzoek, afhankelijk van de wensen van docenten en scholen, en verschillend voor verschillende fasen van de loopbaan van een docent.

5.1. Initiële opleiding van docenten

De kloof tussen theorie en praktijk over het algemeen sterk gevoeld in een academische beroepsopleiding zoals de universitaire opleiding van docenten voortgezet onderwijs, zowel in Nederland als daarbuiten (vgl. Carr & Skinner, 2009). Voor sommige studenten (en opleiders) is de nadruk te sterk op theoretisch inzichten over leren en onderwijs zonder dat hiervan duidelijk is wat de praktische relevantie is; voor anderen is de nadruk te sterk op het vaardig worden in de onderwijspraktijk, zonder dat deze praktijk is gegrond in theoretische inzichten over leren en onderwijzen. Dit dilemma wordt nog versterkt door de relatieve korte duur van de opleiding.

Mede gezien het hiervoor genoemde dilemma, maar ook vanwege de roep (in bepaalde vakken) om meer academisch geschoolde docenten in het voortgezet onderwijs, worden er varianten van de universitaire lerarenopleiding aangeboden of ontwikkeld die meer recht doen aan ofwel de praktijkkant van de opleiding (verkorte opleiding, traineeship, Eerst de klas) ofwel de academische positionering van de lerarenopleiding (verdiepende educatieve master). Deze opleidingsvarianten vormen samen met de bestaande opleidingstrajecten van educatieve minor (leidend tot een bevoegdheid in de onderbouw), eenjarige educatieve master volgend op een vakmaster (vol- of deeltijd) en een tweejarige educatieve master waarin vakopleiding en beroepsvoorbereiding zijn geïntegreerd, de initiële scholing van docenten het voortgezet onderwijs.

Maar wat is de positie van onderwijsonderzoek door aanstaande docenten in deze initiële opleidingen? Hoewel de inrichting van de nieuwe varianten nog vorm moet krijgen, is er in de initiële opleiding van docenten (in welke variant dan ook) weinig ruimte voor het ontwikkelen van Academisch docentschap. Dat wat er aan onderwijsonderzoek gedaan kan worden, betreft vrijwel uitsluitend ontwerp onderzoek

in het schoolvak, waarin lesmateriaal of een lessenserie worden ontworpen, geïmplementeerd, geëvalueerd en herontworpen (Onderwijsraad, 2013b). De schaarse overige opleidingstijd wordt besteed aan het ontwikkelen van andere beroepsvaardigheden en de vorming van de docent.

Toch is het verstandig onderwijsonderzoek onderdeel te laten blijven van de initiële scholing van docenten. Aanstaaende docenten leren niet alleen op een onderbouwde manier onderwijs te ontwerpen en te geven, ook maken zij kennis met een vorm van sociaalwetenschappelijk onderzoek dat de meesten niet eigen is. Maar precies vanwege dit laatste punt moet onderwijsonderzoek in de initiële scholing van docenten direct aansluiten bij hun opleiding en (stage)werk. Dat betekent dat in de initiële opleiding van aanstaande docenten onderwijsonderzoek vooral de vorm zou moeten hebben van (vak)didactisch ontwerponderzoek, waarin aanstaande docenten niet alleen evaluatiegegevens verzamelen over hun ontworpen materiaal of lessenserie, maar tevens leren reeds bestaande inzichten in hun onderzoek te betrekken en beargumenteerd conclusies te trekken over de verkregen inzichten. Gegeven de beperkte beschikbare tijd in de initiële opleiding zou een inbedding van dit studieonderdeel in een of meer onderzoeksprogramma's de kans vergroten dat aanstaande docenten ook daadwerkelijk toekomen aan al deze facetten van wetenschappelijk ontwerponderzoek naar hun onderwijspraktijk.

Mijn betoog geldt ook voor verkorte varianten van de initiële opleiding waarin in eerste instantie vooral de docentvaardigheden worden geleerd die nodig zijn voor het primaire proces van leren en onderwijzen. In dat geval kan een docent na verloop van tijd (bijvoorbeeld drie jaar) zijn initiële opleiding afronden met een ontwerponderzoek. Maar initiële opleiding en nascholing zijn communicerende vaten: beroepscompetenties die niet (meer) worden geadresseerd in de initiële opleiding, zouden aan bod moeten komen in de verdere professionalisering van docenten in het voortgezet onderwijs.

5.2. Professionele ontwikkeling van docenten gedurende de loopbaan

Voor scholen voor voortgezet onderwijs zijn - net zoals voor basisscholen - gelden beschikbaar gesteld in het kader van de bestuursakkoorden voor deskundigheidsbevordering in scholen. Scholen verantwoorden hun inspanningen via de zogenaamde prestatiebox. Verder is het lerarenregister opgezet (<https://www.registerleraar.nl/>). In het lerarenregister kunnen docenten bijhouden welke scholings- en professionaliseringsactiviteiten ze ondernemen om hun vakbekwaamheid te onderhouden. Het register wordt in 2013 verder ontwikkeld door de Onderwijscoöperatie (OC). De instelling van het lerarenregister sluit aan bij het advies van de Onderwijsraad (2013a) om de beroepsstandaard van reeds werkzame docenten te verhogen. De raad adviseert bij- en nascholing voor docenten te verplichten (met een omvang van 10% van de normjaarzaak), gekoppeld aan een publiekrechtelijk lerarenregister. Registratie is dan een voorwaarde voor het behouden van de lesbevoegdheid. Maar vooralsnog zijn er consequenties aan verbonden als docenten niet voldoen aan de scholingseisen.

Ook de Lerarenbeurs is als beleidsinstrument ingezet om de professionalisering van docenten te stimuleren. Vanaf 2012 mag de Lerarenbeurs alleen nog worden ingezet voor (geaccrediteerde) bachelor- en masteropleidingen. Hiermee beoogt de minister een onderscheid te maken tussen de inzet van middelen ten behoeve van het verkrijgen van hogere kwalificaties en de inzet van de reguliere middelen in de lumpsum voor nascholing (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Een voorbeeld van een masteropleiding waarin het leren doen van onderwijsonderzoek centraal staat zijn de twee academische masteropleidingen die in opdracht van het Nederlands instituut voor Masters in Educatie (NiME) zijn ontwikkeld. In Academisch meesterschap, een Master of Science aangeboden door een consortium van de Hogeschool van Amsterdam, het Centrum voor Nascholing Amsterdam, de Vrije Universiteit Amsterdam en de Universiteit van

Amsterdam (Educatief Meesterschap Amsterdam), verdiepen ervaren eerstegraads docenten zich onderzoeksmatig in de onderwijskunde en (vak)didactiek. In deze tweejarige half-time masteropleiding worden deze docenten via het uitvoeren van drie onderzoekingen naar hun onderwijspraktijk geschoold in wetenschappelijk praktijkonderzoek. Hun masterthese heeft de vorm van een manuscript dat wordt aangeboden aan een onderzoekstijdschrift (zie verder Admiraal, 2009).

5.3. Promotie-onderzoek door docenten

Promotie-onderzoek is een uitgelezen mogelijkheid Academisch docentschap bij docenten te stimuleren en vorm te geven. In het kader van het Actieplan Leerkracht van Nederland van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW; <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2007/11/01/actieplan-leerkracht-van-nederland.html>) wordt de maatregel Promotiebeurs voor Leraren door het NWO uitgevoerd. Docenten uit het primair, voortgezet, middelbaar beroeps-, hoger beroeps- en speciaal onderwijs kunnen een beurs krijgen voor een promotieonderzoek. Het doel is de opgedane kennis en onderzoekservaring direct ten goede te laten komen aan de onderwijspraktijk. Ook wordt in de oproep voor voorstellen gesteld dat een groter aantal gepromoveerde leraren voor de klas de kwaliteit van het onderwijs verhoogt en de aansluiting tussen universiteiten en scholen versterkt. Aanvragers kunnen voor 4 jaar 0,4 fte subsidie aanvragen voor hun onderzoek, terwijl zij gedurende die tijd een vaste aanstelling hebben op school en voor minimaal dezelfde omvang als voor het onderzoek, onderwijsgevende taken hebben. Deze nauwe koppeling van onderzoek aan onderwijs maakt het mogelijk dat docenten praktijkrelevant wetenschappelijk onderzoek uitvoeren.

Echter, uit het overzicht van de gehonoreerde onderzoeksvoorstellen in de eerste twee subsidierondes blijkt dat slechts enkele promotieonderzoeken direct gerelateerd

zijn aan de onderwijspraktijk van docenten in het voortgezet onderwijs. Niet alleen is in 2011 (met 36 beurzen) en in 2012 (met 33 beurzen) een beperkt aantal beurzen gehonoreerd voor docentonderzoekers in het *voortgezet* onderwijs, maar binnen het voortgezet onderwijs zijn relatief veel beurzen gehonoreerd voor onderzoek in het schoolvak in plaats van onderzoek naar *onderwijs* in het schoolvak. Dat is om een aantal redenen verontrustend. Ten eerste heeft de aanvrager slechts de beschikking over 0,4 fte gedurende vier jaar, terwijl promovendi in een andere context dikwijls 1,0 fte krijgen en ook nodig hebben om te promoveren. Ten tweede is de eis dat de aanvrager voor minimaal dezelfde omvang als de onderzoekstijd onderwijsgevende taken heeft, dubieus. Promotie-onderzoek naar bijv. het leven en werk van de Leidse hoogleraar Oosterse Talen Hamaker (1789-1835; gehonoreerd in de tweede subsidieronde) kan zowel de professionele ontwikkeling van de docent als het wetenschapsgebied verder helpen, maar de relatie met verbetering van de (eigen) onderwijspraktijk van het schoolvak ligt niet voor de hand. Ten derde lijkt, mede gezien het honoreringsbeleid van NWO, er een gedachte te bestaan dat wie goed is in zijn vak, ook goed is in het *onderwijzen* van zijn vak. Deze gedachte is na jaren eindelijk verdwenen uit het universitaire onderwijs, maar wordt zo opnieuw geïntroduceerd in het voortgezet onderwijs.

Een voorbeeld van een programma waarin wel promotie-onderzoek naar de onderwijspraktijk wordt gestimuleerd is het DUDoc-programma, Didactisch Universitair onderzoek van Docenten naar vernieuwing van de bètavakken in het voortgezet onderwijs. Onder vergelijkbare condities als bij de Promotiebeurs is een beperkt aantal docenten inmiddels beland aan het einde van hun promotietraject en is een postdoc-programma opengesteld voor gepromoveerde DUDoc-onderzoekers. Ook voor het postdoc-programma geldt dat docentonderzoekers hun vakdidactisch onderzoekswerk (twee jaar 0,4 fte) combineren met hun onderwijs in het voortgezet onderwijs.

6. Vormgeving van wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten

Invoering van Academisch docentschap in het voortgezet onderwijs betekent niet dat alle docenten onderzoek moeten doen, ook niet dat al het onderwijsonderzoek door docenten moet worden gedaan en ook niet dat al het onderzoek door docenten wetenschappelijk praktijkonderzoek moet zijn. Ten eerste kan onderzoek of onderzoeksmatig handelen door docenten ook vooral betekenis hebben voor de professionalisering van de betrokken docenten en/of voor het verbeteren van de onderwijs- en schoolpraktijk, zonder dat docentonderzoekers zich bezig houden met het genereren van kennis over die onderwijspraktijk. Ten tweede kan onderwijsonderzoek zich ook uitsluitend richten op het genereren van kennis over onderwijs en leren of andere, meer meso- en macro-onderwerpen in de Onderwijswetenschappen, zonder direct relevante inzichten te geven hoe de onderwijspraktijk zou moeten veranderen. Hoewel beide soorten onderwijsonderzoek wenselijk zijn en elk hun waarde hebben, helpen zij niet bij het oplossen van zowel het continuïteitsprobleem als het probleem van de onderbenutting van wetenschappelijk inzichten door de onderwijspraktijk. Academisch docentschap, ofwel wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten, wel. Maar hoe kan Academisch docentschap in het voortgezet onderwijs worden vorm gegeven?

In artikelen over onderzoek door docenten worden dikwijls aanbevelingen genoemd die onderzoek door docenten zouden stimuleren (zie Admiraal et al., 2013). Deze aanbevelingen betreffen onder meer meer tijd en ruimte voor docenten om onderzoek te doen, geïnteresseerde collega's en schoolleiders, een veilige leer- en werkomgeving in school, en toegang tot bronnen en expertise. Hoewel dergelijke omgevingskenmerken een belangrijke invloed kunnen hebben op het realiseren van Academisch docentschap, zal ik mij beperken tot aanbevelingen ten aanzien van de vormgeving van onderzoek

door docenten. Natuurlijk is het aantrekkelijk om hier te roepen dat het onderwijsstelsel moet veranderen, met wat mij betreft een halvering van het aantal geroosterde contacturen in het voortgezet onderwijs, dat het vak-per-uur curriculum overboord gezet moeten worden, dat de functiemix meer gedifferentieerd moet worden ingezet en dat er meer geld moet worden vrijgemaakt om wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten mogelijk te maken. Maar dat doe ik niet. Er zijn ook mogelijkheden om Academisch docentschap te implementeren binnen de beperkingen van het huidige onderwijssysteem en met beperkte financiële ondersteuning.

Ik zal eerst ingaan op twee ontwerpprincipes voor wetenschappelijk onderzoek door docenten naar de onderwijspraktijk: 1) de mate waarin docentonderzoek gekoppeld is aan de eigen onderwijspraktijk en 2) de wijze waarop docentonderzoekers samenwerken met anderen. Daarna zal ik ingaan op de idee van het creëren van onderzoeksateliers in het voortgezet onderwijs.

6.1. Onderzoek naar eigen onderwijspraktijk

Een veelvoorkomende aanbeveling is dat het onderzoek door docenten moet aansluiten bij de directe onderwijspraktijk van die docenten. Onderzoek naar de aspecten uit de eigen lespraktijk sluit beter aan bij de praktijkkennis van docenten, is voor hen motiverend om aan te werken, geeft hen veel invloed op het onderzoeksproces en draagt bij aan de authenticiteit en praktische relevantie van het onderzoek voor anderen in diezelfde praktijk. "Projecten die duidelijk voortkomen uit de eigen onderwijspraktijk en dus onderzoeksvragen behandelen van docentonderzoekers zelf, leiden daadwerkelijk tot merkbare verbeteringen in de lespraktijk, zoals gewijzigde procedures, materialen of didactiek" (Vrijnsen-de Corte, 2012, p. 168). Kortom, het levert docenten meer op. Ook onderzoek naar de eigen en elkaars onderwijspraktijk kan bijdragen aan schoolverbetering en het genereren van kennis over de onderwijspraktijk.

6.2. *Samenwerken in docentonderzoek*

Onderzoek met anderen biedt de mogelijkheid elkaar te ondersteunen bij onderzoekshandelingen, rollen en taken te verdelen, een breder gebied te bestrijken dan alleen de eigen onderwijspraktijk, kritisch te kijken naar eigen onderzoek en onderwijs, en verschillende expertises voor het onderzoek te benutten. Ook worden partnerschappen tussen scholen onderling en tussen scholen en universiteiten gezien als krachtige leeromgevingen waarin het onderzoek door docenten gestalte kan krijgen. Tegelijkertijd komt uit evaluaties van deze samenwerkingsvormen naar voren dat deze nog lang niet optimaal verlopen (vgl., Rijlaarsdam et al., 2012; Schenke et al., 2012). Maar ook op het vlak van individuele docent-onderzoekers is samenwerking niet altijd makkelijk te realiseren. Aan de ene kant kunnen zowel gezamenlijkheid als diversiteit de kwaliteit van onderzoek naar de onderwijspraktijk verbeteren, aan de andere kant beperken zij tevens het eigenaarschap en flexibiliteit van docenten in hun onderzoek (zie ook Vrijnsen-de Corte, 2012). Die spanningen worden niet altijd opgelost waardoor de samenwerking beperkt blijft tot het uitwisselen van ervaringen en het zelden resulteert in het daadwerkelijk gezamenlijk uitvoeren van onderzoek.

6.3. *Onderzoeksateliers in het voortgezet onderwijs*

In onderzoeksateliers in het voortgezet onderwijs voeren docentonderzoekers wetenschappelijk praktijkonderzoek uit en *leren* zij dit. Docentonderzoekers met weinig ervaring in onderwijsonderzoek worstelen over het algemeen vooral met 1) het staven van hun probleemstelling en onderzoeksvragen aan de wetenschappelijke literatuur, 2) het publiceren van hun onderzoek in de wetenschappelijke literatuur, 3) collegiale beoordeling van hun onderzoekswerk door andere onderzoekers, 4) tijdsdruk die wordt opgelegd door de schoolleiders en de dagelijkse onderwijspraktijk in het algemeen, en 5) het generaliseren van hun onderzoeksresultaten naar een context die verder gaat dan de specifiek onderzochte onderwijspraktijk (Admiraal, 2009; Admiraal et al., 2013). Onderzoeksateliers waarin

docentonderzoekers samen met collega-docenten, onderzoekers en eventueel leerlingen samen onderzoek doen naar het primaire proces van leren en onderwijzen lijken een goede manier om deze problemen te tackelen. Met name in de huidige onderwijscontext met weinig docentonderzoekers die wetenschappelijk praktijkonderzoek uitvoeren, roept invoering van Academisch docentschap in het voortgezet onderwijs om een constellatie waarin het leerdoel en uitvoeringsdoel efficiënt (d.w.z. binnen de beperkingen van ons onderwijsstelsel en subsidiëring) en effectief vorm worden gegeven. In onderzoeksateliers werken deelnemers met verschillende expertise en ervaring in wisselende samenstelling samen aan onderwijsonderzoek, waarbij deelnemers werken aan een gezamenlijke probleemstelling of aan een probleemstelling van een van de deelnemers. Elk onderzoeksatelier heeft zijn eigen onderzoeksprogramma en deelnemers committeren zich voor langere tijd aan het programma. Het verschil tussen onderzoeksateliers zoals hier bedoeld en andere (voorgestelde) vormen van samenwerkingsconstellaties op het gebied van onderwijsonderzoek, zoals Kennisgemeenschappen (De Vries & Pieters, 2007) of Universitaire Onderwijscentra (Onderwijsraad, 2011b) is dat docentonderzoekers zelf wetenschappelijk praktijkonderzoek verrichten volgens de voor onderwijsonderzoek geldende kwaliteitscriteria. De universitaire lerarenopleidingen lijken voor de hand liggende organisaties om dergelijke onderzoeksateliers in het voortgezet onderwijs te initiëren en te ondersteunen.

7. Tot besluit

In de notitie van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de staatsecretaris van Onderwijs over de subsidietaakstelling van onderwijs en onderzoek van eind mei 2013 wordt - ondanks sterke bezuinigingen elders - geld vrij gemaakt voor de verdere verbetering van de kwaliteit van docenten. Dat strookt met de conclusies van de Onderwijsraad in 2013 dat het onderwijs staat of valt met goede leraren (Onderwijsraad, 2013a; 2013b). De veranderde beroepscontext van docenten vraagt om

gedegen vakkennis, vakbekwaamheid en professionaliteit die docenten in staat stellen in de onderwijspraktijk het leerproces van hun leerlingen te bevorderen. Van harte ondersteun ik de initiatieven die worden ondernomen om de professionaliteit van leraren in het voortgezet onderwijs verder te versterken. Invoering van Academisch docentschap in het voortgezet onderwijs zou niet alleen een manier zijn om de kwaliteit van docenten en het onderwijs te bevorderen, het is tevens een manier om Onderwijskunde als toegepaste wetenschapsdiscipline te versterken. Ook het onderwijs en de beroepsgroep van docenten zijn gebaat bij een sterke wetenschapsdiscipline. Een start zou het initiëren van onderzoeksateliers in het voortgezet onderwijs kunnen zijn. Ik hoop dat universitaire lerarenopleidingen bereid zijn onderzoeksateliers te initiëren, dat scholen mee willen werken aan deelname van docentonderzoekers en dat subsidiegevers zoals het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en NWO nadrukkelijk oog hebben voor wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten. Dan kunnen docenten, docentonderzoekers en onderzoekers samen klussen aan relevant en significant wetenschappelijk onderzoek naar de onderwijspraktijk van het voortgezet onderwijs.

Ik wil afsluiten met enkele woorden van dank. Allereerst wil ik graag mijn dank uitspreken aan het College van Bestuur van de Universiteit Leiden voor mijn benoeming tot hoogleraar Onderwijskunde in het bijzonder het opleiden van docenten. Ik hoop met Academisch docentschap een bijdrage te kunnen leveren aan een belangrijk onderdeel van de visie van de Leidse universiteit, de verwevenheid van onderwijs en onderzoek.

Ook ben ik dankbaar dat ik veel inspirerende studenten, docenten, en promovendi heb mogen begeleiden in hun onderzoek. Het doet me deugd te werken met docentonderzoekers die dikwijls geen sociaalwetenschappelijke onderzoeksachtergrond hebben. Zij zijn het bewijs dat de idee van Academisch docentschap geen luchtfietsrij is.

Mijn leermeesters in mijn werkomgevingen in Utrecht, Amsterdam en Leiden wil ik hierbij persoonlijk bedanken voor hun bijdrage aan mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling. Allereerst wil ik noemen Theo Wubbels, mijn promotor, en Mieke Brekelmans van de Universiteit Utrecht. Zij zijn voor mij een voorbeeld wat betreft analytisch, kritisch en nauwgezet denken en handelen. Als sociaalpsycholoog, beginnend in de onderwijswetenschappen, had ik me geen betere leermeester kunnen wensen. Later kwam daar kwam Robert-Jan Simons bij, bij wie ik juist weer leerde afstand te nemen en overzicht te houden. Inmiddels al behoorlijk geschoold in de onderwijswetenschappen, hebben Geert ten Dam en Gert Rijlaarsdam van de Universiteit van Amsterdam mij veel zaken bijgebracht op het gebied van strategisch handelen en vastberadenheid, ieder op een eigen manier. En mijn rondje universitaire lerarenopleidingen in de Randstad heeft mij gebracht in Leiden, bij het ICLON. Hier staat Jan van Driel voor wat geldt voor het hele ICLON: een prettige collegiale werksfeer, waarin mensen elkaar proberen uit te dagen, met respect voor elkaar en elkaars capaciteiten. Ik kijk er heel erg naar uit Academisch docentschap in de vorm van onderzoeksateliers hier in Leiden mede vorm te geven.

Maar werk is maar werk, ook al werk ik dag en nacht. Het thuisfront is er altijd, waar ik ook ben: Harko, wat ben ik ontzettend blij dat ik je partner mag zijn!

Ik dank u allen voor uw aandacht.

Noot

Deze rede is deels gebaseerd op de resultaten van een literatuurstudie naar onderzoek door docenten (Admiraal, Smit, & Zwart, 2013), gefinancierd door de Programmaraad Onderwijsonderzoek van het NWO (projectnr. 411-11-691).

Literatuur

- Admiraal, W. (2009). Academisch docentschap. Praktijkkennis en wetenschappelijk onderzoek: twee voor een? *Onderwijsvernieuwing*, 8(april), 39-43.
- Admiraal, W., Smit, B. & Zwart, R. (2013). *Academisch docentschap in het basis- en voortgezet onderwijs: Aard en betekenis van onderzoek van docenten naar hun onderwijspraktijk*. Eindrapport PROO-review 411-11-691. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Anderson, G.L. & Herr, K. (2011). Scaling up “Evidence-based” practices for teachers is a profitable but discredited paradigm. *Educational Researcher*, 40(6), 287-289.
- Bausmith, J. & Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40(4), 175-178.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(04), 391-429.
- Bosker, R.J. (2008). Naar meer evidence based onderwijs! *Pedagogische Studiën*, 85, 49-51.
- Bowden, R.G. (2007). Scholarship reconsidered: Reconsidered. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 1-21.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B.H.A.M. van. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review. *Educational Research and Evaluation*, 13, 303-220.
- Broekkamp, H., Vanderlinde, R., Hout-Wolters, B. van & Braak, J. van. (2009). De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*, 86, 313-320.
- Buijs, M. & Admiraal, W. (2012). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*. DOI: 10.1007/s10212-012-0139-0.
- Bulloughs, R.V. & Pinnegar, S.E. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Bulterman-Bos, J.A. (2008). Clinical study: A pursuit of responsibility as the basis of education research. *Educational Researcher*, 37, 439-445.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research and Method in Education*, 30, 271-286.
- Carr, D. & Skinner, D. (2009). The cultural roots of professional wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, 41, 141-154.
- Chokshi, S. & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85, 520-525.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1993). *Inside-outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). The teacher research movement. A decade later. *Educational Researcher*, 28(1), 15-25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen. (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cordingley, P. (2003). Research and evidence-based practice: Focusing on practice and practitioners. In L. Anderson & N. Bennet (eds.), *Developing educational leadership. Using evidence for policy and practice* (pp. 104-114). London: Sage Publications.

- Curry, M.W. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 110, 733-774.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in Book Clubs and Reading Groups* (2nd ed). Portland, ME: Stenhouse.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Professional development schools: School for developing a professional*. New York: Teachers College Press.
- Davis, M., Kiely, R. & Askham, J. (2009). InSITES into practitioner research: findings from a research-based ESOL teacher professional development programme. *Studies in the Education of Adults*, 41, 118-137.
- Drie, J. van & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Elliot, J. (2008). Using research to improve practice. The notion of evidence-based practice. In C. Day & J. Sachs (eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 264-290). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Elton, L. (2008). Recognition and acceptance of the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-5.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. New York: Routledge.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teacher College Record*, 103, 942-1012.
- Handelzaitis, A. (2009). *Samenwerking tussen docenten bij curriculumontwikkeling in het kader van onderwijsvernieuwing*. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.
- Handscob, G. & MacBeath, J. (2003). *The research engaged school*. Chelmsford, UK: Forum for Learning and Research Enquiry (FLARE).
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19, 169-189.
- Henderson, B.B. & Buchanan, H.E. (2007). The scholarship of teaching and learning: A special nice for faculty at comprehensive universities? *Research in Higher Education*, 48, 523-543.
- Honing, T., Claessens, W. & Admiraal, W. (2012). Effects of the use of concept maps on historical overview knowledge. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 93-104.
- Hutchings, P. (2010). The Scholarship of Teaching and Learning: From idea to integration. *New Directions for Teaching and Learning*, 123, 63-72.
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs; een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jochems, W. (2012). Onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, once the twain shall meet! *Pedagogische Studiën*, 89, 411-416.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.
- Karkdijk, J., Schee, J. van der & Admiraal, W. (in druk). Effects of teaching with mysteries on students' geographical thinking skills. *International Research in Geographical and Environmental Education*.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17, 463-474.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18, 417-427.
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teacher as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd ed). London: Routledge Farmer.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.

- Kreber, C. (2006). Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88-109.
- Leat, D. (1998). *Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? A case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.L. & Russell, T. (eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- Lunenberg, M., Ponte, P. & Ven, P. van de. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practice? An epistemological exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D. & Oolbekking-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 232-252.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Leraar 2012 - een krachtig beroep!* Bijlage bij Kamerbrief Actieplannen primair onderwijs, voortgezet onderwijs en leraren. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2011a). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2011b). *Ruim baan voor stapsgewijze verbetering*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2013b). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Orland-Barak, L. (2009). Unpacking variety in practitioner inquiry on teaching and teacher education. *Educational Action Research*, 17, 111-119.
- Osterman, K. & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Paulsen, M.B. (2001). The relation between research and the scholarship of teaching. In C. Kreber (ed.), *Revisiting scholarship: Perspectives on the scholarship of teaching* (pp. 19-29). *New Directions for Teaching and Learning*. No. 86. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, R.R. & Lewis, C.C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*, 10, 365-391.
- Pithouse, K., Mitchell, C. & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: a call to action. *Educational Action Research*, 17, 43-62.
- Ponte, P. (2005). A critically constructed concept of action research as a tool for the professional development of teachers. *Journal of In-Service Education*, 31, 273-295.
- Puchner, L.D. & Taylor, A.R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22, 922-934.
- Ravit, R. & Handler, M.G. (eds.) (2001). *The many faces of school-university collaboration*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. In C. Kreber (ed.), *Revisiting scholarship: Perspectives on the scholarship of teaching* (pp. 57-69). *New Directions for Teaching and Learning*. No. 86. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Romein, P., Kappé, J. & Koffeman, A. (2012). Onderzoek op Academische Opleidingscholen: een nieuw soort onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 89, 381-384.
- Schenke, W., Volman, M.L.L., Driel, J.H. van, Geijssel, F.P. & Sligte, H.W. (2012). Cross-professionele samenwerking in de context van ontwikkel- en onderzoeksprojecten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 89, 350-363.

- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482-496.
- Schwartz, B. & Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom. The right way to do the right thing*. New York: Riverhead books.
- Smith, C. et al. (2009). Teachers as researchers in a major research project: Experience of input and output. *Teaching and Teacher Education*, 25, 959-965.
- Snoek, M. & Moens, E. (2011). The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 37, 817-835.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17, 5-21.
- Tartwijk, J. van. (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van de toepassing*. Oratie. Universiteit Utrecht: Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Theall, M. & Centra, J.A. (2001). Assessing the scholarship of teaching: Valid decisions form valid evidence. In C. Kreber (ed.), *Revisiting scholarship: Perspectives on the scholarship of teaching* (pp. 31-43). *New Directions for Teaching and Learning*. No. 86. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Thibodeau, G.M. (2008). A content literacy collaboration study group: High school teachers take charge of their professional learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(1), 54-64.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19, 155-168.
- Voogt, J., McKenney, S., Fisser, P. & Braak, J. van. (2012). Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 89, 335-337.
- Voogt, J., McKenney, S., Pareja Roblin, Ormel & Pieters, J. (2012). De R&D functie in het onderwijs: drie modellen voor kennisbenutting en -productie. *Pedagogische Studiën*, 89, 338-349.
- Vries, B. de & Pieters, J. (2007). Bridging the gap between research and practice. Exploring the role of knowledge communities in educational change. *European Educational Research Journal*, 6, 382-392.
- Vries, B. de, Westbroek, H., Walraven, A. & Handelzait, A. (2012). De stem van de praktijk: docentperspectieven op docentontwerpteam. *Pedagogische Studiën*, 89, 388-398.
- Vrijnsen-de Corte, M. (2012). *Researching the teacher-researcher. Practice-based research in Dutch professional development schools*. Dissertatie. Eindhoven, Nederland: Technische Universiteit Eindhoven.
- Weimer, M. (2001). Learning more from the wisdom of practice. In C. Kreber (ed.), *Revisiting scholarship: Perspectives on the scholarship of teaching* (pp. 45-56). *New Directions for Teaching and Learning*. No. 86. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Weimer, M. (2008). Positioning scholarly work on teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-6.
- West, C. (2011). Action Research as a professional development activity. *Arts Education Policy Review*, 112, 89-94.
- Wubbels, Th. & Merriënboer, J.G. van. (2011). Naar duurzame onderwijswetenschappen Reactie op het rapport Nationaal Plan Onderwijs/Leerwetenschappen van de Commissie de Graaf. *Pedagogische Studiën*, 88, 214-220.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study in elementary school mathematics in Japan – a case study*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Zeichner, K.M. (2003). Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11, 301-326.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed) (pp. 298-332). Washington, DC: American Educational Research Association.

PROF.DR. WILFRIED ADMIRAAL (BERGEN NH, 1962)



- 1981-1988 Universiteit van Amsterdam, Doctoraal Sociale psychologie
- 1989-1994 Universiteit Utrecht, Promotie (*Reacties van docenten op aandachtseisende situaties in de klas*)
- 1992-1996 Universiteit Utrecht, Toegevoegd onderzoeker, Interfacultair Instituut voor de Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS)
- 1996-2006 Universiteit Utrecht, Universitair docent, IVLOS
- 2006-2012 Universiteit van Amsterdam, Universitair hoofddocent, Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO)
- 2012 Universiteit Leiden, Hoogleraar Onderwijskunde, Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON)

Onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk van het voortgezet onderwijs opereren te gescheiden van elkaar. Onderzoekers houden zich weinig bezig met wat docenten belangrijk vinden en docenten maken weinig gebruik van kennis uit onderzoek. In plaats van het overbruggen van deze kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek, zou de kloof gedicht moeten worden. Een mogelijkheid wordt geboden door de invoering van Academisch docentschap, wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten in het voortgezet onderwijs. Docentonderzoekers vergroten door onderzoek naar de onderwijspraktijk niet alleen hun professionaliteit, zij helpen hiermee ook het onderwijs te verbeteren en wetenschappelijke kennis over onderwijs te genereren.



Universiteit
Leiden