

# Benutting van kennis uit onderzoek bevorderen in het onderwijs: hoe doen practoraten dat?

Patricia Brouwer<sup>1</sup>, Merel Wolf<sup>2</sup>, Marloes de Lange<sup>3</sup> en Carlos van Kan<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Hogeschool Utrecht | <sup>2</sup>ECBO | <sup>3</sup>HAN

**Samenvatting** Rond 2015 werd met het nieuwe fenomeen practoraten een start gemaakt met het realiseren van een duurzame verbinding tussen praktijkonderzoek en onderwijsverbetering in het mbo. Echter, de manier waarop de opbrengsten van practoraten invloed konden hebben op de (verbetering van de) onderwijspraktijk was (en is) voor veel practoraten een lastig vraagstuk. Het probleem van het benutten van opbrengsten uit onderzoek door derden wordt in de literatuur geconceptualiseerd als een kennisbenuttingsprobleem. In voorliggend onderzoek gebruiken we het model van Castelijns en Vermeulen om het proces van kennisbenutting in de context van practoraten te begrijpen en te bevorderen. Een consortium van hbo- en mbo-instellingen deed onderzoek naar de vraag: Welke kennisbenuttingsstrategieën hanteren practoren om kennisbenutting bij docenten(teams) te stimuleren en welke kennisbenuttingsstrategieën hanteren docenten(teams) om kennis te benutten? De aanpak in het onderzoeksproject werd gekenmerkt door het verbinden van activiteiten en praktische inzichten van practoraten in mbo-instellingen met onderzoeksactiviteiten en wetenschappelijke inzichten. In antwoord op de onderzoeksvraag concluderen we dat de strategieën *Beïnvloeden en overtuigen van docenten(teams) om kennis te benutten*, *Ontwikkelen van toepassingen en procedures voor implementatie van kennis in de onderwijspraktijk* en *In samenwerking met docenten(teams) nieuwe kennis co-creëren en transformeren* die door practoren worden gehanteerd, gespiegeld worden door docenten(teams). Hiermee is het aanmerkelijk dat de opbrengsten van de kennisbenuttingsstrategieën van practoraten en docententeams variëren van informatie tot kennis, en wijsheid.

**Publicatiedatum**

Online: 1 juli 2024

**Contactpersoon**

Patricia Brouwer,  
patricia.brouwer@hu.nl

**Copyright**

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

**Trefwoorden** kennisbenutting, practoraten, onderwijsvernieuwing

## 1 Inleiding

### 1.1 Hooggespannen verwachtingen van onderwijsonderzoek

Het idee dat de onderwijspraktijk baat heeft bij inzichten uit onderwijsonderzoek kent binnen universiteiten een lange traditie. Sinds de jaren '70 van de vorige eeuw richt de onderwijskunde, als verzamel-discipline van onder andere de pedagogiek, psychologie en sociologie, zich op het oplossen van onderwijsvraagstukken met behulp van inzichten uit wetenschappelijk onderzoek (Van Rees, 2023). Vanaf 2001 zijn er lectoraten aan hogescholen ontstaan die tot doel hebben middels praktijkgericht onderzoek innovaties in

de beroepspraktijken te realiseren. Het hoger onderwijs zelf vormt één van die beroepspraktijken (Pijlman et al., 2017). Sinds 2015 heeft ook het middelbaar beroepsonderwijs zich de opdracht gesteld om met verschillende vormen van praktijkgericht onderzoek, georganiseerd in practoraten, te werken aan het versterken van de kwaliteit van het beroepsonderwijs in relatie tot ontwikkelingen in het werkveld (Van der Meer et al., 2023).

## 1.2 De theorie-praktijk kloof voorbij?

Het verrichten van praktijkgericht onderzoek lijkt de kloof te dichten tussen theorie en praktijk voor docenten die direct bij het onderzoek zijn betrokken. Het idee van praktijkgericht onderzoek is echter ook dat docenten die niet direct bij het onderzoek betrokken waren profijt kunnen hebben van opbrengsten uit onderzoek. De notie dat anderen dan direct betrokkenen kennis kunnen nemen van opbrengsten uit onderzoek, maakt ook onderdeel uit van de onderzoekscyclus van praktijkgericht onderzoek. Het communiceren van onderzoeksopbrengsten is daarom een belangrijke stap voor elke praktijkgericht onderzoeker, aangezien deze stap helpt bij de legitimering van de uitkomsten en bijdraagt aan praktijkverbetering (e.g. Calhoun, 1994; Hargreaves, 1996; Stringer, 2008; Ponte 2012; Van Schaik et al., 2018). Echter, ook hier laat het theorie-praktijkprobleem zich gelden, omdat het serieuze inspanningen vergt van de (docent)onderzoeker om docenten die niet direct bij het onderzoek betrokken waren, kennis te laten nemen van opbrengsten uit onderzoek. Er blijft dus sprake van een te overbruggen kloof.

## 1.3 Practoraten en de kloof

Het overbruggen van de kloof tussen het opleveren van onderzoeksopbrengsten, bijvoorbeeld in de vorm van kennis, producten en inzichten, en het gebruik ervan door derden ten behoeve van onderwijsverbetering was precies de opdracht die aan practoraten in het mbo gesteld werd. Na een experimentele periode van drie jaar werd middels de oprichting van de stichting 'Ieder mbo een practoraat' in 2015 een start gemaakt met een duurzame verbinding tussen praktijkonderzoek en onderwijsvernieuwing in het mbo. Op de website [www.practoraten.nl](http://www.practoraten.nl) wordt een practoraat als volgt omschreven: "Een practoraat is een expertiseplatform binnen een mbo-instelling waar praktijk(gericht) onderzoek wordt uitgevoerd. Doel is het verspreiden van kennis en innovatie, en opleiden tot innovatief vakmanschap." Voor het bereiken van dit doel wordt van practoraten verwacht dat ze kennisbenutting van de practoraatsopbrengsten in en tussen scholen stimuleren, en borgen dat deze kennis voor de schoolorganisatie behouden blijft. Het bijzondere aan practoraten is dat door hun inbedding in het middelbaarberoepsonderwijs hun kennisbenuttingsvraagstuk ook (indirect) betrekking heeft op het (regionale) bedrijfsleven. De opdracht van een practoraat betreft het slaan van een brug tussen

onderwijs, onderzoek en (regionale) bedrijfsleven. Hoe die brug naar het onderwijs, laat staan het bedrijfsleven, geslagen moest worden, was de vraag.

#### 1.4 Praktijkkwestie van practoraten

Dit was de reden voor vijf practoraten van Media College Amsterdam, Drenthe College, ROC van Amsterdam, en ROC Noorderpoort om zich gezamenlijk te buigen over de vraag hoe ze de benutting van hun practoraatsopbrengsten in hun eigen mbo-instelling van grond konden krijgen. Samen met een aantal kennisinstellingen (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Hogeschool Fontys, ECBO en de Open Universiteit) is een NRO-gefinancierd onderzoeksproject gestart vanuit de volgende praktijkkwestie: Wat kunnen practoraten doen om de benutting van hun practoraatsopbrengsten door docenten (teams) te stimuleren, ten behoeve van duurzame onderwijsverbetering?

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Kennisbenuttingsprobleem

Het probleem van het benutten van opbrengsten uit onderzoek door derden wordt in de literatuur geconceptualiseerd als een kennisbenuttingsprobleem, bijvoorbeeld door Landry et al. (2001), Nijland et al. (2017), en Van Schaik et al. (2018). Bij deze auteurs gaat kennisbenutting voornamelijk over het benutten van formele kennis. Cochran-Smith en Lytle (1999) en Pareja et al. (2014) beschrijven formele kennis als algemene wetenschappelijke inzichten, afkomstig uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek. Dit in tegenstelling tot praktische kennis die contextspecifiek van aard is (Black & Halliwell, 2000; Pareja et al., 2014). Knott en Wildavsky (1980) hebben een zeven-stadia model van kennisbenutting ontwikkeld dat zowel gebruikt is als een model voor het benutten van formele kennis (Landry et al., 2001), als voor het benutten van beleids- en praktische kennis (Davidson & Nowicki, 2012). Nijland et al. (2017) geven hun bewerking van het zeven-stadia model, rekening houdend met de variaties die het model kent, als volgt weer:

1. Overdracht (transmission): kennis wordt beschikbaar gemaakt voor de praktijk
2. Verwerking (cognition): kennis wordt gelezen, doorgrond en begrepen
3. Beïnvloeding (reference): kennis beïnvloedt publicaties door citaten en verandert de visie van docenten op succesvolle uitkomsten
4. Inzet (effort): er wordt moeite gedaan door de praktijk om kennis toe te passen
5. Aannemen (adoption): kennis wordt opgenomen in beleid of onderdeel gemaakt van de kennisbasis van een individu of groep en beïnvloedt daarmee de beslissingen van docenten

6. Gebruiken (application): kennis wordt gebruikt en er wordt op voortgebouwd door docenten
7. Effect (impact): het gebruik van kennis heeft de gewenste uitkomsten

## 2.2 Kennisbenutting als lineair proces

Aan het bovenstaande zeven-stadia model lijkt een *lineaire* opvatting ten aanzien van kennisbenutting ten grondslag te liggen die ook in de beschrijving van Nijland et al. (2017) te herkennen is. Zij beschrijven, zich baserend op onderzoek van Backer (1991) en Gano et al. (2007), kennisbenutting “als het proces waarin kennis zich verplaatst van de omgeving waar het is gecreëerd naar omgevingen waar het kan worden gebruikt om menselijk welbevinden te vergroten” (p. 15). De lineaire opvatting is ten eerste te herkennen in een formulering die de nadruk legt op wat de kennisproducent beoogt ten aanzien van de eindgebruiker. Er worden wel activiteiten van de eindgebruiker verwacht, maar die lijken voornamelijk te worden ingegeven door de intenties van de kennisproducent. Ook is de lineaire opvatting te herkennen in de beweging die kennis maakt van de wetenschap naar de onderwijspraktijk. Kennis wordt in het zeven-stadia model opgevat als data of informatie die via informatiedragers getransporteerd kan worden. De rol van informatiedrager is weggelegd voor intermediairs die als opdracht hebben om de informatie beschikbaar te maken en te vertalen naar de onderwijspraktijk (Cordingley, 2008; Levin, 2011). Het model ziet daarmee de eindgebruiker voornamelijk als passieve actor en de kennisproducent als intermediair die kennis van de ene naar de andere plek ‘transporteert’ (vergelijk Andriessen, 2008).

## 2.3 Kennisbenutting als leerproces

Tegenover het beeld van kennis als informatie of data die overgedragen kan worden naar een passieve ontvanger bestaat het beeld van kennis als iets dat geconstrueerd wordt door een doelgerichte actieve actor in een bepaalde sociale context (zie ook Sfard, 1998). Cleveland (1982) stelde al dat kennis wordt gekenmerkt door een complex van ervaringen, verschillende perspectieven, en een dynamisch proces van betekenisverlening door verschillende actoren die zich in een specifieke situatie bevinden (zie ook Lave & Wenger, 1991). Daarmee wordt de eindgebruiker beschouwd als een actieve actor die kennis construeert in wisselwerking met de sociale context (Castelijns & Vermeulen, 2017). Dit beeld van de eindgebruiker is ook terug te vinden in het ‘knowledge to action model’ van Straus et al. (2009). In dit model is met name aandacht voor de activiteit die de kennisproducent onderneemt om tot deelbare kennis te komen, via een klassieke onderzoekscyclus. Daarnaast is er aandacht voor de activiteit die de eindgebruiker onderneemt via een variant op een actieonderzoekscyclus waarbij het oplossen van een praktijkprobleem met behulp van inzichten uit onderzoek centraal staat. Echter de wijze waarop de deelbare kennis bij de eindgebruiker terecht komt wordt niet geïnterpreteerd.

seerd. De kloof tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk is dus ook met een meer sociaal constructivistische opvatting van kennis niet opgelost, maar vraagt wel een andere manier van overbrugging dan intermediairs die kennis van de ene naar de andere plek transporteren.

#### 2.4 Een ontmoeting halverwege

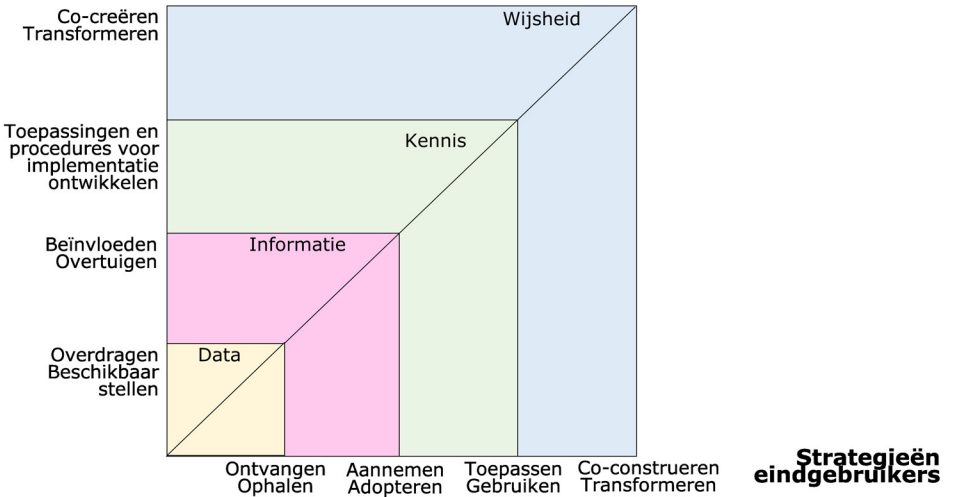
Een definitie waarin kennisbenutting als een *dynamisch* proces van betekenisverlening wordt opgevat is te vinden in het werk van Schenke et al. (2019, p. 16) waarin zij kennisbenutting definiëren: '(...) als een proces waarin docenten samen (1) kennis construeren door betekenis te verlenen aan bestaande kennis of door nieuwe kennis te produceren; (2) de opgedane kennis en inzichten relateren aan de eigen schoolpraktijk en context; en (3) deze kennis toepassen in de eigen onderwijspraktijk. De term kennisbenutting is hiermee een brede paraplu die staat voor zowel het construeren van kennis als het relateren van deze kennis aan de eigen praktijk en die kennis toepassen in de praktijk'. In deze definitie wordt kennisbenutting als een sociaal constructivistisch leerproces opgevat van voornamelijk de eindgebruiker; echter, de kennisproducent blijft goeddeels buiten beeld.

Een model dat de dynamische *interactie* tussen kennisproducent, de eindgebruiker en het kennisproduct adresseert, is te vinden in het werk van Castelijns en Vermeulen (2017). Het model is gebaseerd op verschillende kennisbenuttingstheorieën en -concepten (Cain, 2015; Cleveland, 1982; Landry et al., 2001). In dit model (figuur 1) wordt de interactie tussen de kennisproducent (in het model onderzoeker genoemd), de eindgebruiker, en het kennisproduct respectievelijk verbeeld via een verticale, horizontale en diagonale as.

De verticale as laat de strategieën van de kennisproducent zien. Kennisproducenten kunnen vier verschillende strategieën inzetten om de eindgebruiker te stimuleren de kennis, die is voortgekomen uit hun onderzoek, te benutten. Deze vier strategieën zijn in toenemende mate interactief: van het overdragen en beschikbaar stellen van kennis, naar het beïnvloeden en overtuigen van de eindgebruiker om de kennis te gebruiken, het ontwikkelen van toepassingen en procedures voor de implementatie van kennis, en het in samenwerking met de eindgebruiker co-construeren en transformeren van nieuwe kennis. De horizontale as geeft de strategieën die de eindgebruiker hanteert om kennis te benutten weer. Deze vier strategieën zijn de tegenhangers van de aanbodgerichte strategieën van de kennisproducent. Deze strategieën zijn ook in toenemende mate interactief. Van het ontvangen en ophalen van kennis, het aannemen en adopteren van kennis, het toepassen en gebruiken van de kennis, tot het in samenwerking met de kennisproducent co-construeren en transformeren van nieuwe kennis. De diagonale as verbeeldt de opbrengsten van het proces van kennisbenutting en is op te vatten als 'een ontmoeting halverwege'. De opbrengsten zijn in toenemende mate betekenisvol voor de eindgebruiker: van data, naar informatie, kennis, tot tenslotte wijsheid (Cleveland, 1982). Data beschrijft Cleveland als ruwe, onbewerkte en geïsoleerde gegevens. Data wordt

Figuur 1 Kennisbenuttingsmodel van Castelijns en Vermeulen (2017)

**Strategieën onderzoekers**



informatie wanneer deze wordt geïnterpreteerd en er verbanden worden gelegd. Kennis beschouwt Cleveland als de combinatie van informatie in patronen die vervolgens een bruikbaar geheel vormen, in de zin dat eruit kan worden afgeleid hoe te handelen. Wijsheid, tenslotte, wordt beschreven als kennis die wordt verbonden met waarden en opvattingen over wat goed is en daarmee situationeel is. Zowel de kennisproducent als de eindgebruiker spannen zich in om een proces van kennisbenutting op gang te brengen. Dat de gezamenlijke inspanning van kennisproducent en eindgebruiker van belang is voor het proces van kennisbenutting blijkt ook uit het werk van Van Vliet (2024) en Van Schaik et al. (2018). Laatstgenoemden beschrijven de relatie en de samenwerking tussen kennisproducent en eindgebruiker als bevorderde factor voor kennisbenutting. In navolging van Castelijns en Vermeulen definiëren wij het proces van kennisbenutting als een interactie tussen kennisproducent, eindgebruiker en kennisproduct waarin kennis wordt geconstrueerd.

**2.5 Onderzoeksvraag**

Het model van Castelijns en Vermeulen (2017) kan een hulpmiddel zijn om het proces van kennisbenutting te begrijpen en te bevorderen, doordat het zowel de kennisproducent als de eindgebruiker bewust maakt van het dynamische en strategische aspect van kennisbenutting. Zowel kennisproducent als eindgebruiker kunnen zich doelbewust bedienen van kennisbenuttingsstrategieën. Echter, voor de daadwerkelijke toepassing van het model van kennisbenuttingsstrategieën is een verdere praktische uitwerking wenselijk, omdat de generieke beschrijving van de kennisbenuttingsstrategieën lastig te verbinden

is aan een specifieke praktijkcontext. We formuleren hiertoe de volgende onderzoeksvraag: Welke kennisbenuttingsstrategieën hanteren practoren om kennisbenutting bij docenten(teams) te stimuleren en welke kennisbenuttingsstrategieën hanteren docenten(teams) om kennis te benutten?

### 3 Onderzoeksaanpak

#### 3.1 Onderzoeksdesign

De aanpak in het onderzoeksproject wordt gekenmerkt door het verbinden van activiteiten en praktische inzichten van practoraten in mbo-instellingen met onderzoeksactiviteiten en wetenschappelijke inzichten. In het *praktijkproces* gingen de practoren aan de slag met het ontwerpen van een lokale oplossing voor de praktijkkwestie: het versterken van de benutting van kennis door docenten(teams), die in het practoraat is ontwikkeld. Zij doorliepen daarbij de stappen uit de ontwerpcyclus. In het *kennisproces* verrichtten de onderzoekers flankerend onderzoek naar de ontwerpcyclus die de practoren doorliepen. In het *verbindende* proces ondernamen practor(en) en onderzoeker(s) gezamenlijk activiteiten gericht op het verbinden van de ontwerpactiviteiten van de practoren en de onderzoeksactiviteiten van de onderzoekers. De looptijd van het onderzoeksproject was van eind 2018 tot eind 2023.

#### 3.2 Participanten

Initieel namen zeven practoraten deel aan het onderzoek (tabel 1). Het consortium, bestaande uit onderzoekers en practoraten, vonden elkaar op de gezamenlijke affiniteit met de praktijkkwestie over kennisbenutting. De practoraten waren verbonden aan vier verschillende mbo-instellingen en verschilden in hun focus op beroepsmatige dan wel onderwijskundige thema's. Het merendeel van de practoraten werd bemand door 1 (parttime) practor en enkele docentonderzoekers. Alle practoraten bevonden zich ten tijde van het onderzoek in hun eerste termijn.

#### 3.3 Instrumenten en analyse

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werden voortgangsgesprekken gehouden, een vragenlijst uitgezet en een focusgroepinterview gehouden. De resultaten van de drie instrumenten werden gebundeld in een rijke resultaatbeschrijving per practoraat.

Per practoraat zijn twee *voortgangsgesprekken* gehouden met practoren, in 2020 en 2022. Tijdens de gesprekken werden drie kennisbenuttingsactiviteiten die de practoren op dat moment organiseerden, uitgevraagd middels de Context-Interventie-Mechanisme-Outcome-logica (Denyer et al., 2008; Van Turnhout et al., 2023). Per activiteit werd de

Tabel 1 Beschrijvende kenmerken van de deelnemende practoraten

Nr.	Naam practoraat	Mbo-instelling	Type practoraat: focus op thema	Samenstelling: formele personele bezetting	Oprichtingsjaar
1	Automotive	ROC Noorderpoort	Beroepsmatig	1 practor	2016
2	Zorg & Sensortechnologie	Drenthe College	Beroepsmatig	1 practor, 3 docentonderzoekers	2017
3	Het Nieuwe Kijken	Media College Amsterdam	Beroepsmatig	1 practor	2017
4	Burgerschap	ROC Noorderpoort	Onderwijskundig	1 practor	2016
5	Airport & Aviation	ROC van Amsterdam	Beroepsmatig	1 practor, 6 docentonderzoekers	2017
6	Hybride Onderwijs	Centrum Top Techniek Terneuzen	Onderwijskundig	1 practor	2017
7	Activerende Didactiek	Summa College	Onderwijskundig	1 practor, 5 docentonderzoekers	2017

practor gevraagd naar kenmerken van de activiteit (Interventie), welk probleem-incontext deze activiteit zou moeten oplossen (Context), wat de practor beoogde in gang te zetten met de activiteit (Mechanisme) en wat (tot dan toe) de opbrengst was (Outcome). Ter voorbereiding van het interview vulde de practor het door de onderzoekers aangereikte CIMO-format in. Tijdens het interview werd het CIMO-format aangescherpt. Het CIMO-format was daarmee dienstbaar aan een zorgvuldige voorbereiding van de voortgangsgesprekken en diende tevens om de *theory of change* van de practor te expliciteren. De interviews zijn na het verlenen van informed consent door de participanten opgenomen, getranscribeerd en gepseudonimiseerd.

De kennisbenuttingsstrategieën uit het model van Castelijns en Vermeulen (2017) werden als thema's gebruikt om de activiteiten die practoraten ondernamen om kennisbenutting te bevorderen, te analyseren (zie figuur 1). De onderzoekers zijn in drie kalibreersessies gekomen tot een codeerschema. Eerst zijn de vier uit het model van Castelijns en Vermeulen afkomstige hoofdcodes in MaxQDA deductief gecodeerd: Overdragen en beschikbaar stellen, Beïnvloeden en overtuigen, Toepassingen en procedures voor implementatie ontwikkelen, en Co-creëren en transformeren. De eenheid van analyse was een of meerdere samenhangende uitspraken uit het transcript. Vervolgens zijn de onderzoekers op inductieve wijze tot subcodes per kennisbenuttingsstrategie gekomen. Tenslotte zijn op basis van selectieve codering de subcodes aangescherpt en verrijkt met inzichten uit wetenschappelijke literatuur.

Per practoraat werd eind 2022 een *focusgroepinterview* gehouden met vier tot vijf docenten die de doelgroep van het practoraat vertegenwoordigen, aangedragen door de practor. Tijdens het interview werden één of enkele kennisbenuttingsactiviteiten van het practoraat uitgevraagd middels de CIMO-logica. De deelnemers werd gevraagd naar



de manier waarop zij de activiteit gebruikten in hun werk (Outcome), kenmerken van de activiteit (Interventie) en wat ervoor zorgde dat zij gebruik maakten van de activiteit (Mechanisme). De interviews zijn na het verlenen van informed consent door de participanten opgenomen, getranscribeerd en gepseudonimiseerd. De onderzoekers zijn in drie kalibreersessies gekomen tot een analysekader. Eerst zijn de vier hoofdcodes uit de literatuur in MaxQDA deductief gecodeerd: Ontvangen en ophalen, Aannemen en adopteren, Toepassen en gebruiken, Co-construeren en transformeren. Eenheid van analyse was een of meerdere samenhangende uitspraken uit het transcript. Vervolgens zijn de onderzoekers op inductieve wijze tot subcodes per kennisbenuttingsstrategie gekomen. Aanvullend werden subcodes aangescherpt en verrijkt met inzichten uit wetenschappelijke literatuur en door de subcodes van de kennisbenuttingsstrategieën van practoren te spiegelen.

## 4 Resultaten

In dit deel presenteren we het op basis van empirische data van de praktijkcasussen het verrijkte model van kennisbenutting. Eerst beschrijven we hoe kennisbenuttingsstrategieën van practoren zich in de praktijk manifesteren (tabel 2), vervolgens doen we hetzelfde voor de kennisbenuttingsstrategieën van docenten(teams) (tabel 3). Tot slot illustreren we de strategieën uit het verrijkte model voor kennisbenutting met de praktijkcasus practoraat Automotive.

### 4.1 Kennisbenuttingsstrategieën van practoren

De eerste strategie is Overdragen en beschikbaar stellen van kennis. Bij deze strategie stellen practoren hun kennisproducten ter beschikking aan docenten(teams). De interactie tussen practoor en docenten(team) is beperkt, het betreft éénrichtings-communicatie. In de onderzochte praktijkcasussen vonden we de volgende substrategieën: (A) Creëren van kennisproducten en deze beschikbaar stellen aan docenten(teams) (bijvoorbeeld artikelen, boeken of websites), (B) Direct informeren over of overhandigen van kennisproducten aan docenten(teams) en het ontsluiten van bronnen die over het practoraats-thema gaan. (C) Creëren van een (digitaal) platform waar kennisproducten beschikbaar gesteld worden aan docenten(teams). (D) Inzetten van communicatiekanalen die docenten(teams) informeren over (nieuwe) kennisproducten.

De tweede kennisbenuttingsstrategie is Beïnvloeden en overtuigen van docenten(teams) om kennis te benutten. Hierbij is er sprake van interactie tussen de practoor en docenten(team); practoren beïnvloeden de mening, keuzes en beslissingen van docenten(teams) over de benutting van kennisproducten in de onderwijspraktijk. In de praktijk werden er zes substrategieën gehanteerd. (A) Werken vanuit een geëxpliciteerde visie of missie op het practoraats-thema en/of hoe dit bijdraagt aan onderwijsverbetering.

(B) Verkondigen van de visie en missie op het practoraatsthema in communicatie-uitingen. (C) Organiseren van inspraak/meedenken en creëren van mogelijkheden voor het geven van feedback en/of het uitproberen van tussentijdse kennisproducten door docenten(teams) opbrengsten door docenten(teams). (D) Inbrengen van expertgetuigenissen, -meningen en -argumentaties en ongevraagde adviezen over het benutten van (specifieke) kennisproducten. (E) 'Verleiden' van docenten(teams) met als doel hen over te halen kennisproducten te benutten in de onderwijspraktijk (bv. met workshops, lezingen, het delen van ervaringen van andere docenten, het inspelen op urgente uitdagingen die op het onderwijs afkomen, of aanspreken op bestaande expertise). (6) Een laatste substrategie is strategisch gebruik maken van bepaalde inbeddingsmethoden om leidinggevend te overtuigen van het belang kennisbenutting voor onderwijsverbetering.

Bij de derde kennisbenuttingsstrategie, Ontwikkelen van toepassingen en procedures voor implementatie van kennis in de onderwijspraktijk, zetten practoren structuurgerichte en organisatorische interventies in om de benutting van kennisproducten bij docenten(teams) te faciliteren. Dit bleek in de praktijkcasussen op verschillende manieren te gebeuren. Door het (A) inrichten van nieuwe, aansluiten bij en/of verduurzamen van bestaande formele en informele, interne en externe ondersteunende samenwerkingsstructuren tussen actor(groep)en in de organisatie en deze blijvend faciliteren. Door het (B) formuleren van richtinggevend of dwingende (beleids)kaders en/of het faciliteren van de uitvoering ervan, inclusief monitor- en evaluatiecycli ten behoeve van kwaliteitszorg. Een laatste substrategie in deze categorie is het (C) inbedden van kennisbenutting ten behoeve van onderwijsverbetering via de normjaartaak of een formele (kwalificatie)structuur (bv. door specifieke functies aan het functiegebouw toe te voegen).

De laatste kennisbenuttingsstrategie vergt de nauwste interactie tussen practor en docenten(team). Bij de strategie In samenwerking met docenten(teams) nieuwe kennis co-creëren en transformeren, organiseren practoren participatie en betrokkenheid middels de gezamenlijke constructie van kennisproducten met docenten(teams). In de praktijk is de meest voorkomende substrategie in deze categorie (A) het ontwerpen van situatiespecifieke toepassingen waarin de kennis en kennisproducten benut worden, in samenwerking met docenten(teams) die hier vanuit hun specifieke expertise een bijdrage aan leveren. De tweede substrategie is het (B) inrichten van continue inhoudelijke evaluatiecycli ten behoeve van de inbedding van kennisbenutting in de onderwijspraktijk inrichten van evaluatiecycli ten behoeve van de inbedding van kennisbenutting in de onderwijspraktijk.

Tabel 2 Kennisbenuttingsstrategieën Practor

Hoofdstrategie	Definitie	Substrategie
1. Overdragen en beschikbaar stellen van kennis	Practoren stellen hun kennisproducten ter beschikking aan docenten(teams); het betreft éénrichtingscommunicatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Creëren van kennisproducten en deze beschikbaar stellen aan docenten(teams) (bv. artikelen, boeken of websites)</li> <li>B. Direct informeren over of overhandigen van kennisproducten aan docenten(teams) en het ontsluiten van bronnen die over het practoraatsthema gaan</li> <li>C. Creëren van een (digitaal) platform waar kennisproducten beschikbaar gesteld worden aan docenten(teams)</li> <li>D. Inzetten van communicatiekanalen die docenten(teams) informeren over (nieuwe) kennisproducten</li> </ul>
2. Beïnvloeden en overtuigen van docenten(teams) om kennis te benutten	Practoren beïnvloeden de mening, keuzes en beslissingen van docenten(teams) over de benutting van kennisproducten in de onderwijspraktijk	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Werken vanuit een geëxpliciteerde visie of missie op het practoraatsthema en/of hoe dit bijdraagt aan onderwijsverbetering</li> <li>B. Verkondigen van de visie en missie op het practoraatsthema in communicatie-uitingen</li> <li>C. Organiseren van inspraak/meedenken en creëren van mogelijkheden voor het geven van feedback en/of het uitproberen van tussentijdse kennisproducten door docenten(teams) opbrengsten door docenten(teams)</li> <li>D. Inbrengen van expertgetuigenissen, -meningen en -argumentaties en ongevraagde adviezen over het benutten van (specifieke) kennisproducten</li> <li>E. ‘Verleiden’ van docenten(teams) met als doel hen over te halen kennisproducten te benutten in de onderwijspraktijk (bv. met workshops, lezingen, het delen van ervaringen van andere docenten, het inspelen op urgente uitdagingen die op het onderwijs afkomen, of aanspreken op bestaande expertise)</li> <li>F. Strategisch gebruik maken van bepaalde inbeddingsmethoden om leidinggevend te overtuigen van het belang kennisbenutting voor onderwijsverbetering</li> </ul>
3. Ontwikkelen van toepassingen en procedures voor implementatie van kennis in de onderwijspraktijk	Practoren zetten structuurgerichte en organisatorische interventies in om de benutting van kennisproducten bij docenten(teams) te faciliteren	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Inrichten van nieuwe, aansluiten bij en/of verduurzamen van bestaande formele en informele, interne en externe ondersteunende samenwerkingsstructuren tussen actor(groep)en in de organisatie en deze blijvend faciliteren</li> <li>B. Formuleren van richtinggevende of dwingende (beleids-)kaders en/of het faciliteren van de uitvoering ervan, inclusief monitor- en evaluatiecycli ten behoeve van kwaliteitszorg</li> <li>C. Inbedden van kennisbenutting ten behoeve van onderwijsverbetering via de normjaartaak of een formele (kwalificatie)structuur (bv. door specifieke functies aan het functiegebouw toe te voegen)</li> </ul>

Tabel 2 Kennisbenuttingsstrategieën Practor (*vervolg*)

Hoofdstrategie	Definitie	Substrategie
4. In samenwerking met docenten (teams) nieuwe kennis co-creëren en transformeren	Practoren organiseren participatie en betrokkenheid middels de gezamenlijke constructie van kennisproducten met docenten (teams)	<p>A. Ontwerpen van situatiespecifieke toepassingen waarin de kennis en kennisproducten benut worden, in samenwerking met docenten (teams) die hier vanuit hun specifieke expertise een bijdrage aan leveren</p> <p>B. Inrichten van continue inhoudelijke evaluatiecycli ten behoeve van de inbedding van kennisbenutting in de onderwijspraktijk</p>

#### 4.2 Casus practoraat Automotive: kennisbenuttingsstrategieën van de practor

Practoraat Automotive is in 2016 opgericht. De ambitie van het practoraat is het ontwikkelen van onderwijs en nascholing op energietransitie thema's. Inmiddels fungeert het practoraat als kennis- en innovatiepartner in de regio op de thema's automotive, waterstof en duurzame stadslogistiek. Ook draagt het practoraat bij aan de innovatie van onderwijs op deze thema's. Daarmee draagt het practoraat bij aan de missie van de mbo-instelling waarin zij is ingebed: meegaan in de energietransitie, en vakmensen opleiden waar gezien de energietransitie behoefte aan is en zal zijn.

Een van de activiteiten van het practoraat is het ontwikkelen van onderwijsmateriaal, specifiek een keuzedeel waterstoftechnologie voor mbo-studenten uit verschillende technische opleidingen en contractonderwijs voor professionals uit het bedrijfsleven. De practor heeft digitale platforms (MS Teams omgevingen) gecreëerd waar onderwijsmateriaal beschikbaar wordt gesteld aan geïnteresseerde docenten en beroepsbeoefenaren in den lande. Vanuit landelijke projecten waarin de practor participeert, hebben meerdere mbo-instellingen en bedrijven toegang tot de platforms. De practor faciliteert het platform en het beschikbaar stellen van onderwijsmateriaal (substrategieën 1A en 1C).

De practor heeft ook een nieuwsbrief en een website om geïnteresseerden te informeren over practoraatsproducten zoals onderwijsmateriaal en te informeren over de nieuwste ontwikkelingen op het thema waterstoftechnologie (substrategie 1D).

De practor draagt consequent een heldere boodschap uit over het belang van innovatie van het onderwijs op het thema waterstoftechnologie. Deze boodschap draagt de practor zowel binnen de eigen school uit als in netwerken waarin de practor deelneemt en is gericht op bewustwording van waterstoftechnologie (substrategie 2B). Meer specifiek organiseert de practor ook webinars en droomsessies voor geïnteresseerden over waterstoftechnologie (substrategie 2E).

Als het gaat om het gebruik van het keuzedeel in de eigen mbo-instelling, dan zoekt de practor met docenten die het keuzedeel willen aanbieden naar mogelijkheden om de docenten ook daadwerkelijk vrij te roosteren (substrategie 3B). Verder ondersteunt de

practor samenwerking tussen een groep docenten uit verschillende mbo-instellingen die elkaar hebben gevonden op het thema mobiliteit. De practor plant overlegmomenten en faciliteert onderlinge kennisdeling (substrategie 3A).

#### 4.3 Kennisbenuttingsstrategieën van docenten(teams)

Bij de eerste kennisbenuttingsstrategie, Ontvangen en ophalen van kennis, hebben we twee substrategieën onderscheiden. Beide strategieën betreffen éénrichtingscommunicatie; docenten(teams) horen over en/of ontvangen kennisproducten en doen er al dan niet wat mee. De eerste substrategie is het (A) kennismaken van kennisproducten beschikbaar gesteld door de practor (bv. artikelen, boeken of websites). De tweede substrategie is (B) geïnformeerd worden over kennisproducten (bijvoorbeeld het bijwonen van een presentatie georganiseerd door de practor).

Bij de tweede kennisbenuttingsstrategie, Aannemen en adopteren van kennis, gaat het docenten(team) actief aan de slag met de kennis. Docenten(teams) maken zich de boodschap van de practor eigen door doelbewust kennis te nemen en zich in te spannen om de informatie te begrijpen; tevens moedigen docenten(teams) anderen aan om dit ook te doen. Hier worden zes substrategieën onderscheiden. (A) Grondig bestuderen van kennisproducten om de informatie te begrijpen (bv. door een artikel te lezen of tijdens een presentatie kritische vragen te stellen aan de onderzoeker). (B) Inschakelen van expertise van practor om kennisproducten te begrijpen. (C) Bespreken van kennisproducten met anderen die behoren tot de doelgroep van de practor om kennisproducten te begrijpen, elkaar te interesseren en/of enthousiasmeren over de benutting van kennisproducten in de onderwijspraktijk. (D) Organiseren van bijeenkomsten, excursies en studiedagen over het practoraatsthema voor anderen die behoren tot de doelgroep van de practor, en eventueel daarvoor de practor onderzoeker uitnodigen om te spreken. (E) Deelnemen aan inspraakinitiatieven georganiseerd door de practor. (F) Eigen maken van de visie en missie over het practoraatsthema en het overtuigd raken van het belang van de benutting van kennisproducten voor de onderwijspraktijk.

Bij de derde kennisbenuttingsstrategie van docenten(teams), Toepassen en gebruiken van kennis in de onderwijspraktijk, veranderen docenten(teams) de eigen onderwijspraktijk aan de hand van de kennisproducten van de practor. Er worden vier substrategieën onderscheiden. (A) Gebruik van kennisproducten door docenten(teams) in de eigen onderwijspraktijk en het eventueel maken van kleine aanpassingen in de vorm van het kennisproduct om het te kunnen toepassen in de eigen onderwijscontext. (B) Deelnemen aan (in eerste instantie door de practor ingerichte) ondersteunende samenwerkingsstructuren waarin verschillende actor(groep)en een vaste plek hebben, om kennis en ervaringen over het practoraatsthema te delen; het gaat om een vaste groep mensen met een duidelijk doel, die kennisproducten (willen) gebruiken in de onderwijspraktijk. (C) Deelnemen door docenten(teams) aan monitor- en evaluatiecycli ten behoeve van kwaliteitszorg van toepassingen van kennisproducten in de onderwijspraktijk.

Tabel 3 Kennisbenuttingsstrategieën Docenten(teams)

Hoofdstrategie	Definitie	Substrategie
1. Ontvangen en ophalen van kennis	Docenten(teams) horen over en/of ontvangen kennisproducten en doen er al dan niet wat mee; het betreft eenrichtingscommunicatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Kennisnemen van kennisproducten beschikbaar gesteld door de practor (bv. artikelen, boeken of websites)</li> <li>B. Geïnformeerd worden over kennisproducten (bv. het bijvoenen van een presentatie georganiseerd door de practor)</li> </ul>
2. Aannemen en adopteren van kennis	Docenten(teams) maken zich de boodschap van de practor eigen door doelbewust kennis te nemen en zich in te spannen om de informatie te begrijpen; tevens moedigen docenten(teams) anderen aan om dit ook te doen	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Grondig bestuderen van kennisproducten om de informatie te begrijpen (bv. door een artikel te lezen of tijdens een presentatie kritische vragen te stellen aan de onderzoeker)</li> <li>B. Inschakelen van expertise van practor om kennisproducten te begrijpen</li> <li>C. Bespreken van kennisproducten met anderen die behoren tot de doelgroep van de practor om kennisproducten te begrijpen, elkaar te interesseren en/of enthousiasmeren over de benutting van kennisproducten in de onderwijspraktijk</li> <li>D. Organiseren van bijeenkomsten, excursies en studiedagen over het practoraatsthema voor anderen die behoren tot de doelgroep van de practor, en eventueel daarvoor de practor onderzoeker uitnodigen om te spreken</li> <li>E. Deelnemen aan inspraakinitiatieven georganiseerd door de practor</li> <li>F. Eigen maken van de visie en missie over het practoraatsthema en het overtuigd raken van het belang van de benutting van kennisproducten voor de onderwijspraktijk</li> </ul>
3. Toepassen en gebruiken van kennis in de onderwijspraktijk	Docenten(teams) veranderen de eigen onderwijspraktijk aan de hand van de kennisproducten van de practor	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Gebruik van kennisproducten door docenten(teams) in de eigen onderwijspraktijk en het eventueel maken van kleine aanpassingen in de vorm van het kennisproduct om het te kunnen toepassen in de eigen onderwijscontext</li> <li>B. Deelnemen aan (in eerste instantie door de practor ingerichte) ondersteunende samenwerkingsstructuren waarin verschillende actor(groep)en een vaste plek hebben, om kennis en ervaringen over het practoraatsthema te delen; het gaat om een vaste groep mensen met een duidelijk doel, die kennisproducten (willen) gebruiken in de onderwijspraktijk</li> <li>C. Deelnemen door docenten(teams) aan monitor- en evaluatiecycli ten behoeve van kwaliteitszorg van toepassingen van kennisproducten in de onderwijspraktijk</li> <li>D. Verwijzen naar kennisproducten in eigen aanpak en/of (beleids)documenten door docenten(teams)</li> </ul>

Tabel 3 Kennisbenuttingsstrategieën Docenten(teams) (vervolg)

Hoofdstrategie	Definitie	Substrategie
4. Co-construeren en transformeren van kennis in de onderwijspraktijk	Docenten(teams) transformeren, al dan niet zelfstandig of in samenwerking met de practoor, kennisproducten zodat deze aansluiten bij de kenmerken en eisen van de onderwijspraktijk	<p>A. Mede- of doorontwikkeling van situatiespecifieke toepassingen van kennisproducten door deze inhoudelijk aan te passen aan de eigen onderwijspraktijk, eventueel in samenwerking met de practoor</p> <p>B. Reflecteren door docenten(teams) op waarden van en visie op het practoraatsthema en het onderwijs en het doorontwikkelen ervan, eventueel samen met de practoor</p> <p>C. Deelnemen van docenten(teams) aan inhoudelijke evaluatiecycli ten behoeve van inbedding van kennisbenutting in de onderwijspraktijk</p>

(D) Verwijzen naar kennisproducten in eigen aanpak en/of (beleids)documenten door docenten(teams). Bij het opstellen van een onderwijsvisie wordt bijvoorbeeld een ontwikkelde leergang genoemd.

Bij de vierde kennisbenuttingsstrategie, Co-construeren en transformeren van kennis in de onderwijspraktijk, transformeren docenten(teams), al dan niet zelfstandig of in samenwerking met de practoor, kennisproducten zodat deze aansluiten bij de kenmerken en eisen van de onderwijspraktijk. Er worden drie substrategieën onderscheiden. (A) Mede- of doorontwikkeling van situatiespecifieke toepassingen van kennisproducten door deze inhoudelijk aan te passen aan de eigen onderwijspraktijk, eventueel in samenwerking met de practoor. (B) Reflecteren door docenten(teams) op waarden van en visie op het practoraatsthema en het onderwijs en het doorontwikkelen ervan, eventueel samen met de practoor. (C) Deelnemen van docenten(teams) aan inhoudelijke evaluatiecycli ten behoeve van inbedding van kennisbenutting in de onderwijspraktijk.

#### 4.4 Casus practoraat Automotive: kennisbenuttingsstrategieën van docenten(teams)

De docenten en professionals uit het werkveld die deelnemen aan het digitale platform bespreken het keuzedeel waterstoftechnologie met elkaar. Ze vinden het prettig om te sparren met anderen die al ervaring hebben met het gebruik van het keuzedeel of kunnen meedenken hoe ze onderdelen van het onderwijsmateriaal kunnen integreren in hun lesstof. Ook gaan de docenten op hun eigen school met collega’s in gesprek om hen te enthousiasmeren voor het thema waterstof. Ook geven ze presentaties aan studenten van technische opleidingen, om zo voldoende studenten te werven om het keuzedeel waterstoftechnologie te kunnen aanbieden (substrategie 2C). Het met elkaar sparren vindt plaats in een afgeschermd omgeving op het digitale platform waar in een veilige omgeving kennis en ervaringen kunnen worden gedeeld en kan worden samengewerkt (substrategie 3B). Ook organiseren enkele docenten events voor studenten, zoals een

excursie of een waterstof challenge: een opdracht waarbij studenten een voertuig bouwen dat door waterstof wordt aangedreven (substrategie 2D).

Verder zijn de deelnemers aan de digitale omgeving duidelijk overtuigd van het belang wat het thema waterstof voor de eigen school of onderwijspraktijk. Deze overtuiging drijft hun handelen en zij dragen deze overtuiging via hun handelen en de interactie met anderen ook uit (substrategie 2F).

De docenten maken gebruik van het keuzedeel waterstoftechnologie. Vaak passen zij dit hier en daar wat aan zodat het materiaal past bij de specifieke opleiding en studentengroep. De doelgroep maakt kleine aanpassingen aan de vorm, door er bijvoorbeeld een presentatie van te maken of interactieve elementen toe te voegen. Ook worden verschillende lesmaterialen met elkaar gecombineerd tot een passend geheel voor hun studenten (substrategie 3A). De docenten evalueren ook het keuzedeel en maken daarbij gebruik van een examineringsprocedure die door de practor is opgesteld. De docenten voelen zich hierdoor ondersteund. (substrategie 3C).

## 5 Reflectie

In het voorliggende onderzoek hebben we kennisbenutting beschouwd als een leerproces. De vraag is wat dat betekent voor praktijken waarin een specifieke strategie van kennisbenutting door docenten(teams) gewenst is of wordt nagestreefd. Uit ons onderzoek komt naar voren dat de practor zich van verschillende kennisbenuttingsstrategieën bedient. De keuze van docenten(teams) voor een bepaalde kennisbenuttingsstrategie kan overeenkomen met de kennisbenuttingsstrategie van de practor, maar dat hoeft niet noodzakelijkerwijs het geval te zijn. Dit gegeven onderstreept dat het leerproces 'eigendom' is van docenten(teams) zelf. Ondanks dat een practor zich met veel zorg heeft gebogen over een geschikte set van kennisbenuttingsstrategieën, staat het docenten(teams) in principe vrij om een eigen keuze te maken ten aanzien van de kennisbenuttingsstrategieën die zij wensen in te zetten. Dit kan tot teleurstelling leiden bij de practor, wanneer deze merkt dat docenten(teams) de kennis helemaal niet gebruiken, of anders gebruiken dan de kennisproducent beoogde. Ook zou het zo kunnen zijn dat docenten(teams) de beschikbaar gestelde kennis op een constructieve wijze ter hand nemen om hun eigen praktijk te verbeteren, zonder dat de kennisproducent dit heeft kunnen voorzien.

Hoewel de practor de kennisstrategie die docenten(teams) hanteren niet kan fabriceren, kan de practor wel een idee krijgen van de kennisbenuttingsstrategie die de docenten(teams) zouden kunnen hanteren door nauwe contacten met de doelgroep te onderhouden en bekend te zijn met diens specifieke werkcontext. Het koesteren van verbindingen met de doelgroep voedt de alertheid van de practor om een kennisbenuttingsstrategie te hanteren die bij de doelgroep in vruchtbare aarde valt. Ook de juiste timing speelt hierbij een rol. Brouns et al. (2023, p. 23) hebben het in dit verband



over het Griekse begrip *kairos* en beschrijven dit als: “de kunst van het zoeken naar de juiste gelegenheid. Het refereert aan het grijpen of benutten van de juiste kans of gelegenheid, die zich voordoet dankzij concentratie, alertheid en de bestudering van de specifieke context”. De ‘toevalligheid’ dat een bepaalde kennisbenuttingsstrategie aansluit bij de doelgroep kan hiermee een handje geholpen worden, echter, zonder dat er sprake is van een garantie op een wenselijke uitkomst. Het idee dat eindgebruikers eigenaars zijn van hun eigen leerproces is een aansporing voor kennisproducenten om hun intentionele kennisbenuttingsstrategieën zo goed mogelijk af te stemmen op de doelgroep in het besef dat de doelgroep vrij is eigen kennisbenuttingsstrategieën te hanteren.

Uit ons onderzoek blijkt voorts dat practoren verschillende kennisbenuttingsstrategieën hanteren. De vraag is niet zozeer welke strategie de juiste is, maar welke strategie het meest *passend* is. Om de kans te optimaliseren dat de docenten (teams) opbrengsten vanuit het practoraat benutten conform de doelen of ‘opdracht’ van het practoraat, zal de practor expliciet moeten nadenken over de vraag welke kennisbenuttingsstrategie of combinatie van strategieën passend is. Bijvoorbeeld, wanneer een practor zich tot doel stelt dat het versterken van burgerschapscompetenties een integraal onderdeel moet worden van het mbo-onderwijs, dan zal het Overdragen en beschikbaar stellen van kennis er waarschijnlijk toe leiden dat de eindgebruiker slechts de gespiegelde strategie Ontvangen en ophalen van kennis hanteert. De inzet van kennisbenuttingsstrategieën die raken aan het Beïnvloeden en overtuigen (bijvoorbeeld duidelijk maken van het belang van burgerschapscompetenties als *life skills*), het Ontwikkelen van toepassingen en procedures voor implementatie van kennis in de onderwijspraktijk (bijvoorbeeld het borgen van de legitimiteit voor aanpassingen in het curriculum), In samenwerking met docenten (teams) nieuwe kennis co-creëren en transformeren (bijvoorbeeld het creëren van gelegenheid om in gezamenlijkheid curriculum te maken) vormen tezamen een set strategieën die, in dit geval, bijdraagt aan een door de kennisproducent gewenste manier van kennisbenutting door de eindgebruiker.

Er zijn ook situaties denkbaar waarin de keuze een bepaalde kennisbenuttingsstrategie te hanteren om een bepaald doel te bereiken meer eenduidig is, bijvoorbeeld wanneer het voornamelijk doel is dienstbaar en ondersteunend te zijn aan de doelgroep. Een practoraat Burgerschap kan bijvoorbeeld in het kader van een ontwrichtende maatschappelijke gebeurtenis een lesbrief voor docenten opstellen over hoe ze die gebeurtenis met studenten kunnen bespreken. Docenten kunnen in dit geval expliciet worden vrijgelaten om wel of geen gebruik te maken van de lesbrief; de lesbrief is alleen bedoeld voor die docenten die daar behoeften aan hebben. In dit geval zou de kennisbenuttingsstrategie Overdragen en beschikbaar stellen van kennis prima kunnen volstaan. Eén ‘juiste’ kennisbenuttingsstrategie als zodanig bestaat niet. De geschiktheid van een kennisbenuttingsstrategie of een set van kennisbenuttingsstrategieën kan alleen beoordeeld worden in het licht van het doel waaraan de strategieën dienstbaar zijn.

## Literatuur

- Andriessen, D. G. (2008). Stuff or love? How metaphors direct our efforts to manage knowledge in organisations. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 5–12. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500169>
- Backer, T. E. (1991). Knowledge utilization: The third wave. *Science Communication*, 12, 225–240.
- Brouns, M., Hessels, L., Klaassen, S., Van Mees, T., & Wenneker, M. (2023). *De kunst van het verbinden: Een verkennend onderzoek naar doorwerking van praktijkgericht onderzoek*. Rathenau Instituut, Fontys, Regieorgaan SIA.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: Beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105536>
- Calhoun, E. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. ASCD.
- Castelijns, J., & Vermeulen, M. (2017). Benutting van kennis uit onderzoek. Een pleidooi voor samenwerking tussen onderzoeker en eindgebruiker. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(2), 19–30.
- Cleveland, H. (1982). Information as a Resource. *The Futurist*, 16(6), 34–39.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Educational*, 38(1), 37–52.
- Davidson, K., & Nowicki, E. (2012). An exploration of the utility of a knowledge utilization framework to study the gap between reading disabilities research and practice. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 330–349.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organizational Studies*, 29, 393–413. <https://doi.org/10.1177/017084060708802>
- Gano, G. L., Crowley, J. E., & Guston, D. (2007). “Shielding” the knowledge transfer process in human service research. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17, 39–60.
- Hargreaves, A. (1996) Transforming knowledge: blurring the boundaries between research, policy and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 105–122.
- Knott, J., & Wildavsky, A. (1980). If dissemination is the solution, what is the problem? *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilisation*, 1, 537–578.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Climbing the ladder of research utilization. Evidence from social science research. *Science Communication*, 22(4), 396–422. <https://doi.org/10.1177/10755470010220040>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9, 15–26.
- Nijland, F, Van Bruggen, J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs. Een literatuurstudie*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Pareja, N. N., Ormel, B. J. B., McKenney, S. E., & Voogt, J. M. (2014). Linking research and practice

- through teacher communities: A place where formal and practical knowledge meet? *European Journal of Teacher Education*, 37, 183–203.
- Pijlman H., Andriessen D., Goumans M., Jacobs G., Majoor D., Cornelissen A., & Van Gennip K. (2017). *Advies werkgroep Kwaliteit van Praktijkgericht Onderzoek en het Lectoraat*. Vereniging Hogescholen.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: Onderzoek met en door leraren*. Boom Lemma.
- Schenke, W., Heemskerk, I., van Schaik, P., & Boogaard, M. (2019). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk: Kansrijke aanpakken voor docentgroepen*. Kohnstamm Instituut.
- Stevens, R., Koole, H., Van der Meer, M., Ritzen, H., & Westerhuis, A. (2020). *Onderzoek naar de vragen van morgen: kwaliteitscriteria voor practoraten*. Stichting practoraten.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education* (2nd ed.). Pearson.
- Van Turnhout, K., Andriessen, D., & Cremers, P. (2023). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek, Onderzoekend ontwerpen in het sociale domein*. Boom.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom Lemma.
- Van der Meer, M., Ritzen, H., Scheerens, J., & Stevens, R. (2023). Onderzoek in het MBO: Een exploratieve verkenning van de ontwikkeling van practoraten in het MBO, *Tijdschrift voor Onderwijs Praktijk Studies*, 1. DOI: 10.54657/TOPS.14391
- Van Rees, P. (2023). 100 jaar Pedagogische Studiën: een eeuw onderwijswetenschap in dienst van onderwijsvernieuwing. *Pedagogische Studiën*, 97(5), 337–359.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Van Vliet, H. (2024). *De voorbeschouwing. Over impact, valorisatie en doorwerking* [lectorale rede]. Hogeschool van Amsterdam.