

Dupliek: een te simpele voorstelling van zaken

K. P. E. Gravemeijer en P. A. Kirschner

Samenvatting

Roel Bosker (2008) plaatste in dit tijdschrift een aantal kritische kanttekeningen bij ons artikel "Naar meer evidence based onderwijs?" (Gravemeijer & Kirschner, 2007). In deze reactie betogen we dat Bosker de vraag naar wat evidence is, versimpelt door niet in te gaan op ons argument dat er in onderwijsonderzoek meer valt te bewijzen dan 'dat iets werkt'. Dat hij de problemen die zich bij de uitvoering van randomized controlled trials voordoet, onderschat. En dat hij het probleem van de theorie-praktijkrelatie eenzijdig benadert.

1 Verschillende vormen van causaliteit

In ons artikel leverden we kritiek op de eenzijdige koppeling van bewijs aan het 'bewijs dat iets werkt'; je kunt namelijk ook voor andere zaken bewijs verzamelen. We verwezen in dat verband naar het onderscheid tussen regelmatigheidsgerichte causaliteit en procesgerichte causaliteit. Bosker negeert deze argumentatie volledig, terwijl daar ons inziens de kern van ons verschil inzicht ligt. De *evidence-based*-beweging kapitaliseert eenzijdig op regelmatigheidsgerichte causaliteit. Wij benadrukken echter het belang van het begrijpen hoe en waarom iets werkt. Uiteindelijk gaat het om de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. En wij zouden Bosker parafraserend willen zeggen, "Je hebt er niet zoveel aan om te weten dat iets gemiddeld beter werkt, als je niet weet hoe je ervoor zorgt dat het in jouw klas werkt." In dit verband zijn de zogeheten TIMSS Video Studies interessant. Die laten zien dat het onderwijsinnovatiemodel van de *lesson studies* in Japan tot meer onderwijsinnovatie en kwali-

teitsverbetering heeft geleid dan de op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde onderwijsinnovaties in de Verenigde Staten (Stigler & Hiebert, 1999). Dus als je de vraag "Wat werkt?" betreft op onderwijsinnovatie dan wijst de empirische *evidence* eerder in de richting van kennis over hoe iets werkt dan in die van dat iets werkt. En, zouden wij eraan willen toevoegen, er is het nodige onderzoek dat duidelijk maakt hoe dat komt (zie bijvoorbeeld Fullan, 2006).

2 Uitvoerbaar en betaalbaar?

Bosker stelt tegenover de problemen die wij met randomisatie en controlegroepen zien, dat "de controleconditie een reguliere setting is, oftewel de bestaande onderwijspraktijk." Prima, maar wij vragen ons dan wel af wat de definitie is van een dergelijke 'reguliere setting' is en hoe die eruit ziet. Is een reguliere setting onderwijs in een school in Haren of op de Kanaaleilanden, is dat Montessori-onderwijs of de Vrije School, is dat klassikaal frontaal BON-onderwijs of is het Iederwijs, is dat onderwijs aan een categoriaal gymnasium of onderwijs aan een lyceum binnen een scholengemeenschap, is dat...? Wanneer je over al deze verschillen wilt randomiseren, kom je op grote aantallen uit. En dan hebben we nog lang niet alle variabelen die een rol zouden kunnen spelen in het onderzoek betrokken.

Verder meent Bosker dat randomisatie geen probleem is als men slim is. Volgens hem is het probleem opgelost als wij scholen vinden die bereid zijn met de interventie te werken in een *cross-over* design, waarbij verwisseling van behandeling plaats vindt. Een eerste probleem lijkt ons dat het niet eenvoudig zal zijn docenten te vinden die bereid zijn om in twee verschillende klassen twee verschillende methoden of didactieken toe te passen. Bovendien moeten we dan nog hopen dat er geen *carry-over effects* (overdracht-effecten) zijn. Dat lijkt ons een tweede probleem met deze slimme oplossing. Volgens

Clark (2001), moeten veel van de verschillen, die bij de inzet van verschillende media in het onderwijs en bij geïmplementeerde onderwijsinterventies gevonden worden, eerder aan de docent dan aan de media of interventies worden toegeschreven. Dus, deze oplossing werkt alleen als wij het geluk hebben genoeg van scholen met zulke bereidwillige docenten te vinden, en moeten wij hopen dat er geen overdrachteffecten zijn. Wij hebben er zo onze twijfels over of deze slimme aanpak werkt.

De bewering van Bosker, dat het geld geen probleem is omdat het benodigde geld “in het niet (valt) tegen de enorme sommen geld die in het onderwijs omgaan met ongerichte en op hun effectiviteit onbewezen interventies” (p. 50), overtuigt ons niet. We zijn het met Bosker eens dat goed onderwijsonderzoek zichzelf terugverdient. Maar het lijkt ons een naïeve gedachte om te veronderstellen dat men het geld dat overblijft als er minder in dergelijke interventies geïnvesteerd zou worden, aan goed onderzoek zou gaan besteden. Wij hebben in ieder geval Plasterk hier niet over gehoord. Daarbij gaat het niet alleen om de vraag waar het geld voor het onderzoek naar effectiviteit vandaan zou moeten komen; de vraag is ook wie betaalt de kennisvergaring en exploratie? Bosker erkent immers dat er jaren van kennisvergaring en exploratie nodig zijn voordat een ‘echt experiment’ kan worden uitgevoerd. Daar is, zoals bekend, nauwelijks geld voor.

3 Leraren

Wie ons artikel niet heeft gelezen, zou naar aanleiding van de reactie van Bosker kunnen denken dat wij leraren als ‘luie boeren’ afschilderen. Niets is minder waar! Wij benadrukken juist de centrale rol van de professionele leraar. Waar Bosker aan refereert is een anecdoten waarmee wij het theorie-praktijkprobleem illustreren, dat in de literatuur bekend staat als *boundary crossing* (Wenger, 1999). Een artefact of *boundary object* dat in de ene *community of practice* is geproduceerd, wordt overgedragen aan een andere *community of practice*, die niet bij het ont-

staan van het *boundary object* betrokken is geweest en waar andere routines, opvattingen, artefacten, vocabulaire, stijlen, etc., als referentiekader fungeren. Om dan van ‘domme boeren’ te spreken getuigt van een tamelijk eenzijdig kijk op het theorie-praktijkprobleem.

In dezelfde passage gaat Bosker in op het door ons geschetste probleem dat je het risico loopt te generaliseren over groepen die zodanig verschillend dat je verschillende effecten mag verwachten. We noemen als voorbeeld de mogelijke verschillen tussen *early adopters* en leraren die helemaal geen *adopters* willen zijn. Bosker komt hier met her- en nascholing als oplossing. Zijn advies is – anders gezegd – homogeniseer de doelgroep. Ja, als je zo redeneert, kun je er ook van uitgaan dat een gestandaardiseerde aanpak voor iedereen geschikt is. Ons lijkt dat echter de verkeerde manier om gebruik te maken van de talenten van leraren.

Literatuur

- Bosker, R. J. (2008). Naar meer *evidence-based* onderwijs! *Pedagogische Studiën*, 85, 49 - 51.
- Clark, R. (2001). *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning, *The School Administrator*, 63(10), 10 - 14.
- Gravemeijer, K. P. E., & Kirschner, P. A. (2007). Naar meer evidence based onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 84, 463 - 472.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.
- Wenger, E. (1999) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Manuscript aanvaard: 25 maart 2008

Auteurs

Prof. dr. Koeno Gravemeijer is als hoogleraar verbonden aan Eindhoven School of Education.

Prof. dr. Paul Kirschner is als hoogleraar werkzaam bij de Universiteit Utrecht en de Open Universiteit Nederland.

Correspondentieadres: Prof. dr. Paul Kirschner, PEDON, Faculteit der Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht, Postbus 80140, 3508 TC, Utrecht, Nederland, e-mail: p.a.kirschner@uu.nl.