

De onderwijskundigen

Hinke Douma geeft Nederlands en Maatschappijleer in het funderend MBO. Ze is een trouwe blogger op de site van Beter Onderwijs Nederland (BON). Een van de thema's op de BON-site is dat het onderwijs geteisterd wordt door dogmatische liefhebberijen van 'de onderwijskundigen', zoals Competentiegericht Onderwijs en Het Nieuwe Leren. Maar, stelt Douma (28/12/2009), eigenlijk mag je de onderwijskundigen niet over één kam scheren.¹ Enerzijds heb je TYPE-I: de ouderwetse, degelijke onderwijskundigen die de leraren zo goed mogelijk proberen te ondersteunen in hun taak. En anderzijds heb je TYPE-II: de onderwijskundigen die een bepaalde, dogmatische stroming aanhangen en die in dat verband specifieke vernieuwingen aan de man proberen te brengen.

Als Douma over 'de onderwijskundigen' spreekt, bedoelt ze mensen die zich op basis van opleiding en ervaring deskundig noemen op het gebied van het onderwijs. Ze hebben expertise betreffende het ontwerpen en inrichten van opleidingen, cursussen en lessen, ongeacht de vakinhoud die daarin aan de orde is. Wellicht hebben ze onderwijskunde gestudeerd, maar de bedoelde onderwijsdeskundigen kunnen ook pedagogen, psychologen, sociologen of andragogen zijn. Of ze hebben zich vanuit de vakdidactiek in de richting van de algemene didactiek of curriculumkunde ontwikkeld. Of misschien zijn ze via de onderwijstechnologie het wereldje ingerold. Hoe dat ook zij: wat ze gemeen hebben is dat ze stuurlied aan de wal zijn. Ze hebben iets te vertellen over het onderwijs van de leraren, terwijl ze zelf niet als leraar werkzaam zijn. Zoals gezegd onderscheidt Douma twee typen onderwijs(des)kundigen. Hoe zouden we deze typen nader kunnen omschrijven?

Het prototype van TYPE-I is volgens mij de ouderwetse lerarenopleider die voorheen zelf voor de klas heeft gestaan. Maar bij uitbreiding kan het ook een klantgerichte adviseur/begeleider of praktijkonderzoeker zijn. Hij (zij) stelt zich ten doel het onderwijs te helpen verbeteren, maar behoudt daarbij nauw voeling met de leraren op de werkvloer. Hij houdt, evenals de leraar, de overeengekomen leerdoelen en randvoorwaarden voor ogen en hij stelt het belang van de leerlingen centraal. Hij is niet wars van vernieuwing, maar hij hanteert als uitgangspunt dat vernieuwingen stap-voor-stap, op beheerste wijze moeten worden ingevoerd, dat ze gedragen moeten worden door de leraren op de werkvloer en dat leerlingen daarvan niet de dupe mogen worden.

Daartegenover stelt Douma de onderwijskundigen van TYPE-II. Zij werken bij marktgerichte adviesorganisaties die bepaalde vernieuwingsproducten in hun assortiment hebben, afgestemd op de kapitaalcrachtige vraag van subsidiegevers en afnemers. Zij richten zich niet op de leraren, maar op de doelen en behoeften van beroepsmanagers, die ver verwijderd staan van de primaire onderwijs- en leerprocessen. Ik denk dat de doelen en behoeften van de beroepsmanagers vooral geïnspireerd zijn door:

- de bedrijfseconomische belangen van de onderwijsinstelling (bekostiging door de overheid, omzet, kostenbeheersing, verwerving van subsidies);
- de belangen van de afnemers van gediplomeerden (vervolgopleidingen, bedrijfsleven);
- de macro-economische belangen van de samenleving (doelmatige besteding van het OCW-budget, bestrijding van schooluitval en werkloosheid, verhoging van de arbeidsmarktparticipatie, ontwikkeling van talent, versterking van de kenniseconomie, etc.).

De marktgerichte adviesorganisaties moeten hun eigen geld verdienen. Ze drijven overigens niet alleen op de kapitaalcrachtige vraag van de onderwijsinstellingen, maar meer nog op die van subsidiegevers. De meeste onderwijskundigen van TYPE-II worden uiteindelijk door de overheid gefinancierd.

Maar volgens mij besteedt Douma te weinig aandacht aan de *academische* onderwijskundigen (TYPE-III). Deze zijn werkzaam in de Research & Development (R&D). Zij ontwikkelen de producten die hun TYPE-II collega's op de markt brengen en soms hebben ze zelf ook een adviespoot om hun producten rechtstreeks aan de man te brengen. Voor wie werken deze onderwijskundigen? Ze werken voor de universiteit. Het zijn wetenschappelijke onderzoekers die op drie markten opereren:

- tweede en derde geldstroom (subsidie markt): ze moeten subsidies verwerven om hun R&D-projecten uit te voeren;
- eerste geldstroom (aio-markt): ze moeten promotieplaatsen verwerven om hun R&D-projecten uit te voeren;
- de eigen carrière stroom (publicatiemarkt): ze moeten de redacties van gerenommeerde Engelstalige wetenschappelijke tijdschriften bereid zien te vinden hun R&D-uitkomsten te publiceren.

Zij moeten dus onderzoeksprogramma's en -projecten op touw zetten die aan vijf eisen voldoen: (a) ze zijn interessant voor subsidiegevers; (b) deelprojecten zijn uitvoerbaar voor promovendi; (c) ze leiden tot publicabele (lees: gekwantificeerde) uitkomsten; (d) het thema sluit voldoende aan bij gevestigde theorievorming, zodat het zonder nadere toelichting herkenbaar is voor een internationaal wetenschappelijk publiek; en (e) de uitkomsten passen in het gangbare internationale wetenschappelijke discours, oftewel, het onderwerp moet *à la mode* zijn in gerenommeerde internationale tijdschriften en conferenties.

De R&D-producten die door de onderwijskundigen van TYPE-III worden aangeleverd zijn abstract van karakter. De nadere concretisering voor de onderwijspraktijk (invoeringscondities, beperkingen) laten ze graag aan hun collega's van TYPE-II over, want dat soort werk levert geen internationale publicaties op. Zij beperken zich tot de marketing van hun abstracte ideeën, die slechts in laboratoriumachtige settings zijn uitgeprobeerd.

De onderwijskundigen van TYPE-II nemen die R&D-producten vervolgens in hun assortiment op. Met subsidie van de overheid richten ze proeftuinen binnen onderwijsinstellingen in en zodoende wordt gedemonstreerd dat de voorgestelde vernieuwingen werkbaar zijn. Maar zij hebben er geen belang bij precies uit te zoeken hoe deze vernieuwingen *buiten* hun arbeidsintensieve proeftuinen zullen uitpakken. Ze willen best, maar de kapitaalkrachtige vraag naar dergelijke follow-up ontbreekt. Na afsluiting van hun proeftuinprojecten, als de managers zich hebben laten overtuigen van alle voordelen van de nieuwe aanpak, beperken ze zich tot disseminatieactiviteiten in de vorm van voorlichting en training.

Douma verwijt de onderwijskundigen van TYPE-II dat ze, als marktgerichte vernieuwingsadviseurs, -voorlichters en -trainers, allerlei modieuze vernieuwingen hebben gepousseerd die op twijfelachtige vooronderstellingen gebaseerd zijn, en dat ze zich voor het karretje van de onderwijsmanagers, bestuurders en politici hebben laten spannen om de leraren die vernieuwingen door de strot te duwen.

Ik ben het met Douma eens dat veel problemen veroorzaakt zijn door het top-down parachuteren van vernieuwingen, voorbijgaand aan het gezond verstand van de doelgerichte leraren op de werkvloer. De onderwijsmanagers, bestuurders en politici hebben de oren teveel laten hangen naar de onderwijskundigen van TYPE-III. En de marktgerichte onderwijskundigen van TYPE-II hebben daarin een intermediaire rol gespeeld.

Maar de kern van het probleem is dat alle betrokken partijen een overtrokken geloof aan *evidence-based onderwijs* hechten.² De R&D-uitkomsten van de TYPE-III onderwijskundigen zijn evidence-based en worden geschraagd door theorie, maar bij de popularisering ervan worden ze zonder het nodige voorbehoud gepresenteerd. De TYPE-II onderwijskundigen en de onderwijsbestuurders en politici raken enthousiast. Er worden proeftuinen ingericht en de uitkomsten ervan (evidence-based!) zijn veelbelovend. Daarop besluit men de voorgestelde vernieuwing op brede schaal in te voeren. Bij elke stap (van labcondities naar proeftuincondities, en van enkele proeftuinen naar grootscheepse invoering) vergeet men te onderzoeken in hoeverre de positieve uitkomsten bij bredere invoering stand zullen houden en welke nadelen en risico's eraan kleven. Anders gezegd: men verabsoluteert de verkregen uitkomsten en men vergeet dat men deze niet zomaar mag generaliseren.

Evidence-based is een misleidend etiket. Het geeft slechts de garantie dat een onderwijsvernieuwing ooit in een bepaalde situatie met succes is beproefd om bepaalde doelen te bereiken. Bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen zal men telkens weer binnen de concrete situatie moeten onderzoeken in hoeverre de leerlingen daarmee gebaat zijn. Men zal, samen met de leraren op de werkvloer, evidence moeten verzamelen of de voorgenomen onderwijsvernieuwing bij de *aldaar gestelde, lokale doelen en randvoorwaarden* past.

Wes Holleman
weblog onderwijs 30-12-2009
<http://www.onderwijsethiek.nl>

¹ <http://beteronderwijsnederland.net/node/6477>

² <http://www.onderwijsethiek.nl/?p=419>