

Grenzen en grenzeloosheid in het onderwijsonderzoek: Inleiding op het ORD-nummer "Grenzeloos leren"

F. Prins en J. Elen

1 Inleiding

"Grenzeloos leren" was de titel en het speciale thema van de meest recente Onderwijs Research Dagen, welke in mei 2003 te Kerkrade georganiseerd werden door de Open Universiteit Nederland. Dit thema is ontegenzeggelijk breed, zo blijkt uit de inleidende brochure. De organisatoren vatten *grenzeloos leren* op zijn minst op drie manieren op. Ten eerste kan gedacht worden aan initiatieven die de grenzen proberen te beslechten tussen onderwijzen en leren. Universiteiten en hogescholen werken hieraan door te trachten de grenzen van de traditionele onderwijsinstellingen te verruimen. Ten tweede kan er bij grenzeloos leren gedacht worden aan het overschrijden van letterlijke grenzen, te weten de lands- en cultuurgrenzen. Onderwijsinstellingen kijken steeds meer over de grenzen van hun eigen land heen, daarbij aangemoedigd door recente ontwikkelingen op het gebied van de BaMa en ECTS. Er is ook een noodzaak om over die grenzen heen te kijken, omdat we in het onderwijs al enige tijd hebben te maken met leerlingen en studenten die hun wortels hebben in andere landen en culturen dan het land waarin ze wonen, leren en werken. Ten slotte kan grenzeloos leren worden opgevat als grenzeloos, 'casu quo' innovatief leren. Onderwijsinstellingen streven steeds meer naar duurzame innovatie in het onderwijs door onder andere veelvuldig gebruik te maken van de nieuwe mogelijkheden die ICT biedt.

In deze inleiding gaan we onder andere kort in op de bovengenoemde grenzen en, daaruit volgend, de manieren waarop deze grenzen het wetenschappelijk onderwijsonderzoek zouden kunnen beïnvloeden. We vragen ons af welke grenzen beslecht zouden kunnen worden en welke grenzen gehandhaafd moeten blijven. In dat licht leiden we de drie onderzoeksbijdragen van dit themanummer in en kijken ook vooruit naar de afsluitende discussie waarin de drie bijdragen

besproken worden. Allereerst echter, besteden we aandacht aan de noodzaak van het vaststellen van grenzen binnen het doen van wetenschappelijk onderzoek.

2 Grenzen in en aan wetenschappelijk onderzoek

Door als thema "Grenzeloos leren" te kiezen, hebben de organisatoren van de Onderwijs Research Dagen 2003 het belang van het begrip *grens* duidelijk voor het voetlicht gebracht en met name de moeilijkheden die aan dat begrip verbonden zijn in de kijker geplaatst. Dit geldt voor het onderzoek naar zowel leren en onderwijzen als naar de dagelijkse onderwijspraktijk. Wat betreft het wetenschappelijk onderzoek zal vooreerst nauwelijks iemand het belang van goed afgegrensde concepten en variabelen ontkennen. Het maken van onderscheidingen, het bepalen van grenzen, behoort tot het wezen van het uittekenen van een theoretisch raamwerk en het opzetten van zindelijk onderzoek. Slechts door - liefst zo zuiver mogelijke - onderscheidingen te maken, zien we verschillen en kunnen we op zoek gaan naar verklaringen voor deze verschillen. Ondanks dit breed gedeelde besef en ondanks inspanningen tot afbakening, ontbreekt het echter in onderwijsonderzoek regelmatig aan helder afgebakende begrippenkaders. Illustratief zijn de vele terminologische verwarringen (bijvoorbeeld 'blended learning', collaboratieve leeromgeving, leerstijl, competentie, metacognitie), de rijkdom aan theoretische modellen en zeker ook het gebruik van continua om verschillen binnen een variabele te omschrijven. De onduidelijkheden en verwarringen zijn wellicht niet zozeer het gevolg van een gebrek aan inspanningen van de betrokken onderzoekers, als veel eerder een weerspiegeling van de complexiteit van de onderwijsrealiteit. Telkens weer wordt de onderzoeker geconfronteerd met de moeilijkheid zo exact

mogelijk overeenkomsten en verschillen tussen fenomenen te bepalen. De realiteit van leren en onderwijzen blijkt evenwel inherent zo complex dat een netjes, mooi afgegrensd en afgebakend, maar ook mechanistisch denken die realiteit eerder naar zijn hand zet dan er ten volle recht aan doet.

Daarnaast ligt aan veel onderwijskundig onderzoek een *grenzeloze* ambitie ten grondslag. De bedoeling van het onderzoek is niet uitsluitend een uitspraak te doen over deze lerende of onderwijsgevende, over deze klas of school, over deze vernieuwing of over het kunnen oplossen van dit specifiek wiskundige of grammaticale probleem; de bedoeling is de bevindingen te veralgemenen, over de grens te tillen van het eigen particuliere onderzoek. Deze ambitie ligt aan de basis van het gebruik van inferentiële toetsen, aan het formuleren van algemene conclusies. Als de ambitie zelf al niet ter discussie staat, het bepalen van de grens van de ambitie, van de veralgemeenbaarheid is vaak oorzaak van discussie en tevens de bron van veel bijkomend onderzoek. Telkens wanneer een onderzoeker een grens van het eigen particulier onderzoek beslecht, dient dat goed onderbouwd te zijn middels theoretische en methodologische argumenten. Het onderzoek waarin op zoek wordt gegaan naar culturele verschillen inzake opvattingen over aspecten van leren en instructie, vormt hiervan slechts een voorbeeld. In elk van deze onderzoeken staat de vraag naar de grenzeloosheid van de bevindingen van het onderwijskundig onderzoek bij veelal westerse, relatief goed opgeleide lerenden afkomstig uit de middenklasse centraal.

Ook in de praktijk van het leren en onderwijzen is de confrontatie met grenzen nooit veraf, waarbij kan worden opgemerkt dat niet elk van deze grenzen reeds op voldoende onderzoeks aandacht heeft kunnen rekenen. Docenten, begeleiders, directieleden, studenten en leerlingen worden vaak met de grens van het haalbare geconfronteerd. Is het haalbaar voor docenten om voortdurend vernieuwend te zijn, hoe haalbaar is het om van leerlingen voortdurend te verwachten dat ze de hen beschikbare 'time on task' besteden? Naast een grotere zorg voor de ecologische validiteit waarbij de terechte vraag wordt ge-

steld naar de veralgemeenbaarheid over de grens van het (quasi-)experimentele onderzoek, is wellicht nog meer aandacht nodig voor de schaalbaarheid van onderzoeksmatig onderbouwde oplossingen. Die vraag werd reeds in 1997 op de EARLI-conferentie door Tim O'Shea als discussiant gesteld. In een symposium werd een initiatief toegelicht waarbij leerlingen met wetenschappers contact konden opnemen voor het bediscussiëren van wetenschappelijke problemen. O'Shea stelde zich de vraag naar de schaalbaarheid van dergelijke benaderingen, gezien zowel de duidelijke wanverhouding tussen het aantal leerlingen en het aantal wetenschappers als de hoofdpodracht van deze wetenschappers.

Meer algemeen lijkt het dat meer aandacht voor het bepalen van de grens van specifieke oplossingen tal van praktische problemen en oeverloze discussies zou kunnen vermijden. De versterking van een grensbewust "als-dan-denken" zou kunnen vermijden dat één specifieke benadering of één model (bijvoorbeeld probleemgestuurd leren, competentiegericht denken, e-leren, collaboratief leren) als de oplossing bij uitstek voor alle mogelijke onderwijsproblemen naar voren zou worden gebracht. Een dergelijk denken vereist wellicht dat onderzoekers zich, nog sterker dan thans al het geval is, van de grenzen van hun wetenschappelijke overwegingen bewust zouden zijn en zou meteen tot een grotere praktische relevantie van het onderwijsonderzoek kunnen bijdragen. Er bestaat immers nog steeds een kloof tussen de bevindingen van het wetenschappelijk bedrijf en de dagelijkse onderwijspraktijk, wat tot uiting komt in onderbenutting van onderwijsonderzoek; wetenschappelijke resultaten worden te weinig benut voor innovatie en nieuwe ondernemingen (zie nota "Grenzeloos leren: Een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2001)). Deze kloof heeft, naast het nauwelijks onderkennen van de grenzen van de door de wetenschap voorgestelde oplossingen, nog minstens twee andere oorzaken: de oorsprong van onderzoeksvragen en de beloningsstructuur van onderwijsonderzoekers; onderzoeksvragen komen namelijk veelal niet uit de praktijk, maar juist uit het wetenschappe-

lijke veld. Dat kan tot gevolg hebben dat wetenschappers met allerlei bevindingen komen waar de onderwijspraktijk (nog) geen behoefte aan heeft, zonder op de prangende vragen van deze praktijk een helder antwoord te kunnen bieden. Liever zien we door de praktijk vraaggestuurd wetenschappelijk onderzoek. Recente initiatieven zoals het creëren van kennisateliers, kennisgemeenschappen en kennisonderhandelaars zullen hopelijk bruggen slaan tussen wetenschap en praktijk. Ten tweede worden wetenschappers in de eerste plaats afgerekend op het aantal hoogstaande, maar daarom niet praktisch relevante, wetenschappelijke publicaties. Zolang maar voldaan wordt aan de publicatie-eisen van een onderzoeksschool hoeft men zich als wetenschapper geen zorgen te maken. De praktijkrelevantie van het uitgevoerde wetenschappelijke onderzoek is vooralsnog geen succes criterium.

Nochtans zijn er ook onderzoekers die veel meer de toepassingsgerichte kant van het wetenschappelijk onderzoek opzoeken en de verankering in de praktijk laten primeren op de wetenschappelijke zuiverheid. De bijdragen in dit ORD-nummer zijn daar voorbeelden van. Het gevaar van deze insteek is dat het onderzoek veelal beschrijvend is en weinig toetsend. Bovendien wordt de theoretische onderbouwing van de bevindingen zo nu en dan veronachtzaamd. We willen benadrukken dat één van de doelen van wetenschappelijk onderzoek bestaat uit het bouwen aan theorieën, hoezeer het onderzoek ook gericht is op de praktijk. Het lijkt erop dat het lastig is een balans tussen beide perspectieven te vinden.

3 Grenzeloos leren

In het vorige deel pleitten we voor het onderkennen van grenzen in en aan wetenschappelijk onderzoek en voor het bewust en voorzichtig oprekken van deze grenzen. In deze paragraaf hebben we het juist over grenzen die vol overtuiging weggenomen moeten worden, ingegeven door maatschappelijke en technologische ontwikkelingen. Het gaat daarbij om het doorbreken van grenzen tussen onderwijzen en leren, het doorbreken van

grenzen van onderwijs- en onderzoekstradities en het overbruggen van letterlijke grenzen in de vorm van globalisering en multiculturaliteit.

Een eerste grens die wellicht moet worden gesloopt, betreft het vaak al te strikte onderscheid tussen onderwijzen en leren. Uitgangspunt van het onderscheid is dat onderwijzen en leren twee activiteiten of rollen zijn die weliswaar invloed op elkaar uitoefenen (het onderwijzen heeft het leren tot doel, het leren is het gevolg van het onderwijzen), maar die toch zeer duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn. Dit onderscheid gaat voorbij aan de grote leereffecten van het onderwijzen. Veel leerkrachten zullen erkennen dat vele inzichten ontstaan zijn bij het voorbereiden van het lesgeven of zelfs tijdens het lesgeven zelf. Niet verwonderlijk zijn in vele onderzoekingen de positieve effecten gebleken van ‘reciprocal teaching’. Leerlingen en studenten verwerven kennis en vaardigheden niet door deze te beluisteren of te observeren, maar wel door er zelf een eigen vorm aan te geven, deze ook uit te drukken en antwoorden (trachten) te formuleren op vragen van anderen. Leren en onderwijzen zijn niet te scheiden; een effectief leer- en onderwijsproces vindt plaats waar in de interactie, de wederzijdse uitwisseling, een reële meerwaarde wordt gerealiseerd.

Een tweede grens die overschrijding verdient is de grens van de traditie. Onderzoeksdisciplines, maar ook scholen hebben de intrinsieke neiging gewoontes of tradities te ontwikkelen die vervolgens als “belangrijk” of “geëigend” worden gewaardeerd. Zonder de impliciete wijsheid die in vele van deze traditionele aanpakken ligt besloten te willen ontkennen, dient toch ook erkend te worden dat een gewijzigde context nieuwe uitdagingen genereert en nieuwe vereisten stelt. Net zoals de bredere beschikbaarheid van de balpen de aanpak van het schrijfonderwijs en zelfs de fysieke vormgeving van schoolbanken heeft beïnvloed, zo kan het niet anders of de doorbraak van de kennismaatschappij wijzigt de doelen van het onderwijs en daarmee ook de onderwijsmethoden die worden gepromoot. Kritiek op allerhande docentgestuurde onderwijsvormen (bijvoorbeeld hoorcolleges) is terecht, omdat de leerresultaten

taten die ermee kunnen worden gerealiseerd thans aan belang hebben ingeboet.

Als laatste gaan we in op het overbruggen van letterlijke grenzen in de vorm van globalisering en multiculturaliteit. De Europese Raad heeft in maart 2000 in Lissabon afgesproken dat zij van Europa de meest dynamische en concurrerende regio ter wereld wil maken. Nederland en Vlaanderen hebben vervolgens de ambitie uitgesproken om tot de top van Europa te behoren. In de strategie hiertoe staan kennis, innovatie en sociale cohesie centraal, waarbij het huidige onderwijs en onderzoek een solide basis vormen. Onderwijs zal hierop moeten inspelen door initiatieven te nemen tot uiteenlopende vormen van internationale samenwerking op het gebied van opleiding en scholing. Dat kan bijvoorbeeld op opleidingsniveau door meer en betere mogelijkheden te bieden om een opleiding deels elders te volgen. Dat kan ook op cursusniveau, bijvoorbeeld door samenwerking in de vorm van Computer Supported Collaborative Learning met studenten of leerlingen uit andere Europese landen. Ook op het gebied van de onderwijsresearch zullen hierop initiatieven moeten worden ontwikkeld. Research zou kunnen bijdragen door systematischer de effecten - positief en negatief - te onderzoeken en aanbevelingen te ontwikkelen voor het letterlijke grenzeloos leren.

De confrontatie van de onderwijspraktijk met landsgrenzen en cultuurverschillen is tastbaar en duidelijk aanwijsbaar. Internationale samenwerking en uitwisseling worden bemoeilijkt door de verschillen tussen onderwijssystemen van verschillende landen. Voor het hoger onderwijs worden recentelijk (zie bijvoorbeeld de opvolgingsconferentie over het Bologna-akkoord in Berlijn) belangrijke stappen ondernomen zoals de gemeenschappelijke accreditering van opleidingen in het hoger onderwijs. De grote inspanningen die gepaard gaan met het doen wegvallen van de grenzen zijn evenveel illustraties van het nog steeds geldende belang van die grenzen. Tegelijkertijd wordt juist het onderwijs dagelijks met de globalisering of het wegvallen van de grenzen geconfronteerd. De uitspraak "de wereld is mijn dorp" geldt niet uitsluitend meer voor topkaders in multinationals of

voor internationaal georiënteerd politici, maar voor steeds meer mensen, groot en klein. Ze moeten daarvoor nog niet zelf de wereld gaan verkennen, de wereld komt wel naar hen toe, virtueel via televisie en het internet, en reëel door het stijgend aantal vluchtelingen. Ook steeds multicultureler samengestelde klasgroepen zijn een indicator van een samenleving waarin grenzen steeds van minder tel zijn. Natuurlijk worden heel wat inspanningen geleverd om leerlingen voor te bereiden op de globalisering, hen bewust te maken van een toekomst waarin landsgrenzen slechts een beperkte betekenis zullen hebben. Het is echter geen sinecure om met dergelijke multiculturaliteit om te gaan; het is niet eenvoudig om te zien welke culturele verschillen een impact hebben op het leren en het onderwijzen en hoe deze impact zich manifesteert. Een eerste probleem betreft reeds het omschrijven van de verschillen. Het raamwerk van Hofstede (2000) is in dit verband wellicht een van de meest robuuste raamwerken die thans voorhanden zijn. Op grond van zijn onderzoek concludeert hij dat culturen op vier dimensies kunnen worden gesitueerd: een eerste continuüm betreft de machtsafstand; een tweede het denken in termen van individualiteit versus collectiviteit; masculiniteit versus feminiteit vormt een derde dimensie; en de tolerantie voor onzekerheid een vierde. Het interessante aan een dergelijk dimensioneel denken is dat tegelijkertijd overeenkomsten en verschillen kunnen worden geduid.

4 Inleiding van de bijdragen

Dat het onderzoek niet blind is voor de impact van de globalisering, van het wegvallen van grenzen en van het multicultureler worden van onze samenleving, blijkt voldoende uit de bijdragen in dit nummer. De bijdragen hebben dus vooral te maken met de opvatting van grenzeloos leren als het kijken over de lands- en cultuurgrenzen ofwel globalisering. Fraai wordt in de drie bijdragen de diversiteit van de impact van globalisering op het onderwijs geïllustreerd.

De eerste twee bijdragen betreffen de onmiddellijke interactie tussen lerenden en on-

derwijsgevend. Het zijn namelijk vooral de leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs die met culturele grenzen worden geconfronteerd. In de eerste bijdrage van dit nummer, getiteld “Samenwerking in de multiculturele klas: Culturele normen en samenwerkingspatronen”, stelden Elbers en Haan zich de vraag of samenwerking tussen autochtone en allochtone leerlingen uit groep 7 van de basisschool anders verloopt, als een mogelijk voorbeeld van impact van multiculturaliteit op het onderwijsgeven. Ze observeerden daartoe het samenwerkingsgedrag van leerlingen van verschillende culturen en analyseerden de verbale interacties tussen de leerlingen. Vraag was, welke samenwerkingspatronen te onderscheiden zijn. Bovendien wilden ze weten of eventuele verschillen in samenwerkingspatronen gerelateerd zijn aan etniciteit, sekse en schoolprestatie. Wanneer dit het geval is, zal dat implicaties hebben voor de manier waarop leerkrachten met deze multiculturaliteit omgaan en zal het waarschijnlijk impact hebben op pedagogische concepten van onderwijsgevend. De auteurs doen aan het eind van hun bijdrage een aantal suggesties om de samenwerking binnen een multiculturele klas te verbeteren.

In de tweede bijdrage, getiteld “De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: Docentendilemma’s”, vergelijkt Leeman de resultaten van een recent onderzoek met een reeds vroeger uitgevoerd onderzoek. Ze vroeg zich af welke interculturele dilemma’s docenten tegenwoordig ervaren in het licht van de pedagogische opdracht en of de afgelopen jaren veranderingen in de dilemma’s en overwegingen van docenten zijn opgetreden. Voor haar onderzoek hield ze halfgestructureerde diepte-interviews met docenten uit het voortgezet onderwijs over kritische situaties in hun beroepsuitoefening in etnisch-heterogene klassen en de daarbij ervaren interculturele dilemma’s. Aan het eind van haar artikel doet ze een aantal bruikbare aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.

Minder zichtbaar, en soms een beetje verborgen, zijn evenwel de effecten van globalisering op de feitelijke curricula. In hun bijdrage over curriculumschema’s, getiteld “Diversiteit in informatica: Internationale

curriculumschema’s voor universitair onderwijs”, gaan Van Veen, Mulder en Lemmen voor één discipline in op deze evolutie. Ze behandelen daarbij uitgebreid de belangrijkste functies van curriculumschema’s en ze bespreken en vergelijken aan de hand van een aantal kenmerken drie internationale curriculumschema’s in het domein van het informaticaonderwijs. Aan het eind van hun bijdrage komen ze met een aantal relevante onderzoeksvragen waar wetenschappers zich in toekomstig onderzoek op dit gebied kunnen vastbijten.

In de afsluitende discussiebijdrage benadrukken Jochems en Kirschner de noodzaak tot praktijknabijheid van wetenschappelijk onderwijsonderzoek. Ze spreken daarbij hun zorg uit over de kloof die er bestaat tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. De drie onderzoeksbijdragen worden met die zorg in het achterhoofd besproken. Jochems en Kirschner gaan in op de bruikbaarheid van de aanbevelingen die de onderzoekers in hun onderzoeksbijdragen doen. Daarnaast hebben ze geanalyseerd of voor deze aanbevelingen voldoende evidentie aanwezig was. Ten slotte hebben ze bekeken of de onderzoekers rekening hebben gehouden met voorwaarden en beperkingen.

5 Toekomst

Een onbeantwoorde vraag tot nu toe is hoe onderzoek op het gebied van globalisering en multiculturaliteit zich in de toekomst verder het best kan ontwikkelen. We zien ruwweg twee grote benaderingen. Een eerste benadering zou stellen dat er omwille van de veelheid aan culturele verschillen nood is aan uitgebreid replicatieonderzoek. Dergelijk replicatieonderzoek kan best worden geïnspireerd door gericht kwalitatief onderzoek waarin mogelijk relevante verschillen tussen culturen en dus onderwijscontexten worden geïdentificeerd. Hofstede vormt ons inziens een interessant kader om genuanceerder om te gaan met culturele verschillen zonder individuen of groepen op een gefossiliseerde “cultuur” vast te pinnen. Het is duidelijk dat deze weg belangrijk kan zijn, maar ook, en wellicht wat contradictorisch, juist verschil-

len als uitgangspunt neemt. Zelf zouden we eerder durven pleiten voor een tweede benadering die overeenkomsten en veralgemeenbaarheid als uitgangspunt neemt. Deze tweede benadering pleit voor het in ogenschouw nemen van verschillen tussen individuen en groepen, enkel en alleen indien een zinvolle theorie voorhanden is die aangeeft dat in sommige populaties sommige variabelen wél en in andere géén rol spelen, of die aangeeft dat verschillende waarden voor een variabele eigen zijn aan een bepaalde populatie en dat de verschillende waarden effectief een verschil maken. Slechts in die gevallen is bijkomend onderzoek noodzakelijk. In alle andere gevallen mag immers worden verwacht dat minstens de onderliggende processen gelijklopend zullen zijn.

Welke benadering ook gekozen wordt, maatschappelijke ontwikkelingen hebben het onderzoek wakker gemaakt en duidelijk gemaakt dat het doorbreken van grenzen onderzoekers uitdaagt met nog meer precisie verschillen en overeenkomsten te identificeren of, met andere woorden, grenzen te stellen.

Literatuur

Hofstede, G. (2000). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.

Manuscript aanvaard: 2 oktober 2003

Auteurs

Frans Prins is als onderwijstechnoloog verbonden aan het Onderwijstechnologisch Expertise Centrum (OTEC) van de Open Universiteit Nederland in Heerlen.

Jan Elen is als hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie van de Katholieke Universiteit Leuven. Hij is tevens academisch verantwoordelijke van DUO/ICTO, de onderwijskundige dienst van de K.U.Leuven.

Correspondentieadres: F. J. Prins, Open Universiteit Nederland, OTEC, Postbus 2960, 6401 DL Heerlen, e-mail: frans.prins@ou.nl