

Karakteristieken van Nederlands onderwijs- onderzoek: stand van zaken begin jaren negentig

Onderwijsonderzoek heeft een hoge vlucht genomen, in ieder geval qua omvang. Naar schatting was er in 1992 zo'n honderd miljoen gulden mee gemoeid (Henkens, 1994). Er lijkt rivaliteit te zijn tussen de beoefenaars van fundamenteel wetenschappelijk onderzoek en toegepast, veelal contractonderzoek. Men heeft soms een stereotiep beeld van elkaar. De zuiver wetenschappelijk onderzoeker is ervan overtuigd dat fundamenteel onderzoek leidt tot 'echte' kennis waarmee men, zeker op den duur, verder komt. De contractresearcher merkt hierbij minzaam op dat fundamenteel onderzoek vaak mijlenver verwijderd is van de vraagstukken waar de praktijk zich werkelijk druk over maakt (vergelijk Lagerweij, 1994). Op zijn beurt heeft de toegepast onderzoeker de pretentie dat contractonderzoek antwoorden geeft waar beleidmakers en praktijkmensen daadwerkelijk mee uit de voeten kunnen. Dat leidt weer tot het verwijt van gene zijde dat toegepast onderzoek 'quick and dirty' is. Hoewel deze controversie vermakelijke kanten heeft, gaan achter deze reactiepatronen belangrijke vraagstukken schuil, zoals de wenselijk geachte verhouding tussen fundamenteel en toegepast onderzoek, de benutting van onderzoekskennis en de verdeling van gelden over onderzoeksstromen.

De hier gerapporteerde gegevens zijn gebaseerd op een inventarisatie (Van Gennip & Pelkmans, 1994) die verricht is voor de Overlegcommissie Verkenningen, een onafhankelijke commissie met als taak om in Nederland een breed gedragen proces van verkenningen op te zetten en oplossingsrichtingen aan te geven voor vraagstukken in het wetenschapsbeleid. Om de omvang en de aard van het Nederlandse onderwijsonderzoek in het begin van de jaren negentig in kaart te brengen, is gepoogd

alle onderwijsresearch op het spoor te komen. Belangrijke bronnen waren de projectbeschrijvingen in de 'Almanak - Onderzoek van Onderwijs in Nederland' (SVO/LICOR/SWIDOC, 1992), de SWIDOC-registers over 1991 en 1992 en de (wetenschappelijke) jaarverslagen van de universiteiten, onderwijsresearchinstellingen, NWO-stichtingen (Pedon, Psychon, Stichting Sociaal-Culturele Wetenschappen). Daarnaast zijn overzichten verkregen van de universitaire RWO-bureaus, andere instellingen zoals de HBO-Raad, het Centrum Innovatie Beroeps onderwijs Bedrijfsleven (CIBB) en het CITO. Voor de peiljaren 1991 en 1992 tezamen zijn 943 onderwijsresearchprojecten aangetroffen. Deze projecten zijn gecodeerd naar onder meer type onderzoek, soort onderzoeksinstelling, onderwijssector, thematiek en maatschappelijk vraagstuk. Daarbij is rekening gehouden met de interraterbetrouwbaarheid, die in het algemeen bevredigend was.

Typologie van onderwijsonderzoek

Er is uitgegaan van een typologie van onderwijsonderzoek die twee dimensies omvat. De eerste dimensie betreft de gerichtheid of de primaire functie van de nagestreefde kennisvermeerdering. Daarbinnen zijn drie hoofddomeinen waarop de kennisvermeerdering gericht kan zijn: de wetenschap, het (bovenschoolse) onderwijsbeleid, of de onderwijspraktijk.

a. Onderzoek gericht op vermeerdering van wetenschappelijke kennis. Hierbij gaat het om theorievorming en toetsing van hypothesen in de onderwijswetenschappen: de academische wetenschapsbeoefening. Men bestudeert algemene wetmatigheden en verbanden, waarbij wordt gestreefd naar het verklaren en begrijpen van de bestudeerde fenomenen; conceptuele modellen fungeren hierbij veelal als referentiekader. Ook het problematiseren, het in twijfel trekken van gangbare opvattingen, ressorteert onder deze vorm van wetenschapsbeoefening. Intellectuele nieuwsgierigheid is een belangrijke drijfveer van de onderzoeker, die ook een grote mate van autonomie kent. De uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek zijn voornamelijk interessant voor vakgenoten, het 'wetenschappelijk forum'.

Uit onze inventarisatie blijkt dat zo'n 16 procent van het onderzoek gericht is op het vergroten van wetenschappelijke kennis (zie Tabel 1).

Tabel 1

De projecten onderwijsresearch 1991-1992 (n = 922) naar gerichtheid en naar beoogd kennisproduct. In procenten (multiple respons)

Gerichtheid onderzoek	Kennisproduct onderzoek					Totaal-% rij	Totaal abs.rij
	fundamenteel	fundamenteel-strategisch	diagnostisch	ontwikkelingsgericht	evaluatie		
gericht op wetenschappelijke kennis	9	90	-	3	-	16	148
gericht op kennis voor bovenschools onderwijsbeleid	-	7	57	10	31	43	396
gericht op kennis voor onderwijspraktijk	-	17	32	31	26	43	399
Totaal-% kolom	1	24	37	17	24	103	943
Totaal absoluut kolom	13	222	339	160	220	954	

b. Onderzoek gericht op vermeerdering van kennis voor bovenschools onderwijsbeleid. Deze vorm van onderzoek is van belang voor bestaand of toekomstig *bovenschools* onderwijsbeleid. Doel is het beleid en/of de uitvoering en de gevolgen ervan te beschrijven en te verhelderen om daarmee een bijdrage te leveren aan de besluitvorming. Inzicht in de werking van te manipuleren variabelen is dan ook het meest relevant. Bij beleidsonderzoek is doorgaans een opdrachtgever; de onderzoeker richt zich bij dit type onderzoek – met inachtneming van eigen professionele standaarden – op de vragen van de opdrachtgever. De uitkomsten zijn van belang voor de betreffende beleidsverantwoordelijken en andere betrokkenen, soms ook voor de politiek. Ruim veertig procent van de onderwijsresearchprojecten blijkt ondernomen te worden om kennis te verkrijgen voor het bovenschools onderwijsbeleid.

c. Onderzoek gericht op vermeerdering van kennis voor de onderwijspraktijk. Dit onderzoek is direct of indirect van belang voor het handelen (in brede zin) van leraren, directies, leerlingen, bestuurders en andere uitvoerders in het onderwijs. Het omvat ook het schoolmanagement. Doel is inzichtvergroting van in de praktijk te manipuleren variabelen. Analyse van het Nederlandse onderwijsonderzoek in 1991/1992 leert dat ruim veertig procent beoogt inzichten voor de onderwijspraktijk op te leveren.

Zoals gezegd is iets minder dan twintig procent van het onderwijsonderzoek wetenschappelijk gericht. Ruim veertig procent beoogt kennis aan te dragen voor het onderwijsbeleid en even-

eens veertig procent voor de onderwijspraktijk. Een intrigerende vraag is of dit de ideale verdeling is van onderwijsresearch. De gevonden verhouding komt overeen met de verdeling die SVO hanteert bij het uitzetten van projecten: 40 procent onderzoek voor de overheid, 40 procent voor het veld en 20 procent voor de wetenschap. Daarbij dient aangetekend te worden dat een aanmerkelijk deel van de door ons in ogenschouw genomen studies buiten SVO om geprogrammeerd zijn. Kennelijk zijn er ook buiten de invloedssfeer van SVO mechanismen werkzaam die leiden tot de verdeling 40 - 40 - 20.

Kennisproduct

Naast de gerichtheid van onderzoek onderscheiden we een tweede dimensie. Deze betreft het *kennisproduct* dat gegenereerd wordt. De Verkenningcommissie Onderwijsresearch (1976) maakte al onderscheid in conclusie- en beslissingsgeoriënteerd onderzoek. Ook in onze indeling is de tweedeling van fundamenteel versus toegepast onderzoek herkenbaar. Fundamenteel onderzoek is nader onderscheiden in enerzijds zuiver wetenschappelijk onderzoek en anderzijds strategisch onderzoek. In totaal zijn op deze dimensie vijf typen van onderwijsonderzoek onderscheiden.

a. Fundamenteel, zuiver wetenschappelijk onderzoek. Hierbij vormt de intellectuele nieuwsgierigheid de belangrijkste drijfveer; daarbij staan het verklaren ('oorzaak-gevolg relaties') en begrijpen van het onderzochte verschijnsel centraal. Bij dit speurwerk bekom-

mert men zich niet om bepaalde toepassingen; het is *niet* ingegeven door een onderwijsbeleids- of praktijkprobleem.

Slechts een fractie van het onderwijsonderzoek blijkt te omschrijven als 'fundamenteel, zuiver wetenschappelijk onderzoek'. Dit komt mede omdat de inventarisatie gericht geweest is op *onderwijs*onderzoek, dat immers per definitie over een maatschappelijk verschijnsel gaat. Spuurwerk dat geen relatie met onderwijs heeft, valt buiten het gekozen referentiekader, zoals 'contextloze' studies over algemene leerprincipes, socialisatieprocessen of organisatievraagstukken die in basisdisciplines als psychologie, sociologie, pedagogiek en organisatiekunde worden beoefend.

b. Fundamenteel-strategisch onderzoek. Dit heeft behalve genoemde kenmerken van fundamenteel onderzoek óók strategische trekken: de keuze en/of aanpak van het onderzoeksobject is ingegeven door een onderwijsbeleids- of praktijkvraagstuk. Daarbij gaat het om een diepgaande verkenning van het gekozen vraagstuk: een poging tot verklaren en begrijpen. Voor zover oplossingen al in beeld komen, gaan die echter niet verder dan globale indicaties voor de aanpak van een onderwijsproblematiek ('strategische kennis'). De onderzoeksuitkomsten leiden op langere termijn wellicht tot bruikbare kennis voor beleid of onderwijspraktijk. Bijna een kwart van het onderwijsonderzoek - zo blijkt - is fundamenteel-strategisch van aard.

c. Diagnostisch onderzoek: is te karakteriseren als: inventariserend, algemeen verkennend, stand-van-zaken-beschrijvend. Het object van onderzoek is geen volslagen terra incognita (anders is fundamenteel-strategisch onderzoek geïndiceerd). Het graaft minder diep dan fundamenteel onderzoek. Men heeft ook niet deze pretentie: de directe dienstbaarheid voor verheldering van een min of meer welomschreven beleids- of praktijkprobleem staat voorop. Ruim een derde van het onderzoek heeft een diagnostisch karakter. Het is de meest voorkomende categorie binnen deze dimensie.

d. Ontwikkelingsgericht onderzoek: wordt uitgevoerd met het oog op de ontwikkeling van een tastbaar produkt, zoals een toets, een leermiddel of leergang, een schaal, een organisatie-model, een concrete beleidsmaatregel, een educatief computerprogramma. Voorbeelden:

peiling van behoefte aan een te maken produkt, uittesten van een prototype. Puur ontwikkelingswerk zonder systematische empirische beproeving wordt hiertoe niet gerekend. Ongeveer 17 procent van het onderwijsonderzoek blijkt als ontwikkelingsgericht te karakteriseren.

e. Evaluatie-onderzoek. Oogmerk is het bepalen van de effecten of de opbrengst van een beleidsmaatregel of van een produkt (bijvoorbeeld een leermiddel) dat in de onderwijspraktijk wordt gebruikt. Het gaat om een middeldoel-analyse van een beleidsmaatregel of onderwijsprogramma. Dit type onderzoek leidt tot uitspraken over de kwaliteit van een middel op basis van empirie. Bijna een kwart van de projecten betreft evaluatie-onderzoek.

Wanneer we bovenstaande kennisproductcategorieën terugbrengen tot de tweedeling fundamenteel (a en b) versus toegepast onderzoek (c t/m e), blijkt een kwart als fundamenteel en driekwart als toegepast onderzoek te karakteriseren.

We beschouwen nu de relatie tussen de rijkheid van het onderzoek en het beoogde kennisprodukt, daarvoor moet Tabel 1 vanwege multiple respons in horizontale richting gelezen worden. Het ligt voor de hand dat het onderzoek gericht op wetenschappelijke kennis voor het overgrote deel fundamenteel-strategisch van aard is. Een enkele keer is sprake van ontwikkelingsgerichtheid: het gaat dan om het maken van meetinstrumenten voor wetenschappelijk spuurwerk. Het onderzoek dat gericht is op kennis voor bovenschools onderwijsbeleid is vaak diagnostisch (57 procent) of evaluatief van karakter (31 procent). Beleidsonderzoek en een fundamenteel-strategische optiek gaan maar in een beperkt aantal gevallen samen (7 procent). Indien kennisvermeerdering voor de onderwijspraktijk wordt beoogd, komen alle categorieën ongeveer in dezelfde mate voor (rond de dertig procent), behalve het fundamenteel-strategische onderzoek dat ook hier in de minderheid is (17 procent).

Circa een kwart van het onderzoek blijkt fundamenteel-strategisch van aard is. Dit aantal overstijgt de hoeveelheid onderzoek die gericht is op wetenschappelijke kennisvergaring. Dat betekent dat ook wanneer de research primair een bijdrage wil leveren aan beleid of on-

derwijspraktijk, projecten aan te wijzen zijn met een fundamenteel-strategisch karakter. Deze studies beogen een diepgaande verheldering van een vraagstuk. Men bekommert zich dan echter veel minder dan bij de meeste projecten die beleids- of praktijkgericht zijn, om een directe toepassing van de uitkomsten.

Vroeger en nu

Bijna twintig jaar geleden is door de Verkenningcommissie Onderwijsresearch (1976) gerapporteerd over de toenmalige stand van zaken, uitgaande van ruim 600 projecten uit de periode 1966-1974. Deze gegevens waren gebaseerd op een survey onder onderzoekers. De Verkenningcommissie vond dat ruim 43 procent van de onderwijsresearchprojecten beslissingsgeoriënteerd was, ruim 30 procent gericht op ontwikkeling en 11 procent op begeleiding en innovatie. Ongeveer 14 procent van alle projecten was conclusiegericht.

Conclusiegeoriënteerd onderzoek heeft volgens de omschrijving van de Verkenningcommissie de intentie het inzicht in of de kennis van een probleemgebied te vergroten, waarbij echter het onderzoek noch expliciet noch impliciet gericht is op de vertaling van de resultaten in handelingsmomenten voor beleid of praktijk. Deze typering van conclusiegericht onderzoek vertoont gelijkenis met wat wij als fundamenteel-strategisch onderzoek bestempelen. Beslissingsgeoriënteerd onderzoek definieert de Verkenningcommissie als gericht op vergroting van het inzicht in een probleemgebied met de bedoeling dat dit consequenties heeft voor of toegepast kan worden in het beleid of de praktijk. Deze omschrijving verenigt wat wij noemen onderzoek ten behoeve van het onderwijsbeleid en onderzoek ten behoeve van de onderwijspraktijk. De tweedeling beslissingsgericht versus conclusiegericht van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch heeft derhalve raakvlakken met onze categorieën van onderwijsonderzoek. Een voorzichtige vergelijking tussen de verkenning uit 1976 en onze uitkomsten voor het begin van de jaren negentig is daarom mogelijk na herpercentering (door alleen het conclusiegeoriënteerd en het beslissingsgericht onderzoek mee te tellen; zie de gegevens op p. 117 van het rapport van de Verkenningcommissie). Gesteld kan worden dat medio jaren zeventig een kwart van het

onderzoek conclusiegericht was en driekwart beslissings-georiënteerd. Wij vinden dat ongeveer een kwart van het onderzoek fundamenteel-strategisch van aard is en dat beleidsonderzoek en onderzoek voor de onderwijspraktijk tezamen iets meer dan driekwart van het totaal vormen. Al met al lijken zich in de laatste twee decennia wat betreft het genre onderwijsonderzoek geen aardverschuivingen te hebben voorgedaan.

Uitvoerende instituten

Het overgrote deel van het onderwijsonderzoek wordt verricht door instellingen die op de een of andere manier gelieerd zijn aan universiteiten. Op afstand volgen onderzoeksinstituten die niet tot het WO of HBO behoren maar wel door de overheid bekostigd worden (bijvoorbeeld CBS, SCP, gemeenten, provincie): zij doen ongeveer tien procent van het onderwijsonderzoek. Deze organisaties richten hun onderzoeksinspanningen met name op bovenschools onderwijsbeleid; daarbij gaat het vooral om diagnostisch onderzoek en in mindere mate om evaluatie-onderzoek.

De universitaire *vakgroepen* verschillen op een aantal punten van de *para-universitaire onderzoeksinstituten* (ISOR, ITS, IVA, LICOR, OCTO, RION, RISBO, SCO). De universitaire vakgroepen nemen iets minder dan een kwart van de onderwijsresearch voor hun rekening. Een derde van het vakgroepsonderzoek is gericht op wetenschappelijke kennis; maar liefst iets meer dan de helft van het onderzoek heeft tot doel de praktische know how te vergroten. Voor het bovenschools onderwijsbeleid zijn ze weinig actief. Hiermee corresponderend kennen vakgroepen vooral fundamenteel-strategische en in mindere mate ontwikkelingsgerichte projecten.

De para-universitaire onderzoeksinstituten verrichten meer dan de helft van het onderwijsonderzoek in Nederland. Bij deze instellingen is meer dan de helft van de research gericht op bovenschools onderwijsbeleid en staat bijna veertig procent ten dienste van de onderwijspraktijk. Toch is binnen deze instituten zo'n tien procent van de projecten opgezet om een bijdrage te leveren aan wetenschappelijke kennis. Bij het para-universitaire onderzoek voert het diagnostisch onderzoek de bovenaan, gevolgd door het evaluatie-onderzoek.

Fundamenteel-strategisch en ontwikkelingsgericht onderzoek komen minder voor.

Geconstateerd kan worden dat geen enkele instantie het monopolie heeft op bepaalde projecten. Vanwege de accentverschillen kan wel gesteld worden dat vakgroepen (zwaartepunt 'fundamenteel-strategisch') en para-universitaire onderzoeksinstellingen (zwaartepunt 'diagnostisch en evaluatie-onderzoek') elkaar aanvullen.

Andere kenmerken

De inventarisatie leverde nog een aantal andere gegevens op die nu puntsgewijs worden weergegeven.

- Voor zover de (geplande) *looptijd* bekend was ($n = 759$), bedraagt de gemiddelde onderzoeksduur 31 maanden. Er is echter sprake van een zeer grote standaarddeviatie (22,3). De mediaan ligt bij 24 maanden. Wetenschappelijk speurwerk vergt verreweg de langste looptijd (gemiddeld 44 maanden). Beleidsgericht onderzoek - dat niet als mosterd na de maaltijd moet komen - blijkt gemiddeld toch nog bijna twee jaar te duren, onderzoek gericht op de onderwijspraktijk zelfs bijna drie jaar.

- Over de *personele bezetting* ontbreken gegevens: slechts van iets meer dan 10 procent van alle projecten is globaal het aantal fte's per jaar bekend.

- De meeste projecten hebben betrekking op het *primair* dan wel *voorgezet onderwijs*: samen tweederde van al het onderzoek. Het gezamenlijk aandeel van het beroepsonderwijs (MBO, leerlingwezen) en het hoger beroepsonderwijs is zo'n twintig procent. Het wetenschappelijk onderwijs is in elf procent van de projecten voorwerp van studie. Elf procent van het onderzoek is zo algemeen dat het niet te rekenen valt tot een specifiek onderwijstype.

- Iets meer dan een derde van al het onderzoek staat in verband met één of meer *vakinhouden*. Daarbij worden vooral bestudeerd taalaspecten (talen, lezen, schrijven: 15 procent van het totaal) en de exacte vakken (wiskunde, rekenen, natuurwetenschappen en technologie: 8 procent).

- Qua *thematiek* ligt in de onderwijsresearch de nadruk op leerprestaties en leerlingkenmerken (31 procent) en op programma-evaluatie en schooleffectiviteit (21 procent). Daarna volgen leren en instructie (17 procent)

en meso-aspecten als schoolorganisatie en management (15 procent). Curriculumonderwerpen treffen we aan in elf procent van het onderzoek. Zowel onderwijstechnologie (inclusief leermiddelen) als informatietechnologie vormen in zes procent van de onderzoeken de centrale thematiek. Het macro-onderwijsbeleid en -onderwijsbestel komen in negen procent van de studies naar voren en de (financiële) randvoorwaarden slechts in vijf procent.

- Bij iets minder dan zestig procent van het onderwijsonderzoek is een *maatschappelijk vraagstuk* op enigerlei wijze aan de orde. Daarbij trekken twee probleemvelden de meeste aandacht: werk en arbeidsmarkt en sociale ongelijkheid naar milieu. Vijf procent van het onderwijsonderzoek heeft raakvlakken met technologische vernieuwingen waaronder informatietechnologie. Er wordt weinig onderwijsonderzoek gedaan naar kunst en cultuur, zingeving/levensbeschouwing, normvervaging en criminaliteit.

- Bij 60 procent van alle projecten is onderwijskunde aan te wijzen als *wetenschappelijke basisdiscipline*, vaak naast andere disciplines. Deze andere disciplines komen veel minder voor. De twee grootste daarvan zijn enerzijds de groep van bedrijfskunde - bestuurskunde - organisatiekunde - beleidskunde - arbeidskunde en anderzijds de sociologie (beide 17 procent).

- Leerlingen (studenten) vormen de meest onderzochte *respondentgroep*. Het wetenschappelijk gericht onderzoek heeft nagenoeg uitsluitend betrekking op leerlingen; in een beperkt aantal gevallen zijn leraren en/of ouders respondent. Onderzoek voor de onderwijspraktijk is gericht op leerlingen maar vaak ook op leraren en/of de schooldirectie. Bij het beleidsgerichte onderzoek komen directies en bovendien schoolbestuurders nog vaker voor.

Vervolg

Deze inventarisatie laat een aantal vragen open. De kwaliteit van het onderzoek, waarbij gedacht moet worden aan methodologische opzet, theoretische diepgang en het grensverleggend karakter, is in onze inventarisatie niet in beschouwing genomen. Datzelfde geldt voor de feitelijke benutting van het onderzoek door beleidsinstanties of door anderen. De relevantie van het onderzoek ten behoeve van het bo-

venschools onderwijsbeleid en van de research voor de onderwijspraktijk staat of valt met het gebruik door belanghebbenden. Ook de onderzoeksaansturing die draait rond de afstemming tussen kennisbehoefte en kennisaanbod, vereist nadere bestudering en verbetering. Deze en andere kwesties komen aan de orde in de 'Verkenning onderwijsonderzoek' waartoe de Overlegcommissie Verkenningen opdracht gegeven heeft. In het najaar van 1995 zijn de uitkomsten hiervan te verwachten.

J. van Gennip

A. Pelkmans

Literatuur

- Gennip, J. van, & Pelkmans, A. (1994). *Zwaartepunten in het Nederlandse onderwijsonderzoek*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen. Ook in: Overlegcommissie Verkenningen (1994). *Naar een verkenning van het onderwijsonderzoek*. Amsterdam.
- Henkens, L. S. J. M. (1994). Internationale balans van het onderwijsonderzoek in Nederland. Openingstoespraak Onderwijs Research Dagen 1994. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 284-288.
- Lagerweij, N. A. J. (1994). Het maatschappelijk belang van onderwijskunde (Inleiding bij de ORD 1994). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 289-294.
- Overlegcommissie Verkenningen (1994). *Naar een verkenning van het onderwijsonderzoek*. Amsterdam.
- SVO/LICOR/SWIDOC (1992). *Almanak onderzoek van onderwijs in Nederland: Overzicht van lopend en afgesloten onderzoek periode januari 1989 tot mei 1992*. Den Haag: SVO.
- SWIDOC (1991). *Register van lopend en recentelijk afgesloten onderzoek op sociaal-wetenschappelijk terrein*. Amsterdam.
- SWIDOC (1992). *Register van lopend en recentelijk afgesloten onderzoek op sociaal-wetenschappelijk terrein*. Amsterdam.
- Verkenningscommissie Onderwijsresearch (1976). *Onderwijsonderzoek in Nederland. De organisatie en uitvoering van het onderzoek en ontwikkelingswerk ten behoeve van het onderwijs in de periode 1966-1974*. Den Haag: Staatsuitgeverij.