

# Evaluatie-onderzoek en onderwijsvernieuwingsbeleid

## Ten geleide

In onderwijsvernieuwingsprojecten wordt veel geld, arbeid en creativiteit gestoken. Vernieuwing van onderwijs bepaalt steeds meer de richting van het onderwijsbeleid. Daarom is het niet verwonderlijk dat beleidvoerders graag een, zo veel mogelijk onbevooroordeeld, inzicht willen verkrijgen in de resultaten en effecten van vernieuwingsprojecten. Dit te meer omdat de meeste van die projecten een experimentele of voorbeeldfunctie hebben: de vraag is meestal of wat in een bepaald project werd beoogd ook voor algemenere invoering in aanmerking komt. Verantwoord evaluatie-onderzoek heeft daarom verder strekkende bedoelingen dan informatie te geven over wat er in een bepaald geval bereikt is. Juist aan de beleidsrelevantie schort het echter nogal eens, zoals in allerlei onderzoek naar het gebruik van onderzoeksresultaten blijkt. Ligt dat aan het evaluatie-onderzoek zelf, zodat een deel van het aan onderzoek naar onderwijs bestede geld weggegooid lijkt, of zijn er andere factoren in het spel? En welke kant moeten we op met evaluatie-onderzoek om de resultaten en het gebruik daarvan te verbeteren? Dat zijn de vragen die de auteurs van dit nummer van *Pedagogische Studiën* zich stellen. Zij komen tot uiteenlopende standpunten.

*Van de Grift* lokaliseert de problemen binnen de methodologie van evaluatie-onderzoek. De klassieke aanpak van dat onderzoek, die hij beschrijft, berust op twee pijlers: de operationalisering van beoogde doelen en effecten zodat kan worden vastgesteld of ze inderdaad zijn opgetreden, en het gebruik van een (quasi-) experimentele onderzoeksopzet om alternatieve verklaringen van dit optreden te kunnen uitsluiten. Dat blijkt echter volgens hem niet te voldoen: want wanneer de beoogde doelen niet worden gerealiseerd kan met deze opzet geen verklaring worden gegeven. Van de Grift integreert de daarover ontstane methodische discussie door aan het klassieke model twee ele-

menten toe te voegen: er moet een theoretisch verband worden gelegd tussen de beoogde doelen en de activiteiten die worden uitgevoerd om die doelen te bereiken, en gecontroleerd moet worden of die activiteiten inderdaad zijn uitgevoerd (implementatie-onderzoek). Daarmee blijft hij binnen de opvatting dat onderwijsvernieuwing moet berusten op de adequate toepassing van wetenschappelijke theorieën, en dat zulke toepassing ook rationeel is – een opvatting die door Karstanje van vraagtekens wordt voorzien. Maar vooral leidt zijn exclusieve gerichtheid op de methodologie ertoe dat de evaluator gezien wordt als een onafhankelijk en onbevooroordeeld deskundige, die boven de partijen staat, zodat de bruikbaarheid van evaluatie-gegevens voornamelijk afhangt van de methodische kwaliteit van het onderzoek.

Op dit punt schetst *Scheerens* de situatie anders. Opzet en uitvoering van het onderzoek zijn niet alleen problemen voor de evaluator. Het onderzoek wordt immers uitgevoerd in een beleidsmatige en organisatorische context waarin met dat onderzoek belangen zijn gemoeid. Het belang en de consequenties van een vernieuwingsproject voor het onderwijsbeleid kunnen omstreden punten zijn (zie b.v. de middenschoolprojecten). De direct betrokkenen in het onderwijs hebben ook belangen bij de resultaten van het onderzoek. Die laatste groep beschikt over een zekere macht: zonder hun medewerking is onderzoek niet mogelijk. Ervaringen in landelijke innovatieprojecten leren dat deze macht er vaak in resulteert dat de betrokkenen grote invloed krijgen op vorm en inhoud van het onderzoek: zij vragen bijvoorbeeld een positieve opstelling van de onderzoeker, of verbieden bepaalde onderzoekswijzen en -vragen. Daardoor kan het onderzoek 'onschadelijk' worden gemaakt, treedt immunisering op. Onderzoek waarin de betrokkenen een belangrijke inbreng hebben wordt vaak verdedigd onder verwijzing naar methodologieën gebaseerd op hermeneutiek of naar actieonderzoek. Ongeacht eventuele verdere merites van zulke benaderingen constateert *Scheerens* dat ze onvoldoende verweer bieden

tegen immunisering, zodat onderzoek een onvoldoende kritisch karakter krijgt. Hij raadt dan ook aan terug te keren naar de klassieke opvatting en daarbij de context van het onderzoek zó te beïnvloeden dat het onderzoek ongestoord kan verlopen en niet tot een politiek probleem kan worden.

Scheerens zoekt dus de problemen met name in de context waarin het onderzoek plaats vindt: de scholen, de politieke situatie. Hij ontkent dat de klassieke onderzoeksbenadering zélf aanleiding zou kunnen zijn tot problemen, met andere woorden: dat in die benadering al een idee over 'goed onderwijs' zou zijn ingebouwd dat kan botsen met de doelen van de vernieuwing. Die stelling is nu juist het uitgangspunt van *Karstanje*. Volgens hem is die klassieke opvatting toegesneden op kleinschalige innovaties, waarbij over de beoogde doelen consensus bestaat en het dus niet moeilijk is deze te operationaliseren. Grootschalige innovaties echter kunnen niet adequaat beschreven worden vanuit een consensusmodel: de theorie over innovatieprocessen laat zien dat ze eerder kunnen worden beschreven als complexe politieke processen waarin posities conflicteren en machtsstrijd verbonden wordt met ideeën over wat goed onderwijs is. In zulke situaties is een exact vaststellen van de beoogde doelen niet altijd mogelijk of zelfs wenselijk, en is ook een 'rationele' besluitvormingsprocedure in het beleid problematisch. Het beleid wordt een kwestie van strijd. In die strijd wordt ook de evaluator betrokken. Houdt hij zich aan de klassieke evaluatieprocedures, dan zijn er twee mogelijkheden: ofwel zijn onderzoek zal ten opzichte van het beleid slechts een marginale rol kunnen spelen bij gebrek aan duidelijke evaluatieobjecten, ofwel de onderzoeker kiest zelf een operationalisatie, die dan dikwijls een conserverend karakter heeft ten opzichte van 'oude' doelstellingen (die immers het best bekend zijn), zodat de doelen van de innovatie een 'waarde-omkering' ondergaan. *Karstanje* pleit er voor de evaluatiemethode aan te passen aan de aard van het innovatieproces. Bij grootschalige innovaties betekent dit dat de conflicterende gezichtspunten alle aan de orde moeten kunnen komen. Wanneer de onderzoeker pooft een beschrijving van het krachtenveld te geven kan dit de onafhankelijkheid van zijn positie ten goede komen.

Een belangrijk punt bij *Karstanje* is de stelling dat beleid ten aanzien van innovaties vaak

niet zo rationeel verloopt als in het klassieke model verondersteld, en dat daarom de resultaten van evaluatie-onderzoek in dat beleid niet erg sterk meespelen. Deze opvatting wordt door *Van den Berg* en *Hoeben* gedeeltelijk ondersteund, zij het dat zij tegenovergestelde conclusies trekken. Zij presenteren de resultaten van een onderzoek naar het verband tussen procedures van besluitvorming, methodische benaderingen in evaluatie-onderzoek, en het gebruik van resultaten van het onderzoek in de besluitvorming. In de door hen onderzochte curriculum-ontwikkelingsprojecten (kleinschalige projecten dus, in termen van *Karstanje*) blijken onderzoeksresultaten het meest gebruikt te worden waar een 'rationele' besluitvormingsprocedure (in tegenstelling tot een 'incrementele') samengaat met een technische (klassieke) evaluatiebenadering. Als redenen daarvoor dragen zij aan dat in zulk beleid de beoogde doelen helder zijn, dus gemakkelijk te concretiseren, dat de resultaten van onderzoek worden onderworpen aan criteria van geldigheid en betrouwbaarheid, en dat de gerapporteerde informatie een voorspellend en/of verklarend karakter heeft. Op grond van dit resultaat doen zij de aanbeveling de klassieke evaluatie-benadering te hanteren, en komen daarmee dicht in de buurt van het standpunt van Scheerens. In complexe, grootschalige situaties moet de onderzoeker er naar streven de beslisproblemen en de informatie-behoefte van te voren zo helder mogelijk te krijgen, inplaats van *Karstanje's* aanbeveling te volgen om de verschillende standpunten in kaart te brengen. Dit impliceert de aanbeveling voor rationele en niet voor incrementele besluitvorming te kiezen. Wordt de onderzoeker met onoverbrugbare controverses geconfronteerd, dan moet een benadering volgens het 'weddenschapsmodel' worden gevolgd. Van den Berg en Hoeben ontkennen dus dat voor de klassieke benadering consensus over doelen een vanzelfsprekend uitgangspunt zou zijn.

Het scala van vraagstukken die aan de hand van de problemen met evaluatie-onderzoek en het gebruik ervan aan de orde kunnen worden gesteld, is met deze bijdragen zeker niet uitgeput. Zo zou de discussie tussen Scheerens en *Karstanje* over de vraag of klassiek evaluatie-onderzoek een conserverende bias heeft, behalve op het niveau van wat er feitelijk in allerlei projecten gebeurd is, ook op het kennistheoretisch niveau moeten worden gevoerd, een

aspect van alternatieve benaderingen dat door Scheerens nu expliciet tussen haakjes is gezet. Ook zou de vraag naar de politieke rol van de evaluator uitgediept kunnen worden. Voorts zou nagegaan kunnen worden welke empirische samenhangen er zijn tussen het gebruik van onderzoeksresultaten enerzijds en de opzet van evaluatie-onderzoek anderzijds. Hierover is nog onvoldoende bekend. Hoe dit ook zij,

wij menen dat door de auteurs van dit nummer voldoende vragen op tafel gelegd zijn om de discussie over evaluatie-onderzoek op het terrein van de onderwijsvernieuwing een stap vooruit te brengen.

*Voor de redactie*  
*W. L. Wardekker*  
*J. M. G. Leune*