

# ONDERWIJSONDERZOEK: VRIJHEID, EFFECTIVITEIT EN MONTESSORI

**De roep om kennisrijk, *evidence informed* onderwijs klinkt luider. Regelmatig wordt daarbij gesteld dat de overheid meer moet sturen: voorschrijven wat kinderen moeten leren en dwingender stimuleren dat leraren ‘effectieve’ aanpakken hanteren. Hoe meer regie, hoe beter de kwaliteit van het onderwijs, logisch toch?**

TEKST SYMEN VAN DER ZEE

**C**entrale regie impliceert inperking van de onderwijsvrijheid. Volgens sommigen is dat nodig. Zo pleitte Paul Kirschner<sup>1</sup> in 2019 al voor inperking van onderwijsvrijheid, omdat die scholen teveel ruimte zou geven om ‘ineffectieve aanpakken’ te hanteren.

Ook het Kabinet-Schoof wilde ‘deugdelijkheidseisen’ verduidelijken en voegde daar zelfs één nieuwe aan toe: *evidence informed* werken.<sup>2</sup> Daarmee bedoelt men doordachte toepassing van onderwijsprincipes waarvan de effectiviteit is aangetoond, gevolgd door het data-gedreven verbeteren van de onderwijspraktijk.



Inmiddels is hiertoe een wetsvoorstel voorbereid.<sup>3</sup> Het idee appelleert aan een breed gedeeld verlangen naar kwaliteit en zekerheid. Maar is het verstandig om de vrijheid van onderwijs te beperken in naam van ‘bewezen effectiviteit’?

**‘Met regelmaat verschijnen studies die laten zien hoe onzeker veel bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek zijn.’**

## Vrijheid en deugdelijkheid

Om deze vraag te beantwoorden, moeten we de Vrijheid van onderwijs begrijpen; ze is vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet, inhoudelijk hetzelfde als artikel 192 van de Grondwet van 1917, toen die vrijheid werd ingevoerd. Het artikel was destijds het resultaat van de Schoolstrijd uit de 19e eeuw, waarin aanvankelijk werd gestreden voor het recht om ‘bijzondere scholen’ te mogen stichten en later voor gelijke overheidsbekostiging van bijzondere en ‘openbare scholen’. In 1917 werd die gelijke bekostiging vastgelegd en ze geldt dus nóg. De eerste regel van Artikel 23 luidt: ‘Het onderwijs is een voorwerp van aanhoudende zorg der regering.’ Het artikel regelt niet alleen de gelijke bekostiging, maar bepaalt ook dat de overheid bevoegd is om deugdelijkheidseisen te stellen aan al het bekostigde onderwijs. Daarmee ligt in dit artikel een expliciete visie besloten op de verhouding tussen overheid en onderwijs en op hun wederzijdse begrenzing. Het gaat om een balans tussen zogenaamd ‘klassieke’, ook wel politieke grondrechten genoemd, en ‘sociale’ grondrechten, toegevoegd

»

aan de nieuwe Grondwet van 1983: het recht om vrij te zijn van overheidsbemoeienis enerzijds en op overheidszorg anderzijds. De spanning tussen die twee rechten komt tot uitdrukking in de volgende formuleringen:

*‘Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid...’*

*‘De eisen van deugdelijkheid... met inachtneming van de vrijheid van richting.’*

De vrijheid van onderwijs wordt zowel ‘tegenover’ als ‘door’ de overheid gerealiseerd. Hoe meer en hoe specifiek de overheid eisen stelt, hoe kleiner de ruimte voor scholen om hun onderwijs vorm te geven vanuit een eigen visie. De overheid neemt haar zorgtaak echter niet seriëus als zij afziet van het stellen van eisen. Het gaat daarom om de vraag: welke eisen van de overheid zijn noodzakelijk om deugdelijkheid te garanderen én de vrijheid voor scholen in stand te houden?

Artikel 23 is bewust open geformuleerd, omdat het om een precair evenwicht gaat en opvattingen over deugdelijkheid en kwaliteit verschillen. De discussie over de balans vinden of houden is daarmee structureel onderdeel van het onderwijsbestel. Het nieuwe wetsvoorstel wil van *evidence informed* werken een deugdelijkheidseis maken. Scholen moeten dan ‘effectief bewezen’ aanpakken toepassen. Volgens de memorie van toelichting<sup>4</sup> bij het wetsvoorstel staat dit niet op gespannen voet met de onderwijsvrijheid: ‘Het wettelijk borgen van het proces om *evidence informed* te werken sluit goed aan bij de onderwijspraktijk en respecteert de grondwettelijke

vrijheid van onderwijs.’ De aanname is dat ‘bewezen effectiviteit’ samenvalt met kwaliteit en dat de ‘*evidence*’ uit effectonderzoek neutraal is.

### Voorwaarde deugdelijk onderzoek

Als *evidence informed* werken verplicht wordt, moet onderzoek waaruit *evidence* moet voortkomen zelf wél onomstreden zijn. Wanneer praktisch handelen van leraren op halfbakken kennis wordt gebaseerd, kan dit zelfs leiden tot een verslechtering van leerprestaties. En juist dáár rijzen vragen. Want met regelmaat verschijnen studies die laten zien hoe onzeker veel bevindingen uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek zijn. Neem een recent voorbeeld uit het nieuws, naar het experiment van Wood en collega’s uit 1978, met *scaffolding*. In deze studie werd aangetoond dat *getimed*e, contingente en gedoseerde ondersteuning kleuters zou helpen om later een bouwtaak zelfstandig te beheersen. Op basis van dit experiment groeide *scaffolding* uit tot een invloedrijk en breed gedragen onderwijsprincipe. Minder hulp als het goed gaat, meer wanneer dat nodig is: klinkt logisch en pedagogisch verantwoord.

### ‘Consensus hierover ontbreekt omdat er verschillende visies op onderwijs bestaan.’

Het oorspronkelijke experiment werd echter uitgevoerd met slechts 32 kleuters. In een recente grootschalige replicatiestudie door Smits en collega’s<sup>5</sup>, met een grotere groep jonge kinderen, getrainde tutores en transparante analyses, bleef het resultaat echter uit. *Scaffolding* had niet het beoogde effect. Deze uitkomst onderstreept hoe voorzichtig we moeten zijn om van resultaten van afzonderlijke studies algemeen geldende onderwijsprincipes te maken. Het benadrukt bovendien het belang van replicatieonderzoek; pas wanneer uitkomsten herhaaldelijk worden bevestigd, is er sprake van robuuste kennis. In de onderwijswetenschappen is replicatieonderzoek echter uitzonderlijk schaars; slechts één op de vijfhonderd onderwijsstudies is een replicatiestudie.<sup>6</sup> Voor een groot deel van de kennis over onderwijseffectiviteit is dus onzeker of deze standhoudt.

### Meta-analyses schijnoplossing

Omdat individuele studies kwetsbaar zijn en bevindingen fluctueren, wordt vaak gewezen op meta-analyses als oplossing. Door resultaten statistisch samen te nemen, zou een betrouwbaarder beeld ontstaan van wat werkt in onderwijs. Daarom spelen meta-analyses een belangrijke rol bij binnen *evidence informed* werken. Echter ook



meta-analyses kennen strenge kwaliteitscriteria en uit recent onderzoek van Pellegrini en collega's<sup>7</sup> blijkt dat ze daar vaak niet aan voldoen. Zij analyseerden de kwaliteit van 247 meta-analyses naar de effecten van onderwijsaanpakken in het basis- en voortgezet onderwijs op de leerprestaties. Transparantie blijkt daarbij een groot probleem. Onderzoeksprotocollen werden zelden vooraf geregistreerd, data en statistische codes nauwelijks gedeeld en de selectie van studies was ondoorzichtig. Daarnaast constateren Pellegrini en collega's dat geavanceerde en inmiddels aanbevolen methoden voor meta-analyse, waarover onder methodologen brede consensus bestaat, zelden worden toegepast. In plaats daarvan blijven verouderde technieken, zoals het middelen van effectgroottes binnen studies, dominant.

Als ook meta-analyses methodologisch niet op orde zijn, rijst de vraag in hoeverre de uitkomsten ervan informeren over deugdelijk onderwijs. Daar komt bij dat meta-analyses een gemiddelde van gemiddelden presenteren. Scholen en leerkrachten willen niet zozeer weten wat gemiddeld werkt, maar of het werkt in de eigen klas en school. Is het dan nog wel verstandig om scholen en leerkrachten te verplichten om zulke 'veralgemeenseerde kennis' toe te passen?

### Onderzoek leerkrachteffectiviteit

De problematiek wordt helder in het onderzoek naar effectief lesgeven. Het overzichtswerk van Hattie<sup>8</sup> uit 2023 is in Nederland en daarbuiten invloedrijk geworden. Op basis van meta-onderzoek rapporteerde Hattie forse effectgroottes en presenteerde leerkrachthandelingen die het leren van leerlingen zouden bevorderen. In opleidingen, cursussen en professionaliseringstrajecten worden deze kenmerken als richtinggevend gepresenteerd en aangeleerd. Methodologisch is er echter veel kritiek op dit werk. Of het toepassen van de technieken echt leidt tot effectiever onderwijs, valt daarom te betwijfelen.

Recente en methodologisch sterkere *reviews* schetsen ook een veel minder eenduidig beeld. Charalambos en collega's<sup>9</sup> laten zien dat effecten in leerkrachteffectstudies meestal klein zijn, sterk variëren en afhankelijk zijn van contextfactoren. Evans en Yuan<sup>10</sup> en Kraft<sup>11</sup> tonen aan dat de spreiding van effecten vaak groter is dan het gemiddelde effect zelf. Dit betekent concreet dat een aanpak gemiddeld genomen 'effectief' is, maar dat de effecten in onderliggende studies zo uiteenlopen dat het gemiddelde weinig betekenis heeft.<sup>12</sup> Zelfs onderzoek naar één specifiek aspect van lesgeven, zoals cognitieve activatie, levert geen duidelijkheid op.<sup>13</sup> De vraag is dan of *evidence informed* werken überhaupt beter werkt. Is er *evidence* dat scholen die *evidence informed* werken beter presteren dan scholen die dit niet doen?

### Kritiek op effectiviteitsonderzoek

De oplossing lijkt voor de hand te liggen: beter onderzoek doen. Maar zo simpel is het niet. Naast methodologische, technische problemen bestaat er al decennialang fundamentele kritiek op onderzoek naar onderwijs-effectiviteit.<sup>14,15</sup> Deze kritiek richt zich niet alleen op meetmethoden of analysetechnieken, maar ook op onderliggende aannames. Kernprobleem daarbij is het ontbreken van breed gedragen definities van 'goed lesgeven' en 'onderwijskwaliteit'. Consensus hierover ontbreekt omdat er verschillende visies op onderwijs bestaan, met uiteenlopende opvattingen over waarden, mensbeeld en dus doelen van opvoeding en onderwijs.<sup>16</sup> En als er geen overeenstemming is over wat onderwijskwaliteit is, is het automatisch problematisch om te spreken over effectieve onderwijsaanpakken en te doen alsof de '*evidence*' neutraal ofwel visieonafhankelijk is.

***'De relatie tussen leraar en leerling, die in de praktijk centraal staat, doet er bij zulk onderzoek nauwelijks toe.'***

Daarnaast wordt er in effectonderzoek nog altijd van uitgegaan dat het handelen van de leerkracht kan worden opgeknipt in afzonderlijke, meetbare gedragingen die samenhangen met leerprestaties. Critici wijzen erop dat onderwijs een sociaal en dynamisch proces is, waarin leraar en leerlingen gezamenlijk betekenis geven aan wat er gebeurt. Die complexiteit laat zich moeilijk vangen in dominante kwantitatieve onderzoeksontwerpen. Ook de manier van meten blijft problematisch. De nadruk ligt op leerprestaties in taal en rekenen en op uitkomsten die relatief eenvoudig te meten en vergelijken zijn. Kennis over onderwijs-effectiviteit is daardoor gebaseerd op een smal en eenzijdig beeld van onderwijs. Andere onderwijsdoelen, zoals persoonswording, blijven buiten beeld. Wat daarvoor 'werkt' is onduidelijk. Daarbij de vraag of dergelijke doelen überhaupt te vangen zijn in de logica van *efficiency* en effectiviteit.

### Wetenschap en praktijkprobleem

Die kritieken zijn niet nieuw. Lagemann<sup>17</sup> beschreef in 2000 al de historie van onderwijskundig onderzoek en concludeerde dat er vanaf het begin discussie is over de kwaliteit en praktische relevantie ervan. Een belangrijk punt van zorg is de institutioneel gegroeide scheiding tussen wetenschap en praktijk. Zoals Bulterman-Bos<sup>18</sup> laat zien, nemen onderzoekers en leraren verschillende posities in, die elk hun eigen logica en waarden kennen.



Waar leraren dagelijks normatieve vragen moeten beantwoorden over wat goed is voor kinderen, richt effectiviteitsonderzoek zich op verbanden die juist afstand nemen van deze morele verantwoordelijkheid. De relatie tussen leraar en leerling, die in de praktijk centraal staat, doet er bij zulk onderzoek nauwelijks toe. Omdat dergelijk onderzoek het onderwijsproces versimpelt, loszingt van de complexiteit van het klaslokaal, is de relevantie van effectonderzoek beperkt. Bulterman-Bos pleit voor herwaardering van praktijkgericht onderzoek, waarin leraren zelf een centrale rol spelen. Hierbij is van belang dat leraren aan leren voelen wat betekenisvol is in specifieke contexten en dat kan alleen door langdurige en betrokken praktijkervaring. Onderzoek is dan niet gericht op algemeen geldende effectieve principes, maar op het verbeteren van de praktijk. Bulterman-Bos' kijk op de zaak maakt duidelijk dat *evidence informed* werken uitgaat van een bepaalde visie op de verhouding tussen wetenschap en praktijk, terwijl er ook andere visies, opvattingen en modellen zijn.<sup>19</sup> Is er bewijs dat *evidence informed* werken de meest effectieve manier is om wetenschap en praktijk te verbinden?

### Montessoriaanse praktijkwijsheid

Het montessorigedachtegoed sluit goed aan bij het idee van Bulterman-Bos. Observatie is bijvoorbeeld geen meetinstrument náást het onderwijs, maar is het

fundament ervan. Door systematisch en aandachtig te observeren hoe kinderen omgaan met materiaal, met elkaar en met de voorbereide omgeving, ontwikkelt de leraar begrip van individuele en collectieve ontwikkelingsbehoeften. Observaties sturen diens pedagogisch handelen: wanneer nieuw materiaal en instructie aan te bieden en wanneer is terugtreden passender?

Montessorionderwijs belichaamt daarmee een vorm van praktijkonderzoek waarin professionele kennis ontstaat in en door de praktijk. Onderwijs wordt zo geen toepassing van 'effectief bewezen' principes, maar is een dynamisch en reflectief proces, waarin observatie, ervaring en pedagogisch oordeel onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

Dat betekent niet dat montessorionderwijs zich afkeert van onderzoek dat generieke kennis beoogt te ontwikkelen. Wat wordt afgewezen, is de gedachte dat onderwijskwaliteit kan worden gereduceerd tot generieke effectgroottes of universele lijstjes van 'wat werkt'. Effectonderzoek kan niet dicteren wat werkt, wat wenselijk is en wat zou moeten. Effectiviteit krijgt pas betekenis binnen een bredere pedagogische en normatieve context en kan niet los daarvan worden bepaald. Lijstjes met effectief bewezen aanpakken kunnen inspireren om zaken in de eigen context uit te proberen, als mogelijkheden, maar het zijn geen noodzakelijke ingrediënten voor deugdelijk onderwijs.



## Onderwijsvrijheid heroverwogen

In het onderwijsdebat wordt vaak gesuggereerd dat we wel weten wat werkt, maar dat leraren die kennis onvoldoende toepassen. Meer sturing en minder vrijheid zouden daarom nodig zijn om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. De wetenschappelijke kennis-basis over onderwijseffectiviteit is echter te wankel en omstreden om als fundament te dienen voor deugdelijkheidseisen.

**‘Vrijheid van onderwijs maakt het mogelijk onderwijs vorm te geven vanuit vertrouwen in het kind en autonomie van de leraar.’**

Grondwetartikel 23 erkent dat bewezen effectiviteit niet samenvalt met kwaliteit en laat bewust ruimte voor pluriformiteit. Voor montessorionderwijs en overige traditionele vernieuwingsscholen als freinet, dalton, jenaplan en vrijeschool is die vrijheid dan ook essentieel. Zij maakt het mogelijk om onderwijs vorm te geven vanuit vertrouwen in het kind, professionele autonomie van de leraar en een breed begrip van onderwijsdoelen. Het inperken van de onderwijsvrijheid op basis van die vermeende evidentie is niet alleen wetenschappelijk onhoudbaar, ook pedagogisch riskant. Juist de vrijheid om verschillende benaderingen te ontwikkelen en te beproeven vormt, dat is al ruim honderd jaar zo, een voedingsbodemp voor kwaliteit en vernieuwing in onderwijs. In de discussie rond *evidence informed* is het daarom cruciaal zicht te houden op de eigen visies op opvoeding, leren en vorming. Diversiteit is geen probleem dat door centrale sturing opgelost moet worden, maar een democratische verworvenheid die bescherming verdient. 

1. Kirschner, P. (2019). Vrijheid van onderwijs is achterhaald. Geraadpleegd op 08-10-2021 van [www.scienceguide.nl/2019/12/de-vrijheid-van-onderwijs-is-achterhaald/](http://www.scienceguide.nl/2019/12/de-vrijheid-van-onderwijs-is-achterhaald/)
2. Zie <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31293-710.html#>
3. Zie <https://wetgevingskalender.overheid.nl/Regeling/WGK026132>
4. <https://www.internetconsultatie.nl/zoeken/resultaat?Trefwoorden=%20concretiseren%20ononderbroken&TrefwoordenSearchScope=TitelEnTekst>
5. Smit, N., de Kleijn, R., Wicherts, L. M., & van der Pol, J. (2025). What It Takes to Tutor—A Preregistered Direct Replication of the Scaffolding Experimental Study by D. Wood et al. (1978). *Journal of Educational Psychology*, 117, 1313–1329.
6. Van der Zee, S. (2024). Evidence informed werken op de lerarenopleiding? Over ruis, onzekerheid en complexiteit. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 45(3), 21–32. <https://doi.org/10.63379/350ncm68>
7. Pellegrini, M., Pigott, T. D., Chubb, C. S., Pruitt, N., & Scarbrough, H. F. (2025). Exploring the Methodological Quality of Education Intervention Meta-Analyses: A Meta-Review. *Review of Educational Research*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/00346543251389938>
8. Hattie, J. (2023). Visible learning: *The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
9. Charalambous, C. Y., & Praetorius, A. K. (2025). Are we doing okay? Making the case for critically examining small and inconsistent effects in research on teaching quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/09243453.2025.2482574>
10. Evans, D. K., & Yuan, F. (2022). How big are effect sizes in international education studies? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(3), 532–540.
11. Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253.
12. Lortie-Forgues, H., & Inglis, M. (2019). Rigorous large-scale educational RCTs are often uninformative: Should we be concerned? *Educational Researcher*, 48(3), 158–166. <https://doi.org/10.3102/0013189X19832850>
13. Charalambous, C. Y., & Praetorius, A. K. (2025). Are we doing okay? Making the case for critically examining small and inconsistent effects in research on teaching quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/09243453.2025.2482574>
14. Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37–49). Macmillan.
15. Praetorius, A. K., Charalambous, C. Y., Vieluf, S., Steffensky, M., Göllner, R., & Fauth, B. (2025). Rethinking teaching-quality research: a reflection on the role of core working assumptions and possible pathways for future research. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(2), 314–334. <https://doi.org/10.1080/09243453.2025.2482575>
16. Schiro, M. S. (2008). Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns. Los Angeles, London: Sage Publication.
17. Lagemann, Ellen Condliffe (2000). *An elusive science :the troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
18. Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412–420. <https://doi.org/10.3102/0013189X08325555>
19. Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Kohnstamm kennisreeks. Vossius Pers, Universiteit van Amsterdam. Verkrijgbaar via <http://www.kohnstammsymposium.nl>.