

## Conferentieverslag

### **Kroniek: impressie van de AERA 2008, 24 tot 28 maart 2008, New York**

De jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Reserach Association (AERA) heeft dit jaar plaatsgevonden van 24 tot 28 maart in New York. Het congres thema was "Research on schools, neighborhoods, and communities: toward civic responsibility". In de aankondiging van de conferentie werd dit congres thema gerelateerd aan de plaats waar het congres plaatsvond, New York:

New York City is considered by many to symbolize the gateway of opportunity in the United States. The history of immigrant families and communities in this metropolitan region is well documented and an important part of the American Dream. Yet the geography of opportunity has become a local, national, and global challenge. Cities and metropolitan regions are experiencing intensified city/suburban fiscal disparities. The trend toward increased class- and race-based geospatial polarization has implications for schools, neighborhoods, and related social institutions and groups. [...] Civic responsibility in education requires that multiple sectors of the community – individuals, governments, and nongovernment organizations – accept the charge of creating high-quality educational opportunities irrespective of neighborhood or other geospatial considerations (<http://www.aera.net/meetings/>).

In deze kroniek geven zeven onderzoekers, deelnemers aan diverse divisies en *special interest groups* (SIGs) van de AERA, hun impressie van de conferentie.

### **Administration, organization, and leadership (Divisie A) en Social context of education (Divisie G)**

*Nienke M. Moolenaar*  
*Universiteit van Amsterdam*

Van nature biedt de sociale context van onderwijs al voldoende aanknopingspunten

voor interessant onderzoek. Dit jaar nodigde het overkoepelende thema van de AERA 2008, te weten "Research on schools, neighborhoods and communities: toward civic responsibility", meer dan ooit uit tot een verkenning van het onderzoek binnen Divisie G. Daarom nam ik deel aan het *graduate student seminar* van deze divisie. Ook bezocht ik enkele inspirerende sessies van de Divisie A over beleid, organisatie en leiderschap. In deze bijdrage geef ik u graag een impressie van mijn ervaringen tijdens de AERA 2008, die zich voornamelijk binnen deze twee divisies afspelen. Ten slotte belicht ik een methodologie die in onderwijsonderzoek nog spaarzaam wordt gehanteerd, maar die in beide divisies, zoals op de AERA bleek, tot veelbelovende resultaten kan leiden.

Mijn AERA begon één dag 'te vroeg'; op zondag ging het *graduate student seminar* van de Divisie G al van start. Tijdens dit seminar verzorgden drie leden van de divisie *keynotes* over het gebruik van kwalitatieve, kwantitatieve, en *mixed* methoden (respectievelijk Patricia Baquedano-López, Ezekiel Dixon-Roman en Edd Taylor) in onderzoek naar de sociale context van onderwijs. Vooral Edd Taylor wist het publiek met zijn zeer effectieve en elegante *mixed methods*-aanpak van onderzoek naar wiskundig redeneren bij jonge kinderen te charmeren. Hij toonde aan hoe je met een kwalitatieve start, via een kwantitatieve uitwerking en een kwalitatieve diepteslag, een veelzijdig beeld kunt schetsen, dat je zonder de mix van methoden niet had kunnen bereiken. Ook liet hij zien hoe je deze *mixed methods*-aanpak in een presentatie kunt verwerken, zonder je publiek te vermoeien met teveel achtergrondinformatie over de gehanteerde technieken. Daarna was er gelegenheid om met twee van de sprekers in werkgroepen aan de slag te gaan met je eigen data. Helaas was ik de enige van de 30 deelnemende *graduate students* die werkte met kwantitatieve data, wat ervoor zorgde dat de groepsdiscussie over mijn data niet veel (methodologische) diepgang bereikte. Ik heb echter veel geleerd van de variëteit aan (combinaties van) methoden en technieken die er

binnen de divisie toegepast worden, en mijn beeld van kwalitatief onderzoek is daarmee aanzienlijk verrijkt. Het seminar werd afgesloten met een zeer nuttige paneldiscussie, waarin vier professoren van de City University of New York ingingen op loopbaanperspectieven voor *graduate students*, en vooral de *do's and don'ts*. Doorspekt met eigen ervaringen van de panelleden, soms tot grote hilariteit van de deelnemer, bleek dit een zeer nuttige bron van informatie over het voortzetten van je loopbaan binnen de academische wereld. Het volgen van een *graduate student seminar* voorafgaande aan de AERA (bijna elke divisie organiseert een dergelijke pre-conference) kan ik dan ook aan alle junior wetenschappers en aio's van harte aanbevelen!

Wat mij in het gepresenteerde onderzoek binnen de divisie A opviel, was dat veel Amerikaans onderzoek zich concentreert op de tegenstelling tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen (bijvoorbeeld Richard Halverson & Jeffrey Grigg, "Two models for how leaders use power to develop data-driven instructional systems"). Deze tendens in onderzoek is te begrijpen vanuit de sterke rol van *accountability*, de verantwoording die Amerikaanse scholen moeten afleggen en die grotendeels gebaseerd is op eindresultaten van de leerlingen. Hier had ik (in andere presentaties dan bovenstaande) soms moeite mee; vooral omdat het onderscheid tussen succesvol en niet-succesvol in sommige gevallen op nogal arbitraire gronden wordt gemaakt.

"Are we there yet?" Deze belangrijke vraag stond centraal in één van de presidentiële sessies rondom onderwijsbeleid, organisatie en leiderschap (39.011 – "Are we there yet? An examination of educational equity in the era of school reform and accountability"). Donna Harris, John Diamond en Rodney Ogawa belichtten in deze sessie de gevolgen van de sterke *accountability* in het Amerikaanse onderwijssysteem voor lokaal beleid en de organisatie van onderwijs. Vooral de discussie aan het eind van deze sessie was erg interessant, omdat enkele parallellen met de huidige Nederlandse situatie snel waren gelegd. Zo riep één van de aanwezigen licht emotioneel dat "we [educational researchers,

NMM] have failed to provide teachers with approaches to help deal with and teach various minorities, and we should accept responsibility for that". Een herkenbare roep betreft ook in Amerika de aanpak van economisch beleid (specifiek: hogere belastingen voor burgers) als voorwaarde voor veranderingen in sociaal (onderwijs-)beleid. Om terug te komen op de vraag waarmee het allemaal begon: "Are we there yet?" De discussiant, James Spillane, had hierop een passend antwoord, dat de juiste motivatie geeft voor het doen van wetenschappelijk (onderwijs)onderzoek: "No, but... how would we know if we were?"

Relatief nieuw was de uitgebreide aandacht voor *distributed leadership*, een vorm van leiderschap waarin niet alleen de schoolleider als leider erkend wordt, maar waarin ook een belangrijke rol wordt toegekend aan het leiderschapsgedrag van leerkrachten en overige teamleden. Gedistribueerd leiderschap ontstaat als het ware door de interacties van meerdere leidende personen, en is daarmee meer dan (formeel) gedeeld leiderschap. Gedistribueerd leiderschap werd besproken in meerdere sessies, onder andere "Distributed leadership and power: responses and new directions" (50.014) en "Developing principals, developing practice" (22.017). Uit deze sessies kwam met name naar voren dat de term *distributed leadership* eigenlijk aan vervanging toe is. Het woord *distributed* impliceert een top-downbenadering vanuit de schoolleider, die besluit om eigen taken te delegeren naar leerkrachten. In de praktijk blijkt *distributed leadership* inderdaad vaak op deze manier vormgegeven te worden, niet in de laatste plaats vanwege de ervaren hoge werkdruk door de schoolleider. Er is, zo belichtten meerdere sprekers, meer behoefte aan een bottom-upverspreiding van *distributed* leiderschap, zowel vanuit de praktijk als vanuit de wetenschappelijke wereld. James Spillane beargumenteerde dan ook dat er meer belang moet worden gehecht aan de rollen en het gedrag van 'volgers' in onderzoek naar leiderschap.

Een ander relatief nieuw en interessant perspectief op 'de school als organisatie' werd geboden door onderzoek dat gebruik maakt van sociale netwerkanalyse. Deze me-

thodologie is de laatste jaren sterk in opkomst, mede dankzij de vorderingen in de grafentheorie (de wiskundige principes waarop sociale netwerkanalyse is gebaseerd) en de beschikbaarheid van geschikte goede software. Het analyseren van sociale netwerken geeft inzicht in de onderlinge relaties tussen leerkrachten onderling en schoolleiders. Een mooi voorbeeld hiervan werd gegeven door Kira Baker-Doyle (sessie 66.046), die beschreef hoe beginnende leerkrachten en de door hen ervaren steun samenhangt met eigenschappen van het sociale netwerk dat zij om zich heen creëren. Beginnende leerkrachten, die geneigd waren om een relatief homogeen sociaal netwerk te ontwikkelen, en die dus veel mensen met dezelfde ideeën en denkpatronen om zich heen verzamelden, voelden zich sneller geïsoleerd dan beginnende leerkrachten die er een divers netwerk op nahielden. De beginnende leerkrachten met een meer heterogeen netwerk konden makkelijker steun en middelen verwerven, en kregen door het administratief personeel meer leiderschapsrollen en status toegedicht. Omdat Baker-Doyle gebruik maakte van zowel kwalitatieve als kwantitatieve data, was haar studie een goed voorbeeld van de rijkdom aan resultaten die een sociale netwerkstudie kan opleveren. Het belang van de structuur van sociale netwerken werd ook onderstreept in presentaties door Peter Youngs (sessie 43.046 – “The role of social networks in the induction of general education and special education teachers”), Anika Ball-Anthony (25.015 – “Schools as heterarchical organizations: a missing conception of school structures”), Jose Bolivar (31.062 – “Enhancing Latino parent leadership through building social and intellectual capital”) en Alan Daly (25.015 – “Understanding leadership network structure to understand change strategy”). Het onderzoek naar sociale netwerken in de context van onderwijs en leren staat nog in de kinderschoenen, maar gezien deze presentaties belooft dit perspectief een rijkdom aan nieuwe inzichten. Bovendien belichaamt de sociale netwerktheorie een prachtige symbiose tussen de studie naar sociale context van onderwijs en onderzoek naar leiderschap, organisatie en beleid. Mooier dan dat kan ik deze gemêleerde bij-

drage over Divisie A en G natuurlijk niet afsluiten.

### **Learning environments en Classroom management (SIGs)**

*Tim Mainhard*  
*Universiteit Utrecht*

*“Smile as much you can before christmas!”*  
Zoals in de Educational Researcher van mei dit jaar te lezen was, de AERA 2008 in New York was *record breaking...* er waren wel geteld 16.000 deelnemers en dat was aan de AERA Annual Meeting Program af te zien: 500 in extra kleine font volgeschreven pagina’s – inderdaad een heus telefoonboek. Als brave *first-timer* ben ik dan ook al in het vliegtuig aan de slag gegaan met het programma en ik moet toegeven dat het even geduurd heeft voordat ik de goede strategie te pakken had. Eerst selecteren op divisies en SIGs, dan op sessietitels (die -zo weet de ervaren AERA-ganger- niet altijd evenveel over de inhoud van de sessie prijsgeven) – om te proberen op presentatieniveau te kiezen blijkt onbegonnen werk. Toch nog even checken welke ‘grote namen’ er zijn (want Berliner vertelt leuk en het is ook eens aardig om Anita *live* te zien...), en uiteraard: via de eerst gevolgde strategie zie je van deze onderzoekers een heleboel over het hoofd. Maar ja, nadat ik de eerste twee dagen van het programma meester was geworden, ben ik maar gestopt en heb ik mij op de heerlijke maaltijd van Delta Airlines geconcentreerd.

In New York heb ik mij dus dagelijks na de obligate *caffee latte* ’s ochtends bij de Starbucks op Time Square opgemaakt om te zien wat de collega-onderzoekers zoal te vertellen hadden. Er viel tenslotte genoeg te zien: alleen binnen de SIG Learning environments (LE) werden er dit jaar een poster-, twee *round table*- en drie papersessies gehouden, en de SIG Classroom management (CM) had dit jaar *slots* voor een poster-, een *round table*- en twee papersessies weten te bemachtigen. Zelf had ik een paper voor de SIG LE en een poster voor de SIG CM in de bagage. Na een aantal sessies gezien te hebben vormde zich voor mij al snel een rode

draad voor deze conferentie: de betekenis van een veilige leeromgeving en een goed contact met je docent. Over de gehele wereld en overall waar geleerd wordt, worden positieve leeromgevingen niet alleen gewaardeerd door de lerende, maar blijkt dat deze ook duidelijk meer opleveren. Ik zal dus vooral vanuit dit (inter-)persoonlijke perspectief op de door mij gevolgde sessies ingaan.

In de papersessie "Research on learning environments beyond highschool" (SIG LE) lieten Catherine Martin-Dunlop en Barry Fraser zien hoe de aard van de leeromgeving samenhangt met de epistemologische route die leerlingen volgen. Affectieve aspecten van het onderwijs dragen bij aan begrip, en zelf bepalen wat je doet helpt je begrijpen en vragen te formuleren die voor je eigen niveau relevant zijn. Het optreden van de docent en het klimaat in de groep hangt samen met de mate waarin leerlingen deze activiteiten toepassen in hun leerproces. Maar hoe zit het als er geen docent aanwezig is of deze veel meer op de achtergrond blijft? Bij Nurray Temur Gedic's presentatie rees dan ook de vraag in hoeverre deze aspecten vorm krijgen in meer elektronische of *blended* leeromgevingen. Hebben *face to face*-contacten een meerwaarde wat dit betreft? Een ander inmiddels veel besproken aspect van het leren is de culturele achtergrond waarin geleerd wordt. Uit een onderzoek in het Turkse biologieonderwijs, gepresenteerd door Perry den Brok, blijkt dat hier door docenten op andere aspecten nadruk wordt gelegd dan bijvoorbeeld in Australië of Nederland. Turkse docenten bleken duidelijk meer taakgeoriënteerd en minder op interactie en studentondersteuning gericht te zijn. In de discussie merkte Helen Vrailas Bateman op dat *higher order learning* van een veilige omgeving profiteert; stress en abstract denken en leren gaan niet samen.

Vervolgens heb ik een symposium gevolgd uit de SIG Motivation in education ("Is autonomy support important for all schoolchildren and adolescents, irrespective of Social or cultural context?"). Erg leuk! De grote Johnmarshall Reeve uit Iowa en zijn collega's uit de rest van de wereld (onder anderen Hyungshim Jang uit Korea, Maarten Vansteenkiste uit Leuven, en Avi Assor en

Haya Kaplan uit Israel) hielden een betoog voor de crossculturele validiteit van het *autonomy support*-idee en haar betekenis voor leeropbrengsten. Wederom speelde dus de betrokkenheid en het gedrag van de docent en het leerklimaat een grote rol. Een interessante invalshoek van Maarten Vansteenkiste was dat niet zozeer letterlijke autonomie (dingen alleen doen) van belang is voor motivatie en leeropbrengsten, maar de idee te hebben zelf voor leeractiviteiten te kunnen kiezen is van belang. Dit kan dus ook betekenen bewust autoriteit van een ander te aanvaarden. De conclusie was (uiteraard) dat de Self-Determination Theory niet alleen voor de westerse wereld opgaat en dat de autonomiebehoefte terug te vinden is in uiteenlopende culturen, en misschien nog interessanter, ook bij kinderen van ouders met een lage sociaaleconomische status (SES). Er werd blijkbaar nog wel eens van uitgegaan dat kinderen van ouders met een lage SES veel minder behoefte aan autonomie zouden hebben. Om de inter- en crossculturele input voor mij niet al te ver op te voeren heb ik ervoor gekozen om ook het symposium over "Racial and ethnic disparities in school punishment" (SIG CM) over te slaan.

Na de motivatie-sessie had mijn aandacht zich nu helemaal op de relatie tussen docentgedrag en klasklimaat, en leren gericht. Als gevolg van mijn toch redelijk selectieve aandacht, viel mij in de papersessie "Student and teacher perceptions and how they impact the learning environment" (SIG LE) vooral op dat ook voor leraren-in-opleiding (de presentatie van Shwu-Yong Liou Huang uit Taiwan) de manier waarop zij door hun opleidingscholen worden opgenomen (of in het slechte geval *niet* worden opgenomen) de satisfactie met en de motivatie voor het leraarsberoep duidelijk mede bepaalt. Zelf had ik in mijn onderzoek gevonden dat hoe positiever een docent in een nieuwe klas begint hoe positiever de verdere ontwikkeling van de relatie zal verlopen. Wie negatief begint moet er rekening mee houden dat de afstand tussen docent en klas alleen maar toeneemt.

Als laatste wil ik nog kort ingaan op het symposium "The misunderstood role of classroom management in teacher education" (SIG CM), waarin Nederland goed vertegen-

woordigd was met Theo Wubbels als voorzitter en Jan van Tartwijk als deelnemer. Er werd een kijkje gegeven in de keuken van lerarenopleidingen in Leiden, Haifa (Miriam Ben Peretz), New York (Karen Hamerness) en Stanford (Rachel Lotan). In Israël bleek veel energie besteed te worden om een *caring community* te creëren waar sociale normen voorop staan met bijzondere aandacht voor de migratie-achtergrond van veel kinderen, wie moet hoe worden benaderd? In Californië is het doel van het onderwijs aan docenten hun te leren een veilige leeromgeving te realiseren waar *responsibility and engagement* voorop staan. In het verlengde van de presentatie van Shwu-Yong Liou Huang was het aardig te zien dat hier veel nadruk op de kwaliteit van de stage wordt gelegd. Carol Weinstein wees als discussiant afsluitend op het belang van *classroom management* met betrekking tot een positief klimaat in de klas en een goede relatie tussen docent en leerlingen. Een positieve relatie tussen docent en klas is voorwaardelijk voor *student engagement*. Mijn persoonlijke conclusie was dan ook: “*smile as much you can before christmas!*”

### **Assessment (Diverse SIGs en divisies)**

Liesbeth Baartman  
Universiteit Utrecht

Vanuit mijn interesse in *assessment* van competenties en de kwaliteit van dergelijke *assessments*, heb ik sessies van verschillende divisies en SIGs bijgewoond. Zo presenteerde ik zelf binnen de SIG Classroom assessment, en heb ik daarnaast sessies bijgewoond van onder andere de SIG Cognition and assessment, de SIG Workplace Learning, Divisie H – School evaluation and program development en Divisie I – Education in the professions. Als AERA *first-timer* was mijn ervaring dat je op deze manier een programma kunt samenstellen dat aansluit bij je eigen interesses. Omdat het *assessment* onderzoek, en zeker het onderzoek naar formatieve functies van *assessment*, niet duidelijk is geconcentreerd binnen één SIG of divisie, was het soms wel even zoeken naar de juiste sessies.

Dit korte verslag geeft dan ook slechts een beperkt overzicht van alle sessies op het gebied van *assessment*.

Op het gebied van *assessment* en *testing* in het algemeen moet natuurlijk eerst worden vermeld dat zoals altijd parallel aan de AERA ook de jaarlijkse NCME (National Council on Measurement in Education) plaatvond. Het programma van de NCME was vooral gericht op toetstechnische *issues*, zoals *test construction*, *differential item functioning*, *standard setting*, enzovoort. Een bijzonder interessante sessie vond ik de *open hearing* over het bijstellen van de “1999 Standards for educational and psychological testing”. Volgens de NCME zijn veranderingen in de standaarden nodig door nieuwe technologische mogelijkheden op het gebied van toetsing, doordat toetsen steeds meer worden gebruikt voor *accountability* en beleidsdoeleinden, doordat er meer aandacht nodig is voor specifieke subgroepen binnen de samenleving, en door de grotere aandacht voor toetsen op de werkplek. Een commissie bestaande uit experts op het gebied van *testing* buigt zich over deze vragen in drie tot vier bijeenkomsten (elk jaar één, startend in 2009), waardoor dit in 2012 moet uitmonden in een nieuwe versie van de standaarden. In dit *invited symposium* presenteerde een groot aantal belangrijke en invloedrijke onderzoekers hun visie op de huidige standaarden, en de volgens hen noodzakelijke veranderingen. Brennan ging in op het doel van de standaarden en constateerde dat de huidige standaarden “have to teeth”. Zeker als toetsen meer worden gebruikt voor *accountability*-doeleinden, is dit volgens hem wel nodig en moeten de standaarden dus niet *aspirational*, maar *prescriptive* zijn. Baker besprak de gevolgen van de standaarden, en noemde onder andere dat de huidige standaarden voor beleidsmakers en docenten niet te begrijpen zijn. Hier is volgens haar meer onderzoek nodig. Kane ging in op het validiteitsvraagstuk binnen de standaarden en constateerde dat er nog steeds discussie is over de vraag of consequenties een onderdeel moeten zijn van validiteit. Ook pleitte hij voor meer aandacht voor het gebruik van toetsen, bijvoorbeeld voor de interpretatie van scores. Tot slot moet, volgens Kane en ook Bennett, de struc-

tuur van de standaarden als geheel worden herzien, omdat veel onderdelen onnodig worden herhaald. Herman voegde hier nog aan toe dat er in de 1999-Standards eigenlijk geen aandacht is voor de idee van *assessment for learning*. Al met al erg interessant om de meningen en discussies die momenteel spelen rond de standaarden te horen vanuit de visie van deze bekende onderzoekers. Ik ben benieuwd of alle suggesties van de sprekers worden overgenomen in de nieuwe standaarden.

Binnen de SIG Classroom assessment werd een aantal sessies verzorgd over formatieve *assessment*. Dit is ook het doel van deze SIG: onderzoek naar *assessment* op het niveau van de klas. Toch gingen veel presentaties, naar mijn mening, meer over *accountability* dan over bijvoorbeeld de rol van de docent bij *assessment*. De sessie waarin ik zelf presenteerde leek hier een uitzondering op. Hier werd onder andere gepresenteerd over het gebruik van sociaalculturele leertheorieën (onder meer van Engeström) bij het ontwerpen van formatieve *assessments*, en over ethische dilemma's die docenten tegenkomen bij het beoordelen van leerlingen in hun klas. Interessant is dat ook de voorzitter van deze SIG, Jeff Beaudry, aangaf dat hij de SIG Classroom assessment een duidelijker gezicht wil geven met een focus op formatieve functies van *assessment*, en dat hij daarom niet-Amerikaanse bijdragen wilde stimuleren.

Op deze manier was ik regelmatig verrast door de focus van de presentaties op zaken als betrouwbaarheid, *large-scale assessment* en *accountability*. Een voorbeeld van een sessie is nummer 13.028 – “Unleashing the power of formative assessment” (Divisie H-School evaluation and program development). Hier werd een aantal instrumenten gepresenteerd waarmee docenten relatief gemakkelijk de voortgang van hun leerlingen kunnen meten door middel van 15 minuten durende toetsen. Verschillende soorten items werden uitgetoetst, bijvoorbeeld uitgewerkte voorbeelden en casussen waarbij de leerlingen hun antwoord moesten uitleggen en verantwoorden. Ook al was het doel van deze studie het bevorderen van het leren van de leerlingen, de analyses waren bijna alle-

maal gericht op betrouwbaarheid, zoals de discussiant ook terecht opmerkte. Interessant was wel dat de uitkomsten van de toetsen veranderden met de vraagvorm, omdat leerlingen niet gewend waren aan bijvoorbeeld het uitleggen van hun antwoord. De docenten waren dan ook verrast dat hun leerlingen de stof leken te begrijpen, maar dat uit de verantwoording van de leerlingen bij hun antwoorden bleek dat de onderliggende kennisbasis niet altijd aanwezig was.

Een laatste interessante sessie over *assessment* van docenten die ik hier wil noemen is nummer 37.023 (“Assessing teaching practice” – Divisie D Measurement en research methodology). De focus van deze sessie lag op het beoordelen van docenten in de lespraktijk, maar veel resultaten zijn algemener toepasbaar binnen het *assessment* onderzoek. Een belangrijke boodschap van deze sessie was dat bij het beoordelen van docenten (of in het algemeen bij beoordelen in een complexe situatie), de context expliciet meegenomen moet worden in de beoordeling. De context moet niet worden gezien als ruis, maar als een mogelijke verklaring voor de gevonden resultaten. Om de manier van lesgeven door docenten en het effect op de leeropbrengsten van studenten te onderzoeken werd hier (Lindsay Clare Matsumura) gebruik gemaakt van analyses van door de docent ontwikkelde opdrachten en observaties van lessen. Uit de analyses (generaliseerbaarheidstheorie) bleek dat een totaal van vier opdrachten al een voldoende betrouwbaar beeld opleverde van de manier van lesgeven door de docent. Deze bevinding kan ook voor andere complexe contexten belangrijk zijn, waar eveneens een steekproef wordt genomen van verschillende soorten opdrachten die samen een betrouwbaar oordeel moeten opleveren. De geanalyseerde opdrachten bleken de leeropbrengsten beter te voorspellen dan de observaties, mogelijk omdat een groot deel van de onderwijstijd wordt besteed aan het uitvoeren van deze opdrachten. Een andere interessante bijdrage in deze sessie was van Raymond Lee Pecheone. In dit onderzoek werden nieuwe *performance assessments* ontwikkeld om docenten te beoordelen. Het doel van deze *assessments* was formatief, of zoals de spreker het uitdrukte “not

only standards are important, but also if teachers can learn something from it”, maar de *assessments* werden wel zo ontwikkeld dat ze voldoen aan de hiervoor genoemde 1999-Standards.

Concluderend is mijn indruk dat de visie van Amerika op *assessment* (en dus van veel presentatoren op de AERA) vaak duidelijk verschilt van onze Nederlandse, en Europese visie en aanpak. Opvallend is wel dat er ook binnen de AERA wel meer aandacht lijkt te ontstaan voor de meer formatieve en kwalitatieve kant van *assessment*. Hier liggen misschien mogelijkheden voor Nederlandse onderzoekers.

### **Postsecondary education (Divisie J)**

*Mariska Knol*

*Universiteit van Amsterdam, en*

*Roeland van der Rijst*

*Universiteit Leiden*

Divisie J kent vijf aandachtsgebieden: studenten, docenten, financiën, management en maatschappelijke context. Vanuit deze invalshoeken worden diverse vraagstukken in het veld van het hoger onderwijs benaderd, bijvoorbeeld vraagstukken over minderheids-groepen, problemen rond rendement, vraagstukken over de transitie van medewerkers in hun loopbaan, diversiteit in studentenpopulatie, evaluaties van cursussen, en de verwevenheid van onderzoek in het onderwijs. Wij zullen ons voornamelijk richten op de sectie Faculty, teaching and learning van de Divisie J. Verder zal ook een aantal sessies aan bod komen die zijn georganiseerd door de SIG Faculty teaching, evaluation, and development en de SIG Doctoral education across the disciplines aan bod komen.

Sessie 31.040 (“Saved by the bell: professional development in teaching”) leverde verschillende bijdragen aan het actuele vraagstuk naar docentprofessionalisering in het hoger onderwijs. Onder andere presenteerden Calkins, Light en Bartlam een studie naar de rol van senior docenten als mentor en de relatie tussen hun opvattingen over onderwijs en hun mentorstijl. Susan Ann Kerwin-Boudreau presenteerde als, conclusie van haar

promotieonderzoek naar de pedagogische ontwikkeling van zes universitaire docenten, vier tot de verbeelding sprekende fases van ontwikkeling: *awakening*, *stretching*, *exercising* en *shaping*. Dit interessante uitgangspunt vraagt om vervolgonderzoek op grote schaal. Met betrekking tot interventies op didactische vaardigheden van universitaire docenten toonden Knol en collega’s (Universiteit van Amsterdam) in deze sessie met een experimentele studie het effect van *coaching* van universitaire docenten op hun didactische vaardigheden. Aanvullend op deze studie was het werk van Laflamme en Saroyan (McGill University) in sessie 13.049 (“Supporting teaching in postsecondary education: approaches to faculty development”) waarbij zelfs promovendi met weinig *coaching*ervaring opraden als coach voor universitaire docenten. De resultaten lieten zien dat professoren dit gebrek aan ervaring niet als een probleem beschouwen en juist waarde hechten aan de coach als ‘sparringspartner’ voor hun persoonlijke en specifieke lespraktijk en als stimulans voor diepere reflectie op hun onderwijs. Saroyan en collega’s lieten bovendien in sessie 50.030 (“Academic survivors: influences on faculty professional growth”) zien hoe men uitvoerig effecten van nascholingsprogramma’s in kaart kan brengen. Ondanks dat zij maar gebruik maakten van een steekproef van 9 professoren die het traject doorliepen, was het interessant om te zien hoe meerdere effectmaten, zoals opvattingen over lesgeven, kennis van onderwijsontwerp, gebruik van deze kennis, en de vaardigheid om studenten te betrekken in actief onderwijs, in kaart kunnen worden gebracht met een combinatie van vragenlijsten, cursusanalyse en lesobservaties. Na de presentaties van de eerstgenoemde sessie ontstond met de zaal een discussie over de effectiviteit van het vocabulaire rondom doceerstrategieën in het hoger onderwijs. Termen als *docentgerichte* en *studentgerichte aanpakken* werden hierbij ter discussie gesteld. Duidelijk werd dat het een achterhaald idee is om normatief te spreken over doceerstrategieën, zonder het leren van studenten of de context en bijbehorende leerdoelen waarin de instructie plaatsvindt erbij te betrekken. Onderwijsstrategieën waar meer de nadruk licht op informatieoverdracht

kunnen voor sommige onderwijsleerdoelen in bepaalde contexten meer effectief zijn voor het leren van studenten dan strategieën waarbij de nadruk ligt op het zelfstandig ontdekken. Na de interessante discussie met de zaal werd de conclusie getrokken dat we een nauwkeuriger vocabulaire nodig hebben waarmee we meer genuanceerd kunnen praten over adequate en inadequate doceerstrategieën in het hoger onderwijs.

In het verslag van EARLI-conferentie in 2007 werd al geconstateerd dat onderzoek naar *doctoral education* een opkomend veld is in Europa (Clarenbout & Elen, 2007, pp. 501). Ook op het AERA-congres in 2008 kunnen we constateren dat dit onderzoeksveld in Noord-Amerika groeit. Vorig jaar werd de SIG Doctoral education across the disciplines opgericht. De sessies van deze SIG werden goed bezocht door personen die onderzoek doen naar *doctoral education*, maar ook door personen die zelf betrokken zijn bij postdoctoraal onderwijs, zoals beleidmedewerkers en begeleiders van promovendi. Tijdens deze sessies kwam het meer dan eens voor dat instrumenten en modellen uit onderzoek in het voortgezet onderwijs waren herontwikkeld voor het hoger onderwijs. Lynn McAlpine (McGill University, Canada) presenteerde een studie naar de activiteiten van promovendi in sessie 39.062 (“Teaching in postsecondary education: multiple perspectives”). Hierin werd een uitgebreide logboekanalyse gedaan naar 78 logboeken van 20 promovendi. Opvallend was het resultaat dat de ondervraagde promovendi in totaal gemiddeld slechts 17 uur van hun werktijd per week beschouwen als “time spent on academic work that contributes to my PhD”. Veel tijd gaat op aan een scala aan andere activiteiten als het bijwonen van lezingen, onderwijs geven, vergaderen, andere (onderzoeks)projecten, etc. McAlpine constateerde wel dat dit ook taken kunnen zijn met leren als bijeffect. Ook constateerde zij dat voor de meeste promovendi zowel familie en vrienden als andere promovendi de belangrijkste bron voor hen waren voor steun, informatie en hulp. Pas op de derde plaats komt de begeleider. De begeleider heeft wel een nummer 1 plaats als belangrijkste persoon voor voortgang van de dissertatie, maar weer

nauw gevolgd door familie, vrienden en andere promovendi. *Peers* waren het meest belangrijk voor het hoog houden van de motivatie. Tijdens de sessie “Doctor doctor...: issues in quality, supervision, and completion of doctoral programs” (55.042; Divisie J) werd de begeleiding van promovendi nader bestudeerd. Mainhard, Van der Rijst, Van Tartwijk en Wubbels presenteerde hun werk over het interpersoonlijke gedrag van begeleiders van promovendi. De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL), ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs, stond hierbij als basis, en werd vertaald naar een vragenlijst om de relatie tussen begeleider en promovendi in kaart te brengen. Noemenswaardig was de eerste sessie van de SIG Doctoral education across the disciplines: “Being and becoming an academic: doctoral student experience across disciplines” (13.047). Tijdens de drie presentaties kwamen drie factoren die van invloed zijn op de beleving van promovendi aan bod: instituukscultuur (Solem), relatie met begeleider (Jazvac-Martek, McGill), en ontwikkeling van academische identiteit (Hopwood, Oxford). Tijdens de discussie kwam de vraag naar voren welke factoren in welke situatie het meest van belang zijn voor de tevredenheid van promovendi. Het is te verwachten dat de komende jaren de vraag zal toenemen naar studies die aantonen welke factoren een positieve invloed hebben op de tijdige afronding van promotietrajecten.

Clarenbout, G., & Elen, J. (2007). Conferentie van de EARLI, 28 augustus - 1 september 2007, Budapest, Hongarije. *Pedagogische Studiën* 84, 492-504.

### **Teaching and teacher education (Divisie K)**

*Dineke Tigelaar*  
*Universiteit Leiden*

Over *Teaching and teacher education* zijn er op de AERA zeer veel presentaties. In dit verslag bespreek ik enkele sessies waarin onderzoek van de eigen praktijk aan de orde kwam. Tevens geef ik een verslag van sessies



waarin onderzoek naar de inductie van beginnende docenten werd gepresenteerd (SIG Teacher Induction).

Het onderzoeken van de eigen praktijk is een benadering die in het veld van *Teaching and teacher education* reeds lang bestaat. De *teacher as reseache*'-benadering wordt gezien als veelbelovend voor de professionele ontwikkeling van docenten. In het symposium (17.039) "An international dialogue on varieties of practitioner inquiry on teaching and teacher education" werden diverse voorbeelden van het veelkleurige gebied van *practitioner inquiry* gepresenteerd. In de verschillende presentaties werd, behalve op het uitleggen van de gevolgde methodes, accent gelegd op wat men nu eigenlijk leert van het gebruiken van deze aanpakken en welke impact ze hebben op de onderwijspraktijk en -politiek. Hierbij kwam regelmatig het emancipatoire karakter van de aanpakken naar voren. Het sterkst werd dit benadrukt in de presentatie door May Brydon-Miller (University of Cincinnati) en Patricia Maguire (Western New Mexico University) over participatief actieonderzoek. Dit is een vorm van actieonderzoek waarin doorgaans door een team van onderzoekers samengewerkt wordt met een schoolteam. Het onderzoek heeft persoonlijke, organisatorische en maatschappelijke verandering als ultieme doelstelling. De presentatoren waren niet blij met de tendens in huidige vormen van participatief actieonderzoek naar het 'afblijven' van onderwerpen die politiek getint zijn en het gebruik van de strategie van actieonderzoek, los van theoretische noties. De aanpak Lesson study, gepresenteerd door Catherine C. Lewis (Mills College), is gericht op een grondige analyse van opnames en observaties van een lessenserie. De benadering is onder andere bedoeld om te onderzoeken hoe een onderwijsvisie kan doorwerken in het functioneren van docenten en het leren van studenten. Hoewel zo'n uitgebreide analyse tijdrovend is, kan deze veel nieuwe inzichten opleveren. In de presentatie over *self-study research* door Sandra Weber (Concordia University – Montreal) en Claudia A. Mitchell (McGill University) werd beschreven hoe onderzoekers aan docenten leren onderzoek te doen, in dit geval naar de eigen bijdrage als docent

aan maatschappelijk relevante zaken, zoals AIDS-voorlichting in Zuid-Afrika. Uit de verschillende presentaties werd duidelijk dat onder de paraplu van *practitioner inquiry* inmiddels een zeer grote variëteit aan onderzoeks aanpakken wordt geschaard. Lilly Orland Barak (Universiteit van Haifa) schiepte als discussant een helder overzicht van gepresenteerde aanpakken door deze op een aantal dimensies te plaatsen.

Ook in het door de Vereniging voor Onderwijsresearch georganiseerde symposium "Teacher and teacher educator learning in the context of educational innovation" had het doen van onderzoek naar de eigen praktijk een belangrijke plek. Organisatoren van het symposium waren Mieke Lunenberg en Jan Vermunt. Voorzitter was Pamela Grossman. Rosanne Zwart presenteerde een onderzoek naar de bijdrage van *self-study* onderzoek aan het leren van lerarenopleiders. Deelnemers leerden daardoor anders naar zichzelf als professional te kijken en ook doordachten zij vaker wat hen inspireerde in hun werk. Dit beïnvloedde de opvattingen over hun werk en de intenties voor hun handelen. Maaike Endelijk presenteerde een paper over de kwaliteit van zelfregulatie door docentenopleiding aan de hand van een analyse van weekrapporten van 28 studenten. Opvallend was dat veel van de gerapporteerde leerprocessen 'spontaan' en 'ongepland' waren, maar dat daarbij toch een hoge mate van regulatie kon worden geconstateerd in de fasen van monitoring en reflectie. Vaak zijn zulke spontane leerprocessen te bestempelen als 'reactief' leren, dat plaatsvindt terwijl men druk bezig is en geen tijd heeft voor uitgebreide overwegingen. Men heeft dan veelal wel de intentie om te leren, maar dit gebeurt minder bewust. Aanbeveling is om docentenopleiding te leren om ook deze, vaak waardevolle, spontane leerprocessen een plek te geven in het proces van zelfregulerend leren. Bob Koster en Jurriën Dengerink presenteerden een onderzoek over de leerdoelen, ondernomen leeractiviteiten en leeropbrengsten, zoals gedocumenteerd in de portfolio's van 25 deelnemers aan het VELON-registratietraject voor lerarenopleiders. Participanten bleken vaak een combinatie van leeractiviteiten uit te voeren om zich te professionalise-

ren. Daarbij hadden zij een grote voorkeur voor het samen met collega's experimenteren met leerdoelen. Dit onderzoek laat zien dat beoordeling een stimulans kan zijn voor leerprocessen van lerarenopleiders en dat een interactief karakter daarvan belangrijk is, evenals voldoende vrijheid in de manier waarop men aan de eigen ontwikkeling als professional wil werken. Dineke Tigelaar presenteerde een paper over de kwaliteit van beoordelingsprocessen in de praktijk van een lerarenopleiding. Aan de hand van criteria voor kwalitatief onderzoek werden de beoordelingsactiviteiten van acht lerarenopleiders, zoals gerapporteerd in interviews, onder de loep genomen. Lerarenopleiders bleken bij zowel hun formatieve als summatieve beoordelingen sterk uit te gaan van de eigen indruk van docenten-in-opleiding naar aanleiding van observaties tijdens begeleidingsbijeenkomsten, schoolbezoeken en persoonlijke gesprekken. Deze indruk werd veelal naast de informatie over de student in het portfolio gelegd. Dit was een manier om de kwaliteit van de beoordeling te waarborgen, evenals het voeren van informeel overleg met een collega-opleider. Beoordelingsprocessen werden niet zozeer systematisch uitgevoerd en of uitgebreid gedocumenteerd en gecheckt. Clare Kosnik bediscussieerde de papers en benadrukte het belang van het systematisch verzamelen van gegevens uit de praktijk van de lerarenopleiding en het kijken daarnaar met een onderzoeksmatige blik. Dit om de kwaliteit van lerarenopleidingen te bevorderen, evenals de professionalisering van opleiders.

### **Workplace Learning (SIG)**

*Maaïke D. Endedijk*  
*Universiteit Utrecht*

Bij het doorbladeren van het programmaboek valt meteen op dat het onderwerp werkplekleren binnen de AERA maar een bescheiden plek in neemt. Divisie I. Education in the professions is veruit de kleinste divisie en gecombineerd met de SIG Workplace learning is dit goed voor amper 1 procent van het aantal sessies. Het tweede dat opvalt, is het

grote aantal bijdragen van onderzoek buiten de Verenigde Staten in deze SIG. Dat één van de sessies de naam "International perspectives of work and learning" (57.015) had gekregen, was dan ook eigenlijk overbodig. Van alle paperpresentaties in deze SIG waren er minder dan vijf van Amerikanen; de Europeanen en Canadezen waren veruit in de meerderheid. In deze bespreking wil ik niet zozeer een overzicht geven van alle verschillende sessies, maar wel laten zien wat de belangrijkste onderwerpen van debat waren op het gebied van werkplekleren.

Wellicht mede door het kleinschalige en internationale karakter gingen veel van de discussies over het belang van het onderzoek naar werkplekleren en het vinden van een gemeenschappelijke taal om het werkplekleren te beschrijven en te onderscheiden van het schoolse leren. Zo werd er in de sessie "Approaches and methods for the study of informal learning in the workplace" (17.089) een heftige discussie gevoerd over het gebruik van het onderscheid tussen formeel en informeel leren. Dit was naar aanleiding van de presentatie van Annemarieke Hoekstra over haar onderzoek naar informeel leren bij docenten in het voortgezet onderwijs. Zij definieerde informeel leren als leren waarbij systematische ondersteuning door anderen ontbreekt. De discussiant Stephen Billet (tevens voorzitter van de SIG) stelde dat het onderscheid formeel versus informeel leren niet functioneel is. Ten eerste zegt dit onderscheid niet iets over de aard van het leren, maar meer de context waarin het gebeurt. Bovendien klopt het niet eens dat een werkplek minder formeel zou zijn dan een situatie op school. De *social practice* op de werkvloer verschilt volgens Billet vaak niet veel met de *social practice* in een klas. Sowieso vindt Billet het disfunctioneel om een manier van leren aan te duiden met wat het *niet* is (het *niet* formeel zijn van werkplekleren) en zouden we meer naar een definitie toe moeten van wat het wel is. Het gebrek aan ondersteuning wat naar voren kwam in de definitie van Hoekstra is volgens Billet ook niet per se een kenmerk van werkplekleren. Hiervoor refereerde hij aan een onderzoek waaruit bleek dat verpleegsters op de werkplek meer ondersteuning krijgen bij hun leerproces dan

studenten in een collegezaal. Ten slotte benadrukte Billet dat het wel belangrijk is om het leren op de werkplek te beschrijven, alleen al om te voorkomen dat deze vorm van leren over het hoofd wordt gezien in het onderwijskundig onderzoek. Vervolgens ontstond er een levendige discussie met het publiek over mogelijke alternatieve begrippen om de eigenheid van werkpleklernen mee te definiëren. Voorbeelden die genoemd werden waren routinematig leren versus niet-routinematig leren, authentiek versus niet-authentiek leren en leren in een context die gestructureerd is voor het leren versus leren in een context die gestructureerd is voor werken. Uit deze discussie bleek hoe sterk de behoefte bestaat om met behulp van definiëring het onderzoeksveld te emanciperen. Aan de andere kant werd ook duidelijk dat er nog geen consensus is of het *leren* nu daadwerkelijk anders is of alleen de *context* waarin het plaatsvindt.

Ook de discussiant Anna Sfard in de sessie “Expanding and converting workplace knowledge in a context of change” (28.091) benadrukte het belang van de zoektocht naar een manier om over leren op de werkplek te praten. Dit was naar aanleiding van een presentatie van Unwin en Fuller over hun onderzoek naar hoe kwalificatiebeschrijvingen kunnen functioneren als gedeelde taal voor werknemers om te praten over hun kennis en vaardigheden. Volgens Sfard zijn hier echter twee verschillende *voices* voor nodig: één voor de mensen die leren op het werk en één voor de onderzoeker die dit bestudeert. Deze *voices* moeten volgens haar antwoord geven op wie er leren, waarom ze leren, wat ze leren en hoe ze leren. Daarna kunnen we dan pas beslissen wat we moeten verbeteren, meten en onderzoeken aan werkpleklernen.

Tijdens de *business meeting* van de SIG Workplace learning gaf Michael Roth een lezing waarin hij vanuit de *activity theory* een blik werpt op het gat tussen wat we op school leren en wat we in de praktijk nodig hebben. Op school krijgen we een diploma waarmee we denken dat we de kennis en vaardigheden in handen hebben om in de praktijk aan de slag te gaan. Echter, het blijkt uit onderzoek dat het meeste van wat we nodig hebben niet op school is geleerd, maar pas als we eenmaal aan het werk zijn. Volgens Roth is

daarmee de school niets anders dan een hindernissenbaan die we gebruiken als selectiemechanisme en wie het einde van de betekenisloze hindernissen haalt, krijgt een baan. Volgens Roth is het gat tussen school en praktijk ook niet te dichten omdat het gaat om twee verschillende contexten gaat met verschillende activiteiten. In de schoolcontext waarin je schoolactiviteiten doet, zul je nooit iets leren voor de werkcontext met werkactiviteiten. Er is een drastische verandering nodig in de inrichting van het schoolcurriculum om dit te veranderen. Bijvoorbeeld, als docenten leren om docent te worden tijdens het lesgeven, dan moeten docenten dus gaan lesgeven om te leren om docent te worden. Echter, de enige manier waarop dit volgens Roth effect heeft is als ze hierover vervolgens samen met anderen reflecteren. In het project wat hij heeft onderzocht moet een docent-in-opleiding dan ook na een dag les geven terug naar de universiteit om daar met alle *stakeholders* te discussiëren over hoe ze voor de volgende dag weer een betere werkomgeving kunnen creëren. Dit geeft ook meteen de gelegenheid om zowel insiders uit de praktijk (studenten, mededocenten, schoolhoofd) als outsiders van de universiteit (lerarenopleiders) te reflecteren. Dit voorkomt dat men de praktijk van de werkplek alleen maar gaat kopiëren. Dit volgens Roth revolutionaire voorbeeld is verrassend genoeg redelijk vergelijkbaar met de manier waarop de in Nederland eerstegraads leraren opleiden.

De roep om meer aandacht voor het leren in de praktijk bleef niet beperkt tot het volwassenonderwijs. Zo werd in één van de *presidential sessions* getiteld “Learning in Schools, neighborhoods, and communities in diverse environments: life-long, life-wide and life deep”(25.013) benadrukt dat we ook bij het leren van leerlingen meer waarde moeten hechten aan het natuurlijke leerproces dat buiten de school plaatsvindt. Er blijven namelijk veel leerlingen te zijn die laag scoren op school, maar op straat heel veel zinvolle kennis en vaardigheden opdoen. Leerlingen brengen zouden meer binnen de school gebruik van moeten kunnen maken van wat en hoe ze buiten de school leren. Volgens Philip Bell moeten we om het leer-

proces te optimaliseren ook het onderzoek buiten de scholen gaan trekken. We kunnen bijvoorbeeld dezelfde leerlingen gedurende verschillende ervaringen in verschillende contexten volgen om te weten hoe we hun persoonlijke en academische ontwikkeling kunnen stimuleren. Het LIFE-project wat in dit symposium werd beschreven moet dan ook identificeren wat we nu al weten en wat we nog te weten moeten komen over de diversiteit in leren in informele leeromgevingen. Shirley Brice Heath formuleerde in dit symposium hiervoor alvast een aantal randvoorwaarden: Als we mensen iets willen laten leren, moet dit altijd *life-long*, *life-wide* en *life-deep* zijn. *Life-long* in de zin dat het leren altijd doorgaat en dus ook aangeboden moet worden als een continue proces. *Life-wide* houdt in dat leren over tijd en plaats heen betekenisvol moet zijn. *Life deep* betekent dat wat we leren verbonden moet zijn aan onze waarden, geloof en commitment.

In het algemeen kunnen we concluderen dat de sessies op het gebied van werkpleklernen vooral een beschrijvend karakter hadden en dat de presentatoren hebben hierin wederom het belang van onderzoek naar werkpleklernen in verschillende landen en contexten hebben benadrukt. Het zou mooi zijn als we volgend jaar de krachten meer kunnen bundelen om een stap verder te kunnen komen en meer te focussen op wat we kunnen doen om werkpleklernen te ondersteunen en te stimuleren. Zoals Tara Fenwick in de sessie over “Epistemic beliefs in workplace learning” (13.077) zei: “We weten wat we willen, maar onze strategieën zijn nog steeds ouderwets. We weten niet goed wat we moeten doen met onze huidige visie”. Hopelijk kan het door deze SIG zojuist opgerichte tijdschrift “*Vocations and Learning. Studies in Vocational and Professional Education*” hier een stimulerende rol in gaan spelen.

**400**

**PEDAGOGISCHE  
STUDIËN**

*Aan dit verslag hebben meegewerkt*

Liesbeth Baartman, Maaïke Endedijk, Mariska Knol, Tim Mainhard, Nienke Moolenaar, Roeland van der Rijst en Dineke Tigelaar

*Eindredactie*

Wilfried Admiraal