

# Conferentieverslag

De jaarlijkse conferentie van de American Educational Research Association (AERA)  
2006, San Francisco

## Inleiding

Jacobiene Meirink

(Universiteit Leiden)

Rosanne Zwart

(Radboud Universiteit Nijmegen)

De AERA 2006: een record aantal bezoekers, en een record aantal dagen regen waarvan het laatste misschien nog wel het opvallendst was. Sinds het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw had het niet meer zo lang achter elkaar geregend in het normaal zo zonnige Californië. Ondanks de grote hoeveelheid regen was San Francisco toch een aangename bestemming voor het congres. De sessies zelf vonden voornamelijk plaats in het Moscone Center en enkele grote, bekende hotels. Alle gebouwen bevonden zich op ca. 5-10 minuten loopafstand van elkaar waardoor van echt haasten tussen sessies niet echt sprake was. Wel was het behoorlijk sjouwen met het nogal dikke congresboek. Iets minder aangenaam was dat je op veel plekken in de stad werd herinnerd aan het feit dat het dit jaar precies honderd jaar geleden is dat in San Francisco een grote aardbeving plaatsvond. Uit onderzoek blijkt dat wanneer San Francisco nu zou worden getroffen door een nieuwe aardbeving wederom veel gebouwen zouden instorten. Niet echt een fijn idee om over na te denken tijdens de gezellige en druk bezochte Holland Happening (georganiseerd door de VOR, PROO, APS, SLO en het ICLON) op de 25<sup>ste</sup> verdieping van hotel Nikko in het centrum van de stad. Gelukkig was het uitzicht daar dusdanig 'breathtaking' dat je mogelijke aardbevingen snel was vergeten!

Het thema van het congres was dit jaar 'Education research in the public interest' waarmee de relatie tussen theorie en praktijk centraal werd gesteld. Met welke kennis en oplossingen kan onderwijskundig onderzoek bijdragen aan de problemen in het onderwijsstelsel?

Een 'major' probleem in het Amerikaanse onderwijsstelsel werd aan de orde gesteld

in de 'Presidential Address' van Gloria Ladson-Billings. In haar lezing maakte zij een vergelijking tussen enerzijds de economische schuld van de Verenigde Staten, welke inmiddels meer dan 8 biljoen dollar bedraagt (de rente over deze schuld is derde grootste uitgave van de Amerikaanse overheid, na *defensie* en '*social security*' en '*medicare*'), en anderzijds de structurele onderwijsschuld ('Education debt') van het land aan kinderen uit minderheidsgroepen. Deze 'education debt' is verdergaand dan de 'achievement gap' waar tot op heden steeds over gesproken wordt. Het probleem is volgens Ladson-Billings veel structureler en eigenlijk ook niet op te lossen. Pas wanneer de hele VS weggevaagd zouden worden en weer helemaal opnieuw opgebouwd, dan zou er misschien een kans zijn om deze problematiek voorgoed op te lossen. Een soepele overgang naar de aanrichtingen van de orkaan Katrina werd in dit verband dan ook met een knipoog en een traan gemaakt. Toch was er voor Ladson-Billings geen reden om de moed te laten zakken: "Just because something is impossible, it does not mean it is not worth doing" (Derrick Bell). Al met al was het een emotioneel geladen lezing, waardoor de nieuwe President van de AERA voor het jaar 2006-2007, Eva L. Baker van University of California Los Angeles, bijna niet meer uit haar woorden kwam. Voor ons 'first time visitors' was dit een hele happening om mee te maken.

Dat 'the American way' wel even wat anders is dan wij hier gewend zijn, merkte je ook goed tijdens de vele verschillende paperpresentaties. Het enthousiasme waarmee Amerikanen onderzoek benaderen, was toch wel een eye-opener voor ons. De tijd die overbleef bij symposia en papersessies werd vaak ingevuld met complimenten en het delen van warme en vooral positieve ervaringen met het werken met studenten. Een korte, in onze ogen informatieve vraag, naar bijvoorbeeld het aantal studenten dat dan deel-

genomen had aan de studie, werd vaak als kritiek opgevat en met een geschrokken blik beantwoord.

In tegenstelling tot voorgaande jaren bestaat dit verslag geheel uit bijdragen van jonge onderzoekers (nog bezig of net klaar met een promotie-onderzoek). Omdat het aantal jonge onderzoekers dat naar dit congres gaat veel geringer is dan het aantal dat bijvoorbeeld de ORD bezoekt, was het niet mogelijk om een verslag te maken waarin alle divisies evenredig vertegenwoordigd zouden worden. De promovendi die bereid waren hun persoonlijke ervaringen voor u op te schrijven, geven naast een inhoudelijke impressie van de conferentie ook een beeld van de vreemde, opvallende of indrukwekkende dingen die ze tegenkwamen tijdens de AERA 2006. Voor een volledig overzicht van het programma verwijzen we naar de volgende site <http://www.aera.net/annualmeeting/?id=1021>.

### **Divisie C – Leren & Instructie**

*Tamara van Gog*

*(Open Universiteit Nederland)*

Zelfs als je niet voor het eerst gaat, blijft de enorme omvang van de AERA-conferentie verbazen. In 2004 was mijn ervaring dat het ook best wat minder omvangrijk had gekund, omdat er nogal wat sessies tussen zaten met presentaties waarvan ik me afvroeg of het überhaupt over onderzoek ging. Ik moet dan ook eerlijk bekennen dat ik uit het telefoonboek met titels en abstracts dit jaar voornamelijk sessies heb gekozen waarin mensen presenteerden die ik ken of wiens werk ik ken. Maar zelfs na zo'n selectieproces is het onmogelijk om alles bij te wonen dat op het lijstje is komen te staan. Dientengevolge zit er enige "bias" in dit verslag, die u mij maar moet vergeven.

De meeste sessies die ik heb bijgewoond vielen binnen sectie 6, *Cognitive, Social, and Motivational Processes*, van Divisie C, *Learning & Instruction*. De eerste sessie die ik bijwoonde was een papersessie, met de veelbelovende titel *Transfer of learning in complex learning environments*. Al snel bleek echter dat deze titel slechts de lading van één

van de presentaties goed dekte en dat de presentaties onderling bijzonder weinig samenhang hadden. Jammer, maar een lastig te vermijden probleem bij papersessies. Mede daardoor geef ik meestal de voorkeur aan symposia. Een interessant en sterk symposium was *Approaches to improving reading skills*. Hierin werden zowel binnen- als buitenschoolse studies gepresenteerd naar interventies om leesvaardigheid te bevorderen. Een interessant punt dat in de discussie naar voren werd gebracht, was in hoeverre buitenschoolse interventies nuttig en wenselijk zijn. Enerzijds kan bijvoorbeeld een ouder-kind-leesprogramma bijdragen aan de leesvaardigheid van kinderen, anderzijds blijken dit soort programma's heel lastig te implementeren (zeer veel uitval) en is het misschien beter meer (onderzoeks)tijd en geld te steken in het verbeteren van schoolse programma's. Dit punt leidde tot verhitte discussie tussen voor- en tegenstanders.

Er waren dit jaar opvallend veel symposia waarin onderzoek gepresenteerd werd waarin Sweller's *cognitive load theory* en/of Mayer's *cognitive theory of multimedia learning* een belangrijk uitgangspunt vormden. Om er maar een paar te noemen: *Learner interactivity and the design of effective instructional computer-based animations and simulations*; *Improving learning from worked examples*; *Effective learning from animations: Interactions between instructional methods and learner characteristics*; *Learner characteristics: An emerging topic in cognitive load research*; *Technology, instruction, cognition, & learning* (TICL) Symposium. In de symposia werden veelal goed opgezette experimentele studies gepresenteerd waarin de effecten op leren en transfer van verschillende (multimediale) instructievormen met elkaar vergeleken werden. Zoals de symposiatitels ook al aangeven, besteden steeds meer van deze studies aandacht aan kenmerken van de lerenden (voornamelijk de hoeveelheid aanwezige voorkennis) en de daarmee gepaard gaande differentiële effectiviteit van bepaalde instructievormen (ofwel: wat voor de één leren bevordert, kan voor de ander leren schaden, afhankelijk van individuele kenmerken zoals bijvoorbeeld de aanwezige voorkennis). Wat opvalt is dat uit dit experi-

mentele onderzoek vaak duidelijke ontwerp-richtlijnen zijn af te leiden, maar een belangrijke vraag voor de toekomst blijft in hoeverre deze principes ook toepasbaar zijn op bijvoorbeeld taken met een langere duur dan enkele minuten of in minder gestructureerde domeinen.

Wat ik erg mooi vond, was dat Sweller de instructieprincipes gebaseerd op zijn theorie ook in zijn presentaties in de praktijk bracht (een zeldzaam voorbeeld van “practice what you preach”!). Bijvoorbeeld in zijn presentatie *Evolution by natural selection and the human cognitive architecture*, vermeed hij redundante informatie door slechts één overheadtransparant te gebruiken. Daarnaast zorgde hij ervoor dat ons werkgeheugen niet overbelast raakte door een teveel aan informatie: hij sprak dermate langzaam dat de “MTV-en zapping” (waartoe ik ook behoor) misschien grote moeite had de aandacht erbij te houden. Maar als men daarin slaagde, bleek dat zijn tempo ervoor zorgde dat men ruimschoots de tijd had om alle gesproken informatie te verwerken en te integreren. In deze presentatie ging Sweller vooral in op de relatie tussen biologische mechanismen en onze cognitieve architectuur. Dit is een belangrijke component van zijn *cognitive load theory* die tot nu toe weinig aandacht heeft gekregen; meer aandacht is uitgegaan naar de vraag hoe instructie zo optimaal mogelijk vorm gegeven kan worden, gegeven de invloed van onze cognitieve architectuur op leren.

Een ontwikkeling die enigszins gerelateerd is aan dit onderwerp en die ik persoonlijk erg interessant vind, is dat op de AERA-conferentie steeds meer onderzoek op het snijvlak van onderwijs en neurowetenschappen gepresenteerd wordt. Deze presentaties zijn vooral gesitueerd binnen de SIG *Brain, Neurosciences and education*, maar ook één van de Divisie C “highlights” had hier betrekking op (*Education and neuroscience: Collaborations to enhance the public good*). Het betreft weliswaar slechts een miniem deel van het hele programma, maar er lijkt een groei in te zitten. Ik realiseer me dat sommige onderzoekers/lezers dit “gedoe op de vierkante millimeter” zullen vinden dat vooralsnog mijlenver af staat van wat zij onder

onderwijsonderzoek verstaan. De reden dat ik het een interessante ontwikkeling vind, is dat leren hoe je het ook wendt of keert gebonden is aan de mogelijkheden en beperkingen van onze hersenen. Hoe meer we hierover te weten komen, hoe beter we kunnen begrijpen hoe leren in zijn werk gaat en hoe beter we op den duur het onderwijs daarop af kunnen stemmen.

### **Trends in onderzoek naar ict & onderwijs**

*Jo Tondeur*

*(Universiteit Gent)*

Een afzonderlijke divisie Ict & onderwijs bestaat niet op het AERA-congres; onderzoek naar educatief ict-gebruik is er verspreid over de verschillende divisies. Blijkbaar ligt de klemtoon op de *relatie* tussen ict en thema's uit de ander divisies, met als voornaamste vertegenwoordiger *Learning and instruction*. De titels van de papers suggereren dat onderzoek met een enge focus op technologie achter ons ligt. Hieronder volgen illustraties van deze en andere opmerkelijke ontwikkelingen op het gebied van ict-gerelateerd onderzoek.

Veel aandacht ging naar het gebruik van ict als hulpmiddel voor leren en instructie. Een mooi voorbeeld hiervan zijn de bijdragen over nieuwe softwaretoepassingen voor het taalonderwijs. Zo gaf het symposium van Warschauer *Technology and literacy: breaking new ground* inzicht in de wijze waarop ict het lees- en schrijfproces kan ondersteunen. Enigszins in het verlengde was het grote aantal bijdragen over “assessment tools”, software die ons in staat stelt de lerende op maat te toetsen en van de gepaste feedback te voorzien. Het probleem met de voorgestelde computertoepassingen, en dat geven de onderzoekers ook toe, is dat ze voornamelijk ondersteuning bieden bij eenvoudige retentietoetsen. Op hulp van computers bij complexe transfertoetsen is het nog even wachten. Tot nader order blijft de leraar een onmisbare schakel. Daarbij komt dat dergelijke bijdragen, naast de voorstelling van nieuwe toepassingen, onderzoeksmatig weinig toevoegen aan het bestaande onderzoek. De bijdragen in het symposium *Administra-*

tion mode effects in computer-based large-scale assessments bijvoorbeeld beperken zich tot het vergelijken van toetsen via computers tegenover toetsen met pen en papier, zonder het verschil in gebruikte toetsmethode (die door ict ondersteund worden) voldoende “in Frage” te stellen. De technische vraag krijgt hier bijgevolg voorrang op de onderwijskundige vraag.

Opvallend was het grote aantal impactstudies met als centrale vraag de invloed van ict op leerresultaten. Ze illustreren de alomtegenwoordige tendens naar “onderzoeksbenuiting”; in de VS belichaamd door het zogenaamde ‘What works clearinghouse’ (zie: [www.whatworks.ed.gov](http://www.whatworks.ed.gov)). Dergelijk onderzoek maakt alsnog weinig indruk, omdat uit de resultaten niet af te leiden valt waarom ict al dan niet effect heeft op het leerrendement. Niet toevallig viel in het onderzoek van Flenther-Flinn en Gravett (1995) het effect van ict weg, nadat er werd gecontroleerd op de gehanteerde instructiemethode. In hun overzichtspaper *Twenty-five years of meta-analytic research on the efficacy of educational technology* besluiten Chambers en Schreiber nog voorzichtig dat het niet steeds duidelijk is of het leerresultaat wordt beïnvloed door ict-gebruik of door de kwaliteit van instructie. Hopelijk komen er gaandeweg meer aanwijzingen dat de impact van ict op leerresultaten moet gezocht worden via haar invloed op leren en instructie.

Een andere opmerkelijke trend zijn de studies naar de relatie tussen ict-gebruik en achtergrondkenmerken, in het bijzonder minderheidsgroepen. De politiek *No child left behind* in de VS speelt hier zeker mee. Illustratief zijn de bijdragen uit het symposium *Beyond the digital divide: Participation and opportunities with technology in education* waarin een licht geworpen wordt op de relatie tussen etnische afkomst en ict. Een terechte opmerking kwam uit het publiek: “Is onderzoek naar de ‘pedagogical divide’ niet beter op zijn plaats dan onderzoek naar de ‘digital divide’?”

Toch mag het bovenstaande niet de indruk wekken dat het technisch-analytisch karakter het onderzoek naar ict in onderwijs domineert. Wie de ict-gerelateerde bijdragen bekijkt, kan niet ontkennen dat de aandacht

voor de ecologische kwaliteit van de onderzoekopzet toeneemt. Niet toevallig neemt ook het aantal kwalitatief georiënteerde onderzoeken fors de bovenhand. In hun onderzoekspaper *Research on educational technology* berekenden Schrum en Glassett dat 41% van de 70 door haar bestudeerde AERA-papers over ict een kwalitatieve methode gebruiken, tegenover 28% met een kwantitatief opzet. Deze verschuiving naar kwalitatief onderzoek leidt tot nieuwe, op het eerste zicht meer betekenisvolle onderzoeksvragen. Het is echter jammer te moeten vaststellen dat dergelijk onderzoek wel eens berust op een zwakke methodologische onderbouw. Het meest belovend zijn onderzoeken die vertrekken vanuit een “mixed method”-benadering, in totaal 21% van de door Schrum en Glassett geïnventariseerde onderzoeken. Een goed voorbeeld hiervan is de bijdrage van Prasse waarin ze op zoek gaat naar de invloed van organisatorische processen op ict-integratie. Uit deze studie blijkt dat factoren zoals communicatie, samenwerking en het innovatieklimaat op school een significante invloed hebben op het ict-gebruik in de klas. Daarmee hecht zij als een van de weinige onderzoekers terecht belang aan de invloed van schoolkenmerken op het ict-integratieproces.

Ook Meier gebruikt in haar paper *Evaluating technology integration* kwantitatieve en kwalitatieve technieken naast elkaar om een antwoord te vinden op de vraag hoe leraars ict op een zinvolle manier integreren in het onderwijsleerproces. Een interessant aspect bij de voorstelling van haar onderzoek was dat er een discussie kon plaatsvinden over de wijze waarop onderzoekers de complexiteit van ict-integratie het best bestuderen. Dat was uitgerekend het onderwerp van het VFO-symposium *Monitoring ICT-integration: challenges and complexitie*. De centrale onderzoeksvragen binnen dit symposium sluiten mooi op elkaar aan:

- Welke infrastructuur treffen we aan we in het onderwijs (Clarebout & Elen)?
- Kunnen we verschillende types ict-gebruik onderscheiden (Tondeur, Van Braak & Valcke)?
- Welke factoren beïnvloeden ict-gebruik (Hew & Brush)?
- Welke factoren hebben een invloed op het

innovatieve ict-gebruik (Drent)?

- Wat is de relatie tussen ict-gebruik en opvattingen van leraren over “goed onderwijs” (Hermans, Tondeur, Van Braak & Valcke)?

Het symposium bevestigt het complexe karakter van ict-integratie in onderwijs en het belang om onderzoek naar ict-integratie samen te brengen. Een van de grote hinderpalen om tot een synthese te komen binnen dit onderzoeksdomein is een gebrek aan theorie(vorming).

De bovenstaande observaties schetsen een aantal ontwikkelingen op basis van een persoonlijke selectie van papers. Maar zoals vaak roepen nieuwe ontwikkelingen meer nieuwe vragen op dan ze beantwoorden, zoals bijvoorbeeld: “Heeft de inzet van ict een invloed op het onderwijsleerproces met gevolgen voor het leerrendement?”, “Waarom werkt ict-integratie wel in sommige scholen en niet in andere?”, “Hoe kan ict-integratie beter gefundeerd worden vanuit een theoretisch perspectief?”, etc. Positief is alvast dat onderzoek naar ict-integratie niet langer beperkt blijft tot de technologie zelf maar steeds nadrukkelijker haar relatie met het onderwijs bestudeert. Op die manier vindt ict-gerelateerd onderzoek aansluiting bij het congressthema van AERA 2006-conferentie *Education research in the public interest*.

## Literatuur

Fletcher-Flinn, C. M. & Gravett, B. (1995). The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 219-242.

### **Divisie K – Teaching and Teacher Education en SIG – Action Research**

*Ilona Mathijssen*

*(Fontys Lerarenopleiding Tilburg)*

Divisie K *Teaching and Teacher Education* is de divisie met het grootste aantal sessies. Tussen en binnen de afzonderlijke sessies blijkt ook de diversiteit in onderzoek erg groot, variërend van bijvoorbeeld grootscha-

lige studies naar de effectiviteit van lerarenopleidingen tot kleinschalige, kwalitatieve studies naar ‘innerlives’ van docenten. Op een vijftal sessies zal ik hieronder ingaan. Ik eindig met een korte impressie van een aantal papersessies binnen de ‘Special Interest Group’ (SIG) over ‘action research’ binnen de lerarenopleiding.

Een interessante papersessie in divisie K was *The role of critical thinking in teacher preparation*. Hoewel geen van de presentaties expliciet verwees naar ‘critical thinking’ en het een allegaartje bleek, deed dat niet af aan de kwaliteit van de presentaties. Zo ging Lefstein bijvoorbeeld in op ‘enactment of curricular materials’. Hij constateerde dat docenten bij het experimenteren met nieuwe curricula niet van de door de opleiding aanbevolen interactiestructuren gebruik maken, maar juist van bij hun bekende structuren. Een voorbeeld van zo’n bestaande structuur is ‘surpressed questioning’: een docent die aanvankelijk een rijke open vraag stelt maar deze steeds verder “dichttimert”. Lefstein gaf aan dit niet komt omdat een docent niet anders zou kunnen of willen, maar omdat (‘non-conscious’) interactional genres’ van invloed zijn. Deze genres:

- kleuren de interpretatie van bijvoorbeeld de manier waarop men denkt te moeten handelen. Docenten zouden zich dan ook niet realiseren dat ze anders handelen dan van hen wordt verwacht;
- zijn geïnternaliseerd in de vorm van een *habitus* die het mogelijk maakt op intuïtie te handelen zonder aan alle signalen aandacht te hoeven besteden;
- zijn geïnstitutionaliseerd, dat wil zeggen houden nauw verband met factoren uit de context (bijvoorbeeld schoolcultuur) die docenten en leerlingen als het ware tot een bepaalde rol dwingt;
- zijn het product van historische en culturele tradities en representeren onderwijs-ideologieën, en
- dienen de docent in die zin dat het handhaven van de status qua ook zo zijn voordelen kent.

Hoewel deze genres veelal onbewust zijn, zal voor het doorbreken van vastgeroeste strategieën volgens Lefstein toch een meer bewust ‘cognitive route’ genomen moeten worden.

Tijdens deze sessie vroeg ik me af wat de relevantie is van onderzoek dat inzoomt op onbewuste processen. Voor een docent om te kunnen veranderen, een patroon te doorbreken, is bewustwording van zo'n patroon en de bewuste intentie die te doorbreken m.i. cruciaal.

Een tweede presentatie binnen dezelfde sessie – van Igra – ging in op een professionaliseringstraject en in het bijzonder op de manier waarop docenten omgaan met theorieën van waaruit het verhaal over Romeo en Juliet geïnterpreteerd kan worden. Igra vond onder andere dat op het moment dat docenten geconfronteerd worden met een voor hen onbekende theorie, zij de strategie kiezen om te gaan “lenen van anderen”. Wanneer het om een voor hen bekende theorie gaat, gaan ze eigen ideeën genereren over hoe die theorie te onderwijzen. Hoe meer je weet des te meer je in staat bent om te leren, concludeerde Igra. Daarnaast gaf ze aan dat het professionaliseringstraject succesvol bleek omdat docenten concrete activiteiten ondernamen, hun eigen activiteiten genereerden en gelegenheid kregen om ideeën toe te passen in de praktijk.

Een tweede interessante papersessie handelde over het gebruik van ‘artifacts of practice’ in de professionele ontwikkeling van docenten (in opleiding) (*Professional learning experiences and the practice of teaching: The role of artifacts of practice*). Zo sprak Borko bijvoorbeeld over een aantal waardevolle kenmerken van video's: video's brengen de lespraktijk naar de ontwikkelingscontext, ze zijn rijk aan informatie, ze staan dichtbij het handelen in de klas en zijn een permanente bron van informatie die bovendien flexibel te gebruiken is. Naar aanleiding van een analyse van gesprekken rondom video's tijdens workshops, constateerde Borko onder andere dat deze gesprekken productief zijn en dat het stellen van duidelijke gerichte vragen door een begeleider de kwaliteit van de gesprekken ten goede komt. Het gebruik van video's (in de lerarenopleiding) bleek een ‘hot topic’ te zijn in deze divisie. Bij verschillende symposia en papersessies werd hier over gesproken. In een interactief symposium van Grossman, Franke, Hatch, Richert en Schultz werd geïllustreerd op welke wijze video-op-

namen van expertdocenten in combinatie met video-opnamen van lessen van beginnende docenten gebruikt kunnen worden in de lerarenopleiding (*Using representations of practice in teacher education*). Video-opnamen van besprekingen tussen lerarenopleiders en leraren in opleiding over de video-opnamen van lessen kunnen vervolgens weer gebruikt worden voor onderzoek naar bruikbare werkvormen in de lerarenopleiding. Een uitgekristalliseerd idee over de manier waarop deze data geanalyseerd zouden kunnen worden, ontbrak echter nog.

Op dezelfde dag werd nog een andere sessie volledig gewijd aan het gebruik van videomateriaal, de zogenaamde Video Clubs. In dit onderzoeksproject van Northwestern University ([www.professional-vision.org](http://www.professional-vision.org)) en dat geleid wordt door Gamorin-Sherin, wordt gekeken naar wat en hoe docenten leren van het bekijken video materiaal (*Video clubs: A professional development context for mathematics teachers*). Speciaal wordt daarbij gekeken op welke manier dit materiaal de ontwikkeling van een ‘professional vision’ (opmerken en interpreteren van interacties in de klas) kan bevorderen. In tegenstelling tot de sessie van Grossman, was de groep van Gamorin-Sherin al verder in de analyse van videomateriaal.

Een vierde noemenswaardige papersessie ging over *Staffing, developing and retaining teachers in math and science*. Wederom een samenraapsel van verschillende invalshoeken, maar desalniettemin interessant. Het paper van Tai, Fan en Liu betrof een grootschalig onderzoek onder docenten naar factoren die samenhangen met het kiezen voor een andere werkomgeving of met het verlaten van het beroep. Zij rapporteerden onder andere dat de demografische gegevens van de school amper een rol speelden en dat het salaris voor jongere docenten (39 jaar of jonger) meer dan voor oudere docenten (40 jaar of ouder) een reden is om zich te heroriënteren. Arbaugh, Abell, Lannin, Volkmann en Boone onderzochten hoe docenten in opleiding, de mentoren en de begeleiders vanuit de universiteit vijf verschillende stagemodellen percipieerden. Zo waardeerden de docenten-in-opleiding de mogelijkheid om gedurende een heel jaar stage te lopen, omdat dit

hen in staat stelde om zowel mee te maken wat een docent gedurende het hele jaar doet als om te zien hoe het curriculum voor een heel jaar eruit ziet. De mentoren waren echter minder te spreken over een stage van een jaar; zij zijn dan met name bezorgd over de ontwikkeling van hun leerlingen. Kim, de auteur van het derde paper binnen deze sessie, concludeerde dat de 'beliefs' van een docent over het leren en onderwijzen van wiskunde aanvankelijk niet overeenkwamen met datgene wat die docent deed in de interactie met een leerling. Geleidelijk echter, veranderde het handelen, een verandering die van lange duur bleek te zijn. Uiteindelijk kwamen het handelen en de 'beliefs' wel met elkaar overeen. Het vierde paper van Horgan ging in op een longitudinale studie naar de ontwikkeling in 'beliefs' van preservice- en beginnende docenten. Horgan vroeg zich onder andere af wat de 'beliefs' waren bij aanvang van de opleiding en of er een verandering in de 'beliefs' optrad. Zij concludeerde dat docenten bij aanvang beschikken over eenvoudige 'beliefs' (bijvoorbeeld dat 'enjoy', 'safe' en 'praise' van belang is) en dat er inderdaad een verandering in 'beliefs' optreedt. De docenten stellen zich bijvoorbeeld meer pragmatisch en minder idealistisch op of er ontstaat bijvoorbeeld een spanning tussen "vriendelijk zijn" enerzijds en handhaven van discipline anderzijds. Putnam, de discussiant bij deze papersessie, maakte naast complimenten ook een aantal kritische opmerkingen. Zo vroeg hij zich af wat de docenten-in-opleiding nu eigenlijk verwoordden; in hoeverre zijn hun antwoorden sociaal wenselijk, dat wil zeggen verwoordden ze die 'beliefs' waarvan ze denken dat een goede docent-in-opleiding deze dient te hebben. Deze 'beliefs' zouden wel eens sterk kunnen verschillen van hun 'theories in action'. In reactie op het eerste en het tweede paper vroeg hij zich af wat het eerste paper aan nieuwe bevindingen te melden had en vond hij de gegevens te versnipperd omdat met name een overkoepelend model ontbrak. Van het tweede paper begreep hij niet waarom men er voor had gekozen de respondenten te bevragen naar modellen waar ze eigenlijk geen ervaring mee hebben. Verder vond hij de auteurs te weinig ingaan op de vraag naar

wat de stage voor de stagiaires zou moeten opleveren. In reactie op het vierde paper stelde Putnam de vraag of veranderingen in 'beliefs' ook gepaard gingen met veranderingen in het handelen.

Ten slotte is het noemenswaardig dat Niels Brouwer en Fred Korthagen de *American Educational Research Association-prijs* hebben gekregen voor het beste wetenschappelijke artikel van 2005 in divisie K *Teaching and Teacher Education*. Zij kregen deze *Exemplary Research Award* van divisie K van de AERA voor hun artikel *Can teacher education make a difference?*, dat gepubliceerd werd in the *American Educational Research Journal* (2005, volume 42, issue 1, pp. 153-224).

Naast sessies bij divisie K heb ik ook een aantal sessies bezocht van de SIG *Action Research*. De meeste papers binnen deze SIG evalueerden modules die opleiden tot actie-onderzoeker: hoe appreciëren docenten-in-opleiding het doen van actie-onderzoek, hoe competent achten ze zichzelf, verwachten ze het in de toekomst nog eens te doen en hoeveel impact heeft het nu eigenlijk op de praktijk (volgens de percepties van de actie-onderzoekers zelf)? Men concludeerde onder andere dat studenten moeite hebben met het inperken van de onderzoeksvraag en met het analyseren van de gegevens. Studenten willen graag samenwerken in het doen van actie-onderzoek en ze hebben hoogdravende voorstellingen van actie-onderzoek. Studenten zijn vaak verrast over het feit dat datgene wat zij gedaan hebben, daadwerkelijk als (actie-) onderzoek doorgaat. In het algemeen bleven de bevindingen en de conclusies in de door mij bijgewoonde sessies oppervlakkig. Van een theoretische inbedding, van theorievorming of van het toeschrijven van bevindingen aan een opleidingsdidactiek leek amper sprake.

### **Professionele ontwikkeling van docenten en competentieassessment**

*Mirjam Nijveldt*  
(Universiteit Leiden)

Vanuit mijn specifieke interesses in de professionele ontwikkeling van beginnende

docenten en het beoordelen van docentcompetenties, heb ik vooral sessies gevolgd binnen de divisie *Teaching and Teacher Education*. Het viel me op hoe zeer het op dit gebied gepresenteerde onderzoek gekleurd werd door politiek. Vooral in de sessies over professionele ontwikkeling die ik bijwoonde werd veelvuldig verwezen naar het *No Child Left Behind-programma* van de regering Bush (NCLB), waarin 'accountability' centraal staat. Veel onderzoekers bekritiseerden het feit dat de kwaliteit van docenten in dit programma wordt afgemeten aan de resultaten van hun leerlingen op gestandaardiseerde toetsen. Wanneer leerling-scores niet hoog genoeg zijn, lopen scholen het risico dat hun budget gekort wordt, wat onder meer ten koste gaat van professionaliseringstijd van docenten. De hoge druk die deze situatie op docenten legt zou bovendien leiden tot een beperkter blikveld, en daarmee een negatieve invloed hebben op hun professionele ontwikkeling.

De sessie *Initiatives in teacher development* had een dermate emotioneel karakter dat het gepresenteerde onderzoek naar mijn idee maar matig tot uitdrukking kwam. Als gevolg van het NCLB-programma zien onderwijskundig onderzoekers zich gedwongen te bewijzen dat een investering in de professionele ontwikkeling van docenten daadwerkelijk leidt tot betere leerresultaten van de leerlingen. Zolang dergelijke verbanden niet wetenschappelijk aangetoond zijn, wordt de financiering van programma's stopgezet. Na enkele emotionele verhalen uit het publiek, van onderzoekers en lerarenopleiders die gedwongen waren geweest om geweldige programma's stop te zetten, ontspan zich uiteindelijk een discussie over de rol die onderwijskundige onderzoekers zouden moeten spelen in deze kwestie. Een deel van de zaal was ervan overtuigd dat professionele ontwikkelingsprogramma's effect hebben op de didactiek van docenten, zij het op termijn. Onderzoek zou zich dus moeten richten op deze relatie. Anderen vonden dat investering in professionele ontwikkeling al bepleit moet worden wanneer het alleen maar bijdraagt aan het welbevinden van docenten, wat werd gezien als een belangrijke doelstelling van professionele ontwikkelingsprogramma's.

De thematiek van het beoordelen van docentcompetenties kwam onder andere naar voren in de sessie over 'alternative certification routes', ofwel opleidingsprogramma's voor zij-instromers (*Research findings and issues for alternative certification routes*). Beoordeling gericht op certificering van zij-instromers heeft in veel staten een weinig authentiek karakter: vaak wordt slechts een schriftelijke toets afgenomen. Eén van de presentaties richtte zich op de vraag welke cesuur aangehouden zou moeten worden voor deze toetsen. Om de kwaliteit van de aangenomen docenten te waarborgen wordt de minimale score hoog gehouden, wat betekent dat het percentage docenten dat onterecht negatief wordt beoordeeld relatief groot is. Linda Darling-Hammond, discussiant bij deze sessie, sprak de overtuiging uit dat de competenties van deze groep geschikte docenten beter herkend kunnen worden met meer authentieke vormen van assessment, zoals docentportfolio's. Ondanks het feit dat de kwaliteit hiervan steeds beter wordt, worden deze assessments nog steeds niet op grote schaal ingezet voor certificeringsdoel-einden.

Deze discussie over de geschiktheid van authentieke assessment voor 'high-stakes assessment' werd verder uitgewerkt in het symposium *Challenging validity: Portfolio assessment of teaching*, met bekende namen als Pamela Moss (voorzitter en paperpresentatie) en Michael Kane (discussiant). Na drie interessante paperpresentaties, waarin werd gezocht naar alternatieven voor de huidige 'high-stakes assessments' en voor de traditionele opvattingen over betrouwbaarheid en validiteit, opende Kane de discussie met de stelling dat 'high-stakes assessment' zoals dat nu gangbaar is ofwel binnen tien jaar volledig verdwenen is, ofwel een geheel andere vorm zal krijgen. De gepresenteerde vormen van portfolio-beoordeling hadden volgens hem als sterke punten dat meerdere databronnen worden gebruikt, data gegevens over een langere periode wordt verzameld, en dat data verzameld wordt binnen de context waarin de docent werkt. De portfolio's leveren een rijke beschrijving van het functioneren van de docent, en beoordelaars zoeken zowel naar bewijs als tegenbewijs, wat een



coherent beeld van onderwijzen geeft. De kans op onterecht afwijzen van goede docenten lijkt hierdoor kleiner dan bij minder authentieke assessments. Daarnaast levert een coherente beschrijving van functioneren een relevante bijdrage aan de professionele ontwikkeling van beginnende docenten, doordat nadruk wordt gelegd op de manier waarop afzonderlijke aspecten van doceren met elkaar samenhangen: “beginning teachers need to know how all of the aspects fit”. Hoewel Kane enthousiast was over de veronderstelde validiteit van de gepresenteerde beoordelingsprocedures, bleef de betrouwbaarheid voor hem een punt van discussie. Zelfs als de meting niet betrouwbaar is, krijg je interessante informatie over de docent, maar bij ‘high-stakes assessment’ moet je toch zorgen voor een redelijk betrouwbaarheidsniveau, omwille van ‘fairness’ voor de kandidaat. Omdat de beoordelaarsovereenstemming bij portfolio’s nog steeds niet zo hoog is, moet hier nog iets op bedacht worden. Over deze punten werd vervolgens doorgediscussieerd. In de discussie werd ook de wijze waarop kandidaten in het beoordelingsproces betrokken dienen te worden kort aangestipt. De zaal was het er bijvoorbeeld mee eens dat het belangrijk is om kandidaten te begeleiden bij het samenstellen van een portfolio.

In dit opzicht wil ik ten slotte de sessie *Transforming teacher education programs to support critical reflective classroom practices* noemen, waarin Nagle bepleitte dat het opstellen van een portfolio een goede manier is om te leren reflecteren, in het bijzonder wanneer je docenten-in-opleiding laat samenwerken in kleine groepen, onder begeleiding van een mentor. In dezelfde sessie werd een programma dat gericht was op het vergroten van de ‘assessment literacy’ van docenten (Sloan). ‘Hoe ziet een portfolio eruit dat aan de standaarden voldoet?’ Hoewel ik dit twee goede initiatieven vond, was de discussiant bang dat studenten hier vooral van leren hoe zij bewijsmateriaal kunnen manipuleren.

Samengevat leken onderzoekers en beleidsmakers het er deze AERA-editie over eens dat alternatieve, authentieke assessments geschikt zijn voor certificeringsdoel-einden. Validiteit wordt steeds meer gezien

als het belangrijkste kwaliteitscriterium van competentiebeoordelingen, en authentieke assessments lijken hieraan bij uitstek te kunnen voldoen. De betrouwbaarheid moet echter ook redelijk zijn, en dit blijft voorlopig het grootste discussiepunt. Uit de bijgewoonde sessies bleek bovendien dat er langzaam aan meer aandacht is voor de wijze waarop assessment een bijdrage kan leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten. Er werd gepleit dat assessmentprocedures meer op professionalisering gericht zouden moeten zijn dan nu het geval is. Kandidaten zouden actiever betrokken moeten worden gedurende het gehele beoordelingsproces en uitgebreidere feedback moeten ontvangen.

### Onderwijs en samenleving / SIG Moral Education

*Jaap Schuitema*

*(Universiteit van Amsterdam)*

Het thema van de AERA-conferentie van dit jaar was *Education research in the public interest* en dus veelbelovend voor iemand zoals ik die geïnteresseerd is in onderzoek naar waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming. Een belangrijk uitgangspunt van de AERA-conferentie was dat onderwijs gericht moet zijn op het vormen van leerlingen tot burgers die bereid zijn het algemeen belang te dienen en niet alleen hun eigen belang. Vrijwel een ieder zal dit uitgangspunt onderschrijven, zodat het uiteindelijk een weinig richtinggevend kader biedt. De vragen waar het echt om zou moeten gaan zijn: “Wat is het algemeen belang” en “Hoe kan het onderwijs hieraan bijdragen?”.

Ik heb voornamelijk sessies bezocht van de SIG *Democratic Citizenship in Education* en een aantal sessies van de SIG *Moral Development and Education*. Het niveau van de presentaties was erg wisselend. Wat mij opviel was dat de meest interessante bijdragen in de SIG *Democratic Citizenship in Education* van niet-Amerikanen afkomstig waren. Een verklaring hiervoor kan zijn dat in Amerika de ‘Moral Development’-beweging erg sterk is, terwijl in Europa de laatste jaren een groeiende aandacht is voor burgerschapsvorming. De verschillende onderzoek-

kers gingen vooral in op de doelen van waardevormend onderwijs en op de opvattingen van docenten en leerlingen over burgerschap en burgerschapsvorming. Wat bijna niet aan bod kwam, waren concrete didactische toepassingen en aanbevelingen voor het onderwijs en onderzoek naar het effect van waardevormend onderwijs. Daarmee werd mijn beeld bevestigd dat er vaak in algemene en abstracte termen over waardevormend onderwijs wordt gesproken.

Termen die in opvallend veel presentaties naar voren kwamen waren *Global citizenship* en *Cosmopolitan citizenship*. In een paperpresentatie met als titel *Creating cosmopolitan citizens: Young people's identities and sense of belonging*' pleitte Audrey Osler (University of Leeds) voor een benadering van burgerschap die recht doet aan de verschillende identiteiten van leerlingen. De promotie van patriottisme wordt volgens Osler meestal als onmisbaar onderdeel van burgerschapsvorming beschouwd. Uit onderzoek blijkt echter dat patriottische loyaliteit niet altijd leidt tot het aanhangen van democratische waarden. Sterker nog, patriottisme kan leiden tot minder positieve attitudes ten opzichte van civiele rechten en vrijheden. Burgerschapsvorming zou volgens Osler dan ook niet alleen gericht moeten zijn op het stimuleren van identificatie met en betrokkenheid bij de nationale samenleving. Zij pleit voor burgerschapsvorming op lokaal, regionaal, nationaal en mondiaal niveau. Dit maakt een vorm van onderwijs mogelijk die ook gericht is op patriottisme, maar waarin de nationale identiteit een positie inneemt naast verschillende anderen sociale identiteiten van het individu. Hoewel ik dit een mooi streven vind heb ik mijn bedenkingen bij het begrip Kosmopolitisch burgerschap. Deze invulling betekent een verdere oprekking van het begrip burgerschap wat toch al zo'n breed concept is. Het idee van Osler is dat er gestreefd moet worden naar een identificatie met de gemeenschap van alle mensen. De vraag is nu wat de term burgerschap hier nog aan toe kan voegen. De invulling die Osler daaraan geeft lijkt de kant op te gaan van een algemene morele vorming, zoals die terug te vinden is in de tradities van Kohlberg en Gilligan. En dat terwijl het voordeel van het con-

cept burgerschap nu juist is dat je morele vorming kunt plaatsens binnen de context van een bepaalde (bijvoorbeeld westerse) samenleving.

Door verschillende onderzoekers op de conferentie werd het belang van de mensenrechten benadrukt als basis voor onderwijs gericht op (kosmopolitisch) burgerschap. Het voordeel van zo'n insteek is mijns inziens dat de mensenrechten, in tegenstelling tot de meeste andere concepten in dit onderzoeksgebied, in detail gedefinieerd zijn in de *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens*. Hugh Starkey (University of London) gaf in zijn presentatie aan dat een veelgeuite kritiek op het centraal stellen van de mensenrechten bij burgerschapsvorming is dat de plichten van burgers onderbelicht blijven. Starkey pleit daarvoor om ook universele verantwoordelijkheden te definiëren. Hij doet dit door het werk te analyseren van internationale organen als de *International Council on Human Rights Policy* en de *Commission for Global Governance*. Interessant aan deze benadering is de erkenning dat begrippen als verantwoordelijkheid niet eenduidig zijn en een verdere definiëring behoeven. Te vaak wordt er naar mijn idee termen gebruikt als verantwoordelijkheid, betrokkenheid en participatie, zonder dat duidelijk wordt wat hiermee bedoeld wordt.

Eén van de opvallendste sessies die ik heb bijgewoond betrof het symposium *Democracy, diversity, and globalization: Educating citizens in the public interest*. De groep onderzoekers die hier hun werk presenteerden is samengesteld uit onderzoekers op het gebied van multicultureel onderwijs aan de ene kant en burgerschapsvorming aan de andere kant. Over het algemeen zijn dit gescheiden onderzoeksgebieden. Onderzoek naar multicultureel onderwijs richt zich voornamelijk op het omgaan met diversiteit, terwijl burgerschapsvorming gericht is op het bevorderen van eenheid. Volgens deze onderzoekers zijn dit twee kanten van dezelfde medaille en zou onderwijs er juist op gericht moeten zijn leerlingen om te leren gaan met de spanning die bestaat tussen het streven naar eenheid en het tolereren en het waarderen van verschillen tussen mensen. Opvallend was vooral het charismatisch optreden van James Banks die

een wervelende toespraak hield zoals je die op dit soort conferenties maar zelden tegen komt. Wel jammer dat het ook in deze sessie bleef bij het specificeren van doelen voor onderwijs in zeer algemene termen. Niettemin een erg inspirerende sessie, meer aandacht voor diversiteit binnen het onderzoek naar waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming, lijkt me een goede ontwikkeling.