

Inleiding

R.J. Bosker

(Rijksuniversiteit Groningen)

Grootscheepser dan ooit, en meer verspreid dan ooit. Dat was het 69^e AERA-congres sinds 1933 (in en kort na de Tweede Wereldoorlog vielen er enkele uit), zoals het dit jaar plaatsvond in Montreal. Met naar verluid maar liefst 16.000 bezoekers en 11 hotels waar de congresactiviteiten plaatsvonden. Sommige van die hotels hadden bovendien dezelfde naam, zodat een enkele bezoeker zo nu en dan totaal verkeerd zat, en men kon dan ook menig Nederlands congresganger in het voorbijgaan horen zuchten dat dit toch hopelijk echt de laatste keer was dat het congres in Montreal werd gehouden. Opvallend is dan toch dat de recepties altijd wel weer door iedereen gevonden konden worden.

Gelukkig maakte de inhoud van het congres veel goed. Dit jaar was als thema “demography and democracy in the era of accountability” gekozen, waarbij de organisatoren verwezen naar de toenemende culturele diversiteit van de leerlingpopulatie in Noord-Amerika (met alle gevolgen van dien voor het onderwijs), naar de integrerende functie van het onderwijs (opvoeden tot democratisch burgerschap), en naar de dominante sturingsfilosofie van de overheid, waarbij globale doelen worden gesteld en onderwijsinstellingen achteraf rekenschap dienen af te leggen of ze het gemeenschaps-geld inderdaad adequaat benut hebben om die gestelde doelen met succes dichterbij te brengen. Voor een kritische beschouwing over deze thematiek zij de lezer verwezen naar de bijdragen over de divisies Administration en Curriculum Studies. Zo’n congres-thema lijkt interessant, maar in het algemeen verhindert het de onderzoekers niet toch vooral het eigen onderzoek – of dat nu wel of niet met het thema samenhangt – te presenteren, en dat blijft natuurlijk ook nodig, wil elk van de 16.000 bezoekers iets van zijn of haar gading kunnen vinden.

Dat geldt ook de jaarlijkse tentoonstelling van boeken, elk jaar één van de hoogtepunten, waar een enorme variëteit aan encyclopedieën, tijdschriften, boeken en software te vinden is en waar alle grote uitgevers ‘act de présence’ geven. Na me natuurlijk eerst verzekerd te hebben of het eigen werk wel een gepast plaatsje gekregen had, verbaasde ik me vervolgens weer over het feit dat die uitgevers hun boeken niet, zoals in een bibliotheek, enigszins thematisch organiseren. Voor de geïnteresseerde onderwijsonderzoeker biedt dat evidente voordelen.

Temidden van alle congresactiviteiten organiseerde de Programmaraad voor Onderwijszoek (de PROO) van NWO een Nederlandse sessie, waarin een aantal lopende en recent afgesloten aandachtsgebieden werd gepresenteerd. Op deze wijze werd het Nederlandse onderzoek meer onder de internationale aandacht gebracht. Daarnaast was het voordeel voor de Nederlandse bezoeker van deze bijeenkomst dat snel een indruk verkregen werd van de vorderingen van een aantal onderzoeksgroepen op de diverse terreinen van de onderwijskunde. Zo waren er presentaties over onderzoek naar ongelijke kansen (H. Dekkers), innovatieve leerarrangementen (T. de Jong), vroege geletterdheid (P. Leseman) en de pedagogische opdracht (W. Veugelers). Het nadeel van zo’n sessie is natuurlijk dat het niet inhoudelijk samenhangend is, maar men kan natuurlijk niet alles tegelijk realiseren.

Alvorens we ons wenden tot de bijdragen uit de diverse divisies, een enkel woord over de onderzoeksmatige implicatie van de No Child Left Behind-wet, die ruim aan bod kwam op dit AERA-congres, en waar eenieder zo het zijne of hare van denkt. De wet kenschetst zich door de volgende trefwoorden: ‘accountability’, het positioneren van ouders (‘parent empowerment’), vermindering van de bureaucratie, en een nadruk op ‘what works’. Dat laatste wordt heel specifiek omschreven, namelijk als volgt: “Federal dollars will be spent on effective,

research based programs and practices. Funds will be targeted to improve schools and enhance teacher quality.” Inmiddels heeft de coalitie voor ‘evidence-based policy’, geadviseerd door een keur van onderzoekers, dit onderdeel van de NCLB-wet uitgewerkt in een gebruikersgids, waarbij men de gebruiker van het onderwijskundig kennisbestand wegwijs maakt in de eisen van validiteit en betrouwbaarheid, en de implicaties voor de mogelijkheid tot causale gevolgtrekking. Zie daar de verklaring waarom menige bijdrage op de AERA over evidence-based onderwijs ging en/of over de toepassing van ‘cluster randomized controlled trials’ (CRCT). De geïnteresseerde onderzoeker die wellicht denkt dat het hier om methodenmonisme gaat, verwijs ik naar het uitstekende artikel van Steve Raudenbush in de Educational Researcher van deze zomer, waarin hij aangeeft dat men de vraag of methodologische diversiteit wenselijk is, alleen kan beantwoorden als men zich eerst vergewist van de onderzoeksvragen die aan de orde zijn. Maar de uiteindelijke oorzaak-gevolgkwestie is alleen oplosbaar, zo stelt hij, door toepassing van het gerandomiseerde, gecontroleerde, eventueel groepsgewijs uitgevoerde experiment. Dat was ook de centrale boodschap van de sessie met de fraaie naam “Expanding the horizon for evidence based research”, waarin men ook epidemiologen had uitgenodigd om van hun ervaringen ter zake te leren. De centrale boodschap: er is een mix aan methoden in de eerste fases van elk onderzoek, vervolgens vindt een eerste reeks hypothesetoetsingen plaats met meer correlatieve technieken, dan wordt er kleinschalig geëxperimenteerd (werkt de interventie onder “laboratorium-achtige” condities als docenten het uitvoeren?), en als men de materie voldoende in de vingers heeft, wordt de interventie “opgeschaald” en vindt een grootschalig veldexperiment plaats. De grootschaligheid vloeit voort uit de gedachte dat door “randomisering” niet alleen de leerlingen, maar vooral ook de docenten en de scholen aan de diverse condities worden toegewezen. Vandaar de naam *cluster randomized*, waarbij het woord *cluster* dus verwijst naar het groepsgewijze (hele klassen, hele scholen met leerlingen)

karakter van het experiment. Dat experiment kan natuurlijk alleen maar plaatsvinden als iedereen (het onderwijsveld, de onderzoekers, en de subsidieverstrekkers) overtuigd is van het belang van het onderzoek. Daarna komen implementatiekwesties aan de orde, waarvoor wederom geëigende onderzoeksmethoden dienen te worden geselecteerd.

Over de opzet van het grootschalige experiment werden enkele praktische suggesties gedaan, zoals het werken met wachtlijstscholen die tijdelijk de controlegroep vormen, de zogenaamde ‘cross-over designs’, waarbij de ene groep eerst de ‘treatment’-conditie vormt en later de controlegroep, en de andere groep precies omgekeerd. Toepassingen daarvan werden in een andere sessie gedemonstreerd door C. Borman e.a. die de eerste positieve resultaten rapporteerden van een CRCT-evaluatie van Slavin’s Success for All, en door Nunnary, die een dergelijke opzet toepaste om een programma voor ‘accelerated reading’ te evalueren (en eveneens positieve resultaten kon melden). Het lijkt erop dat dergelijke programma’s binnenkort dus van een vijfsterrenstempel voorzien kunnen worden. Tijd om iets dergelijks ook in Nederland te gaan ondernemen. Om de bestrijding van onderwijskansen een nieuwe, gefundeerde impuls te kunnen geven, lijkt me zoiets wel degelijk wenselijk. Voor veel andere problemen in het onderwijs lijkt een Europees initiatief om een what works-catalogus aan te leggen, wenselijk; veel van die problemen zijn immers niet landgebonden.

Uit het enorme aanbod van de divisies lichten we verder dit jaar enkele hoogtepunten, waarbij de rapporteurs natuurlijk zo nu en dan ook enkele onderwerpen de revue laten passeren uit aanverwante Special Interests Groups (SIG’s). We beperken ons tot zes divisies, namelijk Administration, Curriculum, Learning and Instruction, Measurement and Research Methodology (annex hetgeen de National Council for Measurement in Education parallel aan de AERA organiseerde), School Evaluation and Program Development, en Teaching and Teacher Education.

Divisie A: Administration

*G. Kelchtermans en M. Simons
(Katholieke Universiteit Leuven)*

De impact van de doorgedreven ‘standards-based school improvement’ en in het bijzonder de sterk prescriptieve curricula die aan de scholen opgelegd worden in een aantal Amerikaanse staten, is verpletterend. Dat is de meest pregnante indruk die we overhouden aan de sessies over onderwijsbeleid, schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling (voornamelijk georganiseerd door divisie A (Administration), divisie L (Educational Policy and Politics) en verschillende SIG’s rond leiderschap, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling). Onderwijsstandaarden worden vertaald in curricula die uiterst strikt voorschrijven wat er op welk moment in de klassen dient te gebeuren. Bij controlebezoeken in de klas weet men vooraf – letterlijk – met welke bladzijde in het handboek die leerlingen op dat ogenblik (dag en uur) zouden moeten bezig zijn. Deze ‘teacher proof’-materialen garanderen goede resultaten op voorwaarde dat de leerkracht de handboekinstructies rigoures volgt. Deze “innovatiestrategie” grijpt niet alleen zeer diep in op het klas- en schoolgebeuren, maar ook op de professionele identiteit van de leerkrachten. Wie onderwijsdoelen nastreeft die niet stroken met deze voorschriften, of wil afwijken van het voorgeschreven lesmateriaal, riskeert zware sancties. Dit werd bijvoorbeeld – exemplarisch – erg duidelijk in een sessie met verschillende studies over de weerstand van leerkrachten tegen deze prescriptieve curricula. B. Achinstein (University of California, Santa Cruz) rapporteerde een onderzoek over beginnende leerkrachten die vanuit hun persoonlijke engagement in het beroep, zich niet zonder meer bij de prescriptie willen neerleggen en proberen in hun onderwijs een aantal aanpassingen, verrijkingen aan het programma door te voeren. Terwijl die geëngageerde weerstand enerzijds hoopvol is en blijk geeft van een volgehouden streven om als leerkrachten een bredere professionaliteit te realiseren, zijn anderzijds de gevolgen van de gekozen opstelling deprimerend: leerkrachten worden ontslagen of gedwongen naar andere educatieve functies te solliciteren.

Ook de verregaande gevolgen van de standaardisatie in het kader van de leerkrachtenopleiding werden herhaaldelijk ter sprake gebracht. De National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) vraagt van instellingen dat ze op een uiterst gedetailleerde manier, en volgens een aantal standaarden zichzelf evalueren in functie van het verwerven van een accreditatie. Volgens K. Heyning (University of Wisconsin-Whitewater) wordt hierdoor bij docenten en bij studenten (toekomstige leerkrachten) een reflectie over bepaalde standaarden en gewenste disposities tot stand gebracht. Deze reflectie is niet onschuldig en impliceert een soort van normalisering van de professionaliteit van leerkrachten. Bovendien wordt gereflecteerd over die zaken waarvan we verwachten/weten dat ze in de beoordeling een rol spelen. Aansluitend hierbij merkt L. Stone (University of North Carolina) op dat het accountability-systeem absurd wordt en dat we dingen gaan doen waarvan we eigenlijk weten dat ze geen betekenis hebben (maar die we desondanks toch doen). Volgens Stone: “one wonders if the process treats adults and adult complexity like the worst treatment of children.”

In zijn ‘keynote’-lezing “Ignoring the forest, blaming the trees. Our impoverished view of educational reform”, maakte D. Berliner (Arizona State University) een scherpe analyse van het onderwijsbeleid, waarbij hij onder meer de prescriptieve curricula in een breder perspectief plaatste. Zolang de sociaal-economische tegenstellingen, en meer bepaald de armoede van grote groepen gezinnen in de Amerikaanse samenleving, blijven wat ze zijn, zullen louter onderwijskundige interventies niet of nauwelijks tot een wezenlijke verbetering van de leerlingenresultaten leiden. De grote interesse van heel wat beleidsverantwoordelijken voor onderwijs en onderwijsvernieuwing is volgens de spreker ook ingegeven door het feit dat op die manier de fundamentele maatschappelijke vraagstukken niet aangepakt hoeven te worden. Investeren in het onderwijs is een veel goedkopere oplossing en biedt daarenboven het voordeel dat scholen en leerkrachten aangewezen kunnen worden als de schuldigen, wanneer de verhoopte resultaten uitblijven.

Vooral het feit dat hij zijn betoog onderbouwde met een hele waslijst van droge cijfers, afkomstig van onafhankelijke, internationale instellingen (bijv. OESO, UNESCO, enz.) en dus zelfs niet argumenteerde vanuit een of ander politiek of pedagogisch project, maakte de kritiek des te meer snijgend.

In andere lezingen waar wel vanuit alternatieve opvattingen een kritiek geformuleerd wordt, valt op dat men de nadruk legt op de nood aan een nieuwe publieke ruimte of op de democratisering van de beleidsvoering. S. Kattan (University of California, Berkeley) presenteerde bijvoorbeeld een boeiende narratieve analyse van de speeches van Bush in het kader van de No Child Left Behind-wet. Opvallend is het interpelleren van leerkrachten en studenten in termen van 'soldiers in the army of compassion' en de noodzaak 'to win the war against illiteracy here at home'. Niet alleen het dwingende karakter (armoede als de interne vijand en onderwijs als een wapen) kan ter discussie gesteld worden, maar ook de eenzijdigheid van de verwachte collectieve sociale identiteit (en vooral de wijze waarop het onderwijs en het onderwijsonderzoek opgeroepen worden te functioneren). Ook verschillende andere bijdragen onderschreven deze vaststellingen en argumenteerden waarom een realistisch en democratisch onderwijsbeleid dat niet enkel gericht is op output, van belang is. Ook al wordt ons op het beleidsniveau voorgehouden dat het onderwijs zich in een noodtoestand bevindt, het onderwijskundig onderzoek betreffende beleid moet een afstand bewaren en tot een eigen probleemdefiniëring durven komen. Een aantal sessies getuigden in elk geval van de wil en het voornemen dit te doen.

Divisie B: Curriculum studies

*J. J. H. van den Akker
(Universiteit Twente)*

Binnen het oceanische AERA-aanbod richt ik mijn aandacht op twee thema's die nadrukkelijk spelen in de context van ons Twentse curriculumonderzoek, waarin de interactie tussen curriculum-, docent- en schoolontwikkeling centraal staat.

Het eerste thema betreft de verhouding tussen overheidsbeleid en onderwijsverbetering op lokaal niveau. Er doen zich heftige debatten voor over de richting van het recente onderwijsbeleid in de VS. Sprekers als (onder meer) David Berliner, Richard Elmore en Andy Hargreaves lieten zich zeer kritisch uit over de torenhoge verwachtingen ten aanzien van de impact van het huidige (Amerikaanse) onderwijsbeleid (met als kernaanduiding No Child Left Behind (NCLB)) op daadwerkelijke verbetering van leerprestaties. De overheid overschat in veler ogen de mogelijkheden van specifieke onderwijsmaatregelen en onderschat de invloed van andere maatschappelijke, buitenschoolse factoren, zoals bijvoorbeeld armoede. Die hebben vaak veel meer invloed, maar overheidsinterventies daarin blijven achterwege. De druk op scholen via 'high stakes testing' en accountability negeert dat het bestaan van leerlingen genest is in gezinnen en buurten (dikwijls gescheiden naar klasse en ras) met bepaalde kenmerken (qua huisvesting, banen, cultuur) die weinig bevorderlijk zijn voor leren; 'Zip codes matter!' Dat frustreert scholen en leraren, omdat die weinig invloed op die maatschappelijke omgevingsfactoren kunnen uitoefenen, maar wel afgerekend worden op de consequenties ervan. Echter, zo sprak Berliner in het voetspoor van Basil Bernstein: "Educational reform cannot compensate for ravages of society."

Diverse sprekers wezen op het plafond-effect van de opgelegde standaardenbenadering: na drie, vier jaar stopt verbetering van leerlingsscores. Als belangrijke zwakte van NCLB wordt genoemd dat het frequente testen te veel een high-stakes-karakter heeft. Meer ruimte voor het eigenstandige professionele oordeel van leraren zou wijzer zijn (zie de voorzichtige Engelse trend dienaangaande). De overmatige accountability is niet alleen belastend, maar werkt ook contra-productief: (verdere) uitholling leraarstatus, groeiende lerarentekorten. Gepleit werd voor meer 'mutual accountability' waarbij met name de overheid zelf zich aan reële verplichtingen houdt. Een opvallende tendens is overigens dat lokale overheden (districten) ertoe neigen de druk vanuit de landelijke overheid alleen maar te verergeren. Men is

gericht op getrouwe naleving van de centrale eisen en op het pronken met hogere test-scores, om daarmee goedkeuring van publiek en lokale media te verkrijgen. Nu de uitwerking van het NCLB-beleid op de school- en klaspraktijk duidelijk merkbaar wordt, begint het verzet van de leraren echter in hoog tempo toe te nemen. Sommige Amerikaanse sprekers kijken lichtelijk hoopvol naar Engeland voor bescheiden reducties van het door-geslagen 'top down'-beleid. Wellicht zou men ter inspiratie nog wat verder Europa in mogen kijken, bijvoorbeeld naar landen als Finland en (ja, ook) Nederland, waar de leerlingprestaties naar internationale maatstaf goed zijn, maar er wel meer onderwijskundige ruimte is voor scholen en leraren.

Een tweede thema waar ik kort bij stil wil staan, betreft een trend die zich de laatste jaren krachtig lijkt door te zetten, namelijk die naar 'communities of practice' (COP's). Mede in reactie op het centralistische overheidsbeleid, zijn er veel pleidooien te beluisteren en inmiddels ook praktijkervaringen en onderzoeksbevindingen beschikbaar met betrekking tot onderwijsverbetering via lokale initiatieven in de vorm van 'collaborative, professional learning communities' (PLC's, in ons land veelal aangeduid als *kennisgemeenschappen*). Basisgedachte is dat onderwijsverbetering meer gebaat is bij het stimuleren en ondersteunen van verbeterwerk door scholen en samenwerkende leraren zelf dan bij pogingen problemen van bovenaf te 'fixen'. Ter rechtvaardiging van die trend was het overigens nuttig van een gereputeerde onderzoeker als Milbrey McLaughlin te vernemen dat evaluatieonderzoek naar PLC's inmiddels ruim empirisch bewijs levert voor hun bijdragen aan duurzame verbetering van leerlingresultaten.

In de soms overmatig modieuze Amerikaanse onderzoekswereld klonk het verstandige pleidooi (van o.a. Susan Wilson) voor het combineren van "oude" en "nieuwe" vormen van professionele ontwikkeling, die vaak onnodig tegenover elkaar worden gesteld (bijv. extern aanbod versus schoolintern, of informatieoverdracht versus handelen en reflectie, of eenmalige bijeenkomsten versus langdurige trajecten). Hoe dan ook werd onderstreept dat professionele ontwikkeling

gebaat is bij een directe koppeling tussen scholingsactiviteiten en klaspraktijk. Tevens dient men zich (meer) rekenschap te geven van de verschillende situaties en stadia waarin leraren zich bevinden. Maatwerk is dus gewenst, te meer daar leraren dikwijls met zeer uiteenlopende eisen te maken krijgen, bijvoorbeeld zowel ingrijpende vakdidactische veranderingen realiseren als uitvoerig rekenschap afleggen over testresultaten van leerlingen. Die soms conflicterende eisen zijn niet alleen van de overheid afkomstig, maar worden in toenemende mate ook gesteld door ambitieuze schoolleiders die voortdurend de 'latest and greatest' aan onderwijsmodes willen invoeren. Hargreaves had natuurlijk weer een fraaie term voor dat amechtige verschijnsel: 'repetitive change syndrom'. Leraren zouden er verstandig aan doen geen passieve consumenten van professionele ontwikkeling te zijn, maar zich op te stellen als actieve en kritische deelnemers die ook bereid zijn zich te laten aanspreken op hun intellectuele bekwaamheid, bijvoorbeeld door zelf ontwerpen en reflectierollen te vervullen. COP's kunnen in de context van lokale innovatie meerdere functies vervullen: allerlei deelnemers in hun verschillende rollen (naast docenten ook schoolleiders, bestuurders en externe begeleiders) bijeenbrengen; materiële, sociale en kennisbronnen mobiliseren en combineren; gemeenschappelijke capaciteitsopbouw en verantwoordelijkheid bevorderen; en 'last but not least': aan leraren morele steun verschaffen in een verwarrend en soms als onderdrukkend ervaren beleidsklimaat.

Overigens blijkt dat laatste element relevant in het gure Amerikaanse onderwijsbeleid; hopelijk is het wat minder urgent in onze lage landen.

Divisie C: Learning and Instruction

M. P. C. van der Werf

(Rijksuniversiteit Groningen)

Binnen de omvangrijke divisie C heb ik gekozen voor het bijwonen van sessies in de sectie "Cognitieve, sociale en emotionele processen", onderwerpen die het meest aansluiten bij het eigen onderzoeksprogramma.

Het onderzoek in de sectie "Cognitieve,

sociale en motivationele processen” is gecentreerd rond het motivatieonderzoek. Dit onderzoek is zeer gefragmenteerd, en er wordt een brede range aan concepten gehanteerd die voortkomen uit verschillende typen motiatietheorieën. Toch zijn er, achteraf gezien, wel enige lijnen in het onderzoek te ontdekken. Een eerste lijn betreft de typen motiatietheorieën die in de presentaties waren te onderscheiden. Het eerste te onderscheiden type theorie richt zich op opvattingen over eigen competenties en succesverwachtingen (onder andere ‘self-efficacy’). Het tweede type richt zich op redenen om zich in taken te begeven, met concepten zoals *values*, *intrinsieke* en *extrinsieke motivatie*, *interessen* en *doelen*. Het derde type theorieën integreert *values* en verwachtingen, en het vierde type, ook wel de sociaal-cognitieve benadering van motivatie genoemd, legt het verband tussen motivationele en cognitieve processen. De sociaal-cognitieve benadering was het sterkst vertegenwoordigd in de betreffende sectie, maar opvallend was ook de ruime aandacht voor onderzoek naar doelen en doeloriëntaties (‘mastery goals’ versus ‘performance goals’). Nog opvallender vond ik echter dat in de meeste presentaties sprake was van integratie van de diverse typen theorieën, waarbij ook de rol van emoties zoals stemming, gevoel en tevredenheid werd onderzocht.

Een tweede lijn die in de presentaties viel te ontdekken, betreft de plaats die motivatie in het onderzoek inneemt. Het meeste onderzoek dat werd gepresenteerd, was gericht op het verklaren van motivatie, waarin dus motivationele concepten de afhankelijke variabele waren. En waar tot voor kort de verklaringen vooral werden gezocht in individuele verschillen, was er dit jaar pregnant aandacht voor de rol van de (klas)context, zoals leerkracht-leerlinginteracties, relaties met klasgenoten, en kenmerken van de taken. Ook aan de interactie tussen de klascontext en individuele kenmerken werd aandacht besteed, evenals aan de rol van emoties. Het onderzoek waarin motivatieconcepten de predictorvariabele waren, betrof het voorspellen van diverse soorten academisch gedrag, zoals engagement, vakken- of studiekeuzen en prestaties. In veel gevallen functioneerden daarbij zelfregulatie en metacognitie als inter-

mediërende, verklarende factoren tussen de meer ‘trait’-achtige concepten, zoals doelen of interesses, en academisch gedrag. Ook in dit type onderzoek was er aandacht voor emoties.

De totaalindruk die ik van het gepresenteerde onderzoek heb overgehouden, is dat er zo langzamerhand meer conceptuele helderheid in de gehanteerde theoretische concepten komt, en dat er in hoge mate sprake is van integratie van theoretische benaderingen van het concept *motivatie*. Daarnaast is duidelijk vooruitgang te constateren met betrekking tot integratie tussen emotie en motivatie, en tussen motivatie en cognitie. Wat dit laatste betreft, beperkt de cognitiekant zich echter nog vrijwel uitsluitend tot metacognitie en zelfregulatie, al dan niet als mediërende factoren voor het verklaren van de relatie tussen motivatie en academische prestaties. Er wordt nog maar weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen motivationele factoren en cognitieve informatieverwerkingsprocessen, zoals aandacht, activatie, verwerving en ontwikkeling van kennis, of redeneren en denken. Het symposium dat over deze relaties werd gepresenteerd, georganiseerd door Yun Dai (zie ook het boek van Dai & Sternberg uit 2004, getiteld “Motivation, emotion, and cognition”), was in dit opzicht een teleurstellende ervaring, omdat het zich beperkte tot een conceptuele discussie, zonder dat empirisch onderzoek werd gepresenteerd. Het symposium, waarin ook nog sprake was van integratie met neurologische processen, trok zoveel publiek (vermoedelijk vanwege de beroemde Bransford die het had georganiseerd), dat de zaal veel te klein was en er voor menig bezoeker geen plaats meer beschikbaar was.

Ten slotte is het me opgevallen dat de methodologische kwaliteit van het motivatieonderzoek nog aanzienlijk verbeterd kan worden. In veel gevallen betreft het correlatief onderzoek zonder adequate controles voor relevante kenmerken van de onderzoeksgroep, en waarbij zelden sprake is van longitudinale gegevens. Hierdoor is het erg moeilijk om na te gaan wat de wisselwerking is tussen motivationele, emotionele en cognitieve concepten. Ook valt op dat meerniveauanalyses zelden of nooit worden gedaan,

zelfs niet in onderzoek waarin de rol van de klascontext wordt onderzocht. Op dat punt lopen we in Nederland (en sinds kort ook in Duitsland, zoals me onlangs op de EARLI is opgevallen) op het terrein van motivatie-onderzoek voor.

Divisie D: Measurement and Research Methodology

G. G. H. Jansen

(Rijksuniversiteit Groningen)

In de toespraak van Marilyn Cochran-Smith, de president van de AERA, werd erop gewezen dat veel wetenschappers op het terrein van onderwijsonderzoek bezorgd zijn ten aanzien van de gevolgen van de toenemende etnische, culturele en linguïstische diversiteit van leerlingen voor gelijke kansen in en kwaliteit van het onderwijs. Alhoewel de meeste onderzoekers, en anderen die beroepsmatig bij het onderwijs betrokken zijn, het wel eens zijn over de noodzaak van accountability, is er geen overeenstemming over waar bijvoorbeeld leerlingen en docenten verantwoordelijk voor kunnen worden gehouden, en hoe kan worden vastgesteld of ze aan de eisen voldoen. Sommigen leggen daarbij de nadruk op tests als de hoeksteen voor een beleid gericht op het handhaven van kwalitatief goed onderwijs, anderen zijn van mening dat een eenzijdige nadruk op “tests en testen” juist ten koste gaat van de aandacht voor de sociale en politieke componenten van gelijke kansen en accountability-kwesties.

De vice-president van divisie D (Measurement and Research Methodology), Mark Reckase, stelde in de voorjaarsnieuwsbrief aan de orde wat de rol van de AERA zou moeten zijn ten aanzien van “onderwijspolitiek”. Zou de organisatie bijvoorbeeld uitspraken moeten doen over politiek getinte onderwijsissues? Hij stelt uiteraard dat dit geen eenvoudige kwestie is. Uitspraken van een onderzoeksorganisatie dienen te worden gestuurd door gezonde onderzoeksresultaten die aanleiding geven tot heldere conclusies. Er zijn maar weinig kwesties die zo eenvoudig zijn en waarover zulke heldere eenduidige onderzoeksresultaten beschikbaar zijn dat die in een korte verklaring kunnen wor-

den gevat. Zelfs relatief simpele zaken als groeps-grootte lenen zich niet voor korte, eenduidige uitspraken. Reckase gaf overigens de aanbeveling hierover te discussiëren tijdens de receptie. In de presentaties in Divisie D was van de discussie over bovengenoemde onderwerpen minder te bespeuren. In 2000, bijvoorbeeld, stond de AERA-conferentie vrijwel volledig in het teken van een sterk gepolariseerde discussie rond accountability. Voor 2005 gold dat van de ongeveer 50 sessies van divisie D, er twee expliciet verwezen naar respectievelijk de ‘performance gap’, waarbij onder andere James Popham, die op dit terrein al eerder van zich heeft doen spreken, betrokken was, en naar ‘fairness and equity’. Naast twee sessies gewijd aan ‘differential item functioning’ (DIF, dat wil zeggen dat toetsitems zich niet voor elke groep leerlingen identiek gedragen) vertoonden de overige sessies een diversiteit die niet samen valt te vatten.

Voor nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de psychometrie moeten we echter naar de NCME-conferentie die parallel met de AERA (op dinsdag t/m donderdag) werd georganiseerd. Voorafgaand aan de NCME-conferentie werden er trainingsessies georganiseerd op zondag en maandag. Eén daarvan, getiteld “Accommodations – measurement and policy perspectives” (N. Gregg e.a.), beoogde de onderzoeker in te leiden in de hoofdlijnen van de discussie van ‘state-of-the-art’ onderzoek op het terrein van DIF, portfolio-beoordeling en andere alternatieven gericht op het omgaan met diversiteit onder de lerenden. De meeste andere waren gericht op meer specifiek psychometrische onderwerpen, waaronder het equivaleren van tests (P. Holland e.a.) en cognitieve diagnose met behulp van latente-variabelemodellen (J. Douglas e.a.). Ook bij de papersessies was een groot aantal bijdragen gewijd aan verbeteringen van equivaleringsmethoden; methoden voor het verbeteren van de diagnostische waarde van tests, onder andere in grootschalige testprogramma’s (Gierl, e.a.); methoden voor het bepalen van standaarden, waaronder de ‘bookmark’-methode; en de geautomatiseerde scoring van essaytests.

Wat betreft equivaleringsmethoden was er onder andere een volledige sessie rond

Hollands "Kernel method of test equating". In het diagnostiekkader noem ik het paper van Thissen en Edwards, waarin scores worden geschat voor relevante deelvaardigheden op basis van niet-overlappende itemsets die elk op zich te klein zijn om betrouwbare scores op te leveren met conventionele methoden, met behulp van multidimensionele Item Response Theorie (MIRT), en een paper van R. Luecht, dat handelde over de vraag hoe informatie te verkrijgen is uit de afleiders bij meerkeuzevragen. K. Tatsuoaka en haar medewerkers houden zich al jaren bezig met het bestuderen van oplossingsstrategieën, vooral in het kader van wiskundetests, en presenterden hun meest recente werk op dit gebied.

Een relatief nieuw onderwerp betreft de beveiliging van itempools: Hoe voorkom je dat kandidaten kennis krijgen van de vragen (ver) voor de toetsafname? Dit blijkt met name daar waar sprake is van zogenaamde high-stakes-tests een ernstig probleem te worden. Opmerkelijk was tevens de toenemende belangstelling voor andere kenmerken van testgedrag dan de correctheid van de itemantwoorden. Dit is eveneens een gevolg van de toename in het gebruik van testafname per computer. Bij een dergelijke testafname is het mogelijk om meer aspecten van responsegedrag te registreren dan alleen de itemantwoorden, zoals bijvoorbeeld de responsetijden. In het symposium van S. Wise "The implication of item response time for test score validity in computer based tests" vonden vijf presentaties plaats. Wise en Kong introduceerden het begrip *response time effort*, de tijd die een persoon investeert om een testitem op te lossen, als een mogelijkheid om motivatie te meten. Wanneer studenten ongemotiveerd zijn, geven hun testcores een onderschatting van hun vaardigheidsniveau, waardoor de testvaliditeit achteruitgaat. J. Cronin e.a. gebruiken responsetijden om hiervoor te corrigeren.

Tot besluit: De NCME-meeting was zeer interessant, terwijl divisie D van de AERA dit jaar hierbij vergeleken wat achterbleef.

Divisie H: School Evaluation and Program Development

P. van Petegem

(Universiteit van Antwerpen)

Het aantal presentaties en discussies binnen divisie H (School Evaluation and Program Development) zit de voorbije jaren duidelijk in de lift. Daarbij doet zich een aantal trends voor, waar we kort op willen ingaan. Een aantal concepten komen steeds terug: de analyse van leerlingresultaten op centrale examens, de impact en toetsing van onderwijsinnovaties op het niveau van het functioneren van de school of op het niveau van het curriculum. Daar waar tot enkele jaren geleden de analyse van de studentenresultaten de meeste aandacht kreeg, stellen we nu vast dat het accent meer komt te liggen op de verklaring van vastgestelde verschillen op klas-, school-, districts- en staatsniveau. De focus van de verklaringsbasis verbreedt, scholen en districten worden op een meer integrale manier bestudeerd en de kwaliteit van de designs verbeterd. Ook de technieken evolueren; zo werden dit jaar papers gepresenteerd waarbij artificiële intelligentie wordt ingezet of 'data-mining'-technieken worden gebruikt voor analyses van de toegevoegde waarde ('value added') van de leerkracht. Doel van dit alles is, te komen tot gedegen informatie die direct toepasbaar is op de diverse beleidsniveaus.

Sommige thema's duisteren ook weg: de aandacht voor de effecten van de No Child Left Behind-wet (NCLB, 2002) op het (openbaar) onderwijs is fel verminderd, al wordt er nog wel een stevige discussie gevoerd over het onderliggende sturingsmodel. Deze wet heeft tot doel om scholen, districten en staten verantwoording te laten afleggen voor de leerlingprestaties van verschillende doelgroepen van studenten: etnische groepen, leerlingen met bijzondere noden, economisch benadeelde studenten. Vermeldenswaardig is dat er wel aandacht wordt besteed aan initiatieven die vergelijkbaar zijn met NCLB in diverse buitenland. In een symposium ging de aandacht naar de wijze waarop Canada, Honduras, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten de verschillen tussen verschillende doelgroepen proberen te dichten. Crossnationaal onderzoek biedt een toege-

voegde waarde voor de ontwikkeling in dit onderzoeksdomein, al was het maar om aan te tonen dat factoren ‘do not travel’, en om waakzaam te worden voor de impact van de beleidscontext op macroniveau.

Het American Institute for Research stelde in een van de symposia de resultaten voor van een grootschalig longitudinaal onderzoek naar de implementatie van een comprehensief onderwijssysteem (CSR, ofwel ‘comprehensive school reform’). Omwille van het “comprehensive” karakter van de opzet, gaan we er graag wat dieper op in. Het voorgestelde onderzoek is zowel kwantitatief als kwalitatief van aard en peilt naar gedrag, beslissingen, processen en resultaten, opgezet in een quasi-experimenteel design. De mate van invoering van de CSR situeert zich in de loop van de tijd en al naargelang van de ontwikkelingen op school op verschillende niveaus: adoptie, implementatie en duurzame invoering (‘sustainability’). De ganse levenscyclus van de innovatie werd in de experimentele scholen bestudeerd, en vergeleken met scholen uit de controleconditie. Binnen dit brede verhaal kwamen verschillende perspectieven aan bod. Op basis van een kwalitatieve, vergelijkende casestudie werd nagegaan hoe verschillende ‘stakeholders’ de comprehensivering begrepen, en hoe de context een impact uitoefende op de innovatie. Niet onverwacht, blijkt bij de adoptiefase de schoolleiding een cruciale rol te spelen, maar evenzeer zijn van belang de mate waarin de vernieuwing aansluit bij bestaande programma’s (wat herkenbaarheid teweeg brengt bij leerkrachten) en de kwaliteit van de ondersteuning(sdiensten) bij de invoering van de vernieuwing.

Ook tijdens de implementatiefase blijkt de schoolleiding een cruciale rol te spelen, alsook de mate waarin leerkrachten in staat zijn (worden gesteld) een professionele gemeenschap te vormen en van daaruit zich gedragen weten om de implementatie effectief in te voeren.

Wellicht de grootste uitdaging voor elke innovatie is het bewaken van de duurzaamheid opdat er substantiële effecten kunnen worden gegenereerd. De cruciale vraag ten aanzien van de vernieuwing is wat er uiteindelijk op middellange en lange termijn kan verduurzaamd worden. Eén van de papers van het symposium rapporteerde daarom

over risicofactoren voor discontinuïteit bij het invoeren van een innovatie, als tegengesteld concept van duurzaamheid.

Overheen de verschillende papers werd duidelijk dat de duur van de invoering van de vernieuwing een belangrijke verklarende variabele is voor het bereikte niveau (adoptie, implementatie, duurzame invoering). Innovaties moeten tijd krijgen om ingevoerd te kunnen worden en te “effectueren”. Wat de effecten betreft, blijken er geen significante verschillen te zijn in groei voor wiskunde en lezen tussen de scholen waarin de vernieuwing werd doorgevoerd en de controlegroep. Als echter het implementatieniveau wordt verdisconteerd, blijkt de groei groter te zijn in de scholen van de experimentele conditie in vergelijking met die van de controleconditie. Inzake olievlekwerking wijzen de onderzoekers erop dat een implementatie (met gunstig vastgestelde gevolgen) in de set experimentele scholen niet zonder meer veralgemeend kan worden naar (alle) andere scholen.

Tot slot blijkt ook dat verschillende vernieuwingen tegelijkertijd loslaten op de onderwijspraktijk, nadelige gevolgen kan hebben. In dit geval werd vastgesteld dat de doelen van de NCLB-beweging niet altijd concorderen met de doelen van de invoering van de CSR. Dit leidt tot nadelige effecten waar uiteindelijk de onderwijspraktijk zelf niet beter van wordt.

Er kunnen tal van lessen worden getrokken, zowel voor het Nederlandse als voor het Vlaamse onderwijsbeleid. Hiermee wordt meteen aangetoond dat de AERA zowel voor de ontwikkelingen binnen het onderzoeksbedrijf als voor beleidsmakers (op diverse niveaus) tot wetenschappelijk onderbouwde inspiratie kan bieden. Mijn conclusie luidt dat de Montreal-conferentie van de AERA, en meer specifiek de activiteiten van divisie H, geslaagd kunnen genoemd worden.

Divisie K: Teaching and Teacher Education

D. Beijaard

(Rijksuniversiteit Groningen)

Het aanbod binnen de divisie K was ook deze keer weer enorm. Het viel me op dat bepaalde ‘topics’, zoals de rol van portfolio’s in de

lerarenopleiding en reflectie door aanstaande leraren, minder aan de orde waren dan tijdens voorgaande conferenties. Ook viel op dat er minder dan voorheen werd gepresenteerd over actieonderzoek door leraren. Betrekkelijk nieuwe topics vielen eveneens te bespeuren, waaronder de 'pedagogy' van lerarenopleiders. De aandacht gaat daarbij uit naar de kennis en didactiek die belangrijk zijn voor het opleiden van leraren. Veel onderzoek hiernaar neemt de vorm aan van 'self-studies'. Wat me echter het meest opviel, was het grote aantal keren dat het begrip *kwaliteit* voorkwam in de titels van papersessies en symposia. Mogelijk hangt dit samen met het begrip *accountability* in de ondertitel van het thema van het congres. Een mogelijke verklaring hiervoor zou ook te maken kunnen hebben met de in 2002 door Bush onderkende No Child Left Behind-wet. In deze wet wordt expliciet ingegaan op 'high quality teachers', leraren dus die gecertificeerd zijn en beschikken over een solide kennis van de inhoud van het vak(gebied) waarin zij lesgeven. In veel presentaties werd ook nadrukkelijk naar deze wet verwezen.

In de eerste sessie die ik bijwoonde, werd de kwaliteit van leraren belicht vanuit diverse invalshoeken. G. Fenstermacher deed dat bijvoorbeeld vanuit een filosofisch perspectief. Hij is van mening dat je de kwaliteit van een leraar moet zien in termen van de taak van de leraar en in diens bijdrage aan het leveren van prestaties door leerlingen. Dan nog is niet zonder meer duidelijk wat kwaliteit inhoudt; referentiekaders of onderzoeksprogramma's van waaruit naar deze twee aspecten wordt gekeken, geven daar een eigen inkleuring aan. Een andere invalshoek ten aanzien van de kwaliteit van leraren werd gepresenteerd door L. Bond, werkzaam voor de National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). Hij ging in op de vraag waarin door de NBPTS gecertificeerde leraren verschillen van leraren die een dergelijke certificering niet hebben ondergaan. Het blijkt dat NBPTS-gecertificeerde leraren op een flink aantal dimensies hogere scores krijgen van beoordelaars dan hun niet-gecertificeerde collega's. De bepaling van kwaliteit is in dit verband niet zonder problemen: kan bijvoorbeeld iemand uit een dorpje in de

bergen een leraar uit de binnenstad van New York beoordelen? Kortom, de context is belangrijk bij het bepalen van de kwaliteit van leraren. T. Howard benadrukte in zijn presentatie de rol van de context en pleitte onder andere voor de aandacht van 'culture' in de opleiding van leraren. In de discussie die op de presentaties volgde, werd nog eens nadrukkelijk gesteld dat het begrip *kwaliteit* flexibel gehanteerd moet worden. De vraag wie nu quality teachers zijn, bleef uiteindelijk onbeantwoord. D. Berliner, discussiënt bij deze sessie, stelde dat je een leraar in ieder geval veelvuldig moet observeren in allerlei klassen waarin hij/zij lesgeeft om werkelijk kwaliteit te kunnen vaststellen. Daarmee leverde hij indirect kritiek op de manier waarop de NBPTS leraren certificeert.

Diverse sessies waren er over de alternatieve certificering van leraren. Dit fenomeen doet zich ook in Nederland voor (zij-instromers in het beroep), maar is vanwege grote leraarstekorten in de VS veel belangrijker dan bij ons. In de twee sessies die ik bijwoonde, werden resultaten gepresenteerd van onderzoek naar percepties van deze alternatief gecertificeerde leraren van elementen van de door hen gevolgde programma's. De aanwezigheid van een goede mentor in de school is volgens deze leraren cruciaal voor het leren lesgeven. Dit betreft vooral de ondersteuning bij het plannen van lessen. Kennis van instructietechnieken, het maken van toetsen en dergelijke, is voor deze leraren eveneens belangrijk. Deze kennis kun je in hun ogen het best opdoen tijdens cursussen verzorgd door lerarenopleidingen. Uit de presentatie van D. Humphrey kwam naar voren dat leraren die een alternatief programma hebben gevolgd, zich door dit programma vooral hebben ontwikkeld op het terrein van instructietechnieken en klassenmanagement. De resultaten van zijn onderzoek wijzen op het belang van een lerarenopleiding voor de professionele ontwikkeling van deze doelgroep. Dit druipt in tegen de opvatting van sommigen dat zij-instromers vanwege hun elders verworven competenties het beroep vooral in de praktijk moeten leren. Probleem is wel dat leraren verschillen in hun waardering van programma's. Sommige programma's krijgen een hoge waardering, andere

een lage. Opnieuw komt hier de rol van de lerarenopleiding om de hoek kijken: programma's zijn duidelijk minder oppervlakkig en minder traditioneel van aard als er sprake is van een duidelijke regie en controle van de lerarenopleiding op de uitvoering van de programma's. Het blijkt echter niet eenvoudig te zijn om een antwoord te geven op de vraag wat nu een goed programma is. Gesuggereerd werd nog wel dat de impact van programma's verbeterd zou kunnen worden door een betere 'matching' van karakteristieken van desbetreffende leraren aan programmacomponenten. D. Bieler, discussiant bij een van de sessies, twijfelde een beetje aan de grote ophef die wordt gemaakt over alternatieve certificeringsprogramma's, omdat commentaren van leraren op en hun ervaringen met deze programma's sterk overeenkomen met die van leraren die een reguliere opleiding hebben gevolgd.

Interessant was ook een sessie waarin gerapporteerd werd over evaluatieonderzoek naar de kwaliteit van professionele ontwikkeling. Wil professionele ontwikkeling effectief zijn, dan is het belangrijk dat deze een inhoudelijke focus heeft, samenhang vertoont, en zich kenmerkt door actief leren. Ingegaan werd voorts op diverse instrumenten voor het verzamelen van data bij leraren over het effect van hun professionele ontwikkeling. L. Desimone rapporteerde over het gebruik van surveys hiervoor. Met name vragen naar de impact van professionele ontwikkeling en tot welke veranderingen deze heeft geleid, zijn moeilijk in een survey te stellen. Ze leiden al gauw tot antwoorden als "nuttig", "leuk" e.d. Leraren vragen om met regelmaat in een logboek te schrijven, leidt tot een beter inzicht in deze zaken, aldus M. Garet. Hij heeft hiervoor een web-gebaseerd Professional Development Activity Log (PDAL) ontwikkeld waarin leraren gedurende 15 maanden iedere maand moesten schrijven over hun professionele ontwikkeling. Ook deze methode heeft echter nadelen (retrospectieve data en erg docentafhankelijk). In het algemeen is nog behoorlijk onduidelijk welke methoden geschikt zijn om het effect van professionele ontwikkeling vast te stellen, dus welke methoden het best passen bij het onderzoek naar afzonderlijke componenten van professionele ontwikkeling.

Verder was er een aantal sessies over de (ontwikkeling van de) professionele identiteit van leraren. Mede als gevolg van ontwikkelingen rondom accountability, 'standards' en dergelijke is de identiteit van leraren momenteel een belangrijk issue. Door ontwikkelingen van buitenaf staat de professionele identiteit van ervaren leraren onder druk. Centrale vraag is hoe je de persoonlijke interpretaties van deze leraren van hun werk in harmonie laat zijn met de realiteit op het niveau van de school en de samenleving. Ten aanzien van leraren in opleiding zijn diverse onderzoekers van mening dat de kern van een lerarenopleiding betrekking moet hebben op de verandering van identiteit. In het algemeen wordt geconstateerd dat er te weinig gelegenheden worden gecreëerd voor de ontwikkeling van professionele identiteit. P. Jenlink, discussiant bij een van de sessies over professionele identiteit, stelde dat het belangrijk is om meer zicht te krijgen op factoren die een risico vormen voor de professionele identiteit van leraren, zowel op microniveau (de leraar als persoon) als op macroniveau (in het kader van innovaties).

In de VS wordt aan de begeleiding van beginnende leraren momenteel veel aandacht besteed, dus aan leraren die net de opleiding hebben verlaten en zelfstandig het beroep uitoefenen. Was dit voorheen vooral bedoeld om leraren te ondersteunen bij hun "praktijkschok", nu komt er ook een politiek doel bij kijken. In bepaalde wijken van grote steden verlaat bijna 80% van de leraren het beroep binnen enkele jaren na aanstelling. Een leraar is pas een goede leraar na een aantal jaren ervaring in de praktijk. Snel uitstromen uit het beroep houdt in dat veel kinderen dus nooit een goede leraar krijgen, terwijl ze die zo nodig hebben. Een goede begeleiding op school in de vorm van inductieprogramma's zou de vroege en massale uitstroom uit het beroep moeten tegengaan. Er is een complex aan persoons-, programma- en contextvariabelen in het geding, waardoor het niet eenvoudig is om te bepalen waaruit een goede begeleiding van beginnende leraren in de school moet bestaan. In diverse presentaties kwam naar voren dat beginnende leraren profijt hebben van observaties bij collega's, feedback die ze van collega's krijgen en van

de mogelijkheid om deel uit te maken van een groep collega's die elkaars 'critical friend' zijn. Daarnaast werden nog tal van andere suggesties gedaan, maar daarvan is niet empirisch vastgesteld dat die ook werkelijk van belang zijn. De boodschap van discussiant M. Sjank bij een van de sessies was duidelijk: pas er voor op om dingen belangrijk te vinden voor beginnende leraren die niet van belang zijn voor de schoolcontext, wees realistisch.

Naar verhouding was er een groot aantal sessies waarin de relatie tussen de kwaliteit c.q. expertise van leraren en de prestaties van leerlingen centraal stond. Opnieuw stonden onder andere NBPTS-gecertificeerde leraren centraal, maar nu op grond van de vraag of zij betere leerlingprestaties bewerkstelligen dan niet-gecertificeerde leraren. Uiteindelijk kon deze vraag niet beantwoord worden, omdat gecertificeerde leraren vaak op de betere scholen werken en omdat het certificeringsproces op zichzelf ook invloed uitoefent op leraren. Uit een "tegenonderzoek" bleek voorts dat niet-gecertificeerde leraren die werken in goede scholen weer betere resultaten bij leerlingen bewerkstelligen dan hun NBPTS-gecertificeerde collega's. In dit type onderzoek is het volgens S. Archibald belangrijk om de ervaring van leraren onder controle te houden en schoolfactoren en achtergronden van leerlingen in het onderzoek mee te nemen. De indruk bestaat dat velen die dit type onderzoek doen, deze mening delen. Er blijven echter ook onderzoekers die zeer stellig zijn en zich openlijk afvragen of we wel indicatoren voor kwaliteit van leraren nodig hebben door te zeggen: "...kijk gewoon naar de scores van leerlingen op tests!" De komende jaren zullen hierover nog veel discussies worden gevoerd in de VS.

Enkele laatste sessies die ik bijwoonde, gingen over de kwaliteit van de lerarenopleiding. J. Lewis presenteerde een onderzoek naar de vraag hoe aanstaande leraren beter geleerd kan worden om diepgaand te analyseren en reflecteren. Om dit te bereiken, moeten aanstaande leraren volgens haar meer aandacht hebben voor het leren van leerlingen en betere bewijzen van bekwaamheid verzamelen in relatie tot de vereiste competenties. Ook moet in de opleiding meer aan-

dacht besteed worden aan de bekwaamheid om te reflecteren en aan de processen die daarbij horen. Er is nu meer aandacht voor het opdoen van praktijkervaringen, maar zijn het wel de juiste ervaringen? Zien we aanstaande leraren nog wel als leerders en creëren we daarvoor wel voldoende mogelijkheden in scholen? Met name D. Carroll liet zich hier nogal negatief over uit. Uit zijn onderzoek kwam naar voren dat lerarenopleidingen en scholen nog veel moeten realiseren om gezamenlijk vorm te geven aan een goede professionele ontwikkeling van aanstaande leraren. In het verlengde hiervan werd onder meer ingegaan op de vraag of er wel voldoende ruimte en tijd is in de lerarenopleiding om aandacht te besteden aan disposities van aanstaande leraren. Disposities representeren interne zaken die als het ware onder kennis en aan de basis van het handelen liggen. Het is daarom belangrijk aanstaande leraren hun eigen disposities te laten exploreren en hen daaraan te laten werken. Het betreft een thematiek waarmee iedere lerarenopleider in de praktijk geconfronteerd wordt, maar waarover we eigenlijk nog heel weinig weten, zowel vanuit conceptueel als vanuit opleidingsdidactisch gezichtspunt.

Al met al heb ik dus veel sessies gevolgd waarin de kwaliteit van de leraar, de lerarenopleiding en onderwijsprogramma's centraal stonden. Hoewel *kwaliteit* een uitermate lastig begrip is, werd wel duidelijk dat in de divisie K een andere wind is gaan waaien. Er is duidelijk meer dan voorheen behoefte aan onderzoek waar de praktijk ook echt iets aan heeft. Dit is een goed streven, hoewel uiteraard niet elk onderzoek onmiddellijk relevant voor de praktijk hoeft te zijn, en kan zijn.

Aan dit verslag hebben meegewerkt

J. J. H. van den Akker, D. Beijgaard, R. J. Bosker, G. G. H. Jansen, G. Kelchtermans, P. van Petegem, M. Simons en M. P. C. van der Werf

Eindredactie

R. J. Bosker