

Het congres van de American Educational Research Association in Chicago, 2003

Inleiding

(Th. Wubbels, Universiteit Utrecht)

In het verslag van het vorig jaar van het Congres van de American Educational Research Association (AERA) in 2002 werd door Glas als indruk gegeven dat er wellicht een lichte teruggang in het aantal deelnemers was opgetreden. Afgaand op zijn schatting van het aantal sessies van ongeveer 1300 in 2002, was het congres in 2003 een stuk groter: 1802 sessies stonden er op het programma en ik denk dat dit een nieuw record is. Het contingent Nederlandse congresgangers was beduidend kleiner dan andere jaren en ik heb dan ook meer mijn best moeten doen om chroniqueurs te bemachtigen. Desondanks heb ik uiteindelijk met voldoende succes een beroep op de aanwezige collega's kunnen doen. Verschillende Nederlandse betrokkenen bij het onderwijsonderzoek besloten op een vrij laat moment niet naar Chicago af te reizen. Sommigen deden dat vanwege de dreiging voor de eigen veiligheid die uitging van de oorlog in Irak die een maand eerder was uitbroken, anderen om een politiek signaal af te geven. Op het congres zelf heeft een dergelijk signaal gezien de massaliteit van het congres en het grote aantal buitenlanders dat wel aanwezig was, geen enkele invloed gehad. In veel gesprekken tussen Nederlanders in Chicago speelde de oorlog een rol, des te opvallender was het dat er door onze Amerikaanse collega's vrijwel niet spontaan met buitenlanders over werd gesproken. Er werd wel een aparte sessie, die op het laatste moment aan het programma was toegevoegd, aan Irak gewijd: Sonia Nieto, Joel Spring, Fazal Rizvi en Beverly Gordon gaven onder leiding van Courtney Cazden hun visie op "The Impact of the War in Iraq on Education and Educational Research". Voor het overige ging de conferentie z'n gang alsof er geen (boze) buitenwereld bestond met dezelfde

typen sessies, dezelfde drukte en dezelfde discussies als andere jaren.

Mij viel op - en andere congresgangers bevestigden dit - dat de organisatie minder dan in andere jaren in staat was geweest de populariteit van sessies vooraf afdoende in te schatten. Veel vaker dan anders kwam ik in slecht gevulde grote zalen, terwijl ik andere sessies, bijvoorbeeld die over leraren en lerarenopleiding, op de gang moest volgen, omdat die in piepkleine zaaltjes waren geprogrammeerd. Eén duidelijk overheersende trend in de populariteit heb ik niet kunnen vinden of het moest zijn de belangstelling voor onderzoek aan en door practici. Nadat in het onderzoek naar de leraar het al enkele jaren gebruik is om de praktijkkennis van leraren te expliciteren of af te tappen en hen soms ook zelf op het congres daarover aan het woord te laten, en nadat lerarenopleiders al geruime tijd hun eigen ervaringen als waren het onderzoekresultaten in sessies vertellen, zien we dit nu ook bij sessies over het schoolleiderschap gebeuren. De aandacht die nodig is voor adequate onderzoeksmethoden om de kwaliteit van deze onderzoeksresultaten te garanderen, begint gelukkig wat meer op de agenda te komen, maar er zijn nog steeds sessies waarin 'narratives' zonder enige kwaliteitsgarantie gepresenteerd worden als generaliseerbare resultaten.

Het thema van deze aflevering van het AERA-congres was "Accountability for Educational Quality: Shared Responsibility" en dit werd onder meer geplaatst in het teken van de onderwijsbeleidsagenda van de regering Bush "No Child Left Behind", met zijn nadruk op verbetering van onderwijskansen voor kinderen in achterstandsituaties. Duidelijke trends in dit verband waren experimenteel en quasi-experimenteel onderzoek naar de effectiviteit van interventie- en onderwijsprogramma's om de prestaties van kinderen te verhogen en het beoordelen van staten, districten, scholen, schoolleiders, leraren en leerlingen met behulp van gestandaardiseerde toetsen ('high stakes evaluation', 'testing', assessment). De sterke kanten en beperkin-

gen van deze aanpak werden in verschillende sessies van allerlei divisies en Special Interest Groups aan de orde gesteld. De discussie over de (on)mogelijkheid van experimenteel onderwijsonderzoek, de waarde van dergelijk onderzoek en van high stakes testing afgezet tegen de mogelijke, negatieve bijeffecten (bijvoorbeeld beslissingen nemen die onvoldoende gebaseerd zijn op inzicht in de processen die in scholen en klassen optreden, verhoging van de druk op scholen in achterstandsituaties zonder dat ze de middelen krijgen om hun werk te verbeteren) is vooralsnog niet afgesloten.

Volgens de introductie van het programmaproefboek houdt 'accountability' onder meer in dat alle onderwijsonderzoekers moeten bijdragen aan het verbeteren van onderwijs en het bevorderen van 'our society's future success'. Voorwaar geen bescheiden doelstellingen en naar mijn indruk zal veel van hetgeen gepresenteerd werd niet aan deze doelen bijdragen. Onderzoekers zijn soms nog steeds geneigd hun eigen onderzoeksopzet en resultaten onvoldoende serieus te nemen, bijvoorbeeld wanneer ze resultaten vinden die ze niet verwachten of, erger nog, ze niet goed uitkomen. In dit verslag wordt bijvoorbeeld geconstateerd dat er weinig empirische evidentie is voor de invloed van de gevolgdere rarenopleiding op de kwaliteit van de leraar. Een dergelijk resultaat gaat blijkbaar dermate tegen de intuïtie in, dat de reactie er nog te veel van uitgaat dat beter onderzoek wel verbanden zal laten zien.

Ten slotte, voor wie het volledige programma wil bezien, is er elektronisch alle mogelijkheid via: www.aera.net/meeting/previousmeetings.htm.

Onderwijsbeleid, schoolorganisatie en schoolleiderschap

(M. Krüger, Universiteit van Amsterdam en F. Geijsel, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Onderzoek naar onderwijsbeleid, schoolorganisatie en schoolleiderschap behoort op het congres van de AERA tot divisie A. In totaal waren er tachtig sessies met elk meestal drie tot vijf papers en dit is slechts ongeveer 25% van het totale aanbod voor 2003, want zo'n

75% wordt niet geaccepteerd. Waar leidt al dit onderzoek toe? Een intrigerende vraag om mee rond te lopen. Er waren de traditionele thema's die op dit onderzoeksterrein elk jaar een ruime plaats krijgen, zoals onderzoek naar beleidsprocessen, school en 'community building', gespreid leiderschap en 'teacher leadership', de lerende organisatie, leiderschap en onderwijsvernieuwing, onderzoek naar (de effecten van) opleiding en nascholing van schoolleiders. Opvallend was dat het onderzoek naar 'effective leadership' plaats lijkt te maken voor onderzoek naar 'successful leadership' (Leithwood). De nadruk in het onderzoek op de contextgebondenheid van scholen, een trend die zich al jaren geleden heeft ingezet, wordt alleen maar sterker. Ook het thema 'efficacy' en betrokkenheid van schoolleiders en docenten geniet nog steeds veel belangstelling van onderzoekers. Daarnaast waren er ook een paar nieuwe trends in het onderzoek te ontdekken.

Al een aantal jaren wordt veel onderzoek verricht waarvan de resultaten kunnen worden teruggekoppeld naar de scholen, zodat de scholen ervan leren. Een opvallende, nieuwe trend is nu, dat onderzoekers niet meer zo zeer scholen willen laten leren van hun onderzoeksgegevens, maar zelf willen leren van wat er in de scholen gebeurt. Vanuit ideeën van de lerende school heeft het idee postgevat dat scholen hun eigen kennis vergaren ('tacit knowledge' van scholen en docenten) en onderzoekers willen achterhalen om wat voor soort kennis het hier gaat. Meestal worden voor dat doel casestudy's verricht. Deze trend kwam in allerlei sessies terug. Een voorbeeld vormde een sessie over 'distributing leadership' waar onderzoekers leren van scholen wat voor soort modellen van gespreid leiderschap er mogelijk zijn en wat daarvan de effecten zijn. In vorige bijdragen aan verslagen over divisie A van het congres van de AERA hebben we al geschreven over de sterke aandacht voor de theorie-praktijkkloof in het onderzoek op dit terrein. Praktijkgericht onderzoek mondde uit in scholen helpen leren. Inmiddels lijkt het idee dat het terugkoppelen van kennis leidt tot schoolverbetering, dus tot leren van scholen, te zijn opgegeven door de onderzoekers. Gelukkig maar, want dat was een nogal naïef idee: hoe

moeilijk is het al niet voor consultants of organisatieadviseurs om vernieuwingen te implementeren en het leren van scholen te stimuleren! Werkelijke verandering dient stevig te worden gecoacht en is dan nog een proces van jaren. En onderzoekers zijn geen consultants.

Wat moet nu de zin en toepassing zijn van de nieuwe trend dat onderzoekers zelf leren van de scholen? Wat is het nut van die nieuwe kennis in de hoofden van de onderzoekers? Het geloof in 'planned organizational change' lijkt te zijn verdwenen. Onderzoekers geloven niet langer in de mogelijkheid van het controleren van veranderingsprocessen. Zo kregen we ook een les uit de UK: "de schoolontwikkelingsplannen zijn sterk verbeterd in Engeland, de scholen echter niet" (West). Het is echter de vraag of de richting die nu wordt ingeslagen wel de goede weg is. Zou het hier om een paradigma-'shift' gaan? Dat brengt ons bij de sessie: "Checking the editorial seismograph for a paradigm shift in educational administration". Een leuke, interessante sessie, waarin de hoofdredacteurs van vier gerenommeerde tijdschriften op ons terrein ("Educational Administration Quarterly", "Journal of School Leadership", "International Journal of Leadership in Education", "Education Leadership Review") zich op verzoek en onder leiding van English bogen over de vraag of men in het aanbod van artikelen van de laatste jaren een paradigma-shift kon ontdekken. Het bleek voor geen van de vier redacteurs zo sterk te liggen. Het ging om veel kleinere trends dan om een paradigma-shift, bijvoorbeeld aanbod van praktijkgericht onderzoek, meer koppeling van kwantitatieve en kwalitatieve methodieken, en de verankering van onderzoek in postmoderne denkbeelden. Of brengen wij als onderzoekers wel degelijk paradigma-shifts teweeg, maar weten we maar al te goed dat je dat soort onderzoek niet hoeft aan te bieden aan dit soort tijdschriften, omdat ze het toch niet zullen publiceren?

Sinds een paar jaar wordt onderzoek gepresenteerd naar wat men de "schoolleiderscrisis" noemt in de Verenigde Staten: er zijn er te weinig en de kwaliteit daalt. Ook dit jaar weer, zoals in de sessie "Supplying leaders for America's schools". Hieruit is nu een lijn

van onderzoek naar loopbanen van schoolleiders ontstaan. Daarin onderzoekt men bijvoorbeeld de invloed van salarishoogte en leeftijd op de beslissing om schoolleider te worden (Gates), of de invloed van een onveilige buurt en arme scholen op de loopbaan van gecertificeerde schoolleiders (De Angelis), of men zet een database op om alle posities in het onderwijs te kunnen volgen qua carrièrelijn (Papa). Ook in Nederland lijkt zo'n crisis in het schoolleiderschap te ontstaan. Lering die vanuit de Verenigde Staten kan worden getrokken is, dat wij niet dit soort onderzoek moeten gaan doen. Allereerst gaat het om zeer tijdgebonden feitelijk onderzoek dat over een paar jaar niet interessant meer is. Bovendien levert het geen kennis op waarmee de schoolleiderscrisis bezworen zou kunnen worden. We kunnen bijvoorbeeld moeilijk arme scholen verplaatsen naar rijke buurten. Een andere sessie over accountability in werving en selectie van schoolleiders was wel relevant voor deze crisis, omdat hier onderzoek werd gepresenteerd naar selectieprocedures en naar de vraag hoe een groter aantal docenten op te leiden voor het moderne schoolleiderschap; onderzoek dat rechtstreeks leidde tot het openleggen van meer bronnen voor het recruterend van nieuwe schoolleiders. Zo zei Shakeshaft dat er helemaal geen schoolleiderscrisis bestaat: "There are many African Americans and many women available". Het investeren in het opleiden van schoolleiders veronderstelt overigens dat schoolleidersopleidingen succesvol zijn voor schoolverbetering. Die veronderstelling stond centraal in de sessie "Evaluating the causal pathway from leadership preparation to school improvement". Inderdaad: 'leadership preparation' als nieuw antecedent in de leiderschapsketen. Het idee werd geopperd om aan schoolleiders te vragen welke elementen van de opleiding er volgens hen in de praktijk uiteindelijk toe doen (Jacobson: 'backward mapping'); geen gek idee gezien de explosie van schoolleidersacademies in Nederland.

Een andere trend die door lijkt te zetten, is het binnenhalen van psychologische begrippen in de onderwijskunde. Naast de reeds enigszins vertrouwde aandacht voor 'higher order thinking', mentale modellen en morali-

teit bij onderzoek naar schoolleidersgedrag, kwamen we dit jaar in allerlei sessies termen tegen als 'resilience' (veerkracht) in relatie tot de begrippen 'resistance' en 'persistence'. Ook het benadrukken van spiritualiteit van schoolleiders wijst op de psychologische 'touch' in het leiderschapsonderzoek. Dit ging onder papertitels zoals "The Role of Spirituality in the Work of African-American Women Principals in Urban Schools" en "Defining Spirituality Toward Anti Oppression Ends".

Over het geheel genomen bleek deze AERA-conferentie eerder een afscheid dan een inspiratie voor het thema "Accountability". De sessies over testen in het onderwijs en kansarme scholen (titels als "Leadership for social justice" en "Accountability in educational reform") maakten duidelijk dat accountability inmiddels in de VS direct gekoppeld is geraakt aan testing, hetgeen een vershraling van het onderwijs veroorzaakt en de nekslag toedient aan achterstandscholen die al snel een 'red flag' krijgen. Een waarschuwing voor Nederland: wees voorzichtig met accountability, want dat kan leiden tot heel nare gestandaardiseerde testprocedures, gestuurd door de staat, dus tegengesteld aan ideeën over schoolautonomie.

Curriculum

(J. van den Akker en M. Almekinders, Universiteit Twente)

Wat zijn de mogelijke curriculaire implicaties van het gedachtegoed van Gardner over meervoudige intelligentie? Die vraag stimuleerde Eisner tot een prikkelende beschouwing waarin hij theoretische, politieke en morele keuzes wist te verbinden met praktische problemen van scholen en docenten. Eisner wenste niet in te gaan op de theoretische kwaliteit van het concept meervoudige intelligentie, maar nam het als aanleiding om zich een krachtig voorstander te tonen van meer variatie, diversiteit, pluriformiteit, individualisering, en maatwerk in het leerprogramma voor leerlingen. Zijn voorkeur is zo radicaal, dat hij het (voor Nederlandse verhoudingen controversiële) standpunt vertolkte dat een goede school de verschillen tussen leerlingen vergroot. Tegelijkertijd wees hij

op enige daarmee strijdige verschijnselen in het Amerikaanse onderwijs: nauwkeurige, uniformerende onderwijsstandaarden plus daaraan gekoppelde grootschalige en intensieve assessmentpraktijken, en de focus op vergelijkbaarheid van leerlingcohorten en scholen (inclusief ranglijsten).

Het zware accent op assessment van leerlingresultaten is ook dominant in de recente wetgeving "No Child Left Behind". De daaraan gelieerde eis aan te subsidiëren onderwijsonderzoek tot het aantonen van meerwaarde van onderwijsinterventies via 'randomized field trials' leidde tijdens de conferentie tot heel wat cynische commentaren. Niet alleen zou het onbetaalbaar zijn (als je het goed zou willen doen), maar het zou vooral de toch al extreme en corrumperende druk vergroten die uitgaat van veelvuldige high stakes testing. Bovendien staat het op gespannen voet met de krachtige, betekenisvolle invloed die een variatie aan contextfactoren heeft op leerprocessen en -uitkomsten. Dat laatste commentaarpunt was een van de kernelementen in Berliners kritische betoog over "No Child Left Behind", waarin hij onderwijsonderzoek, tot genoegen van zijn gehoor, nog eens betitelde als de "hardest science of all" (vgl. zijn artikel in de "Educational Researcher" van november 2002).

Die aandacht voor contextuele gevoeligheid van leren en onderwijzen is nadrukkelijk aanwezig in allerlei vormen van ontwerpgericht onderzoek (of ontwikkelingsonderzoek). De aandacht voor dergelijke onderzoeksbenaderingen neemt ook blijkens presentaties op de AERA-conferentie (maar zie ook het themanummer van de "Educational Researcher" van februari 2003) snel toe. Een belangrijk discussiepunt daarbij betreft de articulatie van ontwerpprincipes als bron en resultaat van dergelijk onderzoek. Er was dan ook grote belangstelling voor een bijeenkomst over de "Design Principles Database" van het Center for Innovative Learning Technologies. In die database wordt gepoogd ontwerpprincipes op verschillend niveau expliciet en toegankelijk te maken en ze te relateren aan de literatuur. Geïnteresseerden kunnen de database inzien, zich registreren en principes toevoegen via <http://wise.berkeley.edu/design/>.

Ontwerpgerichtheid via samenwerking in Design Collaborative lijkt ook in toenemende mate prominent te worden binnen het al enkele jaren in zwang zijnde verschijnsel 'communities of practice' (en varianten op dat begrip), met professionele ontwikkeling van leraren als centrale doel. De manier van werken in een community of practice sluit in veel gevallen aan bij de trend naar meer autonome curriculumontwikkeling door scholen en docententeams die nu ook in Nederland waarneembaar is. In een community of practice werken docenten en externe experts (zoals curriculumontwikkelaars, vakdidactici en onderwijskundig onderzoekers) samen in wisselende combinaties. Voorbeelden van die werkwijze zijn te vinden in het net voor aanvang van de AERA-conferentie verschenen boek "Transforming teaching in math and science: How schools and districts can support change" van Gorman e.a. In dit boek worden zes casestudy's van samenwerking tussen docenten en onderzoekers met als doel 'teaching for understanding' beschreven. De auteurs verzorgden in verschillende divisies presentaties en een symposium, daarmee het brede karakter van hun benadering onderstrepend. Er vindt namelijk ontwikkeling van zowel instructie, docenten, als de gehele school plaats. In deze benadering biedt de school ondersteuning aan docentenontwikkeling door op behoeften te reageren met (hulp)middelen wanneer docenten aangeven die nodig te hebben. Dit staat haaks op de traditionele wijze van schoolontwikkeling waar getracht wordt docentengedrag te sturen door beleidsmatige wijzigingen in de toedeling van middelen. Een enigszins vergelijkbare benadering van wisselwerking tussen schoolnabije curriculumvernieuwing, docentontwikkeling en schoolontwikkeling stond overigens ook centraal in een presentatie van deze rubriekschrijvers over een samenwerkingsverband (Scharnierproject) tussen een Enschedese school voor voortgezet onderwijs, leerplanontwikkelaars van de SLO en onderzoekers van de UT.

Meer initiatief voor docenten bij onderwijsontwikkeling veronderstelt ook meer gedeeld en 'bottom-up' leiderschap binnen samenwerkingsverbanden. Leiderschap van docenten is ook een belangrijk thema in het

werk waarover Cobb en McClain rapporteerden. Dit onderzoek vindt plaats op de schaal van een district en heeft als doel verbetering van het wiskundeonderwijs. Ook hierin vervullen communities of practice, bestaande uit leraren en onderzoekers, een centrale rol. De laatste jaren is er ook veel aandacht geweest voor (de potentie van) communities of practice die on line werkten via bijvoorbeeld een website. Een voorbeeld daarvan is het Inquiry Learning Forum (<http://ilf.crlt.indiana.edu/>). Dit forum is al een aantal jaren actief en steeds ook onderwerp van onderzoek geweest. Meest saillant in de rapportage was dat men in de loop der jaren terug is gekomen van het idee dat de gehele interactie on line plaats dient te vinden. Men hanteert nu een model waar kleine communities of practice ook bijeenkomsten hebben en daarnaast het forum gebruiken. Een veelvuldig gebezigde term voor een dergelijke aanpak luidt 'blended professional development'.

Als tegenhanger van al die kleinschalige benaderingen mogen de grootschalige, Engelse pogingen tot verbeteringen in het taal- en reken-wiskundeonderwijs gekenschetst worden. Een groep onderzoekers van het OISE (Toronto, Canada) is daarbij enkele jaren ingehuurd om de evaluatie te verzorgen. Talrijke data zijn verzameld op vele niveaus. Enkele van de vele lessen die men probeerde te formuleren, betreffen accountability en 'capacity building', de kwaliteit van het leerproces en het accent op testen. In de eerste plaats is een combinatie gewenst van accountability (rekening afleggen) en capacity building (met name professionele ontwikkeling van leraren). Daarbij dient er voortdurend gezocht te worden naar een geschikte balans tussen centrale koersbepaling en lokale initiatieven (en ook hier werd het belang van leiderschap op school- en docentniveau onderstreept). In voortschrijdende beleidsontwikkeling, en vooral bij implementatie, is flexibiliteit gewenst, echter wel vanuit een stabiele visie. In de tweede plaats blijkt de kwaliteit van het onderzochte onderwijsleerproces vaak nog matig; verbeteringen blijven doorgaans nogal oppervlakkig. Voor krachtiger verbeteringen is meer docentontwikkeling noodzakelijk, vooral gericht op uitbreiding en versterking van hun vakdidactische

repertoire. Docenten zijn daarbij het meest gebaat bij leren in eigen schoolcontext (naast externe prikkels via workshops). Investeren in betere werkcondities voor docenten zijn daartoe essentieel (overigens ook om het probleem van vertrekkende docenten tegen te gaan). Ten slotte waren de diverse sprekers in het symposium (o.a. Fullan, Hargreaves, Elmore, Earl) niet eensluidend over de voor- en nadelen van het grote accent op testen in de strategie van de Engelse overheid. De standpunten varieerden van het wijzen op assessment als een effectieve hefboom voor veranderingen (mits het accent verschuift van de huidige nadruk op summatieve en vergelijkende benaderingen naar meer formatieve beoordeling) tot het beklemtonen van de groeiende irritatie over, en verzet tegen de zware testdruk in de schoolpraktijk.

Leren en Instructie

(H. van der Meij, Universiteit Twente)

Ten aanzien van Leren en Instructie, vooral aan de orde in Divisie C, bevatte het AERA-congres dit jaar weer een reeks van presentaties rond veelal duidelijk gescheiden thema's als motivatie, 'beliefs' (persoonlijk/epistemisch), metacognitie, kennisontwikkeling en ICT. In deze samenvatting presenteer ik het Quest Atlantis-project als kader voor bespreking van deze thema's. De centrale doelstelling van Quest Atlantis (<http://questatlantis.org>; http://inkido.indiana.edu/aera_2003) is onderwijskundig van aard. De producten zijn een 90-tal 'webquests' plus (o.a. papieren) ondersteunend materiaal voor leerkrachten en leerlingen. Door de bijzondere context - men richt zich op de buitenschoolse opvang van kinderen in de leeftijd 9-13 jaar - vormen de ontwikkelde webquests een interessante mengeling van educatie, amusement en sociale betrokkenheid.

Quest Atlantis is een fraai voorbeeld van ontwikkelingsonderzoek. Het ontwerpproces dat werd getypeerd als 'critical design ethnography' kent vier fasen:

1. *Rijke beschrijving*. Deze fase bestaat uit een uitgebreide documentatie van doelgroep en context. Gebruikelijke methoden uit participierend etnografisch onderzoek

zijn interviews, documentanalyses en observaties.

2. *Kritische beschrijving*. De onderzoeker kijkt nu niet meer vanuit een waardevrij perspectief, maar beoordeelt het waargenomen vanuit het eigen gezichtspunt. Potentiële spanningen tussen de doelen van de ontwerpers en die van de deelnemers kunnen zo zichtbaar worden.
3. *Ontwikkeling*. In deze fase wordt het materiaal ontwikkeld, uitgetoet en vervolgens aangepast. Deze ontwerpcyclus kan meerdere malen doorlopen worden
4. *Disseminatie*. In deze laatste fase wordt het product op de markt gebracht en eventueel verder uitgebreid. Het Quest Atlantis-project bevindt zich momenteel in deze fase waarin ook enkele Australische scholen participeren.

In de loop van het project zijn de doelen verschoven. Bij aanvang van het project werd veel gebruikgemaakt van behoeftenanalyses en contextanalyses om de inhoud van de webquests te bepalen. In de loop van het project werd echter duidelijk dat de producten onvoldoende aansloten bij de leerbehoeften van de doelgroep. De aandacht verschoof daarop naar ontwerpen die primair de sociale betrokkenheid van de deelnemers konden bevorderen. Doelen die de webquests dan ook in hoofdlijn nastreven, zijn bijvoorbeeld het ontwikkelen van de eigen identiteit, appreciatie van diversiteit, ontwikkelen van gemeenschapszin en vergroten van academisch engagement. Een vergelijkbare ontwikkeling (over langere tijd gezien) heeft zich voorgedaan op het gebied van metacognitie, dat zich, na een aanvankelijke focus op 'cold cognition', steeds meer is gaan richten op sociale en motivationele aspecten (Campioni). Nadat de aandacht eerst van de inhoud verschoof naar interactie en samenwerking, is deze tegenwoordig meer en meer gericht op de rol van sociale factoren zoals vertrouwen, respect en gedistribueerde expertise (Kinzer, Kuhn).

Naast een verschuiving in doelen vond in Quest Atlantis ook een verschuiving van de ontwerpaanpak plaats. Gedurende het project nam de invloed van de deelnemers op het ontwerpproces toe. Van consument werden leerkrachten en leerlingen meer en meer producenten van leermaterialen. Vergelijkbare

tendensen waren te zien in tal van andere projecten waarin veranderende rollen van leerkrachten en leerlingen aan de orde waren. Deze projecten zijn van elkaar te onderscheiden ten aanzien van kennisbevordering, productontwikkeling, ideeontwikkeling en de ontdekking van conflicterende waarden.

De belangrijkste reden waarom leerlingen uiteenlopende rollen op zich nemen, ligt in een diepere kennisverwerking en de bevordering van metacognitie. Een interessante uitwerking van dit perspectief is de leeromgeving Inquiry Island (White). Leerlingen kunnen hierin met verschillende rollen kennismaken en deze rollen vervolgens zelf op zich nemen. De rollen die leerlingen op zich kunnen nemen zijn geordend in drie typen: vraagadviseur, metacognitieadviseur en sociale-cognitieadviseur. Een bijzonder aandachtspunt in dit type projecten is de meting van de kennisontwikkeling. Zo wezen onder andere Clark en Linn op het belang van andere metingen dan die in de vorm van multiple-choice. Verschillende onderzoekers rapporteerden over 'concept maps' voor de meting van kennis(ontwikkeling). O'Neil maakt daarbij gebruik van goed gedefinieerde taken en concept maps van inhoudsdeskundigen om een hoge betrouwbaarheid te realiseren. Andere onderzoekers, zoals Spector en Winn, gebruiken concept maps om kennisontwikkeling te meten in situaties met meer vrijheidsgraden. De psychometrische kwaliteiten van deze concept maps werden hierbij helaas niet vermeld, noch ter discussie gesteld.

In Quest Atlantis namen de deelnemers (leerkrachten en leerlingen) in de loop van het project een steeds belangrijker rol in bij verdere productontwikkeling, daartoe kenmerkend in staat gesteld door een combinatie van (gebruiksvriendelijke) auteurssystemen en uitgewerkte voorbeelden. Wat onder andere onvermeld bleef, was de vraag welke ontwerpheuristieken de deelnemers gebruikten. Lee en Reigeluth onderzochten deze voor expertontwerpers. Ook een koppeling met "klassiek" ontwerponderzoek rond voorbeelden ontbrak. Jammer, want misschien ligt juist hierin wel een uitgelezen mogelijkheid om de krachten van beide typen onderzoek te bundelen. Fraaie studies rond uitgewerkte

voorbeelden toonden bijvoorbeeld consistente, robuuste resultaten (Atkinson, Catrambone), maar lieten de vraag onbeantwoord in hoeverre deze bevindingen ook van toepassing zijn in meer open taaksettings.

Verschillende auteurs wezen erop dat de visie van leerkrachten en leerlingen zich soms lijkt te verschuiven van kennisontwikkeling (begrijpen) naar ideeontwikkeling (genereren) en de eraan gekoppelde verandering van waarden (Bransford, Hofer, Kuhn, Scardamalia).

Diverse onderzoekers wezen op de ontdekking van conflicterende waarden: de aanwezigheid van sterk uiteenlopende aannames over leren en onderwijzen ('epistemic beliefs'): De Corte, Xiaodong Lin, Schraw). Xiaodongs studie illustreerde dit heel aardig met de bevinding dat sommige leerkrachten denken dat hun leerlingen gericht zijn op het leerproces, terwijl deze in feite vooral gericht zijn op het voldoen aan gedragsdoelen (netjes gedragen, stilzitten). Zij bepleitte dan ook de ontwikkeling van een eenvoudig meetinstrument waarmee dit soort misvattingen snel in kaart zijn te brengen. Onder andere De Corte wees erop dat dit soort zaken meestal complex van aard is en niet simpelweg een 'fit' of 'misfit' tussen opvattingen over leren en onderwijzen. Een kritische vraag over de betekenis van de resultaten van beliefs richtte zich op het gegeven dat de meting ervan gewoonlijk berust op zelfrapportage.

De discussianten waren lovend over Quest Atlantis, maar gaven ook aan dat integratie van de webquests in het regulier onderwijs onder meer zal afhangen van de vraag in hoeverre de webquests bijdragen aan de realisatie van doelen zoals gemeten met gestandaardiseerde tests. Ter sprake kwamen verder in de discussie over dit project, alsook elders, algemene knelpunten in ontwerponderzoek zoals de vraag "In hoeverre zijn de gekozen methoden en gevonden resultaten specifiek voor de onderzoekssetting?", "Hoe goed werken deze producten voor gebruikers die niet kunnen beschikken over uitgebreide ondersteuning?" en "In hoeverre is er een spanning tussen het realiseren van cognitieve doelstellingen aan de ene kant en motivationele en sociale doelstellingen aan de andere?".

Lezen

(T. Houtveen, Universiteit Utrecht)

Op federaal niveau wordt in de VS de ene onderwijswet na de andere aangenomen waarin eisen worden gesteld aan het onderwijs gericht op het verbeteren van de leesprestaties van kinderen. De achterliggende reden daarvan is het hoge percentage anal-fabeten. De laatste wet is "Reading First", waarin vastgelegd is dat er gerichte aandacht dient te komen voor lezen in de eerste jaren van het basisonderwijs, door het implementeren van (begrijpend-) leesprogramma's, die onderbouwd zijn door wetenschappelijk onderzoek ('research based'). De onderzoeksbasis is op dit terrein dan ook aanzienlijk. De belangrijkste overzichtsstudies zijn: "Preventing Reading Difficulties" van het National Reading Panel uit 1998, "Reading for Understanding" van de RAND Reading Study Group uit 2001 en "Rethinking Special Education" van Finn e.a. uit 2001. Al deze publicaties stralen een zeker optimisme uit, namelijk dat het mogelijk moet zijn (bijna) alle kinderen te leren lezen, mits de nadruk in het onderwijs komt te liggen op preventie van leerachterstanden, het proces van leren lezen is afgerond binnen de daarvoor gevoelige periode, er expliciet instructie wordt gegeven waarbij de leerlingen actief zijn betrokken, en de leertijd wordt uitgebreid.

Op de AERA-conferentie 2003 was er zeer veel aandacht voor de presentatie en evaluatie van research based programma's. Drie thematieken die ook voor Nederland relevant zijn, trokken in het bijzonder de aandacht: 'fluency' (het snel en foutloos kunnen decoderen van tekst), goede teksten, en verschillen in implementatie.

Fluency is een nieuw thema waar op het moment veel op ingezet wordt, omdat wanneer kinderen in 'grade' 1 (groep 3) niet vloeiend leren lezen, het daarna niet meer zal lukken (Torgesen & Burgess, 1998). Een van de meest uitgewerkte programma's is FORI (Fluency-Oriented Reading Instruction) van Stahl (1997). Kenmerkend voor FORI is de combinatie van een op begrip van de tekst gericht programma (leerkracht leest het verhaal voor aan de groep, bespreekt moeilijke

woorden en geeft expliciet instructie), dat ondersteund wordt door herhaald lezen ('pre-teaching' met de leerkracht, partnerlezen, stillezen en met de ouders thuis lezen) en het aanbieden van leesteksten op het instructie-niveau van de leerlingen (en niet op het beheersingsniveau, zoals in de Nederlandse situatie gebruikelijk is). Naast expliciete instructie is oefenen en de kinderen gemotiveerd houden de kern van de aanpak. Herhaald lezen van dezelfde tekst wordt in het Nederlandse onderwijs gemeden, omdat het saai zou zijn. Kern van het herhaald lezen in dit programma is de variëteit in werkvormen waarin het gebeurt, het betrekken van de ouders bij het leren lezen en de spreiding over de week. De eerste bevindingen van de effecten van het programma laten een grote vooruitgang in leesprestaties zien. Ook in andere sessies werden resultaten gerapporteerd van onderzoek naar de effecten van het inzetten van ouders als leestutor. Door thuis met kinderen te lezen, waren de kinderen minder angstig in de klas wanneer zij hardop moesten lezen en verbeterden hun prestaties (Janiak). Tevens werden in andere sessies resultaten gerapporteerd over de rol van motivatie bij het leren lezen: kinderen moeten een motief hebben om te blijven oefenen. Dat is wellicht de reden waarom het werken met teksten die 2 of 3 niveaus boven het beheersingsniveau van kinderen liggen, zoals in FORI en andere programma's gebeurt, goed werkt.

Een tweede thema dat op deze AERA veel aandacht kreeg, is de kwaliteit van de bij beginnend lezen gebruikte teksten. De betreffende teksten zouden moeten bijdragen aan zowel de accuraatheid als de snelheid van woordherkenning. Daarom zouden de woorden die in een bepaalde periode aangeleerd moeten worden, frequent in de tekst voor dienen te komen. Bovendien zou er een duidelijke overeenstemming moeten zijn tussen de tekst en de test die gebruikt gaat worden om na te gaan of de doelen die in een bepaalde periode bereikt moeten worden, ook gehaald zijn. Diverse onderzoekers rapporteerden onderzoeksresultaten waaruit bleek dat dit slechts in zeer beperkte mate het geval was (o.a. Hiebert). In de discussie werd ingebracht dat bij het beantwoorden van de vraag

“Hoe ontwikkel je teksten die kinderen helpen ‘lezers’ te worden?” nog meer aspecten een rol spelen. Zo zou een tekst decodeerbaar dienen te zijn. Hierdoor zou een kind zelf een woord “te lijf” kunnen gaan op basis van voorafgaande instructie en zo succeservaringen opdoen. Tevens zou een kind er een woordenschat aan over moeten houden. Dit betekent dat de woorden voor de kinderen betekenisvol moeten zijn (Adams).

Zoals gezegd werden diverse resultaten gepresenteerd van ‘research-based’ leesprogramma’s. Voorbeelden daarvan zijn: K-3 Reading Reform (Utah); het KidzLit Program (California) en het Texas Master Reading Program (Texas). De onderzoeken kenden steeds een quasi-experimentele opzet, met een voor- en nameting en een controlegroep. Door het geven van trainingen en andere vormen van begeleiding, lukt het in deze programma’s het leerkrachtgedrag in de beoogde richting te veranderen. Tevens werden in de meeste gevallen effecten bij de leerlingen gevonden. Het probleem waar de onderzoekers zich nu voor geplaatst voelden, was het zoeken naar verklaringen voor het feit dat het project niet op alle scholen tot resultaten heeft geleid. Inconsistente resultaten zouden wel eens kunnen optreden, doordat leerkrachten van elkaar verschillen. Bryck merkte in een andere sessie op, dat het mogelijk is (en zou moeten zijn) dat goed onderzoek een veel grotere relevantie heeft voor de onderwijspraktijk. Dat wil ik graag met hem eens zijn, maar de strikte scheiding tussen disciplines en deskundigheden van onderzoekers maakt dat er niet eenvoudiger op.

Leeromgeving

(P. den Brok, Universiteit Utrecht)

Leeromgevingsonderzoek wordt op de conferentie van de AERA gepresenteerd in sessies van de Divisie C (Learning and Instruction) maar vooral in de Special Interest Group (SIG) Study of Learning Environments. Ik ga met name in op sessies van deze laatste groep. Inhoudelijk waren er binnen het onderzoek naar leeromgevingen enkele interessante nieuwe ontwikkelingen waar te nemen. Traditioneel richt veel onderzoek binnen dit

domein zich op het in kaart brengen van actuele en ideaalpercepties die participanten hebben van de leeromgeving waarbinnen zij functioneren. Deze beelden worden dan gekoppeld aan uitkomstmaten, zoals prestaties of (vak)motivatie, maar ook aan docentmotivatie en ‘burn-out’ van docenten. Tot op heden is relatief weinig onderzoek gedaan naar de geschiktheid van instrumenten om vernieuwingen of effecten van interventies in kaart te brengen. Dit jaar bracht daarin verandering, met name via de inbreng van een reeks Australische, Amerikaanse en Zuid-Afrikaanse onderzoeken bij de exacte vakken (binnen vooral het basisonderwijs). De interventies uit deze onderzoeken bestonden uit zowel professionaliseringsprogramma’s met praktijk- en cursuselementen, als uit onderdelen van (leraren)opleidingen. Resultaten van deze onderzoeken lieten zien dat scholen en docenten erin kunnen slagen de leeromgeving van leerlingen te veranderen, bijvoorbeeld in de richting van meer betrokkenheid (bij leerlingen), meer taakgerichtheid en samenwerking, en een kennistoename bij leerlingen. Ander onderzoek toonde aan dat het effect van interventies sterk bepaald kan worden door weerstand (of steun) die docenten ervaren vanuit de school(cultuur). Een longitudinaal onderzoek binnen één school liet zien dat docenten onder invloed van vernieuwingen meer betrokkenheid, taakgerichtheid, samenwerking en sterker een onderzoekende houding bij hun leerlingen realiseerden, maar dat ze tegelijkertijd tot minder differentiatie in staat bleken.

Relatief nieuw was ook de aandacht voor een groep respondenten die tot op heden weinig in onderzoek naar leeromgevingen wordt betrokken: de ouders. Onderzoek bij succesvolle leerlingen liet zien dat zulke leerlingen zich in een omgeving bevinden waar ouders sterk bij school betrokken zijn, een ondersteunende en helpende rol naar de leerlingen hebben, dat er weinig onderlinge conflicten binnen het gezin zijn en dat deze ouders hoge verwachtingen van hun kinderen hebben. Daaruit blijkt de belangrijke rol die ouders hebben bij zowel de prestaties van leerlingen als bij de beelden die deze leerlingen hebben van de leeromgeving. Een ander onderzoek (binnen het Australische basisonderwijs) liet

zien dat ouders een positief beeld hebben van natuurwetenschappelijke vakken en dat ze in het algemeen een positiever beeld van de leeromgeving hebben dan de leerlingen.

Een derde ontwikkeling die binnen het leeromgevingsonderzoek was waar te nemen, heeft betrekking op het inzetten van complexe analysemethoden om de kwaliteit van instrumenten (en hun effect op leeruitkomsten van leerlingen) vast te stellen, zoals confirmatieve factoranalyses, 'multilevel'-analyses en multi-pele regressieanalyses. Een opvallende toename is er in het gebruik van structurele modellen (LISREL), zoals bijvoorbeeld in onderzoek naar factoren die burn-out bij docenten veroorzaken, docentbeelden van de schoolomgeving of de kwaliteit van leerlingbeelden van docentgedrag in verschillende landen. Interessant bij het onderzoek naar burn-out was dat een negatieve invloed vooral bleek uit te gaan van schoolgerelateerde factoren (zoals het ontbreken van gedeelde missie en doelen), terwijl processen binnen de klas (zoals goede samenwerking met leerlingen, interactie, taakgerichtheid) juist een positieve uitwerking hadden en burn-out bleken te verminderen. In twee andere studies werd structurele modelanalyse gebruikt om te onderzoeken in hoeverre a-priori veronderstelde theoretische kaders (en aannames) aan instrumenten ten grondslag lagen. Uit deze onderzoeken bleek de bruikbaarheid van deze methoden, alsmede het veel gedetailleerder beeld dat daardoor van de kwaliteit van instrumenten ontstaat. Helaas bleek nog steeds opvallend weinig onderzoek gebruik te maken van multilevel-analyse, dit ondanks de uitnodiging die daartoe uitgaat van de grootte en samenstelling van veel beschikbare databestanden. Op dit gebied liggen duidelijk nog mogelijkheden, zeker omdat eerder gevonden effecten dikwijls overschat blijken, of zelfs van richting kunnen veranderen.

Een vierde ontwikkeling betreft de verspreiding van instrumenten over verschillende landen. Hoewel deze ontwikkeling al sinds 2000 bezig is, was ook dit jaar weer een aantal onderzoekers aanwezig uit landen die

voorheen nog weinig bij dit soort onderzoek waren betrokken, zoals Zuid-Afrika, Maleisië en Turkije. Een sterk punt van veel van deze onderzoeken uit "nieuwe landen" is de combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens. Dat levert soms interessante constatering op ten aanzien van de eigen cultuur, zoals bijvoorbeeld opvattingen over wat "streng" gedrag van een docent is (of hoe zulk gedrag kan worden waargenomen). Tegelijk is het inzetten van kwalitatieve gegevens in 'cross'-cultureel onderzoek een noodzaak, omdat maar al te vaak blijkt dat concepten of items moeilijk naar andere contexten te vertalen zijn, of zich daar soms geheel anders gedragen wanneer ze verbonden worden aan leeruitkomsten of leerling- en docentkenmerken. Enigszins jammer in dit opzicht is wel, dat veel onderzoekers uit deze landen gebruikmaken van bestaande instrumenten, in plaats van nieuwe concepten en instrumenten vanuit hun eigen context toe te voegen. Wellicht heeft dat deels te maken met het ontzag dat onderzoekers uit die landen hebben voor Westers onderzoek, waarbij ze dikwijls (te) bescheiden zijn over hun eigen mogelijke bijdrage. Hopelijk bewijst de toekomst het tegendeel.

Ten slotte werd voor mij de grote verscheidenheid die dit domein kenmerkt, duidelijk. Onderzoekers richten zich niet alleen op verschillende populaties (kleuterschool, basisonderwijs, voortgezet onderwijs en hoger onderwijs), maar ook op verschillende onderwijsvormen (ICT-ondersteund onderwijs, afstandsonderwijs, 'outcomes-based' onderwijs, sterk constructivistisch georiënteerd onderwijs, etc.) en verschillende factoren binnen de omgeving (leraarsgedrag, de klas, school, ouderlijke ondersteuning). Daarbij komt dan nog dat de beelden van verschillende betrokkenen (ouders, leerlingen, docenten, schoolleiders) worden gekoppeld aan verschillende uitkomstmaten (vakmotivatie, prestaties, kennis, opvattingen, uitval, etc.) in verschillende landen. Een van de grote uitdagingen voor de toekomst zal het integreren van alle bevindingen uit dit mozaïek zijn.

Lerarenopleiding

(F. Korthagen, *Universiteit Utrecht*,
M. Lunenberg, A. Swennen en M. Willemse,
Vrije Universiteit Amsterdam)

Kenmerkend voor een aantal sessies in divisie K, Teaching and Teacher Education, was dat ten aanzien van enkele thema's de balans van vele jaren onderzoek werd opgemaakt, bijvoorbeeld op basis van metastudies. Veelal leek de aanleiding daarvoor te zijn dat niet zo duidelijk is hoe onderzoek optimaal benut kan worden voor de praktijk.

Zo werden twee grote sessies gewijd aan het werk van het AERA Consensus Panel, een groep van vooraanstaande onderzoekers onder leiding van Zeichner en Cochran-Smith, die bezig is een uitgebreide overzichtsstudie af te ronden naar de relatie tussen de opleiding van leraren en de kwaliteit van het door hen gegeven onderwijs. In de uiteindelijke publicatie over deze studie (waarin vele onderzoeksgenres betrokken worden) zullen onder andere de volgende onderwerpen aan de orde komen: demografische gegevens over (de opleiding van) leraren, inhoud van de lerarenopleidingen, stages, vakdidactiek, opleidingsdidactiek in de lerarenopleidingen en de voorbereiding van leraren voor speciaal en multicultureel onderwijs. Over elk van die onderwerpen werden voorlopige resultaten gepresenteerd, maar vooral ook werd aangegeven wat er aan nader onderzoek nodig is. Zeichner sloot de bijeenkomst af met enkele concluderende opmerkingen. Hij gaf onder meer aan dat, op basis van de tot nu toe verzamelde gegevens, er eigenlijk weinig empirische evidentie te vinden is voor een verband tussen de gevolgde lerarenopleiding en de kwaliteit van leraren. Vastgesteld werd dat het onderzoek op het gebied van de lerarenopleiding derhalve nog niet in die mate tot consensus heeft geleid als dat bijvoorbeeld het geval is in de medische wereld. Deze conclusie deed bij veel aanwezigen zorg ontstaan over de gevolgen van zo'n bevinding voor de politieke situatie rond lerarenopleidingen in de VS.

Zeichner stelde dat er bij toekomstig onderzoek meer aandacht besteed dient te worden aan gedetailleerdere beschrijvingen van interventies, aan het inbedden van onderzoek

in theorieën (bijv. over leren onderwijzen) teneinde tot krachtiger verklaringen te kunnen komen, aan consistente definities, aan andere effectmaten dan overtuigingen en houdingen van leraren, en dat er meer longitudinale studies uitgevoerd zouden moeten worden. Hij gaf tevens aan dat in de overzichtsstudie een aantal onderwerpen onbesproken blijven, waaronder de professie van lerarenopleiders. Als reden daarvoor gaf hij het (nog) ontbreken van voldoende onderzoek. De studie beperkt zich verder tot Amerikaans onderzoek. Vanuit Europese zijde (Engeland, Nederland) werd opgeroepen tot het verkennen van mogelijkheden tot uitbreiding van de studie met relevant Europees onderzoek.

Ook in een sessie over metastudies naar verbanden tussen kenmerken van leraren (bijvoorbeeld competenties, persoonskenmerken) en allerlei vormen van output (performance, tevredenheid, leerlingresultaten, etc.) was een enigszins alarmerende constatering dat er eigenlijk weinig harde bewijzen zijn voor het bestaan van zulke verbanden. Ook hier werd het vermoeden geuit dat die verbanden wel degelijk bestaan, maar dat er op de verkeerde manier onderzoek naar gedaan lijkt te worden. De vraag blijft of dat wereldwijd het geval is.

Een symposium getiteld "Non-scientific research in a scientific culture" paste hier goed bij. Hier werd eveneens de balans opgemaakt, en wel over methoden van onderwijskundig onderzoek. Eisner, Barone, Egan, Berliner en Noddings hadden als centrale boodschap in het symposium dat onderwijskundig onderzoek betrekking heeft op complexe situaties en processen. De huidige methoden van onderzoek kunnen vaak niet goed die complexe situaties blootleggen. Daardoor kan huidig onderzoek volgens de presentatoren vaak leiden tot foutieve conclusies op basis van verkeerde analyses. Egan illustreerde dit met een voorbeeld over onderzoek naar het onthouden van opeenvolgende cijfers of willekeurige cijferreeksen door kinderen. Hij stelde daarbij dat als uit een test komt dat de kinderen uit de onderzoeksgroep de willekeurige cijferreeksen beter kunnen onthouden, er niet zonder meer geconcludeerd moet worden dat kinderen beter willekeurige reek-

sen kunnen onthouden. Het kan namelijk ook betekenen dat die willekeurige reeks beter onthouden werd doordat het bijvoorbeeld hun telefoonnummer, geboortedatum, of postcode is. Het is afhankelijk van welke methoden en analyses je gebruikt of je de juiste interpretaties maakt. Berliner riep op om op basis van onderzoek niet altijd te stellen “zo zou het moeten”, maar juist met het praktijkveld in discussie te gaan over de bevindingen. Hierbij zou aan praktijkmensen gevraagd moeten worden wat zij met die bevindingen zouden willen doen. In het symposium werd regelmatig verwezen naar de ‘art-based approach’ en de ‘imaginative approach’. In beide benaderingen wordt gezocht naar alternatieve methoden voor het doen van onderzoek naar complexe onderwijssituaties, bijvoorbeeld methoden zoals ‘story telling’, narratives, ‘poetry’, etc. Eisner stelde het op de volgende manier: “The problems of life are much more like the problems encountered in the arts. They are problems that seldom have a single correct solution; they are problems that are often subtle, occasionally ambiguous, and sometimes dilemma-like. One would think that schools that wanted to prepare students for life would employ tasks and problems similar to those found outside of schools. This is hardly the case. Life outside of school is seldom like school assignments and hardly ever like a multiple-choice test.”

Een blik op het totale programma van de AERA-conferentie 2003 bevestigt de bovengenoemde constatering van Zeichner dat de onderzoeksmatige aandacht voor de professie van lerarenopleiders nog steeds beperkt is. Het is vooral de grote SIG Self-Study of Teacher Education Practices die onderzoek op dit terrein stimuleert. In dat opzicht kunnen we wel van een sterker wordende trend spreken. Leden van deze groep participeerden in twee internationale symposia: “Professional development for teacher educators: The missing links in teacher education” en “International research on teacher educators’ competences: An interactive symposium”. In deze symposia deden ook Nederlanders mee. In het eerste werden vier dimensies gepresenteerd die lerarenopleiders kunnen gebruiken om een opleiding te ontwerpen: de mate

waarin kennis integraal wordt aangeboden, de mate waarin praktijk wordt gerelateerd aan theorie, de mate van sociaal-culturele inbedding, en de persoon van de lerarenopleider. In het tweede symposium werd ingegaan op de bekwaamheden van lerarenopleiders zoals die worden geformuleerd door de beroepsgroep zelf en door leraren-in-opleiding, en zoals die naar voren komen in onderzoek naar (al dan niet eigen) praktijken van lerarenopleiders. In beide symposia, maar ook in enkele andere sessies, bijvoorbeeld “Questioning beyond the comfort zone: Raising issues through self-study”, werd in de discussie de aandacht voor dimensies en bekwaamheden verbreed naar niet-rationele aspecten van de professie van lerarenopleider. Zijn lerarenopleiders bereid te laten zien dat ze gepassioneerd zijn, durven ze zorg en moed te tonen? En zo ja, hoever willen en mogen lerarenopleiders daarin dan gaan en is het bevorderend voor het leren van studenten?

In een symposium over “Teachers and their teachers: Mentors and masters”, sprak Sanders over de vraag: “What do master teachers do anyway? A comparison of theoretical conceptualisations and observed practices in the field”. Zij ging daarbij vooral in op de rollen die de opleiders in de school (zouden) moeten vervullen en het feit dat zij “modelleren” zouden moeten zijn. De uitkomsten van haar onderzoek zijn niet erg bevestigend als het gaat om het vervullen van de diverse rollen door opleiders in de scholen.

Kortom, in veel presentaties werd kritisch stilgestaan bij de status-quo op het vakgebied. We zien een trend om tot reflectie te komen over de vraag wat onderzoek tot nu toe aan concrete resultaten heeft opgeleverd en hoe nu verder te gaan.

Pedagogiek en onderwijs

(C. Klaassen, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Het is mogelijk om de pedagogische aspecten van het onderwijs uiteen te leggen in vier hoofdrubrieken: de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, de waarden en normen en de morele ontwikkeling van leerlingen, de pedagogisch-didactische begelei-

ding door de docent, en de vorming tot burgerschap. Op deze AERA-conferentie kon men voor ieder van deze terreinen een geheel eigen programma samenstellen door het overvloedige aanbod aan sessies.

De aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen kwam naar voren in het onderzoek naar interventies en programma's die gericht waren op risicogroepen en probleemkinderen en schoolse activiteiten zoals wij die in Nederland kennen in het kader van bijvoorbeeld "de veilige school". Veel belangstelling was er ook voor sociaal-emotionele leerprocessen, de betekenis van 'caring' en emotionele intelligentie. Hoe je de morele identiteitsontwikkeling van leerlingen kunt ondersteunen, was een ander leidend thema in het onderzoek op het gebied van de pedagogische dimensie. Leerlingen zijn met "veel meer" en "andere" morele dilemma's bezig dan alleen met "sex, drugs and rock and roll", zo blijkt uit gericht onderzoek. De ontwikkeling van de morele competentie van leerlingen en studenten in verschillende culturele settings vormde een ander thema dat veel aandacht kreeg.

De waarden- en normenproblematiek heeft op de AERA-conferentie een vaste plaats in de SIG Moral Development and Education, maar ook op een groot aantal andere plaatsen, zoals bijvoorbeeld in Division A, Administration, ziet men de aandacht voor de morele aspecten sterk naar voren komen. Zie hiervoor verder de bijdrage van Krüger en Geijsel aan dit verslag. Opvallend was de toegenomen belangstelling voor 'ethical leadership' en de rol die waarden spelen in het werk van schoolleiders. Bij de afwegingen die schoolleiders moeten maken, zijn de eigen waarden en morele principes van belang, evenals de diverse loyaliteiten, zo blijkt uit onderzoek. Ethisch leiderschap wordt gezien als een belangrijke component van effectief leiderschap en het articuleren van ethische principes is een vaardigheid die schoolleiders niet mogen ontberen. De ethische competentie van docenten en schoolleiders komt steeds meer in de belangstelling te staan, ook doordat scholen steeds meer een forum zijn geworden voor ethische controversen, en doordat het algemeen maatschappelijk debat zich vaak heel intrigerend in de

school presenteert. Iedere docent en schoolleider krijgt daarmee te maken, of men het nu leuk vindt of niet. Denk bijvoorbeeld aan kwesties rondom segregatie en sociale cohesie, om over hoofddoekjes maar niet te spreken. In de SIG Moral Development and Education was een speciale sessie gewijd aan de professionele ontwikkeling van docenten op dit gebied. Veel aandacht in Chicago ging uit naar het gebruik van ethische dilemma's van docenten als een instrument om de professionalisering van docenten te bevorderen. In opleidingen en in de school als lerende organisatie zou hiervan veel meer gebruikgemaakt moeten worden, zo luidde een van de lessen uit het gepresenteerde onderzoek.

In de SIG Moral Development and Education was trouwens niet alleen maar aandacht voor kwesties die te maken hadden met "Accountability", het leidende thema van deze AERA-bijeenkomst. Ook theoretische vraagstukken kwamen aan de orde. Het doel daarvan was om meer ondersteuning en input te geven aan de lopende onderzoeksprogramma's. Dit leidde bijvoorbeeld tot theoretische exercities over de vraag "Wat is nu een 'morally focused self' (Narvaez)?" De behoefte aan bruikbare integratieve theoretische referentiekaders is groot. Daarbij gaat het om bijvoorbeeld de relaties tussen begrippen en fenomenen als 'moral perception', 'moral sensitivity', 'knowledge', 'meaning', 'metacognition', en 'moral reasoning'.

Dergelijke theoretische kwesties kunnen niet alleen de onderzoeksprogramma's verder helpen, maar kunnen ook vaak inspirend zijn voor de onderwijspraktijk. Interessant was ook de Nederlandse bijdrage van Veugelers over welke verschillende vormen van burgerschap te onderscheiden zijn en welke variabelen daarbij van belang zijn. In verschillende sessies was er sprake van een goede mix van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. De discussie over de waarde van deze benaderingen is nog steeds niet uitgewoed, zoals bleek in de sessie over het kwantitatief onderzoek van ondergetekende onder ongeveer vijfhonderd schoolleiders in het basisonderwijs. Het onderzoek had betrekking op de pedagogische aspecten van hun taak en de relatie daarvan met hun geregistreerde waardenoriëntaties. Op het onderzoek zelf

bleek weinig aan te merken te zijn, maar een vragenstelster was van mening dat die kwantitatieve benadering eigenlijk erg fout was en niet meer kon in deze tijd. Ze vond dat zulk onderzoek op de AERA-conferentie toch al wel twintig jaar 'passé' was. Gelukkig bestempelden veel mensen uit het publiek deze opmerking als onzin en bleken velen de mening te delen dat bij beide onderzoeksbenaderingen geen ideologische gevoelens de overhand moeten hebben en dat het alleen maar gaat om een onderscheid in "goed" en "slecht" onderzoek dat zowel voor kwantitatief als kwalitatief onderzoek gemaakt kan worden.

ICT in het onderwijs

(G. Erkens, Universiteit Utrecht)

Op de AERA-conferentie was relatief veel te vinden op het gebied van ICT in het onderwijs. Bijna 50 van de 1802 sessies staan in de 2003 Subject Index onder Computers and Learning, Computerized Testing of Computer Applications, terwijl ook nog 80 sessies die onder Technology staan gerubriceerd ook vaak onder ICT gerekend kunnen worden. De vraag die dan natuurlijk opkomt, is of er nieuwe ontwikkelingen en trends te ontdekken zijn op dit gebied. Gekeken naar de individuele bijdragen, vallen vooral de gebruikelijke onderwerpen van de laatste jaren op: 'on line learning', 'on line discussions', 'computer supported collaborative learning', 'E-learning' en 'web-based learning', terwijl relatief weinig aandacht uitgaat naar de 'hot topics' van enkele jaren terug: 'simulation', 'hypermedia', multimedia, 'multiple representations', computer assessment of 'adaptive testing'. Onderwerpen die vrijwel niet meer aan de orde komen zijn intelligente 'tutoring systems', 'intelligent agents' en 'courseware'.

Nieuwe trends vond ik lastig te ontdekken. Een in ieder geval opvallend onderwerp en wellicht een trend betreft de aandacht voor *technologie-integratie*: het gebruik van ICT naast traditionele middelen in onder meer onderzoeksmatige projecten op het gebied van het onderwijs in de natuurwetenschappen. De technologie (bijv. 'handheld' computers voor gegevenverzameling, databases voor opslag

of simulaties voor interpretatie) zijn noodzakelijke 'tools', maar staan niet centraal bij de uitvoering van leertaken. Dit gebruik kan naar mijn mening gezien worden als een trendbreuk op de ontwikkeling van steeds bredere, integrale elektronische leeromgevingen of on line leergemeenschappen van de laatste jaren. Aan technologie-integratie was een gehele sessie gewijd, maar het kwam ook veelvuldig in afzonderlijke bijdragen aan de orde. Indrukwekkend voorbeeld was het GAVRT-project (Goldstone Apple Valley Radio Telescope van Ibe en Deutscher). In dit laatste project wordt jaarlijks door zo'n 500 leerlingen van verschillende 'high schools' meegewerkt aan onderzoek met data verkregen van een aanvankelijk door de NASA afgeschreven radiotelescoop. De leerlingen participeren daarbij in de dataverzameling en deels interpretatie voor "echte" door NASA-onderzoekers uitgevoerde en gepubliceerde onderzoeken. De technologie die daarbij nodig is (metingen verrichten, met de NASA e-mailen) is daarbij minder relevant dan de participatie in een echt onderzoek. Een ander bijzonder onderzoek was van Jones en McPhee-Baker over de "spontane" 'on line community' www.whyville.net. Hierbinnen verrichten dagelijks zo'n 4000 gebruikers (60% meisjes!) natuurwetenschappelijke activiteiten (bijvoorbeeld virtuele natuurkundeproefjes) om met de verdiende punten eigen 'avatars' samen te stellen of virtuele huizen te bouwen.

Vooraf had ik veel onderzoek verwacht op het gebied van on line communities: de ontwikkeling van leergemeenschappen. Naast enkele individuele bijdragen betroffen echter slechts twee sessies "knowledge building communities", een sessie georganiseerd door de goeroes Scardamalia en Bereiter, en een ander door hun adept Van Aalst, allen uit Canada. De laatste sessie betrof meerdere door Van Aalst begeleide onderzoeken. Zo werd onder meer nagegaan of de ideeën die leerlingen rapporteren over hun kennis en over zelfstandig leren door participatie in knowledge-building-klassen veranderen (Chan en Jayasundera). Dit bleek tot op een bepaalde hoogte het geval te zijn. Een ander onderzoek (Sha en Van Aalst) kon evenwel geen relatie aantonen tussen kenmerken van

het sociale (participatie)netwerk en het gebruik van de Knowledge Forum-omgeving. Opmerkelijk was het commentaar van discussiant Koschmann op pogingen van Hill en Cummings om 'activity theory' als analysekader voor community-participatie te gebruiken. Mensen, zo stelde hij, "get bored" van die driehoeken van de activiteitstheorie. Ze zijn te statisch, te weinig dynamisch: "...they obscure what really happens in the situation!".

Voor het Nederlandse onderzoek op het gebied van ICT was de AERA-conferentie dit jaar extra van belang. Het 'invited' symposium dat de VOR jaarlijks mag verzorgen, was dit jaar gegaan naar de nieuwe divisie ICT en georganiseerd door divisievoorzitter Van Merriënboer, onder de titel "Research on Information and Communication Technology in Dutch Education". De vijf bijdragen waren abusievelijk elk drie keer in het programma vermeld met steeds andere medeauteurs. Het symposium was gepland om 8:15 uur op de ochtend na vele recepties, en de discussiant Tennyson was op het laatste moment verhinderd wegens familieomstandigheden. Toch stroomde de zaal voor zo'n 40 man vol en bevestigde niet alleen met landgenoten. De bijdragen bleken vaak tot geanimeerde discussie met de zaal aanleiding te geven. Bastiaens (Bastiaens, Martens en Gulikers) liet op interactieve wijze zien dat een e-learning-omgeving met een door multimedia gepresenteerde authenticiteit van de leersituatie niet altijd de ook in de zaal verwachte meerwaarde naar leereffect heeft ten opzichte van een "kale" leeromgeving. Lohner (Lohner en Van Joolingen) presenteerde haar onderzoek naar het effect van representatie in een simulatie-omgeving (SimQuest) op het samenwerkingsproces bij een modelleertaak. Ondergetekende (Erkens, Jaspers, Prangma en Kanselaar) vertelde over de tegenvallende effecten van een argumentatiediagram ten opzichte van een 'outline tool' op de coördinatie in het samenwerkingsproces en op de uiteindelijke kwaliteit van de essays bij het samen schrijven van argumentatieve teksten in een CSCL-groepware-omgeving. Kirschner (Kirschner, Kreijns en Jochems) hield een vlammend betoog voor de 'social affordances' (sociabiliteit) die Computer Support-

ted Collaborative-leeromgevingen kunnen bieden door visualisatie van het proces van groeps participatie. Van der Meij (Van der Meij, De Vries, Boersma en Pieters), ten slotte, liet zien dat een doordacht design van een webgebaseerde 'portal' (Kidnet) niet alleen de structuur van het domein voor basisschoolleerlingen in een biologietaak kan verduidelijken, maar de leerlingen ook kan ondersteunen bij technische problemen die ze hebben bij het zoeken van informatie op het web. Met relatief eenvoudige middelen kan op deze wijze ICT functioneel in de basisschoolpraktijk geïntegreerd worden. Al met al een niet volledig, maar wel gevarieerd, en naar de reacties te horen geslaagd beeld van het ICT-onderzoek in Nederland.

Minderheden in het onderwijs

(I. Andriessen, Universiteit Utrecht)

Terwijl ik de bordjes naar de inschrijfbalies volgde, viel mijn oog op een uitnodiging voor een gedachtewisseling over de mogelijke implicaties van de etnische afkomst van de onderzoekers voor de kwaliteit en de aard van het onderzoek dat zij verrichten. Wanneer ik probeer het congres te evalueren, wordt de relevantie van de vraag uit die uitnodiging pijnlijk duidelijk. Nog steeds (zie de bijdrage van Rosseel aan het verslag van de AERA-conferentie 2001) is het zo dat de bijeenkomsten over motivatie en leren overwegend worden bevolkt door witte Westerse onderzoekers, terwijl bezoekers van de sessies over minderheden in het onderwijs juist voor het grootste deel zelf uit die minderheden afkomstig zijn. Het lijkt er inderdaad op dat onderzoekers vooral de eigen groep bestuderen. De vraag die hieruit voortvloeit, is natuurlijk of dit gevolgen heeft voor de resultaten van het onderzoek. Ik wil hier ingaan op twee aspecten, de generaliseerbaarheid (of het gebrek daaraan) en de normatieve lading van het onderzoek.

Het onderzoeken van de eigen groep heeft als gevaar in zich dat de onderzoeker onterecht veronderstelt dat de gevonden resultaten algemene geldigheid bezitten. De relaties die gevonden zijn in populaties van witte Amerikaanse middenklasse leerlingen wor-

den vaak besproken alsof het hier leerlingen in het algemeen betreft, zonder bepaalde kenmerken van gender, klasse of etniciteit. De cross-culturele vergelijkbaarheid van de gevonden resultaten moet echter nog maar aangetoond worden. De geschetste vertekening geldt echter vaak alleen voor 'mainstream' onderzoek. In onderzoek naar minderheden zien we vaker een omgekeerd verschijnsel: onderzoekers specificeren tot in detail op welke leerlingen van welke etnische afkomst en gender, van welke school in welke regio hun resultaten betrekking hebben. Hoewel dit de inzichtelijkheid in het verrichte onderzoek vergroot, roept het ook de vraag op: "In hoeverre zijn deze resultaten generaliseerbaar naar andere leerlingen in andere scholen?" en verder "Wat betekenen deze resultaten voor onze kennis en inzichten in schoolparticipatie van minderheden?"

Een tweede aspect betreft de normatieve lading van onderzoek die het gevolg kan zijn van een grote emotionele betrokkenheid bij het onderwerp. Onderzoek door leden van een minder succesvolle groep naar diezelfde groep ademt niet zelden de sfeer van positief denken. Uit dit soort wetenschap met een boodschap verdwijnt al snel de wetenschap. Een aantal lezingen ging dan ook niet verder dan een - goed verteld - verhaal over ervaringen; bijvoorbeeld op school X over de rol van de grootmoeder van leerling Y bij het betrekken van leerlingen bij de school. Wellicht zijn deze presentaties erg relevant voor mensen die concreet in scholen bezig zijn om een aantal leerlingen voor uitval te behoeden en praktische tips en ideeën op willen doen, maar wetenschappelijk gezien overstegen deze bijdragen niet het niveau van een anekdote.

Gelukkig was er ook een aantal sessies waarin betrokkenheid en wetenschap wel succesvol gecombineerd werden. Hierbij werd vertrokken vanuit gefundeerde kritiek op een bestaand kader en werd van daaruit een poging gedaan tot het ontwikkelen van een genuanceerder of adequater denkraam. Zo legde het onderzoek naar schoolprestaties van African-Americans de nadruk op de jongeren die wel slagen en benadrukte daarmee het belang van het onderkennen van diversiteit binnen de groep. Deze impliciete en

expliciete kritiek op de vaak overgeneraliserende modellen waarin nuances snel dreigen kwijt te raken, is terecht vanuit een blik op en openstaan voor de werkelijkheid; niet alle African-Americans doen het immers slecht op school. Daarnaast hebben stereotypen over een groep, effecten op de schoolprestaties van die groep en kan het dus lonen om een negatief stereotype te ontcrachten.

Het vertrekpunt van deze bijdragen was veelal Ogbus 'cultural-ecological framework'. Dit theoretisch kader zoekt de verklaring voor de verschillen in schoolsucces van verschillende groepen in een typologie tussen "vrijwillige" en "onvrijwillige" minderheden. Vrijwillige minderheden ervaren discriminatie als iets van voorbijgaande aard en - belangrijker - vinden dat ze in het gastland meer kansen hebben dan in het land van herkomst. Deze groepen vinden aansluiting bij het land waarin zij wonen, zonder zich te assimileren. Onvrijwillige minderheden, daarentegen, zijn zichtbare minderheden die (daardoor) te maken hebben met geïnstitutionaliseerde discriminatie. Het wantrouwen dat zij hebben jegens instituties wordt gecombineerd met de ontwikkeling van een oppositionele identiteit. Bepaald gedrag, zoals je best doet op school, kan als niet gepast beschouwd worden en actief worden ontmoedigd.

Vanuit de kritiek dat dit raamwerk diversiteit binnen groepen volledig over het hoofd ziet en de indeling in vrijwillige en onvrijwillige minderheden te rigide en te star is (Irving), werd in een aantal bijdragen gepoogd om het raamwerk uit te bouwen. Enerzijds gebeurde dit door het begrip 'oppositional identity' meer handen en voeten te geven: uit welke elementen bestaat het, hoe hangen die samen en kunnen we die kwantificeren (Taylor)? Anderzijds werd de rigiditeit van de theorie bijgesteld door te wijzen op succesvolle modellen van African-American students: zo introduceerde Akom een nieuwe categorie naast 'voluntary' en 'involuntary minorities' (involuntary minorities met een ideologie van schoolsucces) en liet Hilton-Brown zien hoe leerlingen door middel van taal juist culturele modellen kunnen toepassen, overstijgen of integreren. De aanzet tot het overstijgen van de rigiditeit van het

model van Ogbu kan belangrijk zijn voor inzicht in de paden die jongeren uit minderheden bewandelen in de onderwijswereld. De centrale vragen in dit onderzoek lijken te zijn of de indeling in twee typen minderheden nog wel voldoet en onder welke omstandigheden minderheden van het ene type zich gedragen als die van het andere type.

Om terug te keren naar de uitnodiging: is etnische segregatie van het onderzoek slecht voor de kwaliteit van het onderzoek? Het antwoord luidt: niet per se. De toenemende etnische en culturele diversiteit binnen landen, en daarmee binnen scholen, noopt onderzoekers ertoe om voorzichtiger om te springen met de vermeende universaliteit van hun bevindingen. Gelden de veronderstelde relaties wel voor alle leerlingen in de klassen van tegenwoordig? Tegelijkertijd moet vergelijkend onderzoek (of dat nu om gender of etniciteit gaat) aangevuld worden met onderzoek binnen groepen. Beide onderzoekslijnen gecombineerd zouden idealiter moeten leiden tot meer genuanceerde en uitdagender verklaringmodellen.

Speciaal Onderwijs

(G. M. van der Aalsvoort, Universiteit Leiden)

Het was voor mij verassend dat er van de vele honderden sessies maar acht geprogrammeerd waren door de SIG Special Education en expliciet over speciaal onderwijs gingen. Mogelijk is de doelgroep van dit type onderwijs ook voorgekomen in andere contexten, zoals bij Learning and Instruction. Ik probeer een beeld te geven van deze acht sessies. Daarnaast volgde ik andere sessies die ik hier zal verslaan voor zover ze lijken te passen bij het thema dat de leidraad vormde van de conferentie.

Algemeen valt over de presentaties op te merken dat ze van een hoog niveau waren. Ik volgde twee symposia over speciaal onderwijs. Het eerste betrof er een die ging over assessment en accountability. De bevindingen waren vooral met kwalitatief onderzoek verzameld, zoals indicatoren voor prestaties (Lynn): “Hoe kan je aantonen dat kinderen profiteren van onderwijs als het niet gaat om

globale vaardigheden als lezen en schrijven?”. Zij analyseerde daarvoor dossiers over de vorderingen van kinderen. Gordon liet zien hoe gering het aantal ouders is dat begrijpt waarom hun kind in het speciaal onderwijs zit. Redenen daarvoor waren onder meer dat ze niet geïnformeerd worden over de bedoeling van de verwijzing. Ook blijken ze leerlingenbesprekingen bij te wonen zonder ze te begrijpen. Klingner en Artiles toonden aan dat besprekingen waarin tot verwijzing naar het speciaal onderwijs wordt besloten, problematisch zijn, omdat het gaat om ‘multiple voices’ die ieder vanuit hun eigen verantwoordelijkheid denken en meepraten. Grossen deed hier al onderzoek naar.

Het tweede symposium over speciaal onderwijs had als titel “Accountability and Special Education”. Resultaten met het project REACH werden door Palincsar toegelicht. Over dit project is al veel gepubliceerd, maar deze keer lichtte ze toe hoe analyse van de instructie die een leerkracht geeft aan leerlingen met ‘identified learning disabilities’ werd gecombineerd met interviews met zo’n leerling om na te gaan wat de kinderen zeiden ervan geleerd te hebben. Deze informatie werd vervolgens met de leerkracht besproken om hen te attenderen op de instructiebehoefte van het kind. Deze specifieke informatie leidde ertoe dat leerkrachten meer betrokken raakten bij de kinderen in kwestie en hen tot betere leerprestaties wisten te brengen.

Een teleurstellende presentatie kwam van Trent. Hoewel hij belangwekkend weet te schrijven over de toepassing van de socioculturele theorie bij leerstoornissen, bleef hij nu hangen in een historisch overzicht over de verschuiving in opvattingen over speciaal onderwijs van gelijkheid, naar separatie naar ex- en inclusie.

Onder de veelbelovende titel “Synthesizing cognitive and social perspectives in educational research: Progress and possibilities” waren Greeno, Anderson, Kuhn, O’Donnell en Scardamalia aangetreden om een discussie op gang te brengen over het thema vanuit hun gedachtegoed. Helaas werkte de formule niet. Na een korte introductie door ieder van hen, kwam er moeizaam een ronde-tafelgesprek op gang dat voor de aanwezigen in de zaal niet goed te volgen was.

Mijn algemene indruk van de positie van speciaal onderwijs als thema binnen de AERA is dat deze beperkt, maar zeer informatief was om de trend mee te krijgen. Deze is, kort samengevat, het besef dat kwalitatieve gegevens noodzakelijk zijn om te begrijpen waarom leerkrachten bij leerlingen met leerstoornissen zich gedragen zoals ze zich gedragen. Meer kennis daarover levert aanwijzingen op om het onderwijs effectiever te maken. In het boek "Handbook of Learning Disabilities" van Swanson, Harris en Graham wordt een meta-analyse gewijd aan de opbrengsten van kwalitatief onderzoek in het speciaal onderwijs. De rol van speciaal onderwijs binnen een organisatie als de EARLI is overigens ook (nog) zeer beperkt. Het is in-

teressant om te beseffen dat ten minste 4% van de leerlingenpopulatie zich in het speciaal onderwijs bevindt en dat de rol van onderzoek bij deze kinderen en adolescenten daarbij over de gehele wereld beperkt is.

Aan dit verslag hebben meegewerkt:

M. Krüger, F. Geijsel, J. van den Akker, M. Almekinders, H. van der Meij, P. den Brok, F. Korthagen, M. Lunenberg, A. Swennen, M. Willemse, T. Houtveen, G. Erkens, C. Klaassen, I. Andriessen en G. M. van der Aalsvoort.

Eindredactie

Th. Wubbels (Universiteit Utrecht)