

1 Inleiding

De elfde conferentie van de International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) werd van 27 juni tot en met 1 juli 2003 gehouden in Nederland. De organisatie was in handen van het ICLON van de Universiteit Leiden. Voor het eerst sinds het bestaan van ISATT werd de conferentie voorafgegaan door een 'pre-conference' voor 'PhD students'. Aan de conferentie namen ruim 200 mensen deel. Voor ISATT is dit een gebruikelijk aantal. Het voordeel van dit beperkte aantal deelnemers is dat er tijdens de conferentie sprake is van een tamelijk informele sfeer. Mensen leren elkaar snel kennen en raken daardoor gauw met elkaar in gesprek. Meer dan 25 landen waren vertegenwoordigd, doch de meeste deelnemers waren afkomstig uit Australië, Canada, China (Hongkong), Engeland, Nederland, de Verenigde Staten, en de Scandinavische landen.

Het thema van de conferentie luidde: "New directions in teachers' working and learning environment". Met dit thema beoogden de organisatoren aan te sluiten bij recent onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren, alsmede de context waarbinnen leraren leren en werken. Het thema van de conferentie was onderverdeeld in vijf subthema's: kennisconstructie en leren onderwijzen, persoonlijk en professioneel functioneren van leraren, leraren en levenslang leren, de werkplek als context voor leren, en evaluatie van docentcompetenties. Rond deze thema's waren symposia, papersessies, postersessies en workshops georganiseerd. Elk thema werd ingeleid door een 'keynote'-spreker. Na afloop hebben velen zich positief uitgelaten over zowel de organisatie als de inhoud van de conferentie. Ook mochten de organisatoren zich tevreden stellen over het sociale programma, waaronder de uitjes in en rondom Leiden en het conferentiediner in de fraaie Hooglandse Kerk.

Diverse congresbezoekers waren bereid om ten behoeve van dit conferentieverlag hun impressies weer te geven van een aantal

sessies die zij hebben gevolgd. Het gaat dus niet om een totaalbeeld van de conferentie. De personen die aan dit conferentieverlag hebben meegewerkt, worden aan het eind vermeld. Hieronder volgen hun indrukken geordend naar de bovengenoemde subthema's.

2 Kennisconstructie en leren onderwijzen

Dit subthema werd ingeleid door J. Loughran van de Monash University in Australië. Ervaringen die aanstaande leraren opdoen, vormen voor hem de sleutel tot kennis. Deze ervaringen moeten ook in onderzoek centraal staan, aldus Loughran. Alleen door het in kaart brengen van deze ervaringen is het volgens hem mogelijk een beeld te krijgen van onderwijzen en leren. Loughran voerde een pleidooi voor lerarenopleiders die een 'self-study'-benadering hanteren. Volgens deze benadering onderzoeken leraren-in-opleiding hun eigen praktijk. Belangrijk is dat self-study niet verwordt tot navelstaarderij of leidt tot rationalisaties van ervaringen. Om dit te voorkomen, moeten leraren-in-opleiding de door hen verzamelde data en interpretaties daarvan checken bij anderen, aan eigen interpretaties nieuwe perspectieven verbinden door gebruik te maken van (theoretische) referentiekaders, ondersteuning zoeken bij een 'critical friend' zodat self-study een gezamenlijke onderneming kan zijn, en reflecteren op de praktijk.

In het proces van leren onderwijzen is het belangrijk dat aanstaande leraren een juiste balans vinden tussen hun persoonlijke idealen enerzijds en professionele standaarden anderzijds. Lauriala en Kukkonen deden hiernaar onderzoek. Discrepanties tussen idealen van aanstaande leraren en professionele eisen die aan hen gesteld worden, blijken grote invloed te hebben op hun motivatie, welbevinden en toekomstplannen. De onderzoekers vinden dat dit niet als een gegeven moet worden beschouwd, maar juist aangrijpingspunt moet zijn voor supervisie en de

inhoud van het curriculum van de lerarenopleiding. McDonald kwam tot vergelijkbare bevindingen en karakteriseerde de klas tijdens zijn presentatie als een 'site of struggle' voor aanstaande leraren. Olson wees in dit verband op de noodzaak om te beschikken over tijd om te leren. Leraren-in-opleiding die ondergedompeld zijn in de praktijk zijn teveel gericht op handelen, waardoor er geen tijd is om te leren. In Nederland is dit actueel in het geval van aanstaande leraren die al tijdens hun opleiding een baan hebben in het onderwijs.

Er waren binnen dit subthema diverse sessies met 'conceptions of learning' in de titel. De insteek van deze sessies was niet zozeer van onderwijspsychologische aard. In een aantal sessies werd teruggegrepen op concepties van filosofen van weleer, waaronder een Middeleeuwse visie op leren uit het Verre Oosten en een visie uit de Klassieke Oudheid. Li, bijvoorbeeld, besprak de levensfilosofie van de Chinees Wang Yang-ming (1472-1529) en hoe die van toepassing is op actieonderzoek. Zoals in die tijd gebruikelijk was, was Yang-ming erop gericht een wijs man te worden. Volgens Yang-ming is het bereiken van ultieme wijsheid niet zozeer een doel, maar meer een manier van leven. Yang-ming ging in tegen de heersende opvatting in die tijd, namelijk dat zoveel mogelijk kennis vergaren nodig is, alvorens het mogelijk is als wijze te kunnen leven. Yang-ming weigerde te geloven in de zin van het jarenlang vergaren van kennis, zonder daar tegelijkertijd iets mee te doen. Volgens hem komt kennis niet vóór het handelen, maar zijn kennis en handelen één. Het is dan ook niet belangrijk om voor wijze te studeren, maar om als wijze te leven; de ontwikkeling van kennis en handelen zijn daarbij één en dezelfde ontwikkeling. Yang-ming onderscheidde vier basisprincipes voor dit ontwikkelingsproces. Allereerst dat je een doel formuleert en je hieraan verbindt; betrokkenheid bij het doel is van cruciaal belang. Ten tweede moet je uit alle macht je best doen om dit doel te bereiken. Ten derde is het van belang dat je, als je iets verkeerd hebt gedaan, dit toegeeft en je best doet je fout te herstellen of jezelf te verbeteren. Hoewel deze drie principes samen een volledige cirkel van ontwikkeling vormen,

voegde Yang-ming er een vierde aan toe: "Zegt het voort". Goede leerders moeten hun invloed verbreden door anderen te helpen om op dezelfde wijze te leven. Op die manier kan een gemeenschap van wijzen worden opgebouwd. De boodschap van Li richting leraren en actieonderzoekers was duidelijk: wees een voorbeeld voor leerlingen en een zelfreflectieve docent.

Veel belangstelling was er voor de workshop over kernkwaliteiten georganiseerd door Korthagen en Vasalos. "Met reflectie naar je kernkwaliteiten" was het motto van deze inspirerende workshop. Kernreflectie is, globaal gezegd, een proces waarbij docenten-in-opleiding (dio's) onder begeleiding gestructureerd een oplossing zoeken voor een (zelf)geïdentificeerd probleem waarbij geappelleerd wordt aan de (kern)kwaliteiten die in ieder mens aanwezig zijn. Tijdens de workshop mocht iedereen met zijn/haar buurman of -vrouw een kernreflectiegesprek voeren. De gedachte dat reflectie niet alleen cognitief, maar ook affectief is, kwam duidelijk uit de workshop naar voren. Wanneer een dio zich in een reflectiegesprek kwetsbaar opstelt door onzekerheid te tonen over een bepaalde situatie, zal deze zich gesterkt voelen wanneer in het gesprek een begeleider appelleert aan positieve eigenschappen van de dio. Een sterk punt was dat Korthagen en Vasalos het geheel niet presenteerden als resultaat van wetenschappelijk onderzoek, maar als een praktisch instrument voor lerarenopleiders. De deelnemers, grotendeels lerarenopleiders uit het buitenland, waren zeer enthousiast over hun aanpak. De sfeer werd zelfs enigszins emotioneel toen men moest aangeven wat men van de workshop opgestoken had. Kortom, een welkome afwisseling in een programma van lezingen en presentaties.

3 Persoonlijk en professioneel functioneren van leraren

Naar verhouding waren er binnen dit subthema veel sessies waarin resultaten van narratief onderzoek werden gepresenteerd. Dit betrof 'narratives' over uiteenlopende onderwerpen in verschillende contexten. Vooraf was het soms moeilijk in te schatten waar de

bijdragen nu precies over gingen. Wat kun je bijvoorbeeld verwachten bij titels als “Of Desperadoes, Demagogues, and Degrees: The Old West and the New Academy”, “Clever Cookie or Tall Poppies” en “The Hong Kong Titanic and the Educational Iceberg?” Het lijkt erop dat het in het onderzoek naar Teachers and Teaching steeds gebruikelijker wordt om door middel van metaforen en andere beeldbeschrijvingen gevoelens en situaties weer te geven. Aan inventiviteit en betrokkenheid met het onderwerp ontbrak het de deelnemers in ieder geval niet. Men lijkt zich niet druk te maken over de generaliseerbaarheid van de resultaten. Belangrijk vindt men de synergie van docenten en onderzoekers die door het gebruik van narratives tot stand wordt gebracht. Nadruk ligt op de betrokkenheid van beide partijen bij het onderzoek en het terugkoppelen van de resultaten met het oog op eventuele leerresultaten bij leraren.

Het subthema werd ingeleid door Clandinin van de University of Alberta in Canada. Volgens Clandinin is het onmogelijk om het lesgeven te begrijpen door alleen te kijken naar wat er in de klas gebeurt. Ze is geïnteresseerd in de complexe omgeving waarbinnen het lesgeven plaatsvindt en vergelijkt deze omgeving met een landschap (‘professional knowledge landscape’). Dit landschap bestrijkt de steeds complexer wordende intellectuele, persoonlijke en psychologische omgeving waarbinnen docenten werken en is samengesteld uit persoonlijke en professionele kennis. Kennis van docenten is niet iets dat alleen in het kader van de professionele context wordt opgedaan, maar is “gelardeerd” met persoonlijke levenservaringen. Of zoals Clandinin zelf stelde: “Teacher knowledge is seen in terms of narrative life constructions. The stories these narratives are built on are both personal, reflecting a person’s life history, and social, reflecting a teacher’s professional knowledge context.” In haar presentatie liet ze aan de hand van een (behoorlijk) aantal cases zien dat docenten door middel van hun ‘stories to live by’ als het ware “tekenen” hoe hun professionele en persoonlijke kennis met elkaar verweven zijn. De momenten waarop de ‘stories’ veranderen en het persoonlijke en professionele verhaal botsen,

zijn van grote betekenis voor het creëren van een rijk, diepgaand en narratief idee over wat lesgeven precies inhoudt, aldus Clandinin. Het gaat haar niet zozeer om de ware aard van de persoonlijke praktijkkennis van leraren, maar veeleer om de vraag hoe we het leren van docenten willen opvatten: welke constructen willen we daarvoor gebruiken? En vooral: welke constructen zijn bruikbaar voor docenten en lerarenopleiders? De prioriteit ligt dus niet per se bij het zo goed mogelijk achterhalen en beschrijven van de persoonlijke praktijkkennis van leraren, maar belangrijker is misschien nog wel dat leraren ook werkelijk iets hebben aan de opbrengsten van onderzoek.

Een aantal papers dat werd gepresenteerd binnen dit subthema ging over de werkcondities van leraren. Met name in de VS worden ‘leadership roles’ van leraren in scholen gestimuleerd. Little toonde aan dat scholen niet goed in staat zijn om aan deze rollen vorm en inhoud te geven en dat er onvoldoende kennis is over de invloed van dergelijke rollen op het professioneel functioneren van leraren. Ballet en Kelchtermans gingen nader in op de toegenomen werkdruk van leraren. Talrijke, complexe, veranderingen die zich in scholen voltrekken, zijn van invloed op de professionele identiteit van leraren, hun arbeidsatisfactie en motivatie voor het beroep. Beleidsmedewerkers zouden zich bij het doorvoeren van veranderingen meer bewust moeten zijn van dit soort invloeden, aldus Kelchtermans en Vandenberghé tijdens een andere presentatie over veranderende werkcondities als gevolg van schoolfusies.

Binnen dit subthema vinden vele onderzoekers narratives de kern van onderwijsonderzoek. Vanuit dit gezichtspunt was de bijdrage van Husu uit Finland zeer interessant. Hij legde in zijn presentatie de nadruk op het analyseren van narratives. Aan de hand van casemateriaal besprak hij twee verschillende analysemethoden: de ‘representational analysis’, waarbij het gaat om ‘narratives on action’ en de ‘presentational analysis’ betreffende ‘narratives in action’. Bij de eerste vorm vertegenwoordigt taal het denken van docenten en wil de onderzoeker weten wat er precies gezegd wordt (dus wat de woorden betekenen). Bij de tweede vorm

wordt taalgebruik opgevat als een explicitering van “verbindingsuitspraken” over mensen, ideeën en gedragingen (dus waar de woorden vandaan komen). Bij de bespreking van de eerste vorm refereerde Husu aan het werk van Freeman, die beweert dat elke studie naar wat docenten weten, gebaseerd moet zijn op een analyse van wat deze zelfde docenten zeggen. Door middel van de representatieve analyse kijkt de onderzoeker als het ware in de hoofden van de docenten en probeert te achterhalen waaruit de (‘tacit’) kennis van docenten bestaat. Tijdens zijn presentatie liet hij zien hoe hij de data in stukken opdeelt en deze vervolgens (in vijf stappen) van betekenis voorziet. Resultaat van deze exercitie was dat docenten het in zijn onderzoek hoofdzakelijk bleken te hebben over drie onderwerpen: hun werk als docent, hun studenten en de manier waarop ze zichzelf als docent zien. De tweede analysevorm, de presentational analysis moet gezien worden als een vervolg op deze analyse en komt voort uit het idee dat, wanneer je taal als data gebruikt, je niet alleen moet kijken naar *wat* er gezegd wordt, maar vooral ook *hoe* dat gezegd wordt. Achterliggend idee is dat taal gezien moet worden als een sociaal systeem en hij vindt dan ook dat een ‘community of practice’ de plaats is waar leraren hun kennis ontwikkelen. Waar er op basis van de representatieve analyse enkel brede “kennisframes” te indiceren zijn (het antwoord op de *wat*-vraag), gaat het bij presentatieve analyse meer om het in kaart brengen van *hoe* docenten hun kennis tot stand brengen. De twee genoemde analysevormen, zo stelde Husu, kunnen elkaar goed aanvullen in het ontrafelen van het mysterie rondom de praktijkkennis van docenten.

Recapitulerend kunnen we stellen dat op basis van narratives een heleboel aan het licht kan komen over het persoonlijke en professionele leven en werk van leraren. Het is geen nieuw gegeven dat de analyse van taal en dan met name “taalgedrag” inzicht kan verschaffen in de bestaande kennis en opvattingen van mensen, maar het wordt kennelijk nog niet zoveel toegepast in het onderwijsonderzoek. Dat laatste heeft mogelijk te maken met de mate van generaliseerbaarheid van de resultaten. Narratieve onderzoekers bena-

drukken met name het belang voor de betrokken docent(en) waardoor het lastig is vast te stellen of de verkregen inzichten ook breder toepasbaar zijn.

4 Leraren en levenslang leren

De inleider van dit subthema, F. Korthagen, presenteerde een aantal belangrijke principes van realistisch leraren opleiden. Deze principes dragen ertoe bij dat leraren ook na het verlaten van de opleiding levenslang blijven leren. Enkele van deze principes zijn: reflectie op praktijkervaringen op basis van de concerns van de aanstaande leraar en deze reflectie moet op een systematische manier plaatsvinden, expliciet worden gemaakt en geleidelijk worden geïntroduceerd. Ook reflectie op niet-rationele bronnen van het handelen is belangrijk. In realistisch opleiden is het van belang dat reflectie bijdraagt aan de integratie van praktijk en theorie enerzijds en persoonlijke voorkeuren, overtuigingen en opvattingen anderzijds. Het gaat om het aanbrengen van een verbinding tussen het persoonlijke en het professionele in het functioneren van aanstaande leraren. Iemand kernkwaliteiten liggen daar als het ware tussenin. In realistisch opleiden moeten aanstaande leraren geholpen worden om zich bewust te worden van hun kernkwaliteiten, zodat zij die verder kunnen ontwikkelen en onderdeel kunnen laten zijn van hun professionele identiteit (zie ook het verslag van de workshop over kernkwaliteiten bij het eerste thema van dit conferentieverlag).

In diverse sessies werd binnen dit subthema gerapporteerd over onderzoek naar vormen van actieonderzoek door leraren, onder meer door Harison, Ponte, Smith en Goldblatt. Als we de presentatoren mogen geloven, dan is actieonderzoek een veelbelovende manier waarop leraren zich professioneel kunnen ontwikkelen. Leraren doen door actieonderzoek kennis op, krijgen een beter begrip van hun eigen onderwijspraktijk en blijken als gevolg van actieonderzoek hun eigen praktijk ook daadwerkelijk te verbeteren. Met name Ponte wees erop dat het doen van actieonderzoek door leraren geleerd moet worden. Zeker bij hun eerste actieonder-

zoek is het van belang leraren daarbij te begeleiden.

Een interessant symposium binnen dit subthema met als titel “Cultivating expertise in teaching” was georganiseerd door C. Clark, geen onbekende in ISATT-kringen. Zijn inleiding op het symposium was prikkelend. Hij ging in tegen de heersende opvatting dat het tenminste 10 jaar duurt alvorens een docent een expert is. Hij is van mening dat een docent al na één of twee jaar een expert kan zijn. Daarvoor is het nodig om door een andere bril naar het begrip *expertise* te kijken, dus niet vanuit een cognitieve invalshoek, maar door uit te gaan van expertise als een sociaal geconstrueerde entiteit. Deze kan van school tot school verschillen en is gebonden aan collega’s, studenten en de organisatie van de school. Het expertisemodel dat Clark voorstaat, wordt door hem een ‘ecological-communitarian model’ genoemd. Is vanuit een cognitief perspectief de individuele leraar de ‘locus of expertise’, in het model van Clark is dat de school. F. Rust demonstreerde dit model aan de hand van geanalyseerde gesprekken van beginnende docenten over klassenmanagement; na enkele maanden vertoonden deze docenten rondom dit belangrijke aspect van lesgeven veel expertise. Interessant was ook de bijdrage van Orland-Barak. Uit haar onderzoek kwam onder andere naar voren dat ervaren mentoren niet altijd experts zijn, maar afhankelijk van de situatie soms ook beginnersgedrag vertonen. Uit haar bijdrage werd duidelijk dat ervaring en expertise twee verschillende begrippen zijn. In de bijdrage van Patterson, ten slotte, werd gewezen op de grote uitval van leraren in ‘urban schools’ en wat leraren in deze scholen die er blijven, kenmerkt. Deze leraren zijn zeer gericht op de kinderen en zoeken zowel intellectuele als emotionele steun bij elkaar. In het kader van expertiseontwikkeling kwam uit het onderzoek van Patterson naar voren dat deze leraren zichzelf al vroeg flinke uitdagingen stellen en veel samenwerken. Beide aspecten van functioneren blijken snel tot expertise te leiden.

Op grond van de bijgewoonde presentaties wordt niet precies duidelijk wat nu levenslang leren is. Om hieraan handen en voeten te geven, hanteren opleiders en onder-

zoekers uiteenlopende gezichtspunten. Sommigen zoeken het in een bepaalde strategie, zoals actieonderzoek, terwijl anderen meer de context van belang vinden als stimulans om te leren. In dit laatste geval is het de vraag of wel van levenslang leren sprake zal zijn wanneer de context onvoldoende verandert. Het is ook de vraag, indien deze context wel verandert, of dat vanzelfsprekend leidt tot leren door leraren. De algemene teneur is dat daar meer voor nodig is.

5 De werkplek als context voor leren

Dit subthema werd ingeleid door L. Tickle van de University of East Anglia in Engeland. In zijn presentatie ging het om het leren van leraren in de klas. Vanuit dit perspectief besprak hij zowel Westerse als Oosterse denktradities rondom kernbegrippen als *self* en *identity*. Ook ging hij in op manieren waarop tegen het onderwijzen als een lerend beroep kan worden aangekeken, bijvoorbeeld aan de hand van de structuratietheorie van Giddens en de opvatting van Gadamer dat ‘education’ vooral ‘self-education’ is. Tickle concludeerde dat een klaslokaal geen omgeving is waarin leren van leraren gedijt, maar veeleer een plaats is waar juist niet geleerd wordt. Als men zich eenmaal heeft gesocialiseerd in het beroep en dus het beroep eigen heeft gemaakt, is het klaslokaal volgens Tickle juist geen inspirerende leeromgeving. Tickle schetst dus een paradox als het gaat om de klas als leeromgeving voor leraren. Oplossingen worden door hem gezocht bij het beleid dat scholen voeren, inclusief het landelijk politieke beleid ten aanzien van het leraarsberoep. Tickle voerde een warm pleidooi voor het welzijn van leraren als lerende professionals.

Hieronder wordt nader ingegaan op twee willekeurige sessies die een beeld geven van het type presentaties binnen dit subthema. Beide sessies hebben gemeenschappelijk dat ze een goede indruk geven van manieren waarop de professionele ontwikkeling van leerkrachten op de werkplek kan plaatsvinden. Het leren op de werkplek is de laatste jaren een belangrijk object van onderzoek

geworden. Cursussen die “buiten” de werkplek worden gegeven blijken namelijk niet altijd de gewenste veranderingen op te leveren. De dingen die geleerd moeten worden, zijn vaak heel specifiek voor een bepaalde situatie waardoor een algemene cursus dan niet volstaat.

In de papersessie “Stimulating learning at the workplace” werden vier presentaties gegeven. T. Bergen besprak ‘peer coaching’ als middel om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te bevorderen. Om de effectiviteit van peer coaching vast te stellen, zijn coachingsdialogen geanalyseerd. De uitkomsten van deze studie zijn niet echt positief te noemen. Het stappenplan dat door de coach doorlopen moet worden, vindt veelal niet volledig plaats, de specifieke functies van coaching worden niet altijd uitgevoerd, en tot slot komt de inhoud waar de coachingsdialogen over zouden moeten gaan, in dit geval activerende didactiek, niet altijd naar voren. Geconcludeerd werd dat meer begeleiding van de coach gewenst is, wanneer men coaching tot krachtige leeromgeving wil maken. Matejka en Maguire presenteerden de effecten van op internet aangeboden cursussen voor leerkrachten. In de presentatie stonden de resultaten van een cursus ter bevordering van ICT-gebruik in de klas centraal. In de cursus worden leerkrachten aangestuurd om de aangeboden informatie van de cursus volgens het schema van plannen, implementeren en evalueren toe te passen in hun eigen praktijk. Dit blijkt een effectieve manier te zijn om de praktijk te veranderen. Uit de gegevens blijkt eveneens dat leerkrachten door deze werkwijze meer en beter inzicht krijgen in het leerproces van leerlingen. Nicholson, Maguire en Long presenteerden vervolgens de resultaten van het ‘Facilitating the facilitator’-model. Met dit model is men in Australië begonnen om leerkrachten de mogelijkheid te geven beter met gedragsproblemen van leerlingen om te leren gaan. In dit project heeft men ervoor gekozen eerst enkele leerkrachten “op te leiden”, zodat deze leerkrachten zelf andere leerkrachten uit hun eigen school “op kunnen leiden”. Het project is ingedeeld in vier fasen: programmaontwikkeling, programma-implementatie in de eerste set scholen, programma-implementatie in

de tweede set scholen en ontwikkeling van een on line ‘staff development package’ voor nieuwe leerkrachten. De evaluatie van de eerste twee fasen bleek positief; het zelfvertrouwen van leerkrachten om met de gedragsproblemen om te gaan was toegenomen. Roth en Huber sloten de sessie af met een schets van de problematiek die in Duitsland speelt omtrent de implementatie van een nieuw curriculum. In hun onderzoek vergeleken zij twee groepen van docenten: een groep die zelfge-reguleerd aan de invoering van het nieuwe curriculum werkte zonder sturing van de mentor, en een groep waarbij de mentor wél bepaalde wat de groep voor stappen ondernam. Uit hun resultaten bleek dat leerkrachten die zelfge-reguleerd aan de invoering werken, een betere basis hebben voor de verdere implementatie, hetgeen volgens de onderzoekers niet betekent dat zij helemaal geen begeleiding nodig hebben.

In de workshop “What do we mean by career-long professional growth and how can we get it?” werden door I. Mitchell en J. Mitchell de resultaten van PEEL (Project for Enhancing Effective Learning) gepresenteerd. In dit project (dat overigens al 19 jaar bestaat) werken leerkrachten op vrijwillige basis en in hun eigen tijd met elkaar samen om de eigen praktijk te verbeteren. Uit de evaluatie van het project bleek dat de leerkrachten “richer and much more sophisticated understandings of their classrooms and their practice” hebben ontwikkeld als gevolg van PEEL.

Uit de bijgewoonde sessies kan worden opgemaakt dat er verschillende manieren zijn om de professionele ontwikkeling van leerkrachten op de werkplek te stimuleren. Opvallend is dat bij vormen van werkplekleren steeds een andere invulling wordt gegeven aan de begeleiding en dat bij de ene vorm meer begeleiding gewenst is dan bij de andere. Naar aanleiding van deze verscheidenheid rond het punt van begeleiding van leren op de werkplek, spelen diverse issues waarnaar meer onderzoek zou moeten worden gedaan en die interessante stof tot discussie zijn: Is begeleiding wel of niet noodzakelijk? Zo ja door wie, door collega’s of door experts van buitenaf? Hoe krijgt deze begeleiding vorm? Is deze voor iedereen hetzelfde of wordt er

per persoon, koppel of groep gekeken welke begeleiding passend is?

6 Evaluatie van docentcompetenties

Leeft de evaluatie van docentcompetenties onder het ISATT-publiek? Ondanks dat het aantal bijdragen op dit gebied niet bijzonder groot was, kan deze vraag zeker bevestigend beantwoord worden. K. Smith van het Oranim Academic College of Education in Israël verzorgde de inleiding van dit subthema. Zij hecht veel belang aan het evalueren van docenten, in het bijzonder wanneer evaluaties expliciet gericht zijn op professionele ontwikkeling. Zij acht het echter noodzakelijk om naast het nut van evalueren, de moeilijkheden ervan te onderstrepen. Deze moeilijkheden betreffen onder andere de verschillende belanghebbenden bij docentevaluatie en het gebruik van standaarden. Het kunnen beschikken over standaarden biedt een gemeenschappelijke basis van kennis en vaardigheden, maakt duidelijk wat de heersende opvattingen zijn over wat docenten zouden moeten kunnen en kennen, biedt doelen voor professionele ontwikkeling en kunnen een professionele dialoog uitlokken over het docentschap. Aan standaarden zijn echter ook nadelen verbonden: ze kunnen resulteren in een te beperkte kijk op doceren, de praktijkkennis van docenten is moeilijk, zometeen onmogelijk, te verwerken in algemene standaarden en er bestaan nog altijd meningsverschillen over de inhoud van de standaarden. Ze moeten daarom met voorzichtigheid, en niet kritiekloos, worden gebruikt in docentevaluaties. Aan het eind van haar uiteenzetting onderstreepte Smith dat zij bij voorkeur spreekt over de evaluatie van doceren en niet over evaluatie van docenten. Docentgedrag kun je evalueren, over onderliggende competenties kun je volgens haar slechts speculeren. Om de kwaliteit van deze speculaties te optimaliseren, is het noodzakelijk om zoveel mogelijk authentieke data te verzamelen.

In het symposium “New Forms of Assessment: Can They Contribute to the Professional Development of Teachers?”, stond portfolio-evaluatie van docenten centraal.

Mansvelder-Longayroux, die de resultaten van haar onderzoek naar het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding presenteerde, bracht de volgende discussiepunten in: (1) Er wordt gemakkelijk gezegd dat het maken van een portfolio bijdraagt aan reflectie, maar hoe kunnen we vaststellen wat de effecten werkelijk zijn? en (2) Is het bijhouden van een portfolio geschikt voor elke docent-in-opleiding? In haar presentatie benadrukte zij het verschil tussen de product- en procesfunctie van portfolio's. Docenten-in-opleiding laten niet alleen zien wat ze geleerd en bereikt hebben (product), maar beschrijven ook het leerproces dat tijdens het maken van hun portfolio plaatsvindt: hier ligt de meerwaarde van het portfolio als reflectie-instrument ten opzichte van andere vormen van assessment. Eén van de conclusies uit haar onderzoek is dat niet alle docenten-in-opleiding gebruikmaken van de procesfunctie van het portfolio. Uit vervolgonderzoek zou kunnen blijken wat de rol van een begeleider kan zijn in het stimuleren van het gebruik van de procesfunctie van het portfolio, en daarmee in het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en het realiseren van leereffecten. Tigelaar deed verslag van een onderzoek waarin zij een prototype van een portfolio ontwikkelt dat zowel geschikt is voor summatieve als voor formatieve evaluatie van docenten in het hoger onderwijs. Moeilijkheden hierbij betreffen de relatie tussen formatieve en summatieve assessment, de balans tussen een analytische en holistische beoordeling door assessoren en de wijze van implementatie van het portfolio binnen de organisatie. In de discussie die volgde, geleid door K. Smith, was er veel aandacht voor de gewenste aard van begeleiding bij het samenstellen van een portfolio: de kwaliteit en mogelijke leereffecten van portfolio's lijken hier namelijk onlosmakelijk aan verbonden.

Een gemeenschappelijke conclusie in de twee presentaties in de papersessie “Evaluation and teacher learning” betrof het belang van het intensief betrekken van de docent bij docent- en programma-evaluaties. Craig deed onderzoek binnen de evaluatie van een groot-schalig schoolveranderingsprogramma gericht op het verbeteren van het onderwijs. Deze programma-evaluatie werd uitgevoerd

door samenwerkende evaluatoren van buitenaf (onderzoekers) en persoonlijk betrokken docenten (docent-evaluatoren). De evaluatie van het programma ging gepaard met de evaluatie van docentactiviteiten en het effect hiervan op het leren van de leerling en hun prestaties op nationale testen. Het onderzoek van Craig richtte zich op de vraag hoe de formele evaluatie van het veranderingsprogramma ervaren werd door de docent-evaluatoren. Aan de hand van een beschrijving van persoonlijke ervaringen van vier docenten liet zij zien wat er binnen het project mis ging in de relatie tussen de docenten en de onderzoekers: (a) docenten voelden zich gebruikt, omdat de door hun geleverde gegevens voor andere doeleinden gebruikt werden dan afgesproken; (b) onderzoekers waren geïnteresseerd in andere vragen dan de docent-evaluatoren (onderzoekers stellen vragen binnen hun theoretische perspectieven en streven naar generalisatie over verschillende contexten, docenten stellen vragen vanuit problemen die zich voortdoen binnen de specifieke situatie van hun school); (c) in het eindrapport werden observaties van docent-evaluatoren gepresenteerd als die van de onderzoekers zelf (zonder referenties); (d) het eindrapport werd geschreven door een assistent-onderzoeker en was van weinig niveau. Uit deze persoonlijke ervaringen van docenten trekt Craig een aantal conclusies voor het uitvoeren van programma-evaluaties: de doelen van de programma-evaluatie moeten goed geëxpliciteerd worden en worden afgestemd op zowel de wensen van evaluatoren (onderzoekers) als van gebruikers (docenten); praktijkkennis van docenten moet erkend worden (theoretische kaders die losgekoppeld zijn van contexten zijn in programma-evaluatie veelal irrelevant); onderzoekers en programmaontwikkelaars moeten zich afvragen welke rol zij dienen in te nemen in programma-evaluatie.

Mayer sprak in haar presentatie de angst

uit dat er in Australië, net als in Amerika, een “moeras” aan standaarden zal ontstaan waarin overzicht ver te zoeken is. Er wordt door verschillende groeperingen, onder andere vanuit overheidsinitiatief, gewerkt aan de ontwikkeling van professionele standaarden en evaluatie van docenten op basis van deze standaarden. Het uiteindelijke doel is het waarborgen van de kwaliteit van docenten. Mayer ziet het leren van docenten als ultieme voorwaarde voor het bereiken van kwaliteit en stelt zich de vraag hoe professionele standaarden bij kunnen dragen aan dit leren. Stimuleren standaarden tot persoonlijke reflecties en professionele conversaties? Expliciteren zij na te streven doelen voor professionele ontwikkeling en manieren waarop deze doelen bereikt kunnen worden? Helpen zij bij het vinden van bewijsvoering voor professioneel leren? Vooral dit laatste is volgens Mayer erg moeilijk. De zaal voegde hieraan toe dat het van primair belang is dat docenten zich met standaarden kunnen identificeren, anders zullen niet snel leereffecten optreden. Docenten zouden standaarden wellicht zelf aan kunnen passen aan hun persoonlijke (school)context.

De sessies over evaluatie van docentcompetenties werden zeer goed bezocht en leverden stof tot levendige discussies. Het accent lag naast kwaliteitsaspecten van docentevaluaties op de betekenis ervan voor de professionele ontwikkeling van praktiserende docenten. Bovendien werd zowel in een aantal presentaties als in de wandelgangen besproken hoe het effect van evaluatie op het leren van docenten geoptimaliseerd zou kunnen worden.

Aan dit conferentieverlag werkten mee

A. Hoekstra, J. Meirink, M. Nijveldt, R. Zwart

Eindredactie

D. Beijaard (ICLON, Universiteit Leiden)