

The Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, 19-23, 1999, Montreal. On the treshold of the 21st century

Inleiding (H. Dekkers, Katholieke Universiteit Nijmegen/ITS)

Ondanks de niet echt mediterrane ligging van de stad, en hoewel, tegen de gewoonte in, niet georganiseerd in de vrije paasweek, trok de AERA in Montreal een redelijk aantal bezoekers. En zoals andere jaren liepen de meningen over de kwaliteit weer zeer uiteen. Die verschillende waarderungen worden mijns inziens vooral bepaald door twee achtergronden: AERA-ervaring en gehechtheid aan een mono-discipline. Wat het eerste betreft, er is inderdaad een overstelpende hoeveelheid bijdragen, in de vorm van papers, symposia, ronde tafels, 'invited adresses' et cetera, maar als men de zeer goed gestructureerde programmagids weet te gebruiken, is het goed mogelijk om, bijvoorbeeld op naam van de onderzoeker in combinatie met onderwerp, de interessante sessies te vinden. Dat laat onverlet dat het jammer is dat veel ruimte wordt ingenomen door presentaties van onderzoek dat kwalitatief en/of personeel nog in de kinderschoenen staat, terwijl door de beoordelaars soms hoogstaand onderzoek van minder bekende buitenlanders niet wordt geaccepteerd. Dat er daarnaast veel sessies vóornamelijk worden bevolkt door praktijkonderzoekers die de nadruk meer op de praktijk dan op het onderzoek leggen is jammer, maar maakt van de andere kant het congres ook aardig voor niet-wetenschappers. In ieder geval is de afstand tussen onderzoek en praktijk in de Verenigde Staten heel wat kleiner dan in Nederland.

Gehechtheid aan een mono-discipline verklaart mogelijk ook teleurstelling over de AERA. Psychologen of sociologen die gewend

zijn op hun discipline-congressen uit heel toegespitste bijdragen te kunnen kiezen, vinden de veelheid van AERA-onderwerpen wat 'overdone'. Wie echter breed geïnteresseerd is, en de vele aspecten die voor het onderwijs en de onderwijsresearch van belang zijn erkent, en zoals gezegd het kaf van het koren kan scheiden, kan zich met gemak een dag of vier inhoudelijk vermaken. En, laten we wel wezen, met twee of drie interessante nieuwe invalshoeken naar huis gaan is een weekopbrengst die op de eigen werkplek niet iedere week wordt gehaald.

Bij de zorgvuldige selectie hoort ook dat men zich niet beperkt tot slechts een divisie of Special Interest Group (SIG). Vaak worden voor het vakgebied interessante bijdragen juist op andere plaatsen aangeboden dan voor ons voor de hand ligt. Desalniettemin wordt in deze rubriek verslag gedaan per divisie, waarbij een aantal verslaggevers zich terecht niet geremd heeft gevoeld om uitstapjes te maken naar andere divisies of relevante SIG's.

Divisie A: Administration (P. Slegers, Katholieke Universiteit Nijmegen)

De divisie A van de AERA bevat onderzoek naar scholen en andere onderwijsinstellingen, leiderschap en/of contexten (community, political, professional, social, etc.). In 1997 (Chicago) kende deze divisie nog vier secties, te weten 1) 'organizational contexts; 2) 'school reform and leadership studies' 3) 'policy perspectives in administration' en 4) 'teaching and learning in educational administration'. In 1998 (San Diego) werden er nog maar 2 secties binnen deze divisie onderscheiden: 1) 'organizational studies' en 2) 'leadership studies'. In de bespreking van het AERA-congres van vorig jaar in Pedagogische Studien, werd deze reductie van vier naar twee secties betreurd, omdat het onvoldoende recht zou doen aan de verschillende perspectieven waarmee 'administration' en 'leadership' heden ten dage wordt bestudeerd. In Montreal was er helemaal geen sprake meer van een onderverdeling naar secties: de divisie was sectieloos. Er worden slechts inhoudelijke thema's onderscheiden die binnen de divisie aan bod kunnen komen. Het betreft de volgende vijf thema's: 1) 'leadership', 2) 'school improvement', 3) 'organiza-

tional dimensions of schools', 4) 'community linkages and collaboration' en 5) 'organizational learning and professional development'.

In de vorige twee bijdragen aan de kroniek over het AERA-congres zijn er een aantal trends gesignaleerd die herkenbaar waren in het onderzoek binnen divisie A. Het ging daarbij om de volgende trends: de relatie tussen theorie en praktijk; perspectieven op toekomstig onderzoek; 'accountability' en kwaliteitsbewaking; nieuwe conceptualisering van leiderschap (leadership as an organizational characteristic/leadership as a function/'teacher leaders') en het hanteren van diverse onderzoeksmethodieken en -benaderingen (naast sterk kwantitatief onderzoek, worden ook steeds meer kleinschalige kwalitatieve onderzoeken gerapporteerd). Hoewel deze trends ook in Montreal waren te herkennen, was er ook sprake van duidelijke accentverschillen in vergelijking met de voorgaande jaren. Zo was er dit jaar relatief weinig aandacht voor onderzoek waarbij het 'accountability' perspectief dominant is. En ik ben ook veel minder dan de voorgaande jaren geconfronteerd geweest met de vraag naar het praktisch nut van organisatie- en leiderschapsstudies voor de onderwijspraktijk. Misschien heb ik die sessies wel onbewust overgeslagen naar aanleiding van eerdere ervaringen. Veel meer dan de vorige jaren was er aandacht voor de relatie met de omgeving ('community linkages') en voor 'whole school reform' benaderingen. Daarnaast was er meer dan voorheen aandacht voor reflectie op onderzoek naar schoolorganisatie en leiderschap en perspectieven voor toekomstig onderzoek. Dit laatste was ook wel te verwachten gezien het centrale thema van het congres: 'On the Threshold of the 21st century: Challenges and Opportunities'.

In deze bijdrage aan de kroniek zal ik met name rapporteren over onderzoek naar twee trends die ook dit jaar weer duidelijk zichtbaar waren: nieuwe conceptualisering van leiderschap en perspectieven op toekomstig onderzoek.

Met betrekking tot de eerste trend zien we de laatste jaren dat er steeds meer aandacht is voor, en behoefte bestaat aan, een herconceptualisering van leiderschap. Dit heeft te maken met, en wordt beïnvloedt door, de toegenomen

complexiteit van het sturing geven aan onderwijsorganisaties. Een goed voorbeeld van een dergelijke nieuwe benadering van schoolleiderschap wordt door Firestone (1996) gegeven. Firestone conceptualiseert leiderschap in termen van een verzameling van leiderschapsfuncties die verspreid in de organisatie moeten worden uitgevoerd door daarvoor in aanmerking komende organisatieleden, ongeacht of zij tot de formeel benoemde leiding horen. Het gaat er bij onderzoek naar de rol van leiderschap bij schoolverbetering volgens Firestone veel meer om de vraag welke leiderschaps- of sturingsfuncties worden uitgeoefend in de school dan om de vraag wat de schoolleider doet. Maar ook de conceptualisering van leiderschap als een kenmerk van de organisatie zoals door Pounder, Ogawa en Adams (1995) past in deze nieuwe lijn van denken. Door deze ontwikkeling is er binnen divisie A steeds meer aandacht voor onderzoek naar andere bronnen van leiderschap (substitutes for leadership), gedeeld leiderschap (shared leadership opportunities, teacher leadership) en de rol van teams bij schoolverbetering. In dit kader wil ik twee sessies kort bespreken. De eerste sessie waarin onderzoek naar deze thema's werd gepresenteerd betrof de sessie 'Organizational learning and the potential for schoolreform' (Chair: Kathryn Riley). Binnen deze sessie werd onderzoek gerapporteerd naar de relatie tussen leiderschap, organisatieleren en het verbeteren van de klassenpraktijk (Brown & Sheppard), de relatie tussen organisatieleren en het leren van studenten (Louis & Marks) en het leren van teams in organisaties (Leithwood & Steinbach). Centraal bij deze onderzoeken stond steeds de vraag naar de rol en invloed van sturingsmechanismen op het niveau van het team of de school als geheel. Samen met het gedrag van de schoolleider proberen deze onderzoekers meer inzicht te krijgen in de condities die een bijdrage leveren aan het vergroten van individuele en collectieve leerprocessen in en van de organisatie. Deze sessie maakte duidelijk dat een belangrijk begin is gemaakt, maar dat er tevens nog een heleboel conceptuele en empirische vraagstukken onbeantwoord blijven die opheldering behoeven in de nabije toekomst. Een belangrijk punt daarbij is de vraag naar de validiteit en betrouwbaarheid van het meten van begrippen als organisatieleren en teamleren.

De bijdrage van teams aan schoolverbetering stond ook centraal in de sessie over de rol van vaksecties bij schoolverbetering en -vernieuwing. Dit symposium getiteld 'High school departments and whole-school reform' bevatte bijdragen van Canadese (Lynne. M. Hannay), Amerikaanse (Judith Warren Little; Leslie Santee Siskin), Engelse (Nigel Bennett en Alma Harris) en Nederlandse onderzoekers (Jeroen Imants, Peter Slegers en Bob Witziers). Het symposium is een resultaat van de toegenomen belangstelling van onderzoekers naar de rol van vaksecties en vaksectieleiders. Bij alle bijdragen kwam er een centraal punt duidelijk naar voren, te weten de invloed van de vaksectie op de rol van docenten bij schoolvernieuwing en -verbetering. De onderzoeken laten zien dat structuur van vaksecties de ontwikkeling van de school kan blokkeren. Doordat docenten hun professionele identiteit vooral definiëren in termen van hun vak, kunnen zich zogenaamde processen van 'balkanization' voordoen. Hierdoor kunnen vaksecties interdisciplinaire samenwerking en gedeeld leiderschap bemoeilijken, met als gevolg dat er een spanningsveld ontstaat tussen het functioneren van de vaksectie als team en 'whole-school reform'. Gedeeld leiderschap, in deze onderzoeken gepositioneerd op het niveau van de vaksectieleider, hoeft dus niet een positief effect hebben op het functioneren van de schoolorganisatie. Dergelijke spanningsverhoudingen of dilemma's zouden in toekomstig onderzoek meer aandacht moeten krijgen.

Met betrekking tot de tweede trend, perspectieven op toekomstig onderzoek op het terrein van schoolleiderschap, wil ik twee sessies onder de aandacht brengen. De eerste betreft een 'invited lecture' van Joseph Murphy met als titel 'The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership'. In zijn lecture schetste Murphy de ontwikkeling van ons denken over schoolleiderschap in theorie en praktijk. Dominante visies op leiderschap die de revue passeerden, waren het scientific management, onderwijskundig gericht ('instructional') 'leadership' en het veranderingsgericht management. Murphy hield een pleidooi voor een herbezinning op het beroep van schoolleider door te benadrukken dat de kern van het beroep niet zozeer ligt in het alleen

beaccentueren van welke soorten van gedragingen en vaardigheden voor het effectief functioneren van schoolleiders van belang zijn. Een dergelijke functionalistische benadering is weliswaar van belang, maar is onvoldoende in staat om verschillen tussen effectieve schoolleiders verklaren. De kern van het schoolleiderschap zou in de ogen van Murphy vooral moeten zitten in het ontwikkelen van een visie op onderwijs, waarbij de relatie met de relevante gemeenschap waarbinnen dat onderwijs functioneert een duidelijke plaats krijgt. Volgens Murphy stelt dit nogal hoge eisen aan schoolleiders, eisen overigens die in zijn ogen ook gesteld moeten worden wil het beroep van schoolleider zich verder professionaliseren. Een vergelijkbare discussie was te bespeuren in een interactief symposium met de titel 'Educational leadership in an era of reform: Retrospects and prospects'. In dit symposium werd door vooraanstaande onderzoekers op het gebied van schoolleiders en schoolverbetering (Leithwood, Louis, Hallinger & Greenfield) gereflecteerd op de opbrengsten van onderzoek naar 'change management', 'transformational leadership', 'instructional leadership' and 'moral leadership'. De presentatie en de discussie waren wat ingehouden, voorzichtig en vooral beleefd. De conclusie was dat meerdere perspectieven op het verschijnsel van schoolleiderschap van belang zijn om meer zicht te krijgen op de rol van leiderschap bij het bevorderen van schooleffectiviteit en schoolverbetering. Evenals Murphy waren deze onderzoekers van mening dat leiderschap in scholen gefundeerd moet zijn op onderwijskundige waarden, opvattingen en visies. Jammer was dat de consequentie van deze gedachte voor toekomstig onderzoek naar schoolleiders niet echt goed werd bediscussieerd.

Tot slot het volgende. Vorig jaar eindigde de kroniek voor de divisie A met de constatering dat de kwaliteit van de presentaties en papers van het AERA-congres in San Diego, evenals in Chicago, sterk wisselde. Tevens werd daarbij opgemerkt dat de bijdrage van niet-Amerikaanse onderzoekers daarop een positieve uitzondering vormde. Helaas was deze teleurstellende trend ook in Montreal aanwezig. Een mooi voorbeeld daarvan was het symposium 'School reform: History and current issues'

met bijdragen van Murphy en Adams over kenmerken van de onderwijsveranderingen tussen 1980-2000, Shields over de relatie tussen ouders, docenten en schoolleiders bij vernieuwingen, Krasnow over praktijklessen van schoolvernieuwing en Klerks over de veranderingscapaciteit van scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. De bijdragen van met name Shields en Krasnow waren beide persoonlijke verhalen over ervaringen van werken met en aan schoolveranderingen. Deze persoonlijke ervaringen werden weliswaar overtuigend en vol compassie gebracht, maar voegden weinig toe aan het vergroten van onze reeds verworven inzichten over schoolverbetering. De gemeenplaatsen en platitudes volgden elkaar op tijdens de presentaties en maakten steeds meer ongestraft deel uit van de aanwezige ruimte. Enige vorm van kritische reflectie op de eigen bevindingen kenden de onderzoekers niet. De bijdrage van Klerks over haar onderzoek naar de veranderingscapaciteit was daarbij een welkome en waardevolle aanvulling, die helaas te weinig aandacht kreeg in de discussie na de presentatie. Op zo'n moment kun je de Nederlandse onderzoekscultuur en traditie weer eens op juiste waarde schatten en waarderen.

Referenties

- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or functions? In K. Leithwood et al. (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (pp. 395-418). Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pounders, D.G., Ogawa, R.T. & Adams, E.A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31, 564-588.

Divisie B: Curriculum (J.J.H. van den Akker, Universiteit Twente)

De a.s. millenniumwissel gaf binnen divisie B (Curriculum Studies) aanleiding tot diverse sessies met pretentieuze titels, waarbij het terugblikken voorop stond. En evenals vorig jaar stemde de inhoud van veel sessies binnen die divisie mij niet bijster vrolijk, met name door de neiging met elkaar vrijwel louter over zichzelf te spreken in plaats van over reële problemen buiten de cirkel van de 'geleerden' zelf.

Een treffend voorbeeld daarvan was de vice-presidential address van Janet Miller met als motto: *What's left in the field...A curriculum memoir*. Zij benadrukte dat er geen sprake kon (en zelfs mocht) zijn van een stabiel domein met gedeelde opvattingen. Controverses waren vruchtbaar (mits gepaard gaand met respect voor elkaars standpunten). Slechts 'situated and contextualized' benaderingen waren mogelijk. Haar betoog was dan ook zeer persoonlijk ingekleurd, vol met anekdotes en poëtische citaten. De kernboodschap luidde dat reconceptualisering van het curriculum-domein nodig was door middel van sociologische, politieke en culturele text-analyse. Benaderingen van curriculumtechnologische aard dienden sterk bekritiseerd en zelfs bestreden te worden. In de haast exclusieve aandacht voor elkaars (kritische) denkbeelden in geschriften leken verbindingen met vraagstukken in curriculumbeleid en -praktijk in the 'real world' vrijwel onmogelijk.

Dat niet alle Amerikaanse curriculumcollega's gelukkig zijn met deze overmatig introverte neigingen, bleek niet alleen uit de wandelingen ('division B is still only talking to itself'), maar ook uit een zeer levendig forumdebat tussen een aantal kopstukken dat meer gericht was op uitdagingen voor de toekomst ('Curriculum studies at the threshold of the 21st century: Challenges and opportunities'). O.L. Davis opende met het oordeel dat veel universitaire curriculumtheoretici wel erg ver verwijderd zijn geraakt van de curriculumwerkers in de praktijk. Er is zijns inziens een overmaat aan kritische analyse van teksten (zonder serieuze onderlinge discussie) en te weinig bereidheid de 'handen uit de mouwen te steken' in samenwerking met de onderwijspraktijk. Het echte vuurwerk startte daarna bij Elliot Eisner die een reeks van 15 nijpende curriculumproblemen voorlegde waar curriculumonderzoekers zich over zouden moeten bekommeren. Een kleine selectie: spanning tussen de voortdurend toenemende curriculumstandaarden en de opgave voor docenten daar chocola van te maken; de gebrekkige samenhang tussen schoolvakken; de dikwijls slechte afstemming tussen innovatieve leerdoelen en assessment praktijken; de ervaring dat voor leerlingen het schoolbestaan meer in het teken staat van aanpassen en overleven dan van werkelijke moti-

vatie en stimulansen om te leren; het gegeven dat scholen zeer matige leeromgevingen zijn voor docenten; de overmatige verwarring over (kwaliteits-) ranglijsten tussen scholen. Maxine Greene volgde met een bevlogen, in literaire stijl gegoten voordracht over de relatie tussen school en maatschappij, met een accent op allerlei morele dilemma's. Madeleine Grumet kwam, in een zo mogelijk nog bevlogener stijl, met de boodschap dat het school-curriculum in volle dialoog met de gecompliceerde wereld moest staan. In de daarop volgende discussie ontstond een heftig debat waarin Eisner de beide dames eerst prees om hun welsprekendheid en belezenheid, maar ze vervolgens verweet veel te abstract en vrijblijvend over problemen in de onderwijsrealiteit te praten. Met name Grumet reageerde venijnig ('this was not girl talk') en kritiseerde Eisner om zijn 'technische-rationele' opvattingen. Dat was een verrassende typering, zeker in de ogen van Nederlandse curriculumspecialisten die Eisner nu niet bepaald als een 'hard-nosed' technoloog beschouwden. Tegen de gebruikelijke neiging tot convergentie in, kwam het tijdens het debat niet meer goed tussen de deelnemers, en dat maakte het wel zo boeiend.

Een zeer aardige sessie (buiten divisie B) voor een genuanceerd curriculumtechnoloog als schrijver dezes, had als titel: 'Increasing the impact of research through good "engineering"'. Onder leiding van Hugh Burkhardt (UK) werden levendige presentaties geleverd en discussies gevoerd door een aantal (Amerikaanse, Engelse en Australische) onderzoekers die zich – je zou kunnen zeggen: in de spirit van Eisners pleidooi – zeer concreet bemoeid hadden met pogingen tot verbeteringen van het wiskunde-onderwijs. Ze kwamen daarbij met sprekende voorbeelden van de worstelingen waarmee curriculumontwikkelaars te kampen hebben. Ze beklemtoonden de noodzaak tot systematische benaderingen met aandacht voor afstemming tussen beleid, curriculumontwikkeling (zowel standaarden als materialen), toets- en examenontwikkeling, en professionele ontwikkeling van docenten. Bovendien kwamen ze met prikkelende uitspraken over en voorbeelden van onderzoeksbenaderingen die dergelijk ontwikkelwerk kunnen ondersteunen. Opvallend in de gepropageerde onderzoeks-aanpak was het accent op de combinatie van

verbeeldingskracht en empirische feedback. Tevens werd benadrukt dat succesvol ontwerpen niet geschiedt door het toepassen van theorie maar door het (re)construeren van kennis door ontwerpers in interactie met practici. Aan het eind van de sessie werd de oprichting van een 'International Society for Design and Development in Education' geannonceerd. Wellicht leidt dat tot meer van dergelijke stimulerende symposia op toekomstige AERA-conferenties.

In bescheiden mate waren er ook nog enige Nederlandse bijdragen op curriculumterrein te bespeuren. Zo was er bijvoorbeeld een symposium over curriculumvernieuwing in Europa onder leiding van Wilmad Kuiper (UT), met daarin, naast bijdragen uit Engeland en Israël, een paper van Jan van den Akker (UT) over de curriculaire verwickelingen in het studiehuis, met een sterk accent op implementatieproblemen van docenten. Discussiant John Olson (Canada) was goed in vorm met zijn analyse van de spanning tussen mondiale trends en verschillen in culturele tradities tussen landen. Hij wees ook op de dikwijls weinig productieve polarisatie in vaak oppervlakkige curriculum-discussies. Een curriculaire getinte bijdrage over het studiehuis werd (in een andere sessie) ook geleverd door Wiel Veugelers en Henk Zijlstra (UvA), die vooral ingingen op de spanning tussen overheidsbeleid, schoolmanagement en autonomie van individuele leraren.

Tot slot een relativerende uitspraak die ik ergens tijdens de conferentie opving: in alle landen ter wereld blijkt men ontevreden over het onderwijs, maar overal weet men niet goed hoe dat te veranderen. Het meest algemene advies dat daaromtrent in allerlei toonaarden door velen geuit werd, luidt dat onderzoekers die aan onderwijsverbetering willen bijdragen er goed aan doen (meer) met practici samen te werken. Dat klinkt als een open deur, maar is voor sommigen wellicht toch nog niet zo vanzelfsprekend.

Divisie C: Leren en Instructie (Frank P.C.M. de Jong, Katholieke Universiteit Nijmegen/LSOP)

In de door mij bezochte presentaties in divisie C bleken veel van de actuele issues in de samenleving terug te komen: terugblik en vooruitblik in de context van de eeuwwisseling, de

enorme opkomst van Internet en WWW en tenslotte de paradigmatische veranderingen binnen leren en instructie als gevolg van veranderende epistemologische ideeën over kennis, leren en onderwijs. In de sessie over 'Hypermedia environments for thinking about teaching and learning' pakte mij de bijdrage van William Kealy waarin deze inging op het gebruik van 'knowledge maps' in Computer Supported Collaborative Learning Environments (CSCL) en hun mogelijke waarde voor de analyse voor CSCL-databases. In een volgende sessie werd mer ingegaan op de invloed van Internet op het leren en onderwijzen in het K12-onderwijs. Mark Windschitl benadrukte daarin dat het gebruik van het Internet nog steeds daar te zien is waar sprake is van vooruitstrevende klassensituaties. De aandacht zou volgens hem voorlopig ook vooral gericht moeten zijn op wat er qua leren op het Web gebeurt en hoe dat leren te bevorderen in plaats van alleen naar de leerresultaten te kijken. Daardoor zouden juist de unieke mogelijkheden van het Web als een gereedschap en medium om te leren beter geëxpliciteerd kunnen worden. Het laatste is hard nodig als we zien dat computers voornamelijk gebruikt worden voor het surfen op het net, tekstverwerking en spelletjes. In zijn onderzoek met betrekking tot de vraag waarom sommige leerkrachten wel en anderen geen gebruik maken van ICT vond Henry Becker de volgende 8 kritische factoren: 1) de aanwezigheid van 'high speed' Internet toegang in het eigen klaslokaal; 2) het hebben en praktiseren van constructivistische ideeën met betrekking tot leren en instructie in de klas; 3) zichzelf computervaardig vinden; 4) het hebben van informeel overleg over ICT met andere leerkrachten in de school; 5) de betrokkenheid bij activiteiten met betrekking tot professioneel leiderschap; 6) deelname aan formele professionaliteit ontwikkeling op ICT-gebied; 7) de leeftijd, hoe jonger een leerkracht des te eerder hij/zij ICT in de klas gebruikt en tenslotte 8) het al of niet een wiskundeleraar zijn. Zogenaamde Web-leerkrachten bleken zich meer dan anderen te oriënteren op constructivistische didactiek (zie ook <http://www.crito.uci.edu/tlc/html/findings.html>). John Mergendoller concludeerde in dezelfde sessie dat een aantal ICT-projecten problematisch zijn omdat leerlingen zowel

declaratieve als metacognitieve kennis-deficiënties hebben in het www-gebruik. Het niet kunnen omgaan met ongestructureerde en moeilijke routes beïnvloedt de betrokkenheid van leerlingen. Ook aspecten als hoe leerlingen te groeperen en hun individuele of groepsinbreng te accrediteren vormen problemen die de inzet van ICT belemmeren. Als oplossing voor de problemen suggereerde hij dat in projecten meer voorbeeldmodellen (video's en werkwijzen van vorige groepen) gegeven zouden kunnen worden met betrekking tot zelfreflectie op het leerproces, strategische planning en metacognitieve sturing. Ook zou meer aandacht aan het proces besteed kunnen worden door met leerlingen aan vragen te werken als bijvoorbeeld: Wat hebben we geleerd?; Hoe hebben we het gedaan?; Hoe gaan we verder en hoe kan het beter? Duidelijkere leerdoelen, inhouden, vaardigheden, samenwerking, groepsdiscussie en eindtoetsing zouden ook bijdragen aan een succesvol www-gebruik in de klas. Thomas Reeves sloot aan bij John's suggestie om leerlingen meer te betrekken in reflecterende activiteiten en het met elkaar delen van kennis. Zoals zo mooi in de reclameslogan 'who is afraid of sharing knowledge' naar voren komt. Reeves stelde verder groot belang in het stimuleren van zeggenschap en verantwoordelijkheid van leerlingen over de leertaak en het creëren van activiteiten om kennis op te bouwen. Barry Fishman concludeerde in zijn presentatie dat het gebruik van www tot meer ongestructureerde leersituaties leidt, waarbij een meer projectmatig georiënteerde didactische benadering beter zou passen. Een benadering waarin leerlingen meer met elkaar overleggen en waarin het Web als een informatiebron gezien wordt. Maar ook hij concludeerde dat het doelgericht zoeken op het Web voor veel leerlingen nog problemen oplevert.

Niet geheel ontevreden over de vorige dag begaf ik mij in de frisse vrieswind en voorjaarszon van Montreal de volgende ochtend naar het symposium dat Michael Jacobson had georganiseerd rond de thematiek van 'complexity and complex systems'. Zoals gebruikelijk vinden goede sessies altijd plaats in veel te kleine zaaltjes. Niet alleen de drukte maar ook de presentatie van Jacobson, Chi en Resnick, gericht op de opkomende perspectieven met betrekking tot cognitie, leren en didactiek deed

me de ochtendkou snel vergeten. Jacobson de-
finieerde het leren en begrijpen van weten-
schappelijke kennis als het reorganiseren van
intuities waarbij men vaak inconsistenties met
alledaagse ervaring moet overbruggen. Miche-
lene Chi stelde dat studenten wetenschappe-
lijke kennis vaak niet vatten door het gemis aan
relevante wetenschappelijke denkvaardighe-
den, leervaardigheden, en metacognitief bewust-
zijn hoe de wetenschap werkt. Het karakter van
wetenschappelijke inhoud is voor studenten
vaak moeilijk vanwege het gecompliceerde,
complexe, abstracte en het dynamische van
de kennis, de misconcepties daaromtrent van
studenten en hun verkeerde attributies. Het
probleem zit hem vooral in het onevenredige
tussen de feiten en het proces van het weten-
schappelijk kennen. De afzonderlijke proces-
sen en feiten zijn wel begrijpelijk maar het zich
ontwikkende mechanisme versus het oor-
zakelijke mechanisme in dit denken is voor hen
problematisch. Mitchel Resnick sloot in zijn
presentatie hierbij aan door in te gaan op ge-
decentraliseerd denken als tegenpool van de
gecentraliseerde 'mind-set'. Daarbij spelen
nieuwe concepties van 'control' en oorzake-
lijkheid (immergent mechanism als een andere
vorm van oorzakelijkheid). Het gebruik van
computers faciliteert de nodige epistemologi-
sche verandering in het denken over het onder-
wijsleerproces. Vooral de mogelijkheid dat
daardoor de lerende meer in de gelegenheid is
zijn eigen model te creëren door actieve parti-
cipatie (indaling in het kennissysteem door
deelname aan dat systeem in plaats van alleen
ernaar te kijken). De sociale component van
leren wordt versterkt door het delen van inzicht
met anderen, maar ook de persoonlijke compo-
nent wordt versterkt als met het onderwerp
dichter bij alledaagse ervaringen wordt geble-
ven. De Bees-light (participatory simulation)
experimenten van het MIT, zoals de versprei-
ding van infectieziektes, zijn wat dat betreft
exemplarisch voor hoe computer-gebaseerde
simulaties uit de computer zijn te halen en in
dagelijkse ervaringsituaties geplaatst kunnen
worden. Ze stellen de lerende in de gelegenheid
directe denkervaring op te doen in en buiten
dynamische systemen. Daarbij blijken didacti-
sche elementen als leren van eigen ervaringen,
stimuleren van onderzoekmatige onderwijs-
situaties en collaboratieve theorievorming

belangrijk te zijn. Tevens is het belangrijk om
in dergelijke leersituaties gelijkwaardige maar
niet-identieke ervaringen te stimuleren en
coherente regels die consistent zijn met de
wetenschappelijke wereld te hanteren. Onder
de indruk van de presentaties plaatste de dis-
cussie het symposium weer met beide voeten
op de grond door tot de slotconclusie te komen
dat professionals niet altijd op het niveau van
micro kansmodellen denken. Ook zij gebruiken
vaak het niveau dat werkt, maar niet altijd het
meest verklarende is. Je hebt niet altijd de rela-
tiviteitstheorie nodig. Men kan zich afvragen
of het echt kritiek is dat leerlingen en studenten
niet altijd het diepste niveau begrijpen. Het is
wel een belangrijk niveau maar niet het enige.

In de 'state of the art'-sessie van divisie C
kwamen in snel tempo alle zeven aandachts-
gebieden van de divisie aan het woord over
'where have we been and where are we going
to'. De aftrap kwam van Patricia Alexander
voor het aandachtsgebied 'Language and learn-
ing'. In haar ogen is het duidelijk dat informa-
tie, bevolking en media kwantitatief enorm zijn
toegenomen. Niet alleen de kwantitatieve toe-
name heeft een invloed op het leren van taal
gehad maar ook de toename in de diversiteit
aan informatie, bevolking, het met elkaar in
verbinding staan en de manier van kennistrans-
missie. De mentale hard- en software waarmee
we moeten werken in relatie tot al die
veranderingen zijn daarentegen nauwelijks
veranderd. In het overbruggen van die kloof zie
je steeds thema's iteratief terugkomen zoals
bijvoorbeeld fonetische leesmethoden, het cog-
nitieve versus het affectieve, collaboratief en
sociaal leren versus het individuele en zelfstan-
dig leren, directe instructie of ingebedde strate-
gie-instructie, proces of product etc. Ondanks
de paradoxale spanningen die er in de verande-
ringen zitten zoals bijvoorbeeld de rijkdom aan
informatie en tegelijkertijd de schaarste aan
betekenisvolle kennis, noodzaken de verande-
ringen tot verschillende herbezinningen met
betrekking tot taal en leren. De begrip-
pen tekst en leren van tekst moeten bijvoorbeeld
worden verbreed als zijnde niet alleen meer lineair en te
vinden in boeken. Er is niet alleen een affectie-
ve en cognitieve maar ook een meer holistische
kijk op leren en de lerende nodig. Er tevens
ontbreekt een ontwikkelingstheoretisch per-

spectief ten aanzien van leren lezen en schrijven. Nu gaat de meeste aandacht uit naar het aanvankelijk leren lezen en schrijven. Meer aandacht voor de epistemologie en ontologie van kennis is eveneens noodzakelijk. Daarbij dient fundamenteel te worden ingegaan op het leren binnen niet-lineaire en niet-traditionele tekstomgevingen.

De bijdrage van William Schmidt in relatie tot wiskundeonderzoek richtte zich, naast erkenning dat er veel goed onderzoek is gedaan, vooral op hoe verder te komen op een aantal gebieden. Zijn aandacht ging daarbij vooral uit naar de beperkte waarde van allerlei vergelijkende studies van de wiskundige bekwaamheid van leerlingen in diverse delen van de wereld. Het gehanteerde instrumentarium doet volgens hem geen recht aan de werkelijkheid. Er dienen diagnostische instrumenten te komen die betrouwbare inzichten geven in de aard van de instructie en het curriculum in de klas. Daarbij is niet alleen van belang dat ze inhouden dekken maar vooral de coherentie ertussen. Er moet meer aandacht zijn voor de verschillen in culturen, didactische benaderingen, curricula en mogelijkheden die er voor kinderen zijn om te leren rekenen.

Peter Hewson vertegenwoordigde het 'science'-gebied en pleitte voor het schenken van meer aandacht aan de problematiek van het begrijpen van de science-kennis: Wat weten we?; Wat kunnen we doen met deze kennis?; Hoe weten we dat we weten?; Hoe veranderen we hetgeen we weten?. Behalve dat leerlingen de science-kennis dienen te begrijpen is het ook belangrijk dat zij inzicht krijgen in het proces van wetenschappelijk onderzoek. Als veelbelovende didactische benaderingen voor de toekomst zag hij het argumenteren, modelleren van het ontwikkelen en reviseren van kennis, leerling-gecentreerde instructie waarin zij leren naar ieders perspectieven te luisteren, redenen ter argumentatie van hun eigen ideeën te geven, hun ideeën metacognitief te analyseren op coherentie en consistentie en tot consensus weten te komen over de meest belovende perspectieven. De kracht in deze didactiek ligt in het integreren van het actief wetenschappelijke ingaan op kennis bij de instructie van 'science'-kennis.

Met betrekking tot de sectie leeromgevingen startte Ricky Goldman na aandacht te heb-

ben gevraagd voor de dood van Jan Hawkins met de vraag 'Wat is geen leeromgeving?'. Vervolgens ging zij diep in op het constructivisme vanuit de overtuiging dat de lerende in staat is culturele betekenissen te creëren. De technologie moet daarbij meer gelijkheid en gelegenheden bieden voor alle leerlingen. Theorieën die onderzoek in een groter verband plaatsen en clusters die 'co-constructed' en 'co-contextualized' zijn, leiden tot een betere leefbaarheid van de samenleving. Leren en onderwijzen zijn dan geen twee gescheiden functies meer, maar onderwijs wordt dan generaliseerd door ontwerpteams van lerenden, leerkrachten en onderzoekers die werken als een gemeenschap waarin inzichten en kennis worden gedeeld. Co-vis is bijvoorbeeld zo'n voorbeeld. In deze project-gebaseerde leeromgeving is de sociale constructie van kennis gesitueerd, collaboratief, direct diepgaand en multidisciplinair. 'Communities of practices' leren niet alleen wat al bekend is maar creëren ook nieuwe inzichten in de omringende wereld. De uitdaging voor onderzoekers en ontwerpers van leeromgevingen ligt hem in het realiseren van generieke platforms voor het faciliteren van onderzoeksgemeenschappen. Daarin zijn de kennisbemiddelaars de lerenden in plaats van de leerkrachten met hun voorgestructureerde pakketjes kennis.

Wilbert McKeachie volgde een historische benadering om verleden, heden en toekomst van de sectie 'Cognitive, social development and motivational processes' te bespreken. Werkend vanuit het heersende behaviorisme in '46 toen hij als leerkracht begon, gaande via de benaderingen als 'life span', context, transition, social psychology en motives, belandde hij bij hedendaagse benaderingen als 'hot cognitions' (motivations), beliefs en feelings, metacognitie en zelf-regulerend leren en willpower. Zaken zijn complexer geworden en het onderzoek houdt zich meer en meer bezig met complexiteit en interactie. In dat wetenschappelijke gebeuren komen en gaan theorieën die vurige aanhangers zullen kennen maar McKeachie ziet niet zo snel dat er zich een 'Grand Theory' uit ontwikkelt.

Michele Foster besprak de sectie 'learning, teaching, and assessment in school and community settings'. Zij ging daarbij in op de aspecten van etnische minderheidsgroepen in

relatie tot school- en thuissituaties en de rol van de culturele context. In relatie tot de sectie Technology and Education sprak John Bransford de verwachting uit dat technologie flink zal veranderen wat betreft verschijningsvorm en het leren dat deze zal bevorderen. Technologie wordt steeds kleiner en meer geïntegreerd in onze leermiddelen en leersituaties. Ten tweede zullen er meer data komen die de positieve invloed van technologie op het leren laten zien. Vooral omdat technologen en onderwijskundigen meer en meer zullen samenwerken in het creëren van creatieve onderwijsinterventies die effect hebben. Daardoor ontstaat systeemintegratie die niet alleen krachtige software omvat maar een implementatie en inbedding in een compleet onderwijssysteem met een ontwerp van leeromgevingen die zowel toetsing als kennisbronnen omvatten welke leerlingen nodig hebben om hun leerproces beter te realiseren. Nieuwe vormen van evaluatie waarin niet alleen reproductie getoetst wordt of wat men zonder hulp naar andere situaties kan transformeren, maar die inzicht geven in wat men effectief kan leren. Ten derde komen er belangrijke veranderingen in hoe we werken. Meer collaboratief, afstandleren en meer modulaire software die te gebruiken is door de individuele leerling dragen daar aan bij.

Ook in de resterende AREA-dagen komen veel aspecten terug: Hoe leerinhouden en kennis meer toegankelijk te maken; Het denken en leren meer zichtbaar krijgen; Leerlingen en studenten helpen van elkaar en anderen te leren; Stimuleren van 'life-long'-leren; Onderzoekend bezig zijn met authentieke vragen voortkomend uit de ervaringen van leerlingen als de centrale strategie voor onderwijzen; Van leerling-gecentreerd naar leerling-gesitueerd leren; Leerling gegenereerde discussies. Bij alle vraagstukken draait het steeds om centrale vragen als: Hoe (technologische) innovaties veranderingen in de cultuur van het klassikaal onderwijs stimuleren? Hoe veranderen als gevolg van (technologische) innovaties de interactiepatronen tussen student en docent? Welke nieuwe uitdaging(en), dynamiek wordt er gerealiseerd als gevolg van de innovaties? Voor mijzelf kwamen veel vragen en onderwerpen bijeen in de door John van Aalst georganiseerde sessie 'Knowledge building in diverse contexts: Challenges for teaching,

design en teacher education'. Niet alleen vanwege het sterk internationale karakter waar ik zelf ook aan bij mocht dragen, maar vooral doordat de sessie en inhoud van informatie naar collaboratie en terug ging. Tijdens de AERA-presentaties viel mij op dat er verschillende keren naar Europees en in het bijzonder Nederlands onderwijskundig onderzoek werd verwezen. Na afloop van de AERA heb ik voor mijzelf geconcludeerd dat er in het nieuwe millennium een pedagogisch didactische, epistemologische en technologische agenda ligt te wachten. Agenda's waar leerkrachten en onderzoekers samen een centrale rol spelen in het identificeren van problemen en analyseren van data van de in ontwikkeling zijnde technologische leeromgevingen en de integratie daarvan in de dagelijkse ervaringen. Het belangrijkste doel blijft daarbij de lerenden te helpen diepere niveaus van inzicht te bereiken.

Divisie D: Measurement and Research Methodology (C.A.W Glas, R.R Meijer, Universiteit Twente)

Dit jaar was het thema van de AERA 'On the threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities'. Als we met het programma-boekje van de AERA en de 'Annual meeting of the NCME (National Council on Measurement in Education)' terugkijken op het laatste jaar van de 20ste eeuw, valt op dat item response theorie (IRT) het gebied van onderwijskundig meten bepaalt. Presentaties over klassieke testtheorie en generaliseerbaarheidstheorie zijn zeldzaam geworden. Geheel tegen de verwachting is ook het aantal bijdragen over multilevel modellen erg klein.

Als we de onderwerpen van symposia van divisie D van de AERA en van de NCME inventariseren, valt op dat computer-adaptief toetsen (CAT) de belangrijkste uitdaging voor de 21ste eeuw lijkt te worden. Verder lijkt ook 'differential item functioning (DIF)' een onderwerp waarover de discussie in de 21ste eeuw nog wel even door zal gaan. Voordat we de presentaties over deze twee onderwerpen wat nader bekijken, eerst iets over een van de weinige echt nieuwe dingen die te beluisteren waren.

Het evalueren van beoordelaar-betrouwbaarheid is sinds jaar en dag een van onderwerpen die nog steeds binnen het kader van de

generaliseerbaarheidstheorie wordt afgedaan. Binnen de IRT is er tot nog toe geen acceptabele oplossing voor dit probleem; de enige bijdrage was tot voor kort het multifacet model (FACETS) van Wright en Linacre. Tegen deze benadering zijn echter fundamentele bezwaren aan te voeren, die erop neerkomen dat er geen rekening wordt gehouden met de afhankelijkheid van de oordelen van de beoordelaars van het antwoord van de respondent. De oplossing voor dit probleem is onafhankelijk door drie groepen onderzoekers gevonden: Wilson en Hoskens, Junker en Patz en Bock en Muraki. Hun oplossing is dezelfde: een multilevel IRT model waaraan parameters zijn toegevoegd voor de interactie tussen beoordelaars en items. De drie groepen gaven een gezamenlijk symposium waar ze de overeenkomst in hun modellen ruitelijk toegaven en vervolgens ingingen op de verschillen tussen hun benaderingen: de specifieke methoden die ze gebruikten om de parameters in het model te schatten.

Een snelle telling leert dat er tenminste vijf sessies aan differential item functioning (DIF) besteed werden, iets minder dan vorig jaar, maar nog steeds een respectabel aantal. De interessantste sessie was een symposium onder de titel 'Has DIF made a difference', waar coryfeeën Holland, Swaminathan en Zwick zowel achteruit als vooruit keken. Holland en Thayer introduceerden in 1982 de Mantel-Haenszel-procedure voor het opsporen van DIF. Holland stelde dat hij ten tijde van de introductie van de procedure zeker beseftte dat er geavanceerdere, op IRT gebaseerde procedures denkbaar waren, maar dat hij een procedure wilde ontwikkelen die zeer eenvoudig en goedkoop (10 cent per item) zou zijn. Door deze keuze is het evalueren van DIF tot het standaardrepertoire van de psychometricus gaan behoren. Swaminathan ging juist op die meer geavanceerde procedures in, en hij presenteerde een logistische regressie-procedure die het mogelijk moet maken inzicht te krijgen in de oorzaken van DIF. Zwick, tenslotte, gaf een overzicht van inhoudelijk onderzoek naar de oorzaken van DIF, en ze kwam tot de conclusie dat we nog niet veel weten dat het niveau van het evidente (voetbal-items voor meisjes) overstijgt.

Wat betreft CAT kan gezegd worden dat de praktijk weerbarstig is. Ongeveer 25 procent

van alle presentaties binnen de NCME ging dit jaar over CAT. Het construeren van een toets op basis van een geschatte vaardigheid heeft sinds de eerste ontwikkelingen begin jaren 70 duidelijk aan aantrekkelijkheid gewonnen, mede door de ontwikkeling van snelle computers. Efficiëntie en klantvriendelijkheid zijn de voornaamste voordelen van het adaptief testen. Verschillende onderzoeksafdelingen zoals die van Educational Testing Service (ETS), American College Testing (ACT), Defense Manpower Center (DMC) alsmede de afdeling Onderwijskundige Meetmethoden en Data-Analyse (OMD) van de Universiteit Twente presenteerden hun resultaten van onderzoek. Om adaptief te kunnen testen wordt gebruik gemaakt van een bank met gekalibreerde items. Een van de lastige problemen is dat deze itembank veelal bestaat uit een relatief beperkt aantal items (300-500) waarvan een gedeelte niet wordt gebruikt omdat deze niet passen bij de vaardigheden die het meeste voorkomen. Als gevolg hiervan is een itembank gemakkelijk te 'kraken' door bijvoorbeeld een test meerdere malen te maken of door met een groep respondenten af te spreken ieder een groepje items te memoriseren. Remedies voor deze problemen werden op een aantal presentaties gepresenteerd. Zo kan men het algoritme dat de items selecteert zo specificeren dat de items die al vele malen zijn gebruikt niet in de onderhavige test worden opgenomen. Andere methoden houden zich bezig met het opsporen van scorepatronen die het resultaat zijn van voorkennis van items.

Opmerkelijk was dat er een trend te bespeuren viel naar het niet psychometrisch optimaal kiezen van de items uit een itembank, maar terug te keren naar eerder voorgestelde simpelere vormen van adaptieve testen zoals two-stage testing. Niet hetgeen psychometrisch optimaal is bepaald is dan de keuze van het item maar hetgeen inhoudelijk optimaal is. DMC presenteerde papers over on-line item kalibratie, grafische item-analyse, het minimaliseren van item exposure en toepassingen van multidimensioneel adaptief testen. In het ACT symposium was de aandacht gericht op het construeren van een CAT die in hoge mate vergelijkbaar was met papier-en-potlood tests, waarbij de aandacht vooral gericht was op het garanderen van multidimensionaliteit en waar-

bij de inhoud werd gespecificeerd door middel van doel informatie functies. Op het symposium van de afdeling OMD (Universiteit Twente) kwamen onderwerpen aan bod als het equaten van testcores van adaptieve tests met papier-en-potlood tests, methoden voor het vergelijken van item kalibratie resultaten van pre-test en on-line afnamen en het bestuderen van optimale beslissingsregels om master's en niet master's te classificeren. Tot slot was er het panel dat de inhoud van de papers besprak en richting wilde geven aan het vervolgonderzoek. Interessant was de bijdrage van ETS waarbij het adaptief testen per computer tot nu toe heeft geleid tot aanzienlijke problemen met name door het eerder geschetste probleem van het bekend worden van items, waardoor extra kosten moesten worden gemaakt voor het schrijven van items.

Een interessant geval dat wederom duidelijk maakte dat de eersten niet altijd de succesvolsten zijn: anderen kunnen leren van de fouten en problemen die pioniers ondervinden en hun product tegen geringere kosten op de markt zetten.

Divisie G: Social Context of Education (D. Uerz en H. Dekkers, ITS, Katholieke Universiteit Nijmegen)

In divisie G staat van oudsher de relatie tussen het onderwijs en haar sociale, economische en culturele context centraal. In een groot aantal lezingen worden de onderwijsloopbanen van leerlingen in relatie tot hun sociaal-economische achtergrond, sekse en etnische herkomst besproken. Evenals in voorgaande conferenties bleef daarbij een integrale benadering van het onderwerp veelal achterwege. Wanneer in de diverse sessies de invloed van de genoemde achtergrondkenmerken van leerlingen al in onderlinge samenhang werd bestudeerd, bleef dit beperkt tot een beschrijving van de onderwijspositie van zeer specifieke groepen. Zoals bijvoorbeeld in het door de organisatie geformuleerde divisie-highlight 'The invisibility of race in classrooms: The experiences of middle class black students' of het paper 'A portrait of a high achieving, low-income, minority, first-generation college student'. In het merendeel van de sessies bleef de combinatie van achtergrondfactoren echter achterwege en werden

onderwijsloopbanen van de afzonderlijke groepen leerlingen beschreven ('Examining literacy practices for Latino students; new challenges', 'Creating partnerships to help Alaska native students succeed in two worlds'). In beide gevallen is het moeilijk om een vergelijking te maken met de problematiek van culturele minderheden in Nederland en de rest van Europa. Methodologisch ging daarbij, zoals ook uit de titels van de genoemde papers blijkt, de voorkeur uit naar het kwalitatieve onderzoek; met name case-studies, biografisch onderzoek en 'single case' onderzoek kwamen binnen deze divisie aan bod. Verschillende bijdragen beperkten zich zelfs tot het meedelen van 'best practices', of het bieden van een reflectie op eigen ervaringen met compenserende programma's voor achterstandsleerlingen. Voor meer generaliseerbare resultaten en kwalitatief-empirisch onderzoek op het gebied van onderwijs en ongelijkheid moest daarom, evenals in de voorgaande jaren, voornamelijk naar andere divisies en Special Interest Groups (SIG's) worden uitgeweken.

Een vaak terugkerend thema dit jaar was de relatie tussen school en gezin. Zowel binnen divisie G als in de SIG Sociology of Education werd in een aantal papers ingegaan op de rol van het in het gezin aanwezige sociaal kapitaal als mogelijke verklaring van sociaal-economische verschillen in schoolloopbanen. Opmerkelijk was dat in alle gevallen de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kind als een belangrijke maatstaf voor het aanwezige sociaal kapitaal werd beschouwd. De uiteindelijke definitie van deze indicator (ouderlijke betrokkenheid) bleek echter per paper te verschillen. Zo werd in het paper 'The hidden component of college choice: parent willingness to support education' (Chang, Stevenson & Schneider) ouderlijke betrokkenheid gemeenten als de bereidheid van ouders om een financiële bijdrage te leveren aan het vervolgonderwijs van hun kind. Zoals te verwachten bleek dit positief samen te hangen met de uiteindelijke keuze voor vervolgonderwijs. In het paper van Haghigat, 'What are the compositional effects of school socio-economic status on students' academic achievement', werd juist ingegaan op de betrokkenheid van de ouders bij activiteiten binnen de school. Hij stelt vast dat

wanneer scholen ouders meer bij het onderwijs betrekken dit een positief effect heeft op de prestaties van leerlingen, waardoor sociaal-economische verschillen afnemen. Zeer interessant was de bijdrage 'Parental involvement and parental investment in an Asian educational system' van Sui-chu Ho, waarin werd ingegaan op de relatie tussen culturele en economische hulpbronnen in het gezin (parental investment), de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs (parental involvement) en het zelfvertrouwen van leerlingen. De ouderlijke betrokkenheid werd in dit paper gemeten aan de hand van twee dimensies: betrokkenheid binnen het gezin (zoals het helpen met huiswerk, voorlezen, etc.) en betrokkenheid naar de school (bijwonen ouderavonden, contacten met leerkrachten en vrijwilligerswerk binnen de school). Geconcludeerd werd dat economische en culturele hulpbronnen, in overeenstemming met de theorie van Bourdieu, het zelfvertrouwen van leerlingen weliswaar beïnvloeden, maar dat de invloed van het sociaal kapitaal in het gezin, uitgedrukt in de ouderlijke betrokkenheid bij het onderwijs, een nog grotere bijdrage hieraan levert. Helaas werd in dit paper niet ingegaan op de relatie hiervan met de uiteindelijke prestaties van leerlingen, maar het biedt desondanks aanknopingspunten voor verder onderzoek waarin de samenhang tussen het cultureel en economisch kapitaal van Bourdieu met het sociaal kapitaal van Coleman verder in kaart worden gebracht.

Ook in divisie L 'Educational policy and politics' werd aandacht besteed aan sociaal kapitaal, zij het vanuit een andere invalshoek. In het symposium 'Social capital in six high schools: theoretical and practical implications' werd ingegaan op het creëren van sociaal kapitaal in het voortgezet onderwijs als beleidsinstrument om kansen van achterstandsleerlingen te vergroten. Zeer interessant was de bijdrage van Helen Marks waarin werd ingegaan op de vraag in hoeverre scholen in staat zijn om het sociaal kapitaal binnen de school te vergroten. Zij stelt dat de basis hiervoor is gelegen in een systeem van normen en regels binnen de school, dat gedragen wordt door zowel de leerkrachten als de ouders. Socialisatie door oudere groepsgenoten zorgt ervoor dat dit stelsel van normen en regels geïnternaliseerd wordt in

nieuwe leerlingen, waardoor het eigen normatieve systeem van de school versterkt wordt. Het sociaal kapitaal dat op deze manier wordt gecreëerd wordt dan een onderdeel van de schoolorganisatie en maakt de school tot een gemeenschap waarin leerlingen worden ondersteund en leren wordt gestimuleerd. Spreekster Valerie Lee maakte echter duidelijk dat maatregelen om het sociaal kapitaal te stimuleren tegelijkertijd ook negatieve gevolgen kunnen hebben. In haar bijdrage besprak zij hoe keuzevrijheid in het onderwijs enerzijds het sociaal kapitaal binnen een school kan stimuleren, maar tegelijkertijd onderwijsongelijkheid kan vergroten. Vastgesteld werd dat wanneer ouders vrij zijn om een school voor hun kind te kiezen dit weliswaar leidt tot een hogere betrokkenheid van ouders bij de school en daarmee het sociaal kapitaal binnen een school stimuleert, maar tegelijkertijd ontstaat zo echter ook sociale stratificatie; de betere leerlingen komen terecht op de zogenaamde 'schools of choice', terwijl leerlingen met minder hoge prestaties worden afgewezen en doorstromen naar de public schools. Hetzelfde geldt voor de keuze van richtingen binnen een school (schools-within-schools). Wanneer leerlingen binnen scholen zelf mogen bepalen naar welke 'sub-unit' zij willen gaan bevordert dit enerzijds de motivatie en betrokkenheid van de leerling. Anderzijds werkt dit segregatie in de hand; zo worden met name in de zogenaamde 'special programs' alleen de betere leerlingen geselecteerd. Geconcludeerd werd dan ook dat wanneer wordt gesproken over het vergroten van de keuzevrijheid van ouders en leerlingen een afweging moet worden gemaakt tussen zowel de positieve als de negatieve gevolgen hiervan.

Opmerkelijk was dat wederom een groot aantal studies binnen de verschillende divisies gebruik maakten van veelal dezelfde nationale Amerikaanse bestanden (NAEP, NELS). Cohorten die niet in eerste instantie in het leven zijn geroepen om achterstandenbeleid te evalueren (zoals in Nederland het geval is), maar waarin door oversampling van bepaalde groepen en districten toch analyses mogelijk zijn om die achterstanden te bepalen. Zeer interessant was in dit kader, het symposium 'Using national data sets to inform policy: influences for equity'. In een discussie tussen statistici van

het NCES, wetenschappelijke onderzoekers en beleidsmakers werden de mogelijkheden en belemmeringen van de huidige bestanden besproken; duidelijk werd dat een betere afstemming tussen beleid en dataverzameling noodzakelijk is.

Het door de SIG Advanced Studies of National Databases georganiseerde symposium over de identificatie en ervaringen van high school drop-outs bood de mogelijkheid tot internationale vergelijkingen. Duidelijk werd dat ook in andere werelddelen (VS, Australië) wordt geworsteld met het gebrek aan eenduidige definities en meetmethoden voor voortijdig schoolverlaten, zoals dat in Europa het geval is. Dat laat onverlet dat resultaten werden gepresenteerd die aanleiding gaven tot interessante discussies, en die relevant zijn voor verder onderzoek.

Tenslotte verdient binnen het thema Social Context of Education de Invited Presentation 'The significance of minority status' van John Ogbu vermelding. Met name de resultaten van zijn vergelijkende studie naar al dan niet succesvolle minderheden in verschillende immigratielanden, en de achtergronden en verklaringen daarvoor (bijvoorbeeld in settler vs non settler societies, en in al dan niet vrijwillige redenen van immigratie) bieden een goed kader voor nationale studies naar (onderwijs en) minderheden.

Divisie H: School evaluation and program development (R.J. Bosker, Universiteit Twente)

Deze divisie biedt binnen de AERA de ontmoetingsplaats voor degenen die zich bezig houden met de ontwikkeling, implementatie en evaluatie van interventieprogramma's op het niveau van de school, het district of de staat. Dat leidt ertoe dat, zoals Creemers zes jaar geleden in de AERA-kroniek vaststelde, men vooral wetenschappelijk opgeleide praktici en praktisch georiënteerde wetenschappers bij de symposia en papersessies van deze divisie kan tegenkomen. Die praktisch georiënteerde wetenschappers zijn dan meestal evaluatoren, de wetenschappelijk opgeleide praktici programma-ontwikkelaars. Wie echt geïnteresseerd is in de ontwikkelingen op het gebied van evaluatie doet er verstandiger aan zijn inspira-

tie elders te zoeken, want de 'state of the art' sessie voor divisie H, met de veelbelovende titel 'future directions for educational program evaluation' bood weinig nieuws. Dat elders is overigens het eveneens niet bepaald kleinschalige congres van de American Evaluation Association. Binnen de divisie komen ook praktische zaken aan de orde, variërend van onderwerpen als wat te doen met het 'weet niet' antwoordalternatief in vragenlijsten, hoe leren we practici beschikbare gegevens te gebruiken, hoe kun je het IRT-model handzaam toepassen, hoe zet je het hiërarchische lineair (multilevel) model in, en hoe meet je toegevoegde waarde? Naast dit alles kan men (beginnende) evaluatoren aan het werk zien, die resultaten presteren van een uitgevoerd evaluatie-onderzoek naar bijvoorbeeld de effecten van een summerschool program, of van 'lunch buddies', of van een actie-onderzoek 'to empower teachers'.

De interessantere thema's betreffen de grote stimuleringsprogramma's vergelijkbaar met wat hier het onderwijsvoorrangsbeleid genoemd werd, thans zijnde het gemeentelijke onderwijsachterstandenbeleid, de doorwrochte interventieprogramma's (onder het label 'school restructuring'), de grootschalige initiatieven op het gebied van klassenverkleining en 'school choice'.

Een belangwekkende sessie had betrekking op Title 1, de opvolger van Chapter 1 waarin grootschalig, als uitvloeisel van de 'War on poverty' uit de jaren zestig, het probleem van onderwijsachterstanden wordt aangepakt. Wat leerde de evaluatie van het eerste hoofdstuk ons? Om te beginnen bleek de implementatie van het oude programma gebrekkig te zijn geweest. Leerlingen werden er niet beter van, vermoedelijk omdat er zich in de kwaliteit van de instructie geen verbeteringen voordeden. De middelen verdwenen goeddeels aan ongekwalificeerde klassen-assistenten. De opvolger, Title 1, heeft veel meer een op standaarden (in plaats van een alleen op inputfinanciering) gebaseerde beleidsfilosofie. De evaluatie is echter lastig (zoals bij ons ook die van het OVB was) vanwege het gegeven dat het programma volledig dekkend is (en er dus geen controlegroepen meer zijn). In het algemeen blijken nog steeds veel van de middelen gebruikt te

worden voor de inzet van klassen-assistenten, en er lijkt een tendens dat het met de doelgroepen beter gaat. Wat onverminderd blijft is echter het contextuele effect: slechts 32% van de leerlingen in 'zwarte' scholen haalt de gestelde onderwijsstandaard. Reflecterend op deze bevindingen, stelde Stringfield dat er vier condities vervuld moeten zijn wil een aanpak een zekere slaagkans hebben:

- a) de aanpak moet bewezen effectief zijn (zie verderop);
- b) er moet sprake zijn van stabiel leiderschap (na een periode met een visionaire schoolleider is er iemand nodig die het werk afmaakt in plaats van het roer omgooit);
- c) de nagestreefde verandering moet door de school passend bij de eigen situatie worden vormgegeven;
- d) er moet een blijvende ondersteuning zijn op alle niveaus (voor de leerlingen, voor de leerkracht, de school en het district).

Het bekendste 'school restructuring' programma is Slavin's Roots & Wings, de opvolger van 'Success for All'. Basiselementen in het programma 'Success for All': 1-op-1 onderwijs, coöperatief leren, 2-maandelijke voortgangstoetsen, gezinsondersteuning, een intern begeleider en teamgerichte aanpak. De uitbreiding die met Roots & Wings gerealiseerd is zit in twee elementen. Naast de taalgerichte aanpak is er nu ook een specifieke rekenaanpak ontwikkeld, die sterk doet denken aan wat we hier ten lande het realistisch rekenen noemen. Bovendien hebben Slavin c.s. het World Lab ontwikkeld, een vorm van projectonderwijs waarbij de toepassing en het leren in context voor de wat oudere leerlingen (10 jaar en ouder) aan bod komen. De evaluatieresultaten zien er veelbelovend uit (de overdraagbaarheid van het programma naar andere landen stond op één van de vorige AERA's al eens geagendeerd), al maak ik hierbij graag de aantekening dat de resultaten wellicht enigszins vertekend zouden kunnen zijn door het verschijnsel 'testen-voor-de-test': de evaluatieresultaten zijn voor een deel gebaseerd op de resultaten van de toetsen die ook voor de voortgangscntrole worden gebruikt. Slavin's conclusie blijft dus onverminderd dat men het geld verkregen voor Title 1 of anderszins het beste kan benutten om het kostbare Roots & Wings te implementeren.

Die andere gelden zijn dan onder meer de met de klassenverkleining gemoeide financiën. Er is een federaal initiatief (waarmee zo'n 20 miljard gulden is gemoeid) om de leerkracht-leerling ratio in het Amerikaanse basisonderwijs terug te brengen naar 1 op 18. Er waren dan ook drie grote sessies gewijd aan dit thema. Allereerst werd verslag gedaan van de follow-up-resultaten van het STAR-klassenverkleiningsexperiment, dat zo'n 10 jaar geleden in Tennessee werd uitgevoerd. De gunstige resultaten voor de leerlingen die de kleinere klassen bezochten blijken (acht jaar nadien) te beklijven. De eerste resultaten van dat experiment (die halverwege dit decennium naar buiten kwamen) vormden voor Californië de aanleiding tot een eigen 'billion dollar initiative' (een grootscheepse klassenverkleiningsoperatie in de eerste leerjaren van het primair onderwijs) dat door een groot consortium wordt geëvalueerd. De eerste evaluatieresultaten verschijnen in de zomer van dit jaar, en in het symposium werden de evaluatie-opzet en enkele bijzonderheden van de implementatie gepresenteerd. Die laatste resultaten zijn opvallend: de instructie en de klassenorganisatie in verkleinde en normale klassen vertonen amper verschillen, met als enige uitzondering dat bij groepsgewijs werken in de kleine klassen de groepsgrootte met gemiddeld 3 leerlingen gunstig afsteekt tegen de 5 leerlingen in de grote klassen. Stasz meldde voorts dat er in de kleine klassen door de leerkracht meer tijd wordt vrij gemaakt voor de leerlingen die in het leesonderwijs achterblijven.

De summatieve evaluatie-opzet werd gepresenteerd door vader en zoon Mitchell, en tot verbijstering bleek de evaluatie-opzet niet te voorzien in een voortoets. (Vader) Mitchell bedacht in het verleden een aantal alternatieve verklaringsmodellen voor het optreden van eventuele klassenverkleiningseffecten. Eén van die verklaringen heeft betrekking op de afname van het aanvankelijk verschil in prestatieniveau binnen de kleine klas, zodat de groep voor de leerkracht makkelijker hanteerbaar wordt. De beide Mitchells hypothetiseren voorts een reductie van het Mattheus-effect: de verschillen tussen aanvankelijk laag en hoog presterende leerlingen worden in de loop der tijd in kleine klassen minder groot dan in grote klassen. Zowel het genoemde verklaringsmo-

del als de hypothese over het Mattheus-effect kunnen alleen onderzocht worden als er een voortoets is afgenomen. Daar komt bij dat Goldstein al vaker gewezen heeft op het belang van een voortoets ook bij echte experimenten (dat wil zeggen met aselecte toewijzing van leerlingen en leerkrachten aan de experimentele en controleconditie) in het onderwijs. Een voor de hand liggende vraag, die ik dus ook maar stelde, was waarom het onderzoeksonderwerp daarin niet voorzag. Het antwoord liet weer eens zien hoe beleidsmakers met geld omgaan: 2 miljard voor klassenverkleining, maar geen geld en middelen voor een sterke evaluatie-opzet met een voortoets. Het positieve nieuws was, dat de evaluatie-opzet de nodige nuancerings van het begrip klassengrootte bevatte: de operationalisering is zodanig gekozen dat uitgesplitst naar activiteit en tijdspanne de omvang van de groep wordt bepaald waarin de leerling het onderwijs geniet, een variabel in plaats van een constant gegeven per leerling dus. Bleef ook hier natuurlijk de vraag: wat is nu eigenlijk de meest kosten-effectieve maatregel als we het onderwijsniveau van jonge leerlingen willen verhogen?

De laatste vermeldenswaardige sessie betrof 'school choice', iets wat we hier ten lande als een gegevenheid zien, maar dat elders wordt binnengehaald als een noviteit om de kwaliteitsimpuls die van de marktwerking in het onderwijs zou uitgaan te versterken. In Amerika betreft dit met name dan de zogenaamde 'charter schools'. Helaas alleen veel retoriek en weinig zinnige gedachten, laat staan deugdelijk empirisch bewijs dat die marktwerking inderdaad kwaliteitsverhogend werkt. Een interessant thema voor onderzoek in de toekomst, zeker waar we in Nederland het decentralisatiebeleid hebben ingezet, en waar ook andere landen de autonomie van scholen en de keuzemogelijkheden van ouders vergroten.

Divisie K: Teaching and Teacher Education
(D. Beijaard en A.M. Uhlenbeck, ICLON, Universiteit Leiden)

De ontwikkeling van curriculumstandaarden voor het K-12 onderwijs, standaarden voor zowel beginnende als ervaren docenten, standaarden voor lerarenopleidingen alsmede hun

onderlinge afstemming vormden de setting van een groot aantal bijdragen in de Divisie K. De nationale 'standard's movement' heeft ten doel het leraarsberoep te versterken en de kwaliteit van het lesgeven te verhogen en daarmee de kwaliteit van het leren van leerlingen te verbeteren. De wenselijkheid van standaarden, de interpretaties van deze standaarden door de verschillende betrokkenen en de mogelijke negatieve consequenties van het gebruik van standaarden kwamen in verschillende sessies aan bod. G. Delandshere, bijvoorbeeld, rapporteerde over onderzoek naar de wijze waarop in Indiana en Vermont de INTASC standaarden voor beginnende docenten werden geïnterpreteerd en opgenomen in het curriculum van de lerarenopleidingen. Uit deze studie bleek dat lerarenopleiders met weinig expliciete opvattingen over belangrijke thema's in de lerarenopleiding de INTASC standaarden gemakkelijk en kritiekloos overnamen zonder de onderliggende visie op onderwijs en opleiden te begrijpen en zonder het curriculum van de opleiding te wijzigen. Lerarenopleiders met een uitgesproken visie op opleiden en onderwijs stonden daarentegen kritisch tegenover de standaarden met als gevolg dat opleiders diepgaand met elkaar in gesprek gingen over de betekenis van de standaarden en de mogelijke consequenties voor de opleiding. De 'standard's movement' maakt overigens opnieuw duidelijk dat de implementatie van (grootschalige) innovaties niet zonder docenten en opleiders kan geschieden.

In een aantal symposia over het leren van leraren werd telkens de koppeling gelegd tussen het leren van leerlingen en de professionele ontwikkeling van leraren. Als veel werk van het leren van leerlingen wordt gemaakt, hetgeen momenteel alom gebeurt, moet ook veel werk gemaakt worden van het leren van leraren. De aandacht ging vooral uit naar de mogelijkheden voor leraren om in scholen te leren en naar de manieren waarop daarvoor betere voorwaarden kunnen worden gecreëerd. Gepleit werd voor het bestuderen van deze mogelijkheden en de mechanismen die daarbij een rol spelen. Veel waarde wordt in dit verband gehecht aan samenwerkend leren c.q. lerarenteams die in een school samenwerken aan verandering van curricula. Als men in staat is om

op productieve wijze samen te werken, dan blijkt ook veelal sprake te zijn van leren van leraren. Essentieel is dat er een bindmiddel is (het curriculum), dat er de mogelijkheid is tot uitwisseling van kennis en ervaringen (waarvoor het portfolio een geschikt instrument lijkt te zijn) en dat er sprake is van voldoende tijd. Met name de beschikbare tijd is doorslaggevend voor het welslagen van samenwerkend leren. Uit een van de presentaties bleek dat het overigens niet vanzelfsprekend is dat alle leraren de relatie leggen tussen samenwerking met collega's en hun eigen manieren van onderwijzen, ook al wordt aan alle voorwaarden voor een goede samenwerking voldaan.

De aloude tegenstelling tussen onderzoekers en leraren vormde de achtergrond van twee 'highlight' sessies van Divisie K c.q. trends in het onderzoek waarvan men vindt dat die bijzondere aandacht behoeven. In de eerste sessie stond de vraag centraal wie de vragen stelt die in de verschillende onderzoeksprogramma's aan de orde komen, wat als kennis telt en wie dat bepaalt. Vooraanstaande onderzoekers als V. Richardson en J. Brophy stelden dat het belangrijk is ruimte te bieden aan allerlei paradigma's in het onderzoek naar leraren: er is geen dominante manier waarop het onderzoek zou moeten worden verricht. Verder werd met nadruk gepleit voor de koppeling van lesgeven (instructie) en het curriculum in het onderzoek: tot nu zijn beide teveel afzonderlijk bestudeerd. Ook werd gewezen op het belang om kennis van mensen in de praktijk nadrukkelijk te betrekken bij het onderzoek naar wat leraren zouden moeten weten en kunnen. Op dit moment gebeurt dat (in de V.S.) niet of onvoldoende. In de tweede sessie ging het om de zeggenschap over wat als kennis geldt, waarbij de productie van kennis door overwegend blanke, goed opgeleide onderzoekers ter discussie werd gesteld. P. Grimmitt en E. McWilliam wezen op de ethische dimensie in het onderzoek naar leraren. Het is volgens hen onethisch van onderzoekers om zich te verschuilen achter allerlei methodologische procedures, ook in kwalitatief onderzoek, en leraren te zien als objecten bij wie data worden verzameld. Scholen moeten in hun ogen niet alleen worden gezien als 'data plantages'. Zij vinden dat onderzoekers meer dan nu deel moeten uitma-

ken van de onderwijsgemeenschap. Onderzoekers hebben volgens hen tevens de plicht hun manieren van werken in deze gemeenschap te expliciteren en hun onderzoeksresultaten ten overstaan van deze gemeenschap openbaar te maken.

In de geest van deze 'divisional highlights' werd in een ander symposium, voorgezeten door L. Shulman, op bovengenoemde thematiek voortgeborduurd. De 'scholarship' van onderzoekers werd in dit symposium omschreven in termen van naar buiten gerichte en op elkaar voortbouwende activiteiten. De 'scholarship' van leraren werd daarentegen getypeerd als bestaande uit niet voor het publiek toegankelijke activiteiten, die niet op elkaar voortbouwen en bovendien niet worden geëvalueerd. Interessant waren de rapportages in dit symposium over effecten van speciale ('advanced') programma's voor leraren. Door deze programma's slaagden leraren erin een vergelijkbare 'scholarship' als onderzoekers te realiseren, namelijk door hen te leren hun kennis en ervaring te expliciteren en daarover te publiceren. M. Cochran-Smith, Vice President van Divisie K, noemde in dit verband een groot aantal leraren die erin zijn geslaagd in allerlei wetenschappelijke tijdschriften en handboeken te publiceren. Het toegenomen aantal leraren dat in staat is hun lokale kennis algemeen te maken ('making local knowledge public'), werd door haar als een bijzonder positieve ontwikkeling gekenschetst. Het levende bewijs van deze ontwikkeling waren enkele leraren die onderzoek rapporteerden van hun eigen onderwijspraktijk en daarover boeken hadden geschreven. De overheersende mening was dat leraren zeer goed kunnen laten zien dat hun werk 'scholarship' is. Het op grote schaal realiseren hiervan werd mede gezien als een belangrijke taak van de vakbonden voor leraren.

Een van de eerste symposia in divisie K ging over de kwaliteit van de stageplaats voor leraren in opleiding. Een goede stageplaats kenmerkt zich vooral door een goede interactie tussen de mentor in de school en de stagiaire. Als deze interactie niet goed is, hebben stagiaires significant andere reflecties op hun leerproces dan stagiaires in situaties waarbij deze

interactie wel goed is. Van belang is dat stagiaires programma-principes van hun eigen opleiding in de school herkennen, deze in de praktijk kunnen uitproberen en erop reflecteren. K. Zeichner, discussiant bij dit symposium, wees er met nadruk op dat een goede mentor veel meer is dan iemand die zijn of haar klas toegankelijk maakt voor een leraar in opleiding. De voorwaarden om een goede 'school-based' lerarenopleider te zijn vereisen volgens hem veel meer aandacht dan tot nu toe het geval is. Uit onderzoek onder allerlei betrokkenen, onder wie ook mentoren in de scholen zelf, blijkt dat mentoren vooral gezien worden als personen die verantwoordelijk zijn voor klassen, die onderwijs organiseren en verzorgen enz. Pas in laatste instantie wordt gedacht aan hun rol als mentor ten behoeve van het opleiden van leraren.

Minder dan in voorgaande jaren werd gepresenteerd over kennis en opvattingen van leraren. Een zeer interessant symposium over deze materie was georganiseerd door onderzoekers van de universiteit van Utah. Vanuit verschillende invalshoeken werd in dit symposium het 'teacher thinking' onderzoek geëvalueerd. Aan de basis hiervan lag de bestudering van ruim 250 studies. Uit deze evaluatie bleek onder meer dat kennis en opvattingen van leraren ('knowledge and beliefs') bepalend zijn voor wat iemand leert en hoe een leraar tegen onderwijsverandering aankijkt. Met name 'beliefs' van leraren, die vaak een biografische oorsprong hebben, vormen nogal eens blokkades voor verandering. Toch kunnen 'beliefs' van leraren door middel van scholing veranderen. Het moet dan niet gaan om 'single shot' interventies, zoals een workshop van een of enkele dagen: uit veel studies komt duidelijk naar voren dat leraren niet reageren op kortdurende interventies die zijn gericht op verandering van hun 'beliefs'. Verandering van 'beliefs' vindt overigens ook lang niet altijd plaats bij interventies van lange duur. Belangrijker dan de duur van de interventies is het type activiteiten

dat wordt verricht tijdens die interventies. Leraren gedurende een bepaalde tijd bijvoorbeeld confronteren met nieuwe leermaterialen is niet toereikend voor verandering van 'beliefs'; interactie met collega's over deze materialen en een ondersteunende omgeving om te kunnen experimenteren zijn daarbij minstens zo belangrijk. Op basis van de evaluatie van de 'teacher thinking' studies, tenslotte, werd gepleit voor het doen van onderzoek naar cognitieve processen die nodig zijn voor het bewerkstellingen van conceptuele verandering bij leraren en naar typen interventies die daarbij behulpzaam kunnen zijn. Dit onderzoek zou methodologisch beter moeten worden opgezet dan tot op heden is gebeurd bij veel 'teacher thinking' onderzoek. In veel onderzoek naar kennis en 'beliefs' van leraren blijken zich nogal eens problemen voor te doen, zoals een gebrekkige theoretische onderbouwing, de kleinschaligheid en het overwegend descriptieve karakter van het onderzoek alsmede het feit dat conclusies vaak niet te herleiden zijn tot de data. Ook werd als probleem gesignaleerd dat veel onderzoekers (lerarenopleiders) hun eigen praktijk onderzoeken en dus een relatie hebben met hun leraren (in opleiding), hetgeen een bedreiging vormt voor de validiteit van het onderzoek.

Ter afsluiting constateren we dat het symposium 'A closer look at the professional development of teachers', met bijdragen uit Leiden, Nijmegen en Utrecht, goed werd bezocht en leidde tot een levendige discussie. Het betrof een symposium verzorgd door leden van de Divisie Lerarenopleiding en Leraarsgedrag van de Nederlandse VOR dat was georganiseerd in samenwerking met de AERA.

Aan deze kroniek werkten mee: *J. van den Akker, D. Beijaard, R. Bosker, H. Dekkers, C. Glas, F. de Jong R. Meijer, P. Slegers D. Uerz en A. Uhlenbeck.*

De eindredactie was in handen van *H. Dekkers.*

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jaargang 38 nummer 6, 1999

'Zover' - afscheidscollege door *PA. de Ruyter*
Hoe nu verder? Commentaar op 'Zover' door
PM. Schoon

Het belang van auditief studeren voor blinde
universiteitsstudenten; een exploratief onder-
zoek - door *J. Laurijssen, P. Ghesquière &*
A.J.J.M. Ruijsenaars

Pedagogisch Tijdschrift
Jaargang 24, nummer 1, 1999

Onderwijsvrijheid: voor en tegen (Red. *A.W.*
van Haaften & G.L.M. Snik)

Onderwijsvrijheid: voor en tegen door *A.W.*
van Haaften & G.L.M. Snik

Onderwijsvrijheid: een groot pedagogisch
goed door *S. Miedema & D. de Ruyter*

Onderwijsvrijheid en overheidszorg opnieuw
afgewogen door *P. van der Ploeg*

Vrijheid van onderwijs en maatschappelijke
cohesie door *H. Woldring*

De vrijheid tot segregatie door *S. Blom*

Naar een richtingvrije planning? door *B. Ver-
meulen*

Onderwijsvrijheid en marktdenken door *J. de
Jong & G.L.M. Snik*

Grondslagen van liberale visies op onderwijs-
vrijheid door *G.L.M. Snik*

*Meerdink, J., Weet u hoe het in een groep is? Kin-
deren over de kwaliteit van het primair proces
van de (semi)residentiële hulpverlening. Deel 3.,
SWP, Utrecht, 1999.*

*Meerdink, J., Weet u waarom ik hier ben? Kinderen
over de kwaliteit van het primair proces van de
(semi)residentiële hulpverlening. Deel 1., SWP,
Utrecht, 1999.*

*Meijer, W., Ploeg, P. van der, & Thoomes, D. (red.),
Pedagogiek als tijdrede, Intro, Baarn, 1999,
f 29,90.*

*Petri, J.M., Bij haar kan ik niet leren. Een andere
kijk op de aanpak van 'probleemkinderen' op
school., Elsevier/De Tijdstroom, Maarssen, 1999.*

*Ploeg, J. van der, & Scholte, E., ADHD in kort
bestek. Achtergronden, diagnostiek en hulpver-
lening, SWP, Utrecht, 1999.*

*Raad voor maatschappelijk ontwikkeling, Arbeid
en zorg. Reactie op de kabinetsnota Op weg
naar een nieuw evenwicht tussen arbeid en
zorg., Raad voor maatschappelijk ontwikkeling,
Den Haag, 1999.*

*Waaldijk, K., Janus Korczak over klein zijn en groot
worden, SWP, Utrecht, 1999, f 27,50.*

Ontvangen boeken

*Essen, M. van, & Imelman, J.D., Historische pedago-
giek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen
in Nederland na 1800., Intro, Baarn, 1999,
f 29,90.*

*Malschaert, H., & Traas, M., Werkboek Opvoeding.
Theorie en praktijk., Intro, Baarn, 1999, f 29,90.*

*Meerdink, J., Weet u wat een hulpverlener moet
doen? Kinderen over de kwaliteit van het pri-
mair proces van de (semi)residentiële hulpverle-
ning. Deel 2., SWP, Utrecht, 1999.*