

## The Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 13-17, 1998, San Diego

---

**Inleiding** (N. Verloop, ICLON, Rijksuniversiteit Leiden)

Omdat, zoals bekend, de variabelen 'aantal bezoekers van een conferentie' en 'aantrekkelijkheid van de lokatie' niet onafhankelijk zijn en omdat San Diego algemeen als een aantrekkelijke lokatie wordt beschouwd, was de AERA dit jaar nog massaler dan meestal het geval is. De zeer goed gestructureerde programmagids zorgt er, samen met de overzichtelijke indeling in divisies en 'special interest groups', desondanks voor dat de bezoeker die het bezoek grondig voorbereidt, gemakkelijk de weg vindt in het gigantische aanbod aan paperlezingen, symposia, postersessies, roundtables, book sessions, of een van de andere twintig 'session formats' die de AERA inmiddels kent.

De voortdurende toename van het aantal bezoekers en van het aanbod aan papervoorstellen zorgt er inmiddels wel voor dat de organisatoren steeds strenger kunnen selecteren. Het afwijzingspercentage ligt inmiddels op een voor een conferentie respectabele hoogte. In de laatste nieuwsbrieven van de twee grootste divisies worden hierover cijfers gegeven: voor de divisie 'Learning en Instruction' lag het afwijzingspercentage bij de vorige AERA op 50%, voor de divisie 'Teaching and Teacher Education' zelfs op 63%.

Dit gegeven vertaalt zich overigens lang niet altijd in een hogere kwaliteit van het gebodene. Nog altijd komen, naast interessante en waardevolle sessies, nogal wat presentaties van erbarmelijke kwaliteit voor. Daarbij moet men zich uiteraard realiseren dat het handhaven van een constante kwaliteit niet eenvoudig is bij een conferentie met tussen de vier- en vijfduidend presentaties.

Het is interessant om te zien hoe de participanten omgaan met de toenemende concurrentie. Al enige tijd is het duidelijk dat men als niet-Amerikaan sessies moet organiseren met, liefst bekende, Amerikaanse onderzoekers. Dit bevordert niet alleen de kans op acceptatie, maar heeft ook een positief effect op het aantal personen dat de sessie bijwoont. Deze strategie wordt door Nederlandse onderzoekers al enkele jaren met groot succes toegepast: uit een twee jaar geleden gehouden inventarisatie bleek dat van alle niet-Engelssprekende landen Nederland het hoogste scoorde in aantal presentaties.

De Amerikaanse onderzoekers maken op grote schaal gebruik van een strategie die in dat land een rijke traditie heeft, namelijk het 'verkopen' van de inhoud van een bijdrage onder een pakkende en liefst modieuze term. Labels als 'deconstructing' en 'postmodernist' bleken regelmatig vlaggen te zijn voor ladingen waarvan vooral de denkluiheid en geestelijke armoede opviel. In dezelfde categorie valt uiteraard het bij de start van de presentatie 'met de haren erbij slepen' van politiek correcte uitspraken, waarvan de variant 'constructivistische geloofsbelijdenis' nog de meest onschuldige is.

Het is teleurstellend dat de beoordelaars hiervoor kennelijk op grote schaal gevoelig zijn. Dit leidt dan tot vermakelijke titels, waarin auteurs geprobeerd hebben zoveel mogelijk goed in de markt liggende termen aan elkaar te knopen, zoals "Toward a case-based on-line standards system: Conceptual, practical, professional and political considerations", of: "Economic, social and historical conditions of constructivist strategies for technology integration".

Ook dit jaar passeert in deze kroniek weer een aantal divisies de revue en ook dit jaar wordt daarmee weer het overgrote deel van de AERA-conferentie bestreken. Aan de auteurs is gevraagd niet te veel in detail in te gaan op afzonderlijke bijdragen, maar vooral de grote lijnen en tendensen binnen (een onderdeel van) 'hun' divisie weer te geven.

## **Divisie A: Administration** (F. Geijssel,

J. Imants, P. Slegers, Katholieke Universiteit Nijmegen, M. Krüger, Universiteit van Amsterdam)

Divisie A van de AERA is, volgens de programmabeschrijving, de divisie waarin systematisch onderzoek naar scholen en andere onderwijsinstellingen, hun leiderschap en contexten (sociaal, politiek, gemeenschap etc.) ondergebracht is (*Educational Researcher*, May 1997, p. 35). Bij het vorige AERA-congres in Chicago kende deze divisie vier secties: 1) 'organizational contexts'; 2) 'school reform and leadership studies'; 3) 'policy perspectives in administration' en 4) 'teaching and learning in educational administration'. Voor de AERA-conferentie in San Diego was het aantal secties teruggebracht tot twee: 1) 'organizational studies' en 2) 'leadership studies'. De eerste sectie omvatte onderzoek naar zo ongeveer alles behalve leiderschap: onderzoek naar organisatiegedrag, structuur, cultuur, klimaat, context en beleid. De tweede sectie betrof onderzoek naar de aard, context, praktijk van en de voorbereiding op leiderschap. De omvang van het aanbod aan sessies in divisie A was in vergelijking met vorig jaar nagenoeg gelijk gebleven: 77 voorstellen waren geselecteerd uit een totaal aanbod van 269. Het is dan ook onduidelijk welke redenen er ten grondslag hebben gelegen aan de reductie van het aantal secties tot twee. Mede gelet op de verschillende perspectieven van waaruit 'administration' en 'leadership' op dit moment bestudeerd worden, is een dergelijke tweedeling te simpel en te ongenueanceerd. We zijn benieuwd wat de volgende AERA wat dit punt betreft ons brengt. Er was een ruime diversiteit aan presentaties in divisie A. De bijdragen zijn onder te brengen in onderzoeksthema's die variëren van vertrouwde thema's als onderzoek naar de aard en de ontwikkeling van leiderschap, de invloed van leiderschap, onderwijsvernieuwing, tot meer recente thema's als kwaliteitszorg, de relatie met de context waarbinnen scholen functioneren en nieuwe leiderschapsrollen en leiderschapsfuncties. In haar bijdrage aan de kroniek over het AERA-congres van vorig jaar, werden door Krüger de volgende trends binnen divisie A gesignaleerd. Allereerst de nadrukkelijke aandacht van onderzoekers binnen divisie A voor de vraag naar het

nut van organisatieonderzoek voor de onderwijspraktijk. Een tweede trend betrof de vraag naar de richting waarin toekomstig onderzoek zich dient te ontwikkelen, mede in het licht van de veranderingen die zich in het onderwijs afspelen. Een daaraan verwante trend betrof de aandacht voor 'accountability' en kwaliteitsbewaking. Nieuwe conceptualisering van leiderschap en onderzoek naar andere leiderschapsrollen en -functies dan die van de schoolleider, bijvoorbeeld onderzoek naar 'teacher leaders', was een vierde trend. Een vraag die bij dergelijk onderzoek centraal staat is: wie en wat moet onderzocht worden om leiderschap in beeld te brengen. Deze vraag werd mede ingegeven door de toegenomen dynamiek en complexiteit van de externe omgeving waarbinnen scholen functioneren. Voorts werd gesignaleerd dat de variabele sekse vaker in onderzoek werd meegenomen dan voorheen. Tot slot constateerde Krüger dat alternatieve wijzen van en perspectieven op het verrichten van onderzoek naar schoolorganisaties en leiderschap sterk opkwamen. In dit verband constateerde ze dat de traditioneel sterk vertegenwoordigde kwantitatieve benadering binnen divisie A steeds meer gezelschap gekregen heeft van kwalitatieve onderzoeksbenaderingen (etnografisch, narratief, kleinschalig). In deze bijdrage willen we nagaan of en in hoeverre deze trends ook dit jaar binnen de divisie duidelijk waren te herkennen.

De vraag naar het nut van organisatie- en leiderschapsstudies voor de onderwijspraktijk was vorig jaar in Chicago zelfs het centrale thema voor de AERA. In San Diego kwam die vraag ook weer aan de orde, allereerst tijdens de discussies naar aanleiding van verschillende presentaties. De uitwisseling tussen 'theorie en praktijk' die daardoor ontstond, kan worden gezien als gevolg van het feit dat divisie A, evenals divisie H ('School Evaluation and Program Development'), een AERA-divisie is waarin onderzoekers en praktijkmensen (beleidsmakers, maar ook schoolleiders) elkaar ontmoeten en met elkaar ideeën uitwisselen. Blijkbaar is de afstand tussen deze verschillende groeperingen in Amerika kleiner dan in Nederland. Ten tweede kwam in sommige sessies de vraag naar de relatie tussen theorie en praktijk ook al tijdens de presentaties expliciet

aan de orde. Een goed voorbeeld daarvan was het symposium 'Building infrastructures for professional development' onder voorzitterschap van M. Fullan. Dit symposium bevatte hoofdzakelijk bijdragen van enthousiaste praktijkmensen van het 'Rockefeller Initiative and Reform of Urban Education' die verslag deden van de opzet, werkwijze en hun ervaringen. De essentie van dit vernieuwingsinitiatief voor scholen was dat diverse actoren met verschillende belangen en achtergronden en opererend op verschillende niveaus ('school district sites', ouders, beleidsmakers, schoolleiders, leerkrachten, begeleiders, besturen etc), via complexe infrastructures en netwerken, bij elkaar werden gebracht om een gemeenschappelijk perspectief op onderwijs en vernieuwing te ontwikkelen. Het symposium bevatte presentaties van diverse betrokkenen (leden van de Rockefeller Foundation, vertegenwoordigers van 'school districts' en begeleiders van de 'Learning Communities Network') waarin men de eigen idiosyncratische 'praktijkervaringen' met het publiek uitwisselde. Weliswaar werd erkend dat een dergelijke meer door een bottom-up te karakteriseren werkwijze veel tijd, energie en onzekerheid met zich mee brengt, maar de ervaringen bij alle betrokkenen waren uitermate positief. Enige vorm van zelftwijfel of kritische kanttekeningen ten opzichte van de gehanteerde werkwijze waren er niet te horen. Hopelijk krijgen we in de nabije toekomst meer over dit initiatief te horen en te lezen, maar dan in de vorm van wat 'hardere' resultaten in termen van opbrengsten en effecten.

Over de toekomst van het onderzoek was er in San Diego een interactief symposium georganiseerd waarin deze thematiek centraal stond: 'Improving the quality of research in educational administration' onder voorzitterschap van G. Scheider en D. Pounder. In dit symposium werd verslag gedaan van de werkzaamheden van een recent opgerichte 'Task Force on Inquiry and Research' die zich richt op de verbetering van de onderzoeksbasis en kennisproductie op het terrein van schoolorganisatie en leiderschap. Deze 'task force' bestaat uit gerenomeerde onderzoekers, zoals o.a. W. Firestone, R. Ogawa, P. Short, E. Goldring, W. Hoy. Tijdens het symposium werden o.a. de

volgende centrale vragen naar voren gebracht en bediscussieerd. In hoeverre zijn de rollen en verantwoordelijkheden van 'professors' veranderd en welke invloed heeft deze verandering op het onderzoek? Wat kunnen we uit de carrières van gerespecteerde onderzoekers leren over kwalitatief hoogstaand onderzoek? Hoe kunnen we onderzoeksinspanningen beter coördineren teneinde kennisproductie te bevorderen? Door welke soort opleiding worden toekomstige onderzoekers het beste voorbereid en waarin zou die moeten verschillen van de meer praktijk-georiënteerde doctoraalprogramma's? Welk type ontwikkeling en begeleiding is het meest geschikt voor nieuwe onderzoekers op het terrein van schoolorganisatie en leiderschap? Deze vragen zouden in interactie met de zaal bediscussieerd worden. De werkelijkheid was echter dat de leden van de 'Task Force' hoofdzakelijk zelf aan het woord waren. Met name de vragen naar de rol en verantwoordelijkheden van 'professors' en wat er te leren valt van gerenomeerde onderzoekers kwamen nadrukkelijk aan de orde. Zo werd er gesproken over criteria die van belang zouden moeten zijn om de beste onderzoekers te kunnen selecteren e.d. Dit gaf de indruk dat het meer over de leden van de 'Task Force' zelf ging dan over het bevorderen van de onderzoeksbasis en kennisproductie. De neiging tot collectieve zelfverheerlijking leek dus groter te zijn dan de behoefte aan het doordenken van het centrale thema, het verbeteren van de kwaliteit van het onderzoek. In het symposium 'Relational leadership for change in international context' (Chair: P. Hallinger) kwam onderzoek aan de orde waarin leiderschap bestudeerd werd vanuit verschillende rollen, contexten en perspectieven. Zo werd verslag gedaan van onderzoek naar leiderschap op schoolniveau (Leithwood en MacBeath) en schoolsysteem niveau (Riley). Ook werd leiderschap vanuit een meer internationaal perspectief gezien door twee Europeanen die hun eigen nationale context (U.K.: Mahoney en Denemarken: Moos) als uitgangspunt namen. Daarnaast bevatte het symposium een bijdrage van K. Seashore Louis, P. Seppanen, L. Jones en M. Smylie, over 'Unions as leadership for change'. Twee belangrijke punten die naar voren kwamen in dit symposium zijn dat leiderschap allereerst begrepen moet worden vanuit de specifieke

context waarbinnen ze bestudeerd wordt en in het verlengde daarvan dat leiderschap ook door anderen dan de schoolleider uitgeoefend kan worden. Op zichzelf geen nieuwe punten. Immers, deze punten hebben in feite betrekking op de hierboven genoemde vraag naar het wat en wie onderzoek moet worden om leiderschap in beeld te brengen, een van de trends die door Krüger al werd gesignaleerd op het vorige AERA-congres. De bijdragen van Leithwood en MacBeath en van Louis et al. waren goede voorbeelden van deze trend. De bijdrage van Leithwood, waarin de effecten van verschillende kenmerken van leiderschap op schoolniveau (doelen, waardering, visie e.d.) via LISREL-analyses getoetst werden, maakte duidelijk dat voor het bestuderen van de invloed van schoolleiders het van belang is om de keten van variabelen te achterhalen waarlangs de invloed van leiding geven verloopt.

Dit vereist het beschikbaar zijn van conceptuele modellen waarmee de relaties tussen variabelen en de gevonden resultaten kunnen worden beschreven en geïnterpreteerd. Deze roep om het hanteren van zogenaamde 'more comprehensive models' in onderzoek naar leiderschap op schoolniveau werd door Hallinger ondersteund. Louis et al. hadden een heel eigen en creatieve bijdrage over de rol van vakbonden bij schoolveranderingen. Door het nationale debat over schoolverandering worden vakbonden in de V.S. uitgedaagd om steeds meer op te treden als effectieve 'change agents', waardoor ze een bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Tegen deze achtergrond analyseerden zij het zogenaamde 'Keys to Excellence in Your School (KEYS)-program', een programma dat door de vakbonden wordt gesubsidieerd en gebaseerd is op onderzoek naar effectieve scholen. Het programma wordt op staatsniveau betaald en is gericht op de vrijwillige participatie van scholen. De resultaten van de kwalitatieve analyses van de verzamelde data uit de interviews met verschillende betrokkenen op verschillende niveaus leidden tot de sombere conclusie dat het KEY-project zowel bij participerende scholen als bij de vakbond geen belangrijke veranderingen teweeg zal brengen. Het programma heeft vooral een symbolische functie, wordt te weinig politiek en institutioneel gedragen en ondersteund en heeft geen

duidelijke relatie met vernieuwingen die nationaal worden geïnitieerd.

De trend die vorig jaar werd onderkend dat de variabele sekse meer werd meegenomen in allerlei onderzoek naar leiderschap, was ook dit jaar weer te herkennen. Een voorbeeld daarvan is het gepresenteerde onderzoek van J. Reinhart en A. Ross naar de relatie tussen transformationeel leiderschap en 'participant empowerment' in de sessie 'Principal knowledge and influence'. Naar aanleiding hiervan ontstond een levendige discussie over verschillen in invloed van mannelijke en vrouwelijke leiders. Een ander voorbeeld was te vinden in de sessie 'A cross-cultural study of the principalship: the impact of national culture'. Hier werd in de diverse onderzoeken uit de verschillende landen (Engeland, Noorwegen, Australië, Japan, China, Canada en Thailand) de variabele sekse meegenomen en bediscussieerd in de presentaties in termen van 'male' and 'female dominance' in de cultuur van elk land. Opvallend was anderzijds dat in een sessie getiteld 'Women and leadership: questions at the cutting edge', waar in vorige jaren slechts vrouwen als toehoorders participeerden nu een belangrijk aantal mannen zich in het publiek bevond.

De vorig jaar gesignaleerde trend van de opkomst van meer kwalitatief onderzoek zette zich ook in San Diego voort. Krüger gaf daarbij aan dat de neiging bestaat tot een polarisatie tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Van een onderzoeksbenadering waarin sommige onderzoeksvragen kwantitatief en andere kwalitatief worden onderzocht is in de USA nog steeds weinig sprake. Het symposium, getiteld 'Principal's impact on school processes and outcomes' met alleen maar Nederlandse inbreng (KUN, UvA, RUL, UT), was een geslaagd voorbeeld van een mix tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar schoolleiderschap. Leithwood die als discussiant optrad beaamde dit door expliciet aan te geven dat in dit symposium sprake was van onderzoek waarin hoogwaardige kwantitatieve en kwalitatieve analysetechnieken tegelijkertijd en aanvullend waren gehanteerd. Tevens was het gepresenteerde onderzoek in zijn ogen relevant en interessant voor toekomstig onderzoek naar

leiderschap in scholen door de verschillende perspectieven op en conceptualisering van schoolleiderschap die in de afzonderlijke papers aan de orde werden gesteld.

Samenvattend kunnen we stellen dat de trends van Chicago ook in San Diego weer duidelijk waren te herkennen. Terugkijkend op de AERA 1998, willen we afsluiten met de opmerking dat de kwaliteit van de presentaties en papers erg wisselde. De kwalitatief betere papers, wat betreft theoretische en methodische diepgang, waren vooral afkomstig van buitenlandse, niet Amerikaanse, onderzoekers. In die zin was de AERA wat teleurstellend. De voorlaatste alinea in de vorig jaar verschenen kroniek luidde: 'Het feit dat in de USA in tegenstelling tot in Europa zo'n groot congres rond onderwijsonderzoek kan worden georganiseerd, ligt eerder aan de kwantiteit dan aan de kwaliteit van de onderzoeken' (*Pedagogische Studiën*, 1997, p. 288). In dit opzicht onderscheidde het afgelopen AERA-congres in San Diego zich dus niet van dat van 1997 in Chicago.

#### **Divisie B: Curriculum studies** (J. van den Akker en W. Kuiper, Universiteit Twente)

Curriculumproblemen zijn nergens en overal. Die gedachte kwam bij ons op tijdens het volgen van deze conferentie. Laat ons dit toelichten. Vele sessies binnen divisie B zelf bevestigden een trend van de laatste jaren (en al eerder door vorige rapporteurs in deze rubriek vermeld): een overmaat aan historische, filosofische en ideologische accenten die haast zouden doen vergeten dat er heden ten dage vele zeer concrete en relevante curriculumvragen aan de orde zijn in het onderwijs. Het hoge abstractiegehalte en 'incrowd'-karakter van veel curriculumsessies, ogenschijnlijk zonder verbanden met praktische problemen in de 'real world', leken de roemruchte woorden van Schwab zo'n dertig jaar geleden, die erop wees dat curriculum als wetenschappelijk domein op sterven na dood was, nieuw leven in te blazen. Paradoxaal genoeg bleek echter het aanbod binnen andere AERA-divisies een rijkdom aan curriculumdiscussies op te leveren. Een pregnant voorbeeld daarvan was een sessie waarin gerapporteerd werd over een al enkele jaren

lopende dialoog tussen onderzoekers op enerzijds het terrein van leren en instructie (o.a. Resnick) en anderzijds het onderwijsbeleid (o.a. Cohen). De gesprekspartners waren gezamenlijk overtuigd geraakt van de noodzaak tot meer wisselwerking tussen wat er in schoolklassen gebeurt en op beleidsniveau aan vernieuwingen geïnitieerd wordt. De discussie culmineerde in de constatering dat er meer aandacht nodig was voor (1) een fundamentele doordenking van de keuzes in het onderwijsaanbod en (2) een bezinning op de wijze waarop het onderwijsaanbod het beste tot ontwikkeling gebracht kan worden. Geen onverstandige conclusie natuurlijk, maar voor curriculumonderzoekers was het enigszins curieus specialisten op andere deelterreinen van de onderwijskunde de klassieke curriculumkwesties te horen 'herontdekken'. Aandacht voor curriculaire vragen klonk ook duidelijk door in andere thema's, bijvoorbeeld in veel onderzoek naar de mogelijke meerwaarde van het gebruik van informatie- en communicatietechnologie (ICT) in het onderwijs, of in vakdidactisch geaard onderzoek naar de rol van curriculummateriaal bij de professionele ontwikkeling van docenten, of in internationaal opgezette studies naar het lot van curriculumvernieuwingen. Prominent in vrijwel al dat onderzoek was de aandacht voor implementatieproblemen die de succesvolle realisering van allerlei innovatiewensen in de weg staat. Die problemen komen vooral in zicht als men de sprong wil maken van kleinschalig experimenteren met veelbelovende programma's naar grootschalige verspreiding en invoering daarvan. Vooral in allerlei ICT-initiatieven worstelt men met dergelijke 'upscaling'-vragen. Kortom, het aanbod binnen divisie B was (wederom) enigszins teleurstellend, althans vanuit ons perspectief, maar dat werd ruimschoots gecompenseerd door het vele waardevols dat met name gevonden werd in sessies binnen of op het snijvlak van de divisies C, K, en L.

Volop curriculaire aspecten waren ook aan de orde in de liefst acht sessies die gewijd waren aan de 'Third International Mathematics and Science Study' (TIMSS), het internationaal vergelijkende onderzoek onder IEA-vlag naar de opbrengst van het onderwijs in wiskunde en de natuurwetenschappelijke vakken. Veel aan-

dacht ging uit naar het recente internationale rapport over de meting aan het einde van het voortgezet onderwijs. Deze meting bestond onder meer uit de afname van een 'Mathematics & Science Literacy' toets in 21 landen, waaronder ook Nederland. Via de toets is nagegaan in hoeverre leerlingen in het laatste leerjaar van zowel het algemeen vormende als het beroepsonderwijs, ongeacht de samenstelling van hun vakkenpakket, (nog) beschikken over wiskundige en natuurwetenschappelijke basis-kennis en in hoeverre ze in staat zijn die kennis ook toe te passen. Nederlandse leerlingen bleken heel goed op deze toets te presteren, Amerikaanse leerlingen daarentegen juist heel slecht. In de VS heeft dit resultaat, zo bleek ook tijdens verschillende AERA-sessies, een flinke discussie doen losbranden. Natuurlijk zijn er mensen die, in de (naïeve?) veronderstelling dat het toch niet zo slecht kan zijn gesteld met het rendement van het Amerikaanse onderwijs, de kwaliteit van het onderzoek en de onderzoeksgegevens betwisten. Dergelijke critici werden uitvoerig en gedecideerd van repliek gediend door Beaton (TIMSS Study Director). Hij ging in op de hoge kwaliteitsstandaarden die ten aanzien van instrumenten en procedures voor gegevensverzameling zijn gehanteerd en verwees naar de uitgebreide kwaliteitscontroles die op de data zijn uitgevoerd. Daarnaast mengden zich mensen in de discussie die, de resultaten acceptierend zoals ze zijn, grote vraagtekens plaatsten bij de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs en in de slechte resultaten veelal ook een rechtvaardiging vonden voor een pleidooi voor meer privatisering (en een daaraan gekoppelde kwaliteitsverbetering) van het onderwijs. Prikkelend in dit verband was de presentatie van Schmidt, de coördinator van het Amerikaanse aandeel in TIMSS. Hij deed een poging de slechte prestaties eerst en vooral curriculair te duiden, daarbij gebruik makend van de in het kader van TIMSS uitgevoerde (maar ook in TIMSS-kringen overigens niet onomstreden) curriculumanalyse. Rode draad in zijn betoog was dat in het onderwijs in de exacte vakken op de high school, meer dan in de meeste andere landen, het accent vooral ligt op een voortdurende herhaling van relatief veel onderwerpen die tamelijk oppervlakkig worden behandeld. De wiskunde- en 'science'-curricula werden door hem omschreven als

'highly repetitive and unfocused' en 'a mile wide and an inch deep'. Ook andere onderdelen van TIMSS werden echter voor het voetlicht gebracht. Zo was er een symposium over de praktische vaardighedentoets die in het voorjaar van 1995 bij 9-jarigen en 13-jarigen (o.a. uit Nederland) is afgenomen in aanvulling op de schriftelijke toets. Harris presenteerde de resultaten van een vergelijkende analyse van de prestaties van de 9-jarigen in Engeland op zowel deze toets als de schriftelijke toets (ge-realiseerd curriculum) en relateerde sterke en zwakke punten in prestaties op onderscheiden wiskunde- en 'science'taken aan het in 1989 in Engeland en Wales geïntroduceerde National Curriculum (beoogd curriculum). Bijzonder jammer was dat in haar analyse het niveau van de feitelijke lespraktijk (uitgevoerd curriculum) geheel ontbrak. Mede op basis van dit AERA-symposium wordt een special issue over de TIMSS performance assessment voorbereid van het tijdschrift *Studies in the Evaluation of Education*. In dit nummer zullen bijdragen worden opgenomen uit de VS, Israël, Engeland, Australië en ook Nederland.

Tijdens een van de TIMSS-sessies werden ook enige resultaten gepresenteerd van de 'TIMSS Video Study'. Dit TIMSS-onderdeel richt zich op een gedetailleerde analyse en vergelijking van de lespraktijk voor wiskunde (uitgevoerd curriculum) in 'grade 8' in de VS, Japan en Duitsland. In een random geselecteerd aantal klassen waarin eerder de schriftelijke toets was afgenomen zijn video-opnamen gemaakt van het verloop van één wiskundeles. Door een speciaal daartoe getraind camerateam zijn in totaal 231 lessen opgenomen en vervolgens in Californië gecodeerd en geanalyseerd: 100 in Duitsland, 50 in Japan en 81 in de VS. De vergelijkende analyse richt zich op de wijze waarop onderwerpen worden behandeld en wiskundige begrippen en werkwijzen worden aangeleerd (met specifieke aandacht voor deductief redeneren), leerlingactiviteiten en de rol van de docent. Voor meer informatie verwijzen we naar het nummer van *Phi Delta Kappan* uit september 1998. Op dit moment is een uitgebreide herhaling van de 'Video Study' in voorbereiding. Deze 'TIMSS-R Video Study' richt zich op wis- én natuurkunde in 'grade 8', met een dataverzameling in het voorjaar van

1999 in tien landen, min of meer tegelijk met de herhaalde afname van de schriftelijke toets (TIMSS-R). Aan beide onderdelen neemt ook Nederland deel. Dit biedt een uitgelezen mogelijkheid prestaties van leerlingen op de internationale toets te interpreteren tegen de achtergrond van wat zich in de klas afspeelt.

**Divisie C: Learning and Instruction 1: Transfer** P.R.-J. Simons, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Eén van de taxichauffeurs begon hard te lachen toen ik hem vertelde dat ik in San Diego was in verband met een conferentie over onderwijsresearch. Hij zei: "Heb je dan niet gelezen dat de leerlingen uit de Verenigde Staten zo'n beetje de slechtste resultaten hebben behaald van de hele wereld in wiskunde? Waarom zou je dan helemaal hier naar toe komen voor een conferentie over onderwijsresearch?" Hoewel ik hem best van repliek heb gediend, had hij toch ook wel een beetje gelijk. Want ook de kwaliteit van veel van de sessies die ik heb bijgewoond was zo bedroevend dat ik er nauwelijks woorden aan vuil wil maken. Het meest bont maakte het nog wel R. Mayer die in een 'invited address' van divisie C een eerstejaarscollege over de drie stromingen in de onderwijspsychologie (behaviorisme, cognitivisme en constructivisme) gaf zonder enig nieuw element toe te voegen. In dezelfde sessie presteerde P. Anderson het om twintig minuten lang nodig te hebben voor een boodschap die ook in één zin kan worden samengevat: "We moeten weer meer aandacht besteden aan academische kennis en niet alle kaarten op vaardigheden zetten". In deze sessie was overigens wel de bijdrage van P. Cobb indrukwekkend. Hij liet zien dat de huidige discussies over transfer (zie verderop) al speelden in de oudheid. De cognitivisten gaan uit van de leer van de 'formal generalizing' van Plato, terwijl de constructivisten meer aansluiten bij Aristoteles' leer van 'situated generality'. Hij liet zien dat in het perspectief van het constructivisme een uitweg te vinden is voor het transferprobleem via de weg van Aristoteles. In plaats van door te gaan met voorbeelden van slechte sessies beperk ik me tot de enkele goede.

Hoogtepunt voor mij was de lezing van K.

Stanovitch, die als ontvanger van de 'Scribner Award 1998' een 'invited address' mocht houden. Zijn lezing ging over een onderwerp dat een vrachtwagen vol bewijs leverde voor één van mijn vooroordelen (nu dus geen vooroordeel meer maar een oordeel): de gigantische invloed die de kwantiteit van het vrijwillig lezen heeft op de ontwikkeling. In een eerste studie toonde Stanovitch en zijn medewerkers aan dat de hoeveelheid vrijwillig lezen ('exposure to print') goed en betrouwbaar te meten is door middel van een dagboek methode. Gemiddeld bleken leerlingen zo'n vijf minuten per dag vrijwillig te lezen tegen 60-70 minuten televisie kijken. De individuele verschillen waren echter groot. De hoeveelheid tekstblootstelling bleek hoog te correleren met diverse intelligentie- en begripsmaten. Hier is echter, zo betoogde Stanovitch een 'kip en ei' probleem. Lezen intelligente leerlingen meer of worden ze intelligenter door te lezen? Een tweede serie onderzoeken hanteerde een andere datverzamelingsmethode: op het vliegveld kijken of wachtende mensen (volwassenen) lezen of niet. Ook de derde methode getuigt van grote creativiteit: titels van boeken, schrijvers en tijdschriften laten herkennen. Uit een lijst van 80 namen of titels moesten de proefpersonen aankruisen welke ze herkennen. Tussen de 80 echte namen en titels zaten ook 20 nep-namen en -titels. Via deze kon een correctie voor gokken worden berekend. De resulterende scores bleken hoog te correleren met de resultaten uit de dagboekmethode, zodat er een simpel en toch valide meetinstrument was ontdekt om 'exposure to print' te meten. In het hoofdonderzoek werd nu steeds eerst intelligentie uitgepartialiseerd (vanwege het vermelde 'kip en ei' probleem). De partiële correlaties met allerlei prestatietests, waaronder een praktijktest ('waarvoor dient een carborateur?') bleken steeds significant. Met andere woorden: zelfs na uitpartialisering van intelligentie is de hoeveelheid leesvoer die leerlingen en volwassenen verorberen een belangrijke voorspeller van hun uitslag op 'standard achievement tests'. Ook gingen Stanovitch en zijn mensen nog na hoe het nu komt dat kinderen vrijwillig gaan lezen of niet en of het wat uit maakt wat ze lezen. Op de laatste vraag was er een duidelijk maar wat onbevredigend antwoord. Het maakt niet uit. Er werden geen verschillen

gevonden tussen leerlingen die veel romans lezen en leerlingen die veel kranten en tijdschriften lezen. Het maakt dus niet uit wat ze lezen, als ze maar lezen. Bovendien bleken deze maten onderling gecorreleerd: wie veel romans leest, leest ook veel tijdschriften. Op de vraag wat bepaalt of leerlingen veel, weinig of niet gaan lezen, was een belangrijke verklarende factor het tijdstip waarop leerlingen beginnen met (vrijwillig) lezen: leerlingen die al vroeg beginnen met lezen blijven dit doen. Zij die niet vroeg beginnen, beginnen ook later niet meer. Ongetwijfeld zijn er nog andere factoren die hierbij een rol spelen (ik zou bijvoorbeeld denken aan de aard van de stimulering van thuis uit). Dat werd in dit onderzoeksproject echter niet onderzocht. Het lijkt er voor de praktijk op dat het belangrijk is om leerlingen zo vroeg mogelijk aan het lezen te krijgen, maar dan wel zo dat het lezen vrijwillig gebeurt.

Een tweede hoogtepunt was een symposium over transfer. In meerdere sessies werd verwezen naar de discussie tussen Anderson, Reber en Simon enerzijds en Greeno anderzijds in *Educational Researcher* van 1996. Anderson et al. betogen daar dat er eigenlijk geen verschil is tussen cognitivisme en constructivisme. Greeno laat op, naar mijn mening overtuigende wijze, zien dat er wel degelijk grote verschillen zijn tussen beide stromingen. In zijn betoog en repliek wordt duidelijk dat het niet gaat om de antwoorden op een aantal kernvragen (zoals de rol van de situatie en context, de verklaring van transfer, e.d.), maar om de aard van de vragen en de definiëring van de gehanteerde begrippen. Wie deze discussie nog niet heeft gevolgd verwijs ik overigens graag naar de *Educational Researcher*. Het belangrijkste discussiepunt tussen het cognitivisme en het constructivisme werd het best verwoord door Carraher en Schliemann: de transfer-paradox. Als er geen transfer van de ene naar de andere situatie is, zoals de constructivisten (Lave) betogen, omdat er alleen gesitueerde kennis is (situated cognition), dan zal kennis (verkregen uit andere situaties) geen rol spelen bij nieuw leren. Anderson et al. trachten aan te tonen dat er empirisch gezien allerlei evidentie is voor het wel degelijk optreden van transfer tussen situaties. Geloven we wel in transfer dan zitten we

vast aan aanvechtbare opvattingen over leren. Als er wel transfer optreedt wat houdt de 'situatedness' (kennis is onlosmakelijk verbonden met context) dan nog in? Greeno betoogde (zie ook de *American Psychologist* van dit jaar), dat het niet gaat om een empirische kwestie, maar om een conceptuele: het is maar net wat je verstaat onder transfer. Carraher en Schliemann hadden vooral in een artikel van Piaget en Inhelder uit 1969 een oplossing voor de paradox gevonden. Voorkennis wordt nooit automatisch en als pakket ingebracht in een nieuwe situatie, maar wordt gereconstrueerd en geadapteerd. Het verschil is dan tussen een transfer-begrip met een soort automatische overdracht van informatie (als pakket) versus het inbrengen en reconstrueren van kennis (en niet informatie) verkregen in een andere situatie (assimilatie versus accommodatie). Het moge duidelijk zijn dat het constructivisme een probleem heeft met het transfer-begrip. Het komt er op neer dat transfer, in navolging van Lave, gezien wordt als een transformatie of transitie met belangrijke sociale en interpretatieverschillen en niet als een verplaatsing tussen locaties in de hersenen. Bij deze transformaties spelen sociale contexten ('communities of practice') een belangrijke rol en is ook de identiteit van de lerende in het geding, vooral wanneer er transities van de ene 'community of practice' naar de andere plaats vinden. Beach deed bijvoorbeeld aardig onderzoek in Nepal naar het verschil tussen studenten die na hun middelbare schoolwiskunde vervolgens leerden om winkeliers te worden en winkeliers die op latere leeftijd wiskunde gingen leren. De transfer van de een naar de andere situatie zag er heel anders uit door de relatie met identiteit. Er treedt 'developmental coupling' op van veranderingen in de socioculturele organisatie en samenleving en veranderingen in individuen. Reineke deed interessant onderzoek naar de transities tussen de thuisomgeving en de schoolomgeving. Leerlingen moesten bijvoorbeeld de vraag beantwoorden hoeveel twee appels kosten als drie appels samen een gulden kosten. Hier moet eigenlijk formele wiskundige kennis worden geïntegreerd met praktijkkennis. In de wiskunde rond je via een ingewikkelde set van regels af; op straat rond je (in zo'n geval) naar boven af. Leerlingen kregen thuis van hun ouders verschillende vormen van



hulp, variërend van "het antwoord is eigenlijk 67 cent maar ik vind dat jij dat nog niet hoeft te snappen" en "als je nu niet ophoudt met vragen dan ga ik er vandoor" tot ouders die hun kinderen geleidelijk aan en op een coachende wijze duidelijk maakten dat er verschillende codes bestaan op straat en op school en dat je in winkels anders moet afronden dan in de klas. M. Parker had in het symposium vooral een conceptuele bijdrage. Hij liet zien dat het transferprobleem al op onnavolgbare wijze in 1916 is beschreven door Dewey en dat zijn oorspronkelijke inzichten een oplossing vormen voor de te ver doorgevoerde stellingname van Lave in haar boek uit 1988 dat er geen transfer tussen situaties mogelijk is. Het gaat niet om de vraag of er transfer optreedt of niet, maar veeleer om de vraag hoe kennis van de ene situatie naar de andere kan worden meegenomen. Ook gaat het volgens hem niet om de vraag of er transfer optreedt van school naar de praktijk, maar om de vraag hoe we de school zo kunnen inrichten dat er transfer optreedt naar nieuwe situaties. Het gaat dan veel meer om manieren van probleem oplossen en handelen dan om transporteerbare kennis of vaardigheden. Dewey hanteert daarbij een onderscheid dat de discussiant Hatano later herinterpreteerde tot het verschil tussen routine-expertise en adaptieve expertise, tussen dezelfde routine in vergelijkbare situaties steeds sneller en beter toe te passen en kennis zodanig te construeren dat er mogelijkheden tot toepassing ontstaan in allerlei situaties. Het gaat er veel meer om in het onderwijs de vernieuwingsexpertise te realiseren dan nog meer routine-expertise te kweken. Overigens werd hierbij, mijns inziens ten onrechte, met geen woord gerept over het verschil tussen 'near transfer' en 'far transfer' dat in andere 'mutual admiration societies' veel wordt gehanteerd of tussen de 'low-road' en de 'high road' naar transfer.

Het symposium waar ik zelf een bijdrage had over leren en instructie in organisaties (het jaarlijkse symposium van de Vereniging voor Onderwijs Research) trok onverwacht veel belangstelling (40 mensen). Er zijn wel jaren geweest waar het aantal bezoekers op de vingers van één hand te tellen was. Dit komt waarschijnlijk enerzijds door het onderwerp. Er waren verder nauwelijks sessies over leren in

bedrijven. Anderzijds doordat M. Mulder, onze symposiumorganisator, gezorgd had voor een chairperson (J. Gallager) en een discussiant (L. Resnick) met grote naambekendheid. J. Kessels maakte duidelijk dat in een kennis-economie organisaties niet kunnen volstaan met aandacht voor leren en instructie op individueel en groepsniveau, maar dat er een 'corporate curriculum' nodig is dat ook het verwerven en produceren van kennis op organisatieniveau behelst. Ikzelf (R.-J. Simons) sprak over de noodzaak om het organisatie-lernen en het individueel (en groeps-) leren op elkaar af te stemmen, ook in termen van de aansturing ervan. In een organisatie die volgens het trekkersmodel (samen op weg gaan; autonome teams; onzekere doelen en strategieën; flexibiliteit voorop) aan organisatie-lernen wil doen passen geen leer- en opleidingstrajecten volgens het reizigersmodel (vooraf bepaalde en gespecificeerde doelen; vastliggende strategieën; gebrek aan samenwerking en netwerken; sterk leiderschap). Toch is dit nog steeds het dominante paradigma in de trainingswereld. De relaties tussen trekkers- en reizigersmodellen zijn echter paradoxaal van aard: er zijn tussenposities, vormen van opeenvolging mogelijk en soms kan het ene model worden gefaciliteerd via het andere. M. Mulder tenslotte rapporteerde een grote hoeveelheid gegevens over evaluaties van trainingen in bedrijven. De onderscheiden factoren (als kwaliteit van het materiaal; uitgebreidheid van het voortraject; wijze van evalueren, e.d.) bleken alle bij te dragen aan de inschatting van de kwaliteit van de leeruitkomsten door de projectleiding. Dit gold met name het directe leerresultaat na afloop van de training en de veranderingen in het werkgedrag op de werkvloer. Minder was dit echter het geval met betrekking tot resultaten op het organisatieniveau. Hiermee waren we weer terug bij de eerste twee papers waarin precies dit was betoogd: leren op organisatieniveau vraagt een ander beleid dan goede trainingen verzorgen en ontwerpen volgens het reizigersmodel. Onze discussiant (L. Resnick) maakte er helaas een potje van. Ze ging niet in op onze papers, maar hield haar eigen verhaal. Dit was echter niet relevant voor het thema van de sessie en van het niveau van het eerstejaarscollege van R. Mayer (zie boven).

**Divisie C: Learning and Instruction 2:**  
**Learning Environments** (G. Kanselaar, Vak-  
groep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht)

Het internationaal vergelijkend onderzoek naar de prestaties op reken/wiskunde gebied (TIMSS) heeft in Amerika heel wat discussie los gemaakt. In een reactie van het ministerie van onderwijs van de VS moest zelfs verdedigd worden dat de ongunstige conclusies voor Amerika uit dit onderzoek geldig zijn. Zo werd gezegd dat de leerlingen die in het onderzoek meededen in Amerika niet jonger waren dan in de andere landen, de selectie van leerlingen in andere landen niet strenger is, de inhoud van de toetsen representatief is, etc. Zelfs in de *Washington Post* van december stond een artikel met als titel 'Stupid Students, Smart Economy?' waarin de vraag gesteld werd hoe men met zulke slechte schoolprestaties toch de sterkste economie kan hebben.

De slechte prestaties op het gebied van het reken/wiskunde onderwijs kunnen niet liggen aan een tekort aan onderzoek op dit gebied. Het onderzoek in de vakgebieden reken/wiskunde en natuurkunde scoort duidelijk het hoogst in belangstelling. Dit betreft zowel de theorievorming (socio-constructivisme), het inmiddels enigszins uitgewerkte gebied van 'conceptual change' als het gebruik van nieuwe media in het onderwijs.

De aard van het gepresenteerde onderzoek was vaak beschrijvend, waarbij de verbetering in leerprestaties vaker werd beargumenteerd op grond van interpretatie van kwalitatieve data dan van betrouwbare toetsen. Bij verschillende bijeenkomsten die over het gebruik van nieuwe media of ICT gingen werd sterker het 'tool'-karakter van de elektronische middelen benadrukt dan dat de onderwijskundige theorievorming over het gebruik centraal stond. Dit was zelfs de kritiek van Glaser op een bijeenkomst waar bekende mensen als Pea, Bransford en Linn het woord voerden.

De heersende theoretische achtergronden (of 'buzz words') bij veel onderzoek naar leren en instructie zijn: (socio-) constructivisme; 'situated cognition' met soms daaraan gekoppeld de mogelijkheid om met nieuwe media situaties

op verschillende manieren te representeren; cognitieve flexibiliteit als argument om de lineaire structuur van de stof te doorbreken met 'problem'- of 'project'- of 'case based learning' als organisatievorm daarvoor; ook 'guided discovery', 'exploratory environment' en 'critical inquiry' zijn onderwijsvormen die vaak genoemd werden en waarbij vormen van 'scaffolding' en 'coaching' onderzocht werden; begrippen als 'shared' en 'distributed cognition' werden gebruikt om samenwerkend leren via Internet te plaatsen.

Samenwerkend leren via Internet (CSCL = 'computer supported collaborative learning') kwam in verschillende voordrachten aan de orde. Effecten van het gebruik leidden vooralsnog voornamelijk tot ervaringskennis. Verschillende vormen van 'groupware' werden onderzocht. 'Groupware' bestaat uit een aantal hulpmiddelen op Internet waarbij synchrone (waaronder audio- of video-conferentie) en asynchrone communicatie voor discussie, brainstorming, plannen van activiteiten, schrijven, besluitvorming, presentatie van producten en opzoeken in of toevoegen van informatie aan databases mogelijk is. Meestal worden slechts enkele van deze mogelijkheden in een softwarepakket gerealiseerd. In verschillende onderzoeken ('Luetkehans', een project tussen UCLA (California) en UCSD (San Diego)) kwam naar voren dat video-conferencing tegenvallende resultaten vertoonde. Studenten zijn teveel gericht op 'Aho! Ben ik in beeld' of ervaren de techniek als beperkend (voor snelle communicatie kregen studenten kaarten met 'YES', 'NO' en '?' erop om op te steken). Het meest succesvol werd de asynchrone discussie gevonden, alhoewel ook hier in de loop van de cursus de hoeveelheid communicatie soms afnam. Voorwaarden voor succes zijn voorafgaande 'community building', voldoende complexe taken met gemeenschappelijke doelen en zowel beoordeling van het groepsproduct als van de individuele bijdragen. Doordat de individuele bijdragen digitaal opgeslagen worden is dit laatste goed mogelijk.

Reigeluth, de expert van sequentering in het onderwijs in zijn elaboratie theorie, organiseerde drie bijeenkomsten rond een door hem geregeerd boek 'Diversity in Instruction: A new

paradigm of Instructional theory' dat dit jaar uitkomt. Hij benadrukte dat eerst de brede, algemene begrippen en procedures geleerd moesten worden voorafgaand aan de meer gedetailleerde begrippen of regels.

Het TESSI-project van de Universiteit van Columbia bood een interessant voorbeeld van de mogelijkheden van zelfevaluatie door leerlingen op basis van een jaarlijks op CD-Rom uitgebrachte itembank. De leerlingen werden minder prestatie- of cijfergericht en door de feedback bij de items meer gericht op de inhoud.

Voor divisie C viel op dat in vergelijking met enkele jaren terug het onderzoek meer praktijkgericht was, meer kwalitatief van karakter, en het gebruik van nieuwe media, inclusief Internet, bij weinig presentaties afwezig was.

**Divisie C: Learning and Instruction 3:  
Individual and Cultural Differences**  
(S. Blom, ILO, Universiteit van Amsterdam)

Vanuit de divisie 'Leren en Instructie' volgde ik in de eerste plaats de sessies en lezingen rond het thema 'sociale context van het leren' en in het bijzonder 'multiculturaliteit'. Als rode draad ontwaarde ik een grote bezorgdheid over hoe leerlingen uit minderheidsgroepen in het onderwijsleerproces te betrekken. Duidelijk is dat de achterstanden van met name 'Afro-Americans' and 'Hispanic Americans' de laatste jaren zijn toegenomen. 'Title 1'-projecten hebben niet zo'n succes gehad. R. Slavin pleitte voor het ontwerpen van programma's 'die werken' en het aanstellen van effectieve schoolleiders, L. Moll voor de klas als onderzoeksgemeenschap en voor het stimuleren van intellectuele prestaties. Pedagogische ondersteuning moet zeer gevarieerd zijn om in te spelen op verschillen. In een ander 'invited address' hielden M. Cole en M. Suarez-Orozco eveneens bezorgde toespraken. Cole schetste de toekomstige situatie dat er in een klas niet meer één instructietaal kan zijn. Dan wordt de enige werkzame aanpak die om van de klas een onderzoeksgemeenschap te maken die vooral cultuur als onderzoeksobject heeft. Suarez-Orozco bevestigde het groter worden van de achterstanden en de 'drop-out rate' onder

'Hispanic' leerlingen. Interessant zijn de drie typen overlevingsstijlen van immigranten die hij onderscheidt:

- de ethnische-vlucht-strategie
- de tegencultuur/vijandbeeld-strategie
- de biculturele strategie.

Ze vormen een welkome aanvulling op de leerstijlen die vanuit leerpsychologische hoek worden onderscheiden. Hoe om te gaan met culturele diversiteit zou niet alleen hoog op de politieke agenda moeten staan, maar ook op de onderzoeksagenda, zo luidde de boodschap.

Drie meer op onderwijsleerprocessen gerichte lezingen en papers sloten hierop aan. Als bekend voorbeeld van de 'klas als 'community of learners''-benadering trad P. Cobb op (VanderBilt University). Hij is een wiskundige die in de V.S. kwalitatief-constructivistische onderzoeksprojecten heeft opgezet die sterk geïnspireerd zijn op de didactiek van Freudenthal en het IOWO. Wat deze keer indruk maakte, was de combinatie van sociale en vakinhoudelijke doelen. Leerlingen hebben volgens Cobb het recht op participatie in een wiskundelerende gemeenschap. Academisch succes en falen is niet een individuele zaak, maar een zaak van de relatie tussen de leerling en de lerende klas. In dit verband wees hij o.a. op de noodzaak dat leerlingen leren zien wat geldt als 'verschillende', 'efficiënte', 'elegante', en 'acceptabele' oplossingen. Het lijkt me een aardig principe, dat ook in andere vakken zinvol toegepast kan worden als men leerlingen wil laten samenwerken.

De tweede interessante lezing in dit verband was die van M. Maehr (University of Michigan) waarin de vraag centraal stond hoe je een optimale leeromgeving kunt scheppen voor een multi-etnische klas. Bij een grote culturele diversiteit is de vraag: hoe motiveer je en inspireer je leerlingen; hoe krijg je ze betrokken bij leren? In haar 'review paper' gaf Maehr een conceptuele ordening van aanpakken. Theoretisch gezien heeft er een verschuiving plaats gevonden in de manier waarop naar 'motivatie' wordt gekeken: van een innerlijke, individueel verschillende dispositie ('goal orientation theory') naar hoe motivatie als een functie van de context kan worden begrepen. De intentie, de doelgerichtheid, van het leren is in het nieu-

we perspectief op een nieuwe manier centraal komen te staan. De intentie bepaalt of en hoe een leerling gaat investeren in een taak. Maehr maakt een onderscheid tussen twee soorten intenties van onderwijs die door leerlingen geïnternaliseerd worden: taakdoelen en ego-doelen ('task goals' en 'ego goals'). Taakdoelen zijn gericht op inhoud en leerproces (de taak); egodoelen op het demonstreren van individuele competitie. Leerlingen leiden zulke doelen af uit de context (betekenisconstructie). Schoolcultuur en klasklimaat zijn kritische factoren in deze betekenisconstructie. De waarden die benadrukt worden – coöperatie of competitie; erkenning van inspanning of tijdsdruk – beïnvloeden leerproces en leerresultaten. De bijdrage van de 'goal theory' aan dit probleem is in elk geval geweest: hoe kun je de 'debiliserende' effecten van 'anders zijn' ten minste neutraliseren? De prestaties van leerlingen uit minderheidsgroepen worden ondermijnd door wat Steele thuiscultuur noemt. De kloof tussen school- en thuiscultuur is groot. De standaardoplossing om verschillen te 'waarderen' helpt niet en versterkt alleen maar de achterstelling ('disadvantage'). Dit komt veel sterker naar voren in ego-gerichte schoolculturen. Uit recent onderzoek naar taakgerichte en ego-gerichte schoolculturen komt de volgende conclusie naar voren: de school beïnvloedt wat leerlingen voelen over de school, over zichzelf als leerders en als leden van de school als gemeenschap. De daaruit voortvloeiende hypothese is tweeledig:

1. Taakdoelen en ego-doelen zijn verschillend gerelateerd aan zelfbewustzijn ('self-awareness'); de ego-doelen leveren in een context van 'stereotype threat' eerder een kwetsbaar zelfbewustzijn; de taakgerichte doelen zijn niet op persoonlijk falen gericht.
2. Taakdoelen en ego-doelen zijn medebepaald door de context. Leerlingen kunnen een ego-oriëntatie van thuis meenemen, maar de school kan deze oriëntatie wel beïnvloeden door taakgerichtheid te benadrukken.

Voorlopig wijst een serie onderzoeken van de Michigan University erop dat een taakgericht klimaat de kloof tussen school- en thuiscultuur van allochtone leerlingen reduceert. In een ander onderzoek werd gevonden dat taakgerichtheid positief is gerelateerd aan het gevoel

van 'bij de school horen zelfwaardering en competentie, en het uiteindelijk leerresultaat. 'Path analysis' toont aan dat de schoolcultuur hierin een onafhankelijke variabele is. Tenslotte is aangetoond dat een taakgericht klimaat de nadelige effecten van culturele en sociale diversiteit vermindert, terwijl ego-gerichtheid deze juist versterkt. In de conclusie pleitte M. Maehr ervoor om op schoolniveau verder te onderzoeken hoe het optimale leerklimaat voor multiculturele klassen kan worden gecreëerd.

Een derde interessant onderzoek was dat van S.L. Huang (University of Houston). Bij dit aardige onderzoek is op klasniveau geobserveerd hoe Aziatisch-Amerikaanse leerlingen zich eigenlijk gedragen om zo goed in wiskunde te presteren (dit is een steeds terugkerende bevinding uit vergelijkend kwantitatief onderzoek). Diverse observatietechnieken zijn gebruikt om gedragsverschillen tussen ethnische groepen vast te leggen, zoals de 'Teacher Roles Observation Schedule' (TROS) en de 'Classroom Observation Schedule' (COS). Deze instrumenten maken gedragsobservaties van leraar en leerling in de context van de klas mogelijk. De populatie bestond uit een grote groep Aziatische en blank-Amerikaanse leerlingen van zes 'middle schools' die met een 'random sampling'-techniek werd geobserveerd. De leerlingen kwamen zowel uit lagere als uit hogere inkomensgroepen. De Aziatische leerlingen hadden een hoger gemiddelde op gestandaardiseerde wiskundetests en op 'problem-solving tests'. Het belangrijkste resultaat was dat de Aziatische leerlingen meer geconcentreerd, meer onderzoekend en technologisch in de weer waren. Verder interacteerden ze evenveel met de leraar als hun niet-Aziatische medeleerlingen. Dit is in tegenspraak met het stereotype beeld van de passieve houding van Aziatische leerlingen.

Tenslotte: rondkijkend in de wereld van onderwijsstechnologie trof ik nog geen onderzoek aan dat zich expliciet richtte op multiculturele populaties. Wel was de vraag aan de orde wat een leerzame virtuele context kan zijn, zoals in de sessie 'Advances in simulation-based learning'. Indirect interessant voor het thema multiculturaliteit was de bijdrage van J. Swaab (Universiteit Twente). Het experiment betreft

simulatiegebaseerd leren met computers bij twee groepen MBO-leerlingen. De experimentele groep werd uitgenodigd creatief te zijn in het zelfstandig zoeken naar oplossingen, de controlegroep kreeg directe instructie. De vrije aanpak werd niet gekozen en bij navraag waarom ze dat niet deden, gaf een leerling het veelzeggende antwoord: "mij houd je niet voor de gek". Het onderzoek van L. Rieber, D. Noah en M. Noloan (University of Georgia) naar het effect van metafoorgebruik in computersimulaties is tenslotte ook relevant, zij het op indirecte wijze, voor het probleem van de multiculturaliteit. In hun experiment ging het om simulaties die tot doel hadden de begrippen 'snelheid' en 'versnelling' met elkaar in verband te brengen. De experimentele groep kreeg (iconische) metaforen, de controlegroep kreeg alleen de simulatie-opdracht. Het gebruik van de iconen had geen effect. De leerlingen gaven aan dat de plaatjes hen afleidden van de 'echte' problematiek. In zijn commentaar merkte S. Alessi dan ook terecht op dat animaties vaak te 'platte' simulaties zijn. Mij doet het denken aan 'good old' Vygotsky die al plausibel maakte dat teveel 'aanschouwelijkheid' 'echt' begrip verhindert. Het lijkt me wel een belangrijk criterium bij de selectie van educatieve software, juist voor multiculturele klassen waarin een flink deel van de leerlingen het moet hebben van instructie als het gaat om de ontwikkeling van denkvaardigheden.

#### **Divisie D: Measurement and Research**

**Methodology** (C. Glas, Faculteit Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente)

Dit jaar was "Diversity and Citizenship in Multicultural Societies" het thema van de AERA en ook in divisie D werd een aantal sessies gehouden dat hierbij aansloot. Een voor de hand liggende link tussen de multiculturele samenleving en onderwijskundig meten is de problematiek van 'differential item functioning' (DIF): de vertekening van testresultaten door de aanwezigheid van opgaven die niet voor alle populaties hetzelfde meten. Ook dit jaar waren er weer verschillende sessies gewijd aan statistische methoden voor het opsporen van DIF, en N. Cole van ETS ('Educational Testing Service') wijdde haar 'invited address' volledig aan 'Gender and fair assessment'.

Toch was DIF-onderzoek zeker niet de koploper bij het aantal sessies; duidelijk hoger scoorden bijvoorbeeld onderzoek ten behoeve van 'Computer adaptive testing' (CAT), en onderzoek gerelateerd aan 'large scale assessments' en de invloed van dit soort onderzoek op onderwijsgevendens, ouders en overheden.

Eerst over CAT. Omdat wereldwijd steeds meer toetsen adaptief en via de computer worden afgenomen, wordt CAT-onderzoek steeds belangrijker. Uit een snelle telling blijkt dat er in divisie D en de gelieerde NCME ('National Council on Measurement in Education') tenminste tien sessies aan dit onderwerp besteed werden. Het ging daarbij vaak om zeer praktische onderwerpen zoals 'item exposure control', 'detection of cheating', 'person fit', en 'new response formats'. Veel van deze sessies werden verzorgd door groepen die door de LSAC ('Law School Admission Council') gesponsord onderzoek doen. Daarnaast was er ook een sessie van het 'Defence Man Power Data Center' en van ACT. In deze laatste sessie werd veel aandacht besteed aan multidimensionele IRT. Hoewel dit onderwerp ook in veel andere sessies aan de orde kwam, gingen bij de ACT-sessie echt alle remmen los: een van de presentatoren refereerde aan een bank van 280 items beschreven door een IRT model met 50 dimensies. Hieruit blijkt dat de invloed van ACT's M. Reckase op zijn directe collega's nog steeds onverminderd is.

Op de AREA was veel aandacht voor 'large scale assessments'. Verschillende sessies werden besteed aan het leggen van verbanden tussen Amerika's peilingsonderzoek NAEP, het internationale 'TIMSS survey', en de gegevens van op kleinere schaal afgenomen toetsen en examens. Daarbij werd duidelijk dat er in de V.S. (net als in Nederland, zie Dronkers' schoolcijfers) veel belangstelling is voor dit soort vergelijkingen. Het schijnt zelfs zo te zijn dat de prijzen van huizen stijgen als er een goed geëvalueerde school in de buurt is. Er werden echter veel kritische kanttekeningen geplaatst. Een goed voorbeeld was een discussie tussen R. Farr, ontwikkelaar van de veel gebruikte 'Metropolitan Reading Achievement Test', en coryfee J. Popham. Het onderwerp was de vraag 'Should standardized tests be used to

evaluate educational quality?' Nee, zei Pop-ham. Ten eerste wordt in deze benadering geen rekening gehouden met beginniveau en achtergrondvariabelen. Ten tweede zitten er, uit psychometrische overwegingen, in dit soort toetsen vooral items met een p-waarde rond de 0.50 en die zijn geen goede afspiegeling van wat leerlingen kennen en kunnen. En ten slotte zijn gestandaardiseerde toetsen vaak niet curriculum-gebonden en correleren de scores meer met achtergrondvariabelen dan met onderwijsresultaten. Hier tegenover stelde Farr dat er consensus is over 'reading achievement' zodat het specifieke curriculum minder belangrijk is. Uiteindelijk gaat het erom of een kind kan lezen, en daar kun je onderwijsgevenden gerust op afrekenen. Verder stelde Farr dat het argument over de p-waarde weinig hout snijdt omdat toetsen nu eenmaal betrouwbaar moeten zijn. Uit de zaal kwam weer een andere geluid. Een onderwijsgevende van een kansarme school stelde dat het schooldistrict haar ertoe dwong om haar onderwijs vooral op goede toetsresultaten af te stemmen. Dit leidde volgens haar tot een ontoelaatbare verschraving van het onderwijs. Hiertegenover stelde Farr dat het leren van 'basics' vooral kansarme leerlingen ten goede komt.

Het AERA-thema 'Diversity and citizenship in multicultural societies' was ook goed herkenbaar in drie sessies die door het 'Affirmative Action Committee' van divisie D waren georganiseerd. De eerste sessie, 'Multilingual versions of tests: reliability, validity and concordance', ging over het ontwikkelen van toetsversies in verschillende talen. Hierbij werden twee benaderingen vergeleken. In de eerste benadering tracht men parallelle versies van de toets te ontwikkelen die dezelfde vaardigheidsdimensie meten, in de tweede benadering gaat men ervan uit dat de versies verschillende, zij het hoog gecorreleerde, vaardigheidssdimensies meten. In beide gevallen toetst men de assumpties over de vaardigheidsstructuur met een IRT model. Een complicerende factor is dat niet alle respondenten zinvol kunnen antwoorden op alle opgaven, zodat er gebruik gemaakt moet worden van onvolledige designs die samenhangen met de specifieke taalvaardigheden van de respondenten. Een mooi voorbeeld van wat er met IRT tegenwoordig allemaal mogelijk is. In

de sessies 'Affirmative action in the professions' en 'The role of mentoring in initiating and advancing careers of women and minorities in measurement and research' werd gediscussieerd over de vraag hoe het relatief geringe aantal vrouwen en minderheden in onderwijskundig onderzoek in het algemeen en in de methodologie in het bijzonder, vergroot kan worden. Om de daad bij het woord te voegen organiseert het comité al enige jaren een multiculturele receptie waar methodologie-studenten en onderzoekers elkaar kunnen ontmoeten. Ik ben er even heengegaan. Het was er niet druk.

### **Divisie G: Social Context of Education**

(R.J. Bosker, Vakgroep Onderwijsorganisatie & -management/OCTO, Universiteit Twente, H.P.J.M. Dekkers, Vakgroep Onderwijskunde/ITS, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Dekt deze divisie qua label wat de VOR-divisie 'Onderwijs & Samenleving' biedt, inhoudelijk en methodologisch is er een duidelijk verschil. Om met dat methodologische gezichtspunt te beginnen: begrijpen komt bij deze divisie duidelijk voor meten (dat dit laatste voorwaardelijk is voor het eerste wordt grotendeels genegeerd). Dat leidde er ook dit jaar weer toe dat kwalitatief-empirische bijdragen op het gebied van onderwijs en ongelijkheid gezocht moesten worden in andere divisies. Daar bleek dan overigens eens te meer het veelvuldig gebruik van grootschalige Amerikaanse databestanden. Opmerkelijk daarbij was dat de betreffende onderzoekers (soms ook uit andere werelddelen) veelal dezelfde nationale, Amerikaanse bestanden (bv. NAEP) gebruikten of onderdelen daarvan. Voor de Nederlandse situatie zou eigenlijk veel meer gebruik gemaakt kunnen worden van hier beschikbare bestanden (bv. LEO-OVB, PRIMA, VOCL) die vaak een veel grotere rijkdom aan informatie bevatten.

Het hoogtepunt van divisie G was de sessie gewijd aan Paolo Freire, maar wie een kritische wetenschappelijke analyse van Freire's werk verwachtte, kwam bedrogen uit. Voorafgegaan door Freire's weduwe werd een hagiografie geschreven, die voor een belangrijk deel de persoon Freire betrof. Desalniettemin bracht de sessie, met name door de bijdragen van Giroux

en McLaren, aan het licht wat de verdiensten van de bevrijdingspedagoog waren. Zo wees McLaren op Freire's analyse dat we weliswaar kunnen spreken van distributieve ongelijkheid, maar dat de reproductiefunctie die het onderwijs vervult niet alleen op die stratificatiedimensie betrekking heeft (wat Idenburg de sleutelmacht van de school zou noemen), maar ook en vooral de legitiimering van de onderhavige ideologie. De praktische implicatie van Freire's werk (de alfabetiseringscampagnes), aldus Giroux, moeten vanuit die analyse begrepen worden: geletterdheid, een middel om greep te krijgen op de wereld, is individueel bezien een voorwaarde om het eigen lot in handen te nemen en maatschappelijk om de democratie, die immers mondige burgers veronderstelt, te laten functioneren. McLaren wees erop dat Freire niet bleef steken in dergelijke macroanalyses, maar vond dat e.e.a. ook consequenties hoorde te hebben voor de pedagogisch-didactische praktijk: onderwijzen dient zich niet alleen te richten op probleemoplossende vaardigheden, maar vooral op het vinden en stellen van problemen, onderwijzen moet gebaseerd zijn op een dialoog zonder dominantie. De enige kritiek, en hier vulde de persoonlijke ervaring de wetenschappelijke analyse aan, was te horen uit de mond van Darder, die opmerkte dat Freire lange tijd ontkende dat ongelijkheid naar ras of geslacht wezenlijk anders in elkaar stak dan de ongelijkheid naar sociaal-economische klasse.

Een interessante sessie werd verzorgd door Hedges, deskundige op het gebied van statistische meta-analyse, over trends in de ontwikkeling van ongelijkheid in het onderwijs (in termen van toekomstverwachtingen). Zo liet Konstantopoulous zien dat in de afgelopen 25 jaar de Spaanstalige leerlingen een belangrijk deel van hun achterstand op de blanke Amerikaanse leerlingen hebben ingelopen en dat ze, als het milieu van herkomst constant wordt gehouden, zelfs een voorsprong hebben opgebouwd. In diezelfde periode zetten meisjes hun achterstand op jongens om in een voorsprong, aldus een bijdrage van Thorsen, zij het dat de Spaanstalige vrouwelijke leerlingen in dit opzicht achterblijven (zowel qua toekomstverwachtingen als feitelijke onderwijsdeelname) bij de Amerikaanse vrouwelijke leerlingen

(blank én zwart). De analyses maakten aldus duidelijk dat er complexe vormen van ongelijkheid in het onderwijs optreden die de simpele schemata van allochtoon-autochtoon, jongens-meisjes, hoog en laag milieu overstijgen.

Interessante thema's waren voorts het Californische klassenverkleiningsinitiatief (van de ene op de andere dag werd de klassengrootte in de onderbouw teruggebracht tot 20 leerlingen, een investering van een miljard dollar, en een evaluatieplan is nog niet eens bedacht) en de trends richting decentralisering en privatisering van het onderwijs. In een discussiebijdrage betoogde M. Lockheed (van de Wereldbank) dat er haars inziens een trend waarneembaar is van de conceptie van onderwijs als een meer publiek naar een meer privaat goed. Dat mag dan waar zijn waar het de zorgwekkende opkomst van de 'Charter schools' betreft (private scholen met winstoogmerk), de bijdrage van Van Langen ondergroef deze stelling: de decentralisatie van het onderwijsachterstandenbeleid in Nederland heeft immers ten doel het onderwijs als publiek goed beter tot zijn recht te laten komen. Hier doorheen speelt echter ook een zekere spraakverwarring omtrent het begrip 'decentralisatie van onderwijsbeleid'. Veel van de AERA-bijdragen over dit onderwerp (bijvoorbeeld die van Smylie over het onderwijssysteem in Chicago en van Ho over recente onderwijsontwikkelingen in Zuid-China, beide overigens binnen divisie L geprogrammeerd) betroffen het vergroten van de autonomie van scholen en het betrekken van de ouders bij het schoolbeleid, met als beoogd resultaat een efficiënter en flexibeler schoolmanagement. Over de effecten van deze vorm van decentralisatie op de prestaties van de leerlingen in het algemeen, laat staan de risicoleerlingen, is maar weinig bekend; hooguit als het indirect gevolg van meer verantwoordelijkheidsgevoel van het schoolteam en een grotere ouderbetrokkenheid. De decentralisatie van het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid is daarentegen expliciet gericht op de verbetering van onderwijsprestaties van achterstandsleerlingen en betreft het overdragen van bevoegdheden van de landelijke naar de lokale overheid. Deze decentralisatie gaat ten dele zelfs ten koste van de autonomie van scholen (ook in Nederland een 'hot topic'), aangezien de OVB-gelden voortaan

moeten worden ingezet 'in overeenstemming met' het gemeentelijke onderwijsachterstandenplan.

Een thema dat in Nederland inmiddels redelijk uit de taboe-sfeer is gehaald, is tweetalig onderwijs. In de Verenigde Staten is 'bilingual education' echter nog een zeer actueel thema, hetgeen te merken was aan het grote aantal paperbijdragen (zo'n 30) dat aan dit onderwerp was gewijd. Het lijkt erop dat, nu de politieke ondersteuning tanende is, voorstanders van tweetalig onderwijs zich des te heftiger inzetten voor het behoud ervan. Het viel dan tijdens de sessies die aan dit onderwerp waren gewijd ook niet in goede aarde om er iets kritisch over op te merken.

Een thema dat in Nederland steeds meer aan actualiteit wint is dat van etnische segregatie in het onderwijs (zwarte scholen). 'Racial segregation' was in de Verenigde Staten al veel langer een heet onderwerp. Dat is nu nog steeds het geval, al lijkt het er op dat meningen over hoe het moet worden aangepakt verdeeld raken. Enerzijds omdat de situatie voor met name de zwarte Amerikaanse leerlingen sinds de jaren zestig toch wat verbeterd lijkt, anderzijds omdat men tot de conclusie is gekomen dat de bestrijders van segregatie het recht aan hun kant hebben en uiteindelijk misschien op papier wel gelijk krijgen via vaak jaren slepende procedures en rechtzaken, maar dat dat feitelijk maar een wassen neus is. De praktijk is weerbarstig. In een discussiesessie over gewenst onderzoek op het terrein van leerlingen 'at-risk', waar het thema van de segregatie weer naar voren werd gebracht, lanceerde Slavin na zijn 'Success for All' en 'Roots and Wings' (integrale schoolbrede aanpak via de bevordering van geletterdheid bij de allerjongsten) zijn nieuwste project met het acronym LSDT: 'let's solve the damned thing'. Het was alsof we Paolo Freire weer hoorden.

#### **Divisie J: Post-Secondary Education**

(K. Staessens, DUO, Katholieke Universiteit Leuven)

De AERA-divisie over 'Post-secondary education' is een relatief kleine divisie in vergelijking met sommige andere. Wat alle papers die

tot deze divisie behoren samenbrengt, is dus een gemeenschappelijk onderwijsniveau. Binnen deze gemeenschappelijkheid troffen we echter een rijke inhoudelijke en methodologische diversiteit aan.

Op de AERA kwam (zoals dit het geval is voor alle divisies en alle onderwijsniveaus) gewoontegetroou een aantal typisch Amerikaanse thema's aan bod, zoals bijvoorbeeld de problematiek van ras en ethniciteit (met bijvoorbeeld bijdragen als 'Understanding Latina/Latino doctoral student experiences', 'Academic success for indigenous students', 'Faculty of color in the academy'...) enerzijds en de 'gender'-problematiek anderzijds (met bijvoorbeeld bijdragen als 'Teaching and learning in everyday life: Feminist engagements within higher education', 'Women and diversity; The unfinished agenda in higher education'). De thema's op zich zijn natuurlijk niet typisch Amerikaans. Wel dat ze vanuit een onderwijskundige invalshoek worden bestudeerd. Op de Onderwijsresearchdagen of de jaarlijkse bijeenkomst van het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek zijn dergelijke bijdragen – zij het dan overgeplaatst naar een West-Europese context – nog altijd eerder uitzonderlijk.

Methodologisch gezien kwam zowat alles aan bod, van puur ethnografisch en 'single case' onderzoek, over biografisch onderzoek, naar geavanceerd statistisch onderzoek. Toch is het opvallend dat sommige bijdragen amper het label onderzoek (noch literatuuronderzoek, noch empirisch onderzoek) waardig zijn. Verschillende bijdragen beperkten zich tot het meedelen van 'good practices' of het bieden van een reflectie op eigen ervaringen.

Er waren verschillende interessante bijdragen vanuit het perspectief van 'teaching and learning', waarin het begrip 'active learning', te vergelijken met wat wij hier recent 'begeleide zelfstudie' zijn gaan noemen, centraal staat. Het verwonderde mij dat er in de divisie over 'Post-secondary education' slechts enkele specifieke bijdragen te bespeuren vielen over de problematiek van evaluatie van docenten en curriculum of ruimer genomen 'kwaliteitszorg' binnen het hoger onderwijs. Terwijl het hoger onderwijs in West-Europa nog volop systemen



aan het ontwikkelen is om concreet gestalte te geven aan het begrip kwaliteitszorg, is in de Noord-Amerikaanse context één en ander al langer ingeburgerd. Op de AERA was ik wel getroffen door de commentaar van een onderzoekster na haar presentatie. Ze had in haar paper, mede aan de hand van onderzoek, duidelijk gemaakt hoe ze probeerde haar eigen lessen te vernieuwen, o.a. door het introduceren van afstandsonderwijs, en wat het effect daarvan was op het leerproces van de studenten. Tussendoor vermeldde ze dat ze had vastgesteld dat haar evaluatiescores (beoordelingen door de studenten) een daling met ongeveer twee punten vertoonden in de semesters die volgden op het uitproberen van een vernieuwing. Deze eerder individuele vaststelling lijkt me interessant, mede omdat ze in dezelfde lijn ligt van onderzoeksresultaten van Robert Boice (zie R. Boice (1992), 'New Faculty as Teachers' in *Journal of Higher Education*, 62(2), 150-173.), die vaststelt dat de meeste beginnende docenten een eerder defensieve onderwijsstijl hanteren, vanuit de bekommernis om publieke afgang te vermijden en goed te scoren op de eerste onderwijsbeoordelingen. Dit heeft tot gevolg dat men zich houdt aan het gekende en het vertrouwde, om zo weinig mogelijk kritiek uit te lokken. Ze conformeren zich aan de heersende normen. Die normen dulden vaak geen risico's en experimenten. Vernieuwing houdt echter per definitie een risico in. Men moet zich kunnen permitteren om niet te slagen. Een sterke nadruk op evaluatie bij het begin van de loopbaan zou wel eens de doodsteek kunnen betekenen van vernieuwingsinitiatieven die noodzakelijk zijn met het oog op het realiseren van de vele uitdagingen waarvoor het onderwijs en zeker het hoger onderwijs zich gesteld ziet. Zowel binnen de Amerikaanse als binnen de Vlaams-Nederlandse context betekent dit een uitdaging voor de vorming en begeleiding van beginnende docenten.

Heel positief vond ik het symposium van het 'National Center for Post-Secondary Improvement'. Daar kunnen we voorlopig alleen maar van dromen. Het gaat om 'a collaborative research venture' tussen drie top-universiteiten, nl. Stanford University, University of Pennsylvania en University of Michigan. Het

centrum wordt gesponsord op vijfjaarlijkse projectbasis door het 'U.S. Department of Education'. Het is op de eerste plaats een onderzoekscentrum dat bestaat uit een team van meer dan 70 medewerkers. Het beslaat zes studiegebieden, nl. 'Postsecondary organizational improvement: restructuring and beyond', 'Transitions in education and work', 'Postsecondary achievement and employment outcomes', 'Professional development to enhance teaching and learning', 'Student learning and assessment' en tenslotte 'Improving quality, productivity and efficiency'. Een dergelijk centrum, dat de interdisciplinariteit hoog in het vaandel draagt, biedt naar het beleid van het hoger onderwijs toe de kans om op een verantwoorde manier om te gaan met maatschappelijke, wetenschappelijke en technologische uitdagingen.

Een andere reeks onderwerpen had betrekking op onderzoek naar de academische loopbaan en ontwikkelingen daarbinnen, de productiviteit van academici, de academische cultuur ... Zo waren er verschillende bijdragen over de eerste jaren als academicus, het belang van zowel individuele als organisatorische variabelen in de socialisatie van de academische staf en de problemen waarmee professoren op het einde van hun loopbaan worden geconfronteerd. In verschillende bijdragen werd gewezen op de 'tyrannies of tenure'. In een bijdrage werd zelfs de mogelijkheid geopperd om de 'verloning' van professoren voor een deel afhankelijk te maken van hun productiviteit. En als het regent in de V.S., hoelang duurt het dan voor het hier druppelt?

Een topic die ook aan bod kwam was de introductie van ICT binnen het hoger onderwijs, met verschillende bijdragen, o.a. over 'The classroom of the future: innovations in college teaching', 'Technology and teaching', 'The virtual university: implications for research', 'Perspectives on teaching and learning in higher education using technology', ... Toch waren de meeste bijdragen die tot deze topic behoorden, vooral voorbeelden van 'good practices'. In de meeste papers werd gewezen op het belang van verder onderzoek, zonder dat er zelf veel onderzoek werd gepresenteerd. In de discussies na de paperpresentaties werd ver-

schillende keren, tot mijn eigen grote verbazing, de idee gelanceerd om het gebruik van nieuwe technologieën te stimuleren door het als criterium te gebruiken bij benoeming en bevordering. Mij lijkt het hier nog altijd om een 'medium' te gaan, dat vanuit de betekenis van het woord nooit als doel op zich kan worden gehanteerd.

De resultaten uit verschillende – vaak 'single-case' – onderzoeken (zie o.a. bijdrage van K. Card, Face-to-face and computer mediated communication: Differences in interactions, learning, and course satisfaction in a higher education foundation course) vallen te vergelijken met de resultaten uit het vergelijkend media-onderzoek: de studenten slagen erin om de doelstellingen te bereiken, zowel op een traditionele manier ('face-to-face classroom') als op een ICT-manier (gebruik makende van 'computer-mediated communication'). Er blijken geen verschillen in leerresultaten. Studenten die de cursus op een 'innovatieve manier' krijgen ervaren wel een gebrek aan echte interactie. De meeste interacties worden omschreven als 'one-way interactions'. In een tweede experiment werd dit voor een stuk opgevangen door een 'fysisch' contact te voorzien bij het begin, in het midden en op het einde van de cursus. Dit leidt tot meer 'two-way interactions'.

De volgende merkwaardige vergelijking – uit de mond van een man – wil ik u toch niet onthouden. Allan Goody van the University of Illinois vermeldt in zijn paper 'Teaching for active learning in the university classroom: A faculty development program' een citaat van J. Thompkins uit 1990, waarin deze laatste onderwijzen vergelijkt met seks: 'Teaching, like sex, is something you weren't supposed to talk about or focus on in any way but that you were supposed to be able to do properly when the time came.' Zou het Noord-Amerikaanse hoger onderwijs al zoveel verder staan dan het Vlaams-Nederlandse hoger onderwijs?

## **Divisie K: Teaching and Teacher Education**

(G. Kelchtermans, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Katholieke Universiteit Leuven)

De variatie en diversiteit in de thema's van de divisie K was wellicht nog groter dan op vorige afleveringen. Dat maakt het schrijven van zo'n kroniekstukje tot een vrij hachelijke onderneming, want al te fragmentair en subjectief. Maar ook na het verbreden van mijn individuele ervaringsbasis – door mijn licht op te steken bij een aantal Vlaamse en Nederlandse collega's –, blijft de indruk overeind dat er niet meteen sprake is van bepaalde inhoudelijke thema's die momenteel als 'trendsetter' fungeren. Een aantal themagebieden van de voorbije jaren blijft duidelijk aanwezig: portfolio-evaluatie, professionele ontwikkeling van leraren, loopbaanverhalen, reflectie in de lerarenopleiding. In dat verband is het werk van Cochran-Smith over "practical content knowledge", in de lijn van Shulman, het vermelden waard (sessie 9.11 en 48.37), te meer omdat daar ook methodologische kwesties aan de orde kwamen (iets wat al te vaak achterwege bleef). In het kielzog van het centrale thema waren er ook opmerkelijk meer sessies gewijd aan de 'gender-issues', de positie van etnische minderheden en het omgaan met multi-culturaliteit. Opvallend was verder toch de aandacht voor de leraar als onderzoeker en verschillende varianten van actie-onderzoek als middel voor opleiding, professionele ontwikkeling en verbetering van het eigen onderwijs. Parallel daaraan krijgt ook de topic 'teachers' work and culture' meer aandacht. Steeds meer onderzoekers erkennen dat het professioneel leren van (aspirant)leerkrachten plaatsvindt in de context van de school en maken precies de interactie tussen deze organisatorische werkplaatscondities en de individuele leerkracht tot focus van hun onderzoek.

In nogal wat sessies brachten de sprekers verslag uit over hoe zij concreet werken in hun opleiding of in-service-training. Dat levert soms -niet eens altijd- boeiende en inspirerende verhalen op, waar je als leraren-opleider je voordeel mee kan doen. Maar ook niet meer dan dat. Hier zit m.i. dan ook een groot probleem binnen divisie K en allicht binnen de

AERA als geheel. Het valt immers op dat de inhoud van steeds meer sessies bestaat uit plannen, bedenkingen, ervaringsverhalen, persoonlijke reflecties... terwijl het onderzoek haast naar de achtergrond verdwijnt. Degelijke onderzoekspapers, discussies over verschillende onderzoeksmethodologische kwesties, enz. zijn al te schaarse artikelen in het programma. Het 'sharing stories' gaat steeds duidelijker doorwegen ten nadele van rigoureuze onderzoeksrapportering. De positieve uitzonderingen op deze regel – en hier ben ik misschien een beetje 'biased' – waren van Europese makelij. Als onderzoeker blijf je veel te dikwijls op je honger zitten. En dit geeft te denken. Vooral als je weet dat in divisie K slechts 37% van de papervoorstellen geselecteerd worden voor het programma. In totaal werden er 932 voorstellen ingediend en beoordeeld.

Toch moet ik erop wijzen dat de programma-commissie van divisie K voor 1998 – allicht mede in het verlengde van het centrale thema – met succes een grote inspanning gedaan heeft om meer Europese onderzoekers te betrekken bij de beoordeling van papervoorstellen en voor het opnemen van de rol van 'chair' of 'discussiant'. Een andere 'innovatie' bestond erin ook voor elke rondetafel-sessie een discussiant te voorzien. Daarmee werd de pijnlijke situatie vermeden dat (vaak jonge) onderzoekers op hun eentje bleven zitten aan de toegewezen tafel: zelfs als er niemand anders opdook, was er toch nog de discussiant om een inhoudelijk gesprek aan te gaan. Tegelijkertijd werd hiermee ook het 'prestige' van de rondetafel, als werk- en presentatievorm opgewaardeerd. Tijdens de 'business-meeting' van divisie K werd trouwens het plan bediscussieerd om volgend jaar ook voor de postersessies een vorm van (ambulante) discussiant te voorzien. Naast de bekommernis om reële mogelijkheden voor uitwisseling en gesprek te creëren, speelt natuurlijk ook mee dat er op die wijze meer papers geplaatst kunnen worden binnen de toegekende programmatijd. Een andere interessante formule om de gedachte van een wetenschappelijk (discussie)forum effectief te laten werken is het "interactieve symposium". In een aantal gevallen betekende dit dat – na een zeer korte situering van de papers door de auteurs – het publiek gevraagd werd zich te

verdelen in groepjes rond één van de inleiders, zodat daar grondiger ingegaan kon worden op de inhoud van de paper. Dit tot grote tevredenheid van de inleider en deelnemers. Zoals zo vaak bleek ook hier 'minder is meer'. Een adagium dat ook voor de totale AERA-meeting, als grootschalig (megalomaan?) gebeuren, ernstige overdenking verdient.

Aan deze kroniek werkten mee: *J. van den Akker, S. Blom, R. Bosker, H.P.J.M. Dekkers, F. Geysel, C. Glas, J. Imants, G. Kanselaar, G. Kelchtermans, M. Krüger, W. Kuiper, P.R.J. Simons, P. Slegers, K. Staessens en N. Verloop*

De redactie werd verzorgd door *L. Verschaffel* en *N. Verloop*

## Boekbespreking

J.M. Praamsma

### **Nieuwe Wereldburgers. Aantasting van natuur en milieu als vraagstuk van algemene vorming. Een zaakpedagogiek**

Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht, 1997

233 pagina's ISBN 90 393 1090 4

De afgelopen tien jaar zijn in Nederland heftige discussies gevoerd over de doelstellingen, inhoud en pedagogische standpunten van natuur-en milieueducatie (NME). Veel van de standpunten zijn goed gedocumenteerd, doordat ze in een breed scala van curriculummaterialen zijn uitgewerkt. De gevoerde discussies hebben echter wellicht eerder tot helderder profilering van de standpunten geleid dan tot overeenstemming of synthese. Nu de aandacht voor NME voorlopig over zijn hoogtepunt heen is, ebt ook de discussie weg. Daardoor is het nu mogelijk en zinvol om op de gevoerde discussies te reflecteren en te bezien welk gewicht aan verschillen zou kunnen worden toegekend. Het proefschrift van Praamsma presenteert een analyse van bestaande pedagogische opvattingen over NME in Nederland en doet een poging een synthese uit te werken. Juist nu, nu het tij voor reflectie gunstig lijkt, mogen we verwachten dat het proefschrift op een ruime belangstelling kan rekenen.

De schrijver zet in hoofdstuk 1 uiteen dat lang een onderscheid gemaakt is tussen een grijze en een groene opvatting over NME. De grijze opvatting richt zich vooral op milieuproblemen en de bijdrage die mensen aan de oplossing daarvan kunnen leveren, terwijl in de groene opvatting de beleving en behoud van de natuur centraal staat. De auteur constateert dat ondanks verschillende pogingen om een brug tussen beide te slaan, nog steeds sprake is van gescheiden opvattingen. De groene en grijze opvatting, in een milde vorm, worden respectievelijk aangeduid als positie A en positie B.

De verschillen tussen beide lijken in eerste instantie samen te vallen met het onderscheid tussen natuur en milieu. De auteur zet echter uiteen dat het milieu ook in positie A een plaats krijgt. In positie A wordt het milieu gezien als dat deel van de natuur dat door de

mens is aangetast. Wanneer leerlingen de natuur waarderen, hoort daar ook de verontwaardiging voor de aantasting van de natuur bij. Waarden en begrippen hebben in positie A alleen zin als ze de beleving verdiepen. Andersom wordt de natuur in positie B opgevat als dat deel van het milieu waarin de invloed van de mens beperkt is. In positie B wordt onderkend dat de natuur voor veel mensen een 'eigen waarde' vertegenwoordigt. Leerlingen maken zelf keuzen over de manier waarop ze met het milieu omgaan. Het verwerven van begrippen en waardeverheldering worden in dat perspectief geplaatst.

In hoofdstuk 2 zet de auteur vervolgens uiteen op welke wijze beide benaderingen in een anthropologisch concept zijn samen te brengen. Hij beroept zich daarbij met name op het natuur-filosofisch werk van Kockelkoren. De auteur betoogt dat beide posities als elkaar aanvullende praktijken zouden kunnen worden beschouwd, die zich ieder richten op de vorming van één aspect van het menselijk bestaan, ware het niet dat er sprake is van een niet opgelost probleem. Positie A blijkt zich te beperken tot de eigen ervaring in de directe omgeving, terwijl in positie B vraagstukken van bovenregionale en zelfs mondiale omvang aan de orde worden gesteld. Er is sprake van een schaalverschil. Een verschil is voorts dat alleen positie B zich richt op reflectie van de effecten van het eigen handelen op natuur en samenleving. Reflectie op het eigen handelen is in positie A grotendeels afwezig.

In een poging om deze verschillen te overbruggen wordt teruggegrepen op de reformpedagogen Ligthart, Heimans en Thijssse. Uiteengezet wordt dat deze pedagogen, door gebruik te maken van vertellingen en platen de ontmoeting met de natuur losmaken van de directe ervaring. Daardoor kunnen inzicht in milieuproblemen en waardering voor de natuur betrekking hebben op dezelfde schaal. Ligthart, Heimans en Thijssse stellen bovendien de vraag welke kennis leerlingen nodig hebben om natuur en samenleving op waarde te kunnen schatten en welke kennis nodig is om bij te kunnen dragen aan het oplossen van milieuproblemen. Door hen is dat uitgewerkt in een leerplan. De auteur adviseert dan ook de discussie over NME in Nederland te voeren op het niveau van het leerplan.

Het begin van het proefschrift wekt hoge verwachtingen. De beschrijving van de posities A en B verheldert in eerste instantie de tot dan in Nederland gevoerde discussie over pedagogiek van NME. Al snel worden echter redeneringen uitgewerkt die niet goed houdbaar blijken. Bij nadere beschouwing blijken de vertekeningen die in de loop van het betoog ontstaan samen te hangen met de gevolgde werkwijze.

Het proefschrift heeft het karakter van een beschouwing, waarbij de auteur rijkelijk refereert aan door hem geselecteerde literatuur. De gevolgde werkwijze is maar summier verantwoord. Uiteengezet wordt dat de wijze waarop positie A en B zijn gedefinieerd, gebaseerd is op analyse van literatuur. Bij nader inziens blijkt echter dat, doordat naar de mening van de auteur in Nederland een aantal stromingen kan worden onderscheiden, alleen literatuur is geselecteerd die door hem representatief voor die stromingen wordt geacht. Hier dreigt een cirkelredenering. Door de selectie van representatieve literatuur is het geen verrassing dat de auteur erin slaagt twee posities te onderscheiden. De kritiek op de werkwijze betreft echter niet alleen de selectie van literatuur. Bovendien is verzuimd om zowel de bij de analyse gehanteerde criteria als de resultaten van de analyse te presenteren. Als gevolg van deze methodologische onvolkomenheden verschuift de op het eerste gezicht verhelderende uitwerking van beide posities snel naar stereotipe beelden, die onvoldoende recht doen aan de geschakeerde opvattingen over NME in Nederland. Als tijdig onderkend was dat de gevolgde werkwijze dit risico met zich mee zou brengen, had het voor de hand gelegen om de wijze waarop de posities zijn gedefinieerd aan de geciteerde auteurs, of aan een panel deskundigen op het gebied van NME, voor commentaar voor te leggen. Van die mogelijkheid is geen gebruik gemaakt. De gevolgde werkwijze resulteert er niet alleen in dat stereotypen worden gepresenteerd, maar ook dat allerlei literatuur over het hoofd gezien is waarin in het proefschriftesignaleerde knelpunten zijn uitgewerkt. Een voorbeeld daarvan is het schaalprobleem.

De auteur signaleert dat in positie A alleen oog is voor de directe ervaring, terwijl in posi-

tie B grootschaliger milieuproblemen aan de orde zijn. Afgezien van de, ook door de auteur gemaakte opmerking dat positie A vooral in het basisonderwijs aangetroffen wordt en positie B vooral in het voortgezet onderwijs, wordt hier een vertekend beeld gegeven. Vanuit positie B is wel degelijk curriculummateriaal beschikbaar waarin de 'maatschappelijke ontmoeting' op lokaal niveau centraal staat. Dat blijkt ook uit de aandacht die de afgelopen jaren aan milieuzorg op school is besteed. In veel van de curriculummaterialen die zich vanuit positie B op lokaal niveau richten, gaat het niet alleen om lokale milieuproblemen en niet alleen om de instrumentele aspecten, maar ook om relationele aspecten. Daarnaast wordt in veel lesmateriaal, dat door ontwikkelaars die door de auteur in positie B zijn gepositioneerd, consequent gebruik gemaakt van contexten. In dit lesmateriaal worden voor leerlingen betekenisvolle leefwereldcontexten verbonden met aspecten van natuur en milieu. De auteur heeft echter onvoldoende voorzien dat het gebruik van contexten niet alleen een didactische keuze is, maar ook doel op zich. Overigens is ook over het schaalprobleem zelf enige literatuur beschikbaar en ook de suggestie om de posities A en B op elkaar te laten aansluiten is eerder in literatuur aan de orde geweest.

Het proefschrift doet een poging beide posities op elkaar af te stemmen. Nog afgezien van de vraag of de beide posities wel adequaat zijn geschetst, is de vraag vooral in hoeverre de auteur daarin slaagt. Op dit punt overtuigt de aan Ligthart, Heimans en Thijssen ontleende argumentatie niet. De suggestie om gebruik te maken van vertellingen en platen was in de tijd van Heimans en Thijssen wellicht effectief, nu zal de waarde daarvan, zeker in het voortgezet onderwijs, toch anders worden ingeschat. Overigens wordt op veel basisscholen gebruik gemaakt van vertellingen en is er een rijkdom aan videomateriaal over planten en dieren uit verre landen beschikbaar. Dat de aan de reformpedagogen ontleende suggesties weinig nieuws bieden is overigens geen verrassing, omdat – en dat signaleert de auteur ook – hun gedachtegoed historisch gezien ten grondslag ligt aan positie A.

Aan de reformpedagogen ontleent de auteur ook de suggestie om op het macroniveau de kennis te definiëren die nodig is om natuur en milieu op waarde te kunnen schatten. Deze suggestie voegt niets toe. Kennelijk is over het hoofd gezien dat dat nu juist het gene is wat is een aantal van de geanalyseerde curriculum-documenten voor NME wordt gedaan. De auteur geeft er geen blijk van bekend te zijn met de curriculumliteratuur en de praktijk van curriculumontwikkeling. De discussie naar wat een leerplan is (of zou kunnen zijn) wordt in Nederland al meer dan 25 jaar gevoerd. Met de aanbeveling de vereiste kennis te definiëren wordt niemand verrast.

K.Th. Boersma

## Mededelingen

### Symposium Taal- en Totaalontwikkeling

Het symposium "Taal- en Totaalontwikkeling", georganiseerd door het Werkverband Amsterdamse Psycholinguïsten, vindt plaats te Amsterdam, op 8 mei 1999. Sprekers uit verschillende disciplines (linguïsten, (ortho)pedagogen, psychologen e.a.) zullen presentaties geven over recente ontwikkelingen binnen hun vakgebied. Het symposium richt zich op personen die zich wetenschappelijk bezighouden met kinderen met taal- en/of spraakproblemen en op hen die in de praktijk met deze kinderen werken.

Call for Papers: De organisatoren nodigen zowel wetenschappers als praktijkdeskundigen uit een voorstel voor een lezing in te dienen. Voor meer informatie kunt u contact opnemen met J. van Hell, tel. 024 - 3612129, e-mail: J.vanHell@ped.kun.nl of A. de Klerk, tel. 010 - 4132280 / 020 - 6851142, e-mail: a.de\_klerk@pi.net.

### Promoties

Rijksuniversiteit Groningen  
Promovendus: Drs. J. Buitink  
Titel proefschrift: In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren  
Promotor: Prof.dr. J.J. Peters  
Datum: 18 mei 1998

Universiteit Utrecht  
Promovendus: Drs. J. van der Linden  
Titel proefschrift: Computergestuurd spelling-onderwijs  
Promotores: Prof.dr. E.H.F. de Haan en prof.dr. G. Kanselaar  
Co-promotor: Dr. E.M.H. Assink  
Datum: 27 mei 1998

Universiteit van Amsterdam  
Promovendus: Drs. C. Teelken  
Titel proefschrift: Market mechanisms in education. A comparative study of school choices in the Netherlands, England and Scotland  
Promotor: Prof.dr. A.M.L. van Wieringen  
Datum: 9 juni 1998

## Inhoud andere tijdschriften

### *Comenius*

18e jaargang, nr. 2, 1998

Een gezamenlijk karwei. Nederlandse pedagogen over de inbreng van moeders en vaders in de gezinsopvoeding, 1845-1920, door N. Bakker

Prisoners of the method. Breaking open the child-centred pedagogy in day care centres, door E. Singer

Het horen van kinderen bij een vermoeden van seksueel misbruik. Een interactie-analyse, door C. van den Kommer en E. Elbers  
Forum

Onderwijs is van iedereen. Het vermogen tot samenwerken, door J. Ritzen

Onderwijs is ook niet alles, door L. Veendrick

### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

37e jaargang, nr. 5, 1998

IJzer wordt gescherpt met ijzer: het balansmodel gewogen. Afscheidscollege D.J. Bakker  
Opvoedingsondersteuning in de pleegzorg. Een behoeftepeiling bij 75 pleeggezinnen, door J.M. Loeffen en M.G. Portengen  
De therapeutische peutergroep als vorm van ondersteunende zorg, door J.M.H. de Moor, C.M. Buijsen en J.H.L. Oud

### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

37e jaargang, nr. 6, 1998

Orthopedagogiek als (inter)discipline, door P.L.M. van der Doef

De orthopedagoog in het interdisciplinaire team, door P.A. de Ruyter  
Spraakverwarring in het debat over orthopedagogiek, door J.M. Schoorl

De problematische orthopedagogiek, door P.L.M. van der Doef

Onderwijsontwikkeling in Zuid-Afrika, door R. de Groot

GPI Amsterdam 50 jaar, door A.J. Wilmink