

Inleiding (N. Verloop, ICLON, Rijksuniversiteit Leiden)

De goed geoliede conferentie-machine van de AERA draaide dit jaar in Chicago. De voorbereiding en de organisatie van deze conferentie heeft in de afgelopen tientallen jaren een graad van perfectie bereikt waar Europese organisaties als de EARLI en de EERA inmiddels met enige jaloezie naar kijken. Het grote verschil is natuurlijk dat de AERA het zich, met haar meer dan 20.000 leden, kan veroorloven er een flinke vaste staf op na te houden, terwijl kleinere organisaties het voornamelijk moeten hebben van, veelal per conferentie-locatie wisselende, groepen vrijwilligers. Het ziet er niet naar uit dat hierin voorlopig verandering zal komen, zeker nu het zelfs onhaalbaar is gebleken in 1999 een gezamenlijke conferentie van EARLI en EERA te organiseren. Naar goed Europees gebruik bleek bij het overleg hierover vooral de nadruk gelegd te worden op de onderlinge verschillen.

Een gunstige ontwikkeling binnen de AERA is dat het aantal specifieke groepen (SIG's en dergelijke) zich nog steeds uitbreidt. Er was dit jaar zelfs een nieuwe divisie in het leven geroepen, "Education Policy and Politics". Het voordeel hiervan is dat het voor de deelnemers steeds gemakkelijker wordt om collega-onderzoekers te treffen die met (vrijwel) dezelfde onderzoeksthematiek bezig zijn en niet te verdwalen in het gigantische aanbod.

Tijdens de vorige AERA was men gestart met het als zodanig markeren van bijeenkomsten die sterk op de praktijk gericht waren. Dit was niet alleen voor geïnteresseerde docenten functioneel maar ook voor onderzoekers. In het verleden kwam het immers vaak voor dat onderzoekers die geïnteresseerd waren in de onderzoeksmatige aanpak van een bepaalde thematiek, verzeild raakten in sessies waarin uitsluitend over praktische toepassingsproblemen werd gesproken. Dit jaar ging men nog

een stap verder door de sessies die 'of special interest to teachers' waren te concentreren op een bepaalde dag, gekoppeld aan de mogelijkheid zich alleen voor deze dag in te schrijven. Een ongetwijfeld zinnige poging tot het dichterbij elkaar brengen van theorie en praktijk.

Van de invloed van het conferentie-thema, *Talking together in Educational Research and Practice*, was verder weinig terug te vinden in het programma, althans niets dat afweek van hetgeen ook in andere jaren over deze problematiek aan bod kwam. Het definiëren van een 'thema' schijnt een gewoonte te zijn waar de organisatoren maar moeilijk vanaf te brengen zijn, ondanks het feit dat de divisies en SIG's zich, begrijpelijkerwijs, niets van een dergelijk thema aantrekken. Zelfs de constatering van de 'program chair' voor 1998, Christine Sleeter, dat zelfs onderzoekers die al tien jaar de AERA bezoeken niet eens weten dat er zoiets als een conferentie-thema bestaat, brengt haar er niet vanaf vol goede moed een nieuw thema te kiezen (Sleeter, 1997).

In het verslag is ook dit jaar weer gekozen voor een divisie-gewijze aanpak. Gerapporteerd wordt over 7 van de inmiddels 12 bestaande divisies van de AERA. Alle grote divisies zijn echter vertegenwoordigd, zodat van het totale aanbod hier ongeveer driekwart wordt bestreken. Dit laat uiteraard onverlet dat elke auteur uit het grote aanbod binnen een bepaalde divisie een selectie moest maken. Aan de auteurs is gevraagd vooral in te gaan op algemene trends die binnen hun divisie zichtbaar waren.

Literatuur

Sleeter, C. (1997). Annual meeting 1998. *Educational Researcher*, 26(5), 34.

Divisie A: Administration (M.L. Krüger, Universiteit van Amsterdam)

Divisie A kent vier secties: organizational contexts; school reform and leadership studies; policy perspectives in administration; teaching and learning in educational administration. Rond deze vier thema's worden ook de papers binnen de sessies op het jaarlijkse congres gegroepeerd. Er waren dit jaar 75 sessies georganiseerd: 36 papersessies naast 39 meer interactieve sessies zoals symposia en ronde-

tafelbijeenkomsten. Voor bezoekers van de AERA is het moeilijk om een goede keuze uit het grote aanbod te maken. De keuze wordt al snel bepaald op grond van namen, maar dat blijkt maar al te vaak geen waarborg voor kwaliteit. Omdat ik het meest geïnteresseerd ben in leiderschapsstudies en mijn keuze voor sessies dikwijls daardoor werd bepaald, zal de nadruk in deze bespreking onvermijdelijk op dit thema liggen. De bespreking van bijgewoonde sessies zal geconcentreerd worden rond trends die dit jaar binnen divisie A konden worden geconstateerd.

Onderzoekers binnen divisie A lijken steeds sterker op zoek te gaan naar de relatie theorie-praktijk. Wat is het nut van organisatieonderzoek voor de onderwijspraktijk? Deze trend komt ook tot uiting in het centrale thema dat voor alle divisies was vastgesteld, namelijk: 'Talking together in Educational Research and Practice: how can we increase the impact of new knowledge in education on educational practice?' De vraagstelling naar de wijze waarop door onderzoek vastgestelde effectieve schoolkenmerken geïmplementeerd kunnen worden in de schoolpraktijk, is niet nieuw binnen het onderzoek naar organisatie en management. Wel lijken steeds meer onderzoekers de vraag te stellen. Anderzijds wordt onderzoekskennis vaak om politieke redenen niet gebruikt bij beleidsvorming. Seashore Louis verwoordde dat heel mooi: "Schools in America are so big because of football".

Nauw verbonden aan de vraag naar het nut van onderzoeksmatige kennis voor de praktijk, is de vraag naar de richting waarin toekomstig onderzoek zich dient te ontwikkelen. Deze vraagstelling lijkt ingegeven door de veranderingen in het onderwijs en de veranderende rol van de schoolleider in de jaren negentig in de USA en in Europa. Die veranderingen stonden in het merendeel van de sessies centraal, zoals al uit titels van sessies blijkt: 'School change: leadership challenges'; 'Organizational change: the effects of and on leadership'; 'Organizational change and school reform'; 'Organizational leadership and school change'; 'Challenges and transitions in school leadership', enzovoorts. In de sessie 'School leadership, research methods and theoretical framework' werd expliciet ingegaan op mogelijke richtingen voor toekomstig onderzoek. Heck

en Hallinger leidden de sessie in met de vraag: "Where do we come from and where are we going?" Interessant is dat niet meer gezocht wordt naar één perspectief van waaruit onderzoek plaatsvindt, maar naar een integraal perspectief. Men kiest niet meer voor alleen het functionele perspectief of voor het perspectief van restructuring. Ook transformationeel leiderschap lijkt op zijn retour. Volgens Marsch zal er in de komende 10 jaar steeds meer nadruk komen op een 'strategic results driven and an educational improvement perspective'. Opvallend was dat de presentatoren in deze sessie in het zoeken naar nieuwe richtingen in onderzoek allen op de een of andere wijze trachten om een constructivistisch perspectief in hun onderzoek te incorporeren. Reed vatte dit als discussiant samen als: "knowledge and the need for sense-making aspects in leadership are being focussed on".

Nu door het autonoom worden van scholen de accountability van de school groter wordt, wordt onderzoek interessant naar wijzen waarop scholen werken aan kwaliteitsbewaking. Er was zelfs een serie van vier symposia over accountability (samen met divisie L: Education Politics and Policy) onder de titel 'Negotiating standards and accountability for student performance and system change'. Schoolleiders worden steeds meer gezien als change agents, of als katalysatoren van verandering zoals een discussiant het verwoordde. Het gevaar dat daarin m.i. schuilt is dat bij het niet goed verlopen van veranderingen de beschuldiging vinger naar de schoolleider wordt uitgestoken. Dat is tegenstrijdig aan een andere trend die ook te constateren was: het besteden van aandacht aan 'distributed leadership' of 'leadership throughout the organization'. Dit denken is in gang gezet door twee samenhangende artikelen die zijn verschenen in de Educational Administration Quarterly in 1995 van Ogawa en Bossert en van Pounder, Ogawa en Adams. Zij spreken over 'leadership as an organizational quality'. Zo waren er diverse sessies over 'teacher leadership', vaak gekoppeld aan 'teacher decision making'. Er wordt in de USA al langer onderzoek verricht naar teacher leadership, maar de betekenis van het begrip verandert. Het gaat niet meer zozeer om het onderzoeken van formele rollen of functies van docenten als teacher leader, maar om

onderzoek naar de invloed van de leraar als informele leider. Nu onderzoek begint uit te wijzen dat de invloed van de schoolleider op de leerlingresultaten niet zo groot is als we misschien gehoopt hadden, wordt gekeken wie dan wel invloed hebben op het primaire proces en hoe. Lynn Zinn verbond de aandacht voor teacher leadership aan veranderingen in scholen waardoor ook de rollen van docenten veranderen. Aan scholen wordt geadviseerd om de definitie van onderwijzen te verbreden zodat leraren tevreden blijven tijdens hun carrièreverloop. Dat de aandacht voor deze vorm van teacher leadership een trend is geworden, blijkt ook uit het feit dat Leithwood, een bekende onderzoeker op het terrein van schoolleiderschap, dit jaar samen met anderen meerdere papers presenteerde over teacher leadership. Volgens Leithwood e.a. wordt in alle schoolvernieuwingsplannen gepleit voor gedeelde besluitvorming en professionalisering van docenten. "Both elements require teachers routinely to exercise more leadership outside the classroom than traditionally has been expected from them". Uit hun onderzoek blijkt dat de invloed van de schoolleider 1/3 sterker is dan die van de teacher leader. De invloed van de teacher leader is het sterkst en sterker dan de schoolleidersinvloed op de aspecten schoolplanning en schoolstructuur/schoolorganisatie. De invloed van de schoolleider op deze aspecten is trouwens ook hoog, evenals op de aspecten missie en schoolcultuur waarop de docenten veel minder invloed hebben. Opvallende resultaten die ervoor pleiten dergelijk onderzoek ook in Nederland te verrichten. Anderzijds blijkt dat schoolleiders niet onbelangrijk zijn. Hier is de presentatie van Lee in één van de andere sessies vermeldenswaard. Zij onderzocht de bijdrage van schoolleiders aan het creëren van een omgeving voor docenten die bevorderlijk is voor onderwijsinnovatie. Alhoewel docenten op de door haar onderzochte scholen actief participeerden in de besluitvorming en teacher leaders rollen vervulden, zagen zij de steun van de schoolleider als zeer belangrijk. De schoolleider bleek een sleutelrol te vervullen in het helder maken van het belang van pogingen van docenten om innovatie in de klaslokalen door te voeren. Voor het onderzoeken van leiderschap heeft de hier beschreven verschuiving van perspectief nogal wat com-

plicerende consequenties. Wie en wat moet onderzocht worden om leiderschap in beeld te brengen?

Ook in het gepresenteerde onderzoek naar de opleiding van schoolleiders werd voortdurend een relatie gelegd met de veranderende omgeving. Hoe moeten opleiders omgaan met de 'changing world in which the principal operates?' zoals Matczynski het verwoordde. Lori vroeg zich af hoe nieuwe schoolleiders op te leiden nu door de veranderende omgeving van scholen er een gebrek is aan rolmodellen. In de verschillende sessies werd onderzoek gepresenteerd naar effecten van en ervaringen met moderne versus traditionele opleidingsprogramma's. In Amerika is, in tegenstelling tot in ons land, een diploma voor schoolleiders verplicht en is permanente nascholing heel normaal. De ontwikkeling van een opleidingsaanbod met daaraan gekoppeld onderzoek naar opleidingen is dan ook belangrijk in de USA. In Nederland ontbreekt het nagenoeg aan het onderzoeksmatig ontwikkelen van schoolleidersopleidingen. De relatie tussen onderzoek en training wordt nauwelijks gelegd, terwijl dat in deze tijd van snelle veranderingen in het onderwijs toch van wezenlijk belang zou zijn.

Op de AERA wordt onderzoek naar sekse doorgaans in aparte sessies geclusterd (met name binnen de Special Interest Group 'Research on women in education') die bijna voor 100% door vrouwen worden bezocht. Dit gebeurt overigens niet alleen met het onderzoek naar sekse, maar ook met andere 'minderheden'. Een voorbeeld is de SIG 'Critical examination of Race, Ethnicity, Class and Gender'. Vorig jaar was ik voor de presentatie van mijn paper over sekse en leiderschap ingedeeld in een sessie die de naam had gekregen 'Striding towards diversification of the professional pool: Focus on Women and African Americans'. En wat te denken van de receptie 'Welcoming women and people of color into AERA' die elk jaar wordt georganiseerd? Dit jaar bleek dat sekse iets vaker was meegenomen als variabele in divers onderzoek, waardoor het thema aan de orde kwam in meerdere sessies. Bijvoorbeeld in sessies over onderzoek naar de invloed van vernieuwingen op schoolleiders (Harold), naar de opleiding van schoolleiders (Alley & MacDonald), naar rollen van schoolleiders in diverse nascholingsprogram-

ma's (Read, Brown & Royal), en naar de aspiraties van schoolleiders (Read). Het sekse-aspect in leiderschap lijkt een iets bredere belangstelling te krijgen.

Divisie A wordt van oorsprong gedomineerd door kwantitatief onderzoek. In de afgelopen jaren is men op zoek gegaan naar alternatieve wijzen van en perspectieven op het verrichten van onderzoek. Deze trend lijkt zich vooralsnog slechts te versterken. Etnografisch onderzoek, narratief onderzoek ('What do principals see and say themselves?'; 'Stories of principals count'; 'Talking heads') en onderzoek met wel zeer kleine responsaantallen, soms zelfs maar één casus ('N=1 onderzoek' zouden we dat kunnen noemen), werd veelvuldig gepresenteerd. Aan postmodern onderzoek was een afzonderlijk symposium gewijd onder de passende titel 'Deconstructing the Talk, Reconstructing the Walk: Modern promises for Teaching Theory and Practice in Educational Administration'. Toch niet de onbekendsten (Fenwick English, William Foster, Gail Furman en Peter McLaren) presenteerden hun papers in deze sessie. Centraal stond dat er meerdere antwoorden op dezelfde vraag zijn. Foster is van mening dat het niet gaat om 'truth', maar om 'historically developing knowledge'. Daarin is leiderschap volgens hem 'a contested concept'. Wat het betekent voor het onderzoek wanneer zijn criterium 'create our own definitions' zou worden toegepast, deed hij jammer genoeg niet uit de doeken. De kloof theorie-praktijk lijkt in het postmoderne onderzoek slechts te worden vergroot, zoals ook bleek uit een vraag in de discussie: "Kunt u mij zeggen waar ik als gewone schoolleider literatuur kan vinden die voor mij toegankelijk is?" De stromingen lijken zich steeds sterker te polariseren in het denken over toekomstig onderzoek. Hieruit zou weleens de interesse kunnen zijn ontstaan voor een andere manier van denken over onderzoek die men lijkt te vinden in wat ik maar even noem de Europese (Nederlandse?) onderzoeksbenadering. In de Nederlandse traditie is het onderscheid tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek minder sterk gepolariseerd: beide soorten van onderzoek kunnen hoogstaand van kwaliteit zijn. De discussie over toekomstig onderzoek centreert zich niet zozeer rond kwantitatief of kwalitatief, maar rond het vinden van werkbare con-

ceptualisering en valide operationalisering. In divisie A werden twee symposia gepresenteerd met veel of alleen maar Nederlandse inbreng: 'Comparative perspectives on school organization, teacher's work and social innovation' (Leiden, Leuven, Nijmegen, Minnesota en Londen) en 'Educational leadership reconsidered: Opening the black box to identify key factors in school improvement (Leiden, Twente, Nijmegen en Amsterdam (UvA) met Leithwood (chair) en Hallinger (discussant). In beide symposia werd duidelijk dat het Amerikaanse publiek het problematiseren van thema's in plaats van het geven van kant en klare antwoorden nieuw en boeiend vond, evenals het discussiëren over conceptualisering. Ook de stellingname dat sommige onderzoeksvragen kwantitatief en andere kwalitatief dienen te worden aangepakt, leek een nieuwe focus. Dit bleek ook uit het uitnodigen van presentatoren voor publicaties in Amerikaanse tijdschriften. Er lijkt waardering te ontstaan voor wat ik maar even gemakshalve noem de Europese wijze van denken over onderzoek. 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. Misschien is het met de internationaliseringskansen van het Nederlandse onderwijsonderzoek minder slecht gesteld dan wel wordt beweerd.

Divisie B: Curriculum Studies (J. Terwel, Vrije Universiteit, Amsterdam)

Eén van de charmes van het thema 'curriculum' is zijn breedte en diversiteit. Als onderzoeker hoeft men zich niet gevangen te voelen op een beperkt gebied waarvan de theoretische, praktische en maatschappelijke relevantie discutabel is. Het thema curriculum staat ook niet geïsoleerd ten opzichte van andere thema's. Curriculum als object van studie vormt eigenlijk het brandpunt waarin alle andere thema's samenkomen. Dat geldt in het bijzonder als men het curriculum niet alleen ziet als een document, maar ook als een leerweg van de leerling: curriculum vitae.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat het domein 'curriculum' vogels van verschillende pluimage aantrekt: filosofen, historici, economen, sociologen, psychologen, antropologen,

pedagogen, vakdidactici, multi-mediatechnologen, en nog veel meer. Dat was ook dit jaar in Chicago weer het geval. Er waren verschillende invalshoeken en er was veel beweging. Om enkele thema's te noemen: curriculumtheorie, constructivisme, authentiek leren en onderwijzen, gender-vraagstukken, schoolgerichte curriculumontwikkeling, curriculum en ongelijkheid, hoogbegaafdheid, curriculum paradigma's, postmoderne filosofie, leraren, ouders, community, onderzoekers en curriculumvernieuwing, intercultureel onderwijs, wiskunde, natuurkunde, nieuwe media en technologie, economische en historische perspectieven, chaostheorie, alternatief onderwijs, onderwijs-politiek, etniciteit en cultuur, opleiding van leraren enz.

Met deze opsomming van inhoudelijke onderwerpen is nog weinig gezegd over de ontwikkelingen in curriculumresearch. Al in de jaren zeventig en vooral in het begin van de jaren tachtig, begon op de AERA het behaviouristische bolwerk te kraken. Rigide prescripties in het 'curriculum als document' werden vervangen door meer open ideeën en werkwijzen. Langzaam maar zeker kwamen nieuwe benaderingen in beeld. Andere definities van het curriculum kregen een kans. Anno 1997 heeft een aflossing van de wacht plaatsgevonden. Grote namen als Tyler, Scriven, Stufflebeam, Mager kom je niet meer tegen. Popham was er dit jaar nog wel, maar hij houdt zich nu niet meer met curriculum (gedragsdoelen) bezig, maar met statistische vraagstukken. Voor een deel voltrekt zich hier een verschuiving van generaties. Voor een ander deel zien we hier een verschuiving van paradigma's, of sterker gezegd een oorlog!

Onderzoekers met een bredere, meer 'humanistische', filosofische en/of meer praktische oriëntatie als Goodlad, Eisner, Walker, Jackson geven nu (nog steeds) de toon aan. Dit zijn ook de auteurs die bijdragen leverden aan het Handbook of Research on Curriculum, met Jackson als redacteur (1992). De Stanford University blijft op curriculumgebied interessante bijdragen leveren dankzij onderzoekers/theoretici als Eisner, Cuban, Shulman en Walker. Deze laatste was voorzitter van een boeiend symposium getiteld 'Constructivisme, Interaction, and Authentic Learning: Implications for Curriculum Theorie and Practice'. Bijdra-

gen aan dit symposium werden geleverd door onderzoekers uit de Verenigde Staten, Australië en Nederland. Speciale aandacht werd besteed aan het vraagstuk van 'top-down' versus 'bottom-up' benaderingen bijvoorbeeld bij het leren van wiskunde en talen. In bepaalde constructivistische kringen lijkt men eenzijdig te kiezen voor de leefwereld en de idiosyncratische constructies van de leerlingen. De structuur van de wetenschappen komt dan niet in beeld. Hetgeen Walker de kritische vraag ontlokte: 'Tennis is toch ook veel leuker met een net dan zonder?' In relatie hiermee koos Walker op nuchtere en evenwichtige wijze positie in centrale dilemma's op het curriculum-domein. Bijvoorbeeld door de exclusieve betekenis van theorieën als het constructivisme te relativieren. Hij verwees naar het gegeven dat curriculum eerst en vooral een praktische onderneming is (onder verwijzing naar zijn leermeester Joseph Schwab). Walker is van mening dat deze praktische onderneming gebaat is bij goed overleg (deliberatie), een uitgangspunt dat aan de basis lag van het CURVO-project (een Nederlands curriculum-project uit de jaren zeventig en tachtig).

Een alternatieve citeergemeenschap op het gebied van curriculum bestaat uit de redactie van het handboek 'Understanding Curriculum', met name Pinar, Reynolds, Slattery en Taubman (1995). Deze groep was ook nu weer goed vertegenwoordigd op de AERA in Chicago. Zij brengt thema's in als: geschiedenis van het curriculum, conflict en crisis, politiek en curriculum, gender, kunst en theater, en theologie. Men zet zich af tegen oriëntaties waarin het curriculum primair in termen van 'ontwikkeling' of 'constructie' wordt opgevat. Deze groep wil het curriculum 'begrijpen' door kritische analyse en theorievorming. Deze verschuiving is te zien als een 'reconceptualisatie' van het curriculum als veld van studie. Hun artikelen zijn vooral aan te treffen in 'Curriculum Inquiry'.

Dan is er nog een beweging die ik tot het terrein van curriculumstudies reken: de nieuwe Informatie en Communicatie Technologie (ICT) in het onderwijs. Bijna bij het scheiden van de markt, die de AERA-meeting toch ook is, waren er boeiende symposia op het gebied van ICT. Zo hield redacteur David Jonassen zijn nieuwe handboek ten doop met als titel:

'Handbook of Research for Educational Communications and Technology' (1996). De centrale boodschap was verrassend: we moeten stoppen met systemen die de leraar proberen te vervangen. Bij alle nieuwe technologieën wordt in de eerste fase geprobeerd de oude productiewijze te vervangen. Daarna ontdekt men pas het volle potentieel van de nieuwe technologie. Dat potentieel ligt niet in een voortzetting van hetzelfde met andere middelen, maar in het verkennen en openleggen van nieuwe mogelijkheden. Het gaat nu veel meer om de vraag 'hoe betrekken we de leraar hierin en wat betekent dit voor het curriculum'? Jonassen noemde het werk van de Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (Bransford c.s.) als een excellent voorbeeld van een benadering die juist vanuit die integrale visie is opgezet. Met name het 'Jasper project' met multi-mediale toepassingen werd in dit verband genoemd. Filosofen als Foucault hebben de nieuwe ICT als 'dehumaniserend' aan de kaak gesteld. Men kan deze technologie ook positief benaderen en stellen dat het voor velen toegang tot 'resources' kan bieden die voordien voor hen gesloten bleven, bijvoorbeeld gehandicapte mensen. Geheel in lijn met deze positieve visie was er een symposium over 'Leren door Ontwerpen'. Hoe leerlingen science leren begrijpen door hen te betrekken in het oplossen van ontwerpproblemen zoals het ontwerpen van een robot of een kunstmatige long. Hier kwam naar voren dat leren door ontwerpen een veelbelovend perspectief is maar dat er nog veel werk moet worden verricht om de nieuwe media ook werkelijk te integreren in de sociale en curriculaire context van school en klas. Dit bracht de voorzitter tot de minder vleiende opmerking over leraren: 'je kunt een oude hond geen nieuwe kunstjes leren'. In de discussie ging Roth in op de vraag hoe je leerlingen kunt betrekken in de 'culturele praktijk' van een 'expert designer'. Bij alle enthousiasme voor ICT blijft er een punt dat onderzoekers op het gebied van ICT en curriculum zich moeten aantrekken: de gebieden zijn tot nu toe te sterk gescheiden. Convergentie en integratie is nodig. Zonder verbinding met het curriculum en de opleiding van leraren dreigt ICT een 'Fremdkörper' in het onderwijs te blijven.

De internationale groep rondom Westbury en Hopmann was ook dit jaar weer present. In deze groep wordt geprobeerd de Amerikaanse curriculum studies te relateren aan Europese tradities op het gebied van didactiek en curriculum, met bijdragen van o.a. Klafki, Schaller, Shulman, Doyle, Posner, Van Manen en Westbury. Dit jaar werd de scope nog verbreed in een comparatieve studie naar beleidsaspecten en implementatievraagstukken in vijf Europese landen. Deze groep heeft ook een 'eigen' handboek met als titel 'Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik' onder redactie van Hopman en Riquarts (1995), uitgegeven door het Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Het werk van deze groep wordt ondersteund door artikelen in Journal of Curriculum Studies over 'grote Europese didactici' in de didactiek (Klafki, Herbart, Freudenthal). Dit is een buitengewoon interessant project: 'didaktik meets curriculum'. Dit project is vooral voor de Nederlandse onderwijskunde en onderwijspedagogiek zo spannend omdat hier zo'n 25 jaar geleden de Duitse didactiek werd afgezworen en een liefdesverklaring werd afgegeven aan het adres van de Amerikaanse curriculum- en instructietheorie (onder meer Glasers model dat aan de basis ligt van het model Didactische Analyse van Van Gelder). Klafki probeerde het 'Bildungstheoretische' denken te verbinden met het praktisch didactisch handelen, maar dat werd hier in Nederland als minder geslaagd beschouwd. De Bildungstheoretische didactiek werd als elitair gekwalificeerd en mede verantwoordelijk gehouden voor de scheiding tussen het algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs.

Dit brengt mij tot de volgende overweging. Wie de ontwikkelingen in de onderwijswetenschappen over een langere periode beschouwt kan constateren dat wetenschappelijke en pedagogische criteria van uitvoerbaarheid, effectiviteit en rechtvaardigheid van bepaalde modellen slechts een ondergeschikte rol spelen. Maatschappelijke en politieke factoren lijken dominant in het denken over onderwijs en opvoeding. Misschien is het curriculum wel één van de eerste en gevoeligste gebieden in het onderwijs waar de maatschappelijke strijd zich manifesteert. De hernieuwde aandacht voor bijvoorbeeld Klafki lijkt eerder ingegeven

door maatschappelijke en politieke factoren dan door wetenschapsinterne ontwikkelingen. Het categoriale Gymnasium is 'in', de 'comprehensive' school is 'uit'. Wie maakt zich nog druk om het educatief en sociaal isolement van leerlingen in het beroepsonderwijs en van werkende jongeren in de 'bouw' of in de 'metaal'? 'Parental Choice' waart rond als een losgebroken tijger. 'De school aan de ouders', lijkt het motto voor deze tijd te zijn. In de Angelsaksische wereld kijkt men soms jaloers naar Nederland als het Mekka van 'Parental Choice'!

Gelukkig is er ook een beweging die iets probeert te doen aan de toenemende sociale kloof in het onderwijs, gegeven de dominantie van de 'markt' en het duale schoolsysteem. Een belangrijk thema op de AERA-meeting was dan ook het nadenken over strategieën voor individuele leerlingen om uit achterstandssituaties te ontsnappen. Hoe kunnen leerlingen hun eigen schoolloopbaan ter hand nemen? Het denken in termen van structuurverandering, collectief verzet en weigering is anno 1997 niet meer zo populair. Nu gaat het meer om de vraag: hoe kan men begaafde leerlingen uit lagere inkomensgroepen ondersteunen om binnen de bestaande schoolstructuur succesvol te zijn. De weg van collectieve emancipatie blijkt moeilijk begaanbaar. De macro-sociologische reproductietheorieën vormen geen inspiratiebron meer voor het gros van de onderzoekers. Nu lijkt de individuele emancipatie meer in de belangstelling te staan. Hoe kunnen deze leerlingen toegang krijgen tot de 'resources'. Welke strategieën hanteren ouders om leerlingen te beschermen tegen de gevaren in hun directe leefomgeving? Hoe spelen leerlingen het klaar om enerzijds hun achtergrond niet te verloochenen en anderzijds actief in de wereld van de school te staan. Het blijkt dat succesvolle leerlingen een duale identiteit ontwikkelen: een 'academic identity' en een 'streetwise identity'. Ze wisselen van rol als ze naar school gaan of naar huis.

Dit thema van 'multiple identities' klonk door in vele bijdragen. Penelope Peterson, in haar 'presidential address', maakte hier dan ook een belangrijk punt van. Persoonlijk heeft zij een ontwikkeling doorgemaakt. Zij stelde vast dat de traditionele psychologie haar greep op het onderwijsonderzoek begint te verliezen en dat er meer plaats wordt ingeruimd voor

gezichtspunten uit bijvoorbeeld de sociologie en antropologie. Zij ervaart zichzelf in toenemende mate als activiste. Ze illustreerde haar visie en stellingname aan de hand van haar ervaringen als moeder, maar ook als deelnemer aan een groep die opkomt voor het verbeteren van het onderwijs in Mexico. Is het geen schande dat zoveel kinderen niet kunnen lezen, zo vroeg zij zich af. Samen met Slavin wil zij proberen politici te engageren voor de minimale doelstelling dat alle kinderen moeten kunnen lezen als ze negen jaar zijn. We maken deel uit van verschillende gemeenschappen, zei Peterson. Er zijn zoveel verschillende stemmen (so many voices, different communities). Zij probeerde haar gehoor wakker te schudden met de boodschap dat onderwijsresearch zo'n lage waardering heeft bij politici, ouders en leraren, en dat stemmen van minderheidsgroepen in de samenleving niet worden gehoord.

Onderwijsonderzoekers zouden volgens Peterson meer voor deze groepen moeten opkomen. Interessant was ook te vernemen dat zelfs de kinderen van Peterson, (maar ook die van Christine Keitel, Vrije Universiteit Berlijn) worstelen met het vraagstuk van 'multiple identities'. Datgene wat thuis tot de cultuur behoort (zelf nadenken, eigen oplossingen bedenken, reflecteren, kritische vragen stellen) wordt op school niet gepikt. Daar worden deze leerlingen als het ware teruggezet: ze moeten stomme platen inkleuren en algoritmische kunstjes leren.

Concluderend kan worden gesteld dat de studie van het curriculum springlevend is: curriculum vitae. Men reageert alert op nieuwe impulsen uit de samenleving en uit de andere wetenschappelijke disciplines. De Annual Meeting van de AERA in Chicago was weer zeer inspirerend, al zou naar mijn smaak het echte degelijke, empirische onderzoek een wat sterker accent mogen krijgen. Ook de fragmentatie in curriculumstudies blijft een punt van zorg. Maar zolang de vertegenwoordigers van de verschillende paradigma's met elkaar in gesprek blijven, is er alle reden tot optimisme. Want in de uitwisseling van standpunten ligt de mogelijkheid van groei en ontwikkeling. Laat duizend bloemen bloeien!

Met haar meer dan 175 symposia, posterpresentaties en ronde-tafeldiscussies is Divisie C de grootste van de AERA. Ondanks dit enorme aanbod kan men zich toch afvragen of een samenvatting van alles wat onder deze divisie gerangschikt was, een goed beeld geeft van recente ontwikkelingen op het onderzoeksdomein van Leren en Instructie. Wie geïnteresseerd is in de kenmerken van leerprocessen die leerlingen met elkaar doormaken, deed er bijvoorbeeld goed aan om ook te letten op sessies van de Special Interest Group (SIG) 'Cooperative Learning - Theory, Research, and Practice' en op sommige symposia in divisie B (curriculum); wie geïnteresseerd is in de inbedding van leer- en instructieprocessen in sociaal-culturele activiteiten moest beslist over de grenzen van divisie C heen naar de Cultural-Historical-SIG en naar divisie G (Social Context of education); wie zich wilde verdiepen in leerprocessen bij jonge kinderen vond vooral veel van zijn of haar gading in de 'Early Education and Child Development-SIG'. Ook in verschillende andere divisies (ik noem slechts B: 'Curriculum Studies' en K: 'Teaching and Teacher Education') vonden diverse sessie plaats die voor een verrijking van ons inzicht in 'Leren en Instructie' van belang zijn. Kortom: wie naar de AERA gaat om ideeën op te doen en te toetsen rond 'Learning and Instruction' doet er goed aan zich niet al te stringent te houden aan de divisiegrenzen. Ik heb dat voor mijn beschrijving van de ontwikkelingen op het onderzoeksgebied 'Learning and Instruction' in elk geval niet gedaan.

Afgaande op de titels van de symposia (in divisie C) en de verwijzingen daarin naar specifieke onderwerpen, laten zich wel enkele trends aftekenen. Onderzoek waarin op de een of andere manier domeinspecifieke leerprocessen aan de orde zijn (mathematics, science, literacy) stond het vaakst op de agenda, in aantal gevolgd door presentaties waarin 'leren in context' of 'learning environment' aan de orde was. Daarnaast was er natuurlijk ook het nodige te doen rond het gebruik van nieuwe media (computer, virtual realities, internet) en instructietheorie en informatieverwerkingsprocessen. Op zich is dit allemaal niet vernieu-

wend, want die trends waren vorige jaren ook al zichtbaar. Wat niet wegneemt dat daaronder toch nog wel interessante ontwikkelingen te melden zijn.

Een opvallende trend in het onderzoek op het leergebied wiskunde is het onderzoek naar de rol van het taalgebruik voor het wiskundeleerproces. In het symposium 'If they're talking they're learning? Teachers interpretations of meaningful mathematical discourse' (georganiseerd door Dominic Peressini, University Colorado) werd onderzoek gepresenteerd naar het verloop van de discussies in de wiskundeles in relatie tot de leerresultaten van de leerlingen. Hoewel er vrij algemeen wordt aangenomen dat taalgebruik en discussie essentieel is voor leerprocessen waarin inzicht wordt nagestreefd, blijkt in de praktijk dat er aan nogal wat voorwaarden voldaan moet zijn (voorwaarden in termen van leerkrachtvaardigheden in het managen van een discussie, in termen van de aard van de problemen, in termen van sociale leeromgeving) wil er een positief effect vanuit gaan op de leerprocessen van leerlingen. Ondanks alle 'discussie' blijven leerlingen vaak toch wel erg gefixeerd op het vinden van de oplossing en besteden veel minder aandacht aan verklaringen en uitleg aan elkaar. In haar discussie bij dit symposium onderstreepte Hilda Borko het belang van wiskundig rijke problemen, maar zij plaatste tevens vraagtekens bij de competenties van veel leerkrachten om zulke discussies te leiden. Leerkrachten moeten dan zelf bijvoorbeeld ook goed weten wat 'wiskundige verklaring' eigenlijk is. Ditzelfde geluid was trouwens ook te horen in diverse andere symposia. Onder meer was dit het geval in een symposium van de 'Constructivist Theory, Research, and Practice' SIG getiteld 'Teaching based on a constructivist View of Learning': alleen het uitlokken van probleemgerichte discussies onder leerlingen is niet voldoende, de discussies moeten op een bepaalde manier georganiseerd zijn, moeten een beroep doen op de eigen oplossingen van de leerlingen, maar moeten ook een reflectie op onderliggende ideeën, normen en regels oproepen. De leerkracht moet hiertoe speciaal opgeleid worden, met gebruikmaking van goede voorbeelden.

In drie andere symposia, georganiseerd door Erna Yackle (Purdue), 'Learning opportunities

and classroom mathematical practices in an inquiry mathematics class', door Paul Cobb (Vanderbilt) 'Accounting for the learning and teaching mathematics in social context: participation in the classroom microculture', en een derde door Ellice Forman (Pittsburgh), 'Discourse based educational research: perspectives on the interface between discourse analysis and education' stond de problematiek van het (wiskunde) leren in relatie tot rijke problemen en discussie daarover meer in het bijzonder centraal. Bij alle specifieke opbrengsten van deze drie symposia afzonderlijk wordt er toch een gemeenschappelijke lijn zichtbaar die benadrukt, dat verklaringen interactief geconstitueerd worden, door gezamenlijke reflectie op symbolische modellen, op sociomathematische normen, op onderdelen van argumentaties (bijv. de grondslag van gebruikte argumenten). In de klas wordt zo eigenlijk een (mathematische) werkgemeenschap gecreëerd en leren leerlingen ook steeds beter aan die 'community of practice' deel te nemen. Daarbij is het onderzoek van Cobb c.s. (uitgevoerd in samenwerking met Koeno Gravemijer van het Nederlandse Freudenthal instituut) een prachtig voorbeeld van ontwikkelingsonderzoek dat zowel voor de ontwikkeling van de praktijk als de theorie over (wiskunde)onderwijs van grote waarde is.

Overigens is de notie van de klas of groep als een 'community of learners'/'community of practice' niet iets dat alleen in de wiskunde-les onderkend is. Het begrip 'Community of learners' was een van de hoofdthema's in diverse symposia. In een interessante bijdrage in het symposium 'Peer collaboration in learning and research' lieten Polman en Pea zien hoe in het kader van een science project de discussie tussen leerlingen het verloop van het hele project in hoge mate stuurt: projectformulering, formulering van vraagstelling, bijstellingen van vraagstelling, keuze en legitimering van onderzoeksmethode etc.. Deze zogeheten 'transformative communication' geeft de leerlingen dus een wezenlijke medeverantwoordelijkheid in de afwikkeling van het project; de leerkracht heeft hierbij meer de rol van coach dan van stuurman. De leerresultaten die in dit project bereikt werden, waren van een soort waar je als leraar op mag hopen: inzichtelijk en gekenmerkt door een hoge mate van betrok-

kenheid van de kant van de leerlingen.

In de diverse presentaties die zich op een of andere manier met literacy bezig hielden, was het opvallend dat vele daarvan gericht waren op 'emergent literacy'. Opmerkelijke trend daarin was dat het idee van leren lezen door het leren decoderen kennelijk zwaar onder druk staat. Vele presentaties gingen dan ook over hoe jonge kinderen kunnen worden ingeleid in dat deel van onze cultuur waarin geschreven teksten een belangrijk onderdeel vormen. In het symposium 'Theoretical perspectives on Early Literacy Learning' hield Janet Bus (Leiden) bijv. haar betoog over het belang van het voorlezen vanuit de attachmenttheorie; in dat symposium werd zij geflankeerd door diverse andere sprekers die vooral ingingen op de verschillende voorwaarden waaronder opgroeiende kinderen kunnen leren gaan deelnemen aan een 'lezersgemeenschap'. Inbedding van beginnende leesactiviteiten in voor kinderen relevante activiteiten, beschikbaarheid van middelen, communicatie, vraag-en-antwoord komen hier ook weer naar voren als belangrijke ingrediënten voor het aanzwengelen van de literacy-ontwikkeling. Wel werd door de discussiante (Lea McGee, Boston College) aan het eind van de sessie terecht opgemerkt, dat toekomstige analyses nog wel verder moeten verduidelijken wat nu precies de aard van de zich hier voltrekkende literacy-leerprocessen is: 'wát wordt er nu eigenlijk precies geleerd door deze kinderen?', was haar vraag.

Een veel terugkerende vraag bij de studie van leer- en instructieprocessen is altijd weer die naar de betrouwbaarheid, validiteit en 'fairness' van de leerresultaatmetingen. De metingen via strak gestandaardiseerde, schriftelijke (multiple choice) toetsen zijn niet altijd zo bevredigend waar het gaat om het bepalen van het inzicht of de betrokkenheid/interesse van de leerling in het leerresultaat, of voor het bepalen wat de leerling nu geleerd heeft van het leerproces zelf (strategieën? reflectie?). Bovendien toonde Barry Cooper en zijn collega's van de universiteit van Sussex (UK) aan in een symposium 'Cultural contexts of mathematics learning' dat kale toetsopgaven (zoals gebruikt in de toetsen bij het Engelse National Curriculum) in de regel een overschatting opleveren van de mathematische vaardigheden van de leerlingen, in vergelijking tot een meting van

dezelfde vaardigheden via realistisch ingebedde items. Kinderen uit arbeidersmilieus lijden daar bovendien zwaarder onder dan kinderen van hoger opgeleide ouders.

Gelet op dit soort resultaten, is het dan ook niet verwonderlijk dat verscheidene presentaties gericht waren op het verbeteren van de assessment-technieken (zoals in het door Martin Ippel mede georganiseerde symposium 'Cognitive Technologies for knowledge assessment') of op het exploreren van alternatieve methoden van assessment. Opvallend in dezen is de ruime mate van belangstelling die er nog steeds is voor portfolio's als instrument om getrouw leer- en ontwikkelingsprocessen te kunnen volgen van leerlingen in langlopende leerprocessen. Gezien de grote belangstelling voor dit soort assessment procedures in de praktijk laat het zich voorspellen dat deze trend zich nog wel even doorzet.

Het is eigenlijk onmogelijk om hier alle presentaties aan te halen die zeker de aandacht waard zijn omdat ze wellicht kiemen vormen van interessante toekomstige ontwikkelingen. Ik denk dan aan onderzoek dat op verschillende plaatsen gerapporteerd werd betreffende leerling denkbeelden over kennis en leren (de zgn 'epistemological beliefs'), onderzoek over 'authentiek leren' (o.a. Roelofs en Terwel) waarin authenticiteit niet meer uitsluitend in termen van persoonlijke interesse wordt opgevat, maar ook in termen van vakmatige kwaliteiten en buitenschoolse betekenissen. Verder is vermeldenswaard onderzoek op het terrein van de motivatie, dat breekt met de individualistische traditie van intrinsieke of extrinsiek motivatie, maar motivatie vooral ziet in termen van co-constructie van persoonlijke betekenissen, zoals in het poster-symposium georganiseerd door Eugene Matusov (Santa Cruz), 'motivation in action'. Ten slotte mogen in dit rijtje verschillende Nederlandstalige voordrachten niet onvermeld blijven. In het symposium 'Investigations of Thinking, Reasoning, and Strategy use in Mathematics' rapporteerde De Corte over onderzoek naar de ontwikkeling van schattingsstrategieën bij leerlingen. Hij kon laten zien dat de optimale strategie bestaat uit het handig kiezen van verschillende strategieën al naar gelang de kenmerken van de situatie en dat deze schattingsvaardigheid zich met

de leeftijd ontwikkelt. In een ander symposium ('Learning strategies: Person- or context-bound?'), stelde Lodewijks met een groep van zijn naaste (jonge) collega's het probleem aan de orde of leerstrategieën samenhangen met persoonlijkheidskenmerken of juist met situatiekenmerken. In vlot en goed gebrachte presentaties belichtten de sprekers dit vraagstuk – meer of minder direct – van verschillende zijden. In haar discussie betoogde Stella Vosniadou dat de zaak waarschijnlijk geen of-of is, maar veel ingewikkelder ligt, omdat bijvoorbeeld de werkzaamheid van situatiekenmerken bij de selectie van een leerstrategie misschien zelf ook wel weer door persoonskenmerken beïnvloed wordt.

In vogelvlucht is hierboven ingegaan op de diverse ontwikkelingen op het terrein van Learning and Instruction, welke zich laten uittekenen naar aanleiding van rapportages vanaf de werkvloer van het empirisch onderzoek. Maar ook op een conceptueel vlak is er een ander gaande. Ik wil hier drie opvallende gebeurtenissen memoreren.

In een grote, maar niettemin afgeladen zaal presenteerden Robert Sternberg, John Mayer, en Howard Gardner hun ideeën in het symposium 'Expanding our concept of intelligence: What's missing and What could we gain?'. Sternberg hield een gloedvol betoog, gelardeerd met tal van voorbeelden, over het belang van practical intelligence dat lang aan onze aandacht ontsnapt is, omdat er in de standaard testsituaties geen ruimte voor was. Niettemin is het een belangrijk soort intelligentie, aldus Sternberg, in allerlei praktische (levens-, werk-)situaties. Daarna kwam Mayer pleiten voor het bestaan van 'emotional intelligence' dat met name zichtbaar wordt in situaties waarin we emoties moeten herkennen, de informatie die daarmee gegeven wordt moeten achterhalen of wanneer we moeten discrimineren tussen adequate en niet-adequate emoties (gelet op de situatie). Ten slotte gaf Gardner nog eens een uiteenzetting over zijn ideeën met betrekking tot 'multiple intelligences'. Tegen deze zwaargewichten had de discussiant (Carl Bereiter) ten slotte niet zoveel steekhoudends meer aan te vullen of in te brengen.

Een eveneens zeer goed bezochte panel-discussie was gewijd aan het constructivisme,

onder de veelbelovende titel 'Midcourse critical examination of constructivist learning'. Kopstukken als Carl Bereiter, Ann Brown, Jo Campione, John Bransford, Gavriel Salomon, Marlene Scardamelia bogen zich over de vragen 'Wat hebben we met het constructivisme bereikt?' 'Wat werkt wel, wat niet?' en 'Hoe gaan we verder?' Alle sprekers wezen erop dat de constructivistische benadering zeker een rol heeft gespeeld bij de ontwikkeling van het inzicht in leerprocessen (constructief karakter, sociale inbedding), dat het heeft geleid tot het inzicht dat kinderen veel meer blijken te kunnen dan we altijd dachten, en ook behulpzaam is geweest bij het verbeteren van de professionaliteit van leerkrachten die nu beter dan vroeger onderwijs kunnen inrichten. Maar geen van de sprekers had het idee, dat men al helemaal klaar was met de vervulling van de opdracht van het constructivisme. Er is nog veel te doen: vooral het blootleggen van de structurele principes achter leerprocessen en het ontwikkelen van onderwijsstrategieën die een systematische voortgang een leergang moeten realiseren (ter voorkoming van wat Salomon het 'butterfly-effect' noemde, d.w.z. touch-and-go: even ergens aan tippen dan weer verder, voor een oppervlakkige ontmoeting met iets anders etc.). Op zich waren dit niet allemaal erg schokkende verhalen en al helemaal niet bijzonder kritisch ten aanzien van het constructivisme. Alleen Bransford wist enigszins te ont-snappen aan dit soort algemene betogen: hij rapporteerde over zijn 'Schools for thought'-project en de successen en problemen die zij daarin hadden meegemaakt. Daarbij bleef Bransford niet staan bij louter het constructivisme als benadering, maar hij wist een omvattend onderwijsconcept voor het voetlicht te brengen, te zamen met enkele problemen die de implementatie daarvan met zich meegebracht had. Ondanks Bransfords interessante betoog bleef het symposium als geheel toch wat steken in voorspelbare, obligate uitspraken. Een omvattende conclusie valt uit deze 'critical examination' van het constructivisme niet te trekken. Maar wellicht is de aanwezigheid van dit symposium op zichzelf al een teken dat de reflectie op de grondslagen van het constructivisme – zij het schoorvoetend – op gang begint te komen.

Ten slotte verdient ook de prikkelende voordracht van Shirley Brice Heath voor de

Cultural-Historical SIG hier nog vermelding. Onder de titel 'Contemporary influences of Vygotsky and Bachtin: the ideology of genre and youth' ging zij in op de vraag naar het buitenschoolse leren en wilde vanuit haar kritische interpretatie van Vygotsky en Bachtin vooral helder krijgen wat er precies toe bijdraagt dat sommige jongeren in buitenschoolse situaties toch hoge prestaties blijven leveren. Volgens Brice Heath heeft dit vooral te maken met identiteitsontwikkeling: als jongeren een sterke identiteit en een eigen subcultuur kunnen ontwikkelen, zal dit een drijfveer zijn voor inspanningen zonder dat daar externe dwang voor nodig is. Echter, de ontwikkeling van deze eigen identiteit vereist weer wel een erkenning van het creatieve potentieel in jongeren en hun recht op zelfbeschikking en eigen keuzen. Voor het ontwikkelen van een eigen identiteit moeten jongeren vrij kunnen zijn en geen identiteit opgedrongen krijgen, zoals dat in traditionele opvoedingssituaties maar al te vaak gebeurt. Brice Heath heeft geprobeerd haar stellingen te onderbouwen met talrijke observaties van gedragingen en ontwikkelingen van jongeren in kunstclubs. Daar zag ze jongeren met een sterk ontwikkelde eigen identiteit, die wisten wat ze wilden en er ook zonder externe impulsen voor wilden werken. Het is moeilijk te overzien hoe algemeen deze ideeën zijn, een nadere analyse en reflectie zal zeker leerzaam zijn. En als ze inderdaad zo radicaal stand houden in de gevallen die Brice Heath beschrijft, is het nog moeilijk te overzien wat de precieze consequenties zijn van deze ideeën voor buitenschoolse leerprocessen, leerprocessen in gezinnen, leerprocessen in bedrijven etc.

Hoe het ook zij, het idee om leerlingen medezeggenschap te geven en te doen verwerven over hun eigen ontwikkelingsweg komt ook hier weer naar voren. Dit wijst in dezelfde richting als de studies waarin de mogelijkheden van communities of practice/communities of learners ten behoeve van het zinvolle en inzichtelijke leren worden onderzocht. Misschien is dit wel de algemene trend die uit al deze bijeenkomsten te distilleren valt en zelfs een trend waar we de komende jaren nog flink over na kunnen denken.

Divisie D: Measurement and Research
Methodology (R.R. Meijer, Universiteit Twente)

Binnen Divisie D en binnen de gelieerde NCME (National Council on Measurement in Education) bijeenkomst werd dit jaar veel aandacht besteed aan performance assessment en standard setting en, net als vorig jaar, adaptief testen per computer. Wanneer ik mij beperk tot het programma van de NCME dan waren er, wanneer ik goed heb geteld, 58 sessies waarvan 18 sessies waren gewijd aan performance assessment en 8 sessies te maken hadden met het afnemen van tests per computer. Een willekeurige greep uit de andere onderwerpen die werden belicht: nonparametrische item response theorie, geheimhouding van testopgaven, betrouwbaarheid response-tijden, en generaliseerbaarheidstheorie. Opvallend was verder de discussie over het gebruik van statistische toetsing bij de interpretatie van onderzoeksgegevens. Of beter gezegd de poging het gebruik van statistische toetsing af te schaffen. Een discussie die in heel sociaal wetenschappelijk Amerika woedt en waar op het ogenblik een werkgroep van de American Psychological Association (APA) mee belast is die, naar alle waarschijnlijkheid, met het advies zal komen het gebruik van statistische toetsing te beperken in APA tijdschriften. Binnen Divisie D was hieraan een speciale sessie gewijd met een algemene inleiding over de geschiedenis van statistische toetsing en een discussie door (voormalig) editors van de tijdschriften *Journal of Experimental Education* (Brice Thompson and Patricia Snyder), *Journal of Educational Measurement* (Rebecca Zwick) en *Educational and Psychological Measurement* (Larry Daniel). Onderwerpen die aan de orde kwamen waren onder andere het probleem dat statistisch significante resultaten lang niet altijd inhoudelijk betekenisvol te interpreteren zijn en het feit dat een statistisch significant resultaat weinig zegt over de herhaalbaarheid van de resultaten bij een iets gewijzigde steekproef-samenstelling. Tijdschriften als *Educational and Psychological Measurement* hebben hun beleid inzake statistische toetsing aangepast, zo werd duidelijk. Belangrijke richtlijnen zijn bijvoorbeeld dat, wanneer er statistisch wordt getoetst, een betrouwbaarheidsinterval en een effectgrootte moet worden opgegeven en dat,

wanneer enigszins mogelijk, replicatiegegevens moeten worden vermeld. Veel van deze aanbevelingen zijn niet nieuw maar zo oud als de statistische toetsing zelf. Een van de meest hilarische voorbeelden van een anti-toets houding is te vinden in een artikel van Louis Guttman uit 1982: 'Cyril Burt and the careless Star Worshipper'. Zwick beargumenteerde dat, hoewel zij een voorstander is van het vermijden van betrouwbaarheidsintervallen, maten van verklaarde variantie en effectgrootte, deze maten ook hun problemen kennen. Bijvoorbeeld, bij het opnemen van een R^2 statistiek voor de verklaarde variantie in een multiple regressie analyse moet worden bedacht dat deze coëfficiënt onzuiver is en dat de onzuiverheid toeneemt wanneer het aantal predictoren toeneemt bij gelijkblijvende steekproefgrootte. Ook betrouwbaarheidsintervallen zijn onderhevig aan dezelfde logica: net als bij hypothese toetsing worden bij het gebruik van betrouwbaarheidsintervallen willekeurige grensscores gebruikt, één van de argumenten die tegen hypothese toetsing worden gebruikt.

Wat betreft adaptief testen per computer was er onder andere een symposium georganiseerd door de Law School Admission Council, een instituut dat zich in de Verenigde Staten bezighoudt met het ontwikkelen van de tests die worden gebruikt voor de selectie van juridische studies. De volgende onderwerpen spelen op dit moment een belangrijke rol: het ontwikkelen van psychometrische maten voor het bepalen van de psychometrische kwaliteit van items en groepen van items, het ontwikkelen van testdesigns om tot zo efficiënt mogelijke manieren van iteraanbod te komen, en het onderzoek naar gelijkheid en eerlijkheid van de test voor verschillende raciale groepen. In dit symposium presenteerde zowel Wim van der Linden als Douglas Jones item selectie methoden die zijn gebaseerd op lineair programmeren. Bert Green presenteerde een alternatieve methode om tot inzichtelijke scoring van de latente vaardigheid te komen en Rebecca Zwick presenteerde een Bayesiaanse methode voor itembias-analyse.

Een onderwerp dat in opkomst lijkt is het onderzoek naar response-tijden in CAT. Psychometrici hebben van oudsher vooral veel aandacht besteed aan de nauwkeurigheid van een meting. Met de opkomst van CAT kunnen

response-tijden worden geregistreerd en dit kan wellicht additionele informatie opleveren over de vaardigheid van een persoon. Scrams en Schnipke deden verslag van onderzoek naar de relatie tussen nauwkeurigheid en snelheid in CAT, waarbij werd geopperd de snelheidsfactor mee te wegen bij het schatten van de vaardigheid. Bontempo en Julian onderzochten in hoeverre de hoeveelheid tijd die een respondent ter beschikking had voor het beantwoorden van de vragen van invloed was op de snelheid waarmee werd geantwoord. Deze bleek, niet onverwacht, van groot belang te zijn.

En dan was er veel, heel veel aandacht voor performance assessment en standard setting. Bij performance assessment gaat het om onderwijskundig evaluatie-onderzoek van vaak complexe verrichtingen en het bepalen van minimale eisen waaraan deze verrichtingen moeten voldoen (standard setting). Een voorbeeld is het in kaart brengen van de kwaliteit van leraren en het bepalen aan welke minimale eisen leraren dienen te voldoen. Een lezing van Jean Miller leerde ons dat leraren worden beoordeeld op de mate waarin zij 'leerstofgericht zijn', 'zich bewust zijn van verschillende culturen', 'kennis hebben van de inhoud van het vak' en 'pedagogisch coherent zijn'. Andere lezingen omtrent dit onderwerp leerde ons dat de Angoff methode (ter bepaling van grensscores) nooit verloren zal gaan, maar wel een jaren negentig jasje heeft gekregen: De Angoff methode voor meerdimensionele gedragsbeoordelingen. Verder was er veel aandacht voor betrouwbaarheid en validiteit van dit, in methodologisch opzicht, lastige onderwerp.

Tot slot mag niet ongenoemd blijven dat er een dag was uitgetrokken voor een cursus 'Using humor in the classroom and in professional presentations'. Ik ben er echter helaas niet geweest.

Divisie G: Social Context of Education

(H.P.J.M. Dekkers, ITS/Katholieke Universiteit Nijmegen)

Divisie G omvat onderzoek naar de relatie tussen het onderwijs en zijn sociale, politieke, culturele en economische context. De relatie tussen de sociaal-economische herkomst van leerlingen, hun etnische achtergrond en hun sekse met onderwijsloopbanen vormen tradi-

tioneel belangrijke issues binnen deze divisie. Multi-cultureel onderwijs en de relatie school-community waren dit jaar programma highlights, waarbij thema's aan de orde kwamen als tweetalig onderwijs en de ontwikkeling van lerarenopleidingen waarin aandacht is voor het omgaan met maatschappelijke verschillen tussen leerlingen. De titel van de als highlight aangekondigde sessie 'Making a difference in children's lives: Stories from Administrators, Community Activists, Researchers, and Teachers' geeft een beeld van de aard van een aanzienlijk deel van de sessies uit deze divisie. Een groot aantal papers omvatte eerder filosofische/politieke bijdragen en/of case studies van zeer beperkte omvang dan 'hardere' resultaten van empirisch onderzoek. Dat neemt niet weg dat er voldoende interessante lezingen en sessies waren voor degenen die behoefte hadden aan meer generaliseerbare resultaten van onderzoek. Bovendien was het mogelijk om over onderzoek dat qua onderwerp past in deze divisie, informatie te genereren in sessies van andere divisies (of Special Interest Groups), zoals Divisie H: School Evaluation and Program Development en de nieuwe Divisie L: Education Politics and Policy. In de eerste bieden bijvoorbeeld lezingen waarin school-effectiviteit in relatie wordt gebracht met het realiseren van niet alleen 'excellence' maar ook 'equity' soelaas. In Divisie L zijn sessies over (de)centralisatie en lokaal onderwijsbeleid interessant in het kader van de decentralisatie van het Nederlandse Onderwijsachterstandsbeleid (Lokaal Beleid).

De relatie tussen de sociaal-economische en vooral etnische achtergrond van leerlingen en hun onderwijsprestaties werd zoals gezegd vaak gepresenteerd in verslagen van kleinschalig onderzoek en soms politiek geïnspireerde lezingen. Bovendien zijn bevindingen ten aanzien van Hispanics in Philadelphia niet meteen te transformeren naar belangwekkende inzichten ten aanzien van de problematiek van culturele minderheden in Nederland. Daar staat tegenover dat het zeer zinnig is kennis te nemen van de wijze waarop de bekende 'Success for All'-inzichten van Slavin in diverse landen (Canada, Mexico, Israël, Australië) worden geïmplementeerd, en dat de sessie waarin werd gediscussieerd over de implementatie en evaluatie van dergelijke programma's,

ondersteund door metingen van leerlingresultaten, zeer leerzaam was. Opmerkelijk is dat terwijl in dergelijke sessies de evaluatie van compenserende programma's voor achterstandsleerlingen aan de orde is, in andere met grote nieuwsaarde wordt vastgesteld wat maatschappelijke risicoleerlingen zijn en hoe groot hun achterstand in het onderwijs is. Dit gebeurt momenteel vooral aan de hand van de grote landelijke databases zoals de National Education Longitudinal Study (NELS:88), High School and Beyond (HS&B) en National Assessment of Educational Progress (NAEP). Deze nationale cohorten zijn niet zoals in Nederland in eerste instantie in het leven geroepen om achterstandsbeleid te evalueren, maar door oversampling van bepaalde groepen (en soms ook staten) zijn toch analyses mogelijk die achterstanden kunnen blootleggen (Peng e.a.). De oorzaken van de onderwijsachterstanden worden in dit soort studies gezocht in de leeromgeving thuis en in ervaringen op school, alles geanalyseerd aan de hand van indicatoren uit de cohorten. Op deze bestanden zijn ook dropout studies uitgevoerd, waarin wordt geconcludeerd dat voortijdig schoolverlaten significant afneemt, terwijl het armoedenniveau niet is veranderd. De nadruk wordt gelegd op de rol die de school hierbij speelt; weliswaar zijn de resultaten door de spreiding van de grade 8 leerlingen over vele scholen van voortgezet onderwijs niet meer representatief op schoolniveau, maar outlierstudies wijzen uit dat de school ertoe doet. Opmerkelijk is de nadruk die in deze (kwantitatieve) sessies wordt gelegd op het belang van kwalitatieve studies die de context moeten leveren voor de kwantitatieve data; men onderstreept het belang van inzicht in integrale cases, zij het geruggesteund door kwantitatieve data.

Verschillen in het niveau van probleemdefiniëring doen zich ook voor in het genderonderzoek. Enerzijds wordt in bepaalde sessies nog verongelijkt vastgesteld dat jongens en meisjes in het onderwijs anders worden bejegend (How schools shortchange girls), anderzijds wordt sophisticated onderzoek gepresenteerd over genderverschillen in schoolloopbanen, met name op het gebied van exacte vakken, en buigt een Pilot Expert Panel zich over de meest veelbelovende programma's ter bevordering van Gender Equity in het

onderwijs (en over de evaluaties en verdere disseminatie daarvan). Met betrekking tot de exacte vakken problematiek wordt in sommige presentaties de nadruk gelegd op de domeinen waarin vrouwen eerder een voorsprong hebben dan een achterstand (biologie, scheikunde; o.a. Lee). Daarnaast worden nog steeds variabelen onderzocht die in het bekende model ter verklaring van seksespecifieke keuzen van Eccles passen, zoals belangstelling, doeloriëntatie en nutinschatting. Verder wordt het onderwerp steeds meer bestudeerd voor de combinatie sekse en etniciteit. Eccles en Thome pleiten ervoor de wat zij noemen te categoriale benadering (too separate, too mono, too strict, too homogenous) te vervangen door een meer integrale benadering. Eccles analyseert momenteel vooral de interacties en komt tot conclusies over de achterstanden van allochtone jongens die ook in Nederland gelden. Ook Ainley onderzoekt de seksespecifieke deelname aan mathematics in Australië in relatie tot de 'home and ethnic' achtergrond. Zeer verfrissend in dit kader was de bijdrage van een aantal jonge UCLA Graduate School of Education medewerkers (o.a. Walpole en McClafferty), die, niet gehinderd door vroegere onderzoekstradities, trachten te definiëren welke leerlingen nu precies at risk zijn. Als vanzelf leveren hun historische, methodologische en beleidsstudies een pleidooi op voor het overschrijden van de disciplinaire grenzen (psychologie, sociologie) en van de monoverklaringen. Class, gender en ethnicity moeten geïntegreerd worden bestudeerd, en Bourdieu wordt niet alleen ter verklaring van klasseverschillen, maar ook van etnische en sekseverschillen van stal gehaald. Dit maakt nieuwsgierig naar hun bijdragen op een volgende AERA.

Tenslotte waren enkele sessies over decentralisatie/lokaal beleid relevant voor de relatie context/beleid-onderwijs-ongelijkheid. Met name de discussies over de State of Chicago School Reform, o.a. in de sessie 'Has local democratic decisionmaking in Chicago led to improved schooling?' was interessant. Het nieuwe onderwijsbeleid kent vijf essentiële onderdelen. De belangrijkste vernieuwing lijken de gekozen Local School Councils te zijn, waardoor idealiter de verantwoordelijkheid voor het onderwijs in handen van de community ligt. Naast bestuurders en leerkrachten moe-

ten ouders daarin een belangrijke rol vervullen, een rol die blijkens de discussies nog niet volledig tot zijn recht komt. Verder ligt de nadruk op professionele ontwikkeling en teamwerk van leerkrachten, op betrokkenheid van (alle) ouders en de community, op het schoolleiderschap (het is moeilijk een balans te vinden tussen de autonomie van de schoolleider en de rol van het centrale bestuur), en op leerlinggericht en omgevinggericht leren. Ten aanzien van het laatste onderwerp wordt vastgesteld dat deze principes makkelijker zijn te realiseren in het basisonderwijs dan in het voortgezet onderwijs. Verder blijkt het moeilijk een evenwicht te vinden tussen wat leerlingen in ieder geval moeten weten/kunnen/kennen en de link met 'what goes on in the community'. Opmerkelijk tenslotte is het verschijnsel 'Schools on probation': scholen die minder dan 15% van de leerlingen op een bepaald niveau afleveren worden tijdelijk onder curatele gesteld. Uiteraard roept dit discussies op over het feit dat dergelijke beslissingen zijn gebaseerd op testcores en niet op ontwikkeling van andere (sociale/emotionele) vaardigheden en gedrag van de leerlingen. Al met al een interessante discussie over gedecentraliseerd (achterstands)beleid, die in een andere sessie over decentralisatie en onderwijsvormingen (Australië, Engeland en VS/Wisconsin/Madison) een zinnige vierde bijdrage had kunnen leveren. In deze laatste hier besproken sessie was het effect van de combinatie van centrale standaarden en een decentrale invulling en management van het onderwijs (inclusief concurrentie) op achterstandsléerlingen een belangrijk onderwerp. De Engelsen maakten expliciet gewag van negatieve gevolgen voor de 'disadvantaged'. In geen enkel land is decentralisatie specifiek als achterstandsbeleid geprofileerd, zoals in het Nederlandse Gemeentelijke onderwijsachterstandsbeleid. Verder werd in de sessie gewezen op het ontbreken van theorieën over geschikte lokale structuren voor gedecentraliseerd onderwijsbeleid. Tenslotte werd besproken dat het onderwijs zodanig aan het veranderen is dat het niet voldoende is alleen binnenschools effectiviteitsonderzoek te doen, maar dat het tijd is voor meer omvattende conceptualisaties, waarin de rol van het beleid en de context van het onderwijs in onderzoek worden betrokken. Dit leverde o.a. een pleidooi op voor 'value added out-

comes', dus onderwijsresultaten gecontroleerd voor input, iets wat in Nederland in het ongelijkheidsonderzoek al gemeengoed is. Dergelijke gedachten vormen een geschikte afsluiting van een verslag van Divisie G, waarin enkele sessies over schooleffectiviteit (Divisie H) en beleid (Divisie L) zijn opgenomen.

Papers

Ainley, J. *Student participation in math courses in Australian secondary schools.*

Eccles, J. *Ethnicity and identity in the classroom and on the playground.*

Lee, V. *Persistence in the science pipeline.*

Peng, S.S. *Understanding achievement gaps of disadvantaged students: Major findings from studies using national databases.*

Slavin, R. *Success for all: quality matters.*

Thorne, B. *The criss-crossing of gender, 'race', ethnicity, social class and age in daily school life.*

Walpole, M. *Risk from the sociocultural perspective: examining structural variables in the definition of risk.*

Divisie H: School evaluation and program development (B.P.M. Creemers, Rijksuniversiteit Groningen)

AERA-divisie H is een divisie waarin praktische en beleidsmakers enerzijds en onderzoeksgerichte AERA-leden anderzijds elkaar ontmoeten. Het gaat bij programma-ontwikkeling en evaluatie vaak om lokale ontwikkelingen in een groep van scholen of in het schooldistrict en soms om het niveau van de staat in programma-ontwikkeling. Bovendien zijn vaak ook enthousiaste mensen vanuit de praktijk betrokken die in AERA-presentaties naar voren worden geschoven om de stem uit de praktijk te laten horen. Van oudsher was het ook de divisie waarin onderwijs-effectiviteitsonderzoek en vooral onderwijs-effectiviteitsonderzoek in relatie tot onderwijsverbetering aan de orde kwam. Daarnaast komt onderwijs-effectiviteitsonderzoek ook aan de orde in de Special Interest Group (SIG) 'School Effectiveness and School Improvement' en aanverwante SIG's, zoals 'School Indicators and Proficiencies', 'Study of Learning Environments' en 'Restructuring Public Education' en had de International Congress of School Effectiveness and

School Improvement (ICSEI) van de AERA ruimte in het programma.

De afgelopen jaren heeft het onderwijs-effectiviteitsonderzoek op het AERA-congres het vooral moeten stellen met presentaties binnen de SIG 'School Effectiveness en School Improvement' en het ICSEI-onderdeel. Maar nu het goede nieuws: onderwijs-effectiviteit is terug op de agenda in Amerika en in het onderwijsonderzoek dat in Amerika wordt uitgevoerd. Ook in andere divisies zoals 'Teaching and Teacher Education' en nog meer in Divisie A, 'Administration', werden dit jaar presentaties op het terrein van onderwijs-effectiviteit gegeven of werd in elk geval de relatie tussen organisatievariabelen, administratieve maatregelen, leerkrachtgedrag en effectiviteit neergelegd. Verder wordt bij standaarden, onderwijskundig leiderschap en schoolverbetering meer dan in het verleden de relatie met opbrengsten en onderwijs-effectiviteit gelegd.

Ook in de programma-evaluatie was meer aandacht voor de effecten op het niveau van leerlingen. Deze onderdelen van het programma werden ook, tenminste dat is de indruk die ik kreeg, beter bezocht dan in het verleden. Nu maar hopen dat theorievorming en onderzoek op het terrein van onderwijs-effectiviteit en schoolverbetering de verwachtingen van het publiek waar maken. Reden te meer om uit te zien naar de publicatie van de twee overzichtswerken op het terrein van onderwijs-effectiviteit waarvoor met verve op de AERA door de auteurs en editors reclame werd gemaakt.

Door Bosker en Witziers werden de resultaten van een meta-analyse van vierhonderd onderwijs-effectiviteitsstudies gepresenteerd. Er blijven uit de overzichten van Lefine en Lezotte en van Sammons e.a. die tot een opsomming van elf groepen van factoren kwamen, nog genoeg factoren over die een redelijke effect-grootte hebben en vandaar van belang zijn in het kader van onderwijs-effectiviteit en schoolverbetering. Alarmerend was dat aangekondigd werd dat de benadering die volgens de 'Best Evidence Approach' uitgevoerd was tot andere conclusies kwam. In z'n commentaar probeerde Sam Stringfield duidelijk te maken dat ook al waren indertijd door Edmonds de vijf factoren min of meer uit de lucht geplukt, de meerderheid van de nieuwe indelingen uiteindelijk op deze vijf factoren is terug te voeren en klaar-

blijklijk via de meta-analyse van de vierhonderd onderzoeken toch, voorlopig althans, ondersteuning krijgt.

In een sessie over scaling-up van restructureringsprogramma's (bijna allemaal gerelateerd aan de effectieve schoolbeweging, zoals 'Success for All', 'Roots and Wings' en de New American School Design) werd een duidelijke relatie gelegd tussen effectiviteit bevorderende factoren en de verdere verspreiding van de programma's. Daarbij was de aandacht vooral gericht op factoren binnen de programma's die deze verspreiding zouden kunnen bevorderen zoals in Amerika sterk onderwijskundig leiderschap, de strikte programmastructuur, de lokale ondersteuning vanuit het beleid en het hantieren van hoge standaarden voor alle studenten en het vervolgens daarop richten van het onderwijsgedrag in klassen, secties en school. In de discussie werd er op gewezen dat de steekproeven soms wel erg klein waren. Verder is er een beleidsprobleem, nl. de discrepantie tussen deze programma's die gericht zijn op het veranderen van het onderwijs en de evaluatieprogramma's die in diverse staten worden uitgevoerd. Tenslotte blijft causaliteit bij scaling-up, zeker in relatie tot de geringe omvang van de steekproeven, een probleem. Een punt waarop gewezen werd, is dat in deze schaalvergrotingsprogramma's te weinig aandacht is voor het instructieniveau waarvan uit onderzoek blijkt dat dit niveau uiteindelijk ook de kern van onderwijsverbetering vormt. In dit verband werd dan ook gevraagd om een verdere conceptualisering van scaling-up om te vermijden dat uiteindelijk een schaalvergroting van dergelijke programma's zou leiden tot scaling around. In deze sessie was duidelijk dat het in onderwijsverbetering en restructurering gaat om onderwijs-effecten en de factoren die bijdragen tot het bereiken van deze effecten. Het kan echter ook anders, zoals bleek uit een sessie over strategieën voor het ontwikkelen van effectieve scholen in Maryland. Nadat de steekproef op basis van kwantitatieve gegevens getrokken was, kwam er verder geen feitelijk materiaal meer aan te pas. Nadat de selectie van de scholen (effectief en niet-effectief voor verschillende SES-strata) had plaats gevonden, gingen interpretatieve onderzoekers op stap en constateerden allerlei verschillen tussen effectieve en niet-effectieve scholen.

Voorstanders van kwalitatief onderzoek zijn binnen onderwijseffectiviteit niet alleen groot in aantal maar hebben ook veel invloed. Dat blijkt ook uit reacties op de kwantitatieve bijdragen en presentaties die er vele waren, zeker uit de internationale hoek. Telkens werd dan de opmerking gemaakt dat case-studies en meer kwalitatieve studies nodig waren. Presentaties zoals die vanuit Maryland maken naar mijn mening duidelijk dat er altijd sprake moet zijn van mixed methodologie waarbij aan kwalitatieve gegevens en uitspraken en beschrijvingen kwantitatieve gegevens gekoppeld worden. Dat moet niet alleen op het niveau van de uitkomsten, de resultaten van leerlingen in het onderwijs gebeuren (hetgeen ook in dit geval bij de sampling wel gebeurd was), maar ook bij de factoren, de processen die in het interpretatieve onderzoek als middelen voor effectiviteit worden aangemerkt.

Geverdt en Chow-Hoy kwamen in een multilevel-analyse van de NELS-data tot de conclusie dat er bij de reductie van de grootte van klassen een niet-lineair effect was. Het effect was het grootst bij kleine en bij grote klassen maar niet aanwezig bij middelgrote klassen met tussen de 20 en 30 leerlingen. In deze sessie werden als vervolg op een paper uit 1996 over hetzelfde onderwerp, de resultaten gepresenteerd van een studie naar blokprogrammering. Blokprogrammering houdt in het indelen van onderwijs in grotere eenheden gedurende de dag. De resultaten in high-schools waren positief. In een interessante bijdrage van Young werden de eerste resultaten van een longitudinale studie naar onderwijs-effectiviteit in landelijke gebieden in Australië gepresenteerd. Landelijk betekent in dit verband ver van steden gelegen en veelal kleine scholen. Voor zowel natuurkunde als voor wiskunde bleek er een sterk effect van de klas te zijn en een gering school-effect. Op leerling-niveau was het zelfconcept van groot belang voor het behalen van effecten (of is het een resultaat?). In die richting zal het onderzoek verder worden uitgewerkt. Een aardige bijkomstigheid van deze presentatie was dat ik leerde dat het model voor onderwijs-effectiviteit eigenlijk een 'simpel input-output model' was, hoewel onderzoekers op dit terrein zich jaren druk hebben gemaakt over condities, processen en de context.

De presentaties binnen de sessie van het International Congress of School Effectiveness and School Improvement maakten in elk geval duidelijk dat onderwijs-effectiviteitsonderzoek geen exclusieve Amerikaanse zaak is, maar in een groot aantal landen plaatsvindt. Dat effectiviteitsonderzoek en belangrijke bijdrage (toegevoegde waarde) kan hebben bij programma-evaluatie werd duidelijk in een sessie over de internationale verspreiding van 'Success for All', een programma voor lees- en taalonderwijs ontwikkeld door Slavin, later uitgebreid in 'Roots and Wings' naar andere schoolvakken en leerjaren. Temidden van de enthousiaste maar weinig empirische verhalen over de grote waarde van het programma was de presentatie van Crévola en Hill een verademing. Maar ook zij konden tot positieve resultaten komen op basis van de resultaten van de (multi-level)analyse van de gegevens. Schooleffectiviteitsonderzoek staat, zoals geconstateerd, weer in de belangstelling. Nog belangrijker is, mede op basis van de beschikbare kennis over onderwijs-effectiviteit, de doorwerking op andere terreinen van onderwijsonderzoek. Hopelijk iets blijvends.

Divisie J: Postsecondary Education

(I. Bakkenes, ICLON, Rijksuniversiteit Leiden)

In een speciaal aanbevolen divisie J-bijeenkomst keek David Breneman, financieel econoom en filosoof, 'through a clouded crystal ball' naar de toekomst van het hoger onderwijs. In deze sessie werd het hoger onderwijs door hem beschreven als een zeer complex en moeilijk te voorspellen systeem. Onderzoek van het hoger onderwijs zou daardoor niet accumulatief, en al snel niet meer relevant zijn. De meeste invloed gaat volgens Breneman dan ook uit van in het veld en tijdens conferenties gepresenteerde visies, en niet van gepubliceerd onderzoek. Of dit nu gezien moet worden als de waarheid of als een zwak excuus, feit is dat in een groot deel van de bijgewoonde sessies veeleer praktijkbeschrijvingen en op de praktijk gebaseerde toekomstvisies werden gepresenteerd dan op onderzoek gebaseerde inzichten.

Het merendeel van de divisie J-sessies kon onder drie thema's worden geplaatst. Het eer-

ste thema was de productiviteit van medewerkers van colleges en universiteiten. Het tweede thema betrof de effectiviteit van docenten en het onderwijs. De toekomst van het hoger onderwijs en het te voeren beleid vormde het derde te onderscheiden thema. Op elk van deze thema's zal kort worden ingegaan.

De productiviteit van medewerkers werd in de bijgewoonde sessies beschouwd in het kader van institutionele verantwoording, fondsenwerving en personeelsbeleid. Bij het bepalen van de productiviteit en het toekennen van fondsen wordt in Amerika niet alleen gelet op publicaties en onderwijsresultaten maar ook steeds meer op de mate waarin 'publieke diensten' worden verleend. Medewerkers van colleges en universiteiten dienen aan 'professional service' te doen. Op deze manier verantwoord worden instituten zich naar hun directe omgeving. Verantwoording (accountability) vindt ook plaats naar de federale overheid. Zo worden er landelijke monitor- en evaluatiesystemen opgezet waarmee jaarlijks diverse gestandaardiseerde gegevens worden verzameld over het functioneren van promovendi die, binnen een bepaald programma, directe subsidie ontvangen. Gegevens worden opgeslagen in grote databases en openbaar gemaakt in gestandaardiseerde rapporten. Federale managers moeten op deze manier hun investeringen aan de overheid en de belastingbetaler verantwoorden. Een promovendus wordt daarmee als een 'public good' gezien.

Een ander regelmatig terugkerend onderwerp binnen het eerste thema was de vaste aanstelling (tenure-status) van medewerkers. Voorstanders verdedigden de vaste aanstelling met het argument van de academische vrijheid. Tegenstanders waren van mening dat de vele vaste aanstellingen tot stilstand in ontwikkeling en een te lage productiviteit leiden. De discussie kent nog geen duidelijke uitkomst. Feit is dat het aantal medewerkers zonder vaste aanstelling steeds verder groeit. De arbeidsvoorwaarden en de mogelijkheden voor deze groep medewerkers blijven echter een stuk slechter dan die van mensen met een vaste aanstelling. Dit leidt volgens velen tot motivatieproblemen en het verlies van jonge, interessante mensen. Gezocht zou moeten worden naar meer directe beloningsstructuren die het werken op een tijdelijke aanstelling aantrekkelijker kunnen

maken.

Het tweede thema was de effectiviteit van docenten en het onderwijs. Onder dit thema vielen bijvoorbeeld sessies over factoren die succes en uitval van studenten beïnvloeden, over kenmerken van effectieve docenten en over de 'reflective practitioner'. De kwaliteit van de bijgewoonde sessies viel echter tegen. Potentieel interessante onderzoeksresultaten met betrekking tot bronnen voor professionele ontwikkeling werden bijvoorbeeld ontkracht doordat alleen gekeken was naar de mate waarin docenten van bronnen gebruik maken en niet naar de beschikbaarheid en kwaliteit van deze bronnen.

Boven de toekomst van het hoger onderwijs, het derde thema, hangt de donkere wolk van teruglopende financiën. De aandacht van de Amerikaanse regering richt zich nu vooral op kinderen tot 14 jaar. Het is onduidelijk of er sprake is van een doorgaande lijn op dit punt. Wanneer deze lijn zich doorzet wordt het hoger onderwijs wellicht duurder voor studenten en men maakt zich daarom zorgen over de toegankelijkheid van het onderwijs. Met betrekking tot het onderzoek bestaat de zorg dat men steeds meer gebonden zal zijn aan bepaalde thema's in verband met het oormerken van subsidies. Wellicht zal er ook sprake zijn van een steeds groter wordende tegenstelling tussen de publieke en de private sector. De vraag is hoe kosten, kwaliteit en toegankelijkheid zich tot elkaar gaan verhouden.

Rest mij nog een korte blik op de toekomst van het onderzoek naar het hoger onderwijs. Volgens D. Breneman wordt het hoger onderwijs op dit moment te veel in horizontale plakjes bestudeerd. Er zijn maar weinig onderzoeken die de verticale lijn van K-12 naar het hoger onderwijs bestuderen. Hier zou een belangrijke taak voor toekomstig onderzoek liggen.

Divisie K: Teaching and Teacher Education (D. Beijaard, ICLON, Rijksuniversiteit Leiden)

Opvallend binnen Divisie K was de grote hoeveelheid onderwerpen waaruit men kon kiezen. Naar verhouding vonden veel sessies plaats over de kennis en 'beliefs' van leraren, de betekenis van kritische reflectie door leraren en de invloed van de institutionele context op het

handelen in de onderwijspraktijk van leraren-opleiders en leraren. Daarnaast werd in veel sessies ingegaan op de beoordeling of evaluatie van leraren. Met name deze laatste sessies waren doorgaans goed georganiseerd: gelijkgezinde mensen die aansluitend op elkaar erin slaagden diepgaand op een gezamenlijk gekozen problematiek in te gaan. Vanwege de relevantie van het beoordelen of evalueren van leraren (in de Verenigde Staten) wordt daaraan in dit verslag de meeste aandacht besteed. Allereerst wordt echter kort ingegaan op de eerstgenoemde onderwerpen.

Interessant waren enkele symposia over 'beliefs' van leraren-in-opleiding. Door Marble werden 'beliefs' gedefinieerd als opvattingen van een individu die voor hem of haar actueel en waar zijn. Deze 'beliefs' kunnen irrationeel zijn wanneer zij in iemands omgeving niet empirisch worden ondersteund. Uit diverse presentaties bleek dat 'beliefs' gewenste veranderingen in het onderwijs ernstig kunnen blokkeren. Het bewerkstelligen van dissonantie bij leraren (in opleiding) en het creëren van ruimte om te kunnen werken aan 'new ways of knowing' zijn onder andere mogelijkheden om 'beliefs' van leraren te veranderen.

'Beliefs' van leraren-in-opleiding komen vaak tot uiting tijdens conflicten en spanningen die men tijdens de opleiding ervaart. Uit het onderzoek van Beach kwam onder meer naar voren dat deze conflicten en spanningen gedurende de opleiding toenemen (bijvoorbeeld schooldoelstellingen waar men niet achter staat, of aardig gevonden willen worden maar dat niet kunnen realiseren). Oorzaken voor dergelijke conflicten en spanningen schrijft men na verloop van tijd steeds meer toe aan zichzelf. In het algemeen hanteren leraren-in-opleiding drie niveaus van strategieën voor het omgaan met conflicten en spanningen: het eerste niveau komt neer op ontkenning van het conflict of de spanning, het tweede niveau omvat het zoeken naar oplossingen op de korte termijn en waarmee vooral het eigenbelang gediend wordt, het derde niveau bestrijkt reflectie op onderwijstheorieën en daarmee het zoeken naar oplossingen op lange termijn. De door Beach gepresenteerde onderzoeksresultaten dragen bij tot mogelijkheden om de relatie tussen instituutsactiviteiten en in de praktijk opgedane ervaringen te verbeteren.

Kritische reflectie door leraren-in-opleiding wordt door iedereen belangrijk gevonden, maar nagenoeg niemand blijkt te weten hoe dat vorm te geven. Kritische reflectie houdt in dat iemand nadenkt over de politieke, sociale, morele en ethische implicaties van diens handelen. Uit talrijke, vooral kwalitatieve studies blijkt dat leraren-in-opleiding wel reflecteren over technische en praktische aspecten van hun handelen, maar dat geen kritische reflectie plaatsvindt. Deze vorm van reflectie komt ook niet na verloop van tijd tot stand. Tijdens diverse presentaties werd ervoor gepleit kritische reflectie expliciet als onderdeel in het onderwijsprogramma van de lerarenopleiding op te nemen.

Onder leiding van Knowles was een symposium georganiseerd over de invloed van de institutionele context van lerarenopleidingen op het handelen van de daarin werkzame opleiders. De onderzoeken die in dit symposium werden gepresenteerd waren flink empirisch onderbouwd. In de Verenigde Staten blijkt van lerarenopleidingen een grote conserverende werking uit te gaan, waardoor zij een gebrekkige impact hebben op studenten. Lerarenopleiders worden in hun instituten constant geconfronteerd met onzekerheid, terwijl ze wel leraren moeten opleiden; deze situatie is niet goed voor de opleiders en dus ook niet voor de studenten. Met name de universitaire opleidingscontext kreeg er flink van langs. In deze context hebben de noodzaak om je constant te moeten bewijzen en het huidige beloningssysteem een negatieve invloed op het functioneren van opleiders. De context van lerarenopleidingen staat soms in schril contrast met die van de scholen waarin leraren-in-opleiding hun stages volbrengen en met het belang dat lerarenopleidingen toekennen aan de context of cultuur van een school voor het leren onderwijzen. Uit diverse studies bleek dat met name scholen die kenmerken van een lerende organisatie vertonen een zeer gunstige uitwerking hebben op het leerproces van leraren-in-opleiding.

De bijgewoonde sessies over het beoordelen of evalueren van docenten waren meestal zeer de moeite waard. De algemene tendens is dat het proces dat aan de beoordeling ten grondslag ligt belangrijker is dan het resultaat ervan. Zo'n proces maakt leraren bewust van hun activiteiten waardoor zij zichzelf nieuwe doelen kun-

nen stellen. Beoordelen is dus geen kille afrekening, ook niet wanneer strikt wordt uitgegaan van een rigoureuze toepassing van strak omlijnde 'teaching standards'. Centraal staat het zoeken naar essentiële componenten van een beoordelingsproces dat evaluatie en professionele groei met elkaar verbindt. Dit accent op professionele ontwikkeling vloeit voort uit de tijdens het congres veel gehoorde kritiek op beoordelingspraktijken, waarbij docenten een score wordt toegekend zonder of slechts met minimale feedback, terwijl de onderwerping aan een beoordeling een docent ongelooflijk veel tijd (en geld!) kost.

Kritiek op een dergelijke beoordelingspraktijk vloeit ook voort uit recente opvattingen over het onderwijzen zelf: het beoordelen van leraren is zo complex en dynamisch als het domein van het onderwijzen zelf, dat zich bovendien kenmerkt door verschillende werkcontexten en beroepsinhouden (vgl. bijvoorbeeld een leraar in de basisschool die van veel vakgebieden kennis moet hebben en vooral gericht is op de ontwikkeling van de leerling met een docent in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs die zich heeft gespecialiseerd in één vakgebied en vooral gericht is op beheersing van vakspecifieke kennis en vaardigheden door leerlingen). Kortom, veel valt niet te beoordelen omdat we niet weten op welke wijze dat zou moeten, veel is daarentegen ook wel te beoordelen. Essentieel is dat te beoordelen taken adequate 'samples' zijn die het domein vertegenwoordigen. Daarbij moet in het oog worden gehouden dat naarmate we meer van een docent beoordelen we niet automatisch ook beter beoordelen en dat per definitie de menselijk cognitie beperkt is. Duidelijk is dat we hier met een validiteitsprobleem te maken hebben.

Tegen bovenstaande achtergrond wordt in de Verenigde Staten naarstig gezocht naar alternatieve manieren van beoordeling van leraren. Bij de beoordeling of evaluatie van leraren vanuit een professioneel ontwikkelingsmodel is volgens Wolf het portfolio een zeer geschikt instrument, vooropgesteld dat daarin de eigen praktijk niet zozeer wordt beschreven maar geanalyseerd. Het gaat dan vooral om het realiseren van leerdoelen. Voor strikte evaluatiedoeleinden is het raadzaam de bezwaren die aan portfolio's kleven te onder-

vangen met andere methoden. In dit verband werd ook gewezen op het belang van 'client surveys' als betrouwbare databronnen. Volgens diverse onderzoekers past het gebruik van deze databronnen in het huidige klimaat waarin het leraarsberoep zich bevindt (groter accent op leren, toegenomen klantgerichtheid, meer aandacht voor professionele ontwikkeling e.d.). Ellet, tenslotte, pleitte voor een wel zeer drastische wijziging in de huidige opvattingen over het beoordelen van docenten. Zijn standpunt komt er in het kort op neer dat bij het beoordelen van leraren niet moet worden uitgegaan van het onderwijzen maar van het leren en dat het een illusie is standaarden op klassen los te kunnen laten. Kortom, inzake de beoordeling of evaluatie van leraren is sprake van een toegenomen verscheidenheid in opvattingen. De achterliggende boodschap getuigt echter van eensgezindheid: een rigoureuze toekenning van scores aan leraren heeft geen zin, met de situatie waarin de leraar zich bevindt moet rekening worden gehouden, beoordeling moet plaatsvinden op basis van voor het domein representatieve 'samples', de beoordeling is bij voorkeur gebaseerd op gegevens die zijn ontleend aan meerdere instrumenten, en aan de feedback die op basis van de beoordeling tot stand komt moet veel zorg en aandacht worden besteed.

De noodzaak tot het definiëren van de kern van het leraarsberoep en het beoordelen van leraarsbekwaamheden werd nog eens onderstreept in een symposium naar aanleiding van het recent verschenen rapport van de National Commission on Teaching & America's Future. Dit rapport is getiteld 'What matters most: Teaching for America's future'. In het mede op basis van onderzoek tot stand gekomen rapport maakt men zich grote zorgen over de kwaliteit van veel leraren en lerarenopleidingen. Hoewel sprake is van grote verschillen tussen staten, is er in de Verenigde Staten geen sprake van een werkelijk systeem op basis waarvan leraren worden gerecruteerd en voorbereid op hun beroep en op basis waarvan zij zich verder kunnen professionaliseren. De aanbevelingen die de genoemde commissie doet liggen in het verlengde van deze constatering. Veel aandacht gaat daarbij uit naar het accrediteren van lerarenopleidingen (gebaseerd op het werk van de National Council for Accreditation of Teacher

Education, NCATE), het verstrekken van licenties aan beginnende leraren (gebaseerd op het werk van de Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC) en het certificeren van reeds in het onderwijs werkzame leraren (gebaseerd op het werk van de National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS). In toenemende mate wordt het belangrijk gevonden dat de opleiding en verdere professionalisering van leraren zijn gebaseerd op gedeelde opvattingen over voor leraren essentiële kennis, vaardigheden en 'commitments'. In het algemeen blijkt hier geen weerstand tegen te bestaan, wel tegen een gedetailleerde opsomming van wat leraren moeten kennen en kunnen en de vertaling daarvan in een simpel scoringssysteem aan de hand waarvan leraren beoordeeld worden.

Aan deze kroniek werkten mee: *I. Bakkenes, D. Beijaard, B.P.M. Creemers, H.P.J.M. Dekkers, M.L. Krüger, R.R. Meijer, B. van Oers, J. Terwel en N. Verloop*

De eindredactie werd verzorgd door
N. Verloop