

# Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding

N. Verloop en Th. Wubbels

## Samenvatting

In dit artikel komt een viertal recente ontwikkelingen op het terrein van onderzoek naar de opleiding en het functioneren van leraren aan de orde. Eerst wordt ingegaan op de recente belangstelling voor de zogenaamde praktijkkennis van docenten. Het gaat daarbij om inzichten en vaardigheden die de docent gedurende zijn beroeps carrière heeft verworven en die in belangrijke mate het handelen sturen. Er wordt ingegaan op een aantal essentiële kenmerken van praktijkkennis en er worden enkele kritische kanttekeningen geplaatst.

Bij de drie andere ontwikkelingen die behandeld worden, wordt niet alleen het betreffende onderzoek besproken, maar wordt eveneens een verband gelegd met recente beleidsontwikkelingen. Eerst wordt ingegaan op het onderzoek naar Professional Development Schools, waarbij de school een zeer centrale rol krijgt toebedeeld in de opleiding van leraren. Er wordt aandacht geschonken aan de voorwaarden waaronder dergelijke initiatieven meer of minder succesvol zijn.

In de Verenigde Staten is nogal wat ervaring opgedaan met alternatieve wegen voor bevoegdheidsverklaring van docenten. Het onderzoek naar de kwaliteit en de effecten van dergelijke programma's passeert de revue. Ook hier wordt ingegaan op de voorwaarden waaronder dergelijke aanpakken succesvol kunnen zijn.

Ten slotte wordt een aantal recente ontwikkelingen besproken op het terrein van docentbeoordeling.

## Inleiding

In deze bijdrage worden enkele ontwikkelingen besproken in het onderzoek dat met name in de Verenigde Staten op het gebied van de leraar, het lesgeven en de opleiding van leraren wordt uitgevoerd. Het is niet de bedoeling om

een uitputtend overzicht te geven. Wel zal worden gepoogd om in een onderlinge samenhang die ontwikkelingen te presenteren die vanuit de Nederlandse context van belang zijn. Die context wordt gevormd door ernstige kritiek op de kloof tussen theorie en praktijk zoals die onder meer door de visitatiecommissie van de lerarenopleiding voor het basisonderwijs is verwoord, de pogingen om het leraarschap aantrekkelijker te maken en de ideeën die in dat kader zijn gelanceerd voor een veel sterker in de schoolpraktijk geplaatste lerarenopleiding. Een nauw met dit laatste aspect verbonden element vormt de gedachte scholen een grotere rol te geven bij het beoordelen van de bekwaamheid van leraren, een controversieel element in de plannen van de Commissie Toekomst Leraarschap (CTL, 1993).

Op drie gebieden zijn gegevens voorhanden die van direct belang zijn voor de genoemde context. In Amerika worden op dit moment vele experimenten uitgevoerd met zogenaamde 'Professional Development Schools', waarin de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd wordt via gezamenlijk onderzoek en een door de school en opleidingsinstituut gedeelde verantwoordelijkheid voor de opleiding. Deze ontwikkeling kan gezien worden als een poging om theorie en praktijk in de lerarenopleiding sterker met elkaar te verbinden. Verder zijn er langzamerhand redelijk wat ervaringen opgedaan met opleidingsvarianten die voornamelijk in de school plaatsvinden, de zogenaamde alternatieve opleidingswegen. Via dergelijke wegen werden leraren in de jaren tachtig, in het begin soms met zeer beperkte stoomcursussen, voor de klas gezet om het vak in de praktijk te leren. Nu ontstaan er in-service opleidingsvarianten waarin het opleidingskarakter veel meer wordt benadrukt. Een essentiële schakel in een stelsel waarin de school een belangrijke rol speelt in het opleiden van leraren is een adequaat beoordelingssysteem. Op dat gebied worden wat onderzoek betreft in-

middels de eerste voorzichtige schreden gezet. Voor alle drie genoemde gebieden, maar met name voor de theorie-praktijkkoppeling is het van groot belang om over een praktijkrelevante kennisbasis te beschikken over het onderwijzen door leraren. In het onderzoek rond leraren heeft zich in het einde van de jaren zeventig en het begin van de jaren tachtig een zogenaamde cognitieve wending voorgedaan. Was daarvoor leraarsgedrag het centrale onderwerp, daarna ontstond veel meer belangstelling voor cognitieve processen bij leraren. Nu, in het midden van de jaren negentig, heeft de praktijkkennis van leraren de volle aandacht van de onderzoeksgemeenschap. Een van de interessante aspecten daarvan is dat de koppeling tussen theorie en praktijk er door in een nieuw perspectief komt te staan. Intensieve samenwerking tussen onderzoekers en leraren is nodig om inzicht te krijgen in de praktijkkennis van leraren die hen in hun dagelijks functioneren leidt bij de talloze bewuste en onbewuste beslissingen die ze nemen. Dergelijke kennis is essentieel voor bijvoorbeeld een adequaat beoordelingssysteem en samenwerking met scholen is nodig om die kennisbasis verder te ontwikkelen. Dit overzicht begint met het onderzoek naar deze praktijkkennis van leraren als een onderzoeksgebied dat in zekere zin voorwaardelijk is voor de drie andere onderwerpen.

## 1 Praktijkkennis

### 1.1 Historische context

De laatste jaren is een toenemende belangstelling waarneembaar voor 'craft knowledge' of 'praktijkkennis' van leraren. Het daarmee aangeduide fenomeen is in de literatuur allerminst eenduidig gedefinieerd. Het kan nog het best worden begrepen door het in een historisch perspectief te plaatsen. In de Inleiding is reeds de 'cognitieve wending in het onderzoek naar het functioneren van de leraar' genoemd. Voor zover het daarbij ging om meer algemene cognities of cognities tijdens de planningsfase was het in kaart brengen van leraar-cognities relatief eenvoudig, vergeleken bij het onderzoeken van cognities tijdens het lesgedrag zelf (Verloop, 1989). Er ontstond een bont palet aan onderzoeksbenaderingen, veelal gebaseerd op

reeds langer bestaande onderzoekstradities, zoals die van de schematheorie (Leinhardt & Greeno, 1986) of die van de 'decision making' (Shavelson & Stern, 1981).

Gaandeweg ontstond, analoog aan de ontwikkeling met betrekking tot het lesgedrag in de daaraan voorafgaande periode, een beter inzicht in allerlei cognitieve aspecten van het functioneren van de leraar (Clark & Peterson, 1986). Er was eenstemmigheid over het feit dat, om recht te doen aan het functioneren van de leraar als professional, niet alleen bij het betreffende onderzoek beide componenten een plaats zouden moeten hebben, maar ook dat bij training en andere interventies met beide componenten rekening gehouden moest worden. Een fel debat ontstond vervolgens over de vraag in welke mate de inzichten die met betrekking tot de cognitieve aspecten van het functioneren van docenten verworven waren, nu ook een prescriptieve waarde zouden moeten krijgen in de lerarenopleidingen (Floden & Klinzing, 1990; Lampert & Clark, 1990). Meer in het algemeen zou men met betrekking tot onderzoeksgegevens, over zowel gedrag als cognities, een onderscheid kunnen maken tussen het gebruiken van deze gegevens voor ofwel directe sturing van het handelen van de leraar (Gage, 1985) ofwel het vergroten van het inzicht van de leraar in datgene wat zich in de les-situatie afspeelt, waarbij in het midden wordt gelaten of zich dat al direct vertaalt in ander gedrag (Fenstermacher, 1986). In het eerste geval richt men zich vooral op de verandering van het gedrag (vergelijk bijvoorbeeld de micro-teaching aanpak), in het tweede geval op de verandering in de percepties of schemata van de leraar.

### 1.2 De essentie van praktijkkennis

Gemeenschappelijk in de tot nu toe besproken benaderingen is dat men ervan uitgaat dat er bepaalde externe informatiebronnen (i.c. de onderwijswetenschappen) beschikbaar zijn die van nut zijn voor de leraar. De aard van deze 'knowledge base' (Reynolds, 1989) kan weliswaar meer gedragsmatig of meer cognitief van aard zijn, en variëren van 'prescriptie' tot 'verheldering', het gaat steeds om iets wat de docent als het ware van buitenaf wordt aangeleerd.

De laatste jaren ontmoet de zojuist aange-

duide gang van zaken steeds meer kritiek. Men wijst erop dat er weliswaar sprake is van een bepaalde, door de onderwijswetenschappen gedefinieerde, kennisbasis die van enig nut is voor het functioneren van de leraar, maar dat het functioneren van docenten in praktijksituaties nog door tal van andere zaken gestuurd wordt dan door kennis en inzichten uit deze 'body of knowledge'. Met name ontwikkelen leraren, evenals overigens andere beroepsbeoefenaars, een grote hoeveelheid vaardigheden en inzichten die nergens expliciet worden gecodificeerd en waarvan veelal de betreffende beroepsbeoefenaars zich ook maar ten dele bewust zijn. Deze inzichten en vaardigheden, die in de Angelsaksische literatuur als 'craft knowledge' worden aangeduid, bepalen in sterke mate het handelen van de leraar in de klas. Zij zijn te beschouwen als de in de loop der jaren geaccumuleerde kennis zoals die in en op grond van praktijksituaties is verworven. In de literatuur wordt ook wel gesproken van 'practical knowledge' (Dick, 1992), 'wisdom of practice' (Shulman, 1986), 'personal knowledge' (Clandinin & Conelly, 1987) of 'praktijkkennis' (Verloop, 1991).

Bij hun definiëringen van hetgeen precies onder 'craft knowledge' verstaan moet worden refereren vrijwel alle auteurs aan het werk van Schön (1983, 1987, 1991), die betoogde dat bij het handelen van professionals weliswaar sprake is van een hoeveelheid 'toepasbare kennis' maar dat dit allerminst resulteert in regelgeleid gedrag waarbij de professional, gegeven het complex van omstandigheden en variabelen, min of meer eenduidig zou kunnen bepalen wat in die situatie juist of onjuist is. Tegenover dit principe van 'technische rationaliteit' stelt Schön het principe van 'reflection-in-action', het denken van de professional tijdens het professioneel handelen, waarbij als het ware een voortdurende dialoog met de (steeds mee-veranderende) situatie wordt gevoerd. Een situatie die zich zeker niet als een duidelijk vooraf definieerbare probleemsituatie voordoeft. Integendeel, vaak is juist het definiëren van het probleem één van de meest lastige taken waarvoor de professional zich gesteld ziet.

Sommige auteurs beschouwen de toememende aandacht voor praktijkkennis als zo belangrijk dat zij spreken van een 'alternative conception of knowledge' (Grimmett & Mac-

Kinnon, 1992) en deze benadering in de toekomst op gelijke voet willen plaatsen met de meer ingeburgerde kennis-benaderingen als de positivistische en interpretatieve (Tom & Valli, 1990). Duidelijk is ondertussen wel dat de doorsnee leraar (en lerarenopleider) zich in zijn gedrag in sterke mate laat leiden door deze praktijkkennis-benadering. Intuïtief gaat de doorsnee leraar ervan uit dat de meest essentiële vaardigheden in specifieke praktijksituaties worden verworven (Tom & Valli, 1990). Opmerkelijk is overigens dat in de onderwijspsychologie al enige tijd een opvallende belangstelling aanwezig is voor het situatiespecifieke karakter van kennis(verwerving) (Brown, Collins & Duguid, 1989). Met de toenemende aandacht in het docentonderzoek voor de cruciale rol van de praktijksituatie voor het ontstaan van kennis en vaardigheden sluit dit onderzoek direct aan bij de recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leren in het algemeen, waarbij leerprocessen opgevat worden als kennis-constructieprocessen binnen een bepaalde context, in plaats van als het verwerven van abstracte kennis die vervolgens ergens kan worden toegepast (Resnick, 1987).

Bij het zoeken naar de essentie van de praktijkkennis van de leraar is tot nu toe veelal te rade gegaan bij de kenmerken van expertgedrag bij andere beroepen. De algemene kenmerken van expert-gedrag, zoals 'chunking' en dergelijke zullen ongetwijfeld ook op het gedrag van docenten van toepassing zijn, maar ze leveren op zich nog niet zoveel inzicht in dit gedrag op. Het onderzoek naar expert-leraren heeft een aantal regelmatigheden opgeleverd die in het licht van algemene expert-kenmerken geïnterpreteerd kunnen worden. Dergelijke gegevens hebben betrekking op de diepere kennisstructuren bij experts (Peterson & Comeaux, 1987; Needels, 1991), het sneller herkennen van een lesfragment als 'typisch voor' een bepaalde lessituatie (Doyle, 1990), het frequenter voorkomen van routines bij experts, en dergelijke.

Een andere benadering voor het lokaliseren van praktijkkennis is via het in kaart brengen van diverse vormen van kennis en inzicht die in de beroepssituatie aan de orde zijn. Zo geeft Shulman (1986) aan dat men naast vakkennis, curriculaire kennis en pedagogisch-didactische kennis moet beschikken over 'pedagogical

content knowledge' (die betrekking heeft op de didactisch adequate representatie van de vakinhoud) en dat in elk geval op dit terrein sprake is van praktijkkennis

Een verhelderende aanduiding van het 'gebied' waarin praktijkkennis gezocht moet worden geeft Kennedy (1992; zie ook Kennedy, 1987). Zij onderscheidt een viertal 'forms of expertise' die in elk beroep relevant zijn. Ten eerste een aantal technische vaardigheden. Zo moet een arts in staat zijn een wond te verbinden of een leraar in staat zijn een wiskundeopgave uit te leggen. Ten tweede moet men in staat zijn begrippen, regels en theorieën op de juiste wijze toe te passen in de eigen beroepssituatie. De derde vorm van expertise heeft betrekking op het kritisch kunnen analyseren van een situatie. Dit is bijvoorbeeld aan de orde als een advocaat nadenkt over de vraag welke jurisprudentie van toepassing is bij een bepaalde zaak of wanneer een leraar nadenkt over mogelijke oorzaken en remedies bij bepaald probleemgedrag van een leerling. Het gaat daarbij om een ingewikkeld afwegingsproces waarbij de beroepsbeoefenaar zowel zijn beroepsmatige inzichten als de concrete situatie betreft. Het komt naar ons idee dicht in de buurt van hetgeen door Schön (1987) 'reflection-on-action' wordt genoemd. De vierde vorm van expertise wordt door Kennedy aangeduid als 'deliberate action'. Ook hier gaat het om een complexe, niet-eenduidige interpretatie van de situatie. Echter, hier is niet alleen het analyseren van de situatie aan de orde, maar dient er ook (en wel tegelijkertijd) actie ondernomen te worden. Essentieel is bovendien dat, afhankelijk van de ontwikkelingen in de situatie zelf, zowel de overwegingen als de activiteiten van de beroepsbeoefenaar nog gaandeweg bijgesteld kunnen worden. Deze laatste vorm van expertise komt globaal overeen met hetgeen door Schön (1987; 1991) 'reflection-in-action' is genoemd.

Van belang is nu om vast te stellen dat vooral bij de als derde en vierde genoemde vormen van expertise geen algemene gedragsregels te formuleren zijn. Wat adequaat is wordt bepaald door de situatie, het te bereiken doel, de specifieke kenmerken en historie van de betrokkenen, de specifieke deskundigheden en ervaringen van de beroepsbeoefenaar, toevallige kennis van details van de lokale omstan-

digheden en dergelijke. Juist bij deze twee vormen van expertise is de praktijkkennis van de beroepsbeoefenaar in het geding.

Het moge duidelijk zijn dat het begrip 'craft knowledge' of 'praktijkkennis' op dit moment zeker nog niet eenduidig is gedefinieerd. Op dit moment kunnen nog slechts in globale zin de gebieden aangeduid worden waarin (elementen van) praktijkkennis aan de orde zijn. Wel kan uit het voorafgaande inmiddels een aantal karakteristieken worden afgeleid.

Zo is het duidelijk dat het niet gaat om simpele als-dan-regels, maar om op ervaringen gebaseerde procedurele kennis. Wanneer leraren over die kennis spreken gebeurt dit vaak in de vorm van verhalen, metaforen, praktische regels, principes en gewoonten (Connelly & Clandinin, 1985). Verschillende auteurs gebruiken het begrip 'images' om naar dit type kennis te verwijzen. Volgens Korthagen (1993) kunnen dergelijke beelden het best worden gekarakteriseerd als een 'Gestalt', omdat dit niet alleen verwijst naar een mentale afbeelding, maar naar een geheel van persoonlijke ervaringen dat iemand ten aanzien van een bepaalde situatie heeft.

Toegepast op het leraarschap kan bovendien geconstateerd worden dat het weinig zinvol is van 'praktijkkennis' in algemene zin te spreken. De al genoemde verwantschap met Shulmans begrip 'pedagogical content knowledge' maakt duidelijk dat praktijkkennis in de regel vakgebonden van aard zal zijn. Daarnaast ligt het voor de hand dat ook de leeftijd van de betreffende leerlingen in sterke mate een stempel zal drukken op de aard van de praktijkkennis die in een bepaalde situatie aan de orde is. Ten slotte is het duidelijk dat, gezien het feit dat praktijkkennis ook op de overwegingen en denkprocessen van de leraar betrekking heeft, het onderzoek naar 'craft knowledge' van docenten nooit alleen gedragsonderzoek kan zijn, maar altijd een cognitieve component zal kennen.

In de meeste onderzoeken naar praktijkkennis die tot nu toe zijn uitgevoerd zijn vrijwel alle hier genoemde kenmerken terug te vinden. In plaats van de context zo veel mogelijk uit te schakelen respectievelijk onder controle te houden, wordt in dergelijk onderzoek getracht zoveel mogelijk aspecten van deze context mee

te nemen. Dit heeft uiteraard gevolgen voor zowel het type onderzoek dat men doet als voor de kern-concepten (zoals metaforen, 'images' e.d.) waarin het te onderzoeken fenomeen wordt beschreven.

### 1.3 Kritische kanttekeningen

De eerste kritische kanttekening bij (het onderzoek van) het fenomeen praktijkkennis is op zich niet inherent aan dit fenomeen. Het hangt samen met het gegeven dat, zoals uit de voorgaande sub-paragraaf al bleek, het hier om een betrekkelijk onontgonnen gebied gaat, waarbij vooral van kwalitatieve onderzoeksmethoden gebruik wordt gemaakt. Het ontbreken van strenge methodologische regels blijkt momenteel een enorme produktie aan dubieus 'onderzoek' naar praktijkkennis op te leveren. Vaak blijkt een dergelijk onderzoek uit niet veel meer te bestaan dan uit ellenlange citaten uit protocollen van docenten, gelardeerd met commentaar van de onderzoeker. Rechtvaardiging van een dergelijke werkwijze vindt men dan in de stelling dat niet gestreefd wordt naar generaliseerbare kennis, maar naar een zo indringend mogelijke beschrijving van een unieke situatie. Deze laatste stelling (die in zijn algemeenheid vanzelfsprekend ook uit vroegere methodologische discussies bekend is) vormt hier een alibi voor het volledig loslaten van welke systematiek dan ook. De stelling op zich duikt in verschillende varianten op. Niet alleen wordt gesteld dat het afzien van het streven naar generaliseerbare kennis en het beschrijven van de individuele docent als bron van informatie de docent de zeggenschap over de eigen beroepsituatie teruggeeft ('empowerment'; vgl. Elbaz, 1983), ook wordt gesteld dat door het unieke, ideosyncratische karakter van praktijkkennis het verkrijgen van generaliseerbare kennis principieel onmogelijk is (Connelly & Clandinin, 1985). Het praktisch handelen van de docent is hiermee gekarakteriseerd als intuïtief en ongrijpbaar, behalve voor bijvoorbeeld (auto)biografische technieken. Door de meeste auteurs wordt een dergelijke stellingname krachtig verworpen, dit ondanks het feit dat er wellicht bepaalde aspecten van praktijkkennis zijn die aan een dergelijke beschrijving voldoen. Zo stelt Doyle (1990) dat het mogelijk moet zijn om binnen bepaalde typen contexten regelmatigheid en patronen in de praktijk-

kennis van docenten te ontdekken.

Een principieel bezwaar tegen het tot uitgangspunt nemen van praktijkkennis bij het onderzoek naar leraarsgedrag betreft het feit dat deze praktijkkennis voor een belangrijk deel de gevestigde opvattingen en tradities in het beroep zal weerspiegelen en bijgevolg sterk conservatief van aard zal zijn (Kirk, 1986). Deze kritiek is overigens verwant aan de kritiek die al jarenlang te horen is op de rol van de mentor bij de begeleiding van aanstaande leraren op de stageschool, namelijk dat deze de aanstaande leraar er slechts toe aanzet zich zo snel en geruisloos mogelijk aan de bestaande praktijk aan te passen (Calderhead, 1987). Sommige auteurs noemen daarnaast ook nog de verwerpelijke, anti-wetenschappelijke kennisopvatting die aan praktijkkennis inherent is (Gage 1985).

### 1.4 Conclusie: Praktijkkennis en de opleiding van leraren?

Bij de vraag welke rol praktijkkennis zou moeten of kunnen spelen in de opleiding van leraren is uiteraard de opvatting die men heeft over de aard van praktijkkennis relevant. Het meest elementaire niveau betreft het in aanraking brengen van de aanstaande leraar met de praktijkkennis van individuele beroepsbeoefenaars, bijvoorbeeld door middel van biografieën of cases (vgl. Kagan, 1993). Wanneer men echter van mening is dat in de praktijkkennis van docenten bepaalde regelmatigheden te ontdekken zouden moeten zijn, zou dit kunnen leiden tot het op systematische wijze codificeren van dergelijke kennis en het aanbieden van deze kennis aan de aanstaande leraar, analoog aan het aanbieden van andere onderwijskundige of vakdidactische kennis (Verloop, 1991; vgl. Grimmitt & MacKinnon, 1992). Hoewel de onderwijspraktijk bij uitstek de plaats is waar praktijkkennis zich zal manifesteren betekent dit nog niet dat een simpel pleidooi voor 'meer praktijk tijdens de opleiding' voor de hand ligt. Nog afgezien van de kritiek die in algemene zin op de rol van de mentor geformuleerd kan worden (zie vorige sub-paragraaf) geldt dat lang niet alle mentoren zonder meer in staat zullen zijn hun praktijkkennis voor de aanstaande leraar te expliciteren. Op dit moment blijken nabesprekingen van lessen op de stageschool veelal op zeer globaal, niet-analytisch niveau te

verlopen (McNergney & Francis, 1986, geciteerd bij Kennedy, 1992). Het lijkt dan ook wat naïef om, zoals bijvoorbeeld Dick (1992) doet, zonder meer uit te gaan van de 'reflective capability' van de mentoren op de stagescholen. Het lijkt eerder zo te zijn dat het expliciteren en voor de aanstaande leraren inzichtelijk maken van praktijkkennis een vaardigheid is die moet worden geoefend en aangeleerd. Op dit moment is nog niet te zeggen wat hiervoor de meest bruikbare procedures zijn. Wel is duidelijk dat aan dergelijke mentoren hoge eisen gesteld worden, zowel wat de genoemde vaardigheden betreft als wat betreft het vermogen hun praktijkkennis te relateren aan algemene theoretische inzichten. Het eenvoudigweg confronteren van beginners met 'eindprodukten' (in 'verkorte', niet-geëxpliciteerde vorm) van ervaren leraren werkt vaak eerder verwarrend dan verhelderend (Borko, 1989). Een intensieve samenwerking tussen lerarenopleiding en praktijkschool, waarbij de mentor daadwerkelijk de rol van mede-opleider vervult, is hier vereist (Kagan, Freeman, Horton & Rountree, 1993; Corney, 1993). De professionele ontwikkelingscholen die in de volgende paragraaf besproken worden, kunnen gezien worden als een poging daartoe.

## 2 Professionele ontwikkelingscholen

In de literatuur op het gebied van de lerarenopleidingen komen we sinds het midden van de jaren tachtig steeds vaker de term 'Professional Development School' (PDS) tegen. Het 'Handbook of Research on Teacher Education' (Houston, 1990) wijdt er een hoofdstuk aan (Stallings & Kowalski, 1990) en in 1992 verscheen er een themanummer van het 'Journal of Teacher Education' over dit fenomeen. In het betreffende hoofdstuk van het 'Handbook' vinden we nog relatief weinig verwijzingen naar de specifieke term 'Professional Development School'. In plaats daarvan beschrijft het hoofdstuk vooral de oudere vormen ervan zoals de laboratoriumschool. De echte proliferatie van de term PDS is ontstaan door het tweede rapport van de Holmes Group (1990) 'Tomorrow's Schools, Principles for the Design of Professional Development Schools'. Derge-

lijke scholen worden in een eerder rapport van de Holmes Group (1986) beschreven als instituten met een karakter analoog aan dat van universitaire (opleidings)ziekenhuizen. Ze brengen leraren en schoolleiders aan de ene kant en universitaire medewerkers aan de andere kant bij elkaar in een bondgenootschap dat het leren en onderwijzen van de studenten in de lerarenopleiding en het leren van de leerlingen in school moet verbeteren. Professionele ontwikkeling van onderwijsgevenden en de relevantie voor de praktijk van het werk van lerarenopleiders zou kunnen worden bevorderd doordat overleg over leerproblemen ontstaat, en door het gezamenlijk verzorgen van onderwijs, het uitvoeren van onderzoek en het begeleiden en superviseren van aanstaande leraren.

### 2.1 Uitgangspunten

Om dat doel te bereiken dienen volgens de Holmes groep zes principes ten grondslag te liggen aan een PDS. In dergelijke scholen moet onderwijzen en leren in het teken staan van begrijpen. Er moet een lerende gemeenschap worden gevormd en de school moet beogen onderwijskundige en sociale drempels als gevolg van maatschappelijke ongelijkheid te slechten. Leraren, schoolleiding en opleiders in een PDS zijn gezamenlijk opgenomen in een proces van voortdurend leren. Langdurige onderzoekspanningen zijn in en rond de PDS aanwezig en ten slotte moeten nieuwe organisatorische kaders als uitvloeisel van de voorgaande principes worden ontwikkeld (Holmes Group, 1990).

Het rapport presenteert geen expliciete theoretische basis voor deze principes. Dit is een gevolg van de wijze waarop de Holmes groep te werk gaat. Zij brengt in seminars deskundigen bijeen om op basis van hun meningen tot aanbevelingen te komen. Daarin spelen uiteraard theoretische noties mee, maar ze worden eclectisch vertaald in praktische aanwijzingen.

De theoretische basis van de door de Holmes groep voorgestane ontwikkeling is te vinden in een systeembenadering van onderwijsinnovatie en deze staat verder vrij los van theorie-ontwikkeling op het gebied van onderwijzen en leren of van de lerarenopleiding. In deze systeemopvatting wordt ervan uitgegaan dat een lerarenopleiding slechts goed kan zijn

wanneer ze wat het schoolgedeelte betreft plaats vindt in een uitstekende school en dat zo'n school alleen maar kan bestaan als de leraren een uitstekend opleidingsprogramma doorlopen hebben. Alle delen van het systeem moeten verbeteren om het systeem als geheel te verbeteren. Brennan en Simpson (1993) voegen aan de kenmerken van de PDS een kenmerk van het samenwerkingsverband tussen PDS en opleidingsinstituut toe dat van essentieel belang is voor het slagen van dergelijke samenwerkingsverbanden: Ze moeten gekenmerkt worden door strikt wederzijds gelijkwaardige relaties (vergelijk Clift & Say, 1988).

## 2.2 Historie

De drie doelen van een PDS (professionele ontwikkeling van leraren, opleiding van beginnende leraren, verbetering van onderwijs door onderzoek) hebben al een lange historie. Historisch gezien gaat het idee van de PDS in ieder geval terug tot Dewey (zie Winitzky, Stoddart & O'Keefe, 1992) die laboratoriumscholen nastreefde op universiteitsterreinen. Dergelijke scholen moesten gezamenlijk door de lerarenopleiding en de schoolbesturen worden bestuurd en dienden zowel een plek te zijn om onderzoek te doen als om nieuwe leraren op te leiden. Via het geven van een goed voorbeeld en begeleiding door ervaren leraren aan startende docenten hoopte Dewey betere nieuwe leraren op te leiden (Dewey, 1896 aangehaald in Brennan & Simpson, 1993). Onderzoek laat zien (Stallings & Kowalski, 1990) dat in dergelijke scholen onderzoek niet van de grond kwam door de zuigende werking die uitging van de praktijk van het onderwijzen en het opleiden van leraren. Verder stemden de verwachtingen en waarden van de opleidingsinstututen en de scholen te weinig overeen. Winitzky et al. (1992) brengen drie hypothesen naar voren voor het mislukken van de pogingen: gebrek aan ondersteuning door onderzoek, een te sterk top-down karakter van de invoeringsstrategie die bovendien te veel alleen gericht was op de individuele leraar. De door de Holmes groep gepropageerde eerder genoemde systeembenadering probeert tegemoet te komen aan het probleem dat in de laatste hypothese wordt genoemd.

## 2.3 Onderzoek

Er wordt nu behoorlijk wat onderzoek rond de invoering van professionele ontwikkelingscholen uitgevoerd. Dit onderzoek richt zich op de innovatiestrategische aspecten ervan. Voorbeelden van dergelijk onderzoek zijn beschreven door Haymore Sandholtz en Merseth (1992), Rushcamp en Roehler (1992), Zimpher (1990) en Dixon en Ishler (1992). Het betreft over het algemeen gevalbeschrijvingen, verkregen via naturalistisch onderzoek, over de implementatie van samenwerkingsrelaties tussen lerarenopleidingsinstituut en school. Daarbij wordt gebruik gemaakt van onder meer (participerende) observatie, interviews en documentenanalyse. Veelal gaat het om verslagen van opleiders van pogingen aan hun eigen opleidingsinstituut tot de ontwikkeling van een of meer professionele ontwikkelingsscholen te komen. Er worden in de resultaten uitspraken gedaan over de stadia in de ontwikkeling van de samenwerkingsrelatie, weerstanden tegen de invoering, succesfactoren, etc.

Wanneer het onderzoek kritisch wordt bekeken valt op dat het, enkele uitzonderingen daargelaten (bijv. Stallings, Bossung & Martin, 1990), methodologisch zwak is uitgevoerd. Bijvoorbeeld gaat het veelal om uitsluitend interne evaluatie en wordt het verzamelen en het verwerken van gegevens zeer beperkt of niet verantwoord. Verder valt het gebrek aan scherpe operationalisering en kritische distantie op. Alle onderzoekers omarmen het idee van de PDS, maar geven er vervolgens behoorlijk verschillende interpretaties aan. Aan het einde van de schaal staat een invulling waarbij het om niet veel meer gaat dan een school die relatief veel studenten van een lerarenopleiding een begeleide stageplek biedt (bijv. George Mason University, zie The Holmes Group Forum, 1991). Aan het andere einde gaat het om intensieve samenwerkingsverbanden waarin het onderwijs in de school, de begeleiding van studenten en beginnende leraren en het onderwijs aan het opleidingsinstituut ingrijpend verandert. Dat daarbij, zoals de bedoeling van de PDS is, opleiders en leraren gezamenlijk onderzoeksprojecten uitvoeren is zeer zeldzaam. Wanneer daarvan sprake is lijkt het veelal om een marginaal verschijnsel te gaan. Harris en Harris (1992) rapporteren bijvoorbeeld dat de onderzoekscoördinator in een

school 1 à 2 uur per week voor het onderzoek beschikbaar heeft.

Het gebrek aan kritische distantie blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat niemand zich afvraagt of het opleiden van leraren in dergelijke geselecteerde stagescholen er niet toe zou kunnen leiden dat de afstand tussen theorie en praktijk wordt vergroot. Met praktijk bedoelen we dan de praktijk waar de betreffende leraren na hun opleiding terecht zullen komen. De meeste leraren komen voorlopig natuurlijk in scholen die niet aan deze ontwikkelingen hebben meegedaan. Zij kunnen dan teleurgesteld raken doordat de collegiale ondersteuning daar minder is en doordat leerlingen traditionelere onderwijsvormen gewend zijn dan in de PDS. Door deze omstandigheden wordt het voor leraren een stuk moeilijker dan in een PDS om hun goede bedoelingen te realiseren: een nieuwe vorm van praktijkschok zou aldus kunnen worden geïntroduceerd. Brennan en Simpson (1993) noemen dit verschijnsel als een van de redenen voor het mislukken van de laboratoriumschool van Dewey. Met name waren de leraren die in deze school waren opgeleid onvoldoende voorbereid om met de verschillende typen leerlingen om te gaan: in de laboratoriumscholen kwamen namelijk vooral de leerlingen uit hogere sociale milieus.

Het lijkt nog te vroeg om te pogen resultaten van deze onderzoeken samen te vatten, zeker ook gezien de zwakke methodologische kenmerken ervan. In plaats daarvan geven we als voorbeeld de conclusies van een van de onderzoeken (Rushcamp & Roehler, 1992). Zij suggereren zes factoren die het succes van een PDS bevorderen: Veranderingen in de rollen van de beleidsbepalende groep in de school moeten zorgvuldig worden gevoed; aard, richting en inhoud van de veranderingen in de school moeten van de schoolgemeenschap uit gaan; bij de veranderingen moet van de sterke kanten van de school worden uitgegaan; in de school moet een sfeer van voortdurende groei worden gevestigd; er moet een evenwicht tussen ondersteunende en uitdagende ontwikkelingen worden gevonden en ten slotte dient de schoolgemeenschap de complexiteit van curriculum en instructie te erkennen en aan te grijpen. Hoewel een van de conclusies van dit onderzoek het belang van een benadering vanaf de werkvloer is, blijkt uit het gehanteerde taal-

gebruik dat de onderzoekers het gehele proces toch beschouwen vanuit een optiek waarin opleidingsinstituut en school niet gelijkwaardig zijn. Een dergelijke gelijkwaardigheid is ook volgens Zeichner (1992) een voorwaarde voor het slagen van een Professional Development School. Green, Baldini en Stack (1993) suggereren dat als antwoord op dit probleem aandacht voor de persoonlijke belangen van leraren en lerarenopleiders nodig is. Een dergelijke innovatie slaagt niet wanneer slechts de structurele niveaus en voordelen worden beschouwd. De personen die de samenwerking moeten uitvoeren komen uit verschillende culturen en zullen daarom verschillende belangen hebben die gerespecteerd moeten worden.

### 3 Alternatieve wegen voor bevoegdheidsverwerving

In Nederland heeft de Commissie Toekomst Leraarschap (CTL, 1993) voorgesteld om de toegang tot het leraarschap flexibeler te maken. Onder meer wordt gesuggereerd het voor scholen mogelijk te maken om mensen met een afgeronde academische opleiding of met een hogere beroepsopleiding als leraar aan te stellen zonder dat ze een specifieke leraarsopleiding hebben gevolgd. In de reactie "Vitaal leraarschap" van de minister (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993) op deze (en andere) nota's wordt deze suggestie slechts ten dele overgenomen. Voor dergelijke benoemingen wordt als voorwaarde gesteld dat de kandidaten kunnen aantonen dat zij over bepaalde beroepsbekwaamheden beschikken dan wel dat zij een 'pedagogisch-didactische cursus' gaan volgen naast hun leraarsbaan. De beschikbaarheid van een instrumentarium om de pedagogisch-didactische bekwaamheden van leraren te beoordelen is een essentiële (en voorts nog zwakke) schakel in dit plan. Zowel vanuit de kring van de bonden voor onderwijspersoneel als vanuit de lerarenopleidingen wordt opgemerkt dat deze plannen een terugkeer betekenen naar de periode van voor 1970, toen in het voortgezet onderwijs dergelijke wegen tot het leraarschap ook openstonden.

Er is de laatste tien jaar in de Verenigde Staten heel wat onderzoek gedaan naar het functioneren van certificeringsprogramma's die af-



wijken van het geijkte patroon van een vierjarige opleiding in een instelling voor hoger onderwijs die expliciet bedoeld is om studenten voor te bereiden op het leraarschap. Sinds het begin van de jaren tachtig zijn dergelijke programma's namelijk in de Verenigde Staten in ruime mate ontstaan. Er wordt naar dergelijke programma's verwezen met termen als 'alternative routes', 'alternate certification programs' of 'emergency certification programs'. Ze hebben als belangrijkste kenmerk dat een bevoegdheid wordt verleend buiten de verantwoordelijkheid of met slechts een beperkte verantwoordelijkheid van een lerarenopleidingsinstituut.

### 3.1 Oogmerken van de programma's

Drie redenen worden genoemd voor de ontwikkeling van dergelijke bevoegdheidspaden (zie bijvoorbeeld Darling-Hammond & Goodwin, 1993; Natriello & Zumwalt, 1992; Roth, 1986; Stoddart & Floden, 1990; Zumwalt, 1991). In de eerste plaats dacht men op deze manier iets te kunnen doen aan het tekort aan leraren in met name de exacte vakken. Door deze programma's krijgen studenten de mogelijkheid om pas na een vakstudie te kiezen voor het leraarschap in plaats van aan het begin van hun studie in het hoger onderwijs. De pool om leraren uit te recruteran wordt aldus vergroot.

Verder werd door de voorstanders van alternatieve opleidingswegen geclaimd dat via deze programma's de professionaliteit van het leraarsberoep zou kunnen worden verhoogd door intellectueel meer gétalenteerde studenten voor het leraarsberoep te interesseren. Vrij algemeen heerst de opvatting dat studenten die kiezen voor een lerarenopleiding niet de meest begaafden zijn. Ook zouden de opleidingsprogramma's intellectueel weinig uitdagend zijn en een vrij laag niveau hebben (Sikula & Roth 1984). Door nu uit andere groepen leraren te recruteran zou deze situatie kunnen worden verbeterd. Daarnaast wordt ook in Nederland vaak benadrukt dat via dergelijke toegangsroutes oudere werknemers en mensen die van beroep willen veranderen in het onderwijs een plaats zouden kunnen krijgen (CTL, 1993).

Ten slotte worden de alternatieve wegen naar het leraarschap wel aangeprezen als middel om de koppeling tussen de theorie van de lerarenopleiding en de praktijk van het leraars-

beroep te versterken. Door in een vroeg stadium de (aanstaande) leraren in de schoolpraktijk te brengen wordt luchtfrictieserij in het opleidingsinstituut voorkomen. Bij de eerste alternatieve wegen, die in de Verenigde Staten veelal door de zogenaamde 'school districts' werden opgezet werd de theorie gezien als overbodige ballast en werd expliciet gepoogd om benoembaarheid van leraren te realiseren buiten de bestaande opleidingsinstituten om. Zo kon voorkomen worden dat de nieuwe leraren theorie moesten bestuderen waarvan ze in de praktijk eerder last dan profijt zouden hebben. Tegenwoordig krijgen veel van de alternatieve opleidingswegen veel meer het karakter van een begeleide intrede in het beroep waarbij ook theorie op het opleidingsinstituut een rol speelt (bijvoorbeeld Hawk & Schmidt, 1989; Littleton, Beach, Larmer & Calahan, 1991).

In de Nederlandse discussie vinden wij dezelfde argumenten terug als in de Amerikaanse hoewel niet altijd in dezelfde verhouding. In Nederland speelt wellicht het meest een rol dat de scholen een duidelijker invloed op de beoordeling van de vakbekwaamheid zouden moeten krijgen (CTL, 1993), dan wel dat de beroepsgroep een rol bij de toelating tot die groep zou moeten spelen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993). Dit argument werd in het verleden in de Verenigde Staten weinig gehoord. Tegenwoordig wordt echter ook daar in het kader van de verhoging van de professionaliteit van het leraarsberoep gepleit voor zeggenschap van de beroepsgroep over de bevoegdheidsverklaring (zie Darling-Hammond & Goodwin, 1993). Wanneer men vooral het vergroten van de autonomie van de scholen op het oog heeft wordt meer zeggenschap van scholen over het al dan niet geschikt zijn voor een leraarsfunctie gepleit.

### 3.2 Kenmerken van de programma's

Een groot aantal verschillende opleidingsmodellen valt onder het label 'alternatief programma'. Kenmerkend is dat ze een bevoegdheid verlenen buiten het systeem van hoger onderwijs om. Aanvankelijk betekende dat 'met uitsluiting van de opleidingsinstituten', maar steeds meer worden deze instituten nu bij de uitvoering van programma's betrokken. Veelal krijgen afgestudeerden in een bepaald vak of in het geval van het basisonderwijs met

een bepaalde combinatie van vakken, nu een korte initiële opleiding (twee weken tot zes maanden, soms met enkele lessen schoolpracticum erin) en beginnen ze dan les te geven in een tijdelijk dienstverband als leraar, waarbij zij een of twee jaar begeleid worden.

Wanneer we de omschrijving zo bezien valt de Nederlandse universitaire lerarenopleiding haast onder een dergelijke alternatieve opleidingsweg. Heel duidelijk is dit het geval voor de zogenaamde faciliteitenregeling in Nederland, waarin afgestudeerden in een vak waarin een tekort aan leraren heerst een baan als leraar mogen accepteren voor een beperkt aantal uren. Zij krijgen dan een salaris voor twee maal zo veel uren en dienen met een lerarenopleiding een overeenkomst te sluiten om een opleidingstraject te volgen, waarbij ook een mentor van de school een rol speelt. De oordelen over de kwaliteit van deze opleidingsvorm lopen onder de opleiders sterk uiteen (VSNU 1992a). Sommige van de Amerikaanse programma's (zie Zumwalt, 1991) lijken enigszins op een minder intensieve versie van het model van de reguliere universitaire lerarenopleiding (ULO) met een groepsstage en een individuele eindstage (verg. Hawk & Schmidt, 1989). Vaak is het eerste deel korter dan dat van de ULO's waarin zorgvuldig in een trio- of duostage wordt gebouwd aan het ontwikkelen van vaardigheden. Het tweede deel is veelal aanzienlijk langer dan de ongeveer vier maanden durende zelfstandige individuele eindstage. De recente voorstellen van de VSNU (Commissie Veldhuis, VSNU 1992b) beogen het praktijkdeel van de opleiding aanzienlijk te verlengen. Zo'n periode valt in de Amerikaanse programma's vaak al onder het gedeelte waarin studenten een baan hebben.

### 3.3 Kwaliteit van de programma's

Wat leert het Amerikaanse onderzoek nu over de kwaliteit van dergelijke wegen naar het leraarschap? Wat de resultaten van de alternatieve opleidingsprogramma's betreft lijkt er een verbetering in de tijd op te treden. In het midden van de jaren tachtig werd vaak geconstateerd dat de afgestudeerden een mindere kwaliteit hadden dan regulier opgeleide leraren (zie bijvoorbeeld Evertson, Hawley & Zlotnick, 1985; Hawk, Coble & Swanson, 1985). Nu wordt veeleer gevonden dat de kwaliteit on-

geveer gelijk of in een enkel geval beter is. De oorzaak van die verandering moet waarschijnlijk gezocht worden in de veranderingen in de programma's. Aanvankelijk ging het vaak om programma's waarin leraren bevoegd werden verklaard vrijwel zonder initiële voorbereiding en zonder scholing tijdens het eerste beroepsjaar. Er was ternauwernood sprake van een opleidingsprogramma, terwijl het nu soms gaat om wegen die een zeer uitgebreide opleidingscomponent hebben (bijvoorbeeld Littleton et al., 1991). Zo'n programma omvat een substantiële initiële opleiding en een in-service gedeelte met zowel theorie als praktijkbegeleiding.

De resultaten van vergelijkende onderzoeken zijn echter niet eenduidig. Soms worden verschillen gevonden in het voordeel van afgestudeerden van traditionele (Knight, Owens & Waxman, 1990) en soms van alternatieve programma's (bijvoorbeeld, Littleton et al., 1991; Sandlin, Young & Karge, 1992). Oorzaak van deze verschillen in resultaten zijn de grote verscheidenheid aan alternatieve programma's en ontoereikende onderzoeksmethoden. Bij Sandlin, Young en Karge (1992) ging het bijvoorbeeld om leraren die al twee jaar ervaring elders als leraar hadden opgedaan die werden vergeleken met studenten zonder enige ervaring. Daarmee is een covariaat in het design geïntroduceerd die eigenlijk elke vergelijking onmogelijk maakt. Een volgende oorzaak van deze verschillen in onderzoeksresultaten komt wellicht voort uit de gekozen effectmaten. Het lijkt erop dat de alternatief opgeleide leraren het in de ogen van schoolleiders wel goed doen (bijvoorbeeld, Littleton et al., 1991), hetgeen bevestigd wordt door de scores op managementvaardigheden (Sandlin et al., 1992), maar dat de traditioneel opgeleiden beter presteren wanneer wordt gekeken naar de mate waarin leeromgevingen worden gerealiseerd die het leren van leerlingen bevorderen (bijvoorbeeld Hawk et al., 1985; Knight et al., 1990).

Bij het voorgaande gaat het vaak niet om grote verschillen tussen afgestudeerden. Die worden veeleer gevonden in de typen studenten die op deze verschillende programma's afkomen. Er komen meer manlijke, oudere studenten en studenten uit minderheidsgroepen voor in de alternatieve wegen naar het leraarschap

dan in de reguliere. Deze studenten lijken soms wat minder intrinsiek gemotiveerd voor het leraarschap. Ze zijn veelal van plan om korter leraar te blijven dan de reguliere studenten (Natriello & Zumwalt, 1992). Er zijn aanwijzingen dat dit in de praktijk ook inderdaad gebeurt (Banks & Necco, 1987). Deze aanwijzingen zijn er ook uit ouder onderzoek, uitgevoerd in het beroepsonderwijs waar al veel langer leraren via alternatieve wegen bevoegd worden verklaard (Stoddart & Floden, 1990). Ten slotte laat het onderzoek zien dat er inderdaad extra leraren worden geworven door deze programma's (Kennedy, 1991).

### 3.4 Evaluatie

Het onderzoek biedt weinig aanleiding te veronderstellen dat de alternatieve opleidingsprogramma's de drie doelen die aanleiding waren voor hun ontstaan (vermindering van tekorten aan leraren, vergroting van de professionaliteit van leraren en verkleining van de afstand tussen theorie en praktijk) inderdaad hebben bereikt. In het licht van de doelstelling om zo goed mogelijke leraren voor de klas te krijgen en het leraarschap te professionaliseren zijn de gegevens die in onderzoek over de afgestudeerden van alternatieve programma's zijn verkregen zeker teleurstellend. Ze zijn echter niet onverwacht omdat het vertrouwen in het succes van de alternatieve manieren om leraren bevoegd te verklaren berust op niet realistische aannames. Een eerste aanname is dat een vak kennen en het vak kunnen onderwijzen niet veel van elkaar zouden verschillen. Stoddart en Floden (1990) laten zien dat die aanname niet verdedigbaar is, bijvoorbeeld omdat onderzoek heeft aangetoond dat onderwijzen verschillende andere typen kennis en vaardigheden vereist zoals pedagogische, vakdidactische en groepsdynamische (vergelijk Hermans, 1981). Dezelfde auteurs kritiseren ook de aanname dat onderwijzen vooral geleerd wordt door te doen. Het is duidelijk dat leraren van ervaring leren, maar tevens is het duidelijk dat van ervaring niet alleen positieve dingen geleerd worden. Wubbels (1992) laat bijvoorbeeld zien dat als gevolg van ervaring rigide lesstijlen bij leraren kunnen ontstaan. Wanneer leraren in het begin van hun beroeps carrière pogen om andere dan in de school gebruikelijke lesstijlen te praktiseren kan dat door gebrek aan vaardigheden niet

succesvol zijn. Ze kunnen dit falen dan aan de weerbaarheid van de schoolpraktijk toeschrijven en besluiten zich in het vervolg te beperken tot wat gebruikelijk is. Aldus hebben ze hun gedragsrepertoire sterk ingeperkt. Algemeener is aangetoond dat leraren zich door ervaringen in het begin van hun loopbaan aanpassen aan de heersende praktijk in de school (bijvoorbeeld Zeichner & Tabachnick, 1981) en dat zij geneigd zijn onderwijsvormen die zij als leerling hebben meegemaakt te reproduceren (Lortie, 1975). Dat is op zich niet slecht, maar wanneer nieuwe onderwijsvormen worden nagestreefd dan is het noodzakelijk dat beginnende leraren ook andere invloeden op hun onderwijs ervaren.

Op grond van de kenmerken van programma's die geen leraren van mindere kwaliteit afleveren (bijvoorbeeld Littleton et al., 1991; Hawk en Schmidt, 1989), kan verondersteld worden dat aan verschillende voorwaarden moet worden voldaan willen dergelijke programma's acceptabel zijn. De studenten zowel als de mentoren dienen voldoende tijd voor de opleiding respectievelijk de begeleiding te hebben. De mentoren dienen voor hun taak intensief getraind te zijn. Het programma moet een initiële component bevatten met zowel stage-elementen als instituutselementen en een begeleiding tijdens het eerste zelfstandige lesgeven. Die begeleiding dient zowel een schoolcomponent als een instituutcomponent te hebben. Vaste relaties tussen school en opleidingsinstituut zijn nodig. Er is echter nog heel wat onderzoek nodig om deze veronderstellingen hard te maken.

## 4 Beoordeling van docenten

### 4.1 Context

Naar het zich laat aanzien is er in de naaste toekomst een grotere belangstelling voor beoordeling van docenten te verwachten. Dit hangt samen met zowel een grotere belangstelling voor de kwaliteitsproblematiek in het algemeen als met een toegenomen streven naar erkenning van het leraarschap als professie (en de bijbehorende statusverhoging). De meeste professies kennen een, idealiter voortdurend herhaalde, kwaliteitsbepaling en -bewaking van hun leden, die overigens veelal door de betref-

fende beroepsvereniging zelf plaatsvindt. In deze paragraaf gaan we in op enkele recente ontwikkelingen en perspectieven, met name voor zover deze gevolgen hebben gehad of zullen hebben voor het onderzoek op dit terrein.

In de Verenigde Staten kent men, veel meer dan in de meeste Europese landen, een sterke traditie in het 'meten' van leraarsgedrag, hetgeen nog een extra stimulans heeft gekregen door bezorgde rapporten van enkele prestigieuze commissies (bijvoorbeeld de Holmes Group, 1986) over de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en het docentenkorps in het bijzonder.

Opmerkelijk is echter dat bijvoorbeeld ook in de beleidsreactie van de Nederlandse overheid (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993) op het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) gesproken wordt van een 'beoordelingsstelsel', waarmee moet worden nagegaan of men aan de beroepsvereisten voldoet. Toepassing van dit beoordelingsstelsel is in eerste instantie aan de orde voor degenen die zonder reguliere lerarenopleiding tot het beroep toegelaten willen worden, maar, aldus de beleidsreactie, het kan ook van nut zijn bij de opleiding van leraren en in het loopbaanbeleid van de school.

De variant van leraar-evaluatie die in de jaren tachtig in de Verenigde Staten sterk in opkomst was betrof een, op rigoureuze wetgeving van de afzonderlijke staten gebaseerde, ontwikkeling van een aantal evaluatie-instrumenten voor het observeren van docentgedrag in de klas. Bekend zijn het in Georgia ontwikkelde Teacher Performance Assessment Instrument en het Florida Performance Measurement System (Andrews & Barnes, 1990). Met behulp van deze systemen kan elke les op enkele tientallen criteria worden beoordeeld. De items waarop wordt gescoord zijn niet alleen gebaseerd op 'gezond verstand' maar zijn zoveel mogelijk gebaseerd op onderzoeksgegevens. Met andere woorden, nagegaan wordt of de leerkracht dat gedrag vertoont waarvan uit onderzoek is gebleken dat het tot betere leerling-prestaties leidt. Hoewel deze aanpak zeker een vooruitgang is ten opzichte van de traditionele 'paper and pencil' beoordelingen, zoals die in de National Teacher Examinations worden toegepast, is hierop toch ook fundamentele kritiek

mogelijk. De belangrijkste is wel dat de stelling dat bepaald docentgedrag altijd en onder alle omstandigheden juist wel of juist niet adequaat is, volstrekt onhoudbaar is. De genoemde instrumenten doen met andere woorden geen recht aan het vak-, niveau- en situatie-specifieke karakter van het docentgedrag. Bovendien is uit onderzoek naar leerkracht-cognities duidelijk geworden dat het buiten beschouwing laten van de intenties van de docent vrijwel zeker tot vertekeningen in de interpretaties van dit docentgedrag leidt (Clark & Peterson, 1986).

#### 4.2 Enkele recente initiatieven in de Verenigde Staten

Het *eerste* en wellicht meest opvallende initiatief tot een vernieuwde aanpak in de leraar-evaluatie is die van de Educational Testing Service te Princeton (te vergelijken met het Cito in Nederland), dat tot nu toe de National Teacher Examinations heeft verzorgd. Zij heeft het initiatief genomen tot de ontwikkeling van een geheel nieuw instrumentarium voor het beoordelen van beginnende leraren (The PRAXIS series, als ondertitel aangeduid met 'Professional Assessment for Beginning Teachers'), waarvan ook een observatie-systeem, de 'Classroom performance assessment', deel uitmaakt. Het verschil met de tot nu toe ontwikkelde observatie-instrumenten voor lesgedrag is dat niet 'sec' geobserveerd wordt, maar dat tevens op grond van deze observatiegegevens grondige interviews plaatsvinden met de (aanstaande) leraren. De beoordeling van de betreffende persoon wordt niet simpelweg gebaseerd op het vertoonde gedrag, maar ook op de mate waarin de persoon beschikt over relevante achtergrondkennis en zijn gedrag hieraan kan relateren (Dwyer & Villegas, 1992; zie ook Dwyer, 1993).

Het *tweede* initiatief betreft een groot ontwikkelings- en onderzoeksproject van het Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation (CREATE), aan de Western Michigan University te Kalamazoo. In een aantal meerjarige (zwaar door de federale overheid gesubsidieerde) projecten wordt daar getracht het niveau van de evaluatie van docenten te verbeteren. Zo is er een project gestart dat bruikbare modellen voor het beoordelen van leraren moet opleveren, een project dat

instrumenten moet opleveren voor zelf-evaluatie van leraren, een project voor het identificeren van expert-leraren bij het vak science, een project voor het ontwikkelen van instrumenten voor het beoordelen van schoolleiders, etc. (Wheeler, 1992; Burry-Stock & Oxford, 1993).

Het derde initiatief op dit gebied is afkomstig van de federale overheid. Een van de gevolgen van de conclusies van de, voor een belangrijk deel uit topmanagers uit het Amerikaanse bedrijfsleven bestaande, Carnegie Task Force (Task Force, 1986) was dat de federale overheid een poging in het werk stelde excellente docenten beter te belonen en daarvoor een Commissie in het leven riep: de National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). Het gaat daarbij dus niet om entree-eisen maar om docenten in functie. Los van de vraag naar de wenselijkheid van het belonen van excellente docenten is het werk van deze commissie van belang omdat zij zich uitdrukkelijk ten doel stelde een adequaat evaluatie-instrumentarium voor docenten te ontwikkelen (Baratz-Snowden, 1990). De commissie zelf bestaat voor het grootste deel uit docenten. Zij heeft de mogelijkheid onderzoekers en ontwikkelaars aan bijvoorbeeld universiteiten instrumenten te laten ontwerpen die aan de door haar gestelde eisen voldoen. Als eerste belangrijke principe heeft de commissie bepaald dat niet gezocht zal worden naar algemeen geldende criteria voor 'goed' docentgedrag, maar dat alle instrumenten specifiek zullen zijn naar vakgebied en leeftijdsniveau van de betreffende leerlingen. Een ander belangrijk principe is dat voortdurend met een variëteit aan beoordelingsinstrumenten gewerkt zal worden, zodat het oordeel over een bepaalde persoon nooit op bijvoorbeeld een enkele observatie gebaseerd kan zijn. Ten slotte is bepaald dat de betreffende (inhoudelijke) vakverenigingen van docenten steeds bij de ontwikkeling van de instrumenten betrokken zullen worden. De NBPTS heeft ook een afzonderlijke 'Technical Analysis Group' ingesteld, die door middel van een aantal afzonderlijke projecten de problematiek van de betrouwbaarheid en validiteit (met name de generaliseerbaarheid) van de instrumenten onderzoekt.

Een van de ontwikkelingsprojecten die de NBPTS heeft 'uitgezet' betreft het Teacher Assessment Project aan de Stanford University

(Shulman, Haertel & Bird, 1988; Wilson & Wineburg, 1993).

### 4.3 Aard van de evaluaties

Gemeenschappelijk aan de besproken initiatieven is dat bij deze vormen van evaluatie veel nadrukkelijker dan tot nu toe gebruikelijk was getracht wordt de beroepssituatie te benaderen. De evaluaties vertonen verwantschap met het type beoordeling dat de laatste decennia is beschreven onder de aanduiding 'assessment center methode' (Vlek, 1986; Janse, 1993). Karakteristiek voor deze methode is dat men gedurende een wat langere periode (enkele dagen) probeert door middel van een reeks activiteiten vast te stellen of een persoon geschikt is voor een bepaalde functie, respectievelijk waar precies de lacunes van deze persoon liggen voor een optimale vervulling van die functie. Hieruit blijkt direct al dat men in de eerste plaats gericht kan zijn op ofwel selectie, ofwel, bij een nadruk op het vaststellen van lacunes, op potentieelbepaling. Voorafgaande aan een dergelijke aanpak dient een analyse van de functie te hebben plaatsgevonden, dienen criteria voor het functioneren te zijn vastgesteld en dienen de beoordelaars een training te ontvangen.

Een ander gemeenschappelijk aspect aan de genoemde initiatieven is dat getracht wordt naast gedragsaspecten ook de cognities van de (aanstaande) leraren bij de evaluatie te betrekken, waardoor voorkomen kan worden dat goed werkende en goed gemotiveerde, maar niet 'volgens het boekje' uitgevoerde werkwijzen van de leraar als niet adequaat beoordeeld worden (Berliner, 1990). Door de nadruk die ligt op de authenticiteit van evaluatie-situaties is bovendien de kans gering dat de evaluatie beperkt blijft tot algemene zaken.

Een voorbeeld van een evaluatie-taak (ontleend aan het Teacher Assessment Project) is het volgende:

Een docent krijgt 17 systeemkaarten voorgelegd. Op elke kaart staat een wiskundig begrip. Hem wordt gevraagd deze kaarten zodanig te rangschikken dat zij een logische structuur weergeven. Vervolgens wordt hem gevraagd een achttal kaarten zodanig te rangschikken dat zij een werkbare opbouw van een les weergeven; hij moet daarbij aangeven welke problemen bij de leerlingen te

verwachten zijn en op welke momenten. De evaluator legt vervolgens zelf een aantal kaarten in een bepaalde structuur. De leraar moet gemotiveerd aangeven of deze structuur al of niet in de les onder te brengen is.

Een andere veelgebruikte methode is de zogenaamde 'portfolio'-aanpak (Bird, 1990; zie ook Viechnicki, Barbour, Shaklee, Rohrer & Ambrose, 1993). De leraar wordt dan bijvoorbeeld gevraagd gedurende een aantal weken allerlei materiaal over de eigen activiteiten te verzamelen in een zogenaamde 'portfolio'. Men krijgt een gedetailleerde instructie voor de samenstelling ervan. Het bevat een globaal, schematisch overzicht van hetgeen in die weken in dat vak is behandeld, gebruikte bronnen, kopieën van werkbladen voor de leerlingen, kopieën van leerling-werk, video- en audiotapes van lessen, aantekeningen van observatoren in de klas, een eigen logboek van gebeurtenissen die de leraar zelf opvielen of die hij belangrijk vond, en dergelijke.

#### 4.4 Problemen en mogelijke oplossingen

De problemen die bij de toepassing van de nieuwe vormen van evaluatie aan de orde zijn spitsen zich toe op een tweetal zaken:

*Ten eerste* de problematiek van de specificiteit van de evaluatie-taken. Ook bij de opdrachten uit het Teacher Assessment Project ziet men dat deze, conform de uitgangspunten van de NBPTS, specifiek zijn naar leeftijd en naar lesonderwerp. Ze hebben bijvoorbeeld betrekking op "the teaching of mathematics at the upper elementary level, especially the teaching of fractions", of "United States history at the eleventh grade level, especially the American Revolution and the formation of the new government". De hamvraag is hier natuurlijk of een docent die op een dergelijk betrekkelijk willekeurig onderwerp goed presteert, dit ook op een willekeurig ander onderwerp voor zijn of haar vakgebied zou doen. Met andere woorden, de vraag is in welke mate enkele van dergelijke opdrachten als een 'steekproef' uit het totale domein zijn te beschouwen. Het is niet voor niets dat generaliseerbaarheidsonderzoek een belangrijk onderdeel van het onderzoek van de Technical Analysis Group van de NBPTS uitmaakt. Vooralsnog lijkt dit echter een betere weg dan het weer terugkeren naar de quasi-algemene vaardigheden.

*Ten tweede* ligt er voor leraarsgedrag een enorm probleem bij het vinden van criteria waaraan 'adequaat' gedrag wordt afgemeten, zelfs wanneer men deze adequaatheid flexibel opvat. Hier is in feite de vraag aan de orde naar het beeld dat men heeft van de 'ideale' leraar. Door bijvoorbeeld Zeichner (1983) zijn verschillende oriëntaties beschreven (de leraar als vakdeskundige, als evenwichtige persoonlijkheid etc.). De vraag in dit verband is waaraan we onze criteria ontleen voor het beoordelen van de adequaatheid van het handelen dat de leraar ten toon spreidt.

#### 4.5 Conclusie

De algemene conclusie moet zijn dat deze nieuwe vormen van evaluatie zeker perspectieven bieden voor toepassingen bij leraar-evaluatie. Het probleem van generaliseerbaarheid van de evaluatie-resultaten is in de eerste plaats een empirische vraag die door onderzoek beantwoord zal moeten worden. Vooralsnog is er geen enkele reden om aan te nemen dat hier onoplosbare problemen zullen opdoemen.

De oplossing voor het criteriumprobleem zal wellicht liggen in het kiezen voor een combinatie van criteria, waarbij in elk geval de rol van de beroepsgroep een sterke zal moeten zijn, aangevuld met relevante onderzoeksgegevens en gegevens over expert-gedrag. Een eerste stap lijkt te zijn het activeren en bij de ontwikkelingen betrekken van de relevante beroepsgroepen van leraren. Alleen zo kan gegarandeerd worden dat de voorgestelde procedures te zijner tijd door de betrokkenen zelf worden gedragen. Een belangrijk element lijkt ons vervolgens het verzamelen van onderzoeksgegevens bij expert-leraren. Dit is wellicht de aangewezen weg om de reeds bestaande maar nog nauwelijks gecodificeerde praktijkkennis van leraren (zie paragraaf 1) haar legitieme plaats te geven in het evaluatie-proces.

Het zou aanbeveling verdienen, analoog aan de aanpak in de Verenigde Staten, op een aantal gebieden, bijvoorbeeld verdeeld over primair en secundair onderwijs en over een aantal vakgebieden, verkennende studies uit te voeren waarbij nagegaan wordt of het mogelijk is ook voor de Nederlandse situatie dergelijke instrumenten te ontwikkelen. Omdat ontwikkeling van dergelijk materiaal een betrekkelijk kostbare aangelegenheid is zou het materiaal van

een zodanige aard moeten zijn dat het zowel op de opleiding als daarbuiten gebruikt kan worden. Op de opleiding zou het een rol kunnen vervullen als 'onderwijsmiddel'. Voorwaarde daarvoor is dat het materiaal allerlei gedetailleerde informatie verschaft over de eigen tekorten en potenties en aanwijzingen geeft voor het opheffen respectievelijk verder uitbouwen daarvan. Uit onderzoek is overigens reeds bekend dat tot nu toe de leraren zelf evaluatie-instrumenten vooral waardeerden wanneer deze gericht waren op potentieelbepaling en 'staff development' (Peterson & Comeaux, 1989; Powney, 1991).

## 5 Afsluiting

De conclusies en evaluaties ten aanzien van de afzonderlijke ontwikkelingen zijn in de voorgaande paragrafen reeds gedetailleerd besproken. Meer in het algemeen zijn we van mening dat in het voorgaande ontwikkelingen gepresenteerd zijn die veelbelovend zijn voor de toekomst. Met name denken we dat er op het gebied van de koppeling tussen theorie en praktijk via de in gang gezette onderzoeksrichtingen positieve resultaten verwacht kunnen worden. Het is daarom verheugend dat op de besproken onderzoeksgebieden ook in Nederland activiteit ontplooid wordt of gaat worden. Ten aanzien van de beoordeling van leraren liggen er aanzetten voor onderzoek in Leiden en in Utrecht. De in-service variant van de universitaire lerarenopleiding vormt onderwerp van onderzoek in Groningen. Praktijkkennis is een centraal thema in het onderzoekprogramma van de Leidse universitaire lerarenopleiding en krijgt ook in Utrecht aandacht. Alleen op het gebied van professionele ontwikkelingsscholen is voor zover ons bekend in Nederland (nog) geen onderzoeksinitiatief genomen.

## Literatuur

Andrews, T.E., & Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 569-598). New York: Macmillan.

- Banks, S.R. & Necco, E. (1987). Alternative Certification, Educational Training and Job Longevity. *Action in Teacher Education*, 9 (1), 67-73.
- Baratz-Snowden, J. (1990). The NBPTS begins its research and development program. *Educational Researcher*, 19 (8), 19-24.
- Berliner, D.C. (1990). At-risk and expert teachers: some thoughts about their evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 75-90.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond, *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary schoolteachers* (pp. 241-256). Newbury Park: Sage.
- Borko, H. (1989). Research on learning to teach: implications for graduate teacher preparation. In A.E. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (pp. 69-87). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brennan, S., & Simpson, K. (1993). The Professional Development School: Lessons from the past, prospects for the future. *Action in Teacher Education*, 15 (2), 9-17.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, (1), 32-42.
- Burry-Stock, J.A., & Oxford, R. (1993). *Expert science teaching educational evaluation model (E-STEEM) for measuring excellence in science teaching for professional development*. Paper presented at the conference of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Calderhead, J. (1987). *Cognition and metacognition in teachers' professional development*. Paper presented at the conference of the American Educational Research Association, Washington.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1987). Inquiry into schooling: Diverse perspectives. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 295-313.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986) Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clift, R.T., & Say, M. (1988). Teacher Education: Collaboration or conflict? *Journal of Teacher Education*, 39 (3), 2-7.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief*. Leiden: DOP.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing. (84th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II)* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Corney, G. (1993). Collaboration in teacher education: A British example of shared school-university support for teacher interns. *International Journal of Educational Research, 19*, 719-733.
- Darling-Hammond, L., & Goodwin, A. L. (1993). Progress towards professionalism in teaching. In Cawelti, G. (Ed.) *Challenges and achievements of American education. The 1993 ASCD yearbook* (pp. 19-52). Alexandria: ASCD.
- Dewey, J. (1896). The university school. *University Record, 5*, 417-422.
- Dick, A. (1992). Putting reflectivity back into the teaching equation. In F. K. Oser, A. Dick & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 365-382). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dixon, P. N., & Ishler, R. E. (1992). Professional Development Schools: Stages in Collaboration. *Journal of Teacher Education, 43* (1), 28-34.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Dwyer, C. A. (1993). Teaching and diversity: Meeting the challenges for innovative teacher assessments. *Journal of Teacher Education, 44*, 119-129.
- Dwyer, C. A., & Villegas A. M. (1992). *Guiding conceptions and assessment principles for the Praxis Series*. Princeton: Educational Testing Service.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Everton, C. M., Hawley, W. D., & Zlotnik, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education, 36* (3), 2-12.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp.37-49). New York: Macmillan.
- Floden, R. E., & Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher, 19* (5), 15-20.
- Gage, N. L. (1985). *Hard gains in the soft sciences: The case of pedagogy*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Green, N., Baldini, B., & Stack, W. M. (1993). Spanning cultures: teachers and professors in professional development schools. *Action in Teacher Education, 15* (2), 18-24.
- Grimmett, P. P., & Mackinnon, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education, 18* (pp. 385-456). Washington: AERA.
- Harris, R. C., & Harris, M. F. (1992). Partner Schools: Places to solve teacher education problems. *Action in Teacher Education, 14* (4), 1-8.
- Hawk, P. P., Coble, C. R., & Swanson, M. (1985). Certification: It does matter. *Journal of Teacher Education, 36* (3), 13-15.
- Hawk, P. P., & Schmidt, M. W. (1989). Teacher Preparation: A Comparison of Traditional and Alternative Programs. *Journal of Teacher Education, 40* (5), 53-59.
- Haymore Sandholtz, J., & Merseth, K. K. (1992). Collaborating Teachers in a Professional Development School: Inducements and Contributions. *Journal of Teacher Education, 43* (4), 308-317.
- Hermans, J. J. (1981). *Niet voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Author.
- Holmes Group Forum (1991). *George Mason University, 5* (2), 25.
- Houston, W. R. (Ed.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Janse, N. (1993). De assessment center method. *Gids voor de opleidingspraktijk, 1*, 55, 1-27. Deventer: Kluwer.
- Kagan, D. M. (1993). Contexts for the use of classroom cases. *American Educational Research Journal, 30*, 703-723.
- Kagan, D. M., Freeman, L. E., Horton, C. E., & Rountree, B. S. (1993). Personal perspectives on a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education, 9*, 499-510.
- Kennedy, M. M. (1987). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education, 13* (pp. 133-168). Washington: AERA.



- Kennedy, M. M. (1991). Some Surprising Findings on How Teachers learn to Teach. *Educational Leadership*, 49 (3), 14-17.
- Kennedy, M. M. (1992). Establishing professional schools for teachers. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools* (pp. 63-80). New York: Teachers College Press.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.
- Knight, S. B., Owens, E. W., & Waxman, H. C. (1990). Comparing the Classroom Learning Environments of Traditionally and Alternatively Certified Teachers. *Action in Teacher Education*, 12 (4), 29-35.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9, 317-326.
- Lampert, M., & Clark, C. M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: response to Floden en Klinzing. *Educational Researcher*, 19 (5), 21-23.
- Leinhardt, G., & Greeno, G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Littleton, M., Beach, D., Larmer, B., & Calahan, A. (1991). An Effective University-based Alternative Certification Program: The Essential Components. *Teacher Education and Practice*, 7(1), 37-43.
- Lortie, S. (1975) *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNergney R. F., & Francis, P. (1986). Clinical teacher development revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (3), 197-204.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Vitaal leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Natriello, G., & Zumwalt, K. (1992) Challenges to an alternative route for teacher education. In A. Lieberman (Ed.), *The changing of contexts of teaching* (pp. 95-121). Chicago: The University of Chicago Press.
- Needles, M. C. (1991). Comparison of student, first-year, and experienced teachers' interpretations of a first-grade lesson. *Teaching and Teacher Education*, 7, 269-278.
- Peterson, P. L., & Cameaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3, 319-331.
- Peterson, P. L., & Cameaux, M. A. (1989). *Evaluating the systems: teachers' perspectives on teacher evaluation*. Paper presented at the conference of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Powney, J. (1991). Teacher appraisal: the case for a developmental approach. *Educational Research*, 33, 83-92.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington: National Academy Press.
- Reynolds, M. C. (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- Roth, R. A. (1986). Alternate and alternative certification: purposes, assumptions and implications. *Action in Teacher Education*, 8 (2), 1-6.
- Rushcamp, S., & Roehler L.R. (1992). Characteristics Supporting Change in a Professional Development School. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 19-27.
- Sandlin, R. A., Young, B. L., & Karge, B. D. (1992). Regularly and Alternatively Credentialed Beginning Teachers: Comparison and Contrast of Their Development. *Action in Teacher Education*, 14 (4), 14-23.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (Ed.) (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). The wisdom of practice: managing complexity and medicine and teaching. In D. C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 369-386). New York: Random House.
- Shulman, L. S., Haertel, E., & Bird, T. (1988). *Toward alternative assessments of teaching. A report of work in progress*. Stanford: School of Education, Stanford University.

- Sikula, J. P., & Roth, R. A. (1984). *Teacher preparation and certification: The call for reform* (Fastback No. 202). Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Stallings, J. A., Bossung, J., & Martin, A. (1990). Houston Teaching Academy: Partnership in Developing Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 6 (4), 355-365.
- Stallings, J. A., & Kowalski, Th. (1990). Research on Professional Development Schools. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 251-263. New York: MacMillan.
- Stoddart, T., & Floden, R. E. (1990). *Traditional and alternative forms of teacher certification: Issues and assumptions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 1990.
- Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: teachers for the 21st century*. Washington DC: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Tom, A. R., & Valli, L. (1990) Professional knowledge for teachers. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 372-392). New York: Macmillan.
- Verloop, N. (1989). *Interactive cognitions of student-teachers. An intervention study*. Arnhem: CITO.
- Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis*. Inaugurale rede. Rijksuniversiteit Leiden.
- Viechnicki, K. J., Barbour, N., Shaklee, B., Rohren, J., & Ambrose, R. (1993). The impact of portfolio assessment on teacher classroom activities. *Journal of Teacher Education*, 44, 371-377.
- Vlek, J. G. A. (1986). Assessment center method. *Personneelsbeleid*, 22, 462-465.
- VSNU (1992a). *Visitatierapport universitaire lerarenopleiding*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (1992b). *De toekomst van de universitaire lerarenopleiding*. Utrecht: VSNU.
- Wheeler, P. (1992). Foundations for building teacher evaluation systems. *CREATE newsletter*, 2, 4-6.
- Wilson, S. M., & Wineburg, S. S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30, 729-769.
- Winitzky, N., Stoddart, T., & O'Keefe, P. (1992). Great expectations. Emergent Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 3-18.
- Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137-149.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307.
- Zeichner, K., & Tabachnick (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- Zimpher, N. L. (1990). Creating Professional Development School Sites. *Theory into Practice*, 29 (1), 42-49.
- Zumwalt, K. (1991). Alternate Routes to Teaching: Three Alternative Approaches. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 83-92.

## Auteurs

**N. Verloop** is hoogleraar onderwijskunde ten behoeve van de universitaire lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Leiden. Hij is tevens hoogleraar-directeur van het Bureau Onderzoek van Onderwijs aldaar.

Adres: Interfacultaire Vakgroep Lerarenopleiding (IVLO), Postbus 9555, 2300 RB Leiden

**Th. Wubbels** is hoogleraar didactiek ten behoeve van de universitaire lerarenopleiding aan het IVLOS (Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden) van de Universiteit Utrecht.

Adres: IVLOS, Postbus 80127, 3508 TC Utrecht

## Abstract

### **Recent developments in research on teaching and teacher education**

**N. Verloop & Th. Wubbels.** *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 168-186.

Four recent developments in research on teaching and teacher education are discussed in this article.

The first development concerns research on craft knowledge of teachers. It is tried to pinpoint the essential elements of craft knowledge. Some critical remarks are made about research on teacher craft knowledge.

With respect to the other three developments, not only are research endeavours and results discussed, but also the pertinent educational policy proposals are mentioned.

The historical context of the Professional Development Schools is described, as well as the conditions under which this type of initiatives might be successful. The same holds for the alternate certification programs. This is especially relevant because the government recently made several proposals for alternative certification of teachers.

The evaluation of teachers, finally, hardly received any attention in The Netherlands up to now. Recent international developments and research results on this topic are presented.