
De AERA Annual Meeting: Boston 1990

Twee werelden: Introductie (W. J. Nijhof)

Aangekomen in Boston vraagt een vrouwelijke douane-officier mij aan de hand van mijn inlichtingenformulier of ik "in het onderwijs" werkzaam ben. Ik bevestig dat. Machteloos slaat ze de handen ten hemel en roept "Come and help us". Ze probeert een 'Dutch professor' duidelijk te maken dat er wat aan de hand is met het Amerikaanse onderwijssysteem en dat dringend hulp van buiten geboden is, met name vanuit Nederland met ons schitterende onderwijs. Het deugt niet met de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijssysteem roept ze, acht jaren Reagan waren desastreus. Zou iets van deze harde werkelijkheid doorklinken tijdens de AERA?

Op Paaszaterdag, de dag voor Pasen derhalve, tref ik een zaal met 80 volwassenen aan in een hotel halverwege tussen St. Louis en Carbondale bezig met een masters degree: volwasseneneducatie en universitair onderwijs. Een tandartsassistente, studierend voor haar masters in Education, komt na een Hollands college naar mij toe en laat mij de Wall Street Journal van februari zien, waarin voorstellingen staan over de werkgelegenheid. Deze zijn dramatisch: wie geen scholing heeft krijgt geen baan en wie het wel heeft ook niet.

Deze voorbeelden bewijzen niets, maar illustreren dat:

- a) de kwaliteit van onderwijssystemen onder druk staan mede als gevolg van bezuinigingsmaatregelen;
- b) de Amerikaanse high school geen perfecte oplossing biedt voor het vraagstuk van kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs;
- c) de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt evenzeer problematisch is.

Tenslotte lijkt de man of vrouw in de straat het geloof in de lokale wetenschap en politiek te verliezen of verloren te hebben.

Kan de onderwijsresearch helpen mede antwoorden op deze problemen te vinden? In Boston dit keer geen centraal thema, waaronder alle bijdragen, na een selectie van 50% van het aanbod, zouden moeten worden gebundeld. Eindelijk is men tot de juiste conclusie gekomen dat een jaarmarkt zonder titel ook recht van bestaan heeft. Dat valt ook af te lezen aan de zich steeds verder uitbreidende reeks Special Interest Groups (zogenaamde SIG's) die een grote variatie aan onderwerpen en thema's inbrengt, zonder overigens het werk van de grote divisies van de AERA aan te tasten. Het is aan te bevelen dat veel jonge onderzoekers gebruik gaan maken van deze SIG's, omdat ze goedkoop zijn (meestal 5 à 6 \$ per jaar), veel aan netwerkvorming doen en stimulerend werken. Het aantal leden van een SIG dat jaarlijks betaald heeft voor 15 juni is bepalend voor het aantal sessies dat een SIG mag organiseren op de AERA.

Opmerkelijk is elk jaar weer de participatie van Nederlandse onderzoekers tijdens de AERA. Ze zijn heel nadrukkelijk aanwezig, als paperlezers, als discussianten, als voorzitters van sessies en als (kritische) waarnemers. Dat geldt ook voor assistenten in opleiding (AIO) die de kans krijgen eigen werk te presenteren en zo via een internationaal forum kritiek ontvangen op hun werk. Een echte vorm van internationalisering, mede geconditioneerd door subsidies vanwege NWO en het van de USA geleende publish or perish principe: de beoordeling van VFO-programma's dwingt iedereen tot het bijeen sprokkelen van punten. Hopelijk heeft de wetenschap er ook iets aan.

In deze kroniek weer een min of meer toevallige samenstelling van impressies, waarbij getracht wordt zoveel als mogelijk hoofdindrukken van belangrijke divisies aan bod te laten komen. De selectie blijft echter persoonlijk en de oordelen zijn voor rekening van de auteurs.

Biesta en Miedema gaan in op recente ontwikkelingen in het Amerikaanse pedagogendebat. Mulder schetst de dilemma's van een nationaal curriculum, terwijl Van den Berg ingaat op de problemen rondom het schoolboek. De Klerk doet verslag van zijn ervaringen

gen m.b.t. divisie C: leren en instructie. Er lijkt verzadiging op te treden, al lijkt er ook perspectief te zijn voor een novice-novice paradigma. Wubbels toont ook enige scepsis wanneer hij het déjà vu laat klinken. Over de goede leerkracht is al heel lang geleden veel gezegd. Toch ook enkele nieuwe ontwikkelingen. Dan de effectieve school, door velen kennelijk niet goed begrepen. Van der Grift schetst enkele vooroordelen en misvattingen. Hij pleit voor een betere theorie over effectieve scholen. Nijhof gaat in op enkele ontwikkelingen in het Amerikaanse beroepsonderwijs die, jammer genoeg voor Europa, weinig nieuws bevatten. De beschrijving van enkele effectstudies op het gebied van de bedrijfsopleidingen roept bij hem de vraag op naar betere designs en effectmaten. Van Hout vervolgt zijn bijdrage van vorig jaar met een schets van een drietal grote problemen in het Amerikaanse Hoger Onderwijs en trekt een aantal interessante conclusies voor onze situatie. Ten slotte schetsen enkele CITO-medewerkers hun meest recente ervaringen tijdens de AERA en aanverwante organisaties.

1990 lijkt een reflectief jaar te zijn, waarin – naar het zich laat aanzien – niet echt nieuwe zaken zich doorzetten en het oude niet afgeschreven is. April 1991 zal bewijzen of een nieuwe lente ook een nieuw lied zal brengen in Chicago.

Ontwikkelingen in het Amerikaanse theoretisch-pedagogische debat (G. J. J. Biesta, Rijksuniversiteit Groningen en S. Miedema, Rijksuniversiteit Leiden)

In het navolgende geven we een indruk van de ontwikkelingen in het Amerikaanse theoretisch-pedagogische debat en laten we zien tot welke specifieke vragen voor historisch onderzoek dit leidt.

De meest opvallende ontwikkeling is naar onze mening de definitieve doorbraak van de *critical pedagogy*. De namen van Freire, Apple, Giroux en McLaren waren op de meest uiteenlopende plaatsen te horen, zowel bij theoretici als bij practici. Ofschoon de waardering voor hun werk sterk uiteenloopt, is het evident dat men niet meer om hun ideeën heen kan. Reynolds en Pinar merkten in hun bijdrage over de recente geschiedenis van de curriculum-theorie op dat de 'critical pedagogy' (ook bekend als 'new sociology of curri-

culum' en 'radical curriculum theory') heeft geresulteerd in "an almost taken-for-granted view that curriculum can be understood in any comprehensive sense only if it is contextualized socially, economically, and politically". Een opmerkelijke prestatie, omdat men in de literatuur tot aan het begin van de jaren zeventig nog algemeen uitging van de politieke neutraliteit van het curriculum. Nadat de critical pedagogy zich in de jaren zeventig vooral manifesteerde als een marxistisch-sociologische theorie over de reproducerende werking van de economische en ideologische basis in het onderwijs, kwam in het begin van de jaren tachtig de notie 'verzet' centraal te staan, zij het aanvankelijk nog vaak gecombineerd met een reproductie-theoretische opvatting. Apple heeft in een vroeg stadium al opgemerkt dat het niet volstaat om alleen maar onderzoek te doen naar verzet, maar dat er feitelijk verzet gepleegd dient te worden. Via die 'beweging' komt, aldus Reynolds en Pinar, de critical pedagogy aan het einde van de jaren tachtig uit bij de politieke én de pedagogische praxis.

Met de groeiende belangstelling voor de critical pedagogy is ook de kritiek erop sterker geworden. Reynolds en Pinar lieten zien dat de critical pedagogy van haar Marxistische uitgangspunten is 'weggeschoven' in de richting van een liberale (Strike), een democratisch-humanistische (Bowers) c.q. een progressief-liberale (Wexler) positie. Dat doet de vraag ontstaan of en zo ja op welke basis critical pedagogy nog kritisch kan zijn. Het zijn de zich post-structuralistisch noemende pedagogen die de wending naar de praxis zoals die in de critical pedagogy is voltrokken, op theoretisch vlak hebben geradicaliseerd. Naar hun mening is er niet alleen op praktisch maar ook op theoretisch niveau sprake van een niet tot één rationeel principe te herleiden pluraliteit. Hiermee wordt dus de mogelijkheid voor een vaste (Marxistische) basis voor kritiek onderuit gehaald. Daarnaast verwijten o.a. Wexler en de feministische pedagoge Elsworth de academische kritische pedagogiek de aansluiting met de sociale bewegingen buiten de universiteit te missen. Academisch professionalisme wordt ten onrechte beschouwd als waarlijk politiek activisme. Wexler en Elsworth willen mét de sociale bewegingen een start maken voor 'tegenpraktijken'.

De goeroe van de Amerikaanse post-structuralistische pedagogen is zonder twijfel Der-

rida. Zowel Whitson, Stanley als Cherryholmes probeerden in hun bijdragen een (eigen) invulling te geven aan Derrida's dictum: 'Er is niets buiten de tekst'. Volgens Whitson betekent dit dat taal en werkelijkheid onlosmakelijk met elkaar zijn verweven, zodat er geen 'buiten' is. Deconstructie is daarmee ook geen negatieve, maar een affirmatieve act (Nietzsche). Hij zag het *poststructuralisme* voornamelijk als een aanvulling op de 'ideologiekritiek' van de Frankfurter Schule. Het post-structuralistische perspectief laat zien dat ideologie (ook) middels talige en grammaticale structuren tot stand komt en in stand blijft. Stanley begreep 'Er is niets buiten de tekst' als 'Er is niets buiten de context'. Er is geen absoluut punt van waaruit kritiek geleverd kan worden, maar de context wordt wel bevraagd en gecritiseerd. Daar Derrida geen a priori sociaal-politiek programma heeft, is deze 'undecidability' een noodzakelijke voorwaarde voor het bepalen van de sociaal-politieke betekenis van gebeurtenissen en situaties. Kritiek kan slechts vanuit de ene 'context' op de andere worden geleverd. Met Derrida kom je dus *niet* uit bij een 'relativistische euforie', zo concludeerde Stanley. Derrida's project is een 'quest for better interpretations', een project waarbinnen de notie 'emancipatie' overigens haar betekenis kan behouden. Volgens Stanley impliceert emancipatie dat het onbetwijfelde in twijfel getrokken kan worden. Precies dát kan deconstructie doen. Deconstructie veronderstelt daarmee de zin en de mogelijkheid van kritiek, zij het dat die mogelijkheid altijd gebonden is aan een bepaalde context. Die context zelf bestaat uiteraard niet zomaar, maar is, zo besloot Stanley, altijd gebonden aan een bepaalde gemeenschap.

Cherryholmes plaatste net als Stanley de post-structuralistische aanpak binnen het project van de Verlichting. In tegenstelling tot 'klassieke' Verlichtingsprojecten als marxisme en feminisme is deconstructie naar zijn mening een niet-oppositionele werkwijze. Er wordt namelijk niet op voorhand een bepaald gelijk geclaimd. De post-structuralist dient de 'main-stream texts' van de pedagogiek én de opvoedingspraktijk te deconstrueren. Op die manier kan hij wijzen op ambiguiteiten, contradicties en paradoxen.

Sultan had vooral bedenkingen tegen de neutraliteit van de deconstructieve methode. Iedereen zou deconstructie voor zijn eigen

doelen kunnen gebruiken. De methode is politiek neutraal en daarom, zo stelde Sultan, gevaarlijk. Het vereist een 'commitment to solidarity' wil deconstructie inderdaad tot radicale veranderingen kunnen bijdragen. Mogelijkheden voor deconstructie zag hij eerder langs Habermasiaanse lijnen. De taal- en machtsanalyses kunnen dienen voor handelingscoördinatie, werkelijkheidsontsluitingen het analyseren van machtsverhoudingen in sociale relaties. Dit werd echter niet geconcretiseerd.

Precies hier lag de betekenis van onze eigen bijdragen. Onze poging om de contouren van een *kritisch-pragmatische pedagogiek* te schetsen, was bedoeld om te laten zien hoe een waardevolle kritische positie (Habermas) *inhoudelijk* aangevuld zou kunnen worden (Rorty, Dewey) en aan kritische kracht zou kunnen winnen door de inbedding in de praxis duidelijk te maken én te realiseren (Dewey, Bernstein). Cherryholmes betwijfelde hierbij begrijpelijkerwijs of de 'redding' van een nieuw paradigma zou moeten komen. Ook McLaren benadrukte dit. Het 'systeemdenken' van Habermas (en ook Rorty) biedt naar zijn mening weinig perspectief. Juist 'the essential contingency of the universal' dient geaccentueerd te worden. Net als wij, maar ook net als bijvoorbeeld Apple en Stanley (en minder expliciet Cherryholmes), stelde McLaren uiteindelijk echter wel de praktische pedagogische vraag: "How to build a community?". Wanneer kritiek contextueel is, en de context gebonden is aan de gemeenschap, komt men uit bij de vraag hoe in de praktijk een zo ideaal mogelijke gemeenschap gerealiseerd en in stand gehouden kan worden. Een punt waar uiteraard ook de kritiek van Wexler en Elsworth relevant wordt.

Het bovenstaande maakt duidelijk dat vanuit verschillende posities uiteindelijk thema's worden opgeworpen (het verwerpen van vaste fundamenten voor kritiek) en vragen worden gesteld ("How to build a community?") die tot het erfgoed van het pragmatisme, met name dat van Dewey, behoren. Zowel in de hedendaagse critical pedagogy als vanuit post-structuralistisch perspectief als vanuit de continentale kritische theorie, wordt teruggegrepen op Dewey's werk. Steeds wordt daarbij geprobeerd het kritisch gehalte van Dewey's pragmatisme te verhogen (ofschoon iemand uit het publiek zich wellicht terecht - afvroeg of 'critical pragmatism' eigenlijk geen pleonasme

was). Zo een synthese-poging is echter niet nieuw. Stanley betoogde dat de vertegenwoordigers van de 'social reconstructionists movement' (o.a. John Childs, George Counts, Theodore Brameld, Harold Rugg en Sidney Hook) reeds vanaf de twintiger jaren hebben geprobeerd om de pragmatistische pedagogiek meer kritisch te maken. Stanley liet zien hoe Brameld, in een poging om pragmatisme en marxisme aan elkaar te verbinden, dezelfde problemen aan de orde stelde en in de zelfde richting dacht als de vertegenwoordigers van de critical pedagogy nu. Hij meende dat met de ideeën van Brameld en de andere social reconstructionists een waardevolle bijdrage geleverd zou kunnen worden aan de hedendaagse discussies. Om dat te kunnen doen is volgens Stanley echter gedetailleerd historisch onderzoek nodig naar deze toch wat 'verloren' generatie van de Amerikaanse pedagogiek.

Terwijl Stanley om positieve redenen teruggreep op de eigen Amerikaanse traditie gingen er ook stemmen op om het continentale kritische gedachtegoed radicaal af te wijzen zodat men ex negativo bij de eigen kritische traditie uitkomt. Waks verdedigde de stelling dat William James en Theodore Brameld wel contact met 'het publiek' hadden en Henry Giroux niet, omdat deze laatste gebruik zou maken van 'esoterische Europese bronnen' (zoals Foucault, Derrida en Habermas) die als filosofische reconstructie van de Europese ervaring onmogelijk van betekenis zouden kunnen zijn voor Amerika. Waks' filosofisch-pedagogisch etnocentrisme kreeg echter niet veel bijval.

Het bovenstaande laat zien dat de Amerikaanse pedagogiek in een fase is beland waarin men de eigen kritisch-pedagogische historie gaat (her)ontdekken. Of de Amerikaanse kritische pedagogiek ook in Nederland een rol van betekenis zal gaan spelen, zodat het kritische denken, na aanvankelijk alleen uit het oosten nu ook vanuit het westen tot ons zal komen, zal in de toekomst moeten blijken.

Een nationaal curriculum? (M. Mulder, Universiteit Twente)

In de jaren tachtig is de discussie over nationale curricula versterkt voortgezet. In de Verenigde Staten bestaat geen curriculum op federaal niveau, ofschoon er een duidelijke

trend is in deze richting. President George Bush heeft een reeks algemene nationale onderwijsdoelen voor het jaar 2000 vastgesteld. Uit de Gallup-opiniepeilingen van 1989 blijkt dat 70% van de Amerikaanse bevolking voorstander is van nationale eindtermen. Eveneens 70% is voor een nationaal curriculum en 77% voor een systeem van landelijke examinering. Op dit moment zijn er peilingsonderzoeken in 37 staten, er is een modelcurriculum voor het primair en secundair onderwijs vervaardigd en er worden landelijke examens voor de lerarenopleiding ontwikkeld. Smith constateerde dat er nationale doelen, inhouden, raamleerplannen, toetsen, eindtermen en inhouden voor de lerarenopleiding zijn en vroeg zich af hoe lang het nationale curriculum nog op zich kan laten wachten. Hij gaf twee argumenten voor een nationaal curriculum: de verantwoordingsplicht enerzijds en de vergelijkbaarheid van scholen anderzijds. Als scholen zich moeten verantwoorden voor hun resultaten, dan moeten zij eerst consensus bereikt hebben over het curriculum. En als de prestaties en pedagogisch-didactische werkwijze fair moeten kunnen worden beoordeeld, dient tevoren een gemeenschappelijk curriculum aanwezig te zijn, anders ontbreekt een vergelijkingscriterium. Een vraag voor de jaren negentig is op welke wijze de top-down benadering bij de ontwikkeling van een nationaal curriculum kan worden verbonden met lokaal initiatief en de inspanning om onderwijsgevenden te motiveren om dat curriculum uit te voeren.

Volgens Shanker dient het onderwijs in de Verenigde Staten het vertrouwen van het publiek te herwinnen door gehoor te geven aan de druk van ouders in de richting van een ander systeem van accountability. Daarvoor is in ieder geval nodig dat er een nationaal curriculum wordt vastgesteld. Het belangrijkste argument dat hij hiervoor naar voren bracht was de mobiliteit van de bevolking. Door verhuizingen van leerlingen ontstaan er ten gevolge van het ontbreken van een nationaal curriculum fricties in het leerproces. Een nationaal curriculum is noodzakelijk, maar hoever moet deze nationalisatie gaan? In Californië kent men momenteel een leerplan dat fungeert als guideline, landelijke examinering en periodieke peiling van de onderwijskwaliteit, een systeem dus dat op een aantal punten overeenkomt met het Nederlandse stelsel voor funderend onderwijs.

Geiger daarentegen typeert het nationaal curriculum als een oxymoron: een landelijk vastgelegde lessentabel en lokale autonomie zijn begrippen die diametraal tegenover elkaar staan. Dominante begrippen in de onderwijsvernieuwing van de afgelopen jaren waren 'local control', 'site-based decision making', 'teacher empowerment' en 'school restructuring'. In 1986 zijn drie zeer invloedrijke documenten gepubliceerd die indicatief waren voor de onderwijsvernieuwing in die jaren: De National Governors' Association publiceerde "Time for Results", de Carnegie Forum on Education and the Economy publiceerde "A Nation Prepared", en de Education Commission of the State publiceerde "What Next? More Leverage for Teachers". De rapporten speelden een belangrijke rol in het formuleren van de volgende conclusies:

- top-down vernieuwing is een recept voor mislukking;
- schoolmanagement moet worden gedecentraliseerd en het onderwijs moet intern worden gedemocratiseerd;
- plaatselijke initiatieven en lokale autonomie zijn bepalend voor effectieve vernieuwingen.

Sinds de publikatie in 1983 van "A Nation at Risk" had het onderwijs steeds het gevoel dat voorstellen voor onderwijsvernieuwing te ver af stonden van de praktijk, terwijl de publikatie van genoemde rapporten een gevoel van herkenning oproept. Het onderwijs had reeds bij voortduring gesteld dat hervormingen volgens een bottom-up-benadering zouden moeten plaats hebben, dat democratische besluitvormingsstructuren nodig waren en dat de invloed van onderwijsgevend en andere direct bij het onderwijs betrokkenen op de besluitvorming zou moeten worden versterkt. Volgens deze spreker is er wel behoefte aan nationale onderwijsdoelen, maar de lokale autonomie van het onderwijs moet daarbij worden gerespecteerd.

Ook Cross betuigde zich tegenstander van een nationaal curriculum. Hij stelde dat er weliswaar een trend zichtbaar is in de richting van een nationaal curriculum: de verzamelde leerboeken, die in twintig staten door leerboekselectiecommissies per staat worden goedgekeurd, fungeren als een soort informeel curriculum, terwijl ook de periodieke peilingsonderzoeken een sturende werking hebben in de richting van een nationaal curriculum. Een nieuw soort periodiek peilingsonderzoek

wordt echter ontwikkeld waardoor scholen worden geholpen het onderwijs sterker te richten op haar essentiële doelen waaronder wiskundig leren denken, leren probleemoplossen en het leren toepassen van historische en geografische kennis. Beslissers op alle niveaus krijgen daarbij dan betere feedback over de leerprestaties. Als dit systeem van periodiek peilingsonderzoek is gerealiseerd, is er volgens de spreker geen behoefte meer aan een nationaal curriculum. Het staat bovendien op gespannen voet met de tendens van verdergaande decentralisatie in de Verenigde Staten. Op centraal niveau bestaat uitsluitend belangstelling voor de uitkomsten van het onderwijs en niet voor het curriculum als zodanig. Dat maakt namelijk deel uit van het onderwijs en is niet het produkt van het onderwijssysteem. Er kunnen dus twee verschillen doch complementaire trends worden gesignaleerd: decentralisatie van het onderwijsproces en alles wat daarmee samenhangt enerzijds, en centralisatie van de informatie over het resultaat van het onderwijs.

Lokale autonomie en zelfbeheer

King rapporteerde over een studie naar de wijze waarop in de staat Minnesota wordt omgegaan met de spanning tussen lokale autonomie en centraal beheer. Genoemde staat leent zich goed voor de beschrijving van dit probleem omdat het onderwijs aldaar wordt getypeerd door haar sterk innovatieve karakter en decentralisatie enerzijds en centraliserende tendensen anderzijds. Recente centralistische wetgeving is gericht op het vergroten van de schoolkeuze van ouders en leerlingen en de zogenaamde outcome-based education. Door het inbouwen van markt-economische principes denkt de overheid concurrentie en daarmee kwaliteitsverhoging te bevorderen, ofschoon de grote vraag is of ouders over voldoende informatie beschikken om op verantwoorde wijze een school te kiezen voor hun kinderen. Uit onderzoek is gebleken dat circa 40% van de ouders uit puur praktische overwegingen een school kiest. Het is daarom niet zeker of genoemde regelgeving zonder meer leidt tot de beoogde resultaten. Ook bij de outcome-based education kan dezelfde twijfel worden geuit. De staat heeft wel het beheer over de geformuleerde outcomes, maar de scholen staan vervolgens voor de opgave deze outcomes om te zetten in nieuwe curricula en instructieprocessen. Voor

velen lijkt deze benadering te veel op de golf van meetbare leerdoelen, waarvan is gebleken dat het tot weinig of geen verbetering van het onderwijsresultaat heeft geleid. Van een ander initiatief, namelijk de oprichting van een praktisch gericht onderzoeksinstituut, het CAREI, wordt meer verwacht. Het doel van dit instituut, dat in het leven is geroepen door een aantal districten in Minnesota, is actie-onderzoek te doen in samenwerking met de scholen in de desbetreffende districten, om reflectie op de bestaande praktijk te bevorderen en heel gericht situatie-specifieke praktische adviezen te genereren voor de transformatie van het onderwijs. Dit initiatief is een teken dat verschillende districten willen uitstijgen boven de regelgeving op staat-niveau. Als potentieel probleem werd gesignaleerd dat de ontmoeting van de onderzoeks- en de praktijkcultuur erg lastig kan zijn vanwege de verschillende belangen van onderzoekers en praktici.

Silberstein en Sabar gingen eveneens in op het spanningsveld tussen centraal beheer en lokale autonomie. Zij rapporteerden over een studie in Israël naar de zogenaamde autonome scholen die op creatieve wijze centrale verplichtingen en lokale rechten wisten te combineren, waarbij zij geen ogenschijnlijk dwingende keuze maakten voor een bepaalde onderwijskundige ideologie. Substantieel verschillende uitgangspunten werden vertaald in curriculumcomponenten en consistent uitgewerkt in de onderwijspraktijk. Hierdoor konden de desbetreffende scholen twee klassieke valkuilen vermijden: het 'pendulum' fenomeen, de vicieuze cirkel van centralisatie en decentralisatie als een voortdurend actie- en reactieproces, en het 'kloof'-fenomeen, de frictie die bestaat tussen het formeel en het operationeel curriculum.

Angus schetste een drietal problemen die voortvloeiden uit het decentralisatiebeleid in het onderwijs in West-Australië. In de eerste plaats bleek het moeilijk te zijn te bepalen waar de grenzen liggen van de autonome school in een gedecentraliseerd onderwijsbestel. Ten tweede percipieerde het onderwijsveld de decentralisatie ook als bedreiging van de lokale autonomie, omdat decentralisatie gepaard gaat met centrale regelgeving. Men vreesde daarom dat door het recente beleid het onderwijs zou verworden tot een speelbal van landelijke politieke besluitvorming. Ten derde trad er een onbedoeld effect op. Door het

decentralisatiebeleid en de daarmee gepaard gaande herstructurering van de financiering van het onderwijs werd het beeld versterkt dat schoolverbetering wordt bevorderd door het toevoegen van functies aan het bestaande onderwijs en het veranderen van structuren, in tegenstelling tot het herontwerpen van het werk dat scholen verrichten.

Zelfevaluatie

Bjorndal ging in op de consequenties van het delegeren van bevoegdheden in het zogenaamde 'upper-secondary' onderwijs in Noorwegen en beschreef een project over praktijkgerichte zelfevaluatie van scholen. Om binnen het kader van het decentralisatieproces de regionale en lokale autonomie in overeenstemming te houden met de nationale doelen voor het onderwijs en een landelijk gelijk niveau van onderwijskwaliteit te waarborgen, is veel aandacht besteed aan in-service opleiding van het management en samenwerking binnen scholen. Voorts is een project uitgevoerd ten behoeve van organisatieontwikkeling van onderwijsinstellingen. Parallel hieraan is een project gestart voor schoolevaluatie. Hierin moest een evenwicht worden gevonden tussen de nationale belangen en de lokale autonomie. Er is vastgesteld dat de evaluatie gekenmerkt diende te worden door haar systematiek en lange termijn gerichtheid. De individuele school diende het middelpunt te zijn van de evaluatie, terwijl de nationale doelen als evaluatie-context dienen. Bij de start van het project werd de soms te geringe evaluatie-expertise als probleem ervaren. Andere problemen die werden genoemd, zijn: de kennis over schoolevaluatie is nog beperkt evenals de voor de zelfevaluaties benodigde tijd, het gevaar dat het evaluatieproces als ontwikkelingsproces wordt opgevat waardoor er feitelijk geen evaluatie meer plaats heeft, de vrees dat in de verplichte jaarverslagen gevoelige resultaten worden opgenomen die men liever vertrouwelijk wil behandelen en de vrees voor centrale kwaliteitsmetingen die een bedreiging kunnen vormen voor de lokale autonomie.

Het schoolboek, criteria en de markt (E. van den Berg, Universiteit Twente)

In onze westerse samenlevingen zijn scholen zonder schoolboeken nauwelijks voor te stel-

len. Misschien is juist deze vanzelfsprekendheid er de oorzaak van dat binnen het onderwijskundig onderzoek vrij weinig belangstelling is voor schoolboeken. Met de uitgave van het 89e jaarboek van The National Society for the Study of Education "Textbooks and Schooling in the United States" (Eds.: D. L. Elliott & A. Woodward; uitgever: University of Chicago Press) is een poging ondernomen om het 'schoolboek' weer wat hoger op de agenda van het onderwijsonderzoek te plaatsen. In Boston vond de presentatie van dit boek plaats. De Special Interest Group 'Textbooks and Textbookpublishing' wijdde haar jaarlijkse vergadering geheel aan de uitgave van dit boek.

Na een aantal korte inleidingen en lovende woorden volgde een pittige discussie over de rol en invloed van educatieve uitgevers op het schoolsysteem. Telkens speelden onderwijsonderzoekers aan de ene kant en educatieve uitgevers aan de andere kant elkaar de zwarte piet toe.

Leesbaarheidsformules

Eén van de discussiepunten was het hanteren van leesbaarheidsformules. Jeanne Chall had in haar inleiding scherpe kritiek geuit op het rigide gebruik van deze formules door educatieve uitgevers. Refererend aan onderzoek stelde zij dat vanaf de late jaren twintig tot heden de taal in schoolboeken steeds eenvoudiger is geworden. Volgens haar was het in de jaren dertig noodzakelijk om de taal in schoolboeken te vereenvoudigen o.a. vanwege de komst van immigrantenkinderen op de Amerikaanse scholen voor wie het Engels niet de moedertaal was. Zij is echter van mening dat het vereenvoudigen van de taal in schoolboeken te ver is doorgesloten. Zij spreekt over 'dumbing of textbooks'. De educatieve uitgevers stelden in hun verweer dat niet zij voor dit proces verantwoordelijk zijn, maar de selectiecommissies voor schoolboeken van staten en districten. Zij plaatsen immers schoolboeken met een te moeilijk taalgebruik niet op de boekenlijst waaruit de scholen kunnen kiezen. Dus wat moeten zij als uitgevers anders dan aan de wensen van de markt voldoen.

Richtlijnen

Een ander discussiepunt was naar aanleiding van de plannen van de staat Californië om stringente richtlijnen op te stellen waaraan de schoolboeken voor deze staat moeten vol-

doen. De discussie spitste zich toe op de vraag of het wenselijk is om dergelijke richtlijnen per staat of zelfs op nationaal niveau vast te leggen. De onderwijsonderzoekers waren verdeeld. Sommigen zagen wel wat in het idee van door overheidswege vastgestelde criteria waaraan schoolboeken moeten voldoen. Hierdoor zou de macht van de educatieve uitgevers om feitelijk door middel van de schoolboeken het curriculum te definiëren doorbroken kunnen worden. Dit is volgens hen noodzakelijk omdat educatieve uitgevers vrij conservatieve producten maken die een handicap vormen wanneer men onderwijsvernieuwingen wil realiseren. De uitgevers waren het hier uiteraard niet mee eens. Zij stelden dat hun producten voldoen aan de eisen die de markt stelt. Als er voor een onderwijsvernieuwing een voldoende grote markt is dan leveren zij de materialen conform de wensen van de markt. Als er kritiek is op de onderwijskundige kwaliteit van schoolboeken dan kan dit slechts betekenen dat de critici te laag in aantal zijn om een voldoende grote markt te vormen of wanneer het aantal wel voldoende groot is, zij hun wensen niet duidelijk genoeg kenbaar maken. Andere onderzoekers zagen niet veel in het afleiden van criteria waaraan schoolboeken moeten voldoen uit nationale curricula. Zij vreesden dat dit zou leiden tot uiterst formele criteria die eenzelfde uitwerking kunnen krijgen als het rigide toepassen van leesbaarheidsformules.

Ook de uitgevers waren geen voorstander van richtlijnen waaraan hun producten moeten voldoen. Zij vreesden eenvormigheid of zoals één van hen het formuleerde: 'Dan valt alleen nog te concurreren met nog mooiere plaatjes.' Maar als er toch richtlijnen moeten komen dan op nationaal niveau. De uitgevers menen dat de productie van schoolboeken voor afzonderlijke staten uit financieel oogpunt niet haalbaar is. De plannen van de staat Californië werden dan ook beslist niet met gejuich ontvangen. Een vergelijking met de Nederlandse situatie dringt zich op. Californië, met ruim 28 miljoen inwoners, wordt door de grote Amerikaanse educatieve uitgeverijen als een te kleine markt beschouwd. Nederland telt nog niet de helft van dit aantal inwoners, terwijl er ongeveer 30 uitgeverijen lid zijn van de Groep Educatieve Uitgeverijen.

Hoewel de situatie in de Verenigde Staten niet helemaal te vergelijken is met de Nederlandse,

is de discussie over de rol van educatieve uitgeverijen in het onderwijssysteem ook hier actueel. Zeker omdat in Nederland vanwege de grondwettelijke vrijheid van richting en inrichting van onderwijs de overheid geen enkele bemoeienis mag hebben met de keuze van schoolboeken door de scholen. Ook in Nederland geldt dat er een spanning bestaat tussen wat onderwijsvernieuwers graag in schoolboeken willen zien en hoe uitgevers schoolboeken inhoud en vorm geven. Deze laatste groep laat zich leiden door de markt, die niet zo vernieuwingsgezind is als velen graag zouden willen.

Leren en instructie (L.F.W. de Klerk, Katholieke Universiteit Brabant)

Leerling- versus leraar-gestuurde instructie

Een interessant poster-symposium werd verzorgd door Palincsar over het onderwerp: leerling- versus leraar-gestuurde instructie. Hierbij werden drie instructie-procedures met elkaar vergeleken: 'directed learning' (waarbij het leerproces gestuurd wordt op basis van activiteiten van de leerling); 'reciprocal learning' (waarbij de leraar voornamelijk als informant optreedt); en 'collaborative learning' (waarbij de leerlingen initiatieven nemen ten aanzien van de te volgen werkwijze). Het accent lag in dit onderzoek niet zozeer op de vraag welke conditie de beste resultaten levert, maar veeleer op de vraag wat er precies gebeurt binnen iedere procedure in termen van regulatieprocessen. Hiertoe werden verschillende groepjes kinderen gedurende lange tijd intensief geobserveerd. Ook werden behalve prestaties allerlei leerlingkenmerken gemeten, zoals voorkennis, strategiegebruik en metacognitieve vaardigheden. Gebleken is dat er complexe interacties optraden tussen leerlingkenmerken, instructieprocedure en resultaten. Een belangrijke conclusie die uit dit onderzoek naar voren kwam is dat verschillen tussen procedures enigszins gecamoufleerd worden doordat leerlingen ook hun eigen doelen en werkwijzen kennen, die soms interfereren met die van de instructies. Ook is gewezen op het belang van de sociale context waarin het leren plaats vindt. Deze conclusie werd onderschreven door Resnick. Volgens haar wordt kennis niet louter 'geconstrueerd' (vgl. constructivisme) door middel van instructie, maar hangt het resultaat van

instructie mede af van hoe de leerlingen de leertaak interpreteren en waarderen. Zij merkt op dat 'human life is a passage through activity situations', waarmee zij verwijst naar de 'situated cognition'-visie op leren en instructie. Volgens Resnick is het zo dat de ervaringen met situaties bepalen hoe de leerling een omgeving interpreteert, hetgeen weer bepalend is voor zijn motivatie. Zijn prestatieniveau hangt echter niet alleen af van de motivatie, maar ook van de mate waarin hij in staat is gebleken de genoemde ervaringen te 'integreren'.

Situated cognition and learning paradigma

'Situated cognition' is in verschillende sessies ter sprake gekomen. Deze term is al weer een paar jaar in omloop. Ook in de kroniek naar aanleiding van de AERA-conferentie van 1989 is hieraan reeds aandacht besteed. De aanhangers van deze benadering zien hierin een herleving van het bekende informatie-verwerkings-paradigma. Kenmerkend voor de traditionele informatie-verwerkings-opvatting over leren en instructie is de vraag via welke cognitieve operaties informatie verwerkt wordt. Door middel van onderzoek wordt nagegaan hoe leerlingen informatie opnemen, verwerken, opslaan in het geheugen en het daaruit terughalen (retrieval) voor gebruik, bijvoorbeeld om er bepaalde problemen mee op te lossen. Kennis van de werking van het cognitieve systeem levert de grondslag voor het ontwerpen van effectieve leersituaties. Bij het 'situated cognition and learning' paradigma ligt het accent niet op het cognitieve systeem, maar op de situatie waarin geleerd wordt. Het gaat hierbij niet om wat een leerling weet, maar om wat hij kan in een gegeven situatie. Deze opvatting heeft geleid tot een andere visie op leren en instructie, een visie die aangeduid wordt met de term 'cognitive apprenticeship'. Dit model is erop gericht "to enculturate students into authentic processes through activity and social interaction in a way similar to that evident – and evidently successful – in craft apprenticeship" (om de woorden van J. S. Brown te citeren, die de term situated cognition gelanceerd heeft). Volgens dit type onderwijs-leersituatie moet ernaar gestreefd worden een adequate leeromgeving te creëren, waarin veel hulpbronnen, 'tools', leermaterialen en sociale interactiemogelijkheden aanwezig zijn, op een wijze die representatief is voor toekomstige werk- of

taak-situatie.

Niet alle onderzoekers zijn even hoopvol gestemd over de mogelijkheden die 'situated cognition' te bieden heeft. Gavriel Salomon toonde zich een krachtig opponent. Hij is van mening dat deze term een modewoord is, dat tot situaties leidt waarbij je maar moet afwachten wat er gebeurt. Er zal veel onduidelijkheid blijven bestaan over wat, hoe, waarom en hoe goed geleerd wordt. Door grote nadruk te leggen op de sociale interactie worden (te) hoge eisen gesteld aan de didactische kwaliteit van de leraar (expert). Hij moet een model zijn en tegelijkertijd rekening houden met individuele verschillen. Als het aantal leerlingen groot is dan dient hij bovendien over de juiste management-kwaliteiten te beschikken. Echter, een goede 'leermeester' zal de neiging hebben zijn aandacht vooral te richten op die leerlingen die dat nodig hebben. Dit zal de effectiviteit en de efficiëntie van de leersituatie – criteria die centraal staan in het onderzoek dat is opgezet volgens het traditionele informatieverwerkingsparadigma – niet ten goede komen. Volgens Salomon gaat het bij 'situated cognition' om veel geschreeuw en weinig wol!

Novice-novice paradigma

Opmerkelijk is dat zeer veel presentaties op het gebied van leren en instructie betrekking hebben op kleinschalig onderzoek, soms met een duidelijke vraagstelling, maar vaak ook exploratief van aard. Dit maakt het moeilijk om de stand van zaken op het terrein van divisie C goed in beeld te krijgen. Vooral als de separate onderzoeken binnen een thema niet in samenhang worden gepresenteerd – hetgeen nogal eens voorkwam – dan is het moeilijk in te schatten wat de bijdrage is aan het betreffende kennisdomein. Ook is het vaak moeilijk te beoordelen of de effecten die in experimenten gevonden worden ook gelden voor het onderwijs en welke maatregelen daarin getroffen moeten worden om dezelfde effecten te bereiken.

Een voorbeeld van kleinschalig fundamenteel onderzoek waarbij wel gelet is op de onderlinge samenhang en op de betekenis die het onderzoek kan hebben voor zowel de research als de praktijk van het onderwijs is gepresenteerd en becommentarieerd tijdens een symposium over o.a. de rol van voorkennis bij het leren op school (*Understanding children's memory development: the roles of*

knowledge, aptitude, and strategies). Een van de onderzoekers die daarin een presentatie hield was Wolfgang Schneider van het Max Planck Instituut te München. De centrale vraagstelling die aan zijn onderzoek ten grondslag lag luidde: wat neemt een leerling waar indien hij geconfronteerd wordt met een bepaald type vraagstuk of probleem en waarvan is dat afhankelijk? Ziet een gevorderde leerling (of expert) meer of ook andere dingen dan een beginnende leerling (of novice)? Zoals De Groot dat in Nederland al veel eerder had gedaan heeft ook deze onderzoeker gekeken naar wat beginnende en gevorderde schakers zich herinneren van gepresenteerde stellingen. Uiteraard wisten de experts zich veel meer te herinneren dan beginners, maar dat gold voornamelijk voor 'realistische stellingen'. Zodra de stukken at random op het bord geplaatst worden, blijkt dit verschil aanzienlijk kleiner te zijn. Een dergelijk experiment is ook gedaan met betrekking tot voetbal (soccer). Dit onderzoek leverde gelijklopende uitkomsten op: voorkennis bepaalt in hoge mate hoeveel en vooral ook wat onthouden wordt. Dit leidt tot de vraag wat men in het onderwijs moet doen. Moet men aansluiten bij kennisdomeinen waarop de leerling enigermate gevorderd is (moet men bij iemand die veel van voetballen weet aansluiten bij zijn kennis op dat terrein als het gaat om taal en rekenen; met andere woorden definieert voorkennis de context waarin het leren moet plaats vinden?) of moet men domeinspecifieke strategieën ontwikkelen bij de leerling (via oefening) waarmee hij in staat zal zijn de problemen uit het betreffende domein aan te pakken en op te lossen? Als niet alleen gekeken wordt naar verschillen tussen experts en beginners, maar ook naar verschillen tussen beginners onderling, dan blijkt niet alleen de door de voorkennis gedefinieerde context, maar vooral ook de sociale context (en in het bijzonder het samen werken met peers) van belang te zijn voor het leerproces. Een interessante conclusie is dat het expert-novice paradigma tot nog toe teveel het accent gelegd heeft op wat een expert weet en kan en dat van daaruit wordt afgeleid wat een novice tekort komt. Dat moet dan vervolgens door de instructie worden aangevuld. Maar, beginners zijn niet op alle terreinen onwetend of dom. Vergelijkt men de novice met een expert op een bepaald domein dan heeft men een eenzijdige belichting van de novice en bovendien komt men dan niet te

weten wat er buiten het betreffende domein te halen valt (of reeds aanwezig is) dat ook bijdraagt tot het verwerven van de beoogde competentie. Het invoeren van het reeds eerder in Europa door Elshout voorgestelde *novice-novice-paradigma* zou wel eens een interessante aanvulling kunnen zijn op de gebruikelijke wijze waarop taakanalyses worden uitgevoerd. Niet alleen letten op de einddoelen of op de 'prerequisite skills' die uit de einddoelen afgeleid kunnen worden, maar evenzeer op de beginsituatie en met name op individuele verschillen die er bestaan tussen beginners. Op welke algemene vaardigheden grijpen zij terug? Welk type strategieën gebruiken zij? Op welke specifieke ervaringen doen zij een beroep? Is er hierbij sprake van transfer? Als dit soort vragen beantwoord is dan doet zich vervolgens natuurlijk de vraag voor op welke wijze in het onderwijs met deze verschillen rekening gehouden moet worden. Of komt men zo via de sociale context weer terecht bij 'situated cognition'? Volgens de discussiant van het symposium niet. Hij kwam uit bij Emanuel Kant, althans voor zover het ging over de invloed van voorKENNIS op verder leren. En hiermee deed hij iets wat bij veel paper-presentaties te beluisteren viel: 'filosoferen'. Dit gebeurde met name door een aantal 'oude bekenden' (zoals bijvoorbeeld Greeno). In plaats van onderzoeksresultaten te presenteren werden allerlei beschouwingen gegeven over de zin van onderwijs, over de relatie onderwijs en samenleving, en over de pedagogische contexten waarin het onderwijs gesitueerd moet worden. In hoeverre hier sprake is van een verschijnsel dat het einde van een productieve onderzoeksperiode van de betreffende sprekers inluidt dan wel van een periode van bezinning die het begin van een nieuwe onderzoeksperiode aangeeft, is nog onduidelijk. De indruk bestaat helaas dat het eerste vaker het geval is dan het laatste.

Leraren en lerarenopleiding (Th. Wubbels, Rijksuniversiteit Utrecht)

In deze bijdrage bespreek ik mijn belangrijkste indrukken van de presentaties over leraren en lerarenopleiding. Eerst echter een chauvinistische opmerking. Voor de Nederlanders was het aardig om te constateren dat in de prestaties op dit gebied steeds vaker gesproken wordt over de fenomenologische aanpak.

Deze uit Europa geïmporteerde benadering krijgt meer Noordamerikaanse volgelingen, met name dankzij het werk van Max van Maanen. Zelfs de door Bleeker en Mulderij ontwikkelde methoden worden gebruikt. Amerikaans provincialisme verhindert meestal nog dat er naar de oorspronkelijke Europese bronnen wordt verwezen. Het blijft bij het raadplegen van de Amerikaanse exegeses.

Constructivisme

De laatste jaren werd de term 'reflecteren' te pas en te onpas in sessies over leraren en lerarenopleiding gebruikt. Dit jaar was er een nieuwe kreet ('buzz-word') te horen: 'constructivisme'. Naar een constructivistisch theoretisch kader werd de laatste jaren al steeds vaker verwezen. Nu was er wat dit betreft een definitieve doorbraak en gaven veel presentatoren aan dat ze leraren opvatten als zelf, actief, kennis construerende subjecten, die daarbij bestaande cognitieve structuren gebruiken om nieuwe ervaringen te begrijpen. Aangezien de AERA-presentaties zeker niet vrij zijn van modegrillen is het te vroeg om te spreken van een nieuwe stroming in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding. Wellicht kunnen we over vijftien jaar vaststellen of het hier om een even substantiële beweging gaat als die rond reflecteren.

Het belijden van constructivistische uitgangspunten betekende geen eenheid in onderzoeksbenadering: sommigen gaven kwalitatieve, interpretatieve analyses van de wijze waarop leraren hun kennis construeerden, anderen rapporteerden vooral over processen in lerarenopleidingen of bij innovaties. Een specifieke groep presentaties hield zich op twee niveaus met constructivisme bezig: namelijk, met onderzoek naar constructivistisch onderwijs door leraren in de klas en met scholing om leraren te helpen les te geven volgens constructivistische uitgangspunten. Op dit tweede niveau spelen dezelfde uitgangspunten een rol als op het eerste. Hiermee zette een trend door, die in voorgaande jaren in presentaties van de Special Interest Group 'Subject Matter Knowledge and Conceptual Change' kon worden geconstateerd: men tracht het gebruik van strategieën voor het veranderen van leerlingendenkbeelden te verbreden naar het veld van de lerarenopleiding. Daarbij gaat het om vragen als: Met welke opvattingen (met name over goed onderwijzen) komen (aanstaande) leraren de opleiding

of nascholing binnen? In hoeverre zijn deze opvattingen in strijd met wat het kennisbestand over lesgeven zegt en/of met constructivistische uitgangspunten? En ten slotte: Op welke wijze kunnen de studenten geholpen worden concepten te construeren die meer met dat kennisbestand in overeenstemming zijn?

Enkele interessante bijdragen uit de school van Tobin (Tobin, Briscoe, Taylor) rapporteerden gevalsbeschrijvingen onder meer over het proces van overgang van een traditionele onderwijsvorm (de leraar die overdraagt) naar een meer constructivistische (de leraar die constructieprocessen bevordert). Er bleek weliswaar een meer leerlinggecentreerde opvatting te ontstaan, maar in de lesaanpak bleef de leraarsrol toch zo centraal dat de leerlingen onvoldoende actief eigen concepten konden verknennen.

O'Loughlin analyseerde eigen dagboeken over zijn pogingen constructivistisch onderwijs in de lerarenopleiding te geven. Hoewel zijn analyses interessant waren doet zich, net als bij veel verwant werk, de vraag voor wat zo'n analyse meer oplevert dan interessante gedachten van een toevallige opleider/onderzoeker. Dezelfde auteur presenteerde in een andere sessie zijn zienswijze op de subjectieve theorieën van leraren en de effecten daarvan op hun onderwijs. Hij trachtte via zijn analyse te laten zien dat leraren vaak meer mogelijkheden hebben om hun omgeving te veranderen dan ze denken. De beperkingen die ze zien zijn immers ook (slechts) constructies van de werkelijkheid. Er kunnen daarvoor andere constructies in de plaats komen die de leraar meer kans geven om tot veranderingen te komen. O'Loughlin legde een verband met het kritisch reflecteren, zoals dat in het opleidingsprogramma van Zeichner en Liston wordt nagestreefd. Hoewel dit opleidingsprogramma volgens O'Loughlin een constructivistisch uitgangspunt heeft en het beste in zijn soort is, acht hij het, net als Zeichner en Liston zelf, niet succesvol.

Tobin besteedde ook in zijn lezing ter gelegenheid van het winnen van de Raymond Catell Award veel aandacht aan het (radicaal) constructivisme. Een centrale stelling uit zijn betoog betrof het slagen van onderwijsveranderingen in de les. Op grond van werk in zijn onderzoeksgroep achtte hij een noodzakelijke voorwaarde daarvoor dat leraren een, voor hen persoonlijk, betekenisvol beeld opbou-

wen over hoe het curriculum er in de eigen lessen uit zou kunnen zien.

De bijdragen waarin het constructivisme centraal stond overziend, riep het geheel bij mij de gedachte op: oude wijn in nieuwe zakken. Veelal leiden de onderzoeken tot de conclusie dat een onderzoekende aanpak in het onderwijs of de lerarenopleiding nodig is. Dat leek verdacht veel op wat vele jaren geleden al werd voorgestaan door bijvoorbeeld Bruner. En net als toen is er daarbij onvoldoende aandacht voor de vraag hoe leraren het ontstaan van cognities (constructies) kunnen bevorderen. Verder moet geconstateerd worden dat veel onderzoekers nogal gemakkelijk generaliseerden op basis van werk dat exploratief genoemd moet worden; het ging veelal slechts om een beperkt aantal gevalsbeschrijvingen.

Cognities

In de kroniek van het vorige jaar constateerde Verloop dat impliciete theorieën steeds meer aandacht krijgen in de niet aflatende stroom van onderzoek naar cognities van leraren. Het lijkt er nu op dat studies waarin de leraar als probleemoplosser of beslisser wordt opgevat vrijwel geheel plaats hebben gemaakt voor pogingen om meer persoonlijke beschrijvingen van cognities te verkrijgen. Vooral beschrijvingen met behulp van metaforen waren erg in trek. Het gaat daarbij onder meer om onderzoek naar de manier waarop leraren middels eigen metaforen (zoals kapitein van het schip, entertainer) hun rol begrijpen en hoe die metaforen hun lespraktijk beïnvloeden. Andere papers rapporteerden over studies waarin de onderzoekers zich de taak gesteld hadden het denken van de leraren te beschrijven met, door de onderzoekers bedachte, metaforen. Het onderscheid tussen de metaforen die voor de onderzoekers bruikbaar zijn om de werkelijkheid te beschrijven en de daadwerkelijke leraarscognities werd daarbij wel eens uit het oog verloren.

De vele onderzoeken over de opvattingen die (aanstaande) leraren hebben over goed lesgeven en goede leraren leverden niets nieuws op. Vrijwel al het gepresenteerde onderzoek over leraarscognities maakte gebruik van interviews en observaties bij een gering aantal respondenten. Sommige papers gaven duidelijke beschrijvingen van dataverzamelings- en analysetechnieken, maar het aantal papers waarin de methodische verant-

woording vrijwel geheel ontbrak was groot. Met name een paper van Stoddart en Roehler vormde een gunstige uitzondering. Zij gaven een analyse van de veranderingen in kennisstructuren van aanstaande leraren op basis van een kwantitatieve aanpak, uitgaande van boomdiagrammen die de cognitieve structuur weergaven.

Opleidingsprogramma's

Tekorten aan leraren, vooral in de exacte vakken, alsmede zorgen om de kwaliteit van nieuwe leraren leiden tot verschillende ontwikkelingen. Aan de ene kant inspireren ze tot allerlei omscholingsprogramma's en nieuwe manieren om leraren aan universiteiten op te leiden. Aan de andere kant ontstaat een roep van scholen en schooldistricten om hen de vrijheid te geven op hun eigen manier in hun behoefte aan leraren te voorzien. Ze wensen zelf de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de leraren te krijgen en daarmee, de bevoegdheid om leraren op te leiden. Dit heeft er toe geleid dat sommige schooldistricten nu zogenaamde alternatieve opleidingsprogramma's organiseren voor mensen zonder enige didactische scholing. In die programma's vormt het leren door te doen in de lespraktijk vrijwel het enige onderdeel. Het diploma wordt door het schooldistrict uitgereikt. De lerarenopleidingen hebben zich hier uit de markt geprijsd, doordat ze er niet in geslaagd zijn anderen ervan te overtuigen dat ze een goed produkt leveren: scholen zien vele opleidingsonderdelen, zoals theoretische componenten en het gestructureerd oefenen van vaardigheden als weinig zinvol. Wellicht moet deze ontwikkeling ook voor de Nederlandse opleiders een waarschuwing zijn. Het lijkt erop dat de politiek de neiging heeft inderdaad de opleidingsverantwoordelijkheid bij scholen te leggen, wanneer opleidingen onvoldoende tegemoet komen aan verlangens van de scholen of niet in staat zijn de onredelijkheid van die verlangens duidelijk te maken.

Onder de studies over opleidingsprogramma's viel ook dit jaar een presentatie van Klinzing en Floden op. Zij rapporteerden over een literatuurstudie naar de mogelijkheden om leraren te leren discussies te leiden. Daarbij kwamen ze tot een vorm van actie-onderzoek: de leraar experimenteert met zijn capaciteiten op dit gebied teneinde ze te verbeteren. Voor dat proces moeten leraren achtergrondkennis hebben, in staat zijn concepten te

gebruiken om de analyse van hun gedrag te sturen en in staat zijn hypothesen te ontwikkelen. Ten slotte moeten ze de acties uit kunnen voeren om die hypothesen te toetsen en moeten ze van de resultaten van die toetsing kunnen leren. De auteurs gaven een overzicht van onderzoek naar de opleidingstechnieken op elk van die gebieden.

Minder technologische vormen van actie-onderzoek door leraren waren ook dit jaar nadrukkelijk aanwezig. Het ging in hoofdzaak om praktijkbeschrijvingen met weinig nieuwsaarde. De theoretische analyse van Noffke over de historie van actie-onderzoek vormde daarop een uitzondering.

Hoewel het aantal presentaties over reflectie wat afneemt is de belangstelling ervoor nog steeds groot. De conceptuele verwarring rond dit begrip duurt onverminderd voort. Betekeningen die men, veelal impliciet, aan reflecteren hecht zijn bijvoorbeeld nadenken, theoretiseren, het hanteren van metacognitieve strategieën, kritisch analyseren vanuit een historische context en leren als professional. In de bijdragen waarin men manieren presenteerde om studenten te leren reflecteren bleef het meestal bij een beschrijving van reflectie-activiteiten die door studenten in het opleidingsprogramma worden uitgevoerd. Het gaat dan bijvoorbeeld om logboeken bijhouden, actie-onderzoek doen, of om het uitvoeren van zelfstudieprojectjes. De laatstgenoemde activiteiten vertonen duidelijk verwantschap met de in Nederland door De Jong ontwikkelde en onderzochte exploraties in de schoolstage. Aan deze studies lijkt de (aanvechtbare) aanname ten grondslag te liggen dat studenten vanzelf leren om zelfstandig te reflecteren wanneer ze maar veel moeten reflecteren. Veel van de verslagen over opleidingsprogramma's kwamen niet verder dan een globale beschrijving van een geheel programma, waarbij onduidelijk is wat nu precies de belangrijke elementen in het programma zijn. Korthagens presentatie van enkele concrete opleidingstechnieken stak hierbij gunstig af.

Handbook of Research on Teacher Education
Een hoogtepunt was ten slotte dat op de boekentoonstelling het *Handbook of Research on Teacher Education* (Ed.: W. R. Houston; uitgever: Macmillan) aanwezig was. Over dit standaardwerk en verschillende bijdragen daarin werd reeds geruime tijd door

ingewijden gesproken. De veelal goede bijdragen in dit boek (bijvoorbeeld van Floden & Buchmann en Carter) zijn nu voor iedereen beschikbaar.

Het onderzoek naar effectieve scholen (W. van de Grift, Rijksuniversiteit Utrecht)

Het belang dat aan het onderzoek naar effectieve scholen gehecht wordt komt mede tot uitdrukking in het aantal wetenschappelijke bijeenkomsten dat de Special Interest Group (SIG) 'School Effectiveness and School Improvement' kan organiseren op de AERA. Dit aantal bijeenkomsten, dat gebaseerd is op het ledental van een SIG, was beperkt tot drie, inclusief een ledenvergadering.

Rondom effectieve scholen zijn er nog steeds enkele hardnekkige misverstanden en misvattingen. Tijdens de lezingen op de AERA, maar vooral ook in de wandelgangen, is aan deze misvattingen aandacht besteed. Ik licht er een aantal punten uit.

Te vaak wordt nog de opvatting gehoord dat leerlingen van effectieve scholen hoge prestaties halen. Dat is natuurlijk niet zo maar waar. De aanhangers van deze opvatting zijn aanhangers van de koekenbakkertheorie (niet te verwarren met koekebakkertheorie, want dat betekent iets heel anders) over de effectiviteit van scholen. Een goede koekenbakker kan men kennen aan de hoge kwaliteit van zijn koeken. Het vakmanschap van een koekenbakker komt tot uitdrukking in het selecteren van de fijnste ingrediënten van de beste grondstof, en zijn vaardigheden in het bakproces. Het vakmanschap van een onderwijsgevende komt uitsluitend naar voren in het onderwijsproces. Een onderwijsgevende die de ingrediënten selecteert op milieu van herkomst en andere individuele kenmerken, zoals intelligentie en motivatie, discrimineert en kan voor de rechter gesleept worden. Juist de individuele kenmerken van leerlingen (zoals intelligentie, motivatie, milieu) verklaren echter zo'n slordige 80% van de variantie in leerlingprestaties. Dat geldt voor taalprestaties, dat geldt voor rekenprestaties en dat geldt voor prestaties in tal van andere vakken. Voor het beïnvloeden van de leerlingprestaties via het vakmanschap van onderwijsgevend en hun schoolleiders is maar zo'n 20% van de variantie in leerlingprestaties beschikbaar. Een koekenbakker kan men echter gerust volledig op

de kwaliteit van de koeken aanspreken. Een onderwijsgevende is pas echt goed als hij of zij naast de invloed die individuele leerlingkenmerken uitoefenen nog iets extra's heeft toe te voegen aan de leerlingprestaties.

Onderzoekers die scholen selecteren die hoog respectievelijk laag op een bepaalde test scoren en dan vervolgens gaan kijken naar de verschillen in schoolkenmerken, maken zich schuldig aan het aanhangen van de koekenbakkertheorie. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek van Wellisch e.a. uit 1978. In 1978 kon men hiervoor nog een oogje dichtknippen, omdat dit onderzoek een van de eerste meer empirische onderzoeken was in reactie op de conclusies van met name Coleman, Jencks en Thorndike, dat scholen geen verschil maakten als het gaat om leerlingprestaties. Problematisch wordt het echter als mensen als Bamberg en Andrews dat nu in 1990 in Boston nog steeds doen. Juist zij waren bijvoorbeeld ook in Rotterdam met een presentatie, toen daar in 1989 het tweede congres over effectieve scholen gehouden werd. Kortom, misvatting nummer één, ook op de AERA, was nog steeds dat effectieve scholen scholen met hoge leerlingprestaties zijn. Effectieve scholen zijn scholen waarin leerlingen beter presteren dan op grond van hun milieu en intelligentie alléén verwacht mag worden.

Een tweede element dat een duidelijke ervaring in Boston te zien geeft, is het volgende. De periode van spectaculair onderzoek is voorbij. Het gaat niet langer om onderzoeksresultaten die het idee van een Kuhnianse revolutie wekken. We zijn in een periode van 'normaal science' (Kuhn) terecht gekomen. Het is duidelijk geworden dat schoolfactoren maximaal zo'n 20% van de variantie in leerlingprestaties kunnen verklaren. De opdracht van de onderwijsonderzoekers is nu geworden om te gaan ontdekken welke van die factoren een plek hebben binnen die 20% te verklaren tussenschoolse variantie. Onder de Nederlandse onderzoekers op de AERA is het inmiddels gemeengoed dat dit ontdekkingsproces niet voltooid kan worden met eenvoudige middelen als eenvoudige correlatieve berekeningen. Immers, als er maar ongeveer 20% variantie te verdelen valt, dan is de maximale multiple correlatie .45. Alle schoolfactoren (de attitude en het gedrag van de schoolleider, het didactisch handelen van de onderwijsgevend, de onderwijsmethoden, de schoolorganisatie, enzovoort) tezamen kunnen dus

niet veel meer dan .45 met leerlingprestaties correleren. Dit heeft grote gevolgen voor het onderzoek naar geïsoleerde factoren, zoals bijvoorbeeld het gedrag van de schoolleider. De maximale correlaties die er voor afzonderlijke factoren, zoals de schoolleider, de onderwijsgevende, de schoolorganisatie, de onderwijsmethoden en dergelijke gevonden kunnen worden, zullen in de sfeer van de .10 en .20 liggen. De 'buit' moet immers met veel factoren gedeeld worden. Als men dan toch eenvoudig correlatieel onderzoek opzet naar slechts één of enkele factoren, dan is het noodzakelijk met reponentengroepen van minstens 400 scholen te werken. Als men dat niet doet, dan kan men bij de te verwachten correlaties in de sfeer van de .10 en de .20 nooit significante resultaten vinden. Dit zou wel eens de belangrijkste verklaring kunnen zijn voor het feit dat kenmerken van effectieve scholen die in het ene onderzoek gevonden worden, niet gereproduceerd kunnen worden in het volgende onderzoek.

Een derde element dat onder de onderzoekers die het thema effectieve scholen bezochten, een rol speelde, is het idee dat het niet verstandig is om slechts op één of enkele schoolkenmerken te jagen. Het gaat om het effect van een totale symfonie aan kenmerken. Vermoedens beginnen post te vatten dat bepaalde groepen van factoren tezamen bepaalde effecten oproepen, terwijl de afzonderlijke factoren weinig of geen effecten te zien geven. Het is in Boston meermalen betoogd: het moet gaan om het ontwikkelen van een theorie die ons iets leert over het specifieke samenspel van factoren dat effect sorteert. We hebben allemaal het gevoel: we kennen de afzonderlijke factoren, maar we weten niet in welke samenstelling ze effecten sorteren.

Beroepsonderwijs en bedrijfsopleidingen (W. J. Nijhof, Universiteit Twente)

Het is op de AERA niet gemakkelijk om de beide bovengenoemde trefwoorden binnen één sessie aan te treffen. Dat lukte ook dit keer niet. Bedrijfsopleidingen vormt evenals in Nederland een ander circuit dan de wereld van het beroepsonderwijs. De laatste - vocational education genoemd - heeft een ronduit slechte reputatie in het Amerikaanse onderwijssysteem. Toen in 1983 het beruchte rap-

port A Nation at Risk verscheen, samengesteld door een uiterst conservatieve commissie met hoofdzakelijk leden uit California en Texas, bleek met geen woord gerept te zijn over het beroepsonderwijs. Dat was aanleiding voor de American Vocational Association (AVA) onmiddellijk een eigen rapport uit te brengen in de kleur paars onder de titel The Unfinished Agenda. Research op het terrein van het beroepsonderwijs is dun gezaaid in de VS, alhoewel de AVA zelf een research divisie heeft. Er is veel meer ontwikkelingswerk.

Tijdens de AERA 1990 was opvallend dat er onderzoek werd gepresenteerd uit een vijftal instituten verspreid over de Verenigde Staten, die sinds 1988 gebundeld zijn tot het National Center for Research in Vocational Education, waarvan het hoofdkantoor zich in Berkeley, Stanford University bevindt. Deze situatie is daarom zo opmerkelijk, omdat zich voordien gedurende ruim 25 jaren een dergelijk Nationaal Centrum zich in Columbus, Ohio bevond, waar echter zelden of nooit onderzoek werd verricht. Door dat instituut is door de federale overheid een streep gezet.

Verwonderlijk aan het huidige onderzoek naar het beroepsonderwijs in de VS is de vraag naar de *integratie tussen beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs*, terwijl vocational education al onderdeel is van de junior en senior high school.

Nog veel verwonderlijker is het dat Amerikanen van nul af beginnen, niet gehinderd door enige historische kennis van b.v. de Westduitse literatuur. Van Litt en Blankertz hebben zij nooit gehoord. De aanleiding tot die vraagstelling is uiteraard de veranderde arbeidsmarkt, de grote rol van technologie en de disfunctionaliteit en onderschatting van vocational education in de high school. De presentaties tijdens de AERA getuigen van beschrijvende studies, beschrijvingen van experimentele modellen en voornemens om meer naar Europese en Japanse ontwikkelingen te kijken.

Evident is dat de vraag naar basisvaardigheden (transferable skills), die overigens in de jaren zeventig wel door het Centrum in Columbus, Ohio werd aangepakt, maar niet opgelost, nu weer als dominant vraagstuk op de agenda staat.

Het bovengenoemde consortium van onderzoeksinstituten heeft een grootschalig 5-jarig onderzoeksprogramma opgesteld,

waarvan ook een longitudinale studie deel uitmaakt. Stern, en Stone en Hopkins resp. van de Universiteiten van California en Minnesota willen met name weten of er een relatie bestaat tussen werkervaringen en oriëntatie op werk. Veel Amerikaanse studenten hebben betaalde banen naast hun studie en dat levert problemen op voor de organisatie en planning van het onderwijs. Interessant is te weten of die werkervaringen ook positief doorwerken naar hun latere baan. De baseline gegevens dateren van 1988, de onderzoekers kunnen derhalve slechts voorlopige gegevens presenteren van 1 jaar. Uit hun eerste analyse blijkt dat er een sterke relatie bestaat met latere werkervaringen en succes op werk, los van elke vorm van schoolsupervisie. Als er banen zijn waarvoor de school supervisie geeft, vergelijkbaar met stages en ten dele met leerovereenkomsten in het leerlingstelsel, dan blijkt na controle voor demografische factoren en kenmerken van de baan, dat gesuperviseerde jobs significant lager scoren op motivatie en centrality (een maat voor het relatieve belang dat iemand toekent aan een baan). Betekenisvol is dat men tracht de baselinegegevens verder aan te vullen en indringende analyses te maken van het carrièreverloop.

Het is een vraagstelling die ook voor Nederland interessant kan worden indien vormen van open leren of community college concepten op grote schaal ingang zouden vinden.

Bedrijfsopleidingen

Evenals in Europa vormen bedrijfsopleidingen een belangrijke sleutel voor werknemers om een carrière te ontwikkelen. Het aanbod van papers en ronde-tafelsessies m.b.t. problemen op het gebied van bedrijfsopleidingen was echter uiterst sober: een sessie van de SIG Training in Business and Industry en twee ronde-tafelsessies. Twee werelden: AERA en bedrijfsopleidingen?

Tijdens de SIG werden in kwalitatief opzicht heterogene presentaties geboden, waarvan enkele betrekking hadden op een thematiek die ook in ons land een rol speelt op dit moment: effectiviteitsvraagstukken. Wolfe en Wolf, beide dames, waarvan de eerste hoofd opleidingen bij XEROX en de tweede hoogleraar aan de universiteit van South California, hebben een baseline ontwikkeld met data over elke door XEROX ontwikkelde en uitgevoerde cursus. Zij zijn nu in staat om via

directe en secundaire analyses interessante vraagstellingen te beantwoorden. Het bleek evenwel niet eenvoudig een aantal van die vragen te presenteren. De voordracht beperkte zich tot een uitvoerige presentatie van het instrumentarium. Het lijkt de moeite waard om kennis te nemen van het instrument en van de wijze van gebruik daarvan, zoals terugkoppeling naar cursusbouwers en cursusmanagement.

Duffy (Xavier University of Louisiana) behandelde het bekende vraagstuk 'Wat is effectieve training?' Hij meent dat training slechts effectief is, wanneer de cultuur van een organisatie mensen motiveert tot het volgen van een training en het opdoen van kennis en vaardigheden. Daarnaast wijst hij uiteraard op specifieke trainingscondities die vaak van instructietechnische aard zijn. Hij deed een quasi-experimenteel onderzoekje naar twee instructievarianten, waarbij hij constateert dat er significante verschillen tussen beide treatments bestaan. De cursus (van 12 uren) ging over een introductie op het gebied van microcomputers. Duffy schrijft de verschillen, gemeten via een Likerttype satisfactie-schaal, (8 items), toe aan de grotere mate van bereidheid van organisatie B om mensen aan te zetten tot training. Dit onderzoek bewijst dat er veel te verbeteren valt op het gebied van het meten van effecten van bedrijfsopleidingen. Niet alles wat de AERA te bieden heeft kan de toets der kritiek doorstaan.

Gustafson e.a. deden een onderzoek naar de effecten van een oriëntatie- en trainingsprogramma m.b.v. interactieve videodisc bij de firma Apple. In dit onderzoek is getracht korte en lange termijn effecten te meten en is ook nagegaan hoe de cursusopzet verbeterd zou kunnen worden. Gebruik is gemaakt van een posttest, een vragenlijst en een gedrags-test, waarin de nieuwe vaardigheden moesten worden getoond, om de korte termijn effecten te meten. De resultaten daarvan waren positief. De lange termijn effecten zijn telefonisch bij betrokkenen verkregen na 6 tot 8 weken. Veel van de effecten zijn echter vermoedelijk toe te schrijven aan de training tijdens het werk na de cursus. Echte controle daarop is niet uitgevoerd.

Ook hier een voorbeeld van effectiviteitsmetingen en cursusverbetering, waarbij de controle op design en meetinstrumentarium beter zou kunnen.

Interessant was het daarom zeker om bij een roundtable sessie te beluisteren wat William Ives te brengen had op het gebied van de methodologie van kwaliteits- of deskundigheidsbevordering. Volgens Ives is excellent gedrag te definiëren in kwantitatieve en kwalitatieve termen en is het gebonden aan de missie van een onderneming, aan zijn strategie en aan zijn richting. Hij ontwikkelde daartoe een 'performance system development model' dat qua gedachtengang sterk gebaseerd is op het werk van Deming dat uitgaat van een analyse van excellent gedrag van de werknemer. Ives' 6-fasenmodel is een waardevolle bijdrage om het werk van en in een bedrijfsopleiding in kaart te brengen en bevat instrumenten om het qua architectuur nader te ontwikkelen

Hopelijk neemt niet alleen het aantal bijdragen op dit domein toe, maar ook de kwaliteit ervan. Om dat te bevorderen is een researchagenda nodig. Mulder (Universiteit Twente) presenteerde uit het onderzoek Bedrijfsopleidingen in Nederland de resultaten van een panelstudie naar een dergelijke researchagenda. De belangstelling voor de methodiek van de panelstudie, zoals die door de vakgroep Curriculumtechnologie van de Universiteit Twente was gevolgd was groot. De vraag blijft wel hoe bepaalde typen vragen zich verhouden gegeven de verschillen in cultuur per land en per bedrijf.

Postsecundair onderwijs (J. F. M. J. van Hout, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Divisie J (Postsecondary education) organiseerde in Boston 45 eigen sessies, waarvan 15 symposia en 25 papersessies (ca 125 papers). Deze divisie verzorgde daarmee ca 10% van de conferentie en is naar dit criterium gemeten een middelgrote divisie.

Researchoriëntatie

De meeste papers hebben betrekking op 'students, faculty/administrators, teaching and learning'. In het verslag van het AERA-congres van 1989 heb ik vooral aandacht besteed aan het onderzoek naar *faculty and staff*, omdat omvangrijke landelijke survey-onderzoeken van NCRIPAL (National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan) en van OERI (Office of Educational Research and

Improvement, U.S. Department of Education) werden aangekondigd. Dit jaar werden hiervan enkele voorlopige resultaten gepresenteerd. Verwacht mag worden, dat binnenkort de eerste artikelen hierover in de Amerikaanse tijdschriften over hoger onderwijs zullen verschijnen (bijv. "Research in Higher Education", "The Journal of Higher Education" en "The Review of Higher Education").

Uit het onderzoek van Blackburn (NCRIPAL) dat in dit kader werd verricht, blijkt het reeds eerder gevonden beeld (o.a. Finkelstein, 1984) bevestigd te worden: stafleden van de top-universiteiten zijn veel sterker researchgeoriënteerd en minder onderwijsgeoriënteerd dan die van de andere universiteiten. De verschillen in aantallen publikaties tussen stafleden van universiteiten worden, althans volgens de voorlopige resultaten van dit grote survey, beter voorspeld door attitude-aspecten en de beschikbaarheid van 'grants', dan door achtergrondkenmerken (zoals leeftijd en geslacht). Ashburn en Peng presenteerden eerste gegevens van een nationaal survey (OERI), op basis waarvan zij concluderen, dat het zwakke research-imago van de 'Education Faculty' niet zozeer een gevolg is van significant lagere produktiviteit (publikaties), maar vooral van een geringere tijdsbesteding aan research en dus wellicht een andere attitude ten aanzien van research.

Cursusplanning

Bijzondere aandacht verdient het onderzoek van Stark en Lowther (NCRIPAL) over *cursusplanning* door wetenschappelijke staf, verbonden aan Colleges. Naar mijn weten is dit het eerste grote onderzoek naar opvattingen en gedrag van stafleden op het gebied van cursus- en curriculumplanning op postsecundair niveau. Uit de eerste resultaten blijkt, dat de wetenschappelijke staf nauwelijks over theoretische kennis beschikt met betrekking tot curriculumconstructie en -technologie. Zij laten zich ook nauwelijks door experts op dat gebied adviseren. De meeste invloed op hun denken hebben de eigen praktische ervaringen, de kenmerken van de vakinhoud en de collega's c.q. de traditie. Er blijken duidelijke verschillen tussen de disciplines te bestaan. Dit geldt niet alleen ten aanzien van de opvattingen, maar ook ten aanzien van het gedrag, zoals de frequentie waarmee cursussen worden gereviseerd, dan wel opnieuw opgezet. Hoewel degenen die zich professioneel met

begeleiding van docenten in het hoger onderwijs bezighouden door deze gegevens niet verast zullen zijn, ben ik van mening dat dit onderzoek uitermate relevant is. Kwaliteit van onderwijs is sterk afhankelijk van de wijze waarop het onderwijs is opgezet. Dit is vooral zo, indien gedacht wordt aan herstructurering van onderwijs volgens principes van docent onafhankelijk onderwijs, modularisering e.d. De gemiddelde docent in het hoger onderwijs heeft niet geleerd vanuit een onderwijskundig referentiekader naar het eigen onderwijs en dat van andere docenten te kijken, en op grond van die analyse aan de systematische verbetering ervan te werken. In het post-secundair onderwijs wordt cursusoptimalisering vooral vanuit aanpassing van de inhoud, de leerstof, aangepakt, zoals ook uit het onderzoek van Stark en Lowther blijkt. Door het werk van deze onderzoekers wordt een empirische basis gegeven aan zaken, die nu nog te gemakkelijk afgedaan (kunnen) worden als vooroordelen van belanghebbende professionals. Een dergelijk onderzoek zou daarom ook voor Nederland verfrissend kunnen werken.

Dropout

Ieder jaar worden ook enkele papers gepresenteerd over de problematiek van *dropout* ofwel *student attrition*. Door Tinto is aan dit thema eerder een theoretische basis gegeven, die tot cumulatie van kennis en een aparte stroom van onderzoek heeft geleid. Desalniettemin is de 'persistence rate' in de U.S. voor colleges en universiteiten volgens Tinto gedurende de periode 1880-1980 onveranderd gebleven op ca 52%. Van de 2.65 miljoen studenten die zich in 1989/90 voor het eerst inschreven, zal ca 2.58 miljoen niet afstuderen bij de instelling van eerste inschrijving en ca 1.15 miljoen studenten geen enkel diploma behalen, aldus Melvin Webb II van het ACTP (American College Testing Program). Aan de maatschappelijke relevantie van dit onderzoek hoeft dus niet getwijfeld te worden, aan het effect op de dropout tot nu toe wellicht des te meer. De discussie richt zich daarom op de bruikbaarheid van Tinto's model en het daarop geënte onderzoek voor het hele (zeer diverse) Amerikaanse hoger onderwijs. Veel onderzoek beperkt zich feitelijk tot een bepaald type (de 4-jarige 'residential' opleiding), terwijl het 'commuter college' steeds belangrijker wordt vanwege deelname van

zgn. niet-traditionele studenten-groepen. Naast het Tinto-model zijn daarom varianten ontwikkeld door Pascarella en door Bean, waarin de sociale integratie (typerend voor de campus-universiteit) een minder belangrijke rol speelt.

Melvin W. Webb II ontwikkelde een aangepast causaal model voor verklaring van uitval bij commuter instellingen en toetste dit model op een aantal commuter en residential instellingen: bij de commuter instellingen bleek de sociale integratie inderdaad geen effect te hebben, terwijl deze factor wel een sterk direct effect op uitval heeft bij residential colleges. Dit resultaat is ook van belang voor de Nederlandse onderzoekers, omdat het Nederlandse hoger onderwijs evenmin gekenmerkt wordt door een sterke sociale integratie van studenten in de onderwijsorganisatie en het studentenleven: het door Webb ontwikkelde model zou daarom wellicht beter aansluiten bij de kenmerken van ons hoger onderwijssysteem dan het Tinto-model.

Bean en Vesper presenteerden een onderzoek waarin een model werd ontwikkeld voor een aparte instelling. Zij wilden hiermee aantonen, dat met behulp van een Lisrel-benadering lokale theorieën ontwikkeld kunnen worden die hoog scoren op beleidsrelevantie en bovendien methodologisch veel meer waarde hebben dan kwalitatief onderzoek. Een heel opmerkelijk gegeven is, dat de 'intention to leave' die in eerdere correlatie-studies een belangrijke rol speelt, als causale factor volledig blijkt te verdwijnen. De invloed van ouders (instemming met/afkeuring van vertrek) blijkt een zeer belangrijke variabele te zijn. Deze aanpak van Bean en Vesper lijkt mij zeer waardevol, omdat ik denk dat het rendementsprobleem moeilijk hanteerbaar is op landelijk niveau, afgezien van structurele maatregelen betreffende de cursusduur en de inschrijvingsduur. Er zijn in het bestaande systeem verschillen in numeriek rendement tussen disciplines en tussen instellingen, maar dat betekent nog niet dat – bestuurlijk gezien – op dat niveau het meest effectief maatregelen ter verbetering van het rendement genomen kunnen worden. Naar mijn mening zal vooral het niveau van de studierichting en de faculteit effectieve maatregelen kunnen nemen op het vlak van selectie, opzet van het onderwijs, kwaliteit van toetsing etc. ter verbetering van het rendement. De aanpak van Bean en Vesper kan leiden tot studierichting-

specifieke modellen ter verklaring van uitval en vertraging, die zowel recht doen aan de complexiteit van de problematiek als voldoende handvatten aanreiken voor verantwoordelijke bestuurders.

Toetsen en meten (K. Bügel, H. Robben, D. Thio en P. Sanders, CITO, Arnhem)

Presidential Address NCME (National Council on Measurement in Education)

Dit jaar sprak Ronald Hambleton de jaarlijkse voorzittersrede uit. Hij merkte op dat het voor 'educational measurement' goede en kwade tijden zijn. Er is de afgelopen 25 jaar heel veel technisch-wetenschappelijke vooruitgang geboekt; anderzijds staan testmensen en de professie als geheel heden ten dage aan veel kritiek bloot. In de nabije toekomst ziet Hambleton criterion referenced testing, higher order thinking skills en IRT-modellen en adaptief toetsen belangrijker worden. De invloed van IRT op ook praktische testprocedures is langzamerhand op een breed front merkbaar. Computers en nieuwe media zullen adaptief toetsen steeds meer realiseerbaar maken. Het aantal banen voor testdeskundigen is dan ook groot, het (studenten)aanbod echter gering. De scholing van docenten met betrekking tot toetsen en evalueren schiet nog altijd erg tekort. Recent hebben de NCME en twee lerarenorganisaties besloten samen te werken bij de opstelling van een programma van eisen: 'wat moet een docent van educational measurement weten?'

Multilevel software

Het feit dat leer- en onderwijsprocessen plaatsvinden binnen klassen en scholen, is aanleiding geweest tot de introductie en ontwikkeling van multilevel technieken in de onderwijsresearch. Namens een onderzoeksgroep van UCLA deed Kref't verslag van een onderzoek waarin multilevel software, met name de programma's GENMOD, HLM, ML2 en VARCL, werd vergeleken. De algemene conclusie was dat hoewel alle programma's goed te gebruiken zijn ze soms nogal gecompliceerd kunnen zijn. De gebruiker moet vooral uitkijken bij kleine datasets en wanneer er veel parameters geschat moeten worden. In zijn reactie besprak Prosser van het Institute of Education uit Londen de sterke en zwakke punten van ML3. Hij wees

ook op de mogelijkheid tot het volgen van cursussen die regelmatig in Londen gegeven worden. Nieuwe ontwikkelingen betreffen o.a. de ontwikkeling van een computerprogramma, genaamd MULTIPATH door De Leeuw, Kref't, en Kim, en een begin volgend jaar te verschijnen boek over hiërarchische lineaire modellen door Bryk en Raudenbush.

Testtheorie

Veel lezingen hadden betrekking op ontwikkelingen maar vooral toepassingen van itemresponstheorie. Met name de SIG Rasch Measurement is elk jaar duidelijk aanwezig op de AERA. Wat betreft itemresponstheorie verkeren Nederlanders echter in de gelukkige omstandigheid dat nieuwe en interessante ontwikkelingen op dit gebied eerder in Nederland dan in de V.S. plaatsvinden. Zo hebben psychometrici van het Cito de afgelopen jaren een generalisatie (o.a. polytome data en geïmputeerde discriminatie parameters) van het Rasch model ontwikkeld. De software voor dit model is binnenkort verkrijgbaar.

Verrassend was het aantal lezingen (12) dat de generaliseerbaarheidstheorie tot onderwerp had. Een sessie met vier lezingen betrof het gebruik van de generaliseerbaarheidstheorie bij de analyse van mondelinge examens. Naast een sessie met zowel univariate als multivariate toepassingen, was er ook een theoretische sessie. Luecht en Smith bespraken het effect van 'unbalanced data' op de schatting van variantiecomponenten. Op basis van een vergelijking van negen methoden, o.a. ANOVA en (restricted) maximum likelihood, was hun conclusie dat voor de door hen onderzochte eenvoudige designs de verschillen tussen de methoden gering waren en dat niet één methode als de beste kon worden aangemerkt. Het paper van Smith had betrekking op de invloed van gecorreleerde effecten op de schattingen van de variantiecomponenten. Zijn voorlopige conclusie was dat men zich het beste tegen het optreden van bias kon beschermen door bij een facet meer dan tien condities te gebruiken.

Computer Adaptief Toetsen (CAT)

CAT is vooral mogelijk geworden door toepassing van itemresponstheorie. CAT is een aantrekkelijk alternatief voor traditionele paper-and-pencil toetsen omdat het met CAT mogelijk is leerlingen met minder items dan op de traditionele manier even betrouwbaar te

meten. Koch en Dodd bespraken de effecten van de informatiefunctie van de itemverzameling op CAT wanneer het partial credit model gebruikt wordt. In eerder onderzoek hadden zij geconstateerd dat itemverzamelingen van slechts 30 items voldoende waren om vaardigheidsschattingen met een gewenste nauwkeurigheid (stopregel) te verkrijgen. Deze itemverzamelingen hadden echter symmetrische, gepiekte informatiefuncties. De resultaten van hun onderhavige onderzoek wezen uit dat itemverzamelingen met scheve informatiefuncties tot problemen aanleiding geven en dat items aan de itemverzameling toegevoegd moeten worden teneinde de scheefheid te reduceren. In het kader van CAT vergeleken Dodd en Koch twee stopregels, nl. de minimum standaardfout stopregel en de minimum informatie stopregel. Zij concluderen dat voor itemverzamelingen bestaande uit 30 partial credit items de twee stopregels vergelijkbaar zijn, maar dat bij itemverzamelingen bestaande uit meer dan 60 partial credit items de minimum standaardfout stopregel de voorkeur verdient, d.w.z. leidt tot dezelfde meetnauwkeurigheid met minder items.

Meten van veranderingen

Muthén liet zien hoe veranderingen van responses op items als gevolg van instructie (Opportunity To Learn) gemodelleerd kunnen worden met het LISCOMP model. Embretson stelde een multidimensioneel Rasch model voor om veranderingen van leerlingen te kunnen kwantificeren. Wilson presenteerde uitbreidingen van het partial credit model die het mogelijk maken informatie over diverse oplossingsstrategieën te verkrijgen.

Itembias en sekseverschillen

Aan de detectie van itembias en sekseverschillen in toetsprestaties waren ongeveer 30 lezingen gewijd. De lezingen konden onderscheiden worden in:

1. Lezingen die de Mantel-Haenszel itembias procedure tot onderwerp hadden;
2. Lezingen die betrekking hadden op andere itembias procedures;
3. Lezingen die inhoudelijke verklaringen van itembias betroffen;
4. Lezingen die betrekking hadden op sekseverschillen in toetsprestaties.

Ad 1

Clauser wees op het verschijnsel dat wanneer

een toets met heterogene items wordt opgedeeld in homogene subtoetsen er niet alleen meer maar ook gedeeltelijk andere items met itembias gedetecteerd worden. DeMauro liet zien dat de MH-procedure gevoelig is voor de verhouding van de kandidaten in de te onderzoeken groep, bijv. zwarten, en de referentie groep, bijv. blanken. Hij benadrukte het belang van representatieve steekproeven.

Ad 2

Rogers vergeleek een logistische regressie methode voor de detectie van itembias met de MH-procedure en concludeerde dat haar methode ongeveer dezelfde resultaten opleverde maar dat de MH-methode goedkoper was. Seong verdedigde de opvatting dat variantie analyse een geschikte techniek is voor het opsporen van itembias bij kleine groepen kandidaten. Andere itembias procedures waren gebaseerd op itemresponsentheorie. Ferrarra liet zien hoe bias bij toetsen met open vragen ('partial credit model') opgespoord kan worden. Camilli was van mening dat itembias het beste gezien kan worden in het licht van een multidimensioneel itemrespons model. Itembias wordt zijns inziens veroorzaakt door verschillen in vaardigheid op een secundaire latente trek, die onbedoeld ook gemeten wordt.

Ad 3

Verschillen in voorkennis zouden volgens Scheuneman verklaren waarom vrouwen op sommige tekstbegriptoetsen gemiddeld lagere prestaties behalen dan mannen. (Een opvatting die aansluit bij de bevindingen van onderzoek dat op dit moment op het Cito uitgevoerd wordt.) Verschillen worden vooral veroorzaakt door tekstbegriptoetsen met een natuurwetenschappelijke inhoud. Vrouwelijke biologiestudenten met meer voorkennis behaalden namelijk dezelfde resultaten als mannelijke biologiestudenten. Lunz e.a. vonden dat er grote verschillen tussen beoordelaars bestaan wanneer zij verzocht worden itembias te verklaren.

Ad 4

Veel van de lezingen over sekseverschillen bij toets- en schoolprestaties hadden betrekking op het vak wiskunde. Op basis van een meta-analyse op 100 studies concludeerde Hyde dat in de V.S. de prestaties tussen mannen en vrouwen verschillen. Smith liet zien dat de

prestaties van meisjes op de Scholastic Aptitude Test Mathematics (SAT-M) achter blijven bij die van jongens. Verklaringen hiervoor werden in andere lezingen gesuggereerd. Fry meende dat de verschillen veroorzaakt worden door andere oplosstrategieën van meisjes. Meisjes passen vaker op school geleerde regels en strategieën toe, terwijl jongens meer gokken en meer globaal te werk gaan, wat bij de SAT betere resultaten oplevert. Uit ander onderzoek bleek dat meisjes betere resultaten behaalden dan jongens op enkele opgaven uit de SAT wanneer de tijdsdruk verdween. Uit een protocolanalyse van Levine bleek dat meisjes bangere waren om fouten te maken en minder bereid waren problemen op een

onconventionele wijze op te lossen. Uit verschillende onderzoeken bleek dat ook het type toets invloed heeft. Vrouwen raden minder dan mannen bij meerkeuze items en ze maken vaker gebruik maken van het antwoord 'Ik weet het niet'.

Aan deze Kroniek werkten mee: *E. van den Berg, G. J. J. Biesta, K. Bügel, W. van de Grift, J. F. M. J. van Hout, L. F. W. de Klerk, S. Miedema, M. Mulder, W. J. Nijhof, H. Robben, P. Sanders, D. Thio, Th. Wubbels*

De eindredactie werd verzorgd door *W. J. Nijhof*