

Kwaliteitsbewaking, evaluatie en selectie in de opleiding van onderwijsgevenden

F. K. KIEVIET

Vakgroep onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Bewaking van de kwaliteit van de opleiding van onderwijsgevenden is een centraal thema van het onderwijsbeleid op diverse niveaus. Een belangrijk element van kwaliteitsbewaking wordt gevormd door de interne evaluatie van het opleidingsprogramma. Formatieve interne evaluatie heeft ook vooral een functie voor kwaliteitsbevordering. Bij evaluatie van de opleiding is eveneens de beoordeling van de student aan de orde, een aantal aspecten daarvan wordt besproken. Ten slotte wordt ingegaan op de vraag in hoeverre selectie voor de opleiding zinvol en mogelijk is.

1 *Inleiding*

De kwaliteit van het onderwijs is één van de meest besproken thema's in beschouwingen over het onderwijs in de tachtiger jaren. Dat geldt niet alleen voor Nederland, maar dat is eveneens internationaal het geval. Het ook in Nederland bekende rapport A nation at risk (National Commission on Excellence in Education, 1983) heeft in de Verenigde Staten veel stof doen opwaaien en is gevolgd door een onoverzienbare reeks van andere rapporten en nota's.

In dergelijke rapporten over de kwaliteit van het onderwijs wordt veelvuldig aandacht geschonken aan de kwaliteit van de opleiding van onderwijsgevenden. De achterliggende gedachte is dat leraren een cruciale rol spelen in het handhaven c.q. het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs met het oog op het bereiken van 'excellence in academic work', dat het derhalve van het allergrootste belang is te zorgen voor competente, effectieve onder-

wijsgevenden, en dat het in verband daarmee noodzakelijk is om hun opleiding te optimaliseren. Deze gedachtengang is in tegenstelling tot de opvatting die in de zeventiger jaren, met name in de Verenigde Staten, gehuldigd werd, namelijk dat men er verstandig aan deed de onberekenbare invloed van de leerkracht terug te dringen b.v. met behulp van 'teacher-proof' onderwijsleerpakketten (Porter, 1988). Ondanks de opmars van onderwijstechnologische middelen in het onderwijs wordt steeds duidelijker ingezien welke centrale en onvervangbare rol de onderwijsgevende in het onderwijs heeft, en – met alle verschuivingen die zich daarin zeker voordoen – blijft hebben (zie b.v. ABOP, 1989).

Ook de aandacht voor de belangrijke positie die de opleiding van onderwijsgevenden in het kader van de kwaliteitsbewaking van ons onderwijs inneemt, lijkt thans groter dan in het verleden het geval was, zij het dat deze belangstelling in eerste instantie negatief bepaald is: er is onrust over de kwaliteit van deze opleiding. In het recente rapport "Rijkdom van het onvoltooide, uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs" (Van Lieshout e.a., 1989), dat geschreven is t.b.v. de beoordeling van het Nederlandse onderwijs door de OESO, wordt gesteld dat de kwaliteit van de opleidingen met name voor het basisonderwijs in discussie is (p. 166). Ten aanzien van de PABO heeft de minister van onderwijs in 1988 advies gevraagd aan de ARBO (Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs). In deze adviesaanvraag maakt de minister gewag van zijn bezorgdheid over de ontwikkeling van het PABO-onderwijs en zijn wens van 'een kwalitatief hoogwaardige opleiding'. De ARBO reageerde met een advies onder de titel Progressie in Professie (ARBO, 1988), waarbij de minister een conceptbeleidsnotitie schreef (Minister van Onderwijs, 1989). Ook de HBO-raad bracht een Actieplan lerarenopleidingen basisonderwijs uit (HBO-raad, 1989).

In deze bijdrage worden nu allereerst enige

opmerkingen gemaakt over kwaliteitsbewaking. In dat kader zal ingegaan worden op de evaluatie van opleidingen als een belangrijk element van kwaliteitsbewaking en -bevordering. Daarbij komt ook het vraagstuk van de beoordeling van de student aan de orde. Het (kwaliteits)produkt dat een opleiding aflevert is mede afhankelijk van de kwaliteit van de instroom. Daarom zal in het tweede deel ingegaan worden op het onderwerp selectie en de vraag in hoeverre deze zinvol en mogelijk is.

2 *Evaluatie in de opleiding van onderwijsgevenden*

Wie de literatuur waarin over de kwaliteit van het onderwijs wordt gesproken, bestudeert, komt al snel tot de ontdekking dat het begrip kwaliteit zeer diffuus is. Door de overheid wordt de kwaliteit van het onderwijs omschreven als de mate waarin het onderwijs er in slaagt de drie hoofdfuncties van het onderwijs te verwezenlijken, namelijk de toerusting tot maatschappelijk verantwoord functioneren, de toerusting ten behoeve van de beroepspraktijk en bijdragen aan de persoonsvorming (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1981, 1985). Dit is een globale omschrijving, die nadere invulling verkrijgt vanuit verschillende optieken, op verschillende niveaus en met verschillende normen en maatstaven (ARVO-I, 1985). Een bruikbaar overzicht van kwaliteitsaspecten ontstaat, wanneer men voor ieder van de drie niveaus die men aan het onderwijssysteem pleegt te onderscheiden, te weten micro-, meso- en macroniveau, voor de kwaliteit relevante input-, proces- en outputvariabelen aangeeft (men zie Mommers, 1983, p. 28; ARVO-I, 1985, p. 20).

Om de kwaliteit te verzekeren staan vele middelen ter beschikking in de vorm van voorschriften, regels, afspraken, procedures, plannen, methoden, werkwijzen, enz. Om de kwaliteit te kunnen bewaken is het nodig om te evalueren in hoeverre deze middelen adequaat worden toegepast (procesevaluatie) en wat de resultaten ervan zijn (produktevaluatie). In deze twee vormen van evaluatie worden gegevens verzameld om met behulp daarvan te kunnen beoordelen in hoeverre de middelen doelmatig worden toegepast en tot het gewenste effect leiden. Een dergelijke beoordeling kan summatief dan wel formatief

van aard zijn. De eerstgenoemde is gericht op de vraag wat de resultaten zijn in het algemeen, de bedoeling van formatieve evaluatie is om op basis daarvan verbeteringen te kunnen aanbrengen.

Vanuit de overheid gezien bestaat op het punt van de kwaliteitsbewaking van de opleiding van onderwijsgevenden een spanningsverhouding tussen de autonomie van de instellingen en de eigen verantwoordelijkheid die de minister van onderwijs als vakminister heeft voor deze opleiding. De uitgangspunten die de minister hierbij hanteert zijn (Minister van Onderwijs, 1989, p. 22):

- a. Het accent verschuift van kwaliteitsvoorschriften vooraf naar kwaliteitsbewaking achteraf.
- b. De instellingen zelf zijn voor de kwaliteitsbewaking in eerste instantie verantwoordelijk.
- c. De overheid vervult (via de inspectie) een meta-rol en komt slechts in actie wanneer er duidelijke signalen zijn dat de instellingen in gebreke blijven.
- d. Als vakminister stelt de minister van onderwijs vooraf beroepsvereisten.
- e. Als vakminister behoudt de minister van onderwijs bovendien zich het recht voor, op eigen initiatief (inspectie)onderzoek te laten plaatsvinden.

Instellingen voor HBO en WO dienen overeenkomstig de afspraken met de minister zelf een systeem voor kwaliteitsbeheersing op te zetten. Naast externe evaluatie (b.v. door een visitatiecommissie) gaat het daarbij vooral om interne evaluatie. Het ontwikkelen en uitvoeren van een goede opzet van interne evaluatie is een belangrijke opgave voor de opleiding van onderwijsgevenden in de komende jaren. Daarbij is de gedachte dat kwaliteitsbewaking (ook) een functie moet hebben voor kwaliteitsbevordering. Dit betekent een accent op interne evaluatie in formatieve zin.

De aandacht voor interne evaluatie in de opleiding van onderwijsgevenden is geen typisch Nederlands verschijnsel. In de Verenigde Staten wordt deze gestimuleerd doordat de standaards voor de goedkeuring van opleidingsprogramma's in alle staten strenger zijn geworden (Gephart & Ayers, 1988). Dat geldt ook voor de goedkeuring door de National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE). Deze gereviseerde standaards leggen nog meer nadruk dan voorheen

op verantwoording (accountability) en de noodzaak van summatieve en formatieve evaluatie. Tot ongeveer 1980 was de evaluatie in hoofdzaak gericht op de beoordeling van de toekomstige onderwijsgevenden als zodanig en slechts in geringe mate op de evaluatie van het opleidingsprogramma zelf. Vanaf ongeveer 1980 gaat de aandacht in toenemende mate uit naar programma-evaluatie. In dit opzicht loopt de ontwikkeling parallel met die in Nederland.

Het gevolg van de boven aangegeven ontwikkeling is dat zeer veel literatuur beschikbaar is over teacher testing, teacher evaluation, teacher assessment, maar slechts betrekkelijk weinig over de evaluatie van programma's van een opleiding van onderwijsgevenden (Galluzo, 1986). In de algemene evaluatieliteratuur wordt een groot aantal evaluatiemodellen geboden (zie b.v. Worthen & Sanders, 1987), maar wat vooralsnog grotendeels ontbreekt zijn meer specifieke modellen of uitwerkingen gericht op de evaluatie van programma's van een opleiding van onderwijsgevenden. "Models, plans, and systems for analyzing the programs should be available. However, a definite need for these features still exists" (Ayers, 1988, p. 87).

In de discussie die in de literatuur over de interne evaluatie van een opleidingsprogramma gevoerd wordt, valt het accent op de formatieve betekenis daarvan. Zo omschrijft Stufflebeam (1982) in dit verband evaluatie als het proces van het identificeren, verkrijgen en toepassen van informatie van descriptieve en beoordelende aard met betrekking tot de waarde en verdienste van bepaalde programmadoelen, vormgeving, implementatie en impact, teneinde *verbetering* te bevorderen, tegemoet te komen aan de noodzaak tot verantwoording en begrip te kweken (p. 138). Stufflebeam gebruikt in de omschrijving met opzet de term 'toepassen' omdat het erom gaat de gegevens te gebruiken 'to guide development'. In de omschrijving wordt voorts onderscheid gemaakt tussen waarde en verdienste. Dit onderscheid acht Stufflebeam in het bijzonder van belang voor de opleiding van onderwijsgevenden. Waarde heeft betrekking op de behoefte in de samenleving aan de functies waarin de opleiding voorziet, verdienste betreft de kwaliteit die de opleiding levert. De samenleving heeft op een bepaald moment misschien geen behoefte aan leraren voor vak

A, maar een bepaalde opleiding kan er wel in slagen om competente leraren voor dat vak af te leveren, in dat opzicht is er sprake van verdienste.

Een ander belangrijk element waarop de omschrijving van Stufflebeam de aandacht vestigt is het belang van keuzen. Het is noodzakelijk een plan voor evaluatie te maken op basis van doordachte keuzen. Dat geldt zowel voor hetgeen object van evaluatie zal zijn als voor de informatie die men tracht te verkrijgen. Een van de problemen van formatieve evaluatie is dat het aantal aspecten waarop deze zich in principe kan richten bijzonder groot is. Smith (1982) heeft een systematisch overzicht gepresenteerd van mogelijkheden, uitgaande van de centrale vragen:

- Welk doel wordt met de evaluatie beoogd? Om welke vragen gaat het? Aan welke eisen moet de evaluatie voldoen?
- Wát wordt geëvalueerd? (op welke componenten van het opleidingsprogramma richt zich de evaluatie?)
- Welke informatie is gewenst en met behulp van welke methoden en daarbij behorende criteria wordt die verkregen?

Het is van veel belang om bij het ontwikkelen van een evaluatieplan bovenstaande vragen goed te overwegen. Rath (1988) wijst erop dat met de opbrengst van de formatieve evaluatie vaak niets gedaan wordt. Hij wijst dit aan het feit dat in sommige gevallen de specifieke focus van de formatieve evaluatie ontbreekt. De formatieve evaluatie wordt dan al spoedig een vrijblijvende aangelegenheid.

Om het door Rath signaleerde probleem te ondervangen is het ook van belang dat de evaluatie gezien wordt als deel van het totale programma en niet als een geïsoleerd project. Dit punt behoort tot een reeks van tien kenmerken die Ayers (1988) essentieel acht voor ieder programma voor de evaluatie van een opleiding van onderwijsgevenden.

2.1 De beoordeling van de student

In het totaal van de variabelen die in programma-evaluatie aan de orde zijn, neemt uiteraard de student een bijzondere plaats in. Uiteindelijk gaat het erom dat het programma de student de mogelijkheden biedt om zich te bekwamen voor het leraarschap. Het is dan ook voor de hand liggend om de kwaliteit van een opleiding (mede) te bepalen aan de hand van de kwaliteit van de uitstromende onder-

wijsgeevenden. Daarbij doet zich het probleem voor wat als maatstaf moet dienen om deze kwaliteit te bepalen. De volgende theoretische mogelijkheden zijn daarbij te onderscheiden (Medley, 1984).

- a. De bekwaamheid of competentie om te onderwijzen, het repertoire van kennis, vaardigheden en professionele waarden waarover de onderwijsgevende beschikt.
- b. Het gedrag dat de onderwijsgevende te zien geeft in de werksituatie.
- c. De leerervaringen of het leergedrag van de leerlingen aan wie de leraar onderwijst.
- d. De leervorderingen van de leerlingen aan wie de leraar onderwijst. Het gaat hier dus om de effectiviteit van de onderwijsgevende.

In de loop der jaren is discussie gevoerd over de vraag op welk van de niveaus a t/m d aan het eind van de opleiding getoetst zou moeten worden. Deze discussie werd mede gevoerd vanuit het onderzoek naar teacher effectiveness. Via proces-product studies kwam men tot beschrijving van effectief onderwijsgedrag. Beheersing van de bekwaamheden die aan dit effectief gebleken onderwijsgedrag ten grondslag liggen, vormde de belangrijkste doelstelling van de zgn. competency-based opleidingsprogramma's (Out, 1986). Daarbij gingen sommigen zo ver dat zij de leervorderingen of leerwinst van leerlingen als criterium wensten te hanteren voor het bereikt hebben van de opleidingsdoelen. Daartegenover werd gesteld dat deze opvatting onjuist is omdat er geen lineair verband gelegd mag worden tussen het gedrag van de (aanstaande) onderwijsgevende en de leervorderingen van de leerlingen. Daarvoor zijn er teveel andere variabelen in het spel die op het leergedrag van leerlingen en hun leerprestaties en -vorderingen invloed uitoefenen. Gewezen wordt op de grote variabiliteit van leerlingen en in het algemeen de verscheidenheid van contextuele gegevens (vergelijk in dit verband de aandacht voor de complexe (klas)omgeving in het onderzoek naar de effectiviteit van het onderwijzen; Lowyck, 1983). Bovendien bestaan problemen van methodisch-technische aard bij het werken met leervorderingstests en het begrip leerwinst. De conclusie is dat metingen van leerkrachtheffektiviteit gebaseerd op testcores van leerlingen niet betrouwbaar en valide genoeg zijn om iets te zeggen over hoe competent een onderwijsgevende is (Medley, Coker &

Soar, 1984). Effectiviteit en competentie zijn twee verschillende zaken, die goed onderscheiden moeten worden.

Wanneer het ons te doen is om de evaluatie van de competentie van de aanstaande onderwijsgevende – en dat is het waarom het gaat in een initiële opleiding –, dan is het noodzakelijk om deze langs *directe* weg vast te stellen zoals in a. bedoeld is. Aan het *indirect* afleiden zoals dat geldt voor de niveaus b. t/m d. zijn teveel haken en ogen verbonden (Medley, 1984). Medley, die voorstander is van een 'outcomes-based teacher preparation program', onderscheidt vijf typen van competenties die in de opleiding beoordeeld zouden moeten worden, en geeft voor ieder daarvan mogelijke methoden voor evaluatie aan. Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van (computer-)simulatie en audiovisuele hulpmiddelen. Een interessante aanpak die hij beschrijft (Medley, 1988), is het gebruik van 'assessment exercises', dat zijn onderwijsprobleemsituaties die de studenten krijgen voorgelegd in de vorm van videotapes van klassesituaties en korte verbale beschrijvingen. Deze oefeningen bestaan uit een serie van typische onderwijsproblemen die opgezet zijn om een normale schooldag te simuleren. Daarbij gaat het om toetsing niet van de kennis uit afzonderlijke disciplines, maar van de bekwaamheid om te gaan met onderwijsproblemen (vergelijk 'probleemgericht opleiden', Out, 1986). De oefeningen worden geëvalueerd overeenkomstig een matrix met enerzijds als ingang de onderscheiden categorieën van onderwijsproblemen (pre-active, inter-active, post-active en extra-active) en anderzijds als ingang typen van competentie: professionele kennis en oordeel, waarnemingsvaardigheden, professionele waardenbepaling, en uitvoeringsvaardigheden. De student krijgt deze oefeningen in de loop van de opleiding aangeboden tot hij de betrokken competentie voldoende beheerst. In deze aanpak is een zekere overeenkomst aan te wijzen met de aanpak van Verloop (1989), die de kennis van de student van bepaalde onderwijskundige theorieën door middel van aanbidding van klassesituaties op videoband wil toetsen. Het evalueren van bepaalde uitvoeringsvaardigheden met betrekking tot interactieve onderwijsproblemen zal overigens in een klassesituatie moeten plaatsvinden, maar dan wel met gebruikmaking van goede observatie-instrumenten, die voor een

adequate beoordeling het meest aangewezen geacht worden (Medley, Coker & Soar, 1984).

Naar onze mening ontbreekt het in ons land aan materiaal waarmee de beheersing van gewenste bekwaamheden verantwoord vastgesteld kan worden. Indien opleidingsinstituten erin zouden slagen om een gezamenlijk standpunt in te nemen ten aanzien van communale eindtermen voor de opleiding (ARBO, 1989), zou het wenselijk zijn dat tevens afspraken gemaakt worden over de wijze van toetsing. Het lijkt ons van veel belang dat dan vervolgens activiteiten ontplooid zouden worden om materiaal te ontwikkelen, teneinde instituten in staat te stellen deze evaluatie op een adequate wijze uit te voeren.

De zorg over de competentie van aanstaande onderwijsgeevenden heeft in Amerika ertoe geleid dat de staten zich steeds meer met de toegang tot het leraarschap zijn gaan bemoeien. De diplomering is in handen van de staat. Deze diplomering vond in het verleden plaats op basis van de beoordeling van een dossier van de student van de betrokken universiteit dan wel op grond van een door de staat goedgekeurd opleidingsprogramma (Zimpher, 1987). In toenemende mate echter gaan de staten ertoe over om zelf paper-and-pencil tests te doen afnemen. In 1988 gold dat reeds voor driekwart van alle staten (Eissenberg & Rudner, 1988). Deze tests betreffen professionele en inhoudelijke theoretische kennis alsmede basisvaardigheden op het gebied van rekenen, lezen en stellen. Uit onderzoek blijkt dat deze tests in het algemeen genomen weinig voorspellende waarde hebben voor effectief leraarschap (Schalock, 1979; Medley, Coker & Soar, 1984; Guyton & Farokhi, 1987). Daarmee schieten ze hun doel, nl. functioneren als 'gate-keeper', dus het afhouden van niet succesvolle leerkrachten van het leraarsambt, voorbij.

Met het voorgaande wil uiteraard niet gezegd zijn dat de betrokken kennis en vaardigheden er niet toe zouden doen. Waarover twijfels bestaan is de predictieve waarde van dit soort tests voor effectief leraarschap. Gegeven dat predictieve validiteit ontbreekt en ook niet haalbaar lijkt (Chernoff, Nassif & Gorth, 1987) richt de discussie zich op de inhoudsvaliditeit van dergelijke tests. Hierin gaat het om de relatie tussen wat de tests meten en bepaalde kennis en vaardigheden die

noodzakelijk worden geacht voor het werk van de leraar. Het probleem verschuift dus naar de vraag welke kennis inhoudelijk valide is. Daarbij is in de V.S. een belangrijk punt het gegeven dat aanstaande onderwijsgeevenden uit minderheidsgroepen op genoemde tests gemiddeld veelal lager scoren. Dit heeft geleid tot uitgebreide discussie over ethische en juridische kwesties, als ook vragen van psychometrische aard (Rebell, 1987; Smith, 1987).

Indien men de 'gate-keeper' functie belangrijk vindt ligt uiteraard de vraag voor de hand of het zinvol en mogelijk is om reeds bij de toegang tot de opleiding selectie toe te passen. Deze vraag komt aan de orde in het volgende gedeelte.

3 *Selectie voor een opleiding van onderwijsgeevenden*

De discussie over de wenselijkheid van selectie van onderwijsgeevenden is ook in Nederland actueel geworden. Onvrede bestaat over de kwaliteit van de studenten van de PABO, gevoed door de uitkomsten van onderzoek naar hun reken- en taalprestaties (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1987, 1988). Het eerstgenoemde onderzoek heeft de minister van onderwijs ertoe gebracht om wiskunde verplicht te stellen in het havo-pakket van PABO-studenten. Ook bij de universitaire lerarenopleiding is het punt van de toelating aan de orde: volgens de CULO (Commissie Universitaire Lerarenopleiding, 1985; zie ook Jochems, 1986) zou de kandidaat die voor de tweede fase lerarenopleiding opteert, geselecteerd moeten worden aan de hand van een profiel. Dit profiel bevat informatie over vaardigheid in het opzetten, uitvoeren, analyseren en bijstellen van onderwijs(-achtige) activiteiten zoals die gebleken is tijdens de twee maanden durende eerste fase van de lerarenopleiding. In het recente ABOP-rapport (ABOP, 1989) wordt aanbevolen de propedeuse van de lerarenopleidingen zo in te richten "dat daar reeds blijkt welke studenten niet voor het uitoefenen van het vak geschikt zijn" (p. 68).

De klachten over de kwaliteit van de instroom in lerarenopleidingen treft men ook aan in buitenlandse literatuur. Lanier en Little (1986) vatten hun kritiek samen met de woorden "too many low" (p. 540). Eltis (1987)

spreekt van een "decline in academic quality" (p. 646) in een aantal landen.

De gesignaleerde teruggang schrijft men o.a. toe aan de negatieve beeldvorming aangaande het beroep van onderwijsgevende die in de loop van de tijd heeft plaatsgevonden. Het aanzien van het beroep is algemeen gesproken niet hoog (Hoyle, 1987; Sixma & Ultee, 1983; Van Lieshout e.a., 1989). Daarvoor kunnen ook diverse mogelijke oorzaken aangegeven worden (Kieviet, 1987a). Hoewel dit uiteraard conflicteert met bepaalde opvattingen over vrouwenemancipatie wordt in de literatuur vermeld dat vervrouwelijking een negatief effect zou hebben op het aanzien van het beroep (Biddle, 1987). Een belangrijk element in de status die een beroep maatschappelijk heeft is voorts de graad van professionalisering die het bereikt heeft. Zonder dit verder uit te werken kan ten aanzien van de opleiding van onderwijsgevendens gesteld worden dat daarop nogal wat valt af te dingen (b.v. Coonen, 1987).

Ook de berichten over de problemen waarvoor leerkrachten in het onderwijs zich gesteld zien (taakbelasting; IVA, 1987), de gegevens over onderwijsgevendens die voortijdig geïnvalideerd geraken (Kieviet, 1987b), het bezuinigingsbeleid dat ten aanzien van het onderwijs gevoerd is, de matige financiële beloning in vergelijking met andere beroepen en de geringe promotie- en doorstroommogelijkheden, zullen een negatief effect hebben op het imago van het leraarschap.

Waarschijnlijk mede als gevolg van de lagere waardering voor het leraarsberoep is er momenteel in mindere mate sprake van dat het aanbod van studenten te groot is in verhouding tot het aantal beschikbare opleidingsplaatsen. Zo men al zou willen selecteren, bij de aanvang of in de propedeuse, dan komt dit voornemen onder druk te staan wanneer dit gevolgen heeft voor de personeelsformatie van het instituut. Dit geldt eveneens wanneer er een tekort aan leerkrachten dreigt, zoals ook in de V.S. is geconstateerd (Pugach, 1984).

De selectie voor het leraarschap kan op diverse momenten plaatsvinden: voorafgaande aan de opleiding, tijdens de opleiding en bij de afsluiting daarvan. Het is niet vreemd dat selectie voorafgaande aan de opleiding (in het bijzonder in de Verenigde Staten) veel aandacht heeft gekregen. Immers uitsluiting van

de opleiding van minder capabele personen voorkomt onnodige investeringen, terwijl het na toelating ook steeds moeilijker wordt om alsnog een negatieve uitspraak te doen.

Wanneer men nagaat welke middelen (met name in de V.S.) voor selectie voor een lerarenopleiding gebruikt worden, blijken deze divers van karakter te zijn: zelf-rapportage vragenlijsten; biografische formulieren; kennistests; schoolcijfers; gestructureerde interviews; metingen van waarden, geschiktheid, persoonlijkheidskenmerken; referenties (Eltis, 1987). Algemene theoretische kennis is daarbij het belangrijkste criterium, waarbij meestal het cijfergemiddelde wordt gebruikt. Uit diverse survey-onderzoeken blijkt echter (Pugach, 1984) dat de gebruikte criteria een beperkt gezichtspunt vertegenwoordigen en dat de selectiepraktijk in de meeste instituten voor het merendeel niet functioneel is om onder gegadigden te discrimineren. Eén van de problemen is dat de relatie tussen de selectiecriteria en de opleidingsdoelen onduidelijk is. In de V.S. wordt druk van buitenaf op de opleidingsinstituten uitgeoefend om de selectiecriteria aan te scherpen, waarbij het enerzijds gaat om basisvaardigheden (rekenen, stellen, lezen) en anderzijds om theoretische kennis op bepaalde gebieden.

Algemeen gesproken is selectie een vorm van evaluatie van iemands capaciteiten en mogelijkheden om succesvol te zijn in de toekomstige uitvoering van bepaalde taken. In het geval van selectie van onderwijsgevendens rijzen er problemen om een aantal redenen (Schalock, 1988):

1. Er bestaat onduidelijkheid over de preciese taken van een onderwijsgevende.
2. De ontwikkeling van een student tot een bekwaam leerkracht is een langdurig en complex proces.
3. De doelstellingen waarop de opleiding zich richt zijn doorgaans niet helder geformuleerd.
4. Er is onzekerheid over wat effectief onderwijs onder verschillende omstandigheden betekent (wat Schalock "the problem of context" noemt, p. 3).

Selectiemethoden worden in de eerste plaats toegepast in de verwachting dat op deze wijze garanties worden geschapen dat na het doorlopen van de opleiding bekwame leerkrachten zullen resulteren. Het gaat hier om de *predictieve* waarde die aan deze methoden toege-

kend kan worden. Het is derhalve van belang na te gaan in hoeverre er bepaalde predictoren zijn aan te wijzen die samenhang vertonen met succes in onderwijzen.

Schalock (1979, 1988) onderzocht de literatuur over leerkracht effectiviteit op de implicaties voor selectie in brede zin. Geordend in een aflopende reeks naar de *verwachte* predictieve kracht van variabelen voor leerkrachtheffektiviteit noemt hij de volgende categorieën van variabelen:

1. Proeven van werk (work samples) onder levensechte of vereenvoudigde onderwijscondities (b.v. micro-onderwijs).
2. De bekwaamheid leerlingen in leeractiviteiten te betrekken.
3. De bekwaamheid de functies uit te voeren die van leerkrachten verwacht worden (b.v. het geven van terugkoppeling).
4. Vaardigheden in verband met het onderwijzen (b.v. vragen stellen).
5. Vakinhoudelijke en onderwijskundige kennis.
6. Ervaring met kinderen en jongeren.
7. Persoonlijkheidskenmerken.
8. Intelligentie en theoretische prestaties.
9. Beheersing van basisvaardigheden op het gebied van rekenen, lezen en stellen.

Deze ordening is bepaald door de mate waarin de predictor isomorf is aan het te voorspellen gedrag. Bij de toelating tot de opleiding zouden het best de predictoren 6 t/m 9 te meten zijn.

De resultaten van het literatuuronderzoek van Schalock waren teleurstellend. De eerste drie categorieën bleken betere predictoren te zijn dan de daarop volgende, maar de predictieve verbanden binnen deze categorieën waren steeds klein of inconsistent. Geen verband werd gevonden voor ervaring met kinderen en jongeren, resp. beheersing van vakinhoudelijke en onderwijskundige kennis (zie voorts par. 2.1). Lage correlaties bestaan voor persoonlijkheidsvariabelen.

De generale gevolgtrekking van Schalock is "that research on teacher effectiveness has little to contribute to decisions about who should enter the teaching profession" (Schalock, 1979, pp. 407/408). In het algemeen genomen verandert de research die in de jaren tachtig is uitgevoerd deze conclusie niet. "The sad truth seems to be that while the literature reviewed in the Third Handbook of Research on Teaching (Wittrock, 1986) has increased in both

quality and volume, we are essentially without any reliable predictors of who will or will not be good teachers" (Schalock, 1988, p. 8). Overigens moet men zich daarbij wel realiseren dat de maten voor leerkrachtheffektiviteit in de diverse onderzoeken als zwak gekarakteriseerd moeten worden.

We kunnen constateren dat selectiemiddelen met een voldoende predictieve validiteit over de opleiding heen vooralsnog ontbreken. Het is de vraag of dergelijke predictieve validiteit ooit mogelijk is. Daartoe zou nodig zijn dat eenduidig de kenmerken van effectief leeraarschap zijn vast te stellen, die vervolgens geïsoleerd in een test opgenomen zouden moeten worden. Zowel de eerste als de tweede voorwaarde zijn moeilijk te realiseren. Daarbij zou bovendien duidelijk moeten zijn dat negatieve indicaties aan de ingang van de opleiding niet in positieve zin omgebogen zouden kunnen worden onder invloed van een doeltreffende opleiding en de ontwikkeling van de betrokken kandidaat, zowel in persoonlijk als in professioneel opzicht. Natuurlijk is het als zodanig altijd mogelijk om een selectie criterium toe te passen bij de entree van de opleiding van onderwijsgeevenden t.a.v. het theoretisch kennisniveau, b.v. in de vorm van een minimaal gemiddelde voor bepaalde eindexamenvakken. Gezien echter het ontbreken van predictieve validiteit daarvan voor de latere beroepsuitoefening is deze eis moeilijk verdeelbaar wanneer deze specifiek zou gelden voor de opleiding van onderwijsgeevenden.

Selectie kan ook gericht zijn op de vraag of men in staat zal zijn de doelstellingen van het opleidingsprogramma te halen. Validatiestudies waarin gezocht wordt naar de relatie tussen selectievariabelen en programmaresultaten zijn zeldzaam (Applegate, 1987). Te weinig vraagt men zich af waarom het bij een bepaald toelatingscriterium te doen is. De relatie tussen selectiecriteria en programma doelstellingen of programmaresultaten verdient verhelderd te worden. Dit is ook nodig om inzicht te verkrijgen in de relatie tussen kenmerken van de student en de effecten van het programma (Applegate, 1987).

Een interessant voorbeeld waarin aan laatstgenoemde eisen tegemoet wordt gekomen is de benadering van Howey en Strom (1987). Zij zijn van mening dat het allereerst noodzakelijk is te komen tot een conceptuali-

sering van het leraarschap en het onderwijzen. Zij spreken van onderwijzen als professionele actie en vatten deze vanuit een interactionistisch standpunt op als een produkt van a) het mentale systeem van begrippen, motieven, herinneringen en redeneervaardigheden waarmee de leerkracht de wereld tegemoet treedt, b) elementen van de feitelijke situatie en c) een interactie van deze dispositionele en situationele factoren. De opleiding heeft tot doel de student de mentale middelen te helpen verwerven die nodig zijn om te zijner tijd de professionele taken te kunnen uitvoeren op een aangepaste, kritische, inventieve, creatieve en zelfvernieuwend wijze. Vanuit deze – hier summier aangegeven – gedachtengang identificeerden zij (o.a.) relevante studentvariabelen als contingentiefactoren, omgevingsfactoren en criteriumfactoren (resultaten). Selectie zou dan moeten plaatsvinden ten aanzien van die kwaliteiten van de student waarvan verwacht kan worden dat deze niet of moeilijk beïnvloedbaar zijn. Voor sommige kwaliteiten geldt dat zij pas over een langere periode duidelijk worden. Een minimum niveau aan het begin kan echter noodzakelijk zijn. Zelf-selectie en counseling zijn belangrijk voor de selectie die in de loop van de opleiding nog plaatsvindt. Kwaliteiten die al vroeg in het opleidingsprogramma aandacht krijgen zijn o.a.: cognitieve oriëntatie, creatief probleemoplossen, interpersoonlijke competentie (met een accent op het aanpassingsvermogen in interactieve situaties), sensitiviteit voor de behoeften van verschillende groepen. Howey en Strom geven vervolgens aan hoe ieder van deze kwaliteiten met bepaalde instrumenten onderzocht kan worden. Gegevens over de mate waarin studenten over deze kwaliteiten beschikken kunnen een belangrijke diagnostische functie hebben, zodat in de opleiding gewerkt kan worden aan de verdere ontwikkeling ervan.

In dit voorbeeld van de uitwerking van selectie op programmaniveau ligt een aantal punten besloten die in de literatuur over selectie eveneens aandacht krijgen, te weten:

- het belang van een goede toeleiding naar de keuze voor een opleiding van onderwijsgevendend;
- de betekenis van zelf-selectie door de student voorafgaande aan en gedurende de opleiding;
- de bijdrage van een adequate begeleiding bij

genoemde zelf-selectie, als ook het voorzien in geschikte toetsingsmogelijkheden op basis waarvan deze zelf-selectie kan plaatsvinden;

- het belang van diagnostiek, met name aan het begin van de opleiding, teneinde gericht te kunnen werken aan bepaalde tekorten c.q. ontwikkeling van aanwezige mogelijkheden.

Met deze punten komt de rol van de propeuse binnen het vizier, op de functie daarvan voor selectie gaan wij nu niet in (zie echter Prins, 1989).

In het voorafgaande zijn we ingegaan op een aantal aspecten van de kwaliteitsbewaking in een opleiding van onderwijsgevendend. Uiteraard maakt onze uiteenzetting geen aanspraak op volledigheid. Wanneer we terugzien op het geheel van onze beschouwing dringt zich de conclusie op dat op het gebied van de opleiding van onderwijsgevendend nog zeer veel onderzoek en ontwikkelingswerk gedaan moet worden teneinde het opleidingsinstuuten mogelijk te maken de zo zeer gewenste kwaliteitsbewaking daadwerkelijk te realiseren.

Literatuur

- ABOP, *De bedrijvige school, een visie op het onderwijs van de toekomst*. Amsterdam: ABOP, 1989.
- Applegate, J.A., Teacher candidate selection: an overview. *Journal of Teacher Education*, 1987, 38, 2-6.
- ARBO (Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs), *Progressie in professie*. Zeist: ARBO, 1988.
- ARVO-I (Adviesraad voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs), *Kwaliteit van het onderwijs*. Zeist: ARVO-I, 1985.
- Ayers, J.B., Teacher education follow-up evaluation: how to do it. In: W.J. Gephart & J.B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Biddle, B.J., Occupational factors. In: M.J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, etc.: Pergamon, 1987.
- Chernoff, M.L., P.M. Nassif & W.P. Gorth (Eds.), *The validity issue, what should teacher certification tests measure?* Hillsdale en Londen: Erlbaum, 1987.
- Clearinghouse on Teacher Education, *Resource Re-*

- view *Assessment Issues in Teacher Education 1980-1988*. Washington: AACTE, 1989.
- Clearinghouse on Teacher Education, *Resource Review Teacher Evaluation 1986-1988*. Washington: AACTE, 1989.
- Coonen, H. W. A. M., *De opleiding van leraren basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1987.
- CULO (Commissie Universitaire Lerarenopleiding). *Advies over toelating en selectie in verband met de tweede-fase lerarenopleiding*. Utrecht: CULO, 1985.
- Eissenberg, T. E. & L. M. Rudner, State testing of teachers: a summary. *Journal of Teacher Education*, 1988, 39, 21-22.
- Eltis, K. J., Selection for teaching. In: M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, etc.: Pergamon, 1987.
- Galluzzo, G. R., Teacher education program evaluation: organizing or agonizing. In: J. D. Rath & L. G. Katz (Eds.), *Advances in teacher education, volume 2*. Norwood: Ablex, 1986.
- Gephart, W. J. & J. B. Ayers, Preface. In: W. J. Gephart & J. B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Guyton, E. & E. Farokhi, Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge, and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of teacher education*, 1987, 38, 37-42.
- HBO-Raad, Actieplan lerarenopleidingen basisonderwijs. *Hogeschoolbericht*, 1989, 68, 2-13.
- Hord, S. M., T. V. Savage & L. J. Bethel (Eds.), *Toward usable strategies for teacher education program evaluation*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, 1982.
- Howey, K. R. & S. M. Strom, Teacher selection reconsidered. In: M. Haberman & J. Backus (Eds.), *Advances in Teacher Education, volume 3*. Norwood: Ablex, 1987.
- Hoyle, E., Teachers' social backgrounds. In: M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford etc.: Pergamon, 1987.
- ILO, *Verslag opening ILO*. Groningen: ILO-bureau, 1988.
- IVA (Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant), *Voorlopig eindverslag van het onderzoek "Taak en organisatie oto"*. Tilburg: IVA, 1987.
- Jochems, W., Selectiemethoden, nu en in de toekomst. In: P. van den Broek e.a. (red.), *Veranderingen in onderwijs en samenleving, een uitdaging voor de lerarenopleiding*. Den Haag: SVO, 1986.
- Kieviet, F. K., Opleiding en nascholing van onderwijsgevend voor het basisonderwijs. In: K. Doornbos & L. M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1987a.
- Kieviet, F. K., Ouder wordende leraren. In: P. van den Broek e.a. (red.), *Leren in praktijk, naar een opleidingsdidactiek met de onderwijspraktijk als toetssteen*. 's-Gravenhage: SVO, 1987b.
- Lanier, J. E. & J. W. Little, Research on teacher education. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, 1986.
- Lieshout, W. C. M. van, e.a. (red.), *Rijkdom van het onvoltooide, uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.
- Lowyck, J., Effectiviteit van het onderwijzen. In: H. P. M. Creemers e.a. (red.), *Losbladig onderwijskundig lexicon*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1983.
- Medley, D. M., Teacher competency testing and the teacher educator. In: L. G. Katz & J. D. Rath (Eds.), *Advances in teacher education, volume 1*. Norwood: Ablex, 1984.
- Medley, D. M., An outcomes-based teacher preparation program. In: W. J. Gephart & J. B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Medley, D. M., H. Coker & R. S. Soar, *Measurement-based evaluation of teacher performance, an empirical approach*. New York & Londen: Longman, 1984.
- Minister van Onderwijs, *De ontwikkeling van de PABO, concept-beleidsnotitie*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Kwaliteit van het onderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1981.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Begroting 1985*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1985.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Het onderwijs in het vakgebied "rekenen en wiskunde" op de PABO*. Inspectierapport 11. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1987.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Nederlandse taal en letterkunde op de PABO*. Inspectierapport 28. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988.
- Mommers, M. J. C., Het streven naar integratie in het Nederlandse onderwijssysteem en de kwaliteit van het onderwijs. In: A. M. P. Knoers & J. J. R. M. Corten (red.), *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs, aspecten van kwaliteit en beleid*. Nijmegen: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1983.
- National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1983.
- Out, T. J., *Probleemgericht opleiden*. 's-Gravenhage: SVO, 1986.
- Porter, A. C., Understanding teaching: a model for assessment. *Journal of Teacher Education* 1988, 39, 2-7.

- Prins, J. B. A., Studievoortgangsanalyse als kwaliteitszorginstrument: een studie naar het functioneren van de PABO-propedeuse. In: F. K. Kieviet & N. Kwantes, *Opleiden voor school en bedrijf*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1989.
- Pugach, M. C., The role of selective admissions policies in the teacher education process. In: L. G. Katz & J. D. Rath, *Advances in teacher education, volume 1*. Norwood: Ablex, 1984.
- Rath, J. D., Evaluation of teacher education programs. In: W. J. Gephart & J. B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Rebell, M. A., Disparate impact on teacher competency testing on minorities: don't blame the test takers – or the tests. In: M. L. Chernoff, P. M. Nassif & W. P. Gorth (Eds.), *The validity issue, what should teacher certification tests measure?* Hillsdale en Londen: Erlbaum, 1987.
- Schalock, H. D., Research on teacher selection. In: D. C. Berliner (Ed.), *Annual review of research in education*. Washington: American Educational Research Association, 1979.
- Schalock, H. D., Teacher selection: a problem of admission criteria, certification criteria, or prediction of job performance? In: W. J. Gephart & J. B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Sixma, H. & W. Ultee, Een beroepsprestigeschaal voor Nederland in de jaren tachtig. *Mens en Maatschappij*, 1983, 58, 361-382.
- Smith, G. P., The impact of competency tests on teacher education: ethical and legal issues in selecting and certifying teachers. In: M. Haberman & J. M. Backus (Eds.), *Advances in teacher education, volume 3*. Norwood: Ablex, 1987.
- Smith, N. L., Introductory guidelines for designing evaluations of teacher education programs. In: S. M. Hord, T. V. Savage & L. J. Bethel (Eds.), *Toward usable strategies for teacher education program evaluation*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, 1982.
- Stufflebeam, D. L., Explorations in the evaluation of teacher education. In: S. M. Hord, T. V. Savage & L. J. Bethel (Eds.), *Toward usable strategies for teacher education program evaluation*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, 1982.
- Verloop, N., *Interactive cognitions of student-teachers, an intervention study*. Arnhem: CITO, 1989.
- Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, 1986.
- Worthen, B. R. & J. R. Sanders, *Educational evaluation, alternative approaches and practical guidelines*. New York & Londen: Longman, 1987.
- Zimpher, N. L., Certification and licensing of teachers. In: M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford etc.: Pergamon, 1987.

Curriculum vitae

zie: *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, p. 367.

Adres: Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden

Manuscript aanvaard 18-9-'89

Summary

Kieviet, F. K. 'Quality control, evaluation and selection in teacher education.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 480-489.

A central concern in educational policy at various levels is the control and improvement of the quality of teacher education. In this paper some aspects of this concern are discussed. First, the formative evaluation of teacher education programs is treated. Then, the correlated issue of student assessment during the courses and at the end of teacher training is brought forward. Finally, the problem of selection of students for teacher education is discussed.