

## Het congres van de American Educational Research Association (AERA) te Los Angeles

De AERA-conferentie 1981 werd georganiseerd van 13-17 april te Los Angeles. Er was dit jaar een ruime vertegenwoordiging uit Nederland.

De American Educational Research Association is een vereniging van en voor onderwijsonderzoekers, die naar hun interesse en hoofdactiviteiten zijn gegroepeerd in een tiental onderafdelingen (Administration, Curriculum and Objectives, Learning and Instruction, Measurement and Research Methodology, Counseling and Human Development, History and Historiography, Social Context of Education, School Evaluation and Program Development, Education in the Profession, Postsecondary Education). Per onderafdeling wordt op het AERA-congres een groot aantal bijeenkomsten georganiseerd, variërend naar de wijze van presentatie en de kritische reflectie hierop. Dit resulteert in een overweldigend aanbod van informatie, waar men als individuele congresganger een keuze uit kan maken. De keuze wordt vergemakkelijkt door een overzichtelijk programmaboek en een afzonderlijk uitgegeven verzameling van samenvattingen van papers, verdeeld over de sessies.

De lijst van degenen die bij de presentaties betrokken zijn, omvat alleen al meer dan 3000 namen. Onder hen was een opmerkelijk groot aantal Nederlanders. In Nederland bestaat grote interesse voor wat zich in Amerika op het gebied van de onderwijsresearch afspeelt. Ook wil men eigen onderzoek aan Amerikaanse maatstaven toetsen. Het AERA-congres biedt de mogelijkheid om m.b.t. een vooraf afgeperkt deelgebied, snel en efficiënt de meest actuele informatie in te winnen en uit te wisselen. Daarnaast is er een ruime mogelijkheid voor informele contacten.

Een AERA-conferentie biedt in eerste instantie de Amerikaanse onderzoeker een gelegenheid om voor het voetlicht te treden. De meest vooraanstaanden maken hiervan meerdere malen gebruik. Als ieder jaar terugkerende gebeurtenis geeft het AERA-congres een overzicht van de actuele stand van zaken; op bepaalde ontwikkelingen wordt voortgeborduurd, soms in verrassende nieuwe varianten, in de meeste gevallen echter sluit men aan bij bestaande tradities. Dit betekent dat niet alle bijeenkomsten nieuwe informatie opleveren. Wel worden op iedere bijeenkomst via een kritische reflectie de gepresenteerde ideeën en onderzoeken op hun waarde getoetst en wordt er gezocht naar

mogelijk nieuwe wegen voor de toekomst.

Van een aantal Nederlandse congresgangers volgt hieronder een samenvatting van hun ervaringen. Achtereenvolgens komen de volgende onderwerpen aan de orde: tekstverwerking, leerlingmotivatie, de opleiding van onderwijsgeevenden, leerkrachtgedrag, curriculumvraagstukken en de onderwijsresearch m.b.t. het hoger onderwijs. De onderwerpen waarover verslag wordt gedaan, staan binnen de Nederlandse onderwijsresearch in de aandacht. Het verschaffen van de meest recente informatie hieromtrent lijkt daarom zinvol. Uiteraard moet dit in zeer beknopte vorm gebeuren. Voor nadere informatie kan men zich met de betrokken auteurs in verbinding stellen. In verband hiermee is per auteur tevens het instituut genoemd, waar hij/zij werkzaam is.

1. *Tekstverwerking* (Chr. Hamaker, G. U. Amsterdam; B. van Hout-Wolters, K. U. Nijmegen)

Op de AERA-conferentie waren veel bijdragen die voor onderzoekers op het gebied van tekstbestudering en -verwerking interessant waren. Opvallend sterk was daarbij het meer fundamentele onderzoek vertegenwoordigd met klinkende namen als Marcel Just, Perry Thorndyke, Richard Anderson, Bonnie Meyer en vele anderen.

Anderzijds werd ook gerapporteerd over studievaardigheidsprogramma's en over richtlijnen voor auteurs van studieboeken. Het gebied tussen deze beide uitersten, het onderzoek naar het effect van bepaalde tekstkenmerken en bestuderingstrategieën, kwam eveneens in een flink aantal sessies aan bod. Al met al te veel om hier volledigheid na te streven.

### 1.1. *Het meer fundamentele tekstverwerkings-onderzoek*

Wat het meer fundamentele onderzoek betreft, waren o.a. de bijdragen van Just, Britton en Reynolds interessant.

Just presenteerde een model van het leesproces dat hij samen met Carpenter ontwikkeld had op basis van oogbewegingsonderzoek. In dit onderzoek lieten zij korte teksten lezen op een projectiescherm en registreerden ze de 'gaze duration' ofwel de 'total looking time' per woord. Zij analy-

seerden daarbij de relatie tussen verschillende karakteristieken van woorden uit de tekst en de leestijd. Deze nam bijv. toe bij langere woorden, bij meer onbekende woorden en bij topic-woorden. Volgens Just kan met het gepresenteerde model 80% van de variantie in gaze duration verklaard worden. Door McConkie werd hierbij later<sup>1</sup> wel een aantal kritische kanttekeningen gemaakt, met name betreffende de onnauwkeurigheid van de metingen.

*Britton* is enkele jaren geleden begonnen met het geven van 'secondary tasks' (extra taken) bij onderzoek naar het lezen van teksten. De proefpersoon moet op bepaalde momenten tijdens het lezen reageren op een gepresenteerde klik. Als de reactietijd ('probe reaction time') hierop toeneemt, zal het lezen op dat moment meer cognitieve capaciteit vergen, volgens Britton. Hij vond tot nu toe opmerkelijke en tamelijk consistente resultaten. Op de AERA-conferentie presenteerde hij onderzoek naar de invloed van voorkennis op verschillende taken o.a. op het lezen van teksten en het oplossen van schaaakproblemen. Bij meer voorkennis nam de reactietijd bij alle taken toe, terwijl deze bij erg hoge voorkennis weer afnam. *Reynolds* presenteerde in dezelfde sessie een paper waarin hij leestijdmetingen combineerde met secondary tasks bij presentatie van tekstscherm.

Als we meer zicht willen krijgen op de verschillende cognitieve processen bij het lezen van teksten, kunnen deze secondary tasks wellicht een geschikte aanvulling vormen op de methoden die tot nu toe gebruikelijk zijn (met name oogbewegingsregistraties en leestijdmetingen).

*Flavell* gaf in zijn invited address meer inzicht in het begrip 'metacognitie', dat ook voor het onderzoek naar de ontwikkeling van tekstverwerkingsvaardigheden van belang is. Hij presenteerde onderzoek bij kleuters die dubbelzinnige taken kregen met blokken. Hierbij bleek o.a. dat deze kinderen nauwelijks tot probleemidentificatie in staat waren.

## 1.2. Het meer toegepaste tekstverwerkings-onderzoek

In het wat meer toegepaste onderzoek deed het vierhoeksmodel van Jenkins opgang. Het werd enigszins bewerkt door Brown, Campione en Day<sup>2</sup> en brengt vier soorten factoren in kaart die van invloed zijn op leren door tekstbestudering. Deze vier zijn: a. kenmerken van de lezer, zoals de voorkennis; b. kenmerken van de tekst, zoals de opbouw ervan; c. de leeractiviteiten van de lezer; d. de aard van de effectmeting.

De leeractiviteiten vormen dus een afzonderlijke categorie, naast kenmerken van lezer en tekst. Deze vierdeling was operationeel terug te vinden in een tweetal presentaties over training van leeractiviteiten bij gebruik van bepaalde tekstkenmerken.

*Winne* presenteerde een onderzoek waarin studenten getraind werden in 'specific cognitive processes' voor het gebruiken van leerdoelen en van toegevoegde vragen bij teksten. Training leidde tot een verlaging van de correlatie tussen enkele 'aptitude'-metingen en de experimentele leerresultaten.

*Brooks e.a.* gaven instructies over het gebruik van kopjes in de tekst voor leren en reproduceren van informatie. Zij

vonden een positief effect van de instructie op een samenvattingstaak, maar geen effect bij drie andere effectmetingen. Dit differentiële effect bij verschillende afhankelijke variabelen illustreert tevens dat Jenkins in zijn model terecht ook de aard van de effectmeting als afzonderlijke factor heeft opgenomen.

De analyse van de tekststructuur bleek op de AERA-conferentie nog steeds in de belangstelling te staan. *Mayer* onderscheidde drie typen tekstanalyse: structureel, logisch en empirisch. Een structurele analyse brengt de onderlinge relaties tussen tekstelementen in kaart. Een voorbeeld hiervan is het bekende systeem van Meyer. Logische analyse begint niet bij de tekst zelf, maar bij de taak die na lezing van de tekst moet worden uitgevoerd. Aan de hand van die taak wordt de tekst geanalyseerd op relatief belang van de onderdelen ervan. De empirische analyse werd door Mayer zelf ontwikkeld. Hij liet mensen een tekst over fototoestellen lezen, stelde vast wie wel en wie niet succesvol waren op een transfertaak, en ging toen na welk soort informatie door de succesvollen wel en door anderen niet onthouden was. Zo stelde hij empirisch vast welke informatie van belang was voor het uitvoeren van de transfertaak.

## 1.3. Onderzoek dicht bij de onderwijspraktijk

Veel dichterbij de onderwijspraktijk staat de research rond de ontwikkeling en implementatie van studievaardigheidsprogramma's en trainingen voor verbetering van tekstbestudering. Het type probleem daarbij ligt ook op een ander vlak en komt overeen met de Nederlandse situatie.

*Dobrovolny* beschreef de problemen bij de implementatie van een 'learning strategy program' en benadrukte dat het van groot belang is de cursus-docenten ook bij de ontwikkeling en evaluatie van het programma te betrekken. Dit heeft niet alleen positieve invloed op de cursusinhoud en -opzet, ook wordt de kans groter dat de betreffende docenten de studievaardigheidsinstructie in hun eigen onderwijs gaan integreren. Als nadeel van de 'instructor involvement' ziet ze dat de onderzoeker veel minder controle heeft over de experimentele procedures.

*Jones* en *Underwood* schetsten ook problemen rond het gebrek aan controlemogelijkheden bij research in dergelijke praktijksituaties.

*Dansereau* benadrukte echter dat het onderzoek naar studeervaardigheden ook buiten de betreffende cursussen kan plaatsvinden. Men moet niet bij de evaluatie van de programma's blijven staan, maar de effectief gebleken studeerstrategieën als uitgangspunt nemen voor meer gecontroleerd en theoretisch onderbouwd, maar wel praktisch gericht onderzoek. Op basis daarvan kunnen de programma's weer verbeterd worden.

Het is interessant om te zien hoe meer praktische en meer fundamentele *researchers* zich naar elkaar toe bewegen. *Dansereau* wil meer de fundamentele, theoretische kant uit vanuit het huidige studeervaardigheidsonderzoek in reële onderwijssituaties, terwijl bijv. *Thorndyke* ervoor pleit meer praktisch, prescriptief onderzoek te doen rond de schema-theorie in plaats van de 'basic' research van dit moment. Ook bij andere fundamentele *researchers*, o.a.

van het Center for the Study of Reading, zagen we die trend. Hierbij spelen overigens niet alleen wetenschappelijke overwegingen een rol, maar ook subsidiëringsproblemen.

## 2. Motivatie (E. Roede, S.C.O. Amsterdam)

Motivatie is een theoretisch construct dat bij de verklaring van uiteenlopende verschijnselen in het onderwijs een rol kan spelen. Hoewel nog steeds het merendeel van de benaderingen daarbij betrekking heeft op prestatie-motivatie en aanverwante begrippen, wordt er de laatste jaren steeds meer ook naar andere kanten van motivatie gekeken. Dat neemt niet weg dat ook van de bijgewoonde presentaties, en met name die in het kader van de Special Interest Group 'Motivation in Education' (voorzitter J. E. Parsons) een aanzienlijk deel betrekking had op prestatie-motivatie. Binnen dat deel wordt vooral de aandacht gericht op de zogenaamde attributieprocessen, waarin de (prestatie-)motivatie van een persoon wordt verbonden met zijn waarneming en verwachting van de oorzaken van succes en falen in termen van vooral de volgende vier factoren: vaardigheid, moeilijkheid, inspanning en geluk. Behalve hierover zal nog iets worden gezegd over enkele bijdragen wat betreft drop-out en de relatie tussen angst en prestatie.

### 2.1. Attributieprocessen

Dat theorieën over attributieprocessen niet altijd even vruchtbaar lijken te zijn, kwam vooral naar voren in een aantal presentaties over verschillen in prestatie-motivatie tussen jongens en meisjes op high school niveau. Zowel Parsons, als Meece, als ook Kaczala concludeerden op grond van hun onderzoek dat de aandacht in toekomstig motivatieonderzoek naar verschillen tussen jongens en meisjes meer moet worden gericht op de 'waardekant' van de 'waarde x verwachtingstheorieën' over motivatie. Parsons vond dat met behulp van attributies nauwelijks verschillen in wiskunde-prestaties tussen jongens en meisjes kunnen worden verklaard. Haar indruk is dat die verschillen veel meer het gevolg zijn van het (relatieve) belang dat aan wiskunde wordt gehecht: jongens lijken wiskunde als nuttiger te ervaren dan meisjes. In haar onderzoek naar wiskunde-angst bij jongens en meisjes concludeerde Meece, met de nodige voorzichtigheid gezien de niet zulke sterke schalen, dat affectieve gevoelens als angst mogelijk een indirecte invloed hebben op de wiskunde-prestaties via de waardering voor wiskunde. Kaczala presenteerde de resultaten van een onderzoek naar verschillen in beleving van wiskunde en Engels tussen jongens en meisjes op high school niveau.

Niet zo verrassend is haar bevinding dat voor wiskunde jongens een positievere attitude en hogere verwachtingen hebben van de eigen prestaties. Verrassender is dat jongens en meisjes wiskunde voor jongens even belangrijk vinden: voor zichzelf vinden meisjes het veel minder belangrijk. Verder dan deze beschrijvende constatering van verschillen in waardering als verklaring voor verschillen in wiskunde-prestaties gaan deze bijdragen niet: de drie onderzoekers

pleiten dan ook voor verder onderzoek naar het tot stand komen van waardeoordelen bij jongens en meisjes.

Dat attributieprocessen geen inzicht geven in verschillen in prestatie-motivatie tussen jongens en meisjes betekent niet dat attributieprocessen onbelangrijk zijn voor motivatie. Integendeel, met name de mate waarin leerlingen hun succes of falen toeschrijven aan hun eigen inspanning, lijkt van invloed te zijn op hun persistentie van prestatiegedrag. In een aantal presentaties is aandacht besteed aan factoren die van invloed zijn op de attributies van leerlingen, vooral met het doel 'om attributies te kunnen beïnvloeden. Zo benadrukte Oren het belang van feedback-systemen in de klas. Uit zijn onderzoek blijkt dat vooral de doelgerichtheid van gehanteerde beoordelingssystemen belangrijk is: een goed beoordelingssysteem geeft daarbij een individu informatie over zijn prestatie, zonder dat anderen daarbij (vergelijkenderwijs) worden betrokken. Door overleg tussen leerkracht en leerlingen kan het doel van het beoordelingssysteem worden verduidelijkt naar leerlingen. Door Scott is nagegaan wat de relatie is tussen verschillende beoordelingsmethoden en de mate waarin leerlingen zich distantiëren van school, door spijbelen, drop-out, vandalisme op school. Uit de resultaten van het onderzoek blijken beoordelingsmethoden tot nogal wat problemen aanleiding te kunnen geven. Een bevinding van Scott is daarbij dat beoordeling en autoriteit door leerlingen als samenhangend systeem worden ervaren: beoordeling wordt dus geplaatst in de machtsstructuur van de school.

Door Ames werd een onderzoek gepresenteerd naar de invloed van een coöperatieve en een competitieve beloningsstructuur in de klas op de attributies van leerlingen. Of de groep succes had of faalde bleek daarbij een belangrijke variabele te zijn: zo genereerde een coöperatieve groep die faalde net zulke 'negatieve' attributies als een competitieve groep die faalde. Naast andere resultaten is de bevinding van Ames van belang omdat een coöperatieve groep dus niet altijd bevorderlijk hoeft te zijn voor de motivatie van leerlingen. Zeker voor zwakke leerlingen is een herhaald falen in zo'n groep niet bevorderlijk voor de motivatie (in de zin dat attributies naar eigen inspanning afnemen en attributies naar vaardigheid toenemen). Door Aponik en Dembo is in een onderzoek naar attributieprocessen bij leerlingen met leerproblemen onder meer geconstateerd dat de perceptie van de moeilijkheid van de taak van invloed is op de attributie aan inspanning. Hun suggestie is dat het met name voor zwakke leerlingen belangrijk is om door middel van een taakanalyse moeilijkheidsniveaus van taken goed te kunnen vaststellen. Dit om te bereiken dat taken niet als onoverkomelijk moeilijk worden gezien, zodat meer in termen van inspanning wordt geattribueerd, wat leidt tot meer inspanning op de taak. Over een wat andere manier om attributies te veranderen werd verslag gedaan door Reiher en Dembo. Door leerlingen inzicht te geven in de eigen attributies en met name door vervolgens bij leerlingen met lage inspanningsattributies die attributies te veranderen, bleken zij zowel een toename in inspanningsattributies, als een grotere persistentie in taakgedrag te kunnen realiseren. Voor het verbeteren van de motivatie is deze bevinding van belang, omdat zo niet de hele klassestructuur hoeft te worden veranderd (bijvoorbeeld vanwege enkele

leerlingen), maar dat de verandering heel specifiek kan worden gericht op leerlingen die daarvoor in aanmerking komen.

## 2.2. Relatie angst – prestatie

Ook op het AERA-congres zelf maakte een aantal bijdragen van medewerkers van de Universiteit van Illinois nogal wat indruk. In een programma van 5 jaar heeft een aantal onderzoekers daar onderzoek gedaan naar de relatie tussen angst en prestatie. Het opvallende aan het onderzoek was de manier waarop in het verlengde van elkaar zowel fundamenteel als toegepast onderzoek in nauwe samenhang met elkaar is uitgevoerd. De voor het onderwijs belangrijkste conclusies uit de verschillende onderzoeken is dat vooral de tijdsdruk een belangrijke factor is bij de relatie tussen (faal-)angst en prestatie. Uit de resultaten blijkt dat zowel op taakprestaties als op de 'report card' (een beschrijving van prestaties over een wat langere termijn) verschillen tussen heel angstige en weinig angstige leerlingen wegvallen als er geen tijdsdruk is. Dat wordt veroorzaakt doordat angstige kinderen het beter doen als de tijdsdruk wegvalt. Door de onderzoekers werd benadrukt dat het bij angstige kinderen niet gaat om zwakke leerlingen, maar wel vaak om leerlingen met een negatief beeld van de eigen begaafdheid.

## 2.3. Overige onderzoeken

Om na te gaan waarom 'behavioral instruction' met nadruk op feedback (zoals in Mastery Learning strategieën) tot betere prestaties leidt dan 'lecture instruction' met nadruk op informatie-overdracht, heeft *Lovington* nagegaan welke kenmerken van 'behavioral instruction' vooral van belang zijn. Uit de resultaten blijkt vooral het herhaaldelijk meten te leiden tot betere prestaties (zowel wat betreft de acquisitie van kennis als het onthouden er van). Uit een pad-analyse lijkt bovendien naar voren te komen dat een verhoogde acquisitie door herhaaldelijk testen leidt tot een verhoogde motivatie, wat weer leidt tot betere prestaties.

Wat betreft de drop-out van high school – die na een afname sinds enkele jaren weer toeneemt – benadrukte *Rumberger* aan de hand van onderzoeksresultaten over de samenhang van drop-out met achtergrondvariabelen en niet-schoolgebonden variabelen dat voor verschillende groepen leerlingen verschillende factoren van belang lijken. Zo bleek de opleiding van de vader wel van belang te zijn voor jongens, maar niet voor vrouwen. Werkeloosheid bleek vooral bij jongens uit minderheidsgroepen een belangrijke factor te zijn en niet bij andere groepen. Factoren, die in het algemeen belangrijk lijken, zijn de opleiding van de ouders, de aanwezigheid van leesmateriaal thuis, aspiraties, vaardigheid en aspiratieniveau van vrienden.

In het algemeen kan van de bijgewoonde presentaties en discussies worden opgemerkt dat er in motivatie-onderzoek steeds meer aandacht is voor het valideren van bevindingen uit experimenteel onderzoek in de klas. Dat dat kan leiden tot veranderingen in de optiek is te zien in de steeds grotere aandacht die (weer) wordt gegeven aan gevoelens en waarden van mensen, een ontwikkeling die niet alleen op

de AERA is te constateren. Ook is in de presentaties – wellicht in samenhang met het voorgaande – een grotere aandacht te zien voor ervaringen van leerlingen, zij het dat daarbij vaak wordt opgemerkt dat bevindingen ook op gedragsniveau moeten worden nagegaan. Bij dit laatste wordt in veel onderzoeken de 'time-on-task' als afhankelijke variabele gebruikt. Ook is uit veel presentaties te concluderen dat het bij motivatie-onderzoek in klassensituaties en bij strategieën om motivatie te verbeteren nodig is om aandacht te schenken aan verschillen tussen groepen leerlingen, vooral tussen zwakke en goede leerlingen en tussen leerlingen met een positief- en een negatief beeld van zichzelf: wat goed is voor de motivatie van de en leerling hoeft dat niet ook te zijn voor de motivatie van andere leerlingen.

## 3. De opleiding van onderwijsgeevenden (S. Veenman, K. U. Nijmegen)

### 3.1. Een onderzoek van Coleman

Alvorens enkele korte impressies weer te geven over het onderwerp 'de opleiding van onderwijsgeevenden', zal eerst een beknopte samenvatting worden gegeven van wat een van de hoogtepunten is geweest van AERA 1981: het 'invited address' van *James S. Coleman*, aangehoord door meer dan duizend congresgangers.

In een uitgebreide studie over bijzondere ('private') en openbare ('public') high schools, verricht in opdracht van de National Center for Education Statistics, concludeerde Coleman dat bijzondere scholen beter zijn (in 'academic training') dan openbare scholen. In zijn studie vergeleek hij drie soorten scholen: openbare scholen, katholieke bijzondere scholen en andere bijzondere scholen. Deze laatste groep was zeer heterogeen van samenstelling en was verre in de minderheid. Vergeleken werden de leerjaren 10 en 12 inzake testcores voor lezen, stellen en wiskunde. Met inachtneming van 17 achtergrondvariabelen van de leerlingen bleek dat de bijzondere scholen hogere scores behaalden dan de openbare scholen. Voor wiskunde en stellen beliep het verschil ongeveer een jaar, voor lezen waren de verschillen veel minder groot. De verschillen tussen de scholen werden toegeschreven aan: meer discipline op de bijzondere scholen en een ander leerlinggedrag. De leerlingen op de bijzondere scholen zagen hun school als minder onveilig, zij schreven aan hun leraren meer interesse voor de leerlingen toe, zij zagen dat er minder gespijeld werd en dat er minder gevochten werd. Verder bleek dat bijzondere scholen 1.7 uur meer huiswerk per week gaven en dat de voortijdige uitval 12% bedroeg (op de openbare school 24%). Volgens Coleman kan de openbare school eenzelfde leerlinggedrag creëren als de bijzondere scholen. Hij merkte echter op dat de gestelde beperkingen aan de openbare scholen te groot waren. Ouders wisten dat en hij voorspelde een toename van 12% voor de bijzondere scholen in 1988.

In zijn commentaar vocht *Braddock* de uitkomsten van Coleman aan. Hij stelde dat de verschillen terug te voeren waren op selectie-factoren: de openbare scholen moeten alle leerlingen aannemen, de bijzondere scholen niet. Ook

vond hij dat de demografische invloed op de schoolkeuze te veel verwaarloosd was: in steden met veel negerkinderen, sturen de blanken hun kinderen naar bijzondere scholen. *Cronbach* vond de studie een nieuwe mijlpaal in het werk van *Coleman*. Hij stelde dat de sociale wetenschappen op dit moment onvoldoende antwoord kunnen geven op de vraag: zijn bijzondere scholen beter dan openbare scholen? (te vergelijken met de vraag: waar eet je beter: in een restaurant of thuis?). Hij vond dat de studie eigenlijk ging over een vergelijking tussen openbare scholen en katholieke bijzondere scholen, de derde groep vormde een vreemd, klein, heterogeen aanhangsel. Ook vond hij dat de studie meer ging over de effecten van de lagere scholen. Hij poneerde de stelling dat als alle katholieke scholen alle kinderen zouden toelaten die de ouders nu op grond van *Coleman's* resultaten zouden sturen, deze scholen niet meer zouden zijn wat ze nu waren.

Samenvattend kan worden gesteld dat *Coleman's* studie binnenkort voorpagina-nieuws zal zijn en veel beroering teweeg zal brengen. Newsweek van 30 april 1981 heeft de discussie al aangezet onder de titel: 'Why public schools are flunking'.

### 3.2. De opleiding ter discussie

Wat de 'opleiding van onderwijsgeevenden' betreft volgen hieronder enige korte samenvattingen van enkele lezingen. Een algemene teneur was het terugblikken op het nabije onderzoeksverleden: wat is aan uitkomsten vergaard en hoe kunnen we die uitkomsten toepasbaar maken?

*Bruce Joyce* ging in op de vraag wat uit de opleidings- en nascholingsliteratuur bekend is over het aanleren van onderwijsvaardigheden (bijv. de literatuur over interactie-analyse, microteaching, simulatie, curriculum implementatie). Een training in onderwijsvaardigheden kan gericht zijn op verschillende niveaus van effecten: het hebben van kennis van de vaardigheid en zijn theoretische verantwoording, het handelingsbekwaam kunnen demonstreren van de vaardigheid, het kunnen toepassen van de vaardigheid in nieuwe, gelijkvormige situaties (horizontale transfer), en het integreren van de geleerde vaardigheden tot een unieke onderwijsstijl (verticale transfer). Over dit laatste niveau is nauwelijks onderzoeksliteratuur voorhanden. Het meest efficiënte trainingsmodel kent de volgende componenten: 1. presentatie van de theorie c.q. kennis over de vaardigheid (via mondelinge, schriftelijke of audiovisuele aanbieding); 2. demonstratie van de vaardigheid en observerend leren; 3. gelegenheid voor oefening gevolgd door gerichte feedback; 4. coaching bij het invoeren van de nieuwe vaardigheid in de klassesituatie. Als coaches kunnen optreden collega's, supervisors, schoolleiders, mits zij zelf de betrokken vaardigheid beheersen. Deze laatste component is voor de verticale transfer uitermate belangrijk. Elke toepassing en invoering van een nieuwe vaardigheid roept voor de leerkracht een gevoel van onzekerheid en onveiligheid op, dat ook door de leerlingen ervaren wordt. Indien men deze strategie volgt bij het aanleren van onderwijsvaardigheden of van een onderwijsmodel (in de zin van 'Models of Teaching' van *Joyce & Weil*) kon volgens *Joyce* 75% van de leerkrachten of meer de verticale transfer tot stand

brengen. Nog veel onderzoek was nodig over hoe verticale transfer wordt bewerkstelligd, over de onderlinge verhouding van de componenten, over coaching en zelf-coaching en over de optimale combinaties van de componenten.

In een zitting over socialisatie-effecten van de opleiding gingen *Ginsburg* en *Newman* in op de vraag in hoeverre een opleidingsprogramma voor onderwijsgeevenden bijdraagt tot maatschappelijke reproducerende en/of transformerende verhoudingen. Daartoe verrichtten zij een ethnografische studie (gebaseerd op participerende observatie en interviews) bij studenten in het eerste semester van een opleidingsprogramma te Houston. Zij vonden dat het programma zowel reproducerende als transformerende elementen bezat t.a.v. de opvattingen van de studenten inzake de school en het onderwijs. Maar de reproducerende boodschappen waren meer dominant. Controversiële zaken werden vermeden, het curriculum van de scholen en de opleiding werden als onproblematisch en legitiem aanvaard. De studenten zagen hun toekomstige rol liggen in het voorbereiden van de jeugd op de bestaande maatschappij.

In de studie van *Robbins* en *Keislar* werd nagegaan waaraan de studenten van het opleidingsinstituut denken bij het voorbereiden en uitvoeren van instructie. Van 8 studenten werden twee lessen op video opgenomen en via de methode van 'stimulated-recall interviews' werd getracht te achterhalen waaraan zij tijdens het onderwijs geven dachten. Vooraf waren zij geïnterviewd over wat zij in deze lessen van plan waren. Bij de planning en uitvoering van het onderwijs werden verschillen geconstateerd in de mate waarin studenten gebruik maakten van een 'onderwijskundig principe' (bijv. positieve bekrachtiging). Als principes werden toegepast dan kwamen ze veelal uit de leerpsychologie en in mindere mate uit de sociale psychologie. Van sociologische begrippen werd nauwelijks gebruik gemaakt. Bij het plannen en het nemen van beslissingen tijdens de lessen namen de studenten geen tijd (of ze hadden deze tijd niet) om een aantal alternatieven te overwegen alvorens tot een bepaalde handeling te besluiten. De rationaliteit van de besluitvormingsprocedure kwam niet tot uiting in het aftasten van alternatieven, maar in het rechtvaardigen van de besluiten, waarbij verwezen werd naar situationele factoren. Tussen de studenten werden verdere verschillen gevonden in het vermogen om op probleemsituaties te anticiperen.

In de studie van *O'Shea* werd nagegaan hoe drie verschillende opleidingsprogramma's van de UCLA door de studenten ervaren werden (als wel of niet effectief voor hun latere beroepsuitoefening). Het eerste programma was gebaseerd op een behavioristische benadering, het tweede programma op een humanistische benadering, het derde programma op verschillende benaderingen waaruit de student zelf kon kiezen. Uit elk programma werden 8 studenten regelmatig geïnterviewd, benevens hun mentoren en stafleden. Nagegaan werd hoe de studenten hun rol zagen, wat zij hoopten te leren, en wat zij in feite leerden. In de studie van *Lortie* (*The Schoolteacher*, 1975) werd geponeerd dat ervaren leerkrachten weinig waarde toekenden aan hun initiële opleiding, bekwaamheden werden al doende in de echte klassesituatie geleerd. Hiervoor gaf *Lortie* twee verklaringen: 1. het opleidingsprogramma wordt als redundant ervaren omdat de studenten door hun

jarenlange deelname aan het onderwijs reeds een beeld hebben gekregen van het beroep; 2. het opleidingsprogramma wordt als zwak ervaren omdat het niet steunt op een stevige technologie. Deze twee verklaringen werden in de studie van O'Shea gedeeltelijk ondersteund. Vroegere ervaring gaf wel een beeld van de leraarsrol, maar leidde ook tot een sterk gevoel van gemis aan taakleiderschapskwaliteiten. Expressieve leiderschapskwaliteiten bezaten de studenten naar eigen zeggen reeds voor de aanvang van de opleiding. Alleen de studenten in de behavioristische benadering gaven aan dat zij door de opleiding taakleiderschapskwaliteiten hadden verworven. Dit kwam omdat deze benadering, meer dan de twee andere, steunde op een hecht doordacht programma met een technologische aanpak.

In een andere zitting pleitte *Medley* voor een opleidingsprogramma vanuit de volgende twee uitgangspunten: 1. de meest cruciale bekwaamheid van een leerkracht is bekwaamheid in het nemen van professionele beslissingen (of probleemoplossend vermogen); 2. verandering van curriculum is eerder te realiseren door middel van een verandering in de evaluatiegebruiken dan door veranderingen in 'instructional design'. Bekwaamheid in het nemen van besluiten kan in de opleiding verworven worden niet door de inhoud van het opleidingsprogramma te veranderen, maar door de manier waarop studenten beoordeeld worden te veranderen. Op dit moment worden studenten op drie manieren geëvalueerd: door papier-en-potloodtesten, door zelfbeoordelingsrapporten, door beoordeling van prestaties in het realiseren van bepaalde vaardigheden. Bekwaamheden om op deze testen goed te scoren, vertoonden volgens *Medley* geen verwantschap met succesvol onderwijzen. De opleiding zou meer aandacht moeten geven aan een goede evaluatie ('de student leert alleen datgene wat afgevraagd wordt'). Tot nu toe werd 80% van de tijd gestoken in het ontwikkelen van materialen en 20% van de tijd in evaluatietechnieken, volgens *Medley* een wanverhouding. Opleidingen zouden tevens meer aandacht moeten besteden aan trainingsmogelijkheden in het nemen van professionele besluiten.

*Louise Tyler* onderscheidde vier fundamentele categorieën in een opleidingsprogramma: 'education', 'meaning' (zinvol voor het leven), 'person' (geest en lichaam zijn één), en 'choice' (I - Thou). Onderwijzen is een helpend beroep, een 'caring for'. Op de UCLA, waar ze werkt, is ze bezig met het ontwerpen van een programma dat bestaat uit de volgende drie cursussen: 1. grondbegrippen der psychologie (gebaseerd op het werk van Freud, Erickson en Bettelheim - met veel films en zelfobservatie); 2. curriculum en instructie op school (wat betekent het curriculum werkelijk voor de leerlingen?); en 3. 'cultural foundation of education'. *Sprinthal* vond dat de opleiding meer aandacht zou moeten geven aan cognitieve ontwikkelingsstadia van de studenten (bijv. aan 'psychological ego-maturation', aan het vermogen om complexe ervaringen te symboliseren en daarna te handelen). *Maxine Greene* benadrukte dat de opleiding de studenten moet leren vragen te stellen: over zichzelf, over wat ze in de klas aan het doen zijn e.d. Leerkrachten zijn geen technocraten. Zij onderhouden een doorlopende dialoog met anderen. Centraal in deze dialoog

staat de vraag naar het behoren, en naar het onaf-zijn van de mens.

### 3.3. *Leerkrachtgedrag* (H. Tillema, R. U. Utrecht)

De laatste jaren sterk toegenomen invloed van de cognitieve psychologie op de studie van het leerkrachtgedrag was merkbaar aanwezig in het aanbod van paper-onderwerpen. Veel aandacht werd besteed aan onderzoek naar het beslissen door leerkrachten, het oordelen en diagnosticeren in klasesituaties. Deze stroming werd evenwel geëvenaard in haar manifestatie door de sterk opkomende ecologische onderzoeksrichting die meer vanuit ethnografische methoden de klas als omgeving waarin leerkracht en leerlingen interacteren benadrukt.

De goede oude proces-product vertegenwoordigers moesten het daartegen afleggen. Een van de weinige optredens van de laatste groep werd geleid door *Jane Stallings* en stelde het causaliteitsprobleem in effectiviteitsonderzoek centraal. De zo belangrijke correlatieve fase in dat type onderzoek zal, zo was de mening van *Emmer* en *Walberg*, aangevuld moeten worden met meer descriptief onderzoek, voorafgaand aan de correlatieve fase, en meer daaropvolgend experimenteel onderzoek. Ook zal aanvulling moeten worden gezocht in betere geschikte dataverwerkings technieken zoals de systeemregressie methode ontwikkeld door economen, discriminant analyses en gebruik van apriori modellen. Een dergelijke bezorgdheid over de aard van de onderzoeksmethoden was veelal afwezig in de beide andere stromingen naar de studie van leerkrachtgedrag.

Studie van planning door leerkrachten mag daarin natuurlijk niet ontbreken. *Ben Peretz* liet een onderzoek presenteren waarin werd geïnventariseerd in hoeverre leerkrachten zich laten leiden door voorschriften uit bijvoorbeeld curricula. Zoals bekend uit andere onderzoeken hanteren leerkrachten kennelijk andere afwegingen en vinden prescripties uit gebruikte methoden weinig navolging. Om die reden is het interessant onderzoek te doen naar planningsstijlen zoals *Ann Leijdecker* deed. Zij onderkende een gedifferentieerde indeling van stijlen op de dimensie globaal-gedetailleerd. Het anders zo actieve Institute for Research on Teaching (IRT) uit Michigan liet zich nu op dit terrein onbetuigd.

*Shavelson* nam op zich een review te geven van het beslissen (decision making) door leerkrachten. Het blijkt dat leerkrachten geen accurate maar wel consistente beslissers zijn en hun informatie vooral betrekken uit eerder opgedane percepties en attributies van leerlingen. Testgegevens spelen in het beoordelen door leerkrachten nauwelijks een rol. Daarmee werd nogmaals het belang onderstreept van invloed van impliciete theorieën of conceptuele kaders die leerkrachten hanteren. Het onderzoek dat *Anderson* presenteerde onderstreepte dit nogmaals. Zij vond dat leerkrachten zoeken naar bevestiging in plaats van afwijking van hun beslissingen in uitingen van leerlingen. Soortgelijke constateringenvielen te bespeuren in het onderzoek van *Visonhaler* en van *Weinschank* naar de diagnosticerende functie van de leerkracht. Het blijkt dat leerkrachten, maar ook experts, in zeer ideosyncratische termen leerproblemen van leerlingen classificeren. Zelfs bij

herhaalde aanbieding van hetzelfde leerprobleem bleef de overeenstemming zeer laag. Dit kan wijzen op een gebrek aan kennis en informatie om leerproblemen te identificeren. Opvallend is de diversiteit en omvang aan informatie die leerkrachten hanteren om te beslissen. Niet de taakuitvoering van de leerkracht, maar zijn handelen in complexe omgevingen stond centraal in de presentaties vanuit de ecologische benadering. *Gump* als de vertegenwoordiger avant la date benadrukte het belang van activiteitenstructuren in de klas. Deze 'programs of action' bepalen wat gedaan resp. geleerd wordt in klassen. Hij wees erop dat al te vaak niet duidelijk is welke activiteitenstructuren door de leerkracht bedoeld worden zodat zelfs bij actieve participatie van leerlingen verschillende handelingen ontstaan. *Duke* verwees, in aansluiting daarop, naar de invloed van schoolorganisatorische factoren op interacties binnen een klas. Het vaststellen welke regels op de school gelden, rooster-technische maatregelen, etc. leggen voorwaardelijk vast wat in klassen kan gebeuren en beïnvloeden interactiepatronen tussen leerkracht en leerlingen.

Terugkerend naar het micro-niveau was het vooral *Doyle* die de relaties tussen taken die in de klassen worden aangeboden en de activiteitenstructuren die erop worden toegepast, benadrukte. Op zeer verschillende manieren komen afspraken en 'contracten' tot stand op basis waarvan leerkracht en leerlingen overeenstemmen om samen te werken aan leertaken. Dergelijke mechanismen hebben volgens *Doyle* verregaande implicaties.

Hoewel in alle presentaties het zoeken naar relevante leerkrachtvariabelen aanwezig was, het meest uitgesproken hierin was toch *Benjamin Bloom* in zijn invited address: *New directions in educational research and measurement*. *Bloom* bepleitte om onderzoek te doen niet naar onderwijzers maar naar onderwijzen. Onderwijzen is in zijn ogen de mogelijkheid actief in te grijpen in en te manipuleren met zgn. alterable variables die leren beïnvloeden. In tegenstelling tot de stabiele factoren van leren, zoals intelligentie, aptitudes die niet meer veranderbaar zijn, kunnen alterable variables het leerproces correctief beïnvloeden. Zulke alterable variables in handen van leerkrachten zijn time on task, corrective feedback, taakgebonden sequenties of aanbiedingswijzen en, buiten de school, verbale interactie. *Bloom* pleitte voor onderzoek naar de kenmerken en kwaliteiten van het onderwijzen gericht op leren om het theoriebestand daarover uit te breiden. Wat dat aangaat heeft het AERA-congres een bijdrage kunnen leveren.

#### 4. Curriculumvraagstukken (*H. Franssen, R. U. Utrecht*)

De bijdragen m.b.t. curriculumvraagstukken kunnen rond de volgende vier topics worden samengevat: curriculumtheoretische bijdragen, curriculumevaluatie, curriculumimplementatie en 'educational criticism'.

##### 4.1. Curriculumtheoretische bijdragen

Er was een grote verscheidenheid aan curriculumtheoretische bijdragen. In verschillende sessies traden vertegenwoordigers op van het 'reconceptualisme' of auteurs die aan

deze stroming sterk verwant zijn. De 'reconceptualist' streeft een nieuwe benadering na van curriculumvraagstukken, omdat hij meent dat de traditionele benadering gebaseerd op empirisch-analytische methoden, heeft gefaald. Nieuwe benaderingswijzen worden gezocht binnen fenomenologische, ethnomethodologische of neo-marxistische tradities, soms ook via historische analyse (*Laurel Tanner*). *W. Pinar* vat een curriculumtheorie op als een poging de betekenis van curricula vast te stellen in verband met de individuele ontwikkeling van kinderen. Voor *Max van Manen* is het vertrekpunt voor een curriculumtheorie een (fenomenologische) analyse van de pedagogische-didactische situatie. In de optiek van *Ann Berlak* dient er een hechte relatie te bestaan tussen onderzoeker en leerkracht, om in gezamenlijk overleg de problemen van het curriculum in de school op te lossen. Het alternatief dat zij samen met haar echtgenoot (*Harold Berlak*) presenteert, kan worden omschreven als 'critical inquiry', een uitwerking van de kritische theorie van *Habermas*.

Een diepgravende analyse m.b.t. de vraag hoe curriculumvraagstukken dienen te worden aangepakt, kwam van de hand van *William Reid*. Hoewel ook hij kritiek had op het curriculumonderzoek tot nu toe, kan *Reid* toch niet worden gerekend tot de reconceptualisten. Op grond van kennis-theoretische analyses besprak hij het werk van o.a. *Olson*, *Stenhouse*, *Hamilton* en *Parlett* (met hun illuminatieve rationale) en *Eisner* en *Wilis* (met hun esthetische benaderingswijzen). Tot slot gaf hij zijn visie op het werk van *Schwab*.

Curriculumtheoretische bijdragen welke tot op zekere hoogte meer pasten in de traditionele werkwijze kwamen o.a. van *George Beauchamp* en *Decker Walker*. Een belangrijke opmerking van deze laatste betrof de ontkenning van het bestaan van één curriculumtheorie. Naar de mening van *Walker* kan beter gesproken worden over een 'family of theories', onderscheiden naar object en werkwijze.

##### 4.2. Curriculumevaluatie

Curriculumevaluatie kan als theoretisch vraagstuk en in de vorm van een praktische toepassing worden gepresenteerd. Een symposium was gewijd aan de overeenkomsten en het verschil tussen research en evaluation. Volgens *Lorraine Gay* is evaluatie een 'type of applied research'. Met *Cronbach* verwerpt zij het verouderde onderscheid tussen conclusie- en decisiegericht onderzoek. Een tegengestelde mening werd verkondigd door *William Gephart*. Naar zijn opvatting moet evaluatie worden opgevat als een techniek, een methodologie of een onderzoeksmethode. *Lorrie Shepard* was het hiermee niet eens. De gebruikte technieken bij evaluatie en onderzoek hoeven niet van elkaar te verschillen. *Nick Smith* nam een afwijkend en daardoor opvallend standpunt in. Naar zijn mening is de vraag naar het onderscheid tussen research en evaluatie minder zinvol, omdat de beide begrippen als open begrippen moeten worden opgevat, die in de loop van de tijd van betekenis veranderen.

Tijdens een andere sessie somde *Nick Smith* een aantal kwaliteiten op die een rol spelen bij curriculumevaluatie. Hij noemde naast methodologische kwaliteiten, administratieve, financiële en ethische kwaliteiten. Met de laatste

drie werd naar de mening van Smith onvoldoende rekening gehouden. *Bob Gowin* en *William Gephart* leverden bijdragen m.b.t. de plaats van de waarden binnen de curriculumevaluatie.

Er werden ook een aantal praktische voorbeelden van curriculumevaluatie gepresenteerd. Vermeldenswaard is het onderzoek van *Ted Aoki*, waarin het curriculum 'Social Studies' dat bedoeld is voor de Canadese provincie 'British Columbia' werd geëvalueerd. Na het verzamelen en samenvatten van de informatie van een groot aantal respondenten, werden in een tweede ronde de belangrijkste voorstellen voor verbetering bediscussieerd, waarna besluitvorming plaatsvond. *Thomas Heffernan* besprak de formatieve evaluatie van het grootste Australische gezondheidsproject 'The Family Medicine Program'. Bij het evaluatieonderzoek werd de devaluatie-methodologie van *Benedict en Hutchinson* toegepast (University of Massachusetts).

#### 4.3. Curriculumimplementatie

Veel van wat tot nu toe over curriculumimplementatie is geschreven, is van algemene aard. Onvoldoende wordt ingegaan op concrete, praktische vraagstukken. Een aantal papers werd gepresenteerd om in deze leemte te voorzien. *Linda Meijer* onderzocht de voorwaarden voor een succesvolle implementatie van een 'Direct Instruction Model'. De implementatieproblematiek kan op twee wijzen worden bestudeerd. Mogelijk is een benadering vanuit een aantal 'instructional dimensions'. Hiervoor koos *Gaea Leinhardt*. Ook is een modelspecifiek observatiesysteem mogelijk, dat a.h.w. op het implementatieproces wordt gelegd. Vanuit deze laatste gedachte werkte *Jane Stallings*. Ze wees op de noodzaak van een lijst van kritische variabelen als voorwaarde voor het welslagen van een implementatiestudie.

#### 4.4. Educational criticism (A. Reints, R. U. Utrecht)

Een van de kenmerken van het AERA-congres was de grote aandacht voor praktische problemen. Veel bijdragen benadrukten de noodzaak van context-specifieke inkadering van onderwijskundig onderzoek en een erkenning voor de uniciteit van onderzoeksobjecten. Een opkomende stroming die met name de contextgebondenheid hoog in haar vaandel voert, is die van de 'educational criticism'. Een onderzoeksstroming die pretendeert een onvoorwaardelijke complementaire functie te vervullen naast de meer traditionele kwantitatief gerichte onderzoeksopvattingen. Veel sprekers grepen in hun beschouwingen en onderzoeken terug naar het werk van *Elliot Eisner*. Eisner (die op de AERA veelvuldig optrad als discussiant/criticus) wordt door velen gezien als de grote inspirator van deze beweging (zie zijn: *Educational Imagination*, New York/London, 1979).

Het doel van educational criticism is het geven van een nauwgezette empirische beschrijving, analyse, interpretatie en evaluatie van onderwijsobjecten. En wel zodanig dat dicht bij die empirie gebleven wordt. Onnodige kwantitatieve abstracties worden hierbij niet gebruikt. De onderzoeksinstrumenten zijn overwegend kwalitatief van aard en de presentatie van de onderzoeksgegevens geschiedt zoda-

nig dat de lezer een helder inzicht in die onderzoeksresultaten verkrijgt. Onderzoeksverslagen zijn derhalve subjectief, vlot geschreven met gebruikmaking van metaforen. Aanhangers van de educational criticismbeweging benadrukken geen alternatieve methodologie te pretenderen die in plaats van kwantitatief gerichte methodologie gesteld dient te worden. Gekozen wordt voor een 'binoculair model': twee ogen zien meer (diepte) dan één oog.

De school van Eisner (Stanford) was ruim vertegenwoordigd op de AERA: *Elizabeth Vallance*, *Thomas Barone*, *Bob Donmoyer*, *Robin Alexander* en *Gail McCutcheon* leverden elk hun eigen bijdrage om de verspreiding van de beweging kracht bij te zetten. *Vallance* is ongetwijfeld een fervent aanhangster van educational criticism. Desondanks plaatste ze terecht een aantal relativerende kanttekeningen bij het gemak waarmee educational/curriculum-criticism vergeleken wordt met haar onstaansbron: de art criticism. Educational criticism heeft door de aard van haar object, de complexiteit en de gerichtheid op mensen (leerlingen, ouders, leerkrachten), veel meer beperkingen dan de relatief eenvoudige art criticism. *Alexander* verdedigde zich tegen *Pattons* kritiek als zouden 'educational' critici 'fact and value' niet van elkaar scheiden. *Alexander* weerlegde deze kritiek weliswaar door op een aantal verschillpunten te wijzen tussen antropologie en educational critics als onderzoekers, maar draaide toch teveel om de fundamentele hete brij heen. *Donmoyer* pakte de zaak rondom het verificatieprobleem professioneler aan. Door heldere uiteenzettingen van het verificatieprobleem zoals dat is 'opgelost' bij *Popper*, *Kuhn*, *Feyerabend* en *Toulmin*, wist *Donmoyer* te concluderen dat we nooit zeker van onze waarneming zullen (kunnen) zijn en dat verificatie meer met overreding van doen heeft dan met 'waarzeggerij'.

Een aantal andere sprekers bewoog zich meer op een deel terrein van de educational criticism: de curriculum criticism. Met name *Thomas Barone* heeft zich altijd beijverd voor kritische curriculumanalyse en -beoordeling. Aan de hand van het voorbeeld van *Tom Wolfe's* 'NASA Space Program' critic, laat *Barone* echter zien dat een curriculum niet alleen 'droog' geanalyseerd en beoordeeld moet worden, maar dat de echte waarde ervan pas tot uitdrukking komt in de onderwijskundige setting zelf: de interactie tussen leerlingen, leerkrachten en curriculum. Hiertoe worden eerdere criticisms van *Vallance* en *Munby* terecht op de korrel genomen. Tot slot was daar nog het symposium rondom één criticism: de dissertatie van *Dorene Ross* omtrent 'Ms. Shore's classroom'. Het aardige van dit symposium was dat vanuit diverse invalshoeken tegen deze critic (de onderzoekster) werd aangekeken vanuit opleidingsperspectief, vanuit onderzoekersperspectief en vanuit leerkrachtperspectief.

De drie sessies over de criticismbeweging wierpen een nieuw licht op de problematiek van praktijkrelevantie van onderwijskundig onderzoek. Gezien de enorme complexiteit van onderwijskundige onderzoeksobjecten lijkt een criticismbenadering van dat onderwijs (en van deelreinen hierbinnen zoals curricula) noodzakelijk complementair aan de veelal atomistische context-overstijgende vraagstel-



lingen met de (daardoor) vele 'storende' variabelen die veel onderwijskundig onderzoek typeert.

5. De onderwijsresearch m.b.t. het hoger onderwijs (J.F.M.J. van Hout, I.O.W.O., K. U. Nijmegen)

5.1. Het post-secundaire onderwijs als nieuwe divisie op de AERA

Het onderzoek gericht op het post-secundaire onderwijs heeft dit jaar in de AERA een nieuwe status verworven: het is nl. formeel erkend als 'division'. Deze formele erkenning onderstreept de aparte positie van dit onderzoek. Enerzijds bestaat deze hierin dat de meeste onderzoekscentra, die zich primair richten op het hoger onderwijs, dienstverlenend zijn t.b.v. onderwijs en beleid van een bepaalde instelling. Dit heeft invloed op het type onderzoek; het is minder fundamenteel en meer toegepast dan het onderzoek in de belangrijke onderwijsresearchcentra zoals Stanford, Chicago, Pittsburg e.d. Anderzijds is de problematiek van het post-secundaire onderwijs zo anders dan die van bijv. het basisonderwijs, dat een eigen vraagstelling en aanpak gewenst is. Beide punten hebben tot gevolg dat er te onderscheiden, maar in bepaalde mate ook gescheiden, circuits bestaan tussen onderzoekers van het hoger onderwijs en andere onderzoekers. Dit wordt met het oprichten van de nieuwe divisie geformaliseerd.

Ik weid hierover uit omdat deze situatie vergelijkbaar is met die van de onderwijsresearch van het hoger onderwijs in Nederland. Ook hier vindt het meer fundamentele onderwijskundig onderzoek plaats in vakgroepen, die zich primair richten op het basis- en secundair onderwijs. Het onderzoek m.b.t. het hoger onderwijs vindt vooral plaats in de zgn. RWO-centra. Deze centra worden echter zozeer aangesproken op hun dienstverlenende taak, dat voor meer fundamenteel onderzoek te weinig ruimte overblijft. Ten onrechte leeft bij sommigen het idee dat fundamenteel onderzoek zich laat generaliseren naar alle niveaus van onderwijs en dat daarom een indeling op basis van inhoudelijke thema's, zoals bij de OTG's en werkgemeenschappen, de enige adequate is. In de USA heeft men dit standpunt nu verlaten.

5.2. Enkele indrukken van het congres

Slechts 75 van de ongeveer 900 sessies van het AERA-congres hadden betrekking op het post-secundaire onderwijs. Daarnaast zijn er ook papers gepresenteerd die feitelijk op het post-secundaire onderwijs betrekking hadden, maar niet als zodanig werden geafficheerd. Ik heb uiteraard slechts een deel van al deze sessies gevolgd. Mijn indruk van het congres, ook gekleurd door gesprekken met individuele onderzoekers, laat zich voor wat betreft het onderzoek van het hoger onderwijs in drie punten samenvatten:

a. Veel papers hadden betrekking op 'instructional evaluatie'. Hieronder verstaat men met name cursus- en docent-evaluatie met behulp van vragenlijsten. Aan het einde van een semester geven studenten hun mening over de kwaliteit van het gevolgde onderwijs. Dit is een omvangrijke admini-

stratieve onderneming en is daarom meestal volledig geautomatiseerd, inclusief de rapportage. Validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijsten staan in het onderzoek centraal. In de discussies na de paperpresentatie werd echter duidelijk, dat er grote twijfels zijn ontstaan zowel over de zin van dergelijk onderzoek als over het feitelijke gebruik van de lijsten. Het leidt zelden tot verbetering van het onderwijs, terwijl het is uitgegroeid tot een instrument voor het beoordelen van de docent, maar alleen in formele zin.

Dit werd ook bevestigd door een paper van *Outcalt* e.a. Zij hebben een omvangrijk survey uitgevoerd bij alle instellingen van de University of California naar het feitelijke gebruik van deze lijsten en de meningen van docenten en administrators daarover. Duidelijk blijkt hieruit het geringe belang van de onderwijsvaardigheid van de universitaire docent voor zijn/haar carrière en het beperkte gebruik van deze evaluatiegegevens voor de verbetering van het onderwijs. Nu aan de Nederlandse universiteiten de beoordeling van de docenten op hun onderwijstaak meer aandacht krijgt, kan dit rapport van belang zijn m.n. om evaluatie van onderwijs en beoordeling van docenten duidelijk te onderscheiden.

b. Hoewel aan de universiteiten veel tijd wordt besteed aan *het trainen van docenten*, m.n. van teaching assistants, werd hierover vrij weinig onderzoek gepresenteerd. De vele onderzoeken over teacher behavior en teacher training (*Gage, Shulman* e.d.) zijn bij onderzoekers van het hoger onderwijs wel bekend, maar leiden niet tot eigen vraagstellingen. Dit is ten dele te verklaren uit het feit dat dit onderzoek primair is gericht op de onderwijzer(es) in het basisonderwijs. Bovendien leent de achterliggende theorie zich nauwelijks voor generalisatie naar andere onderwijsniveaus.

Toch zijn er enkele lichtpuntjes te melden. Het ene is de steeds groter wordende stroom onderzoek naar docentengedrag dat de cognitieve benadering hanteert (de docent als 'problem-solver'). Dit type onderzoek is, hoewel ook primair gericht op het basisonderwijs, gemakkelijker te transponeren naar het post-secundaire onderwijs, dan onderzoek dat van de meer analytische benadering uitgaat. Ook verdient het onderzoek naar 'teacher effectiveness' op universiteitsniveau door onderzoekers van de Michigan State University (*Yelon, Cooper* en *Henry*) apart aandacht. Zij deden onderzoek naar specifieke kenmerken van docentengedrag in het post-secundaire onderwijs en gebruikten daarbij de zgn. ethnografische methode van onderzoek (zie *Jackson, Ph., Life in classrooms*, New York, 1968). Dit is in zoverre nieuw, dat een dergelijke observatiestudie, voorzover mij bekend, nog niet eerder op systematische wijze bij universitair onderwijs is toegepast. Dit type onderzoek lijkt mij bijzonder geschikt om het eigen karakter van het universitaire onderwijs te expliciteren.

c. Meer dan in Nederland voeren de Amerikaanse universiteiten een eigen *toelatingsbeleid t.a.v. studenten*. Dit toelatingsbeleid wordt uiteraard direct in verband gebracht met studie-staken. Al sinds lange tijd wordt in de USA onderzoek gedaan naar redenen van studie-staken, niet alleen in descriptieve zin, maar vooral in predictieve zin. Dit onderzoek moet namelijk ook hanteerbaar zijn voor beleidsinstanties van de betreffende universiteit. Veel universiteiten gebruiken daarvoor elders ontwikkelde instrumen-

ten zoals de SAT, anderen laten ook uitvoerig onderzoek verrichten. In dit verband zijn bekende namen: Astin, Spady, Tinto, Pascarella en sinds kort ook *Bean*. De laatste presenteerde een omvangrijk model om drop-out-beslissingen van studenten te voorspellen, genoemd 'a synthetic causal model of student attrition'. Hierin zijn opgenomen: achtergrondvariabelen, organisatievariabelen, omgevingsvariabelen, studieresultaten, attitudes en het voornemen om te blijven c.q. de instelling te verlaten. Hij toonde in een pad-analytisch onderzoek aan, dat m.n. het voornemen om de instelling te verlaten en de studieresultaten de best voorspellende variabelen zijn.

De belangstelling voor dit onderwerp was niet groot, maar het was ook de allerlaatste sessie op Goede Vrijdag en veel congresgangers waren al op weg naar huis. Toch lijkt mij dit onderzoek relevant voor de Nederlandse situatie. Vele Nederlandse universiteiten zullen zich over het proces van studiekeuze, studie-staken en omzwaaien steeds meer zorgen gaan maken, niet alleen door algemene financieringsmaatregelen of algemene toelatingsregelen (loting vs. gemiddeld eindcijfer e.d.), maar ook vanwege teruglopende aantallen studenten die de ene universiteit zwaarder zullen treffen dan de andere. In Amerika is het wervingsbeleid al

langer een argument om grondig onderzoek te doen; in het verleden om studenten te selecteren, nu en in de toekomst ook om studenten te werven.

Aan deze kroniek werkten mee:

*H. Franssen, Chr. Hamaker, B. van Hout-Wolters, J. van Hout, A. Reints, E. Roede, H. Tillema, S. Veenman*

De eindredactie had: *H. Franssen*

#### Noten

1. Tijdens een bezoek aan het Center for the Study of Reading (Champaign, Illinois) door B. van Hout-Wolters.
2. Brown, A. L., J. C. Campione en J. D. Day, Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 1981, 10, 14-25

Manuscript aanvaard 1-9-'81



Daan Manneke

## SIGNALEN VAN VER EN DICHTBIJ

Ruim veertig eenvoudig speelbare stukken voor kleine ensembles van de bekende componist Daan Manneke.

Zeer uiteenlopend van karakter en van afwisselende muzikale taal. Composities uit de renaissance en de barok, maar vooral ook hulde aan de hedendaagse muziek.

Voor amateur-ensembles. Instrumentatie en bezetting zijn vrij, ruimte voor improvisatie en experiment is er genoeg. Maar voor de liefhebbers natuurlijk ook een aantal exact uitgeschreven partituren.

60 pagina's; prijs f 35,-

Verkrijgbaar in de boek- en muziekhandel

Meer weten over het Toorts-muziek-fonds? Graag sturen wij op aanvraag gratis onze catalogus Musiscalca. (Postbus 576, 2003 RN HAARLEM).

uitgeverij  
**de toorts**  
haarlem



# Mededelingen

## Onderwijs Research Dagen 1982

De Onderwijs Research Dagen 1982 (ORD '82) zullen op maandag 10 mei en dinsdag 11 mei 1982 gehouden worden in de Katholieke Hogeschool te Tilburg.

### Programma-onderdelen

Er zullen vier soorten bijdragen worden geleverd:

- vrije papers
- themagebonden papers
- plenaire voordrachten
- marktpresentaties

Personen en groepen die daarnaast andere activiteiten willen organiseren (werkgroepen, cursussen en dergelijke) worden verzocht op korte termijn contact op te nemen met de secretaris van de organisatiecommissie.

### Thema's

Dit jaar zijn de volgende thema's gekozen:

1. Leren van sociale vaardigheden
2. Motivatie tot leren
3. Leren en ontwikkeling
4. Leerstrategieën en leerstijlen
5. Planningsgedrag van leerkrachten
6. Schoolorganisatie
7. Onderwijs en de nieuwe media
8. Methodologie van onderwijsresearch: nieuwe ontwikkelingen.

Voor elk thema zijn een coördinator en een discussiant aangezocht. Per thema kunnen ten hoogste vijf papers worden toegelaten. De selectie van de papers berust bij de coördinator van de themagroep. Vrije papers worden door een papercommissie beoordeeld.

### Voorstellen voor bijdragen

Ieder die een bijdrage wil leveren wordt uitgenodigd daartoe een voorstel in te dienen. Papers moeten betrekking hebben op empirisch onderzoek. Bovendien gelden de volgende inzendtermijnen:

1. Papervoorstellen (inclusief een abstract van maximaal 100 woorden) kunnen tot *uiterlijk 1 januari 1982* worden ingediend.
2. Papers dienen *vóór 1 maart 1982* in uitgewerkte vorm beschikbaar te zijn.

Papervoorstellen en papers dienen te worden gezonden naar het secretariaat van de ORD'82.

### Richtlijnen voor papervoorstellen

- Een papervoorstel heeft de volgende inhoud:
  - a. een abstract van maximaal 100 woorden voor het programmaboek. Het abstract mag geen tabellen of grafisch werk bevatten;
  - b. het onderzoeksterrein waartoe u uw bijdrage rekt;
  - c. het theoretisch kader waarin de bijdrage wordt geplaatst;
  - d. de onderzoeksmethoden en -technieken die werden/worden gebruikt;
  - e. de onderzoekssituatie, eventueel de steekproef, waarin de gegevens zijn verkregen;
  - f. de resultaten en (voorlopige) conclusies;
  - g. een taxatie van het onderwijskundig en maatschappelijk belang van de bijdrage.
- Een papervoorstel beslaat maximaal 4 pagina's (A4-formaat).
- Vermeld duidelijk uw naam, adres en postcode en uw telefoonnummer.
- Vermeld of u opname van uw paper onder een van de genoemde thema's wenst en zo ja, welk.
- Dien uw papervoorstel in vijfvoud in. Na ontvangst wordt u binnen een week een bevestiging daarvan toegezonden.

Correspondentie-adres ORD'82: Secretariaat Onderwijs Research Dagen 1982, Katholieke Hogeschool, kamer G113, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg  
Het secretariaat is *vanaf 1 februari 1982* telefonisch te bereiken onder nummer: 013-66 20 67.

## Postacademische cursus 'Onderwijsbeleid'

De NVO (Nederlandse Vereniging van pedagogen, onderwijskundigen en andragologen) organiseert in 1982 de PAO-cursus 'onderwijsbeleid'. Deze is bestemd voor beleidsmedewerkers op onderwijsterrein. In het programma van de cursus staan drie invalshoeken centraal:

1. *(inter-)disciplinair*: in een drietal inleidingen wordt ingegaan op de functie en veranderbaarheid van het onderwijsbestel vanuit resp. algemeen-onderwijskundig, onderwijs-economisch en onderwijsjuridisch gezichtspunt.
2. *thematisch*: over drie belangrijke thema's in huidig en toekomstig onderwijsbeleid zullen eveneens inleidingen worden verzorgd, t.w. permanente educatie als nieuwe opgave, vooruitzichten voor opleidingen van onderwijsgevendend, en onderwijs aan culturele minderheden.

3. *methodologisch*: de cursisten zullen vertrouwd worden gemaakt met de methodisch-technische kant van beleidsplanning en -evaluatie. Ze krijgen vervolgens de opdracht om een beleidsnota over een van de drie thema's te produceren, die op de laatste cursusdag wordt besproken.

De cursusleiding is in handen van dr. J. D. C. Branger en drs. J. de Frankrijker (vakgroep onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden); daarnaast werken 7 gastdocenten aan de cursus mee. De cursus vindt plaats te Leiden, op 18 maart, 25 maart, 5 april en 26 mei, steeds van 10.00-17.00 uur. De kosten bedragen f 590,-.

Inlichtingen en inschrijving: NVO Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht 030-32 24 07

### Postacademische cursuscycclus 'leergang, leerling en onderwijsgevende in het funderend onderwijs'

De NVO (Nederlandse Vereniging van pedagogen, onderwijskundigen en andragogen) en het N.I.P. (Nederlands Instituut van Psychologen) organiseren in 1982 de PAO-cursuscycclus 'leergang, leerling en onderwijsgevende in het funderend onderwijs'. Deze is bestemd voor psychologen, pedagogen, onderwijskundigen en anderen die geïnteresseerd zijn in onderwijspsychologische vraagstukken op het terrein van het funderend onderwijs.

De cyclus bestaat uit vier blokken:

1. visies op leren en onderwijzen (Utrecht, 8 februari, 15 februari, 1 maart)
2. doelen en leergangconstructie (Veldhoven, 26 en 27 april)
3. leerlingkenmerken (Veldhoven, 30 september, 1 oktober, 2 oktober)
4. docentgedrag (Veldhoven, 24-25-26 november)

Voor elk van de vier blokken kan apart worden ingeschreven, met dien verstande dat deelname aan blok 1 verplicht is voor hen die aan één of meer van de overige blokken willen deelnemen.

De cursusleiding is in handen van prof. dr. C. F. van Parre- ren, prof. dr. J. A. Carpay, prof. dr. E. de Corte, prof. dr. L. F. W. de Klerk, dr. E. Bol, dr. P. R. J. Simons, dr. J. Lowyck. De kosten bedragen f 430,- (blok 1), f 470,- (blok 2), f 670,- (blok 3 en 4); f 2100,- (de hele cursuscycclus).

Inlichtingen en inschrijving: NVO Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht 030-32 24 07 en N.I.P. Nicolaas Maesstraat 122, 1071 RH Amsterdam 020-79 15 26.

### Conferentie Kritische Psychologie

Op 11 en 12 februari 1982 vindt in de Internationale School voor Wijsbegeerte, Dodeweg 8, 3832 RD Leusden, een conferentie plaats over kritische psychologie.

Jitgangspunt van de conferentie zijn de volgende boeken: Th. de Boer, Grondslagen van een kritische psychologie, Ambo, 1980).

P. v.d. Dool, A. Verbij, (Red.), Van Nature Maatschappe-

lijk, overzicht van de kritische psychologie, (SUN, 1981). M. H. van IJzendoorn, R. v.d. Veer, F. Goossens, Kritische psychologie, drie stromingen, (Ambo, 1981).

De bedoeling van deze conferentie is de verschillende kritische stromingen met elkaar en met de traditionele psychologie te confronteren, dit èn om helderheid te krijgen t.a.v. de verschillende standpunten, èn om na te gaan hoe een wetenschapstheoretische en praktisch vruchtbare psychologie ontwikkeld zou kunnen worden. Aan de discussies zullen onder meer de auteurs van de genoemde boeken bijdragen. Van de deelnemers wordt verwacht dat zij de betreffende boeken goed gelezen hebben.

Nadere informatie en programma zijn op bovenvermeld adres verkrijgbaar.

### Afscheidscollege Prof. Dr. C. F. van Parre- ren

De Vakgroep Psychologische Functieleer te Utrecht deelt mee dat Prof. Dr. C. F. van Parre ren op 22 januari 1982 een afscheidscollege zal geven in de Aula van de Rijksuniversiteit te Utrecht (Domplein 29). Aanvang 15.00 uur. Na afloop receptie. Alle belangstellenden worden van harte uitgenodigd.

### Didacta '82

De 18e Internationale Leermiddelen Tentoonstelling - Didacta '82 - zal van 8 t/m 12 maart 1982 worden gehouden op het beursterein van de Hannover-Messe. Het thema van deze tentoonstelling is 'Erfolgreich lehren - Spasz am Lernen'.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij: Deutsche Messe- und Ausstellungs-AG, Presse und Information, Messegeleände, D-3000 Hannover 82 (BRD)

### Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde* 6e jaargang, 1981, nr. 8

Van de redactie, door R. van den Berg  
In memoriam dr. Jos J. Gielen, door M. J. I. Bos  
Pro memorie. Over geheugenverlies in verband met opvoeding en onderwijs, door J. van Bergeijk  
Onderwijsassistent en taakdifferentiatie, door A. van Greevenbroek  
Het schatten als heuristiek bij het oplossen van rekenopgaven, door E. De Corte en R. Somers  
Over kennisbelangen en de rollen van evaluatieonderzoek, door W. van de Grift  
Over democratie en haar wortels, door J. Bijl

## Ontvangen boeken

Duijker, H. C. J. en P. A. Vroon (Hoofdred.), *Codex psychologicus*, Elsevier, Amsterdam, 1981, f 80,-

Gerris, J. R. M., *Onderwijs en sociale ontwikkeling. Een tijdreeksonderzoek naar de effecten van een onderwijsprogramma voor sociale cognitie*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1981, f 62,40

Hajer, R., *Volwassenenvorming. Beleid en democratisering - Terugblik en perspectief*, Studiecentrum NCVO en De Horstink, Amersfoort, 1981, f 25,-

Hurkheimer, M. en H. Marcuse, *Filosofie en kritische theorie*, Boom, Meppel, 1981, f 28,50

Kooten, T. van (Red.), *Samen gewoon verder. Gehandicapt zijn is anders dan je denkt . . .*, Uitgeverij Ten Brink, Meppel, 1981, f 24,50

Loddenkemper, H. en N. Schier, *Altenbildung - Grundlagen und Handlungsorientierungen*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, DM 17,-

Ludwig, H. (Hrsg.), *Gesamtschule in der Diskussion*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM 24,-

Rikze, M. en G. Wiersma, *Leerlingbegeleiding*, Nelissen, Baarn, 1981

Vos, J. F., *De Middenschool in de jaren '80 (Inaugurale rede)*, V.U. Uitgeverij, Amsterdam, 1981

## Ontvangen rapporten

*Overzichtsrapport zes jaar NLO-onderzoek. Derde onderzoek nieuwe lerarenopleiding*, Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, Nijmegen en Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Amsterdam

Pijnenburg, H., *Projekt dagbehandeling-gezinsmethodiek. Eindverslag*, V.U. Uitgeverij, Amsterdam, f 9,25

Pijnenburg, H., *Projekt dagbehandelings-gezinsmethodiek. Ervaringen, ideeën en informatie*, V.U. Uitgeverij, Amsterdam, f 7,50



## KINDEREN DIE ZINGEN...

door MAX PRICK VAN WELY

130 versjes en liedjes voor kinderen van 5 tot 11 jaar.

Het betreft hier voornamelijk liedjes die uit het buitenland afkomstig zijn en in het Nederlands bewerkt.

Liedjes die in andere bundels voorkomen, zal men in deze bundel vrijwel niet aantreffen.

De liedjes zijn uitermate geschikt om, spelvormen, improvisaties en mimische uitbeeldingen toe te passen.

Het boek is rijk geïllustreerd door Dini Suurendonk-Ober.

72 blz.; albumformaat 21 x 29 cm; gebrocheerd in stevig kleurig omslag; prijs f 22,50; ISBN 90 6020 317 8.

uitgeverij  
**de toorts**  
haarlem



## Het Instituut voor Internationale Excursies te Bergen Nh.

kondigt de verschijning aan van haar programma 1982!

Oriëntatiereizen voor volwassenen en jongeren naar:

**ISRAËL  
MIDDEN-OOSTEN  
EGYPTE  
AFRIKA  
INDONESIA**

*Kleine groepen, deskundige leiding.*

Telefoon 02208 - 26 00,  
Postbus 54, 1860 AB Bergen Nh.