

Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 4-8, 1994

Inleiding

(L. Verschaffel, Katholieke Universiteit Leuven)

Van 4 tot 8 april 1994 vond in New Orleans het jaarlijks congres van de American Educational Research Association (AERA) plaats. Dit congres, dat al jarenlang algemeen beschouwd wordt als één van de grootste en belangrijkste ontmoetingsplaatsen van de internationale onderzoeksgemeenschap op het domein van leren en instructie, werd bijgewoond door zowat 8000 deelnemers. Het merendeel daarvan was afkomstig uit de Verenigde Staten, doch naar jaarlijkse gewoonte waren ook de niet-Amerikanen ruimschoots vertegenwoordigd.

Voor het eerst werd er door het programma-comité een poging ondernomen om in de meer dan 3500 papers een aantal belangrijke en terugkerende thema's te identificeren. Deze thema's waren: 'Learning accross contexts', 'Multiple paths to the transformation of schools', 'Access and equity in education', 'Standards and assessment', 'Holistic and systematic approaches to improving schooling', 'The craft of educational research', 'Professional and personal development', 'Understanding and enhancing cognition and instruction', 'The role of scholarly criticism', en 'Advancing methodological capacity'. Door in het programmaboek naar deze thema's te verwijzen, werd getracht de raakvlakken tussen de diverse divisies te beklemtonen en de relatieve autonomie van deze divisies te doorbreken.

Vanuit vormelijk oogpunt werd de tendens om gebruik te maken van een zeer uitgebreid gamma van presentatiewijzen, verdergezet. De belangrijkste ingrediënten waren echter nog steeds de 'invited addresses', de symposia, de thematische papersessies, en de (al dan niet gestructureerde) postersessies. Maar daarnaast waren er nog wel een dozijn andere, meer expe-

rimentele 'session formats' die vooral een meer intensieve interactie tussen sprekers onderling en/of een grotere inbreng van de 'toehoorders' op het oog hadden, zoals 'roundtables', demonstraties, workshops, interviews, 'book sessions', 'consultation sessions' en zelfs 'performances'.

Zoals gebruikelijk in de jaarlijkse AERA-kroniek van *Pedagogische Studiën*, werd aan een aantal congresdeelnemers gevraagd om verslag uit te brengen van en commentaar te leveren op de belangrijkste trends en de meest opvallende bijdragen voor het onderzoeksgebied waarop zij zélf het meest actief zijn en/of waarin zij het meest geïnteresseerd zijn. Doch in tegenstelling tot wat de voorbije jaren enkele keren gebeurd is, is deze keer niet geopteerd voor een divisie-gewijze aanpak. Een taakverdeling gebaseerd op de tien bovenvermelde kernthema's van het congres, bleek evenmin haalbaar. De meeste aangezochte medewerkers verkozen immers om een meer specifiek onderwerp te behandelen, dat in de meeste gevallen als sterk divisie-overschrijdend te bestempelen is. De meesten zijn ook uitdrukkelijk ingegaan op de vraag naar een persoonlijk gekleurde commentaar, eerder dan een soort van opsomming of samenvatting van relevante bijdragen. (Laatstgenoemde informatie is trouwens gemakkelijk terug te vinden in het meer dan 300 A4-pagina's tellende programmaboek.)

Wat mij in deze schriftelijke commentaren - maar ook in de gesprekken die ik op het AERA-congres met andere Nederlandse en Vlaamse deelnemers heb gevoerd - het meest is bijgebleven, is de algemene indruk dat de (wetenschappelijke) kwaliteit van de duizenden bijdragen die er op dit congres te beluisteren waren, globaal genomen eerder aan de lage kant was.

Leren en instructie in en buiten de school

(P. R. J. Simons, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Na een afwezigheid van enkele jaren besloot ik dit jaar toch maar weer eens de AERA conferentie te bezoeken. Met name wilde ik aandacht besteden aan bedrijfsopleidingen. Echt hoog gespannen waren mijn verwachtingen op grond van ervaringen op eerdere AERA confe-

renties echter niet. En het is er zeker niet beter op geworden. Vrijwel alle Europeanen die ik erover heb gesproken, waren het met me eens: het was gewoonweg een slechte conferentie. Naast de jaarlijks terugkerende problemen van de conferentie, zoals het veel te grote parallelle aanbod van papers, de onmogelijkheid om op basis van beschikbare informatie goed te kiezen tussen de vele aangeboden sessies, en de veel te korte tijd voor paperpresentaties, waren er deze keer nieuwe organisatorische en inhoudelijke problemen. De organisatie had echt zijn best gedaan om de eenzijdigheid in de communicatie aan te pakken door experimentele presentatieformats te introduceren. Meer tijd voor discussie organiseren is natuurlijk een prima streven. Op de AERA conferentie ontaardde dit echter – in de sessies die ik bijwoonde tenminste – tot vaag en oppervlakkig geklets zonder inhoud.

De gang van zaken is het best te illustreren aan een symposium over zelf-regulatie en motivatie, dat werd georganiseerd door Pressley. Om voldoende tijd te hebben voor discussie, kregen de vier paper-lezers ieder slechts 10 minuten. De meesten hadden daar blijkbaar niet op gerekend en losten het probleem op door de geplande inhoud toch te vertellen, maar nu in dubbel tempo. De resterende tijd werd dan besteed aan vragen uit de zaal, maar omdat de papers niet (best) te volgen waren, sloegen deze vragen nauwelijks op de gepresenteerde papers. Heel algemene vragen over allerlei nauwelijks verwante onderwerpen werden gedurende anderhalf uur beantwoord door het panel. Het grote voordeel van dit symposium (in vergelijking met enkele andere) was echter dat het hier tenminste ging om bijdragen waaraan enig empirisch onderzoek ten grondslag lag.

In veel andere symposia was de empirie echter ver te zoeken. Het waren vaak meer geloofsbelijdenissen dan onderzoeksrapporten. Het ergst maakte een zekere Tworney het die als discussante verklaarde dat ze wel enige waardering had voor het paper van Boyle, die een methodologie had voorgesteld voor constructivistisch onderzoek. Ze vertelde dat ze na jaren lang empirisch kwantitatief onderzoek te hebben verricht, overgestapt was op een kwalitatieve aanpak. Recent had ze echter ontdekt dat ook de weg van het kwalitatief onderzoek een verkeerde was in het licht van het construc-

tivisme. Ook dan legt de onderzoeker z'n interpretatiekaders op aan de werkelijkheid, zo argumenteerde zij. Omdat alles toch subjectief geconstrueerd wordt, is de enige weg volgens haar de weg van het beschrijvend holistisch onderzoek. "Loop veel rond in scholen en schrijf vervolgens boeken over je (subjectieve) interpretaties en constructies in de hoop dat mensen die je boeken lezen op grond daarvan hun eigen constructies kunnen maken", luidde haar advies.

Een ander kenmerk van symposia – als gevolg van de nieuwe ruimte voor discussie – betrof het fenomeen van de multiple discussanten. In één symposium gaven maar liefst drie discussanten kritiek op vier presentaties. Deze presentaties werden overigens verzorgd door jonge onderzoekers. De discussanten waren gevestigde namen. De kritiek loog er vaak niet om. Regelmatig zat ik me plaatsvervangend te schamen voor de wijze waarop mensen tot de grond toe werden afgebroken. Een nieuwe heilige koe bleek daarbij te zijn dat een presentatie 'grounded' moet zijn. Hiermee wordt bedoeld dat de context, de persoonlijke betrokkenheid, de cultuur en de historie van waaruit een onderzoeksverslag afkomstig is, in de presentatie duidelijk moet worden gemaakt. Wee de presentator die dit niet 'grounded' doet. Ook is het als paperpresentator, als discussant of als vraagsteller belangrijk om duidelijk te maken dat men het geloof van het constructivisme is toegedaan. Alle kennis wordt geconstrueerd en is derhalve tenminste voor een deel subjectief. Misconcepties bestaan niet, want dit zijn subjectief geconstrueerde beelden van de werkelijkheid die even goed zijn als alle andere. Op het irritante af, brachten mensen in discussies voortdurend hun constructivistische geloof in de discussie.

AERA-president Ann Brown had in ieder geval een 'grounded' 'invited address'. Zij ging uitgebreid in op haar persoonlijke ontwikkeling (van behaviorisme naar constructivisme). Zij ging psychologie studeren omdat ze wilde leren hoe dieren leren. In plaats van te leren hoe dieren in hun eigen context leren en adapteren, leerde ze echter hoe dieren dingen aangeleerd kan worden waarvoor ze nooit 'gemaakt' waren. In haar latere werk ging ze over op het bestuderen van het leren van mensen en wilde ook daarbij de persoonlijke adaptatie aan

de context centraal stellen. Haar recente werk gaat dan ook over de vraag hoe het leren van mensen context-gebonden kan worden gemaakt. Dit tracht ze te bereiken door het schoolleren te laten plaatsvinden in een 'community of learners'. Leerlingen werken daarin samen als onderzoekers en als onderwijzers (voor elkaar). Twee werkvormen staan centraal: 'reciprocal teaching' en 'jigsaw seminars'. Bij 'reciprocal teaching' functioneren leerlingen om de beurt als onderwijzer. Omdat dit alleen goed gaat in kleine groepen, zijn ouders en oudere leerlingen hierbij behulpzaam. Bij 'jigsaw seminars' werken leerlingen in subgroepen aan authentieke problemen, die zij samen proberen op te lossen door middel van onderzoek. De resultaten hiervan dienen zij over te dragen aan de andere subgroepen. De stukjes van de puzzel moeten in elkaar passen om zo een geheel te krijgen dat meer is dan de som der delen. Bij dit alles speelt e-mail een belangrijke ondersteunende rol. Door ook regelmatig de contacten met de buurt te zoeken kan de 'community of learners' een 'community of practice' worden. De huidige schoolpraktijk, zo besloot Brown haar lezing, is gebaseerd op een verouderde ontwikkelingstheorie. Hoewel er betere ontwikkelingstheorieën voorhanden zijn, gaat de vertaling hiervan naar de praktijk tergend langzaam.

De meest interessante lezing die ik bijwoonde was er één waar ik per ongeluk verzeild ben geraakt, slechts afgaand op de titel ('Learning for everything everyday'). McLaughlin leidde een grootschalig onderzoek naar kenmerken van succesvolle jeugdorganisaties voor jongeren uit de binnensteden van grote steden. Wat zijn de kenmerken van organisaties die op de lange duur overleven? Wat kunnen we hiervan leren voor scholen? De overlevende jeugdorganisaties bleken een opmerkelijk vergelijkbare pedagogiek te hebben. (1) Ze hadden alle een 'theory of action' als uitgangspunt. Dat wil zeggen ze waren alle gericht op bepaalde actiedoelen: een krant maken, ballet- of theatergroepen, 'girl-scout'-groepen, sportgroepen. (2) Kenmerkend was ook een 'look at street and society'. Dat wil zeggen een gerichtheid op de buitenwereld, die onder meer tot uiting komt in reizen en bezoeken afleggen, beroepen leren kennen en over grenzen heen kijken. Typerend was ook de vei-

ligheid die werd geboden. Bepaalde bedreigende typen komen niet binnen. Na een bepaalde tijd gaat de deur op slot. (3) Het gaat steeds niet alleen om 'leuke dingen doen'. Steeds is er een toekomstoriëntatie waar jongeren wat aan denken te hebben. Ze leren dan ook allerlei concrete vaardigheden van sociale, affectieve en cognitieve vaardigheden tot managementvaardigheden. (4) De organisaties hebben ook kenmerkend een gezinsvervangende functie. Ze bieden 'full service', die loopt van hulp bij huiswerk tot ondersteuning bij liefdesproblemen en van bankieren tot babysitten. (5) Er zijn weinig regels. Die regels die er zijn worden echter zeer strikt toegepast. Ze hebben vooral te maken met veiligheid, geweld en criminaliteit. (6) De organisaties zijn 'tangible local'. Dat wil zeggen dat ze sterk in de buurt zijn verankerd. Dit gebeurt meestal via een zogenaamde 'wizzard': een leider uit de eigen buurt en cultuur die consistent en persistent is.

In de context van deze organisaties wordt heel veel geleerd, maar steeds in de context van de concrete projecten of de toekomstoriëntatie. Wanneer jongeren iets nodig hebben weten ze wegen te vinden om de benodigde kennis en vaardigheden op te doen. Docenten die de organisaties bezochten konden hun ogen en oren niet geloven toen ze zagen en hoorden wat en hoe gemotiveerd 'school-dropouts' leerden in die andere omgeving. Het beeld dat de bezoekers van de jeugdorganisaties van scholen hadden, was dat van een vijandig, straffend instituut zonder respect voor de jongeren zelf; van een instituut dat in hun ogen volstrekt irrelevante kennis en vaardigheden tracht te slijten zonder enige kennis van hun achtergronden en problemen; van een instituut dat de problemen steeds lokaliseert bij de leerling en niet bij het systeem; van een instituut dat arrogant afstand neemt van jeugdorganisaties en zich niet bemoeit met het buitenschoolse leren.

Wat scholen zouden kunnen leren van dergelijke jeugdorganisaties, is volgens McLaughlin dat ze (1) meer ruimte moeten bieden voor het leren dat buiten de school plaats vindt en hiervoor een 'clearing house'-functie vervullen, (2) effectiever gebruik moeten maken van niet-leerkrachten als buurtwerkers, ouders en anderen om leerlingen te motiveren en het aantal rolmodellen uit te breiden, en (3) andere inhouden en methoden moeten bieden

naast de bestaande. Bij dit laatste denkt ze met name aan 'communities of practice' in de vorm van langlopende projecten waarin ook ruimte is voor sociaal-cognitieve en 'citizenship' vaardigheden.

Natuurlijk waren er hier en daar nog wel enkele andere interessante papers waarin zelfs af en toe ook nog wel eens onderzoek werd gepresenteerd. Interessant vond ik bijvoorbeeld ook een onderzoek van Shapiro naar hypermedia. Heeft de meer flexibele structuur waarin de informatie bij hypermedia gepresenteerd is consequenties voor de geheugenrepresentaties die ontstaan? Uit het onderzoek bleek dat er inderdaad verschillen waren tussen een hypermedia-groep en een boek-(controle)groep in het aantal associaties dat men kon geven. Ook waren de 'learner-centered psychological principles' van de American Psychological Association (APA), die door P. Anderson werden gepresenteerd en op grote schaal democratisch zijn vastgesteld, interessant.

Rest mij te vermelden dat het symposium dat de Vereniging voor OnderwijsResearch dit jaar op de AERA conferentie mocht organiseren en dat over het activeren van mentale processen ging, dit jaar maar liefst zes bezoekers heeft getrokken. Men had op het laatste moment de lezing van Bruner parallel geschakeld met dit symposium, dat ondergetekende organiseerde en waaraan ook Pieters en Boekaerts deelnamen. Onder leiding van Pellegrino ontstond er wel een zeer interessante discussie met het publiek over onze papers.

Over bedrijfsopleidingen valt helaas weinig te melden. Er waren slechts twee symposia over opleidingen, waarvan ik er slechts één kon volgen (het andere was ook parallel geschakeld met ons eigen symposium). Op het symposium dat ik wel kon volgen, waren er interessante bijdragen van Pieters over leren in organisaties (relaties tussen 'explicit' en 'tacit knowledge'), van Lowyck over de onderzoek naar bedrijfsopleidingen in Europa, en van Cavrini over de kloof tussen formeel en informeel leren.

Cultuur, leeromgeving en klasseklimaat (Th. Wubbels, Universiteit Utrecht)

Onderzoek waarin het sociaal klimaat in de klas centraal staat, lijkt al twee jaar een 'revival' op de AERA door te maken. Er werden ook

dit jaar verschillende nieuwe of verbeterde instrumenten gepresenteerd, bijvoorbeeld voor het in kaart brengen van leerlingenpercepties van een constructivistische leeromgeving. In het verlengde van het onderzoek naar klasseklimaat, wordt ook steeds meer onderzoek met vergelijkbare vragenlijsten uitgevoerd naar de percepties van leraren van het schoolklimaat. Opvallend in de Amerikaanse presentaties is de grote aandacht voor leerlingen uit achterstandssituaties en uit diverse etnische groepen. In verscheidene papers werd vergeleken hoe leerlingen van verschillende etnische achtergronden het klasseklimaat én zichzelf percipieerden. Het meest opvallend resultaat was voor mij dat wanneer er al verschillen werden gevonden, deze over het algemeen klein waren. Speece en Molley presenteerden een interessante metastudie over de leeromgevingen die voor probleemleerlingen het meest effectief zijn. Schuchter wordt hier en daar gepoogd om na te gaan in hoeverre culturele invloeden van bijvoorbeeld de thuissituatie tot verschillende percepties van de leeromgeving leiden en hoe bijvoorbeeld de betere prestaties van Aziatische leerlingen verklaard kunnen worden.

Uit het diverse aanbod op het gebied van cultuur, leeromgeving en klasseklimaat, licht ik drie onderwerpen om wat dieper te bespreken: (1) de sociaal-constructivistische benadering van het klasseklimaat, (2) het debat tussen een constructivistische en sociaal-culturele benadering van leeromgevingen, en (3) de nog beperkte maar toenemende bijdrage van internationaal vergelijkend onderzoek aan de beschrijving van culturele verschillen.

Naast het - methodologisch - traditionele vragenlijstonderzoek werd vanuit een sociaal-constructivistische benadering van het onderwijsonderzoek een ander geluid ingebracht. Deze stroming stelt de situatiedefinitie en de beleving van leerlingen en leraren van gebeurtenissen in de klas centraal. Met erkenning van het individuele karakter van iemands perceptie, wordt gesteld dat deze percepties worden gemedieerd door het handelen van anderen in een sociale omgeving én door allerlei sociale, culturele en fysieke karakteristieken van die omgeving. Handelingen en interacties in de onderwijsomgeving bepalen hoe individuen de perceptie van de leeromgeving construeren. Deze constructies worden historisch ingeperkt: