

---

## Teacher thinking: een onderzoeksperspectief

Verslag van de tweede ISATT Conferentie, 28-31 mei 1985

---

Als vervolg op het eerste symposium van de International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) in 1983, werd eveneens aan de Katholieke Hogeschool Tilburg een tweede conferentie van de vereniging gehouden. Doelstellingen waren een verder gaande inventarisatie van de stand-van-zaken, reflectie op onderzoek en de formele instelling van de vereniging door het laten passeren van de statuten en de installatie van een 'International Executive Committee'. Tot aan de conferentie in Leuven, oktober 1986, bestaat deze commissie nu uit: dr. Joost Lowyck (Leuven, voorzitter), drs. Rob Halkes (Tilburg, algemeen secretaris), prof. dr. Miriam Ben-Peretz (Haifa), dr. Rainer Bromme (Bielefeld), prof. dr. John K. Olson (Kingston, Canada), dr. John Peters en dr. Harm Tillema (beiden uit Groningen).

Aan de duidelijk groeiende belangstelling voor ISATT is zeker bijgedragen door de verschillende ontwikkelingen in het internationale onderzoek van onderwijzen. Er kan bijvoorbeeld gewezen worden op de doorbraak van de cognitieve benadering, de kritieken op proces-product studies van het onderwijzen, de gegroeide interesse voor verwachtingen en opvattingen van docenten na studies als die van Rosenthal en Jacobson<sup>1</sup> en van Bennett<sup>2</sup>, of op de groei van ethnografische en sociologische belangstelling voor microprocessen in het onderwijs. Met name de interesse vanuit curriculum- en innovatiespecialismen hebben tot een hernieuwd kijken naar het onderwijzen vanuit het perspectief van de docent bijgedragen. Dat dit echter zou leiden tot een eenduidigheid in conceptualisering van het onderwijzen is geenszins het geval.

In zijn openingstoespraak tot de conferentie reflecteerde Clark (Michigan) hoe deze conceptualisering de afgelopen tien jaar zich heeft ontwikkeld. Hij ziet de leerkracht nu benaderd worden als een professionele betekeniszoekende constructivist die voor zichzelf 'theorieën' ontwikkelt en toetst aan zijn/haar omgeving, terwijl vroeger de docent benaderd werd als een klinische besliser. Een analoge conceptie wordt volgens Clark nu ook voor studies van de leerling gebruikt. Wat het curriculum betreft, constateert hij dat nu met name het feitelijk gebruik ervan wordt bestudeerd en er gezocht wordt naar verklaringen daarvoor, in tegenstelling tot de evaluaties dat het feitelijk gebruik zo niet bedoeld was. In de modellen die gebruikt worden in de studies van het denken van leerkrachten ziet Clark de competitie tussen die van de leerkrachten als besliser, als probleemoplosser of als informatieverwerker plaats maken voor een onderscheid waar Huber en Mandl (Tübingen)<sup>3</sup> in 1983 al op wezen: nl. tussen studies welke zich baseren op een informatieverwerkingsmodel en die welke van subjectieve theorievorming door de leerkracht uitgaan. Lowyck vreesde toen een scheiding in twee kampen, Clark constateert op basis van dit onderscheid eerder behoefte aan wat Yinger noemt een 'language of practice': '... a language using concepts and terms that mirror and express life in classrooms as teachers and students see and experience it, rather than as social scientist see it.' Ondanks deze pogingen tot overbrugging van de tegenstellingen kende de conferentie levendige discussies tussen de aanhangers van de twee modellen, ofschoon de term 'model' wellicht een overwaardering is voor wat in feite verschillen in uitgangspunten van modelvorming zijn. Kwam dit in 1983 tot uiting in discussies rond onderwijsroutines, nu concentreerden deze zich op het fenomeen van dilemma's in het onderwijzen. Deze kunnen beschreven worden als situaties waarin de leerkracht zich geconfronteerd ziet of voelt met voor hem/haar even waardevolle maar vaak te-

gengestelde alternatieve handelingsmogelijkheden. De discussie hierover ontwikkelde zich in twee standpunten. Het ene stelt het fenomeen in termen van probleemoplossen of beslissen, waardoor men in feite 'niets nieuws onder de zon' ziet. De subjectieve theorie-optiek daarentegen beschouwt dilemma's als een belangrijk fenomeen inherent aan het onderwijzen en daarmee als essentieel onderzoeksobject. Door specifieke kenmerken van het onderwijzen zoals het onmiddellijke, complexe en gelijktijdige karakter ervan<sup>4</sup>, is het de leerkracht onmogelijk om verschillende handelingsalternatieven in een volledig en rationeel beslissingsproces af te wegen, waardoor de mogelijkheden tot toepassing van een informatieverwerkingsmodel kleiner worden. Bovendien lijken persoonskenmerken van de leerkracht een belangrijke rol te spelen in deze dilemma's en de manier waarop ze worden overwonnen. Uit de studies van Lampert (Michigan) en Wagner (Reutlingen) bleken bijvoorbeeld de emotionele problemen die leerkrachten ondervinden wanneer ze iets aan het voorkomen van deze dilemma's willen doen.

Zoals bekend is er met de gegroeide aandacht voor het perspectief van de individuele leerkracht en zijn denkprocessen een geheel aan niet-traditionele onderzoeksmethoden geïntroduceerd: hardop denken, stimulated recall, de Repertory Grid techniek, en zelfs biografische technieken. Nu zagen we het gebruik van de computer ter opvang en opslag van interactie tussen leerkracht en leerling (Kamsteeg en Bierman, Amsterdam), meer experimentele methoden (Hofer, Mannheim) en een poging tot grafische weergave van het denken van leerkrachten (Krause, Frankfurt). Duidelijk is echter dat het gebruik van al deze technieken niet probleemloos is. Huber en Mandl<sup>3</sup> bespraken dat in 1983 expliciet. Ondanks hun voorstel om betrouwbaarheid en validiteit van onderzoeksinterpretaties te toetsen in communicatieve en gedragsfeedback procedures met de leerkracht, zijn de problemen allerm minst opgelost. Iteratie van interpretatieprocessen, zoals bijvoorbeeld in onderzoeken van Lindblad (Uppsala), Larsson en van Marton (beiden uit Gothenburg) is op zich niet voldoende. Oldenburgers (Göttingen) heranalyse van cluster-technieken liet bijvoorbeeld zien hoe de sub-

tiele relatie tussen onderzoeksdesign, operationele vragen en statistische technieken makkelijk aanleiding geeft tot vergissingen in interpretaties. Lowyck stelde een vraagteken achter het meestal gebruikte chronologische model van pre-, inter- en postinteractieve reflecties voor analyse van gedachten omdat blijkt dat leerkrachten veeleer thematisch reflecteren. Peters en Postma (Groningen) vonden dat verschillen in strategieën van planning en reflectie gerelateerd zijn aan ervaring in het gebruik van een bepaalde methode (i.q. voor spelling) waardoor ook weer gemakkelijk fouten in generalisering kunnen worden gemaakt wanneer die relatie niet in het onderzoek is meegenomen.

Het zal duidelijk zijn dat de ontwikkeling van adequate theoretische en methodische referentiekaders nog heel wat energie vraagt. Niet alleen vanwege de complexiteit van het onderwerp van studie, maar ook vanwege de wellicht onbekende a priori invloeden van modellen en concepten die de studie leiden in de selectie van methoden en interpretaties van gevonden data. Het gebruik van verschillende methoden voor het vergaren van informatie over hetzelfde onderwerp, of we dat nu 'triangulatie' noemen of 'breed spectrum' aanpak, is een eerste mogelijkheid impliciete invloeden te kunnen onderkennen en gegevens aan elkaar te kunnen toetsen. Een conditie als de ontwikkeling van een heldere terminologie blijft echter nog steeds voorop staan. Het werk van Connelly en Clandinin (Toronto) en van S. Brown en McIntyre (Stirling) is daarop gericht maar er is nog een lange weg te gaan.

Wat valt er te zeggen over de inhoudelijke resultaten van de verschillende onderzoekingen? Op de eerste plaats tonen deze hoe bepalend de factor 'docent', meer specifiek zijn/haar individuele karakteristieken, op het feitelijk onderwijs is. De case-study van Tabachnik en Zeichner (Wisconsin, Madison) liet zien hoe de ene docent zijn opvattingen bijstelt, terwijl de ander zijn gedrag verandert in een poging tegenstellingen tussen gedrag en denken op te lossen. De persistentie van eigen verworvenheden en gebruiken in het onderwijzen bleek bijvoorbeeld uit de studie van Olson van de manier waarop leerkrachten het gebruik van de computer invoeren. De leerkrachten in zijn studie lieten de kinderen net als bij bibliotheekgebruik één

voor één tijdens de lessen aan de terminal zitten. Door gebrek aan begeleiding zaten de kinderen vaak lange tijd tegen de monitor aan te staren.

In verschillende studies (o.a. van A. Brown, Toronto; Day, Nottingham; Elbaz et al., Haifa; Kalekin-Fishman, Haifa) bleek het verschil tussen de door de leerkrachten weergegeven theorie of de aangegeven formele theorie en de praktijk zelf. Ook discrepanties in de 'betekeniscultuur' van onderzoekers en leerkrachten werden gerapporteerd (Brown, McIntyre). Silberstein en Sabar (Tel Aviv) gaven aan dat de 'semantic fields' van de gebruikte termen niet samenvallen. Deze verschillen in betekenis kunnen aanleiding geven tot onbegrip tussen onderzoeker en leerkrachten. Eventueel ongewenste implicaties ten opzichte van de eigen praktijk van het onderwijzen kunnen bovendien emotionele weerstanden bij leerkrachten oproepen. In dit verband was Buchmanns analyse (Michigan) van de rol van de leerkracht relevant. Zij vond dat voor de legitimering van het gedrag van de leerkracht professionele argumenten zwaarder zouden moeten wegen dan persoonlijke argumenten die weliswaar verklarende waarde voor het onderwijsgedrag hebben. Overigens wil dit niet zeggen dat er steeds sprake is van onwil van de kant van de leerkracht. Verschillende onderzoekers rapporteerden getroffen te zijn geweest door de problemen die sommige leerkrachten schijnen te ondervinden wanneer ze de precieze inhoud van hun eigen praktijkbegrippen aan de onderzoeker willen weergeven. Dit resulteerde zelfs in sterke ontevredenheid over datgene wat men overgebracht scheen te hebben. Een reden te meer om in het onderzoek de betekenis en interpretaties van gebruikte termen scherp in de gaten te houden en mogelijkheden tot toetsing daarvan in te bouwen.

Een ander inhoudelijk gegeven vanuit het gepresenteerde onderzoek bouwt voort op het reeds eerder onderkende belang van de participatie van leerlingen voor de leerkracht en geeft beter inzicht in de percepties die het handelen leiden. Ben-Peretz en Kremer-Hayon (Haifa) onderzochten de criteria die leerkrachten in de evaluatie van hun eigen handelen gebruiken. Deze hadden o.a. te maken met studiegewoonten van leerlingen, de mate waarin ze zelfstandig kunnen wer-

ken, de satisfactie van leerlingen en hun interpersoonlijke relaties, de hoeveelheid verworven kennis en vaardigheid in het toepassen daarvan. Zij vonden hierin een sterke overeenkomst met onderwijscriteria die Halkes en Deijkers in 1983 weergaven<sup>5</sup>. Halkes rapporteerde nu verschillende meer concrete aspecten van wat leerkrachten onder 'controle' van de docent en 'participatie' van leerlingen verstaan.

Het belang van het participatiecriterium blijkt wel uit de studies van Hofer en van Bromme en Dobsław (Bielefeld). Beiden vonden dat inzet en betrokkenheid van leerlingen samenhangen met bekwaamheidsinschattingen en voorspellingen van leerlingresultaten door de leerkracht. Is dan de hypothese gerechtvaardigd dat leerkrachten 'bekwaamheid' verwarren met 'participatie'? Als dat zo zou zijn, zouden nadere analyses van de precieze signalen of indicaties die leerkrachten hanteren voor het bepalen van de voortgang van het leerproces een beter inzicht kunnen geven in de oorsprong van onderwijseffecten.

Het blijkt wel dat het onderzoek van onderwijzen vanuit dit perspectief nog veel aandacht besteedt en moet besteden aan theoretische en methodologische achtergronden van studie. Toch hebben de resultaten al bijgedragen tot een beter en rijker begrip van de professie van het onderwijzen welke de nodige implicaties heeft voor ontwerp en vormgeving van curricula, de opleiding en de herenbijscholing van leraren. Enkele daarvan hebben hun effect al gehad. Toch blijft voorzichtigheid geboden, het zou te vroeg zijn algemene conclusies te formuleren. Het meest productief is nog steeds het devies: begrijp, verklaar en bevestig, hetgeen me laat eindigen met een beeldvorming van het veld van studie zoals dat in de plenaire eindsessie van de conferentie werd verwoord: de onderzoeker als leerling.

R. Halkes (Katholieke Hogeschool Tilburg)

#### Noten

1. Rosenthal, R. and L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
2. Bennett, N., *Teaching styles and pupil*

*progress*. London: Open Books, 1976.

3. Huber, G.L. and H. Mandl, Access to teacher cognitions: problems of assessment and analysis. In: R. Halkes and J.K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger 1984, 7-19.
4. Ter verduidelijking: in het onderwijs speelt een aantal processen van leerlingen en leerkracht tegelijkertijd, terwijl deze van verschillende optiek (wordt er iets geleerd, wordt de orde niet bedreigd, krijgen alle leerlingen evenveel kansen) beschouwd kunnen worden en dit alles vaak om onmiddellijk handelen van de leerkracht vraagt.
5. Halkes, R. and R. Deijkers, Teachers teaching criteria. In: R. Halkes en J.K. Olson, (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger 1984, 149-163.