

Het ISATT-symposium 'Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education.'

Van 26 oktober tot 29 oktober 1983 werd in de K.H.T. een besloten symposium van de International Association on Teacher Thinking (ISATT) gehouden. Tijdens dit symposium werd de ISATT opgericht. Een internationaal informatienetwerk en een internationaal coördinatieteam werden samengesteld. De intentie van de studie-vereniging is onderzoek van onderwijzen en onderwijsleerprocessen vanuit een 'teacher-thinking' perspectief te bevorderen en uit te voeren. Daartoe wordt onder meer een nieuwsbrief uitgegeven en worden zowel internationale als nationale conferenties, symposia, studiedagen e.d. georganiseerd. Momenteel wordt een internationale open conferentie in Tilburg voor mei 1985 voorbereid¹.

Aan het symposium in Tilburg werd door 40 personen uit België, Canada, Duitsland, Engeland, Israël, Nederland, de Verenigde Staten en Zweden deelgenomen. Ondertussen zijn ook de 'Proceedings' ervan uitgegeven².

Het 'Teacher thinking' perspectief op onderwijsleerprocessen is nog relatief weinig gebruikt binnen het onderzoek van onderwijzen. Vanuit dit perspectief wordt er niet zozeer naar gestreefd 'de' effectieve docent te beschrijven, maar tracht men de onderwijs- en leerprocessen zoals ze zich voordoen, te verklaren. Men tracht na te gaan hoe onderwijsgevend met de complexiteit van onderwijssituaties omgaan. De wijze waarop de complexe en ambigue onderwijssituatie wordt verwerkt in subjectieve theorieën voor het eigen onderwijzend handelen, zou de reële onderwijsactiviteiten kunnen verklaren.

In zijn inleiding tot het symposium besprak R. Halkes twee kenmerken van het onderzoek

van onderwijzen vanuit dit perspectief. Het gaat om de doorbreking van de conceptuele scheiding tussen 'denken en 'doen' en om de subject-betrokkenheid van de studies. Denken en doen worden niet als van elkaar losstaande grootheden beschouwd, ofschoon de aard van de relatie ertussen onbekend is en nog wel voor lange tijd een probleem zal blijven. Met de subject-betrokkenheid van de studies wordt het belang van de persoonlijke (actie) theorieën en epistemologieën van de onderwijsgevende voor het verklaren van onderwijsprocessen aangegeven.

De bijdragen tot het symposium werden in de volgende thema's gegroepeerd:

- modellen en methodologie,
- specifieke cognities in het denken van docenten,
- pre- en in-service training van docenten vanuit dit perspectief.

Modelmatige en methodologische overwegingen.

De meer theoretisch geaarde presentaties in dit thema hadden te maken met de keuze van een model voor het onderzoek van onderwijzen onder dit perspectief. Voorlopig bestaat daarover nog weinig consensus: de benadering is daarvoor nog te jong. Zo wordt een cognitieve schema-aanpak evenzeer als een 'personal construct' benadering gebruikt, terwijl een beschouwing van de onderwijsgevende als expert-wetenschapper evenzeer wordt verdedigd als een aanpak die hem/haar als typische praktijkdenker wil beschrijven. Onderlinge tegenstellingen blijven dan niet uit; een ideaal klimaat voor het verschijnen van steeds weer nieuwe modellen.

Zo presenteerde J. Peters (Groningen) zijn op basis van onderzoek ontwikkeld model van het didactisch handelen, waarin 'intentionaliteit', de subjectieve theorieën met betrekking tot het onderwijzen, en 'complexiteit', de feitelijke onderwijssituatie, als centrale begrippen naar voren komen.

Om tot een gemeenschappelijk model te komen bepleitte J. Lowyck (Leuven) de ont-

wikkeling van een theoretisch kader dat een integratie zou moeten zijn van de drie bestaande paradigma's voor het onderwijzen: het persoonlijkheids-, gedrags- en intentioneel/complexiteitsparadigma. Ofschoon het onmogelijk lijkt tegenstellingen tussen deze drie te overbruggen, gaf hij enkele kenmerken van een dergelijk integratief kader. Hierdoor hoopt hij tevens de (dreigende) splitsing tussen studies van onderwijsgedrag enerzijds en van onderwijscognities anderzijds te voorkomen.

R. Bromme (Bielefeld) analyseerde daarentegen de theorie-metafoor³ die vaak, ook impliciet, wordt gehanteerd in de conceptualisering van het denkproces van docenten. Deze metafoor lijkt met name problematisch in de analyse van de functie van het denken ten opzichte van het handelen. J. Olson (Kingston, Canada) besprak deze relatie tussen cognitie en actie. Vaak wordt er van uitgegaan dat cognitie aan actie vooraf gaat. Hij maakte aannemelijk dat het omgekeerde evenzeer het geval is.

In de methodologisch geaarde presentaties kwam duidelijk tot uiting hoe zeer verschillende technieken worden gebruikt om informatie over het denken en handelen van de onderwijsgevende te verzamelen. R. Butt (Lethbridge, Canada) voerde bijvoorbeeld een pleidooi voor het gebruik van biografieën van docenten. C. Day (Nottingham) en J. Calderhead (Lancaster) gaven ieder aan hoe binnen actieonderzoek op basis van de verzamelde cognities van onderwijsgevendens getracht wordt eventuele problemen met het onderwijzen op te lossen.

Een belangrijk probleem bij het onderzoek van het denken en handelen van docenten is natuurlijk de vraag welke denkinhouden of -processen bij welke (zichtbare) onderwijsacties horen. Dit 'horen bij' wordt nog voornamelijk als 'samengaan met' of 'tegelijkertijd optredend' beschouwd, maar de aard van deze relatie vormt een conceptueel probleem dat op deze wijze slechts pragmatisch is opgelost. G. Huber en H. Mandl (Tübingen) gingen hierop in. Zij vroegen zich af in hoeverre de door de onderwijsgevende achteraf gevebaliseerde cognities daadwerkelijk bij zijn onderwijsacties voorkwamen. Als deze cognities inderdaad valide⁴ zijn, dan moeten ze de toets van 'predictieve adequaatheid' kunnen weerstaan: ze zullen dan ook toekomstige onderwijsacties beïnvloeden. Dit moet dan door 'actie-validering' worden nagegaan.

Specifieke cognities van onderwijsgevendens
Onderzoeken van specifieke cognities van onderwijsgevendens ten opzichte van zeer uiteenlopende aspecten van het onderwijs en het onderwijzen hebben de laatste jaren een hoge vlucht genomen. Ze hebben reeds tot verschillende nuanceringen in de conceptualisering van het onderwijzen geleid. Studies van het beeld dat de leerkracht van zijn leerlingen heeft zijn daar een voorbeeld van, evenals die van de planning van docenten. H. Tillema (Enschede) rapporteerde in dit verband zijn onderzoek naar een adequaat beschrijvings-systeem voor de typering van planningsuitspraken van leerkrachten. M. Ben-Peretz (Haïfa, Israël) die gespecialiseerd is in het verzamelen van cognities van leerkrachten ten opzichte van curricula, gaf een overzicht van haar onderzoek op dit gebied. In de bijdrage van M. Connelly en J. Clandinin (OISE, Toronto) kwam duidelijk naar voren hoe belangrijk het is de filosofie en kennis van de practicus te kennen om een juist inzicht in zijn onderwijsacties te verwerven. Het doel van hun studie is een taal te ontwikkelen voor de descriptie van de wijze waarop docenten hun klassensituatie 'kennen'.

Verschiedene bijdragen rapporteerden gegevens over concepties, opvattingen van leerkrachten. M. Pope en E. Scott (Guildford, Engeland, gepresenteerd door T. Keen, London) bestudeerden hoe leerkrachten 'kennis' als leerstof in het onderwijs opvatten. S. Larsson (Göteborg) onderzocht onderwijsconcepties van docenten in volwasseneneducatie. Hij vond daarbij een onderscheid tussen concepties van onderwijzen als overdracht van gestructureerde kennis enerzijds en onderwijzen als de interpretatie en structurering van de wereld voornamelijk door de studenten, anderzijds.

S. Lindblad en B. Hasselgren (Uppsala) trachtten dergelijke verschillen te vinden in concepties van docenten ten opzichte van onderwijsveranderingsexperimenten. Het probleem bij deze studies is vaak het algemene, globale karakter van de termen waarin de concepties worden verwoord, waardoor een eenduidige relatie met handelingsaspecten moeilijker te leggen valt.

Twee presentaties gingen over de handelingsvoorschriften die docenten zelf ten opzichte van hun eigen onderwijzen hebben. R. Halkes en R. Deykers (Tilburg) omschreven

deze als onderwijscriteria: '...persoonlijke subjectieve waarden die een leerkracht tracht na te streven of constant te houden tijdens en/of door middel van het onderwijzen.' Volgens hen functioneren deze niet complementair maar confronteren de onderwijsgevende voortdurend met dilemma's. A. Wagner (Reutlingen) vond empirische evidentie voor deze dilemma's die zij als 'knopen' in het denkproces van de onderwijsgevende opvat: de persoon ervaart zichzelf in een subjectief dilemma en vaak beginnen zijn gedachten in een cirkelredenering te bewegen. Dit 'dilemma'-concept lijkt een vruchtbaar begrip in de beschrijving en analyse van denkprocessen van onderwijsgeven te worden: op de AERA '84 werd dit begrip vaker hiervoor gehanteerd⁵.

Verder deed J. Gerris (Nijmegen) verslag van het onderzoek van probleemsituaties die docenten zelf hebben ervaren en voor dit onderzoek beschreven.

In het derde thema: *overwegingen m.b.t. de opleiding van onderwijsgeven*, werden voorbeelden gegeven van de mogelijke consequenties van het teacher thinking perspectief voor de concrete vormgeving van trainingen (H. Thiele, Braunschweig) en de bijscholing van schoolleiders (A. Brown, OISE, Toronto). J. Broeckmans (Leuven) gaf weer hoe hij het functioneren van de in de opleiding verkregen kennis in het onderwijs van de aanstaande docenten tracht na te gaan.

Het *symposium overschauwend* zal het duidelijk zijn dat binnen een teacher thinking perspectief op het onderwijzen zeer verschillende deelbenaderingen en optieken zijn te onderkennen. Expliciete weergave en analyse daarvan zou in dit kader ondoenlijk zijn⁶. Wel komt in de bijdragen duidelijk tot uiting dat datgene wat binnen de cognities of gedachten van onderwijsgeven als de meest belovende bron van informatie voor de verklaring van zich voordoende onderwijsprocessen wordt beschouwd, bepaald wordt door de keuze van het theoretisch referentiekader voor de conceptualisering en structurering van het denken van onderwijsgeven. Uitgaande van Kelly's theorie bijvoorbeeld zijn dat de 'constructs' van docenten; vanuit een informatieverwerkingsmodel zijn dat de geverbaliseerde cognities die als cognitieve schema's of als proposi-

ties zoals binnen tekstverwerkingstheorieën gebruikelijk is, worden geanalyseerd. Selectie van het referentiekader voor een bepaald onderzoek zal dan ook zeer overwogen moeten gebeuren. De stand van zaken binnen deze benadering in het onderzoek van onderwijzen wordt getypeerd door het zoeken naar een adequaat model voor deze studies. Dit voor practici wellicht als zeer abstract overkomend streven is niet alleen theoretisch maar juist ook praktisch relevant: bij gebruik van hetzelfde referentiekader kunnen immers resultaten van afzonderlijke onderzoeken cumuleren tot een model dat de basis kan vormen voor vertalingen naar praktijkproblemen, in curriculumontwikkeling, opleiding, bij- en nascholing, onderwijsevaluatie, enz.

Een eerste noodzakelijke stap in die richting is de ontwikkeling van een éénduidige en heldere terminologie, zoals door Lowyck onderkend. Voorlopig lijken termen als cognities, opvattingen, constructs, images e.d. op zich nog te meerduidelig en in verschillende onderzoeken tegengesteld te worden ingevuld om als definitief begrippenarsenaal gebruikt te kunnen worden.

Een andere stap in de richting van een gezamenlijk referentiekader is een discussie over uitgangspunten: In hoeverre moet het model integratief zijn, zal het situatie-, niveau- of vakgebonden moeten zijn of kunnen daarvoor specificaties worden ontwikkeld, enz.

Een volgend niet te onderschatten probleem zal daarin liggen de specifieke eigenaardigheden van het onderwijzend handelen in het model te verwerken. De gebruikte referentiekaders lijken nog min of meer algemeen van toepassing op 's mensens handelen. Een specificatie naar onderwijzen toe moet juist de kracht en validiteit van een dergelijk te ontwikkelen model uitmaken. Intentioneel handelen in een complexe situatie, interactie tussen volwassenen en onvolwassenen, tussen wetters en nog-niet-wetters, het compulsieve karakter van scholing, de tegengestelde verwachtingen eraan e.d. zullen in dit verband een rol spelen.

Dat de ontwikkeling van een dergelijk referentiekader niet eenvoudig zal zijn, mag blijken uit de verschillende opvattingen binnen de door Huber en Mandl onderscheiden groepen van studies: die welke gebaseerd zijn op informatieverwerkingstheorieën en die welke van een 'subjectieve', 'naïeve' of 'praktijk'-theoretische benadering uitgaan. Dit komt het duidelijke

lijkt naar voren in de wijze waarop verschillende studies met het fenomeen 'onderwijsroutines' omgaan. De eerstgenoemde onderzoekers benadrukken het rationele en bewuste aspect van onderwijzen en concluderen dat een routine dat is, wat een onderwijsgevende doet als hij/zij niet 'denkt', het gedrag lijkt gestandaardiseerd en automatisch te zijn. Binnen deze optiek kunnen nuances worden onderscheiden in de opvatting dat routines niet bestudeerd zouden moeten worden omdat daarin nauwelijks (subjectieve) theorie aanwezig is, of omdat de daarin aanwezige kennis niet meer door de onderwijsgevende geverbaliseerd kan worden. Daarentegen worden routines vanuit een subjectieve theorie-optiek beschouwd als de praktische en gepolijste resultaten van de kennis van de onderwijsgevende – de uitdrukking van hun praktijktheorieën in de meest praktische vorm. Routines acht men niet gedachteloos te zijn maar vormen als het ware de theorie-in-actie. De onderwijsgevende hoeft tijdens de actie niet gedacht te hebben maar daarom is een routine nog niet theorie-loos of irrationeel. Routines liggen dan op een hoger niveau van bekwaamheid van handelen en vormen daardoor juist een noodzakelijk onderwerp van studie, zeker ook met betrekking tot de vraag naar hun ontstaanswijze.

In het licht van het voorafgaande is het niet denkbeeldig dat binnen de cognitieve of intentioneel/complexen, zeg, het 'teacher thinking' perspectief in het onderzoek van onderwijzen, voorlopig nog wel tegengestelde opvattingen zullen blijven bestaan. Des te interessanter de discussies. Des te belangrijker communicatie. De ISATT biedt daarvoor een geëigend plat-

form. Wie weet, bevordert ze daadwerkelijk de voortgang op de weg naar een theorie van het onderwijzen?

A.R.J. Halkes

Noten

1. Meer informatie over het lidmaatschap van de vereniging en over de conferentie, oproep voor papers, is verkrijgbaar bij: ISATT, Katholieke Hogeschool Tilburg, Sl20, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg.
2. Rob Halkes and John K. Olson (eds), *Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Proceedings of the first symposium of ISATT, october 1983, Tilburg. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1984.
3. Deze theorie-metafoer veronderstelt dat leerkrachten hun praktijkkennis opdoen en toetsen op dezelfde manier als wetenschappers theorieën ontwikkelen.
4. Vergelijk met betrekking tot deze validiteitsproblematiek de bijdragen tot het symposium over methode van onderzoek van leerkrachtgedrag. In: R. Halkes en R. Wolbert (red.), *Docent en Methode*, Lisse: Swets en Zeitlinger, 1984.
5. Vergelijk: R. Halkes, verslag van het bezoek aan de AERA Annual Meeting 1984 te New Orleans. K.H.Tilburg, augustus 1984.
6. Daarvoor kan beter verwezen worden naar het overzichtsartikel van Clark en Peterson in het derde handboek van 'Research on Teaching' waarvan zij het manuscript als hun bijdrage tot het symposium toestuurden. Zie: C.M. Clark and P.L. Peterson, *Teacher's thought processes*. In: M.C. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching*, third edition. New York: MacMillan.

Manuscript aanvaard 21-8-84