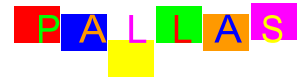




Universiteit Utrecht

IVLOS



Zij gaan naar school als gaan ze emigreren

Het Nieuwe Leren besproken op het IVLOS

Samenstelling: Heleen Wientjes en Hanneke Tuithof

Vormgeving: Iris Bleeker-Beers

Voorjaar 2005
Tweede, herziene druk, augustus 2005

Inhoudsopgave

	<i>Pagina</i>
Voorwoord	3
Pilot, A. Inleiding	4
Simons, R.J. <i>Paradoxen bij het (nieuwe) leren.</i>	5
Kaldeway, J. (2005) David Kolb: manieren van leren in verschillende disciplines. In <i>Onderzoek van Onderwijs 2005</i> , 34, pp.25-28	11
Melief, K. (2005) <i>De oude middenschool en het nieuwe leren.</i>	17
Vermunt, J. <i>Nieuw leren en oude gewoonten in het voortgezet onderwijs.</i>	20
Haenen, J. en Wessels, H. (2005) <i>Het oude en het nieuwe leren. Leerpsychologische aspecten van de vernieuwingen in het onderwijs.</i>	24
Korthagen, F. (2005). Met flow leer je sneller. In <i>Didactief 35</i> , 5. pg. 26-27.	29
Jörg, T. (2005). Leren door het aan anderen uit te leggen. In <i>Didactief 35</i> , 5. pg.24-25.	31
Westhoff, G. <i>Dertien kanttekeningen bij Het Nieuwe Leren.</i>	33
Verslagen IVLOS/Pallas Denktank-middag 22 maart 2005	36
• Tuithof, H. <i>Het Nieuwe Leren en de docent. Verslag denktank.</i>	37
• Kraats, R. v.d. en Gierman, I. <i>Het Nieuwe Leren: de docent en het vak. Verslag denktank.</i>	39
• Wessels, H en Wientjes, H. <i>Het Nieuwe Leren: leerpsychologie en didactiek. Verslag denktank.</i>	42
• Verkuyl, H en Brok, P. den. <i>Het Nieuwe Leren en pedagogiek. Verslag denktank.</i>	44
Bijlagen	
• Powerpointpresentatie Westhoff, G. <i>Hoezo nieuw, hoezo leren</i> ; openingslezing	47
• Leeflang, E (1982). 'Hij is nieuwsgierig naar de richting'. In <i>Op Pennewips plek.</i>	

Voorwoord

Dinsdagmiddag 22 maart 2005. Zo'n veertig IVLOS-collega's geven acte de présence op de denktankmiddag van T&A/Pallas. Het thema maakt denken en tongen los, en niet alleen binnen het IVLOS. Rondom deze 22^e maart is er in de media een hausse aan berichtgeving over wat 'Het Nieuwe Leren' genoemd wordt en felle voor- en tegenstanders poneren hun standpunt. Logica en rationaliteit wordt regelmatig overschaduwd door emotionaliteit. De vlag 'Nieuw Leren' dekt vele ladingen en Robert-Jan Simons betreurt dat hij ooit deze term introduceerde. In politiek Den Haag roept het CDA de minister op om leerwingscholen te sluiten want wat daar gebeurt kan volstrekt niet door de beugel. Tijd om ons als universitair opleidings- en ondersteuningsinstituut te bezinnen, te bezien of en wat ons te doen staat. Is dit een hype of een cultuuromslag? Welke positie nemen wij daarbinnen in? Wat te doen in de praktijk van de school en het hoger onderwijs, in de lerarenopleiding, in onderzoek en theorieontwikkeling?

Gezien het belang dat velen binnen het IVLOS aan dit onderwerp hechten hebben wij besloten de verslagen van deze middag vooraf te laten gaan door een aantal artikelen van IVLOS-collega's: de medewerkers Jacques Haenen, Ton Jörg, Jan Kaldeway, Ko Melief en Hans Wessels, de hoogleraren Fred Korthagen, Robert-Jan Simons, Albert Pilot, Jan Vermunt en en Gerard Westhoff. In de bijlage is ook nog de power-point-presentatie opgenomen van de openingslezing van laatstgenoemde. We hopen dat dit bundeltje gedachten en zienswijzen een bijdrage is aan denken en discussie binnen en buiten het IVLOS over de onderwijsvernieuwingen van dit eerste decennium van de 21^e eeuw.

Hanneke Tuithof
Heleen Wientjes

21 juni 2005

Inleiding

In de afgelopen maanden is er veel gediscussieerd over Nieuw Leren. In de kranten, op de televisie, in scholen, in de lerarenopleidingen en op vele andere plaatsen. Ook in het IVLOS vonden intensieve discussies plaats, niet alleen in de lerarenopleiding, maar ook onder onderzoekers en onder degenen die werken aan de kwaliteit van het Hoger Onderwijs.

Een neerslag van het denken en de discussies binnen het IVLOS is te vinden in deze bundel. De inhoud ervan is met name van belang om het komende jaar de discussie voort te zetten en te voeden. Want een beter begrip van wat speelt in de ontwikkeling van het onderwijs, de achterliggende motieven en trends, de argumenten en de feitelijke gegevens, is van groot belang voor wat we gaan doen met de opbrengst van deze discussies. Tot welke maatregelen moet dit leiden, welke activiteiten zijn zinvol in het perspectief van dit thema, wat gaan we hiermee doen in opleiding, onderzoek en advisering van scholen en opleidingen? Want het is duidelijk, ook uit de hier gepresenteerde bijdragen, dat het gaat om een ingrijpende ontwikkeling, die grote consequenties kan hebben voor inhoud en vormgeving van het onderwijs in de komende jaren.

Duidelijk is uit de bijdragen dat de discussie vooral open moet blijven. Het is waardevol en van belang naar de grote diversiteit aan ontwikkelingen te kijken, omdat nog onvoldoende scherp is wat de essentie is van de vernieuwingen. In dat verband wil ik ook wijzen op diverse ontwikkelingen binnen schoolvakken, bijvoorbeeld de ontwikkelingen rond Nieuwe Scheikunde (maar is dat wel een gelukkige naam voor wat er gaande is?) of Moderne Natuurkunde. In de Wiskunde en de natuurwetenschappelijke vakken Biologie, Scheikunde en Natuurkunde zijn vernieuwingscommissies bezig met ingrijpende veranderingen in inhoud en vorm. In een vervolg zullen we ook moeten kijken naar deze en soortgelijke vakinhoudelijke vernieuwingen.

Daarnaast worden in andere grote sectoren van ons onderwijs, zoals het VMBO, het HBO en het universitaire onderwijs interessante bewegingen zichtbaar die van belang kunnen zijn om te begrijpen wat er aan de hand is. Een voorbeeld is de snel gegroeide aandacht voor 'de ontwikkeling van talent' als issue in het denken over toekomstig hoger onderwijs. Een ander voorbeeld is de opvallende analoge ontwikkeling in VMBO en hoger onderwijs met projectonderwijs en authentiek onderwijs aan de hand van levensechte praktijkcases. Een derde voorbeeld is de rol en positie van de docent bij onderwijsinnovatie: in plaats van de uitvoerder van elders ontwikkelde onderwijsprogramma's met veel boeken, handleidingen voor leerlingen en docenten etc. wordt de docent steeds meer gezien als mede-ontwerper van onderwijs. Dat geeft voor de docent grotere flexibiliteit en meer ruimte voor diversiteit en voor eigen inbreng.

Deze bundel is bedoeld om het verkennen van nieuwe ontwikkelingen mogelijk te maken. Maar ga niet vrijblijvend grasduinen, daarvoor is de ontwikkeling te belangrijk en ons onderwijs te kostbaar. En dat laatste niet alleen in financiële zin, maar vooral omdat de kwaliteit van onderwijs voor de leerlingen van nu en straks zo belangrijk is.

Albert Pilot,
Hoogleraar-directeur IVLOS

Paradoxen bij het (nieuwe) leren

Robert-Jan Simons

Inleiding

In het verleden introduceerde ik de term nieuw leren (Simons, 2000; Simons en Lodewijks, 1999) om een verschuiving in het denken over leren en onderwijzen te signaleren. Wat waren precies de verschuivingen? Waarom werden deze toentertijd belangrijk gevonden? In latere publicaties van diverse anderen is de term nieuw leren overgenomen en ook van betekenis veranderd. In het bijzonder is de relatie met een verschuiving in de typen leeruitkomsten verdwenen. In dit artikel vat ik de argumenten van toen nog eens samen. Daarna pleit ik er voor om niet in zwart wit tegenstellingen als nieuw en oud leren, instructivisme of constructivisme te blijven denken, maar in plaats daarvan de paradoxen rond het leren en onderwijzen te benoemen en te zoeken naar het overbruggen van tegenstellingen. Hiervoor worden vijf manieren van denken aangedragen. Aan het eind wordt dit voor twee paradoxen als illustratie toegepast.

Wat is nieuw leren?

Met "nieuw leren" introduceerde ik eerder (Simons, 2000; Simons en Lodewijks, 1999) een begrip, waarmee vier samenhangende aspecten van het leren aangeduid werden, die zowel door de samenleving, als door de hedendaagse leer- en instructiepsychologie worden geaccentueerd.

Ik vat de argumentatie hier kort samen.

Het gaat hierbij om nieuwe soorten leerresultaten, die nieuwe leerprocessen, nieuwe onderwijsvormen en nieuwe vormen van toetsing noodzakelijk maken. Mijn redenering ging ongeveer als volgt: de samenleving en de leer- en instructiepsychologie vragen om nieuwe soorten van leerresultaten en die kunnen alleen worden gerealiseerd door andere leerprocessen te realiseren via andere vormen van onderwijs, die ook op andere manieren getoetst moeten worden. Dit samenhangende geheel van nieuwe leeruitkomsten, nieuwe leerprocessen, nieuwe onderwijsvormen en nieuwe vormen van toetsing noemde ik 'nieuw leren'.

De nieuwe uitkomsten van het leren zullen, zo schreven Lodewijks en ik, meer duurzaam, flexibel, functioneel, betekenisvol, generaliseerbaar en toepassingsgericht moeten zijn. Bovendien worden leerresultaten verlangd die een algemener (vakoverstijgend) karakter en een bredere reikwijdte hebben (zie verder). Ik loop deze veranderingen in gewenste soorten leerresultaten één voor één na.

- Leerresultaten moeten in die zin *duurzaam* zijn, dat ze over een langere periode blijven bestaan. In plaats van te leren voor het heden of voor morgen, dienen leerresultaten zo in het persoonlijk functioneren te zijn ingeslepen en geïntegreerd, dat zij over aanzienlijk langere perioden beklijven, soms zelfs een leven lang.
- Leerresultaten moeten *flexibel* zijn, opdat zij door de persoon vanuit verschillende invalshoeken kunnen worden aangesproken en geactiveerd. Flexibiliteit houdt verband met de kwaliteit van het interne netwerk van kenniselementen, in het bijzonder met het gemak waarmee we die elementen kunnen bereiken.
- De *functionaliteit* van een leerresultaat heeft te maken met het inzicht in de gebruikswaarde van het geleerde in termen van 'de juiste plaats en tijd'. Individuen moeten leren wat zij op een bepaald tijdstip en in een bepaalde context aan kennis en vaardigheden nodig hebben, niet meer en niet minder.
- Leeruitkomsten moeten *betekenisvol* zijn. Zij moeten met andere woorden een goed begrip van de materie weerspiegelen en een gedegen inzicht vertegenwoordigen in een beperkt aantal fundamentele principes die een verre reikwijdte hebben. Een relatief oppervlakkig inzicht in, of een globaal overzicht van grote aantallen feitelijke kennis-elementen is weinig zin- en betekenisvol, omdat dit type kennis meestal toch snel erodeert, of snel gedateerd raakt.
- Leeruitkomsten moeten *generaliseerbaar* zijn, zodat zij niet verbonden blijven aan één enkele context of situatie (b.v. die waarin ze zijn aangeleerd), maar wendbaar zijn en toepassing vinden over vergelijkbare contexten heen. Om wendbaarheid van een leerresultaat te bevorderen, dienen in de leersituatie maatregelen te worden genomen om het geleerde te 'decontextualiseren', los te maken van de koppeling aan de situatie waarin het geleerde werd verworven.
- En tenslotte is het nodig dat leerresultaten het kenmerk hebben dat zij *toepassings- of gebruiksgericht* zijn. Individuen moeten weten wat ze met het geleerde kunnen doen, en wanneer, en onder welke omstandigheden zij het geleerde kunnen of moeten toepassen. Is dit niet het geval, is er sprake van 'inerte kennis' en sluimerende vaardigheden, die als belangrijkste kenmerk hebben dat ze nu eenmaal niet vanzelf uit hun sluimertoestand ontwaken, ook niet wanneer dat op een bepaald moment en in een bepaalde context wenselijk of noodzakelijk zou zijn.

Daarnaast betoogden wij dat ook andere soorten leerresultaten in belang toegenomen waren: uitkomsten met een algemener karakter en die een bredere reikwijdte hebben, zoals algemene leer-, denk-, regulatie- en sociale (coöperatieve) vaardigheden. Dit type leerresultaten is noodzakelijk om het hoofd te kunnen bieden aan het enorme hedendaagse informatie aanbod, dat nog voortdurend in omvang en schakering in exponentiële zin toeneemt.

Om de nieuwe leerresultaten te bereiken zijn, zo vervolgden wij de redenering, bepaalde typen *leerprocessen* nodig. Die hebben één ding gemeen: zij markeren een overgang van passieve naar meer actieve vormen van leren. Hierbij moeten twee betekenissen van het begrip actief leren worden onderscheiden. In de eerste zin spreekt men van actief leren, indien en naar de mate waarin het individu de verschillende aspecten van het leerproces onder eigen controle heeft en daarover beslissingen kan nemen. In de tweede betekenis verwijzen we met actief leren naar de aard, de schakering en de omvang van de mentale activiteit die van de leerling wordt gevraagd, en gaat het dus om de cognitieve processen die door de leertaak worden opgeroepen. Algemeen gesteld, zou men kunnen zeggen dat het eerste aspect van actief leren verwijst naar de noodzaak om vormen van praktijk leren te incorporeren in (be)geleide leervormen, terwijl het tweede aspect verwijst naar de wenselijkheid om meer vormen van ervaringsleren op te nemen in (be)geleid leren.

Nieuwe vormen van onderwijs moeten gericht zijn op het bereiken van de nieuwe leerresultaten, doordat zij nieuwe leerprocessen faciliteren. Dit kan bereikt worden door een optimale balans te zoeken tussen (be)geleid leren, ervaringsleren en praktijk leren. Om de meer algemene, vakoverstijgende leerdoelstellingen te realiseren, zo schreven wij, is procesgerichte instructie nodig. Hierbij gaat het om onderwijs gericht op de verdere ontwikkeling van relevante denk-, leer- en regulatieprocessen, geïntegreerd in het reguliere vakinhoudelijke onderwijs. Het gaat dus om geïntegreerd leren denken, geïntegreerd leren leren en om geïntegreerd leren reguleren van leer- en denkprocessen. Veelal gaat het hierbij ook om leren samen te werken binnen de onderwijssituatie.

De bedoeling van proces-gerichte instructie is niet alleen om te voorzien in geïntegreerde vormen van onderwijs en om algemene leervaardigheden bij de leerling te helpen ontwikkelen, maar het gaat ook om het geleidelijk aan overdragen van de verantwoordelijkheid voor het leren van het onderwijs naar de leerling. Naarmate de bedrevenheid van de leerling toeneemt, krijgt de leerling meer vrijheid en verantwoordelijkheid om het eigen leren vorm en inhoud te geven. Bij proces-gericht onderwijs werden vijf instructie-technieken beschreven die er blijkens het onderzoek van die tijd toe bij kunnen dragen dat de genoemde algemene vaardigheden worden geleerd: a) demonstreren en zichtbaar maken van de vaardigheden onder andere door medeleerlingen als model en voorbeeld laten functioneren; b) de leraar treedt op als metacognitieve gids door de ontwikkeling van de genoemde vaardigheden te stimuleren en onderwijzen; c) de leraar treedt op als externe monitor en houdt de ontwikkeling van de vaardigheden nauwgezet in de gaten; d) geleidelijk aan worden de eerste drie technieken (demonstreren, externe monitor en metacognitieve gids zijn afgebouwd (scaffolding) ten gunste van meer zelfsturing door de leerlingen en e) bevorderen van positieve zelfevaluatie en reflectie door de leerlingen zelf.

Nieuwe leerresultaten vragen ook om *toetsing*, zo luidt de laatste schakel in de redenering rond het nieuwe leren. Dit betekent dat moet worden nagegaan of de leerresultaten wel duurzaam, flexibel, functioneel, betekenisvol, generaliseerbaar en toepassingsgericht zijn en of de leer-, denk, samenwerkings- en regulatievaardigheden zijn aangeleerd.

Overigens schreven Simons en Lodewijks (1999) ook de volgende nuancering op: *Zijn de beschreven kenmerken van actief leren nu altijd allemaal noodzakelijke condities? Nee zeker niet! Wij bepleiten een genuanceerder benadering, waarbij een evenwicht wordt gezocht tussen de oude, traditionele vormen van leren en de vormen die zich als nieuw aandienen.*

Waarom nieuw leren?

Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat de wenselijkheid van nieuw leren vooral afgeleid werd van de wenselijkheid van nieuwe leerresultaten. Zowel in het bedrijfsleven als in de Westerse samenleving in zijn algemeenheid, zo werd betoogd, zijn andere soorten leerresultaten gewenst. Dit kan men terecht ideologische argumenten noemen. Het gaat om opvattingen over de toekomst die bijna per definitie niet te bewijzen zijn, hoogstens te adstrueren of aannemelijk te maken. Een empirisch feit is echter wel dat deze opvattingen breed zijn uitgemeten in allerlei politieke documenten over de informatiesamenleving, zoals bijvoorbeeld het verdrag van Lissabon over de lerende economie en het innovatieplatform in Nederland. Daarnaast zijn er ook allerlei argumenten die betrekking hebben op de aard van de leer- en onderwijsprocessen die in het kader van het nieuwe leren zijn gepropageerd.

Voorstanders van actief leren gaan er bijvoorbeeld van uit, dat deze leervorm voor de leerlingen zelf veel aantrekkelijker is. Men veronderstelt dat leerlingen meer gemotiveerd en geïnteresseerd zullen zijn, indien zij iets te zeggen hebben over hoe het leerproces wordt ingericht en wanneer een beroep wordt gedaan op eigen denkprocessen. Door zelf beslissingen over hun leren te mogen nemen, kunnen ze het leren gemakkelijker afstemmen op hun voorkennis, en de eigen behoeften en belangstelling. Door dingen zelf uit te zoeken, kunnen ze gemakkelijker eigen interesses en motivatie volgen. Voorts wordt erop gewezen, dat actieve leervormen allerlei andere neven-effecten hebben, zoals de ontwikkeling van sociale vaardigheden, van verantwoordelijkheidsbesef en van besluisvaardigheden. En daarenboven biedt actief leren betere mogelijkheden om te leren leren: de leerlingen leren te leren aan de hand van de eigen praktijk van het leren. Door leerlingen verantwoordelijkheid te geven over (onderdelen van) beslissingen die in het kader van het leren moeten worden genomen, is een heel geschikte manier om het leren leren te 'onderwijzen'. Waar het m.i. om gaat is dat deze laatste argumenten niet empirisch aangetoond of weerlegd kunnen worden door verschillende (oude en nieuwe) onderwijsarrangementen te vergelijken tegen "oude" criteria. Het gaat immers juist om de nieuwe soorten van leeruitkomsten die gerealiseerd zouden moeten worden. Kernvragen in die discussie zouden moeten zijn welke onderwijsarrangementen beter de gewenste nieuwe leeruitkomsten realiseren. Gedeeltelijk zijn hier zelfevidente relaties te leggen, gedeeltelijk is het ook een kwestie van empirisch onderzoek. Ik vind het bijvoorbeeld vanzelfsprekend dat sociale vaardigheden in het onderwijs alleen geleerd kunnen worden in onderwijs waarin samenwerken een belangrijke plek inneemt. Ook vind ik het vanzelfsprekend dat toepassings- en gebruiksgerictheid alleen geleerd kan worden door toe te passen en te gebruiken (in een zo realistisch mogelijke context). Zelfstandige leervaardigheden kunnen m.i. alleen geleerd worden in onderwijs waarin men ook de gelegenheid (of de plicht) heeft om zelfstandig beslissingen te nemen over het eigen leren.

Ik vind het weinig zinvol om in het licht van het voorgaande discussie te voeren over oud tegenover nieuw leren. Het zou veel meer moeten gaan over de gewenste leeruitkomsten en de onderwijsarrangementen die daar het best toe bijdragen. Er is naar mijn mening (zie ook hierboven) niet één vorm van nieuw leren, maar er zijn vele varianten. Ook is er niet één vorm van constructivisme, maar er zijn er vele (Simons en Bolhuis, 2004). In plaats van deze zwart wit discussie zou ik de discussie liever voeren over de vragen welke vorm van leren het best de gewenste leerdoelen realiseert en hoe we docenten en scholen het best kunnen helpen om goede beslissingen te nemen over leren. Ik geloof dat het begrip instructieparadoxen hierbij een belangrijke rol zou kunnen spelen (zie ook Simons, 1999). De rest van deze bijdrage zet uiteen wat ik bedoel.

Instructieparadoxen

Larson (1983) liet zien hoe het denken en doen van leraren soms paradoxaal is. In wat hij de teaching paradox noemde liet een deel van de door hem onderzochte leraren een combinatie zien van een geloof in student gericht onderwijs (met nadruk op ruimte voor eigen concepties met gebruik van voorkennis en interesse en gebruik makend van probleem gestuurd onderwijs) met het uitoefenen van sterke docentsturing. Men zou verwachten dat een geloof in de waarde van studentgericht onderwijs samen zou gaan met studentsturing, maar dit was bij een flinke groep docenten niet het geval. Bij nader onderzoek bleek dat een deel van de docenten zich, haast ondanks zichzelf, verplicht voelde om sterk te sturen omdat ook collega docenten dit deden. Een ander deel van de docenten had het idee dat het noodzakelijk was om tijdelijk strenge sturing uit te oefenen om op termijn sturing door studenten zelf mogelijk te maken. Soms zijn tegenstellingen schijnbaar tegenstrijdig maar bij nader beschouwing toch begrijpelijk en overbrugbaar. Fletcher & Olwyler (1997) definieerden paradoxen dan ook als "seemingly contradictory statements that nonetheless may be true". Tegenstellingen lijken tegenstrijdig vanuit een bepaald perspectief maar vanuit een ander perspectief zijn ze overbrugbaar en begrijpelijk. Het Price Waterhouse Team (1996) beschreef in het boek 'The paradox principles' vijf hoofd-paradoxen bij het veranderen van organisaties:

1. *Positieve verandering vereist stabiliteit.* Zonder stabiliteit is er geen goede basis voor verandering.
2. *Om een onderneming te bouwen moet je focussen op het individu.* Managers die organisatieleren willen bevorderen moeten juist hun aandacht richten op de individuele kant.
3. *Richt je rechtstreeks op de cultuur van de organisatie, maar doe dit indirect.* Cultuur is erg belangrijk, maar moet alleen indirect worden benaderd.
4. *Echte zelfsturing vereist sterk leiderschap.* Alleen binnen heldere structuren gedijt zelfsturing.
5. *Om te kunnen bouwen moet je eerst afbreken.* Nieuwe structuren en culturen kunnen alleen tot ontwikkeling komen wanneer de oude zijn verwijderd. Het afleren van oude gewoonten kan alleen plaats vinden wanneer er nieuwe voor in de plaats komen.

Instructieparadoxen zijn schijnbaar tegenstrijdige stellingen over onderwijs en leren die toch overbrugbaar kunnen zijn

Relevantie van instructieparadoxen

Er zijn drie manieren waarop tegenstellingen m.i. fout worden ingezet: romantisering, bipolarisatie en antithetisme (zie Simons, 1995).

Romantisering is de neiging om één van de twee kanten van een tegenstelling te idealiseren. Er wordt een te romantisch en ideaal plaatje geschilderd van een van de uiteinden van een tegenstelling. In de tegenstelling tussen leren op de werkplek en leren in een opleiding wordt bijvoorbeeld het leren op de werkplek meer gewaardeerd dan leren in een opleiding.

Bipolarisatie is de tendens om de tegenstelling in twee polen uiteen te leggen. In plaats van een mate van onafhankelijkheid te onderscheiden wordt alleen gedacht in termen van de tweedeling: afhankelijk of onafhankelijk. Een belangrijke variant als gedeelde sturing blijft daardoor buiten beeld.

Antithetisme is de tendens om de twee tegenover elkaar gestelde polen als wederzijds uitsluitend te zien. Individueel leren wordt tegenover organisatieleren geplaatst alsof men tussen deze twee zou moeten kiezen en alsof ze elkaar tegenwerken. Natuurlijk zijn er ook tegenstellingen tussen individueel en organisatieleren, maar daarnaast kunnen ze elkaar ook aanvullen en versterken.

Deze drie tendensen romantisering, bipolarisatie en antithetisme treden vaak tegelijkertijd op en worden dan ook gezien als geaccepteerde manieren van denken. Een dimensie wordt eerst gebipolariseerd, dan wordt één kant geromantiseerd en ten slotte worden ze in het dagelijks gebruik antithetische tegenpolen.

De relevantie van paradoxen is vooral gelegen in het voorkómen van de hiervoor beschreven drie tendensen: polarisatie, romantisering en antithetisme. Daar zijn vijf manieren voor:

1. *Dimensionering*. De tegenstelling als dimensie opvatten en zo tussenposities opzoeken (tegenovergestelde van bipolarisatie).
Een voorbeeld is denken in termen van de afstand tot het werk in plaats van de dichotomie "on the job" tegenover "off the job".
2. *Combinering*. Combinaties van de twee uitersten realiseren (tegenovergestelde van antithetisme).
Een voorbeeld hiervan is het zoeken van combinaties van virtueel leren en face to face leren, ook wel blended learning genoemd.
3. *Wederzijdse versterking*. Uitzoeken hoe de ene kant van een dimensie kan worden versterkt via het andere uiterste (tegenovergestelde van antithetisme).
Een voorbeeld is het vinden van manieren om collectiviteit te versterken door de nadruk te leggen op het individu. Zie ook de bovengenoemde management paradoxen van de Price Waterhouse groep.
4. *Scaffolding*. De ene kant van de dimensie geleidelijk over laten gaan in de andere (tegenovergestelde van bipolarisatie en antithetisme).
Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer begonnen wordt met heldere vragen die geleidelijk aan overgaan in vagere vragen.
5. *Conditionering*. Bepalende condities opzoeken die de keuze voor de ene dan wel de andere kant van de dimensie bepalen (tegenovergestelde van romantisering).
Onder welke condities en voor welke typen studenten is virtueel leren geïndiceerd?

Wat zijn dan belangrijke instructieparadoxen?

Wat zijn nu belangrijke dilemma's in het onderwijs? De volgende lijst is lang niet uitputtend, maar voor het doel van dit artikel voldoende. Vier richten zich op de leerresultaten, vijf op leer- en instructieprocessen en één op toetsing.

Leeruitkomsten

1. Richt ik mij op korte termijn leerresultaten (leren) of op lange termijn ontwikkeling (leren leren)?
2. Richt ik mij op mijn vak (vakinhoud) of op de algemene leer-, denk-, samenwerkings- en regulatievaardigheden (vakoverstijgende vaardigheden)?
3. Richt ik mij op kennis of op vaardigheden en houdingen?
4. Richt ik mij op feitenkennis of op diepgaande betekenis?

Leer- en instructieprocessen

5. Moet ik het leren van de lerende sturen (docentsturing) of gelegenheid geven voor sturing door de lerende zelf (zelfsturing)?
6. Moet ik het leren inbedden in de context van het latere gebruik (contextualisering) of juist losmaken van de gebruikscontext (decontextualisering)?
7. Moet ik de stof overdragen (aanbodsturing) of aansluiten bij de belangstelling van de lerende (vraaggestuurd)?

8. Laat ik lerenden alleen leren (individueel) of samen (collaboratief leren)?
9. Richt ik mij op bewust zelfgestuurd leren of op impliciet leren in een praktijkcontext (zelf-gestuurd leren versus ervaringsleren)?

Toetsing

10. Toets ik wat ik objectief kan meten (objectief toetsen) of streef ik naar dekking van het geheel aan leerdoelstellingen door zelftoetsing een plek te geven (subjectief toetsen)?

Voor elk van deze 10 paradoxen zou ik nu de principes van het omgaan met paradoxen kunnen/willen behandelen. Dat zou echter te veel ruimte in beslag nemen en te ver voeren. Ter illustratie beperk ik me daarom tot twee: feitenkennis versus diepgaande betekenis (nr 4) en docentsturing versus zelfsturing (nr 5).

De paradox feitenkennis versus diepgaande betekenis.

Bij deze paradox zien we m.i. de romantisering, antithetisering en bipolarisering duidelijk optreden. Diepgaande betekenis wordt 'beter' gevonden en zelfs als enig zaligmakend verklaard. Feitenkennis en diepgaande betekenis worden sterk tegenover elkaar gesteld als een alles of niets onderscheid, alsof er geen tussenvormen te onderscheiden zijn. Hoe zouden de oplossingen dimensionering, combineren, wederzijdse versterking, scaffolding en conditionering er uit kunnen zien? Dimensionering betekent het zoeken naar tussenvarianten tussen feitenkennis en diepgaande betekenis. Zo is er bijvoorbeeld losstaande feitenkennis, samenhangende feitenkennis, begrepen feitenkennis, oppervlakkige betekenis en diepgaande maar geïsoleerde betekenis en geïntegreerde samenhangende betekenis. Combineren is het streven om feitenkennis en diepgaande betekenis met elkaar te combineren. Zijn er vormen van leren waarin zowel feitenkennis wordt opgedaan als ook diepgaande betekenis wordt verworven? Wederzijdse versterking richt zich op vormen van onderwijs waarin diepgaande betekenis wordt verworven vanuit een sterke feitenkennisbasis of waarin feiten worden onthouden door er diepgaande betekenis mee te verbinden. Scaffolding betreft de geleidelijke overgang van feitenkennis naar diepgaande betekenis of andersom van diepgaande betekenis naar feitenkennis. Men begint bijvoorbeeld met feiten gericht onderwijs en geleidelijk aan richt men zich meer op diepgaande betekenis, namelijk wanneer er een stevige feitenbasis is gelegd. Conditionering tenslotte betekent het opsporen van condities die bepalen of een gerichtheid op feiten of op betekenis de voorkeur verdient. Te ingewikkelde leerstof kan men wellicht alleen op feiten-niveau leren. Bepaalde typen leerlingen kunnen misschien bepaalde leerstof diepgaander verwerken dan andere.

De paradoxale relatie tussen sturing en zelfsturing

Ook bij deze paradox zien we de romantisering van het zelfgestuurde leren, de bipolarisering (alsof er geen middenwegen zijn tussen docent- en zelfsturing) en antithetisering (docentsturing is in strijd met zelfsturing) optreden. De dimensionering leidt ons in de richting van het opzoeken van middenwegen als gedeelde sturing waar docenten en studenten samen sturing geven aan het leren of een taakverdeling bij het sturen: de docent stuurt bijvoorbeeld de leerdoelen en de student de leervormen. Bij combineren kan iets dergelijks gebeuren. Een voorbeeld van wederzijdse versterking is het vinden van manieren om zelfsturing te realiseren via sterke docentsturing. Dit gebeurt bijvoorbeeld doordat de docent de grenzen duidelijk bepaalt waarbinnen de zelfsturing plaats moet vinden. Scaffolding is bijvoorbeeld aan de orde wanneer begonnen wordt met sterke docent sturing die geleidelijk aan overgaat in student sturing. Omgekeerd kan ook sterke studentsturing geleidelijk aan overgaan in meer docentsturing wanneer studenten in de problemen komen. Tenslotte is ook conditionering een belangrijke toepassing: onder welke condities en voor welke typen studenten is student sturing geïndiceerd en onder welke docent sturing?

Tot slot

In dit artikel heb ik betoogd dat mijn oorspronkelijke argumenten voor het introduceren van het begrip nieuw leren onvolledig zijn overgenomen door latere auteurs. Met name de relatie met gewenste leeruitkomsten is van het toneel verdwenen. Ook is te weinig gekeken naar de verschillende uitkomstcriteria die bij verschillende onderwijsvormen passen. Verder heb ik betoogd dat het weinig zinvol is om te blijven denken in termen van dichotomieën als oud en nieuw leren. In plaats daarvan stel ik voor paradoxale relaties die in dichotomieën naar voren komen te vervangen door meer genuanceerde tegenstellingen en dimensies. De hier gepresenteerde voorlopige lijst van instructieparadoxen kan daarbij als uitgangspunt worden genomen voor nadere theorievorming en onderzoek door de vijf manieren van het voorkomen van romantisering, bipolarisering en antithetisering er op los te laten.

Referenties

Fletcher J., & Olwyler, K. (1997). *Paradoxical thinking*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Larson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional science*, 12, 355-365.

Price Waterhouse Team (1996). *The paradox principles*. Chicago: Irwin.

Simons, P.R.J. (1995). Leren in arbeidsorganisaties: dichotomieën of evenwichten? *Opleiding en ontwikkeling*, 4, 5-10.

Simons, P.R.J. (1999). Transfer of learning: paradoxes for learners. *International Journal of Educational Research*, 31, 577-589.

Simons, P.R.J., & Bolhuis, S. (2004). Constructivist learning theories and complex learning environments. *Oxford Studies in Comparative Education*, 13 (1), 13-25.

Simons, P.R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (2000). New learning: three ways to learn in a new balance. In P.R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy, (Eds.). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Simons, P. R. J., & Lodewijks, J. G. L.C. (1999). Het nieuwe leren. Over wegen die leiden naar beter leren. In J. G. L.C. Lodewijks, & J. M. M. van der Sanden (Eds.), *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan prof. dr. Len F.W. de Klerk* (pp. 17-36). Tilburg: Tilburg University Press.

“Ik wilde dat mijn kind wat leerde, dus ik haalde het van school”.....

Margareth Mead

“ Bij frontaal/klassikaal onderwijs is het vooral de leraar die leert. Leerlingen mogen toekijken. Het is niet zo eerlijk om ze dan gebrek aan motivatie te verwijten als ze na afloop niet luid applaudiseren”

Gerard Westhoff

David Kolb: manieren van leren in verschillende disciplines

David Kolb is bekend door de Kolbtest, een leerstijltest die vooral in het hoger beroepsonderwijs en in het bedrijfsleven een plaats heeft verworven. In de academische wereld ligt Kolb minder goed, wegens psychometrische bezwaren die aan de test kleven.¹ Door fixatie op de testkwaliteiten wordt evenwel mogelijk het zicht verloren op de ideeën die eraan ten grondslag liggen. Die ideeën blijken nog alleszins actueel, bijvoorbeeld voor de discussie over 'oud' en 'nieuw' leren.

In zijn hoofdwerk nam de Amerikaanse onderwijspsycholoog David Kolb (geboren 1939) twee verslagen op van studenten met tegengestelde leerstijlen². De eerste student is een 20-jarige vrouwelijke sociaal werker die een post-academische cursus volgt. Over haar aanpak schrijft ze:

Als ik bij een probleem emotioneel betrokken raak, is de enige manier waarop ik mijn bezorgdheid kwijt kan raken het probleem zo snel mogelijk op te lossen. Als ik met een cliënt werk, probeer ik actie-keuzes en -oplossingen te bevorderen en aan te moedigen voordat we het betreffende probleem helemaal hebben geanalyseerd. Mijn intuïties zijn vaak heel goed, en op basis van mijn ervaring neem ik vaak juiste beslissingen. In feite heeft mijn dwangmatige behoefte om te handelen me veel mooie en opwindende avonturen gebracht die ik nooit had willen missen. Met mijn actiegerichtheid heb ik een cliënt vaak onmiddellijke en belangrijke diensten bewezen, terwijl mijn meer reflectieve collega's nog op papier in de weer waren. Op dit moment probeer ik mijn vaste patroon te doorbreken. Ik probeer het plezier van verdieping te ontdekken, maar dat is niet gemakkelijk.

Het andere verslag is van een 32-jarige man die voor een *master of business administration* studeert, en in dat kader een op ervaringsleren gebaseerde managementcursus volgt. Hij schrijft onder andere:

Zowel wiskundigen als economen baseren zich op theoretische modellen om de werkelijkheid te beschrijven. Mijn diploma's in deze disciplines weerspiegelen mijn sterkte in en affiniteit voor die manier van leren. Toen ik begon met de managementcursus, verwachtte ik wel problemen maar ik was niet voorbereid op de totale aanval op mijn waardesysteem die ik tegenkwam. Gedurende de eerste bijeenkomst gaf ik uiting aan mijn afkeer van ervaringsleren. Ik constateerde dat ervaringsleren het omgekeerde lijkt te zijn van normale wetenschap of normaal onderwijs, waar het bevorderen van kennis voortbouwt op het werk en de resultaten van anderen, in plaats van ego-centrisch aan te nemen dat mensen in staat zijn eerdere daden van genieën te repliceren. De reactie van de anderen was snel en hard. Antwoorden als: "Je kunt niets leren uit boeken" en "Boeken zijn irrelevant voor zaken doen, je leert door te doen", schokten me.

Ervaringsleren

Opvallend genoeg komt het woord leerstijlen in de titel van Kolbs boek niet voor. Voluit luidt de titel: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.*

Kolb kiest zijn uitgangspunt in het onder andere door Kurt Lewin beschreven ervaringsleren, dat een eerste vorm kreeg tijdens een door Lewin en zijn collega's geleide training in leiderschap en groepsdynamica in 1946. Kolb geeft het verslag weer van één van de trainingsleiders³. Volgens gewoonte werden 's avonds door de staf de gebeurtenissen in de training doorgesproken, toen enkele deelnemers vroegen aan deze bespreking deel te mogen nemen. De bespreking kreeg daardoor een onverwachte wending. Na de beschrijving van een interactie door een trainer-observator brak de betrokken deelnemer in en vertelde haar visie op het gebeurde. Op die manier ontstond een uitwisseling van perspectieven op wat zich had voorgedaan en vanaf dat moment werd de avondsessie de belangrijkste dagelijkse leerervaring.

¹ Zie bijv. Coffield e.a., 2004.

² Kolb, 1984, pp.69-73.

³ Kolb, 1984, pp.9-12.

Kolb schetst het ervaringsleren, het hier-en-nu leren, als tegenstelling van het theoretische leren, het leren van teksten en docenten waarbij kennisverwerving een onpersoonlijk, geheel logisch proces vormt, gebaseerd op een afstandelijke, objectieve houding. Deze tegenstelling tussen ervaringsleren en theoretisch leren vormt voor Kolb de ene belangrijke polariteit in het leerproces.

De andere, daarvan onafhankelijke polariteit ontleent Kolb eveneens aan Lewin. Dit betreft de polariteit van actie en reflectie. Bij Lewin ging het hierbij om de afwisseling van doelgerichte actie en evaluatie van de bereikte resultaten. Tegenvallende resultaten kunnen het gevolg zijn van ofwel een neiging beslissing en actie te benadrukken ten koste van de reflectie, ofwel een neiging in het moeras verzeild raken door actie uit te stellen en te lang te blijven overwegen.

Bij Lewin verloopt het leren volgens een vaste cyclus. De start ligt bij de concrete ervaring, waarna reflectieve observatie, abstracte conceptualisatie en actief experimenteren volgen, leidend tot nieuwe ervaringen.

In deze gedachtelijn zou bijvoorbeeld een les over communicatie starten met concrete ervaringen met geslaagde en minder geslaagde communicatie, gevolgd door reflectie en discussie hierover. Vervolgens worden begrippen uit de communicatietheorie erbij gehaald die de besproken ervaringen verhelderen en aanleiding kunnen zijn tot experimenteren met andere vormen van communicatie. Dit leidt tot nieuwe ervaringen en een eventuele nieuwe leercyclus.

De vernieuwing van Kolb bestaat hieruit dat hij in de fasen van de leercyclus vier typerende manieren van leren waarneemt: een concreet ervarende, reflectief observerende, abstract conceptualiserende en actief experimenterende manier van leren. Voor het doorlopen van de leercyclus zijn alle vier manieren van leren nodig, maar lerenden zullen afhankelijk van hun voorkeursmanier een bepaalde fase van de cyclus met groter gemak doorlopen dan de andere: de één is sterker in het concreet ervaren, de ander in reflectief observeren enzovoort.

In de popularisering van Kolbs ideeëngoed wordt vaak nog een verdere stap genomen door te stellen dat het leerproces in elk van de vier fasen van de leercyclus kan starten¹. Kolb zelf houdt evenwel ook in een publicatie uit 2001 nog vast aan het primaat van de concrete ervaring².

Dialectische benadering

In Kolbs leerstijltheorie speelt persoonlijke groei, de individuatie, het worden wie je bent, een belangrijke rol. Hierin leunt hij sterk op het werk van Carl Jung, wiens in 1921 gepubliceerde *Psychologische Typen* hij één van de belangrijkste boeken noemt die ooit geschreven zijn over individuele verschillen³. In zijn ideeën over individuatie kiest Kolb een dialectische benadering die hij lijkt op te vatten in de betekenis van Herakleitos' *eenheid van tegendelen*⁴.

Leren is in deze opvatting geen harmonieus gebeuren, maar een met spanning en conflict geladen proces. Bij Kolb betreft dat in navolging van Lewin de spanning tussen concrete ervaring en abstracte conceptualisatie, en tussen actief experimenteren en reflectief observeren.

In het ideale leerproces hebben alle vier manieren van leren een plaats. Als de balans is verstoord, en bijvoorbeeld de actieve boven de reflectieve pool domineert, dan kan dat leiden tot activisme, of als de reflectieve pool domineert tot idealisme. Als de theoretische boven de ervaringspool domineert, kan verbalisme het gevolg zijn, in het omgekeerde geval subjectivisme. Een evenwichtige ontwikkeling (Kolb spreekt van 'ware creativiteit en groei') wordt gekenmerkt door synthese van de polariteiten.

Leerstijlen en disciplines

Kolb realiseert zich dat de manier van leren medebepaald wordt door het type kennis dat aan de orde is; het fascineert hem hoe soorten kennis samenhangen met soorten leren.⁵ In het werken met studenten constateerde hij hoe bijvoorbeeld het leren van communicatievaardigheden een heel andere onderwijsbenadering vraagt dan het leren van de beginselen van statistiek. Manieren van leren vormden vervolgens voor Kolb een invalshoek om verschillen tussen individuen in kaart te brengen, maar evenzeer om verschillen tussen kennisgebieden te karakteriseren.

¹ Zie bijvoorbeeld *Experience based learning systems, Inc.*, 1999, p.4.

² Kolb e.a., 2001.

³ Kolb, 1984, p.62.

⁴ idem, pp.29-31.

⁵ Kolb, 1984, p.37.

In onderzoek naar disciplines vanuit het perspectief van leren en de lerende ziet Kolb daarom de belofte van een dubbele beloning: enerzijds een meer verfijnde epistemologie die variaties in kennis en de relatie tussen kennisgebieden scherper definieert, anderzijds een groter psychologisch inzicht in de manier waarop individuen zich de verschillende vormen van kennis eigen maken.¹

Op basis van zijn leerstijlindeling maakt Kolb dan ook een kennispsychologische indeling van disciplines.² Hoewel hij er geen blijk van geeft deze auteur te kennen, treedt Kolb hiermee in het voetspoor van de zestiende-eeuwse Spaanse arts en geleerde Juan Huarte.³ Huarte onderscheidde drie vermogens, namelijk *geheugen*, *begrip* en *verbeelding*.

Onder de *geheugenvakken* schaarde hij Latijn, grammatica, de overige talen, rechtstheorie, positieve theologie, aardrijkskunde (*cosmografía*) en rekenkunde.

Tot de *begripvakken* behoorden volgens Huarte de scholastieke theologie, theoretische geneeskunde, logica (*dialéctica*), natuurlijke & morele filosofie en toegepast recht.

Verbeeldingsvakken waren volgens hem alle vakken waarin figuur, overeenstemming, harmonie en proportie een rol spelen, zoals poëzie, welsprekendheid, muziek, schilderen en preekkunde, maar ook toegepaste geneeskunde, wiskunde, sterrenkunde (*astrología*), bestuurskunde en krijgskunde, en verder de ambachtelijke disciplines.

Kolb deelt de disciplines in op een iets algemener niveau. De *concreet ervarende* modus domineert bij de dienstverlenende en op voorlichting gerichte disciplines, de *reflectief observerende* modus bij de intellectuele en kunstzinnige disciplines, de *abstract conceptualiserende* modus bij de wetenschaps- en technologiedisciplines en de *actief experimenterende* modus bij de op bestuur en organisatie en op vakmanschap gerichte disciplines.

Interessant is dat Kolb de op deze manier gerangschikte disciplines haast ecologisch opvat als *academische velden*, door hem omschreven als *living systems of inquiry*.⁴ Binnen deze velden kunnen allerlei niveauverschillen bestaan. In het technologisch/wetenschappelijke veld kan bijvoorbeeld het niveau variëren van technisch assistent tot topwetenschapper, in het artistieke veld van toneelknecht tot uitvoerend kunstenaar, in het dienstverlenende veld van kelner tot therapeut, in het industriële veld van de klassieke loopjongen tot de topmanager.

Overigens haast Kolb zich zijn indeling te relativieren. De genoemde Juan Huarte maakte voor de geneeskunde een onderscheid tussen de theoretische geneeskunde, waar begrip voorop staat, en toegepaste geneeskunde die vooral een beroep doet op de verbeelding. Op een vergelijkbare manier ziet Kolb bij de geneeskunde een dienstverleningskant waarbij op de concreet ervarende modus een beroep wordt gedaan, en een wetenschappelijke kant waar juist abstract conceptualiseren aan de orde is. Andere voorbeelden die Kolb geeft, zijn de architectuur waarvoor geldt dat deze door zowel artistieke als bestuurs- en organisatieaspecten wordt gekenmerkt, en de sociale wetenschappen waarbij de dominerende modus sterk afhangt van het onderzoeksterrein en de onderzoeksbenadering.

Om deze redenen kunnen onderwijsinstututen binnen eenzelfde discipline in termen van de leerpsychologische indeling sterk van karakter verschillen, en binnen één instituut kunnen dergelijke verschillen zich voordoen in de verschillende studiefasen.

Het is dan ook niet Kolbs bedoeling velden te etiketteren, alsof daarbinnen geen variaties of uitzonderingen mogelijk zouden zijn. Met zijn benadering wil hij een kader bieden waarmee variaties in het leren en onderzoeken in specifieke omgevingen kunnen worden beschreven.

Ervaringsleren en theoretisch leren

Kolb heeft een synthese tot stand weten te brengen tussen met name Lewins cyclus van het ervaringsleren en Jungs theorie over individuele verschillen. Zijn theorie is daarmee meer dan alleen een leerstijltheorie: het is mede een theorie over persoonlijke ontwikkeling, met aandacht voor het spanningsveld tussen persoonlijke voorkeuren en eigenschappen, en de eisen die vanuit een specifieke omgeving worden gesteld. Wel lijkt Kolb in zijn theorie nog twee sporen te volgen die op zijn twee belangrijkste inspiratiebronnen terug te voeren zijn.

¹ Kolb, 1981, p.234.

² Kolb, 1984, pp.123-131.

³ Huarte, 1969/1594.

⁴ Kolb, 1984, p.131.

Lewiniaanse spoor

Het ene, Lewiniaanse spoor is dat van het *ervaringsleren*, met als uitgangspunt dat leren begint bij de concrete ervaring. Dit spoor dat rechtstreeks voortvloeit uit Lewins leercyclus, is vooral in het hoger beroepsonderwijs en het bedrijfsleven goed aangeslagen.

Kolbs keuze voor ervaringsleren wordt geïllustreerd door een voorbeeld dat hij geeft van een *mastercursus* over menselijke factoren in management.¹ De cursus was gebaseerd op de principes van het ervaringsleren: hier-en-nu ervaringen, reflectieve discussies en minimale leiding of conceptuele input.

Kolb realiseert zich dat deze cursus voor degenen die neigden tot een concreet ervarende manier van leren, een voorkeursomgeving inhield waarin ze hun sterke kanten verder konden ontwikkelen. Voor degenen bij wie het abstracte conceptualiseren domineerde gold het tegendeel, maar Kolb ziet hierin geen bezwaar.

Voor hen had de cursus in zijn visie een compenserende functie, door ze te helpen hun niet-dominante kwaliteiten te ontwikkelen. Wel kwam de cursus aan deze studenten tegemoet door zo nu en dan specifieke instructies te geven en geschreven inleidingen en samenvattingen uit te reiken, zonder dat dit het algemene klimaat van de cursus aantastte.

De keuze die Kolb maakt voor het ervaringsleren lijkt een reactie te zijn op de in de decennia vóór het verschijnen van zijn boek dominerende benadering van kennis en leren. Hij distantieert zich expliciet van de opvatting dat abstract en logisch redeneren de eigenlijke, ware kennis vormt.² Hiermee heeft hij een emancipatoir doel: door een abstract-logische cultuur dreigen groepen te worden uitgesloten bij wie het concrete ervaren in de manier van leren voorop staat. Een op ervaringsleren gebaseerde benadering zou deze groepen nieuwe kansen geven.³

Illustratief is in dit verband de geschiedenis van het wiskundeonderwijs in Nederland. Terwijl *Tatiana Ehrenfest* al in de twintiger jaren pleitte voor contextrijk onderwijs, uitgaande van de leefwereld van het kind, bleef het accent op de pure wiskunde waarin redeneren en bewijzen voorop stonden, nog decennialang bestaan. Pas in de zeventiger en tachtiger jaren kreeg het zogenaamde realistische wiskundeonderwijs voet aan de grond.⁴

Een parallelle ontwikkeling vond plaats in het taalonderwijs. Daar werd het onderwijs tot de zeventiger jaren gekenmerkt door een formele, literair-grammaticale invalshoek, om vervolgens plaats te maken voor een communicatieve benadering, gericht op vaardigheden die van belang zijn voor het leven naast en na de school.⁵

Kolbs promotie van het ervaringsleren sluit aan bij deze wending van het formele naar het contextrijke leren. Intussen worden weer kanttekeningen geplaatst bij het realistische leren, uitgaande van authentieke situaties. Dit betreft met name de veronderstelling dat het 'nieuwe leren', het leren door authentieke, contextrijke opdrachten een betere voorbereiding zou vormen op het uit te oefenen beroep. Daartegenover wordt ingebracht dat juist de op basis van theoretisch leren verworven kennis een grotere generalisatiewaarde heeft dan kennis die verworven is op basis van concrete, realistische contexten.⁶

Jungiaanse spoor

Misschien kan Kolbs tweede, Jungiaanse spoor een bijdrage betekenen voor de weer actuele discussie over ervaringsleren en theoretisch leren.

In dit spoor prevaleert, in de lijn van Jungs theorie over individuele verschillen, de gelijkwaardigheid van verschillende manieren van leren. Manieren van leren worden in deze visie opgevat als elkaar aanvullende, complementaire modi of leerprincipes die tot elkaar in een dynamische spanningsverhouding bestaan. Kolb verbindt bovendien deze manieren van leren met kennisgebieden: elk kennisgebied vraagt een eigen manier van leren. De keuze voor een zwaarder accent op ervaringsleren of op theoretisch leren zou in deze lijn doorredenerend mede afhangen van het betreffende kennisgebied: bepaalde typen kennis kunnen mogelijk beter via ervaringsleren worden opgebouwd, andere typen kennis via theoretisch, actief of reflectief leren.

¹ Kolb & Fry, 1975, pp.55-56.

² Kolb, 1984, pp.16-17.

³ idem, p.18

⁴ Goffree e.a., 2000, pp.195-196; 414-417.

⁵ Van de Ven, 1996, pp.108-112.

⁶ zie bijvoorbeeld Kayzel, 2005; Van der Werf, 2005.

Een illustratie hiervan vormt de rol van *voorbeelden* in het onderwijs, met als doel de theorie te concretiseren. Bij een aantal onderwerpen is het uitdrukkelijk de bedoeling door de voorbeelden heen te kijken, omdat het gaat om een algemeen principe. Of het nu het verschil betreft tussen de *beperkende* en de *uitbreidende bijvoeglijke bijzin* tijdens een grammaticales, de verschillen tussen *houder*, *eigenaar* en *bezitter* in juridische casus, het kunnen toepassen van de *Chi-kwadraat toets* bij statistiek, of de processen van *klassieke* en *operante conditionering* in de psychologie, in al deze gevallen maken voorbeelden de principes duidelijk en vormen ze eventueel een geheugensteuntje, maar is het vervolgens de bedoeling deze principes ook in andere situaties toe te kunnen passen.

Bij leerlingen bij wie een voorkeur voor ervaringsleren sterk domineert, kan in deze gevallen het probleem ontstaan dat wel het voorbeeld onthouden wordt, maar niet het achterliggende principe. Nieuwe situaties die iets afwijken van het voorbeeld zijn dan verwarrend. Bij dit type kennis is het dan ook nuttig met name bij de concretiserende leerlingen of studenten alert te zijn op deze mogelijkheid en eventueel corrigerend op te treden.

Is ook een tegengestelde situatie denkbaar, waarbij met name de tot theoretiseren neigende leerlingen een probleem hebben?

In een passage in één van de boeken van *Chaim Potok* vertelt de hoofdpersoon, de kunstschilder Asjer Lev, voor een klas *jesjwe*-leerlingen over zijn werk.¹

Ik keek even oplettend naar juffrouw Sullivan: hoge jukbeenderen, smalle, rechte neus, ovaal gezicht, donkere ogen, donker haar glad achterover gekamd in een wrong.

'Hier zijn de verschillende manieren waarop drie grote kunstenaars een en dezelfde persoon zouden zien en tekenen. De eerste is een kunstenaar die Matisse heet.'

Ik schreef zijn naam op het bord. Boven de naam tekende ik in één enkele ononderbroken lijn met blauw krijt het gezicht van juffrouw Sullivan. Onmiddellijk herkenbaar schoot het tevoorschijn uit het krijt op het schoolbord.

'De tweede is van een kunstenaar die Modigliani heet.'

Ik spelde zijn naam op het bord en tekende met rood krijt juffrouw Sullivan, met een lange hals, overdreven hoge jukbeenderen, amandelvormige ogen en in het cilindrische van haar hals benadrukte ik de charme en de beschaving die ik in haar gedrag bespeurde.

'De derde kunstenaar is Picasso.'

Ik schreef de naam van de Spanjaard op het bord en tekende juffrouw Sullivan in oker: massief gebeeldhouwd, Iberisch, een wezen meer van steen dan van vlees en bloed maar met ogen die doordrongen tot in de verste toekomst.

'Drie verschillende manieren om een en dezelfde persoon te zien', zei ik. 'Het leven wordt rijker, als je in staat bent op zoveel verschillende, opwindende manieren te kijken.'

Ook hier is sprake van voorbeelden, maar deze zijn van een heel andere orde dan bij de theoretische vakken. Hier is het niet mogelijk een algemeen principe achter de voorbeelden te formuleren. Als de leerlingen uitgenodigd zouden worden om hun eigen versie van hun leraar te tekenen, zouden gemiddeld genomen de sterker naar ervaringsleren neigende leerlingen hiermee, geïnspireerd door de voorbeelden, mogelijk minder moeite hebben dan de meer theoretiserende leerlingen.

In de lijn van de critici van het ervaringsleren is dan ook te verdedigen dat het in opleidingen waarin studenten moeten leren bijvoorbeeld technische, taalkundige, juridische of medische casus snel en doeltreffend te analyseren, niet alleen om een praktische vaardigheid gaat maar ook om het vermogen om in concrete situaties een bepaald abstract patroon of principe te onderkennen, door Kant met de term *oordeelsvermogen* aangeduid.²

Om dat te kunnen is het nodig te beschikken over een uitgebreid netwerk van theoretische schema's, die vervolgens op specifieke situaties kunnen worden toegepast.

In bijvoorbeeld de artistieke disciplines ligt het daarentegen voor de hand dat het ervaringsleren een relatief grotere plaats krijgt en zou een teveel aan theoretisch leren wel eens een belemmering kunnen vormen voor het professionele functioneren. Uiteraard spelen theoretische vakken in deze opleidingen ook een rol, maar voor de uiteindelijke beoordeling zullen ze doorgaans een ondergeschikte plaats innemen.

De conclusie zou kunnen zijn dat het bij ervaringsleren en theoretisch leren niet om betere of slechtere manieren van leren gaat, maar om manieren van leren die in specifieke leersituaties meer of minder

¹ Potok, 1990, pp.159-160.

² Kant, 1987/1793, p.31.

adequaat kunnen zijn. Voor *actief* en *reflectief* leren zijn vergelijkbare illustraties mogelijk. Wat betreft de besproken rol van voorbeelden in het onderwijs zal bij sommige praktijkgerichte beroepsopleidingen of -onderdelen het *voor- en nadoen* een relatief belangrijke plaats innemen, waarbij actief leren geëigend kan zijn en reflectief leren een belemmering kan vormen. In bijvoorbeeld de letteren- en sociaal-wetenschappelijke disciplines is te denken aan de rol van *anekdotes en metaforen* in de verheldering en ontwikkeling van theorieën, en is reflectief leren bij dit type vakken mogelijk meer van toepassing dan actief leren.

Kolbs verbinding van leerstijlen aan kennisgebieden vormt een onderbelichte kant van zijn werk. In hun boek over de academische 'stammen en territoria' grijpen Becher en Trowler terug op juist dit onderdeel van het werk van Kolb, al geven ze aan moeite te hebben met Kolbs in hun ogen wat esoterische terminologie.¹ Het zou jammer zijn wanneer de vraagtekens die in de academische wereld bij de psychometrische kwaliteiten van Kolbs leerstijltest worden gezet², zijn kennispsychologische bijdrage met zijn dubbele belofte van epistemologische en leerpsychologische winst zouden ondersneeuwen. Juist dit gedeelte van Kolbs werk, waarin een relatie gelegd wordt tussen kennisgebieden, manieren van leren en persoonlijke ontwikkeling zou een rol kunnen spelen in de discussie over zogenaamd oud en nieuw leren.

Referenties

Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual inquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.

Experienced based learning systems, Inc. (1999). *Learning Style Inventory. Version 3*. Boston: Hay/McBer.

Goffree, F., Hoorn, M.van, & Zwaneveld, B. (red.). *Honderd jaar wiskundeonderwijs*. Leusden: Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren.

Huarte Navarro, Juan (1969/1594). *The examination of mens wits*. Vertaald in het Italiaans door M.C.Camilli en vanuit het Italiaans in het Engels door R.Carew. Facsimile editie. Amsterdam: Theatrum Orbis Terrarum/New York: Da Capo Press.

Kant, I. (1987/1793). *Over de gemeenplaats: dat kan in theorie wel juist zijn, maar deugt niet in de praktijk*. Vertaling B.Delfgaauw. Kampen: Kok Agora.

Kayzel, R. (2005). De belofte van het nieuwe leren. *Onderzoek van onderwijs*, 34, 5-9.

Kolb, D.A., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C.L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes*, pp.33-58. London: John Wiley & sons.

Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chickering, A.W. (Ed.). *The modern American college*. pp.232-255. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: previous research and new directions. In R.J. Sternberg & L.F.Zang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, pp.227-247. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Potok, C. (1990). *De gave van Asjer Lev*. Vertaling Jeanette Bos. 's-Gravenhage: Uitgeverij BZZTôH

Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs*. Proefschrift. Universiteit Utrecht.

Werf, M.P.C. van der (2005). *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren*. Oratie. Rijksuniversiteit Groningen.

¹ Becher & Trowler, 2001, pp.34-35.

² zie bijvoorbeeld Coffield e.a., 2004.

De oude middenschool en het nieuwe leren

Ko Melief

De discussie over het nieuwe leren maakt mij erg nieuwsgierig naar de praktijken in scholen die er mee bezig zijn. De komende week ga ik (weer) op scholen kijken. De discussie roept ook herinneringen op aan de tijd dat ik op de middenschool in Lelystad werkte. In deze bijdrage vertel ik daar graag over. Aan het eind noem ik een aantal punten die mij bezig houden binnen de huidige discussie.

De middenschool

Toen ik midden jaren tachtig in het onderwijs begon, had ik het geluk een baan te krijgen op de Scholengemeenschap Lelystad. Deze school was in de jaren zeventig begonnen als middenschool. Toen ik op de school arriveerde, waren enkele van de wildste ideeën zoals open ruimtes in plaats van lokalen en lessen van twee volle uren, alweer bijgesteld. Wel waren de lokalen nog steeds gesitueerd rond binnenpleinen, maar ze waren afgesloten met glaswanden. Hierdoor kon er rustiger gewerkt worden. Lessen werden bij voorkeur wel aan elkaar geplakt, maar het was geen dogma meer.

Werken in een cluster

Rond elk binnenplein lag een aantal lokalen en dat was de thuisbasis van een cluster. Een cluster bestond uit twee eerste, twee tweede en twee derde klassen met vaste leraren en mentoren. We beschikten in elk cluster over een open werkruimte en daar vond ook de wekelijkse clustervergadering plaats. De organisatie van de school was afgestemd op het werken in deze clusters. Als mentor bleef je bijvoorbeeld drie jaar samen met je klas en minimaal voor die tijd lid van hetzelfde cluster. De cluster voorzitters vergaderden met de schoolleiding, ouders en leerlingen in het PT, het projectteam, het hoogste overlegorgaan binnen de school. De vakgroepen werden als expertteams gezien.

Het mentoraat

Klassen werden per periode opgedeeld in groepjes van vier. Dit was een taak voor de mentor en de leerlingen van de betreffende klas. In de lokalen waren er geen rijen, standaard zaten de leerlingen in groepjes bij elkaar. De mentor begeleidde drie uur per week projectonderwijs (po). Twee speciale po-functionarissen beheerden de po-werkplaats in het midden van de school. Deze werkplaats beschikte over gereedschappen, wat machines en klusmaterialen. Daarnaast was er een goed uitgeruste bibliotheek. De mentor verzorgde naast projectonderwijs minstens één vak voor zijn of haar klas, maar het liefst meer en daarnaast was er nog een mentoruur per week. Dan zat je vaak met de leerlingen in een kring om allerlei zaken te bespreken. Ik gebruikte vaak het boek van Stanford¹, een boek dat ik niet graag had willen missen. Ik zag mijn mentorklas die ik tevens Nederlands en Duits gaf in het tweede en derde jaar 10 uur per week. We gingen bij de leerlingen op huisbezoek en bij sommige projecten werden ouders en buitenstaanders betrokken. Er waren projectweken en we gingen op projectkampen, waarin het uitdrukkelijk de bedoeling was dat er geleerd werd. Zo gingen de eerste klassen op kamp in het zuiden van de Flevopolder en deden daar van alles rond de Zuiderzee, de oude steden aan het Veluwemeer, de inpoldering etcetera. In de tweede klas deden we onder andere het landenproject. Leerlingen verdiepten zich langere tijd in groepen in het land van hun keuze en het project werd afgesloten met een avond voor ouders en andere belangstellenden. Op deze avond liepen leerlingen in zelfgemaakte kostuums, presenteerden zelfgemaakte hapjes uit het land en gaven op soms erg creatieve wijze toelichting op hun werkstukken.

Leren met hart, hoofd en handen

De school ging uit van "*leren met hart, hoofd en handen*". Een uitgangspunt dat de school nog steeds hanteert, zag ik laatst tot mijn vreugde op de website. Dat betekende onder andere dat alle leerlingen onder begeleiding van een tuinman in de schooltuin werkten, dat betekende dat alle leerlingen kooklessen hadden binnen OT, jaren voordat verzorging in de basisvorming werd opgenomen. Leerlingen kregen les in drama, we gingen naar toneel, het jaarlijkse SGL-gala was een enorme happening. Dat betekende dat je als mentor en leraar een veel bredere taak had, dan alleen het verzorgen van lessen. We praatten veel met de leerlingen en met ouders en we deden projecten rond persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen.

¹ Stanford, G. (1980), *Groepswork in het onderwijs. Een gids voor docenten gebaseerd op ervaringen in de klas*. Nijkerk: Intro.

We gaven geen cijfers, maar bolletjes en schriftelijke opmerkingen. Er waren vier bolletjes voor niveau en vier voor persoonlijke prestatie. We deden al iets aan zelfbeoordeling van leerlingen: vooral de beoordeling van groepswerkstukken was een zaak van bespreking tussen leerlingen en vervolgens tussen leerlingen en leraar.

De school beschikte over een professionele drukkerij die werd beheerd door een altijd wat norse drukker. Als je eenmaal zijn vertrouwen had gewonnen, dan was drukwerk snel klaar. Had je dat verzuimd, dan moest je vaak (net te) lang wachten. Die drukkerij paste bij de onderwijsfilosofie, waarin weinig met schoolboeken en meer met zelfgemaakt materiaal (*olé's*: onderwijsleereenheden) werd gewerkt. "*Pak allemaal even je olé*", was een normale uitdrukking. Het zelf maken van materiaal was alleen al noodzakelijk omdat er sprake was van een aantal leergebieden, zoals OS (oriëntatie op de samenleving), OT (oriëntatie op de techniek) en ON (oriëntatie op de natuur). De talen waren niet in een leergebied geplaatst. Er was wel geprobeerd om deels vakoverstijgend te werken, maar dat was niet goed van de grond gekomen. We probeerden wel met zelfgemaakt materiaal direct aan te sluiten bij de leerlingen. Zo deed ik vanaf het begin dat ik op de school werkte aan klassencorrespondentie en leerlingenuitwisselingen met Duitsland, maar ook met klassen in Italië en Denemarken die Duits leerden. Een deel van de taalverwerving hing ik aan dit soort projecten op.

De leerlingen

Van klas 1 tot en met klas 3 zaten alle leerlingen (vmbo tot en met atheneum) met elkaar in de klas.

De leerlingpopulatie was ook op andere manieren erg divers. Er zaten voor die tijd redelijk wat kinderen uit gezinnen van allochtone afkomst op school.

Veel ouders kozen bewust voor de middenschool, vaak waren dat hoger opgeleide ouders. Andere ouders stuurden hun kind naar de middenschool in de hoop dat hij of zij zich een beetje aan anderen kon optrekken. Ik ben op bezoek geweest bij ouders met grote en goed gevulde boekenkasten en in een gezin waar, buiten twee enorme honden, zich bijna niets in huis bevond. Ik dronk heel wat kopjes thee en koffie en soms kreeg ik zoet Turks of Marokkaans gebak aangeboden. Ik kwam in een kamer van een leerling waarin alle denkbare apparatuur aanwezig was tot zelfs een CD-speler (wie had dat toen al?) aan toe en ik kwam in de kamer van een leerlinge waar alleen een oud bed met een verschoten spreid stond.

Voor- en tegenstanders

Ik was een van de eerste leraren die les gaf in de onderbouw (middenschool) én de bovenbouw havo/vwo. Toen SG Lelystad middenschool werd, kregen leraren de keus om aan het experiment mee te doen en dus in de onderbouw te gaan werken of dat juist niet te doen en dus in de bovenbouw te gaan werken. Dat had geleid tot een bijna absurde en hardnekkige scheiding binnen de school. Het waren twee werelden. De beelden die van elkaar en van de kwaliteit van het gegeven onderwijs bestonden, waren niet mals. Een bovenbouwleraar stond er om bekend, dat hij zijn nieuwe leerlingen in de vierde klas voorhield, dat ze alles van de middenschool maar moesten vergeten, want dat er nu pas echt geleerd zou gaan worden en dat er heel veel in te halen was. Het gebrek aan kennis van de middenschoolleerlingen werd door de bovenbouwleraren zeer betreurd. Mijn collega Duits in de bovenbouw havo/vwo gebruikte een voor die tijd al erg traditionele leergang waarin de grammatica zeer centraal stond. Er was tenslotte op dat gebied veel werk aan de winkel. Voor de kenners: de leergang was Kennzeichen D.

Op de middenschool werd er iets minder veroordelend naar de bovenbouwcollega's gekeken, maar het onderwijsconcept van de bovenbouw werd niet adequaat gevonden.

Het nieuwe leren

De discussies over het nieuwe leren vind ik boeiend en interessant. Ik zie enkele belangrijke positieve punten, zoals aandacht voor meer praktijknabijheid, projectmatig werken, integrale leertaken, voor motivatie en zelfverantwoordelijkheid van leerlingen.

De term 'het nieuwe leren'

De benaming die gekozen is, vind ik niet handig. Het *nieuwe* leren veronderstelt dat er echt iets geheel nieuws is. Dat ontkent voor mij eerdere ervaringen met onderwijsvernieuwing en die zijn er groot- en kleinschalig altijd geweest, zeker niet alleen binnen de middenschoolexperimenten¹.

¹ Zie ook: Stevens, Robert J. (2004): Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 389-396.

De benaming leidt veel te gemakkelijk tot een karikatuur van het 'oude' leren. Het kan leiden tot dichotomie in het denken en in de discussie: oud tegenover nieuw, paradigma A tegenover paradigma B, consumeren tegenover construeren, goed tegenover slecht, leren tegenover onderwijzen, vernieuwers tegenover remmers. Dat de werkelijkheid van leren en onderwijzen veel complexer is, besef je weer eens als je halverwege de IVLOS-gang (naast de kamer van Hanne ten Berge) de poster '*Welke factoren kenmerken leerzame opdrachten*' bestudeert.

De term is ook al niet zo handig omdat hij meer staat voor een beweging, dan voor een concept. Met het nieuwe leren wordt van alles en nog wat bedoeld. Het kan bijvoorbeeld gaan over het radicale concept van de leerwijnsscholen of over veel minder ingrijpende aanpassingen in bestaande schoolmodellen.

Zeker weten?

De bijdrage van Ton Jörg stemt tot nadenken. In de discussie lijkt het alsof sommigen zeker weten wat goed leren is. Voor- en tegenstanders beroepen zich op onderzoek, en soms zelfs op de onmogelijkheid van onderzoek, om hun gelijk te bewijzen.

Ik ga er van uit dat er geen gelijk is. Veel onderwijsvernieuwingen komen op gang vanuit diepe overtuigingen en een groot enthousiasme en dat is naar mijn idee goed en mooi. Dit verkeert echter in zijn tegendeel als overtuigingen de status van onaantastbaar gelijk krijgen. En dat idee krijg ik nu af en toe. Soms doet de huidige discussie mij denken aan de situatie in de tijd van de middenschool: een scheiding der geesten waarin het heel lastig was om een zinvolle dialoog over de ontwikkelingen aan te gaan.

Gebruik maken van eerdere ervaringen

Op de middenschool werden wij geconfronteerd met een flink aantal dilemma's. Zo zagen we bijvoorbeeld dat het in de derde klas echt moeilijk werd om alle leerlingen van de verschillende niveaus bij elkaar te houden. Groepswork vroeg veel begeleiding en we kregen te maken met soms hardnekkig meeliftgedrag. Sommige projecten leverden naar ons idee te weinig rendement op.

Het werken in de middenschool kostte veel tijd en je moest behoorlijk bevlogen zijn. Je moest als leraar behoorlijk sterk in je schoenen staan om het geheel te managen. Niet iedere leerling, maar zeker ook niet iedere leraar leek geschikt voor dit type onderwijs.

In de loop der jaren werd de middenschool schoolser. Er werden boeken aangeschaft die de olé's gingen vervangen. Er werd steeds minder samen ontwikkeld. Er werd niet zo diep meer over onderwijs gesproken en er werd minder vaak een beroep gedaan op avonden en weekenden. Enerzijds werd het rustiger, anderzijds was er minder elan.

Ik denk dat scholen die het nieuwe leren willen gaan omarmen ook nu nog kunnen leren van de middenschool- en andere experimenten, van de dilemma's die toen optraden en van bevorderende en belemmerende factoren. Ik vraag me af of dat leren van eerdere ervaringen plaatsvindt, en in welke mate dat gebeurt.

De lerarenopleiding

Voor ons is natuurlijk een van de belangrijkste vragen hoe wij onze studenten voorbereiden op een veranderende onderwijspraktijk (welke richting die ook opgaat). Ik denk dat we daar meer aandacht aan moeten geven. Ik heb in de jaren zeventig op een '*nieuwe* lerarenopleiding' gezeten en ik heb ontzettend veel gehad aan de bevlogenheid en de deskundigheid van didactici en onderwijsvernieuwers, vooral bij de vakgroep Duits.

Ik vond het wel een strategische (en naar mijn idee ook morele) fout dat we werden voorbereid op het onderwijs van morgen en niet op het 'verouderde' onderwijs van vandaag. We kregen met nadruk te horen dat het huidige onderwijs ouderwets en achterhaald was. Wij zouden de voorhoede moeten vormen die het onderwijs de komende decennia – nog voor het magische jaar 2000 – zou gaan veranderen.

Ik vind dat we het aan de beroepsgroep verplicht zijn, deze fout te vermijden.

Naar mijn idee helpen wij het onderwijs het beste door de volgende dingen te doen:

- het goed en open waarnemen en beschrijven van de praktijk; *good practices*, maar ook de dilemma's en het zoeken binnen de huidige praktijk. In dit kader vond ik het stuk van Kees Beekmans in de Volkskrant van 9 maart erg interessant;
- het mee helpen ontwikkelen van nieuwe aanpakken en het helpen verbeteren van bestaande aanpakken;
- het waarderen van de gehele beroepsgroep die wij mee mogen opleiden;
- en als laatste dienen wij voortdurend een open, kritische en onderzoekende blik te hebben ten aanzien van alle (waarheids-)claims op het gebied van leren, onderwijzen en opleiden.

Nieuw leren en oude gewoonten in het voortgezet onderwijs

Jan Vermunt

Intrinsieke motivatie, zelfsturing, en diepte-verwerking

In het voorjaar van 2005 zagen we een hausse aan perspublicaties over 'Het nieuwe leren'. Onder deze noemer gaan verschillende vernieuwingen schuil. Gemeenschappelijk is dat het onderwijsvormen betreft waarin leerlingen meer te zeggen krijgen over de sturing van hun eigen leren. Leerlingen krijgen meer keuzevrijheid en verantwoordelijkheid en er wordt een groter beroep gedaan op hun eigen initiatief. De achterliggende redenering is ongeveer als volgt. Leerlingen zijn vaak niet gemotiveerd voor het reguliere onderwijs. Als we hun intrinsieke motivatie willen bevorderen, moeten we meer aansluiten bij wat ze willen leren, bij wat ze interessant vinden. Door ze meer zelf te laten kiezen over wat, wanneer, waar en hoe ze willen leren, bevorderen we meer gemotiveerd en betekenisvol leren, de lol in leren en met plezier naar school gaan.

Uit onderzoek naar de manier waarop mensen leren blijken inderdaad directe samenhangen tussen intrinsieke motivatie (persoonlijke interesse), een leeropvatting waarin leren vooral wordt gezien als het opbouwen van eigen kennis en inzichten, zelfsturing van het leerproces en diepte-verwerking van de leerstof. En ook tussen extrinsieke motivatie, een leeropvatting waarin leren vooral wordt gezien als het opnemen van kennis van anderen, externe sturing van het leerproces en een oppervlakte-verwerking van de leerstof¹.

Waarover keuzevrijheid?

Centraal in de hele discussie is de kwestie van de sturing: wie bepaalt wat, wanneer, hoe, met welk doel, en dergelijke wordt geleerd: de leerling zelf of de docent? Het gaat om vrijheid versus structuur, leerlingsturing versus docentsturing van het leren. Maar nog belangrijker dan deze algemene vraag is de vraag op welke aspecten van het leerproces de keuzevrijheid betrekking heeft. Daarin verschillen de verschillende onderwijsvormen en varianten van het nieuwe leren vooral.

Waarover valt er nu zoal te kiezen als het over leren gaat? Enkele belangrijke dimensies zijn:

- Waarover wordt iets geleerd?
- Wat wordt geleerd?
- Waarom wordt iets geleerd en met welk doel?
- Op welk moment wordt iets geleerd?
- Waar wordt iets geleerd?
- Hoe wordt iets geleerd?
- Met wie wordt iets geleerd?
- Welke bronnen mogen worden gebruikt?
- Aan welke criteria moeten de leerresultaten voldoen?
- Wie beoordeelt of er goed en genoeg is geleerd?

Zelfs in het meest traditionele onderwijs hebben leerlingen nog iets te zeggen over hoe ze iets leren en waar en wanneer ze hun huiswerk maken. Daar houdt hun keuzevrijheid dan wel ongeveer op. Bij volledig autodidactisch leren bepalen leerlingen alle bovengenoemde aspecten van hun eigen leren. Ze zijn hun eigen docent geworden. Alle andere onderwijsvormen zitten tussen deze twee uitersten in.

Bij vormen van nieuw leren krijgen leerlingen bijvoorbeeld meer keuzevrijheid en verantwoordelijkheid bij het kiezen van hun leerdoelen, het bepalen van hun leeractiviteiten, het raadplegen van bronnen, en het documenteren van hun leerresultaten. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld wel opdrachten, maar mogen zelf kiezen wanneer ze eraan werken. Ze krijgen regelmatige 'uitdagingen', waarbij ze kunnen laten zien wat ze geleerd hebben. Er wordt gebruik gemaakt van een 'leerling-volg-jezelf-systeem', of van 'portfolio-dozen waar je dingen in kunt stoppen waar je trots op bent'. Alle nieuwe leermethoden leggen ook veel meer nadruk op samenwerkend leren dan traditioneel onderwijs.

¹Vermunt, J.D., & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16, 359-384.

Of, zoals leerlingen het in hun eigen woorden¹ zeggen: “Van zelf leren, zelf doen, krijg je meer begrip”, “van andere leerlingen leer je beter”, “je neemt het sneller op omdat het herkenbaar is”, “wat leuk, interessant is raak je niet zo snel kwijt”.

De verschillende varianten verschillen in de hoeveelheid structuur en vrijheid die ze aan leerlingen bieden. Meestal staan de eindtermen en kerndoelen daarbij vast, alleen de weg ernaartoe is veranderd.

De extremere varianten gaan in de richting van autodidactisch leren, waarbij leerlingen bijvoorbeeld zelf kunnen bepalen of ze al toe zijn aan leren lezen.

Hoe nieuw is nieuw leren?

Met deze ontwikkeling in het voortgezet onderwijs is in het onderwijs tussen 12 en 18 een ontwikkeling aangekomen die we al eerder hebben gezien bij het onderwijs aan 18-plussers en 12-minners. In deze zin is het een tamelijk logische ontwikkeling. Zo is het HBO de afgelopen 5 jaar massaal overgestapt op wat competentiegericht onderwijs wordt genoemd. Sleutelwoorden daarbij zijn onder meer: vraagsturing door de student, zelfsturing van leerprocessen, persoonlijke ontwikkelingsplannen, zelfevaluatie, authentieke taken en toetsen, portfolio's, en dergelijke.

Wat is er dan nieuw aan deze beweging? Voornamelijk dat het nieuw is voor het voortgezet onderwijs. Hoewel de vernieuwde Tweede Fase, de bovenbouw van Havo/Vwo (het 'studiehuis') natuurlijk ook al, althans in theorie, actief en zelfstandig leren bevordert. Daar komt het echter vaak niet verder dan zelfstandig werken, bijvoorbeeld vanwege dichtgetimmerde studiewijzers die weinig ruimte laten voor eigen keuzes van leerlingen over bovengenoemde aspecten.

Opvallend is dat de 'nieuw' of 'natuurlijk' leren aanpakken zoals die met name door APS en KPC worden uitgewerkt voor het voortgezet onderwijs, veel kenmerken vertonen van onderwijsmethoden die in het hoger onderwijs al redelijk breed worden toegepast (competentiegericht leren, probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs, praktijkgestuurd leren, opdrachtgestuurd onderwijs). Zo vertoont de onderwijsaanpak op het havo/vwo onderwijs van UniC in Utrecht, Slash/21 in Lichtenvoorde en De Nieuwste School in Tilburg veel kenmerken van probleemgestuurd onderwijs zoals dat al 30 jaar wordt toegepast op de Universiteit Maastricht. In veel nieuw leren op het VMBO, zoals het praktijkgestuurd leren van het Friesland College in Leeuwarden, herkennen we vormen van projectonderwijs zoals dat al een tijd op verschillende universiteiten en hogescholen wordt gebruikt. Ook in het Quest-experiment in de brugklas havo/vwo van het Roland Holst College in Hilversum wordt gebruik gemaakt van projectonderwijs. Onder de vlag van nieuw leren zien we ook veel voorbeelden van duaal onderwijs, waarin het leren van de beroepspraktijk wordt gecombineerd met het onderwijs op school, met name in het vmbo en mbo. Vaak wordt hierbij gebruik gemaakt van persoonlijke ontwikkelingsplannen afgeleid uit het competentieprofiel van een beroep, en portfolio's waarmee leerlingen hun leervorderingen kunnen documenteren.

Leerresultaten

Levert nieuw leren nu betere leerresultaten op dan traditioneel, of 'gewoon' leren? De argumentatie van Van der Werf in haar oratie² was dat dat niet het geval was. Dit betrof echter vooral leerresultaten op klassieke toetsen. Waar het gaat om vaardigheden van zelfstandig leren, keuzes kunnen maken met betrekking tot wat, wanneer, hoe, met welk doel, en dergelijke wordt geleerd, kan de vergelijking niet worden gemaakt. Immers, op het leren van deze vaardigheden is traditioneel onderwijs niet gericht en daar wordt dan ook niet getoetst of leerlingen er beter in zijn geworden. En datzelfde geldt voor vaardigheden op het gebied van samenwerkend leren.

De situatie doet denken aan de beginperiode van het probleemgestuurd onderwijs (pgo) aan de Universiteit Maastricht halverwege de jaren zeventig. Er waren toen maar weinig mensen buiten Maastricht die geloofden dat je met pgo goede dokters op kon leiden. Vergelijkend onderzoek waarbij geneeskunde-studenten uit zowel pgo als traditionele onderwijsmethoden feitenkennisvragen moesten beantwoorden, wees uit dat er geen verschil was in feitenkennis tussen studenten van de nieuwe en oude geneeskunde-opleidingen. Bij andere typen leerresultaten, met name op vaardigheidsgebied, waren de pgo-studenten in het voordeel.

¹ KPC Groep (2005). *Het nieuwe leren implementeren*. DVD, KPC Groep, 's Hertogenbosch

² Van der Werf, G. (2005). *Leren in het Studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?* Inaugurele rede, Rijksuniversiteit Groningen

Nieuwe rollen voor docenten

Wat vaak enorm wordt onderschat is wat het voor de docenten betekent als hun school overschakelt op Nieuw Leren. Ze krijgen nieuwe rollen, hun opvattingen over goed onderwijs komen wellicht niet overeen met die achter de vernieuwing, er worden nieuwe bekwaamheden verwacht. Meer nog dan voor leerlingen betekent overschakelen op nieuw leren dat van docenten leerprocessen worden verwacht. Het gaat hierbij om rollen en bijbehorende bekwaamheden als tutor, coach, mentor, opdrachtenmaker, vaardigheidstrainer, portfolio-begeleider, samenwerkingscoach, project-begeleider, assessor, diagnosticus, uitdagend, model, activator, monitor, reflector, evaluator, competentiemeter, studieloopbaanconsulent, onderwijs-ontwikkelaar, ICT-er, authentieke toetsenmaker, blokcoördinator, enzovoort. Ze moeten bijvoorbeeld nu ook leerlingen helpen de goede vragen te formuleren, hun nieuwsgierigheid prikkelen, overzicht houden over de ontwikkeling van kinderen, en op hun tong bijten als leerlingen zelf iets aan het uitzoeken zijn.

Voor docenten is dit allemaal geen sinecure. Ze krijgen niet alleen andere onderwijsrollen te vervullen, maar het raakt ook hun identiteit als onderwijsgevende. Voor docenten kan het bijvoorbeeld erg wennen zijn in een ruimte te werken waar verschillende groepjes leerlingen en verschillende docenten tegelijk aan het werk zijn. Koning in eigen klaslokaal is hierbij verleden tijd. Ook als tutor leerlingen helpen bij het leren van een ander vak is vaak niet eenvoudig en lijkt op het dilemma van de huisarts: wanneer volstaat de eigen hulp, wanneer is doorverwijzing naar de specialist (bijvoorbeeld de wiskunde-vakdocent) noodzakelijk? Er is uiteraard een groot verschil tussen scholen die als nieuwe school starten met dit onderwijsconcept (bijv. De Nieuwste School in Tilburg) en bestaande scholen die dat doen (bijv. Via Melanchton in Rotterdam). In het eerste geval kan met een team docenten worden gestart die het concept allemaal zien zitten, in het tweede geval zullen alle docenten van het concept overtuigd moeten raken.

Vrije keuze en maatschappelijk eisen: grenzen aan de vrijheid

Alleen maar dingen leren die je leuk vindt bereidt niet goed voor op een leven lang leren en kan op gespannen voet staan met de eisen die de maatschappij aan afgestudeerden stelt. Vanuit het bedrijfsleven, de maatschappij of de beroepsgroep worden immers ook eisen gesteld aan waar de afgestudeerden aan moeten voldoen. Wat een afgestudeerde arts allemaal moeten weten en kunnen is tamelijk nauwkeurig omschreven. Als ik keelpijn heb en naar de dokter ga, kan het niet zo zijn dat hij of zij de keel persoonlijk niet interessant genoeg vond om over te leren. Het alleenrecht ligt niet bij de kinderen, scholen hebben ook een maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Conclusies

Moeten we bang zijn voor deze nieuwe vormen van leren en onderwijs? Welnee. Probleemgestuurd onderwijs bijvoorbeeld is een vrij gestructureerde onderwijsmethode waarin leerlingen wel meer zelf mogen en moeten bepalen dan in traditioneel onderwijs, maar waarbij de tutor toch in de gaten houdt of leerlingen zich niet buiten de bandbreedte van hun keuzevrijheid begeven. Pgo en projectonderwijs zijn niet meer weg te denken uit het landschap van onderwijsvormen in het hoger onderwijs. Maar daarnaast zijn ook andere vormen ontstaan en worden er nog steeds andere vormen ontwikkeld.

Dat komt de keuzevrijheid voor ouders en leerlingen alleen maar ten goede.

Het positieve van het nieuwe leren is dat de afstand tussen de schoolwereld en leefwereld van kinderen in het voortgezet onderwijs wordt verkleind. Buiten school leren kinderen vaak uiterst effectief. Het goede van de ontwikkelingen rond nieuw leren is dat er proeftuinen ontstaan waar met nieuwe vormen van leren en onderwijs wordt geëxperimenteerd. Dit dient echter vergezeld te gaan van gedegen onderzoek naar de opbrengsten van dit soort onderwijs. Samenwerking tussen universiteiten en scholen kan leiden tot hand in hand gaan van onderzoek en ontwikkeling van nieuwe vormen van leren en onderwijs. Hierbij dient zowel gekeken te worden naar de manier van leren van leerlingen, de manier van onderwijzen van de docenten, de wisselwerking tussen die twee, en de noodzakelijke professionele ontwikkeling van docenten.

Voorbereiden op een leven lang leren vereist dat leerlingen leren alle aspecten van hun leerprocessen zelf te sturen. Als ze de school hebben verlaten is er immers ook niemand meer die hen zegt wat en hoe ze moeten leren.

Daarbij vind ik van groot belang:

- Dat er een opbouw zit in een schoolcurriculum waarbij onderwijsvormen, leermethoden, taken en opdrachten systematisch en geleidelijk een steeds groter beroep doen op de zelfstandigheid van leerlingen, en waarbij leerlingen ook wordt geleerd hoe ze steeds zelfstandiger kunnen leren. Ik vind een opbouw in zelfstandig leren beter dan een plotselinge blootstelling daaraan. In mijn oratie aan de

Universiteit Maastricht¹ heb ik verkend welke onderwijsvormen geschikt zijn voor het Nieuwe Leren en hoe deze zo achter elkaar geschakeld kunnen worden dat er sprake is van een goede opbouw. Kinderen moeten ook leren om te plannen, eigen doelen te stellen, zelf hun leervragen te formuleren, hun voortgang in de gaten te houden, oplossingen te zoeken wanneer ze er niet meteen uitkomen, en dergelijke. Of, zoals de website van Slash/21² aangeeft: “Een school als ontdekkingsreis, waar leerlingen zelfstandig en in samenwerking met leeftijdgenoten leren hoe te leren”. Hieraan kan wat mij betreft nog worden toegevoegd: onder begeleiding van een deskundige.

- Dat er rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen in de mate waarin ze in staat zijn tot zelfstandig leren en dus in de mate en vorm van de hulp en begeleiding die ze nodig hebben. Ik vind het erg belangrijk dat wordt vastgesteld wat een leerling aankan wat betreft zelfstandigheid en dat die zelfstandigheid dan vanaf dat niveau verder wordt opgebouwd. Juist het afstappen van klassikaal lesgeven als dominante onderwijsvorm geeft de docent meer mogelijkheden rekening te houden met verschillen tussen (groepjes) leerlingen en daar zijn of haar begeleiding op aan te passen.
- Dat er afwisseling en variatie is in onderwijsvormen. Voor nieuwe, moeilijke stof is het wellicht goed dat de docent de teugels even wat strakker aanhaalt. Anderzijds kan een project met veel keuzevrijheid ook in de brugklas heel motiverend werken. Niets is zo dodelijk voor de motivatie als een aaneenschakeling van alleen maar projectonderwijs, probleemgestuurd onderwijs, opdrachtgestuurd onderwijs, klassikaal onderwijs, of om het even welk ander soort onderwijs.

Referenties

Vermunt, J. (2000). *Studeren voor Nieuwe Geleerden: Over de Kwaliteit van het Leren*. Inaugurele rede, Universiteit Maastricht.

Vermunt, J.D. & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16, 359-384.

Van der Werf, G. (2005). *Leren in het Studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?* Inaugurele rede, Rijksuniversiteit Groningen

KPC Groep (2005). *Het nieuwe leren implementeren*. DVD, KPC Groep, 's Hertogenbosch.

Een leerling weet direct of er een vak binnenkomt of een docent.....

Luc Stevens

¹ Vermunt, J. (2000). *Studeren voor Nieuwe Geleerden: Over de Kwaliteit van het Leren*. Inaugurele rede, Universiteit Maastricht.

² www.slash21.nl

Het oude en het nieuwe leren

Leerpsychologische aspecten van de vernieuwingen in het onderwijs
Jacques Haenen en Hans Wessels

De vernieuwingen in het onderwijs brengen de gemoederen in beweging en halen pers en media. Belangrijke thema's van de laatste tijd waren veiligheid en segregatie en nu is er het thema leren bijgekomen. Het 'Nieuwe Leren' is een actueel en cultureel vraagstuk geworden waar we voorlopig nog niet over zijn uitgepraat. En zo hoort het ook, leren raakt iedereen, dus iedereen heeft er een mening over. Maar wat is 'leren' eigenlijk en waarom worden er steeds nieuwe accenten gelegd? En gaat het alleen over nieuwe accenten of is er sprake van principiële verschillen met het oude leren?

Veel vormen van leren

Gewoon leren lijkt niet meer te bestaan, als er sprake is van leren worden daar steeds fraaie betekenissen aan verbonden als natuurlijk leren, authentiek leren, zelfstandig leren, construerend leren, actief leren, betekenisvol leren, in ieder geval: nieuw leren, alsof er ook oud leren was. Het ligt voor de hand dat het leren vanuit steeds nieuwe invalshoeken wordt uitgevonden, veel begeleiders in het onderwijsveld verdienen daarmee hun geld. Logisch, want leren is één van de menselijke basisfuncties die net als geheugen, waarnemen, taal, niet aan één vorm gebonden is. Je kunt op veel manieren leren en, zoals de één het doet, zal iemand anders het zeker niet kunnen. Om nog maar te zwijgen van het leren binnen de verschillende domeinen. Leren praten, leren fietsen, leren je schoenveters strikken (misschien wel je eerste diploma!), leren met andere rekening houden zijn andere processen dan leren oplossen van wiskundige problemen, leren samenvatten, vreemde talen leren etc. In ieder geval geldt voor al deze leerprocessen dat de eigen en zelfstandige activiteit van leerlingen belangrijk is voor de kwaliteit van het leren. Bovendien is de kwaliteit van deze leerprocessen ook van belang om als mondige burger aan onze complexe samenleving te kunnen deelnemen.

Hier ligt dan ook de achtergrond van de vernieuwingen in het onderwijs. Onze samenleving verandert zo intensief en zo snel (globalisering, één Europa, mobiliteit, de rol van kennis), dat onderwijs daarbij niet achter kan blijven. Vernieuwingen zijn noodzakelijk om te voorkomen dat 'onze kinderen naar school gaan om te zien hoe het vroeger was'. Bovendien moeten leerlingen zich thuis kunnen voelen in een leeromgeving die aansluit bij en herkenbaar is vanuit hun eigen belevingswereld. Beide facetten (veranderende samenleving en veranderende leerlingen) vragen dus om veranderingen in de organisatie en inhoud van het onderwijs. Wat kenmerkt deze verandering?

Zelfstandig leren

Een belangrijke verandering in het onderwijs is dat de autonomie en zelfstandigheid van leerlingen zijn vergroot. Dat vloeit voort uit één van de centrale principes van de onderwijsvernieuwing, namelijk dat het huidige onderwijs is ingericht op basis van zelfstandig leren. In de bovenbouw van havo en vwo heeft dat geleid tot de invoering van het begrip 'studielast'. Dit houdt in dat van de leerlingen een inspanningsverplichting wordt verwacht. Naast de directe contacturen met de docent tijdens de les, wordt van de leerling tijdsinvestering gevraagd (huiswerk, zelfstudie, groepswerk, excursies, eigen initiatieven). De gemiddelde leerling heeft daarvoor op jaarbasis een studielast van 1600 uur (40 werkweken van 40 uur), althans op papier. Het is de bedoeling dat tijdens de lessen door de docent, samen met de leerlingen, de basis wordt gelegd voor een heel scala aan activiteiten, waardoor de leerstof ook lós van de docent en buiten de les verwerkt en toegepast wordt. Veel moderne leergangen bieden al mogelijkheden om zelfstandig met het boek te werken. En om al die zelfstandigheid in goede banen te leiden, maken veel docenten, al of niet schoolbreed, gebruik van studiewijzers, vaak in de vorm van week- en periodeplanners. Daarin wordt globaal aangegeven welke activiteiten van de leerlingen verwacht wordt. Figuur 1 geeft een concreet voorbeeld van zo'n studiewijzer in gebruik op het Hermann Wesselink College in Amsterdam. Deze studiewijzer illustreert hoe leren er tegenwoordig uitziet en welke activiteiten daarbij aan bod kunnen komen.

STUDIEWIJZER STEDENBEURS V3, H3, TL3

Opzet:

Elke klas wordt verdeeld in groepen en elke groep verdiept zich in een bepaalde stad.
Daarbij moeten jullie aandacht besteden aan:

- geschiedenis en monumenten
- ligging, klimaat en landschap
- bereikbaarheid, toeristische bezienswaardigheden en faciliteiten (campings, hotels e.d.)
- economie/belangrijkste bron van inkomsten
- bevolking: gewoontes, gebruiken
- muziek en gerechten uit de streek

Aanpak:

1. Zorg ervoor dat je goed in je groepje samenwerkt. Zorg voor een goede taakverdeling, maak duidelijke afspraken en maak een tijdpad.
2. Verzamel informatie via internet, mediatheek, verkeersbureaus, ambassades, Kamers van Koophandel, vakdocenten ak, gs, ec, mu, etc. etc.
3. Bereid de presentatie voor. De presentatie wordt gehouden in de klas en in de vorm van een stedenbeurs (zie ook hieronder)
4. De presentatie in de klas wordt gehouden in de betreffende vreemde taal.
5. Geschreven informatie moet in de taal van het land geformuleerd zijn.

Presentatie:

De presentatie in de klassen wordt ingedeeld door je eigen vakdocent. Op vrijdag 4 februari 2005 vindt de stedenbeurs plaats. Elk groepje richt 's ochtends (van 8.30 tot 10.00 uur) een kraam in. Om 10.30 uur beginnen de presentaties. De 'kraam' wordt bij toerbeurt door jullie (twee leerlingen van je groepje) bemand. De andere leerlingen kunnen rondlopen en de andere kramen bekijken. Ook genodigden (zoals (groot)ouders, docenten, de pers, ambassadeurs, enz.) lopen rond.

Beoordeling:

Een jury beoordeelt alle kramen. De beste kraam per klas en per taal krijgt een prijs!
Daarnaast wordt elke kraam beoordeeld en becijferd door vakdocenten. Dit cijfer telt - samen met het cijfer voor de presentatie in de klas - mee als proefwerkcijfer voor de tweede periode. Ook voor de opdrachten krijg je een (so-)cijfer.

Tot slot:

Je kunt natuurlijk altijd voor vragen bij je vakdocent terecht. Deze kan ook aanvullingen of aanpassingen op deze studiewijzer geven.

Attentie:

Gebruik voor je planning ook de checklist!



Figuur 1. Voorbeeld van een studiewijzer in gebruik op het Hermann Wesselink College in Amsterdam.

Het gaat om activiteiten in het kader van praktische opdrachten, werkstukken maken, bronnen raadplegen, op Internet zoeken, webquests uitvoeren en presentaties voorbereiden. In ieder geval gaat het steeds om activiteiten die vragen om kennis en vaardigheden die niet specifiek aan één schoolvak zijn gebonden. Dat is dan ook meteen één van de grote problemen in het huidige onderwijs. Leerlingen worden geacht te beschikken over vaardigheden die binnen geen enkel schoolvak worden onderwezen. Natuurlijk worden wel binnen elk schoolvak aanwijzingen gegeven om die vaardigheden te ontwikkelen. Nederlands en Filosofie doen aan tekstanalyse, debatteren en spreekvaardigheid, maar dat is niet direct toepasbaar bij Frans of Wiskunde. Geschiedenis oefent bronnenonderzoek en meningsvorming, wat ook bruikbaar is bij Maatschappijleer en Economie, maar bij Economie vraagt bronnenonderzoek weer het kunnen lezen van grafieken en staatjes, wat bij de bètavakken geleerd wordt. Zo grijpen alle vakken in elkaar, maar veel samenwerking tussen de vakken is er nog niet. De schoolvakken zijn nog steeds versnipperd en van elkaar gescheiden. Op dat gebied valt nog veel winst te boeken en wat op het HWC gebeurt, zien we ook op veel andere scholen gebeuren.

We moeten overigens niet vergeten dat dit probleem altijd al gespeeld heeft en dat veel docenten daar eigen oplossingen voor hebben. Goede docenten doen naast kennisoverdracht ook aan vaardigheidstraining: bij de talen spreekbeurten, bij de bètavakken zuiver meten en verslag doen, bij de zaakvakken interviews houden en bronnenonderzoek, etc. Ervaren docenten geven hun leerlingen daarbij al veel zelfstandigheid. Sommige onderwijsvormen, zoals Montessori en Dalton, gingen daar nog verder in, door leerlingen ook nog te laten oefenen met de allermoeilijkste vaardigheid: het zelfstandig kunnen plannen. Kortom, docenten die bewust en bezielde hun vak uitoefenen, hebben hun leerlingen altijd al in de nodige vaardigheden getraind. Voor een deel gaat de discussie over het nieuwe leren dus over oude wijn in nieuwe zakken.

Het effectief en efficiënt leren uitvoeren van al die vakoverstijgende vaardigheden is een belangrijke doelstelling van het nieuwe leren. Om dat doel te realiseren verandert de organisatie van het onderwijs. De lezers van dit artikel kregen nog gewoon schoolvakken met een lessentabel met uren. Door meer nadruk te leggen op zelfstandigheid is dat aan het veranderen. Scholen werken met andere roosters waarin ook ruimte is voor zelfwerkzaamheid, overleg tussen leerlingen onderling, voorbereidingstijd. In het rooster heet dat banduren, keuzewerktijd, z-uren etc. Dit nieuwe jargon is één van de opvallende aspecten van het 'nieuwe leren'. Overigens is deze ontwikkeling harder gegaan in het vmbo en mbo, daar lopen al veel projecten waarin schoolvakken bij elkaar gebundeld worden en leerlingen werken aan praktische, levensechte opdrachten, soms al in overleg met opdrachtgevers en beoordelaars van buiten het onderwijs. Die ontwikkeling is al jaren aan de gang, maar nu dat doorsijpelt naar het voortgezet onderwijs in havo/vwo wordt het opeens een punt van maatschappelijke discussie. Dan laten zich opeens allerlei mensen horen die gemakkelijk toegang hebben tot journalistiek en media en doorgaans zijn dat mensen die zelf uit dat type onderwijs zijn voortgekomen. Ook zij zullen de komende tijd worden bijgepraat, want er liggen nu plannen op tafel om de hele basisvorming opnieuw op de rails te zetten en die plannen zijn bedacht vanuit een nieuwe visie op leren en didactiek.

Het nieuwe leren: motiveren

Wat is echt nieuw aan 'het nieuwe leren'? Het nieuwe leren spreekt tot de verbeelding, omdat het expliciet één van de grootste en steeds terugkerende problemen van het onderwijs benoemt: het gebrek aan motivatie om te leren op school. Buiten de school zijn leerlingen jongvolwassenen, vaak met veel verantwoordelijkheid en organisatievermogen (in baantjes, bij het sporten, in het verenigingsleven), maar in de klas zijn het lastige pubers die niks willen. De ouderen onder ons denken hierbij terug aan de indringende havo4-documentaire, uitgezonden door de VPRO in 1992. Leerlingen in de Tweede Fase zijn puber én jongvolwassen tegelijk en het onderwijs moet daarbij aansluiten, in ieder geval door uit te gaan van meer zelfstandigheid. Wil dat kans van slagen hebben, dan moet de ontwikkeling van zelfstandigheid al in de brugklas op de rails worden gezet, zodat er van onder- naar bovenbouw sprake is van doorlopende leerlijnen. Die expliciete opbouw van de zelfstandigheid van leerlingen is een belangrijk kenmerk van het nieuwe leren. De huidige plannen voor de basisvorming gaan hier van uit, dus het 'nieuwe leren' krijgt steeds meer vaste voet in het onderwijs. Daarmee wordt de volgende noodzakelijke stap gezet in de verdere ontwikkeling van het leren op school.

Het schoolvak leren

Vanuit leerpsychologisch perspectief zou je kunnen zeggen dat de belangrijkste verandering teweeg wordt gebracht door het feit dat leren zélf een schoolvak geworden is. Dat komt doordat leerlingen van alles moeten leren dat niet specifiek binnen één van de schoolvakken aan bod komt. Globaal kun je hierbij zeggen dat het gaat om kennis, vaardigheden en attitudes die horen bij zelfstandig werken, samenwerken, onderzoek doen en presenteren.

Hoe dit alles geleerd moet worden en welke didactiek docenten daarbij het beste kunnen hanteren, staat nog in de kinderschoenen. Wel is bekend hoe binnen de afzonderlijke schoolvakken winst kan worden geboet, maar hoe dat vervolgens schoolvakoverstijgend vorm krijgt, is in het voortgezet onderwijs nog maagdelijk terrein. Daarvoor zou eigenlijk een nieuw schoolvak moeten worden ontwikkeld, maar dan wel een schoolvak dat totaal afwijkt van wat we traditioneel onder school-vakken verstaan. Leren zelf moet een schoolvak worden. Dan kan echter niet door leren te beschrijven zoals we dat met de andere schoolvakken doen (via kerndoelen, eindtermen, exameneisen op verschillende niveaus, beschreven door vakcommissies en veldadviesgroepen). Hoe dan wel?

Hierbij zijn twee aspecten van belang. Op de eerste plaats moeten we anders aankijken tegen de organisatie van lesgeven op school. Dat zien we nu al op veel scholen gebeuren en interessant is dat scholen daar eigen oplossingen voor bedenken. Sommige scholen gooien alles overboord en beginnen opnieuw, andere scholen kiezen voor het geleidelijke pad. In dit verband past het onderscheid dat Popper gemaakt heeft: utopian versus piecemeal engineering. Maar voor elke school geldt wat Beekmans zo mooi typeerde: de winkel moet wel tijdens de verbouwing open blijven. Hoe dat moet, wordt bepaald door de specifieke omstandigheden van de betreffende school. Daarin zal elke organisatie een eigen stijl hebben: de keuze voor langzaam of juist heel radicaal veranderen wordt door zoveel factoren bepaald dat daarvoor geen vast recept te geven is. Het tweede punt heeft te maken met de opstelling van docenten zelf: hoe kijken zij zelf tegen het leren van hun leerlingen aan?

De didactiek van leren

Als lerarenopleiders komen we veel op school en zitten we achter in de klas om met (beginnende) docenten hun lessen te kunnen evalueren. Door op al die scholen mee te draaien, kunnen we goed constateren, wat er zoal verandert. Dit kunnen we illustreren aan de hand van een mailtje dat we kregen van een docente waar we op lesbezoek zijn geweest:

“H4, de klas die niet zo goed ging tijdens jouw bezoek, is een stuk rustiger en aandachtiger geworden. Ik heb ze gezegd dat ik het de laatste tijd niet leuk vond om les te geven in hun klas en dat zij dat natuurlijk ook gemerkt moesten hebben. Daarna heb ik ze gevraagd om weg te gaan (zonder zich daarvoor bij de coördinator te hoeven melden) als ze de les niet nuttig vonden of niet hadden voorbereid. Sindsdien gaan er vaak twee of drie leerlingen uit de les en heb ik een troef in handen om leerlingen weg te sturen op een niet onvriendelijk manier (Heb je het niet voorbereid? Ga dan maar iets anders doen, want tijdens de lessen wil ik werken en dat kan alleen als jullie je spullen afhebben). Natuurlijk is er wel eens iemand die een opdracht niet snapte, of echt veel te veel huiswerk voor die dag had... daar houd ik rekening mee, maar het mag niet ten koste gaan van de andere leerlingen Het werkt heel prettig en de lessen zijn effectief in een ontspannen sfeer. De leerlingen zijn tevreden en begrijpen heel goed wat wel en niet kan.”

Deze situatie vinden veel docenten nu vanzelfsprekend. Je kunt leerlingen – mits in voldoende mate aangestuurd met goede opdrachten – op hun verantwoordelijkheid aanspreken en daardoor kan het gebeuren dat leerlingen soms niet kunnen meedoen aan de les. Dat is ook geen probleem, want leerlingen kunnen zich tegenwoordig op verschillende plekken op school terugtrekken zonder anderen te storen. Elke school heeft studieplekken, mediatheek, stiltecentrum, studiecetrum of hoe ze ook mogen heten. Op deze manier verandert er veel in het werken met klassen en leerlingen. Was het klassieke beeld: de docent leidt en de leerlingen volgen, nu gebeurt er veel meer. Dat wordt goed duidelijk als je hierover met docenten praat. In alle soorten van het voortgezet onderwijs zijn de leerlingen op veel verschillende manieren met de leerstof bezig. Dat begint al in de brugklas en gaat door tot en met de afsluiting met een sector- of profielwerkstuk.

Al die activiteiten zorgen ervoor dat leerlingen veel meer dan vroeger met eigen vraagstellingen en bezigheden de leerstof begrijpen, verwerken en toepassen. Dat heeft gevolgen voor de didactiek, want door deze activiteiten ligt meer dan vroeger de bal bij de leerling. Vandaar ook het idee dat de docent een coach wordt van de leerlingen. Lesgeven betekent de leerlingen activeren en ervoor zorgen dat zij een eigen inbreng hebben bij het behandelen van de leerstof. Die eigen inbreng maakt het lesgebeuren wel wat onvoorspelbaar. Eigenlijk zou je kunnen zeggen dat lessen pas geslaagd zijn als ze anders verlopen dan ze door de docent zijn voorbereid, want inbreng betekent dat leerlingen zelf ook het verloop van de les kunnen bepalen. Vanuit leerpsychologisch perspectief verandert deze manier van werken de rol van de docent in de klas.

Overigens betekent deze veranderende rol niet dat docenten het initiatief uit handen moeten geven en alles maar moeten overlaten aan leerlingen. Uiteindelijk zijn het de docenten die de voorwaarden voor de werksfeer scheppen. Daarbinnen krijgen de leerlingen stap-voor-stap steeds meer vrijheden en moeten zij geleidelijk aan groeien in de mate van zelfstandigheid die zij op zich nemen. Daarmee zijn we weer op vertrouwd terrein, want deze ontwikkeling van zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en autonomie van leerlingen is een ideaal dat al veel vroeger werd uitgedragen door de voortrekkers van de 'traditionele vernieuwingscholen', zowel Dewey, Montessori, Freinet, Kees Boeke etc. De ideeën van deze voortrekkers komen nu vanuit een andere invalshoek weer opnieuw aan de orde, onder meer doordat de mogelijkheden van ICT het onderwijs verrijkt hebben. Het is dus niet toevallig dat het huidige onderwijs in een hoofdredactioneel commentaar van de NRC getypeerd werd als 'ICT- Montessori'.

Expliciet wordt erkend dat cognitie, motivatie en emotie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. [...]. De verbinding tussen deze drie begrippen kan worden gemaakt door het Engelse begrip 'engagement' [...] betrokkenheid. [...] Uit veel onderzoek blijkt dat elk van de drie componenten van betrokkenheid in belangrijke mate de prestaties van leerlingen voorspelt. [...] Concluderend kan gesteld worden dat der voldoende aanwijzingen zijn dat zowel de emotionele component, als de gedragscomponent en de cognitieve component van betrokkenheid beïnvloed worden door de leeromgeving in brede zin, dat wil zeggen zowel door het instructiegedrag van de leraar, als door de kenmerken van de taak, als ook door de sociale context waarin leren plaatsvindt.

Met flow leer je sneller

Het nieuwe leren en de wetenschap

Fred Korthagen

Er vinden behoorlijk ingrijpende inhoudelijke vernieuwingen plaats in het onderwijs. In de dagbladen staat onomwonden dat het nieuwe leren het Nederlandse onderwijs aan het veroveren is. Dat is misschien overdreven, maar een aantal scholen is inderdaad helemaal 'om': leerlingen krijgen er meer vrijheid om op hun manier te leren en op hun manier dingen aan te pakken die hen interesseren.

Aan die handelswijze ligt de opvatting ten grondslag dat kinderen van nature gemotiveerd zijn om te leren. Daar kun je als docent of als school bij aansluiten en dan ontstaat geïnspireerd leren. De leerwijsscholen zijn een duidelijk voorbeeld. Maar ook de visie van 'natuurlijk leren' zoals die in ons land door het APS wordt uitgedragen, wint in sneltreinvaart terrein. En dat is naar mijn idee niet zo gek.

Want er is wel wat mis met het traditionele onderwijs. De uitvalpercentages zijn hoog. Leerlingen zijn vaak zeer cynisch over hun school en hun leraren, en die leraren zijn cynisch over hun leerlingen. En cynisme is nu eenmaal niet erg bevorderend voor een prettig en vruchtbaar leerklimaat. Ik durf de stelling te plegen dat het traditionele onderwijs op veel plaatsen aan het vastlopen is, zeker in het vmbo. Ook de overheid ziet dit in en probeert er nu wat aan te doen.

Sommige onderwijskundigen hebben echter grote twijfels over het nieuwe leren. Volgens hen is helemaal niet bewezen dat de nieuwe benaderingen zo goed werken. Wanneer je echter een school binnenloopt waar 'natuurlijk' wordt geleerd, zie je dat het wel degelijk werkt. Hoe kan dat nu? Hier gaapt een kloof tussen wetenschap en praktijk.

Bekwaamheidseisen

Uiteraard is wel aangetoond dat leerlingen beter leren als ze meer gemotiveerd zijn. Het probleem zit voor sommige critici meer in de vraag of leerlingen de vrijheid wel aan kunnen en of ze wel de goede dingen leren. We zijn er nu eenmaal aan gewend dat de maatschappij, de school of de leraar bepalen wat er geleerd dient te worden. En dan kom je bij de vraag of de leerling uiteindelijk wel voldoet aan de bekwaamheidseisen. Veel mensen zien echter over het hoofd dat er binnen het nieuwe leren allang oplossingen gevonden zijn voor het omgaan met de eisen die nu eenmaal aan leerlingen gesteld moeten worden. Bij natuurlijk leren volgens het concept van het APS bijvoorbeeld, omschrijven docenten de producten of 'prestaties' die de leerlingen (in groepjes) kunnen realiseren. Dat blijkt zowel het leren te stimuleren als sturing mogelijk te maken in de richting die de docent belangrijk vindt. Wel komt die docent voor de vraag te staan welke 'prestatie' zowel motiverend voor leerlingen is als leidt tot het leren van de benodigde vakkennis. Docenten moeten dus aan de slag met de vraag hoe ze hun vak betekenisvol kunnen maken voor de leerlingen. Niet zo gek, na decennia waarin de leerlingen zelf maar moesten bekijken wat de betekenis van het genoten onderwijs was voor hun leven. Ik heb grote bewondering voor de docenten die deze uitdaging aangaan.

Flow

Is het nu echt zo dat er geen wetenschappelijke onderbouwing is voor het succes van het nieuwe leren op scholen? Ik denk dat die er wel is, met name als we verder kijken dan de oudere theorieën over leren, die de leerling vaak nog vanuit een individueel perspectief beschouwen. Modernere theorieën zien leren als onderdeel van een sociaal proces en dat is precies zoals vernieuwingsscholen er tegenaan kijken.

Als je samen met anderen aan iets werkt, gebeurt er iets dat met een traditionele visie op leren niet helemaal te verklaren is. Er kan een proces ontstaan dat wel aangeduid wordt met de term *co-creatie*.

Er treedt een cumulatieve op van inzichten, maar ook van enthousiasme en inspiratie, er 'begint iets te stromen' – dit wordt *flow* genoemd – en het geheel van de groep blijkt meer dan de som der delen. Mihaly Csikszentmihalyi, hoogleraar aan de Universiteit van Chicago en bedenker van het begrip *flow*, stelt dat dit verschijnsel samenhangt met een hoge snelheid en grote diepgang van leren.

Csikszentmihalyi is één van de grondleggers van de stroming genaamd *positive psychology*, die zich richt op de vraag wat er gebeurt als mensen in contact komen met hun persoonlijke kwaliteiten, iets waar veel vormen van het nieuwe leren goede mogelijkheden voor bieden. De positieve gevoelens die daardoor opgeroepen worden, stimuleren de cognitieve ontwikkeling, zo blijkt uit onderzoek van Fredrickson, één van de andere onderzoekers binnen die stroming. Deze stroming – vooral toegepast in managementtheorieën en nauwelijks opgepikt binnen de onderwijskunde – biedt dus wel degelijk wetenschappelijke bewijzen voor wat we momenteel bij het nieuwe leren zien gebeuren. En dit is slechts één voorbeeld van nieuwe, grensoverschrijdende theorieën over leren die momenteel in ontwikkeling zijn.

Belemmeringen

Er is wel een ander probleem voor wetenschappers. De positieve effecten van het nieuwe leren kunnen niet vastgesteld worden op de manier die onderwijskundigen graag willen, namelijk door vooraf te bepalen wat je precies als effect zou willen meten. Wanneer leerlingen als 'prestatie' kiezen om een oude auto op de sloop te kopen en die weer draaiend te krijgen (één van de voorbeelden uit de benadering van natuurlijk leren van het APS), dan kunnen de leereffecten wel eens op hele andere gebieden liggen. Persoonlijke kwaliteiten als creativiteit, doelgerichtheid en systematisch denken worden aangesproken en daardoor ook ontwikkeld. Dat heeft een grote transferwaarde: die kwaliteiten zijn op heel veel andere gebieden inzetbaar en zeker in 'het echte leven'. Breng dat allemaal maar eens in kaart als onderzoeker...

Het traditionele onderwijs richt zich meer op specifieke competenties die gebonden zijn aan afgebakende domeinen, domeinen die vaak alleen binnen de schoolcontext betekenis hebben voor de leerlingen. Dat is redelijk gemakkelijk onderzoekbaar. Onderzoekers zijn er daardoor niet zo erg aan gewend om leren te zien als een fenomeen dat veel verder reikt dan de leertaak van vandaag en van een bepaald schoolvak. In ieder geval zijn leerresultaten dan heel lastig te onderzoeken. Einstein zei het al: 'Not everything that counts can be counted.'

Traditionele denkkaders kunnen dus belemmerend werken. Daarom zou het fantastisch zijn als onderwijskundigen, pedagogen en didactici – nog meer dan ze nu doen – niet alleen kritisch zijn vanaf de zijlijn, maar ook scholen proberen te ondersteunen met bruikbare theorie en met praktijkgericht onderzoek rond de nieuwe ontwikkelingen.

Dan moet wel meer gebruik gemaakt worden van benaderingen die de leerling niet alleen vanuit de relatie tussen denken en handelen bekijken (wat nog steeds het dominante paradigma is), maar die de leerling ook beschouwen vanuit de dimensies van voelen en willen (behoefte, motivatie). Ik pleit voor een geïntegreerd perspectief, waarin *flow*, inspiratie en bezieling ook als volwaardige concepten mee mogen doen.

Zo'n meer holistische visie op leren en leerlingen kan belangrijke impulsen geven aan leraren die experimenteren met het nieuwe leren. Zolang ze echter weerstand oproept binnen sommige academische kringen, zal de kloof tussen wetenschap en praktijk niet gedicht worden. Scholen en leraren wachten daar gelukkig niet op. Soms loopt de praktijk terecht voor de wetenschap uit.

Het kan best zijn dat de traditionele scholen beter scoren met rekenen en lezen, maar dat is ook geen wonder stellen [de voorstanders van de alternatieve aanpak]: het wordt er gewoon ingestampt. Een kind zit echter niet alleen op school om te leren rekenen en lezen, maar ook om zich te ontwikkelen tot een creatief en sociaal individu. [...]. De kritiek op Iederwijs dat kinderen te weinig leren komt niet aan. Bij Iederwijs denkt men heel anders, in een ander jargon.

E. Denesse, hoogleraar onderwijskunde RUN, in De Volkskrant, Nieuw leren is hard leren, 5 maart 2005

“Leren door het aan anderen uit te leggen”.

Ton Jörg

Het nieuwe leren en de daaruit voortvloeiende nieuwe vormen van de onderwijspraktijk hebben veel opwinding veroorzaakt. Sommige tegenstanders zien het als een regelrechte bedreiging van het bestaande onderwijs. Opvallend is dat de tegenstanders in hun argumentatie nogal makkelijk het kind als slachtoffer van de vernieuwing opvoeren.

Waar het echter niet over gaat is hoe een dergelijke vernieuwingsbeweging zo snel om zich heen heeft kunnen grijpen. Komt dat nu door een paar vernieuwers zoals we die eerder kenden (mensen zoals Kees Boeke), komt het van de ouders van de kinderen die het onderwijs volgen of zijn er andere partijen die een belangrijke rol spelen? Wat is er eigenlijk aan de hand in het onderwijs? Dat is een vraag die mijns inziens nog altijd niet goed is beantwoord. De vernieuwing komt uit vele, nogal verschillende richtingen. Toch lijkt er een gemeenschappelijke beweging aan ten grondslag te liggen.

Geen keuze

Hoewel er de afgelopen decennia veel is veranderd in de bestaande structuren van het onderwijs, vond er in wezen niet of nauwelijks verandering in de inrichting van het onderwijs zelf plaats. Het onderwijs bleef leerstofgericht, docentgericht en roostergericht. De leerling heeft geen andere keuze dan de keuze om in dit systeem mee te lopen. Kritiek op het bestaande onderwijs, en vooral zelfkritiek, is een uitzondering. Meestal wordt die niet gehoord of genegeerd.

De kritiek van wetenschappers in de Verenigde Staten en in Frankrijk was echter stevig. Hun aanvallen waren vooral gericht op wat men het rationele doel-middel-denken noemt. Het is deze vorm van rationeel denken die de creativiteit buitensluit in het onderwijs.

De vraag is hoe dat gebrek aan respons op kritiek in Nederland te verklaren is. Dat kan toch niet gelegen hebben aan het feit dat het onderwijs in dit land zo goed functioneert. Het Nederlandse onderwijs blijkt immers niet of nauwelijks meer in staat alle leerlingen een goede kans te bieden op een maatschappelijke loopbaan. De kansen voor leerlingen op een geschikt onderwijstraject zijn bovendien niet voor alle leerlingen gelijk. Dat blijkt niet alleen uit het probleem van de zwarte scholen, maar ook uit de uitval in het voortgezet onderwijs, met name in het VMBO. Het welzijn van de leerlingen staat blijkbaar niet zo centraal als men zou hopen of vermoeden.

Onvrede

Wat er fundamenteel mis is, is mijns inziens wat de Franse pedagoog en filosoof Edgar Morin zo mooi ‘de queeste van de zekerheid’ noemt (Morin, 2001). Deze zekerheid hangt samen met het rationele model en met de keuze het onderwijs leerstofgericht, docentgericht en roostergericht te maken. Kennis is daarbij het centrale concept. Zo wordt al direct een onderscheid gemaakt tussen degenen die de kennis bezitten en degenen die de kennis moeten verwerven. Dit biedt de leerkracht de mogelijkheid controle uit te oefenen. De lesonderdelen worden gefragmenteerd en in compartimenten aangeboden aan de leerlingen, met het oog op het verwerven van die vooraf bepaalde en gewenste kennis. Het leren van de leerlingen volgt dus het onderwijs. Het onderwijs volgt *niet* het leren van de leerlingen.

Hantering van dit rationele model in het onderwijs leidt vrijwel automatisch tot het halen van kennisdoelen in plaats van tot de ontwikkeling van de leerlingen als individuele personen. Persoonlijke groei en ontwikkeling van de leerling staan niet voorop. De nieuwsgierigheid van de leerling wordt door deze aanpak buiten het leerproces gehouden.

Toch is het alleen de leerling die kan weten hoe hij/zij naar de werkelijkheid kijkt. Het is aan de leerling als persoon om te beseffen wat hij/zij zinvol vindt, welke nieuwe informatie betekenisvol is. Als je daarom de leerling als uitgangspunt neemt, dan heb je voldoende basis om naar een andere vorm van onderwijs te zoeken. Dan kun je de eenzijdig rationele basis van het onderwijs laten voor wat hij is. Het is deze algemene onvrede met het huidige onderwijs die de motor vormt van de nieuwe aanpak.

Die aanpak lijkt wel te fungeren als een bevrijdingsbeweging, als je interviews met de initiatiefnemers van het nieuwe leren hoort. Waarover in die interviews echter nauwelijks wordt gesproken is de wetenschappelijke fundering. Men lijkt voorbij te gaan aan een alternatief voor het huidige leren en een goede onderbouwing daarvan. Dat maakt de aanhangers kwetsbaar in de discussie met tegenstanders van het nieuwe leren.

Wat is leren?

Het ontbreken van een relatie tussen het nieuwe leren en een onderbouwing vanuit de wetenschap is mijns inziens een van de zwaktes ervan. Iedere keuze voor een pedagogie impliceert volgens Jerome Bruner (1996) immers een opvatting over de lerende en het leerproces. Centrale vraag is: wat is leren en wie de lerende?

De wetenschap zelf heeft overigens nog geen eenduidig antwoord op de vraag wat leren is. De bestaande theorieën over leren zijn niet eenvoudig toe te passen op de vormgeving van het onderwijs. Dat zei de Amsterdamse psycholoog professor Frijda dertig jaar geleden al. Ook de Groningse psycholoog professor Van Geert (1994) erkent in zijn boek dat we nog altijd niet weten wat leren precies is. Dat is geen leuke boodschap voor onderwijskundigen. Hun expertise lijkt daarmee voor een belangrijk deel te vervliegen. Toch kan er vanuit de wetenschap van leren wel degelijk ondersteuning worden geboden aan het nieuwe leren. Bijvoorbeeld door een goede analyse te maken van de praktijk van dit leren. Bekend is dat er zeer succesvolle vormen van samen leren plaatsvinden. Ik noem bijvoorbeeld het 'Sneeuwbaaleffect', genoemd door Anderson e.a. (2001). Dit effect impliceert dat leren wordt versterkt via interactie. Dat leren kan dus op niet-lineaire wijze plaatsvinden. Vergelijkbaar is het zogeheten Comenius-effect: een term die is ontleend aan het gezegde van de Tsjechische pedagoog Comenius (1592-1670) dat men het meeste leert van iets door het aan anderen uit te leggen.

Het gaat hier om leren binnen vaste, op te bouwen relaties ('peer-to-peer'). Het leren binnen deze relaties kan niet-lineair verlopen: het verloop kan bijvoorbeeld sprongsgewijs of exponentieel van aard zijn.

Leren kan via de 'peer-to-peer'-relaties daarom effectiever worden georganiseerd. Men noemt deze vorm van leren ook wel 'reciproque (wederkerig) leren'. De persoonlijke inzet en betrokkenheid bij de interactie spelen een centrale rol.

Op deze wijze kan de effectiviteit van leren worden onderbouwd met een adequate theorie van deze vorm van (effectief) leren. Het mooie is dat je zo via de praktijk kunt komen tot een nieuwe theorie van leren.

Een theorie die gebaseerd is op een nieuwe praktijk: met reciproque leren als generatief proces van leren dat zichzelf op niet-lineaire wijze kan versterken via de 'peer-to-peer' interactie binnen vaste, op te bouwen reciproque relaties.

De vraag is of de voorstanders van het nieuwe leren hier een boodschap aan hebben. Maar het zou hen als theorie van de praktijk kunnen aanspreken. Wat mij betreft zou het belang van de leerlingen daarbij voorop moeten staan. Want het is juist door de interactie met andere leerlingen dat de leerling zijn of haar individualiteit kan ontdekken en ontwikkelen. De facilitering van de interactie zou daarom voorop moeten staan.

Referenties:

Anderson, R.C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., So-young Kim, Reznitskaya, Tillmans, M., & Gilbert, L. (2001), The Snowball Phenomenon: Spread of ways of Talking and Ways of Thinking Across Groups of Children, *Cognition and Instruction* 19, 1-46.

Jörg, T. (2004). A theory of Reciprocal Learning in dyads. *Cognitive Systems*, 6-2, 3, 159-170. European Society for the Study of Cognitive Systems. Groningen: ESSCS.

Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO

Het [Nieuwe Leren] creëert een verrukkelijke chaos, waarin kinderen zich al gauw vervelen, en die hen aanzet pas op het laatste moment te gaan leren. Volgens Verbrugge (Ad Verbrugge, filosoof) moet je de vrijheid verdienen, daar is discipline en structuur voor nodig en daartoe moeten kinderen worden opgevoed. De vrijheid van het nieuwe leren maakt kinderen volgens hem daarom juist onvrij.

Trouw, redactioneel, 30 maart 2005

Dertien kanttekeningen bij 'Het Nieuwe Leren'

Gerard Westhoff

1. Mijn uitgangspunt is dat onderwijs bedoeld is om leerlingen op een efficiënte en liefst aangename wijze zoveel mogelijk te laten leren in een door leerlingen en maatschappij gewenste richting. De taak van de docent is die leerling daarbij zo goed mogelijk behulpzaam te zijn. Als didacticus bestudeer ik hoe je die hulp kunt optimaliseren. Daarbij probeer ik mij te baseren op wat uit onderzoek bekend is over hoe leren in zijn werk gaat en hoe je dat kunt bevorderen.
2. Op grond daarvan ben ik sceptisch t.o.v. 'bewegingen' en modieuze bevoegenheid, vooral als een stroming claimt exclusief de waarheid in bezit te hebben. Zoiets verdient kritisch gevolgd te worden.
3. Dat geldt des te sterker als die stroming zo veelvormig is als Het Nieuwe Leren. Ik ben erg huiverig daarover in zijn algemeenheid wat voor uitspraken dan ook te doen. Het is me te veel een containerbegrip dat op te veel verschillende dingen wordt geplakt om bruikbaar te zijn, en de aanhangers zijn me in een aantal gevallen wat te 'gelovig'. En zelfs in een tamelijk orthodoxe stroming als "Iederwijs" bestaan tussen de fundi's en de realo's al zulke fundamentele verschillen van inzicht op voor mij niet onbelangrijke punten dat ik zelfs over die club in zijn algemeenheid nauwelijks uitspraken zou durven doen.
4. Ik ben dus geen sociaal constructivist noch een Iederwijzer, noch een adept van wat zich verder maar als 'beweging' afficheert. Leren is op zich al een zeer complex proces. Het maakt b.v. nogal verschil wat je onder welke omstandigheden om wat voor reden wilt leren, wat voor voorkennis je hebt en wat je cognitieve mogelijkheden zijn of aanpakvoorkeur is. Het organiseren van hulp bij zulke processen is niet veel minder complex. Alleen al de mate waarin een docent gelooft in de manier waarop hij werkt, blijkt van bijna even grote invloed op het resultaat als curriculum-kenmerken. En er blijven altijd dingen die je het effectiefst gewoon even contextloos cursorisch leert. Kortom: ik denk dat we heel voorzichtig moeten zijn met het heilig verklaren van bepaalde aanpakken. Er zit veel goeds in b.v. Probleem Gestuurd Onderwijs (pgo), maar als je het tot structurerend dogma voor al je onderwijs maakt wordt het al gauw een kunstje en voor het leren van sommige, specifieke dingen is het nogal omslachtig. Dat betekent weer niet dat je niet een hoop van dat pgo kunt opsteken en toepassen. Dat geldt m.m. voor veel onderwijsleerconcepten. Maar ik denk dat het niet te verantwoorden is om bij één van deze stromingen te claimen dat daar eindelijk de heilige graal van het onderwijs gevonden is.
5. Niettemin zitten er in projecten die zich met het label Nieuw Leren tooien vaak een aantal kenmerken waarvan we uit onderzoek weten dat ze wél werken en zowel vmbo-ers als meer schoolbekwame leeftijdsgenoten een leertijd kunnen bezorgen die niet alleen effectiever, maar ook minder frustrerend en saai is. Dat zijn kenmerken die je in projecten als Slash 21, in voorstellen als de concept-context benadering van de KNAW, maar ook in oudere concepten als Probleem Gestuurd Onderwijs of Montessori tegenkomt. Het gaat om construerend leren, leren door doen, in interactie met medeleerlingen, inhoudsgericht, taakgestuurd, e.d. Alle leerlingen zouden er zeer mee gediend zijn als ze i.p.v. het onderwijs dat ze nu meestal krijgen, leeractiviteiten zouden uitvoeren met zulke kenmerken, liefst in wat we sinds Vygotsky de zone van de naaste ontwikkeling noemen en dus noodzakelijkerwijze nogal leerlinggericht en –gestuurd.
6. Die kenmerken vind je als een rode draad door de vakliteratuur al minstens sinds Montessori (leren door doen) en Dalton (zelfverantwoordelijk leren) in de 30er jaren, bij mensen als Ausubel en Bruner (contextrijk en betekenisvol leren) in de 60er jaren, de onderzoekers uit de cultuurhistorische school zoals Vygotsky (interactie) en Gal'perin (leren door doen) in Nederland vooral bekend sinds de 70er jaren, constructivisten zoals Shuell uit de 80er jaren (leren door doen) en connectionisten zoals Bereiter uit de jaren 90. Het zijn principes waarover onder vakmensen ook niet zoveel onenigheid bestaat, maar die we in de dagelijkse praktijk van het onderwijs minder tegen komen dan vanuit leertheoretisch oogpunt wenselijk zou zijn. Het is minstens de verdienste van de huidige generatie vernieuwers dat ze die dingen weer eens op de agenda hebben gezet.

7. Sinds een jaar of dertig zijn we ook steeds meer aan de weet gekomen over de manier waarop het verwerken en opslaan van informatie bij de mens in zijn werk gaat. Een echt schitterend boek daarover (niet zo recent, maar in de basics absoluut nog niet achterhaald, heel gedegen en verantwoord, maar toch voor niet-psychologen redelijk toegankelijk) is het overzichtsboek 'Human Information Processing' van Lindsay & Norman, met mooie, expliciete beschrijvingen van veel bekende en klassieke experimenten
8. Het meest onthutsende van die inzichten is misschien wel dat de aanbieder zo weinig invloed heeft op wat de ontvanger verwerkt en opslaat. Die ontvanger blijkt bij het selecteren van binnen te laten informatie buitengewoon selectief en gebruikt bij het maken van de nieuwe kennis die hij opslaat zoveel al aanwezige kennis, waarbij hij ook weer heel selectief is bij de keuze van die aanwezige kennis, dat het eindproduct nog maar op meestal minder dan 10% van het aanbod is gebaseerd en dat dat niet voor iedereen dezelfde 10% betreft. Oftewel, iedere leerling leert bij het zelfde aanbod van informatie iets verschillends en dezelfde leerling zal van het zelfde aanbod onder andere omstandigheden weer iets anders leren. Kortom: onze directe invloed op wat iemand leert is erg beperkt. Het lijkt er sterk op dat je in Grossen und Ganzen als onderwijsgevende je energie misschien wel beter kunt steken in het creëren van een 'rijke' leeromgeving dan in verwoede pogingen om precies te bepalen wat er bij de leerlingen precies wordt geleerd. Maar ook dat is weer geen algemeen geldend dogma. Er blijven dingen die je het gewoon het best even kunt (laten) inprenten. Kortom: het is allemaal veel te complex om categorische, voor alle facetten van het onderwijs geldende uitspraken te doen.
9. Op grond van wat bekend is over de manier waarop ons brein informatie verwerkt, opslaat en desgewenst weer tevoorschijn tovert is b.v. bekend dat 'overdracht' van kennis alleen al puur fysiek gezien een onmogelijkheid is. Kennis wordt niet overgedragen door een docent, maar aangelegd (of wel 'geconstrueerd') door een leerling zelf. Wat die leerling construeert is altijd maar voor een betrekkelijk klein deel gebaseerd op de aangeboden informatie en verschilt per definitie van leerling tot leerling. Daar is in de cognitieve psychologie veel onderzoek naar gedaan en er is heel weinig verschil van mening over. Net zo min als over de constatering dat de leerlingen die kennis 'aanmaken' in het kader van eigen activiteit ('handelend leren'). Daarbij is het op grond van die zelfde inzichten zeer aannemelijk en in een flink aantal gevallen ook aangetoond, dat dit construeren er mee gediend is als die leerhandelingen levensecht, contextrijk, betekenisvol en functioneel (zeg maar: op toepassing gericht) zijn. Op grond van die inzichten kunnen we b.v. ook verklaren waarom voor het leren van een vreemde taal noch "grammatica op het gymnasium", noch het "droog oefenen met vragende en ontkenkende zinnen in het vmbo" veel zoden aan de dijk zet. Hier is veel onderzoek over.
10. Werken volgens die (dus niet eens zo nieuwe) principes betekent alleen niet dat je maar moet gaan zitten wachten tot leerlingen bedenken dat ze misschien wel eens iets zouden willen gaan leren. Eén en ander afwegend kom ik eerder uit op 'uitlokkend' onderwijs. Ik denk redelijk aannemelijk te kunnen maken, dat leerlingen de voor hun leren beschikbare tijd het efficiëntst en effectiefst gebruiken, als we ze voortdurend met aantrekkelijke taken en uitdagingen confronteren die zo slim geconstrueerd zijn dat je wel een hele knappe jongen moet zijn om ze uit te voeren zonder daar een hele hoop gewenste dingen van te leren. Dat is niet zo eenvoudig. Het bedenken daarvan is een vak. Het heet 'task design'. En veel van wat in het Nieuw Leren gebeurt heeft nogal te leiden onder gebrekkig, ondoordacht en ongefundeerd taakontwerp. Dat is vragen om teleurstellingen.
11. Het begeleiden van dat soort leeractiviteit is eveneens zeer lastig. Het betekent vaak werken in betrekkelijk kleine groepjes. Dat stelt hoge eisen aan het klasse- en taakmanagement van de docent. Het is veel makkelijker om voor een groep te gaan staan en een verhaal te vertellen. En ook al leren de toeschouwers daar niet zo veel van, vaak is het altijd nog meer dan bij slecht gecoached werken aan een niet goed doordachte taak. Je leert gemiddeld genomen meer onder leiding van een goede coach dan onder het gehoor van een goede docent, maar ook dat coachen is een vak. Dat wordt nogal eens onderschat en het wordt door nog niet zo veel docenten beheerst. Je kunt beter eerst rustig de tijd nemen om daarin een repertoire te ontwikkelen en daar ervaring mee op te doen. Ook slecht gecoached Nieuw Leren is vragen om teleurstellingen.

12. Je moet als docent en materiaalontwikkelaars inzicht hebben in het verloop van leerprocessen en hoe je ze kunt ondersteunen via task design en onderwijsrepertoire. Weten wanneer je moet instrueren en wanneer je het leren beter aan de leerling kunt overlaten. Een gedifferentieerd repertoire hebben in coaching, klasmanagement en taakmanagement. En niet te vergeten: de docent moet er in geloven. Anders kun je het ook vergeten.
13. Ik vind het niet verstandig om dit soort vernieuwingen top down geïnitieerd schoolbreed in te voeren. En al helemaal niet op stel en sprong. En je moet als schoolleiding weten wie je vraagt mee te doen. De hele hierboven geschetste leertheorie geldt namelijk ook voor het leren van leraren. Als je als schoolleiding gelooft in de heilzaamheid van zelfverantwoordelijk leren, geldt dat ook voor het leren van je team. Dit soort vernieuwing vereist een ontwikkelingsproces, waarvoor dezelfde leerprincipes gelden: werken vanuit de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky) aan het maken van een product (stukjes nieuw onderwijs) in kleine teams van collega's die dat ook een goed idee vinden. Oefenen, ervaring opdoen, evalueren, eerst maar eens in je makkelijkste klassen, en al doende het repertoire uitbreiden in een door de betrokkenen gewenste richting. In de vakliteratuur kom ik al jaren de vuistregel tegen dat je voor zo'n proces minstens ruwweg een cohort leerlingen moet rekenen (Zeg maar 4-6 jaar).

“Vijftien zijn is een full-time baan. Het is heel bewonderenswaardig dat leerlingen de school daar nog helemaal bij doen”.

Carla Jansen

Natuurlijk moeten leraren basisonderwijs de schoolvakken qua kennis op een hoog niveau beheersen. Maar als die kennis niet functioneert in het adequaat handelen met deze leerlingen in deze school, dan heeft dat geen enkele betekenis.

J.J.M. Kok en P. Teune, ingezonden brief NRC/Handelsblad, 7 mei 2005

“Verantwoordelijkheid wordt alleen genomen als je hem ook echt greeft”.

Gerard Westhoff

VERSLAGEN

DENK-TANK 22 MAART 2005

Het Nieuwe Leren...een kans of een bedreiging voor docenten?

Een impressie van de discussie in de denktank over identiteit, zelfbeeld, vakbekwaamheid en ontwikkelingsbehoefte van de docent.

Hanneke Tuithof

Uit de praktijk:

Je bent docent geschiedenis en hebt je handen vol aan je klassen, de lesvoorbereiding, het nakijkwerk en de klas waar je mentor van bent.

En nu heeft jouw schoolleiding besloten dat de school zich gaat voorbereiden op het Nieuwe Leren.

Er is gestart met een middag waarin de neuzen in een richting gezet moesten worden. En daar werd je enthousiast van. Meer individueel contact met leerlingen, niet meer dat hijgerige en volle rooster, leerlingen leren verantwoordelijkheid te nemen en ze daar ook op aanspreken, zelf samenwerken met collega's aan vakoverstijgende projecten, kritisch kijken naar je onderwijs. Een nieuwe uitdaging.

Maar nu een meerderheid van de docenten heeft aangegeven er wel wat in te zien komt de schoolleiding met een planning. Er is voor de rest van het schooljaar een aantal studiemiddagen ingepland en daar moet je met collega's vakoverstijgende projecten gaan maken waar leerlingen zelfstandig aan kunnen werken.

De naam die de ingehuurde adviseur daar aan geeft is 'prestaties'. Dat moeten zinvolle, betekenisvolle, authentieke en complexe opdrachten zijn.

Je begint vol goede moed op zo'n middag met je collega's aardrijkskunde, economie en levo te brainstormen. Maar vanuit meerdere vakken iets bedenken valt nog niet mee. Bovendien moet het ook praktisch haalbaar zijn. Je bent na anderhalf uur best moe, je hebt vanochtend al vijf uur lesgegeven.

Er komt nog een leerling aankloppen die een vraag heeft over haar profielwerkstuk. Na twee uur verdelen jullie taken om een prestatie over migratie verder uit te werken.

Na die eerste werkmiddag komt de schoolleiding met een gedetailleerde planning. Er zal in augustus 2005 in de brugklas gestart worden met een project Nieuw Leren. Een deel van de kantine zal omgebouwd worden tot een Nieuw Leren-ruimte. Collega's die les willen geven in de brugklas moeten solliciteren.

Maar wel iedereen moet meewerken aan de voorbereiding van de prestaties.

Je voelt je inspiratie en aanvankelijke motivatie wegebben. Er staat nu behoorlijk veel tijdsdruk op.

Op de denktankmiddag heeft ons groepje niet over de waarde of wetenschappelijke fundering van het Nieuwe Leren gepraat maar zich vooral gebogen over wat de invoering van 'Nieuw Leren' betekent voor de dagelijkse praktijk van de docent. De beschrijving hiervoor is gebaseerd op recente, eigen ervaringen van onszelf en van collega-docenten in het Voortgezet Onderwijs.

Een vernieuwend concept, al dan niet aangereikt door een ingehuurde instantie, kan veel inspiratie veroorzaken. En die inspiratie kan zorgen dat je als docent veel energie in een vernieuwing wilt en kunt stoppen. Maar wat volgens ons heel belangrijk is dat docenten zelf voor die vernieuwing kiezen. Niet alleen de schoolleiding moet daarvoor kiezen, maar ook docenten moeten het nut inzien van een vernieuwing. Nu zijn er schoolleidingen die zeer snel een nieuw concept willen invoeren. Maar hier is tijd en een draagvlak voor nodig. De schoolleiding moet in dat proces ook zelf leren en voorleven wat er van docenten gevraagd wordt.

Verder is facilitering heel belangrijk. Als docenten tijd, geld en ruimte krijgen om te kijken naar hun eigen onderwijs (samen met anderen) en vervolgens dat onderwijs verder ontwikkelen, zullen volgens ons veel docenten dat willen en kunnen. Bij facilitering hoort ook het aanreiken van inhoud of praktijktheorie. Een nieuw onderwijsconcept kan een richting geven.

Maar wij geloven er niet in dat je alles overboord zou moeten gooien. Er gebeuren nu in klaslokalen veel nuttige en zinvolle dingen. Goede docenten doen naast kennisverwerving al aan het trainen van vaardigheden en zelfstandigheid. En al wil je zaken veranderen, gooi niet de goede dingen overboord.

Als jij als docent veel vakkennis hebt en geweldig kunt vertellen word je er heel ongelukkig van als dat niet meer mag. En dat gebeurt: we kennen voorbeelden van scholen waar je negatief beoordeeld wordt als je te lang vertelt in een les, ongeacht of het goed en effectief was.

Bij een vernieuwing is het belangrijk aan te sluiten bij de kwaliteiten van docenten. Dat een docent meer zou moeten kunnen dan goed vertellen en veel weten, is een legitieme eis. Leerlingen hebben verschillende leerstijlen en behoeftes. De maatschappij vraagt nu andere dingen van mensen en het onderwijs. Docenten zouden meerdere methodes, vaardigheden en werkvormen in hun pakket moeten hebben. Maar zij hebben ook recht op de ruimte om te leren net als hun leerlingen.

Als jouw identiteit en je werkvreugde bepaald worden door het uitdragen van je vakkennis en de lol leerlingen dingen te vertellen en uit te leggen, dan is het heel bedreigend en onveilig als je ineens andere dingen moet gaan doen en daar op beoordeeld wordt. Zeker als dat onder tijdsdruk zou moeten. Kortom docenten zouden de kans moeten krijgen hun sterke kanten in te zetten en te versterken.

Het positieve van de opkomst van het Nieuwe Leren en de discussie erover is dat het een aanleiding is om kritisch naar het onderwijs te kijken. De verschuiving van instrueren naar coaching is iets wat al langer speelt en kan nu een extra impuls krijgen. Wij hopen dat het Nieuwe Leren een kans voor docenten zal blijken te zijn en geen bedreiging.

Zie voor inspiratiebronnen en aanvullende argumenten de column van Kees Beekmans over het Nieuwe Leren op zijn school van 9 maart in de Volkskrant, en de bijdragen van Ko Melief en Jacques Haenen en Hans Wessels in deze bundel.

[...] de wereld is [...] buitengewoon ingewikkeld. De kennis van mensen is de afgelopen millennia monsterachtig gegroeid, al zijn er nog heel veel dingen die we niet weten. Vooral de laatste twintig jaar is een groot deel van die kennis ook beschikbaar gekomen voor steeds grotere groepen mensen.

Voeg daarbij dat veel kennis ook voortdurend verandert, en je weet je geconfronteerd met een chaotisch, instabiel universum. De conclusie die de Nieuwe Leraar daaruit getrokken heeft, is dat de wereld onkenbaar is, zodat het flauw zou zijn de Nieuwe Leerling daarmee in contact te brengen.

Als niet alle feiten gekend kunnen worden, dan maar helemaal geen feiten. Het enige wat de Nieuwe Leerling moet leren is een tamelijk willekeurige verzameling procedures, vaardigheden geheten, die weliswaar geen kennis opleveren, maar hem, als een hond van Pavlov, het gevoel geven dat hij goed bezig is. Dat is de tweede pijler van het Nieuwe Leren: het stimuleren van onwetendheid.

P. Gerbrandy. Met het nieuwe leren naar het stenen tijdperk. De Groene Amsterdammer, 6 mei 2005

Het nieuwe leren: de docent en het vak

Column René van de Kraats met gebruikmaking van verslag van Ivonne Gierman

Als je dertig jaar actief geweest bent in het onderwijs, denken mensen dat je opgebrand, verbitterd en cynisch moet zijn. Ze kijken je ongelovig of zelfs wantrouwend aan, sommigen wekken zelfs de indruk dat je niet goed snik bent, als je zegt dat je al die jaren met ontzettend veel plezier les hebt gegeven. Kennelijk hebben de meeste mensen nogal sombere herinneringen aan de lessen op school. Nu is dat ook niet verwonderlijk, want het is in het onderwijs in Nederland nog altijd de overheid en de docent voor de klas die voor het grootste deel bepalen wat er geleerd wordt.

Vooraf met de invoering van de basisvorming en de tweede fase is de greep van de overheid op wat er in de school geleerd wordt, erg groot geworden. Neem mijn vak Nederlands: toen ik begon, waren de eindtermen heel simpel. De leerlingen moesten in het Nederlands kunnen lezen, schrijven, spreken en luisteren en ze moesten kennis van en inzicht in de Nederlandse literatuur hebben. Nu staan er wel dertig eindtermen, verdeeld over zogenoemde domeinen. Het is geen wonder dat docenten daardoor zijn gaan leunen op de methoden. Daarin hebben collega's die ervoor vrijgesteld zijn, geprobeerd al die eindtermen te verwerken. Daardoor zijn de lessen steeds meer eenheidsworst en steeds minder maatwerk geworden. En dat was toch niet de bedoeling van het studiehuis.

Let wel, ik ben er zelf mede schuldig aan dat er zoveel eindtermen zijn gekomen. De hoop was dat er daardoor eindelijk eens wat beweging in het onderwijs zou komen, dat er vernieuwingen zouden optreden waar verstarring opgeld deed. En ik ben nog steeds voorstander van de gedachte achter het studiehuis. Maar de grote verandering heeft daarmee nog steeds geen ingang gehad. Tijdens lesbezoeken merk ik dat er nog steeds heel veel traditioneel frontaal-klassikaal onderwijs aan de hand van de methoden wordt gegeven.

Het verbaast me dan ook niet dat er juist vanuit de groep van ouders die het beter weten sinds de jaren zestig, van onderop dus, een beweging op gang is gekomen die de nog steeds radicale gedachte centraal stelt dat het leren plaats moet vinden op basis van de eigen leerbehoefte en vragen van de individuele leerlingen, uiteraard in samenspel met hun medeleerlingen en leerkrachten. Dat is iets waar ik in die dertig jaar maar mondjesmaat aan toegekomen ben.

Natuurlijk heb ik in de loop van mijn onderwijs carrière steeds geprobeerd ervoor te zorgen dat mijn leerlingen zo veel mogelijk in de melk te brokkelen hadden, kind van de jaren zestig als ik was, maar uiteindelijk was ik wel degene die de leeromgeving bepaalde. Ik heb aan groepswork gedaan, thematische projecten opgezet, ben regelmatig vakoverstijgend te werk gegaan, ben in de laatste fase van mijn loopbaan op school geconfronteerd geweest met basisvorming en tweede fase en heb vol overtuiging de principes van activerende didactiek en teamleren toegepast. Maar dat waren wel de oases in de woestijn, zoals Hildelien Verkuyl het in haar stuk over het nieuwe leren plastisch aanduidt. Alles wat ik bijbracht, lag van tevoren vast en voor alle leerlingen golden dezelfde leerdoelen waar ik naar streefde en die ik keurig toetste.

De radicale gedachte dat het leren plaatsvindt op basis van de eigen leerbehoefte van de individuele leerling: daar kwam ik in de context waarin ik les gaf – een tamelijk vrijgevochten gymnasium – uiteindelijk niet aan toe. De gedachte was me niet vreemd. Ik had in jaren zestig genoten van Illich en zijn Deschooling Society, van Neill en zijn Summerhill, maar in de praktijk van mijn schoolloopbaan heb ik die ideeën vooral buiten de les moeten toepassen, als ik samen met leerlingen uit alle leerjaren toneel, cabaret, musicals in elkaar zette. Dat was mijn ervaring met nieuw leren. Daar kwamen de leerlingen aan hun persoonlijke behoeften toe, kwamen ze met echte vragen, leerden ze van elkaar, van elkaars verschillen in leeftijd, talent, karakter, kennis en vaardigheden, visie en belangstelling. Dat deed ik samen met collega's, van wie ik net zo verschilde als de leerlingen onderling en van wie ik net zo veel leerde, collega's klassieke talen of natuurkunde die ook nog in zoiets als muziek en toneel geïnteresseerd waren. Van hen en van leerlingen die zichzelf al spelend ontdekten, heb ik het meeste geleerd, werd me duidelijk wat echte leerbehoeften zijn. Met mijn vak zat ik vast aan eindtermen en methoden. Gekluisterd in de goede bedoelingen van de overheid. Behoudende collega's die terugwilden naar vroeger, spraken schamper van staatsdidactiek. Iets van hun kritiek kon ik wel navoelen. Maar ik wilde vooruit. En ik probeerde de ruimte terug te veroveren.

Tijdens de bijeenkomst op 22 maart 2005 op het IVLOS over het nieuwe leren heb ik het met mijn collega's op dit instituut vooral daarover gehad, over hoe je als docent ruimte terug kan veroveren om meer in te spelen op de leerbehoeften van de leerlingen. Vraaggestuurd onderwijs heet dat en dat was ook het onderwerp van mijn discussiegroep.

En ik moet achteraf zeggen dat ik de hele tijd het gevoel had dat het niet ging over het 'nieuwe leren' zoals ik dat met toneel en cabaret had meegemaakt, het nieuwe leren waarover de laatste maanden zo heftig wordt gediscussieerd en waarvan ik op Unic al iets geproefd had.

De discussie ging vooral over de vraag of er basiskennis is, kernconcepten van een vak die alle leerlingen gehad moet hebben, willen ze verder komen in dat vak. Daarover had ik kort daarvoor ook al gesproken met bestuurders van vakverenigingen in het voortgezet onderwijs, tijdens een studiedag over 'Het nieuwe leren en de vakken'. Die vakverenigingen hebben een Platform waar ze zich de laatste tijd druk maken over de vraag of de vakken niet dreigen te verdwijnen, nu er door o.a. de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming scenario's worden voorgesteld waarin de vakken opgaan in een thematische aanpak in de eerste leerjaren van het secundair onderwijs. Scholen richten ook steeds meer kernteams op die de leerstof vakoverstijgend aanbieden. Docenten, vakdocenten voelen zich door deze ontwikkelingen bedreigd in wat ze als een belangrijk kenmerk van zichzelf zien: vakkennis. Voor docenten die zich tot op heden als expert in hun vak beschouwden, zich desondanks verscholen achter vaststaande leerstof en methode, brengt zoiets als het nieuwe leren veel onzekerheid met zich mee.

Toch zal het voor de meest verstokte lesboer duidelijk zijn dat het zo niet langer kan. Het is ook zo niet langer nodig. Zelfs als je vindt dat overheid en school dienen te bepalen wat maatschappelijk noodzakelijk is dat er geleerd wordt, kun je nog ruimte vrij maken voor andere stof en een andere aanpak. De vraag is dan: hoe groot is de hoeveelheid basiskennis per traditioneel vak die door iedereen beheerst moet worden. Albert Pilot beweerde in onze discussiegroep dat het per vak om hooguit 30% van de huidige schoolstof gaat, bij sommige vakken misschien zelfs 20% of 10%. Dat moet aanbodgestuurd gebracht worden. Wat de leerlingen daarnaast leren maakt volgens hem niet zoveel uit. In het huidige onderwijs is een groot percentage van de verplichte stof overbodig. We zouden als onderwijzers met elkaar goede afspraken moeten maken over wat we als kern zien, hoe diep en hoe breed de stof behandeld moet worden. We zouden ons beter moeten afvragen wat essentieel is voor ons vakgebied en voor leerlingen in deze tijd. Volgens Albert zou het mogelijk moeten zijn deze kern ook projectgewijs aan te bieden, in vakoverstijgende projecten.

Als je de kern van alle vakken terugbrengt tot 30%, houd je veel meer tijd over om vraaggestuurd te werken. Bedacht moet worden dat het gedeelte dat vraaggestuurd wordt ingericht, nooit volledig vraaggericht kan zijn. Dat is in de praktijk niet uitvoerbaar.

Vraaggestuurd onderwijs betekent dat er inhoudelijk beperkte keuzemogelijkheden zijn, maar veel vrije keuze in uitwerking, presentatie etc. Bij de bèta's is het probleem hierbij vooral de kwaliteit, de waarborging van het gegeven onderwijs. Gerard Westhoff maakte in onze groep duidelijk dat zoiets voor talen een minder groot probleem is, de weg ernaartoe wel. Daarbij kan tegenwoordig geprofiteerd worden van de ontwikkeling van het Europees referentiekader en het taalportfolio.

Om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen worden de keuzemogelijkheden dus beperkt, doordat dit onderwijs gegeven moet worden in door de docent bepaalde kaders.

En daar begon voor mij de schoen te wringen in onze discussie. Uiteindelijk wordt ook bij 'vraaggestuurd onderwijs' niet uitgegaan van de werkelijke leerbehoeften van de lerenden, maar van wat de overheid en de vakdeskundigen essentieel vinden voor elke leerling. En vakdeskundigen denken vanuit hun vakdiscipline, niet vanuit vragen die een leerling zich stelt.

In onze discussie werd daarna gelukkig wel de vraag aan de orde gesteld of we nog wel per vakgebied moeten werken. Kunnen we de grenzen niet beter verwijderen? Er wordt door sommigen tegen een al te rigoureuze vakoverstijgende aanpak geprotesteerd vanwege de vervolgopleiding. Volgens Albert Pilot is dat niet het probleem. Daar wordt in de media moeilijk over gedaan, maar de schoolse kennis van scheikunde heb je echt niet nodig om scheikunde te kunnen studeren. Op dit punt ging onze discussie dus veel meer in de richting van het nieuwe leren. Niet de universitaire disciplines – gevormd op basis van een 19^e-eeuwse analytische kijk op de werkelijkheid -, de traditionele vakken, maar veeleer de vragen zoals leerlingen die zich buiten school in de dagelijkse werkelijkheid stellen (cf. het 'realistische leren' van het APS), zouden uitgangspunt moeten zijn.

Onze discussie begon toen pas echt interessant te worden. Op dat moment begon iedereen zich ermee te bemoeien. Toen kwamen er opmerkingen als "Waar gaat het nou eigenlijk om in het onderwijs?" Toen werd er uit verschillende hoeken geschermd met verschillende theorieën en ideeën. Volgens sommigen moet het onderwijs leerlingen leren grip te krijgen op de wereld om ons heen.

Dat zei de voorloper van de Middenschool ook al, zei Gerard Westhoff. Anderen beweerden dat je op school moet leren wat je op straat niet leert. Weer anderen beweerden dat je zou moeten uitgaan van de ervaringen van de leerlingen. De school zou de toegevoegde waarde zijn met een beperkt kerncurriculum en voor de rest moeten aansluiten bij de ervaringen van de leerlingen, door vraaggestuurd onderwijs te bieden.

Iemand maakte duidelijk dat vroeger de koppeling op school met het leven buiten de school nooit gemaakt werd. Daardoor bloedden interesses dood zodra er lessen op school over gegeven werden. Een bekend voorbeeld is de leerling die ophoudt met lezen zodra hij literatuuronderwijs krijgt ...

De docent en het vak staan op de tocht. We zullen in de lerarenopleiding daar terdege rekening mee moeten gaan houden. We zullen docenten opleiden die in de meest uiteenlopende onderwijssituaties terecht komen. We zullen rekening moeten houden met alle scenario's die in de scholen ontwikkeld gaan worden, ook met dat van het nieuwe leren.

Vakinhouden veranderen, dat niet alleen, ook de manier waarop leerlingen met vakkennis te maken krijgen, verandert. Docenten zullen moeten leren samenwerken in vakoverstijgende projecten, zullen moeten leren ontwerpen, zullen moeten leren begeleiden bij het zelfstandig zoeken van de leerlingen. Toen in onze discussiegroep gezegd werd dat daarmee wel eens de ouderwetse vakman zou kunnen verdwijnen, ten gunste van goedkope nitwits (de nieuwe ontwikkeling zou daarmee een verkapte bezuinigingsmaatregel zijn), protesteerden mensen als Albert Pilot en Gerard Westhoff meteen: juist nu heb je goede vakmensen nodig. Vakmensen die weten hoe kennisverwerving verloopt, die weet hebben van kennisinhouden, die over procedurele kennis beschikken, die in staat zijn op inhoud te coachen en over zo'n ruime kennis beschikken dat ze weten wanneer ze verantwoordelijkheden kunnen afstaan, de leerlingen zelf hun gang kunnen laten gaan.

En toen voelde ik me even terug bij mijn eigen toneelervaringen op school. We waren als regisseurs vakmensen, wisten hoe we de leerlingen moesten coachen, leerlingen die zelf de behoefte voelden om zich als 'acteur' te ontwikkelen. Vaak namen ze bij oefeningen en repetities zelf het heft in handen. Maar uiteindelijk was er het meesterlijke gevoel samen iets geleerd en gepresteerd te hebben. Was onderwijs maar altijd een drama.

Vrij zijn de kinderen op Iederwijs-scholen niet, anders zouden er geen bevoegde leraren nodig zijn. Tot nu toe gaat hem om 400 leerlingen, verdeeld over negentien scholen. Veel Iederwijs-scholen zijn dus kleiner dan de gemiddelde Nederlandse klas. Het is bijna thuisonderwijs. Dat betekent dat de leerlingen op de Iederwijsscholen buitengewone professionele aandacht krijgen, en dat zal veel ouders aantrekken. Er is geen sprake van kinderen die zichzelf les geven. De leerkrachten die elke beweging van hun kroost observeren en begeleiden, lijken eerder op de ouderwetse gouvernantes van de elite, maar dan de vrijgevochten Mary-Poppins-variant. Bovendien hebben kinderen in particuliere scholen in de regel meer culturele bagage dan de gemiddelde leerlingen. En dan is er nog het zogenoemde Hawthorne-effect, dat iedere deelnemer aan een experiment zijn beste beentje voorzet. Al deze factoren dragen ertoe bij dat Iederwijs niet al bij voorbaat als mislukt kan worden beschouwd.

NRC, redactioneel, 22 maart 2005

Het Nieuwe Leren: leerpsychologie en didactiek

Verslag denktank Hans Wessels en Heleen Wientjes

Het moge duidelijk zijn dat 'Het Nieuwe Leren' een containerterm is, die heel veel verschillende vernieuwende onderwijsvormen omvat. In grondiger discussies dan deze eerste verkennende zal dan ook belangrijk zijn nauwkeurig te omschrijven wat ieder van de gesprekspartners precies verstaat onder bijvoorbeeld het begrip 'leren'. In de publicaties tot nu toe (van ingezonden brief tot oratie) wordt die term verschillend gebruikt.

Als we achteraf de discussie binnen de groep 'leerpsychologie en didactiek' analyseren, dan blijkt dat er eigenlijk voortdurend rondom drie **kernconcepten** gecirkeld wordt, namelijk **verantwoordelijkheid, motivatie en structuur**.

Ook speelt het onderscheid tussen **wetenschappelijke** kennis en **praktijk**kennis en de vraag of het leren langs de ene of langs de andere weg 'het beste' verloopt. Wordt het leerproces gestuurd vanuit de structuur van de wetenschappelijke discipline of vanuit de leefomgeving (mensen, dingen en natuur)? En sluiten deze twee benaderingen elkaar uit?

Vanouds bekende IVLOS-termen met betrekking tot motivatie, leerrendement en dus didactisch arrangement duiken hierbij op: '*normaal functioneel*' (Steven ten Brinke), '*concerngestuurd*' (Fred Korthagen).

Wellicht is het nieuwe aan het nieuwe leren dat bij alle vormen ervan de intrinsieke motivatie centraal gesteld wordt. Dit lijkt gezien te worden als de accu van de motor van het leren. De overtuiging is dan dat leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn leeractiviteiten ontplooiën zonder (van zachte tot harde) dwang van buiten. Kijk maar hoe snel je Frans of Spaans leert spreken (en ook schrijven) als je in de vakantie verliefd werd en daar thuis nog een tijdje mee door ging. Of hoe snel je alle voor jou zinnige functies van je mobieltje of internet leerde gebruiken. Vanuit de intrinsieke motivatie neem je als vanzelf verantwoordelijkheid voor je leren. De onderlinge samenhang (structuur) van het kennisbestand dat je opbouwt komt vanuit de door jou beleefde urgentie: wat is hier en nu voor mij belangrijk. Je bent je soms wel bewust van lacunes: je weet dat je veel nog niet weet van de mogelijkheden van de nieuwe computer. Maar de vraag naar een betrouwbare representatie van de wetenschappelijke opbouw van het kennisbestand is in jouw context niet belangrijk.

Die vraag wordt wél belangrijk daar waar het reguliere kennisaanbod op school afgestemd is op het wetenschappelijk model, en daar waar ook de eindtermen dat model weerspiegelen. Extra dringend wordt de vraag naar een representatief en betrouwbaar kennisbestand waar het gaat om opleidingen met civiel effect: arts, accountant, loodgieter. Je moet toch op ze kunnen vertrouwen.

Het centraal stellen van intrinsieke motivatie heeft niet alleen consequenties voor onderwijsarrangementen (bv: probleemgeoriënteerde onderwijs, projectonderwijs), maar ook de schoolorganisatie wordt op de schop genomen. In de meest vergaande vorm in Nederland zijn er geen leerjaargroepen meer, is de groeps grootte anders, zijn er geen klaslokalen, roosters en toetsen. De 'oude' organisatievormen staan vrijheid en verantwoordelijkheid om eigen keuzes te maken in de weg.

Behalve wat hierboven al aan dilemma's weergegeven is, werd in de discussie nog een aantal vragen en dilemma's geformuleerd:

1. Als je als leerling al weet wát je wilt leren, weet je dan ook hōe je dat het beste kunt aanpakken? Heb je daarvoor toch niet een expert (docent) nodig?
2. Hoe verhoudt intrinsieke motivatie zich tot de kritische leeftijd om bepaalde dingen te leren?
3. Kan elke leerling die vrijheid en verantwoordelijkheid (die in dienst staan van de motivatie) aan? Kan elke leerling verantwoordelijkheid leren? En moet een leraar afhankelijk daarvan meer of minder concernsturend optreden?
4. Kan het zijn dat externe motivatie leidt tot oppervlakteverwerking van de stof, en intrinsieke motivatie tot meer diepteverwerking?
5. Zijn er onderzoeksgegevens waaruit blijkt dat het nieuwe leren meer of minder effectief is dan andere vormen van leren?
6. Ligt het fundament van het nieuwe leren niet vooral in een opvatting over menszijn en welbevinden (geluk) en niet in een opvatting over leren, oftewel: zijn pedagogische noties funderend, en niet leerpsychologische?

Wat leert ons de wetenschap?

Ebbens, Van Ettekoven en van Rooijen

Deze schrijvers zijn bekend en geacht door hun opvattingen, die van veel betekenis zijn voor de Tweede Fase didactiek – het studiehuis. In de lerarenopleiding werken we met hun boek. Zij onderscheiden zes factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen:

1. succes ervaren
2. weten dat je op je werk aangesproken wordt
3. weten hoever je al bent
4. betekenis kunnen geven
5. je veilig en je gerespecteerd voelen
6. positief benaderd worden

Opvallend is dat hier pas als vierde en nevenschikkend genoemd wordt wat binnen het nieuwe leren in rang en plaats helemaal bovenaan staat.

Luc Stevens

In een college in het kader van de Ivlos-Masterclas (16.3.2005) betoogt emeritus hoogleraar orthopedagogiek Luc Stevens dat de wetenschappelijke definitie van kennis (hij noemt dat 'het Olympische model') goed functioneerde in de industriële samenleving, maar tegenwoordig mogelijk zelfs disfunctioneel is. Tegenover dit model zet hij het 'ecologisch model'. Kenmerken daarvan noemt hij:

1. kennis is contextgebonden, dus: lokaal, probleemgeoriënteerd, geldig voor de gebruiker
2. kennis is mission-oriented: wat is de zin van de kennis, de zin van het handelen
3. bij de vraag naar zin is betrokkenheid en welbevinden betrokken – dat is belangrijker dan de precieze kennis die je hebt
4. omdat kennis lokaal is, is ze waardengebonden
5. in kennisverwerving staat handelen centraal, en daarbij gaat het om
 - a. de hele mens
 - b. in de hele omgeving

Het wetenschappelijk kennismodel voldoet niet meer in de samenleving die de afgelopen decennia krachtig veranderd is – de ordening van de industriële era werkt niet meer. Een steeds complexere samenleving vraagt een kennis(verwervings)model waarin die complexiteit begrepen en benaderd kan worden. Dat model is voor Stevens het ecologische, waarin het handelen centraal staat en waarin dat handelen intrinsiek gemotiveerd is.

Woolfolk

Anita Woolfolk is de auteur van het handboek dat we in de lerarenopleiding gebruiken. Zij besteedt in twee hoofdstukken uitgebreid aandacht aan het motivatievraagstuk .

In hoofdstuk 11 wordt het *begrip* motivatie behandeld, inclusief de verschillende wetenschappelijke benadering hiervan door behaviorisme, humanisten als Maslow, cognitieve leerpsychologie (vooral Weiner en Graham) en socioculturele theorie (Lave en Wenger). Daarnaast wordt stil gestaan bij de effecten van succes en falen van de leerling, onderwijsdoelstellingen wat betreft motivatie en de rol van interesses en emoties bij het motiveren. Aan het einde van hoofdstuk laat ze zien hoe zelfbeeld, zelfvertrouwen en verwachtingen samenhangen met motivatie en komt ze tot drie typen van studenten of leerlingen: 'mastery-oriented', 'failure-avoiding' en 'failure-accepting'.

Afgezien van deze inhoudelijk redelijk diepgaande analyse van het vraagstuk van motivatie is de kracht van dit hoofdstuk dat het tientallen verschillende onderzoeksresultaten tot 2000 vermeldt, en dat het begrip motivatie zeer breed en 'openminded' wordt behandeld. De lezer kan altijd iets van zijn gading vinden, of je nu aanhanger of juist tegenstander van leerwijzen bent.

Die openheid is in het twee hoofdstuk over motivatie (hoofdstuk 12 Motivation, Teaching and Learning) minder groot. Hier redeneert ze vanuit de klassieke klassensituatie, waar top down vastgestelde leerdoelen, taakoriëntatie en de evaluatie van doelen centraal staan. Overigens onderscheidt ze wel competitieve doelen van coöperatieve en individualistische doelen en benadrukt ze het belang ervan dat de leraar verschillende strategieën inzet om de motivatie te bevorderen.

Referenties

Ebbens, S, Ettekoven, S & Van Rooijen, J. (1996) *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Needham Heights MA: Allyn and Bacon

Het Nieuwe Leren en de pedagogiek

Verslag denktank Hildelien Verkuyl en Perry den Brok

Breed pedagogisch perspectief (Hildelien Verkuyl)

Het breed pedagogisch perspectief formuleerde Hildelien Verkuyl eerder als volgt¹: 'Als je met een pedagogische bril - ofwel: vanuit pedagogisch perspectief - naar een individuele leerling of meerdere leerlingen kijkt, bekommer je je idealiter om het welzijn en de psychosociale ontwikkeling van de leerling, om diens zelfbeeld, zelfgevoel en zelfwaardering, gevoel van identiteit en beeld en inzicht in de wereld. Je vraagt je ook af op welke wijze je bepaalde waarden en normen kunt overdragen, verhelderen, voorleven, stimuleren dan wel ter discussie stellen. Bovendien ga je na hoe je leerlingen kunt leren zelf te kiezen en de verantwoordelijkheid voor die keuzen en - op den duur - voor het eigen leren en leven te nemen. Je stelt je open voor deze persoonlijkheid en individualiteit: dit unieke kind met zijn of haar unieke mogelijkheden en levensweg'.

Onderwijs, van doel naar (pedagogisch) middel

Vanuit een breed pedagogisch perspectief bezien, is onderwijs in mijn beleving geen doel op zich, maar middel in dienst van de identiteitsontwikkeling van kinderen, jongeren en ook volwassenen. Je leert dan bijvoorbeeld niet geschiedenis om toch vooral jaartallen, feiten en verbanden uit het hoofd te leren met name ten behoeve van het behalen van zoveel mogelijk schoolsucces in de vorm van cijfers en diploma's. Nee, je leert geschiedenis omdat het je interesseert om historische gebeurtenissen te kunnen begrijpen en ook in verband te kunnen brengen met de wereld waarin jij nu leeft. Dan krijgt de geschiedenis betekenis voor je eigen leven en jouw begrip van en relatie tot de wereld waarin je leeft. Als dan het boek of de film van Anna Frank centraal staat in lessen, dan staan de ervaringen van Joden en andere vervolgd, de overlevenden en de doden, niet buiten jezelf, maar je vraagt je – in interactie met klasgenoten - af hoe jij je in een dergelijke situatie zou voelen en hoe jij zou (willen en kunnen) handelen. Dan kan er een parallel getrokken worden tussen het leven van Joden en niet Joden in W.O. 2, het al dan niet hulp bieden, het onderduiken, gevoelens van angst en bedreiging en de overlevingsstrategieën in de absurde wereld van het concentratiekamp enerzijds en de wereld van vandaag met haar eigen zondebokken, bedreigingen, angstfactoren, machttegenstellingen en overlevingsstrategieën anderzijds. Over de ontwikkeling van moreel besef gesproken.

Als je nadenkt over het effect van pedagogische sturing, dan heeft dat natuurlijk alles te maken met de *criteria* die je hanteert om het onderwijs en je eigen pedagogisch handelen en de al dan niet gewenste effecten daarvan te waarderen. Het is belangrijk je criteria, als individu, als schoolteam en als opleidingsinstituut helder te hebben.

Wie de stap zet naar het Nieuwe Leren, hanteert ongetwijfeld andere criteria dan mensen die het 'oude' leren een warm hart toedragen. Terwijl ik onder het 'oude' leren versta het schoolse leren dat doel op zich dreigt te worden en door zoveel leerlingen als weinig betekenisvol ervaren wordt, zullen anderen juist de voordelen, de rijkdom en de meerwaarde van dit onderwijssysteem noemen en roemen. Het criterium voor 'succes' is wat mij betreft niet het percentage geslaagde leerlingen op een zo hoog mogelijk onderwijsniveau, ook al zijn ze niet intrinsiek gemotiveerd voor het aanbod. Centraal staat het antwoord op de vraag: in hoeverre dient het onderwijs - door haar uitgangspunten, aanbod en (sociale) leeromgeving - de identiteitsontwikkeling van het kind in de breedste zin van het woord. De 'breedste zin van het woord' betekent uiteraard ook dat de (a.s.) volwassene zijn of haar plek in deze maatschappij vindt en in alle opzichten, ook in economische zin, zelfstandig kan zijn.

Onderwijs in dienst van de opvoeding

Het 'nieuwe' in Het Nieuwe Leren is wat mij betreft dus de verschuiving van onderwijs als doel, naar onderwijs als (pedagogisch) middel. Onderwijs wordt zo pedagogischer: de interactie en de communicatie, de (sociale) leeromgeving, het onderwijsaanbod en de didactische aanpakken worden gekozen en gewaardeerd op basis van pedagogische criteria. Er worden voorwaarden gecreëerd waaronder jongeren in de meest ruime zin ondersteund worden bij het proces van volwassen worden en het op eigen benen leren staan.

¹ H. Verkuyl. (2000). *Lesgeven in pedagogisch perspectief*. Soest: Nelissen.

Kenmerken van Het Nieuwe Leren zijn dan:

- Leren vindt plaats op basis van eigen leerbehoeften en vragen van de lerende. De begeleiding is derhalve 'op maat'. Aan de hand van voortgangsgesprekken ondersteunt de begeleider het ontwikkelingsproces dat ieder kind en iedere jongere gaat.
- Individuele begeleiding en leren 'op maat' vooronderstelt uiteraard samen leven, werken en dus leren. Aangezien veel leren plaats vindt 'in interactie' (zie teksten van Ton Jörg) is zorg voor de sociale context waarin jong en oud samen leren een eerste vereiste.
- Leren vindt dan ook plaats in een sociale context waarin leeftijdsverschillen, verschillen in talenten, tempo, karakter, kennis en vaardigheden, verschillen in belangstelling en verschillen in visies, optimaal benut worden. Van vroeg tot laat heeft iedereen de gelegenheid anderen te ontmoeten om in dialoog te gaan, elkaar te inspireren, te stimuleren en te ondersteunen.
- In de eerste plaats is van belang dat een kind of jongere tot zelfbewustzijn komt en helder krijgt wat hij of zij op een bepaald moment wil leren, wil onderzoeken, wil ontwerpen. Dit vooronderstelt het verwerven van inzicht in de eigen beginsituatie: kwaliteiten en mogelijkheden alsmede hiaten in benodigde kennis, inzichten en vaardigheden.
- Begeleiders zorgen er door middel van structuur - in de vorm van allerlei activiteiten en werkvormen - voor dat iedereen geïnspireerd wordt om te ontdekken wat hem of haar interesseert, waar hij of zij warm voor loopt en welke leerwensen daar uit voort kunnen vloeien. De gekozen structuur is vergelijkbaar met de open vraag i.t.t. de gesloten vraag: zij stimuleert het eigen denken, voelen en handelen van de betrokkene. Zij opent mogelijkheden, verbreedt de horizon en de actie radius en maakt het mogelijk dat de leerling ideeën en leerervaringen opdoet die zonder deze leeromgeving, activiteiten en begeleiding niet zo makkelijk naar boven gekomen waren en gerealiseerd zouden worden.
- Het ontdekken wat je wilt kan in het gebouw zelf plaats vinden, maar kan ook verhelderd worden doordat er bezoeken worden georganiseerd aan inspirerende personen, natuurgebieden, werkplaatsen, instellingen, musea, concerten, toneel en andere verzamelpunten van cultuur. Er kunnen bovendien oriënterende stages georganiseerd worden.
- Indien een of meer leerlingen zelf een leerdoel (bepaalde kennis verzamelen, inzicht ergens in verwerven, iets ontwerpen, een vaardigheid onder de knie krijgen, een moeilijke drempel over gaan en/of een probleem oplossen) heeft geformuleerd, ondersteunt een begeleider het proces in de vorm van: voortgangsgesprekken en het stimuleren van reflectie, plannen, over drempels helpen, een benodigde vaardigheid aanleren, een kennishiaat opsporen en helpen verhelpen, suggesties geven, bemoedigen, waarderen, confronteren, verhelderen, het netwerk mobiliseren en eventueel uitbreiden etc. Niet om het werk en de verantwoordelijkheid ervoor van het kind of de jongere over te nemen, maar om het proces van leren leren, leren kiezen en leren leven en verantwoordelijkheid te nemen te begeleiden.
- Leerlingen ontwikkelen gedurende de jaren aan de hand van een format een portfolio, waarin zij zowel het proces als de resultaten daarvan beschrijven, illustreren en evalueren.
- Zelfevaluatie, het zelf ontwikkelen van criteria om het eigen proces en de resultaten daarvan te waarderen, wordt gelegd naast de feedback van ervaren begeleiders en deskundigen op het leerterrein.
- Het realiseren van voorwaarden waaronder leerlingen zelfbewustzijn, zelfwaardering en zelfvertrouwen kunnen verwerven is in verband met de begeleiding richting volwassenheid (zelfsturing) een belangrijk doel bij Het Nieuwe Leren.
- Leerlingen die toe zijn aan beroepskeuze en beroepsvoorbereiding worden in de vorm van biografisch onderzoek, loopbaanoriënterende gesprekken en oriënterende stages begeleid bij hun keuzen.
- Wil een jongere zich voorbereiden op een of ander examen of een beroepsopleiding waaraan toelatingseisen worden gesteld, dan wordt eerst nagegaan wat de eisen precies zijn om dan te kijken hoever de jongere zich op de diverse onderdelen al ontwikkeld heeft (assessment). Vervolgens wordt onderzocht op welke wijze deze jongere zich het best bij hem/haar passend kan voorbereiden op het betreffende (toelatings)examen.

Deelperspectief: normen en waarden (Perry den Brok)

Het pedagogische perspectief op leren en onderwijzen is een breed perspectief. Een *onderdeel* van dit perspectief wordt gevormd door de waarden en normen die een docent naar de leerlingen communiceert en de interpersoonlijke relatie die er tussen hen beiden bestaat. In het huidige onderwijs wordt er daarbij vanuit gegaan dat een docent een groot deel van zijn onderwijs in een klassikale setting uitvoert en dat de waarden en normen die bestaan grotendeels op deze setting zijn gebaseerd. Het IVLOS heeft daarnaar ook veel onderzoek gedaan, en de opleiding is voor een deel op de uitkomsten van dit onderzoek gebaseerd. Onderzoek naar het interpersoonlijk gedrag van docenten laat zien dat pedagogische sturing door de docent (interpersoonlijke invloed) juist in combinatie met een harmonieuze relatie (interpersoonlijke nabijheid) goed uitpakt, zowel wat betreft het management van (leerling)gedrag als wat betreft leeruitkomsten en het aansturen van leren in allerhande werkvormen. Verder laat dat onderzoek zien dat explicietheid op het gebied van waarden en normen en de hiervoor beschreven combinatie van invloed en nabijheid juist tijdens docentcentrale, klassikale momenten getoond moet worden, om leerlingen veilig en goed aan de slag te laten gaan en houden buiten die centrale momenten.

In de situatie van Het Nieuwe Leren is de kans groot dat de klassikale setting met het vaklokaal en de vakdocent wordt losgelaten, al vanaf het begin. Dat stelt andere eisen aan de waarden en normen die gelden, maar betekent ook dat de relatie tussen docent en leerlingen op een andere wijze en wellicht ook tijdens andere momenten tot stand komt. Hoe precies is nog onduidelijk, vooral omdat binnen het 'nieuwe leren' op dit moment een breed scala aan aanpakken en contexten mogelijk is. Dit betekent dat onderzoek op dit gebied nodig is (en daaraan kan IVLOS bijdragen): Op welke wijze wordt binnen het nieuwe leren vorm gegeven aan de relatie docent-leerling? Op welke wijze communiceert een school binnen zo'n setting waarden en normen en hoe komen afspraken daarover tot stand? Welke sturing wordt op pedagogisch gebied gegeven, of juist losgelaten?

Een belangrijke vraag is of Het Nieuwe Leren voor alle leerlingen geschikt zal zijn, en een interessante subvraag is hoe het nieuwe leren in pedagogische zin uit zal pakken binnen een multiculturele context? Onderzoek laat zien dat culturen verschillen in wat zij goed interpersoonlijk docentgedrag vinden: waar in de ene cultuur de docent wordt gezien als een haast vanzelfsprekende gezagsdrager en te respecteren persoon, worden docenten in een andere cultuur geacht respect en gezag te verdienen, en daaraan in overleg met leerlingen te werken. Binnen zo'n context ontstaan snel misverstanden, meningsverschillen en is er kans op escalatie: het is dan ook de vraag hoe een grotere vrijheid in pedagogische zin uitwerkt binnen een multiculturele context, en/of hoe daar in zo'n context naar toe kan worden gewerkt.

Conclusie: beperk het (Nieuwe Leren), zoals wij nu noodgedwongen doen, tot een paar uur per week. Die paar uur, zeg: acht, is het heel goed leerlingen uit de vaak inderdaad geestdodende routine van de klas-leraar-schoorbord te halen, hen het initiatief terug te geven. Zoek het maar uit kinderen, ga maar doen wat je leuk vindt, en leer tegelijkertijd samen te werken. Maar het moet niet alleen maar leuk zijn natuurlijk. Sta er als docent ook op dat dingen worden afgemaakt, dat er prestaties worden geleverd. Al heeft het daar een wat andere betekenis, dat woord prestaties is toch niet voor niks ook het belangrijkste woord binnen het Nieuwe Leren.

Kees Beekmans, column, De Volkskrant 9 maart 2005

BIJLAGEN

**POWER POINT PRESENTATIE
INLEIDING GERARD WESTHOFF**