

De Babylonische onderwijstheorie. Wat is de beste strategie om te onderwijzen?

Jan Elen, Kris Van Den Branden, Karel Van Nieuwenhuyse, Kristof De Witte¹
Educatieve Master KU Leuven
Versie: 13-12-2021

Boven de hoofden van leraren speelt zich een discussie af over 'de beste' manier om te onderwijzen. Op basis van die discussie lijkt het alsof leraren (in opleiding) moeten kiezen tussen zogenaamd 'nieuwe' methodes die leerlinggecentreerd onderwijs aanmoedigen en 'traditionele' methodes die directe instructie promoten. Het huidige, gepolariseerde discours werkt voor veel leraren als een Babylonische spraakverwarring, waarbij de termen hen om het hoofd vliegen en onrecht wordt aangedaan aan de complexe realiteit van onderwijzen. Tegelijkertijd zadelt het huidige discours leraren, studenten in de lerarenopleiding en lerarenopleiders systematisch op met allerlei vragen. Wat wordt er precies verstaan onder 'kennis'? Als er directe instructie wordt aangeraden, voor welke doelen en voor welke inhoud dan precies? Vergroten leraren door hun manier van lesgeven onbewust de ongelijkheid tussen leerlingen? Als directe instructie beter werkt voor technisch lezen, geldt dat dan ook voor begrijpend lezen? Met dit artikel willen we nuance brengen in het discours en ook stilstaan bij de vraag waarom genuanceerde inzichten soms moeilijk hun weg vinden naar de lespraktijk.

De ontwikkeling van leerlingen verloopt stapsgewijs. Vanuit hun inhoudelijke, algemeen-didactische en vakdidactische expertise ondersteunen leraren de competentie-ontwikkeling van leerlingen. Leraren stellen daarbij hoge verwachtingen aan hun leerlingen en passen hun instructiemethode aan het reeds bereikte kennis- en competentieniveau van de leerlingen aan. Onderwijs is echter een complex fenomeen en het is dan ook niet verbazingwekkend dat in het debat over onderwijs niet alles meteen duidelijk is. Tal van elementen lopen door elkaar. In paragraaf 2 proberen we een aantal van die elementen toe te lichten. We vertrekken vanuit vaak geciteerde concepten en leertheorieën om zo de implicaties voor het huidige onderwijskundig discours te achterhalen. In paragraaf 3 staan we stil bij de vraag waarom empirisch ondersteunde en frequent onderzochte inzichten slechts beperkt hun weg vinden naar de klaspraktijk. Paragraaf 4 beschrijft hoe we in de eigen lerarenopleiding omgaan met diverse leer- en onderwijstheorieën. Aan het einde van deze nota volgt een besluit.

2. Vanuit concepten en leertheorieën naar onderwijstheorie

Onderwijzen valt ruwweg te omschrijven als het doelgericht ondersteunen van leren. Elk van de termen in de vorige zin zijn van tel. We bespreken ze achtereenvolgens.

2.1 Wat is leren?

Vanuit heel verschillende perspectieven is getracht om leren te beschrijven. Er wordt dan gepoogd de processen die een rol spelen bij leren in kaart te brengen, alsook de factoren die die processen beïnvloeden. Een **behavioristische leertheorie** schuift associatie als alomtegenwoordig leerproces naar voren en wijst op de impact van feedback onder de vorm van bekrachtiging en straf als krachtige beïnvloedende factor. Een **cognitieve leertheorie** wijst op de cognitieve structuren die een cruciale rol spelen, op de verwerkingsprocessen die eigen zijn aan die structuren, en op de processen die het

¹ We danken Kris Geris en Robin Schaefferbeke voor feedback op een eerdere versie van de tekst.

gehele verwerkingsproces aansturen. Vanuit cognitieve hoek wordt bijvoorbeeld systematisch gewezen op het belang van voorkennis en op beperkingen van het werkgeheugen waarmee bij het aanreiken van nieuwe informatie en taken best rekening wordt gehouden. Een meer **socio-constructivistische leertheorie** beklemtoont dat leren steeds weer een actieve, mentale constructie door de lerende impliceert. Die constructie komt binnen een sociale context tot stand en op basis van de reeds bestaande kennis van de lerende. Meer recent leveren de **neuro-wetenschappen** ook tal van inzichten aan. Ze helpen ons beter te begrijpen wat waarom op een bepaalde fase in de ontwikkeling mogelijk is, en ook waarom sommige leerlingen wel en andere leerlingen geen problemen hebben met bijvoorbeeld rekenen en lezen.

Een paar punten verdienen hierbij aandacht. Ten eerste, de verschillende theorieën spreken elkaar niet noodzakelijk tegen; ze vullen elkaar voor een stuk aan, maar overlappen ook. Het is niet zo dat we ondertussen 'de' theorie gevonden hebben die alle wonderlijke leerfenomenen kan verklaren. Een tweede aandachtspunt is dat leertheorieën beschrijvende theorieën zijn. Ze geven aan hoe leren verloopt, welke factoren een rol spelen, maar ze zeggen niet hoe leren 'dient' te verlopen. En hoewel leertheorieën inspirerend kunnen zijn voor bepaalde onderwijsmaatregelen zijn die daar niet dwingend uit af te leiden. Een derde aandachtspunt is dat de beschreven leertheorieën zich in de eerste plaats op het cognitieve richten. Minder aandacht gaat uit naar socio-culturele, affectieve en motivationele aspecten die ook een directe invloed uitoefenen op dat leren. Of een lerende zich zal engageren om specifieke leeractiviteiten uit te voeren is bijvoorbeeld mede afhankelijk van de mate waarin die zich veilig weet, betekenis kan geven aan het leren of zich erkend weet in haar/zijn autonomie.

2.2 Onderwijs is doelgericht

Leren kan zowel formeel als informeel verlopen. Als we over onderwijs spreken, zijn we veelal in het formele leren geïnteresseerd (al is het aangewezen om ook oog te hebben voor informele leerprocessen, cf. het 'verborgen curriculum'). Formeel leren is leren dat doelgericht is. Die doelen geven het onderwijs richting, wat niet wil zeggen dat het onderwijs daarom eenvoudig is. Vooreerst is het verre van eenvoudig om een akkoord te bereiken over welke soort doelen belangrijk zijn. Het debat over doelen wordt vaak gevoerd via een debat over 'methoden'.

Binnen het Vlaamse onderwijs wordt geregeld verwezen naar de categorisering die het gevolg is van een aanpassing van een eerder door Bloom voorgesteld schema. Hierbinnen wordt een onderscheid gemaakt tussen een inhoudsdimensie en een procesdimensie. Weerom is belangrijk te beseffen dat dit raamwerk een constructie is en dat lang niet iedereen het eens is met de veronderstelde hiërarchie in de procesdimensie. Zo argumenteren sommige auteurs dat in het raamwerk van Bloom doelen in gedragstermen dienen te worden geformuleerd, wat de behavioristische oorsprong van het raamwerk reveleert. Vanuit een cognitieve hoek wordt soms gepleit voor een onderscheid tussen declaratieve en procedurele kennis, met niveau van complexiteit van de onderliggende schema's en procedures als een element van verdere differentiatie. In de bovenstaande schema's staat het cognitieve centraal; het schema van Bloom valt in dit verband als analytisch te omschrijven. Om de samenhang te beklemtonen is het begrip 'competentie' ingevoerd, waarbij competentie verwijst naar een 'geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes dat mensen in staat stelt om in bepaalde situaties gepast gedrag te vertonen'. Spijtig genoeg wordt in tal van discussies 'competentie' te makkelijk met 'vaardigheid' gelijkgesteld, waardoor de complexiteit en rijkdom van het competentiebegrip wordt genegeerd of uitgehold.

Een tweede aspect van de doelgerichtheid van het onderwijs betreft de aard van het doel. Onderwijs streeft vaak doelen na die niet noodzakelijk door de lerende zelf naar voren geschoven zijn. In een vlot leerproces mag men bijvoorbeeld verwachten dat een lerende een doel zal stellen, vervolgens acties zal ondernemen en voortdurend zal nagaan of de acties het beoogde resultaat zullen

behalen. Leren toont zich dan als een zelfgereguleerd proces. In het geval van onderwijs is het niet vanzelfsprekend dat de lerende het extern gestelde onderwijsdoel vat (nl. begrijpt wat precies van haar/hem wordt verwacht) en accepteert (nl. de relevantie ervan ziet en gemotiveerd is om het ook na te streven). Meteen is het een belangrijke opdracht van onderwijsgevers om leerlingen duidelijk te maken (niet slechts in formele term door doelen op te sommen) wat wordt beoogd en hen ook te motiveren om de beoogde doelen na te streven.

2.3 Onderwijzen is ondersteunen

Het betreft hier de pogingen die in het onderwijs bewust worden gedaan om ervoor te zorgen dat de lerende de passende activiteiten in voldoende mate en met voldoende kwaliteit uitvoert om de onderwijsdoelen te realiseren. Het zijn de activiteiten die erop gericht zijn leeractiviteiten uit te lokken, die ervoor zorgen dat de lerende gemotiveerd blijft om ze uit te voeren en die ervoor zorgen dat ze voldoende kwalitatief (kunnen) worden uitgevoerd.

Weerom zijn twee aandachtspunten van tel. Vooreerst is het belangrijk dat er geen genormeerd kader en geen eenduidige terminologie is om over die ondersteuning te praten. Dat maakt debat vaak moeilijk. Wat de ene 'blended' noemt, noemt de andere 'hybrid', en voor een derde geldt dat hiermee niet naar ondersteuning maar naar mediagebruik wordt verwezen. Bovendien kan die ondersteuning op heel verschillende niveaus besproken worden. Het kan gaan over heel concrete acties (bv. de leraar zegt 'goed zo' bij wijze van feedback/ bekrachtiging), het kan gaan over strategieën (bv. leerlingen krijgen eerst een uitleg over een strategie en vervolgens oefeningen en groepswork) of het kan gaan over meer bredere onderwijsbenaderingen (bv. 'directe instructie', 'begeleid zelfontdekkend leren', 'probleemoplossend onderwijs'). Zeker in het laatste geval is het voor de helderheid van het gesprek aangewezen goed na te gaan wat de spreker of auteur juist bedoelt.

Een tweede aandachtspunt is dat in het denken over onderwijs geen enkele benadering, strategie of actie als onipototent kan worden bestempeld. Er is niet zoiets als de 'beste' werkvorm die in alle omstandigheden werkt. Telkens weer is de beslissing over welke ondersteuning op welk moment aangewezen is het resultaat van een besluitvormingsproces waarbij nagegaan wordt welke doelen worden nagestreefd, wat de door de lerende uit te voeren leeractiviteiten zijn en welke moeilijkheden de lerende waarschijnlijk zal ervaren. Die analyse zal niet louter cognitief kunnen zijn, ook psychomotorische, affectieve en motivationele aspecten zullen bijvoorbeeld een belangrijke rol spelen. Wat maakt dat deze leerlingen zich wel of niet zullen engageren? Wat kan hen aansporen en intrigeren om met de gestelde uitdagingen aan de slag te gaan? Pas op basis van een dergelijke analyse kan bepaald worden welke ondersteuning het meest relevant zal zijn.

2.4 Implicaties voor het onderwijskundig discours

De bovenstaande elementen kunnen allicht helpen om al heel wat van het onderwijskundig discours te filteren en nuanceren. Vaak is het onderwijskundig discours erg combattief. Er wordt gepleit 'voor' iets en vooral ook 'tegen' iets. Activerend onderwijs wordt bepleit en 'hoorcolleges' worden in de ban geslagen. 'Directe instructie' wordt bepleit en 'zelfontdekkend leren' wordt in dezelfde adem haast automatisch verfoeid. In een dergelijk geval kan het helpen goed na te gaan wat nu juist waarmee vergeleken wordt. Ervaring leert immers dat veelal een theoretische constructie wordt afgezet tegen een vermeende feitelijke praktijk. Zo wordt het 'hoorcollege' karikaturaal geportretteerd als het aflezen van notities waarbij studenten half indommelen en wordt dit geplaatst tegenover een onderwijs dat leerlingen uitdaagt, informeert en aan het denken zet. Of zelfontdekkend leren wordt afgeschilderd als doelloos, zonder begeleiding individueel of in kleine groepjes bezig zijn, waarna dit wordt gecontrasteerd aan een theoretisch ideaal waarbij directe instructie een aanpak is die alle mogelijke, zinvolle en goed getimede interventies van leerkrachten omvat. De werkelijkheid is vaker rijker en veel complexer dan de karikaturen, en het behalen van doelen vaak gecompliceerder,

waardoor een universele beste werkvorm onmogelijk is. Een leerkracht zal in een les(senneeks) veelal gebruik maken van een mix van enkele aangebrachte methodes, op maat van de lesinhoud én de leerling/klas.

3. Vanuit onderwijstheorie naar het werkveld

Tussen het theoretische discours over onderwijs en de dagelijkse onderwijspraktijk gaapt een stevige kloof. Het theoretische discours over onderwijsmethoden wordt in Vlaanderen grotendeels ontwikkeld door academici, leerpsychologen, lerarenopleiders en onderzoekers die zelf niet (meer), of slechts gedeeltelijk, in het onderwijs staan waarover ze schrijven. Het mediadebat over die onderwijsmethoden wordt in Vlaanderen grotendeels gevoerd over de hoofden van leraren heen.

Dat betekent niet dat leraren zich niet laten beïnvloeden of inspireren door het onderwijsdebat, maar wel dat de relatie tussen het theoretische onderwijsdiscours en de dagelijkse onderwijspraktijk complex is. Leraren moeten bij het lesgeven namelijk rekening houden met een resem factoren en diverse vereisten met elkaar proberen te verzoenen. Ten eerste geven ze geen les aan één individu, maar tegelijkertijd aan vele leerlingen, die danig van elkaar verschillen qua voorkennis, motivatie, interactievaardigheden, interesse, sociale achtergrond..., en die bovendien samen een groepsdynamiek ontwikkelen. Ten tweede moeten leraren bij het lesgeven rekening houden met een curriculum (inclusief door hogere instanties opgelegde doelenkaders) en het pedagogisch project van hun school. Ten derde moeten ze werken binnen de logistieke en infrastructurele kaders van hun opdracht (bv. grootte van klaslokalen en klasgroepen, vakkenstructuur, beschikbaarheid van educatieve materialen, aantal uren in het curriculum, kwaliteit van lesmethodes) en binnen strak omlijnde tijdsbeperkingen. Ten vierde heeft elke leraar zijn eigen persoonlijke onderwijsvisie, *pedagogical content knowledge*, voorkeuren, motivaties, interactiestijl, en maakt hij/zij tegelijkertijd deel uit van een team of vakgroep dat bepaalde normenkaders voor de heersende onderwijspraktijk – bewust en onbewust – uitdraagt.

Als onderwijsdeskundigen van bovenuit een bepaalde visie op onderwijs propageren (bv. via publicaties, visieteksten, leerplannen, nascholingen, sociale media...), dan zal die niet automatisch, welwillend of spontaan door alle leraren worden geïmplementeerd. Integendeel, internationaal onderzoek suggereert dat minstens 75% van de vernieuwingen in het onderwijs die van bovenaf (“top down”) worden gepromoot, mislukken of slechts in sterk verwaterde of afgeslankte versie in de eigenlijke onderwijspraktijk worden toegepast. Innovaties botsen met de heersende onderwijspraktijk, vastgeroeste (vakken)structuren en systeemkenmerken, ingeslepen onderwijsvisies- en ideeën, evaluatietradities, en voorkeuren van leraren. Het grootste obstakel voor vernieuwing in het onderwijssysteem is het systeem zelf (Dooley, 1999). Pas als leraren zelf doordrongen zijn van de onderwijsvisie achter een innovatie en van het nut van de vernieuwing (voor zichzelf én hun leerlingen), als ze de vernieuwing haalbaar en wenselijk vinden, én ondersteund worden (door hun collega’s, hun directie, experts) tot op de klasvloer, hebben innovaties kans op structurele implementatie in de onderwijspraktijk.

Hierbij moet ook opgemerkt worden dat we in Vlaanderen over weinig empirisch onderzoek beschikken over de echte onderwijspraktijk. We weten dus niet goed hoe er daadwerkelijk wordt lesgegeven in Vlaamse basis- en secundaire scholen en welke onderwijsmethode echt wordt toegepast. In het discours over onderwijs wordt dat gegeven vaak over het hoofd gezien en worden bepaalde tendensen in het theoretisch discours te gemakkelijk vereenzelvigd met heersende tendensen in de onderwijspraktijk (bijvoorbeeld, een grotere nadruk op vaardigheden in het theoretisch discours over taalonderwijs wordt in één pennestreek of tweet vereenzelvigd met het verdwijnen van alle aandacht voor taalkennis in de onderwijspraktijk). Het beschikbare empirische onderzoek naar de klaspraktijk in Vlaanderen (dat grotendeels gebaseerd is op gerapporteerd gedrag van leraren, dus op basis van wat leraren zeggen dat ze doen) suggereert geenszins dat

onderwijsmethoden die heel sterk bogen op zelfontdekkend leren in grote mate in Vlaamse klassen worden toegepast. Integendeel, het onderzoek suggereert eerder dat de meerderheid van de leraren nog veelal klassikale instructie geven en daarbij verschillende onderwijsmethoden met elkaar combineren.

4. Vanuit onderwijstheorie naar lerarenopleiding

In het discours wordt er vaak verwezen naar de rol van de lerarenopleiding. In de educatieve masteropleidingen aan de KU Leuven streven we er als onderzoekers en lerarenopleiders naar om onze toekomstige leraren een breedbeeld aan te bieden van leer- en onderwijstheorieën, vanuit hun eigenheid en voor wat ze waard zijn: namelijk als beschrijvende theorieën die zelf geen dwingende norm opleggen. Met de studenten gaan we in op mogelijke consequenties, kansen, valkuilen en beperkingen die elk van deze theorieën biedt, zoeken we naar overlap, verbinding en contradictie. We vertrekken dus niet vanuit één vast paradigma, maar tonen integendeel de diversiteit aan theorieën en trachten ze primordiaal te begrijpen zonder ze blind te beoordelen of veroordelen.

We bestuderen deze theorieën niet in een vacuüm, maar vanuit een ruime blik op onderwijs, ingebed in en betrokken op de samenleving. Onderwijs wordt immers niet louter vormgegeven vanuit theorie en wetenschappelijke empirie ('evidence-informed inzicht'). Evenzeer leven ten aanzien van onderwijs allerlei politieke en maatschappelijke verwachtingen (bv. het bijbrengen van specifieke sociale normen en waarden, oftewel processen van *educationalization*) die mee het uitzicht van onderwijs bepalen en invloed uitoefenen op leer- en onderwijsprocessen. De grondwettelijke vrijheid van onderwijs oefent eveneens een belangrijke invloed uit.

We bestuderen deze theorieën met een holistische blik op leerlingen, als cognitieve en emotioneel-affectieve wezens, met verschillende interesses, motivaties, ingesteldheden, mogelijkheden en capaciteiten, die vanuit bepaalde achtergrondkenmerken ook anders omgaan met leerinhouden. We denken na over hoe bepaalde leerlingenkenmerken veranderen doorheen de tijd. Een ontwikkelingspsychologisch perspectief maakt bijvoorbeeld duidelijk dat leerprocessen in de hoofden van tienjarigen anders verlopen dan die van achttienjarigen. 'De' leerling bestaat met andere woorden niet, met alle gevolgen van dien voor de complexiteit van leer- en onderwijsprocessen en voor de noodzaak van leerlijnen. De kritische studie van leer- en onderwijstheorieën gebeurt overigens niet alleen op het niveau van algemene educatieve vorming. Ook de aard van de discipline waarin geleerd en onderwezen wordt, dwingt tot een kritische analyse van de theorieën.

Alle inzichten die op zulk een kritische wijze uit leer- en onderwijstheorieën worden gedestilleerd, relateren we vervolgens aan de klaspraktijk van onderscheiden schoolvakken, met inbegrip van de (vaak diverse en soms uiteenlopende) doelen die ze stellen en de omstandigheden waarin ze zich manifesteren. Dat maakt dat we onze studenten die inzichten gevarieerd en flexibel in praktijken leren omzetten, de valse tegenstelling tussen directe instructie en zelfontdekkend leren voorbij.

5. Besluit

Onderwijzen, het doelgericht ondersteunen van leren, is een complex proces. Gezien de rijke praktijk is er geen enkele werkvorm die in alle situaties als 'de beste' naar voor geschoven kan worden. Het is de leraar die vanuit zijn/haar inhoudelijke, (vak)didactische kennis en kennis van de leerlingen moet oordelen welke ondersteuning er optimaal kan zijn. De verschillende leertheorieën, die elkaar overlappen en aanvullen, kunnen als beschrijvende theorieën de (toekomstige) leraar inspireren en helpen. Leertheorieën zijn niet zo karikaturaal als ze vaak worden voorgesteld. Tegelijkertijd is de gevolgde methode qua effect sterk afhankelijk van de leerlingenpopulatie en het reeds bereikte competentieniveau van de leerlingen. Het zijn niet noodzakelijk de leerlingen die het leerdoel naar

voor schuiven, want zij begrijpen en accepteren de leerdoelen niet altijd. Dit maakt dat leren voor hen niet altijd een prettig fenomeen zal zijn. Soms is leren 'saai' en 'lastig', maar het is wel steeds relevant als een noodzakelijke stap om de competentie-ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. De leraar speelt bij dit alles een cruciale rol doordat hij/zij aanvuurt, schema's opstelt, doelen bepaalt, begeleidt, dicteert, samenvat, van tactiek wisselt, laat oefenen en indrillen, maar evengoed even laat rusten en genieten, motiveert, leerlingen opvolgt en analyseert, en werkt in een groter professioneel onderwijsteam. Zo bepalend een coach in het voetbal is om een team naar de top van het klassement te laten evolueren, zo bepalend is de leraar in het leven van elke leerling.