

# Leren en instructie: stilletjes op zoek naar sterke theorieën

Prof. dr. J. Elen  
([Jan.elen@ped.kuleuven.be](mailto:Jan.elen@ped.kuleuven.be)) is  
werkzaam bij het  
Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie, K.U. Leuven

*'In de onderwijskunde is de proliferatie van concepten, aanpakken, kaders en modellen erg groot en dat hindert de totstandkoming van sterke theorieën. Als bovendien evoluties in omgeving en onderzoek uitgedrukt worden in steeds weer schijnbaar met elkaar contrasterende en van elkaar geïsoleerde "paradigma's", verschaalt de onderwijskunde. Wellicht is het nu tijd voor consolidatie.'* (Lowyck, 2006, p. 326)

In zijn bijdrage beschrijft Simons (2007, dit nummer) met veel brio en genuanceerd de obsessie die ons inzake leren en instructie de laatste decennia in de ban heeft. Vanuit een specifiek Nederlandse context gaat het dan om het nieuwe leren en – daaraan gekoppeld – de rol van het studiehuis. In andere contexten betreft de obsessie gelijkaardige zaken die evenwel niet steeds dezelfde naam krijgen. Denken we maar aan het door Marc Hullebus geïnitieerde 'vaardigheden-kennisdebat' in het Vlaamse secundair onderwijs, de vraag naar deep-level learning en studentgecentreerd onderwijs in het hoger onderwijs (bijvoorbeeld Prosser & Trigwell, 1999), de transitie van een test-naar een assessmentcultuur (bijvoorbeeld Birenbaum, 2003), een herhaalde vraag naar meer competentiegericht onderwijs (bijvoorbeeld Derks, 2000). Het debat heeft al een respectabele geschiedenis (bijvoorbeeld Jonassen, 1991) maar wordt daarom met niet minder vuur gevoerd. Reeds van bij de start was duidelijk dat het om een erg moeilijk, gelaagd en beladen debat zou gaan. Minder duidelijk is waarover het debat precies gaat en of er wel steeds reden is tot een debat.

## VERABSOLUTERING EN PROCEDURALISERING

Zoals Simons duidelijk illustreert, wordt het debat immers vaak gevoerd over of minstens naar aanleiding van misverstanden. Waar aanvankelijk een genuanceerd en onderbouwd voorstel wordt geformuleerd, doen zich al snel twee bewegingen voor: verabsolutering en proceduralisering. Simons verwijst als volgt naar verabsolutering: *'Het gaat hierbij om nieuwe soorten leerresultaten, die nieuwe leerprocessen, nieuwe onderwijsvormen en nieuwe vormen van toetsing noodzakelijk maken. 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.'* Met andere woorden, door het weglaten van de specifieke leeruitkomsten waarvoor de voorstellen gelden, wordt het voorstel zelf verabsoluteerd. Op dezelfde wijze heeft in talloze gevallen verabsolutering plaatsgevonden. Veelal impliceerde het dat de specifieke groep van

lerenden (bijvoorbeeld zij met veel voorkennis of zij die tot zelfsturing in staat zijn) of de specifieke context naar de achtergrond verdween. De notie, het aandachtspunt of het voorstel wordt niet langer aan een specifieke doelgroep of context gebonden en daardoor verabsoluteerd. Dat een dergelijke verabsolutering tegenreactie oproept, spreekt voor zich. Al snel verwordt een zinvolle genuanceerde discussie tot een irrelevant twistgesprek waarin schimpscheuten als argumenten worden aangevoerd.

Niet geheel losstaand hiervan doet zich ook proceduralisering voor. Het genuanceerde en soms ook wat abstracte voorstel wordt 'naar de praktijk vertaald' door het sterk te operationaliseren en concrete richtlijnen te formuleren. Strikte regels 'ontslaat' de praktijk vervolgens om zelf te denken. Geheel nieuw is dit niet natuurlijk. Het besef dat we er goed aan doen onderwijs op leerdoelen te richten, heeft in de vorige eeuw geresulteerd in talloze regeltjes over het schrijven van 'operationele doelen'. Proceduralisering miskent geregeld de kern van het voorstel en doet het debat verzanden in oeverloos detaillistisch gemekker over de validiteit van specifieke operationalisering. De kans dat in een tegenreactie vervolgens het kind met het badwater wordt weggespoeld is groot.

Gegeven de fenomenen van verabsolutering en proceduralisering en de reacties daarop mag het niet verwonderen dat de discussie over leren en instructie ook in het hoger onderwijs gekenmerkt wordt door enerzijds het steeds weer zoeken naar nieuwe voorstellen en anderzijds door een voortdurende herformulering van telkens weer dezelfde ideeën. Voor het hoger onderwijs lijken me de nieuwe voorstellen – zoals ook Simons aangeeft – vooral te worden gekoppeld aan evoluties in de context van het hoger onderwijs: een steeds en in veel opzichten diverser wordende studentenpopulatie en groeiende mogelijkheden door interessante technologische ontwikkelingen. Een mooi voorbeeld van herformulering vormen de recente artikelen over al dan niet 'guided' 'discovery learning' (bijvoorbeeld Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

Enig realisme dwingt tot de overweging dat we ons niet direct aan drastische trendbreuken in dit opzicht moeten verwachten. Ook in de toekomst zullen onderwijskundigen zich geroepen voelen voorstellen te formuleren. Net zo zullen deze voorstellen – eveneens door onderwijskundigen – worden verabsoluteerd en geproceduraliseerd. Tegelijkertijd zal een belangrijke groep van onderzoekers en practici blijven wijzen op het belang van een genuanceerd debat, en vragen naar zowel ondersteunend onderzoek als weloverwogen implementaties.

## **HERORIËNTATIE OP EIGEN DENKEN, SCHRIJVEN EN SPREKEN OVER LEREN EN INSTRUCTIE WENSELIJK**

---

Juist omdat we geen drastische trendbreuk mogen verwachten, is het wenselijk dat we proberen om het eigen denken, schrijven en spreken over leren en instructie in het hoger onderwijs wat te heroriënteren. Juist om verdieping en vernieuwing van onze inzichten mogelijk te maken lijkt het wenselijk ons – zoals Lowyck suggereerde – voor consolidatie open te stellen. De bijdrage van Simons levert mijns inziens al twee abstracte principes waarover we het snel eens kunnen zijn en die juist daardoor de basis kunnen vormen voor sterkere theorieën.

Vooreerst lijkt het me dat we ervan kunnen uitgaan dat er niet één aanpak is die voor alle leercontexten (inclusief alle leerdoelen en leergroepen) adequaat is. Dat klinkt als het instampen van een open deur maar het principe blijvend voor ogen houden kan ons voor vele vormen van absolutisme behoeden. Ten tweede meen ik uit de bijdrage van Simons ook een eensgezindheid te kunnen afleiden over de noodzaak tot congruentie tussen leerdoelen, onderwijsaanpak en evaluatievorm. Ook dit idee is essentieel zonder daarom innovatief te zijn. Het impliceert dat we op het gebied van leren en instructie steeds denken over samenhangende systemen. Het lijkt me een veeleisend maar vruchtbaar principe om zinvolle onderzoeksvragen te stellen en deze onderzoeksmatig adequaat uit te werken.

## ZOEKTOCHT NAAR BASISCONSENSUS

---

De zoektocht naar basisconsensus lijkt ondertussen wel op gang te komen. Fox (2006) bijvoorbeeld heeft een expliciete poging ondernomen om schijn tegenstellingen in het debat rond objectivisme en constructivisme te onderkennen. Hij gaat ervan uit dat aan de basis van het denken over leren en instructie een contextualistisch wereldbeeld ten grondslag ligt. Dit wereldbeeld is zichtbaar in het hiervoor als eerste vermelde principe. Het stelt simpelweg dat de betekenis, relevantie, belang van gedrag en interventies contextafhankelijk zijn. Daarnaast preciseert hij dat vele discussies terug te voeren zijn op een verschillend doel van het onderliggende onderzoek. Zelf maakt hij een onderscheid tussen een beschrijvend doel en een interventiegericht doel. Zijn analyse helpt om beter zicht te krijgen op wezenlijke meningsverschillen.

Een stap verder is Merrill (2002) gegaan. Op grond van een analyse van allerhande modellen en theorieën over leren en instructie heeft hij vijf zogenaamde 'first principles of instruction' onderscheiden; leren wordt bevorderd wanneer 1) lerenden authentieke problemen oplossen; 2) voorkennis in de brede zin van het woord wordt geactiveerd als basis voor het verwerven van nieuwe kennis; 3) nieuwe kennis aan de lerende wordt gedemonstreerd; 4) de lerende de nieuwe kennis toepast; en 5) de nieuwe kennis aan de leefwereld van de lerende wordt gekoppeld. Zonder te beweren dat deze principes absoluut zijn en dus steeds en onder alle omstandigheden voor iedereen gelden, geeft hij aan dat over deze basisprincipes wel consensus bestaat. Juist daarom vormen ze volgens hem een goede basis voor gericht onderzoek.

Pleidooien om te identificeren wat we (denken te) weten, hoeft geen bevraging van dat weten of vernieuwing van onze inzichten in de weg te staan. Op twee belangrijke contextuele evoluties die het denken over leren en instructie zullen beïnvloeden, is reeds gewezen. We leven in een steeds diverser wordende samenleving en het hoger onderwijs weerspiegelt deze samenleving. Minimaal zal deze diversiteit ons dwingen om nog verrijnder na te denken over de relevantie en haalbaarheid van ideeën en voorstellen inzake leren en instructie. Hetzelfde geldt voor de opportuniteiten die door technologische ontwikkelingen worden geboden. Mogelijkheden inzake 'ubiquitous learning' dagen ons uit bestaande praktijken te herimplementeren en roepen vragen op bij 'de gewone gang van zaken'.

Naast deze contextuele factoren zullen recente wetenschappelijke bevindingen en inzichten eveneens het denken over leren en instructie beïnvloeden. 'The illusion of conscious will' van Wegner (2003) bijvoorbeeld reveleert het onderschatte belang van automatismen. Wegner verheldert dat we ons slechts van een zeer klein deel van onze mentale activiteiten bewust zijn, laat staan dat we er gericht controle op kunnen uitvoeren. Het belang van automatismen in het onderwijs zowel als element van de startconditie van lerenden als doel- of neveneffect van onderwijs, kan helpen fenomenen te verklaren. Tegelijkertijd roept het mijns inziens belangrijke vragen op zowel naar inhoud als naar vorm van hoger onderwijs. Net zo mag een – al is het veeleer indirect – effect worden verwacht van groeiende neuropsychologische inzichten. Allicht zullen ze ons eerder aanzetten tot het in vraag stellen van bestaande praktijken dan directe antwoorden te leveren op bestaande problemen.

Misschien geraken we wel uit de ban van het nieuwe leren als we met erkenning van de complexiteit en gelaagdheid van leren en instructie en met open oog voor invloeden en nieuwe bevindingen stilletjes werken aan sterke theorieën.

## REFERENTIES

---

- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In: Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (p. 13-37). Dordrecht, Boston, Londen: Kluwer Academic Publishers.
- Derks, T. (2000). *Competentieverricht leren in flexibel onderwijs: het vernieuwde onderwijsconcept van de VUB*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Fox, E.J. (2006). Constructing a pragmatic science of learning and instruction with functional contextualism. *Educational Technology Research and Development*, 54, 1, 5-36.
- Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39, 3, 5-14.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 2, 75-86.
- Lowyck, J. (2006). Uitleiding: Retrospectieve en prospectie als menselijke behoefte. *Pedagogische Studiën*, 83, 322-327.
- Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50, 3, 43-59.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham, Open University Press.
- Simons, P.R.J. (2007). Leren en instructie: in de ban van het nieuwe leren. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 25, 3, 187-197
- Wegner, D.M. (2003). *The illusion of conscious will*. Cambridge: MIT Press.