

Meer dan didactiek: evoluties in de onderwijskunde

J. Elen, N. Verloop en G. Clarebout

Onderzoek evolueert voortdurend en heeft vele gezichten. Dit themanummer weerspiegelt onderzoeksmatig bezig zijn dat er op is gericht de grote lijnen te onderkennen en samenhang te zien. Gezien de oriëntatie van het werk van Joost Lowyck leek het de gast-redactie een goed idee om naar aanleiding van zijn emeritaat de balans op te maken voor drie terreinen waarop Joost Lowyck actief is geweest: de onderwijspsychologie, de onderwijstechnologie en de opleidingskunde. Helemaal in de lijn van zijn bijdragen weerspiegelt het themanummer wat Boyer (1990) omschreef als 'the scholarship of integration'. In tegenstelling tot een 'scholarship of discovery' is een 'scholarship of integration' er niet op gericht nieuwe ontdekkingen te doen of nieuwe inzichten te formuleren. Het is onderzoek waarin wordt getracht het veelal gefragmenteerde onderzoek te consolideren en tot een synthese te brengen.

Mede in functie van het bepalen van toekomstige onderzoeksprioriteiten, wordt in dit themanummer een poging ondernomen om belangrijke evoluties en bevindingen betekenisvol in kaart te brengen en dit voor de drie bovenvermelde terreinen. Alexander Minnaert en Jan Vermunt schetsen de evoluties in de onderwijspsychologie, Jeroen van Merriënboer en Gellouf Kanselaar overschouwen het onderwijstechnologisch onderzoek, en Nico Verloop en Joseph Kessels karakteriseren kernbevindingen in de opleidingskunde. In zijn afrondende bijdrage levert Joost Lowyck een duidende reflectie op de geschetste evoluties.

Dat er wel degelijke sprake is van evoluties en dat we wel degelijk anders denken, spreken en schrijven over leren en onderwijzen dan pakweg 20 tot 30 jaar geleden, blijkt uit een eenvoudige vergelijking van het resultaat bij uitstek van 'scholarship of integration', met name handboeken voor universiteitsstudenten. In de loop van de laatste 25 à 30 jaar zijn er in het Nederlandstalig gebied tal van handboeken verschenen. Die handboeken reflecteren, binnen het specifieke tijd-ruimte-

lijke kader waarin ze verschijnen, wat we (denken te) weten, hoe we het onderwijs concipiëren, hoe we kwaliteit in leren en instructie omschrijven, welke problemen we als urgent beschouwen. In deze inleiding laten we enkele van die verschillen tussen oudere en nieuwere handboeken de revue passeren. Het zijn opmerkelijke verschillen, die de vraag oproepen naar de wijzigingen in het achterliggende onderzoek die tot deze verschillen hebben geleid. De drie bijdragen in het themanummer belichten deze wijzigingen en maken daardoor de verschillen in de handboeken meer inzichtelijk.

Een opmerking vooraf is aangewezen. Elk van de handboeken is de uiting van de belezenheid en de diepgewortelde inzichten van de onderscheiden auteurs. Hoewel ze allen een gelijkaardig veld "consolideren" en allen tot doel hebben aanstaande leerkrachten of onderwijsbetrokken onderzoekers in te leiden in het onderwijskundige gebeuren, heeft elk handboek een grote eigenheid en legt elk handboek duidelijk eigen accenten. Ligt in het Leuvense *Didactiek in beweging* (Janssens, Verschaffel, De Corte, Elen, Lowyck, Struyf, Van Damme, & Vandenberghe, 2000) een grote klemtoon op de notie krachtige leeromgeving en op het gecontextualiseerde karakter van onderwijsleerprocessen, dan is het Gentse *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap* (Valcke, 2000) eerder technologisch van aard, waarbij de toepasbaarheid van de theoretische inzichten bij het ontwerpen van leeromgevingen centraal staat. Dergelijke eigen accenten vinden we ook terug in de oudere handboeken. Het befaamde *Beknopte Didaxologie* (De Corte, Geerligts, Lagerwijn, Peters, & Vandenberghe, 1976) ent zich sterk op het model voor didactische analyse van Van Gelder, terwijl in *Algemene Didactiek* (De Block, 1973) het vormingsconcept en de implicaties ervan voor het curriculum een belangrijke rol krijgen toebedeeld. Deze eigen klemtonen kunnen niet verhullen dat er voornamelijk tussen oudere en nieuwere handboeken belangrijke ver-

schillen kunnen worden vastgesteld. Deze verschillen betreffen naamgeving, thematieken en verkaveling van subdomeinen. We bekijken zeven van deze verschillen, die we ondanks hun onderlinge samenhang toch kort afzonderlijk belichten.

1) Een eerste treffend verschil betreft de betiteling van de handboeken, die meteen ook een wijziging in het voorwerp van de handboeken aanduidt. De *didactiek* heeft in vele gevallen plaats geruimd voor de *onderwijskunde*. In de jaren zeventig verschenen handboeken onder titels, zoals *Beknopte didaxologie* (De Corte et al., 1976), *Algemene Didactiek* (De Block, 1973) of *Didactisch handelen* (Van Bergeijk, 1971). Hoewel in Vlaanderen nog een referentie werd behouden naar de didactiek in het Leuvense *Didactiek in beweging* (Janssens et al., 2000), zijn de verwijzingen naar didactiek volkomen verdwenen in het Gentse *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap* (Valcke, 2000), in de gemengd Nederlands-Vlaamse handboeken *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (Lowyck & Verloop, 1995) en *Onderwijskunde* (Verloop & Lowyck, 2003) en de Nederlandse handboeken *Leren en instructie* (Boekaerts & Simons, 2003) en *Onderwijskunde in de klas* (Van der Linden, Mommers, Peters, & Tomic, 1993). Een voorloper lijkt wel Van Parreren te zijn geweest van wie al in 1964 het *Leren op school* verscheen. De vraag of het hier gaat om een bewust aangestuurde evolutie kan moeilijk worden beantwoord. De oudere en nieuwere handboeken verschillen immers ook in de mate waarin ze een expliciete reflectie bieden op het eigen veld. Veelal starten de oudere handboeken met een grondige reflectie over het eigen onderzoeks domein. De didactiek wordt omschreven en gepositioneerd ten opzichte van andere nabijgelegen disciplines of benaderingen, zoals de didaxologie, de onderwijskunde of de vakdidactiek. Dergelijke wetenschapstheoretische reflecties komen nog slechts zijdelings aan de orde in de meer recente handboeken. De wijziging in betiteling wijst wel duidelijk op een verbreding van het voorwerp. Waar in de oudere handboeken de aandacht bijna uitsluitend uitgaat naar microaspecten, gaan nieuwere handboe-

ken veel explicieter in op problematieken die zich ook op het meso- en macroniveau situeren.

2) Een tweede opvallende vaststelling betreft het modelmatige karakter van de oudere handboeken. Voornamelijk twee modellen komen aan de orde: het *model van didactische analyse* (Van Gelder, 1967) en de *vormingskubus* van De Block (De Block, 1973; De Block & Heene, 1986). Voor wat betreft de nieuwe handboeken wordt door Valcke (2000) weliswaar nog een referentiekader aangereikt, maar ook dit schema lijkt eerder een studie-ondersteunende maatregel dan een uiting van “modelmatig denken”. De afbouw van het modelmatige karakter van de handboeken gaat gepaard met een meer thematische aanpak. Kenmerkend voor de nieuwe handboeken is dat het onderwijskundige handelen thematisch vanuit verschillende naast elkaar staande invalshoeken wordt belicht (bijv. het ontwerpen van een leeromgeving, klasmanagement, het ondersteunen van leerprocessen, en nieuwe taken en rollen van de leraar). Elk van deze invalshoeken refereert naar een belangrijke component van het onderwijskundige handelen. Meteen lijkt de verhouding tussen theorie en praktijk gewijzigd. Waar in oudere handboeken een theoretische reflectie aan de hand van praktijkvoorbeelden wordt geïllustreerd, gaan nieuwe handboeken uit van binnen de praktijk ervaren problemen die aan de hand van theoretische en empirisch onderbouwde elementen inzichtelijk worden gemaakt. Of deze “pragmatische” wending gerelateerd is aan de parallel lopende verengelsing van de handboeken is onduidelijk. Wel valt onmiddellijk op dat in de oudere handboeken geregeld wordt verwezen naar de Duitstalige of Franse onderzoeksliteratuur (bijv. Nohl, Klafki, Delacroix). In nieuwere handboeken zijn dergelijke verwijzingen uitzonderlijk. Niet alleen is het “didactisch” onderzoeken, denken en handelen “onderwijskundig” geworden, het is ook meer empirisch geworden en sterk onder Angelsaksische invloed komen te staan.

3) Thematisch en onmiddellijk gerelateerd aan de afbouw van het modelmatige denken,

springt ten derde de verdwijning van de doelstellingenproblematiek in de kijker. In de oudere handboeken krijgt de doelstellingproblematiek een voorname plaats, zoals ook “voorgescreven” door bij voorbeeld het model van didactische analyse. Zowel bij het selecteren en verantwoorden van doelen als bij het formuleren ervan wordt uitvoerig stil gestaan. In de nieuwere handboeken is hiervoor geen of veel minder aandacht. In *Leren en instructie* (Boekaerts & Simons, 2003) komt de term *doelstelling* niet voor in het register. In *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (Lowyck & Verloop, 1995) of *Didactiek in beweging* (Janssens et al., 2000) komt de problematiek zijdelings ter sprake, zoals bij voorbeeld bij de bespreking van curricula of het selecteren van inhouden. De problematiek van het categoriseren van doelen en de daarmee samenhangende diversiteit in na te streven doelen, lijkt op te gaan in een meer algemene omschrijving van het doel van onderwijs. In de nieuwere handboeken lijkt het richtinggevend doel voor het onderwijs het kunnen oplossen van (complexe) problemen te zijn of het laten ontwikkelen van (al dan niet disciplinegebonden) competenties.

4) Alle handboeken – oudere en nieuwere – besteden op een of andere manier aandacht aan leren en in het bijzonder aan de relatie tussen leren en onderwijzen. Toch doen ze dit niet op eenzelfde wijze. Kenmerkend voor de oudere handboeken is dat ze een formeel overzicht geven van verschillende theoretische invalshoeken, vaak gekoppeld aan belangrijke auteurs. Dit is niet (bijv. Janssens et al., 2000; Verloop & Lowyck, 2003) of veel minder (bijv. Boekaerts & Simons, 2003) het geval in de nieuwere handboeken. Deze volgen veelal een thematische benadering en verwijzen naar empirisch onderzoek om de uitspraken te onderbouwen. Omdat dit empirische onderzoek vanuit een veelheid van theoretische invalshoeken wordt gevoerd, komt de theoretische diversiteit in de nieuwere handboeken veeleer indirect aan de orde. In de nieuwere handboeken zijn de verschillende invalshoeken en theoretische stromingen meer versholten. Ze komen tot uiting wanneer de theoretische achtergronden van

het aangehaalde empirisch onderzoek worden belicht. Daarnaast valt natuurlijk de evolutie in het denken over leren en onderwijzen op. De nieuwere handboeken gaan veel meer uit van een constructivistische visie op leren; ze beklemtonen veel sterker de eigen rol van de lerende in leerproces. In een aantal gevallen wordt ook expliciet theoretisch stelling genomen door na een beknopte bespreking van gedateerde benaderingen het handboek vanuit een sociaal-constructivistische visie in te vullen (bijv. Valcke, 2000).

5) Niet verwonderlijk zijn, ten vijfde, de verschillen op het domein van de leermiddelen. Gegeven de zeer snelle ontwikkelingen op het vlak van Informatie- en communicatietechnologie (ICT) ligt het voor de hand dat hieraan in de nieuwere handboeken relatief veel aandacht wordt besteed. ICT heeft in nieuwere handboeken de plaats ingenomen van computers en overige media in oudere handboeken. De verschillen lijken evenwel ook een andere manier van kijken naar media en ICT te reveleren. Vinden we in oudere handboeken een speciaal hoofdstuk terug onder de noemer *media* (De Block & Heene, 1986; De Corte et al., 1976), dan krijgen we nu veeleer hoofdstukken waarin leermiddelen en werkvormen geïntegreerd worden besproken (Janssens et al., 2000; Lowyck & Verloop, 1995) of waarin bovendien leermiddelen worden benaderd als representanten van specifieke onderwijsbenaderingen (Verloop & Lowyck, 2003). Leermiddelen worden niet langer als een afzonderlijke entiteit gezien waarvan in vergelijkend mediaonderzoek het effect op leerresultaten zou kunnen worden vastgesteld; veeleer worden leermiddelen besproken vanuit een functioneel perspectief, waarin wordt nagegaan hoe ze optimaal van de leeromgeving deel kunnen uitmaken. Tegelijkertijd en nauw aansluitend bij een veranderde visie op leren en instructie worden ook werkvormen op een andere manier aan de orde gesteld. Richten de oudere handboeken zich specifiek op de vraag wat de *leerkracht* (bijna als individu, zij het binnen een ruimere context) kan doen om het vormingsproces te sturen, dan staat in de vraagstelling thans de *lerende* centraal. In de handboeken wordt nagegaan hoe – al dan niet

door en via een leerkracht – een omgeving tot stand kan worden gebracht waarbinnen lerenden tot kennisontwikkeling kunnen komen. Dit impliceert een andere visie op werkvormen. Boeken met overzichten van werkvormen blijven bestaan (bijv. De Block & Saveyn, 1995; Dekker, 1980) en in een aantal handboeken komen ze ook expliciet aan de orde (Lowyck & Verloop, 1995; Valcke, 2000), maar in veel recente handboeken zijn werkvormen als dusdanig minder herkenbaar geworden. Ze worden gevat onder de noemer van “beïnvloeden van leerprocessen” (Verloop & Lowyck, 2003) of onder de invloed van de leraar op het leerproces (Boekaerts & Simons, 2003), of er wordt geïntegreerd naar verwezen met de notie “krachtige leeromgevingen” (Janssens et al., 2000).

6) Een duidelijke bijkomende evolutie betreft de problematiek van de evaluatie. In de oudere handboeken betreft deze problematiek vooral de vraag naar het valide en het betrouwbare meten (De Block, 1973) en naar het onderscheid tussen proces- en productevaluatie (De Corte et al., 1976). In de meer recente handboeken krijgt de evaluatie een meer nadrukkelijke rol in het leerproces zelf. Het onderscheid *formatief* en *summatief* krijgt een zeer belangrijke betekenis en de klemtoon is verplaatst van de summatieve evaluatie naar de formatieve evaluatie. Deze evolutie met inbegrip van de theoretische onderbouwing en de praktische consequenties wordt expliciet aan de orde gesteld onder de noemer “van evaluatiecultuur naar assessmentcultuur” (Janssens et al., 2000; Verloop & Lowyck, 2003).

7) Ten slotte en onmiddellijk aansluitend bij de overwegingen die reeds werden gemaakt bij de opvallende titelwijzigingen is het voorwerp van de handboeken merkelijk verbreed. Komen in de oudere handboeken vooral onderwerpen op het microniveau aan de orde, dan hanteren de recentere handboeken een breder perspectief. Ze geven aan dat onderwijsleerprocessen sterk worden beïnvloed door de context waarbinnen ze plaatsvinden. Meer nadrukkelijk wordt in de nieuwere handboeken dan ook ingegaan op maatschappelijke evoluties en onderwijskundige taken

die het strikte geven van onderwijs overstijgen (bijv. het oriënteren in Janssens et al., 2000). Zeer duidelijk is het besef gegroeid dat het stimuleren van leerprocessen meer vereist dan het toepassen van goed geselecteerde didactische procedures. Onderwijskundig handelen komt naar voren als een ‘ill-structured’ probleem waarop alleen een passend antwoord kan worden geboden wanneer het vanuit verschillende invalshoeken wordt benaderd (Spiro, Coulson, Feltovich, & Anderson, 1988).

Zoals gezegd indiceren de genoemde en onderling samenhangende evoluties dieperliggende wijzigingen in het denken over leren en instructie, veranderingen in de wijze waarop binnen de onderwijskunde aan onderzoek wordt gedaan en wisselingen in het breder maatschappelijk bestel. De nieuwere handboeken geven aan dat onderwijskundig handelen binnen een kennisgerichte samenleving andere kenmerken vertoont dan het onderwijskundig handelen in een (post-)industriële maatschappij (Lowyck, 1998): het is minder inhoudsgericht en plaatst de leerder centraler; het is minder éénduidig of lineair en meer probabilistisch of nonlinear; het is minder selectief en meer ontwikkelingsgericht; het is minder gefragmenteerd en meer geïntegreerd; kortom er is minder didactiek en meer onderwijskunde.

In de hiernavolgende bijdragen wordt dieper ingegaan op deze evoluties in drie subdisciplines van de onderwijskunde. De onderscheiden bijdragen illustreren de diversiteit van het onderzoek en het gegroeide inzicht in de onderwijskunde.

Literatuur

- Bergeijk, J. van. (1971). *Didactisch handelen. Een terreinverkenning in verband met de praktische scholing van aanstaande leraren*. Wageningen, Nederland: Veenman & Zonen.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (2003). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. San Francisco,

CA: Jossey-Bass.

- De Block, A. (1973). *Algemene didactiek*. Antwerpen/Amsterdam: Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij.
- De Block, A., & Heene, J. (1986). *Inleiding tot de algemene didactiek*. Antwerpen, België: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- De Block, A., & Saveyn, J. (1995). *Didactische werkvormen en leerstrategieën. Een handleiding voor de onderwijspraktijk*. Antwerpen, België: Uitgeverij Plantyn.
- De Corte, E., Geerligts, C. T., Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J., & Vandenberghe, R. (1976, 4^e druk). *Beknopte didaxologie*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Dekker, H. (1980). *Didactische werkvormen, een basisboek*. Culemborg, Nederland: Educa-boek.
- Gelder, L. van. (1967). Onderzoek van het onderwijzen. *Pedagogische Studiën*, 44, 49-57.
- Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., & Vandenberghe, R. (2000). *Didactiek in beweging*. Antwerpen, België: Wolters Plantyn.
- Linden, W. J. van der, Mommers, M. J. C., Peters, J. J., & Tomic, W. (Red.) (1993). *Onderwijskunde in de klas*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Lowyck, J. (1998). *Van instructie-omgevingen naar leer-omgevingen: de slogan voorbij?* (Leerstoel Ere-rector Verhaegen). Diepenbeek, België: Limburgs Universitair Centrum.
- Lowyck, J., & Verloop, N. (Red.). (1995). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Parreren, C. F. van. (1964). *Leren op school*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Valcke, M. (2000). *Onderwijskunde als ontwerp-wetenschap*. Gent, België: Academia Press.
- Verloop, N. & Lowyck, J. (Red.). (2003). *Onderwijskunde*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.

Auteurs?

Jan Elen is als hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie van het Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven.

Nico Verloop is als hoogleraar verbonden aan het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON), Universiteit Leiden.

Geraldine Clarebout is als doctor-assistent verbonden aan het Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie van het Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven.

Correspondentieadres: Jan Elen, Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie van het Departement Pedagogische Wetenschappen, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven. E-mail: jan.elen@ped.kuleuven.be