

Leren van binnenuit

Leren van binnenuit

Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs

Fred Korthagen en Bram Lagerwerf

Tweede druk

Boom Lemma uitgevers
Den Haag
2011

Inhoudsopgave

Voorwoord 9

1 Inleiding 13

- 1.1 Dilemma's bij een nieuwe visie op leren 13
- 1.2 Een verantwoorde positie innemen 15
- 1.3 Het doel van dit boek 16
- 1.4 De volgende hoofdstukken 17
- 1.5 Kernpunten van hoofdstuk 1 18
- 1.6 De oorsprong van de term 'het nieuwe leren' 19
- 1.7 De discussie in de media 19
- 1.8 De wetenschap 20
- 1.9 De noodzaak van een paradigmaverschuiving 22

2 Veranderingen in het onderwijs 23

- 2.1 Problemen in het onderwijs 23
- 2.2 De maatschappij vraagt andere dingen dan vroeger 24
- 2.3 Nieuwe wegen 25
- 2.4 Naar een nieuwe visie en een nieuwe taal 32
- 2.5 Kernpunten van hoofdstuk 2 33
- 2.6 Onderbouwing voor een nieuw perspectief op leren 34
- 2.7 De wetenschap en de praktijk 35

3 Naar een nieuwe kijk op onderwijs 39

- 3.1 Een sprookje 39
- 3.2 Een andere manier van kijken 40
- 3.3 Praktijkvoorbeelden 42
- 3.4 Authentiek leren 47
- 3.5 Kernpunten van hoofdstuk 3 48
- 3.6 Deductief of inductief 50
- 3.7 Vraaggestuurd? 51
- 3.8 De zoektocht naar een nieuw denkkader 52
- 3.9 Weerstand 52

4 Een kader voor leren 55

- 4.1 De leraar als persoon 55
- 4.2 De leerling als persoon 56

4.3	Persoonlijke kwaliteiten	57
4.4	Flow	57
4.5	Concrete en authentieke praktijkproblemen	58
4.6	Leergemeenschappen	58
4.7	Het congruentieprincipe	59
4.8	Kernpunten van hoofdstuk 4	60
4.9	Een nieuwe visie op leren	61
4.10	De niveautheorie	61
4.11	Het sociaal constructivisme	62
5	Kernkwaliteiten ontwikkelen	65
5.1	Kernkwaliteiten en vaardigheden	65
5.2	De kracht in de mens aanspreken	68
5.3	Het positieve in de leerlingen benaderen	69
5.4	Het Pygmalion-effect	73
5.5	Het broaden-and-buildmodel	73
5.6	Het positieve in leraren benaderen	75
5.7	Onverwachte situaties	79
5.8	Drie dimensies: denken, voelen en willen	80
5.9	Kernpunten van hoofdstuk 5	80
5.10	Nadruk op het negatieve of op het positieve	82
5.11	Een brede waaier aan kwaliteiten in elke mens	83
5.12	Het competentiebegrip	84
6	Flow en niet-flow	87
6.1	De stroom van creatie	87
6.2	Denken, voelen, willen	89
6.3	Interne belemmeringen overwinnen	91
6.4	Comfortzone	93
6.5	De betekenis van flow voor het onderwijs	95
6.6	Kernpunten van hoofdstuk 6	97
6.7	Opnieuw: denken, voelen en willen	99
6.8	Heel de mens	100
6.9	De rol van de school en van leraren	100
6.10	Heelheid of gespletenheid	101
6.11	Onderzoek in de onderwijspraktijk	102
7	Het ui-model	103
7.1	Tegenstrijdigheden	103
7.2	Het ui-model kan discrepanties doorzichtiger maken	105

7.3	Contrastanalyse	107
7.4	In flow liggen de lagen op één lijn	109
7.5	Kernreflectie	110
7.6	Kernreflectie bij leerlingen	112
7.7	De cognitieve kant: helderder denken	112
7.8	Kernreflectie kan moeilijk zijn, maar levert veel op	114
7.9	Kernpunten van hoofdstuk 7	116
7.10	Achtergronden van het ui-model	117
7.11	Goed leraarschap	117
7.12	Een coach moet zicht hebben op zijn of haar eigen lagen	119
7.13	Maatschappelijke gewoonten en onjuiste associaties	120
7.14	Goede ervaringen overtuigen meer dan enthousiaste collega's	121

8 Schoolontwikkeling 123

8.1	De school komt in beweging	123
8.2	De aansturing	124
8.3	Ontwikkeling in het docententeam	127
8.4	Naar kernteams	131
8.5	Het congruentieprincipe	131
8.6	Het ui-model op organisatieniveau	132
8.7	Werkzame bestanddelen	134
8.8	Effectief leiderschap	136
8.9	Dat kan toch nooit...!	139
8.10	Hulp van buitenaf is aan te bevelen	140
8.11	Kernpunten van hoofdstuk 8	141
8.12	Mislukkende innovaties	142
8.13	Het gevaar van nadruk op wat niet goed is	143
8.14	Alternatief: aanboren van kwaliteit van binnenuit	143
8.15	Opbrengsten	144
8.16	Persoonlijke effectiviteit	148

9 De praktijk 149

9.1	Hoeveel vrijheid geven we de leerlingen?	149
9.2	Hoe groeperen we de leerlingen?	151
9.3	Welke werkruimten hebben we nodig?	152
9.4	Welk leermateriaal hebben we nodig en hoe komen we daaraan?	152
9.5	Hoe leren we de leerlingen verantwoordelijkheid te dragen?	155
9.6	Hoe gaan we reflectie bevorderen?	157
9.7	(Hoe) zullen we portfolio's gebruiken?	161

- 9.8 (Hoe) kunnen we leerlingen en leraren coachen? 162
- 9.9 Kernpunten van hoofdstuk 9 164
- 9.10 De theorie over 'communities of learners' 165
- 9.11 De relatie tussen leraar en leerling 166

10 Een pedagogische en onderwijskundige visie 169

- 10.1 Wat willen wij kinderen meegeven? 169
- 10.2 Drie theorieën die de leraar ondersteunen 171
- 10.3 Drie richtlijnen 173
- 10.4 Kernpunten van hoofdstuk 10 177
- 10.5 Authenticiteit en betrokkenheid 178
- 10.6 De theorie over basisbehoeften 181
- 10.7 Dwarsverbindingen tussen drie theorieën 183
- 10.8 Samenvatting 185
- 10.9 Op weg 186

Referenties 187

Overzicht voorbeelden 193

Overzicht oefeningen 195

Begrippenlijst 197

Over de auteurs 201

Voorwoord

Op veel scholen worden pogingen gedaan tot vernieuwing van het onderwijs. De traditionele onderwijsaanpak werkt vaak niet meer, waardoor er leerlingen buiten de boot vallen. Dat gaat veel leraren aan het hart. Zij willen er alles aan doen om het beste uit leerlingen te halen. Maar hoe doe je dat precies? Hoe kun je leerlingen stimuleren? Hoe kun je hun leren leuk én effectief maken? Hoe help je kinderen om op te groeien tot volwassenen die hun talenten optimaal kunnen ontplooien? Hoe kan onderwijs vorm krijgen dat voorbereidt op het leven? Dit boek is bedoeld om (aanstaande) leraren, schoolleiders en ouders te helpen bij die vragen en ze een stevige theoretische basis en praktische aanwijzingen te geven. We beschrijven een nieuwe visie op leren, die uitgaat van de kwaliteiten die mensen al in zich hebben. Vandaar de titel: *Leren van binnenuit*.

We richten ons op het basisonderwijs en op het voortgezet onderwijs. De vele voorbeelden die wij geven, zijn afkomstig uit ons werk in die sectoren. Maar we hebben de ervaring dat veel van wat wij schrijven ook in het hoger onderwijs en in bedrijfsopleidingen te gebruiken is.

Het boek is ontstaan vanuit een wisselwerking tussen de praktijk op scholen en wetenschappelijke ontwikkelingen. Daarmee is gewaarborgd dat de ideeën die wij beschrijven met succes in de praktijk zijn toegepast én dat ze worden onderbouwd vanuit de wetenschap.

Ontwikkelen van talenten en kwaliteiten

Er is tegenwoordig vaak een grote druk op de leerlingen en leraren om te voldoen aan eisen van de school, de ouders, de overheid en andere instanties. Hoe kunnen zij voorkomen dat ze zich gek laten maken door die externe druk en hoe kunnen ze leren de innerlijke drang van hun talenten, kwaliteiten en mogelijkheden in balans te houden met wat de wereld van hen vraagt? Daarvoor is vooral nodig dat ze hun eigen persoonlijke kwaliteiten kennen en kunnen uitbouwen.

Dat vraagt om onderwijs dat aansluit op wat leerlingen bezighoudt. Zij moeten ook geholpen worden om bij het leren hun eigen keuzes te maken binnen de grenzen van de mogelijkheden, en om daarvoor verantwoordelijkheid te

dragen. Daarvoor heb je als leraar vakmanschap nodig, want voor je het weet, geef je de leerlingen te veel vrijheid of te weinig steun. Er is maatwerk nodig. Voor een effectieve onderwijsvernieuwing is daarom ook een ontwikkeling nodig van het onderwijsgedrag van de individuele leraren. De kwaliteiten van de leerlingen kunnen pas goed uit de verf komen als ook de kwaliteiten van de individuele leraren en van de school als geheel maximaal worden benut. Het gaat dus om de ontplooiing van de *reeds aanwezige* kwaliteiten van leerlingen én leraren.

De opzet van dit boek

Dit boek is een vervolg op *Een leraar van klasse* (Lagerwerf & Korthagen, 2006). Dat boek zien wij als een beschrijving van het fundament: wat moet een goede leraar sowieso weten en kunnen? Op dat fundament kan vervolgens met *Leren van binnenuit* een vernieuwing worden gebouwd.

Veel van de beschreven onderwijsaanpak wordt allang gebruikt, maar is soms nog niet algemeen bekend. Wel nieuw is dat we een samenhangende visie schetsen, gekoppeld aan effectieve manieren om het beste uit leerlingen en leraren te halen en daarbij de balans tussen ‘binnen’ en ‘buiten’ te versterken.

De huidige onderwijsvernieuwingen laten een waaier aan benaderingen zien: extreme vormen, waarin de leerlingen volstrekte vrijheid wordt geboden om te doen en te laten wat hun goeddunkt, maar ook sterk gestructureerde vormen. Wij geven geen breed overzicht van al die nieuwe benaderingen, maar kiezen voor een middenweg die de valkuilen van de extreme vormen vermijdt.

Ons uitgangspunt is dat elke school en elke leraar zelf moet bepalen hoe ver hij of zij wil gaan in het doorvoeren van vernieuwingen, rekening houdend met wat zij tot dusver hebben bereikt. We bieden zowel mogelijkheden aan scholen die een radicale omslag nastreven als aan scholen en leraren die op zoek zijn naar kleine veranderstapjes.

De opbouw van elk hoofdstuk

Elk hoofdstuk begint met een aantal paragrafen die geschreven zijn vanuit concrete ondervindingen. Tussendoor staan veel praktijkvoorbeelden. Dan volgt een paragraaf getiteld *Kernpunten*. Daarin vatten we de belangrijkste punten van het hoofdstuk samen. Ze kunnen als gesprekspunten dienen

voor een gerichte discussie in teams van leraren of in de opleiding van leraren. Daarna volgt een verdieping voor diegenen die meer theoretische onderbouwing willen.

Soms onderbreken we de tekst voor een oefening. De oefeningen zijn bedoeld om de lezer te helpen de ideeën en inzichten uit dit boek te vertalen naar de eigen praktijk. Het verdient aanbeveling om de oefeningen samen met iemand anders te doen, bijvoorbeeld met een of meer collega's.

Dankwoord

De Hogeschool Utrecht heeft ons gestimuleerd om onze ideeën uit te werken en op te schrijven, vooral door de deelname van Fred Korthagen aan de kenniskring van lector Hans Jansen. Velen hebben bijgedragen aan de inzichten die we in dit boek verwoorden: leerlingen, leraren, opleiders, nascholers, wetenschappers, vrienden en onze eigen kinderen. We bedanken de vele scholen die de laatste jaren met ons in zee gegaan zijn. Zij leerden vaak niet alleen van ons, maar wij ook van hen. Met name danken we enkele mensen die een onmiskenbare stempel hebben gedrukt op de tekst: Ron Dorreboom, Alex van Emst, Frits Evelein, Frans Faber, Hans Jansen, Ruud Jansen, Dorothee van Kammen, Ellen Nuyten, Angelo Vasalos, Hildelien Verkuyl, Lia Voerman, Janny Wolters en Tiemen Zijlstra.

Tot slot

We dragen dit boek op aan alle onderwijsmensen die streven naar een wezenlijke bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen. In ons werk komen wij er velen tegen en we zijn onder de indruk van hun betrokkenheid bij de leerlingen. Zij zijn de helden van deze tijd; zij verdienen steun en respect bij hun pogingen om de wereld te verbeteren, en wel precies op de plek waar zij zijn, namelijk in hun school, samen met hun leerlingen en hun collega's.

Fred Korthagen en Bram Lagerwerf
Najaar 2007

Bij de tweede druk

Sommige ontwikkelingen gaan snel in het onderwijs. We hebben het boek zo veel mogelijk daaraan aangepast. We hebben bijvoorbeeld op verschillende plaatsen het begrip ‘competenties’ vervangen door ‘vaardigheden’. Competentie is in het onderwijs namelijk een te verwarrend begrip geworden (zie paragraaf 5.12). Ook was het nodig hier en daar een aanvulling te doen en te verwijzen naar nieuwe publicaties. Verder hebben we de gelegenheid te baat genomen diverse redactionele verbeteringen aan te brengen.

Wij zijn blij met de geheel nieuwe vormgeving van deze tweede druk, die het boek ons inziens nog toegankelijker maakt. Onze dank gaat uit naar Sandra Schoenmakers van Boom Lemma uitgevers voor haar aanhoudende steun en het meedenken over de inhoud en vorm van dit boek, en naar fondsredacteur Martine Harsema voor haar zorgvuldigheid bij de totstandkoming van de nieuwe druk.

Fred Korthagen en Bram Lagerwerf
Voorjaar 2011

Het werkelijke doel van onderwijs is het beste uit jezelf halen.
Ghandi

Dit boek gaat over nieuwe inzichten over leren en onderwijs. In dit inleidende hoofdstuk zullen we aan de hand van een voorbeeld verkennen wat erbij komt kijken als onderwijs vernieuwd wordt. In de volgende hoofdstukken werken we meer voorbeelden uit.

Als nieuwe inzichten over leren en onderwijs besproken worden, denken veel mensen meteen aan de term ‘het nieuwe leren’. Over dat nieuwe leren bestaan nogal wat misverstanden. Wij geven een genuanceerd en onderbouwd standpunt over nieuwe visies op leren en over de vraag wat er mogelijk verbeterd kan worden in het onderwijs. Daar zullen we het in dit hoofdstuk over hebben. Dat brengt ons ook bij een beschrijving van het doel en de opbouw van dit boek.

1.1 Dilemma's bij een nieuwe visie op leren

Een belangrijke mogelijkheid om het onderwijs te verbeteren is de leerlingen te laten kiezen uit opdrachten die hen aanspreken en waarvan ze iets kunnen leren. Op de voormalige vernieuwingsschool Slash 21 werd met zulke opdrachten gewerkt. Om duidelijk te maken dat zulk werk de leerlingen niet wordt opgedragen, maar dat ze er zelf voor kiezen, spreekt men niet van opdrachten, maar van *prestaties* die kunnen worden geleverd.

Voorbeeld 1: Een ‘prestatie’ op Slash 21

You are going to cook a traditional dish from an English speaking country. Before doing that you are going to pick a country from the list (English speaking country) and find out what its traditional food is. Look up the recipe and translate that into

Vervolg

Dutch, so that you can buy those things at the supermarket. In the end you are going to cook and eat the dish you have prepared. So make sure you like the dish. But mind you! You cannot buy anything you like because you have a budget!

Aan zo'n 'prestatie' wordt gewerkt door een groepje samenwerkende leerlingen.

Wat doe je als leraar om zo'n groepje te begeleiden? Om te beginnen worden er afspraken met de leerlingen gemaakt, bijvoorbeeld over de tijd die ze eraan kunnen besteden. Het kan verleidelijk zijn om na het maken van de afspraken af te wachten tot de prestatie geleverd is, maar dat is niet de bedoeling. Je houdt als leraar de vinger aan de pols. Op gezette tijden bespreek je de voortgang met de leerlingen. Wij vinden zulke voortgangsgesprekjes erg belangrijk; daarover hebben we in *Een leraar van klasse* (Lagerwerf & Kort-hagen, 2006) al veel geschreven.

Er zijn in de vormgeving van zulk onderwijs drie belangrijke dilemma's:

- *Eerste dilemma: tot op welke hoogte richt je de aandacht van de leerlingen op de praktijkcontext en in welke mate op de theorie die ze moeten leren?* De kracht van voorbeeld 1 is dat het om een echte situatie gaat en dat de leerlingen concreet aan de slag gaan. Dat werkt motiverend en het stuurt hun leren: het 'product' (de maaltijd) moet aan reële eisen voldoen. Het gevaar kan zijn dat de leerlingen zozeer door de praktische prestatie worden meegesleept dat meer theoretische kennis (over traditionele Engelse maaltijden, over koken) wat uit beeld raakt.
- *Tweede dilemma: welke vrijheid laat je de leerlingen en welke eisen en grenzen stel je?* Enerzijds moeten de leerlingen leren hun vrijheid te gebruiken. Daarvoor hebben ze veel vrijheid nodig om te 'oefenen'. Vanuit dat oogpunt kan zelfs een 'mislukte' prestatie heel leerzaam zijn. Anderzijds is de school een instelling waar de leerlingen van alles moeten leren. Niemand kan om die eis van de school heen. Verder zijn er ook organisatorisch allerlei beperkingen waar rekening mee gehouden moet worden. Een belangrijke eis is bijvoorbeeld ook dat de leerlingen zich moeten verantwoorden over hoe ze hun vrijheid gebruiken. Welke eisen stel je aan die verantwoording? Is het voldoende als ze hun gerecht komen laten proeven? (*The proof of the pudding is in the eating!*) Of laat je ze ook een verslag maken, een logboek of een presentatie? Gaan die alleen over het koken of bijvoorbeeld ook over hun manier van werken, de samenwerking of over wat ze ervan geleerd hebben?

- *Derde dilemma: waarbij help je de leerlingen en waarin daag je ze uit het zelf uit te zoeken?* De achtergrond van dit dilemma is dat de leerlingen wel moeten leren om allerlei werk zelfstandig uit te voeren, maar dat de prestatie – als het even kan – tot een goed einde gebracht moet worden. Mislukkingen zijn demotiverend en in wat lukt, kunnen leerlingen werkwijzen vinden die ze bij een volgende gelegenheid wellicht goed kunnen gebruiken. Je gooit een kind dat moet leren zwemmen nu eenmaal niet meteen in het diepe.

1.2 Een verantwoorde positie innemen

Er wordt her en der nogal wat geëxperimenteerd met nieuwe onderwijsvormen, waarbij dikwijls de term ‘het nieuwe leren’ wordt gebruikt. Uit allerlei publicaties blijkt duidelijk dat er in ons land heel verschillend wordt gedacht over wat dat nieuwe leren inhoudt. Er zijn honderden scholen die vernieuwingen, meer of minder vergaand, volgens het patroon van het voorgaande voorbeeld doorvoeren en waar de vernieuwingen ook echt verbeteringen zijn. Er zijn echter ook scholen die ten aanzien van de drie geschetste dilemma’s extreme standpunten innemen.

We noemen enkele van zulke standpunten:

- Vaardigheden worden voortaan in de praktijk verworven.
- Er is veel minder begeleiding nodig, want de leerlingen zoeken het nu zelf uit.
- De leerlingen moeten alles zelf opzoeken op het internet.
- De leraar loopt door de klas en wacht tot er iets gevraagd wordt.
- De leerlingen bepalen helemaal zelf wat ze willen leren.

Zulke extreme standpunten hebben tot veel protesten geleid van leerlingen, studenten en ouders. Die protesten halen veel gemakkelijker de media dan allerlei onderwijsvernieuwingen die wel degelijk verbeteringen zijn. Dat is uitermate jammer.

Onderzoek heeft voldoende aangetoond dat leerlingen meer en diepgaander leren als ze zelf actief bezig zijn met de leerstof. Dat betekent echter niet dat die leerlingen dan verder maar aan hun lot overgelaten moeten worden. Je houdt als leraar de vinger aan de pols om op het goede moment en op de goede manier aan te sluiten bij de leerling die actief bezig is met een praktisch probleem. Zo kun je de leerling ook helpen theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Geleidelijk draag je de verantwoordelijkheid voor het leren

aan de leerling over, maar niet dan nadat je de leerling hebt geleerd *hoe* hij of zij dat leren aan moet pakken. Voor dat alles is veel vakmanschap nodig. In dit boek beschrijven we wat daarbij allemaal komt kijken.

We noemen alvast twee aandachtspunten voor leraren die zo met hun leerlingen bezig zijn:

- Je geeft als leraar aan de leerlingen keuzemogelijkheden uit werk dat hen kan aanspreken en waar voldoende van te leren valt; je maakt met de leerlingen duidelijke afspraken over het werk dat ze gekozen hebben, afspraken waar de leerlingen ook achter staan.
- Je houdt regelmatig voortgangsgesprekjes met de leerlingen en je neemt daarbij de drie eerder genoemde dilemma's serieus:
 - Hoe help je de leerling om theorie en praktijk te verbinden?
 - Welke vrijheid laat je de leerlingen en welke eisen/grenzen stel je?
 - Waarbij help je de leerlingen en waarbij help je (nog) niet?

Deze aandachtspunten geven de essentie weer van de vernieuwingen waarover wij het hebben in dit boek. We nemen bijvoorbeeld afstand van vernieuwingen waarin de leerlingen een vrijwel grenzeloze vrijheid hebben of waarin de vrijheid van de leerlingen zo beperkt wordt dat de afspraken daarover meer lijken op decreten van de leraren.

Leerlingen hebben allerlei kennis en vaardigheden nodig op allerlei vakgebieden. Zoiets laat een school ons inziens niet aan de stemming van de leerlingen over, maar de school geeft hierin duidelijk richting aan en biedt op een weloverwogen wijze steun. Daarbij levert de leraar maatwerk: elke leerling is anders, qua culturele achtergrond, intelligentie, ontwikkelingsniveau, leerstijl, motivatie, enzovoorts, dus elke leerling heeft wellicht iets anders nodig.

1.3 Het doel van dit boek

Met dit boek willen we steun bieden aan al die onderwijsmensen die – vaak in lastige situaties – pogingen doen het onderwijs te verbeteren. Daartoe schetsen we een beeld van de belangrijkste nieuwe inzichten over leren en onderwijs. Dat doen we praktijkgericht, met veel voorbeelden en concrete suggesties, die gebaseerd zijn op succesvolle en minder succesvolle onderwijservaringen. Inspiratie en persoonlijke kwaliteiten van mensen spelen daarbij een belangrijke rol. Onderwijskundige, leerpsychologische en pedagogische elementen worden geïntegreerd. We vermijden extreme standpunten

en we geven een genuanceerd beeld van wat mogelijk is en ook van de gevaren die op de loer liggen.

We onderbouwen wat we schrijven met wetenschappelijke inzichten. Daarmee willen we een verantwoorde en evenwichtige basis leggen voor nieuwe onderwijspraktijken. Het gaat daarbij om een zoektocht, en het laatste woord over deze materie is dus nog niet gezegd. Deze zoektocht is inspirerend en kan een nieuw elan geven aan het mooie beroep van leraar.

Daarbij is een waarschuwing op zijn plaats. Het heeft pas zin om te gaan experimenteren met nieuwe aanpakken als er eerst een stevige professionele basis aanwezig is. Daarmee bedoelen we dat je als leraar over een aantal basisvaardigheden moet beschikken voordat je een stapje verder gaat. Daarover schrijven we ook in *Een leraar van klasse* (Lagerwerf & Korthagen, 2006). Zoals we in het voorwoord aangaven, bouwt het boek *Leren van binnenuit* voort op het basisboek en laat het zien wat er nog meer mogelijk is. Daarbij komt de term ‘het nieuwe leren’ nauwelijks meer terug. Het is een nietszeggende term die allerlei ongewenste associaties kan oproepen.

1.4 De volgende hoofdstukken

In hoofdstuk 2 zullen we dieper ingaan op de veranderingen in het onderwijs en de oorzaken van het denken over nieuwe vormen van onderwijs.

Dat brengt ons in hoofdstuk 3 bij een nieuwe manier van kijken naar het oude bekende.

In hoofdstuk 4 kunnen we de principes die we besproken hebben en de voorbeelden die we gegeven hebben, bijeenbrengen in een kader voor leren. Daarmee is de grondslag voor dit boek gelegd.

In hoofdstuk 5 bekijken we één aspect wat preciezer, namelijk het begrip ‘kernkwaliteiten’, dat een belangrijk ingrediënt zal blijken te zijn voor het ‘leren van binnenuit’.

Hoofdstuk 6 laat zien dat kernkwaliteiten de bron vormen voor het ontstaan van *flow*, een begrip dat verder centraal zal staan in dit boek.

In hoofdstuk 7 behandelen we het zogenoemde ui-model, dat houvast biedt bij het creëren van de condities voor *flow* en bij het coachen van leraren en leerlingen.

In hoofdstuk 8 bespreken we wat dit alles betekent voor schoolontwikkeling. Wat komt er allemaal bij kijken als een school werk wil gaan maken van de principes uit dit boek?

In hoofdstuk 9 worden we nog praktischer en bespreken we een aantal concrete vragen die beantwoord moeten worden als de koers van een school wordt verlegd.

In hoofdstuk 10 is alles aan de orde geweest wat relevant is. We kunnen dit boek afronden met het onder woorden brengen van de pedagogische en onderwijskundige visie die ten grondslag ligt aan *leren van binnenuit*.

1.5 Kernpunten van hoofdstuk 1

- 1 Er zijn veel misverstanden over 'het nieuwe leren'.
- 2 Wij hebben het over onderwijs waarin:
 - theorie en praktijk verbonden worden;
 - de leerlingen veel keuzevrijheid en verantwoordelijkheid hebben, die echter aan duidelijke grenzen gebonden zijn;
 - de leerlingen niet meer en niet minder hulp krijgen dan ze nodig hebben.
- 3 Het onderwijs dat wij voor ogen hebben, vraagt om maatwerk.
- 4 Onderwijsmensen hebben vooral praktijkgerichte steun nodig bij hun pogingen noodzakelijke verbeteringen aan te brengen in het onderwijs.
- 5 Dit boek wil steun bieden door een heldere combinatie van praktijkervaringen en theorie.

Verdieping van hoofdstuk 1

- 1.6 De oorsprong van de term 'het nieuwe leren'
- 1.7 De discussie in de media
- 1.8 De wetenschap
- 1.9 De noodzaak van een paradigmaverschuiving

1.6 De oorsprong van de term 'het nieuwe leren'

Waar komt de verwarrende term 'het nieuwe leren' eigenlijk vandaan? Prof. dr. R.J. Simons claimt dat hij het begrip in Nederland heeft ingevoerd. Dat is ongeveer rond de millenniumwisseling gebeurd. In het boek *New learning* van Simons, Van der Linden en Duffy (2000) worden verschillende kenmerken genoemd van het nieuwe leren, zoals aandacht voor betekenisvolle leerresultaten, voor verschillende manieren van leren en voor verschillende didactische aanpakken. De auteurs suggereren niet dat die allemaal tegelijkertijd zichtbaar zouden moeten zijn. Een school kan ten aanzien van het ene kenmerk een slag maken, zonder dat per se ook een ander kenmerk centraal staat. In dat opzicht gebruiken Simons en zijn collega's de term dus veel nauwkeuriger en genuanceerder dan daarna door anderen is gedaan.

Overigens kwam al in 1973 een boek uit van W.R. Fuchs met als titel *Het nieuwe leren*, en in 1996 verscheen er in het tijdschrift *Vernieuwing* een artikel van C. Crutzen getiteld 'Het nieuwe leren. De betekenis van technologie'. Kortom, de term bestond al wat langer, maar ze is pas kort geleden doorgebroken.

Bij dit alles moeten we ook niet vergeten dat de traditionele vernieuwingscholen (zoals jenaplanscholen, vrije scholen, montessorischolen, daltonscholen, freinetscholen) al heel lang en veelal heel succesvol werken vanuit leerprincipes die tegenwoordig benadrukt worden als men het over 'het nieuwe leren' heeft.

1.7 De discussie in de media

De discussie over nieuwe onderwijsvormen is, zoals gezegd, verwarrend maar ook heftig geweest. Er bestonden her en der in het onderwijs onder de noemer van 'het nieuwe leren' nogal wat misvattingen en praktijken die geen verbeteringen opleverden, maar eerder verslechteringen van het onderwijs

waren. Zo zei een leraar in *de Volkskrant* dat het nieuwe leren betekent: 'alles op internet opzoeken'. Studenten op de Hogeschool InHolland kregen nog maar amper hun docenten te zien. Terecht komt men tegenwoordig wat terug van dit soort extreme opvattingen. Ook is het inzicht gegroeid dat het nieuwe leren als zodanig helemaal niet bestaat, maar eigenlijk een vergaarbak is van een aantal uiteenlopende uitgangspunten van waaruit scholen het onderwijs willen verbeteren. Daarom zullen we vanaf nu de term 'het nieuwe leren' niet meer gebruiken. Het is eigenlijk een nietszeggende term geworden.

Het ongenuanceerde optreden van de media is niet zonder gevolgen gebleven. Ouders raakten op hun hoede als een school met nieuwe leerpraktijken ging experimenteren. Op scholen die kenbaar maakten met nieuwe vormen van leren bezig te zijn, liepen de aanmeldingen van nieuwe leerlingen soms terug. Dat is begrijpelijk gezien de manier waarop in de media aandacht werd besteed aan enkele uit de hand gelopen onderwijsexperimenten, terwijl goed lopende vernieuwingen het nieuws niet haalden. Maar het is jammer als op deze manier belangrijke vernieuwingen in de kiem worden gesmoord. Vaak wordt ook vergeten dat ontwikkelingen tijd nodig hebben om uit de verf te komen.

Verder is het opmerkenswaardig dat er zelden een vergelijking gemaakt wordt met het traditionele onderwijs en dat zodoende over het hoofd gezien wordt dat dit ook helemaal niet zo effectief was. Weten de mensen die nu pleiten voor een terugkeer naar het traditionele onderwijs eigenlijk wel dat dit onderwijs op veel plekken helemaal niet zo goed werkte? Dat er scholen waren die echt niet meer wisten hoe ze het hoofd konden bieden aan de groeiende onrust en motivatieproblemen bij leerlingen en leraren?

1.8 De wetenschap

Ook de wetenschap treft enige blaam. Sommige wetenschappers stelden op ongenuanceerde wijze dat de effectiviteit van veel van de nieuwe leerprincipes niet bewezen is (bijvoorbeeld Van der Werf, 2005). Dat is overigens wat anders dan te beweren dat ze niet effectief zijn, maar dit is een nuance die veel mensen ontging. Maar wat belangrijker is: er is wel degelijk onderzoek dat laat zien dat sommige nieuwe inzichten tot beter resultaat leiden dan onderwijs dat op traditionele wijze is vormgegeven. Volman (2006) geeft daar voorbeelden van. Aan de Universiteit van Maastricht is aangetoond dat probleemgestuurd leren een duidelijke meerwaarde heeft boven traditioneel onderwijs. Opnieuw moeten we daar echter aan toevoegen: mits goed toege-

past. Veel scholen zijn nog aan het zoeken en het is dus ook nog wat voorbarig om definitieve uitspraken te doen over de vraag of 'het werkt of niet'. We weten nog nauwelijks wat 'het' is. Wel is duidelijk dat het bij de drie in paragraaf 1.1 geschetste dilemma's niet gaat om het opzoeken van de extremen, maar om het vinden van een balans tussen de uitersten, een balans die past bij de school en de leerling op dat moment (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Dat betekent dus ook dat er niet één weg is die naar Rome leidt en dat we zwart-witdenken moeten vermijden.

Sommige wetenschappers steken veel tijd en energie in het preciezer uitzoeken van de processen die optreden als je een nieuw inzicht over leren op een uitgebalanceerde manier toepast en in het vaststellen van de opbrengsten. Dat is uiterst nuttig. Wel vindt dit soort onderzoek vaak wat los van de praktijk van het onderwijs plaats, waardoor de vertaling van de onderzoeksresultaten naar het onderwijs soms niet eenvoudig is.

Die vertaling naar de praktijk is ook het probleem met wat de *evidence-based* benadering genoemd wordt. Daarbij wordt ernaar gestreefd onderwijs te baseren op uitkomsten van empirisch onderzoek naar wat wel en niet goed werkt. Maar zelfs als er wetenschappelijk bewijs zou zijn dat een bepaalde aanpak in een bepaalde situatie goed werkt, dan wil dat nog helemaal niet zeggen dat dit bij elke leraar en elke leerling het geval zal zijn. Er zijn zoveel factoren die bepalen wat er in een leerproces gebeurt, dat je die niet allemaal onder controle kunt houden in wetenschappelijk onderzoek, en zeker niet in de onderwijspraktijk. Bovendien weten we uit onderzoek dat het vrijwel onmogelijk is om het onderwijsgedrag van leraren te veranderen in een richting die experts als wenselijk beschouwen (zie voor een bespreking van dit probleem Korthagen, 2007 en Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). Met andere woorden, er is voldoende 'evidence' dat evidence-based onderwijs grotendeels een utopie is.

Dat is ook de reden dat de onderwijspraktijk vaak niet zoveel heeft aan de discussies die in de wetenschap gevoerd worden; de mensen in de praktijk moeten gewoon vooruit. Wanneer je scholen binnenloopt die bezig zijn met een nieuwe aanpak van het onderwijs, zie je dat een aantal nieuwe leerprincipes wel degelijk lijkt te werken. Hier gaapt niet alleen een kloof tussen wat in de media naar voren wordt gebracht en wat gaande is op succesvolle scholen, maar ook tussen een aantal kritische wetenschappers en de praktijk. Daarom zou het fantastisch zijn als onderwijskundigen, pedagogen en didactici – nog meer dan ze nu doen – niet alleen kritisch zijn vanaf de zijlijn of alleen onderzoek doen in ideale settings, maar gewone scholen proberen te ondersteunen met bruikbare theorie en met praktijkgericht onderzoek rond de nieuwe ontwikkelingen waar die scholen mee bezig zijn. Dat vraagt dus

om aansluiten bij de positie waarin die leraren en scholen zich bevinden en om het bieden van steun bij hun pogingen om het beste te maken van een vaak niet zo rooskleurige situatie. Zulke steun van wetenschappers kan echt helpen, zoals ook uit onderzoek blijkt (zie bijvoorbeeld Day, 1999). Het is daarbij essentieel dat de waarden en onderwijsdoelen die de leraren zelf van belang vinden, serieus genomen worden. Dit wordt de *value-based* benadering genoemd. In hoofdstuk 8 komen we uitgebreid op dit onderwerp terug.

1.9 De noodzaak van een paradigmaverschuiving

De kloof tussen wetenschap en praktijk wordt naar ons idee mede veroorzaakt doordat veel wetenschappers uitgaan van theorieën over leren die passen bij een andere tijd. Net zoals psychologen lang hebben geloofd in de theorieën van Freud, terwijl allang gebleken was dat die niet helemaal adequaat waren. In het vakgebied van de psychologie zie je heel duidelijk hoe lastig het is om af te komen van theorieën die lange tijd dominant geweest zijn. Een echt wezenlijke vernieuwing van het denken komt pas op gang als we een paradigmaverschuiving aandurven: als we uitgaan van nieuwe theorieën en een bijbehorend ander perspectief, ook al zijn die theorieën en het perspectief nog niet volledig uitgekristalliseerd (zie ook Jansen, 2005, 2007). Op die paradigmaverschuiving komen we in de volgende hoofdstukken terug.