

De erfenis van 'Het Nieuwe Leren'

Fenna Swart

Binnen het onderwijs is veel verandering gaande. Nieuwe manieren worden gezocht om onderwijs volgens laatste trends in te richten en meer concurrerend te maken. Er ontstaan veel nieuwe vormen waarmee geëxperimenteerd wordt, zoals onder meer het adaptief, ervaringsgericht en competentiegericht onderwijs. Dit, terwijl er nog weinig bekend is over de betekenis en effectiviteit ervan voor het onderwijs. Volgens Simons (2010), een van de grondleggers van 'het nieuwe leren' in 1998, is er nog te weinig onderzoek gedaan naar welke ondersteuning het beste werkt in het leerproces van leerlingen en hoe dit georganiseerd moet worden. Onderzoek naar onderdelen van 'het nieuwe leren' laat nog weinig effectief bewezen leeropbrengsten zien en beschikbare informatie is nog voor velerlei uitleg vatbaar. In dit artikel wordt de balans opgemaakt. Wat heeft 'het nieuwe leren' gebracht en bestaat er nog een toekomst voor dit Nederlandse onderwijsconcept?

Historie

Ruim tien jaar geleden maakt het toenmalige kabinet de beslissing dat in het jaar 2020 vijftig procent van de Nederlandse beroepsbevolking tussen de 25 en 44 jaar hoger opgeleid moet zijn. Deze beslissing is een reactie op de 'Strategie van Lissabon' in 2000, waar Europese regeringsleiders besluiten om van de Europese economie de meest concurrerende kenniseconomie van de wereld te maken. Een van de doelstellingen is dat mensen hun leven lang moeten kunnen blijven leren door beter toegang te krijgen tot educatieve instellingen (Meijers & Kuijpers, 2008). De relevantie van een inventarisatie van 'het nieuwe leren' is om te komen tot een gedeelde definitie binnen de context van de hoofdgebruikers, die op basis daarvan geëvalueerd kan worden op haar relevantie in de onderwijspraktijk. Het proces van betekenisontwikkeling wordt bekeken vanuit twee perspectieven: vertaling (onderwijs) en legitimering (wetenschap). In dit artikel wordt de stand van zaken besproken met betrekking tot de invloed en betekenis van 'het nieuwe leren' op de huidige onderwijspraktijk.

Er gelden steeds weer andere werkelijkheden

Nieuwe leren bij studiehuis gelegd

De belangstelling voor, de in 1998 geïntroduceerde term, 'het nieuwe leren' ontstaat pas echt rond 2005 onder invloed van twee ontwikkelingen in de media en wetenschap. De inaugurale rede 'Leren in het studiehuis; Consumeren, construeren of

engageren?' (Van der Werf, 2005) en de publicatie 'Leer het brein kennen' in 2005 van de commissie 'Hersenen en Leren' (NWO en OCW, 2005). Met deze ontwikkelingen wordt de term onderwerp van een polemiek over enerzijds de betekenis en interpretaties van de term en anderzijds over de effectiviteit en doelstelling van onderwijsvernieuwing in het wetenschappelijke en publieke debat (Kirschner, Weller & Clark, 2006; Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). Volgens Gobée (2006) is 'het nieuwe leren' onderhevig aan een vorm van relativisme, waarbij opleidingen vrij gelaten worden in de keuze van inhoud en toetsing. 'Het nieuwe leren' wordt volgens Gobée gekenmerkt door drie aspecten: (1) een andere manier van leren, (2) andere doelen, en (3) openlaten van doelen (Gobée, 2006). Het laatste kenmerk is opvallend en, volgens Gobée, het kernprobleem ofwel het relativisme van 'het nieuwe leren': Dit relativisme is gebaseerd op een postmoderne visie dat kennis snel verouderd en dat, als gevolg hiervan, steeds weer andere werkelijkheden gelden. De bestrijding van dit relativisme zou om deze reden het hoofdthema in de onderwijsdiscussie moeten zijn.

Herkomst

Meerdere factoren spelen een rol bij de veranderingen van de afgelopen vijftien jaar in het onderwijs. Uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2008) worden aanleidingen en oorzaken met betrekking tot het ontstaan van 'het nieuwe leren' in Nederland als volgt weergegeven: 1) maatschappelijke ontwikkelingen (zoals individualisering) 2) economische ontwikkelingen (zoals verschuiving naar diensteneconomie, vraag naar competenties) 3) technologische ontwikkelingen (zoals iet) 4) ontwikkelingen in de leerpsychologie en -pedagogie (toegenomen oriëntatie op de belevingscomponent in het moderne leven) 5) nieuwe vormen van kennisontwikkeling (bijv. kenniskringen, buitenuniversitaire denktanks en organisatieadviesbureaus) en 6) motivatieproblemen en hoge ongediplomeerde uitval in het onderwijs (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2008, pp. 4-10).

Simons en Lodewijks introduceren de term 'het nieuwe leren' in 1998 met als doelstelling het onderwijs meer betekenisvol, bestendig, functioneel, flexibel, vakoverstijgend, generaliseerbaar en toepassingsgericht te maken (Simons & Lodewijks, 1999; Simons, Linden & Duffy, 2000). Met de introductie van de term willen zij een signaal afgeven over verschuivingen in het denken over leren en lesgeven. De term wordt na introductie, eind jaren negentig, geleidelijk aan overgenomen door andere gebruikers die hier, binnen andere contexten, nieuwe betekenissen aan toeschrijven. De term 'zelfstandig leren' wordt voor het eerst in 1993 genoemd in een beleidsadvies van de Stuurgroep Profiel

van de Tweede Fase. De basis voor 'het nieuwe leren' wordt gelegd bij het studiehuis dat in 1998 zijn beslag krijgt in Nederland. Het studiehuis is gebaseerd op cognitieve leertheorieën van het constructivisme en het sociaal constructivisme. De leerling wordt binnen deze context beschouwd als iemand die actief kennis construeert in samenwerking met zijn omgeving (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Blok et al., 2006). Het studiehuis staat een pedagogisch-didactisch concept voor, dat uitgaat van kennisconstructie en -verwerving door middel van zelfstandig leren. Binnen deze ontwikkeling krijgen praktische en sociale vaardigheden ruime aandacht binnen het leerproces naast de reguliere leerstofoverdracht. Ook is er meer aandacht voor het begeleidingsproces van kennisverwerving (Onderwijsraad, 2003, bijlage 3, 12-13). 'Het nieuwe leren' lijkt voort te komen uit deze ontwikkelingen, ook al is er geen sprake van een eenduidige, overkoepelende theorie en is het nog maar de vraag of die er zal komen. Het concept van 'het nieuwe leren' baseert zich op een verscheidenheid aan populaire en wetenschappelijke inzichten en opvattingen. Inzichten en opvattingen over nieuwe leerresultaten die binnen nieuwe leerprocessen met behulp van nieuwe instructiemethoden behaald moeten worden, ingegeven door maatschappelijke en culturele veranderingen (Simons, 2007).

In aanloop naar de introductie van 'het nieuwe leren'; eind jaren negentig, wordt het gebrek aan inzet en motivatie vaak genoemd als reden waarom het onderwijs zou moeten veranderen. Studenten zouden consumentgedrag vertonen in een wereld waar een overdaad bestaat aan informatie en keuzemogelijkheden (Hilhorst, 2009). Martens (2010) stelt, als voornaamste reden voor onderwijsverandering in deze periode, het gebrek aan structuur en discipline vanuit het ouderlijk gezag aan de orde in vergelijking met dertig jaar geleden (Martens, 2010). Een andere veelgenoemde reden voor de ontwikkeling van 'het nieuwe leren' is de hoge schooluitval in Nederland en slechte aansluiting op het vervolgonderwijs (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2008). Kern van 'het nieuw leren' ligt, volgens Van Oers (2007), in het verzet tegen de traditionele klassikale onderwijsvorm die gericht is op overdracht via de directe rede. Vanuit deze context kan volgens Van Oers de behoefte naar 'leerling-gecentreerd' onderwijs verklaard worden, zoals dit in Nederland al langer aan de orde is binnen bestaande vernieuwingscholen; het Dalton, Montessori, Freinet en Jenaplan. Aan de basis van 'het nieuwe leren' liggen zowel opvattingen vanuit het radicaal constructivisme als de gesitueerde cognitie ten grondslag, die samen ook wel het sociaal constructivisme worden genoemd (Van der Werf, 2005). Onderwijsontwikkelingen, zoals de opkomst van het studiehuis en later 'het nieuwe leren' vinden alleen plaats in Nederland en zijn wel reacties op zich al langer voordoende internationale ontwikkelingen. Zo zijn de onderwijsmethoden van Collins, Brown en Newman (1989) gericht op het 'leren leren' en gebaseerd op 'cognitive apprenticeship' (Simons & Zuylen, 2009). Toch kunnen vergelijkbare termen in zowel ontwikkeling van tijd als toepassingsmogelijkheden, zoals 'het sociaal constructivisme' en 'het nieuwe leren'; niet aan elkaar worden gelijkgesteld. Hoewel beide termen niet gebaseerd zijn op eenduidige concepten bestaan er over afzonderlijke betekenissen en interpretatiemogelijkheden nog altijd onduidelijkheden.

'Het nieuwe leren' komt voort uit bestaande tradities en eerdere ontwikkelingen in onderwijsvernieuwing in Europa, zoals de pedagogische reformbeweging uit het begin van de twintigste eeuw. De meeste Nederlandse onderwijsvernieuwers uit de reformpedagogiek krijgen geen vervolg in Nederland, met uitzondering van Kees Boeke en Jan Ligthart. Onderwijssystemen die voortbestaan zijn voornamelijk afkomstig van Europese pedagogen, zoals 'Freinet' 'de Vrije School'; 'Montessori'; 'Je na plan' en het 'Dalton' onderwijs. De reformbeweging, ook wel 'de nieuwe schoolbeweging' genoemd, ageert tegen aspecten van het onderwijs, zoals passiviteit van de leerling, het eenzijdig intellectuele karakter van het gegeven onderwijs, de opdeling van het onderwijs in afzonderlijke vakken en de massale aanpak van het onderwijs (Hilvoorde, 2002). Kenmerkend en gezamenlijk uitgangspunt van de beweging is de gerichtheid op het individuele kind binnen een sociale onderwijsomgeving. Boven genoemde typen van vernieuwend onderwijs maken het traditionele onderwijs geleidelijk aan vrij voor andere aspecten van leren. Door integratie van verschillende onderwijsvormen kan er een nieuwe onderwijspraktijk ontstaan, die is samengesteld door elementen uit zowel het traditionele onderwijssysteem als elementen uit 'het nieuwe leren':

Uitgangspunten en ontwikkeling

Naast de constructivistische visie van leren als een construerende activiteit, zijn binnen het concept van 'het nieuwe leren' ook inzichten uit de psychologie en pedagogie, met betrekking tot het leren, opgenomen. In diverse onderzoeken worden de volgende twee principes benadrukt: (1) leren is een 'gesitueerde activiteit'; en (2) leren is een 'sociale activiteit' (Kanselaar, Jong, Andriessen & Goodyear, 2000; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Deze twee principes zijn afkomstig van de theorie van *situated learning*. Het gesitueerd leren (ook wel gesitueerde cognitie genoemd) is gebaseerd op leren binnen een bepaalde context en cultuur (Brown & Duguid, 1989). Binnen het 'gesitueerde leren' speelt het gegeven van 'transfer' een grote rol: het kunnen toepassen van het geleerde in een nieuwe situatie. Transfer wordt in deze context gezien als een voortgaand proces, ook wel progressieve 'recontextualisatie' genoemd (Oers, 2007). Binnen deze context van leren valt ook het 'probleemgestuurd leren' en het 'zelfontdekkend leren': Bij deze typen van leren worden authentieke problemen behandeld en geanalyseerd in kleine groepen. Op deze manier worden kennis en vaardigheden verworven. Beide typen van leren zijn in wezen operationalisering van 'het actieve leren': Binnen het concept van 'het nieuwe leren' zijn er in het onderwijsveld een aantal terugkerende betekenselementen te onderscheiden: 1) leren in de vorm van kennisverwerving is geen doel op zich maar moet leiden tot inzicht en begrip, 2) leren vanuit nieuwsgierigheid en betrokkenheid creëert motivatie, (3) leren vanuit zelfsturing en -regulatie motiveert en (4) leren werken met anderen stimuleert (Hilvoorde, 2002; Blok et al. 2006; Martens, 2008; Oostdam.

*Sociaal
Constructivisme ligt
aan de basis van
'het nieuwe leren'*

*Verantwoordelijkheid
van het leerproces ligt
bij de docent of de
student!*



*The new learning
is nauwelijks een
internationaal
begrip*

2007; Simons, 2008). Volgens deze uitgangspunten gaat het onderwijs niet *van* start met een theorie, maar begint het met een actueel thema, kwestie, probleem of project uit de realiteit, dat *vervolgens* bij voorkeur in *groepsvorm* wordt uitgewerkt. Het is hierbij de bedoeling dat het

uitgangspunt de afzonderlijke (vak)disciplines met elkaar verbindt. Uit onderzoek blijkt dat studenten die uitleg *geven* aan medestudenten de beste studieresultaten behalen (Kok, 2003). Een ander uitgangspunt binnen het concept *van* 'het nieuwe leren' betreft het gebruik *van* informatie en communicatie technologie (Merriënboer, 2002). Binnen het traditionele onderwijs wordt het gebruik vooral toegepast om informatie te vinden. Binnen het concept

van 'het nieuwe leren' wordt informatie en communicatie technologie geïntegreerd als groepsvorm waarbij studenten met behulp *van* externe digitale bronnen, programma's en methoden samenwerken.

De uitgangspunten *van* 'het nieuwe leren' variëren *van* totale vrijheid *voor* leerlingen en studenten bij de invulling *van* het eigen leerproces (zoals het *leder-wijs-principe*; een verschijningsvorm in het basisonderwijs) tot meer gestuurde *vormen van* aanpak waarbinnen zelfstandig gewerkt wordt (zoals het competentiegericht onderwijs in het beroepsonderwijs). De tegenstelling tussen het 'oude' en 'nieuwe' leren wordt niet altijd op genuanceerde wijze *voorgesteld*, maar gaat uit *van* respectievelijk subjectief *versus* objectief; transmissie *versus* kennisconstructie; aanbodgestuurd *versus* vraaggestuurd en docentgericht *versus* leerlinggericht (Van der Werf, 2005). Terugkerende elementen betreffen 'actief; 'constructief' en 'authentiek leren' binnen een sociale en gesitueerde activiteit. Andere interpretaties roepen discussie op. Er wordt bijvoorbeeld geen consensus *gevonden over de vraag* of het initiatief en verantwoordelijkheid *van* het leerproces bij de docent ligt of juist bij de student, binnen verschijningsvormen *van* 'het nieuwe leren'.

Gesteund door wetenschappelijk onderzoek naar onderdelen *van* 'het nieuwe leren' en vanuit de ruimte die de overheid biedt ten aanzien *van* de autonomie *van* scholen, wordt in de onderwijspraktijk met verschillende onderdelen en uitgangspunten *van* 'het nieuwe leren' geëxperimenteerd. Aanvankelijk richten de meeste onderzoeken zich op onderwijsexperimenten binnen het *voortgezet* en later beroepsonderwijs. Rond 2005 komt er geleidelijk aandacht *voor* deeldimensies *van* 'het nieuwe leren' in het basisonderwijs met *vormen* als 'authentiek; 'natuurlijk; 'realistisch' en 'levensecht' leren. Doelstelling *van* 'het actieve leren' is, *volgens* de onderzoekers Ryan & Deci, het stimuleren *van* intrinsieke motivatie door de student meer te betrekken bij het leerproces (Ryan & Deci, 2000). De docent in de rol *van* begeleider en coach ondersteunt het leren in een, *zoveel* mogelijk, aan de realiteit ontleende context.

Volgens de uitgangspunten *van* 'het nieuwe leren' moeten leerresultaten gerelateerd zijn aan leer-, denk-, regulatie- en samenwerkingsvaardigheden ofwel de orde *van* metacognitieve vaardigheden (Zimmerman, 2001). 'Het zelfregulerend leren' valt onder deze orde *van* metacognitieve vaardigheden. In de meeste definities wordt gesproken *van* een *vorm van* intern geleid *vermogen* om gedrag en *gevoel* te reguleren om zo op *effectieve* wijze

aan interne en externe eisen te kunnen *voldoen* (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005). Een *veel* gehanteerde ondersteuning in dit leerproces is het principe *van* scaffolding ofwel het afstemmen *van* begeleiding op de behoefte *van* de leerling of student om een taak met succes te kunnen uitvoeren.

Betekenis en interpretatie

Uit een onderzoek *van* Hilhorst (2009) naar *voor-* en tegenstanders *van* 'het nieuwe leren' blijkt de discussie *over* 'het nieuwe leren' grotendeels bepaald wordt door beelden die mensen in hun hoofd hebben en niet zozeer door feiten. Hilhorst vat de belangrijkste discussiepunten samen in drie twistpunten: 1. De verschillen tussen leerlingen 2. de professionaliteit van de docent en 3. de strijd om het type kennis (Hilhorst, 2009).

Volgens onderwijspsycholoog Martens betreft het leerproces binnen de context *van* 'het nieuwe leren' een proces waarin ideeën veranderen volgens bepaalde psychologische processen (Martens, 2010). Vanuit deze context kan 'het nieuwe leren' worden beschouwd als een nieuwe didactiek (Oers, 2007). Op basis *van* wetenschappelijke evidentie geeft Simons aan dat er *vier* dimensies *van* 'het nieuwe leren' te onderscheiden zijn: 'samenwerkend leren' en 'zelfstandig leren'; waarvoor wetenschappelijk bewijs bestaat, en de andere twee: 'contextrijk leren' en 'zelfstandig leren'; waarvoor nog geen bewijs bestaat. Volgens Simons werkt 'samenwerkend leren' beter dan 'individueel leren' als het aan specifieke voorwaarden *voldoet*. Het probleem is dat het er hier vaker niet dan wel aan *voldoet* vanwege de complexiteit *van* randvoorwaarden *van* goed opgeleide docenten en leerlingen. Met betrekking tot 'het zelfstandig leren' is er *volgens* Simons overtuigend *veel* bewijs dat dit type leren beter werkt dan minder 'zelfstandig leren' (Simons, 2007).

In de internationale wetenschappelijke literatuur komt het begrip *the new learning* nauwelijks of niet *voor*. Als het *voorkomt* dan is het vaak in verwijzing naar een Nederlandse bron. Met uitzondering *van new learning science*, dat in de *vorm van* een publicatie in 2005 wordt geïntroduceerd, waarin de neurowetenschap, cognitiewetenschap en onderwijswetenschap samenkomen. De opzet *van* de *new learning science* is om onderwijsinnovatie binnen onderwijsinstellingen te verbinden aan een breed scala van wetenschappelijk onderzoek op nationaal en internationaal gebied. Het gaat hierbij om samenwerking, translatie en transdisciplinaire invullingen, die een bijdrage kunnen *leveren* aan onderwijsinnovatie (Jolles, et al., 2005). Volgens Jolles kunnen er vanuit de hersen- en cognitieve wetenschap voorbeelden worden aangedragen, die geïmplementeerd kunnen worden in het onderwijs. Recente onderzoeksresultaten wijzen erop dat cognitieve -en hersenontwikkeling doorloopt tot in de volwassenheid en niet stopt rond de pubertijd, zoals lang is aangenomen. In hetzelfde jaar, 2005, geeft de toenmalige minister van onderwijs, Van der Hoeven opdracht aan de NWO, expliciet aandacht te besteden aan het cognitieonderzoek *over* leerprocessen in het onderwijs. De minister stelt dat onderwijsverandering en -innovatie zich in de toekomst meer op wetenschappelijk onderzoek moeten baseren en minder op visie met betrekking tot methodieken en curricula (Hoeven & Bijsterveldt-Vliegthart, 2005). Het effect en *gevolg van* deze ontwikkeling op de betekenis *van* 'het nieuwe leren' is groot. De gebruikersmogelijkheid

en context

wordt meer afgebakend door uitbreiding van de deelnemende wetenschappelijke disciplines. Als gevolg hiervan vindt er een vermindering plaats van het, tot dan toe brede, gehanteerde spectrum van uitgangspunten en betekenis-elementen.

Leeropbrengsten en effecten

Opvallend weinig is bekend over de leeropbrengsten en effecten van 'het nieuwe leren' in de onderwijspraktijk (Dijsselbloem, 2008). Meer is bekend over de leeropbrengsten van verschijningsvormen, zoals het 'probleemgestuurd' onderwijs (Dochy, Heylen, & Van de Mosselaer, 2000), 'adaptief' onderwijs (Dijsselbloem, 2008) en onderdelen zoals 'zelfregulerend leren' (Boekaerts, 2003; Blok et al., 2006) en onder meer 'samenwerkend leren' (Fransen, 2011).

Uit onderzoek van Dochy, Heylen, & Van de Mosselaer (2000) komt naar voren dat er positieve leeropbrengsten zijn met betrekking tot de vaardigheden van studenten, maar minder goede ten aanzien van de kennisverwerving. In een ander onderzoek wordt er gekeken naar de leeropbrengsten in relatie tot de motivatie (Peetsma, Hascher, Van der Veen, & Roede, 2005). Hoewel de uitkomsten binnen dit onderzoek gunstig zijn met betrekking tot motivatie, kunnen de conclusies geen uitsluitsel geven over de specifieke leeropbrengsten binnen 'het nieuwe leren' omdat een toenemende motivatie ook betrekking kan hebben op andere, niet gecontroleerde, omstandigheden (Dijsselbloem, 2008).

Het adaptieve onderwijs werkt met uitgangspunten zoals: 'autonomie', 'relatie' en 'competentie'. Zelfstandig en met plezier kunnen leren in harmonie met de ander. De individuele ontwikkeling van de leerling staat hierbij centraal vanuit het idee dat leerlingen op verschillende manieren leren (Dijsselbloem, 2008). Van de Ploeg, Imelman & Meijer (1999) concluderen na onderzoek dat 'adaptief onderwijs' het leerproces eenzijdig belicht en zich uitsluitend richt op het lerende kind. Hierbij wordt volgens hen voorbijgegaan aan de relevantie van het leerplan en de positie van de verantwoordelijke docent. Voorwaarden van dit type leren zijn verbonden aan 'het terrein van intellectuele belangstelling, karakter en milieu: Deze voorwaarden vallen onder de categorie 'bevoordelend' en vergroten daarmee de kans op ongelijke behandeling van de leerling (Ploeg, Imelman, & Meijer, 1999, pp. 101-114).

Bij 'zelfregulerend leren' gaat het om een intern vermogen van de leerling om gevoel en gedrag te reguleren. De leerling kan, door in te spelen op dit vermogen, op zelfstandige en effectieve wijze voldoen aan de interne en externe eisen, die aan hem gesteld worden (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005). Het onderwijs moet, binnen deze context, het interne vermogen ondersteunen door middel van het aanleren van specifieke leer- en denkvaardigheden (Zimmerman, 2001). Onderzoek naar deze vorm van leren vindt plaats binnen het gecontroleerde experiment. In het onderwijsveld wordt hiermee, binnen de reguliere klassensituatie geëxperimenteerd, maar zijn de ervaringen over de effectiviteit voor verschillende leerlingen wisselend. Ook blijken de meningen verdeeld te zijn over de geschiktheid van deze vorm van leren voor zwakke leerlingen of leerlingen met sociaal-emotionele problemen. De veronderstelling is dat dit type leerling een vergroot risico loopt op leerachterstand (Blok, Oostdam, & Peetsma, 2006). Van het 'samenwerkend leren' in het hoger onderwijs,

gebaseerd op het sociaal constructivisme, is bewezen dat het kan leiden tot een verdieping van leren (kennisconstructie door middel van overleg en uitwisseling), maar niet dat dit tegelijkertijd leidt tot het gewenste effect, namelijk een hogere kwaliteit van leerresultaten. Dit dilemma wordt veroorzaakt door ongerichte begeleiding en ineffectieve samenwerking van de leerteams (Fransen, 2011). Rond 2010 ontstaat er terughoudendheid over het experiment in de praktijk en het gebruik van de term in het debat. Dit wordt onder andere veroorzaakt door gebrek aan bewijs van effectiviteit en elkaar tegensprekende wetenschappelijke resultaten, gecombineerd met wisselende ervaringen in de onderwijspraktijk.

Evidence based onderwijs

De Onderwijsraad (2006) wijst na onderzoek naar *evidence based* onderwijs op het probleem, dat het onderwijs te vaak overgaat tot nieuwe leervormen en methoden zonder dat er vooraf een analyse heeft plaatsgevonden naar de effectiviteit van bestaande onderwijs (Onderwijsraad, 2006). Om deze reden moet er volgens de onderwijsraad meer onderzoek gedaan worden naar wat wel en wat niet werkt in het onderwijs. Het *International Bureau of Education* van UNESCO onderscheidt tien *evidence based* onderwijskenmerken van effectief onderwijs, op basis van de huidige stand van zaken in de wetenschap. De kenmerken betreffen een combinatie van onderwijsleervormen, duidelijke uitleg en instructie, herhaaldelijke feedback en toetsing, focus en tijd, duidelijkheid en structuur, leren in stappen, leren leren, samen leren, adaptief leren en aandacht voor huiswerk (Ploeg, 2008). Dit lijstje bevat zowel kenmerken van het traditionele onderwijs als van 'het nieuwe leren:

Merriënboer & Kirschner (2007) stellen dat het onderwijsvernieuwingen vaak ontbreekt aan goede onderbouwing. Dit heeft te maken met het ontbreken van pedagogisch doorlopende leerlijnen. Tegelijkertijd stelt hij dat het niet mogelijk is binnen het onderwijs te werken met *evidence-based* informatie vanwege de onmogelijkheid leerlingen als controle groep bloot te stellen aan slecht onderwijs. Onderbouwing van onderwijsvernieuwing moet plaatsvinden met kleine experimenten, waardoor niet werkzame onderdelen meteen opgemerkt kunnen worden (Merriënboer & Kirschner, 2007). Volgens de Onderwijsraad moet bewijsvoering afgezet worden op een oplopende schaal van zacht bewijs (gebruikservaring dat iets werkt) naar hard bewijs (gecontroleerde experimenten) (Onderwijsraad, 2006). Voor het bewijs van effectiviteit van 'het nieuwe leren' zou er een vergelijking gemaakt moeten worden met meer traditionele vormen van leren, maar deze vergelijking blijkt in de praktijk oneigenlijk. Voor een goede vergelijking zou er moeten worden uitgegaan van dezelfde leerdoelen en leervormen. Dit is tussen het 'oude' en 'nieuwe leren' niet het geval.

Binnen de wetenschap wordt onderzoek gedaan naar onderdelen van 'het nieuwe leren: Zo wordt onderzoek gedaan naar onderwijsvormen met meer en minder begeleiding en is er vervolgens gekeken naar de verschillen in werkzaamheid (Mayer, 2004). De onderzoekers Kirschner, Sweller en Clark geven aan dat het empirisch onderzoek, in de laatste vijftig jaar, een ondubbelzinnig bewijs heeft

Cognitieve en hersenontwikkeling stopt niet rond de pubertijd

geleverd voor de niet werkzaamheid van weinig en ongestructureerde begeleiding (Kirschner, Sweller & Jark, 2006). Meer onderzoek moet uitwijzen welke vormen van begeleiding wel werken.

Erfenis van het nieuwe leren

Onduidelijkheid over de betekenis van het concept in het ontwikkelingsproces van 'het nieuwe leren' heeft grote invloed gehad op de ontwikkeling van het onderwijs in Nederland in de afgelopen vijftien jaar. De term 'het nieuwe leren' wordt vanaf het begin op verschillende manieren ingevuld en is daardoor lastig samen te vatten. Dit heeft vooral te maken met verschillende opvattingen over uitgangspunten van 'het nieuwe leren' en daarmee samenhangende onderwijsmethodes. Een andere reden is de ruime aandacht in de onderwijspraktijk voor het onderwijsexperiment met aspecten van

'het nieuwe leren' zonder de benodigde wetenschappelijke evidentie of empirische eensgezindheid. Deze gang van zaken heeft veel commotie veroorzaakt en het betekenis- en ontwikkelingsproces vertraagd.

Uit onderzoek blijkt dat er wetenschappelijke evidentie bestaat voor 'onderzoekend' en 'samenwerkend leren' onder bepaalde specifieke voorwaarden, zoals de juiste en gestructureerde begeleiding (Dijsselbloem, 2008). Er bestaat consensus (Van der Werf, 2006; Simons, 2006, 2010; De Jong, 2006) over de noodzaak van nader onderzoek naar de beste combinaties van verschillende vormen van leren (instructie) en naar de effecten van 'actief leren' (Simons) ofwel 'geëngageerd leren' (Van der Werf). Bij deze vormen van leren is de cognitie (begrip) direct gerelateerd aan motivatie en emotie (doelstellingen, verwachtingen). Er is ook consensus dat de effectiviteit van verschillende onderwijsvormen kan samenhangen met het type transfer dat wordt beoogd (Jong, 2006).

Binnen het concept van 'het nieuwe leren' zijn er in het onderwijsveld vanaf 2007 een aantal terugkerende betekenis-elementen te onderscheiden: (1) leren in de vorm van kennisverwerving is geen doel op zich maar moet leiden tot inzicht en begrip; (2) leren vanuit nieuwsgierigheid en betrokkenheid creëert motivatie; (3) leren vanuit zelfsturing en zelfregulatie motiveert en (4) leren werken met anderen stimuleert (Hilvoorde, 2002; Klahr, 2004; Blok et al. 2006; Martens, 2008; Oostdam, 2007; Simons, 2008).

In de laatste vijf jaar loopt het gebruik van experimentele verschijningsvormen en onderdelen in het onderwijs terug. De ontwikkeling kan gedeeltelijk worden verklaard door de introductie van *the new learning science*: een transdisciplinaire aanpak van onderwijsvernieuwing in de

wetenschap die gelijktijdig plaatsvindt.

Het gaat hierbij om samenwerking, transitie en transdisciplinaire invullingen, die een bijdrage kunnen leveren aan onderwijsinnovatie (Jolles, et al., 2005). Het effect en gevolg van deze ontwikkelingen op de betekenis van 'het nieuwe leren' is groot. Jolles pleit voor meer interactie binnen de disciplines om over te kunnen gaan tot een herstructurering van het onderwijs (Jolles, et al., 2005; Hoeven & Bijsterveldt-Vliegthart, 2005). De

commotie die dit teweegbrengt, richt zich vooral op het laatste, omdat hiermee bestaande structuren binnen het onderwijs zouden moeten worden aangepast.

Uit het onderzoek blijkt verder dat 'het nieuwe leren' geen vervanging is voor het 'oude' of 'traditionele' leren. Er bestaat consensus over de noodzaak van aanvullend onderzoek naar 'het nieuwe leren'; waarbij er zoveel mogelijk gestreefd moeten worden naar een aanpak die zowel 'instructiegericht' als 'leerlinggericht' is (Blok, et al., 2007). De opvatting dat het onderwijs moet veranderen wordt breed gedragen door zowel scholieren- en studentenorganisaties als door docenten. De vereniging Beter Onderwijs Nederland pleit sinds 2006 onder meer voor een versterking van de positie en de professionaliteit van de docent. Deze standpunten sluiten aan bij huidige inzichten van college van besturen van hogescholen en universiteiten in Nederland. Binnen deze discussie is het belangrijk dat de onderwijsdoelstellingen duidelijk geëxpliciteerd worden. Hierin kunnen ook nieuwe doelen opgenomen worden. Binnen deze gezamenlijk vastgestelde doelen kunnen vervolgens de mogelijkheden van passende onderwijsvoetsing onderzocht worden. Effectief onderwijs, waarbinnen de belangrijkste inzichten van 'het nieuwe leren' zijn opgenomen, betekent een goed onderbouwde en gecombineerde aanpak van verschillende leervormen. Een samenvatting van de opvattingen en inzichten leidt tot een voorlopige definitie die verenigbaar is binnen het onderwijs en de wetenschap. Kennisverwerving en -constructie van de leerling vindt plaats binnen een sociale en authentieke leeromgeving, waar aandacht is voor zelfregulatie, metacognitie en zelfverantwoordelijkheid met behulp van gestructureerde begeleiding en ondersteuning van informatie- en communicatietechnologie. Voetsing vindt plaats met aangepaste beoordelingsmethodieken, die passend zijn bij de afzonderlijk genoemde uitgangspunten.

Toekomst

De hierboven beschreven definitie bevat de belangrijkste uitgangspunten waarover consensus bestaat binnen de wetenschap, het onderwijs en de media. De uitgangspunten worden voor een groot deel gedeeld met uitgangspunten uit eerdere stromingen, waaronder de pedagogische reformbeweging. De betekenis van een definitie is dat zij breed gedragen wordt. Dit principe is tevens een belangrijke voorwaarde voor de overlevingskansen van 'het nieuwe leren'. Op basis van de beschikbare gegevens tot nu toe zijn er nog geen uitspraken te doen over de toekomst van 'het nieuwe leren' en de implementatiemogelijkheden. Het is wel mogelijk een voorspelling te doen aan de hand van de zogenaamde conditiefactoren van Krook (Krook, 2010). Aan de hand van de volgende conditiefactoren kan een prognostische vraag geformuleerd worden. Op basis van de uitkomsten kan een prognose gesteld worden over de overlevingskansen van 'het nieuwe leren'. De vraag die gesteld kan worden luidt als volgt: "Heeft 'het nieuwe leren': (1) het vermogen een groep aanhangers aan zich te binden; (2) internationale (export) mogelijkheden via de wetenschap; (3) een onbeperkte houdbaarheidsduur van theorie in het onderwijs, en (4) de autonomie van een totaalconcept"?

Uit onderzoek blijkt dat de internationale exportmogelijkheden beperkt zijn, ondanks overeenkomsten met vergelijkbare ontwikkelingen in het buitenland. Het

Kennisverwerving is geen doel op zich maar moet leiden tot inzicht en begrip

'Het nieuwe leren' lijkt meer een aanvullende theorie dan een eenduidig autonome theorie



nieuwe leren' blijft een Nederlandse aangelegenheid. In hoeverre de bovengenoemde uitgangspunten van 'het nieuwe leren' houdbaar zijn, zal nog moeten blijken maar vooralsnog lijkt 'het nieuwe leren' meer een aanvullende theorie op reeds bestaande leertheorieën dan een eenduidig autonome theorie. Daarbij is er geen sprake van een autonoom totaalconcept, maar van een verzameling van verschillende theorieën. In het licht van deze factoren kan de voorlopige conclusie worden getrokken dat de toekomstmogelijkheden met betrekking tot implementatie van 'het nieuwe leren' in het Nederlandse onderwijssysteem beperkt zullen zijn. Er zullen wel, zoals nu al gebeurt, onderdelen worden ingezet in de vorm van didactische vernieuwingselementen binnen de al bestaande didactiek. Ook zijn er meer specifieke verschijningsvormen van 'het nieuwe leren' zichtbaar in met name het basis- en beroepsonderwijs. Meer onderzoek en tijd is nodig om de effecten en levensvatbaarheid van 'het nieuwe leren' te kunnen bepalen op de lange termijn.

Personalia

Fenna Swart is als onderzoeker verbonden aan het lectoraat Taal-didactiek & Onderwijs en het lectoraat Geïntegreerd Pedagogisch Handelen binnen het domein Onderwijs, Leren & Levensbeschouwing van HogeschoolinHolland. Daarnaast voert zij promotieonderzoek uit, binnen HogeschoolinHolland in samenwerking met de Universiteit Utrecht naar het leren van de hogeschooldocent in de didactische en taalgerichte onderwijspraktijk.

Reacties kunt u sturen naar: fennokkio@gmail.com

Belangrijkste Referenties

- Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning*. SCO Kohnstamm Instituut.
- Dochy, F., Heylen, L., & Van de Mosselaer, H. (2000). *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving: Handboek probleemge-stuurd leren in de praktijk*. Leuven/Leusden: Acco.
- Dijsselbloem, J. R. (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. 's-Gravenhage, 13 februari 2008: Sdu Uitgevers KST113842.
- Gobée, P. (2006, december 13). *Beter Onderwijs Nederland*. Opgeroepen op mei 1 S. 2012, van <http://www.beteronderwijsnederland.nl>:<http://www.beteronderwijsnederland.nl/node/979>.
- Hilhorst, P. (2009). *Essay Nieuwe Leren*. Webmaster OMJS.nl.
- Jolles, J., Groot, R. d., Benthem, J. v., Dekkers, H., Glopper, C. d., Uijlings, H., et al. (2005). *Leer het brein kennen*. Den Haag: (NWO en OCW).
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. (2006). *Why minimal guidance during instruction does not work*. *Educational Psychologist*, 47(2), 75-86.
- Krook, N. (2010, februari 7). *Theorie Reformpedagogiek*. Opgeroepen op juni 16, 2012, van 5RAMEN:<http://5ramen.wikispaces.com/file/detail/Theorie+Reformpedagogiek.docx>.
- Martens, R. (2010). *Onderwijs meer dan een competitie*. Den Haag: Ruud de Moor Centrum.
- Merrienboer, J. v., & Kirschner, P. (2007). *Ten steps to complex learning*. Erlbaum: Mahwah.
- Oers, B. v. (2007). Voorbij het Nieuwe Leren. Amsterdam: *Pedagogiek* 27e jaargang, nr. 2.
- Onderwijsraad. (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ploeg, P. v., Imelman, J. D., & Meijer, W. e. (1999). *De overheid als bovenmeester*. Baarn: Intro.
- Ploeg, P. v. (2008). *Relativering van wetenschappelijke bezwaren tegen vernieuwend onderwijs*. Utrecht: www.daltonplan.nl.
- Ryan, M.R., & Deci, EL (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2008). *Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen, deelonderzoek. Paragraaf B.4. 70*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers, KST113843.
- Simons, R. (2010). *'Ik gebruik de term nieuw leren liever niet meer'*. Prima VO (01.11).
- Slmons, R., Linden, J. v., & Duffy, T. (. (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Ac. Publishers.
- Werf, M. P. van der (2005). *Leren in het studiehuis; Consumeren, construeren of engageren?* Groningen. Proefschrift.
- Wubbels, T. (2006). Het nieuwe leren. Redactionele inleiding bij de discussie over 'het nieuwe leren'. *Pedagogische Studien*, 74.