



Sociaal Constructivisme aan de basis van 'Het Nieuwe Leren'

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 consumentengedrag 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 vernieuwingsscholen; 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 (Werf, 2005). Onderwijsontwikkelingen, zoals de opkomst van het studiehuis en later 'Het Nieuwe Leren' vinden alleen plaats in Nederland maar zijn wel reacties op zich al langer voordoende ontwikkelingen internationaal. 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 onderwijsvernieuwingsontwikkelingen in Europa zoals de pedagogische reformbeweging uit 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', 'Jenaplan' 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. Bovengenoemde 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'. Er bestaat geen consensus, binnen verschijningsvormen van 'Het Nieuwe Leren', over de vraag of het initiatief en verantwoordelijkheid van het leerproces bij de docent ligt of bij de student.

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 betekeniselementen 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, 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 groepswerkvorm 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 leerwingsprincipe; 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 (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

onderzoekers zich op onderwijsexperimenten binnen het voortgezet en later beroepsonderwijs. Rond 2005 komt er geleidelijk aandacht voor deelcomponenten 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 in 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 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 in- 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.

In de internationale wetenschappelijke literatuur komt het begrip 'the new learning' nauwelijks of niet voor.

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 verschil-





len 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 hersenen 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-Vliegenthart, 2005). Het effect en gevolg van deze ontwikkeling op de betekenis van 'Het Nieuwe Leren' is groot. De gebruikersmogelijkheid en context worden 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 betekeniselementen. Cognitieve –en hersenontwikkeling stopt niet rond de pubertijd zoals lang is aangenomen.

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, met betrekking tot de effectiviteit, voor de 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). Met betrekking tot 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 een terughoudendheid ten aanzien van 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 wetenschap-

pelijke resultaten, gecombineerd met wisselende ervaringen in de onderwijspraktijk.

Evidence based onderwijs

De onderwijsraad (2006) wijst naar aanleiding van 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 bestaand 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 door middel van 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 onder-

wijsvormen 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 geleverd voor de niet werkzaamheid van weinig en ongestructureerde begeleiding (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Meer onderzoek moet uitwijzen welke vormen van begeleiding wel werken. Kennisverwerving is geen doel op zich maar moet leiden tot inzicht en begrip

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 onderwijsmethoden. 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 (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 een 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 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; 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, translatie 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 een 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 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 onderwijs-toetsing 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. Toetsing vindt plaats met behulp van aangepaste beoordelingsmethodieken die passend zijn bij de afzonderlijk genoemde uitgangspunten.

'Het Nieuwe Leren' lijkt meer een aanvullende theorie op reeds bestaande leertheorieën dan een eenduidig autonome theorie.

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 (2010). Op basis van de uitkomsten kan een prognose gesteld worden ten aanzien van 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 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.

Fenna Swart

Fenna Swart was vijftien jaar werkzaam als docent in, onder meer, het hoger beroepsonderwijs. Zij is als onderzoeker verbonden aan het lectoraat Taaldidactiek & Onderwijs en het lectoraat Geïntegreerd Pedagogisch Handelen binnen het domein Onderwijs, Leren & Levensbeschouwing van Hogeschool Inholland. Daarnaast voert zij promotieonderzoek uit naar 'het leren van de hogeschooldocent in de didactische en taalgerichte onderwijspraktijk'. Reacties kunt u sturen naar: fenokio@gmail.com

Fenna Swart



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 probleemgestuurd 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 15, 2012, van <http://www.beteronderwijsnederland.nl: http://www.beteronderwijsnederland.nl/node/979>.
- Hilhorst, P. (2009). *Essay Nieuwe Leren*. Webmaster OMJS. nl.Hilvoorde, I. v. (2002).
- Jolles, J., Groot, R. d., Benthem, J. v., Dekkers, H., Gloppe, 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*, 41(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.
- Merriënboer, 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, E. L. (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.4.10. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers, KST113843.
- Simons, R. (2010). *'Ik gebruik de term nieuw leren liever niet meer'*. *Prima VO* (01.11).
- Simons, 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 Studiën*, 74.