

Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem?

Monique Volman

The 'new learning': solution or new problem?

This article discusses the sudden popularity and the critical responses to educational innovations under the heading of 'new learning' in the Netherlands. It is argued that 'active learning' and 'authentic learning', the key concepts in all variants of new learning, are not novel; they have a long history in educational thinking. New is their broad popularity. An increasing number of schools, experiencing problems with motivating students and with achieving transferable learning results, consider active and authentic learning as possible solutions. An emphasis on active and authentic learning also fits in with developments on the labour market where new competences are required. Moreover, socio-constructivist educational theories that underpin these principles, have become more influential. The 'new learning' is being criticized by opponents, however, for its ideological character (lack of scientific evidence). Opponents also fear that the 'new learning' threatens the national educational level. The article concludes with a plea for educational researchers to collaborate with innovating schools in order to find better justifications and better operationalisations of 'new learning' and to critically evaluate the effects of specific innovations.

Inleiding

In de loop van 2004 leek het er even op alsof de hele onderwijswereld collectief het Nieuwe Leren had omarmd. Van allerlei kanten werd gepleit voor het afschaffen van het traditionele model van klassikale kennisoverdracht, schoolleiders gingen met hun teams op zoek naar alternatieven, sloopten muren en zetten de lesboeken bij het grof vuil. Complete scholen die werken volgens de principes van het nieuwe leren, zoals Unic, Slash 21 of Wittering.nl, schoten

Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde bij het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit en hoofddocent bij de afdeling Onderwijspedagogiek van diezelfde universiteit. Correspondentieadres: Monique Volman, Vrije Universiteit, Onderwijscentrum, De Boelelaan 1105, 1081 HV, Amsterdam. Tel.: 020 - 598 9246. Fax: 020 - 598 9250.

als paddestoelen uit de grond. Maar begin van dit jaar leek het tij opeens weer te keren. Na het aanvankelijke enthousiasme, waarin ook gerenommeerde instellingen als de WRR, de Onderwijsraad en de SER leken te delen, klinkt er de afgelopen maanden opeens een stortvloed van kritiek op het nieuwe leren. Journalisten en wetenschappers trekken gezamenlijk op om te voorkomen dat deze jongste loot aan de stam van de onderwijsvernieuwing in Nederland zich verder in de scholen zal vertakken. Dit artikel probeert te verklaren waarom het nieuwe leren enerzijds in korte tijd zo populair werd en anderzijds zulke heftige reacties oproept. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de rol die onderwijs-wetenschappers spelen in de discussie rond het 'nieuwe leren'.

Wat is het nieuwe leren?

Het nieuwe leren is niet één ding, maar een paraplubegrip. Het begrip 'het nieuwe leren' verwijst naar stukjes theorie, naar analyses van wat er mis is met het bestaande onderwijs, en naar alternatieve onderwijspraktijken. In verband met het nieuwe leren worden allerlei termen gebruikt: zelfstandig leren, zinvol leren, geïnspireerd leren, zelfverantwoordelijk leren, levensecht leren, coöperatief leren, sociaal leren, competentiegericht leren, participierend leren, natuurlijk leren, enzovoort. Deze begrippen zijn te ordenen in twee grote clusters: actief leren en authentiek leren. Alle varianten van 'het nieuwe leren' willen om te beginnen bevorderen dat leerlingen actiever en met meer eigen betrokkenheid kennis opbouwen. Daarnaast wil men aansluiten bij de (authentieke) wensen en behoeften van leerlingen, en levensechte (authentieke) leeromgevingen creëren. Deze twee principes zijn reacties op problemen die worden opgeroepen door de manier waarop het onderwijs lange tijd ingericht is geweest, met 'klas-sikale kennisoverdracht' als belangrijkste didactische middel.

Actief leren

Het principe van actief leren is een poging tot een antwoord op een probleem waar veel scholen mee kampen: leerlingen zijn niet betrokken bij de lessen en tonen een consumentenhouding. Hoe lager in de onderwijshiërarchie, hoe groter de onvrede en de problemen (Paulle, 2005). Een ander probleem is dat leerlingen vaak niet in staat blijken dat wat ze in de les leren daarbuiten toe te passen, ofwel – in onderwijskundige termen – er treedt geen transfer op van het geleerde. Als reactie op deze problemen zijn meer activerende onderwijsvormen ontwikkeld. Op basis van de constructivistische stroming in de onderwijspsychologie kon het gebruik van zulke onderwijsvormen goed verantwoord worden (Duffy & Cunningham, 1996; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Het constructivisme bood tevens een verklaring voor het feit dat kennisoverdracht op school vaak niet succesvol is; leren is geen kwestie van het opslaan van aangereikte kennis. Mensen construeren actief kennis door nieuwe informatie te interpreteren vanuit kennis die ze al hebben, vanuit eerdere ervaringen.

gen, en ook vanuit persoonlijke waarden en opvattingen. 'Kennisoverdracht' zoals men zich dat lang heeft voorgesteld, is dus eigenlijk niet mogelijk. Leerlingen bouwen pas kennis op wanneer ze datgene wat hen aan informatie wordt aangeboden tot iets persoonlijks kunnen transformeren (Wardekker, Biesta & Miedema, 1998). Dit verklaart ook waarom 'kennisoverdracht' zoals dat in het onderwijs wordt beoogd, lang niet altijd werkt. Kennis verwerven verloopt niet volgens het model dat ten grondslag ligt aan het traditionele onderwijs, dat veronderstelt dat je kennis letterlijk aan leerlingen kunt overdragen.

Uit het constructivisme is het leertheoretische principe afgeleid dat je leerlingen zoveel mogelijk moet activeren om hun eigen kennis te construeren, aansluitend bij wat ze al weten en kunnen. Dat hoeven leerlingen niet altijd alleen te doen; samenwerken met medeleerlingen kan juist een belangrijke rol spelen, omdat dat hen dwingt actief te zijn, bijvoorbeeld door iets uit te leggen aan anderen of hun ideeën met die van anderen te vergelijken (Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000). Onderwijzen wordt dan het creëren van een omgeving waarin lerenden worden gestimuleerd, geholpen en ondersteund bij het zelf (eventueel met anderen samen) opbouwen van waardevolle kennis-inhouden en vaardigheden. Vandaar de inmiddels bekende leus: de leraar moet geen overdrager zijn van kennis, maar coach van het leerproces.

Dit is geen nieuwe gedachte. Onderwijsvernieuwingen als bijvoorbeeld Montessori- en Daltononderwijs zijn hier ook op gebaseerd. Nieuw is wel het elan waarmee deze gedachte de afgelopen jaren is opgepakt. Terwijl Montessori- en Daltononderwijs op zichzelf staande bewegingen zijn gebleven, waren aan het eind van de vorige eeuw alle grote onderwijsvernieuwingen erop gericht leerlingen een meer actieve rol in het leren te geven: van het studiehuis en de didactische principes van de basisvorming tot het zelfstandig leren op de basisschool.

Authentiek leren

Actief en zelfstandig leren motiveert leerlingen echter niet zonder meer en geeft leerlingen ook niet vanzelf het gevoel dat al dat leren iets met henzelf of hun eigen leven te maken heeft. De kern van het probleem ligt ook ergens anders. Problemen als ongemotiveerdheid, drop out en gebrek aan transfer hebben te maken met het feit dat op school geleerd wordt 'voor later' (Ten Dam, Wardekker & Volman, 2004). En leren voor later is zelden nu bevredigend: later is heel ver weg, en er zijn een heleboel alternatieve bezigheden waar leerlingen vandaag al plezier aan kunnen beleven en respect mee kunnen verwerven. Er zijn wel goede redenen voor het feit dat jongeren eerst moeten leren voordat ze in de wereld van volwassenen mogen meedoen. Onze samenleving is te ingewikkeld geworden om alle kennis en vaardigheden die je nodig hebt om een beroep uit te oefenen en als burger te functioneren, zoals vroeger, 'al doende' in die volwassenen wereld te leren. De school was daarom ooit een praktische oplossing om kinderen een aantal basisvaardigheden bij te brengen die ze in hun

verdere leven nodig zouden hebben. Maar wat eens een oplossing was, leidt er nu toe dat de zin van leren voor leerlingen vaak onduidelijk is. Het verwerven van de 'basisbagage' komt vaak neer op het inprenten van geïsoleerde feiten of abstracte formules en het droog trainen van vaardigheden. Voor leerlingen is het moeilijk zich voor te stellen wat ze er later mee zullen doen. Anders gezegd: het leren op school is steeds meer los komen te staan van datgene waar het jongeren op wil voorbereiden: participeren, mee kunnen doen in de samenleving, in een beroep, in de politiek, de buurt, de cultuur of in de sport. Ook gebrek aan transfer is hieruit te verklaren: als je aan wat je leert geen eigen betekenis kunt geven, als het maken van de toepassingsslag aan jou wordt overgelaten, is wat je leert vaak niet langer houdbaar dan tot aan het proefwerk of het examen.

Ook leerlingen en hun levens zijn veranderd. De school maakt maar een klein deel van hun leven uit; er zijn veel andere impulsen. Baantjes, relaties en problemen thuis concurreren om aandacht met naar school gaan en huiswerk maken. Voor jongeren die thuis een andere taal spreken en van wie de ouders het Nederlandse schoolsysteem niet kennen, is de school helemaal een wereld op zich. Daarnaast zijn jongeren veel mondiger geworden; er wordt voortdurend van hen gevraagd keuzes te maken, en ze vormen een economisch belangrijke groep consumenten en producenten. TV en internet zijn nieuwe 'leerbronnen' die jongeren snel 'wereldwijs' maken; ze confronteren jongeren met grofheid en met bedreigende gebeurtenissen in de wereld, waar ze een houding tegenover moeten bepalen. Op hun werk kunnen sommige jongeren een half restaurant, en thuis dragen ze de verantwoordelijkheid voor broertjes en zusjes. Maar op school worden ze vooral aangesproken op wat ze nog niet kunnen en weten, en krijgen ze weinig verantwoordelijkheid (De Winter, 1998). Vooral onderin de onderwijshiërarchie, waar leerlingen toch al moeten zien om te gaan met het besef dat ze niet tot de meest succesvolle leden van de samenleving zullen behoren, voelen leerlingen zich weinig gerespecteerd.

Alle vormen van 'nieuw leren' proberen op de een of andere manier iets aan deze problemen te doen, namelijk door te streven naar meer 'authentiek leren'. Authentiek, letterlijk 'eigen, echt, oorspronkelijk', verwijst hier naar twee dingen. Bij authentiek leren gaat het enerzijds om het idee dat wat er geleerd wordt moet aansluiten bij de behoefte van leerlingen (wat en hoe willen ze echt leren), en anderzijds om het idee dat je het best kunt leren in een situatie die duidelijk iets met het echte leven te maken heeft: een authentieke, levensechte of realistische leeromgeving.

Ook deze ideeën zijn niet nieuw. Ze grijpen terug op eerdere onderwijsvernieuwers en theorieën; op de reformpedagogen die vonden dat het onderwijs minder leerstofgericht en meer leerlinggericht moest zijn, of op Dewey, die vond dat leerlingen in levensechte situaties ervaringen moesten opdoen, die bij hen dan de vraag om kennis en vaardigheden zouden oproepen.

De twee kanten van authentiek leren worden niet door iedereen even sterk benadrukt. Het principe van aansluiten bij de behoefte van de leerling leeft bijvoorbeeld sterk bij de Iederwijs-scholen. Het principe van leren in levensechte si-

tuaties, realistische leeromgevingen, is te zien in het reken- en wiskundeonderwijs dat nu al een jaar of tien is gestoeld op de principes van het realistisch rekenen. En vooral in het VMBO wordt de afgelopen jaren flink geëxperimenteerd met leren in authentieke beroepscontexten. Lokalen worden ingericht als minibedrijfjes, bijvoorbeeld een kantoor of een restaurant, waar leerlingen opdrachten uitvoeren waarmee ze zich (vak)theorie en praktijkvaardigheden eigen kunnen maken (Vrieze, Van Kuijk & Van Kessel, 2001; Van der Sanden, Streumer, Doornekamp, Hoogenberg & Teurlings, 2003). Sommige scholen gaan nog een stap verder en zoeken samenwerking met bedrijven of andere opdrachtgevers voor wie leerlingen opdrachten kunnen uitvoeren. 'Natuurlijk leren' werkt bijvoorbeeld op deze manier (Van Emst, 2002). Zulke opdrachten zijn per definitie breder dan een vakgebied. Als een groepje leerlingen bijvoorbeeld voor een plaatselijk bedrijf een dubbele accubak moet maken, bestuderen ze eerst de bouwtekening, ze overleggen met de opdrachtgever, berekenen de hoeveelheid en prijs van de benodigde materialen en stellen een offerte op, waarover ook weer overleg wordt gevoerd. Voordat de technische vaardigheden worden geoefend, zijn dus ook al gespreksvaardigheid, rekenen, lezen van bouwkundige tekeningen, materiaalkennis en schrijfvaardigheid, plannen en samenwerken aan de orde geweest.

Waarom is het 'nieuwe leren' zo populair?

Maar waarom inspireert het nieuwe leren zoveel meer mensen dan eerder bedachte onderwijsalternatieven? Dat heeft minder te maken met iets in het nieuwe leren zelf, dan met een gunstige samenloop van omstandigheden. Aan het einde van de vorige eeuw kwam een aantal ontwikkelingen samen, die hebben gemaakt dat er in brede kring een behoefte bestond om dingen grondig te veranderen.

In de eerste plaats ervaart men op scholen in toenemende mate dat het traditionele overdrachtsmodel voor heel veel leerlingen niet goed werkt. Leerlingen zijn veranderd en 'school' neemt een andere plaats in hun leven in, moet moeite doen om te kunnen concurreren met wat er buiten school te beleven valt.

In de tweede plaats worden scholen ook geconfronteerd met een andere vraag vanuit de samenleving: niet alleen leerlingen zijn veranderd, maar ook de gezinnen waar ze uit komen en de wereld waar ze in opgroeien en waar de school ze op voorbereidt. Zo vraagt de arbeidsmarkt om nieuwe competenties, bijvoorbeeld op sociaal, communicatief terrein, maar ook in de zin van levenslang kunnen en willen leren (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000).

In de derde plaats zijn er de genoemde ontwikkelingen in de wetenschap: de onderwijspsychologie ontdekte het constructivisme. Daarnaast wordt er in teksten over het nieuwe leren veelvuldig verwezen naar theorieën over meer-voudige intelligentie, waarbij tevens wordt geclaimd dat hersenonderzoek deze theorieën ondersteunt (Kok, 2003).

Een heel ander punt, dat mede het succes van het nieuwe leren kan verklaren, is het feit dat het 'nieuwe leren' door niemand wordt bewaakt. 'Nieuw leren'

is een containerbegrip, het doet het goed, en dat verleidt mensen om dingen die ze toch al deden onder de noemer van 'nieuwe leren' te plaatsen. Er is niemand die zegt dat dat niet mag of dat iets geen echt 'nieuwe leren' is. Zo wordt er massa gemaakt, maar in feite omvat die massa heel veel verschillende ideeën.

Kritiek op het nieuwe leren

De afgelopen tijd klinkt er veel kritiek op het nieuwe leren, en aanvankelijke enthousiastelingen (bijvoorbeeld de Onderwijsraad) haasten zich om te zeggen dat ze het zo niet bedoeld hadden. De minister laat door middel van ferme taal in de richting van iederwijs zien dat niet alles zomaar kan. De kritiek richt zich met name op twee punten: het ideologische karakter van de beoogde onderwijsvernieuwingen, en het feit dat het nieuwe leren het onderwijsniveau in gevaar zou brengen; er wordt immers niks meer van leerlingen geëist. Op beide punten van kritiek valt echter op hun beurt ook wel wat af te dingen.

Veel critici van het nieuwe leren noemen het een onderwijskundige ideologie en hebben er problemen mee dat er geen gedegen wetenschappelijke onderbouwing is. Zo betoogt Van der Werf in haar oratie (2005) dat de voorstanders van het nieuwe leren een puur ideologisch verhaal hebben en dat de werkzaamheid van de nieuwe leerprincipes nooit bewezen is. Ook in de pers laten wetenschappers kritische geluiden horen. In *de Volkskrant* (7-12-2004) noemt Martens het nieuwe leren een "soort geloof, gedragen door ouders die zelf vaak een nare tijd op school hadden". In *Trouw* (9-11-2004) spreekt hij over een "geloofsstrijd, waarin de wetenschappelijke onderbouwing vaak ontbreekt".

Hier kan een aantal zaken tegenin gebracht worden. Om te beginnen is er wel degelijk onderzoek gedaan naar onderwijsexperimenten waarin elementen van 'nieuwe leren' vorm hebben gekregen. Onderzoek naar vernieuwingen in het VMBO laat bijvoorbeeld zien dat leerlingen er meer plezier in leren door krijgen, en dat leraren het lesgeven prettiger vinden (Vrieze et al., 2001). Uit onderzoek naar de effecten van de thematische aanpak van het ontwikkelingsgerichte leesonderwijs en reken/wiskundeonderwijs blijkt dat leerlingen die volgens deze aanpak leren lezen en rekenen, net zo goed scoren op de toetsen van het cito-leerlingvolgsysteem als de normgroep, terwijl er daarnaast ook nog extra doelen worden gerealiseerd (Suhre, 2001). Dergelijke resultaten kunnen echter niet gegeneraliseerd worden naar andere vormen van 'nieuwe leren'. Aandacht voor het zorgvuldig evalueren van de resultaten van specifieke onderwijsexperimenten is daarom dringend gewenst.

Iets anders, dat in de discussie nog maar weinig is opgemerkt, is dat ook het oude leren niet wetenschappelijk onderbouwd is. Het heeft lang gewerkt – voor een deel van de leerlingen – maar of het het beste alternatief is, is nooit onderzocht omdat er geen concurrentie was. De problemen van het 'oude leren' zijn daarentegen uitgebreid wetenschappelijk onderzocht en beschreven; te denken valt aan het vele onderzoek naar voortijdig schoolverlaten, spijbelgedrag, afstroom en ordeproblematiek. Ook de suggestie dat de werkzaamheid van het

nieuwe leren eerst wetenschappelijk bewezen zou moeten worden, voordat het op 'echte leerlingen' toegepast zou mogen worden, is niet zinnig. Nieuwe onderwijsvormen kunnen alleen door ze uit te proberen worden verbeterd en bijgesteld; experimenten in een laboratorium zijn daarvoor niet geschikt. We zullen vernieuwingen, waarvan men op theoretische gronden verbeteringen verwacht, dus moeten uitproberen op echte scholen, door echte docenten, met echte leerlingen, anders zullen we nooit weten of ze werken. Dat is de fase waarin we ons nu bevinden. Ten slotte is hiervoor al besproken dat er in 'nieuw leren'-experimenten wel degelijk gebouwd wordt op wetenschappelijke theorieën, misschien niet altijd even strikt of consequent, en uiteraard is er over deze theorieën discussie mogelijk, maar uit de lucht vallen doen de ideeën niet.

Het is overigens ironisch dat tegenstanders van het nieuwe leren ook aanvoeren dat het is bedacht vanuit de wetenschap (Van der Werf, 2005). Daarmee willen ze dan aangeven dat het los staat van wat het onderwijs en docenten echt nodig hebben. Ook dat is niet juist. Het nieuwe leren is een beweging vanuit de onderwijspraktijk zelf. Het feit dat zoveel scholen op een of andere manier met nieuw leren aan de slag gaan, laat zien dat er een grote behoefte bestaat om dingen anders te doen. Door een terugtrekkende overheid is er ruimte voor nieuwe initiatieven, waar scholen op inspringen. Geen wetenschapper krijgt het voor elkaar een bedenkfel in te voeren zonder dat de mensen die het uiteindelijk moeten doen, de docenten, daar ook achter staan.

Het tweede kritiekpunt op het 'nieuwe leren' is dat het zal leiden tot slechte onderwijsresultaten. Het beeld is dat onderwijs dat altijd maar leuk moet zijn en waar leerlingen in volledige vrijheid van genieten, natuurlijk nergens toe kan leiden. Filosoof Verbrugge betoogt in *Trouw* (24-03-05) dat leerlingen op deze manier niet leren om door te zetten en zich aan bepaalde objectieve normen te onderwerpen. CDA-kamerlid De Vries was geschokt over de sfeer van 'alles mag en niets moet' op Iederwijs-scholen en eiste dat de Minister deze scholen zou verbieden nog langer les te geven. In ingezonden brieven wordt het nieuwe leren afgeschilderd als te 'smeuïg en luchtig'. Het beeld van totale vrijblijvendheid is in de meeste gevallen een karikatuur, waarop hieronder nog uitgebreider wordt ingaan. Tegenstanders van nieuw leren zouden echter wel eens gelijk kunnen krijgen op het punt van de slechtere onderwijsresultaten, als ze leerlingen die worden opgeleid volgens de principes van nieuw leren met 'oude' toetsen de maat gaan nemen. Nieuw leren wil namelijk leiden tot een ander soort resultaten dan het traditionele onderwijs. Daar horen ook andere vormen van toetsing bij. Het gaat niet om het kennen van feiten en formules, maar om de vraag of je iets kunt met wat je hebt geleerd. Op scholen die op deze wijze werken, zie je bijvoorbeeld dat men er belang aan hecht dat leerlingen een portfolio opbouwen, een verzameling van hun werk, op basis waarvan ze iets kunnen vertellen over hun ontwikkeling.

Een laatste soort van kritiek komt van scholen waar men probeert nieuw leren van de grond te krijgen. Het blijkt veel ingewikkelder dan men dacht en

heel arbeidsintensief, zowel in de voorbereiding als de uitvoering. Het gebouw moet aan bepaalde eisen voldoen, er moet nieuw lesmateriaal worden ontwikkeld en er moeten nieuwe organisatievormen worden bedacht. Bovendien vergt de begeleiding van leerlingen – die niet gewend zijn aan de nieuwe manier van werken – veel van de docenten, die het ook nog nooit op deze manier hebben gedaan. Men doet dan vaak een paar stappen terug en in plaats van alles om te gooien probeert men het nieuwe leren eerst eens voor een paar uur per week (zie bijvoorbeeld de columns van Kees Beekmans in *de Volkskrant*). Dat is niet onverstandig en het is geen argument om maar weer terug te gaan naar hoe het altijd was. Maar de pers springt hier gretig bovenop en beschrijft hoe docenten en leerlingen huilend door een chaotische school lopen, en suggereert dat zulke vernieuwingen gedoemd zijn ten onder te gaan aan frustratie. Dat is niet bemoedigend voor de mensen die op deze scholen oprecht zoeken naar manieren om jongeren met weinig perspectief iets bij te brengen; jongeren die voor zichzelf nauwelijks een plaats in deze samenleving zien en die er moeilijk van te overtuigen zijn dat school daar iets aan kan veranderen.

In het kielzog van de kritiek wordt gepleit voor een herwaardering van meer traditionele onderwijsvormen, waarbij de leerlingen stevige kost krijgen voorgeschoteld en de rolverdeling tussen leraar en leerling duidelijk is. Volgens Verbrugge ligt de essentie van goed onderwijs in “de bezielende maar ook gestructureerde wijze waarop de leraar zijn vakkennis overbrengt”. Van der Werf (2005) hamert er op dat docentgestuurde instructie essentieel is voor een effectief leerproces. Ze stelt dat kennisoverdracht wel degelijk mogelijk is en pleit ervoor leraren te laten bepalen wat er geleerd moet worden; leerlingen missen per definitie het overzicht en kunnen de verantwoordelijkheid die nieuw leren geeft niet aan.

Hoe nu verder met het nieuwe leren?

In de discussie over het nieuwe leren zijn inmiddels onproductieve wij/zijposities ingenomen. Dat is mede de schuld van de ‘nieuw leren ideologen’ zelf. In teksten over het nieuwe leren worden oud en nieuw leren scherp tegenover elkaar gezet. Het digitale denken zou bijvoorbeeld vervangen moeten worden door het analoge denken (Kok, 2003), of paradigma A moet plaatsmaken voor paradigma B (Van Emst, 2002). Daarbij wordt er ook het een en ander bij de vuilnis gezet dat die plaats niet verdient. Ook het ‘nieuw, nieuwer, nieuwst’ wekt soms irritatie. Want zo nieuw is het allemaal niet, zagen we al. Er is eerder sprake van geleidelijke verschuivingen, van ideeën die al langer bestaan maar een tijdje ondergronds gaan en dan opeens weer beter tot hun recht komen. De voorstanders van het nieuwe leren verwijzen echter maar zelden netjes naar de tradities waarop ze voortbouwen. Zo zijn karikaturen ontstaan, waarbij klassieke overdracht van leerstof uit dichtgetimmerde methodes enerzijds en volledige keuzevrijheid voor leerlingen, zonder noemenswaardige rol voor de docent anderzijds, tegenover elkaar staan.

Terug naar het onderwijs zoals het jaren is geweest, is echter niet de oplossing voor de problemen waar het onderwijs momenteel mee te kampen heeft: onveiligheid, schooluitval, ongemotiveerde leerlingen, et cetera. Het 'oude of gewone leren' met zijn eeuwenoude vakkenstructuur, het primaat van de abstractie, zijn gerichtheid op de 'gemiddelde leerling', en zijn vertrouwen in kennisoverdracht, is ook niet wat de diverse groep jongeren die onze scholen bezoeken in deze tijd nodig hebben om hun weg te vinden in een multiculturele samenleving, om te leren keuzen te maken, en een identiteit op te bouwen. Het nieuwe leren is in ieder geval een poging tot een antwoord op de problemen van deze tijd. Dat wil niet zeggen dat het nieuwe leren niet kampt met een aantal problemen of misverstanden.

Aanhangers van het nieuwe leren hebben om te beginnen vaak de neiging om de interesses van kinderen eenzijdig te benadrukken, waardoor in de ogen van de tegenstanders de balans doorslaat. Onderwijs moet natuurlijk meer zijn dan 'aansluiten bij de behoeften van leerlingen': het gaat er eerder om kinderen en jongeren, aansluitend bij wat ze willen, weten en kunnen, uit te dagen om nieuwe rollen op zich te nemen. Een verwant misverstand is dat leerlingen geen dingen meer zouden hoeven doen die ze niet fijn vinden, bijvoorbeeld iets oefenen of uit hun hoofd leren, omdat dat niet authentiek zou zijn. Tafels stampen en rijtjes leren – saaie moeite doen – blijft natuurlijk ook in nieuwe onderwijsvormen nodig. Het is echter een stap vooruit als leerlingen dat soms met niet al teveel tegenzin doen, omdat ze inzien waar het goed voor is, bijvoorbeeld het sneller, gemakkelijker of mooier kunnen oplossen van een probleem.

Verder bestaan er tal van misverstanden rond de rol van de leraar in het nieuwe leren. De leraar zou moeten wachten tot leerlingen vragen en behoeften hebben, en vooral geen mooie verhalen meer mogen vertellen. Maar waar zouden die vragen van leerlingen dan vandaan moeten komen? Leerlingen moeten ook gestimuleerd worden om vragen of behoeften te krijgen die hen motiveren om iets uit te zoeken, te oefenen, of ergens heel goed in te worden. Het al veel langer bestaande ontwikkelingsgerichte onderwijs op de basisschool is een mooi voorbeeld van hoe het ook kan (Van Oers, 2001; Janssen-Vos, Kruihof, Pompert, Schiferli & Vink, 2003). Hier zijn de leerkrachten bemiddelaars tussen de interesses en mogelijkheden van kinderen en de bagage die kinderen nodig hebben om te kunnen functioneren in de samenleving. Die beide kanten moeten met elkaar in balans zijn om enerzijds vrijblijvendheid en anderzijds 'afhaken' te voorkomen. De docent wordt daar gezien als een multifunctioneel deelnemer aan activiteiten. Hij of zij zoekt samen met de leerlingen naar oplossingen, treedt op als rolmodel, en zoekt naar mogelijkheden om activiteiten te verdiepen en te verbreden. Tegelijkertijd observeert de leraar de ontwikkeling van leerlingen en speelt daarop in, om meer en betere participatie van die leerlingen te bevorderen. Deze leraar vervult veel meer rollen dan die van organisator en coach.

Een laatste, groot misverstand waar veel verhalen over nieuw leren aanleiding toe lijken te geven, is dat vakkennis er in modern onderwijs niet meer toe

doet. Het nieuwe leren gaat vooral over de vorm van het onderwijs, waardoor de vakinhoud inderdaad vaak onderbelicht blijft. Dat roept argwaan op, maar dat is onterecht. Schoolvakken en disciplines leveren in onderwijs, dat is ingericht volgens principes van 'nieuw leren', kennis en vaardigheden als instrumenten om met de wereld om te gaan. Het zijn immers hulpmiddelen, die eerdere generaties daarvoor hebben ontwikkeld. Vakken (en onderdelen daarvan) nemen daarbij verschillende posities in. Sommige vakken helpen om praktische problemen op te lossen of te kunnen handelen in bepaalde situaties (bijvoorbeeld technische vaardigheden, taalvaardigheden, maar ook wiskunde en natuurkunde). Andere helpen leerlingen bij reflectie op henzelf, of het begrijpen van hun plaats in de samenleving (bijvoorbeeld literatuur of geschiedenis). De bijzondere rol van de school is dat zij leerlingen in aanraking kan brengen met vakinhouden waardoor ze anders gaan aankijken tegen zichzelf, de wereld om hen heen en hun rol en mogelijkheden daarin.

Slot

Samenvattend, lopen op scholen veel docenten hard aan tegen een aantal problemen: ongemotiveerde leerlingen, een consumentenhouding, het transferprobleem. De basisingrediënten van het nieuwe leren, actief en authentiek leren, zijn pogingen hierop een antwoord te geven. Leerlingen moeten actiever en met meer eigen betrokkenheid kennis opbouwen. Onderwijs moet aansluiten bij hun wensen en behoeften, en liefst in levensechte leeromgevingen plaatsvinden. Deze principes sluiten aan bij ontwikkelingen in de samenleving (de vraag om andere competenties) en blijken voor een deel ook goed wetenschappelijk te onderbouwen. Dat verklaart de plotseling snel toegenomen populariteit van het nieuwe leren. Bij de zeer diverse manieren waarop actief en authentiek leren tot nu toe zijn uitgewerkt, van het Studiehuis tot Iederwijs, kunnen wel kanttekeningen worden geplaatst en er valt met betrekking tot het nieuwe leren veel te bediscussiëren, nuanceren en beter te onderbouwen.

Steeds meer scholen zoeken naar een antwoord op de vraag hoe te bevorderen dat leerlingen actiever en gemotiveerder betekenisvolle kennis opbouwen. Dat geldt voor basisscholen en scholen voor VMBO, maar ook voor gymnasia (Beishuizen, 2004). Onderwijswetenschappers zouden zulke scholen niet in de kou moeten laten staan. In plaats van tegen-denken, zouden ze ook kunnen meedenken over hoe de problemen van het oude en het nieuwe leren opgelost kunnen worden. Onderwijswetenschappers beschikken immers over begripkaders en andere instrumenten waarmee ze een bijdrage kunnen leveren aan het onderbouwen, ontwerpen, uitvoeren en evalueren van verantwoorde onderwijsexperimenten. De afgelopen jaren zien we steeds meer voorbeelden van ontwikkelingsonderzoek of *design research*, waarin onderzoekers een dergelijke inbreng hebben in samenwerkingsrelaties met de onderwijspraktijk (zie bijvoorbeeld de themanummers van *Educational Researcher*, Kelly, 2003, en *Pedagogische Studiën*, Ten Dam, Volman & Wardekker, 2004). Hoewel er nog de

nodige vragen zijn over hoe aan onderzoek in dergelijke samenwerkingsrelaties organisatorisch, inhoudelijk en methodisch vorm gegeven moet worden, is wel duidelijk dat dit een vruchtbare manier is om gelijktijdig te werken aan een betere onderwijspraktijk en aan vermeerdering van kennis daarover. Het is te hopen dat onderwijskundig ontwikkelingsonderzoek de komende jaren zal bijdragen aan betere antwoorden op vragen over het aansluiten bij en uitdagen van leerlingen, over de betekenis van 'vakken' en over de invulling van de rol van de leraar in nieuwe onderwijsvormen.

Dit artikel is een bewerking van de HAN-lezing gehouden op 20 juni 2005 in debatcentrum Lux te Nijmegen

Literatuur

- Beishuizen, J.J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Dam, G. ten, Volman, M., & Wardekker, W. (2004). Making sense through participation: social differences in learning and identity development. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning. Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp. 63-85). Dordrecht: Kluwer.
- Dam, G. ten, Volman, M., & Wardekker, W. (red.) (2005). Samen werken aan innovatieve leerpraktijken. Themanummer. *Pedagogische Studiën*, 82, 257-347.
- Duffy, T.M., & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Emst, A. van (2002). *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS.
- Janssen-Vos, F., Kruithof, M., Pompert, B., Schiferli, T., & Vink, H. (2003). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Kelly, A.E. (Ed.) (2003). *The role of design in educational research (special issue). Educational Researcher*, 32, 1.
- Kok, J. (2003). *Talenten Transformeren, Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen. Lectorale rede*. 's-Hertogenbosch: Fontys Hogescholen.
- Linden, J. van der, Erkens, G., Schmidt, H. & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 37-54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oers, B. van (2001). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. St. Maarten: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Paulle, B. (2005). *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Simons, R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- Sanden, J.M.M. van der, Streumer, J.N., Doornekamp, B.G., Hoogenberg, I. & Teurlings, C.C.J. (2003). *Praktijksimulaties in het vernieuwend vmbo*. Utrecht: APS.
- Suhre C. (2001). *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht reken-wiskundeonderwijs. Continuïteit in het reken-wiskundeonderwijs in de groepen 3 en 4*. Groningen: GION.

- Vrieze, G., Kuijk, J. van & Kessel, N. van (2001). *Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met WPS*. Nijmegen: ITS.
- Wardekker, W., Biesta, G., & Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht? In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (red.), *Vormende lerarenopleidingen* (pp. 57-67). Utrecht: Uitgeverij SWP.
- Werf, G. van der (2005). *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren? Oratie*. Groningen: RUG.
- Winter, M. de (1998). De leerling als actieve participant in school-pedagogische kwesties. In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Eds.), *Vormende lerarenopleidingen* (pp. 47-57). Utrecht: SWP.