

It 'nije learen' en Skoalle Lyndensteyn (I)

Sytze T. Hiemstra

'Wy moatte ús net yn 'e sek naaie litte'

It is oarloch yn ûnderwiislân

It is oarloch yn ûnderwiislân. Of hawwe jo it noch net murken? Ik bedoel de rjochtingestriid yn it ûnderwiis tusken it 'nije' en it 'âlde' learen. Der is - oanboazjend - in nij pedagogysk-didaktysk konsept yn oantocht. In nije fyzje op it bybringen fan kennis en feardichheden. In pedagogysk-didaktysk konsept dat in skoalle mear of minder 'stúdzjehûseftich' ynfolje moatte soe. Mei it aksint (folle) minder op de rol fan de *learkrêft* (de learaar wurdt degradearre ta *begelieder* of *coach*) en (folle) mear op dy fan de *learling*. Op himsels soe dat noch net sa slim wêze as it allinnich gong om it better te learen om *selsstannich te wurkjen* of it *oanlearen fan stúdzjefeardichheden*. Altiten nuttich, net wier. Dêr fal ik net oer. Mar dêr bliuwt it perfoarst net by. Der binne dúdlik oanwizings dat soks net genôch is, mar dat it giet om in folslein *oare opfetting oer learen* en in folslein *oare funksje* foar de skoalle. Wêr't dat op útdraaie kin, kinne wy bygelyks sjen oan de *lederwijs*-skoallen.

Foardat sa'n naturalistysk firus ek op Skoalle Lyndensteyn taslacht, wol ik der earst mines wol oer kwyd. It is noch mar in pear jier lyn dat op ús skoalle in pabû-learaar pedagogyk (J. de Wilde) útnoege waard om in ynlieding of wurkwinkel te hâlden oer dat 'nije' learen. Guon wiene, ta myn grutte fernuvering, nochal entûsjast. Ik haw der mei kromme teannen by sitten. Wêrom't dat sa is, kin yn it ferfolch fan dit stikje dúdlik wurde. Faaks wurde de gefaarlike kanten fan dat entûsjasme dan dúdlik. Dêrby brûk ik as eftergrûnliteratuer benammen de oraasje fan Greetje van der Werf, ûnderwiisûndersykster en heechleraar 'onderwijzen en leren', yn Grins, dy't se op 11 jannewaris 2005 útsprutsen hat, omdat dy it bêste it nije learen analysearret.

It 'nije learen' makket opgong

It al langer bekende begryp 'leren leren' dat *folle rommer* is as 'leren zelfstandig te werken' wurdt de lêste jierren hieltiten mear ferfongen troch it begryp 'het nieuwe leren'. Dêrby leit it aksint sterk op *nije learprosessen* en *nije learútkomsten*. Fan de

learkrêft wurdt frege om in *nije learomjouwing* te skeppen dy't dat nije learen befoarderje moatte soe.

Mei it begryp 'het nieuwe leren' wurdt ek in *oar begryp* ynhelle. Yn stee fan te praten oer *kennis* en *feardichheden* as learútkomsten, giet it no oer it nije moadewurd *kompetinsjes*, om mar goed dúdlik te meitsjen dat it giet om 'nije learútkomsten'. Wat der krekt bedoeld wurdt mei *kompetinsjes*, stiet nearne dúdlik omskreaun.

It nije learen wurdt as ideaal beskôge foar de boppebou fan it fuortset ûnderwiis, mar as it oan de *Taakgroep Vernieuwing Basisvorming* (juni 2004) leit, dan soe dat ek jilde moatte foar de ûnderbou dêrfan en dat komt al tichterby. As útgongspunt foar de ûnderbou wurdt neamd dat de learlingen *it sels dwaan moatte*: 'Leren is een actief proces, vraagt om oefening in levensechte situaties en contexten, om samenwerking met anderen en om zelf na te denken over wat je wilt leren en hoe je leert' (Van der Werf, 12). Ek foar de basisskoallen wurdt it sjoen as in panasee, want it tradisjonele ûnderwiis soe fallyt wêze.

It makabere byld fan it tradisjonele, gewoane learen dat de foarfjochters hieltiten mar wer oproppe is dat fan learlingen dy't yn it gewoane ûnderwiis in hekel oan learen krije, motivaasje problemen ûntwikkelje en út 'e boat falle (Welther, 18). Mei it nije learen soe alles folle better wurde.

Wy moatte, neffens Van der Werf (s. 13), konstatare dat der noch net sa lang lyn in dúdlike ferskowing op gong kommen is yn de ideeën oer de doelen en de ûnderwiiskundige oanpak yn, benammen, it hiele fuortset ûnderwiis. De min ofte mear fêste ûnderwiisprogramma's mei frij spesifike en aardich krekt omskreaune keardoelen en eintermen wurde sterk oanfochten. Der wurdt pleite foar mear frijheid foar skoallen, learaars en learlingen om it programma sels yn te foljen. Yn kombinaasje mei it pleit foar nije doelen, nije wurkfoarmen en nije ynstruksjemethoden is der dúdlik sprake fan in opmars fan it saneamde 'nije learen', wêrby't it aksint leit op it troch de learlingen selsstannich oaneigenjen fan 'algemiene feardichheden' en tapassings dy't oan de kontekst bûn binne (de s.n. 'kompetinsjes'). De oerdracht fan domeinspesifike teoretyske en abstrakte kennis soe ferdwine moatte. Mei

oare wurden: it *tradisjonele* ûnderwiismodel, ek wol oantsjut mei it 'gewoane learen', soe syn tiid hân hawwe.

Maatskiplike eftergrûnen fan it nije learen

It nije learen, dat oanstjoert op nije learútkomsten, in nij soarte learprosessen en nije ynstruksjemetoaden soe maatskiplik winsklik wêze en yn de psychologyske en ûnderwiiskundige teory soe it mear de klam krije moatte. Om dat akseptabel te meitsjen, meitsje de adepten fan dat learen leafst earst in karikatuer fan it 'gewoane learen'. De pylders ûnder it hjoeddeiske systeem soene âld en fersliten wêze en datearje út in griis ferline, 'een tijd waarin de waarheid in boeken stond en kennis op school werd overgedragen. Net zo ouderwets is een onderwijssysteem waarin leren plaatsvindt op basis van een complex stelsel van toetsen, examens en regels met als doel leerlingen te rangschikken op de lijn van dom naar knap' (Van Aalst fan de KPC Groep, 2000, yn: Van der Werf, 14). It tinken oer it learen soe feroarje moatte: 'We hechten steeds meer belang aan de waarde die eigen wijsheid toevoegt aan boekenwijsheid. Persoonlijke ervaring en intuïtie zijn soms net zo belangrijk als algemene kennis en kunde. Kennis zit niet meer alleen in hoofd en boeken, maar ook in hart en hand; in producten en handelingen. Bovendien wordt kennis niet alleen meer overgedragen, maar ook gedeeld in groepen en netwerken' (Van Aalst). Sokke ideologyske argumintaasjes oer de needsaak fan it nije learen slaan dúdlik oan by (in part fan) it ûnderwiisfjild. Wittenskiplik binne se folslein net ûnderboud (*Ibid.*, 14).

Ek út de ûnderwiiswittenskippen komme soartgelikense arguminten, dy't skynber oertsjûgjend ûnder wurden brocht wurde, mar op syn minst like ideologysk binne. Van der Werf (*Ibid.*, 15) neamt in stikmannich:

- 1) De *ekonomyske* ûntjouwing soe belang hawwe by selsstjoerend learen, omdat it liede soe ta kenniskreaasje.
- 2) Ut it eachweid fan de *globalisearring* soe Nederlân in 'wrâlddoarp' wêze en dêryn soe oanienwei sprake wêze fan in konfrontaasje mei oare 'wierheden' dêr't yndividen mei omgean kinne moatte soene.
- 3) It selsstjoerend learen soe goed wêze foar de ûntwikkeling fan in *demokratyske* maatskippij, dêr't alle yndividen

gelikense mooglikheden hawwe om goed te funksjonearjen.

- 4) Fierders soene de learlingen better taret wurde moatte op it funksjonearjen yn *hegere foarmen fan ûnderwiis* en dan soene *kompetinsjes* foar selsstjoerend learen ûntwikkele wurde moatte. Yn it mbû wurdt, net tsjinsteande alle skepsis, it nije learen sadwaande al gewoan oplein (Van Voorst, 2005).

Greetje van der Werf is yn har oraasje oer it *ferwongen byld* dat oproppen wurdt fan it tradisjonele learen en de *argumintaasjes* dy't ús oertsjûgje moatte fan de needsaak fan it nije learen, bûtengewoan kritysk: 'Opvallend is dat de genoemde redenen kritikloos door anderen worden overgenomen, terwijl in alle vier de redenen beweringen worden gedaan die door geen enkel empirisch onderzoek noch door wetenschappelijke theoriën worden ondersteund. Het belang van zelfsturend leren voor *kenniscreatie*, voor het omgaan met *andere waarheden*, voor *democratisering* en voor het *functioneren in het hoger onderwijs* is nooit aangetoond, noch in enige serieus te nemen sociaal-wetenschappelijke theorie gehypothetiseerd. Kortom, zo de samenleving het nieuwe leren al wenst, dan zijn er nauwelijks argumenten voorhanden die deze wens kunnen onderbouwen. Het nieuwe leren wordt duidelijk geïnspireerd door *ideologische opvattingen*' (s. 15-16).

Teoretyske eftergrûnen fan it nije learen: it konstruktivisme

Net allinnich dat der suggerearre wurdt dat de *maatskippij* sa graach nije learútkomsten, nije learprosessen en nije ynstruksjemetoaden hawwe wolle soe, der wurdt likegoed nei foaren brocht dat dy saken ek yn de *psychologyske* en *ûnderwiiskundige teory* de klam krije. De skoalle soe as gefolch dêrfan in learfermidden skeppe moatte dat útgiet fan *kenniskonstruksje* en net fan *kennisoverdracht*. De adepten fan dy opfetting besykje om dat wittenskiplik te ûnderbouwen en dan komme se út op trije prinsipen fan learen:

- a. learen is in *konstruearjende* aktiviteit;
- b. learen is in '*situearre*' aktiviteit;
- c. learen is in *soziale* aktiviteit.

Efter dy trije opfettings kin men de ideeën fan twa ferskillende rjochtings ('skoallen') pleatse: dy fan it (1) '*konstruktivisme*' en dy fan 't saneamde (2) '*situearre learen*'. De

ideeën fan dy beide skoallen binne lykwols net deselde. It *konstruktivisme* seit dat kennis yn 'e holle' sit fan in persoan en foar 't neist *net kend* wurde kin troch in oare persoan. De skoalle fan it *situearre* learen siket de kennis yn de *eksterne sosjale* wrâld.

It konstruktivisme hat syn woartels yn de *filosofy*, benammen yn de *kenlear* (epistemology) derfan.

Konstruktivisten leauwe dat der *gjin objektive* werklikheid bestiet dy't *kend* wurde kin. Sadwaande moatte alle yndividen sels har kennis *meitsje* (konstruearje) troch *betsjutting te jaan* oan har ûnderfinings mei de wrâld om har hinne. Ien as Piaget past yn dat tinken. Tinken en learen is by him: it proses fan it organisearjen fan ûnderfinings yn kognitive struktueren (skemata) troch middel fan *assimilaasje* en *akkomodaasje*. Faaks heucht dat learkrêften noch út har kweekskoalle-/pabû-tiid. De konstruktivistyske fyzje is ek werom te kennen yn de saneamde *kognitive ynformaasjeferwurkingsoanpak*.

Beide (âldere) opfettings rinne foarút op it *hjoeddeiske* konstruktivisme, mar *ferskille* dêrfan op ien wichtich punt: se geane derfan út dat learlingen har lang net alle kennis selsstannich eigen meitsje kinne en dat der dus 'ûnderwiisd' ('ynstruearre') wurde moat. Beide teoryen geane derfan út dat kennis woartele is yn de *empyry* en dat de *ynstruksje* de learling helpe moat om in sa goed mooglik byld of foarstelling ('represintaasje') fan dy empyryske kennis op te bouwen. Hjoeddeiske *radikale konstruktivisten* litte de *needsaak fan ynstruksje* (en dus fan 'ûnderwiis') los: kenniskonstruksje is in saak fan de learling sels: op basis fan persoanlike ûnderfinings moatte yndividen har *eigen* 'wierheden' foarmje!

Radikaal konstruktivisme

It is krekt dy *radikale* opfetting dêr't de ideeën oer it 'nije learen' op stoukje! En dus wurdt der in grut belang takend oan de *eigen ferantwurdlikens* fan de learling foar de *eigen learynhâld* en it *eigen learproses*. De learling stelt, hiel *naturalistysk*, syn eigen leardoelen fêst en beskiedt sels hoe't er dy berikke wol. Der is amper omtinken foar *foarkennis*, foar *learstappen* of *learynhâlden*.

Learlingen soene boppedat it bêste leare as se konfrontearre wurde mei *komplekse* problemen en as se fernimme dat se foarkennis misse, dan soene se sels de tekoarten oansuverje (kinne en wolle). Neffens de meast radikale opfetting betsjut soks dat learlingen allegearre komme ta *ferskillende* kennis en dat *objektive* toetsing *net* mooglik is. En as der dochs toetst wurdt of wurde moat, dan wol de wat minder radikale opfetting allinnich *ferskillende antwurdmoglikheden* tastean. Toetsing soe neffens har benammen gean moatte oer it *learproses* en net sasear oer it *learprodukt*.

Learen as (1) 'situearre' en as (2) 'sosjale' aktiviteit

(1) Oanhingers fan it learen as *situearre* aktiviteit leauwe dat alle kennis *spesifyk is foar de situaasje dêr't dy kennis yn opdien is*, en dat mear *algemiene kennis* nêst oerbrocht wurde kin nei situaasjes yn de 'echte wrâld'. Om dy reden tinke se dat de learomjouwing 'autentyk' wêze moatte: dy moatte safolle mooglik lykje op de werklikheid bûten de skoalle of op problemen dy't learlingen bûten de skoalle tsjinkomme. Der binne sels guon dy't bewoare dat de *skoalske* kennis net te rjochtfeardigjen is en hielendal net bydraacht ta in goed útoefenjen fan in berop. Learlingen kinne sadwaande mar it bêste yn de lear gean by oaren (bûten de skoalle!) yn de útfieringssituaasje.

(2) It prinsipe fan it *sosjale learen* hat in soad wei fan dat fan it *situearre* learen. Yndividen fan gelikense status soene *gearwurkje* moatte om te befoarderjen dat se ta kennis en feardichheden komme. Se soene faninoar leare troch taal, meneuvels, bylden ensfh. en komme sadwaande *mei-inoar* ta de konstruksje fan mienskiplike (= 'gedeelde') kennis.

Yn de ideeën fan it 'nije learen' komme de opfettings fan it radikaal *konstruktivisme* en fan de skoalle fan de *situearre kognysje* byinoar. Der wurdt dan wol praat fan it 'sosjaal konstruktivisme': de learling moat syn *eigen kennis konstruearje*, dat learen moat pleatsfine yn *autentike learomjouwing* en dat learen is in *sosjale* aktiviteit dêr't de kenniskonstruksje yn in groep ta stân komt.

Verleiden tot leren

Wat is ontstaan? Lektoreel koninklike kennis komst sich mede op de wettel-constructivistiese leertheorie. Volgens dese theorie kan men kennis nie as 'n komplekse werkbareheid beskou; of kennis is 'n begrip betrekende tot 'n objek of 'n proses. Kennis van die werkbareheid is daarvan nie onafhanklik, want dit is 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel.

Kenmerkend is dat kennis slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel.

Kenmerkend is dat kennis slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel.

In die proses van kennis is 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel.

Kenmerkend is dat kennis slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel.

Kenmerkend is dat kennis slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel. Kennis is dus 'n proses wat slegs deur 'n objek of 'n proses kan ontwikkel.

Ut: *Didaktief*, nû. 1-2, jan.-febr. 2005, s. 20

Empiriese onderbouwing van de sosiaal-konstruktivistiese leerprinsipes

Wy freegje op 'en nij nei de wittenskiplikens fan sokke opfettings. De ferdigeners dêrfan tinke ommers dat learsituasjes dy't oerienstemme mei de foarûnderstellings fan it sosiaal konstruktivisme' *effektiver* binne as de 'gewoane' learsituasjes. Wêr is it bewijs dat it *selsferantwurdlik learen* (kenniskonstruksje troch de learling), *autentyk* en *sosjaal* learen effektiver of better is as it wenstige *troch de learkrêft stjoerde learen*, it *abstrakte learen* en it *yndividuele learen*?

Om dit ynliedend stikje op it 'sosjaal konstruktivisme' net te lang te meitsjen, fetsje ik út de grutte hoemannichte fan ûndersikings dy't Van der Werf oanhellet, in tal konklúzjes gear. Wa't har net leaut, moat har oraasje en har boarnen mar bestudearje. It plak yn *Skoalle en thús* is te beheind om dy allegearre te neamen of dêrút te sitearjen.

Sels-ferantwurdlik fersus troch de learkrêft-stjoerd learen

(1) *Kennis soe net oerdroegen wurde troch de learkrêft of dosint, mar kin allinnich konstruearre wurde troch de learling sels, ornearje sosjaal-konstruktivisten* (tenei ôfkoarte: *soskons*).

De learkrêft as *oerdrager* fan learstof kin dus winliken wol ferdwine. Oppakke dus mei sa'n man of frou. Undersyk toant neffens Van der Werf oan dat dy stelling gewoan *net wier* is. Kennis kin *hiel goed ynstruearre* wurde. Yn gâns gefallen is *ynstruksje* effektiver en effisjinter as *selsferantwurdlik learen*. As de learkrêft yn de les bygelyks foarbylden jout,

analogyen oandraacht, de learlingen prikelet en feedback jout, dan helpt dat tige by it konstruearjen fan kennis en begryp.

Dêrfoaroer binne der mar amper positive effekten fan it saneamde *ûntdekkend learen*. En as der al wat fan leard wurdt, dan is dat almeast ynferieur oan en minder effisjint as *direkte ynstruksje*, sels as it om hege en drege feardichheden as wittenskiplik tinken giet.

Direkte ynstruksje en in *soad oefenjen* soe neffens de *soskons* allinnich mar ta *rûtin*en liede - en dat is blykbar net sa bêst - en absolút net ta begryp. Al wer sa'n waanidee. Wittenskiplik ûndersyk komt ta de konklúzje dat *ekspertize* allinnich mar ta stân komme kin troch *faak te oefenjen*. Ek mei ús sljocht ferstân hiene wy wol betinke kind dat it nea sûnder rûtin

(2) *Kennis soe net opdield wurde kinne yn aparte komponinten en dêrom kinne learlingen mar it bêste mei komplekse problemen konfrontearre wurde.*

Alwer in optinksel dat op gjin inkeld empirysk ûndersyk stuolet. Wy witte ommers hiel goed dat komplekse feardichheden in opbou fertoane, dus hiêrargysk fan aard binne en besteane út in grut tal kennis- en feardichheidskomponinten mei alle mooglike relaasjes dêrtusken. Underwiisprogramma's dêr't al dy komponinten *hiêrargysk* oan 'e oarder kommen yn de foarm fan *konkrete leardoelen* en dêr't sa lang yn *oefene* wurdt dat goed omskreaune behearskingsnivo's berikt binne, liede ta in effektiver *learproses*, ta bettere *learresultaten* en ta in hegere *motivaasje* as it útfieren fan yngewikkelde, komplekse taken. Dêrfan aktel

(3) *In objektive evaluaasje fan learútkomsten soe net mooglik wêze.*

De measte soskons fersmite it idee dat it *mjitten* fan selskonstruearre kennis mooglik is. Se geane yn 'e pleit foar mear subjektive en minder krekt definiearre evaluaasje-ynstruminten of sels foar ynstruminten dêr't learlingen sels mei beoardielje wat se leard hawwe. It gefaar fan *subjektivisme* is hjir libbensgrut. Boppedat jouwe sokke ynstruminten gjin ynsjoch yn hoefier't de doelen berikt binne. Dus oft ynstruksje al of net sukses hân hat en wêr't noch ûnderwiis winsklik is. Ut in eachpunt fan *effektyf* ûnderwiis binne sokke evaluaasje-ynstruminten dus folslein ûntarikkend.

Autentyk fersus abstrakt learen

(1) (a) *Alle kennis soe spesifyk wêze foar de situaasje dêr't dy yn leard is en (b) mear abstrakte kennis soe men net generalisearje kinne nei deistige situaasjes.*

De empiryske *tsjinfoarbylden* foar dy kleem binne legio. Algemiene, abstrakte wiskundige feardichheden kinne treflik tapast wurde yn alle mooglike laboratoariumsituaasjes, wylst kennis dy't yn in spesifike kontekst oanleard is, ek yn oare konteksten tapast wurde kin. Of krekt oarsom, net tapast wurde kin yn konteksten dêr't dy kennis yn leard is.

Wy witte al lang dat de *transfer* fan kennis faak swierrichheden jout, mar oerdracht hinget net ôf fan it feit dat dy kennis *algemien, abstrakt* of krekt hiel *kontekstspesifyk* is. Dat docht der net safolle ta. De transfer wurdt wyl ferbettere as de út te fieren taak *goed dúdlik* (makke) wurdt oan de learling, der *fiks oefene* wurdt, der *mienskiplike eleminten* sitte yn de *oarspronklike* taak en de *lettere* taak en as de *ynstruksje* goed rjochte wurdt op de *taakaspekten* dy't foar de *transfer fan belang* binne.

(2) *De ferûnderstelling fan soskons dat op skoalle learde feardichheden net bydrage oan it suksesfol útoefenjen fan jins berop, giet noch fierder as it boppesteande.*

Al wer net wier. Der is in *sterk* ferbân tusken skoalske prestaasje en beropssukses. Minsken leare yn har berop út soarte fan it sjen nei wat in oar docht (ôfsjen, neidwaan, imitearje), mar dat betsjut perfoarst net dat abstrakte ynstruksje net effektyf wêze kin. Krektoarsom, somtiden is abstrakte ynstruksje effektiver as learen yn in beropssituaasje en faak ek effisjinter as it om *tiid en jild* giet. In kombinaasje fan abstrakte ynstruksje en oefenjen mei spesifike konkrete foarbylden is it meast effektyf.

Sosjaal learen fersus yndividueel learen

(1) *Learen soe in sosjale aktiviteit wêze en dus soe effektive ynstruksje allinnich mooglik wêze yn in sosjaal fermidden (groep).*

It learproses fan elts fan de groepsleden soe geunstich wêze foar de oare leden. Kompetysje soe yn sa'n fermidden mijd wurde moatte en gearwurking soe befoardere wurde moatte. Gâns ûndersyk is der al dien nei de *effektiviteit* fan groepslearen. Der binne lykwols mar in bytsje stúdzjes dêr't de

positive effekten fan sosjaal learen oertsjûgjend yn oantoad binne. Der binne sels stúdzjes dy't negative effekten sjen litte. Meta-analyze jout oan dat der oer it generaal *gjin* ferskillen binne yn effektiviteit fan yndividueel en sosjaal learen.

By einsluten

Van der Werf har konklúzjes binne fan belang foar al dyjingen dy't sa entûsjast binne of miskien noch wol wurde oer it 'nije' learen, dat safolle better wêze soe as it 'gewoane' learen: 'Al met al blijkt dat de veronderstellingen van het sociaal constructivisme met betrekking tot leren en het inrichten van leersituaties niet door empirisch onderzoek kunnen worden onderbouwd: directe, docentgestuurde instructie is vaak essentieel voor een effectief leerproces, abstracte kennis kan wel degelijk generaliseren naar specifieke contexten en individueel leren is niet minder effectief dan sociaal leren. Er zijn dus geen theoretische of empirische redenen om te veronderstellen dat docentgestuurde, abstracte en individuele instructie minder effectief zou zijn dan sociaal-constructivistisch onderwijs – lees: het nieuwe leren. Kortom, de veronderstellingen van het sociaal-constructivisme vormen geen aanleiding tot grootscheepse ingrepen in het onderwijs om het nieuwe leren in te voeren. Integendeel, er zijn zelfs empirische aanwijzingen die leiden tot zorg hierover. Waar in het beste geval in vergelijkend onderzoek geen verschillen zijn gevonden in de effectiviteit van zelfverantwoordelijk, ontdekken, contextspecifiek en samenwerkend leren versus docentgestuurd, abstract en individueel leren, wijzen de resultaten van onderzoek waarin wel verschillen zijn gevonden vaak uit in het nadeel van de sociaal-constructivistische leersituaties. [...] Verwacht mag worden dat wanneer het nieuwe leren in zijn meest extreme vorm, bestaande uit leerlinggestuurde, complexe, authentieke, sociale leeromgevingen, die zijn ontworpen en uitgevoerd door docenten, tot nog minder gunstige resultaten zullen leiden, niet alleen op korte maar vooral ook op langere termijn' (*Ibid.*, 25-26).

In oare kear wol ik noch wat mear aspekten fan it saneamde nije learen útdjipje. Benammen as warskôging foar al dejingen, ek op Skoalle Lyndensteyn, dy't net genôch muoite nimme kinne of wolle om har yn de teory en de praktyk dêrfan te ferdjipjen. Dy

meie har earst wolris efter de earen klauwe. Wy moatte ús net samar kitykleas meislepe litte troch dizze ideologyske goarre en ús dus net yn 'e sek naaie litte ...

Eftergrûnlitertuer

- Bergsma, P. (2005). 'Van weten naar kunnen'. Yn: *Friesch Dagblad*, 17-03-2005
- Boer, S. de (2005). 'Nieuwe ideologie' nedich yn ûnderwiis. De yneffektiviteit en yneffisjinsje fan it 'alde' ûnderwiis moet bestriden wurde.' Yn: *Leeuwarder Courant*, 18-01-2005
- Gerrits, R. (2005). 'Gezocht: toets voor leerprestaties op Iederwijs-scholen. Onderwijsinspectie en Tweede Kamer wachten op richtlijnen van minister voor wat volgens critici "veredelde speeltuinen" zijn.' Yn: *NRC Handelsblad*, 22-03-2005
- 'Het nieuwe leren. Weg met de saaiheid' Yn: het *Onderwijsblad*, nû. 2, 22 jan. 2005, s. 34-37
- Jaspers, M. (2004). 'Zonderwijs' Yn: *Levende Talen Magazine*, nû. 8, des. 2004, s. 8-9
- Koning, H. de (1998). *Leren zelfstandig leren*. Baarn: NijghVersluys
- Ploeg, P. van der, J.D. Imelman, W. Meijer en H. Wagenaar (1999). *De overheid als bovenmeester*. Baarn: Intro
- Ris, T. (2005). 'De vernieuwde basisvorming en de didactiek. Een constructivistische of instructivistische didactiek in de vernieuwde basisvorming: wordt de richtingenstrijd beslecht?' Yn: *Levende Talen Magazine*, nû. 1, s. 8-11)
- Sikkes, R. (2003). 'Onderwijsvernieuwers frustreren docenten in hun toewijding' Yn: het *Onderwijsblad*, nû. 15, 6 sept. 2003, s. 24-26
- Snel, T. (2004). Orthopedagoog prof. Luc Stevens: 'Onderwijs moet op zijn kop'. Yn: het *Onderwijsblad*, nû. 21, 04-12-2004, 12-15
- Steenbakkens, J. (2004). 'Nederlands anders. Zelfstandig leren in de basisvorming' Yn: *Levende Talen Magazine*, nû. 3, maart 2004, s. 5-8
- Stevens, L. (red.) e.a. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs*
- Terwel, J. (1999). *Constructivisme. Paper ûnderwiiskunde, symposium alumny ûnderwiiskunde RuGrins*, 12-06-1999
- Valk, G. en A. Vink (2005). 'Wij zijn de baas.' Yn: *NRC Handelsblad*, 19/20-03-2005, s. 37-38 (oer de groei fan de Iederwijs-skoallen)
- Veen, K. van (2003). *Teachers's Emotions in a context of reforms*. [s.p.]: [eigen behear] [ISBN 90-9016961-X]
- Veenman, S. (2003). 'Constructivisme en instructivisme.' Yn: *Onderzoek van Onderwijs*, juni 2003
- Voorst, M. van (2005). 'Nieuwe leren'. Yn: het *Onderwijsblad*, nû. 6, 19 maart 2005, 38
- Welther, L. (2005). 'Zelf kennis creëren. De leerlingen mogen het zeggen. Interactumlectoraat stelt leerbehoeften centraal.' Yn: *Didaktief*, nû. 1-2/jan.-febr. 2005, 18-20 [myn 'yllustraasje' 'Verleiden tot leren' komt út Welther har artikel, s. 18]
- Werf, Gr. van der (2005). *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren? Ynagurele rede, yn ferkoarte foarm útsprutsen op 11 jannewaris 2005*
- Werf, Gr. van der (2005). 'Het nieuwe leren doet leerlingen tekort.' Yn: het *Onderwijsblad*, nû. 5, 5 maart 2005, s. 36-37
- Zon, J. van (2003). 'Enige bedenkingen bij het gebruik van Studiewijzers.' Yn: *Levende Talen Magazine*, 2003, nû. 4, s. 9-11
- 'Zorg bij CDA over kwaliteit 'Iederwijs'' Yn: *Leeuwarder Courant*, 21-03-2005