

ALTERNATIEVEN VOOR DE SCHOOL

studie



ALTERNATIEVEN VOOR DE SCHOOL

Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit veertien leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Studie *Alternatieven voor de school*, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nr. 20070278/882, november 2007.

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2007.

ISBN 978-90-77293-70-6

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad

Nassaulaan 6

2514 JS Den Haag

email: secretariaat@onderwijsraad.nl

(070) 310 00 00 of via de website: www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

Maarten Balyon grafische vormgeving

Drukwerk:

OBT bv

© Onderwijsraad, Den Haag

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

ALTERNATIEVEN VOOR DE SCHOOL

Ten geleide

De onderwijssector staat bekend om zijn vele vernieuwingen. Vernieuwingen die in het verleden vooral afhankelijk waren van sturing door de overheid, maar in toenemende mate door onderwijsinstellingen zelf worden geïnitieerd en uitgevoerd, met ondersteuning van snel oplopende budgetten voor innovatie. Het doel van de verkenning *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken* is een systematische beschrijving en analyse van deze waaier aan vernieuwingen te geven. De insteek daarbij is de vraag in hoeverre de klassieke functies van onderwijs (kwalificatie, selectie en socialisatie) door de vernieuwingen versterkt dan wel bedreigd worden en welke rol de overheid speelt of zou moeten spelen bij het bewaken van de functies en het sturen van vernieuwingen.

Als belangrijke bouwsteen van deze verkenning is aan een aantal experts gevraagd een essay te schrijven over deze thematiek. De essayisten hebben hun vertrekpunt gezocht in de verschillende functies van onderwijs en zijn vervolgens nagegaan welke innovaties denkbaar zijn. Daarbij hebben zij zowel bestaande voorbeelden genoemd als onderwijsvormen die nog niet (in deze vorm of op grote schaal) bestaan, maar die volgens hen wel verder ontwikkeld zouden moeten worden.

De 'burgerschool' die **Gert Biesta** (hoogleraar aan het Institute of Education van de University of Stirling in Schotland) in zijn essay presenteert is geen zelfstandig instituut, maar een leerplaats voor democratie, ingebed in de maatschappij. De burgerschool is geen school voor, maar van burgers. Het 'leerplan' bestaat uit de feitelijke burgerschapspraktijken in de samenleving. De kwaliteit van dit leerplan staat gelijk aan de democratische kwaliteit van de samenleving. Anders geformuleerd: burgerschap leren jongeren niet alleen of vaak juist niet op school. Het deelnemen aan sportclubs, aan vrijwilligerswerk, aan vriendengroepen in het dagelijkse leven, is doorgaans leerzamer en effectiever dan burgerschapsonderwijs binnen de muren van de school. Biesta geeft aan dat scholen de burgerschapsvorming van leerlingen in het maatschappelijk leven wel zouden moeten ondersteunen en begeleiden

Maarten Dolk (lector geïnspireerd leren verbonden aan de Hogeschool Drenthe, Hogeschool Helicon en Hogeschool Zuyd en tevens medewerker aan het Freudenthal Instituut van de Universiteit Utrecht) beschrijft in het essay *Inspiratie als kerndoel* de problemen waar veel scholen mee te kampen hebben bij het motiveren van hun leerlingen. De maatschappij is de afgelopen jaren sterk veranderd. Aan het onderwijs zijn deze veranderingen in zijn ogen voorbijgegaan. De innovatiebereidheid en innovatiecapaciteit van het onderwijs zijn te laag. Leerlingen worden weinig uitgedaagd: nieuwsgierigheid verdwijnt, daarvoor in de plaats komt schools leren. Het creëren van een 'community of learners' is een essentiële voorwaarde om dit beeld te veranderen. Hierbij is het sociale aspect van het leren belangrijk. De leerling leert in een gemeenschap met eigen regels, normen en afspraken. Het participeren in die gemeenschap en het bijdragen aan de individuele en gemeenschappelijke kennis werken ook als beloning.

Mariëtte de Haan (docent/onderzoeker bij het Langeveld instituut van de Universiteit Utrecht) en **Trees Pels** (senior-onderzoeker bij het Verwey-Jonker Instituut in Utrecht) beginnen hun essay *Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor om-scholing* met kanttekeningen te plaatsen bij het 'vanzelfsprekende' van de school. Het massaal inwijden van kinderen in onze cultuur door hen bloot te stellen aan een vrijwel uniform nationaal curriculum gedurende grote delen van de dag is van relatief recente datum. In het model dat de auteurs voorstaan blijft een aantal positieve kenmerken van het traditionele schoolse model gehandhaafd. Om te beginnen blijft de school een relatief stabiele gemeenschap, waarin de leerkracht een belangrijk anker is voor de leerling, als kennis-expert maar ook als pedagoog. Ook blijft de school een centrum van kennisoverdracht die traditionele verantwoordelijkheden waarmaakt, zoals het bieden van een doordachte didactiek en pedagogiek. Daarnaast is echter ook 'om-scholing' geboden om de aansluiting bij jeugd en (kennis)samenleving zeker te stellen. De voorgestelde om-scholing kan bovendien, door de profilering van de school als gemeenschap en schakel tussen het binnen- en buitenschoolse, leiden tot een betere bijdrage aan binding, betrokkenheid en burgerschap.

Leren in de netwerkschool is in de ogen van **Bert van Oers** (bijzonder hoogleraar cultuurhistorische onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit in Amsterdam) een alternatief voor de huidige school dat de potenties van de school zoals we die nu kennen, probeert te maximaliseren en te verbreden met buitenschoolse en binnenschoolse aanvullingen. Gedeelten van het curriculum worden naar buiten de school verplaatst, zoals naar een museum, muziekschool, sportclub, enzovoort. Scholen kunnen ook zelf ondernemingen binnen hun scholen halen, zoals een wereldwinkel, een persagentschap, een cateraar. Van Oers geeft in zijn essay aan wat de taak van de school en de leraar hierbij is om het wel tot leren te maken. In alle netwerkconstructies blijft de regie over het leerproces van leerlingen bij de school liggen.

Het essay van **Jan Streumer** (hoofddocent faculteit gedragswetenschappen aan de Universiteit Twente en lector didactiek van het beroepsonderwijs aan de Hogeschool Rotterdam) getiteld *Kansrijke alternatieven in de beroepskolom* behandelt vier problemen waar scholen in de beroepskolom tegen aanlopen. Dit zijn ten eerste een gebrek aan wetenschappelijke bewijzen voor het funderen van vernieuwingen, ten tweede het ontbreken van passende beoordelingsinstrumenten, ten derde de onervarenheid van het huidige lerarenkorps om de vernieuwingen te dragen, en ten vierde het zoeken naar een juiste balans tussen leren op de werkplek en in de school. Streumer geeft ook oplossingen aan, zoals meer systematisch onderzoek en alternatieve toetsmethoden. De auteur zet enige kritische kanttekeningen bij het verschijnsel werkplekleren. Dit is geen panacee voor het hele beroepsonderwijs. De positieve effecten zijn helemaal niet zo eenduidig als wel wordt beweerd. Er moet veel meer onderzoek worden gedaan naar het leerpotentieel van de werkplek, voordat deze op grote schaal wordt gebruikt in het onderwijs.

Sietske Waslander (hoogleraar sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen) gaat in haar essay *Over motiveren en variëren* uit van de vraag: hoe zou ons onderwijs georganiseerd moeten worden opdat zo veel mogelijk leerlingen zo veel mogelijk leren. Met behulp van begrippen als identiteit, statusbehoefte, referentiegroep en gemeenschap behandelt zij het motivatievraagstuk vanuit een sociologisch perspectief. Ze signaleert een motivatiecrisis bij zowel leerlingen als leraren die fnuikend is voor het leerproces. Het

vergroten van de motivatie wordt niet bereikt door onderwijs zo leuk of gemakkelijk mogelijk te maken, maar er zijn wel andere maatregelen denkbaar die te maken hebben met de sociale organisatie van leren.

Het essay *Innovatief leren met jongeren* van **Guus Wijngaards** (lector e-learning aan Hogeschool Inholland in Rotterdam) gaat over de digitale wereld van jongeren, hoe jongeren daardoor veranderen en welke alternatieven voor de huidige school (of alternatieve bronnen van leren) in de digitale wereld te vinden zijn. Ook wordt aangegeven hoe gebruik kan worden gemaakt van werkvormen uit diezelfde digitale wereld om juist ook binnen ons onderwijs leerlingen en studenten stevig uit te rusten met die competenties die van belang zijn voor de doorstroming naar de arbeidsmarkt.

Deze bundel wordt afgesloten met een aantal **leerlingenessays**, geschreven door leerlingen van twee scholen voor voortgezet onderwijs, het Adelbertcollege in Wassenaar en het Da Vincicollege in Leiden. Zij hebben op een vaak praktische wijze hun ideeën voor de toekomst van het onderwijs uiteengezet.

Wij bedanken alle auteurs hartelijk voor hun bijdrage.

Namens de Onderwijsraad,

Prof.dr. A.M.L. van Wieringen
Voorzitter

Inhoud

I	De burgerschool als leerplaats voor democratie	13
	(G. Biesta)	
1	Inleiding: onderwijs en democratisch burgerschap	14
2	Burgerschapsonderwijs en burgerschapsleren	16
3	De burgerschool	19
4	Democratie, handelen en pluraliteit	22
5	Leren in de burgerschool	24
6	Conclusie: de burgerschool als veelbelovend alternatief?	26
	Literatuur	29
II	Inspiratie als kerndoel	31
	(M. Dolk)	
1	Inleiding	32
2	Onderwijs en maatschappij	33
3	Onderwijs en de leerling	37
4	Voorwaarden voor andere leeromgevingen	41
5	Twee voorbeelden	43
6	Problemen met het huidige onderwijsstelsel	46
	Literatuur	49

III	Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor om- scholing	51
	(M. de Haan en T. Pels)	
1	Inleiding: de school in diskrediet	52
2	De rol van school in de samenleving	53
3	Socialiseren binnen of buiten de school	55
4	Trends die de traditionele school onder druk zetten	58
5	De noodzaak van om-scholing	64
6	Voorwaarden voor succes	67
	Literatuur	69
IV	Leren in de netwerkschool	73
	(B. van Oers)	
1	Onderwijs, realisme en idealisme	74
2	Rehabilitatie van Ivan Illich	77
3	Betekenisvol leren	79
4	Enkele voorbeeldige praktijken	81
5	Contouren van de netwerkschool	89
6	Implicaties voor de school van de toekomst	91
7	Tot slot	94
	Literatuur	95
V	Kansrijke alternatieven in de beroepskolom	97
	(J. Streumer)	
1	Inleiding	98
2	Manier waarop scholen in de beroepskolom hun functie vervullen	99

3	Problemen waarop scholen in de beroepskolom stuiten bij het vervullen van hun functie	103
4	Alternatieven om problemen bij het vervullen van de functie op te lossen	108
5	Partijen die de functies van de school vervullen of gedeeltelijk overnemen	112
6	Consequenties van alternatieven	114
	Literatuur	115
VI	Over motiveren en variëren (S. Waslander)	119
1	Inleiding	120
2	Motivatie en uitval	122
3	Incentives en waardering	125
4	Ontwerpprincipes	129
5	Variatie en innovatie	134
6	Tot slot	137
	Literatuur	138
VII	Innovatief leren met jongeren (G. Wijngaards)	141
1	Vooraf	142
2	Leerlingen en studenten	144
3	Kenmerken van jongeren in hun digitale wereld	145
4	Gevolgen voor leren	147
5	Ict, digitale didactiek en nieuwe instrumenten	148
6	Voorbeelden	150

7	Hoe organiseer je nu dat social software een vaste plek bij leren krijgt?	156
8	Conclusie	159
	Literatuur	160
VIII	Selectie van de leerlingenessays	163
	Afkortingen	177

De burgerschool als leerplaats voor democratie

1 Inleiding: onderwijs en democratisch burgerschap

Een van de taken waar school zich in moderne samenlevingen voor gesteld ziet, is haar maatschappelijke functie of, zoals het tegenwoordig veelal heet: haar maatschappelijke opdracht. Waar de maatschappelijke functie van de school in toenemende mate in economische termen wordt gezien – de school als de toeleveraar van hooggekwalificeerde arbeidskrachten – wordt de maatschappelijke opdracht vooral begrepen in termen van de bijdrage die de school levert aan de kwaliteit van sociale en maatschappelijke interactieprocessen. Het gaat hierbij om een reeks van deels overlappende en deels complementaire agenda's, zoals het bijbrengen van waarden en normen en van waarden- en normbesef, het tot stand brengen van sociale integratie en cohesie, en niet in de laatste plaats het bijdragen aan de vorming van actieve, democratische burgers. Het is dit laatste aspect – de bijdrage van de school aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap – dat de laatste decennia wereldwijd in de belangstelling is komen te staan, zowel vanuit de kant van het onderwijs als vanuit de kant van de politiek. In nieuwe en zich ontwikkelende democratieën gaat het daarbij vooral om de vraag hoe het onderwijs kan bijdragen aan de vorming van democratische burgers en het tot stand brengen van een democratische cultuur. In bestaande democratieën ligt het accent vooral op het in stand houden en versterken van de democratische kwaliteit van de samenleving.

Recente discussies en initiatieven op dit vlak vinden hun motivatie in een bezorgdheid over lage niveaus van maatschappelijke en politieke participatie – een kwestie die nauw verbonden is met de legitimiteit van de democratie – en bezorgdheid over het morele gehalte van de samenleving, het vermeende 'verval' van normen en waarden. De door de Engelse regering ingestelde Adviescommissie voor Burgerschapsvorming en Democratisch Onderwijs sprak in haar eindrapport van een zorgwekkend niveau van apathie, onwetendheid en politiek cynisme, en stelde dat deze situatie zo snel mogelijk aangepakt diende te worden (zie Crick, 1998). Ofschoon er bezorgdheid bestaat over het democratisch gehalte van de hele samenleving, richt de aandacht zich in veel landen met name op de rol en positie van jongeren. Onderzoek naar de politieke socialisatie van jongeren laat al enkele decennia lang zien dat er bij jongeren gemiddeld sprake is van een lager niveau van politieke interesse en politieke participatie dan bij volwassenen. Sommigen zien dit als een ontwikkelingsfenomeen en nemen aan dat politieke interesse en participatie bij het ouder worden doorgaans zullen toenemen. Anderen stellen echter dat er meer recent sprake is van een absolute afname van de politieke interesse en participatie van jongeren, op zijn minst ten aanzien van de officiële politiek.

De recente aandacht voor de bijdrage van de school in de ontwikkeling van democratisch burgerschap moet met name tegen de achtergrond van een vermeende 'crisis in de democratie' en bezorgdheid omtrent de rol en positie van jongeren in de samenleving worden begrepen. Engeland is hier een duidelijk voorbeeld van omdat daar in 2002, in

reactie op het rapport van de adviescommissie, burgerschapsonderwijs ('citizenship education') is ingevoerd als een verplicht onderdeel van het nationaal curriculum voor elf- tot zestienjarigen. Ofschoon ik het nut van burgerschapsonderwijs niet wil betwijfelen, vertrek ik in dit essay vanuit de idee dat met de invoering van burgerschapsonderwijs de verantwoordelijkheid voor de democratie ten onrechte bij de school wordt neergelegd. Mijn kritiek richt zich niet op de specifieke vorm en inhoud van burgerschapsonderwijs, maar op de onderliggende idee dat een vermeende crisis in de democratie aangepakt zou kunnen worden met behulp van pedagogische strategieën die individuen moeten omvormen tot 'goede' democratische burgers. In dit essay wil ik de veronderstellingen die aan deze manier van denken ten grondslag liggen aan een nadere analyse onderwerpen. Het alternatief dat ik presenteer duid ik aan als de idee van de burgerschool.

De opzet van dit essay is als volgt. In hoofdstuk 2 bespreek ik de veronderstellingen die ten grondslag liggen aan de idee dat het de taak van de school is om de burgers van morgen te produceren. Ik betoog dat een te sterke nadruk op de school de aandacht afleidt van het feitelijke burgerschapsleren dat zich zowel binnen als buiten de muren van de school afspeelt. Tegen de achtergrond hiervan bepleit ik vervolgens dat we het denken over burgerschapsleren moeten verbinden met de idee van de burgerschool. Ik introduceer de idee van de 'burgerschool' als een school van burgers, jong en oud, niet een school voor burgers. De burgerschool moet niet begrepen worden als een feitelijke school maar als een leerplaats voor democratie. Ofschoon de burgerschool zowel binnen als buiten de feitelijke muren van de school kan bestaan, betoog ik dat het vooral de kwalificatiefunctie van de school is die het lastig maakt voor scholen om zich te ontwikkelen tot leerplaatsen voor democratie. Ik laat vervolgens zien hoe de idee van de burgerschool is gebaseerd op een specifieke opvatting van democratie, een opvatting waarin handelen-in-pluraliteit een centrale rol inneemt. Vervolgens ga ik kort in op de vraag hoe we het leren in de burgerschool moeten opvatten. Ik benadruk daarbij het belang van contextuele, relationele en dispositionele factoren, en laat zien hoe burgerschapsleren in de burgerschool noch met de kwalificatiefunctie van het onderwijs noch met de socialisatiefunctie van het onderwijs verbonden kan worden. Burgerschapsleren heeft, in die zin, een eigen logica die niet tot een van deze twee functies kan worden herleid. In het laatste hoofdstuk ga ik in op enkele meer praktische dimensies van de idee van de burgerschool, waaronder de vraag in welke mate de burgerschool verbonden zou kunnen en moeten worden met feitelijke onderwijsinstituten, en de vraag welke pedagogische en politieke expertise nodig is om het burgerschapsleren in de burgerschool te ondersteunen.

2 Burgerschapsonderwijs en burgerschapsleren

In discussies over de rol van het onderwijs in de democratische samenleving wordt veelal betoogd dat het bij uitstek de verantwoordelijkheid van de school is om bij te dragen aan de ontwikkeling van jongeren tot volwaardige burgers. De nadruk wordt daarbij gelegd op het aanbrengen van de zogenoemde 'burgerschapskwaliteiten,' het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen die noodzakelijk zijn om als goed burger te kunnen functioneren. Ofschoon burgerschapsonderwijs belangrijk is, zijn er een aantal problemen met de onderliggend denkfiguur.¹

Het eerste probleem heeft te maken met het feit dat burgerschapsonderwijs primair is gericht op de jongere als individu. Burgerschapsonderwijs veronderstelt dat het jongeren ontbreekt aan de kennis, vaardigheden en disposities die nodig zijn voor 'goed' burgerschap en dat het mogelijk is om via het aanbrengen van de 'juiste' kennis, vaardigheden en disposities jongeren om te vormen tot 'goede,' democratische burgers. Deze benadering individualiseert niet alleen het probleem van democratisch burgerschap – en doet dit op neoliberale wijze door de schuld van maatschappelijke problemen bij het individu te leggen. Het individualiseert ook de idee van democratisch burgerschap, met name door te suggereren dat democratisch burgerschap simpelweg de uitkomst is van het verwerven van een bepaalde set van kennis, vaardigheden en disposities. In het verlengde hiervan zouden we ook kunnen zeggen dat burgerschapsonderwijs de idee van de democratische samenleving zelf individualiseert, door te suggereren dat democratie tot stand komt wanneer alle burgers de juiste kennis, vaardigheden en disposities bezitten. Deze gedachtegang is niet alleen politiek naïef en pedagogisch gezien over-optimistisch, maar is ook gebaseerd op een statisch idee van de democratie en een statistisch idee van de democratische burger. Het suggereert immers dat wanneer de democratisch burger eenmaal is geproduceerd, de democratie gegarandeerd zou zijn. Daarmee wordt vergeten dat leren niet stopt op het moment dat de burger een bepaalde set van kennis, vaardigheden en disposities heeft verworven. Als er al sprake is van een crisis in de democratie, dan is deze daarom minstens voor een deel gelegen in het feit dat de idee van 'eenmaal een democratisch burger, altijd een democratisch burger' niet langer opgaat (en vermoedelijk altijd al een misvatting is geweest). De legitimatie van de democratie is een zaak die voortdurend in het geding is, en voortdurend opnieuw gerealiseerd moet worden. We moeten in dit verband uiteraard niet vergeten dat burgerschapsonderwijs misschien een noodzakelijke voorwaarde voor het tot stand brengen van democratisch burgerschap is, maar vermoedelijk nooit een voldoende voorwaarde kan zijn (een punt waarop ik hierna nog terug zal komen). De voorstanders van burgerschapsonderwijs in Engeland onderkennen dan ook dat de mogelijkheden van de school niet onbeperkt zijn. Desalniettemin benadrukken ze dat we onze verwachtingen niet te laag moeten stellen. Scholen kunnen en moeten meer doen in de creatie van de democratische burger (zie Crick, 1998, p.9).

¹ In het hierna volgende maak ik deels gebruik van eerdere publicaties. Ik presenteerde de analyse in dit hoofdstuk eerder in Biesta, 2006. Meer details zijn te vinden in Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006; Biesta, 2007.

Dit brengt me bij een tweede probleem ten aanzien van de idee van burgerschapsonderwijs, een probleem dat heeft te maken met het feit dat democratisch burgerschap hier doorgaans wordt gezien als de uitkomst van een ontwikkelings- en opvoedingstraject. De idee van burgerschap-als-uitkomst is verbonden met een sterk instrumentele visie op de rol van onderwijs en opvoeding, omdat het de aandacht vooral richt op de vraag naar de meest effectieve manier om democratisch burgerschap tot stand te brengen, en veel minder op de vraag wat democratisch burgerschap eigenlijk inhoudt. De voorzitter van de Adviescommissie voor Burgerschapsvorming en Democratisch Onderwijs, de politicoloog Bernard Crick, stelt bijvoorbeeld dat het doel van het vak 'citizenship education' precies is om actieve en verantwoordelijke burgers te creëren ("the aim of the new subject is to create active and responsible citizens", Crick, 2000, p.67). In Engeland is de meeste aandacht van beleidsmakers en curriculumontwikkelaars dan ook uitgegaan naar vragen omtrent de meest effectieve manier om democratisch burgerschap tot stand te brengen, terwijl er nauwelijks aandacht is besteed aan een kritische ondervraging van de conceptie van burgerschap die aan het nieuwe vak ten grondslag ligt (zie Hall, Williamson & Coffey, 2000; Olsen, 2004). Pedagogisch gezien is het belangrijkste probleem met de idee van burgerschap-als-uitkomst dat het democratisch burgerschap ziet als een status die pas wordt bereikt nadat men een bepaald ontwikkelings- en opvoedingstraject heeft doorlopen. Dit plaatst jongeren onmiddellijk in de lastige positie van het 'nog-geen-burger' zijn. Er zijn uiteraard goede praktische redenen waarom deelname aan de politieke besluitvorming is gebonden aan een minimumleeftijd (ofschoon er in Engeland rondom de laatste landelijke verkiezingen terecht stemmen zijn opgegaan om de stemgerechtigde leeftijd op zijn minst gelijk te trekken met – dat wil zeggen omlaag te brengen tot – de leeftijd waarop het voor jongeren legaal is om sex met elkaar te hebben). Maar wanneer het gaat om de pedagogische vraag, en meer in het bijzonder om het leren dat is verbonden met democratisch burgerschap, kunnen we niet heen om het feit dat jongeren altijd al deelnemen aan het maatschappelijk leven, dat hun leven altijd al deel uitmaakt van de meer omvattende sociaaleconomische, culturele en politieke orde, en dat ze in deze empirische zin altijd al burgers van de al of niet democratische samenleving zijn. Terwijl de theorie en praktijk van burgerschapsonderwijs vooral lijken te zijn geïnspireerd door de idee van burgerschap-als-status – een status die wordt bereikt na het doorlopen van een ontwikkelings- en opvoedingstraject – is het mijns inziens om pedagogische en politieke redenen van belang om burgerschap niet als status maar als praktijk te benaderen (zie Lawy & Biesta, 2006). De idee van burgerschap-als-praktijk maakt het allereerst mogelijk om te verdisconteren dat in empirisch zin iedereen – jong en oud – deel uitmaakt van de samenleving en in die zin al een burger van die samenleving is. Het legt in die zin geen kwaliteitscriteria aan voor het al of niet burger-zijn. De idee van burgerschap-als-praktijk maakt het ook mogelijk om te verdisconteren dat burgerschap iets is dat voortdurend in het geding is en voortdurend opnieuw moet worden gerealiseerd. De idee van burgerschap-als-praktijk maakt het ook mogelijk om de relatie tussen leren en burgerschap anders te denken. Het maakt het mogelijk om leren niet langer te zien als iets dat vooraf gaat aan burgerschap, maar als iets dat nauw verbonden is met democratisch burgerschap – en dat ook dient te blijven. Dit brengt me bij een derde probleem met de idee van burgerschapsonderwijs.

In algemene zin is het zo dat geen enkele pedagogische strategie de garantie kan bieden dat wat wordt onderwezen ook zal worden geleerd. Burgerschapsonderwijs vormt hierop geen uitzondering. De relatie tussen leren en onderwijzen komt slechts tot stand wan-

neer leerlingen actief betekenis geven aan datgene wat wordt onderwezen. Opvoeding en onderwijs zijn communicatieve processen die bestaan bij de gratie van de interpretaties van de lerenden. Het is, anders gezegd, precies de onmogelijkheid van een pedagogische technologie die opvoeding en onderwijs eerst mogelijk maakt (zie Vanderstraeten & Biesta 2001). Dit betekent dat een van de meest belangrijke vragen voor burgerschaps-onderwijs is hoe, op basis waarvan en, meer in het bijzonder, vanuit welke situatie jongeren betekenis geven aan het burgerschapsonderwijs dat ze ontvangen. Het is hier dat het cruciale belang van de feitelijke burgerschapssituatie van jongeren in het geding komt. Het punt is dat jongeren minstens net zoveel leren over democratie en burgerschap als gevolg van de democratische én de niet-democratische ervaringen die ze opdoen in hun dagelijks leven als dat ze leren van het officiële burgerschapsleerplan. De feitelijke burgerschapssituatie van jongeren bepaalt, anders gezegd, in belangrijke mate het 'alledaagse burgerschapscurriculum' en aangenomen mag worden dat dit alledaagse curriculum – het leren van reële situaties en reële ervaringen – gemiddeld een grotere impact op de democratische disposities van jongeren zal hebben dan het officiële, schoolse burgerschapscurriculum. Als jongeren in hun alledaagse leefwereld geen mogelijkheden hebben om invloed uit te oefenen op de situaties die voor hen van belang zijn, als jongeren geen mogelijkheden hebben om hun mening te laten horen, als ze ervaren dat er eigenlijk niet naar hen geluisterd wordt, als ze geen mogelijkheid hebben tot echte deelname, dan heeft het weinig zin om via lessen in burgerschap te proberen jongeren om te vormen tot actieve en verantwoordelijke burgers. Als de overheid enerzijds van hen eist dat ze actieve en verantwoordelijke burgers worden, maar tegelijkertijd grote economische ongelijkheid in de samenleving laat bestaan en daarmee in feite laat zien dat sommige jongeren meer tellen dan anderen, dan is er geen enkele les in burgerschap die jongeren ertoe zal kunnen bewegen om zich op actieve en verantwoordelijke wijze in te zetten voor het algemeen (democratisch) belang.

3 De burgerschool

De voorgaande analyse laat zien dat er een aantal problemen is met de idee van burgerschapsonderwijs. Ik wil nogmaals benadrukken dat deze analyse niet als een kritiek op burgerschapsonderwijs per se moet worden opgevat, maar als een kritiek op een bepaalde, en in mijn opvatting beperkte, manier van denken over de rol van onderwijs in de democratische samenleving. De problemen die ik heb aangeduid zijn deels van pedagogische aard: ze hebben te maken met de vorm en inhoud van de leerprocessen die moeten leiden tot goed burgerschap en met de gedachte dat burgerschapsleren vooraf gaat aan feitelijk burgerschap (burgerschap-als-uitkomst). Deels zijn de problemen van politieke aard: ze hebben te maken met een specifieke opvatting van burgerschap (burgerschap-als-status) en een specifieke opvatting over de relatie tussen burgerschap en democratie, namelijk de idee dat democratie het gevolg is van goed burgerschap. Het zijn deze ideeën – en vooral de opvatting dat leren voorafgaat aan burgerschap en dat democratie het gevolg is van goed burgerschap – die leiden tot de opvatting dat een crisis in de democratie meer en beter burgerschapsonderwijs vereist.

Zoals ik in het bovenstaande al heb aangeduid, zijn deze ideeën niet zonder problemen. Empirisch gezien is het belangrijkste inzicht dat tegen deze lijn van denken ingaat gelegen in de constatering dat burgerschapsleren in principe altijd en overal plaatsvindt (zie Biesta, 2006a). Jongeren – maar niet alleen jongeren – leren, bewust of onbewust en in meer of minder reflexieve mate, van de situaties, praktijken, relaties en ervaringen in hun dagelijks leven. Daar leren ze de waarde van democratische en niet-democratische manieren van omgang en besluitvorming. Daar leren ze wat hun feitelijk burgerschap betekent en wat het waard is in verschillende situaties en contexten. Terwijl burgerschapsonderwijs zichzelf positioneert als onderwijs voor toekomstige burgers, is het alledaagse burgerschapsleren een vorm van leren van feitelijke burgers.

Zo gezien, zouden we kunnen zeggen dat de samenleving zelf altijd al een 'school' voor burgerschap is, en het is precies deze gedachte die ik wil uitdrukken in de idee van de burgerschool. De burgerschool is niet zozeer een school voor burgers als wel een school van burgers. Het curriculum van de burgerschool bestaat in de alledaagse 'lessen in burgerschap,' in het leren dat het gevolg is van de feitelijke praktijken van burgerschap. De leerprocessen in de burgerschool zijn niet lineair. Ze leiden niet van een situatie van 'burger-in-wording' tot 'volwaardig burger'. De leerprocessen zijn eerder circulair: ze zijn verbonden met de positieve en de negatieve ervaringen met democratie en precies om die reden kan worden verwacht dat de 'binding' met de democratie in de loop van de tijd zowel kan toe- als kan afnemen. Het leren in de burgerschool is daarom ook nauw verbonden met toekomstige praktijken van burgerschap. Er is, met andere woorden, een voortdurende interactie tussen burgerschapsleren en burgerschapspraktijk. Ofschoon de leerprocessen in de burgerschool niet lineair zijn, zijn ze wel cumulatief. Leerervaringen in het verleden – positief en negatief – kunnen niet zomaar worden uitgewist, maar zijn van invloed op het verdere handelen en het verdere leren (zie hierna).

De burgerschool is niet alleen een empirische realiteit. Het vertegenwoordigt ook een normatief idee en een normatief ideaal. Centraal hierin staat de gedachte dat we de democratie zelf moeten begrijpen als een leerproces. De democratie is niet iets dat pas realiteit kan worden nadat alle burgers geschoold zijn. Het behoort tot de kernwaarden van de democratie dat de democratie in principe open is voor iedereen. En het behoort tot de kernwaarden van de democratie dat democratie niet iets is dat voor altijd vaststaat, maar dat voortdurend om aanpassing, bijstelling, reflectie en dus om leren vraagt. De idee van de burgerschool drukt uit dat een democratie alleen kan bestaan als een 'lerende democratie' (een 'learning democracy' – zie Biesta, 2005). Dit roept onmiddellijk vragen op over de kwaliteit van de leerprocessen in de burgerschool, over de kwaliteit van het 'leerplan,' en over de feitelijke mogelijkheden om te leren in de burgerschool. Wat het idee/ideaal van de burgerschool zichtbaar maakt is dat er ten aanzien van de vormgeving van democratische praktijken en processen niet alleen belangrijke politieke vragen te stellen zijn, maar evenzeer belangrijke pedagogische vragen rondom de mogelijkheden voor en de kwaliteit van de ermee verbonden leerprocessen (zie ook Van der Veen, Wildemeersch, Youngblood & Marsick, 2007).

In zeker opzicht wordt in de idee van de burgerschool het begrip 'school' opgerekt. De burgerschool, zo zouden we kunnen zeggen, heeft immers wel leerlingen maar geen leerkrachten. In zekere zin is dit correct, maar wanneer we ons afvragen waar het leerplan van de burgerschool uit bestaat, wordt duidelijk dat het wel degelijk mogelijk is om aan te wijzen wie verantwoordelijk is voor de kwaliteit van leermogelijkheden en leerprocessen in de burgerschool. Het punt is immers dat het 'leerplan' van de burgerschool bestaat uit de feitelijke burgerschapspraktijken in de samenleving. Dit betekent dat het de democratie zelf is die als 'leerkracht' in de burgerschool functioneert. Dit laat niet alleen nogmaals zien wat het belang is van de kwaliteit van de democratie voor het feitelijke burgerschapsleren in de burgerschool. Het laat ook zien dat de verantwoordelijkheid voor het leerplan van de burgerschool is gelegen bij al diegenen die invloed hebben op de (democratische) kwaliteit van de samenleving – en het laat zien dat de oplossing voor problemen met de democratie niet moet worden gezocht in meer onderwijs maar vooral in meer democratie (zie Marquand, 2004; Biesta, 2005). Het punt dat ik hier wil maken is vooral dat het niet alleen de school is die hier verantwoordelijk voor kan worden gesteld – en in die zin is het onterecht om problemen met de democratie af te wentelen op het onderwijs. Ofschoon de overheid een uitermate belangrijke verantwoordelijkheid draagt voor het leerplan van de burgerschool, is het niet de overheid alleen die deze verantwoordelijkheid draagt. De meest nauwkeurige aanduiding van deze verantwoordelijkheid is door het te zien als een pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving (Perquin, 1966).

Ofschoon de burgerschool niet identiek is met de school en andere geïnstitutionaliseerde plaatsen voor leren en onderwijzen (zoals het hoger onderwijs of het beroepsleren), maakt de school wel deel uit van de burgerschool. Het is een van de plaatsen in de samenleving waar burgerschap kan worden uitgeoefend en waar burgerschap kan worden geleerd. Een belangrijk probleem met alle instituties in de samenleving is dat er geen enkele institutie is die de specifieke taak heeft om burgerschapsleren mogelijk te maken. Ofschoon de burgerschool empirisch gezien een realiteit is, is ze dat normatief gezien nooit geheel. Er is altijd een spanning tussen de ambities van de burgerschool en de feitelijke praktijken van doen en leren in de samenleving en haar instituties. Deze spanning

is met name zichtbaar in de school, omdat – zoals ik aan het begin van dit essay duidelijk heb gemaakt – van de school verwacht wordt dat zij zich niet alleen richt op haar maatschappelijke opdracht, maar ook (en in de ogen van sommigen: voornamelijk) op haar maatschappelijke functie (kwalificatie). Ons onderzoek naar het alledaags burgerschapsleren van jongeren in Engeland (zie Biesta & Lawy, 2006; Biesta, Lawy & Kelly, 2007) laat bijvoorbeeld zien dat precies vanwege het accent op de kwalificatiefunctie, de school een van de plaatsen is met de minste mogelijkheden voor positieve ervaringen met democratie. Dit wil niet zeggen dat burgerschapsleren binnen de muren van de school onmogelijk is, maar het roept wel vragen op over de mate waarin en de wijze waarop de burgerschool binnen de feitelijke context van de school gestalte zou kunnen krijgen (ik kom hier nog op terug).

4 Democratie, handelen en pluraliteit

De idee van de burgerschool ziet de samenleving als de leerplaats voor democratisch burgerschap. Het is belangrijk om te onderkennen dat de notie van democratisch burgerschap die is verondersteld in de idee van de burgerschool meer omvat dan de formele idee van burgerschap als een set van rechten en plichten die toebehoren aan alle burgers van een staat. Terwijl zo een formele definitie in principe van toepassing is op burgerschap in iedere staatsvorm, democratisch of niet, is de idee van de burgerschool verbonden met een meer specifieke opvatting van democratie en de democratische burger, een opvatting die is geïnspireerd door het werk van de politiek filosoof Hannah Arendt (1906-1975). In dit hoofdstuk wil ik deze visie kort uiteen zetten (voor meer details zie Biesta 2006b).

Het vertrekpunt van Arendt's filosofie ligt in haar begrip van het actieve menselijke leven, de 'vita activa' (zie Arendt, 1958). Arendt ziet de mens als een actief wezen wiens menselijkheid niet zozeer te maken heeft met de mogelijkheid om te denken en te reflecteren maar vooraleerst moet worden gezocht in wat mensen doen. Arendt maakt een onderscheid tussen drie modaliteiten van het actieve leven: arbeiden, werken en handelen. Arbeiden is de meeste basale van de drie activiteiten; het omvat die bezigheden die noodzakelijke zijn om het biologische levensproces van de individu en de soort in stand te houden. Werken betreft de wijze waarop mensen interacteren met hun omgeving als fysieke omgeving. Het gaat hier vooral om het vervaardigen, het maken van nuttige of mooie dingen, waardoor de mens zich een kunstmatige omgeving, een duurzame wereld om in te leven creëert. Werken wordt gekarakteriseerd door een doel-middeloriëntatie. Handelen, ten slotte, speelt zich af tussen mensen onderling en is, in tegenstelling tot arbeiden en werken, niet mogelijk buiten het veld van menselijk samenleven.

Arendt's begrip van handelen verwijst naar het vermogen tot beginnen, tot het nemen van initiatief, tot het in de wereld brengen van iets nieuws. Ze karakteriseert de mens dan ook als een 'initium', een begin en een beginner ("a beginning and a beginner"; zie Arendt, 1977, p.170). Wat ieder van ons uniek maakt is niet gelegen in het feit dat we een lichaam hebben dat verzorging behoeft, noch in het feit dat we door onze fysieke activiteiten de wereld om ons heen kunnen veranderen. Wat ieder van ons uniek maakt is de mogelijkheid om iets te doen, iets in gang te zetten, dat nog nooit eerder is gedaan. In die zin is ieder handelen een wonder (Arendt, 1977). Arendt vergelijkt handelen met geboorte omdat met iedere geboorte iets uniek nieuws in de wereld komt (zie Arendt, 1958, p.178). Met onze woorden en daden brengen we niet alleen iets nieuws in de wereld; we brengen in een en dezelfde beweging onszelf in de wereld, een proces dat Arendt vergelijkt met een 'tweede geboorte' (zie Arendt, 1958, p.177).

Het bijzondere van Arendt's filosofie is gelegen in het feit dat beginnen slechts de helft van het handelen uitmaakt. Ofschoon het waar is dat we door onze initiatieven onszelf in de wereld brengen en in die zin onze identiteit openbaren, benadrukt Arendt dat we dit

proces niet moeten begrijpen als het openbaren van een identiteit die al bestond voorafgaand aan het handelen. Wie we zijn, zo benadrukt Arendt, hangt cruciaal af van hoe anderen op onze initiatieven reageren. Het menselijk individu is weliswaar een beginner, maar ons beginnen krijgt alleen realiteit wanneer het wordt opgenomen door anderen. In die zin is onze identiteit altijd onderworpen aan de reacties van de ander.

Een van de meest belangrijke consequenties van deze gedachtegang is dat het onmogelijk is om alleen, dat wil zeggen in afzondering en isolatie, te handelen. Wanneer ik spreek, maar er niemand luistert, heb ik eigenlijk niet gesproken. Wanneer ik schrijf en niemand leest, heb ik eigenlijk niet geschreven. Wanneer ik begin, maar niemand pakt mijn begin op, heb ik niet gehandeld, zijn mijn initiatieven niet in de wereld gekomen en ben ik niet in de wereld gekomen. Mijn existentie, niet als een lichaam of als een bewerk van de aarde maar als een individu, is daarom afhankelijk van de wijze waarop anderen mijn initiatieven opnemen. Het probleem is echter dat de manier waarop anderen op mijn initiatieven reageren niet voorspelbaar is. Anderen zijn immers ook beginners. Ofschon dit in zeker opzicht onze initiatieven altijd frustreert, benadrukt Arendt dat precies de onmogelijkheid om controle te houden over hoe onze initiatieven worden opgenomen door anderen de voorwaarde – en de enige voorwaarde – is waaronder onze initiatieven en dus wijzelf ter wereld kunnen komen (Arendt, 1958, p.220). We kunnen natuurlijk proberen om de reacties van anderen te controleren – en Arendt benadrukt dat het soms verleidelijk is om dit te doen. Maar zodra we dit doen, ontnemen we anderen de mogelijkheid tot initiatief en handelen en daarmee ontnemen we hen de mogelijkheid om hun initiatieven en daarmee zichzelf in de wereld te brengen.

Dit betekent niet alleen dat handelen niet mogelijk is in afzondering – en dit is de reden waarom Arendt betoogt dat wanneer mensen geïsoleerd zijn, ze de mogelijkheid om te handelen ontberen (zie Arendt, 1958, p.188). Het betekent ook dat handelen niet mogelijk is zolang we de manieren waarop anderen onze initiatieven opnemen proberen te reguleren en controleren. Dit betekent – en het is precies hier dat Arendt's belang voor het begrip van de democratie is gelokaliseerd – dat handelen, het handelen van mijzelf en het handelen van anderen, alleen mogelijk is onder de conditie van pluraliteit. Alleen in een situatie van pluraliteit is het, in principe, mogelijk voor een ieder om zijn of haar initiatieven, en daarmee zichzelf, in de wereld te brengen (zie hierover ook Biesta, 2006b).

Op basis van Arendt's ideeën kunnen we democratie nu definiëren als de situatie waarin iedereen in principe de mogelijkheid heeft om zijn of haar initiatieven in de wereld te brengen, waarin iedereen in principe kan handelen en dus zichzelf in de wereld kan brengen. Wat Arendt ons daarbij helpt te zien, is dat dit alleen mogelijk is onder de conditie van pluraliteit, dat wil zeggen wanneer deze mogelijkheid een mogelijkheid voor iedereen is, en niet slechts voor enkelen. Democratisch handelen is daarom ook altijd handelen dat een interesse heeft in het in stand houden van de pluraliteit van de gezamenlijke wereld, een handelen dat er op is gericht het handelen van andere mede mogelijk te maken. Arendt laat zien dat dat geen eenvoudige taak is. De condities waaronder handelen mogelijk is, zijn fragiel en moeten steeds opnieuw worden gerealiseerd. De kwaliteit van de ruimte waarin handelen mogelijk is, waarin, met Arendt's woorden, vrijheid kan verschijnen, is nooit gegarandeerd maar vraagt voortdurend onze aandacht.

5 Leren in de burgerschool

Ik heb in het hierbovenstaande laten zien dat burgerschapsleren in principe altijd en overal plaatsvindt, en dat precies om die reden de samenleving zelf als een 'school' voor burgerschap kan worden gezien. Ik heb deze gedachtegang aangeduid met de idee van de burgerschool. Het curriculum van de burgerschool wordt gevormd door de feitelijke praktijken van burgerschap in de samenleving, en de leerprocessen die hierbij aan de orde zijn reflecteren deze praktijken. Een belangrijke vraag in dit verband is die naar de mogelijkheden voor burgerschapsleren in de burgerschool en naar de kwaliteit van die leerprocessen. Omdat de leerprocessen in de burgerschool afhankelijk zijn van de feitelijke burgerschapspraktijken in de samenleving, zijn de mogelijkheden voor leren in de burgerschool nauw verbonden met het democratisch gehalte van de burgerschapspraktijken in de samenleving. Het belang van Arendt's ideeën ligt met name in het feit dat ze ons een criterium bieden voor de beoordeling van het democratisch gehalte van burgerschapspraktijken in de samenleving. Kort gezegd betreft dit criterium de mate waarin in een bepaalde situatie handelen mogelijk is. Zoals ik heb laten zien, is voor Arendt handelen altijd handelen-in-pluraliteit, handelen dat het handelen van anderen mogelijk maakt, handelen dat is gericht op de instandhouding van pluraliteit.

Wanneer we zicht willen krijgen op de mogelijkheid voor significant burgerschapsleren in concrete situaties en praktijken, is een van de belangrijkste vragen die we moeten stellen de vraag naar de mate waarin handelen in die situaties mogelijk is. Wanneer er in een bepaalde situatie geen mogelijkheid bestaat voor het nemen van initiatief, of wanneer in een bepaalde situatie het nemen van initiatief is voorbehouden aan enkelen, en anderen slechts de taak hebben om dit initiatief te volgen of uit te voeren, is de kans klein dat er positieve democratische leerervaringen worden opgedaan. Dat betekent uiteraard niet dat er niets wordt geleerd – de burgerschool is immers altijd open. Wanneer, daarentegen, een situatie de mogelijkheid biedt om initiatief te nemen, en wanneer deze initiatieven worden ingezet en opgenomen op een wijze die het mogelijk maakt voor anderen om hun initiatieven in de wereld te brengen, kunnen er belangrijke lessen worden geleerd over de fragiele condities waaronder democratie als handelen-in-pluraliteit – soms – mogelijk is.

Ons onderzoek naar het alledaags burgerschapsleren van jongeren in Engeland laat zien dat hun leefwereld bestaat uit een reeks van kwalitatief verschillende praktijken en activiteiten (zoals het gezin, de school, vrije tijd, werk, en omgang met media), en dat deze praktijken en activiteiten sterk verschillende mogelijkheden tot handelen en burgerschapsleren bieden (zie Biesta, 2006a; Biesta, Lawy & Kelly, 2007). Het democratisch leren van jongeren is, anders gezegd, niet één-dimensionaal, maar bestaat uit een complexe set van positieve én negatieve ervaringen met democratie. Maar het onderzoek laat ook zien dat het niet alleen de contexten en situaties zijn die de mogelijkheden voor burgerschapsleren bepalen, maar dat dit in belangrijke mate wordt beïnvloed door de relaties binnen bepaalde situaties en contexten. Terwijl veel jongeren rapporteren dat de

school als institutie nauwelijks mogelijkheden voor handelen biedt, krijgen we – vaak van dezelfde jongeren – positieve verhalen te horen over hun relaties met individuele leerkrachten of ander schoolpersoneel (zoals mentors, administratief personeel of schoonmakers). Dit laat zien dat de mate waarin handelen mogelijk is in de burgerschool niet alleen afhangt van de objectieve aspecten van situaties en contexten, maar ook van de relationele aspecten, en dat die aspecten tot op zekere hoogte de problematische kanten van bepaalde contexten en situaties kunnen mitigeren. Voor een goed begrip van het leerpotentiaal van bepaalde contexten is daarom zowel aandacht voor de objectieve als intersubjectieve dimensies nodig.

Ons onderzoek laat zien dat het burgerschapsleren ook wordt beïnvloed door dispositionele aspecten, dat wil zeggen door datgene wat individuele jongeren zelf ‘meebrengen’ in de situatie. Deels heeft dit te maken met individuele karaktereigenschappen, maar de disposities die van belang zijn voor democratisch handelen en burgerschapsleren zijn ook in belangrijke mate de uitkomst van eerdere ervaringen en leerprocessen. Dit heeft te maken met wat ik hierboven heb aangeduid als het cumulatieve karakter van het burgerschapsleren in de burgerschool, dat wil zeggen het feit dat (positieve en negatieve) leerervaringen niet zomaar uitgewist kunnen worden in nieuwe situaties en praktijken, maar van invloed zijn op wat jongeren doen en wat jongeren leren van hun handelen in de specifieke situatie.

Een laatste opmerking over het burgerschapsleren in de burgerschool heeft te maken met de twee hoofdfuncties die doorgaans aan het onderwijs worden toegekend: de kwalificatiefunctie en de socialisatiefunctie. In welke mate is dit onderscheid van belang voor het burgerschapsleren in de burgerschool? Het moge duidelijk zijn dat burgerschapsleren in de burgerschool niet in termen van het verwerven van kwalificaties kan worden gedacht. Zoals ik in dit essay heb betoogd, moeten we burgerschap niet begrijpen als de uitkomst van het verwerven van een welomschreven set van kennis, vaardigheden en houdingen. Betekent dit dat burgerschapsleren begrepen kan worden in termen van socialisatie? Ook dat is mijns inziens niet het geval. Socialisatieprocessen hebben te maken met de ‘invoeging’ van individuen in bepaalde praktijken en culturen. Het verwerven van bepaalde normen en waarden kan bijvoorbeeld als een socialisatieproces worden opgevat. Socialisatieprocessen zijn in die zin conservatief: ze zijn uit op de reproductie van de bestaande orde. Het moge duidelijk zijn dat de benadering van democratie in termen van handelen-in-pluraliteit die ik in het bovenstaande heb gepresenteerd, niet uit is op behoud van het bestaande maar juist op het scheppen van mogelijkheden om het nieuwe in de wereld te laten komen. Burgerschapsleren dat daarop is gericht laat zich daarom ook niet begrijpen in termen van socialisatie. De logica van burgerschapsleren is een eigen logica, een logica die noch in termen van kwalificatie noch in termen van socialisatie moet worden gedacht, maar waarin handelen, opgevat in termen van de combinatie van initiatief en pluraliteit, de centrale categorie is, en waarin het accent ligt op de voortdurende vernieuwing van de plurale samenleving.

6 Conclusie: de burgerschool als veelbelovend alternatief?

Het uitgangspunt van dit essay is de constatering dat burgerschapsonderwijs een beperkte en in zeker opzicht problematische strategie is daar waar het de vorming van toekomstige democratische burgers betreft. Problematisch aan de strategie van burgerschapsonderwijs is dat deze het probleem van democratisch burgerschap individualiseert en in het verlengde daarvan ook de idee van burgerschap en de idee van democratie zelf. Dit komt tot uitdrukking in de veronderstelling dat burgerschapsleren voorafgaat aan feitelijke burgerschap (burgerschap-als-uitkomst), in de ermee verbonden idee van burgerschap-als-status, en in de gedachte dat democratie het gevolg is van goed burgerschap, dat wil zeggen van het goede gedrag van individuele burgers. Hiermee is niet gezegd dat burgerschapsonderwijs geen bijdrage zou kunnen leveren aan de vorming van democratische burgers; mijn belangrijkste punt is dat de bijdrage van de school aan dit proces beperkt is, zowel in theoretische zin – het vormt uitdrukking van een beperkte opvatting van democratie en democratisch burgerschap – als in praktische zin, aangezien de lessen in burgerschap die op school plaatsvinden slechts een (zeer) beperkt deel van het feitelijk burgerschapsleren van jongeren uitmaken. Burgerschapsonderwijs in de school is beperkt, anders gezegd, omdat burgerschapsleren altijd en voortdurend plaatsvindt. Dit betekent dat een effectieve benadering van burgerschapsleren op de een of andere wijze dient aan te haken bij dit feitelijke alledaagse burgerschapsleren. De idee van de burgerschool – de samenleving als een 'school' voor burgerschap – is allereerst bedoeld om dit alledaagse burgerschapsleren in beeld te brengen en een plaats te geven. De idee van de burgerschool maakt het mogelijk, anders gezegd, om zicht en grip te krijgen op het alledaagse burgerschapsleren en om gerichte vragen te stellen over de kwaliteit en ondersteuning van het alledaagse burgerschapsleren.

De vraag die dit oproept is of de burgerschool gezien kan worden als een veelbelovend alternatief voor het burgerschapsleren van jongeren (en ook, maar hieraan heb ik in dit essay slechts in beperkte mate aandacht kunnen besteden, het burgerschapsleren van volwassenen; zie hierover, Biesta 2005). In zeker opzicht is het predicaat 'veelbelovend alternatief' niet van toepassing op de burgerschool, omdat de burgerschool al bestaat! De burgerschool is niet een school van de toekomst, maar een school van het heden. De meer belangrijke vraag is natuurlijk in welke mate het alternatief van de burgerschool veelbelovend kan worden genoemd. Het antwoord op die vraag hangt niet zozeer af van de feitelijke kwaliteit van leerprocessen in de burgerschool, maar moet vooral worden gezien in relatie tot de vraag in welke mate het mogelijk is om de kwaliteit van die leerprocessen positief te beïnvloeden. Ik heb in dit essay betoogd dat het 'leerplan' van de burgerschool bestaat uit de feitelijke burgerschapspraktijken in de samenleving. De kwaliteit van dit leerplan staat dus gelijk aan de democratische kwaliteit van de samenleving. Dit betekent dat een van de belangrijkste manieren waarop het leerplan van de burgerschool positief kan worden beïnvloed ligt in het versterken van de kwaliteit van demo-

cratische processen zelf. Dit laat nogmaals zien dat de beste oplossing voor problemen met de democratie niet ligt in meer onderwijs maar in meer democratie, in een versterking van de democratische kwaliteit van de samenleving. De verantwoordelijkheid daarvoor ligt, zoals ik heb laten zien, niet uitsluitend bij de overheid. De verantwoordelijkheid voor het leerplan van de burgerschool ligt uiteindelijk bij de samenleving zelf. Dat neemt niet weg dat er een uiterst belangrijke taak voor de overheid ligt, zowel ten aanzien van de directe versterking van de democratische kwaliteit van de samenleving, als ten aanzien van de ondersteuning van de 'civil society,' dat wil zeggen van de organisaties en praktijken in het maatschappelijke middenveld. Al die praktijken zijn immers potentiële 'klassen' van de burgerschool.

Empirisch gezien is een van de belangrijkste vragen die hieruit volgt de vraag naar de specifieke kwaliteit van verschillende contexten en praktijken in de samenleving met betrekking tot burgerschapsleren. Het is voorstelbaar – en ons onderzoek levert voorsnog ondersteuning op voor deze gedachte – dat sommige praktijken geschiktere leerplaatsen voor democratisch burgerschap zijn dan anderen. In het door ons in Engeland uitgevoerde onderzoek blijkt keer op keer dat in de context van vrijetijdsbesteding (zoals sport of jeugdwerk) er veel meer mogelijkheden voor het nemen van initiatief en verantwoordelijkheid en dus voor handelen in de Arendtiaanse zin bestaan, dan in de context van de school (zie Biesta, Lawy & Kelly, 2007).² Gezin en werk nemen meer een tussenpositie in. Er zijn gezinnen en werksituaties waar initiatief en handelen mogelijk zijn, maar vaak hangt dit af van de (kwaliteit van de) relaties. In meer algemene zin, zoals ik hierboven heb gesuggereerd, wordt de kwaliteit van specifieke contexten altijd gemedieerd door de relaties binnen die contexten. In die zin zijn ook binnen de muren van de school, maar niet binnen de 'muren' van de institutie 'school', wel degelijk positieve ervaringen met democratisch burgerschap mogelijk.

Wat betekent dit alles, ten slotte, voor de school zelf? Is de burgerschool een concurrent van de 'gewone' school? Betekent de in dit essay gepresenteerde gedachtegang dat de school geen mogelijkheden biedt voor significant burgerschapsleren? Dat is niet de conclusie die ik hier wil trekken. Ofschoon ik heb gewezen op een inherente spanning tussen het instituut school en de school als praktijk – een spanning, met andere woorden, tussen de kwalificatie- en socialisatiefunctie van de school enerzijds, en de mogelijkheid voor burgerschapsleren anderzijds – maakt de school, empirisch gezien, altijd deel uit van de burgerschool, net als alle andere praktijken en instituties in de samenleving. De belangrijke vraag is niet of de school wel of geen deel van de burgerschool is; de belangrijke vraag is die naar de kwaliteit van de interactie- en leerprocessen binnen de muren van de school (zie hiervoor ook Biesta, 2006b; 2007).

Mijn laatste punt betreft de vraag naar de ondersteuning van leerprocessen in de burgerschool. Het bieden van ondersteuning van leerprocessen in het alledaagse leven was van oudsher het aandachtsgebied van de sociale pedagogiek. In zekere zin kan het verdwijnen van de sociale pedagogiek als een uitkomst van emancipatieprocessen worden gezien. Het maakt immers zichtbaar dat mensen hun leven kunnen leven zonder dat er op iedere hoek van de straat een pedagoog dient klaar te staan om hen daarin te begeleiden. Maar wat in dit verband vaak wordt vergeten is, dat het maatschappelijke speelveld

2

Onderzoek uitgevoerd in Nederland naar de vormende waarde van sportparticipatie biedt ondersteuning voor de gedachte dat sport specifieke leermogelijkheden biedt die relevantie kunnen hebben voor het burgerschapsleren (zie bijvoorbeeld Dirks, Stams, Biesta, Schuengel & Hoeksema, 2003).

geen neutraal speelveld is, maar een speelveld dat door een reeks van krachten en structuren wordt beïnvloed. We kunnen hier bijvoorbeeld denken aan de invloed van de economie en meer algemeen de invloed van de economisering van intermenselijke relaties, maar ook aan de invloed van antidemocratische ideologieën en praktijken. Precies om die reden is valse pedagogische bescheidenheid niet op zijn plaats. De burgerschool is te belangrijk voor de toekomst van de democratie om aan haar eigen lot overgelaten te worden.

Literatuur

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1977). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Biesta, G.J.J. (2005). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 693-709.
- Biesta, G.J.J. (2006a). Waar wordt democratie geleerd? In M. De Winter, Th. Schillemans & R. Janssens (eds.), *Opvoeding in democratie* (51-62). Amsterdam: SWP.
- Biesta, G.J.J. (2006b). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G.J.J. & Lawy, R.S. (2006). From teaching citizenship to learning democracy. Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Biesta, G.J.J., Lawy, R. & Kelly N. (2007). *Contexts, relationships and dispositions: Understanding young people's citizenship learning in everyday life*. Internal manuscript. Exeter: School of Education and Lifelong Learning.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
- Crick, B. (2000) The English Citizenship Order: a temperate reply to critics. *The School Field*, 11(3/4), 61-72.
- Dirks, E., Stams, G.J., Biesta, G.J.J., Schuengel, C. & Hoeksema, J.B. (2003). *Sport en sociale integratie. Een onderzoek naar de betekenis van sportparticipatie voor de sociale integratie van jongens in de samenleving*. Utrecht: NIZW.
- Hall, T., Williamson, H. & Coffey, A. (2000). Young people, citizenship and the Third Way: a role for the youth service? *Journal of Youth Studies*, 3(4), 461-472.
- Lawy, R.S. & Biesta, G.J.J. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Marquand, D. (2004). *Decline of the public: The hollowing-out of citizenship*. Cambridge, Policy Press.
- Olsen, M. (2004). From the Crick Report to the Parekh report: Multiculturalism, cultural difference and democracy – the re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 179-192.
- Perquin, N. (1966). *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving*. Roermond: J.J. Romen & Zonen.
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G.J.J. (2001). How is education possible? *Educational Philosophy and Theory*, 33(1), 7-21.
- Veen, R. van der, Wildemeersch, D., Youngblood, J. & Marsick, V. (eds.) (2007). *Democratic practices as learning opportunities*. Rotterdam: Sense Publishers.

Inspiratie als kerndoel

1 Inleiding

America's high schools are obsolete.

By obsolete, I don't just mean that our high schools are broken, flawed, and underfunded – though a case could be made for every one of those points.

By obsolete, I mean that our high schools – even when they're working exactly as designed – cannot teach our kids what they need to know today.

Bill Gates 2005

De Nederlandse samenleving is van een industriële samenleving in een kennissamenleving veranderd. De eisen die nu impliciet of expliciet aan de school worden gesteld zijn vaak tegenstrijdig. Door velen wordt bijvoorbeeld geponeerd dat onderwijzen meer is dan kennis overdragen. Leerlingen – zo is de gedachte – moeten instrumenten en attitudes ontwikkelen om zelf kennis te creëren, een zelfstandige houding ontwikkelen, leren initiatief te nemen en creativiteit te ontwikkelen. Tegelijkertijd ligt het onderwijs onder vuur omdat leerlingen bij het vervolgonderwijs niet over voldoende basiskennis en -vaardigheden beschikken. Vernieuwingen als het nieuwe leren en manco's als het gebrek aan basiskennis zijn voor diverse opiniemakers – journalisten, wetenschappers, politici – aanleiding direct of indirect een discussie over de functie van onderwijs en scholing te beginnen. Discussies die versterkt worden door de (vermeende) problemen met het studiehuis, het invoeren van zelfstandig leren, vraaggestuurd leren en competentieontwikkeling. De vraag is bijvoorbeeld of de huidige scholen nog wel hun functies vervullen? Wat de functie van de school tegenwoordig is? En hoe onderwijs eventueel beter kan worden georganiseerd.

Met dit essay wil ik enkele persoonlijke opvattingen over de school, de functie van school, kennis en kennisontwikkeling geven. Ik plaats deze opvattingen in het decor van de snel veranderende maatschappij en de langzaam veranderende school. Door van tijd tot tijd uitstapjes te maken naar de Verenigde Staten, zal ik proberen de specifiek Nederlandse context te overstijgen. Ik zal niet nalaten daarbij van tijd tot tijd te chargeren. Aan het eind formuleer ik een serie knelpunten die het ingewikkeld maken alternatieven te ontwikkelen en de kracht van de alternatieven te bewijzen. Het is mijn intentie in dit essay een palet aan ideeën over de functie van school te bieden. Bewust heb ik vermeden conclusies te trekken.

2 Onderwijs en maatschappij

De maatschappij is de afgelopen decennia sterk veranderd. Aan het onderwijs zijn deze veranderingen voorbijgegaan. De innovatiebereidheid en innovatiemogelijkheid van het onderwijs zijn te laag.

Vijftig jaar: een wereld van verschil

Eind jaren vijftig ging ik naar de lagere school. Een ouderwetse school die werd gekarakteriseerd door zijn hoge lokalen. De bijbehorende hoge ramen gaven slechts uitzicht op daken en blauwe lucht. Ik kreeg klassikaal-individueel les in een groep van tussen de dertig en veertig leerlingen. De lessen bestonden uit een klassikale instructie en individuele oefeningen. Opmerkelijk is dat we eigenlijk weinig zicht hadden op het niveau van onze medeleerlingen. In de hogere klassen werden de leerlingen naar niveau gesplitst. Intellectuele capaciteiten en sociaal milieu bepaalden in hoge mate de keuze van het vervolgonderwijs. Aan het eind van de zesde klas kwam voor enkelen het toelatingsexamen voor het gymnasium of de hbs. Anderen werden via lts en (m)ulo voorbereid op een beroep.

Het leven bestond vooral uit school en spel. Buiten schooltijd speelden wij op straat of bij slecht weer binnenshuis. Via de draadomroep (de zogenaamde radiodistributie) kon men drie radiozenders ontvangen. De televisie was een magische nieuwigheid. Op woensdagmiddag en zaterdag zond de tv uit via één zender; Pipo de clown en de Verrekijker domineerden het aanbod voor de jeugd. Een sportclub, zangkoor, of de padvinderij vulde het leven aan.

Anno 2007 is de school opener qua architectuur; de leerlingen kennen een grotere mate van vrijheid. Het onderwijs is een mix van klassikaal, groeps- en individueel onderwijs. Een landelijke citotoets is (mede) bepalend voor de keuze van het vervolgonderwijs; de sociaaleconomische effecten zijn minder zichtbaar geworden. Het leven buiten school is druk gevuld. School is slechts een onderdeel van het leven van de leerlingen geworden. Naast school zijn er een keur aan clubs, tv met een rijke schakering aan zenders, computerspellen, muziek op Ipod of cd-rom, chatten met vrienden via msn. De leerling is een multi-tasker geworden, en school is slechts één van de vele activiteiten van deze leerling.

In vijftig jaar is er veel veranderd in de maatschappij, de economie en de politiek. De Europese Unie stond eind jaren vijftig in de kinderschoenen. Organisaties als Artsen zonder grenzen en Greenpeace werden opgericht. Computers werden ontwikkeld en verfijnd. Mede daardoor veranderde het bedrijfsleven in multinationals met een globale kijk op zaken. Er gelden andere normen en waarden, er heerst een andere cultuur. De leerlin-

gen zijn veranderd. De school is in al die jaren slechts marginaal veranderd. De vakkeninhoud en de didactiek zijn in enige mate aangepast. Op het gebied van de wiskunde is het grootste deel van het schoolcurriculum echter nog steeds gerelateerd aan wiskunde van voor 1850. Recente wiskundige ontwikkelingen en toepassingen spelen daarin geen rol. De school zelf lijkt nog op de school ten tijde van het industriële tijdperk en is eerder een voorbereiding op het werken in de fabriek dan het werken in nieuwe kennisorganisaties. De lesroosters doen sterk denken aan het werken met een prikklok; de leerstof aan het werken aan de lopende band. Er is behoefte aan structuur voor de school waarin kinderen in veiligheid worden uitgedaagd zinvolle problemen aan te pakken en zinvolle kennis, vaardigheden en inzichten te verwerven. De huidige school voldoet daar niet aan.

School in crisis

Niet alle leerlingen worden door de school voldoende uitgedaagd en gemotiveerd. De Inspectie (2006) meldt dat de helft van de leerlingen in het voortgezet onderwijs geen positief oordeel over de lessen heeft. En voor sommige jongeren is de arbeidsmarkt aantrekkelijker dan de school. Recent heeft Doekle Terpstra gesignaleerd dat met de gespannen arbeidsmarkt te weinig jongeren verder studeren of een studie afmaken.

Het probleem van het vroegtijdig schoolverlaten wordt al veel langer gesignaleerd. In de Verenigde Staten is het een ernstig probleem; daar studeert ongeveer een derde van de leerlingen op de openbare high niet af. In Nederland liggen de cijfers lager, maar is de problematiek niet minder ernstig. Redenen die schoolverlaters in de Verenigde Staten noemen, zijn:

- De lessen zijn niet interessant (47%). Dit gevoel ontstaat deels omdat de gehanteerde didactiek de leerlingen niet activeert, deels omdat de leerlingen niet zien dat de inhoud iets met hun huidige of toekomstige leven te maken heeft.
- Gebrek aan inspiratie of motivatie om hard te werken (69%). De school en/of de volwassenen hebben te lage verwachtingen en proberen de leerlingen niet tot meer inzet te bewegen. Opmerkelijk is dat wordt vermeld dat de lage verwachtingen van de volwassenen niet stroken met de hoge verwachtingen die de leerlingen zelf hebben.
- Persoonlijke omstandigheden (Bridgeland, Dilulio en Morison, 2006).

Dat schoolverlaters school niet leuk, motiverend en inspirerend vonden zal niemand verbazen. Mogelijk is het wel verbazingwekkend dat ook mensen die de school wel succesvol gevolgd hebben, niet met genoegen terugkijken. Opmerkelijk is bijvoorbeeld dat diverse succesvolle wetenschappers, schrijvers en politici ongenoegen uiten over school. En dit ongenoegen is niet van vandaag, ook langer geleden waren succesrijke mensen ontevreden over onderwijs. Zo schrijft Winston Churchill:

“The greatest pleasure I had in those days was reading. When I was nine and a half my father gave me *Treasure Island*, and I remember the delight with which I devoured it. My teachers saw me at once backward and precocious, reading books beyond my years and yet at the bottom of the Form. They were offended. They had large resources of compulsion at their disposal, but I was stubborn. Where my reason, imagination or interest were not engaged, I would not or I could not learn. In all twelve years I was at school no one ever succeeded in making me write a Latin verse or learn any Greek except the alphabet.”

Zijn ervaring staat niet op zich. In diverse hoofdstukken in het boek *Curious minds. How a Child Becomes a Scientist* (Brockman, 2004) laten huidige wetenschappers blijken dat zij hun inspiratie buiten school vonden en dat zij school zelf eerder als een last dan een ondersteuning ervoeren. Ook diverse Nobelprijswinnaars laten in interviews of biografieën weten dat school weinig inspirerend was. School interfereerde met hun nieuwsgierigheid, met hun vrijheid het zelf uit te zoeken.

Het is opvallend dat scholen problemen hebben om de nieuwsgierigheid en interesse van leerlingen vast te houden en te benutten. Mogelijk komt dit omdat alle leerlingen min of meer een gelijk standaardprogramma moeten volgen dat is afgestemd op het succesvol verlaten van de school en dat niet is afgestemd op de persoonlijke interesses, kwaliteiten en vragen van de individuele leerlingen. Het maatschappelijke belang van de opleiding lijkt op school te domineren boven de persoonlijke zinvolheid van de opleiding. Het huidige maatschappelijke belang is de leerlingen voor te bereiden op de kennissamenleving.

De veranderende positie van scholing

Nu de meeste productiewerkzaamheden naar lagelonenlanden is verplaatst, moet Nederland het in toenemende mate hebben van de ontwikkeling van hoogwaardige kennis. Kennis, zo is immers de gedachte, levert een maatschappelijke meerwaarde en vormt het vliegwiel voor de economische vooruitgang. Bedrijven moeten snel op veranderende situaties inspelen, constant innoveren en kwaliteit verhogen zonder de prijs te verhogen. Dit vraagt om werknemers die zich de bedrijfscultuur en bedrijfsbelangen eigen maken en zich persoonlijk verantwoordelijk voelen deze doelen na te streven.

De Commission on the Skills of the American Workforce (2007) constateert echter dat de lagelonenlanden nu ook concurrerend worden voor de kennisprofessionals. Zij veronderstellen dat kennis alleen niet voldoende is om op de arbeidsmarkt te kunnen concurreren met de werkers uit de lage lonenlanden. Bedrijven hebben behoefte aan goed opgeleide, creatieve, innovatieve mensen. Voor sommigen impliceert dit dat het onderwijs de leerlingen die kennis moet meegeven die nodig is voor hun latere functioneren in de maatschappij. Anderen veronderstellen dat het de taak van het onderwijs is de leerlingen te helpen zelf kennis te ontwikkelen, verantwoordelijkheid te nemen en initiatief te tonen. Anno 2005 verschuift het accent in toenemende mate naar het laatste standpunt. Scholen zouden lerenden moeten helpen een houding te ontwikkelen waarin het creëren van kennis gewoon en interessant wordt gevonden. Een leven lang leren helpt die actuele kennis te ontwikkelen.

Niet alleen de inhoud van school staat ter discussie, ook de waarde van de schoolopleiding is in geding. De recente klachten over de kwaliteit van het onderwijs zijn hier een voorbeeld van. Hierbij zouden we mijns inziens ook de bedenking van Marijke van der Wende (2007) in de gaten moeten houden.

“... tegelijkertijd geeft ook hij aan dat gemopper over het niveau van het onderwijs van alle tijden is en dat ook al in de 19de eeuw bijvoorbeeld over Harvard werd gezegd: “It taught little and taught that ill” en in de jaren 30 over Yale “Most of the studies were a terrible waste of time”. Zo, en dat zijn toch niet de minste instellingen en bovendien ging toen alleen nog maar de elite er naar toe. Bok stelt dan ook: “The peak of educational achievement is never specified”. Het heeft zodoende ook weinig zin om op romantische wijze naar het verleden terug te verlangen. Hans Adriaansens, Dean van de Roosevelt

Academy en voorheen van het University College Utrecht, vertelde me laatst dat hij de application letters van zijn studenten regelmatig vergelijkt met hetgeen hij zelf op z'n 17de schreef en dan steeds moet concluderen dat hijzelf toen dat niveau van zijn studenten nu zeker niet haalde. Ook ik schreef heel slecht op die leeftijd. Ik dacht altijd dat het lag aan het feit dat ik HAVO had gedaan en van na de Mammoetwet ben. Maar Hans deed gymnasium, is van voor de Mammoetwet en behoorde bovendien tot de beste van de klas ...”

Ondanks al het gemopper over de kwaliteit van de opleiding wordt de economische waarde van een schooldiploma nog hoog ingeschat. “Een diploma opent deuren”, “Maak toch je school eerst af” adviseren ouders en school aan potentiële schoolverlaters. Het is de vraag of dit advies nog van deze tijd is. Een van de gronden van dit advies was gelegen in de schaarste van scholing. Je volgde enige jaren onderwijs om vervolgens daarmee veertig jaar te kunnen werken. En het kunnen volgen van een voltijdopleiding was het voorrecht van de jeugd. Weinigen kiezen ervoor op oudere leeftijd het arbeidsproces te verlaten en een voltijdopleiding te volgen of een opleiding in de avonduren. Een diploma gaf niet toegang tot de arbeidsmarkt, bij een stabiele arbeidsomgeving was je met een diploma ook voor je gehele carrière opgeleid.

School is tegenwoordig niet het centrum van leren. De opkomst van de computer illustreert hoe belangrijk en krachtig het buitenschoolse leren is geworden. Midden jaren tachtig werkten weinig mensen met een computer. Nu twintig jaar later is de computer een standaardgebruiksvoorwerp geworden. In die korte tijd hebben veel mensen geleerd steeds complexer wordende software en hardware te gebruiken. Hiervoor volgden weinigen een opleiding; men zocht collega's en experts die hierbij hielpen of volgde een korte cursus. Nog steeds wordt kennis over het gebruik van nieuwe software veelal via collega's verspreid. In veel kantoren zorgt een it-afdeling voor de installatie van hardware en software. Hobbels in het gebruik van de software worden op de werkvloer zelf opgelost.

Snelle veranderingen in de arbeidsmarkt en in de technologie vereisen nu een zekere flexibiliteit van de werkende bevolking. Het zal niet vaak meer voorkomen dat iemand veertig jaar bij dezelfde baas hetzelfde werk verricht. Technologische veranderingen maken dat mensen andere werkzaamheden gaan verrichten en voortdurend daarvoor bijscholen. Veranderingen in de economische vraag hebben tot gevolg dat mensen grotere carrièrewisselingen zullen meemaken. Het is te verwachten dat een zekere officiële waardering en certificering voor de verworven bekwaamheden in een beroep zal gaan ontstaan. Certificering van evc (erkenning van verworven competenties) zal ook buiten het onderwijs waarde krijgen. Met de groei van het leven lang leren zal ook de status van diploma's veranderen. De economische waarde van een diploma wordt het toegangsbewijs tot de arbeidsmarkt. Een dergelijk diploma geeft dan aan dat een bepaald minimum competentieniveau bereikt is. Het diploma zal voor bepaalde beroepen (leraar, arts, fysiotherapeut, piloot) ook als vergunning gelden. Maar dat diploma verliest vermoedelijk na korte tijd zijn waarde. Als we deze redenering volgen, moeten we de startbekwaamheid die nodig is tot die arbeidsmarkt toe te treden, goed omschrijven (zie bijvoorbeeld Gravemeijer, in druk). Hierbij zal een weging gemaakt moeten worden van de nodige cognitieve en sociale aspecten van de opleiding.

3 Onderwijs en de leerling

Leren voor jezelf is goed mogelijk. Leren kan op een manier waarop leerlingen actief sport beoefenen, computergames spelen of muziek maken. Leerlingen zijn daarbij voortdurend op de grens van hun kunnen bezig, ze oefenen hard om het beter in de greep te krijgen en vinden het uiterst bevredigend. Na een beschrijving van het leren van kinderen bij computerspel, laat ik met een voorbeeld zien dat dit in een school mogelijk is.

Van nieuwsgierigheid naar schools leren

Leerlingen hebben veelal een statisch beeld van leren. Dat is vreemd, jonge kinderen zijn immers van nature nieuwsgierig. Min of meer vanaf hun geboorte hebben kinderen een aanleg tot leren die net zo groot is als die van volwassenen. Ouders en leraren voorzien hun kinderen rond hun zesde van culturele middelen om te kunnen overleven. Vroeger betrof dat het kunnen jagen, tegenwoordig gaat het om het kunnen overleven in een digitaal tijdperk (Gopnik, 2002). Overleven is slechts één van de basale behoeften van een mens. Relaties aangaan met anderen, het ontwikkelen van een bepaalde mate van persoonlijke controle, bekwaamheid en zelfstandigheid en het hebben van plezier zijn andere basale behoeften. Het statische beeld van leren ontstaat omdat onderwijs amper voldoet aan het creëren van situaties waarin deze basale behoeften bevredigd kunnen worden. De basisschool heeft een verandering in het natuurlijke leren tot gevolg. Na enige jaren is leren een vorm van schools leren geworden, waarbij de leerlingen meer bezig zijn met het maken van opdrachten en het opnemen en toepassen van andermans kennis dan met het zelf construeren van inzicht. Het probleem is dat het huidige onderwijs veel lerenden niet stimuleert een productieve opvatting te ontwikkelen over kennis en leren. Het stimuleert daarmee dus niet die hoogwaardige kennis, die geleerdheid waar de kennissamenleving op zit te wachten. Veel leraren zijn immers niet op deze veranderende houding voorbereid en creëren in onvoldoende mate leeromgevingen waarin leerlingen zelf kennis kunnen ontwikkelen (zie bijvoorbeeld De Kock, 2005).

Denk niet dat leerlingen niet anders kunnen en willen. Onderzoek naar het leren bij computerspellen laat zien dat kinderen daarvan heel veel leren en ook een onderzoeksmatige leerhouding ontwikkelen en gebruiken.

Het computerspel als schoolvoorbeeld

Computerspellen zijn recreatief, informatief en educatief. James Gee (2003), een Amerikaans letterkundige, bestudeerde wat videogames ons vertellen over leren, lesgeven en geletterdheid. Hij beschrijft hoe videogamesspelers leren nadenken en leren een wetenschappelijke houding te ontwikkelen. Hij betoogt dat videogames dit beter doen dan het huidige schoolsysteem. Met videospellen worden hier niet bedoeld eenvoudige kaartspellen, maar ingewikkeldere simulatiespellen. Deze spellen bevatten vaak diverse op te lossen problemen, behendigheids spellen en dergelijke.

Gee raakte geboeid door computerspellen toen hij met zijn toen vierjarige zoon een spel speelde. Hij wilde zijn zoontje bij het spel coachen en besloot het spel eerst zelf uit te spelen. In zijn boek schrijft hij dat het coachen tegenwoordig door zijn nu zesjarige zoontje wordt afgestraft. Hij moet hem nu een dollar betalen als hij probeert hem te coachen, of ‘bossing him around or telling him what to do when he can figure it out for himself’, zoals zijn zoon het zelf betitelt. Maar zijn eerste poging om zijn vierjarig zoontje te coachen liep uit op een ware ontdekking. Hij constateerde dat het spel vrij lang duurde en vrij uitdagend was; zelfs voor een volwassene. Tegelijkertijd realiseerde hij zich dat kinderen bereid zijn zeer veel tijd aan het spel te besteden. Al spelend ging hij zich afvragen waarom dat op school eigenlijk zo weinig voorkomt. Zijn analyses en reflecties leidden tot zesendertig leerprincipes die spelers helpen een spel met succes uit te spelen.

Mijn eerste kennismaking met computerspellen was toen ik twee meisjes van zo'n jaar of tien in een speelgoedwinkel hoorde overleggen over hoe een Nintendo-spel te spelen. Het meisje dat de controls bediende vroeg hulp aan haar vriendin. Maar in plaats van de hulp klakkeloos te aanvaarden, ging ze onderhandelen over de wijze waarop ze geholpen wilde worden. Vol jaloezie luisterde ik naar dat gesprek. “Wat zou het mooi zijn als leerlingen op de basisschool zo over helpen en leren zouden praten en denken”, noteerde ik later.

Ik wil niet betogen dat het spelen van videospellen kinderen helpt met leren. Ik houd ook geen betoog voor het spelen van computerspellen. Ik vind echter wel dat onderwijskundigen videospellen moeten analyseren en moeten onderzoeken of onderliggende principes kunnen helpen het leren op scholen inspirerend te maken. Ook zullen we moeten kijken hoe videospellen kinderen helpen om reflectief over hun spel en leren na te denken.

Als je aan zo'n spel begint, dan betreed je een onbekende wereld: je kijkt rond, je weet niet zo goed wat je mag en kan doen, je probeert een paar dingen en je faalt en je gaat “dood”. Je begint opnieuw en “rotzooit” wat verder... en langzaam wordt je beter. Je begint wat vaardigheden op te doen die je later nodig hebt, je leeft langer en je bent wat handiger, je ontwikkelt vaardigheden die je helpen langer in het spel te blijven en je komt nieuwe uitdagende taken tegen. In een computerspel ben je voortdurend bezig op de grens van kunnen en niet-kunnen. En je mag en kan dat doen zonder enige consequentie; gaat het fout dan probeer je het opnieuw. Sterker nog: gaat het fout dan heb je toch een idee hoe je het de volgende keer beter kunt doen. Je kunt in een spel een serie hypothesen opstellen en een voor een uitproberen. Je doet praktijkervaring op, die je in een volgende fase van het spel vaak weer moet heroverwegen en moet aanpassen. Zulke cycli — automatiseren, aanpassen, hernieuwd leren, automatiseren en proberen, hypothesen opstellen, hypothesen testen, heroverwegen — zijn ook een belangrijke basis voor het succes van mensen in de veranderende wereld waarin wij nu leven.

Het bovenstaande gaat over het interne domein van het computerspel. Ook het externe domein van het computerspel kan ons inspiratie bieden. Bij ieder spel zijn er ‘walk-throughs’: boeken of websites die je vertellen over alles wat je in het spel kunt vinden, die je de precieze functie van ieder object vertellen, die je wijzen op fouten in de programmatuur, waardoor je bijvoorbeeld in staat bent een spel met bovennatuurlijke vaardigheden te beginnen of in korte tijd een groot kapitaal te vergaren. Sommige spelers

herprogrammeren delen van het spel, hacken het spel om bepaalde regels te achterhalen, of herschrijven de videokaart om het spel zo vorm te geven dat ze verstopte objecten gemakkelijk waarnemen. Dit herschrijven gebeurt vooral bij online-games, waarbij spelers langdurig tegen elkaar spelen. Maar spelers discussiëren over zowel het format van zo'n walkthrough als over de wijze waarop ze gebruikt mogen worden. Spelers ontwikkelen een ethiek over het herschrijven van programma's. Er ontstaat daarmee een discussieplatform voor wat toelaatbaar is in een extern domein; vergelijkbaar met bijvoorbeeld de discussie over doping in sport en de discussie over handel in aandelen met voorkennis. Waar discussiëren leerlingen in school over dit soort zaken?

Leerlingen grote problemen voorleggen

Diverse projecten proberen te laten zien dat leren op school anders kan. Als voorbeeld beschrijf ik kort het project *Mathematics in the City*. Dit is een ontwikkelproject in New York City waarin medewerkers van City College New York en het Freudenthal Instituut wiskundeonderwijs ontwikkelen waarbij kinderen wiskundige problemen aanpakken en in de klas hun oplossingen als jonge wiskundigen verdedigen en bediscussiëren. De gedachte is dat kinderen in een situatie worden gebracht waarin ze in kleine groepen grote problemen proberen aan te pakken die op de grens van hun kunnen en niet-kunnen liggen. De leerlingen schrijven een verslag van hun aanpak waarin ze hun denken neerleggen.

Deze verslagen worden door de leerkracht gebruikt als aanleiding om relaties tussen aanpakken en wiskundige kernideeën aan de orde te stellen. Kernideeën – of zoals leerlingen zeggen: supermega-ideeën – zijn gerelateerd aan belangrijke fundamentele ideeën uit de wiskunde. Het doorgronden van zo'n groot idee brengt een belangrijke verschuiving in het denken van kinderen teweeg. Het zijn in twee opzichten kernideeën: enerzijds zijn ze belangrijk voor de wiskunde en anderzijds betekent het doorgronden van zo'n idee een grote sprong voorwaarts in de ontwikkeling van leerlingen. Het startpunt van het werken met big ideas is de gedachte dat het zinvol en leerzaam is rekenmethoden af en toe terzijde te schuiven en een wat groter uitdagend reken-wiskunde probleem aan de orde te stellen. Dat daagt kinderen uit tot het construeren en doordenken van eigen aanpakken, modellen en ideeën en discussies daarover. Dit vraagt een andere inzet van de leerlingen in de groep en van de leraar. In het project in New York werden leraren basisonderwijs ondersteund in het onder de aandacht brengen en ter discussie stellen van big ideas. Het hanteren van posters is één van de vele manieren waarop een leraar in de klas een leercollectief kan creëren.

Een voorbeeld van een aanpak van een kernidee beschreef ik eerder als volgt: "... De kinderen werken bij het bedenken van oplossingen vaak in tweetallen. Zodra de tweetallen een aanpak hebben ontwikkeld, vraagt de leraar hen een poster te maken. Op hun poster legt een tweetal hun klasgenoten uit hoe ze het probleem hebben aangepakt. Tijdens dit gesprek houdt de leraar in de gaten of iedereen kan volgen hoe het groepje in kwestie te werk is gegaan. Van tijd tot tijd vraagt de leraar de groepsgenoten in hun eigen woorden te vertellen wat er gezegd is. Ook laat de leraar kinderen op elkaars aanpak reageren door hen te vragen om verheldering, toelichting of commentaar. De leerlingen raken/zijn eraan gewend dat er langdurig en diepgaand gesproken wordt over een aanpak. Ze weten dat begrijpen belangrijker is dan het geven van een goed antwoord. En dat ze dus goed moeten luisteren naar de verhalen van de medeleerlingen. Zij zijn vrij elkaar vragen te stellen en maken daar ook regelmatig gebruik van ..."

Een aantal kenmerken van deze aanpak:

- gericht op de wiskundige momenten in de ontwikkeling van iedere leerling;
- gebaseerd op een probleem waarin uitdaging en inperking wordt geboden;
- de klas als leercollectief waarin leraren en leerlingen samen denken; en
- praten over de gehanteerde gemeenschappelijke sociale en reken-wiskundige afspraken, rollen en verwachtingen.

In Nederland laat het project *Speciaal Onderwijs* van het Freudenthal instituut op vergelijkbare wijze grote problemen door leerlingen van het speciaal onderwijs aanpakken. Bij het bekijken van video's van leerlingen die hiermee bezig zijn valt op, hoe betrokken de leerlingen zijn.

4 Voorwaarden voor andere leeromgevingen

Leren voor jezelf kan blijkbaar ook in school. Dit vergt veel van de school, de leraar en de leerlingen. Het is niet gemakkelijk in school te organiseren. Het creëren van een 'community of learners' is een essentiële voorwaarde om dit mogelijk te maken. Hierbij is het sociale aspect van het leren belangrijk. De leerling leert in een gemeenschap met eigen regels, normen en afspraken. Het participeren in die gemeenschap en het bijdragen aan de individuele en gemeenschappelijke kennis werkt ook als beloning. Ik zal in onderstaande paragrafen kort ingaan op de aspecten van deze leergemeenschappen. Een wetenschappelijke uitwerking hiervan is onder meer te vinden in publicaties van Cobb en anderen (bijvoorbeeld Yackel & Cobb, 1996; Gravemeijer & Cobb, 2006). Denken over leergemeenschappen en de rollen en verwachtingen is nog amper gemeengoed op scholen en in klassen.

Communities of learners

Leraren die kinderen op deze wijze samen problemen laten oplossen en verdedigen werken vaak ook aan het creëren van een community of learners. Ann Brown (1994) spreekt over vijf kwaliteiten van zo'n leergemeenschap:

- individuele bijdragen;
- gezamenlijk leren;
- ondersteuning en begeleiding door volwassenen;
- leerlingen die met elkaar spreken en overleggen; en
- actief, deelgericht leren.

In dit soort projecten wordt een andere opvatting over leren nagestreefd:

- mensen leren een leven lang;
- lerenden nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen voortgang;
- leren vereist een samenwerking tussen leerlingen, leraren, ouders, werknemers en werkgevers;
- toetsing is vooral gericht op het bepalen van de voortgang in plaats van het bestraffen van achterstand; en
- naast kennis worden ook sociale normen en afspraken over ieders rol en verwachtingen nagestreefd.

Leraren zouden beter geholpen zijn met een goed begrip over het leren van kinderen. Veel leraren proberen in hun klas het leren van kinderen optimaal te ondersteunen. Ze vertellen de leerlingen precies hoe het zit en wat ze kunnen doen, en stimuleren hen om het zelf na te gaan of uit te proberen. Echter, leerlingen leren vaak niet wat de leraar verwacht. Leraren daarentegen hebben niet altijd in de gaten wat in een klas speelt en hoe hun gedrag het leren van leerlingen beïnvloedt. In klassen spelen vaak allerlei processen die de sociale en vakinhoudelijke normen in de klas mede bepalen. Deze processen kunnen het werk van de beste leraar ondermijnen.

Rollen en verwachtingen in de klas

“Wie doet het inhoudelijke denkwerk?”, is voor mij een essentiële vraag bij het bestuderen van het werk in de klas. Frequent moet worden geconstateerd dat in het onderwijs het inhoudelijke denkwerk noch door de lerenden noch door de onderwijzer wordt uitgevoerd. De methode en de auteurs achter de methode hebben dat denkwerk overgenomen. De leraar volgt de methode en de lerenden ‘kauwen’ de leraar na. De leerlingen laten vervolgens de leraar bepalen of iets correct is of niet.

De volgende dialoog is waarschijnlijk herkenbaar:

Leraar: “Wat is $65 - 39$?”

Leerling: “Dat is uh 25 min 1 uh plus 1 uh 26.”

Leraar: “Weet je dat zeker?”

Leerling: “24.”

Erna Yackel vergelijkt dit met de volgende dialoog:

Leraar: “Wat is je naam?”

Leerling: “Amir.”

Leraar: “Weet je dat zeker ...?”

Leerlingen zullen met zekerheid protesteren tegen de tweede dialoog. Bij de eerste dialoog protesteren er weinigen. De leerlingen en leraar hebben de rollen en verwachtingen in de klas helder uitgewerkt. Het effect is desastreus. Ontwikkelingsonderzoek op het gebied van ‘social norms’ in de klas laat zien dat dit anders kan. Leraren en leerlingen kunnen in de klas onderhandelen over wie en de wijze waarop kennis in de klas aan de orde komt. Ook kunnen ze onderhandelen over de vraag wanneer iets echt waar is.

5 Twee voorbeelden

Verwachtingen spelen ook bij ouders, leraren en school. Onuitgesproken verwachtingen van ouders over het doel en resultaat van school kunnen diverse onderwijsvernieuwingen dwarszitten. In de geëscaleerde onderwijsvernieuwingstrijd in de Verenigde Staten komt dit onder andere tot uiting bij de redenen waarom ouders kinderen thuis onderwijs geven ('home scholing') of naar 'for-profitscholen' brengen. Deze laatste scholen hebben een uitgesproken onderwijsdoel en communiceren dit krachtig naar de ouders. Een andere aanpak is te vinden bij scholen die gesubsidieerd worden door de Bill & Melinda Gates Foundation. Hier probeert men juist een omgeving te creëren waarin leerlingen uitgedaagd worden met voor hen relevante activiteiten.

Privatisering van het onderwijs

De afgelopen periode is gekenmerkt door een golf van privatisering van diverse overheidsdiensten. Onderwijs zouden we kunnen kenschetsen als een van de laatste non-profitbolwerken. Basis- en voortgezet onderwijs worden vooral verzorgd via staatsgefinancierde scholen die op non-profitbasis werken. In de Verenigde Staten suggereren enkele belanghebbenden een op handen zijnde verandering. Momenteel is daar zo'n 10% van de educatiemarkt op for-profitbasis: de onderwijsmaterialensector is geheel for profit, terwijl het basis- en voortgezet onderwijs voor 5% for profit is. Denk bij dit laatste bijvoorbeeld aan het managen van een school en het verzorgen van inservice-opleidingen. Voordelen van een for-profitschool moeten worden gezocht in een vermindering van de specifiek Amerikaanse bureaucratische regelgeving, bijvoorbeeld een grote vrijheid om leraren aan te stellen.

Nederland kent onder meer het Luzac College. De Verenigde Staten kennen de edisonscholen (<http://www.edisonschools.com>). Zoals alle for-profitscholen in de Verenigde Staten hebben deze scholen een uitgebreid mission statement, voeren ze een toets- en verantwoordelijkheidsbeleid en zijn ze uitgesproken in de keuze van didactiek en onderwijsmaterialen. Alles is erop gericht de ouders duidelijk te maken wat zij kunnen verwachten en achteraf te bewijzen dat ze waar voor hun geld hebben gekregen. De consequenties van het niet waarmaken van de beloften zijn duidelijk: leegloop en sluiting van de school. De edisonscholen worden nog steeds via de belastingen betaald, diverse staten hebben hiervoor een speciaal voucher systeem ingesteld. De scholen beloven:

- Schools Organized for Every Student's Success;
- A Rich and Challenging Curriculum;
- Teaching Methods That Motivate;
- Assessment That Provides Real Accountability;
- A Partnership with Families;
- A Professional Environment for Teachers;
- Technology for an Information Age;
- A Better Use of Time;
- Schools Tailored to the Community; en
- The Advantages of System and Scale.

Zij nemen in de diverse onderwijsdebatten een duidelijk standpunt in. Zo legt de school nadruk op computer literacy. Andere for-profitorganisaties benadrukken zaken als het verwerven van basisvaardigheden en een duidelijk omschreven hoeveelheid kennis, goed burgerschap of een breed zicht op een multiculturele maatschappij.

Het is onduidelijk of de edisonscholen daadwerkelijk winst maken in het onderwijsveld. Tot 2004 in ieder geval niet. Ze hebben laten zien hoe moeizaam het is om onderwijs grootschalig in een for-profitmarkt te veranderen. Natuurlijk is het de vraag of de non-profitscholen binnen het huidige systeem van staatsfinanciering niet bovenmaats bevoordeeld worden. Uitgaande van commerciële principes streeft men ernaar de ouders tevreden te stellen. Qua opleidingsfilosofie lijken for-profitscholen ernaar te streven dat de leerlingen een diploma/de toets leren halen. Onderwijs gebaseerd op 'drill and practice' functioneert in dit opzicht goed. Het 'back to the basics' sluit sterk aan bij de wensen van diverse ouders. Voorstanders van for-profitonderwijs benadrukken dat:

- for-profitscholen belang hebben bij nieuwe technologieën om het onderwijsproces te verbeteren en ondersteunen;
- scholen die zeer slecht scoren het niet overleven in een open schoolmarkteconomie; en
- for-profitscholen een divers aanbod moeten hebben aan curricula en onderwijsmethoden om voldoende ouders aan zich te binden.

Een analyse van de Randorganisatie naar het functioneren van 23 edisonscholen laat zien dat sommige scholen na een aanlooperperiode in ieder geval even goed presteren als non-profitscholen. Het systeem van for profit kan in principe dus resultaten opleveren; het onderzoek laat echter niet zien of dit voor alle edisonscholen geldt. De kracht van deze scholen in vergelijking met openbare scholen wordt gezien in goed leiderschap, gebruik van maandelijks voortgangstoetsen en de implementatie van een breed curriculum dat niet alleen de nadruk legt op rekenen en taal.

Drie R's

De Bill & Melinda Gates Foundation ondersteunt high schools die een dynamische leeromgeving voor leerlingen bieden. Leerlingen, zo stellen zij, zouden moeten kunnen kiezen uit diverse, kleine innovatieve high schools die persoonlijk, uitdagend en samenhangend onderwijs bieden en de leerlingen voorbereiden op vervolgonderwijs, werk en samenleving. Zij vatten hun visie op onderwijs samen in drie R's: Rigorous, Relationship en Relevant. Een loffelijk streven waarin waarschijnlijk haast alle Nederlandse scholen zich herkennen.

Men ondersteunt kleine scholen (zo rond 400 leerlingen) omdat hier het sociale contact tussen leerlingen en volwassenen groot kan zijn. In de grote basisscholen in de Verenigde Staten (zo rond de 1.500 leerlingen) en nog grotere high schools komt het vaak voor dat zelfs de leraren elkaar niet kennen. De persoonlijke contacten tussen leraar en leerling waarborgen het ontwikkelen van persoonlijke relaties en maken het mogelijk de leerlingen beter te ondersteunen en goede verwachtingen naar de leerlingen uit te spreken. Een variatie aan kleine, sterk verschillende scholen met uitgesproken missies stelt leerlingen en ouders in staat die school te kiezen die het best past bij de mogelijkheden en verwachtingen van de leerlingen.

Men streeft naar scholen die hoge verwachtingen hebben van de voortgang van de leerlingen. Men probeert een programma te ontwikkelen dat leerlingen uitdaagt om academische diepgang, abstractie en analytisch denken na te streven. Met een smaller, diepgaander programma dat gekoppeld is aan de eisen van de vervolgopleidingen probeert men te bereiken dat de leerlingen ook vervolgopleidingen met succes kunnen afronden. Daarbij wil men leerlingen de kans bieden succesvol te zijn op gebieden waarin ze bedreven zijn. Men wil scholen ondersteunen die rond een bepaalde topic zijn georganiseerd: kunst, dans, wiskunde, sciences, internationaal vergelijkende studies, gezondheidszorg...

De museumschool in New York is een voorbeeld van zo'n gespecialiseerde school. Deze high school benut de grote variatie aan musea in de stad om leerlingen tot leren aan te zetten en hun nieuwsgierigheid te stimuleren. De leerlingen brengen ongeveer de helft van de week in een museum door en worden daar door museummedewerkers begeleid.

Uitdaging in veiligheid

Met de nieuwe drie R's duidt de Bill & Melinda Gates Foundation op enkele belangrijke principes van het ontwikkelen en ondersteunen van inspiratie. Veiligheid is belangrijk. Uitdaging eveneens. Het bieden van veiligheid is een van de kenmerken van een inspirerende leraar. Althans volgens leerlingen. Burke en Nierenberg vroegen in 1998 diverse leerlingen naar hun ervaring met inspirerende leraren. De leerlingen schreven kortere of langere verhalen en Burke en Nierenberg analyseerden deze verhalen. Ze concludeerden dat er drie kenmerken waren die de leerlingen noemden:

- een zorgende houding;
- een positieve oriëntatie; en
- een hoge mate van toewijding.

Het gaat de leerlingen om het ervaren van een veilige en zorgende omgeving. Het zal geen verbazing wekken dat binnen deze context een deel van de leerlingen bij een inspirerende leraar aan hun moeder dacht. Inspiratie komt niet vanzelf. Het idee dat je kunt wachten tot een stem van buitenaf inspiratie geeft lijkt incorrect. Wel is het zo dat het helpende idee, het doorbrekende inzicht vaak onverwachts komt. Onverwachts maar niet onvoorbereid. Zoals Pasteur al opmerkte: "... par hasard, direz-vous peut-être, mais souvenez-vous que, dans les champs de l'observation, le hasard ne favorise que les esprits préparés ...".

Ook is inspiratie geen eenrichtingsverkeer. Leerlingen zijn gepassioneerd door zaken en kunnen ook door de school gepassioneerd raken. Uitdaging op de grens van kunnen en niet-kunnen helpt de leerling de eigen passie te voelen en te benutten. Passie helpt gemotiveerd te zijn om iets te bereiken en het doorzettingsvermogen te ontwikkelen om problemen te overwinnen. Te weinig melden Nederlandse leerlingen dat ze door school gepassioneerd raken. Daar zijn diverse problemen voor aan te wijzen.

6 Problemen met het huidige onderwijsstelsel

In het voorgaande zijn diverse aspecten aan de orde gekomen die met de functie van de school te maken hebben. Hieronder som ik deze kort op.

De opzet van school is gebaseerd op de opzet van een fabriek

Het schoolsysteem verdient vernieuwd te worden. Momenteel lijkt de school meer op een fabriek met een tijd klok dan op een laboratorium/computerspel waarin mensen uitdagende problemen in veiligheid proberen op te lossen en aansluitend theorie ontwikkelen. De huidige scholen bereiden leerlingen eerder voor op de fabriek of bouwplaats waar men standaardwerkzaamheden verricht dan op de kennissamenleving. Geen dichter is in staat om in opdracht in korte tijd een cultureel hoogstandje te produceren. Een wetenschapper moet geruime tijd met een probleem worstelen en vele goede en doodlopende wegen bewandelen voordat er een oplossing in zicht komt. Echter, gekscherend gesteld, op school begint de wiskundeles om 9.45 en moet een leerling om 9.50 een briljant idee hebben ontwikkeld. De school biedt weinig mogelijkheden om diepgaand een echt probleem aan te pakken en daar inhoudelijk van te leren. Ook ondersteunt het systeem niet de mogelijkheid leerlingen hiervoor toe te rusten.

Nederlandse scholen onderscheiden zich te weinig

Nederland heeft een 'uittreedsysteem'. Het succesvol afronden van een opleiding geeft gelijk toegang tot vervolgonderwijs. Dit contrasteert met bijvoorbeeld de Verenigde Staten waar een 'entreesysteem' bestaat. Het is niet zo belangrijk of je succesvol de high school hebt afgerond, maar een combinatie aan factoren (SAT-score, motivatie, persoonlijke impressie, sociale achtergrond) bepalen of je toegang krijgt tot een bepaalde universiteit. In het Nederlandse systeem moeten alle leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs nagenoeg hetzelfde eindexamen halen. De leerling noch de school heeft hierin veel speelruimte. Tijd is de enige of belangrijkste vorm van differentiatie die in het onderwijssysteem kan worden toegepast, bijvoorbeeld in de vorm van experimenten met een examen halverwege het schooljaar.

Kerdoelen en examens als keurmerk

Scholen moeten zich kunnen verantwoorden voor geleverde kwaliteit. Die kwaliteit bestaat uit diplomering van leerlingen en de daarmee verkregen toegang tot vervolgonderwijs, maar ook uit het succes van de leerlingen in het vervolgonderwijs, de souplesse van de leerlingen om in het verdere leven door te leren, en de mogelijkheid om een productieve bijdrage te leveren aan de maatschappij.

Ontbreken van heldere te onderscheiden mission statements

Nederlandse scholen proberen binnen het systeem allemaal ongeveer hetzelfde te bereiken. Het onderscheid tussen scholen is vooral religieus of educatief, maar amper inhoudelijk. Te weinig scholen benutten de ruimte zich op specifieke groepen leerlingen te richten en voor die groepen een uitgesproken opleiding te beginnen.

Op zoek naar een evenwicht tussen persoonlijk zinvol en maatschappelijk betekenisvol

Enkele scholen in Nederland proberen op andere wijze vorm te geven aan het onderwijs. Hierbij ligt de nadruk op de didactische en onderwijskundige kant van de school, maar weinig op de inhoudelijke kant. Van deze scholen bereikten vooral de leerwijsscholen de kranten. Veel andere scholen werken buiten de schijnwerpers aan een andere ondersteuning en stimulering van leren. Zij proberen daarbij een evenwicht te ontwikkelen tussen het ondersteunen van de nieuwsgierigheid van de kinderen en de eisen van het schoolsysteem. Ze zoeken een evenwicht tussen het persoonlijk zinvolle voor de leerling en het maatschappelijk belangrijke.

Vernieuwingsscholen (in het primair onderwijs) geven aan dat dit geen eenvoudig proces is. Zij voelen zich vaak alleen staan in dit proces. School en ouders proberen kinderen een dusdanige ontwikkeling te geven dat de leerlingen ergens voor staan, verantwoordelijkheid nemen, initiatieven nemen en gehonoreerd zien, zelfstandigheid krijgen en nemen ... Tegelijkertijd willen school en ouders dat de leerlingen de citotoets halen (inclusief diverse aspecten die zij niet of minder belangrijk vinden). Het lijkt niet haalbaar tegelijkertijd beide doelen te bereiken.

Controle op basis van vertrouwen of wantrouwen

Sommige scholen ervaren de Inspectie als belemmering. De kwaliteitsbewaking door de Inspectie wordt belangrijk geacht. Scholen ervaren soms dat die controle eenzijdig op rekenen en taal wordt gericht en dat andere vakken en opleidingsaspecten niet aan de orde komen. De scholen zijn bereid aan te tonen dat zij kwaliteit leveren, maar de door de Inspectie gehanteerde middelen zijn meer gericht op het gehanteerde onderwijsmateriaal dan op bewijzen van het bereikte niveau. Scholen ervaren deze controle als wantrouwen. Zij hebben behoefte aan een controle gebaseerd op samenwerking waarmee zij samen met de Inspectie methoden en criteria kunnen ontwikkelen om de kwaliteit van de opleiding te onderzoeken.

Het vertroebelende effect van het jargon

Ik ben geen voorstander van termen als zelfstandig leren, nieuw leren, de leraar als begeleider ... Het idee van zelfstandig leren en studiehuis misleidt leerlingen, ouders en leraren. Leren in school vraagt een samenwerking tussen leerling, leraar en groep. Zelfstandig leren lijkt voor sommige mensen te veel op loslaten en niet ondersteunen te wijzen. Nieuw leren verwijst naar een andere opzet van de leeromgeving waarin leerlingen meer kans krijgen het eigen leren vorm te geven. Niet het leren is zo anders; het gaat om het creëren van een omgeving waarin leerlingen de eigen leerstijl optimaal kunnen benutten. De uitdrukking 'de leraar als begeleider' maakt dat velen de rol van de leraar als vakinhoudelijke deskundige negeren. Gekoppeld aan de dominante rol van de uitdijende schoolboeken worden de zwaarte en het belang van de taak van de leraar te weinig benadrukt. Goed onderwijs valt en staat bij een goed opgeleide en uitmuntende leraar. Hierbij moeten we wel in de gaten houden dat de rol van de leraar nu anders is dan vijftig jaar geleden.

Een vals historisch besef

Op middelbare leeftijd hebben veel mensen een uitgebreid netwerk aan kennis ontwikkeld. De basis voor dat netwerk is ongetwijfeld op school gelegd. De precieze invulling is vaak op latere leeftijd ontstaan. Door te reizen ontwikkelen we een betere kennis van

de geografie. Door te lezen een beter literair inzicht. Door musea te bezoeken ontwikkelen mensen een groter historisch en artistiek besef. Ontwikkeling staat nooit stil; maar die latere ontwikkeling gaat zo sluipend dat vaak niet duidelijk is wanneer en waardoor het ontstaat. Ook de groeiende ervaring van leraren werkt deze vertekening in de hand. Zij zijn beter in staat precies te formuleren welke kennis een leerling nodig heeft om iets te ontwikkelen en constateren daarmee preciezer ontstane manco's.

Nederland kent geen regelarme ontwikkelzones

Diverse scholen hebben behoefte de overgang voor leerlingen soepeler te laten verlopen via een samenwerking tussen schoolsoorten. De suggestie is te experimenteren met een schakelklas of een junior high school. Gedacht kan worden aan een nieuw schooltype (bijvoorbeeld voor leerlingen van tien tot veertien jaar) of aan een gezamenlijke verantwoording voor onderwijs in deze overgangsfase. Zulke experimenten kunnen alleen tot stand komen als er een zekere experimenteerruimte bestaat, die nu – volgens deze scholen – niet voldoende aanwezig is.

Talentontwikkeling

Scholen en leraren hebben er behoefte aan de talenten van leerlingen tot ontwikkeling te laten komen. Enerzijds wil men met het thema talentontwikkeling naar een optimalisering van de onderwijsinhoud zoeken. Anderzijds wil men een nieuw evenwicht tussen het persoonlijk betekenisvolle en maatschappelijk zinvolle nastreven. Leraren ervaren weinig ruimte en ondersteuning om talenten van leerlingen te kunnen waarnemen en hebben weinig kijk op hoe ze leerlingen kunnen uitdagen hun talenten verder uit te werken en welke talenten ze in de schoolse omgeving tot recht kunnen laten komen.

Wat zou er gebeuren als ...

Wat zou er gebeuren als we in Nederland:

- scholen meer mogelijkheden bieden zich sterk van elkaar te onderscheiden (op inhoud en onderwijsfilosofie);
- scholen zich op specifieke aspecten van het onderwijs mogen richten;
- scholen niet alleen de cognitieve maar ook de sociale ontwikkeling van de leerling in het programma centraal stellen;
- scholen een helder mission statement hebben dat door leraren wordt gedeeld en waarop ouders en leerlingen de schoolkeuze bepalen;
- scholen duidelijk kiezen in het evenwicht tussen persoonlijk zinvol en maatschappelijk belangrijk; en
- scholen op basis van vertrouwen en met geijkte middelen aan de maatschappij verantwoording kunnen afleggen over hun aanpak en kwaliteit?

Wat zou er gebeuren als we regelarme zones instellen waarin enkele scholen hiermee kunnen experimenteren?

Literatuur

- Bill & Melinda Gates Foundation (2005). *High Schools for the New Millennium*. Seattle: Author.
- Bridgeland, J., Dilulio, J.J. & Morison, K.B. (2006). *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Geraadpleegd op 4 december 2006 via de website van Civic Enterprises: <http://www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf>.
- Brockman, J. (2004). *Curious minds. How a child becomes a scientist*. New York: Pantheon Books.
- Brown, A. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 28(8), 4-12.
- Churchill, W. (1996 (reprint)). *My early Life*. New York: Touchstone, Simon & Schuster.
- Dolk, M. (2005). Aandacht voor 'big ideas' in de wiskunde. Kinderen discussiëren over hun wiskundige ontdekkingen. *Volgens Bartjens*, 25(2), 4-7.
- Gates, B. (2005). *National Education Summit on High Schools: Prepared remarks by Bill Gates, co-chair*. Geraadpleegd op 29 januari 2007 via de website van de Bill & Melinda Gates Foundation:
<http://www.gatesfoundation.org/MediaCenter/Speeches/Co-ChairSpeeches/BillgSpeeches/BCSpeechNGA-050226.htm>.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gopnik, A. (2002). What children will teach scientists. In J. Brockman (ed.), *The next fifty years science in the first half of the twenty-first century*. New York: Vintage Books.
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (eds.), *Educational design research* (45-85). London: Routledge.
- Gravemeijer, K. (In druk). Wiskundeonderwijs voor de kennissamenleving. In M. Popkema, P. Wilhelm & K. Boersma (red.), *Onderwijs in de kennissamenleving*. Amsterdam: Uitgeverij Aksant.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *Jaarverslag 2005*. Utrecht: Author.
- Kenniskring Geïnspireerd Leren. (2007). *Inspiratie, leren en onderwijzen*. Emmen: Hogeschool Drenthe.
- Kock, J. de (2005). *Arranging learning environments for new learning. Educational theory, practical knowledge, and everyday practice (dissertatie)*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- National Center on Education and the Economy. New Commission on the Skills of the American Workforce. (2007). *Tough Choices Tough Times. The Report of the New Commission on the Skills of the American Workforce*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wende, M. van der (2007). Polariseer niet en zoek basis in de feiten, met wereldwijde blik. Geraadpleegd op 24 januari 2007 via de website van Science Guide, <http://www.science-guide.nl/article.asp?articleid=102632#intro>.
- Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Socio-mathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458-477.

Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor om-scholing

**M. de Haan
T. Pels**

1 Inleiding: de school in diskrediet

Over de vormgeving van het onderwijs is tegenwoordig veel te doen. Aan de ene kant leven er nogal wat vragen over het 'traditionele' model van de school waarin klassikale kennisoverdracht van leerkracht op leerling centraal staat. Past het massaal bijebrengen van leerlingen om hen een gestandaardiseerd en uniform curriculum aan te bieden nog wel in de kennissamenleving zoals die zich ontwikkelt, waarin kennis zich steeds sneller ontwikkelt en 'weten hoe' belangrijker wordt dan 'weten dat'? Is, ondanks oplossingen zoals leer-werkplekken en maatschappelijke stages, de kloof niet te groot tussen wat leerlingen moeten kennen en kunnen aan het einde van hun opleiding en wat op hun toekomstige werkplek van hen gevraagd wordt? Sluit het type leervermogen waarop de traditionele school een appel doet, nog wel aan bij het type leervermogen dat zich nu in buitenschoolse contexten aan het ontwikkelen is, onder meer door de invloed van het gebruik van nieuwe media? Kortom, moeten we – gezien de snel veranderende rol van kennis en eisen aan leren – het klassikale uniforme onderwijs niet vervullen voor andere modellen en overlaten aan andere partijen? Aan de andere kant leeft de vrees dat loslaten van het traditionele model, bijvoorbeeld ten gunste van een geïndividualiseerd aanbod en onderwijs in andere settings dan de school, leidt tot een teloorgang van de socialiserende functie van het onderwijs en tot een kelderend kennisniveau. Vanuit de hoek van tegenstanders van onderwijsvernieuwing, zoals bijvoorbeeld verenigd in Beter Onderwijs Nederland, klinkt juist de roep om handhaving van het traditionele onderwijs.

Ons inziens blijft het debat over het onderwijs te veel steken in karikaturen van zowel traditioneel als vernieuwend onderwijs. In deze bijdrage willen wij de karikatuur voorbij en schetsen wij de contouren van de toekomstige school, op basis van een analyse van de rol van de school in de samenleving. Daarin belichten wij ten eerste de relatief recente ontwikkeling van geïnstitutionaliseerde massascholing en de implicaties daarvan voor de socialisatie van jongeren. Om meer inzicht te krijgen in alternatieve scenario's voor de vorming van jongeren bespreken we vervolgens verschillen tussen leren op school en leren in het 'echte' leven. Ten derde beschrijven wij nieuwe ontwikkelingen die de traditionele school onder druk zetten. Aan het slot van dit alles zetten wij de implicaties voor het onderwijs van de toekomst op een rij. Noch handhaving van de traditionele status quo, noch een radicale 'ontscholing' (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001) valt te verwachten; eerder een hervorming waarbij de kracht van oude en nieuwe modellen wordt gecombineerd.

2 De rol van school in de samenleving

Scholing kan worden gezien als een antwoord op vragen als: hoe organiseren wij cultuuroverdracht in onze samenleving; en: hoe structureert de samenleving het leven van jongeren. In Nederland, zoals in andere westers georiënteerde welvaartssamenlevingen, is geïnstitutionaliseerde kennisoverdracht vanzelfsprekend. Toch is het massaal inwijden van kinderen in onze cultuur door hen bloot te stellen aan een vrijwel uniform nationaal curriculum gedurende grote delen van hun dag, van relatief recente datum. Met het benadrukken van het 'particuliere' van de oplossingen die voor de bovenstaande vragen zijn gekozen, willen we het vanzelfsprekende karakter ervan relativeren. Wij doen dit onder meer door de samenhang te laten zien tussen massascholing en de aard van de samenleving waarin deze vorm van socialisatie zich heeft ontwikkeld. Zo valt beter te doordenken hoe het onderwijs zich kan aanpassen in een samenleving waarin kennis en productieprocessen in een steeds sneller tempo aan verandering onderhevig zijn.

Kind zijn en massascholing als relatief recente ontwikkeling

Kind zijn of het idee van jeugd en de vorming ervan verschilt in de (post)moderne westerse samenleving fundamenteel van traditionele agrarische samenlevingen. Dit contrast geldt zowel voor een vergelijking met bijvoorbeeld het Europa van de zeventiende eeuw als voor agrarische samenlevingen in niet-Westerse landen, ondanks dat er ook verschillen zijn (Sterns, 2006; Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez & Angelillo, 2005; Pels, 1991).

In agrarische samenlevingen ligt de nadruk op deelname van kinderen aan het arbeidsproces en heeft een utilitaristische visie op het kind-zijn de overhand: het staat in het teken van voorbereiding op de volwassen wereld en heeft geen eigen status. In de pedagogische praktijk staan discipline en gehoorzaamheid aan ouderen centraal. Dit type gezagsverhoudingen is voorwaardelijk om kinderen aan de arbeidsdiscipline te kunnen onderwerpen.

Het idee en de praktijk van de jeugd als een aparte levensfase, die afgeschermd moet worden van de wereld van het werk en speciaal ingericht moet worden voor de vorming van jeugdigen, bij voorkeur door massale scholing, is nog steeds voorbehouden aan door het Westen beïnvloede en welvarende gemeenschappen. Alleen in Noord-Amerika, Europa en Japan is dit model van de moderne kindertijd ver en volledig doorgevoerd. Deze samenlevingen zijn in staat geweest om scholing voor vrijwel alle kinderen te realiseren. Aan deze inrichting van de jeugdfase liggen een aantal structurele ontwikkelingen ten grondslag, zoals de afname van het aantal kinderen per gezin, de afname van de kindersterfte en de toename van de welvaart. Ook veranderingen in het arbeidsproces speelden mee, zoals de verregaande mechanisering en specialisering die ertoe leidden dat kinderen niet meer aan de productie hoefden deel te nemen en dat ook niet meer konden. Massascholing komt op in de context van toenemende complexiteit van het arbeidsproces. Parallel daaraan vindt het idee van een 'moratorium' ingang, een aparte le-

vensfase waarin het kind bescherming geniet en systematisch wordt voorbereid op het 'echte leven'. Massascholing is in de meeste Westerse samenlevingen niet meer dan een eeuw oud. Het loskoppelen van de wereld van het werk en die van de jeugd is in onze huidige samenleving alleen maar verder doorgevoerd door jongeren steeds langer op school te houden en steeds hogere eisen te stellen aan hun ontwikkeling en vorming.

De implicaties van school voor het leven en leren van jongeren

Instituties als school worden als vanzelfsprekend ervaren omdat ze zijn 'geërfd' van vorige generaties. De vraag, welke intenties en welke doelen eraan ten grondslag liggen, raakt op de achtergrond. Bovendien wordt zelden stilgestaan bij de consequenties van massascholing voor het leven van jongeren, met name in samenlevingen waarin jongeren intensief en tot in de vroege volwassenheid schoolgaan. Naast een scheiding tussen de wereld van de jeugd en die van de volwassenen zijn dat bijvoorbeeld de gerichtheid op 'peers' door de in leeftijd uniforme cohorten waarin het onderwijs is gegoten, en de collectieve blootstelling aan min of meer uniforme leerinhouden en aan normen voor cognitieve ontwikkeling gebaseerd op de vergelijking met leeftijdsgenoten (Rogoff e.a., 2005). De implicaties zijn omvattend. Jongeren zijn zeer beperkt in hun mogelijkheden om door directe observatie en participatie te leren van de activiteiten van volwassenen, ondanks dat het evident is dat dit soort ervaringen van grote betekenis is voor de voorbereiding op de volwassenheid. Overigens is ook juist de overtuiging dat jeugdigen nog niet rijp zijn voor participatie in de wereld van volwassenen de reden om hen eerst door een aparte training daarop voor te bereiden. De prijs voor deze scheiding en uitgestelde verantwoordelijkheid, en voor de voorkeur van de regie van volwassenen boven de eigen 'agency' van jeugd, is echter hoog. De motivatie van kinderen moet vaak opnieuw extern, kunstmatig geconstrueerd worden door verplichting, beloning of straf, en competenties moeten zichtbaar gemaakt worden door externe beoordelingsmaten zoals schoolrapporten of toetsen.

3 Socialiseren binnen of buiten de school

Wanneer we de rol van de school in de samenleving opnieuw doordenken moeten we onderscheid maken tussen enerzijds het principe van het institutionaliseren van het leren en anderzijds de wijze waarop die institutionalisering is georganiseerd.

In het instituut school is het leren apart gezet van het 'echte' leven en kunnen jongeren oefenen bij gratie van uitgestelde verantwoordelijkheid. Hierdoor ontstaat er ruimte voor reflectie op de inhoud van wat geleerd wordt. Min of meer los hiervan staat de wijze waarop een samenleving scholing organiseert, bijvoorbeeld door een zekere mate van uniformiteit in het (nationale) curriculum aan te brengen of van kinderen te vragen een bepaald aantal uren fysiek aanwezig te zijn binnen de muren van het instituut. Er bestaan wereldwijd diverse vormen van formele scholing die hiërarchisch zijn gestructureerd en systematische toetsing kennen, maar die niet noodzakelijk massascholing inhouden, bijvoorbeeld voor de overdracht van medische en historische kennis (zie voor een overzicht Akinaso, 1992). Ook de wijze waarop het instituut school is ingebed in andere maatschappelijke structuren is variabel. Zo zijn er vormen van scholing die de scheiding met andere maatschappelijke instituten doorlaatbaarder maken, bijvoorbeeld door leerlingen binnen of buiten de schoolmuren diensten te laten verlenen aan buurtbewoners (bijvoorbeeld Steketee, Pels, Swinnen & De Gruyter, 2006; Pels & Mak, 2005). In dit hoofdstuk wijden wij uit over wat nu de fundamentele verschillen zijn tussen geïnstitutionaliseerd leren en leren buiten schoolse instituties (zie ook De Haan, 1999, 2001, 2002). In het volgende hoofdstuk gaan we in op de organisatie van scholing, ons toespitsend op praktijken waar de strikte scheidslijn tussen geïnstitutionaliseerd en niet-geïnstitutionaliseerd leren wordt losgelaten.

Leren zonder en met maatschappelijke verantwoordelijkheid

Het schoolse leren kenmerkt zich door het ontbreken van maatschappelijke verantwoordelijkheid. Leerlingen zijn daarvan als het ware tijdelijk vrijgesteld. Het leerproces vindt plaats in een speciaal daartoe gecreëerde omgeving en staat los van de noodzaak tot 'nuttige' productie (Wertsch, Minick & Arms, 1984). Dit heeft als grote voordeel dat tijd en denkruimte ontstaat voor reflectie op zowel de inhoud van een bepaalde activiteit als op de beste manier om zich die eigen te maken. Fouten hebben in dit geval geen consequenties voor de 'echte' productie maar geven informatie over het leerproces of de ontwikkeling van de lerende. Hiertegenover staan vormen van leren waarbij de leerling in direct contact staat met de praktijk en het leren geen doel op zich is. Dit soort leren heeft dus niet het oefen- of uitgestelde karakter van het schoolse leren en is minder 'vrijblijvend'. Gemaakte fouten en geslaagde acties hebben hier wel consequenties voor de praktijk. Anders dan bij schoolse leren is het nemen van verantwoordelijkheid hier juist een belangrijk middel om tot leren te komen. Verder staat in het buitenschoolse leren de structuur van de activiteit waarom het gaat (bijvoorbeeld een medische handeling) centraal en niet het individuele leerproces. Om een geleidelijke toename van verantwoordelijkheid te creëren participeren leerlingen in toenemende mate in complexere en meer ri-

sicovolle activiteiten. Identificatie met de betreffende sociale praktijk is voor de leerling een intrinsieke motivatie om te participeren, terwijl participatie bij het schoolse leren min of meer artificieel is georganiseerd en gemotiveerd door doelstellingen extern aan het leerproces (Paradise, 1998).

Leren door representatie of direct ervaren

Schoolse kennis en vaardigheden worden overwegend los van de 'oorspronkelijke' context overgedragen. Dit noodzaakt tot het inzetten van verbale of anderszins symbolische middelen, die de oorspronkelijke sociale praktijk voorstellen of representeren (vergelijk Scribner & Cole, 1973; Greenfield & Lave, 1992; Tapia Uribe, LeVine & LeVine, 1994). In vormen van buitenschools leren doet de lerende meer specifieke kennis en vaardigheden op bij het handelen in de praktijk, alhoewel hierbij eveneens vaak symbolische middelen een rol spelen. Het leerproces en de resultaten ervan zijn meestal sterk gebonden aan de context waarin deze plaatshebben. Typerend voor schoolse kennis is dat het meer algemene kennismodellen oplevert, alhoewel het probleem van 'transfer', het kunnen toepassen van deze algemene kennis, in de praktijk ook veel problemen met zich meebrengt (De Corte, 1999). Dit wijst erop dat ook schoolse kennis contextgebonden is, dus typisch 'schools' is, ondanks het streven om algemene, contextoverstijgende kennis over te dragen. Dit gezegd hebbende, zijn scholen in tegenstelling tot andere sociale organisaties bij uitstek plaatsen waar processen van reflectie op en abstractie van kennis mogelijk is.

Leren door het ontwerpen van leersituaties of participatie

Bij schoolse leren is het leerproces ontworpen door een expert die de activiteit of een bepaald kennisdomein opdeelt in onderdelen, en deze structureert en toelicht volgens een (verondersteld) psychologisch leerproces van de lerende. De stapsgewijze presentatie van gemakkelijk naar moeilijk en het herhaald aanbieden van moeilijke stof zijn daarvan voorbeelden. De fragmentering en herhaling alsmede de directe begeleiding van de leerkracht compenseren als het ware het feit dat leerlingen nog geen verantwoordelijkheid kunnen nemen voor de taak als geheel. Het fouten durven maken en het leerproces blootstellen aan het toezien en toetsen van de leerkracht is een voorwaarde om dit systeem te laten functioneren. De beoordeling (positief en negatief) van de leerkracht wordt daarmee een externe bron van motivatie en controle die noodzakelijk is om vormen van 'authentieke' controle en motivatie te vervangen.

De 'methode' van kennisoverdracht die typerend is voor buitenschools leren bestaat uit observationeel leren en leren door meedoen (participatief leren). Kenmerkend is de vaak lange periode dat een leerling mee kan kijken en deel uitmaakt van de praktijk, voordat hij een actieve en verantwoordelijke rol op zich neemt. Nieuwelings zijn in eerste instantie 'legitieme perifere participanten', aldus Lave en Wenger (1991). Geleidelijk aan wordt hun inbreng groter en nemen zij meer verantwoordelijkheid. Centraal staat niet de taakuitvoering door het kind als lerend individu maar het functioneren in een uitvoerend team. De volwassene richt zich niet exclusief op het leerproces van het kind maar is mede-uitvoerder. Fouten dienen in buitenschoolse leersituaties zo veel mogelijk te worden voorkomen, omdat ze niet gezien worden als onderdeel van het leerproces, maar van de taak. Nauw verbonden met het vermijden van fouten is het tegengaan van herhaling. Alleen de continuïteit van uitvoering geeft immers inzicht in het normale verloop van de activiteit. Leerlingen worden geacht een activiteit in zijn meest 'authentieke' vorm (de vorm waarin de taak in het echt wordt uitgevoerd) te ervaren. Dit betekent dat com-

plexe onderdelen niet uitvergroot of herhaald worden; hoogstens zullen meer ervaren leden het tempo aanpassen om de observatiemogelijkheden te optimaliseren.

Waar binnen de schoolse structuur leerkrachten nogal eens moeite moeten doen om de aandacht van leerlingen te richten en vast te houden, is motivatie bij buitenschools leren alleen bij uitzondering een probleem. Dit heeft alles te maken met het feit dat kinderen zelf verantwoordelijk zijn voor de activiteit waar zij aan deelnemen en dat het gaat om authentieke culturele praktijken die een bepaald sociaal doel dienen. De beloning is intrinsiek en ligt in deelname aan de taak zelf. Buitenschools leren heeft daardoor ook vaak een integrerende en bindende functie, waarbij succes voor allen centraal staat (Paradise, 1998).

4 Trends die de traditionele school onder druk zetten

In hetgeen hierna komt schetsen wij een aantal voor het onderwijs van de toekomst cruciale trends. Eerst behandelen wij een ontwikkeling zowel in de onderwijswetenschappen als in de praktijk van het onderwijs die bovengaande scheiding tussen schools en niet-schools leren onder druk zet. Vervolgens komen diverse trends aan de orde die kenmerkend zijn voor onze postmoderne samenleving en relevant voor het doordenken van onderwijsinnovaties, zowel op het gebied van leren in de meer cognitieve zin als op dat van de socialisatie en van de gemeenschapsfunctie van de school in bredere zin. Tevens komt hierbij de relatie tussen school en andere gemeenschappen met een pedagogische opdracht aan de orde.

Combineren van binnen- en buitenschools leren

De wens om de positieve kanten van beide typen leren te combineren en de negatieve kanten ervan te vermijden dan wel de overgang te vergemakkelijken (het transfer-probleem), heeft geleid tot de ontwikkeling van modellen die binnen- en buitenschools leren combineren. Een bekend model is het 'community of learners' model van Brown (Brown, Collins & Dugid, 1989; Brown, Ash, Rutherford,, Nakagawa, Gordon & Campione, 1993). Leerlingen vormen hierin 'academische leergemeenschappen', waarin zij onderzoek doen naar onderwerpen die buiten de school liggen maar een relatie hebben met inhouden uit wetenschappelijke disciplines. Het centrale idee is dat zowel leerkrachten als leerlingen deel uitmaken van een gemeenschap van leerders die betrokken zijn bij een voortdurend proces van kennisontwikkeling. De school moet een leergemeenschap zijn waar leerlingen voorbereid worden op een toekomstig beroep, zonder – zoals in het traditionele leermeester-gezelsysteem – daaraan 'vast' te zitten. Leerlingen moeten leren leren en leren hoe ze nieuwe kennis moeten vergaren. Kenmerkend voor de uitwerking van Brown is dat de gemeenschap van leerders binnen de school verkeert. Men richt leerlingen weliswaar op de wereld buiten de school, maar traint hen om dit op een typisch academische wijze te doen, bijvoorbeeld door het bekritisieren van politieke programma's en het schrijven van brieven aan politici. De school blijft een plaats van reflectie en afstand nemen.

In andere combinatiemodellen worden de grenzen tussen de gemeenschap van lerenden en buitenschoolse verbanden daadwerkelijk doorbroken. Een Nederlands voorbeeld hiervan is het idee van de vrolijke school (Beishuizen, 2004; Volman, 2006), waarin leerlingen samenwerken met wetenschappers aan de universiteit en samen met hen bepaalde maatschappelijke problemen onderzoeken. Andere Nederlandse voorbeelden zijn vmbo-scholen (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) of roc's (regionale opleidingscentra) waar leerlingen opdrachten uitvoeren voor bedrijven of diensten leveren aan wijkbewoners (zie Volman, 2006; Pels & Mak, 2005).

Daarnaast is er toenemend aandacht voor het systematische karakter van buitenschools leren, in een poging om werkbare principes daarvan te conceptualiseren en soms ook toe te passen in schoolse innovaties. Voorbeelden hiervan zijn 'legitimate peripheral participation', uitgewerkt door Lave & Wenger (1991), en 'intent participation' door Rogoff e. a. (2003) en De Haan (1999). De laatstgenoemde auteur toont bijvoorbeeld aan dat ook in niet-westerse leerpraktijken aanpassing aan leerlingen plaatsvindt door het tempo te variëren, bepaalde onderdelen van de activiteit speciaal zichtbaar te maken en novices gericht te confronteren met ervaringen. Uit de genoemde studies blijkt dat het leerproces van de lerende ook buiten de schoolse context punt van aandacht kan zijn.

Het is al met al duidelijk dat er, alhoewel er fundamentele verschillen zijn tussen schoolse leren en niet-schools leren, allerlei organisatiemodellen zijn om deze scheiding minder 'hard' te maken (De Haan, 2001). Wij komen hierop terug als wij onze visie op de toekomst van de school uiteenzetten. Ook gaan wij dan in op de dilemma's die een combinatie meebrengt, zoals hoe uitgestelde verantwoordelijkheid en reflectie te waarborgen, of overdracht van een kerncurriculum.

Fragmentatie van de samenleving en het socialiseren van jongeren

Veranderingen in de samenleving kunnen leiden tot veranderingen in de socialisatie en leermogelijkheden van jongeren, zonder dat overigens onze opvattingen en praktijken van formele kennisoverdracht 'meeveranderen'. Zoals Heath (1996a, 1996b) aantoonde voor de Verenigde Staten, kent onze postmoderne samenleving een specifieke organisatie van het gemeenschapsleven die grote gevolgen heeft voor jongeren. Zo is het steeds minder vanzelfsprekend dat mensen die behoren tot dezelfde gemeenschap zich ook daadwerkelijk tegelijkertijd bevinden op dezelfde plaats. Ook zijn zij in toenemende mate betrokken bij verschillende activiteiten en staan hen via allerlei media verschillende bronnen voor informatie en vermaak ter beschikking. Omdat zowel volwassenen als kinderen gericht zijn op eigen activiteiten, leidt dit tot een fragmentatie van het gemeenschapsleven en een gelijktijdige afname van de mogelijkheden voor jongeren tot face-to-face contact met volwassenen. Heath beschrijft dat dit tot gevolg heeft dat jongeren zich meer gaan richten op peers en, wat betreft hun buitenschoolse activiteiten, een eigen ecology of learning ontwerpen. Deze veranderingen houden verband met de diversificatie van de samenleving en het feit dat mensen steeds vaker tegelijkertijd behoren tot verschillende gemeenschappen. De voortschrijdende informatietechnologie heeft aan deze ontwikkelingen bijgedragen doordat men niet meer gebonden is aan tijd en plaats en aan reizen om met gelijkgezinden een netwerk of virtuele gemeenschap te vormen. Traditionele scholen vormen, in vergelijking met deze ontwikkelingen, nog steeds stabiele socialisatiecontexten waar leren en opvoeden gebonden is aan tijd en plaats en in steeds dezelfde gemeenschap plaatsvindt.

Informatietechnologie en het leren van jongeren

Andere maatschappelijke veranderingen die consequenties hebben voor het leren van jongeren hangen meer specifiek samen met de steeds verdergaande ontwikkeling van nieuwe informatietechnologie. Sommige auteurs menen op grond hiervan dat geïnstitutionaliseerd leren niet langer gezien kan worden als het prototypische model om kinderen voor te bereiden op de huidige samenleving. Zo beweren Lankshear & Knobel (2003) dat de traditionele epistemologie van de school niet overeenkomt met die van de postmoderne kennissamenleving. De school heeft zich traditioneel gericht op het verwerven van

kennis en vaardigheden waarbij het propositionele karakter van kennis, dat wil zeggen het 'weten dat', voorop stond. In de huidige informatiesamenleving staat procedurele kennis en het kunnen handelen met en interpreteren van kennis als behorende bij sociale gemeenschappen veel centraler. Lankshear & Knobel baseren zich op een nieuwe definitie van geletterdheid (Green, 1988), waarin drie gerelateerde dimensies van competenties worden onderscheiden: de operationele dimensie (het kunnen lezen en schrijven), de culturele dimensie (competenties die te maken hebben met het betekenisstelsel van een sociale praktijk) en een kritische dimensie (competenties die te maken hebben met het inzicht dat kennis sociaal geconstrueerd is), resulterend in het vermogen om actief kennis te verwerken en om actief te handelen met deze kennis. Door de gedecontextualiseerde omgeving van het klassenlokaal en de dominantie van kennis gebaseerd op gedrukte teksten in het traditionele onderwijs zou vooral de eerste dimensie aan bod komen. Toegang tot internet heeft een meer dynamisch kennisbegrip tot gevolg: informatie wordt constant geactualiseerd en is onder meer door hyperlinks gerelateerd aan andere, steeds groeiende informatiedomeinen die steeds gekoppeld zijn aan andere kennisnetwerken en gemeenschappen. Ondanks dat jongeren moeite hebben met het juist interpreteren van informatie die zij online aantreffen (De Haan & Van 't Hof, 2006), is het evident dat informatietechnologie nieuwe eisen stelt aan het leervermogen van jongeren en dat zij deze vaardigheden in toenemende mate ontwikkelen. Het verwerken van grote hoeveelheden informatie, het zich snel aanpassen en snel leren van nieuwe vaardigheden, het beoordelen en waarderen van informatie en de vaardigheid om deze informatie te koppelen aan een diversiteit aan sociale werelden, zullen in toenemende mate van belang zijn voor jongeren om zich staande te houden in een door informatietechnologie gedomineerde maatschappij. Het is evident dat met deze ontwikkelingen ook de eisen aan kennis, vaardigheden en taakinfilling van leerkrachten aan verandering onderhevig zijn (De Haan & Van 't Hof, 2006).

Veranderingen in kennisproductie en de gevolgen voor het leren van jongeren

Een andere belangrijke ontwikkeling die gevolgen heeft voor het leren van jongeren is de veranderende rol van kennis en kennisproductie in de samenleving. Castells (2001) stelt in *The rise of the network society* dat niet alleen de veranderende aard van kennis in de postmoderne samenleving gevolgen heeft voor het leren, maar ook de manier waarop nieuwe kennis wordt geproduceerd en up-to-date gehouden. Grotere informatiestromen zullen meer druk leggen op het vermogen om informatie te vinden, te selecteren en te verwerken. Hierdoor zal de traditionele manier van informatieoverdracht onder druk komen te staan. Het zal niet meer voldoende zijn dat scholen leerlingen kennis bijbrengen gedurende een bepaalde, voorbereidende fase van hun leven. Eerder moeten scholen leerlingen vaardigheden aanbieden om nieuwe kennis te vergaren (Van Est, Van 't Hof & De Haan, 2006). Overigens houdt dit geenszins in dat een gedegen kennisbasis hiermee zinloos is, in tegendeel, deze kan juist een goed fundament vormen waarop nieuwe kennis is gebaseerd. Kennisoverdracht zal echter wel gecontinueerd moeten worden in nieuwe sociale verbanden die tijdig en efficiënt nieuwe kennisbronnen kunnen mobiliseren. Deze zullen vooral gebaseerd zijn op horizontale netwerken, waarbij onderlinge uitwisseling van kennis voorop staat. Jongeren zijn bij uitstek degenen die dit type kennisoverdracht ontwikkelen. Rifkin (2000) spreekt in dit verband van een netwerkethos en beweert dat jongeren meer dan volwassenen gericht zijn op het delen van kennis. De nieuwe digitale generatie lijkt klaar te zijn om met deze manier van werken en kennisproductie om te gaan (Van Est e.a., 2006).

Veranderingen in de pedagogische opdracht van het onderwijs

Parallel aan de geschetste veranderingen in de samenleving en in de wijze van kennisproductie vinden ook veranderingen in de pedagogische opdracht van het onderwijs plaats. Deze hangen samen met het feit dat de persoon van de leerling meer op de voorgrond komt en de gezagsverhoudingen tussen leerkracht en leerling meer egalitair worden.

Zoals wij reeds ter sprake brachten, krijgen andere dan de 'klassieke' cognitieve competenties die in het traditionele onderwijsmodel centraal staan, meer gewicht: culturele en sociale competenties, zoals zelfsturing, flexibiliteit, vaardigheid in het opbouwen van sociale netwerken en steunbronnen en een kritische omgang met kennis (bijvoorbeeld Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfram & Ledoux, 2003; Onstenk, 2003). Met andere woorden: de persoon van de leerling is meer in het geding en dit stelt nieuwe eisen aan leerkrachten op het pedagogische vlak. Ook de veranderende gezagsverhouding tussen volwassenen en kinderen leidt tot toenemende aandacht voor de opvoedende rol van leerkrachten. Gedurende de laatste decennia is de machtsbalans tussen volwassenen en kinderen, onder invloed van ingrijpende culturele veranderingen, sterk gewijzigd ten voordele van de laatsten (De Swaan, 1979; Du Bois-Reymond, Buchner, Kruger, Ecaruis & Fuhs, 1994). Kinderen worden meer dan voorheen opgevoed in onderling overleg en minder door het uitoefenen van macht. Deze verandering heeft zijn weerslag op de onderlinge relaties in de klas. De individualisering en informalisering in de onderlinge verhoudingen dragen ertoe bij dat ook de leerkracht geen vanzelfsprekende autoriteit meer heeft. Ordeproblemen komen meer voor in een culturele context waarin autoritaire controle geen dominante socialisatiemethode meer is (Elliott, Hufton, Illushin & Lauchlan, 2001). Dit tekent zeker de situatie in Nederland (Pels, 2000; Rispens, Hermanns & Meeus, 1996), waarin een assertieve omgangscultuur is ontstaan die de kans op onderlinge botsingen vergroot (Van den Brink, 2002). Er ontstaat een toenemende kloof tussen school en de privésfeer waarin kinderen meer autonoom zijn en meer keuzen hebben, zeker waar op scholen eenrichtingsverkeer en top-down kennisoverdracht domineert. In deze context is het moeilijker om de legitimiteit van school en motivatie van leerlingen te handhaven (Prout, 2000). Voor leerkrachten brengen deze ontwikkelingen een pedagogische taakverzwaring mee. Velen worstelen met de vraag hoe hun gezag te handhaven en gelijktijdig tegemoet te komen aan de nieuwe individualiseringseisen (Dieleman, 2000).

Hogere eisen aan de bindende rol van het onderwijs

Ook de binding van leerlingen aan school verdient toenemend aandacht. Een belangrijke bedreiging vormt de problematiek van onveiligheid en overlastgevend gedrag. Deze problematiek dringt, zeker in het (voorbereidend) beroepsonderwijs, onherroepelijk de schoolpoort binnen en dwingt het onderwijs tot een herbezinning op (en verruiming van) haar sociaalpedagogische taak (Boutellier, 2004). De integrerende taak van het onderwijs is nog belangrijker geworden vanwege de toegenomen diversiteit in de leerlingenpopulatie naar etnische herkomst. Ontevredenheid over de sfeer op school vormt een belangrijke reden voor schooluitval en allochtone uitvallers ervaren het schoolklimaat en normoverschrijdend gedrag als nog negatiever dan autochtonen (Junger-Tas, 2002). In het basisonderwijs zijn allochtone leerlingen relatief vaak slachtoffer van pesterij en uitsluiting door medeleerlingen (Verkuyten & Thijs, 2002).

Naast het bevorderen van de interne cohesie wordt van het onderwijs in toenemende mate een bijdrage verwacht aan maatschappelijke integratie en cohesie. Ontwikkelingen

als individualisering, de toename van etnisch-culturele diversiteit en bedreigingen van de democratie vanuit religieus- en rechts-extremistische groepen hebben ertoe geleid dat in Nederland, zoals in andere Europese landen, de nationale identiteit en burgerschap op de politieke agenda zijn gekomen (Brubaker, 2001; Joppke, 2004). Recent is dan ook burgerschapsvorming toegevoegd aan de doelen van het onderwijs. Juist van het onderwijs wordt in dit verband veel verwacht, omdat het geldt als een van de weinige socialiserende instituties die niet aan vanzelfsprekendheid hebben ingeboet. De erkenning groeit dat gemeenschapsvorming ondersteund dient te worden (zie Duyvendak & Hurenkamp, 2004). Ook het onderwijs kan daarin een rol spelen, zoals de brede scholen en roc's die als community centre fungeren laten zien (zie Pels & Mak, 2005).

Niet alleen in het kader van het nieuwe leren, ook in dat van morele ontwikkeling, intercultureel onderwijs en burgerschapsvorming duikt het begrip sociale competentie op (Bron, Franken, Van Hoeij & De Weme, 2003; Junger-Tas, 2002). Het werken aan nieuwe leervormen, bijvoorbeeld bij samenwerkend of participierend leren, en aan het sociaal-maatschappelijk functioneren van leerlingen, is dan ook sterk verweven (Volman & Van Erp, 2001). Er bestaat een gerede consensus dat sociale competentie geen extra doel is of in een apart vak onderwezen moet worden. Sociale vorming moet geïntegreerd worden in het reguliere curriculum en slaagt het beste binnen onderwijsvormen die meer ruimte bieden aan interactie tussen leerkrachten en leerlingen en leerlingen onderling (zie Leeman en Pels, 2006) en door actieve sociale participatie in contextrijke, realistische leeromgevingen; burgerschap leer je door het te doen (Onderwijsraad, 2003a; Ten Dam, 2002; Schuitema, Ten Dam & Veugelers, te verschijnen in 2007; zie ook Mooij, 2001). De sociale functie van het onderwijs laat zich daarom goed verenigen met de paradigmaverschuiving van traditionele kennisoverdracht naar interactief en participatief leren als didactische vormen. Het leren van verantwoordelijkheid in samenwerking met anderen is daarbij immers van groot belang. Bovendien kan participatief leren plaatsvinden binnen maatschappelijke verbanden en door het leveren van diensten aan anderen (zie bijvoorbeeld de ontwikkelingen binnen roc's in Pels & Mak, 2005).

Toegenomen noodzaak van samenwerking

Het voorgaande duidt er al op dat het onderwijs meer raakvlakken krijgt met andere (socialiserende) instituties, zowel wat zijn lerende als wat zijn vormende rol betreft. Pedagogisch-didactische verbreding, uitwisseling en afstemming worden een steeds relevanter taak, die steeds nadrukkelijker deel uitmaken van een bredere 'pedagogische infrastructuur' rondom leerlingen (zie ook Pels, 2002a). Samenwerking is ook ingegeven door de noodzaak van voortdurende aanpassing aan nieuwe omgevingseisen. In een kennismaatschappij nopen elkaar snel opvolgende innovaties tot blijvend leren, tot een voortdurend aanpassen van kennis en vaardigheden. Een innovatieve, proactieve rol van de school is nodig om in nauwe interactie met de omgeving kennisproductie op gang te houden. Daartoe is het zaak responsief in te spelen op wensen en behoeften van leerlingen, van het bedrijfsleven en van de maatschappij als geheel.

Samenwerking met andere partijen verdient zeker ook toenemend aandacht met het oog op risicogroepen onder de leerlingen. Om uitval te voorkomen is nauwe afstemming met andere onderwijsinstellingen van belang, evenals met beroepsorganisaties, met beroeps-training en met instellingen voor zorg en welzijn. De banden met de laatstgenoemde instellingen zijn ook relevant in het kader van levenslang leren: school, werk en zorg komen daarmee immers dicht bij elkaar te staan.

Binnen het geheel aan instituties waarmee (meer) moet worden samengewerkt neemt het gezin een bijzondere plaats in. Het samenspel wordt om verschillende redenen belangrijker. Om te beginnen worden scholen door de verzelfstandiging van het onderwijs directer afhankelijk van de goodwill van ouders van (toekomstige) leerlingen, waarmee deze een sterkere positie in relatie tot de school ontwikkelen. Ouders zullen zich meer als consument van de diensten van de school opstellen en meer van school gaan verwachten (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001). Voorts zijn de laatste decennia gezin en school in pedagogisch opzicht meer op elkaar aangewezen geraakt (Van den Brink, 1997). Dit houdt om te beginnen verband met het inzicht dat falen en slagen op school sterk afhangt van de aard van in het gezin aanwezig cultureel kapitaal (bijvoorbeeld Meijnen & Riemersma, 1992). Als opvoeders in staat zijn de start in en gang door het onderwijs van hun kinderen te bespoedigen, dragen zij hiermee bij aan verbetering van onderwijsprestaties. Onder invloed van dit inzicht is een scala aan op het gezin gerichte voorzieningen voor ontwikkelingsstimulering tot stand gekomen die vermindering van verschillen in leerprestaties tot doel hebben. Meer recent is een nieuwe accentverschuiving te signaleren, van de rol van ouders als instrument om schoolprestaties te verbeteren naar hun rol als opvoeder. Een van de voornaamste redenen hiervoor is de toenemende aandacht voor de persoon van de leerling (bijvoorbeeld Dieleman, Van der Lans, Ter Bogt, Van Daalen, Meijers, Mommaas, Pels & Veugelers, 1999). Pedagogische afstemming tussen gezin en school krijgt hierdoor een groter belang. Orde- en veiligheidsproblematiek maakt eveneens meer samenspel met ouders van belang, evenals met andere wijkbewoners en instellingen (bijvoorbeeld Mooij, 2001).

Ten slotte zijn, op grond van uiteenlopende inhoudelijke argumenten zoals boven genoemd, nauwere relaties van belang met de andere informele netwerken van leerlingen. De rol van vrienden, jeugdculturen en virtuele gemeenschappen valt echter eveneens nog vaak buiten het perspectief van onderwijsinstellingen (Van Oenen, 2001).

5 De noodzaak van om-scholing

In het voorgaande hebben wij een aantal ontwikkelingen geschetst die leiden tot de volgende verwachtingen. Het onderwijs in de toekomst zal, naast overdracht van een voor ieder gelijke basis aan kennis, in de richting gaan van individualisering van leren, horizontale kennisconstructie, meer ict-leren (informatie- en communicatietechnologie), meer participerend leren, een bredere pedagogische benadering van leerlingen en meer samenwerking met instituties buiten school.

Deze verwachtingen brengen met zich mee dat wij ook belangrijke veranderingen in het schoolsysteem voorzien. In termen van de scenario's die de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) in 2001 formuleerde, zal ons inziens geen sprake zijn van handhaving van de status quo, waarbij de uniformiteit en relatieve isolatie van de school ten opzichte van de omgeving in stand blijven. Ook verwachten wij niet een ontwikkeling in de richting van 'de-schooling', waarbij leren binnen de institutie school plaatsmaakt voor leren in uiteenlopende lokale, (trans)nationale en virtuele netwerken, waarbij wellicht ook marktwerking een grotere rol gaat spelen.

De door de OESO geschetste 're-schooling' scenario's gaan uit van forse investeringen in scholen, een breed erkend draagvlak voor hun voortbestaan en waardering voor onderwijsprofessionals. De OESO onderscheidt een scenario dat socialisatiedoelen benadrukt en de gemeenschapsfunctie van scholen centraal stelt en een scenario waarin de kennisoriëntatie meer op de voorgrond treedt. In het ene geval ligt een groter accent op niet-cognitieve doelen zoals burgerschapsvorming en op informeel leren in samenspel met buitenschoolse instellingen en belangen. Naast een kern van onderwijsprofessionals met een hoge status spelen ook professionals uit andere velden, sleutelfiguren uit de gemeenschap en ouders een belangrijke rol. Scholen die zich profileren als kenniscentra onderhouden daarentegen sterkere banden met andere onderwijsorganisaties. Zij investeren systematisch in hun pedagogische en onderwijskundige ontwikkeling, waarbij ook sprake is van continue professionele ontwikkeling van leerkrachten en uitwisseling in kennisnetwerken.

Ook wij achten, gezien de in vorige paragrafen beschreven ontwikkelingen, een trend in de richting van re-schooling het meest wenselijk en waarschijnlijk, waarbij overigens te rekenen blijft met weerstanden van binnenuit en van buitenaf. Daarop komen wij aan het slot van deze beschouwing terug. Ons inziens zal er zeker sprake kunnen zijn van accentverschillen in de nadruk op community- dan wel kennisdoelen. De door ons geschetste ontwikkelingen wijzen echter bovenal op convergentie van deze doelen, vooral ook omdat ze leiden tot vergelijkbare veranderingen in binnenschoolse verhoudingen en buitenschoolse samenwerkingsrelaties.

In het volgende schetsen wij de belangrijkste uitgangspunten voor de om-scholing van het onderwijs, te beginnen met het belangrijkste organisatieprincipe: de school als 'community of learners'.

De school als community of learners

In een school die georganiseerd is als een community of learners leren zowel leerkrachten als leerlingen zich steeds ontwikkelen in teams die, op typisch academische wijze, kennis vergaren die de grens tussen school en andere instellingen doorbreekt. Leerkrachten en leerders zijn eerder partners in dit proces dan dat zij in een verticale gezags- en kennisoverdrachtsrelatie tegenover elkaar staan, ook al beschikken zij over verschillende niveaus van kennis. Het gemeenschapskarakter van de school is anders dan in de traditionele school, doordat het gezamenlijk werken aan authentieke projecten nieuwe mogelijkheden biedt tot identificatie en binding. Daarnaast zal de school in dit model verbanden aangaan met andere maatschappelijke verbanden en derhalve de grenzen doorbreken die eerder tot haar geïsoleerde positie leidden. Voorts zal in de community of learners een bredere vorming plaatsvinden doordat leerlingen meer gaan leren door maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen en meer 'agency' hebben wat het verloop van hun leerproces betreft. Hierdoor zullen zij meer sociale competenties ontwikkelen naast strikt cognitieve: communicatievaardigheden, organisatievaardigheden, zelfstandig handelen, verantwoordelijkheid nemen voor activiteiten of producten en voor het sociale proces dat inherent is aan het samen leren en participeren. Deze meer sociaal en maatschappelijk gerichte vorm van leren en kennisproductie sluit tevens goed aan bij de dynamische, meer procedurele en netwerkgerichte kennisproductie die de informatiesamenleving kenmerkt. De kennis van leerlingen kan niet meer alleen propositioneel zijn in een school die leren door maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen meer centraal gaat stellen. Het stimuleren van procedurele kennis en de actieve productie van die kennis door leerlingen gaan noodzakelijk samen met dit type vernieuwing. Ook ligt het voor de hand dat in het onderwijs naast verticale kennisoverdracht, meer plaats komt voor het type horizontale kennisproductie dat de informatiesamenleving kenmerkt. Wel zullen scholen ons inziens een vorm van autorisatie van kennis moeten blijven toepassen, teneinde hun functie van kwaliteitsbeheerder van kennis en het certificeren van de behaalde eindresultaten te kunnen behouden.

Wij denken dat het community of learners model zowel een goed uitgangspunt is voor de organisatie van het leerproces binnen de school als voor de manier waarop scholen verbanden aangaan met niet-schoolse maatschappelijke instellingen. Zoals eerder aangegeven sluiten de vernieuwingen en trends die de organisatie van het leerproces betreffen goed aan bij ontwikkelingen van de school als community en de school in relatie tot andere gemeenschappen. Zowel de gemeenschapsfunctie van scholen alsmede de rol die scholen spelen als kenniscentra zullen een nieuwe impuls krijgen. Ook burgerschapsvorming kan beter gerealiseerd worden door toepassing van het principe van 'leren door maatschappelijke verantwoordelijkheid'.

De school als kenniscentrum

Ons inziens zal de school van de toekomst een nieuwe balans moeten vinden tussen het aanbieden van een basiscurriculum versus op het individu toegesneden kennisontwikkeling.

Het onderwijs van de toekomst zal alle leerlingen van een relatief vast omlijnde basis-kennis voorzien. In samenhang met maatschappelijke processen van fragmentatie en individualisering en de mogelijkheden die nieuwe media bieden, zal echter ruimte ontstaan voor specialisering waarbij de individuele interesses van leerlingen meer leidend zullen zijn. Voor het hele onderwijssysteem, van primair tot tertiair onderwijs, zal een balans tussen beide, uniforme kennisoverdracht en zelfgestuurde kennisontwikkeling, moeten

worden vastgesteld. Het ligt voor de hand dat de balans voor jongere leerlingen meer naar het basiscurriculum en externe sturing doorslaat en voor oudere en meer zelfstandige leerlingen meer naar individualisering en zelfsturing.

Het is ons inziens daarbij essentieel dat scholen nauwe banden onderhouden met andere onderwijs- en kenniscentra om zo de legitimiteit van de school als plaats waar kennis verzameld, geproduceerd en overgedragen wordt waar te maken. Hier zal de school van de toekomst het grootste accent op dienen te leggen wil zij haar geloofwaardigheid en traditie van instituut voor kennisoverdracht niet verliezen. Kennisproductie en -consumptie zal bij de gerichtheid op andere instellingen en op maatschappelijke doelen steeds centraal moeten staan.

De school als knooppunt

De school van de toekomst zal zich ons inziens moeten ontwikkelen tot een (kennis-) knooppunt binnen een breder geheel aan netwerken. Dat wil zeggen dat de school een sterker maatschappelijk ingebed instituut wordt. De school zal mede hierom ook een toenemende differentiatie laten zien.

De school evolueert van een relatief geïsoleerd instituut tot een knooppunt van (leer-) gemeenschappen. De school fungeert daarbinnen als *primus inter pares*: als expertisecentrum voor het verbinden van kennisdomeinen, het reflecteren op buitenschoolse leerervaringen en het ontwerpen van innoverende praktijken. De expertise van leerkrachten zal in samenhang hiermee noodzakelijk veranderen. Naast basiskennis overdragen kunnen zij maatwerk leveren, leerlingen coachen, verbindingen maken tussen binnen- en buitenschools leren en participierend leren optimaliseren door leerlingen de mogelijkheid te bieden van kritische reflectie (Kozieracki, 2000; Marcous Brouns, 1997). Dit zou eerder moeten leiden tot een verhoging van hun opleidingsniveau dan tot een verlaging ervan, zoals de huidige trend is. Bovendien dient sprake te zijn van een permanente scholing. Alleen als deze conditie vervuld is, kan de school een lerende organisatie zijn. De muren van de school worden meer doorlaatbaar. De school werkt nauwer samen met ouders, en raakt meer ingebed in de buurt en verbonden met het bedrijfsleven en andere maatschappelijke verbanden. Deze verbanden hoeven niet altijd 'zwaar' te zijn, dat wil zeggen sterk institutioneel verankerd, ook virtuele netwerken behoren ertoe. Scholen krijgen ook in dit opzicht meer het karakter van communities (Roede, Klaassen & Veugelers, 2004; zie ook Schuitema e.a., te verschijnen in 2007).

De voornoemde ontwikkelingen zullen ertoe leiden dat scholen zich uiteenlopend gaan profileren, in samenhang met het karakter van de buurt, de leerlingenpopulatie en omgevingseisen. De uiteenlopende profilering van scholen waar zich al een proces van vermaatschappelijking heeft ingezet, zoals de brede scholen en roc's, vormt van deze ontwikkeling een duidelijke voorbode (Pels & Mak, 2005). Scholen kunnen zich meer als gemeenschaps-, kennis- of loopbaancentrum onderscheiden of zich profileren met bepaalde academische inhouden. Zij kunnen zich richten op een brede variëteit aan doelen en doelgroepen en op de wijk, maar ook op andere schaalniveaus, zelfs transnationaal en virtueel.

6 Voorwaarden voor succes

Voorstanders van het traditionele model vrezen dat innovaties tot verwaarlozing van socialiserende taken leiden, tot afname van instrumentele kennis en vaardigheden, of tot kansengelijkheid. Aan het slot van ons betoog bespreken wij een aantal voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om de risico's van de door ons voorziene om-scholing te minimaliseren.

Samenwerking onder verantwoordelijkheid van de school

De scholen gaan onderdeel uitmaken van kennisnetwerken, ten behoeve van een verbetering van het leerproces van de leerlingen, maar ook ten behoeve van de kennisontwikkeling waar niet-schoolse partners behoefte aan hebben. Dit doel kan niet worden bereikt als buitenschoolse activiteiten geïsoleerd van de schoolpraktijk blijven staan (hetgeen voor veel brede scholen opgaat). Daarom is veel aandacht nodig voor integratie, bijvoorbeeld door scholen opdrachten te laten uitvoeren voor niet-schoolse instellingen of door samenwerking waarbij gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een maatschappelijk relevant product gecreëerd wordt. Partijen moeten tot nieuwe definities en afbakening komen van hun rol en taken. De 'transacties' tussen de partners vinden plaats in een netwerkstructuur. Daarbij zou het in eerste instantie de school moeten zijn die bepaalt met wie en hoe moet worden samengewerkt. Dit betekent dat de school in haar relaties een sturende en leidende rol moet hebben, alhoewel we verwachten dat juist niet-schoolse instellingen in de toekomst het initiatief zullen nemen om scholen te benaderen vanwege hun functie als kenniscentrum op bepaalde gebieden. De verantwoordelijkheid voor deeltaken moet bij die partijen liggen die de expertise hebben op het betreffende terrein (Steketee, Pels, Swinnen & De Gruyter, 2006). Voor succesvolle samenwerking is een breed en structureel draagvlak onontbeerlijk: er moeten structurele samenwerkingsverbanden gesmeed worden, andere partijen – zoals overheden – moeten zich mede verantwoordelijk voelen en ook representatie daarvan in de bestuurlijke laag is van belang (zie bijvoorbeeld Pels & Mak, 2005).

De status van het beroep van leerkracht

De status van leerkrachten verdient alle aandacht. De (vermeende) uitholling van hun vak en demotie naar een meer begeleidende rol kan demotiverend werken en tot een exodus van leerkrachten leiden (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001, waar in dit verband wordt gesproken van een 'meltdown scenario'). Dit terwijl de taakinvulling van de leerkracht juist breder en complexer wordt. Diens opleidingsniveau zal eerder moeten stijgen dan dalen. Ook de school als geheel moet, gezien de veranderlijkheid van kennis en omgevingseisen, het karakter aannemen van een lerende organisatie. Scholen dienen hiertoe te beschikken over ruime ontwikkelcapaciteit.

Normering en certificering

Scholen moeten in hun functie als nieuwe kenniscentra, waarin kennisproductie en kennisoverdracht samengaan, hun rol als diplomaverstrekker behouden. Ondanks dat hori-

zontale vormen van kennisproductie een rol gaan spelen, zullen scholen bij uitstek plaatsen zijn waar kennis geormerkt en geautoriseerd wordt en waar leerlingen beoordeeld worden op hun capaciteiten door het uitgeven van diploma's. Dit is inherent aan hun functie als knooppunt in kennisnetwerken. Het feit dat kennisontwikkeling deels gedifferentieerder zal worden, hoeft deze functie niet in de weg te staan. Wel zullen vormen van certificering gelijke tred moeten houden met de manier waarop kennis geproduceerd en geleerd wordt, gezien de sturende functie van diploma's voor het leerproces. Dit zal onder meer flexibilisering en continue reëvaluatie van de eisen voor diploma's inhouden.

Voorkomen van kansenongelijkheid

De vrees leeft dat leerlingen uit de lagere milieus en allochtone leerlingen bekaaid af zullen zijn in nieuwe onderwijssystemen, omdat zij beter zouden gedijen bij sturing en een strakke leerstofoverdracht. Dit onder verwijzing naar het feit dat de opvattingen en praktijken van leren thuis vaak dichter bij het 'transmissiemodel' van onderricht staan (Overmaat & Ledoux, 2001; Vedder & Klopogge, 2001). Op grond van observatieonderzoek toont Pels (2002b) evenwel aan dat ook allochtone leerlingen kunnen profiteren van meer interactieve werkwijzen. In onderzoek naar succesfactoren op multi-etnische scholen laten Overmaat en Ledoux (in druk) bovendien zien, dat over het effect van nieuwe methoden in feite geen uitspraken mogelijk zijn, omdat deze methoden nog nauwelijks gehanteerd worden. Zij pleiten derhalve voor het verder doordenken van wat zij noemen het 'constructivistische' concept en dit te onderzoeken op bruikbaarheid voor leerlingen met diverse achtergronden. Hun pleidooi is mede gestoeld op de wens te voorkomen dat er een pedagogische tweedeling komt tussen mono- en multi-etnische scholen. Ook de Onderwijsraad (2003b) stelt dat zelfregulatie leerbaar is. Een en ander betekent dat er veel meer maatwerk zal moeten worden geleverd om leerlingen met een uiteenlopende habitus te kunnen begeleiden, bijvoorbeeld door het systematisch aanleren van plannen en vormgeven van het eigen leerproces.

In het model dat wij voorstaan blijft een aantal positieve kenmerken van het traditionele schoolse model gehandhaafd. Om te beginnen blijft de school een relatief stabiele gemeenschap, waarin de leerkracht een belangrijk anker is voor de leerling, als kennisexpert maar ook als pedagoog. Ook blijft de school een centrum van kennisoverdracht dat traditionele verantwoordelijkheden waarmaakt, zoals het bieden van een doordachte didactiek, pedagogiek en reflectie. Daarnaast is echter ook 'om-scholing' geboden om aansluiting bij de jeugd en de (kennis)samenleving zeker te stellen. Door de profilering van de school als gemeenschap en schakel tussen het binnen- en buitenschoolse, kan deze beter bijdragen aan binding, betrokkenheid en burgerschap dan in haar traditionele geïsoleerde positie. De school van de toekomst kan haar maatschappelijke functie behouden en zelfs vergroten indien zij er in slaagt haar grenzen met andere maatschappelijke verbanden te slechten en tegelijkertijd haar kernfunctie te bewaken, zij het dat deze constant meegroeit met de eisen van de tijd.

Literatuur

- Akinnaso, F.N. (1992). Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies. *Comparative Studies in Society and History*, 34(1), 68-109.
- Beishuizen, J. J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bois-Reymond, M. du, Buchner, P., Kruger, H., Ecarius, J. & Fuhs, B. (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske+ Budrich.
- Boutellier, J.C.J (2004). *Jeugd tussen vitaliteit en veiligheid*. CINOP/Profiel-lezing.
- Brink, G. van den (1997). *Hoge eisen, ware liefde. De opkomst van een nieuw gezinsideaal in Nederland*. Utrecht: NIZW Uitgeverij.
- Brink, G. van den (2002). *Geweld als uitdaging. De betekenis van agressief gedrag bij jongeren*. Utrecht: NIZW.
- Bron, J., Franken, P., Hoeij, J. van & Weme, B. de (2003). *Scholen voor actief burgerschap. Uitgangspunten*. Den Bosch: KPC.
- Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. & Campione, J.C. (1993). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (188-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J.S., Collins, A. & Dugid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-41.
- Brubaker, R. (2001). The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531-548.
- Castells, M. (2001). *The information age. Economy, society and culture. Vol. I: The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Corte, E. de (1999). On the road to transfer: an introduction. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 555-559.
- Dam, G. ten (2002). Social competentie in de multiculturele samenleving. *Pedagogiek*, 22(1), 70-81.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P. & Ledoux, G., m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Dieleman, A., Lans, J. van der, Bogt, T. ter, Daalen, R. van, Meijers, F., Mommaas, H., Pels, T. & Veugelers, W. (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (139-172). Assen: Van Gorcum.
- Duyvendak, J.W. & Hurenkamp, M. (2004). Kiezen voor de kudde. In J.W. Duyvendak & M. Hurenkamp (red.), *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid* (213-223). Amsterdam: Van Gennep.
- Elliott, J.G., Hufton, N., Illushin, L. & Lauchlan, F. (2001). Motivation in the junior years: international perspectives on children's attitudes, expectations and behaviour and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education*, 27(1), 37-65.

- Est, R. van, Hof, C. van 't & Haan, J. de (2006). De sociale dynamiek van de digitale generatie. In J. de Haan & C. van 't Hof (red.), *Jaarboek ICT en Samenleving. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing. *Australian Journal of Education*, 30(2), 156-169.
- Greenfield, P. & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D.A. Wagner & H.W. Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development* (181-207). San Francisco: Freeman.
- Haan, J. de & Hof, C. van 't (2006). *Jaarboek ICT en samenleving. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom.
- Haan, M. de (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community. A study on culture and learning*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Haan, M. de (2001). De school is uit. Schoolse en buitenschoolse leerpraktijken onderzocht. *Psychologie en Maatschappij*, 25(4), 319-330.
- Haan, M. de (2002). Distributed cognition and the shared knowledge model of the Mazahua: a cultural approach. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(1), 31-50.
- Heath, S.B. (1996a). Talking work: Language among Teens. In A. Chu, A.P. Guerra & C. Tetreault (eds.), *Salsa IV*, (27-45). Texas: University of Texas.
- Heath, S.B. (1996b). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joppke, C. (2004). The Retreat of Multiculturalism in the Liberal State: Theory and Policy. *The British Journal of Sociology*, 55(2), 237-257.
- Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie.
- Kozeracki, C.A. (2000). ERIC Review: Service learning in the Community College. *Community College Review*, 27(4), 54-73.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeman, Y. & Pels, T. (2006). Citizenship Education in the Dutch Multi-Ethnic Context. *European Education*, 38(2), 64-76.
- Marcous Brouns, R. (ed.) (1997). *New directions: teaching and research*. Ithaca/New York: Cornell University.
- Meijnen, G.W. & Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse; Swets & Zeitlinger.
- Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Oenen, S. van, m.m.v. Erp, M. van, Hajer, F. & Wardekker, W. (2001). Nog even nadenken. Hoofdlijnen en conclusies. In: S. van Oenen & F. Hajer (red.), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school* (211-225). Utrecht: NIZW.
- Onderwijsraad (2003a). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Schooling for tomorrow. What schools for the future*. Paris: OECD Publication Service.
- Overmaat, M. & Ledoux, G. (2001). Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21(4), 359-372.
- Paradise, R. (1998). What's different about learning in schools as compared to family and community settings? *Human Development*, 1998(41), 270-278.

- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (2000). Opvoeding en integratie: conclusies. In T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (204-230). Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2002a). *Het samenspel tussen ouders en school: toekomstig onderzoek*. In D. van Loggem & K. Autar (red.), *Ouders tussen opvoeding en onderwijs* (115-129). Amsterdam: SWP.
- Pels, T. (2002b). *Tussen leren en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. & Mak, J. (2005). *De maatschappelijke functie van het ROC*. Den Bosch: CINOP.
- Prout, A. (2000). Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14(4), 304-315.
- Rifkin, J. (2000). *The Age of Access. The new culture of hypercapitalism, where all of life is paid for experience*. New York: Tarcher.
- Rispens, J., Hermanns, J.M.A. & Meeus, W.H.J. (eds.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Roede, E., Klaassen, C. & Veugelers, W. (2004). *Tussen wens en werkelijkheid. De pedagogische dimensie van de school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M. & Navichoc Cotuc, M. (2005). A Cultural/Historical View of Schooling in Human Development. In D.B. Pillemer & S.H. White (eds.), *Developmental Psychology and Social Change* (225-263). New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Schuitema, J., Dam, G. ten & Veugelers, W. (te verschijnen in 2007). Teaching strategies for a moral curriculum: a review. *Journal of Curriculum Studies*.
- Scribner, S. & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182(4112), 553-559.
- Steketee, M., Pels, T., Swinnen, H. & Gruijter, M. de (2006). *Effectieve omgevingsrelaties. Scholen met een brede pedagogische verantwoordelijkheid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Sterns, P.N. (2006). *Childhood in World History*. New York: Routledge.
- Swaan, A. de (1979). Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. *De Gids*, 149(8), 81-115.
- Tapia Uribe, F.M., LeVine, R.A. & LeVine, S.E. (1994). Maternal behavior in a Mexican community: the changing environments of children. In P.M. Greenfield & R.R. Cocking (eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (41-54). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vedder, P. & Klopogge, J. (2001). *Onderwijskansen op tafel. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand: wat zeggen de onderzoekers*. Z.p.: Management Landelijke Activiteiten Onderwijskansen PMPO.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). *Etnische relaties op basisscholen. Research Paper 2002/01*. Utrecht: ERCOMER/UU.
- Volman, M.L.L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU Vrije Universiteit Amsterdam.
- Volman, M. & Erp, M. van (2001). Een spiraal van ontwikkelingsmogelijkheden. In S. van Oenen & F. Hajer (red.), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school* (107-121). Utrecht: NIZW.
- Wertsch, J.V., Minick, N. & Arns, F. (1984). The creation of context in problem solving. In B. Rogoff & J. Lave (eds.), *Everyday cognition; Its development in social contexts* (151-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Leren in de netwerkschool

1 Onderwijs, realisme en idealisme

Onderwijs is per definitie een ambitieus project. Enerzijds is onderwijs realistisch en wil het nieuwe generaties jongeren met al hun diversiteit in contact brengen met de vigerende maatschappelijke realiteit en hen kritisch deelgenoot maken van het snel groeiende cultuurgoed van de gemeenschap, inclusief de daarbij horende (veranderende) waarden en houdingen. De opkomende kennissamenleving heeft deze behoefte aan realisme alleen maar versterkt. Anderzijds is onderwijs ook altijd idealistisch in die zin dat het een aandeel neemt in de culturele opdracht om emancipatie en creativiteit van mensen te stimuleren die kunnen bijdragen aan de vernieuwing van de toekomstige samenleving. De idealistische missie is daarnaast ook steeds verbonden aan het ideaal van emancipatie van alle groepen in de samenleving, die tot ongehinderde en maximale deelname aan zo veel mogelijk maatschappelijke praktijken worden voorbereid.

Door deze combinatie van realisme en idealisme is het onderwijs een maatschappelijk project waaraan bepaalde spanningen en interne tegenstellingen inherent zijn: enerzijds de binding aan een traditie, anderzijds de kritische gerichtheid op een toekomst die niet per definitie een voortzetting is van het verleden. Enerzijds een gerichtheid op de ontplooiing en eigen-wijsheid van het individu, anderzijds een democratische houding, solidariteit, gevoel voor pluriformiteit en voor rechten van anderen. Het ambitieuze van het onderwijsproject zit hem vooral in de inzet om deze spanningen tussen realisme en idealisme te overbruggen en zodoende bij te dragen aan een nieuwe en betere samenleving in de toekomst.

Bij de vervulling van zijn opdracht is het onderwijs eeuwenlang van een technische taakopvatting uitgegaan, waarbij het vooral ging om het efficiënt overdragen van algemene cultuurinhouden (kennis en vaardigheden), het gericht overdragen van kennis en vaardigheden voor speciale posities in de samenleving (beroepen), en het selecteren van bekwaamheden en houdingen, zodat de juiste mensen op de juiste plaats terechtkomen. De school van vroeger was dus vooral een overdragende school die haar core business met name zag in de zogenoemde kwalificatiefunctie, allocatiefunctie en selectiefunctie. Kenmerkend voor deze school was haar uniformiteit.

Met de jaren is echter het besef gegroeid dat uniforme oplossingen niet volstaan als we de uiteenlopende potenties van leerlingen optimaal willen benutten voor de inrichting van een toekomstige samenleving. De zogeheten traditionele vernieuwingscholen (zoals montessori, freinet, jenaplan, dalton, boeke-werkplaats) kunnen historisch gezien worden als verzet tegen de school die uitsluitend op uniforme overdracht van kennis en vaardigheden gericht was, zonder oog voor de persoonlijke ontwikkelingsbehoeften van leerlingen. Deze benaderingen wilden de leerling als individu meer recht doen en de beslissingen die over het individu worden genomen niet uitsluitend laten afhangen van traditionele maatschappelijke waarden. Inmiddels is veel van de gedachten van deze vernieuwingscholen gemeengoed geworden en is er meer oog gekomen voor verschillen

tussen leerlingen, hun persoonlijke interesses en mogelijkheden, en hun ontwikkelingskenmerken. De spanning tussen het collectieve maatschappelijke belang en het individuele belang is daardoor ook onvermijdelijk en pregnanter in de school gekomen. De scholen willen hun leerlingen de maatschappelijk voorgeschreven eindtermen of kerndoelen laten halen en tegelijkertijd recht doen aan de persoonlijke kenmerken en behoeften van leerlingen.

Behalve deze verbreding van de taakopvatting van de school, is in de afgelopen decennia het maatschappelijk besef gegroeid dat de school inhoudelijk op een te beperkte leest was geschoeid. Volwaardig burgerschap vereist meer dan alleen op grond van het maatschappelijke belang geselecteerde kennis en vaardigheden. Volwaardig burgerschap veronderstelt ook de ontwikkeling van morele autonomie en kritisch besef van waarden en normen, een democratische houding, waardering van pluriformiteit, sociale competenties. De school heeft derhalve ook een taak in de vorming van leerlingen als verantwoordelijke, moreel competente leden van de maatschappelijke gemeenschap. De traditionele functies van de school zijn onmiskenbaar uitgebreid met een socialisatiefunctie.

Ondanks alle aanpassingen van de afgelopen decennia en de lovenswaardige idealen die daaraan ten grondslag lagen, is de school niet onverdeeld succesvol geweest in het realiseren van haar ambitieuze voornemens. De verbinding van het persoonlijke en het maatschappelijke is niet altijd (en voor iedereen) gelukt, getuige bijvoorbeeld motivatieproblemen bij leerlingen en de drop-outs in het secundair onderwijs. In veel gevallen is het onderwijs niet veel verder gekomen dan afwisselend het maatschappelijke en het persoonlijke belang centraal te stellen, maar van een echte integratie was geen sprake. Met het gevolg dat er toch nog vrij veel gerichte instructie in het onderwijs bleef, dat geen aansluiting vond in de authentieke behoeftes van leerlingen, maar wel was toegesneden op de behoeftes van de (kennis)economie. In het onderwijs aan jonge kinderen zagen we dan vaak dat instructie en spel elkaar afwisselen, bij oudere leerlingen zagen we dat instructie afgewisseld werd met projecten die de leerlingen persoonlijk interesseerden. Daardoor bleef er nog vrij veel doelgerichte instructie in het onderwijs waarbij het voornaamste doel blijkbaar was ervoor te zorgen dat de leerlingen de toetsen kunnen maken, maar waarvan weinig uitstraling (transfer) uitging naar sociaal-culturele activiteiten buiten de school.

Noch op het vlak van de kwalificatiefunctie, noch op het vlak van de socialisatiefunctie lijken scholen van dit moment in staat om die vorming van leerlingen en leerkrachten te realiseren die past in de ambitie om leerlingen te vormen tot kritische, moreel en intellectueel autonome burgers en daarbij gelijktijdig te voldoen aan de groeiende behoeften van de kennissamenleving. De voor de kenniseconomie vereiste groei van het hoger onderwijs wordt in te traag tempo gerealiseerd; de deelname van vrouwen aan technische beroepen en opleidingen blijft achter; de deelname van allochtonen aan het hoger onderwijs stagneert. Door allerlei groeperingen wordt de kwaliteit van het onderwijs openlijk betwijfeld en soms ook bevestigd in toetsen van bijvoorbeeld het taal- en rekenniveau van pabostudenten. De integratie van diverse groepen in de samenleving komt niet op gang; er is sprake van toenemende criminaliteit en geweldpleging door jongeren; de gebrekkige sociale cohesie in de samenleving is een bedreiging voor de veiligheid en productiviteit. Kortom: zowel op het vlak van de kwalificatie als dat van de socialisatie van jongeren is het onderwijs er nog niet in geslaagd om de gewenste kentering teweeg te brengen die nodig is om de beloften van de toekomstige samenleving waar te maken.

Een hernieuwde en kritische bezinning op de school lijkt nodig om het ambitieuze project van de school waar te maken. In dit essay wil ik proberen daar enkele gedachten voor aan te dragen. Mijn uitgangspunt daarbij is dat niet per se vooropgesteld hoeft te worden dat de school als zodanig vervangen moet worden door alternatieven. Ook door de optimalisering van de school zelf valt vermoedelijk nog de nodige winst te behalen, zeker als het gaat om de basisvoorbereiding op deelname aan maatschappelijke praktijken (op de terreinen van opleiding, arbeid, sport en recreatie). Anderzijds moeten we ook niet uitsluiten dat bepaalde functies van de school niet of moeilijk te realiseren zijn binnen het gangbare concept van de school. Wellicht moeten alternatieven voor de school hier uitkomst bieden. In dit essay wil ik de problematiek van het ambitieuze schoolproject waarin realisme en idealisme samenkomen, exploreren vanuit een onderwijspedagogische visie op de school, waarin de identiteitsontwikkeling van leerlingen als maatschappelijke deelnemers centraal staat.

2 Rehabilitatie van Ivan Illich

Zodra we gaan nadenken over de bovengeschetste problematiek, is het verstandig om een 'open mind' te hebben en open te staan voor historische voorbeelden die misschien ook onvolmaakt zijn, maar toch een kern van waarheid kunnen bevatten. Eerder heb ik al gewezen op de zogeheten traditionele vernieuwingsscholen en hun pogingen om de leerling en zijn of haar ontwikkeling centraal te stellen. De erkenning van de authenticiteit van de leerling en de wens om daar in het onderwijs meer recht aan te doen is een inzicht dat we te danken hebben aan onderwijsvernieuwers als Kees Boeke, Peter Petersen, Helen Parkhurst, en anderen. Echter, de nadrukkelijke focus op de leerling en diens ontwikkeling is niet zonder gevaren. Deze houding leidt te gemakkelijk tot het exclusief volgen van leerlingen in hun authenticiteit, waardoor de ontwikkelingspotenties van de leerlingen die voortkomen uit de ontwikkelende rol van de leerkracht (zoals juist Vygotsky naar voren bracht) onvoldoende benut worden. Bovendien leidt het tot een miskennis van het feit dat ook de authenticiteit van leerlingen een cultureel en historisch product is. De authenticiteit van leerlingen is opgewekt in een bepaalde sociaal-culturele setting en draagt de sporen daarvan. Vormen van volgend onderwijs –waarin onvoldoende gebruik wordt gemaakt van de stuwkracht van volwassenen – leiden daardoor gemakkelijk tot reproductie van sociale en culturele verschillen en ongelijkheid. Dat kan niet de bedoeling zijn van een school met de eerdergenoemde idealistische missie. Hoewel de aandacht van de school voor persoonlijke kwaliteiten een onvervreemdbaar oogmerk van goed onderwijs geworden is, is een verdere verdieping in de manieren waarop we het persoonlijke in verbinding kunnen brengen met culturele en collectieve tradities een belangrijke toekomstige opdracht van het onderwijs.

Een radicale en leerzame kritiek op de school vanuit diezelfde emancipatorische intenties is in de jaren zeventig van de vorige eeuw geleverd door Ivan Illich. Zijn zorg over de effecten en opbrengsten van de school voor de samenleving heeft Illich geanalyseerd in zijn publicatie *Deschooling Society*. Hij definieerde de school als "the age-specific, teacher-related process requiring full-time attendance at an obligatory curriculum" (Illich, 1971, p.32) en zat daarmee niet ver naast de werkelijkheid. Voor hem was de school dus een instituut van gedwongen deelname aan instructieprocessen die door anderen bedacht waren, niet aansloten bij de behoeften van de lerende en uiteindelijk zelfs de verschillen tussen mensen aanscherpten (mensen met meer en met minder scholing). De fout van dit soort scholen, zegt Illich, is dat ze 'instructie' verwarren met 'leren'. We kunnen leerlingen, aldus Illich, jarenlang instructie geven en volpompen met allerlei weetjes en technieken, maar vervolgens toch vaststellen dat die leerlingen geen succesvol en productief maatschappelijk leven leiden. Uit de manier waarop Illich over scholen schreef, kunnen we afleiden dat hij zijn pijlen richtte op extreem toerustende scholen. Van dit soort scholen wilde Illich de samenleving bevrijden. Hij pleitte voor een 'ontscholing van de samenleving' en doelde daarmee op de afschaffing van scholen die leerlingen alleen maar instructie geven, die ze bij voldoende volharding uiteindelijk kunnen ruilen tegen een diploma, waarmee ze vervolgens op de arbeidsmarkt hun plaats kunnen kopen, ongeacht de vraag of de instructie werkelijk tot betekenisvol en functioneel leren

heeft geleid en ongeacht de vraag naar gevolgen van de sociale verschillen die gecreëerd worden door het al dan niet hebben van diploma's.

In zijn analyse komt Illich ook op alternatieve vormgevingen van de school. Als tegenhanger bepleitte Illich vormen van 'geïnteresseerd leren' die voortkomen uit de interesses en behoeften van mensen en die door de samenleving gefaciliteerd moeten worden door het creëren van centra waarin gelijkgestemden elkaar kunnen treffen om onder hoede van een deskundige meester datgene te kunnen leren waar ze behoefte aan hebben. Mensen met een bepaalde interesse kunnen elkaar opzoeken en een meester zoeken die hen wil ondersteunen bij het leerproces. Andersom kan iemand die deskundig is in iets ook zoeken naar mensen die dat van hem of haar willen leren. De faciliteiten voor zulk soort bijeenkomsten moeten door de samenleving gecreëerd worden (in de vorm van leercentra, 'learning webs' en publiek toegankelijke leermiddelen).

Illich's ideeën over de ontscholing van de samenleving zijn in de jaren zeventig zeer vijandig ontvangen en hebben tot felle debatten geleid. Illich is daarin te eenzijdig weggezet als iemand die de school wilde afschaffen (zie Polman, 1972) en zijn ideeën over mogelijke alternatieve contexten voor leren hebben daardoor te weinig kans gekregen. Voor Illich is 'leren' een persoonlijk proces, "the result of unhampered participation in a meaningful setting" (p.44). Illich spoorde vooral aan om het idee van 'scholing' als indoctrinatie van leerlingen met cultureel gewenste kennis en vaardigheden aan een kritische analyse te onderwerpen. Of zoals hij het in een lezing voor de American Educational Research Association (New York, 1971) formuleerde: "I believe that the contemporary crisis of education demands that we review the very idea of publicly prescribed learning, rather than the methods used in its enforcement" (Illich, 1972, p.69).

Met zijn voorstel voor een alternatief voor de school was Illich met een vraagstuk bezig dat ons heden ten dage ook nog bezighoudt: op welke manier kunnen we 'leren' in de samenleving optimaal mobiliseren zodat de lerenden en de toekomstige samenleving daar maximaal van kunnen profiteren. Het is overigens de vraag of Illich's generaliserende idee over scholen als toerustingsinstituten een correct beeld geeft van de scholen uit zijn tijd, waardoor zijn idee van 'ontscholing' wellicht overtrokken is. Verder was Illich politiek geenszins neutraal, dus de toekomstige maatschappij die hij voor ogen had (inclusief de daaruit voortkomende vragen en behoeftes) is niet zonder meer overplaatsbaar naar de huidige politieke omstandigheden in Nederland. Ook dat maakt de directe toepasbaarheid van zijn alternatieven op het eerste gezicht misschien ook beperkt van waarde. Dit laat onverlet de potentiële betekenis die zijn concept van learning webs heeft voor de onderwijsproblematiek waarvoor we ons heden ten dage gesteld zien. Ik kom daar later in dit essay op terug.

3 Betekenisvol leren

Onderwijsvernieuwing is vaak een moeizaam en soms ook frustrerend proces gebleken, niet op de laatste plaats voor de scholen zelf. Deels heeft dat te maken met het onvermijdelijk hybride karakter van scholen, ontstaan doordat ze in de loop van hun geschiedenis vanuit uiteenlopende belangen ontwikkeld zijn. Een economische kijk op het onderwijs komt vaak tot andere oordelen over wat de noodzakelijke vernieuwingen zijn dan bijvoorbeeld onderwijskundige of cultuurpolitieke perspectieven. De school is hybride omdat zij draait op verschillende systemen (pedagogische, psychologische, antropologische, economische, bedrijfskundige, enzovoort), die tezamen geen systeem vormen dat vanuit één optiek wordt aangestuurd. Hoewel het wellicht onmogelijk is het hybride karakter van de scholen volledig weg te nemen (daarvoor is de onderwijsrealiteit toch te complex), kunnen we wel proberen deze te reduceren door in de aansturing binnen het systeem uit te gaan van een gedeelde theoretische en normatieve oriëntatie.

Gelet op de realistisch-idealistische missie van scholen, kunnen we zeggen dat er aan de grondslag van goed onderwijs altijd de idee ligt van betekenisvol leren. De nieuwe school van de toekomst zou zichzelf een enorme dienst bewijzen door dit consequent als uitgangspunt te nemen bij het aansturen van de school en het wegen van de verschillende disciplinaire inbrengen. Beleidsmatige vernieuwingen, zoals bijvoorbeeld met betrekking tot klassengrootte of nascholing, moeten dan altijd gewogen worden vanuit de vraag: bevordert dit het betekenisvol leren in de school. En zo ja: hoe dan.

Met betrekking tot betekenisvol leren is een verdere specificatie nog wel gewenst. Betekenisvol leren is een leerproces waarin betekenissen gevormd, getransformeerd en/of uitgewisseld worden. Echter, betekenissen kunnen altijd op twee manieren gekwalificeerd worden. Enerzijds kan betekenis worden gezien als gedeelde betekenis, dat wil zeggen: betekenissen die in een groep gemeengoed zijn en als waardevol worden opgevat. Het gaat hier om betekenissen die een maatschappelijke waarde hebben en waarvan de inhoud in grote lijnen door leden van een gemeenschap gedeeld worden. We hoeven niet te veronderstellen dat de betekenis die mensen in onze samenleving hechten aan 'arbeid', 'kunst', 'vierkantsvergelijking', 'oorlog' of 'voorzetsel' identiek zijn, maar in grote lijnen zullen verschillende deelnemers uit onze cultuur daarvan toch een min of meer gelijklopend beeld hebben. Zij kunnen dat krijgen door experts of bronnen ter zake te raadplegen. Juist door deze omstandigheid kunnen we ook zeggen dat sommige invullingen van genoemde betekenissen 'fout' zijn, omdat ze niet sporen met de maatschappelijk gedeelde opvatting zoals die gedocumenteerd is. Iemand die beweert dat 'voorzetsel' een taalelement is dat de bepaaldheid en het geslacht van een zelfstandig naamwoord aangeeft, maakt een fout, niet zozeer omdat hij een absurd of moreel onjuist oordeel heeft, maar omdat deze definitie niet spoort met de omschrijving in de (algemeen gedeelde) deskundige bronnen die daarvoor in onze cultuur aanwezig zijn. Onderwijs dat betekenisvol wil zijn, zet zich altijd in om leerlingen toegang te doen krijgen tot deze gedeelde betekenissen.

Aan de andere kant verwijst betekenisvolheid ook naar persoonlijke betekenis, dat wil zeggen naar een waardetoekenning aan cultuuraanbod of verschijnselen vanuit persoonlijke motieven, behoeften of interesses. Persoonlijke betekenis heeft altijd te maken met de waarde die iemand toekent aan cultuuraanbod of andere verschijnselen vanuit een persoonlijke inschatting van wat dit aanbod bijdraagt aan de vervulling van persoonlijke behoeftes of ambities. Aangezien die persoonlijke behoeftes niet in isolement staan, maar verbonden zijn met de activiteiten waaraan iemand deelneemt, is de persoonlijke waarde in de meeste gevallen ook sterk gekleurd door de bijdrage die de nieuwe betekenissen leveren aan het vermogen om zelfstandig(er) te gaan deelnemen aan geprefereerde maatschappelijke praktijken. Een leerling die meedoet in een gemeenschap van jongeren die een bepaald computerspel spelen, zal om die reden veel persoonlijke waarde toekennen aan het leren van bepaalde codes die voor het spel belangrijk zijn (zie bijvoorbeeld Gee, 2004). Een leerling die plannen heeft om medicijnen te gaan studeren zal meer waarde hechten aan kennis en vaardigheden die voor zijn of haar gevoel bijdragen aan het bereiken van dit doel.

In betekenisvol onderwijs is het essentieel dat altijd beide invullingen van het begrip 'betekenis' worden gerealiseerd. De zogeheten 'objectieve' of maatschappelijk gezien basale kennis en vaardigheden moeten altijd verbonden worden met persoonlijke betekenis die de leerling vanuit zijn eigen levenssfeer en waardegebieden daaraan kan verbinden. De kern van de kritiek op de falende oude school komt meestal juist neer op het verwijt dat kennis en vaardigheden worden overgedragen die geen enkel contact hebben met het leven en de persoonlijke behoeftes, interesses en praktijken van de leerlingen. Het is de kern van de kritiek van de vernieuwingsscholen, maar ook van Illich. Dit onderwijs draagt misschien maatschappelijk of wetenschappelijk gezien essentiële kennis (betekenissen) aan, maar kan vanwege het gebrek aan persoonlijke betekenis nooit betekenisvol onderwijs zijn. Volgens Illich is het daardoor juist dehumaniserend, omdat het niet beantwoordt aan een menselijk verlangen naar opvoeding (homo educandus), maar zou appelleren aan een gecreëerde behoefte aan programmering (homo programmandus). Andersom: onderwijs dat uitsluitend vaart op 'eigen' keuzes van leerlingen zonder de maatschappelijke betekenis (waarde) van het geleerde te waarborgen, kan met zaken bezig zijn waar de leerlingen (desnoods vanuit hun onderbuik) zich prettig bij voelen, maar kan vanwege het gebrek aan contact met de maatschappelijke werkelijkheid en haar behoeften, nooit betekenisvol onderwijs zijn. Het verwijt aan bepaalde uitwassen van het nieuwe leren (zoals aan het adres van iederwijsscholen) is vaak onder te brengen bij deze kritiek.

De school van de toekomst dient altijd een plaats te zijn waar leren op gang gebracht wordt dat betekenisvol is in deze dubbele zin. Wanneer we vanuit deze optiek naar de huidige onderwijswerkelijkheid kijken, dienen zich tal van nieuwe vormen aan die binnen de school tot nieuwe vormgeving leiden en die buiten de muren van de school tot praktijken leiden die als noodzakelijke aanvulling op de school moeten worden gezien. In het hiernavolgende zal ik enkele van die praktijken bespreken. Het beeld dat hieruit naar voren komt van de school van de toekomst zal ik aanduiden als 'netwerkscholen'. In het slothoofdstuk zal ik ter afsluiting de rekening opmaken van deze bespiegelingen, vooral wat betreft organisatievormen, methoden, locaties, docenten en examens.

4 Enkele voorbeeldige praktijken

Ontwikkelingsgericht onderwijs

Een onderwijsconcept dat nauw aansluit bij het voorafgaande pleidooi voor betekenisvol leren en dat ook al op diverse plaatsen in Nederland (meer of minder vergaand) in praktijk wordt gebracht, is dat van het ontwikkelingsgericht onderwijs, gebaseerd op de denkbeelden van Vygotsky. Het kan gezien worden als een radicale aanpassing van de oude schoolse praktijk, met het oogmerk om emancipatie en ontwikkeling bij leerlingen en leerkrachten op gang te brengen en hun deelnamemogelijkheden aan diverse maatschappelijke praktijken te vergroten. Als zodanig is het een alternatief in de school.

Ik wil hier volstaan met een algemene schets van enkele basisideeën van dit ontwikkelingsgericht onderwijs. Voor meer gedetailleerde beschrijvingen van de praktijken in de klas verwijs ik naar de beschikbare literatuur, o.a. Van Oers, 2003a, 2003b, 2005a; Jansen-Vos, 1997; 2004; Pompert (2004) en het tijdschrift *Zone* (zie: www.tijdschriftzone.nl). Uitgangspunt van alle ontwikkelingsgerichte praktijken in de klas is de deelname van leerlingen aan activiteiten waaraan kinderen vanuit zichzelf kunnen en willen deelnemen en waarvan de leerkracht weet dat er algemene en specifieke culturele kennis en vaardigheden voor nodig zijn om goed te kunnen deelnemen aan die activiteiten. In de deelname aan die activiteiten zal de leerling zijn beschikbare kennis en vaardigheden kunnen inzetten en oefenen, maar zal hij ongetwijfeld – eventueel uitgelokt door de leerkracht – ook aanlopen tegen nieuwe kennis en vaardigheden, waartoe de leerling vanuit zijn of haar deelname aan de activiteit gemotiveerd is en welke de leerling met hulp van de leerkracht zal kunnen volbrengen. Eerst wordt de toepassing van die nieuwe kennis of vaardigheden ondersteund en begeleid, later wordt de uitvoering van de betreffende nieuwe kennis en vaardigheden een zelfstandige onderneming van de leerling, waardoor hij groeit naar een steeds meer zelfstandige deelname aan die praktijk (vergelijk Lave & Wenger, 1991). Op deze manier creëert de leerkracht samen met de leerling een betekenisvolle zone van naaste ontwikkeling, waarin maatschappelijk waardevolle kennis en vaardigheid verdiept kunnen worden tot begrip, maar tegelijkertijd ook persoonlijke betekenis kunnen krijgen door de relevantie van die kennis en vaardigheden voor de leerling met het oog op zijn of haar wens om aan die praktijk deel te nemen. Leerlingen in de onderbouw (vijf jaar) die beginnen met het spelen van een rollenspel in een schoenenwinkel lopen al snel tegen de vraag aan naar nieuwe woorden (zoals paar, maat, te groot, te klein, groter, kleiner, betalen/afrekenen), maar ook tegen nieuwe begrippen (zoals passen en meten). In het kader van dit laatste kan de leerkracht vervolgens een cultureel hulpmiddel aanreiken (een maatmat, waarop de contouren van verschillende schoenzolen zijn afgebeeld) om de verschillende beschikbare schoenen te meten. Na enige oefening gaan de kinderen door met vergelijken, meten en schatten van allerlei objecten, en oefenen zodoende belangrijke basisbegrippen voor het leren rekenen. Analoog kunnen leerlingen in de bovenbouw een volkstuintje huren en hierop zaken verbouwen die ze vervolgens zelf in een winkel op school verkopen aan ouders. De leerlingen leren dan niet alleen veel over groente, fruit, tuinbouw, verkoop en inkoop, maar bouwen hierbij

ook steeds nieuwe behoeftes op (al dan niet gestimuleerd door de leerkracht) die beantwoord kunnen worden met nieuwe kennis en vaardigheden. Zo kan de leerkracht na een tijdje de vraag opwerpen naar de balans tussen uitgaven (aanschaf van zaden en planten, gereedschappen, enzovoort) en inkomsten en met de leerlingen gaan nadenken over het in evenwicht brengen van deze balans: hoe kunnen we de opbrengst van een bepaald stukje grond zo groot mogelijk maken. Er valt hier een hoop aan te rekenen, maar ook de behoefte aan nieuwe rekenkundige begrippen kan zo gemakkelijk opgewekt worden, zoals gemiddelde opbrengst per vierkante meter. Het begrip gemiddelde, dat meestal slechts als procedure uit rekenboekjes wordt aangeleerd, kan hier een diepere inzichtelijke (en zelfs 'wetenschappelijke') betekenis krijgen. Een maatschappelijk betekenisvol begrip (gemiddelde) krijgt hier ook persoonlijke zin, omdat het een instrument is in de praktijk van de kinderen zelf. Door situaties zo in te richten dat herhaald gebruik van de betreffende kennis nodig is, wordt er tevens binnen de activiteiten geoefend, zodat de kennis en vaardigheden beter zullen beklijven.

De dynamiek van dit soort onderwijsactiviteiten is als volgt samen te vatten: door deelname aan sociaal-culturele activiteiten worden leerlingen in rollen gebracht die voor de uitvoering van die praktijk relevant zijn. De beheersing van die rollen is echter niet zonder meer gegeven, maar vereist de beschikking over relevante instrumenten (zoals specifieke kennis en vaardigheden).



De rol van tuinarchitect in het volkstuintje, bijvoorbeeld, is beter uitvoerbaar als de leerlingen plattegronden kunnen maken en bijvoorbeeld ook op schaal kunnen werken. De activiteit roept de rollen op, de rollen roepen de behoefte aan specifieke instrumenten op. Twee essentiële aantekeningen dienen hierbij voorlopig gemaakt te worden: in de praktijk is het wenselijk om de rollen zeker in aanvang altijd door groepjes leerlingen te laten uitvoeren (omdat de sociale uitvoering de internalisering van de betreffende vaardigheid en kennis ondersteunt en structureert).³ Verder dient te worden opgemerkt dat de leerkracht als cultuurdrager altijd mededeelnemer aan de praktijk is en in die positie vragen-derwijs of informierend de voortgang van de activiteit kan medesturen en van (gedeelde) culturele betekenissen kan voorzien. Juist door de deelname van de leerkracht aan de activiteiten van de leerlingen en de sturende rol die hij of zij daarin kan vervullen, in samenspraak met de leerlingen, onderscheidt deze invulling van de leerkrachtrol zich van de coachende rol die aan de leerkracht wordt toegeschreven in de socioconstructivistische (nieuw-lerenachtige) versies van onderwijs. Als coach blijft de leerkracht aan de zijlijn de leerlingen staan aanmoedigen, maar hij laat het spel geheel spelen door de leerlingen zelf. Als deelnemer treedt de leerkracht in interactie met de leerlingen, betreedt het speelveld mét de leerlingen en ondersteunt in die hoedanigheid het verloop van de leerprocessen en de betekenissen die daarin aan de orde komen.

Een belangrijke voorwaarde voor deze manier van werken in de school met groepen leerlingen is de toegankelijkheid van de betreffende sociaal-culturele activiteiten voor leer-

³ Deze gedachte berust op Vygotsky's interiorisatie-hypothese (zie Vygotsky, 1978).

lingen. Zoals ik elders heb laten zien (zie Van Oers, 2005a), is de toegankelijkheid van activiteiten voor (jonge) leerlingen te maximaliseren door het format van de betreffende activiteit te laten overeenstemmen met de kenmerken van spel. Kenmerkend voor spel is de aanwezigheid van regels, de mogelijkheid om zelf te kiezen voor deelname of beëindiging van deelname (betrokkenheid), en de toekenning van vrijheidsgraden aan de spelers in het kiezen van handelingen, objecten en instrumenten. In het rollenspel in de onderbouw zouden leerlingen niet in staat zijn om allerlei activiteiten (bijvoorbeeld de dokterspraktijk of de kapsalon) te imiteren (en daaraan op hun manier deel te nemen), als ze niet de vrijheid kregen om bepaalde aspecten van die activiteit (voorlopig) op geheel eigen wijze in te vullen. Idem in de bovenbouw: de tuinarchitect kan die rol spelen, hoewel hij of zij nog niet alle ambachtelijke kennis en vaardigheden van de echte tuinarchitect heeft. Sommige aspecten mogen de leerlingen (voorlopig) nog op hun eigen manier invullen. Juist daardoor wordt die rol toegankelijk voor de leerlingen.

De vormgeving van activiteiten volgens een spelformat in bovengenoemde zin wordt ook uiterst relevant voor het leren in de bovenbouw (en verder). Het denken in handelingspraktijken als leercontext voor leerlingen geeft de mogelijkheid om ook het leren zelf als praktijk te gaan zien. Daarbij gaat het niet om de instructie- en oefenpraktijk die in de school door de eeuwen gegroeid is en waarin het leren vooral als inoefenen en memoriseren wordt beschouwd, maar het gaat om een praktijk waarin leren als actieve kennisconstructie wordt opgevat. Ook deze praktijk heeft een lange maatschappelijke geschiedenis en wordt meestal aangeduid als 'wetenschap'. Ontwikkelingsgericht onderwijs maakt ook deze leerpraktijken voor leerlingen toegankelijk in het onderzoeksgeoriënteerde curriculum. Juist door het spelformat wordt deze activiteit voor leerlingen in de bovenbouw van de basisschool toegankelijk, maar delen van de wetenschappelijke praktijk worden daarin wel zo precies mogelijk geïmiteerd: eigen vraagstellingen worden opgezet en bediscussieerd, verwachtingen uitgesproken, hypothesen geformuleerd, data verzameld, conclusies getrokken. Het spreekt vanzelf dat de leerkracht daarin een belangrijke ondersteunende rol heeft (zie bijvoorbeeld Pompert, 2004). Hij of zij neemt deel aan de discussies onder de leerlingen als vertegenwoordiger van de wetenschappelijke gemeenschap (als 'public intellectual') en brengt de leerlingen in contact met wetenschappelijke denkbeelden. De dialoog tussen leerlingen wordt op die manier een polyloog ('een discussie met velen', waaronder historische of contemporaine wetenschappers). In het ontwikkelingsgerichte leren is de verruiming van de dialoog naar een polyloog een essentieel beginsel (vergelijk Van Oers, 2005a).

Het leren wordt in de benadering van het ontwikkelingsgericht onderwijs op dubbele wijze betekenisvol. Niet alleen komen allerlei wetenschappelijke begrippen (gedeelde betekenissen) aan de orde, maar door de inbedding in het onderzoek en de vraagstellingen van de leerlingen zelf krijgen die begrippen ook een persoonlijke betekenis (vergelijk Wells, 1999). Met andere woorden: de wetenschappelijke begrippen krijgen persoonlijke betekenis omdat ze een antwoord zijn op de vragen en problemen die de leerlingen zelf gesteld hebben. Aan de andere kant wordt de wetenschappelijkheid van de verworven begrippen ook ondersteund doordat het leerproces gebaseerd is op een polyloog, waarin leerlingen de wetenschappelijke oplossingen en denkbeelden afwegen tegen de oplossingen en denkbeelden die ze zelf hebben ingebracht. Zij volgen de methode die de wetenschap in de loop der eeuwen heeft ontwikkeld.

Tot slot dient nog één essentieel kenmerk van het ontwikkelingsgerichte onderwijs hier vermeld te worden. Het vertrouwen in de ontwikkelbaarheid van leerlingen door goed

onderwijs leidt ertoe, dat de context van het leren als cruciaal wordt beschouwd voor de stimulering van de ontwikkeling van leerlingen. Om de ontwikkeling van leerlingen maximaal te stimuleren is het dus nodig om voortdurend ook te werken aan optimalisering van de onderwijscontext. Dat betekent dat ontwikkelingsgericht onderwijs alleen maximaal mogelijk is als er ook stimulering voor de ontwikkeling van leerkrachten is en innovatie van hun praktijk plaats vindt. In die zin dient een ontwikkelingsgerichte school ook per definitie een academische school te zijn. Voor het realiseren van betekenisvol leren in de praktijk van de basisschool heeft het ontwikkelingsgerichte onderwijs een ongekende potentie, die belangrijke manco's van de traditionele school en sommige vernieuwingen ondervangt. Als zodanig is dit concept een alternatief binnen het instituut van de school. Echter de gerichtheid op identiteitsontwikkeling van leerlingen houdt niet op bij de poorten van de school. Ontwikkelingsgericht onderwijs zoekt daarom op grond van zijn opdracht verbintenissen met partners die de ontwikkeling van leerkracht en leerlingen optimaal kunnen helpen stimuleren. Uiteindelijk ligt hierin ook de aanzet tot een herformulering van het concept school als geheel. Aan het eind van dit essay kom ik daarop terug.

De big picture schools

Een vernieuwend schoolconcept dat gelijkenis heeft met de basale inspiraties van ontwikkelingsgericht onderwijs vinden we in het concept van de 'big picture schools'. In zijn uitwerkingen legt het big-pictureconcept een expliciete relatie met betekenisvol leren buiten de school. Onderwijs gaat in hun visie op de eerste plaats over de vorming van leerlingen als een persoonlijke identiteit. Qua uitgangspunten vertoont het concept nauwe verwantschap met de ideeën van John Dewey. Zij geven uitwerking aan Dewey's slogan: "Education is not preparation for life; education is life itself" (Dewey, 1916; zie ook bijvoorbeeld Littky, 2004, p. xviii).

De big picture schools willen de school maken tot een plek waar leerlingen geprikkeld worden om hun eigen passies en belangstellingen te volgen en deze te gebruiken als motor voor hun leerproces. In hun filosofie hebben leerlingen allemaal wel hun passies en het traditionele onderwijs slaagt er niet in die aan te boren en te gebruiken (zie bijvoorbeeld Levine, 2002). De doelen van het onderwijs worden door Littky als volgt omschreven:

(Students are wanted to)

- be lifelong learners;
- be passionate;
- be ready to take risks;
- be able to problem solve and think critically;
- be able to look at things differently;
- be able to work independently and with others;
- be creative;
- care and want to give back to their community;
- persevere;
- have integrity and self-respect;
- have moral courage;
- be able to use the world around them well;
- speak well, write well, read well, and work well with numbers; en
- truly enjoy their life and their work.

(Littky, 2004, p.1)

De werkwijze van de big picture schools is in een aantal regels samen te vatten.

- 'One student at a time'. In hun werkwijze staat de relatie van een leerkracht (advisor) met de individuele studenten centraal. Alleen in die vertrouwensrelatie is het mogelijk de werkelijke passies van de studenten aan te boren; studenten zijn maar in één kenmerk gelijk, namelijk dat ze allen verschillend zijn.
- 'Pursuing passion'. Spoor de studenten aan hun passies (interesses, gedrevenheid) te volgen en te gebruiken om eigen leerwegen uit te zetten.
- 'Personalized learning'. Het leerproces is altijd geënt op de passies en de mogelijkheden van de student zelf; leren is daardoor een persoonlijk proces en kan niet in een uniform stramen worden geperst; onderwijs begint met de student en niet met de leerstof.
- 'Advisories'. Breng studenten bij elkaar in kleine groepen waarin ze kunnen uitwisselen en van elkaar leren; elke groep (advisory) staat onder leiding van een supervisor (advisor, leerkracht);
- 'Real world learning'. Het leren dient plaats te vinden in nauw contact met praktijken uit de echte maatschappelijke werkelijkheid; betekenisvol leren vindt daardoor plaats in stages die de studenten lopen bij maatschappelijke instellingen of werkplekken. "Learning through internships" is wellicht de kern van de onderwijsfilosofie van de big picture schools; op de stageplek krijgen de studenten verantwoordelijkheid voor een eigen project binnen de stage-instelling. Het proces wordt gemonitord door een supervisor binnen de stage-instelling, maar ook door de advisor van de school. In gezamenlijk overleg wordt onderzocht wat voor aanvullende kennis en vaardigheden een student behoeft om zijn project volledig tot uitvoer te kunnen brengen. Daarbij horen taalgebruik, gebruik van mathematische inzichten, science, enzovoort. Hier kan de school vervolgens een extra functie vervullen door deze disciplinaire leerprocessen te faciliteren (eventueel via instructies), maar wel steeds in relatie tot de stage.
- 'Family-community engagement'. Ouders en de omringende gemeenschap (bijvoorbeeld de wijk) worden zo veel mogelijk betrokken bij de ondersteuning van de leerprocessen van studenten; andersom worden studenten steeds aangemoedigd om hun verworvenheden ook dienstbaar te maken aan de wijk (zie bijvoorbeeld Boldt & Van Oers, 1998).
- 'Authentic assessment'. Het vaststellen van de leeropbrengsten van studenten moet binnen de geleerde activiteit gebeuren ('on the job'), zodat de student bij de toetsing gebruik kan maken van alle bronnen die bij het uitvoeren van de werkelijke activiteit ook aanwezig zijn; de uitkomst van de toetsing is daardoor ook direct van betekenis voor de student: "The consequences of students' actions must make sense to them". Een belangrijke vorm van evaluatie op de big picture schools zijn de presentaties ('exhibitions') die de studenten houden over hun stages, voor medestudenten advisors, ouders, vrienden. In voorbereiding van die presentaties worden de studenten geholpen door de advisor die daarmee ook een extra gelegenheid krijgt om nieuwe informatie in te brengen, onvolkomenheden te corrigeren, inzichten te versterken. In zulke presentaties tonen de studenten hun eigen werk en laten het beste van zichzelf zien. De advisor kan deze prestaties dus ook gebruiken als vorm van authentieke evaluatie.

Door leerprocessen van studenten zo nadrukkelijk te verbinden met stages buiten de school zien we dat een belangrijk deel van het leren zich verplaatst naar de samenleving

en dat de school vooral een rol speelt bij het voorbereiden van de stage, het informeren en ondersteunen tijdens de stage en het evalueren van de opbrengsten. De advisors in de big picture schools maken daarbij ook altijd afspraken met de studenten over normen waaraan hun werk en presentaties moeten voldoen. Langs deze weg komen ook maatschappelijke eisen (bijvoorbeeld op het gebied van taalgebruik, rekenen, science, zaakvakken) in het leertraject van de studenten. In de big picture schools worden studenten ook altijd zeer strikt gehouden aan deze afspraken.

Door deze aanpak verplicht de school zich om een netwerk van maatschappelijke instellingen en bedrijven om zich heen op te bouwen, waarin het leren voor een belangrijk deel plaats vindt in het kader van de stages die de studenten lopen. In de big-picture-visie wordt de school dus onderdeel van een (open) netwerk, waarin de contexten voor leren veelal buiten de muren van de school worden gelegd. Niettemin blijft de school verantwoordelijk voor de kwaliteit van de leeropbrengsten, zowel in de zin van persoonlijke betekenis als in de zin van maatschappelijke (gedeelde) betekenissen. De persoonlijke betekenis wordt in de Big Picture filosofie nadrukkelijk gezocht en gewaarborgd. Maar de school dient ook maatschappelijk belangrijke betekenissen voor de leerlingen toegankelijk te maken. Big picture schools doen dat door het stellen van duidelijke eisen die relevant zijn voor de volbrenging van de stages. Zo zal een leerling die computerspelletjes wil leren maken, toch zich moeten inspannen om computertalen op een behoorlijk niveau te leren, maar ook om zichzelf en zijn producten te leren presenteren. Ook op dit vlak stellen de scholen dan ook strikte eisen. Een leerling die als hobby opgeeft 'televisie kijken' wordt in die belangstelling niet gevolgd of ondersteund door de big picture school.

In de big picture schools zien we het begin van het ontstaan van wat ik netwerkscholen zal noemen. De school wordt het draaipunt in een netwerk van instellingen die alle als leercontext voor leerlingen/studenten fungeren. De vraag is terecht of dit concept van netwerkscholen zich leent voor alle scholen van primair tot tertiair onderwijs. Anders gezegd: is dit niet typisch een concept dat alleen bruikbaar is voor beroepsvoorbereidende opleidingen. Die vraag komt terug in hoofdstuk 5.

Learning webs

Met het idee van de 'learning webs' sluiten we opnieuw aan bij de denkbeelden van Illich. Daarmee heeft hij een alternatief geschetst voor de school dat opnieuw overdenking vraagt. Vijftientig jaar na het verschijnen van zijn *Deschooling society* zet Illich zelf echter al een belangrijke kanttekening bij zijn hier en daar rabiate kritiek op de school: "I called for the disestablishment of the schools for the sake of improving education and here, I noticed, lay my mistake. Much more important than the disestablishment of the schools was the reversal of those trends making education a pressing need rather than a gift of gratuitous leisure..." (Falbel, 2002, p.33).

Met deze wending verlegt Illich zijn inspanningen van een verzet tegen instructie (de school) naar een aansporing tot 'leren'. In zijn *Deschooling Society* had hij daar al wel aandacht aan besteed, maar dat was in het geweld van de discussies over ontscholing in de meeste onderwijskundige reflecties aan de aandacht ontsnapt. Illich wil authentieke leerprocessen in de samenleving op gang brengen die vertrekken vanuit de behoeften van mensen en die gebruikmaken van het potentieel aan kennis, vaardigheden en ervaringen die de samenleving rijk is. Een belangrijke functie van de samenleving in zijn

ogen is dan ook het matchen van mensen met een leerbehoefte met mensen met expertise. En dit niet alleen voor bepaalde leeftijdsgroepen, maar levenslang. In *Deschooling society* schrijft hij: “Both the exchange of skills and matching of partners are based on the assumption that education for all means education by all” (Illich, 1971, p.29).

Voor de realisatie van zo’n ‘education by all’ stelt Illich ‘learning webs’ (of ‘educational webs’) voor, waarin mensen met een bepaalde leerbehoefte zich verzamelen en een meester zoeken die hen kan helpen bij hun gewenste leerproces, of – andersom – waarin mensen met een bepaalde expertise die ze willen delen met anderen de gelegenheid krijgen om leerlingen om zich heen te verzamelen die belangstelling hebben om zich de betreffende expertise eigen te maken. In beide gevallen wordt hier de basis gelegd voor authentieke leerprocessen die ook in eerder genoemde zin betekenisvol zijn. Voor een grootschalige institutionalisering van zulke learning webs moet wel een geschikte infrastructuur opgezet worden. Illich geeft aan dat op zijn minst aan twee voorwaarden voldaan moet worden: op de eerste plaats dienen de vereiste leermiddelen (boeken, computers) vrij en gemakkelijk toegankelijk te zijn voor iedereen. In principe zou ook iedereen moeten kunnen bijdragen aan de vervaardiging, uitbreiding en verbetering van de leermiddelen. De recente ontwikkelingen van de ‘open source software’ kende Illich in zijn tijd nog niet, maar hij zou ontwikkelingen zoals Wikipedia zeker toegejuicht hebben. Ook leerboeken moeten in die zin open source worden en vrij en gemakkelijk toegankelijk voor iedereen. Het functioneren van learning webs is hiervan in sterke mate afhankelijk. Het tweede vereiste voor het op grote schaal laten ontstaan van learning webs is de instelling van communicatiemiddelen waarlangs leerlingen en experts elkaar kunnen vinden. Naar analogie van marktplaats.nl moet hier wel een moderne versie voor te bedenken zijn. Hoewel Illich in *Deschooling society* niet ingaat op de kosten, mogen we aannemen dat in zijn visie de learning webs gefaciliteerd moeten worden door de overheid zodat ze voor iedereen gemakkelijk (zonder financiële drempels) toegankelijk zijn.

Illich’s ideaal van de learning webs om cultuur en expertise te delen is deels ook werkelijk gerealiseerd, bijvoorbeeld in het systeem van volksuniversiteiten in Nederland (maar ook allerlei vormen van commercieel afstandsonderwijs, zoals NTI) of in de talloze cursussen (bijvoorbeeld computergebruik) in buurthuizen. Maar dit blijven vaak (kleinschalige) projecten die eenzijdig van deskundigen uitgaan en ook niet kosteloos zijn. Een systematisch gebruik van learning webs in het geïnstitutionaliseerde onderwijs is echter momenteel nog niet op grote schaal gerealiseerd.⁴ Een belangrijk deel van de motivatieproblematiek waarmee ons onderwijs momenteel kampt (zowel aan de kant van de leerlingen als aan de kant van de leerkrachten) zou hiermee wellicht verminderd kunnen worden.

Als manier om betekenisvol leren in gang te brengen lijkt een grootschalige stimulering van learning webs in en rond scholen zeker het overwegen waard. Maar ook hier zullen we moeten proberen om juist de positieve kanten daarvan te benutten en als samenleving niet slachtoffer te worden van de mogelijke beperkingen van een learning-web-systeem. Een belangrijk bezwaar is, dat onderwijs zo tot een soort open markt wordt gemaakt, waar alleen die zaken verhandeld worden waar inderdaad vraag naar is. Het wordt door Illich voorts als een vrijetijdsmarkt (hij spreekt van ‘gratuitous leisure’⁵)

4 *Sommige kaleidoscoopscholen die de leerlingen de gelegenheid geven om in te tekenen op speciale projecten binnen de school komen daarmee al een eind in de richting van binnenschoolse leerwebs.*

5 *Het is niet uitgesloten dat Illich met zijn klassieke achtergrond uit de katholieke priesteropleiding hier terug grijpt naar het klassiek Griekse ideaal van de studieuze invulling van de scholè (dat wil zeggen ‘vrije tijd’, ‘ontspanning’).*

gezien. Populaire computer- en talencursussen, economie, motortechniek en kunstgeschiedenis zullen waarschijnlijk zo hun markt wel blijven vinden, maar hoe gaat het met deskundigheden waar minder spontane vraag naar is, bijvoorbeeld op het gebied van wiskunde (calculus) of thermodynamica. Het zou bovendien zo kunnen zijn dat de vraag op deze leermarkt volledig uit de pas loopt met de maatschappelijke vraag naar experts. In dat geval zal dit onderwijs via learning webs onvoldoende zijn functie naar de ontwikkeling van de samenleving kunnen vervullen. We moeten daar erg mee oppassen.

Een ander bezwaar tegen de learning webs zou kunnen zijn, dat het uitgaat van belangstellingen als een authentiek gegeven. Maar ook belangstellingen worden gevormd en zijn vaak een afspiegeling van de culturele groep waar de lerende vandaan komt. Door de opzet van Illich kunnen learning webs weinig doen aan de vorming van nieuwe belangstellingen. Uit deze bezwaren kunnen we afleiden dat onderwijs dat exclusief gebaseerd is op de instelling van learning webs (als invulling van gratuitous leisure) waarschijnlijk een onvolledig antwoord is op de onderwijscrisis die we doormaken. Dat laat onverlet de vraag of (en hoe) we dit idee in combinatie met andere leervormen kunnen inzetten bij de vernieuwing van de leerfaciliteiten van onze samenleving.

5 Contouren van de netwerkschool

Wanneer we de drie gepresenteerde alternatieven naast elkaar leggen, zitten daar overduidelijk gemeenschappelijke kenmerken aan. Op de eerste plaats maken zij alle drie ernst met de persoonlijke betekenisvolheid van leerprocessen en -opbrengsten. Wat betreft de maatschappelijke betekenissen heeft ontwikkelingsgericht onderwijs nadrukkelijk de bedoeling om leerlingen in contact te brengen met de maatschappelijk gedeelde (wetenschappelijke) betekenissen die de mogelijkheden tot deelname aan maatschappelijke praktijken voor leerlingen vergroot. De big picture schools lijken daar wat minder sturend in, hoewel ze wel proberen met hun leerlingen zo ver mogelijk te komen. De learning webs laten dit vrijwel geheel aan de vrije markt over.

Er bestaat echter een mogelijkheid om deze drie te combineren in een onderwijsvorm die als kern heeft een soort basiscurriculum waarin op de manier van ontwikkelingsgericht onderwijs leerprocessen op gang worden gebracht binnen betekenisvolle (thematische) sociaal-culturele activiteiten. Ontwikkelingsgericht onderwijs heeft daarbij al sterk de gewoonte – juist omdat sociaal-culturele activiteiten het uitgangspunt zijn – om experts uit de samenleving op school uit te nodigen die met de kinderen gaan werken. In de kunstzinnige vakken worden kunstenaars (schilders, musici, schrijvers) bijvoorbeeld binnen de school gehaald om met de leerlingen projecten te gaan doen. Binnen vele ontwikkelingsgerichte scholen wordt al hard gewerkt om dit principe breder in te zetten, maar het zou nog stelselmatiger benut kunnen worden. Een school die bijvoorbeeld een 'buurtsuper' runt, zou een tijdlang een bedrijfsleider kunnen vragen om de kinderen en de leerkracht de kneepjes van het vak te leren. Een school die een volkstuin exploiteert zou een tuinier om assistentie kunnen vragen. Het gaat hierbij dan niet om eenmalige uitnodiging in de klas, maar om een langerdurende vorm van samenwerking met het oog op betekenisvolle leerprocessen bij leerling en leerkrachten. Dit zou een stelselmatig en permanent onderdeel van het curriculum moeten zijn. Het is daarbij overigens niet nodig dat alle leerlingen gelijktijdig aan al die projecten meedoen. Hier zou heel goed differentiatie mogelijk zijn op basis van interesses van leerlingen (vergelijk 'learning webs'). Waar het gaat om algemene culturele vaardigheden (bijvoorbeeld op het gebied van taal en rekenen) mogen we aannemen dat die in de meeste projecten wel opgewekt kunnen worden. Het schrijven van een subsidieverzoek of reclamefolder zal voor supermarkt of volkstuin inhoudelijk wel verschillend zijn, maar ook veel overeenkomsten vertonen waar het gaat om spelling, grammatica, stijl, enzovoort.

Het concept van de netwerkschool laat zich invullen voor scholen van primair tot tertiair onderwijs. Dit concept is dan nog het best voor te stellen als een netwerk waarin de school de as vormt en waaromheen de andere instellingen gelokaliseerd zijn. Voor de basisschool zullen de stage-activiteiten en leerwebs waarschijnlijk dichtbij of in de school moeten worden gelokaliseerd, maar ook in deze leeftijden is het denkbaar dat gedeelten van het curriculum naar learning webs buiten de school (museum, muziekschool, sportclubs) worden verplaatst. Andersom kunnen (basis)scholen ook heel goed ondernemin-

gen binnen hun muren opzetten, zoals een wereldwinkel, een persagentschap of een catering. Verscheidene ontwikkelingsgerichte scholen hebben dit inmiddels ook met succes gerealiseerd (zie diverse voorbeelden beschreven in het tijdschrift *Zone*). Voor de diverse vormen van vervolgonderwijs kunnen externe stages en learning webs komen, die relatief zelfstandig door de studenten (met hun meester) worden ingericht. De stages (intern of extern) en learning webs moeten in elk geval aansluiten op de interesses van de leerlingen. De school heeft hierbij de volgende taken.

- Interesses vormen door leerlingen te betrekken in een grote variëteit aan sociaal-culturele activiteiten en bij hen het zelfvertrouwen te ontwikkelen dat ze daarin mee kunnen en mogen doen.
- Aanwezige interesses expliciet maken, deze verbinden met duidelijke leervragen, en daarbij met de leerlingen geschikte stages of leerwebs zoeken (inclusief de daarbij horende experts).
- Tijdens de stage of leerweb-deelname de leerlingen ondersteunen met informatie en inzichten die vanuit het basiscurriculum beschikbaar gesteld kunnen worden.
- De kwaliteit van de leeropbrengsten vaststellen en verbinden met het basiscurriculum.
- De professionaliteit van de leerkracht bevorderen, zodat deze bovengenoemde functies kan uitvoeren en inhoudelijk voldoende op de hoogte is om in de schoolcontext aan te sluiten bij of voort te bouwen op ervaringen die in de stages of webs zijn opgedaan. De leraar moet in staat zijn om het basiscurriculum te verrijken met door leerlingen aangevoerde ervaringen en eventueel met eigen onderzoek uit te zoeken hoe deze verrijking van het curriculum voor alle leerlingen effectief kan worden gemaakt.

In detail valt hier natuurlijk nog veel meer aan te verhelderen, maar dat valt buiten het bestek van dit essay. Voorlopig gaat het vooral om de schets van het algemene idee van een school die allerlei instellingen en experts om zich heen verzamelt in een netwerk van onderling verbonden leercontexten, zowel ten behoeve van leerlingen als ten behoeve van leerkrachten. Leerlingen (en leerkrachten) stappen voortdurend over naar andere contexten om later weer terug te keren naar de basis van het centrale schoolse curriculum. Dit is het basisidee van een netwerkschool die de garanties van betekenisvol leren ten volle moet kunnen waarmaken voor alle leerlingen. Ter afsluiting bespreek ik nog kort enkele implicaties voor de school van de toekomst.

6 Implicaties voor de school van de toekomst

Organisatievorm

Hoewel de naam netwerkschool associaties oproept met netwerkorganisaties, wijkt deze daar toch op essentiële punten vanaf. In de praktijk blijken netwerkorganisaties sterk opportunistisch van aard, dat wil zeggen de deelnemende partners onder de paraplu van de organisatie profiteren zo veel en zo lang als mogelijk van elkaar. De beoogde relaties die een school met andere instellingen aangaat moeten stabiel van aard zijn om de continuïteit in de ontwikkeling van de leerlingen en de leerkracht te kunnen waarborgen. Men moet dan denken aan structurele relaties die een school opbouwt met bijvoorbeeld muziekschool, bibliotheek, museum, sportclubs en andere maatschappelijke organisaties die activiteiten vertegenwoordigen uit de culturele, industriële of dienstensector.

Qua organisatie kan de netwerkschool niet een starre organisatie zijn, maar moet zij meegroeien met de vernieuwingen van cultuur en inzichten. Als zodanig moet de netwerkschool een lerende organisatie zijn waarin de deelnemers constant onderzoeken doen naar verbeteringen in de praktijken (de leercontext voor de leerlingen) en waarin zij ook gefaciliteerd worden voor dergelijke leertrajecten.

Methodes

De leerkrachten in de netwerkschool hebben zicht op de leertrajecten van de leerlingen en bouwen die ook samen met de leerlingen op. In die zin werken leerkrachten methodisch, maar het curriculum van de leerlingen is geenszins een gefixeerde leerroute. Met groeiend inzicht en ontwikkelende interesses wordt die leerweg stap voor stap uitgezet. Een deel van het onderzoek van de leerkracht zal juist gericht moeten zijn op de planning van de leerroutes van de leerlingen. De werkwijze zoals die in ontwikkelingsgerichte scholen is uitgewerkt, kan hierbij als voorbeeld dienen. Ook in de stages en webs moet duidelijk zijn wat leerdoelen zijn en moet geëvalueerd kunnen worden of ze gehaald zijn of niet. De gestandaardiseerde methodes zoals die momenteel op de markt zijn, zijn geen sjabloon meer voor het curriculum, hooguit een bron waaruit leerkracht en leerlingen kunnen putten op momenten dat zij dat nodig achten. De methodes in ontwikkelingsgericht onderwijs vormen een open source bron waarin zowel ontwikkelingsgerichte scholen als netwerkscholen van elkaar kunnen leren en profiteren. De sturing van het leerproces wordt niet door de methode gegeven, maar door de leerkracht en de leerling samen.

In deze methodische aanpak regisseren leerkracht, leerlingen en aanvullende deskundigen de leeractiviteiten op een manier die past binnen het spelformat. Hiermee is het mogelijk om te blijven aansluiten bij de betekenisverlening van de leerlingen en tevens de gedeelde betekenissen aan de orde te laten komen. Leerlingen hebben voor wat betreft de invulling van de activiteiten, stages en webs vrijheidsgraden voor hun keuzes, maar onderhandelen daar ook over met hun begeleiders. In die zin ontstaat de ruimte waarbinnen de leerling de grenzen kan verkennen en soms overtreden van zelfsprekend ge-

achte gedeelde ideeën en waarden. Het is dit carnavaleske moment in het curriculum dat een grondslag kan leggen (geen garanties geven!) voor vernieuwingen in de (gedeelde en persoonlijke) betekenissen en waarin leerlingen het vertrouwen kunnen opbouwen dat vrijzinnig denken productief kan zijn, maar niet bandeloos is.

Leerkrachten

De rol van de leerkrachten in netwerkscholen verandert eveneens. De leerkracht is geen instructeur meer in klassieke zin, noch een coach die vanaf de zijlijn de leerlingen waarneemt, aanspoort en evalueert, maar een expert-deelnemer (meerwetende partner) aan de activiteiten van de leerlingen. In die hoedanigheid van deelnemer speelt de leerkracht vooral de rol van kritisch beschouwer (door het stellen van kritische vragen, tegenwerpen, reflectie) en van informant (informatie geven, culturele en wetenschappelijke kennis inbrengen naast de ideeën van de leerlingen). Het is de leerkracht die ervoor moet zorgen dat de leerlingen niet in de dialoog met elkaar blijven hangen en te gemakkelijk tot een consensus komen, maar juist de discussie blijven zoeken met steeds nieuwe deelnemers (en zo bijvoorbeeld historische en contemporaine oplossingen leren kennen). Met andere woorden: de leerkracht moet de dialoog omzetten in polyloog. Juist voor de opbouw van de cultureel-gedeelde betekenissen is de taak van de leerkracht essentieel.

Daarnaast moet de leerkracht ook voortdurend kritisch zijn op zijn eigen praktijk en deze in discussie met vakgenoten en wetenschap steeds kritisch blijven onderzoeken. De leerkracht is de eerste die de twijfel aan het vanzelfsprekende moet uitlokken en daarmee carnavaleske momenten in het onderwijs moet beschermen (vergelijk Van Oers, 2005a). De leerkracht vertegenwoordigt hiermee tegelijkertijd het waardevol geachte cultuurgoed én het kritische moment in de cultuur. Dit zal zich met name doen gelden in de definiëring van het eerder genoemde basiscurriculum in de school. In tegenstelling tot de aan de hand van kerndoelen en eindtermen opgestelde curricula moeten leerkrachten meer ruimte krijgen om met collega's de inhouden en kerndoelen van het curriculum mede te definiëren. Dat kunnen ze overigens alleen als ze vakinhoudelijk en vakdidactisch voldoende geschoold zijn. De netwerkschool vraagt om reprofessionalisering van leerkrachten (en dus het keren van de trend van deprofessionalisering die de laatste dertig jaar heeft plaatsgevonden).

Een bijzonder aspect van deze reprofessionalisering dient hier nog genoemd te worden met het oog op de netwerkschool. Aangezien leerlingen in de netwerkschool ook in een breder netwerk meefunctioneren en dus ook meer en meer aangesproken zullen gaan worden op sociale en morele vaardigheden, dienen leerkrachten hun voornamelijk cognitief-intellectuele taakopvatting te verbreden door daar een duidelijk zorgelement aan toe te voegen: zorgen voor de ontwikkeling van identiteit en leerdisposities van leerlingen (zie bijvoorbeeld Van Oers, 2006). Hargreaves formuleert dit met het oog op de rol van leerkrachten in de kennissamenleving als volgt: "Teaching today must include dedication to building character, community, humanitarianism, and democracy in young people; to help them think and act above and beyond the seductions and demands of the knowledge economy". En verder voegt hij daaraan toe: "Good teachers fully understand that successful teaching and learning occur when teachers have a caring relationship with their students and when their students are emotionally engaged with their learning" (Hargreaves, 2003, p. 60).

Binnen de idealen van de netwerkschool wordt de rol van de leerkracht die van 'public intellectual' (Aronowitz & Giroux, 1991) met het oog op de vorming van leerlingen als kritische en moreel en intellectueel autonome burgers. Dit is een hooggegrepen ideaal, maar dat hoort bij onderwijs als ambitieus project. Overigens kan het niet zo zijn dat we leerkrachten (individueel of als beroepsgroep) in hun eentje verantwoordelijk houden voor deze vernieuwing. Het vereist ook een radicaal nieuwe conceptie van de leerkracht en van de infrastructuur waarbinnen zij werken. Het voert te ver om dat hier ook nog uit te werken (zie Van Oers, 2005b).

Examens

Wat betekent dit allemaal voor de examens van leerlingen? De examens zoals we die nu kennen berusten op de veronderstelling dat de leerlingen de stof hebben leren beheersen uit boekjes, aan de hand van schriftelijke opgaven. Als we de inhoud van het onderwijs en de organisatie van het onderwijsleerproces veranderen, dan betekent dit dat de oude examens steeds minder toepasselijk zijn voor het toetsen van de ontwikkeling en het ontwikkelingspotentieel van leerlingen. De externe validiteit van de vele examens en schooltoetsen is al niet bepaald groot, waardoor de kans van toepasbaarheid van die kennis in nieuwe praktische situaties ook achter dreigt te blijven.

Een belangrijk theoretisch bezwaar tegen de gangbare toetspraktijk is dat de consequenties van het handelen van de leerlingen (studenten) op een examen (toets) geen directe betekenis heeft: hun project mislukt immers niet als ze de pH verkeerd uitrekenen op dit examen, of als ze een tekst verkeerd interpreteren. Hooguit krijgen ze een onvoldoende op de toets of het examen (dat kan natuurlijk wel grote gevolgen hebben voor hun toekomst, maar het heeft geen persoonlijke betekenis voor het actuele praktische handelen). In een evaluatiesituatie is het belangrijk dat ook daar de consequenties van hun handelen betekenis krijgt voor hen zelf en het project waarmee ze op dat ogenblik bezig zijn. We moeten dus de examenpraktijk meer laten lijken op de situaties waarin de kennis en vaardigheden uiteindelijk moeten worden gebruikt, in plaats van deze uitsluitend te enten op de kenmerken van een geïsoleerde leersituatie. Zowel in de big-picturefilosofie als in de cultuurhistorische visie op handelen wordt dit als belangrijke conditie genoemd (om overigens verschillende redenen).

Ook hier zien we dat de netwerkscholen een bijstelling van de aard van de examens vereisen. Essentieel is dat teams van netwerkscholen meer inspraak krijgen in de inhoud van de examens en de vorm waarin die moeten worden afgelegd. We moeten als samenleving dan wel de moed hebben om leerkrachten én leerlingen serieus te laten meedenken over de inhoud van de canon en de kerndoelen voor hun school. We moeten ons daarbij ook realiseren dat dit een nieuwe vorm van toezicht op de kwaliteit van de examens vereist, omdat voorkomen moet worden dat scholen van lieverlee hun examens kunnen aanpassen om betere examenresultaten te krijgen en daarmee hun eventuele wanprestaties of ernstige moeilijkheden in het onderwijsproces kunnen camoufleren.

Ook de kwaliteit van netwerkscholen is niet op voorhand gegarandeerd en vraagt om een vorm van toezicht, maar dan wel een vorm van toezicht die past bij het concept van de school. De kwaliteit van de examens is daar een onderdeel van, maar dient altijd aangevuld te worden met een ecologisch valide oordeel over de inhoud en vormgeving van de leerprocessen. Het is aan te bevelen om de bruikbaarheid van visitatiecommissies voor de netwerkscholen in de kwaliteitsbeoordeling nader te onderzoeken.

7 Tot slot

Op het eerste gezicht mag de uitwerking van de netwerkschool lijken op de bestaande brede scholen. Daar valt zeker een gelijkenis te trekken waar het gaat om de verbreding van het aanbod. Echter, waar de brede scholen het extra aanbod nadrukkelijk zien als betekenisvolle invulling van de vrije tijd van de leerlingen (extracurriculair dus), neemt de netwerkschool de activiteiten in stages en webs op als onderdeel van het curriculum, waarin de school dus ook verantwoordelijkheid wil dragen voor de kwaliteit van de uitkomsten (en daar ook op toetst). Een ander belangrijk verschil ligt in het feit dat de Netwerkschool (of de ontwikkelingsgerichte school) niet blijft staan bij de vaststelling van de inhouden, maar ook duidelijke en specifieke eisen stelt aan het didactische proces: de rollen van leerkracht en leerlingen.

Leren in netwerkscholen is een alternatief voor de huidige school, dat de potenties van de school zoals we die nu kennen probeert te maximaliseren en te verbreden met buitenschoolse en binnenschoolse aanvullingen. Daarmee proberen zij de mogelijkheden van betekenisvol leren zo krachtig mogelijk te benutten ten behoeve van de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Door de scholen te integreren in netwerken met maatschappelijke instituties of praktijken wordt de school een permeabel instituut dat haar invloed meer direct naar de buitenwereld uitstraalt en tegelijkertijd de potenties van maatschappelijke praktijken naar binnen haalt om haar missie nog beter te realiseren. Kwalificatie voor deelname aan sociaal-culturele praktijken staat daarin centraal en dat vraagt om kennis en vaardigheden op het cognitieve, sociale en morele vlak. Dat is precies wat netwerkscholen proberen te bereiken door hun gerichtheid op betekenisvolle deelname aan praktijken en op de (beveiligde) deelname aan de samenleving als pluriforme sociale ruimte.

Literatuur

- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education. Politics, culture and social criticism*. Minneapolis/Oxford: University of Oxford Press.
- Boldt, S. & Van Oers, B. van (1998). Echte betrokkenheid, daar gaat het om..... Het Kileely Community Project. *Vernieuwing*, 57(4), 19-23.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Falbel, A. (2002). The mess we're in: How Ivan Illich revealed to me that the American dream is actually a nightmare. In L. Hoinacki & C. Mitcham (eds.), *The challenges of Ivan Illich. A collective reflection* (129-140). New York: SUNY press.
- Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York/London: Teachers College Press.
- Illich, I.D. (1971). *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en Ontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levine, E. (2002). *One kid at a time. Big lessons from a small school*. New York: Teachers College Press.
- Littky, D. (2004). *The BIG Picture. Education is everyone's business*. Alexandria: ASCD.
- Oers, B. van (2003a). *Narratives of Childhood*. Amsterdam: VU-Press.
- Oers, B. van (2003b). Signatuur van Ontwikkelingsgericht onderwijs. *Zone*, 2(3), 11-15.
- Oers, B. van (2005a). *Carnaval in de kennisfabriek*. Oratie. Amsterdam: VU.
- Oers, B. van (2005b). *Dwarsdenken. Essays over Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (2005c). *Promises and problems of collaborative innovation*. Key note lecture at 5th Early Years Conference in Warwick, 23rd of March 2005.
- Oers, B. van (2006). *De nieuwe leraar*. Frank Stöteler-lezing 2006. Arnhem/Nijmegen: HAN.
- Polman, T. (1972). *Zullen we de school maar afschaffen?* Amsterdam: Weekbladpers.
- Pompert, B. (2004). *Thema's en taal*. Assen: Van Gorcum.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. New York: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kansrijke alternatieven in de beroepskolom

J.N. Streumer

Met dank aan M. Kho en R. Verroen
Hogeschool Rotterdam

1 Inleiding

De Onderwijsraad brengt in 2007 een verkenning uit met als onderwerp kansrijke alternatieven voor de school. Het gaat daarbij om veelbelovende alternatieven die potentie hebben om taken van de school op een alternatieve wijze te vervullen. (Onderwijsraad, 2006, p.1).

Dit essay gaat over de kwalificatiefunctie van scholen in de beroepskolom. De beroepskolom staat de laatste jaren volop in de belangstelling. Dit belang wordt onderstreept door de instelling van lectoraten beroepsonderwijs bij een aantal hogescholen en de aanstelling van drie bijzonder hoogleraren beroepsonderwijs bij drie universiteiten – in Amsterdam, Utrecht en Twente.

In dit essay zal worden ingegaan op de volgende onderwerpen:

- de manier waarop onderwijsinstellingen in het beroepsonderwijs op dit moment hun kwalificatie- of socialisatiefunctie vervullen;
- de problemen waarop zij daarbij stuiten;
- de alternatieven die er zijn om deze problemen op te lossen;
- de manier waarop andere partijen de twee functies van de school kunnen vervullen of gedeeltelijk kunnen overnemen; en
- de consequenties van de alternatieven.

2 Manier waarop scholen in de beroepskolom hun functie vervullen

Formeel bestaat het reguliere initiële beroepsonderwijs in Nederland uit het mbo (middelbaar beroepsonderwijs) en het hbo (hoger beroepsonderwijs). Maar tegenwoordig wordt ook het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) hiertoe gerekend. De drie schooltypen samen vormen een 'keten' die bekend staat als 'beroepsonderwijskolom' of kortweg 'beroepskolom'.

Aan het begin van de keten bevindt zich het vmbo, dat in 1999 in de plaats is gekomen van het voorbereidend beroepsonderwijs en middelbaar algemeen vormend onderwijs. In de onderbouw van het vmbo wordt het principe van de zogenoemde basisvorming gehanteerd. Het accent ligt op toepassing van kennis, vaardigheidsontwikkeling en samenhang in het onderwijsaanbod. Aan het einde van de tweede klas kiezen de leerlingen een leerweg en een sector (of combinatie van sectoren). Leerlingen kunnen kiezen uit vier leerwegen: de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte, de gemengde, en de theoretische leerweg. Het onderwijs van het vmbo "draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht en respect voor de verschillende levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving" (Van der Ree, 2006, p.63).

Het mbo, als tweede in de keten, biedt studenten een grote variëteit aan opleidingen voor veel verschillende beroepen. Roc's (regionale opleidingscentra), aoc's (agrarische opleidingscentra) en particuliere onderwijsinstellingen verzorgen de opleidingen. Studenten hebben de mogelijkheid om op vier niveaus hun opleiding te volgen. Opleidingen worden gebaseerd op kwalificatiedossiers voor de competentiegerichte kwalificatiestructuur. Kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven ontwikkelen en onderhouden de dossiers. Met de invoering van competentiegericht leren in het mbo is het belang van beroepspraktijkvorming nog groter geworden. Leerlingen kiezen uit twee opleidingsvarianten: de bol (beroepsopleidende leerweg) en de bbl (beroepsbegeleidende leerweg). De beroepspraktijkvorming vindt plaats in een leerbedrijf. Het onderwijs van het mbo geeft "alle deelnemers de kans [...] hun talenten zo veel mogelijk te ontwikkelen en hen te kwalificeren voor de beroepsuitoefening of een vervolgopleiding, of ze een basis te geven om op latere leeftijd weer te leren, sociaal redzaam te zijn en te participeren in de maatschappij. In het kader van 'een leven lang leren' is ook scholing van werkenden een belangrijke doelstelling." (Bve raad, AOC-raad, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen & Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Voedselkwaliteit, 2005, p.1)

Het hbo, ten slotte, als laatste in de keten heeft de ambitieuze opdracht om de 'kennisswerkers' van morgen op te leiden. Studenten hebben daarbij de keuze uit een groot aantal bachelor- en masterprogramma's. Een voltijdse hbo-opleiding duurt in principe vier jaar. Daarnaast bieden instellingen ook deeltijdopleidingen aan: de zogeheten duale op-

leiding. Het hbo, net als het mbo, leidt direct op voor een beroep. Om hierop goed voorbereid te zijn, lopen studenten tijdens hun opleiding stage. Naast het verzorgen van hoger beroepsonderwijs “dragen hogescholen bij aan de ontwikkeling van beroepen waarop het onderwijs is gericht” (van der Ree, 2006, p.92). Onder andere daarvoor zijn lectoraten in het leven geroepen die praktijkgericht/ontwikkelingsgericht onderzoek uitvoeren.

De beroepskolom is pas echt in het centrum van de belangstelling komen te staan nadat in 2000 de Raad van Europese Ministers de Lissabon-strategie had geformuleerd. Zij spraken de ambitie uit om van Europa in 2010 “de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld te maken, die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang”. Het Nederlandse kabinet koppelde hieraan de wens om binnen deze topregio tot de koplopers te behoren (Stuurgroep Impuls Beroepsonderwijs en Scholing, p.3). Ook voor het onderwijs is een belangrijke rol weggelegd. Zo hebben de lidstaten bijvoorbeeld de opdracht om in 2010 de uitval van leerlingen/studenten substantieel terug te brengen en het opleidingsniveau van de bevolking aanzienlijk te verhogen – “minimaal beschikken over een startkwalificatie” (niveau 2 van het mbo). De ‘winst’ die met het onderwijs is te boeken moet vooral komen uit de beroepskolom. Nieuwenhuis (2006) heeft hiervoor wel een verklaring: “De ‘av-route’ is ‘uitgeoptimaliseerd’, maar in het beroepsonderwijs blijft nog veel talent onbenut, vooral onder allochtone medelanders” (p.10). Het beroepsonderwijs heeft dus de zware taak om straks de (economische) groei van Nederland te dragen. “Het beroepsonderwijs gaat de vaklieden leveren, die straks de innovatie in bedrijven en instellingen gaan verzorgen en daarmee zorg dragen voor de veerkracht en concurrentiekracht van ons bedrijfsleven” (Nieuwenhuis, 2006, p.11). Geen geringe opdracht, waarover de voorzitter van de HBO-raad tijdens zijn nieuwjaarstoespraak opmerkte dat deze ambitie onhaalbaar is (*UT-Nieuws*, donderdag 18 januari, 2007).

Desondanks wordt links en rechts van alles uit de kast gehaald om van de opdracht een succes te maken. Het beroepsonderwijs moet aan alle kanten flink worden opgeschud. Meijers (2006) geeft hier bijvoorbeeld blijk van in zijn ‘notie’ dat “het beroepsonderwijs in de totale beroepskolom fundamenteel zal moeten veranderen wil het studenten adequaat toerusten voor de huidige samenleving” (p.7). Door de bank genomen lijken de onderwijsinstellingen in de beroepskolom, en de hen vertegenwoordigende raden, zich terdege bewust te zijn van hun verantwoordelijkheid om modern en uitdagend beroepsonderwijs aan te bieden om de plusminus 460.000 leerlingen in het vmbo (inclusief vo zorg en door het ministerie van Landbouw bekostigd vmbo, exclusief praktijkonderwijs), 500.000 mbo-leerlingen en 260.000 hbo-studenten goed toe te rusten voor een plek op de arbeidsmarkt.

Anno 2006 wordt in veel onderwijsinstellingen voor beroepsonderwijs de lesstof nog hoofdzakelijk op traditionele wijze overgedragen (Kuhlemeier, 2005), alhoewel de berichtgeving in de pers anders doet vermoeden. Ondertussen zijn er ook veel scholen die ‘experimenteren’ met vernieuwingen (natuurlijk leren, competentiegericht leren, nieuw leren, enzovoort). Dat schijnt voor sommige leraren schrikbeelden op te leveren. Zij lijken er moeilijk aan te kunnen wennen dat de klassikale informatieoverdracht stevige concurrentie ondervindt van andere leer- en instructievormen en dat de rollen van leraren pluri-former worden (*de Volkskrant*, 24 juni 2006). Onder invloed van de eerder aangehaalde Lissabon-strategie zijn veranderingen in het beroepsonderwijs onontkoombaar. Het thema innovatie is ‘hot’, aldus Nieuwenhuis (2006). Meijers (2005) constateert dat “(...) veel

onderwijsvernieuwing fabelachtige vormen aanneemt, waarbij de feiten veelal een ondergeschikte rol spelen” (p.10). Het lijkt erop dat vernieuwing moet, omdat het altijd wel links of rechts iets goeds doet. Het is daarom niet verwonderlijk dat de Onderwijsraad (2006) er voor pleit om (grootschalige en ingrijpende) veranderingen in het onderwijs pas door te voeren als er empirische evidentie beschikbaar is.

Zoals hiervoor al geconstateerd, is het vmbo nog betrekkelijk jong en hoeft het daarom niet geheel op de schop. Scholen hebben ‘slechts’ de opdracht gekregen “om aantrekkelijk onderwijs te verzorgen, met voor veel leerlingen een grotere praktijkcomponent, een goede individuele leerlingbegeleiding en vroegtijdige aandacht voor verzuim” (Van der Ree, 2006, p.68). Dit alles om voortijdige schooluitval te voorkomen (de tweede Lissabon-doelstelling). In de notitie *Vmbo: het betere werk - Onderwijs dat hoofd en handen verbindt* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005) wordt de opdracht verder uitgewerkt. Overeenstemming bestaat over: (1) “meer ruimte voor praktijkgericht onderwijs; (2) meer aandacht voor leerlingen met gedrags- en leerproblemen; (3) moderne onderwijsprogramma’s en examinering (inclusief planning van voorzieningen); (4) op weg naar vervolgonderwijs” – hier komt nadrukkelijk naar voren dat het vmbo onderdeel is van de beroepskolom; het gaat om de doorstroming binnen de kolom – “en (5) voldoende en goed personeel in een moderne, kleinschalige en veilige omgeving” (p.8-9). Het onderwijsprogramma (leerstof, onderwijsmethodiek en leermiddelen) valt geheel onder de verantwoordelijkheid van de scholen. De eindexamenvoorschriften, ten slotte, bepalen de inhoud van de onderwijsprogramma’s.

Het mbo heeft met veel ingrijpendere vernieuwingen te maken. Na een reis langs betrokken partijen (zie Procesmanagement herontwerp mbo, 2004) is in 2004 in het mbo een ‘dubbel herontwerp’ van start gegaan. Het gaat daarbij om het maken van nieuwe opleidingen (eerste herontwerp) op basis van een nieuwe, samenhangende competentiegerichte kwalificatiestructuur (tweede herontwerp). “Programmering, inrichting en examinering krijgen daarmee nieuwe vorm en inhoud. Het mbo wil jonge mensen afleveren met vakkennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten, zodat ze sterk staan in de wereld van bedrijf en beroep. Goede start- en ontplooiingsmogelijkheden hebben op de arbeidsmarkt. Competentiegericht onderwijs sluit aan bij de beroepspraktijk. En is aantrekkelijker voor deelnemers. Het nieuwe onderwijs moet uiteindelijk de uitval reduceren en de doorstroom – binnen het mbo én naar het hbo – vergroten. En het ondernemerschap bij jonge mensen stimuleren”. Dit is in een notendop wat in werkelijkheid een monsteroperatie is. In het eerste herontwerp is gekozen voor de methodes ‘experimenteren’ en ‘clusteren’. Scholen doen ervaringen op in experimenten met competentiegericht onderwijs. Experimenterende scholen vormen clusters waarin zij hun ervaringen uitwisselen. Verder worden regelmatig clusteroverstijgende projecten georganiseerd en de ontwikkelingen in de experimenten gemonitord (zie bijvoorbeeld Baarda, 2006). Voor het ‘tweede herontwerp’ hebben Colo, Bve raad en Paepon de afgelopen jaren samen aan een nieuwe kwalificatiestructuur gewerkt. De nieuwe kwalificatiestructuur is gebaseerd op competenties. Competenties worden weergegeven in een competentieprofiel en bevorderen een betere toerusting van deelnemers voor hun feitelijke functioneren op de arbeidsmarkt.

Het hbo heeft veel minder te maken met spraakmakende vernieuwingen. Enkele jaren geleden is de bachelor-masterstructuur ingevoerd. Na de voltijdse bachelorstudie zijn studenten klaar om als beginnend beroepsbeoefenaar aan de slag te gaan. Ook kunnen zij hun studie voortzetten met een masteropleiding in het hbo of het wetenschappelijk on-

derwijs. Een andere vernieuwing betreft de zogenoemde duale trajecten. Steeds meer studenten wisselen werk af met studeren. Beide vernieuwingen zijn vooral gericht op de structuur van het onderwijs en veel minder op het onderwijsproces zelf. Een innovatie van het onderwijsproces zelf is de combinatie van online leren en contactonderwijs op locatie van de instelling onder de noemer van e-learning in het hoger onderwijs. En uiteraard heeft ook het hbo de omslag richting competentiegericht opleiden niet ontlopen. Ten slotte is er een begin gemaakt met de 'associate degree', bedoeld om de doorstroom van mbo'ers te bevorderen.

Naast de innovaties binnen de afzonderlijke onderdelen van de beroepskolom zijn 'innovatiearrangementen' gericht op de gehele kolom. De Stichting van de Arbeid, Het Platform Beroepsonderwijs en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen slopen in 2003 een convenant af. "Met dit convenant is de intentie geuit om te werken aan een krachtige samenwerking binnen de regionale en sectorale kennisinfrastructuur teneinde het innovatief vermogen van het beroepsonderwijs te versterken" (De Bruijn & Hermanussen, 2006, p.1). Door innovatiearrangementen – waarin ontwikkeling en kennisvorming in de praktijk centraal staan – te entameren proberen de partijen dit doel te bereiken.

De meeste beschreven innovaties bevinden zich nog in een pril stadium. De plannen zijn fraai, maar of de praktijk er ook daadwerkelijk iets mee kan moet nog blijken. Maar uiteindelijk zullen ze allemaal moeten resulteren in kwalificatiewinst bij leerlingen/studenten. En wel omdat niet langer het onderwijs, maar de leerling/student centraal staat, zal deze bepalen of alle inspanningen de moeite waard waren.

3 Problemen waarop scholen in de beroepskolom stuiten bij het vervullen van hun functie

Het beroepsonderwijs spant zich in om leerlingen/studenten zo optimaal mogelijk te kwalificeren en te socialiseren. Dat gebeurt binnen de financiële randvoorwaarden die zijn vastgelegd door de overheid. Volgens sommigen zijn die randvoorwaarden ontoereikend om de opdracht die het onderwijs heeft goed te kunnen vervullen. De investeringen in het Nederlandse onderwijs blijven in vergelijking met andere Europese landen achter. Van alle landen in de Europese Unie geeft Nederland naar rato van het nationaal product, samen met Spanje, Ierland en Griekenland, het laagste bedrag aan onderwijs uit (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006, p.32).

In het beroepsonderwijs vinden de laatste jaren immense vernieuwingsoperaties plaats. Veel gaat goed en levert nieuwe kansen op. Het nodige blijkt minder geslaagd en kan gemakkelijk leiden tot problemen. Hieronder volgen vier thema's die zowel kansen bieden, als ook problematisch blijken te zijn.

Wetenschappelijk onderbouwde vernieuwingen?

Zijn (ideeën voor) innovaties in het (beroeps)onderwijs altijd op de een of andere manier gestoeld op wetenschappelijke inzichten? Met andere woorden: in hoeverre is er sprake van empirische evidentie bij de implementatie van vernieuwingen in het onderwijs? Voor en tegenstanders van vernieuwingen in het onderwijs gebruiken graag het argument dat er 'wetenschappelijk gefundeerd bewijs' is voor de innovaties die ze nastreven of afwijzen. Tabbers en Blokker gaven hier onlangs in *de Volkskrant* nog blijk van. De eerste auteur wees in haar betoog op "een andere wetenschappelijke kijk op leren" (*de Volkskrant*, 11 januari 2007) als factor in de 'omwenteling' richting het nieuwe leren. En daarmee was voor haar de discussie gesloten. Blokker voelde zich door het opvoeren van dit soort 'wetenschappelijke bewijsvoering' niet serieus genomen. "Met een verwijzing naar recent wetenschappelijk onderzoek wordt degene die twijfelt aan de waarde van een vernieuwing in de hoek gezet als onwetenschappelijk, of niet heel erg slim, of achterhaald (en daarmee slecht). En dan ben je als criticus gauw uitgepraat." Maar biedt de wetenschap altijd wel dat 'harde' bewijs en snoert het critici de mond? Het eerste is onwaarschijnlijk (zie bijvoorbeeld Bronneman-Helmers, 2006; Van den Berg, 2006; Karsten, 2006; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Kuhlemeier, 2005; Streumer & Van der Klink, 2004) en het tweede is een zwakgebod of komt voort uit een gebrek aan steekhoudende argumenten. Wetenschappers zorgen vaker voor twijfel dan dat zij met panklare oplossingen komen. Dat maakt hun relatie met de buitenwereld vaak lastig. In de jaren tachtig van de vorige eeuw hebben diverse auteurs (bijvoorbeeld Weiss, 1980; Cousins & Leithwood, 1993; Caplan, 1979; Sunesson & Nilsson, 1988) zich uitgebreid over dit vraagstuk gebogen. Anno 2006 staat het thema opnieuw op de agenda. Om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen, stellen Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) vier oplossingsmodellen voor. Een van de modellen – het evidence-practice-model

– lijkt ingang te vinden. (Onderwijsraad, 2006; Van den Berg, 2006). Of dit alle miscommunicatie tussen wetenschap en buitenwacht uit de wereld zal helpen, zal de toekomst moeten uitwijzen. Feit blijft dat het beroepsonderwijs serieuze aandacht verdient van de wetenschap, en dat gebeurt inmiddels. De ter beschikking staande middelen voor onderzoek naar het beroepsonderwijs zijn echter maar mondjesmaat aanwezig.

Ontbreken van 'passende' beoordelingsinstrumenten

Met de start van vmbo, het 'dubbele herontwerp' in 2004 binnen het mbo (zie Procesmanagement herontwerp mbo, 2004) en de invoering van het competentiegerichte leren in het hbo kreeg het beoordelen van door leerlingen/studenten behaalde resultaten binnen het onderwijs ook nieuwe vorm en inhoud. De nieuwe op competenties gebaseerde opleidingen maakten vernieuwing bij het beoordelen van de deelnemers noodzakelijk.

Deelnemers aan het onderwijs dienen nu, in plaats van kennis en vaardigheden, competenties te verwerven, die zij in een specifieke beroepssituatie en context moeten kunnen inzetten om een bepaalde prestatie te leveren. Deze prestatie moet dan het niveau hebben van een beginnend beroepsoefenaar. Het leveren van deze prestatie wordt mede bepaald door een combinatie van met het vak verbonden competenties, met de persoon verbonden competenties en de bereidheid om de prestatie te willen leveren. Het beroepsonderwijs heeft de taak om deelnemers op drie bovengenoemde vlakken te laten ontwikkelen en te beoordelen. Bij competentiegericht onderwijs zijn de competenties met bijbehorende taken en praktijk- of probleemsituaties het uitgangspunt van het curriculum (Schlusmans, Slotman, Nagtegaal & Klinkhorst, 1999).

Competentiegericht onderwijs is, in tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, niet alleen gericht op de ontwikkeling van vaardigheden, ook vakkennis behoort nadrukkelijk tot de canon. Wat erg veel kritiek oproept en vertegenwoordigers van de vereniging Beter Onderwijs Nederland doet verzuchten dat eerherstel voor de leraar absoluut noodzakelijk is (*de Volkskrant*, 24 juni 2006), is de plaats die in competentiegericht leren wordt ingeruimd voor zelfreflectie en zelftoetsing van de leerling/student. Natuurlijk ten koste van aanbodgericht, docentgestuurd onderwijs.

De invoering van competentiegericht onderwijs (en varianten daarop) heeft niet alleen consequenties voor het gedrag van leerlingen/studenten en leraren (zij zijn niet of onvoldoende geschoold voor de nieuwe leraarrollen die het functioneren in geïntegreerde leeromgevingen met zich meebrengt), maar ook voor de wijze waarop de leerresultaten worden getoetst. Alternatieve meetmethoden lijken een goed alternatief te vormen voor de klassieke meetmethoden. Deze alternatieve meetmethoden worden wel samengevat onder de term 'the assessment culture' (Birenbaum, 1996). Ze vormen de tegenhanger van de 'testing culture', waarbij objectiviteit, standaardisatie, het testen van simpele 'skills' en een nadruk op het gebruik van (meerkeuze) kennistoetsen centraal staat. Dergelijke toetsen vormen een bedreiging voor het welslagen van de beoogde innovatie vanwege de sterk sturende werking die nu eenmaal van toetsen uitgaat. De 'testing culture' wordt minder geschikt geacht om leerrendement (leerling-/studentprestaties) van competentiegericht onderwijs te meten.

In plaats van de hiervoor gehanteerde term 'alternatieve meetmethode' (of wel 'alternative assessment') wordt ook wel gesproken over 'authentic assessment'. Het gaat hier om containerbegrippen. In de assessment literatuur in de Verenigde Staten wordt onder

authentic assessment over het algemeen verstaan dat de taken door leerlingen/studenten worden uitgevoerd als onderdeel van het werk in de klas ('curriculum embedded assessment'). Hierdoor vervaagt (of zelfs vervalt) de grens tussen instructie en assessment. Bovendien worden de taken uitgevoerd onder condities die ook gelden in de praktijk waarin uiteindelijk moet worden gepresteerd. In de Europese context wordt in dit verband overwegend de term 'performance assessment' gehanteerd (Straetmans, 1998).

Indien performance assessment plaatsvindt onder gestandaardiseerde condities, dan wordt dit aangeduid als 'performance testing'. Wordt de prestatie van de leerling bepaald met een door een bevoegde instantie vastgestelde prestatiestandaard, dan wordt gesproken over competentietoetsing. Bij het inzetten van alternative toetsmethoden kunnen verschillende toetsmethodieken en -technieken worden toegepast.

Wat betekent dit nu voor het beroepsonderwijs? Het beroepsonderwijs staat nu voor de opgave om niet alleen een bepaald product van een deelnemer – het resultaat van een bepaald vraagstuk dat de deelnemer moet oplossen – te testen, maar ook het proces van het tot stand komen van het product. Daarbij moeten leerlingen/studenten onder zo natuurgetrouw mogelijke omstandigheden een zo realistisch mogelijke opdracht uitvoeren. De leraar heeft de taak om dit proces te beoordelen aan de hand van vooraf opgestelde criteria (standaarden). Het onderwijs staat met het invoeren van deze innovatie voor verschillende dilemma's. Hoe moeten deze natuurgetrouwe, ook wel authentieke vraagstukken vorm krijgen binnen het onderwijs (Straetmans, 2006)? Een van de lastige aspecten van vraaggestuurd competentiegericht leren is het ontwerpen van toetsvormen die enerzijds recht doen aan de complexiteit en anderzijds haalbaar zijn in termen van tijd, geld en studeerbaarheid (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2004). Volgens Jaspers en Heijmen-Versteegen valt of staat het nieuwe leren met de sleutelactiviteiten begeleiden en (zelf)beoordelen.

Een ander dilemma waar het onderwijs voor staat is, in hoeverre nog objectief – een kenmerk van de testing culture – beoordeeld kan worden als het om gedragingen draait. Het resultaat is immers niet zonder meer het belangrijkste, hōe een deelnemer tot het gewenste resultaat komt is bij competenties belangrijker. Bij competenties gaat het er verder om dat een deelnemer een bepaald resultaat onder verschillende omstandigheden kan behalen. Hoe moet het onderwijs hier mee omgaan (Straetmans, 2006)? Eén enkele meting kan niet bepalen of een bepaald competentie(niveau) is behaald. Het gaat om de wijze waarop de student een competentie verwerft en vormgeeft en niet te vergeten de minimumvoorwaarden die de opleider daaraan stelt (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2004, p.6).

'Onervarenheid' van het huidige lerarencorps

Vernieuwingen in het (beroeps)onderwijs vinden zelden of nooit plaats zonder slag of stoot. Dat heeft vele oorzaken. De overheid financiert het (initiële) onderwijs uit de algemene middelen. Voor elke beweging die scholen maken moet rekenschap worden afgelegd. Een batterij aan 'controleurs' kijkt continu over hun schouders mee om te zien of middelen wel doelmatig en doeltreffend worden aangewend. Gevraagd en ongevraagd laten allerlei organen adviezen de deur uitgaan, die aangeven waar de schoen eventueel wringt. Maar ook 'deskundigen' in de samenleving laten zich tegenwoordig steeds vaker horen. "Wij betalen het onderwijs, dus moeten wij het ook maar kunnen bepalen", lijkt het credo. Een kritische noot kan nooit kwaad, zo lang duidelijk is wat betrokkenen er-

mee kunnen. Een verharding van standpunten leidt alleen maar tot escalatie. Met mogelijk catastrofale gevolgen voor degenen die al hun geluk en zaligheid erin hebben gestoken. Vooral leraren zijn kwetsbaar. Ze worden gezien als zeer kritische succesfactor.

In het herontwerp mbo bijvoorbeeld moeten leraren geheel nieuwe rollen gaan vervullen. Ze worden geacht 'coach', 'ontwerper/ontwikkelaar', 'begeleider', 'beoordelaar', 'samenwerker' en 'ondernemer' te zijn (Baarda, 2006; De Bruijn, 2006; Kuhlemeier, 2005; Cras, 2005). Maar dienen ook nog 'gewoon' les te kunnen geven, omdat "de praktijk leert dat zelfsturing voor veel leerlingen te hoog gegrepen is" (Procesmanagement herontwerp mbo, 2006, p.14). In elk geval is het definitief gedaan met de oude vertrouwde autonomie binnen de vier muren van het klaslokaal. Leraren zijn niet langer alleen verantwoordelijk voor een groep leerlingen/studenten, maar werken in teams samen binnen en buiten de school. Dit is in het kort wat leraren in deze vernieuwing allemaal moeten. Kunnen zij dat ook allemaal?

Ja, zegt het Procesmanagement herontwerp mbo (2006a). Leraren zijn 'bevlogen', 'betrokken', 'heel pragmatisch', zij proberen "het beste uit hun deelnemers (...) te halen, vaak tegen de stroom van kritiek in". "Leraren zien de noodzaak het onderwijs competentiegericht te maken en verder te werken aan maatwerk, flexibilisering en inbedding in de regio. (...) Zij willen ruimte om te experimenteren, fouten te maken, ondernemend te kunnen zijn en zo het nieuwe beroepsonderwijs vorm en inhoud te geven (p.6)". Dat is nog maar de vraag, vinden de Inspectie van het Onderwijs (2006) en Kuhlemeier (2005). De leraren hebben in hun eigen opleiding vooral aandacht besteed aan competenties die betrekking hebben op kennisoverdracht en het organiseren van leerprocessen in klassikaal verband. "Het perspectief was aanbodgestuurd leren" (Kuhlemeier e.a., 2006, p.34). De Inspectie van het Onderwijs (2006) constateert dat "systematische scholing om de bekwaamheid van het onderwijspersoneel op peil te houden en te verbeteren (...) nog nauwelijks adequaat is georganiseerd" (p.205). Opleidingen zitten met het dilemma dat de meeste scholen nog op de traditionele manier werken en daarom niet weten of ze nu voor het oude of nieuwe systeem moeten opleiden. Nee, zegt een aantal auteurs. "Een aantal docenten heeft moeite met de omslag", heeft het Projectmanagement herontwerp mbo (2006a, p.24) ervaren. "De gedachte dat leerlingen zich in toenemende mate zelf kennis en vaardigheden eigen zouden kunnen maken, vormt een bedreiging van dit beroepsbeeld", waarvan het overdragen van kennis de belangrijkste component is, stelt Kuhlemeier (2005, p.29). Het Projectmanagement herontwerp mbo (2006a) en Geurts (2005) weten wel hoe dit komt. Weerstand komt veelal voort uit onzekerheid over eigen capaciteiten, of leraren de nieuwe situatie wel leuk zullen vinden of (slechte) ervaringen hebben met eerdere vernieuwingen. Ook zijn leraren soms 'veranderingsmoe'. Volgens Geurts (2005) heeft het "individuele niveau heel veel extra aandacht nodig, omdat door het structuur- en organisatiedenken van de afgelopen jaren de menselijke factor schromelijk is verwaarloosd" (p.28).

Werkpleklers als panacee bij herontwerp van het beroepsonderwijs?

De thematiek van de werkplek als leeromgeving speelt een dominante rol in de innovaties die recentelijk in het beroepsonderwijs zijn doorgevoerd of op het punt staan te worden ingevoerd (Streumer, 2006; Bronneman-Helmers, 2006; Klarus & Oosterheert, 2005; Streumer & Van der Klink, 2004). Het is een breed gedragen concept.

De Onderwijsraad bijvoorbeeld beval in 2003 aan om de verbetering van de kwaliteit van de buitenschools leeromgeving en leren op de werkplek met kracht voort te zetten en werkplekleren sterker te positioneren in de beroepsonderwijskolom (Onderwijsraad, 2003, p.12-13). In *Koers BVE, het regionale netwerk aan zet* wordt zelfs opgemerkt dat de kern van de vernieuwing in het beroepsonderwijs is “een grotere vervlechting van het onderwijs met de beroepspraktijk. Alleen dan is het mogelijk om het leren en werken optimaal af te wisselen en de samenhang daartussen (duale trajecten) adequaat te bewaken” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004, p.19). Ook het vmbo krijgt meer ruimte voor praktijkgericht onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). In de plannen voor een leven lang leren hebben duale trajecten een eigen programmalijn (Projectdirectie Leren & Werken, 2005). Maar wat is het eigenlijk?

Van der Klink (2004) spreekt van een ‘fuzzy concept’ en “dat houdt in dat het moeilijk is om het scherp te definiëren” (p.7). Streumer (2006) komt tot dezelfde conclusie en voegt daaraan toe dat dit vooral komt door “het grote aantal – uiteenlopende - theoretische opvattingen, die bovendien vanuit verschillende disciplines zijn ontwikkeld” (p.17). Ondanks de ‘hype-achtige’ vormen die leren op de werkplek in veel vernieuwingen inneemt, zijn er ook wezenlijke problemen. Enkele worden hier genoemd.

Nieuwenhuis heeft samen met een aantal collega’s aandacht besteed aan het leerpotentieel van de werkplek als leerplek. Hun conclusie luidt: “In dat aandachtsgebied zetten we vraagtekens bij het leerpotentieel, omdat er zowel argumenten pro als contra zijn om veel vertrouwen te hebben in het leren op de werkplek” (Nieuwenhuis, 2006, p.24). Bronneman-Helmerts bevindt zich in hetzelfde kamp. Na een zeer uitgebreide analyse concludeert zij: “Duaal is in het beroeps- en hoger onderwijs, kortom, nog lang niet ideaal” (Bronneman-Helmerts 2006, p.228). Beduidend minder pessimistisch zijn Klarus & Oosterheert (2005). Wel breken zij een lans voor meer aandacht voor ‘arbeidslogica’, “een beargumenteerde keuze voor een bepaalde visie op arbeid, inclusief een visie op arbeidsanalyse” (p.25). Ook het ontwerp levert ‘kopzorgen’ op. Conventionele methoden zijn eigenlijk niet geschikt. Enkele nieuwe benaderingen zijn er wel, maar probleem daarmee is dat de “onderzoeksmatige fundering nogal gering en fragmentarisch is” (Van der Klink, 2004, p.24). En het zijn eigenlijk beschrijvingsmodellen. Ook direct betrokkenen laten blijken niet geheel tevreden te zijn. VNO-NCW & MKB-Nederland (2006) ervaren – inmiddels of opnieuw? – een te hoge lastendruk door de toegenomen aandacht voor praktijkgericht leren. De discussie van de jaren tachtig en negentig lijkt weer terug te keren: breed of smal opleiden en wie betaalt ervoor (Nijhof & Streumer, 1994). Ook leerlingen beginnen zo her en der te morren. Overall genomen is de stemming nog niet echt vreugdevol.

4 Alternatieven om problemen bij het vervullen van de functie op te lossen

In hoofdstuk 3 zijn vier problemen gesignaleerd waarop scholen in de beroepskolom zijn gestuit bij het zo optimaal mogelijk kwalificeren en socialiseren van leerlingen/studenten. In dit hoofdstuk wordt getracht oplossingen te genereren voor deze vier problemen.

Wetenschappelijke rekenschap voor vernieuwing

De meeste grootschalige vernieuwingen in het beroepsonderwijs gaan uit van een 'breedtestrategie'. Zo veel mogelijk belangstellenden krijgen de gelegenheid te experimenteren met de ambities van de vernieuwing, waarbij een onafhankelijke instantie de ontwikkelingen monitort en evalueert. Het Innovatiearrangement beroepskolom, bijvoorbeeld, volgt deze opzet. Het arrangement moet zicht bieden op "kernproblemen, succesfactoren, knelpunten, condities en dilemma's" en anderen kunnen de leeropbrengsten "benutten en de sector verder brengen ten aanzien van de nagestreefde doelen" (De Bruijn & Hermanussen, 2006, p.81). Uiteindelijk, zo is het idee, kunnen zogenoemde 'good practices' worden geformuleerd. Een enigszins ontnuchterende constatering was "de magere uitwerking van het research-karakter van de projecten. (...) Het research-aspect van de R&D-projecten is veelal ver te zoeken. Behalve dat de R van de R&D-projecten nagenoeg nergens is geëxpliciteerd, is er bovendien bij een aantal projecten ook geen behoefte en urgentie om effecten helder te krijgen en processen inzichtelijk te maken, voor zichzelf en voor de buitenwacht." (p. 86). Kho, Feteris, Streumer, Verroen & Wanschers (2006) constateren hetzelfde. Aanbeveling was dan ook om het 'R-karakter' van het Innovatiearrangement te versterken. Naast een intern onderzoeksprogramma –binnen de kaders van het betreffende project – is een extern onderzoeksprogramma – onderzoek over de projecten heen – nodig. Voor onderzoekers die dat externe] programma uitvoeren "is het de opdracht en kunst om in de evaluatiemethodiek de doelen van het Innovatiearrangement als landelijke beweging te verbinden aan de doelen van individuele projecten. Op deze wijze is er de meeste kans op het ontwikkelen van generieke inzichten die ook praktijkrelevant en handelingsgericht zijn" (p.88). Dit leidt volgens Karsten (2006) tot "kennis die verbetering kan bevorderen".

Maar die kennis ontstaat niet vanzelf, die is het gevolg van systematisch onderzoek dat eigenlijk al bij de start van het beleidsproces moet beginnen. Het gaat dan om flankerend onderzoek dat parallel aan het beleid in uitvoering wordt gedaan en dat gericht is op de vraag of de beleidsdoelen worden gerealiseerd en, eigenlijk nog belangrijker, of er algemene lessen kunnen worden geleerd uit de optelsom van de afzonderlijke projecten. Maar eigenlijk is er ook behoefte aan onderzoek dat getypeerd kan worden als 'developmental research'. Het gaat dan vooral om onderzoek dat is gekoppeld aan de uitvoering van een afzonderlijk project en dat vooral als doel heeft dienstbaar te zijn aan dat project. Een onderzoeker raakt, als niet wordt opgepast, snel in een onoplosbare spagaat, waarbij de bruikbaarheid van de resultaten voor de verbetering van de onderwijspraktijk

onder druk kan komen te staan. Onderzoekers moeten zich dus goed realiseren welke functie hun onderzoek moet dienen.

Meer ruimte en tijd voor (het leren van) leraren

Onderwijsvernieuwingen in de beroepskolom zijn vaak vooral gefocust op de primaire processen. Aanbodgericht onderwijs moet plaatsmaken voor vraaggericht onderwijs en kennis en vaardigheden moeten worden vervangen door competenties. Dit vraagt minimaal om andere rollen van leerlingen – van reactief naar proactief – en van leraren – van sturend naar alle rollen die in de hoofden van de bedenkers van de vernieuwing zijn opgekomen. Leraren zijn dan als het ware de vliegende keepers van de vernieuwing. Het is dan ook begrijpelijk dat leraren aandacht vragen voor hun veranderingsproces. Om te voorkomen dat zij tussentijds opbranden of voortijdig afhaken, zullen onderwijsinstellingen nadrukkelijk oog moeten hebben voor de noden van (zittende) leraren. Vaak wordt hun mening wel gehoord, maar of dat ook leidt tot gewijzigd beleid is onduidelijk. Draagvlak vanuit de werkvloer is belangrijk, maar steun en faciliteiten vanuit het management zijn net zo of misschien nog wel belangrijker (Kho, Feteris, Streumer, Verroen & Wanschers, 2006). Onderwijsinstellingen zouden een actief personeelsbeleid kunnen voeren om ervoor te zorgen dat ontwikkelingen in de vernieuwing gelijk opgaan met ontwikkelingen die leraren doormaken. Het gaat dus om een koppeling tussen schoolontwikkeling – organisatieleren – en personeelsontwikkeling – leren van groepen en individuen. Eigenlijk zeer voor de hand liggend. Het management van een onderwijsinstelling werkt vanuit een bepaalde visie en missie, helder gedefinieerde organisatiedoelen en een daarmee corresponderend organisatie-ontwerp aan de realisering van de doelen. Daarvoor worden bepaalde processen in gang gezet, die worden uitgevoerd door leden van de organisatie die over de noodzakelijke competenties beschikken.

Maar het gaat niet alleen om postinitiële scholing van werkende leraren, ook de initiële opleiding van leraren behoeft een grondige aanpassing aan de recente ontwikkelingen. Daarbij zal het concept 'opleiden in de school' (dual opleiden) een steeds belangrijker rol gaan spelen. Studenten leren al doende het vak in de school. Dit concept is niet alleen van belang om opportunistische redenen, vanwege het opheffen van het (tijdelijk) tekort aan leraren en het omzeilen van het tekort aan vakkennis bij afgestudeerden van de pabo en tweedegraads lerarenopleiding, maar biedt goede perspectieven voor een op ervaring gebaseerd leertraject, waarbij de opleidingsschool een deel van het traject voor zijn rekening neemt. De – mede door de school – opgeleide leraren beschikken over die competenties die nodig zijn om bij te kunnen dragen aan de realisering van de organisatiedoelen van de betreffende school. De overgang naar het volgende alternatief is daarmee gemaakt.

Werkplekleren: één tussen vele

Leren op de werkplek is dé belofte binnen vrijwel alle omvangrijke vernieuwingen in de beroepskolom. Dat heeft te maken met de omslag naar competentiegericht opleiden. En competenties, zo is de gedachte, zijn het beste te ontwikkelen op de werkplek. Maar de werkplek is voor lerenden ook zeer aantrekkelijk en motiverend. Op deze gedachten blijkt echter het nodige af te dingen. De positieve effecten zijn helemaal niet zo eenduidig. Om deze reden pleit Van den Berg (2006) dan ook voor een verstandige mix van 'oud' en 'nieuw' leren. Zij sluit daarmee aan bij het pleidooi van De Bruijn (2006) voor adaptief beroepsonderwijs. Beproefde vormen van begeleiding worden verbonden met nieuwe, experimentele vormen. Daarmee wordt werkplekleren één van de vormen van leren tussen vele andere. Maar om werkplekleren een volwaardige plaats te kunnen ge-

ven, is het volgens Streumer (2006) “noodzakelijk om meer ontwerpgericht onderzoek, in de vorm van flankerend onderzoek, bij het herontwerpen van het beroepsonderwijs uit te voeren. (...) Ontwerpgericht onderzoek is bij uitstek geschikt voor de optimalisatie van, in dit geval, het beroepsonderwijs door de voortdurende wisselwerking tussen ontwerp- en onderzoekactiviteiten, maar levert tegelijkertijd een bijdrage aan het kennisdomein ‘beroepsonderwijs’” (p.39-40). Dat onderzoek zou met name betrekking moeten hebben op de leermogelijkheden die de werkplek biedt, ook wel aangeduid als de ‘opportunity to learn’ op de werkplek of, zoals Onstenk (1997) het noemt, leerpotentieel van de werkplek. Volgens Onstenk en Blokhuis (2004) wordt de kans dat er geleerd kan worden op een specifieke werkplek (leerpotentieel) bepaald door de reeds eigen gemaakte competenties van de lerende, zijn leerbereidheid, het leer- en opleidingsaanbod op de werkplek en de wisselwerking tussen deze factoren. Inzicht in het leerpotentieel van een bepaalde werkplek is nodig om te kunnen toetsen in hoeverre de betreffende werkplek geschikt is voor de lerende om zich competenties eigen te maken (Blokhuis, Jellema & Nijhof, 2002).

Werken aan assessment

Met de start van vernieuwingsoperaties in de beroepskolom gerelateerd aan – vormen van – competentiegericht leren kwam de vraag naar het beoordelen van leerlingen/ studenten met alternatieve toetsmethoden prominent op de agenda.

Het gebruik van alternatieve toetsmethoden sluit aan bij de opvattingen van het constructivisme over leren. “As claimed by the constructivists, learning involves the learners active construction of schemes in order to understand the material making it a process whereby the learner is engaged in creating meaning. The teacher is expected to supply meaningful tasks which are related to the learner’s experience and can improve his/her learning strategies and understanding” (Birenbaum, 1996, p.6). Perkins en Blythe (in Birenbaum, 1996, p.7) omschrijven ‘understanding’ als “being able to carry out a variety of performances that show one’s understanding of the topic and, at the same time advance it”. Zij noemen deze performances ‘understanding performances’ en leggen de nadruk op de rol van continue meten in dit proces van ‘learning for understanding’. Ze onderscheiden hierin drie belangrijke factoren: gedeelde en openbare criteria; regelmatig feedback krijgen; en regelmatig reflecteren gedurende het gehele leerproces. De (meet)taken zijn veelal boeiend, motiverend, authentiek (gerelateerd aan beroepseisen) en uitdagend, en vragen om een actieve houding en betrokkenheid van de leerling. In de meest extreme situatie nemen leerlingen deel aan het ontwikkelen van de criteria en de standaarden voor de evaluatie van hun prestaties, waarbij zowel proces als product worden gemeten. Leerlingen noteren hun gedachten in een journaal en maken gebruik van portfolio’s om hun ontwikkeling op school bij te houden. Er wordt niet één eindcijfer gegeven, maar een profiel ontwikkeld dat een veelzijdig portret vormt van de leerling (Birenbaum, 1996). Over het algemeen wordt bij deze vormen van toetsing ook meer belang gehecht aan het zichtbaar maken van het leerproces naast het toetsen van het eindresultaat.

Alternatieve toetsmethoden hebben naast voordelen ook nadelen. Ze kampen met het probleem dat betrouwbaarheid en validiteit van de scores niet tegelijkertijd bevorderd kunnen worden. Maatregelen tot bevordering van de betrouwbaarheid gaan ten koste van de validiteit en andersom (Messick, 1995). De oplossing voor dit probleem moet worden gezocht in het inzetten van verschillende instrumenten; hierdoor kunnen de zwakke

kanten van het ene instrument worden gecompenseerd met de sterke kanten van andere instrumenten (Straetmans, 1998).

In Nederland zijn voorbeelden van toepassingen van alternatieve toetsmethoden te vinden in de vorm van de development centers en assessment centers, in de vorm van de logboekmethode, het learner-report (Van der Sanden, Streumer, Doornekamp, Hoogenbergh & Teurlings, 2003), de Leittextmethode (Van Woerkom & Lokman, 1998), in de vorm van performance based tests zoals simulaties, practica, onderzoekopdrachten en werkstukken (Kremers, Kuhlemeier & Kleintjes, 1998), in de vorm van beoordeling aan de hand van op maat gemaakte casussen en het leerwegaafhankelijk beoordelen van extern verworven kwalificaties (Klarus, 1998; Klarus & Oosterheert, 2005, Van der Klink & Schlusmans, 2006).

Andere thema's waaraan ook wordt gewerkt betreffen:

- Kritiek uit de de buitenwereld. Met name de critici van competentiegericht opleiden stellen bij voortdurende kritische vragen over de empirische evidentie – het gebrek aan deugdelijke wetenschappelijke onderbouwing – van deze nieuwe vorm van leren en daaraan gekoppelde prestaties van leerlingen/studenten. De onderwijsinstellingen in het mbo (Colo, BVE-raad, Paepon) hebben hierop gereageerd door in 2002 het KCE (KwaliteitsCentrum Examinering) in het leven te roepen. Vanaf augustus 2004 ziet het KCE formeel toe op de borging van de kwaliteit van bekostigde en niet-bekostigde mbo-opleidingen, als onafhankelijke externe instantie. Beoordeling vindt plaats op grond van kwaliteitsstandaarden.
- Het delen van de verantwoordelijkheid voor het beoordelen van leerlingen/studenten met de beroepswereld. Het feit dat het leerproces bij competentiegericht opleiden in het beroepsonderwijs voor een (groot) deel plaatsvindt buiten de muren van de school onder begeleiding van praktijkopleiders, werkbegeleiders, stagebegeleiders, enzovoort, maakt het noodzakelijk om de verantwoordelijkheid voor de beoordeling van leerlingen/studenten te delen.
- Het scholen van leraren. Het ontwikkelen van een nieuw beoordelingsinstrumentarium in lijn met competentiegericht opleiden is voor scholen/leraren een relatief onbekend terrein, waarvoor ze (nog) onvoldoende zijn toegerust.

KCE, maar ook andere instanties zoals examenbureaus van kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven en het Cito, leveren een bijdrage aan de verhoging van het kwaliteitsniveau van de examens in het mbo door het scholen en begeleiden van onderwijsinstellingen en leraren. In sommige regio's werken onderwijsinstellingen en bedrijfsleven samen om de kwaliteit van de examinering op een hoger peil te krijgen. Uit recent onderzoek (<http://kce.nl/?id=10>) blijkt dat het kwaliteitsniveau van de examens in het studiejaar 2005-2006 van het mbo is gestegen ten opzichte van het studiejaar 2004-2005.

5 Partijen die de functies van de school vervullen of gedeeltelijk overnemen

Nederland heeft net als de meeste West-Europese landen een lange historie wat betreft het leren van een beroep. Wellicht het bekendste voorbeeld in de historie is de middeleeuwse gilden. Door een systeem van al doende leren onder begeleiding van een meester kon een leerling de status van gezel bereiken. Vervolgens kon de gezel de positie van meester verwerven door een meesterproef af te leggen. Tot in de achttiende eeuw functioneerde het systeem van gilden eeuwenlang goed.

Begin negentiende eeuw vond het leren voor werk steeds meer buiten de arbeidssituatie plaats. De eerste industrie- en ambachtsscholen werden eind negentiende eeuw opgericht. Het onderwijs was sterk theoretisch georiënteerd; excursies, praktijklokalen en stages waren uit den boze. Deze vorm van vakonderwijs bleek uiteindelijk geen succes, omdat de scholen onvoldoende in de groeiende behoefte aan inzetbare werknemers voorzagen. In de twintigste eeuw zette de scheiding tussen leren en werken zich door. Na de Tweede Wereldoorlog ontstond een uitgebreid stelsel van beroepsonderwijs. Daarnaast richtten grote bedrijven bedrijfsscholen op waarin nieuwe medewerkers leerden omgaan met specifieke apparatuur. Vanaf die tijd kende het beroepsonderwijs een meer theoretisch georiënteerde stroom (beroepsopleidende leerweg) en een meer praktisch georiënteerde stroom (beroepsbegeleidende leerweg).

In de jaren zeventig van de vorige eeuw nam de behoefte toe aan flexibele organisaties die snel kunnen inspelen op wisselende omstandigheden van de markt. Deze flexibilisering uitte zich in gewijzigde opvattingen over het arbeidscontract – een baan voor het leven werd steeds zeldzamer – maar ook in de aard van de werkzaamheden. In een werkomgeving waarin permanente verandering de enige constante is, kregen routine en ervaring een geheel andere betekenis. Het werk veranderde voortdurend en vereiste van werknemers permanent leren. Dat het leren niet langer werd uitbesteed aan externe instanties lag voor de hand. Bovendien was dat niet altijd mogelijk, omdat de kennisontwikkeling in de werksituatie dermate snel en specifiek verliep dat cursussen daarin niet konden voorzien. De enige mogelijkheid was om het leren op de werkplek zelf te situeren. Het leren op de werkplek werd binnen bedrijfsopleidingen aanvankelijk sterk geassocieerd met werkplekopleidingen. Ietwat gechargeerd uitgedrukt, beoogde opleiden op de werkplek het toepassen van de opleidingslogica op de werksituatie. De werksituatie was echter geen schoolse situatie en ondanks alle inspanningen om het opleiden te optimaliseren, werd langzamerhand duidelijk dat opleiden op de werkplek maar ten dele succesvol kon zijn. De gedachte ontstond om het leren en de werkplek te integreren. Tegelijkertijd maakte kennisoverdracht – zoals dat in ‘werkplekopleidingen’ plaatsvond – plaats voor het faciliteren van processen van kennisdeling en kennisontwikkeling. Kennisoverdracht bleef wel belangrijk, maar het succes van arbeidsorganisaties kwam steeds meer te liggen in het vermogen om snel kennis te ontwikkelen, te verspreiden en toe te

passen. Eenmalige interventies, zoals werkplekopleidingen, werden vervangen door een leercultuur waarin kennisontwikkeling kon gedijen.

In de sector bedrijfsopleidingen groeide vanaf eind jaren tachtig van de vorige eeuw de aandacht voor de werksituatie als leeromgeving explosief. Betoogd wordt dat veel klassieke bedrijfsopleidingen (off-the-job opleidingen) het gedrag van werknemers niet of nauwelijks in de beoogde richting veranderen. In dezelfde tijd nam de behoefte toe aan flexibele organisaties die snel kunnen inspelen op wisselende marktomstandigheden. Deze flexibilisering uitte zich in gewijzigde opvattingen over het arbeidscontract – een baan voor het leven wordt steeds zeldzamer – maar ook in de aard van de werkzaamheden. In een werkomgeving waarin permanente verandering de enige constante is, krijgen routine en ervaring een geheel andere betekenis. Het werk verandert voortdurend en vereist van werknemers permanent leren. Simpelweg omdat verandering ‘zo snel gaat als eb en vloed’ moeten werknemers zich voortdurend herbezinnen op de manier waarop ze dingen aanpakken, zo niet dan worden ze “weggespoeld met het wassende water”, aldus Garrick & Usher (2000). Een leercultuur waarin kennisontwikkeling kan gedijen wordt daarom steeds belangrijker. Daarbij gaat het niet alleen om expliciete kennis, maar juist ook om de ontwikkeling van impliciete kennis (‘tacit knowledge’) en het vraagstuk hoe impliciete kennis is te transformeren tot iets dat breed toegankelijk wordt voor de organisatieleden.

De ontwikkeling van het opleiden voor een beroep laat zien, dat telkens andere partijen aan het roer stonden. In het begin bepaalde de meester alles. Vervolgens kregen de industrie- en ambachtsscholen de ‘macht’ in handen. Weer later ontstond een gedeelde verantwoordelijkheid tussen het bedrijfsleven en de overheid. Tegenwoordig gaat het er steeds meer op lijken dat geen enkele partij meer aan de touwtjes trekt. In het kader van een leven lang leren is het de lerende zelf die verantwoordelijk is: “hij of zij beslist over het al dan niet volgen van cursussen, opleidingen en leeractiviteiten. Daarbij zijn meestal meerdere aanbieders van formele en informele leerwegen betrokken: niemand zal zijn hele leven lang een traject gaan volgen bij één opleidingsinstantie. Dat betekent dat opleidingsaanbieders per definitie geen trajecten voor levenslang leren kunnen of moeten aanbieden, maar dat ze rekening moeten houden met het feit dat mensen leren bij verschillende instellingen, op hun werk en thuis en dat het opleidingstraject daar op aangepast moet zijn” (Koper, 2005, p.7). Hij of zij zal ook steeds meer op internet zijn of haar weg zoeken. Daar is dan bijvoorbeeld het cursusaanbod van de open universiteit aan te treffen. Eind 2006 heeft de universiteit aangekondigd een experiment te gaan starten waarin cursussen informatica, milieu- en natuurwetenschappen en rechtswetenschappen openbaar worden gemaakt. Afnemers zijn dan voor de lesstof niet langer tijd- en plaatsgebonden. Wel zullen zij nog voor een diploma/certificaat examen moeten doen bij de universiteit. Ongetwijfeld zal dit andere aanbieders uitnodigen om alternatieve examens aan te bieden.

6 Consequenties van alternatieven

Als mocht blijken dat vraaggericht leren, zelfsturing en een leven lang leren een succes worden, dan zou het (initiële) beroepsonderwijs wel eens voor een aanzienlijk deel aan betekenis kunnen inboeten. In het meest vergaande scenario komt de complete kwalificatiefunctie voor het beroepsonderwijs te vervallen. Afnemers zullen deze functie op veel kleinere schaal en exact op maat elders kunnen inkopen. De weg daarnaartoe heeft de overheid al enig tijd geleden ingezet. Zij trekt zich steeds verder terug (Karsten, 2006) en draagt allerlei taken en verantwoordelijkheden over aan ander partijen, in het mbo bijvoorbeeld aan de Paritaire Commissie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. Voor het bedrijfsleven zijn de gevolgen het grootst. Bedrijven zijn niet langer verzekerd van tot op een bepaald niveau gekwalificeerd personeel. Het biedt ook nieuwe kansen. Eindelijk kunnen zij het principe 'wie betaalt bepaalt' in optima forma verzilveren. Een permanent lerende organisatie is dan wel een vereiste. Over blijft dan de socialisatiefunctie. Van deze functie is het veel minder makkelijk voor te stellen dat 'marktpartijen' die snel zullen en kunnen overnemen. Immers de samenleving als geheel vraagt juist om algemeen aanvaarde normen en waarden, oplossingen die het algemeen belang aangaan zoals veiligheid, zorg, welzijn, enzovoort. Maar ook 'soft skills' zullen hoofdzakelijk bij het beroepsonderwijs moeten blijven, omdat leerlingen/studenten van daaruit hun competenties voor zelfsturing en een leven lang leren ontwikkelen.

Leerlingen/studenten moeten zichzelf weten te redden. Hun weg weten te vinden in een grote, zeer onoverzichtelijk, ongeorganiseerde hoeveelheid aanbieders van leerstof. 'Rotte appels' soms, malafide aanbieders, maar zeker ook betrouwbare en van zeer hoge kwaliteit. Leerlingen/studenten moeten in staat zijn verantwoorde keuzes te maken. En dat is niet zomaar een, twee, drie het geval (Karsten, 2006). Het zal niet eerder zijn dan na afronding van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De pretentie van de recente vernieuwingen in het beroepsonderwijs is dat zelfsturing en vraaggericht onderwijs toepasbaar zijn in de gehele beroepskolom. Dit zou betekenen dat het niveau van de leerlingen/studenten er niet of nauwelijks toe doet. Of dat ook zo is, zal moeten worden onderzocht. 'Harde' gegevens op dit punt ontbreken vooralsnog.

Literatuur

- Baarda, R. (red.) (2006). *Leren langs nieuwe wegen. Evaluatie-onderzoek experimenten 'herontwerp kwalificatiestructuur/mbo' 2005-2006*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Berg, N. van den (2006). *Verbindend beroepsonderwijs: Competentiegericht onderwijs, samenwerking met bedrijven en de bijdrage van lectoraten*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F.J.R. Dochy. *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. (3-30). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Blokhuis, F., Jellema, M. & Nijhof, W.J. (2002). *De kwaliteit van de beroepspraktijkvorming. Een onderzoek naar praktijken en ervaringen met de beroepspraktijkvorming bij ROC Eindhoven*. Enschede: Universiteit Twente.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzicht van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bronneman-Helmers, R. (2006). *Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bruijn, E. de (2006) *Adaptief beroepsonderwijs: Leren en opleiden in transitie*. Oratie. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bruijn, E. de & Hermanussen, J. (2006). *Evaluatie innovatiearrangementen beroepskolom: jaarrapportage 2005*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bve Raad, AOC-Raad, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Voedselkwaliteit (2005). *Ruimte voor ambitie en innovatie in het mbo. Bestuurlijke agenda 2005-2010*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Caplan, N. (1979). The two-communities theory and knowledge utilization. *American Behavioral Scientist*, 22(3), 459-470.
- Colo (2004). *Tijdens verbouwing geopend. Competentiegerichte kwalificatieprofielen als basis voor dynamisch en uitnodigend beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Colo.
- Cousins, J.B. & Leithwood, K.A. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 14(3), 305-333.
- Cras, P. (2005). *Kwalificatieprofielen als prestatiestandaarden voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven*. Geraadpleegd op 30 oktober 2007 via de website van Het Platform Beroepsonderwijs, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/downloads/kwalificatieprofielen_met_pasen.doc.
- Dronkers, J. & Meijnen, W. (1997). Zwarte en witte scholen: cohesie of uitsluiting? In K. Schuyt (red.), *Het sociaal tekort. Veertien sociale problemen in Nederland* (142-155). Amsterdam: De Balie.
- Garrick, J. & Usher, R. (2000). Flexible Learning, Contemporary Work And Enterprising Selves. *Electronic Journal of Sociology*, 5(1). Geraadpleegd op 9 oktober 2007 via www.sociology.org
- Geurts, J. (2005). Zonder engagement geen innovatie. Vijf pijlers van innoveren. *Profiel*, 2005(7), 26-29.
- Inspectie van het onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jaspers, M. & Heijmen-Versteegen, I. (2005). *Toetswijzer competentiegericht begeleiden & beoor-*

delen in het Hoger Onderwijs. Geraadpleegd op 10 januari 2007 via <http://www.fontys.nl/generiek/bronnenbank/sendfile.aspx?id=34757>.

- Karsten, S. (2006). *Onderwijs waarop we kunnen bouwen. De publieke waarde van het beroepsonderwijs*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Kho, M., Feteris, A., Streumer, J.N., Verroen, R.J. & Wanschers, E. (2006). *Kennisrotatie, van samenwerking komt leren. Relatie Onderwijs Arbeidsmarkt*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam/ Kenniskring Versterking beroepsonderwijs.
- Klarus, R. (1998). *Competenties Erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Dissertatie. Den Bosch: CINOP.
- Klarus, R. & Oosterheert, I. (red.)(2005). *Ontwikkelen van competenties op de werkplek. Werkplekleren. Ingewikkeld, uitdagend en inspirerend*. Arnhem: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie.
- Klink, M. van der (2004). Benaderingen voor het ontwerpen van opleiden en leren op de werkplek. In *Handboek Effectief Opleiden (5.7-1.0 - 5.7-1.23)*. Den Haag: Elsevier.
- Klink, M., van der & Schlusmans, K. (2006). *EVC voor velen*. Heerlen: Open Universiteit.
- Koper, R. (2005). *Het stimuleren van levenslange competentieontwikkeling*. Lezing. Geraadpleegd op 10 januari 2007 via de Darenet-database.
- Kremers, E., Kuhlemeier, H. & Kleintjes, F. (1998). Gebruik en maakbaarheid van de tweede generatie afsluittoetsen basisvorming. In *ORD '98: Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen 1998. Proceedings van de 25^e Onderwijsresearchdagen in Enschede (100-103)* Enschede: Universty Press.
- Kuhlemeier, H. (red.)(2005). *Competentiegericht leren en beoordelen in vmbo en mbo*. Utrecht: WVOI.
- Meijers, F. (red.)(2006). *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement, 14(4)*, 5-8.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Koers BVE, het regionale netwerk aan zet*. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *VMBO: het betere werk – Onderwijs dat hoofd en handen verbindt*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Wijziging van de regeling aanvullende subsidie praktijkgerichte leeromgeving 2006*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- MKB-Nederland & VNO-NCW (2006) *Praktijkleren in het mkb. Naar een flexibele vakmanschapsroute*. Z.p., MKB-Nederland, VNO-NCW.
- Mulder, R.H. (1997). *Leren ondernemen. Ontwerpen van praktijkleersituaties voor het beroepsonderwijs*. Dissertatie. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Nijhof, W. & Streumer, J. (1994). *Verbreed Beroepsonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente/ Faculteit Toegepaste Onderwijskunde.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2006). *Vernieuwend vakmanschap. Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. Oratie. Enschede: Universiteit Twente.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Education at a Glance 2006. Highlights*. Parijs: OECD.
- Onderwijsraad (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepskolom*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Procesmanagement herontwerp mbo. (2004). *Thema's die er toe doen. Een reisverslag vanuit het mbo*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Procesmanagement herontwerp mbo. (2006). *Tijd van verandering. Docenten over herontwerp mbo*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Projectdirectie Leren & Werken. (2005). *Leren en Werken versterken, plan van aanpak 2005 – 2007*. Geraadpleegd op 20 juli 2005 via de website van het Ministerie van OCW, http://www.minocw.nl/levenlangleren/doc/leren_en_werken_pva.pdf.
- Ree, R. van der (red.)(2006). *Het onderwijssysteem in Nederland 2006*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Sanden, J.M.M., Streumer, J.N., Doornekamp, B.G., Hoogenberg, I. & Teurlings, C.C.J. (2003). *Praktijksimulaties in het vernieuwend vmbo*. APS: Utrecht.
- Schlussmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Klinkhorst, G. (eds.)(1999). *Competentiegerichte leeromgevingen (2)*. Utrecht: Lemma.
- Straetmans, G.J.J.M. (1998). *Toetsing van competenties*. Arnhem: Citogroep.
- Straetmans, G.J.J.M. (2006). *Bekwaam beoordelen en beslissen: beoordelen in competentiegerichte beroepsopleidingen*. Enschede: Saxion Hogescholen.
- Streumer, J. & Klink, M. van der (red.)(2004). *Leren op de werkplek*. Den Haag: Reed Business Information bv.
- Streumer, J.N. (red.)(2006). *Work-related Learning*. Dordrecht/New York: Springer.
- Stuurgroep impuls beroepsonderwijs en scholing (2001). *Naar een stevig fundament voor de kennisamenleving*. Tussenrapportage. Den Haag: Stuurgroep impuls beroepsonderwijs en scholing.
- Sunesson, S. & Nilsson, K. (1988). Explaining research utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 10(2), 140-155
- Weiss, C. H. (1980). Knowledge creep and decision accretion. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1(3), 381-404.
- Woerkom, M. van & Lokman, A. (1998). Het beoordelen van algemene beroepsgerichte vaardigheden in het hoger onderwijs. In *ORD '98: Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen 1998. Proceedings van de 25^e Onderwijsresearchdagen in Enschede (217-219)*. Enschede: Universty Press.

Over motiveren en variëren

1 Inleiding

Wie de laatste maanden het onderwijsdebat in de media volgt, krijgt de indruk dat het Nederlandse onderwijs in ras tempo de afgrond tegemoet dendert. Afgaand op de nieuwsberichten bepalen leerlingen en studenten van basisschool tot hogeschool hoofdzakelijk zelf wat ze willen leren, googelen groepsgewijs wat werkstukjes bij elkaar en leren die dingen hardop te zeggen die beoordelaars willen horen onder de noemer reflecteren. Hoe veelzeggend is het niet dat leerlingen en studenten protesteren en méér les eisen! Veel leerlingen kiezen niet voor de 'voice' strategie maar opteren voor 'exit' door helemaal af te haken en het onderwijs zonder diploma te verlaten. Zij die wel op school blijven, halen het niveau van vroeger niet meer en kunnen nauwelijks meer foutloos rekenen, spellen en schrijven. Is het Nederlands slecht, beheersing van vreemde talen is nagenoeg afwezig. De als moeilijker bekend staande exacte vakken weten de meeste leerlingen helemaal te vermijden. Alsof dat allemaal nog niet treurig genoeg is, is er ook nog eens weinig hoop voor de toekomst. Er zijn te weinig mensen die leraar willen worden en zij die dat wel willen, kunnen zelf nauwelijks rekenen en schrijven.

Op het beeld dat in de media van het onderwijs wordt geschetst dan wel geschapen, valt veel af te dingen. Wat na alle correcties en nuanceringen overblijft, is bezorgdheid over de manier waarop we als samenleving het onderwijs hebben ingericht. Zorgen we er wel voor dat het onderwijs de talenten van kinderen optimaal tot ontwikkeling brengt en benut? Hoeveel talent laten we verloren gaan? Juist nu we het ons niet kunnen permitteren talent onbenut te laten als we een 'kennissamenleving' willen worden.

In deze bijdrage wil ik met een sociologische bril naar het onderwijs kijken. Sociologen spreken liever niet over onderwijs, maar over de 'sociale organisatie van leren'. Dat begrip geeft aan dat de specifieke manier waarop het leren in een samenleving is georganiseerd naar tijd en plaats verschilt en verandert onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen (Waslander, 2003). Het onderwijs is zo beschouwd een sociale constructie. Het huidige onderwijsdebat is te zien als een indicatie voor toenemende fricties tussen enerzijds de bestaande en bekende sociale organisatie van leren en anderzijds de eisen van de hedendaagse samenleving en wensen ten aanzien van de toekomstige samenleving. In deze bijdrage ga ik kort in op de vraag waar de schoen wringt om vervolgens een begin te maken met een denkrichting voor een alternatief. Als onderwijs een sociale constructie is, kunnen we er immers ook een andere sociale constructie van maken.

Mijn verhaal begint met de zwakke kanten van het huidige Nederlandse onderwijs, zoals die blijken uit onderzoek (hoofdstuk 2). Kort gezegd komt het erop neer dat veel leerlingen – en leerkrachten – het leren op school letterlijk en figuurlijk de rug toekeren. De ontwerpprincipes die ten grondslag liggen aan de sociale organisatie van leren blijken aanzienlijke negatieve effecten met zich mee te brengen. De resulterende 'motivatiecrisis' legt de bijl aan de wortel van het onderwijs. Zonder motivatie komt geen leerproces op gang. Cruciaal is daarom de vraag: hoe komt leergedrag tot stand. Door deze vraag van

uit een sociologisch perspectief te benaderen (hoofdstuk 3), tracht ik een aantal nieuwe ontwerpprincipes te formuleren voor een meer toekomstbestendige sociale organisatie van leren. Om deze exercitie meer te laten zijn dan een abstract gedachtenexperiment, probeer ik een aantal ontwerpprincipes concreet uit te werken binnen de context van het huidige onderwijs (hoofdstuk 4). Dan zal blijken dat variëteit en het stimuleren daarvan essentieel is. Om die variëteit te realiseren zijn – naast het koesteren van bestaande praktijken – veel vormen van innovatie wenselijk. Voordat ik deze bijdrage afsluit (hoofdstuk 6) daarom eerst nog een aantal opmerkingen over innovatie en variatie (hoofdstuk 5).

2 Motivatie en uitval

Ieder onderwijsbestel is ingericht op basis van een aantal meer of minder duidelijk herkenbare ontwerpprincipes. Als die ontwerpprincipes ergens zichtbaar worden, is het wel in het voortgezet onderwijs. Die sector vervult een spilfunctie in ons bestel. Daar vindt de verdeling van leerlingen over schooltypen plaats, daar wordt in hoge mate bepaald tot welke opleidingen leerlingen in de toekomst toegang hebben. De selectiefunctie van het onderwijs manifesteert zich hier het sterkst. Precies om die reden zijn ook veel pijlen van het overheidsbeleid op die sector gericht. In een poging via het onderwijs gelijke kansen te realiseren, of in ieder geval ongelijke kansen te verminderen, werd beginnend met de Mammoetwet gepoogd 'opstroom' van het ene schooltype naar het andere optimaal de kans te geven. Vanuit eenzelfde ideaal werd getracht de overgang van primair naar voortgezet onderwijs minder scherp en minder vroeg te laten maken. Nadat de midschool niet op voldoende parlementaire steun kon rekenen, kwamen initiatieven als de basisvorming en heterogene en verlengde brugklassen in zwang. Tegen deze achtergrond werd ook de vorming van brede scholengemeenschappen sterk gestimuleerd door de overheid. Binnen die grote, en door de (bestuurlijke) schaalvergroting steeds groter wordende scholen werd het onderwijs lange tijd op eenzelfde manier georganiseerd. Namelijk met jaargroepen, onderverdeeld in klassen, waarbij één docent gedurende ongeveer één uur in één vak les geeft aan één klas. De sociale organisatie van het leren in het voortgezet onderwijs lijkt gebaseerd op ontwerpprincipes als Groot, Gemengd en Gerationaliseerd.⁶

Er zijn aanwijzingen dat een onderwijsstelsel dat op basis van deze ontwerpprincipes is ingericht niet alleen problemen oplost, maar zelf ook problemen creëert. Om na te gaan welke problemen dat zijn verwijst ik naar de Onderwijsraad (2005), die onlangs, naast drie sterke punten, ook zes zwakke punten van het Nederlandse onderwijs formuleerde.⁷ Die zwakke punten zijn:

- er is te weinig aandacht voor socialisering; de kwalificatiefunctie van het onderwijs staat centraal;
- er is te weinig kennis over effecten van onderwijs en onderwijsbeleid;
- er is te weinig (blijvende) animo voor het leraarsberoep;
- er zijn te veel voortijdige schoolverlaters;
- er is te weinig differentiatie in het hoger onderwijs; en
- er zijn te weinig bèta's in het hoger onderwijs.

In de opzet voor deze bundel formuleert de raad het als volgt. "De maatschappelijke opdracht van de school is een belangrijk thema voor de komende periode, maar staat door een aantal ontwikkelingen ook onder druk. Ontwikkelingen die te maken hebben met onder andere een gebrekkige motivatie van veel leerlingen, schooluitval van bepaalde

⁶ De tekst van hoofdstuk 2, 3 en 4 is grotendeels gebaseerd op Waslander & Glebbeek, 2006.

⁷ De drie sterke punten zijn: goede toetsprestaties van leerlingen, ruime keuzevrijheid voor deelnemers en grote autonomie voor instellingen in combinatie met centrale waarborgmechanismen voor de kwaliteit.

groepen en een toenemend lerarentekort dat scholen hindert bij de inrichting van het onderwijs en de uitvoering van hun opdracht.”

De hier geformuleerde zwakke punten zijn ernstig, omdat ze het hart van het onderwijs raken. Er is onvoldoende animo voor het leraarschap, er is een gebrekkige motivatie van veel leerlingen en er is een te groot aantal voortijdige schoolverlaters. Deze zwakke punten zijn ernstig en verdienen het om langer bij stil te staan.

Wie wil nog leraar worden?

Het lerarentekort is een bekend vraagstuk dat periodiek op de politieke agenda stijgt en daalt. Het tekort aan leerkrachten heeft zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve component. Er is de afgelopen jaren veel beleid gevoerd om de kwantitatieve tekorten binnen de perken te houden. Dat lijkt te zijn gelukt. Volgens een recente ministeriële nota is “de arbeidsmarkt in het primair en voortgezet onderwijs ... nu vrijwel in evenwicht” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). Een belangrijke kanttekening daarbij is wel dat er grote verschillen bestaan tussen vakken, schooltypen en regio's. Voor de toekomst wordt vooral voor het voortgezet onderwijs een tekort aangekondigd.

De maatregelen die zowel overheid als scholen zelf hebben getroffen omwille van de kwantiteit, hebben echter vergaande consequenties gehad voor de kwaliteit van het onderwijs. Scholen zelf hebben tal van strategieën om tekorten op te lossen, zoals minder onderwijstijd inroosteren en lessen laten verzorgen door ‘onderbevoegden’ en ‘onbevoegden’. Het ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) spreekt inmiddels van “sterke aanwijzingen voor een kwalitatief tekort” (2006). Een groeiend aandeel van de leerkrachten in het voortgezet onderwijs is ‘onbevoegd’ en ‘onderbevoegd’. In de afgelopen twintig jaar is het aantal lessen in het voortgezet onderwijs dat wordt gegeven door een volledig bevoegde leerkracht gedaald van 92% tot 85%. Ook hier zien we een verschil tussen vakken, schooltypen en regio's. In het vwo is 13% van de leerkrachten niet volledig bevoegd, in de beroepsgerichte leerweg van het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) is dat meer dan het dubbele (27%) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005).

In de loop der jaren is het imago van het leraarsvak onder druk komen te staan. Uit een monitor van het ministerie van OCW, de Onderwijsmeter, blijkt dat de waardering van mensen voor het leraarsberoep afneemt, zowel voor leraren in het basisonderwijs als voor leraren in het voortgezet onderwijs. Uit de monitor die sinds 1999 jaarlijks wordt aangevuld blijkt ook dat steeds minder mensen overwegen zelf leraar te worden.

Al met al getuigen deze gegevens van te weinig animo voor het leraarschap. En dat terwijl de leraar ‘een spilfunctie’ wordt toebedeeld in de nagestreefde kennissamenleving. Recente (visitatie)rapporten hebben de minister, de HBO-Raad en de VSNU (vereniging van Nederlandse universiteiten) “ervan doordrongen dat er fundamentele maatregelen en investeringen” nodig zijn (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). De opgestelde beleidsagenda lerarenopleidingen vermeldt als overkoepelende doelstelling “meer kwaliteit en meer leraren”.

Wie wil nog naar school?

Nederland heeft relatief veel voortijdige schoolverlaters. Dat zijn jongeren die zonder een startkwalificatie (havo, vwo of mbo-2) het onderwijs verlaten. Ondanks de nodige discussies over het precieze aantal voortijdige schoolverlaters zijn twee conclusies gerechtvaardigd (Inspectie van het Onderwijs, 2002; Onderwijsraad, 2004; Eimers & Roelofs, 2005; Van der Steeg & Webbink, 2006). Ten eerste: het (relatieve) aantal voortijdige schoolverlaters daalt in ieder geval niet. Ten tweede: het aantal vroege uitvallers, leerlingen die al tijdens de brugperiode het onderwijs verlaten, neemt toe. Voortijdig schoolverlaten is de ultieme vorm van de school de rug toe te keren. Achter de cijfers van degenen die wel op school blijven gaan echter veel leerlingen schuil die mentaal de knop op 'uit' zetten. In het kader van Koers VO heeft het ministerie van OCW veel gesprekken georganiseerd, ook met leerlingen. De conclusie die het ministerie na die gesprekken trekt is niet mis te verstaan. "Als de leerlingen één boodschap hebben afgegeven is het wel deze: het onderwijs is saai" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004b). "Het onderwijs overtuigt de zelfbewuste en kritische jongeren van vandaag onvoldoende. Ze gaan wel met plezier naar school, maar het onderwijs boeit hun niet. Ze vinden het weinig relevant of inspirerend" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004a).

In eigen onderzoek naar beweegredenen van scholen om dingen 'anders' te doen viel op, dat alle gesprekspartners zonder aanleiding begonnen over de motivatie van leerlingen. In sommige scholen spreekt men zelfs van 'vervreemdingsuitval'. Anders dan vaak gedacht, is geringe motivatie van leerlingen niet het exclusieve probleem van vmbo-scholen. Andere scholen, inclusief zelfstandige gymnasia, kampen met soortgelijke vraagstukken (Waslander, 2004).

De combinatie van onvoldoende animo om in het onderwijs te werken, gebrekkige motivatie van veel leerlingen en te veel leerlingen die de school vroegtijdig helemaal verlaten, is ernstig. De interactie tussen leerkrachten en leerlingen vormt het hart van het onderwijs. Als beide de school fysiek of mentaal de rug toekeren is er weinig kans op een stimulerend leerproces. We kunnen daarom met recht van een motivatiecrisis in het onderwijs spreken. De crisis slaat zowel op de motivatie om te onderwijzen als op de motivatie om te leren. Deze motivatiecrisis zet de bijl aan de wortel van het onderwijs.

Nu zijn rond het motivatievraagstuk tal van vragen te stellen waarvan twee, hoe komt het en wat kunnen we er aan doen, voor beleid de meest relevante zullen zijn. Of het zo-geheten en inmiddels zwaar beladen nieuwe leren een adequate oplossing kan bieden, moet blijken. Een terugkerend punt in de discussie is of het leerproces binnen scholen zich meer of juist minder zou moeten spiegelen aan de snelle, met beeldcultuur gevulde leefwereld van jongeren buiten de school. In het debat over motivatie van leerlingen en leerkrachten ligt de focus veelal op het microniveau van individuele leerlingen en leerkrachten. Bij motivatie gaat het immers ook bij uitstek om persoonlijke gevoelens en overwegingen. In deze bijdrage wil ik het vraagstuk benaderen vanuit een sociologisch perspectief door de focus te leggen op contexten die meer of minder uitnodigen tot gemotiveerd gedrag van mensen.

3 Incentives en waardering

Wat maakt dat mensen bereid zijn hun talenten te ontwikkelen, hard te werken als dat nodig is, door te zetten als het tegenzit, niet af te haken als zich iets leukers voordoet, iets echt willen begrijpen en iets echt willen kunnen? Het standaard antwoord van economen op de vraag, wat mensen motiveert tot bepaald gedrag, luidt: 'incentives'. Het gaat dan primair om economische prikkels waarvan geld de meest algemene is. Deze economische prikkels appelleren aan extrinsieke motivatie. De onderliggende assumptie is dat mensen in beweging komen als ze daarvoor worden beloond, dan wel bestraft. Deze economische veronderstellingen over motieven voor gedrag zien we terug in tal van beleidssectoren, ook in het onderwijs. Om een paar voorbeelden uit het hoger onderwijs te noemen: de tempobeurs, de prestatiebeurs, differentiatie van collegegeld en recentelijk de introductie van leerrechten. Al deze maatregelen beogen via de portemonnee het gedrag van mensen te beïnvloeden. Het voorstel van het Centraal Planbureau om het probleem van het voortijdig schoolverlaten op te lossen met 'prestatiebonussen' past helemaal in deze gedachtenlijn (Van der Steeg & Webbink, 2006).

Uit empirisch onderzoek blijkt echter steeds duidelijker dat economische incentives maar een deel van het verhaal vertellen. Sturen op extrinsieke motivatie kan zelfs leiden tot wat is gaan heten 'motivation crowding out' (zie onder andere Deci & Ryan, 1985; Frey & Jegen, 2001). We spreken van intrinsieke motivatie als mensen tot gedrag worden aangezet omdat ze de betreffende activiteit in zichzelf bevredigend vinden. Er is sprake van 'motivation crowding out' als mensen een deel van hun intrinsieke motivatie verliezen doordat ze worden gestuurd en beloond op basis van extrinsieke motivatie. Dit verschijnsel kan zich bijvoorbeeld voordoen bij prestatiebeloning. Op dat terrein lijkt nu een consensus te ontstaan dat extra beloning motivatieverhogend kán werken, mits het om niet meer dan een extraatje gaat en de beoordeling die gepaard gaat met prestatiebeloning niet als controle wordt ervaren (James, 2005). Om het anders te zeggen, prestatiebeloning kan de motivatie verhogen als het niet primair om het geld gaat, maar om de waardering die uit het extraatje spreekt.

Zoals hierboven betoogd, kunnen vragen naar de motivatie om te leren en te onderwijzen als belangrijke – zo niet de belangrijkste – vragen op het terrein van het onderwijs worden beschouwd. In aanvulling op benaderingen uit de onderwijskunde, psychologie en economie zou ik het motivatievraagstuk hier vanuit de sociologie willen benaderen. Te beginnen bij de notie dat de (intrinsieke) motivatie om te presteren fundamenteel verweven is met processen van sociale waardering (Linderberg, 2001). Sociologen spreken dan van statusbehoefte, waarmee ze de universele behoefte aan sociale waardering bedoelen. De achterliggende vraag luidt dan: wat zijn de sociale voorwaarden voor het maximaliseren van de motivatie om te leren en te onderwijzen. Met vervolgens de vraag welke ontwerpprincipes voor 'sociale organisatie van leren' daaruit afgeleid kunnen worden.

Om ieder misverstand te voorkomen: het gaat hier uitdrukkelijk níet om de vraag hoe het onderwijs zo leuk mogelijk gemaakt kan worden. Of hoe leraren het zo gemakkelijk mogelijk kunnen krijgen. Het gaat hier zeker niet om het maximaliseren van 'leukigheid'. Waar het wel om gaat is het maximaliseren van talentontwikkeling, van leerlingen maar ook van leerkrachten. Daar is een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie voor nodig, wat vraagt om een combinatie van sociale randvoorwaarden en verschillende typen prikkels.

Een aantal economen, en bepaald niet de minste, is zich zeer bewust van de beperkingen van de economische benadering. Zo vinden zowel regeringsadviseur Le Grand (2003) als Nobelprijswinnaar Akerlof dat economen zich fundamenteel moeten bezinnen op de drijfveren van het menselijk gedrag. In een fascinerend artikel in één van hun toptijdschriften nemen de economen Akerlof en Kranton als uitgangspunt dat 'identiteit' de motor is van het leergedrag (2002). En, zo zouden sociologen daar metaforisch aan toevoegen, sociale waardering is van die motor de brandstof. Afhankelijk van de identificatie met de school, kan de identiteit van een leerling positieve, negatieve of nauwelijks effecten hebben op diens motivatie om te leren. Of een leerling zich identificeert met de school, hangt af van de mate waarin de school bijdraagt aan de (zelf)waardering en daarmee in essentie aan een positief zelfbeeld van de leerling. Elke leerling streeft in deze zin naar een positieve identiteit. Die identiteit kan echter aan verschillende bronnen (sociale categorieën of referentiegroepen) worden ontleend. Daartoe stelt een leerling zich telkens weer, meer of minder bewust, de vraag: wie wil ik zijn en wat moet ik doen om dat te bereiken. Als de afstand tussen wat de referentiegroep verlangt (het ideaal) en wat de leerling kan realiseren te groot wordt, haakt de leerling af en kiest hij of zij een andere referentiegroep (en daarmee identiteit).

Akerlof en Kranton's basisinzicht is daarmee dat scholen niet alleen kennis en vaardigheden verschaffen. Scholen verschaffen ook een ideaalbeeld van houdingen en gedragingen waaraan een leerling wordt uitgenodigd te voldoen. Als een leerling zich aan dat beeld conformeert, kiest hij of zij de door de school beoogde identiteit, of anders gezegd dan identificeert hij of zij zich met de school. Als een leerling dat beeld verwerpt, kiest de leerling een andere identiteit. De kwaliteit van het onderwijs hangt af van de overeenstemming tussen de identiteit die de school verlangt en de identiteit die leerlingen accepteren. "When students do not identify with the school and accept its authority, learning does not occur" (Akerlof & Kranton, 2002, p.1185).

Een identiteit is dus niet een gegeven. Bij leerlingen is sprake van een keuze-element, getuige ook de zoektocht van kinderen en jongvolwassenen naar wie ze willen zijn en bij welke (sub)groepen ze willen horen. De school – of het schoolsysteem – bepaalt mede de voorwaarden en de grenzen waarbinnen die keuze plaatsvindt. De sociale condities om een identiteit te kiezen en vorm te geven zijn zo beschouwd cruciale variabelen bij het ontwerpen van onderwijsleerprocessen. Akerlof en Kranton nemen waar dat met name op kleine, particuliere scholen veel inspanningen van de leerkrachten er in wezen op zijn gericht om bij de leerlingen de gewenste identiteiten te vormen.

Een tussenconclusie is dan dat scholen hun leerlingen een positieve, op leren gerichte identiteit moeten kunnen verschaffen omwille van een effectief leerproces. Een probleem is echter dat het onderwijs het niet kan stellen zonder afkeuringen en afwijzingen, omdat niet alle leerlingen overall even goed in zijn. De lotgevallen van een onderwijsstelsel

kunnen daarom niet worden begrepen zonder in ogenschouw te nemen hoe de onvermijdelijke negatieve beoordelingen worden gedoseerd, gepresenteerd en gekanaliseerd. Nergens luistert dit proces nauwer dan in het onderwijs. Immers, gewoonlijk gaan mensen activiteiten en gezelschappen uit de weg die een aanslag vormen op hun zelfbeeld. Kenmerkend en uniek voor het onderwijs is echter dat leerplichtigen niet kunnen ontsnappen aan voortdurende negatieve feedback. Daarbij moeten we niet alleen denken aan feitelijke negatieve feedback in de vorm van slechte beoordelingen. Het gaat ook om al die boodschappen die uitgaan van het verborgen curriculum, van interacties tussen leerlingen onderling, van interacties tussen leerlingen en leerkrachten. Bovendien gaat het om de boodschappen die uitgaan van de manier waarop ons onderwijsbestel in elkaar zit. Veel vmbo-leerlingen weten bijvoorbeeld als geen ander dat het vmbo het laagste schooltype in het voortgezet onderwijs is. Voor levendige voorbeelden van wat al die boodschappen met leerlingen doen, verwijs ik graag naar de columns van Kees Beekmans (2004, 2006).

De voortdurende confrontatie met datgene waar ze niet goed in zijn en waarin ze ongunstig bij anderen afsteken is voor leerlingen een regelrechte confrontatie met hun zelfbeeld. Het is een klassiek sociologisch inzicht dat een positief zelfbeeld dan alleen kan worden behouden door een andere referentiegroep te kiezen. "To avoid a loss in self-image, a student rejects the school and consequently exerts low levels of effort" (Akerlof & Kranton, 2002, p.1169).

De keuze en vorming van identiteiten vormen zo beschouwd de spil van het onderwijsproces. Deze kunnen worden beïnvloed door de manier waarop referentiegroepen worden samengesteld waarmee leerlingen te maken krijgen en waarmee ze worden vergeleken. De sociale samenstelling van een school beïnvloedt op die manier mede het proces van identiteitsvorming. Dat betekent dat de variëteit in de samenstelling van de school en de klas drempel- en plafondwaarden kan bereiken. Respectievelijk onder en boven die waarden kunnen keuzes en gedragingen van leerlingen omslaan. Anders gezegd: te weinig variatie is niet goed, maar te veel variatie is dat evenmin. Dit verschijnsel kan mede de inconsistente uitkomsten van groepseffecten op leerprestaties verklaren.

Akerlof en Kranton menen dat de geschiedenis van het Amerikaanse voortgezet onderwijs in de twintigste eeuw zich laat herschrijven als een strijd rondom identiteiten. De uitbreiding en massificatie van het onderwijs bracht in de loop van de eeuw de komst van brede scholengemeenschappen ('high schools') met zich mee. De high schools die een enkel academisch ideaal probeerden hoog te houden werden door achterstandsleerlingen als diep beledigend ervaren en werden geconfronteerd met grote ordeproblemen. Daaraan konden zij slechts het hoofd bieden door het enkele ideaal op te geven, en zich om te vormen tot wat in de literatuur is gaan heten een 'Shopping Mall High', een school waarin er voor elk wat wils is, maar waarin leeropbrengsten voor veel leerlingen beneden het mogelijke komen te liggen. Ook in Nederland kunnen we dergelijke aanpassingen aan een toegenomen heterogeniteit waarnemen (Waslander, in press). Deze brede, gemodulariseerde scholen bieden van alles en nog wat, maar het is twijfelachtig of ze primair een positieve, op leren gerichte identiteit verschaffen. Het komt veelvuldig voor dat scholen zich – daartoe gedwongen – neerleggen bij een onbeheersbare diversiteit, zich begeven in een ritueel van leerlingen als 'klanten' en leerstof als 'maatwerk', en alle pogingen tot het beïnvloeden van identiteiten opgeven.

In Amerika is de tegenbeweging inmiddels ingezet. Schoolhervormingen aan de boven- en onderkant van het onderwijssysteem richten zich nu op het ontwerpen van overzichtelijke en consistente leeromgevingen, waarbinnen een positieve identiteit tot ontwikkeling kan komen. Om de benodigde uitwisseling van sociale waardering op gang te houden, worden in het bijzonder ook middelen ingezet om de school tot een gemeenschap te maken. Kenmerkend voor een gemeenschap is dat motivatie wordt ontleend aan een gevoel 'erbij te horen' en 'gekend te worden' en dat het sociale welbevinden wordt geactiveerd als middel tot het bereiken van gezamenlijke doelen. In een school als gemeenschap zijn leraren bondgenoten en leerlingen meer dan alleen maar 'cases' of 'kanten'. Het spreekt echter voor zich dat een dergelijke gemeenschap alleen maar kan floreeren bij de gratie van gedeelde uitgangspunten en intern overbrugbare afstanden. Hoewel Akerlof en Kranton zich niet uitlaten over de optimale verhouding tussen homogeniteit en heterogeniteit, is duidelijk dat maximalisatie van de laatste voor hen geen heilig principe is, ook niet in het belang van de zwakkere leerlingen.

De ontwerpprincipes die ten grondslag lijken te liggen aan het huidige voortgezet onderwijs zijn te benoemen als Groot, Gemengd en Gerationaliseerd. Effectieve scholen in de (sociologische) geest van Akerlof en Kranton (2002) zijn te kenschetsen met de drieslag Klein, Gefocust en Gemeenschapsgericht.

4 Ontwerpprincipes

In het voorgaande speelden vier – sociologische – concepten een doorslaggevende rol: identiteit, statusbehoefte, referentiegroep en gemeenschap ('community'). Uit de hierboven gepresenteerde gedachtegang zijn een aantal uitgangspunten af te leiden, die als globale ontwerpprincipes voor het onderwijs kunnen dienen. Deze ontwerpprincipes worden steeds aan de hand van concrete voorbeelden geïllustreerd. Daarbij komen ook de leerkrachten weer in beeld, die in het vorige hoofdstuk uit het oog waren geraakt. Akerlof en Kranton's analyse heeft namelijk alleen betrekking op de motivatie van leerlingen. De door hen centraal gestelde principes kunnen evenzeer van toepassing worden geacht voor leraren. Ook leraren zoeken naar een positieve identiteit, naar een waardering voor hun rol als professional en naar het gevrijwaard blijven van opgedrongen veranderingen.

1) Elke school dient de leerling – zowel in proces als reputatie – een positieve identiteit te kunnen verschaffen.

Sommige schooltypen lijken leerlingen eerder een negatieve dan een positieve identiteit te verschaffen. De vroegere huishoudschool, het lhno, was daar een voorbeeld van (Glebbeeck & Mensen, 1981). Nu lijkt het vmbo eenzelfde lot beschoren. In een poging het – vermeende – negatieve imago van de lagere beroepsopleidingen op te krikken, werden deze in 1999 samengevoegd met de mavo tot het vmbo. De gedachte was dat de positieve beeldvorming rond de hogere leerwegen 'af zou stralen' op de lagere leerwegen. Het omgekeerde lijkt te hebben plaatsgevonden. De laatste jaren wordt in zeer negatieve beoordelingen gesproken over het vmbo, niet alleen door columnisten. Na de moord op conrector Van Wieren noemde hoogleraar onderwijskunde Peters het vmbo het 'afvoerputje van het onderwijs'. Leden van de Tweede en Eerste Kamer namen die term over en voegden de 'kommer en kwel' daar nog aan toe. Afgezien van de vraag of deze kwalificaties terecht zijn, is duidelijk dat deze terminologie niet bijdraagt aan het verschaffen van een positieve identiteit aan leerlingen.

De structuur van het stelsel lijkt hier eerder ondermijnend dan ondersteunend te werken. Dat zou niet het geval hoeven zijn. In zekere zin is een landelijk schooltype vergelijkbaar met een merknaam. Zolang de naam positieve associaties oproept, wil iedere school de naam graag dragen. In Nederland hadden de schooltypen van mavo en hoger een dergelijke positieve merknaam. Het lijkt nu wellicht onvermijdelijk dat het schooltype dat de onderkant van het schoolsysteem vormt een negatieve connotatie heeft. Er is echter geen enkele reden waarom van die 'onderkant' een uniform, landelijk schooltype gemaakt zou moeten worden. Ook niet in het geval van centrale eindexamens. Vanuit het hier geschetste perspectief is het verstandiger een waaier van lokale scholen in stand te houden, met een onduidelijke positie en met een verscheidenheid aan didactische principes, die om verschillende redenen een positieve lokale reputatie kunnen verwerven. Het

overgrote deel van de leerlingen kan dan terechtkomen op een school waar zij 'trots' op kunnen zijn.

2) Om iedere leerling de kans op status te bieden, dienen eendimensionale statushiërarchieën te worden vermeden.

Een slecht imago van het vmbo kan des te gemakkelijker ontstaan bij de gratie van een vermeende hiërarchie van opleidingen. Die hiërarchie is echter geen natuurlijk gegeven, maar in belangrijke mate een sociale constructie. Op vrijwel alle terreinen van het maatschappelijk leven slagen mensen erin diffuse statusstructuren te creëren, waarin het niet zo duidelijk is wat 'hoger' of 'lager', 'beter' of 'slechter' is. Op deze manier kan de nul-somdynamiek van positionele goederen worden ontlopen en zijn mensen gezamenlijk beter af. Alleen sommige bedrijfshiërarchieën dringen zich eenduidig aan werknemers op (gewoonlijk met incentives-oogmerken) en hetzelfde geldt voor de onontkoombare statusdwang van het geüniformeerde en gerationaliseerde schoolsysteem. Toch zou het niet bij voorbaat zo hoeven zijn dat het beroepsonderwijs een lagere status heeft dan het algemeen vormende of dat het praktijkleren minder aanzien geniet dan het schoolse. Juist door veelvormigheid te stimuleren en vrijheid van groepsvorming te organiseren, kunnen systemen worden geschapen waarin in totaal meer status en waardering in omloop zijn dan in strikt positionele structuren (Brennan & Pettit, 2004). Als de doelstelling is om zo veel mogelijk leerlingen zo veel mogelijk te laten leren, dan is het zaak enkelvoudige statushiërarchieën actief tegen te werken in plaats van ze in het leven te roepen.

Dit staat in schril contrast met het eendimensionale denken dat het onderwijs in toeneemende mate in zijn greep lijkt te krijgen. De afgelopen jaren hebben ook in Nederland ranglijsten van scholen, opleidingen en instellingen hun onherroepelijke intrede gedaan. Kranten, tijdschriften en websites presenteren jaarlijks hun lijsten van scholen en de Inspectie maakt een kwaliteitskaart met een zekere ordening. Waar deze lijsten uiteindelijk toe uitnodigen, is het opstellen van een hiërarchie waarin één school, opleiding of onderwijsinstelling 'de beste' is. Ranglijsten suggereren dat er één onderliggende dimensie is waarop alle scholen, opleidingen of instellingen te ordenen zijn. Deze eendimensionale gedachte versterkt het karakter van onderwijs als een nul-somspel, wat wil zeggen dat winst voor de één per definitie verlies voor de ander betekent. Een plaats op de ranglijst krijgt dan, wat economen noemen, een positioneel karakter. Het gaat er niet om hoe goed je iets doet in absolute zin, het gaat erom dat je beter bent dan anderen. Positionele goederen lokken een 'rat race' uit waarbij iedereen meer gaat investeren om te winnen, terwijl de relatieve ordening nagenoeg hetzelfde blijft. Het gevolg is sociale verspilling (Hirsch, 1977; Waslander & Thrupp, 1995; Attewell, 2001).

Om zo veel mogelijk leerlingen – en ook leerkrachten – de mogelijkheid te bieden te voorzien in hun statusbehoefte, is het aan te raden heterogeniteit te stimuleren en te werkstelligen dat er meerdere gelijkwaardige hiërarchieën naast elkaar bestaan. In het geval van meerdere, gelijkwaardige ranglijsten zijn er meer kansen op één van die ranglijsten een hoge plaats in te nemen. Alleen al daardoor is het aantal verliezers kleiner en zijn meer mensen of organisaties in staat te voorzien in hun statusbehoefte. Het gaat er hier dus uitdrukkelijk niet om dat iedere vorm van onderlinge competitie uitgebannen zou moeten worden. Waar het om gaat is te voorkomen dat onderlinge competitie leidt tot sociale verspilling. Dat kan door één specifieke competitie zich niet uit te laten strekken tot een hele sector of een hele samenleving, maar in betekenis en reikwijdte in te

perken door er andere vormen van competitie naast te zetten. Voorkomen moet worden dat er één dominante, eendimensionale hiërarchie ontstaat. Het opheffen van het onderscheid tussen hogescholen en universiteiten is zo beschouwd dan ook ronduit onverstandig. Het opheffen van het binaire stelsel zou immers betekenen dat meer instituten met elkaar gaan concurreren op eenzelfde dimensie en om middelen uit dezelfde potten. Dit kan niet anders dan leiden tot meer verliezers en meer verspilling. Veel verstandiger is het het eigen – gelijkwaardige – karakter van beide type instellingen te benadrukken.

3) Bij de inrichting van het onderwijs dient rekenschap te worden gegeven van het feit dat de intrinsieke motivatie van een leerkracht primair verbonden is met zijn professionele identiteit.

Als het maximaliseren van intrinsieke motivatie de toetssteen zou zijn, dan leest het leraar-beleid van de afgelopen jaren als een cumulatie van onwijze maatregelen. Onder druk van een dreigend lerarentekort zijn de instroomeisen voor pabo's keer op keer naar beneden bijgesteld. Ook de instroomeisen tot het leraarsvak zelf zijn naar beneden bijgesteld. Zij-instromers die nog geen bevoegdheid hadden kwamen wel voor de klas en kregen daarvoor regelmatig meer betaald dan ervaren collega's. Daarnaast zien we als gezegd een toenemend aantal onbevoegde en onderbevoegde leerkrachten. Al deze maatregelen zijn bedoeld om de instroom tot de gemeenschap van leraren te vergroten, en kiezen als middel het verlagen van de instroomeisen voor nieuwkomers. Deze aanpassingen hebben niet alleen consequenties voor die nieuwkomers, maar potentieel voor alle leden van wat we een gemeenschap van leerkrachten kunnen noemen. Die gemeenschap van leerkrachten heeft een deel van haar selectieve karakter verloren. Het risico bestaat dat leerkrachten de neerwaartse aanpassing van de instroomeisen als aantasting van hun professionele identiteit ervaren. Vanuit het hier geschetste perspectief zou het wijzer zijn de eisen voor instroom te handhaven of zelfs aan te scherpen.

Herhaaldelijk worden in Nederland voorstellen gedaan voor het invoeren van prestatiebeloning van docenten (Canton & Webbink, 2004). Een sociologisch perspectief noopt tot terughoudendheid ten opzichte van dergelijke voorstellen. Uit onderzoek is inmiddels duidelijk geworden dat controle- en incentivesystemen die de identiteit van mensen aantasten, meer kwaad dan goed doen. Onderzoek naar prestatiebeloning van docenten illustreert dat een dergelijk incentivesysteem positieve effecten kán hebben, mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan (Chamberlink, Wragg, Haynes & Wragg). Zo lijkt een belangrijke voorwaarde dat een gevoel van waardering voor docenten niet afhankelijk is van het verkrijgen van een extra beloning. Succesvolle plannen waren bovendien gebaseerd op criteria die door professionals zélf waren opgesteld.

4) De ideale samenstelling van een schoolbevolking dient te worden bepaald door de meest tot leren aanzettende mix van referentiegroepen: voldoende gemengd om erdoor te worden uitgedaagd, maar niet zo gemengd om erop af te knappen.

Terwijl stelselwijzigingen gericht waren op de vorming van brede scholengemeenschappen, zijn de zelfstandige gymnasia blijven bestaan. Sterker nog, het aantal leerlingen op deze scholen groeit. Op vergelijkbare wijze zijn de categoriale mavo's blijven bestaan, ondanks de invoering van brede scholen voor vmbo. De resistentie van deze zelfstandige, vaak relatief kleine scholen met een relatief beperkt aanbod, is niet af te doen met louter een verwijzing naar schoolkeuzes op basis van elitaire motieven of veronderstelde

behoefden zich van anderen te onderscheiden. Net zomin als de teloorgang van de mid-denschool en de basisvorming louter een kwestie is van irrationele weerstand tegen he-terogeen samengestelde groepen. Ouders lijken zich terdege te realiseren dat maximale heterogeniteit niet automatisch leidt tot maximale leeropbrengsten van hun kinderen. Dat er grenzen zijn aan heterogene groepen bleek jaren geleden al uit het nog immer ac-tuele onderzoek van Henk Guldemon (1994). Volgens Guldemon moet "... de klas, als groep, vooral gezien (...) worden als een normatieve referentiegroep" (p.110). Dat bete-kent dat het gedrag van leerlingen die in de groep in sociaal opzicht de meest centrale positie innemen, mede het gedrag bepaalt van de andere leerlingen. Anders gezegd: als de populaire leerlingen gericht zijn op het halen van goede prestaties op school, kan dit een positief effect hebben op de leerprestaties van de hele groep. Het omgekeerde is ook waar: als de populaire leerlingen niet gericht zijn op schoolprestaties, kan dit een negatief effect hebben op de leerprestaties van de hele groep. De sociale dynamiek in een groep is op die manier van grote invloed op leerprestaties. Het bevorderen van leer-prestaties vereist dan ook bijzondere aandacht voor referentieprocessen binnen groepen. Een tweede conclusie luidt dat referentieprocessen mede worden beïnvloed door hoe leerkrachten omgaan met heterogene groepen. Het opdelen van een heterogene groep in meer homogene subgroepen blijkt negatief uit te pakken voor leerprestaties. "Met het in-stellen van niveaugroepen geeft de leerkracht aan dat de eisen en verwachtingen niet voor elke groep dezelfde zijn. De leerlingen vangen dit leerkracht-signaal op en stellen zich tevreden met het leveren van prestaties die in overeenstemming zijn met het gang-bare prestatieniveau binnen de subgroep" (p.111).

In combinatie met het voorgaande tekent zich dan een voorzichtig advies af. Zolang de-zelfde eindtermen gelden, is er veel te zeggen voor een mix van referentiegroepen. De grenzen van heterogeen groeperen lijken in zicht te komen als niet meer voor alle leer-lingen dezelfde einddoelen kunnen gelden.

5) Om gemeenschappen en hun bijbehorende identiteiten te kunnen vormen, moet het een eer zijn erbij te horen: scholen dienen leerlingen kwijt te kunnen.

Processen van identiteitsontwikkeling en het voorzien in statusbehoefte kunnen zich be-ter voltrekken in gemeenschappen die zich kenmerken door wederkerigheid, dan in ge-meenschappen die zich kenmerken door onderlinge competitie (Kahan, 2003; Vos, 2004). In geval van onderlinge competitie krijgt status een ééndimensionaal karakter, met alle eerdergenoemde nadelen van dien. In geval van wederkerigheid is status een multidi-mensionaal begrip, wat betekent dat mensen op heel verschillende manieren met heel verschillende gedragingen in hun behoefte aan sociale waardering kunnen voorzien.

Noties omtrent gemeenschappen en wederkerigheid verwijzen naar situaties die veel mensen zich wensen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de grootste groep mensen (37%) zich een samenleving met gevoel voor gemeenschapszin wenst, terwijl een kleine minderheid (8%) zich een toekomst wenst die te omschrijven is als een prestatie-maat-schappij (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2004). Als mensen de vraag krij-gen voorgelegd: "Als u zich probeert een beeld te vormen van Nederland in de toekomst, kunt u dan in een paar trefwoorden aangeven waarop u hoopt?", is het meest genoemde trefwoord solidariteit (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2004).

Er is ook een andere kant van de medaille van gemeenschapszin, eentje die we doorgaans minder prettig vinden. Het functioneren van gemeenschappen op basis van wederkerigheid vereist namelijk dat aan een aantal condities wordt voldaan (De Vos, 2004). Eén van die condities is dat toegang niet vanzelfsprekend is. Gemeenschappen functioneren bij de gratie van een zekere exclusiviteit. Het moet een eer zijn er bij te mogen horen. Dit impliceert een vorm van selectie. Cruciaal is uiteraard op welke gronden die selectie plaatsvindt en of sprake is van onbedoelde of ongewenste vormen van uitsluiting. Het spiegelbeeld van deze conditie is eveneens relevant. Bij een gemeenschap horen is geen garantie voor het leven, geen vrijbrief om – eenmaal toegelaten – zich louter naar eigen goedgevoelens te gedragen. Als een lid zich niet conform de gedragsregels van de gemeenschap gedraagt, moet een vorm van uitsluiting mogelijk zijn. Gebeurt dat niet, dan is het risico groot dat het karakter van de hele gemeenschap verandert. Anders gezegd, interactie op basis van wederkerigheid is kwetsbaar en heeft bescherming nodig om te blijven voortbestaan. Het is daarom niet alleen van belang de toegang tot een gemeenschap te organiseren, maar ook de uitstroom.

Voor het onderwijs betekent dit dat een grote variatie aan schooltypen en schoolregimes wenselijk is, zodat leerlingen die de orde of andere gedragsregels van de gemeenschap verstoren, kunnen worden doorverwezen naar een andere school met een ander regime. En voor leerlingen die in het geheel niet meer voor onderwijs te motiveren zijn, ligt een begeleide uitstroom naar de arbeidsmarkt meer voor de hand dan een krampachtig vasthouden aan startkwalificaties of een verhoging van de leerplichtige leeftijd. Het garanderen van ‘terugkomrechten’ en het openhouden van zogeheten ‘inefficiënte leerwegen’ om de leermotivatie te benutten als die zich op latere leeftijd aandient, zijn wezenlijker bijdragen aan de onderwijskansen dan een onrealistisch streven naar gelijkvormigheid.

Het hedendaagse onderwijsbeleid koerst vooral op het vergroten van individuele keuzemogelijkheden binnen relatief grote scholen. De richting lijkt te zijn: veel variatie tussen onderwijsprogramma's voor individuele leerlingen en betrekkelijk weinig variatie tussen scholen. Vanuit het hier geschetste perspectief is het maximaliseren van maatwerk op individueel niveau niet zo wijs. Dat het begrenzen van keuze op individueel niveau wenselijk is blijkt ook uit onderzoek. Experimenten met keuze-opties voor studenten suggereren bijvoorbeeld dat de positieve effecten die uit kunnen gaan van zelf kiezen pas optreden als studenten kunnen kiezen uit een beperkt aantal opties, terwijl de effecten van zelf kiezen nadelig uitpakken als studenten kiezen uit een groot aantal opties. Vanuit dat perspectief is het veel wijzer om niet te veel variëteit binnen een gemeenschap te organiseren, maar juist wel in te zetten op grote variëteit tussen gemeenschappen. Op die manier hebben leerlingen met heel verschillende voorkeuren en kwaliteiten veel mogelijkheden zich bij een gemeenschap aan te sluiten die bij hen past. Het is zo beschouwd wijzer de sociale organisatie van leren zo in te richten dat er veel relatief kleine scholen zijn, die qua regime veel van elkaar verschillen, waarbinnen leerlingen relatief weinig keuzemogelijkheden hebben. Dus: veel variatie tussen kleine scholen en weinig variatie tussen leerlingen in die scholen. Overigens is kleinschalig organiseren ook heel goed mogelijk binnen grote organisaties.

5 Variatie en innovatie

De huidige inrichting van de sociale organisatie van leren lijkt bij te dragen aan de ontstane motivatiecrisis in het onderwijs, die zich uit in te weinig animo voor het leraarschap, gebrekkige motivatie van veel leerlingen en te veel voortijdige uitval. In dit essay heb ik getracht een begin te maken met een gedachtenexercitie rond de vraag: hoe zou ons onderwijs georganiseerd moeten worden opdat zo veel mogelijk leerlingen zo veel mogelijk leren. Met behulp van begrippen als identiteit, statusbehoefte, referentiegroep en gemeenschap heb ik het motivatievraagstuk vanuit een sociologisch perspectief benaderd. Op basis van de geschetste gedachtegang is een aantal ontwerpprincipes te formuleren voor een alternatieve inrichting van de sociale organisatie van leren. Eén woord komt bij de uitwerking van die principes herhaaldelijk terug: variatie. Variatie tussen scholen kan bijdragen aan het verschaffen van een positieve identiteit aan veel leerlingen, kan tegenwicht bieden tegen eendimensionale statushiërarchieën zoals die tot uitdrukking komen in ranglijsten, en kan gemeenschappen binnen scholen versterken en helpen beschermen.

Geheel ten onrechte wordt nogal eens gedacht dat standaardisatie en variatie strijdig met elkaar zouden zijn, of nog sterker, elkaar uitsluiten. Niets is minder waar. Variatie is juist mogelijk dankzij standaardisatie (Gilmore & Pine, 1997; Baldwin & Clark, 2000). De vraag wordt dan wát er gestandaardiseerd moet worden en op welke terreinen dan variatie mogelijk is. In lijn met het voorgaande ligt het voor de hand de standaardisatie in een deel van de curriculuminhoud en centrale examinering daarvan te zoeken. Zo wordt verregaande variatie mogelijk op terreinen als pedagogische aanpak, didactische werkvormen en inrichting van de organisatie.

Om een dergelijke situatie met meer variatie tussen scholen te laten ontstaan zijn – naast huidige praktijken binnen scholen – veel vormen van innovatie wenselijk. Dit afsluitende hoofdstuk is daarom gewijd aan noodzakelijke condities voor duurzame innovatie.⁸ Onderzoek naar de lotgevallen van innovatieve scholen op de wat langere termijn stemt namelijk bepaald tot bescheidenheid. De ontnuchterende conclusie van dit onderzoek luidt dat lokale innovaties tijdelijk succesvol kunnen zijn, maar dat duurzame innovaties bijna niet lijken voor te komen. Welbeschouwd weten we ontzettend weinig over succesfactoren of condities voor duurzame innovaties. We weten veel meer over factoren die innovaties afbreken en duurzame innovaties in de weg staan. Vooral nog lijken deze faalfactoren zich te concentreren rond drie clusters (Hargreaves & Goodson, 2006; Giles & Hargreaves, 2006).

Een eerste cluster innovatieremmers verwijst naar negatieve beeldvorming rond de school. Scholen die 'anders' zijn krijgen vaak de naam 'geen echte school' te zijn. Innovatieve scholen worden daarmee bijna letterlijk buiten de orde geplaatst. Daarnaast wordt door de omgeving vaak benadrukt dat de innovatieve school alleen maar kan bestaan bij

⁸ De tekst in dit hoofdstuk is grotendeels gebaseerd op Waslander, 2006a.

de gratie van bijzondere omstandigheden. Omdat er extra geld in gestopt is, omdat de school nieuw personeel heeft kunnen selecteren, omdat er een bijzondere schoolleider is, en zo voorts. Deze reacties uit de omgeving hebben een grote invloed op het imago van de school. Vooral bij innovatieve scholen blijven imago's lang aan de school plakken. Duurzame innovatie veronderstelt een zekere maatschappelijke tolerantie voor variatie en verscheidenheid. Het gaat er niet alleen om of – in dit geval – scholen zich gezien wetten en regels anders kunnen organiseren, maar ook of het mag van de omgeving. Een inhoudsanalyse van het publieke debat rond het nieuwe leren gedurende de afgelopen tien jaar illustreert dat de maatschappelijke tolerantie voor variatie eerder is afgenomen dan toegenomen (Waslander, 2006b).

Een tweede cluster innovatieremmers komt voort uit de gebruikelijke levensloop van organisaties. Zo gaat een wisseling in leiderschap vaak samen met een wisseling van koers. Onderwijsinnovaties zijn sterk verbonden met individuele, visionaire schoolleiders. Als zo'n schoolleider met visie vertrekt, ontwikkelt de school zich vervolgens vaak meer in de richting van de meeste andere scholen. Hetzelfde geldt voor andere betrokkenen die de innovatie ontwikkelen en dragen. Bijzondere initiatieven trekken vaak ook bijzondere mensen aan. Bij het vertrek van deze dragers van de innovatie is de kans groot dat de school weer 'gewoner' wordt. Ook de intrede van nieuwe mensen in de organisatie kan de innovatie – op termijn – bijsturen. Waar de innovatie voor mensen van het eerste uur een doorleefde eigen ervaring is, kan het voor mensen die later bij de organisatie betrokken raken een verhaal blijven. Socialisering van nieuwe mensen in de organisatie is dan ook van groot belang. De tijd en prioriteit die dat vraagt is er niet altijd. Daarbij komt dat iets nieuws in het begin vaak kan rekenen op extra aandacht van managers en bestuurders en soms ook van politici. Na verloop van tijd vervliegt die extra aandacht en krijgen andere dingen voorrang. Dat betekent dat op termijn minder weerstand wordt geboden tegen druk van buitenaf, waardoor innovaties kwetsbaarder worden. Ook voor druk van binnenuit. Niet alle medewerkers zullen zich altijd volledig achter innovatieve werkwijzen scharen. Zolang de krachten om te innoveren groter zijn dan de krachten die dit tegenhouden, kan de innovatie blijven voortduren. Juist op het moment dat minder weerstand wordt geboden tegen druk van buitenaf, ontstaat ruimte voor druk van binnenuit omdat de krachtsverhoudingen veranderen. Het is vaak een combinatie van druk van buitenaf en druk van binnenuit – van eigen medewerkers – die zorgt voor het afremmen of terugdraaien van innovaties. Vanuit dit oogpunt is het stimuleren van mobiliteit van docenten tussen scholen – die onderling van elkaar verschillen – van groot belang. Ook voor docenten zou moeten gelden dat het gaat om de ideale match tussen de eigen professionele visie en die van de organisatie waar men werkt.

Het schaarse onderzoek naar de lotgevallen van innovatieve scholen op de wat langere termijn suggereert dat duurzame innovatie meer kans van slagen heeft als de school in kwestie functioneert als een gemeenschap (Giles & Hargreaves, 2006). Als een school een gemeenschap vormt kan (soms) tegenwicht worden geboden tegen de twee bovengenoemde clusters van innovatieremmers. Zoals gezegd zijn selectieve instroom en mogelijkheden tot uitstroom belangrijk om een gemeenschap te beschermen. Dat betekent dat medewerkers niet alleen zelf moeten kunnen besluiten of ze blijven of vertrekken, maar dat ook organisaties handelingsruimte nodig hebben om medewerkers te laten vertrekken als die de gemeenschap van professionals ondermijnt.

Tot slot is er nog een derde cluster innovatieremmers die waarschijnlijk het meest krachtig zijn. Tegen dit derde cluster hebben ook gemeenschappen geen verweer. Op grond van langdurig onderzoek naar innovatieve scholen in de Verenigde Staten en Canada concluderen Hargreaves en Goodson (2006, p.34): “standardization is proving to be the ultimate enemy of enduring innovation and sustainable learning communities”.

Het derde cluster van innovatieremmers verwijst naar grootschalige, gestandaardiseerde vernieuwingsoperaties die op het onderwijsproces zijn gericht. Vernieuwingsoperaties die van bovenaf worden opgelegd – door een landelijke of lokale overheid of door een groot schoolbestuur – verdringen vaak lokaal geïnitieerde vernieuwingen. Het grote is hier de vijand van het kleine. Herhaaldelijk ontvouwt zich een welhaast klassiek drama in drie bedrijven. In het eerste bedrijf slagen mensen erin op kleine schaal met succes een innovatie te realiseren. De innovatie trekt de aandacht van anderen die zich door het succes laten inspireren. In het tweede bedrijf betreedt een grote speler het podium, zoals een lokale of een nationale overheid. Nu ontstaat de ambitie om de innovatie ‘op te schalen’ of ‘uit te rollen’. De meest in het oog springende – zichtbare – kenmerken van de innovatie worden beschreven, om vervolgens aan andere scholen te worden voorgeschreven. In dit stadium is er vaak weinig oog voor de onderlinge relaties tussen mensen die de innovatie dragen. De sociale dragers van de structuren en procedures verdwijnen uit beeld, waardoor de vernieuwing wordt gereduceerd tot een technocratische activiteit. In het derde bedrijf keren we terug naar de school waar het allemaal begon. De nieuwe richtlijnen gelden nu ook voor de innovatieve school in kwestie. Hoewel die richtlijnen gebaseerd zijn op hun eigen praktijk, is het resultaat dat hun eigen innovatie wordt geremd en dat de school gedwongen wordt meer te gaan lijken op de meeste andere scholen. De grote ironie van het verhaal is dat de aanpak op andere scholen niet leidt tot de gewenste veranderingen, terwijl de innovatieve ‘model’ school juist meer op de andere scholen gaat lijken. Het resultaat is minder variatie in plaats van meer.

6 Tot slot

Sociologen spreken van een ‘sociale organisatie van leren’ om daarmee aan te geven dat de manier waarop een samenleving het leren vormgeeft naar tijd en plaats verschilt. Welke ontwerpprincipes daadwerkelijk ten grondslag liggen aan de sociale organisatie van leren wordt mede bepaald door maatschappelijke ontwikkelingen. Het huidige voortgezet onderwijs lijkt gestoeld op de ontwerpprincipes Groot, Gemengd en Gerationaliseerd. Ieder systeem heeft sterke en zwakke kanten. De zwakke kanten van het huidige systeem lijken groter te worden en uiten zich in de beschreven motivatiecrisis.

De constatering dat de sociale organisatie van leren een sociale constructie is, betekent dat er ook andere ontwerpprincipes denkbaar zijn. In deze bijdrage heb ik het motivatievraagstuk centraal gesteld en de vraag opgeworpen welke ontwerpprincipes voortvloeien uit een ambitie om talenten maximaal tot ontwikkeling te laten komen. Die alternatieve principes zijn te benoemen als Klein, Gefocust en Gemeenschapsgericht. Om een indruk te geven van de sociale organisatie van leren die kan ontstaan op basis van deze principes, heb ik een aantal voorbeelden uitgewerkt binnen de context van het huidige bestel. Een terugkerend thema is variatie. Een cruciale voorwaarde voor een sociale organisatie van leren die er op is gericht talenten maximaal te ontwikkelen, is tolerantie voor variatie. Wat dat betreft is er in de publieke opinie nog een wereld te winnen, getuige de wijze waarop het onderwijsdebat momenteel in de media wordt gevoerd. Belangrijker nog voor duurzame innovatie is dat politici, beleidsmakers, bestuurders en schoolleiders lokale successen faciliteren, koesteren en ze verder laten voor wat ze zijn, namelijk lokale successen. Hoe beter een ieder de verleiding om ‘op te schalen’ en ‘uit te rollen’ weet te weerstaan, hoe groter de kans dat er daadwerkelijk meer variatie tussen scholen ontstaat.

Literatuur

- Akerlof, G. & Kranton, R. (2000). Economics and identity. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 715-753.
- Akerlof, G. & Kranton, R. (2002). Identity and schooling. Some lessons for the economics of education. *Journal of Economic Literature*, 40(4), 1167-2001.
- Attewell, P. (2001). Winner-take-all high schools. Organizational adaptations to educational stratification. *Sociology of Education*, 74(4), 267-295.
- Baldwin, C.A. & Clark, K.B. (2000). *Design rules. Volume I. The power of modularity*. Cambridge MA: MIT Press.
- Beekmans, K. (2004). *Één hand kan niet klapt. En andere verhalen uit de zwarte klas*. Utrecht: Het Spectrum.
- Beekmans, K. (2006). *De jeugd van tegenwoordig. Een jaar in de zwarte klas*. Amsterdam/Antwerpen: L.J. Veen.
- Brennan, G. & Pettit, P. (2004). *The economy of esteem*. Oxford: Oxford University Press.
- Canton, E. & Webbink, D. (2004). *Prestatieprikkels in het Nederlandse onderwijs: Wat kunnen we leren van recente buitenlandse ervaringen?* Den Haag: Centraal Plan Bureau.
- Chamberlin, R., Wragg, T., Haynes, G. & Wragg, C. (2002). Performance-related pay and the teaching profession: a review of the literature. *Research Papers in Education*, 17(1), 31-49.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Eimers, T. & Roelofs, M. (2005). Zicht op een sluitende aanpak: een nieuwe fase in de bestrijding van voortijdig schoolverlaten. In Onderwijsraad, *Onderwijs in thema's* (157-193). Den Haag: Onderwijsraad.
- Frey, B.S. & Jegen, R. (2001). Motivation crowding theory. *Journal of Economic Surveys*, 51(5), 589-611.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Gilmore, J.H. & Pine, B.J. (1997). The four faces of mass-customization. *Harvard Business Review*, 75(1), 91-101.
- Glebbeeck, A.C. & Mensen, Th. (1981). Wat moet je met de huishoudschool? In R. Jaarsma (red.), *Vrouwen en onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Grand, J. Le (2003). *Motivation, agency and public policy. Of knights and knaves, pawns and queens*. Oxford: Oxford University Press.
- Guldemond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties*. Apeldoorn: Garant.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of school reform of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hirsch, F. (1977). *Social limits to growth*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Inspectie van het Onderwijs (2002). *Voortijdig schoolverlaten in het MBO*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.

- James, H.S. (2005). Why did you do that? An economic examination of the effect of extrinsic compensation on intrinsic motivation and performance. *Journal of Economic Psychology*, 26(4), 549-566.
- Kahan, D. (2003). The logic of reciprocity: trust, collective action, and law. *Michigan Law Review*, 102(1), 71-103.
- Langlois, R.N. (2002). Modularity in technology and organization. *Journal of economic behavior and organization*. 49(1), 119-137.
- Lindenberg, S. (2001). Intrinsic motivation in a new light. *Kyklos*, 54(2), 317-342.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004a). *Koers VO. De leerling geboeid, de school ontketend*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004b). *Koers VO. Opbrengsten*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Werken in het onderwijs 2006*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006). *Werken in het onderwijs 2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Onderwijsraad (2004). *Tot hier en nu verder*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (2004). *Kwaliteit en toekomst. Verkenning van duurzaamheid*. Bilthoven: Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2004). *In het zicht van de toekomst. Sociaal en Cultureel Rapport 2004*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Steeq, M. van der & Webbink, D. (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland: omvang, beleid en resultaten*. CPB-document no. 107, februari 2006. Geraadpleegd op 20 maart 2006 via de website van het CPB, <http://www.cpb.nl/nl/pub/cpbreeksen/document/107/doc107.pdf>.
- Vos, H. de (2004). Community and human social nature in contemporary society. *Analyse & Kritik*, 26(1), 7-29.
- Waslander, S. (2003). *Boven het maaiveld; beter zicht voor de socioloog*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen, 1 april 2003.
- Waslander, S. (2004). *Wat scholen beweegt. Over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Citogroep.
- Waslander, S. (2006a). Over Slash 21 en duurzaam innoveren. In H. Van Dielen & W. van der Geest (red.), *De waarde van Slash 21*. Hengelo/Den Bosch: Stichting Carmelcollege/KPC Groep.
- Waslander, S. (2006b). Van Polmanhuis tot Polemieck. Een inhoudsanalyse van het debat over 'het nieuwe leren' 1995-2005. In H. van Dielen & W. van der Geest (red.), *De waarde van Slash 21*. Hengelo/Den Bosch: Stichting Carmelcollege/KPC Groep.
- Waslander, S. (in press). *Mass-customization in schools. The strategies schools pursue to cope with the efficiency-diversity dilemma and the trade-offs they make*. *Journal of Education Policy*.
- Waslander, S. & Glebbeek, A. (2006). Over de sociologie in de onderwijssociologie. Waarom sociologen hun eigen vak serieus moeten nemen. In R. Bosman & S. Waslander (red.), *Over kansen, competenties en cohesie*. Assen: Van Gorcum.
- Waslander, S. & Thrupp, M. (1995). Choice, competition and segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93. *Journal of Education Policy*, 10(1), 1-26.

Innovatief leren met jongeren

1 Vooraf

De revolutionaire opkomst van ict (informatie- en communicatietechnologie) in onze maatschappij heeft de druk op scholen en instellingen van lager, middelbaar en hoger onderwijs vergroot. Internet, computers en multimedia beïnvloeden ons dagelijkse leven steeds meer: niemand kan zich veroorloven om langs de kant te blijven staan en werkloos toe te kijken, ook scholen niet. Scholen worstelen immers met drop-out- en motivatieproblemen bij leerlingen, voor een deel zeker veroorzaakt doordat het traditionele onderwijs niet snel genoeg aansluiting vindt bij de manier waarop hedendaagse kinderen kennis en informatie opdoen in hun eigen digitale wereld. Bovendien: de schoolpopulatie wordt steeds heterogener en vraagt om verschillende leerniveaus en meer individuele aandacht en dat is niet zo gemakkelijk te realiseren.

De belangrijkste bezoekers van scholen en instellingen van hoger onderwijs – de jongeren – maken moeiteloos gebruik van allerlei mogelijkheden die nieuwe technologieën ons bieden. Zij leren (informeel) veel, maar kunnen vaak maar weinig met die opgedane kennis en ervaringen doen op school (en daardoor wellicht ook minder in hun kennisontwikkeling in bepaalde vakken, beroep of latere studie). Bovendien worden ze daar nauwelijks begeleid in het verantwoord en doordacht gebruik van wat het internet en multimedia te bieden hebben.

In dit essay wordt gekeken naar de digitale wereld van jongeren, hoe jongeren daardoor veranderen en welke alternatieven voor de huidige school (of: alternatieve bronnen van leren) in de digitale wereld zijn te vinden. Aansluitend wordt aangegeven hoe gebruik kan worden gemaakt van werkvormen uit diezelfde digitale wereld om juist ook binnen ons onderwijs – of in het verlengde daarvan – leerlingen en studenten stevig uit te rusten met die competenties die van belang zijn voor de doorstroming naar de arbeidsmarkt. Hoe kan het onderwijs leerlingen en studenten zo goed mogelijk voorbereiden op verantwoord maatschappelijk functioneren? Maar ook: hoe wordt het mogelijk alle docenten zo ver te krijgen stappen te zetten in de digitale wereld en innovatief leren samen met leerlingen uit te proberen? Het essay bevat mijn eigen mening hierover, gebaseerd op (onderzoek naar) de hedendaagse onderwijspraktijk.

De hierna beschreven verandermogelijkheden voor onderwijs en leren zijn niet bedoeld om het traditioneler onderwijs in zijn geheel zo maar te vervangen. Het is nooit verstandig om nieuwe vormen van leren en onderwijs te grootschalig in te voeren, zeker niet als er nog onvoldoende kennis is over en ervaring met werkingen en bijwerkingen. Wél is het belangrijk dat overal de noodzakelijke, maar overzienbare stappen worden gezet in de aangegeven richting. Begeleidend onderzoek bij al die stappen (pilots) moet zich richten op de manier waarop leerlingen in nieuwe onderwijsvormen leren, wat ze daadwerkelijk opsteken en hoe ze dit waarderen. Maar natuurlijk ook op de veranderende rollen voor leraren, wat zij ervan vinden en moeten weten en kunnen voordat ze optimaal in dergelijke onderwijsvormen worden ingezet.

Met opzet wordt in deze verhandeling geen onderscheid gemaakt tussen verschillende leeftijdscategorieën van leerlingen en studenten, omdat wat hier verder wordt uitgewerkt in algemene zin toepasbaar is op leren vanaf de kleuterschool tot en met het hoger onderwijs en daarna. Dit laat onverlet dat voor verschillende leeftijdscategorieën het verantwoord gebruik van ict bij het leren nader moet worden ingevuld.

2 Leerlingen en studenten

Terecht wordt er de laatste jaren meer aandacht besteed aan eigenschappen van jongere generaties (Oblinger & Oblinger, 2005; Veen & Vrakking, 2006) en hun leven in de digitale wereld (Wijngaards, Fransen & Swager, 2006). Het gebeurt vanuit de opvatting dat de kenmerken van deze jongeren en hun activiteiten erg verschillen van die van de generaties vóór hen en duidelijke aanknopingspunten opleveren om de manier van leren op school drastisch te vernieuwen. Dit ook in de overtuiging dat de lerende met zijn mogelijkheden, onmogelijkheden, wensen en verlangens altijd in het middelpunt van leerprocessen moet staan.

Dit denken sluit aan bij de onderwijspsychologische stroming van het constructivisme waarin wordt verklaard waarom kennisoverdracht op school vaak niet zo goed lukt. Als je leren ziet als een cyclisch proces (doen – reflecteren op ervaringen en nieuwe informatie – het analyseren en begrijpen ervan – het nemen van beslissingen, doen, enzovoorts), dan vraagt dat om actief leren (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Het vraagt om onderwijs waarin leerlingen en studenten nieuwsgierig zijn, zelf op ontdekking uitgaan en komen tot diepgaand leren, waarbij ze door een onderwerp worden gegrepen en zichzelf vragen gaan stellen en daarmee zelf verantwoordelijk worden voor het plannen van hun leren. Daarbij is authentiek leren belangrijk, leren dat dichterbij het 'echte leven' (Van Oenen & Wardekker, 2005) komt te staan en dichterbij de behoeften van leerlingen en studenten (Stevens, 2004).

Goed onderwijs probeert zo de lerenden enerzijds de noodzakelijke kennis en informatie te laten opdoen, maar biedt anderzijds hulp bij het ontwikkelen van vaardigheden en het benutten van bronnen die het mogelijk maken de sociale en technologische veranderingen in de maatschappij de baas te worden en levenslang te blijven leren.

3 Kenmerken van jongeren in hun digitale wereld

Internet, computers en multimedia bieden jongeren alle kansen om een eigen (virtuele) wereld op te bouwen waarin ze natuurlijk niet alleen maar kopieën zijn van hun ouders, maar al van jongs af aan meer mogelijkheden krijgen zelf verantwoordelijk te zijn voor keuzes, prioriteiten en beslissingen. Er zijn opvallende kenmerken te noemen waarmee de nieuwste generaties zich onderscheiden van de leeftijdscategorieën vóór hen:

1) Nauw verweven met technologie

Jongeren zijn zo bedreven in het benutten van technologie dat ze zich daarvan eigenlijk niet meer bewust zijn en zeer gemakkelijk nieuwe ontwikkelingen op dit gebied kunnen volgen en opnemen in hun dagelijkse leven. Deze 'digital natives' (Prensky, 2001) communiceren met instant messaging, delen hun mening via weblogs, kopen en verkopen spulletjes op Marktplaats of eBay, wisselen uit met 'peer-to-peertechnology', zijn creatief met Flash, ontmoeten elkaar in 3D-werelden, leggen verzamelingen aan met downloads, werken samen in wiki's, meten betrouwbaarheid van mensen en informatie via reputation systems, zoeken van alles met Google, zetten hun ongebruikte computerkracht in via SETI, rapporteren met mobiele telefoons als camera's, om nog te zwijgen van activiteiten als programmeren en (onbedoeld) leren.

Opmerking: binnen het onderwijs zou deze laatste activiteit nadrukkelijk moeten worden gestimuleerd en ontwikkeld.

2) Sociale netwerken

Jongeren hebben grote behoefte om bijna voortdurend in contact te staan met anderen. Ze gebruiken daarvoor chat-omgevingen die niets meer en niets minder zijn dan digitale hangplekken voor jongeren. Daar ontmoeten ze elkaar om over van alles en nog wat te praten. Dat lijkt onbelangrijk, maar het tegendeel is waar! Veel jongeren ontmoeten elkaar voor sociaal contact en het vinden van een eigen identiteit. Dat gebeurt dus tegenwoordig vooral online en veel minder op straathoeken, of in winkelcentra en parken. Ze maken gemakkelijk contact in verschillende netwerken (vrienden, klasgenoten, familie, sportkameraden, enzovoort). Ze lopen daarbij uiteraard risico's om te worden gepest, buitengesloten of publiekelijk belachelijk gemaakt.

Opmerking: het onderwijs moet jongeren leren de sociale reikwijdte van dergelijk handelen te overzien.

3) Teamspeler

In tegenstelling tot oudere generaties die minder gemakkelijk in grotere groepen en met onbekenden opereren, is het delen van informatie en meningen voor jongeren een logische zaak. Zij willen niet geïsoleerd werken, maar samen met anderen. Daarbij tonen ze een grote mate van tolerantie voor verschillen en diversiteit.

4) Proefondervindelijk ingesteld

Al doende leert men: een oude wijsheid maar met een nieuwe lading als het gaat over de manier waarop jongeren van alles zelf (of met leeftijdsgenoten) willen uitproberen. Uitleg alleen in woorden is doorgaans niet aan hen besteed. Bovendien werken zij niet-lineair. Omdat ze niet gewend zijn om teksten te lezen en de lijn van het betoog of verhaal te volgen, beschikken ze over de vaardigheid om onderzoekend en sprongsgewijs door informatie te gaan en toch de betekenis op te nemen. Zij kunnen dit omdat (en voor zover) zij ook in staat zijn zoek- en leerdoelen te definiëren.

5) Visueel ingesteld

De jeugd is buitengewoon visueel ingesteld en gewend aan snelle, heldere informatie. Jongeren interpreteren gemakkelijker beelden dan woorden.

Opmerking: dat betekent ook dat het onderwijs bijzondere aandacht zal moeten geven aan het overbrengen van kennis of waarden die niet gemakkelijk in beelden zijn te vertalen.

6) Interactieve deelnemer

Jongeren houden niet zo van kant-en-klare boodschappen of producten. Daar zit weinig uitdaging bij. Ze willen graag iets mee vormgeven, eigen dimensies aanbrengen. Een computerspel, zeker als gewerkt wordt in teams, is uitdagend en dynamisch, een boek of een hoorcollege is van nature statisch. De laatste vragen veel passieve concentratie en dat is voor jongeren die gewend zijn allerlei zaken tegelijk te doen (multitasking) vaak moeilijk op te brengen. Ook producten moeten hun de ruimte bieden om eigen bijdragen mogelijk te maken (prosuming).

Opmerking: het belang van lezen en het genieten van literatuur zal binnen het onderwijs dus nadrukkelijk aandacht moeten krijgen.

7) Ongeduldig

Ze willen dingen ook onmiddellijk geregeld hebben. Ze zien daarbij gemakkelijk over het hoofd dat oneliners zelden uitnodigen tot de noodzakelijke reflectie en dat niet alles altijd even snel geregeld kan worden.

8) Betrokkenheid

Als ze voor keuzes worden gesteld, tonen ze meer aandacht voor zaken die volgens hen belangrijk zijn, zoals milieu of veiligheid, en minder voor onderwerpen waarvan ze het nut niet onmiddellijk onderkennen.

4 Gevolgen voor leren

Als dit kenmerken zijn van onze jongste generaties, wat zou dat dan moeten betekenen voor ons onderwijs en de manier waarop we leerpraktijken vormgeven? De volgende conclusies lijken in ieder geval op zijn plaats.

- Sluit aan bij de digitale wereld. Het onderwijs moet beter aansluiten bij de verworvenheden en mogelijkheden die de digitale wereld van jongeren biedt. Daardoor zou ook beter gebruik worden gemaakt van de ict-kennis en -vaardigheden van jongeren met als gevolg een toename van motivatie en betrokkenheid.
- Leer jongeren omgaan met digitale bronnen. Het onderwijs moet zelf informeren over de digitale wereld: uitleg over internet, (betrouwbaarheid van) digitale bronnen en social software. Maar ook aandacht voor een vaardigheid als kritisch selecteren en voor het vermogen om doelgericht te lezen, een activiteit waarbij teksten of webpagina's worden gescand op het vinden van antwoorden bij bepaalde vragen of leerdoelen, terwijl actief wordt nagedacht over wat wordt gelezen. Voor het hebben van meer geduld en tijd voor reflectie.
- Laat jongeren veel samenwerken. Het onderwijs moet veel werken in groepen met leeftijdsgenoten, waarbij ook de docent een rol speelt en experts van buiten de school. Activiteiten waarin gezamenlijk wordt gebouwd aan voor hen nieuwe kennis en waarbij interactiviteit dan ook belangrijk is.
- Zorg ervoor dat jongeren zelf mee vorm kunnen geven aan hun leren. Niet voorkauwen, maar leerlingen zelf hun eigen leren mee gestalte laten geven. Empirie, relevantie, verantwoordelijkheid en uitdaging zijn hierbij sleutelwoorden.

5 Ict, digitale didactiek en nieuwe instrumenten

Juist het gebruik van ict maakt het mogelijk bovenstaande opdrachten binnen het onderwijs en het leren goed te realiseren. Maar dat wil natuurlijk niet zeggen dat we de technologische mogelijkheden de drijfveer moeten laten zijn bij het opstarten van nieuwe leerpraktijken met ict. Het blijft in het onderwijs in de eerste plaats gaan om wát er geleerd wordt en in de tweede plaats pas om welke middelen je inzet.

Wel kan worden geconstateerd dat ict – zeker met behulp van de software van de laatste generatie internet – een ideaal instrumentarium ter beschikking stelt om de hierboven genoemde opdrachten in leerpraktijken uit te voeren. Bovendien sluit het precies aan bij de pijlers waarop digitale didactiek rust (“kennis en kunde met betrekking tot het gebruik van ict bij het faciliteren van het leren”, Simons, 2003): relaties leggen, creëren, uitdragen, transparant maken, leren leren, competenties centraal stellen en flexibilisering.

De laatste ontwikkelingen op het internet leveren prachtige hulpmiddelen op die samen met de zich steeds vernieuwende en beter wordende draagbare communicatietoestellen een grote reeks aan mogelijkheden bieden voor innovatief leren. De laatste ontwikkelingsfase van het internet wordt Web 2.0 genoemd. Met recht een nieuwe fase, want niet langer is het internet alleen een gigantische verzameling van websites, het is nu ook een volledig platform voor interactieve webapplicaties. Een ontwikkeling die grote gevolgen heeft voor losstaande desktoptoepassingen en elektronische leeromgevingen. Want via de webbrowser kun je nu dingen doen waarvoor je voorheen software op je computer of binnen je elektronische leeromgeving nodig had. Een ontwikkeling die natuurlijk wel vraagt om open systemen die het mogelijk maken dat verschillende social softwaretechnieken kunnen communiceren met andere. Systemen die ervoor zorgen dat een hele collectie aan social softwareprogramma's kan draaien op computers van lerenden.

De techniek achter deze nieuwe interactieve applicaties geeft de gebruikers enerzijds het gevoel dat ze met een offline-applicatie bezig zijn, maar biedt anderzijds nadrukkelijk de mogelijkheid om met anderen samen te werken, kennis en ervaringen te delen en te communiceren met behulp van allerlei internetprogramma's (vandaar: social software). In Web 2.0 staat het delen van kennis en ervaring, het samenwerken en in contact komen met anderen – en die contacten vervolgens goed onderhouden – centraal. Belangrijke begrippen hierbij zijn 'tagging' en 'RSS'.

Tagging houdt in dat de gebruiker bepaalde informatie voorziet van trefwoorden. Op basis van die trefwoorden kan hij de bijbehorende informatie terugvinden of delen met anderen. Niet alleen meer op de eigen computer waar gewoonlijk een website werd opgeslagen onder favorieten, maar nu op het internet via iedere computer die wordt gebruikt. Maar tagging doet meer: het ondersteunt een dynamisch proces van betekenisgeving. De labels verraden bijvoorbeeld wat een object, site, stelling of document voor gebruikers betekent. Ze brengen je desgewenst in contact met mensen die dezelfde tags gebruiken.

RSS is software waarmee je je kunt abonneren op informatie. Met een RSS-lezer verzamel je alle nieuwtjes op websites op een overzichtelijke manier. Vervolgens kun je door dit overzicht zoeken en selecteren wat jij interessant genoeg vindt. Is op één van jouw favoriete websites een nieuw artikel verschenen, dan brengt de RSS-lezer je daarvan op de hoogte. In feite is RSS een soort nieuwsaggregatiesysteem.

In de laatste webgeneratie ontwikkelen zich dus voortdurend de mogelijkheden om communiceren en delen gemakkelijk vorm te geven. Aan de ene kant door zeer gestructureerde activiteiten als de gratis encyclopedie van en voor iedereen: Wikipedia. Aan de andere kant van het spectrum bevinden zich programma's zoals YouTube en Flickr⁵ waar mensen films en foto's posten en allerlei merkwaardige verzamelingen aanleggen door voorwerpen te voorzien van tags. Daartussenin wordt een onbeperkte variatie geboden aan sites waar mensen formeel of informeel met inhoud bezig zijn, beheerd en gevoed door uitingen van individuen en door de behoefte met anderen te delen. De populaire site van vriendenclubs Hyves is daar een goed voorbeeld van.

Voor dit essay is juist social software interessant vanwege het internetplatform en de mogelijkheden in het onderwijs beter aan te sluiten bij wat er in de digitale wereld van jongeren gebeurt. Deze software zal uiteraard gebruikt moeten worden naast de langer bestaande, niet-internetgebonden software, zoals in elektronische leeromgevingen, (L)CMS (Learning Content Management System), portfolio's, projectruimtes en dergelijke. Want er blijft behoefte bestaan aan omgevingen die vertrouwelijke informatie en communicatie veilig stellen, aan het organiseren van onderwijsinhoud, online-toetsen en leerstof die maar voor een beperkte groep ter beschikking wordt gesteld.

De digitale wereld levert naast social software ook zogenaamde handheld technology op met zeer interessante draagbare communicatietoestellen – gsm en PDA (Personal Digital Assistent) bijvoorbeeld – die eveneens voor het leren erg interessante mogelijkheden in zich meedragen. Deze zich in hoog tempo steeds verder ontwikkelende apparatuur maakt het immers mogelijk een nieuwe fase van het internet in te gaan, die wel het ambient web wordt genoemd en dat 'ubiquitous learning' mogelijk maakt: altijd en overal leren wordt mogelijk met 'slimme' technologie en het overal aanwezige internet.

Duidelijk wordt dat kennis niet langer alleen maar geordend is in disciplines en vakgebieden, maar in kennisstromen en leeractiviteiten op plekken waar personalisatie en samenwerking centraal staan, waar lerenden mensen en kennis kunnen tegenkomen op manieren die hen aanmoedigen creatief en reflectief met leerpraktijken om te gaan. Kennis kun je dan beter niet meer typeren als 'bomen' (Weinberger 2006), maar eerder als een 'stapel bladeren'. Voor de bladeren is niet meer van belang welke ontstaansgeschiedenis hun bomen kenden en hoe ze werden geleid en gecultiveerd. Kennis is nu op verschillende manieren georganiseerd beschikbaar; afhankelijk van het belang van het moment zal nu eens de ene en dan weer een andere manier worden gebruikt.

6 Voorbeelden

Het lijkt zinvol bij wijze van voorbeelden enkele – vrij willekeurig gekozen – vormen van social software en mogelijkheden om deze binnen het onderwijs in te zetten nader te bekijken. Een volledig overzicht van social software en de mogelijkheden om die bij het leren te gebruiken, is hier uiteraard niet mogelijk.

Blogs

Blogs verzamelen persoonlijke commentaren en links. De ordening is chronologisch, de laatste bijdrage is als eerste te zien. Deze vorm van internetpublicatie is zeer populair, met wereldwijd meer dan tachtig miljoen gebruikers en iedere seconde een nieuwe erbij. Een geavanceerd contentpublicatiesysteem maakt reacties van anderen, archivering en wijzigingen in de lay-out gemakkelijk te realiseren.

Bloggers kunnen hun bijdragen eenvoudig posten, inclusief tekst, hyperlinks, plaatjes en multimedia. De andere op deze blog ingeschreven personen ontvangen een waarschuwing dat er een nieuwe bijdrage is binnengekomen. Zij kunnen die bijdrage lezen en een reactie opsturen, maar ook andere bijdragen opzoeken op datum van plaatsing of via trefwoorden. Je kunt je via RSS ook abonneren op bijdragen die voor jou interessante trefwoorden bevatten.

Blogs nodigen mensen uit interactief te zijn: er is sprake van het delen van kennis, van reflectie en debat. Het gaat meestal om mensen die eenzelfde interesse of belang delen. Iedere deelnemer voelt zich co-eigenaar van de site en dat werkt motiverend. Er zijn natuurlijk duidelijke nadelen: blogs worden meestal door één persoon opgezet en onderhouden en bevatten informatie die nogal eens gekleurd of onjuist is. Bovendien speelt de kwestie van het eigendomsrecht: vaak is onduidelijk of er inhoud worden geplaatst die eigenlijk – zonder een correcte bronvermelding dus – intellectueel eigendom van derden zijn.

In het onderwijs kunnen blogs heel goed worden ingezet als instrumenten om leerlingen en studenten uit te dagen zich te informeren over bepaalde onderwerpen, hun mening te geven en die te toetsen aan die van anderen, daarmee hun kennis van zaken en inzichten te vergroten en bovendien te leren een discussie met anderen (leeftijdgenoten en leraren) aan te gaan. In feite worden sociale vaardigheden geoefend, zoals discussiëren, peer review, het leren omgaan met kritiek en zelfkritiek, het opbrengen van respect voor anderen en hun standpunten. Ook wordt er geoefend in het lezen, verklaren en samenvatten van teksten en aan het zelf goed formuleren van eigen opvattingen en verklaringen.

Zoals bij het gebruik van alle vormen van social software binnen het leren, moet er wel eerst goed worden nagedacht over de organisatie van een activiteit. Het is van belang vooraf duidelijke doelen af te spreken en spelregels voor het plaatsen van berichten en voor de frequentie waarmee updates worden verwerkt. Het is zeker ook nodig van tevo-

ren aan te geven wat de te verwachten resultaten zijn en hoe een en ander straks wordt geëvalueerd en beoordeeld. Dat wil zeggen dat aangegeven kan worden welke competenties, algemene vaardigheden worden getoetst en welke prestatie maatstaven worden gehanteerd. Er zijn websites die helpen om instrumenten te ontwikkelen voor online-toetsing van onderwijskundige activiteiten, zoals www.thinkinggear.com/ en *Evaluating Living and Learning Communities* (www.housing.sc.edu/rli/pdf/evalLLC.pdf). Bij Thinkinggear wordt gewerkt met vaste vormen (rubrics) als beoordelings- en instructie-instrumenten waarmee docenten worden geholpen duidelijk onder woorden te brengen wat werkelijk belangrijk is en wat niet.

Blogs worden binnen het onderwijs op verschillende manieren ingezet (Kremers 2006): als leerinstrument, als beoordelingsgereedschap, als reflectie hulpmiddel en als portfolio-instrument.

Een voorbeeld van een blog als leerinstrument is die van The Food Museum online: www.foodmuseum.com. Een online museum over voedsel met een blog over nieuws, meningen en discussiemogelijkheden bedoeld voor het onderwijs. Gestart vanuit een écht museum – The Patato Museum in New Mexico – werd een online museum opgezet met de bedoeling om te bestuderen wat mensen eten en hoe ze dat doen. Waar voedsel vandaan komt, hoe het zich ontwikkelt, wat voor invloed voedsel heeft op de wereld, hoe de toekomst eruit zal zien. Er is sprake van onderzoek, verzamelingen, tentoonstellingen die ook historische en sociale aspecten nader belichten. Bovendien leeft er een duidelijk doel om gezond eten te bevorderen. De website waarop ook de blog staat, laat zien dat er wordt geprobeerd om steeds meer zaken online te brengen. Er is een interactieve sectie met spelletjes en films en ook een blog die is bedoeld voor scholen met al de aanwezige doelgroepen. Eén voorbeeld van de onderwerpen is de ‘school lunch reform’ en krijgt allerlei reacties. De website leent zich ook goed voor allerlei activiteiten in groepsverband. Als een onderwerp van het eigen leerprogramma aansluit bij wat het museum te bieden heeft, kan een docent, een leerling of een groepje leerlingen een blog beginnen.

Een ander voorbeeld van een blog als leerinstrument is het Journalistenproject. Studenten van een high school in New Jersey en een school in Georgia beheren samen een blog over hoe je goede, journalistieke artikelen schrijft. Er is een duidelijk leeftijds- en expertiseverschil tussen de twee groepen (www97.intel.com/odyssey/story.aspx?storyid=301). “High school journalists use weblogs to mentor younger writers.” Een goed voorbeeld van een peer-to-peeractiviteit.

Een voorbeeld van een blog als reflectiemiddel is de lezersgids bij *The Secret Life of Bees*, opgezet voor studenten van Hunterdon Central Regional High School (New Jersey, Verenigde Staten). De bedoeling is dit boek van Sue Monk Kidd grondig te bestuderen en discussies rond het boek op te zetten en aan te moedigen (weblogs.hcrhs.k12.nj.us/bees/about). Op South Valley Junior High in Liberty (Missouri, Verenigde Staten) zijn zo’n driehonderd jongeren aan het bloggen over het boek *Guerrilla Season* van Pat Hughes. De leerlingen komen op deze manier in contact met elkaar en de schrijver. De blog wordt gezien als een perfect middel om leerlingen te leren nadenken over een boek en hun mening te formuleren (www.theyearofthehangman.blogspot.com/).

Wiki's

Een wiki is een vorm van social software waarmee webdocumenten gezamenlijk kunnen worden bewerkt. Dit kan zonder dat de inhoud door deskundigen wordt geredigeerd of geaccepteerd. Het woord 'wiki wiki' komt uit het Hawaïaans en betekent 'snel' of 'vlug'. Een wiki is daarmee een document dat dan ook snel en eenvoudig kan worden gewijzigd en waaraan iedereen kan meedoen. Vanuit dit principe is ook een in elke taal vrij complete (en rechtenvrije) encyclopedie op het web te vinden die Wikipedia heet. Een sympathieke activiteit omdat iedereen mee kan bouwen, maar natuurlijk ook een riskante onderneming: de juistheid van informatie is niet gegarandeerd en door de openheid van het systeem blijven er altijd risico's bestaan dat individuen met destructieve ideeën de boel verstieren.

Hiermee worden meteen ook de voor- en nadelen voor het gebruik van wiki's in het onderwijs duidelijk: wiki's zijn groepsactiviteiten (van leerlingen en studenten al of niet met hun docenten of van leraren alleen) en binnen de groep moet een democratie heersen (zeker als er geen leraren meedoen) om tot goede resultaten te komen. Het idee van gezamenlijk verder bouwen aan bestaande kennis is zeker een positief gegeven, ook omdat experts van buiten het onderwijs kunnen meedoen. Aanvankelijk was het niet eenvoudig iedere afzonderlijke bijdrage te beoordelen, omdat niet werd bijgehouden wie precies wát toevoegde aan een document. Tegenwoordig is de geschiedenis van de afzonderlijke stukken in verschillende wiki-applicaties transparant te maken en kunnen eventuele foutieve wijzigingen gemakkelijk worden verwijderd. Maar het is aan de andere kant zeker geen instrument voor onderwerpen die beter in vertrouwelijkheid en beslotenheid worden uitgewerkt.

Dat een wiki binnen het onderwijs zijn nut kan hebben, wordt ook aangetoond in een project dat leerlingen van het Junior College Utrecht, een samenwerkingsverband van de Universiteit Utrecht met enkele regionale scholen voor voortgezet onderwijs) hebben uitgevoerd. Het bijbehorende onderzoek (Prozee, 2006) beoogde een wiki-systeem in de onderwijspraktijk uit te testen en te onderzoeken of de wijze van werken in de wiki aansluit bij de manier waarop netgeneratiestudenten een wiki gezamenlijk willen ontwikkelen. Een groep van 24 leerlingen werkte samen op een wiki-platform. Het onderzoek leverde op dat de ondervraagde studenten zeker belangstelling hadden voor wiki's, maar dat de opmaak van de applicatie beperkingen opwierp. Ze waren positief over het gemak van het kunnen werken aan één centrale versie van het document en de zichtbaarheid van wijzigingen en individuele bijdragen. Als discussieplatform – of overlegstelsel – bleek de gebruikte applicatie minder geschikt.

Een voorbeeld van een wiki in het onderwijs is de Global Modules Peace project, een samenwerking tussen het Champlain College in Vermont in de Verenigde Staten en de universiteit van Klagenfurt in Oostenrijk. Met als uitgangspunt een toespraak – *The Strategy of Peace* – van president Kennedy in 1963, waarin hij aangaf dat de Verenigde Staten de leiding in de wereld wilden nemen door het geven van een goed voorbeeld en niet door het gebruik van wapens, besteedt de wiki aandacht aan wat het begrip vrede eigenlijk inhoudt. Er is een *Cyclopedia of Peace*, waarin termen worden beschreven die een nauwe relatie hebben met het begrip vrede. Er zijn vredesprojecten, biografieën van vredesactivisten en er is een apart gedeelte over verschillende vredesconcepten en -methoden (www.peacewiki.uni-klu.ac.at).

The World is Flat Collaborative project is een prijswinnend voorbeeld van een wiki in het onderwijs (Edublog Award for Best Wiki). Een project waarin telkens twee leerlingen samenwerkten van verschillende scholen: de International School in Dhaka en de Westwood School in Camilla, Georgia, Verenigde Staten. In slechts twee weken werden er de gevolgen van het internet voor onze wereld bediscussieerd. De deelnemers gebruikten onder meer video's, foto's, audiomogelijkheden, tags en discussieforums (flatclassroomproject.wikispaces.com/).

Podcasting

Podcasting – een samengesteld woord uit iPod, de populaire digitale muziekspeeler van Apple, en broadcasting – is een eenvoudige manier om geluidsopnamen op het internet op te slaan en te downloaden. Via RSS kun je je ook abonneren op nieuwe opnames. Podcasting is populair omdat podcasts relatief gemakkelijk zijn te maken zonder dat geavanceerde apparatuur nodig is en op veel audioapparaten, inclusief een computer en mobieltje, zijn te beluisteren.

Binnen het onderwijs lijken podcasts heel geschikt om leren te ondersteunen. Allereerst zijn er natuurlijk de opnames van colleges of lessen die eenvoudigweg door leerlingen en studenten zijn te beluisteren. De angst dat studenten dan alleen nog maar naar de opnamen luisteren en het verder op college laten afweten, lijkt ongegrond (Maag 2006). Studenten raken eigenlijk juist geboeid door de inhoud. Belangrijk voordeel vinden studenten dat het nu mogelijk is lessen nog een keer te beluisteren om bepaalde passages die niet goed begrepen zijn, toch te doorgronden, ook voor studenten voor wie de voertaal de eigen moedertaal niet is.

Podcasts blijken ook andere mogelijkheden te bieden: peer reviews of reacties van docenten kunnen worden opgenomen en beluisterd en in andere gevallen worden podcasts van lessen gebruikt om eigen of andermans cursussen kritisch onder de loep te nemen. Behalve voor het verspreiden van lesinhouden en het in draagbare vorm ter beschikking hebben van inhouden als lezingen, liedjes, historisch geluidsmateriaal en cursusmateriaal in vreemde talen, kan een podcast ook dienen als opname-instrument voor interviews, discussies, gastsprekers van omgevingsgeluiden, van aantekeningen bij bedrijfsbezoeken of stages.

Met zogenoemde iLife-programma's, zoals GarageBand, kunnen leerlingen en leerkrachten hun eigen podcasts opnemen, produceren en publiceren. GarageBand bevat alle benodigde tools, zoals muziek, jingles en zelfs geluidseffecten. Met een videocamera en QuickTime Pro 7 of iMovie HD kan videomateriaal voor een podcast worden vastgelegd, die vervolgens naar GarageBand kan worden gesleept om het geheel te completeren. Als videobeelden worden toegevoegd aan een podcast, gaat die soms als vodcast verder door het leven.

Een voorbeeld van een podcastproject op een basisschool is The Downs Fm. Leerlingen van The Downs CE Primary School in Kent (Engeland) produceren regelmatig eigen nieuwsuitzendingen waarvoor ze zelf de opnamen verzorgen. De laatste voorstellingen staan op het internet met informatie over hoe de shows werden gemaakt en door wie (www.downsfm.com/). Een ander voorbeeld is English as a Second Language Podcast, (www.eslpod.com/website/index.php) en het project Podcast als Schoolkrant (www.monsieurcannibale.com/grassroots/podcast.mp3).

De games – voorbeeld: Second Life

Onder jongeren in de hele wereld is het spelen van games razend populair. Er zijn games voor alle leeftijdscategorieën: van games om de grove motoriek te trainen en eenvoudige sorteerspelletjes, tot de zogenaamde Online Multiplayer Role Playing Games (OMRPG) en de Massive Multiplayer Online Role Playing Game (MMORPG) toe. Vanaf je achtste levensjaar kun je hieraan meedoen en dan merk je heel gauw dat je niet alleen bent! Een voorbeeld van de laatste soort is Second Life, een 3D online wereld die wordt bewoond en gecreëerd door zijn gebruikers. Wat Second Life onderscheidt van andere virtuele werelden is dat er echt geld in omgaat, elke dag meer dan een half miljoen dollar. Volgens een berekening van het magazine *Popular Science* bedroeg het bruto binnenlands product van Second Life in september 2006 64 miljoen dollar en in die maand werd de grens van een miljoen leden overschreden. De munteenheid in het spel, de Linden dollar, is uitwisselbaar tegen de Amerikaanse dollar (270 Linden dollar is gelijk aan 1 Amerikaanse dollar). Maar er is nog een verschil. Een hele lijst met universiteiten en andere onderwijsinstellingen heeft zich ook in deze virtuele wereld gevestigd.

Eén daarvan is Harvard University, en wel de Harvard Law School die op een eiland in Second Life een Harvard Extension School heeft geopend. Studenten creëren een eigen karakter (avatar) die hen in staat stelt in deze wereld te leven en met anderen om te gaan. Op het Berkman-eiland van de Harvard School zullen ze de docenten en andere studenten ontmoeten en mee kunnen doen met klasactiviteiten. In plaats van mee te doen in een echte klas door video's te bekijken en huiswerk via e-mail in te leveren, kunnen ze in het klaslokaal andere studenten ontmoeten, 'real-time' vragen stellen, maar natuurlijk ook allerlei minder reële dingen doen, zoals vliegen of meewerken aan een tekenfilm. Een voorbeeld van een Harvard klas die zowel in het echt als op Second Life wordt aangeboden is te vinden op blogs.law.harvard.edu/cyberone/.

Draagbare communicatietoestellen

In de digitale wereld wordt niet alleen gebruikt gemaakt van social software maar ook van steeds slimmer wordende draagbare communicatietoestellen. Onze mobieltjes, die steeds meer functionaliteiten kunnen leveren, gaan straks allerlei trekken van een PDA vertonen. Een PDA is een klein draagbaar toestel dat computer-, telefonie-, fax- en netwerkfuncties combineert. Huidige draagbare communicatietoestellen zijn ontwikkeld voor een bepaalde standaard of toepassing. De toekomst ligt echter in multi-mode toestellen, met als ultieme droom een multimedia-gsm die op elke plaats en op elk moment toegang biedt tot multimedia en online diensten op basis van breedband draadloze communicatie.

Voor het onderwijs betekenen dergelijke apparaten dat ubiquitous learning kan worden gerealiseerd: altijd en overal leren wordt mogelijk met slimme technologie en het overal aanwezige internet. Twee projecten die in Engeland zijn uitgevoerd, geven een beeld hoe deze toestellen kunnen bijdragen aan onderwijs.

A New Sense of Place? project, op de Ashton Gate Primary School in Bristol

36 leerlingen van 9 en 10 jaar oud moesten gebruikmaken van al hun zintuigen om een bepaalde plek in de omgeving van de school, het Old Chapel Park, te beleven. Allerlei activiteiten vonden plaats en er waren uiteenlopende opdrachten, zoals een geblinddoekte wandeling om je goed te kunnen concentreren op wat je hoort, ruikt en voelt en een imaginaire ballonvaart om het park van boven bekeken te kunnen tekenen. Daarna werd het begrip draadloze geluidslandschappen (wireless soundscapes) geïntroduceerd, waarbij gebruik werd gemaakt van geluiden als donderslagen, hondengeblaf en muziek en waarbij ze leerden met dergelijke geluiden om te gaan op PDA's die aan iedereen werden uitgereikt. In groepjes van drie gingen ze vervolgens aan het werk en het eind van het project leverde een grote kaart op van het park vol met 'labels' die geluiden verbonden met positieve en negatieve indrukken en gevoelens en met zintuiglijke waarnemingen (www.mobilebristol.com).

Het Mudlarking in Deptford project (samenwerking tussen Goldsmiths College en Futurelab) leverde een rondleiding op van een kreek waarbij met behulp van draadloze communicatietoestellen verschillende elementen bij elkaar werden gebracht: souvenirs en herinneringen van bezoekers, sporen en overblijfselen van de huidige en voormalige industrie langs de oevers, visies over de (werkelijke en verzonnen) ontwikkelingen in de nabije toekomst, het milieu en de problemen en vondsten uit de modder van de rivierarm. De PDA's zorgden ervoor dat er regelmatig contact was met leeftijdsgenoten en docenten en dat er een veelvoud aan activiteiten plaatsvond rond de rondleiding: interactie met en onderzoek naar de geconstrueerde omgeving, discussies over de plaats en het gebied, PDA-opnamen van wat er gezien werd en begrepen van die plek, enzovoort (www.futurelab.org.uk/showcase/mudlarking/index.htm).

Uit bovenstaande en vele andere praktijkvoorbeelden wordt duidelijk dat social software een positieve invloed kan hebben op het leren van vooral jongeren, omdat het beter aansluit op de manier waarop zij gewend zijn te opereren in hun digitale wereld: het biedt mogelijkheden aan leerlingen en studenten om de betrokkenheid te vergroten, omdat ze zelf ook een duidelijke vormgevende rol hebben en meer uitdaging vinden op een voor hen plezierige manier. Er lijkt ook sprake te zijn van dieper leren omdat er sprake is van een onderdompeling in authentieke leersituaties, een rijkere interactie met de omgeving, persoonlijke inhouden en eigen inbreng bij het samenstellen van leerinhouden, en directe samenwerking met andere leerlingen. Het lijkt zinvol dit tot nu toe incidenteel en in projecten georganiseerd leren in meer gestructureerde banen te leiden.

7 Hoe organiseer je nu dat social software een vaste plek bij leren krijgt?

Er moet binnen het onderwijs ruimte zijn voor leerwijzen die gebruikmaken van social software en een rijke digitale omgeving. Maar wat betekent dat voor de structuur van het huidige onderwijs waarin deze nieuwe werkvormen een plaats moeten krijgen, naast strakker georganiseerde, conventionele vormen van onderwijs met strikte curriculum-eisen, scherpe grenzen tussen vakgebieden en een duidelijk vastgelegde route? Hoe regel je nieuwe wet- en rechtmatigheden? Duidelijk is dat als de structuur van het conventionele onderwijs wordt losgelaten, de roep naar kwaliteit, betrouwbaarheid en de manier van toetsen van kennis steeds luider zal klinken, en terecht. Om een bijdrage te kunnen leveren aan een antwoord op deze vragen moet even worden stilgestaan bij enkele belangrijke aspecten, zoals de onderwijsorganisatie, blended learning, groepswerk, leraren en toetsing.

Gelukkig hoeft er niet helemaal bij 'af' te worden begonnen. Op 27 september 2006 schreef minister Van der Hoeven aan de Kamer: "Tal van scholen zijn op de een of andere manier aan de slag met innovatie. Ze werken actief samen met bedrijven, sport, jeugdzorg, cultuur en andere partijen, en ondervinden dat dit bijdraagt aan een rijke leeromgeving. Uit de Innovatiemonitor van Schoolmanagers VO (2006) blijkt dat 95% van de scholen aangeven met innovatie bezig te zijn. De resultaten van het rapport Onderwijs aan het woord (2006) wijzen daarnaast uit dat veel docenten zich betrokken voelen bij deze ontwikkelingen. Op basis van deze bevindingen lijkt het er op dat het klimaat waarin innovatie vorm moet krijgen de afgelopen jaren aanzienlijk is verbeterd."

In dit klimaat moet het mogelijk zijn veel flexibeler organisatievormen te realiseren dan meestal nog het geval is. Daarbij ga ik uit van de gedachte dat de school niet langer gezien moet worden als exclusieve leeromgeving, maar vooral als inrichting waar het leren van jongeren wordt gecoördineerd, gestimuleerd en begeleid. Dat betekent dat iedere jongere een eigen leerarrangement (Onderwijsraad, 2003) moet krijgen, waarin gewenste leeromgevingen worden geregeld, als het kan binnen de instelling, maar anders erbuiten. Vruchtbaar uitgangspunt daarbij is het principe van 'blended learning', waarmee wordt bedoeld een mix van soorten leerprocessen, didactische strategieën, vormen van communicatie en de beschikbare media binnen de verschillende leeromgevingen (Fransen 2006). Het gaat daarbij dus om de vraag hoe je (competentiegericht) onderwijs door het ontwerpen van rijke leeromgevingen zó organiseert, dat optimaal kan worden aangesloten bij behoefte en omstandigheden van de individuele leerling en student. Brede inzet van ict is daarbij leidend principe, waarbij altijd de relatie wordt gelegd met het type leerproces. De plek waar het leren plaatsvindt is dan zeker niet meer automatisch het klaslokaal, maar zal per geval nader moeten worden bepaald.

Omdat samenwerking een zo duidelijk kenmerk is van het opereren van de nieuwste generaties lerenden, zal er veel aandacht moeten worden besteed aan het stimuleren, benutten en organiseren van 'leergemeenschappen', zowel met mensen van binnen de school als met personen daarbuiten. Het kunnen groepjes zijn die alleen bestaan uit medeleerlingen (al of niet met een leraar erbij) of die beginners en experts op een bepaald terrein bij elkaar brengen. Een goede organisatie van dergelijke groepen is een noodzakelijke voorwaarde. Er moeten spelregels worden opgesteld, heldere probleemstellingen, verwachtingen en uitkomsten dienen te worden geformuleerd, een planning, een tijdspad en de manier waarop straks zal worden getoetst óf en hoe iedereen heeft bijgedragen aan het groepsproces en de eindproducten.

Het Notschool-project is een mooi voorbeeld van een virtuele leergemeenschap – ogenschijnlijk buiten het onderwijs om – voor leerlingen in de puberleeftijd die om allerlei redenen niet meer naar school gaan. In de Notschool werken deze 'leerlingen' als onderzoekers op één of meer van de gebieden zoals milieu, Engels, media, wiskunde, muziek en dans. Ze worden daarin begeleid door mentoren en zogenaamde buddy's die de leerlingen stimuleren om met anderen over hun onderzoek te overleggen en om hun resultaten aan anderen te presenteren. Wanneer leerlingen een diploma of certificaat willen behalen, worden ze daarin vanuit de Notschool-organisatie begeleid.

Bij het ontwerpen van een flexibeler onderwijsorganisatie moet uiteraard rekening worden gehouden met de 'menselijke' en 'culturele' aspecten die altijd belangrijker zijn dan het opzetten van nieuwe structuren en systemen. Het zijn immers de mensen die het systeem maakbaar en leefbaar moeten maken, die de leerling en student moeten helpen te leren. Docenten moeten bij opzetten van verantwoorde leertrajecten van leerlingen en studenten zich gesteund weten door goed werkende stelsels en methodes als een digitaal portfolio, persoonlijk ontwikkelingsplan, competentiegerichte toetsvormen en een LCMS. Leraren moeten bovendien worden geholpen om het bijbehorende nieuwe takenpakket (als ontwikkelaar, expert, begeleider, beoordelaar, trainer, coach) naar behoren te kunnen uitvoeren.

Vooraf dié docenten blijken overigens in flexibeler leeromgevingen goed te kunnen functioneren (Hartman, Moskal & Dziuban, 2005), die beschikken over ervaring en vakkennis, die echt geïnteresseerd zijn in het leren van de student, die betrokkenheid en respect tonen, die effectieve communicatoren zijn, die aanvoelen welke de juiste techniek is voor een bepaalde groep en activiteit zodat het leren door de student wordt gemotiveerd, en die vorderingen van leerlingen eerlijk en doeltreffend beoordelen.

Er zullen nieuwe toetsingspraktijken moeten worden ontwikkeld voor deze innovatieve vormen van leren en voor de competenties die wij willen dat lerenden verwerven. Toetsingen die ook aandacht besteden aan de waarde van het opdoen van kennis en ervaringen in samenwerking en aan het oplossen van problemen. Daarbij zal ook nadrukkelijk aandacht moeten zijn voor zelfevaluatie en evaluatie door medeleerlingen en -studenten. Het blijft overigens zeer waardevol om naast het organiseren van nieuwe, leersituatiegebonden toetsen ruimte te laten voor een uniforme toetsing van bepaalde kennis en vaardigheden die extern kan plaatsvinden om objectieve vergelijking mogelijk te maken.

De experimenten die vanaf januari 2007 lopen op een veertiental vwo-scholen in Nederland om ook tussentijds en niet alleen aan het eind van een schooljaar examens af te ne-

men, zijn zeker een stap in de richting van de noodzakelijke flexibilisering van toetsen: de leerling krijgt de mogelijkheid om één of meer vakken af te sluiten als hij daaraan toe is. Ook hoeft een leerling die zakt niet een heel jaar te wachten totdat alle vakken overgedaan kunnen worden. De school kan het personeel flexibeler inzetten zeker als een vak in een aangesloten periode wordt aangeboden, waardoor er weer dieper op de stof kan worden ingegaan.

Nationaal Actieplan Rijke Digitale Omgeving?

Innovaties binnen onderwijsinstellingen worden alleen dan werkelijk gerealiseerd als iedereen meedoet. Om ervoor te zorgen dat niet alleen vooruitstrevende docenten, maar werkelijk alle leraren kleine, noodzakelijke maar overzichtelijke stappen zullen zetten in het voortdurende innovatieproces van een instelling naar vernieuwend leren, lijkt het verstandig een Nationaal Actieplan Rijke (Digitale) Leeromgeving in het leven te roepen. De leraar is en blijft immers – in diverse rollen – dé spil van deze leerpraktijken. In dit plan wordt duidelijk aangegeven welke mogelijkheden er bestaan om innovatieve leerpraktijken met ict en social software te realiseren. Iedere leraar zou daarin verplicht moeten worden minstens twee maal per leerjaar een dergelijke leeractiviteit te organiseren. Een activiteit die in een pop (persoonlijk ontwikkelingsplan) van iedere docent zou moeten vastgelegd en eveneens aan het eind van het jaar getoetst.

8 Conclusie

Dit essay heeft uiteraard een beperkt gezichtsveld en kijkt alleen naar noodzakelijke vernieuwingen waarbij ict en vooral social software zijn betrokken. Ook voor deze praktijken lijken de scholen en instellingen van hoger onderwijs nog steeds de beste gepositioneerde organisaties waar het leren van jongeren wordt gecoördineerd en begeleid, tenminste als ze adequaat inspelen op de digitale revolutie. Dat betekent dat iedere jongere een eigen leerarrangement moet krijgen dat de gewenste leeromgevingen regelt, als het kan binnen de instelling, maar anders erbuiten. Als uitgangspunt geldt daarbij het principe van blended learning. Het gaat daarbij dus om de vraag hoe je (competentiegericht) onderwijs door het ontwerpen van rijke leeromgevingen zó organiseert, dat optimaal kan worden aangesloten bij behoeften en omstandigheden van de individuele leerling en student. Brede inzet van ict en met name social software is daarbij het leidend principe, waarbij altijd de relatie wordt gelegd met het type leerproces. Een Nationaal Actieplan zou ervoor moeten zorgen dat werkelijk álle docenten meedoen.

Literatuur

- Andrews, T., Hart, D. & Steel, C. (2004). *Case study – learning communities. Rangeland Australia as a learning community*. Presentation at Learning Communities Seminar, University of Queensland Teaching and Learning Week, 15-19 November 2004.
- Beishuizen, J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Oratie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bryant, T. (2006). Social software in Academia. *Educause Quarterly*, (29)2, 61-64.
- Becta ICT Research (2006). *Emerging Technologies for Learning*. Geraadpleegd op 18 oktober 2007 via de website van Becta, <http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&rid=13768>.
- Efimova, L. & Fiedler, S. (2004). *Learning webs: learning in weblog networks*. Geraadpleegd op 18 oktober 2007 via doc.telin.nl/dscgi/ds.py/Get/File-35344.
- Fransen, J. (2006a). Een nieuwe werkdefinitie van blended leren. *Tijdschrift Onderwijsinnovatie*, 8(2), 26-29.
- Fransen, J. (2006b). Ontwerpstrategie voor blended learning. *Tijdschrift Onderwijsinnovatie*, 8(3), 17-27.
- Graaff, R. de, Frencken, H. & Nekker, J. (2005). Leren van, voor en in de toekomst. Leerpraktijken in 2020. *TH&MA*, 12(3), 32-37.
- Gorissen, P. (2006). *Social software in het onderwijs*. Geraadpleegd op 18 oktober 2007 via www.gorissen.info/Pierre/files/socialsoftwarev2p0.pdf.
- Hartman, J., Moskal, P. & Dziuban, C. (2005). *Preparing the Academy of Today for the Learner of Tomorrow*. Geraadpleegd op 18 oktober via de website van Educause, <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>.
- Hendriks, M., Wopereis, I., Kirschner, P. & Paas, F. (2006). Succes- en faalfactoren van innovatieve onderwijsprojecten. *OVO*, 35(2), 28-31.
- Innovatieplatform (2006). *Kennisinvesteringsagenda 2006-2016*. Den Haag: Innovatieplatform.
- Jong, T. de (2006). Nieuw leren en oude kennis: Over bestaande evidentie voor de effectiviteit van 'nieuwe' en 'gecombineerde' vormen van leren. *Pedagogische Studiën*, 83(1), 89-94.
- Kremers (2006). *Bloggend leren. Een onderzoek naar de mogelijkheden van weblogs binnen het WO*. Afstudeerscriptie Universiteit van Tilburg. Geraadpleegd op 30 oktober 2007 via <http://www.concentio.nl/wordpress>.
- Lin, W., Yueh, H.-P., Liu, Y.-L., Murakami, M., Kakusho, K. & Minoh, M. (2006). *Blog as a Tool to develop E-Learning experience in an International Distance Course*. Proceedings of the Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Maag, M. (2006). *A Podcast Interview with Margaret Maag*. Geraadpleegd op 30 oktober 2007 via <http://connect.educause.edu/blog/mpasiewicz/apodcastinterviewwit/457?time=1193399223>.
- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). Educating the Net Generation. Geraadpleegd op 18 oktober 2007 via de website van Educause, <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>.
- Oenen, S. van & Wardekker, W. (2001). De breedte van het nieuwe leren. In S. van Oenen & F. Hajer (red.), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten de school* (17-36). Utrecht: NIZW.
- Oenen, S. van & Hajer, F. (red.) (2002). *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*. Utrecht: NIZW.

- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Owen, M., Grant, L., Sayers, S. & Facer, K. (2006). *Social software and Learning*. Geraadpleegd op 18 oktober 2007 via http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social_Software_report.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Geraadpleegd op 30 oktober 2007 via www.marcprensky.com/writing/default.asp.
- Prozee, G. (2006). *De netgeneratiestudent: nieuwe media, nieuw onderwijs*. Geraadpleegd op 18 oktober 2007 via <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0906-200824/net-generatiestudent.pdf>.
- Rubens, W. & Verstelle, M. (2006). Social software in het hoger onderwijs. *OVO*, 35(3), 46-49.
- Shulman, L. & Sherin, M. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 135-140.
- Simons, P.R.J. (2003). Eindelijk aandacht voor didactiek van e-learning. *HRD Thema*, 4(3), 18-26.
- Simons, P.R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (eds)(2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort, CPS.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2006). Leidt de activerende onderwijssetting tot diepere leerbenaderingen bij studenten? Studentactiverende versus leerkrachtgestuurde instructie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24(1), 34-46.
- Thomas, A. (2005). Children Online: Learning in a virtual community of practice. *E-Learning*, 2(1), 27-37.
- Veen, W. & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens Growing up in a digital age*. Londen: Continuum International Publishing Group Ltd Network Continuum Education.
- Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Inaugurale rede Universiteit Utrecht.
- Volman, M. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Oratie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Weinberger, D. (2006). *Webcast: The New Shape of Knowledge: From Tress to Piles of Leaves*. Geraadpleegd op 18 oktober via webcast.oii.ox.ac.uk/?view=Webcast&ID=20051130_109.
- Wijngaards, G., Fransen, J. & Swager, P. (2006). *Jongeren en hun digitale wereld. Wat leraren en ouders eigenlijk moeten weten*. Assen: Van Gorcum.
- Williams, M., Jones, O., Fleuriot, C. & Wood, L. (2005). *Children and emerging wireless technologies: Investigating the potential for spatial practice*. Geraadpleegd op 18 oktober 2007 via <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1055088>.

Selectie van de leerlingenessays

**Leerlingen 5 vwo Adelbert College Wassenaar
Leerlingen 2 havo Da Vinci College Leiden**

De toekomst van het onderwijs, of beter gezegd ict

Rémon de Jong

Je gaat naar school om te leren, zodat je later een goede baan kunt krijgen. Voor andere mensen is school alleen een verplichting. Maar is het onderwijs nu wel een goed systeem? Moeten we er niet iets aan veranderen om het leuker en beter te laten werken?

In de meeste gevallen wordt het doel van school bereikt. Men wil namelijk dat jij als leerling de school verlaat met de opleiding die het beste bij je past. Een enkeling zal het niet overkomen, maar de meesten slagen voor hun eindexamen en gaan door met een vervolgopleiding. Zo zou de school het graag willen, en dit gebeurt dan ook zo.

Om dit proces nog beter te laten verlopen, zou ik graag een aantal veranderingen zien. Zo moet er meer praktijkles, voor elke opleiding, van vmbo tot gymnasium, komen, zodat men meer ervaring opdoet in de praktijk, en dit kan het beroep dat men gaat uitoefenen makkelijker maken. Ook moet er meer ruimte komen voor bijzondere talenten. Zo zouden deze talenten sneller van school af kunnen zijn en eerder hun intelligentie met de samenleving delen. Belangrijk hiervoor is dat er meer individueel gewerkt wordt, zodat de talenten duidelijker kunnen worden onderscheiden van de gemiddelde leerling. Voorwaarde is dan wel dat men in de praktijk in groepsverband werkt om het talent ook sociaal te houden. Om individueel te werken zal er in de toekomst meer moeten worden gewerkt met ict. Steeds meer mensen weten hoe het werkt en doen zo de ervaring op die ze later kunnen gebruiken. Zo zou ook het schoolgebouw een stuk minder belangrijk worden. Leerlingen kunnen dan thuis in een vertrouwde omgeving werken op het niveau dat bij hen past.

Om leerlingen met hun werk af en toe te helpen zal er wel een soort helpdesk moeten zijn, zodat leerlingen die het even niet meer zien zitten aan leraren kunnen vragen hoe het dan wel moet. Dit zal ook de kosten voor de overheid aanzienlijk verlagen.

Elke leraar van de helpdesk krijgt een mentorgroep en hij zal dan helpen bij de problemen. Om deze leraren aan te trekken moet er een salarisverhoging komen, zodat meer mensen in de onderwijssector willen werken. Zo ontstaat er ook een hoger niveau in het onderwijs dat leraren geven. Zo zal in de toekomst het schoolgebouw bijna, of zelfs helemaal verdwijnen.

Doordat het niveau van het onderwijs hoger wordt, zal het eindelijk van de zesjescultuur afkomen. Want zeg nou eerlijk, met een zes kom je overal. Zo denkt men nu, maar dat zal ongetwijfeld gaan veranderen. Als tegenargument is vaak te horen dat de invoering hiervan niet te snel mag gaan. Dit zal dan ook niet van de ene op de andere dag plaats vinden. Dit zal men in fases invoeren, zodat leerlingen zich maar een klein beetje hoeven aan te passen.

Ook zou dit plan te veel geld kosten, volgens tegenstanders. Zoals al eerder gezegd zal dit plan juist kosten besparen, omdat leraren van de helpdesk ook gewoon thuis kunnen blijven, en dus niet worden betaald voor hun heen- en terugreis.

Het onderwijs van de toekomst zal voor meer praktijkles, meer zelfstandigheid, lagere kosten voor de overheid en het beter laten werken van talenten zorgen. Dit doet het vooral door meer ict te gebruiken.

Van A naar Beter in 30 jaar

Drewes Tebbes

Iedereen kent de problemen wel in het onderwijs: leraren die overspannen raken, leerlingen die steeds brutaler en agressiever worden, het lerarentekort. Gewoon te veel om op te noemen. Waar gaat het heen met het onderwijs, is een makkelijke vraag. De vraag waar het eigenlijk om gaat is: waar móet 't heen met het onderwijs.

Er zijn laatst weer een paar steekpartijen geweest op scholen. Iedereen kan zich nog wel het filmpje herinneren dat een scholier maakte met zijn mobiele telefoon toen een andere leerling de docent hardhandig de klas uit schopte. Twee voorbeelden dat de leerlingen brutaler en agressiever worden. Er is wat dat betreft een groot tekort aan waarden, normen en respect. Vind je het gek dat er minder leraren komen en er een lerarentekort is? Het salaris dat docenten krijgen schijnt ook al niet zo te zijn om over naar huis te schrijven.

Waarom zou je dan docent worden? Volgens mij is de enige reden de liefde voor het kennis willen overdragen en mensen die aan het begin van hun leven staan op de goede weg helpen. Ik, als bijles gevende leerling, vind het ook leuk om mensen te helpen met hun problemen. Maar om er nou echt m'n beroep van te maken? Nee, dank je. Dan ga ik ze liever als coach van een schoolteam les geven in waarden, normen en respect. Waarom dat dan weer wel? Omdat ze dan zullen merken hoe het is om rondjes te blijven lopen totdat ze hun houding veranderen. Je zou bijna zeggen dat in de les de lijfstraffen weer moeten worden ingevoerd. Ik vind dat wel weer te ver gaan, maar als ik ouderen of ouders over de jeugd van nu en die goede oude tijd hoor, nou, dan heeft het wel z'n effect gehad. Wie niet luisteren wil, moet maar voelen.

Ik heb nu voor een groot deel de hedendaagse problematiek van scholen uitgelegd. Maar hoe moet 't verder? Hoe kunnen we het onderwijs verbeteren? Om de veiligheid in een school te verhogen kun je uiteraard metaaldetectiepoortjes en je camera's uit de kast halen. Maar is dat wel nodig? Zijn we nou echt zo ver gezakt dat dat echt nodig is? Geef ze een goede dosis respect en niet te vergeten een gezond verstand. Hoe je dat voor elkaar krijgt, maakt mij weinig uit, dat mogen de pedagogen beslissen. Maar als de lijfstraf weer terug moet komen, heb ik er geen problemen mee.

En als je de jeugd van de toekomst of zelfs die van nu dat kunt bijbrengen, dan zul je zien dat niet alleen het geweld afneemt, maar dat ook de sfeer om te leren beter wordt en dat misschien met een financieel bonusje het lerarentekort ook vrij snel is opgelost. Verder moeten we ook niet vergeten dat de leermiddelen net als de zich almaar ontwikkelende technologie ook beter wordt. Het ultieme technologische snufje blijft de 'hersenchip' die in je hoofd wordt geïmplanteerd opdat je alles weet. Maar zo ver zijn we denk ik nog niet met dertig jaar, als de school dan echt overbodig is.

Hoe het schoolsysteem van kennisoverdracht, socialisatie en selectie van de mensen in elkaar zit, vind ik allemaal goed, en daar heb ik geen problemen mee. Daar heb ik ook

niets over gezegd, want die functies van de school werken goed. Alleen de morele kwestie op school van waarden, normen, respect en gezond verstand (waar een gebrek aan is) moet worden verbeterd. Dan zullen andere onderwijsproblemen ook snel worden opgelost. Verder heb ik ook nog wat kritiek op het lespakket dat ze nu weer gaan veranderen, met hun wiskunde D, natuur en techniek, enzovoort. Maar die gal spui ik een andere keer als de gelegenheid zich daarvoor aandient.

Laptops voor leerlingen betekent ondergang voor onderwijs

Florianne Dubbeling

Naar school gaan is niet altijd even leuk. Toch mogen de leerlingen in Nederland blij zijn dat deze mogelijkheid er voor hen is. Hierdoor ontwikkel je algemene kennis en heb je de kans later een beroep uit te voeren waarvoor je geleerd hebt. Als je eenmaal je diploma in je bezit hebt, ben je gekwalificeerd voor een verdere opleiding. Door de educatie van school kan je meepraten over allerlei zaken, je kennis vergroot.

De technologie zal in het schoolwezen een grotere rol gaan spelen. Dit is logisch, want alles in de wereld wordt technologischer. Toch zal het in het onderwijs dan de verkeerde kant opgaan. Er zijn plannen om schoolboeken te vervangen door laptops. Nu krijg je nog lessen in een klaslokaal, waar er van je verwacht wordt dat je de nodige boeken bij je hebt. In de toekomst verdwijnt dit, scholen worden helemaal modern. Leerlingen dragen geen zware boekentassen meer, maar tassen met hun laptop. Wellicht krijgt dit goede publiciteit. Leerlingen zonder zware tassen, alles kan meteen worden uitgetypt. Leraren kunnen aan het inloggen van de kinderen meteen zien wie er absent is. Maar deze positieve effecten zijn van korte duur. Zo blijkt dat laptoptassen ongeveer net zo zwaar zijn als boekentassen en zullen andere leerlingen voor een afwezige leerling inloggen. Ook verdwijnt het sociale contact. Als een leerling een vraag niet snapt zal er niet met een medeleerling worden gezocht naar het goede antwoord, maar het zal even worden opgezocht. Behalve dat een leerling zelf niet meer hoeft te denken, zijn laptops ook diefstalgevoeliger en dit is dus riskant.

Door de laptops zal er geen verbetering komen in het onderwijs, sterker nog, over twintig of dertig jaar zal er op deze manier geen onderwijs zoals we dat nu kennen meer bestaan. Leraren zijn niet meer nodig omdat de kinderen thuis kunnen werken. Zonder leraar als autoriteit zal er van leren weinig terecht komen.

Wat de school wel beter zou kunnen maken, zijn kleinere klassen. Nu zijn ze vaak te groot, zodat veel leerlingen de aandacht die ze wel nodig hebben, niet krijgen. Ook moeten schoolgebouwen er vrolijker uit zien, met posters, gedichten en tekeningen die de leerlingen zelf gemaakt hebben. School is leuk. Waarom dan sombere gebouwen?

Dat laptops voor leerlingen de ondergang van het onderwijs worden, mag wel duidelijk zijn. Van positieve effecten blijft bij gebruik van laptops niets over. Laat de boeken gewoon de boeken, zó heeft onderwijs toekomst!

Rugzak versus laptop

Joos Lambert

Tegenwoordig wordt de wereld steeds meer digitaal. Er is geen bedrijfsleven meer voor te stellen zonder computers en zelfs de krant lees je op internet. Veel mensen zijn van mening dat ook digitaal onderwijs niet lang meer op zich laat wachten, maar is dit wel zo? Is digitaal onderwijs een reëel beeld van de toekomst?

Omdat de computer de afgelopen jaren een steeds grotere rol in onze samenleving is gaan spelen, is digitaal onderwijs voor middelbare scholen natuurlijk een goede voorbereiding op de toekomst. Ze leren met computers omgaan, wat zeker van pas kan komen bij hun toekomstige carrière.

Leerlingen worden niet alleen op deze manier voorbereid op hun toekomst. Ook worden zij met digitaal onderwijs tot op een zekere hoogte vrijgelaten wat betreft planning. Zij hebben daardoor de verantwoordelijkheid om opdrachten op tijd af te hebben, delen zelf hun tijd in, wat hen erg zelfstandig zal maken. Zelfstandigheid is belangrijk bij eigenlijk alle beroepen, zelf zaken kunnen regelen zonder dat iemand het hoeft voor te kauwen.

Zelf plannen en langer bezig zijn met probleemvakken. Klinkt goed, maar wat als je te lang bezig bent met één vak? Met digitaal onderwijs zullen veel leerlingen vakken die zij moeilijk vinden op de eerste plaats zetten, waardoor zij de afwisseling van elke 45 minuten een ander vak zullen missen. Zo kan door te lang werken desinteresse voor het moeilijke vak ontstaan.

Ook de gezondheid kan een rol spelen bij te lang achter de computer werken. Omdat leerlingen in het digitaal onderwijs de hele dag achter de computer zitten, zullen zij bijvoorbeeld rugklachten of hoofdpijn kunnen krijgen. Ook komen leerlingen minder buiten dan bij gewoon onderwijs, omdat ze niet naar school hoeven te fietsen. Zeker omdat kinderen steeds dikker worden is dit juist een belangrijke vorm van bewegen op een schooldag.

Een steeds groter wordend probleem in Nederland is het lerarentekort op scholen. Dit is een probleem dat door digitaal onderwijs goed kan worden aangepakt, omdat er veel minder leraren nodig zijn. Desnoods alleen voor extra hulpuren op vrijwillige basis van de leerlingen. Dit lost niet alleen het lerarentekort op, het bespaart ook veel geld. Naast de besparing op de kosten die een schoolgebouw met zich meebrengt, hoeven met digitaal onderwijs ook niet meer zo veel leraren betaald te worden. Geld dat hiermee bespaard wordt kan aan andere dingen worden besteed.

Hiertegenover staat natuurlijk wel dat leraren er niet voor niets zijn. Ze zorgen voor een leuke sfeer in de klas en een goede uitleg. Achtergrondinformatie die niet in het boek staat kan de leerstof verduidelijken en ook vragen kunnen in de les meteen worden gesteld. Natuurlijk is er naast goed leren nog een functie van een 'gewone' school. Het sociale aspect is namelijk net zo belangrijk. Leerlingen maken vrienden via school en motiveren elkaar om aan school te werken.

Voor de ene leerling zal digitaal onderwijs beter werken dan voor de andere en meningsverschillen over dit onderwerp zullen er altijd blijven. Of digitaal onderwijs er in deze vorm ook echt zal komen, de tijd zal het leren.

Science fiction onderwijs of gewoon in de schoolbank?

Huiswerk of werkstukken inleveren via internet gebeurt nu al dagelijks. Ook is er in elke school wel een computer te vinden. In 1999 werd er door de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bij de opening van een school al over “de school van de toekomst” gesproken. Het is dus duidelijk dat scholen moderniseren. Dit is ook niet verrassend, want scholen moeten meegaan met de tijd. Maar is het ook noodzakelijk om de manier van lesgeven te veranderen?

Als je over onderwijs in de toekomst praat, gaat het al snel over computers en allerlei hightech apparaten die meer en meer gebruikt zullen worden. Je hoort mensen echter niet zo vaak over aangepaste manieren van lesgeven, andere klassensamenstellingen en andere omgevingen om les in te geven. Om te zien of er veranderingen nodig zijn, zul je eerst moeten weten waar een school nou eigenlijk voor dient. Het doel van een school is het onderwijzen en klaarstomen van jongeren om een actieve plaats in de maatschappij te kunnen innemen. Ook heeft een school een opvoedende en sociale kant. Zo leer je met mensen omgaan en leer je normen en waarden. Als dit doel niet wordt bereikt is het tijd voor veranderingen.

Op mijn school wordt volgens mij wel aan dit doel voldaan. Maar er zijn natuurlijk altijd verbeterpunten. Bijvoorbeeld het aantal leerlingen per klas. De ene les zit je met zijn vijven en de andere les met dertig. Soms kan het nogal vervelend zijn om met zoveel in de klas te zitten, het is druk, je moet lang wachten tot een vraag beantwoord kan worden en je bent snel afgeleid. Een klas van vijftien leerlingen is in mijn ogen ideaal. Je hebt nog wel de sfeer van een klas, maar er is genoeg tijd om elke leerling te kunnen helpen.

Verder de plaats van het lesgeven. Hieraan kan ook nog wel het één en ander veranderd worden. In de zomer is het vaak te warm en in de winter vaak te koud in het lokaal. Ook is het er vaak benauwd (weinig zuurstof in het lokaal). Dit is niet bevorderlijk voor je prestaties.

Ik denk dat de komende jaren school zeker blijft bestaan. Zonder scholen en onderwijs hebben de kinderen én het land geen toekomst. Het onderwijs kan natuurlijk wel op een andere manier gegeven worden. Via internet zijn er veel mogelijkheden, maar het lijkt mij niet verstandig het onderwijs zo te veranderen dat alles via internet gaat, omdat het sociale aspect van school dan verloren gaat. Je spreekt niemand meer in levenden lijve, alleen maar via digitale wegen, dit moet voorkomen worden. Natuurlijk is het belangrijk om met de techniek en de tijd mee te gaan, maar dat kan ook in combinatie met het huidige onderwijs.

Zo op het eerste gezicht lijkt een verandering van het onderwijs niet nodig. Moderne technieken kunnen gebruikt worden ter verduidelijking en ondersteuning van het huidige onderwijs. Nieuwe technieken zoals computers en internet moeten gebruikt worden, maar in combinatie met klassikale lessen. Verder denk ik dat als er beslissingen worden

genomen om onderwijs te veranderen, er heel goed over nagedacht moet worden. Want school is en blijft heel belangrijk.

De tweede fase is een flop, het nieuwe leren top

Michelle de Vos

Het is tijd dat er wordt ingegrepen in de tweede fase. Het studiehuis werkt niet goed en een aantal doelstellingen wordt niet gehaald. Zo wordt er nog veel te veel klassikaal lesgegeven en hebben leerlingen te weinig tijd om zelfstandig te werken. Het nieuwe leren is daarom de oplossing voor de tweede fase. Ook gaat het nieuwe leren mee met de ontwikkeling van leerlingen van nu en in de toekomst.

Door het nieuwe leren zullen er minder motivatie- en drop-outproblemen zijn bij de leerlingen. De kern van het nieuwe leren is dat leerlingen erkenning krijgen dat zij beter en met meer plezier leren als zij zelf ervaren dat ze zelf bepaalde kennis nodig hebben om dingen te doen die zij willen of moeten doen. Als leerlingen dit inzien, zullen zij gemotiveerder zijn om te leren en zullen minder leerlingen stoppen met school.

Het nieuwe leren kent kleinere klassen en minder niveauverschil. Hierdoor is er meer aandacht voor individuele begeleiding. Ook is het voor leraren makkelijker om goed les te geven in kleinere klassen met weinig niveauverschil. Ook voor de leerlingen worden de lessen een stuk interessanter en leuker.

In het nieuwe leren zal het onderwijs meer probleemgestuurd worden. Leerlingen worden naast de klassikale lessen meer in de gelegenheid gesteld zelfstandig te leren en te werken. Als zij vragen of problemen hebben, kunnen zij zelf naar de leraar toe. Het is dus persoonlijker. Ook kan iedere leerling zelf bepalen waaraan hij/zij werkt, waardoor hij/zij zich meer kan richten op vakken met problemen.

In het nieuwe leren wordt meer gebruik gemaakt van computers. Hierdoor kunnen de leerlingen zelfstandig en actief leren. Het zal voor veel leerlingen aantrekkelijker zijn om iets zelf op te zoeken dan dat het door een docent verteld wordt. Door het actieve leren, dat met de computer gedaan wordt, wordt de kennis ook beter en makkelijker opgeslagen door de leerlingen.

Daarentegen wordt door het nieuwe leren een belangrijk doel van school, de sociale vorming, minder goed bereikt. Leerlingen komen minder in contact met medeleerlingen, maar doordat het onderwijs meer probleemgestuurd zal worden, hebben leerlingen meer vrije tijd na school waarin ze met leeftijdgenoten in contact komen.

Ook zal het nieuwe leren nog meer moeilijkheden opleveren voor kinderen met een leerachterstand. Zij zullen meer zelfstandig moeten doen, waardoor de kans groot is dat hun achterstanden nog groter worden. Maar door de kleinere klassen met minder niveauverschil krijgen deze leerlingen persoonlijker les en door het probleemgestuurd onderwijs kunnen ze zich juist concentreren op de vakken waar ze een leerachterstand hebben.

Door het nieuwe leren zal op den duur het klassikale systeem verdwijnen. Door meer probleemgestuurd onderwijs en meer gebruik van de computer zal er over een tijdje

geen klassikaal les meer gegeven worden. Leerlingen zullen echter altijd eerst een basis nodig hebben om de opdrachten te begrijpen en te kunnen maken. Deze moet door een docent verteld worden.

Naast de argumenten voor het nieuwe leren, zoals minder motivatie en drop-out problemen, kleinere klassen met minder niveauverschil, meer probleemgestuurd onderwijs en meer gebruik van computers zijn er ook tegenargumenten. Een van de doelen van school, de sociale vorming, wordt minder goed bereikt. Ook zullen kinderen met een leerachterstand het nog moeilijker krijgen. En het klassikale systeem zal op den duur verdwijnen. Ondanks de tegens biedt het nieuwe leren dus zeker een oplossing voor het probleem van de tweede fase. Er is geen houden meer aan, het nieuwe leren komt eraan.

Meer structuur, beter onderwijs

Adam Overdevest

Het onderwijs moet veranderd worden. Het niveau van veel leerlingen is te laag. Het doel van het onderwijs moet het overbrengen van kennis aan leerlingen zijn, omdat zij zo een goede basis kunnen leggen voor de toekomst. Op dit moment is het onderwijs te veel gebaseerd op het halen van een diploma. Er zijn dingen die zeker verbeterd moeten worden om het onderwijs over dertig jaar nog te laten bestaan én te verbeteren.

Om te beginnen moeten de salarissen van docenten omhoog, zodat het voor mensen aantrekkelijker wordt om het onderwijs in te gaan. Leraren moeten bevoegd zijn kinderen les te geven en moeten daar een opleiding voor hebben gevolgd. Zo gaat de kwaliteit van het lesgeven omhoog en het onderwijs wordt verbeterd. Leraren kunnen dan op een goede manier kennis overbrengen aan leerlingen.

Werken op laptops is een goed middel om structureel en efficiënt te werken. Leerlingen kunnen zo goed zien of ze hun werk op orde hebben, het sjouwen van boeken is onnodig en het huiswerk kan makkelijk door de docent worden nagekeken. Een e-mailnetwerk kan ontstaan waardoor vragen ook thuis aan de docent gesteld kunnen worden.

Het is ook belangrijk dat de houding van de schoolleiding ten opzichte van het wettelijke aantal minimum lessen verandert. Dit aantal moet worden gehandhaafd. Een reserve-leraar moet de les vervangen als een docent ziek is. De leerlingen zijn zo in ieder geval met school bezig en kunnen in die uren bijvoorbeeld huiswerk maken.

Om de leerlingen voor te bereiden op de multiculturele samenleving is het handig actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen. Leerlingen leren dan op jonge leeftijd om op een goede manier samen te leven met andere bevolkingsgroepen. Dit zal het onderwijs niet zozeer verbeteren, maar de maatschappij zal wel verbeterd worden.

Aan al die veranderingen zijn ook kosten verbonden. Laptops zijn bijvoorbeeld duur en hebben onderhoudskosten. De schoolboeken zijn echter niet meer nodig, waardoor die kosten er zo worden uitgehaald. De hogere salarissen van docenten zullen een hoop geld kosten, maar de kwaliteit van het onderwijs gaat zodanig omhoog, dat de kosten er over een paar jaar uit worden gehaald door het groeien van de economie. Een klein punt is het handhaven van het minimum aantal lessen dat gegeven moet worden. De reserve-leraren zullen wel iets kosten, maar er kan bijvoorbeeld ook gebruik worden gemaakt

van lege lokalen. Actief burgerschap en sociale integratie zijn kosteloos. Dit kan op veel manieren, door bijvoorbeeld het stimuleren van de mentor.

De manier van lesgeven moet dus gewoon veranderen. Kennis moet de stimulans zijn om naar school te gaan en niet het halen van een diploma. Als de hiervoor genoemde veranderingen doorgevoerd worden is er nog een school over dertig jaar.

Mensen moeten op een andere manier over school leren denken. Thuischool is een alternatief, maar het sociale aspect van het onderwijs valt hiermee weg. Een ding is zeker: het onderwijs moet veranderen. Verbeter het onderwijs, verbeter de toekomst.

Het onderwijssysteem werkt prima!

Brenda Smolders

Tegenwoordig is er steeds meer aandacht voor het onderwijssysteem van middelbare scholen. Veel mensen klagen dat de kwaliteit van het onderwijs in Nederland afneemt. Omdat tegenwoordig steeds meer digitaal wordt, vinden zij dat het onderwijs ook digitaal moet worden en dat de kinderen thuis via de computer les zouden moeten krijgen. Toch hoeft het onderwijssysteem niet veranderd te worden om de kwaliteit te verbeteren.

Ten eerste krijgt iedereen op de middelbare school dezelfde basis en informatie die je voor je verdere leven nodig hebt. In de klas worden vragen meteen beantwoord en de docenten houden bij moeilijke of saaie onderwerpen je aandacht vast. Ten tweede zorgt de school ook voor je sociale ontwikkeling. Omdat je de hele dag allemaal kinderen en docenten om je heen hebt, leer je hoe je met andere mensen om moet gaan. Als er toch problemen ontstaan, komt de school je tegemoet met praatgroepen.

Daarnaast hoef je op school niet alleen uit boeken te leren, maar ben je vaak ook praktisch bezig. Zo bezoek je musea, kerken of moet je zelf een kunstwerk maken. Ook worden via school activiteiten georganiseerd (bijvoorbeeld hockeytoernooi) waar je vrijwillig aan mee kan doen. Als laatste heb je nog de gymlessen waar alle leerlingen zich helemaal mogen laten gaan. De middelbare school doet er dus alles aan om te zorgen dat de leerlingen met plezier naar school gaan.

Natuurlijk wordt er wel gezegd dat, als leerlingen thuis digitaal les krijgen, ze op hun eigen snelheid kunnen werken. Ook kunnen ze meer aandacht besteden aan de vakken die ze moeilijk vinden (waar desnoods speciale hulpuren voor kunnen worden georganiseerd.) Toch is digitaal onderwijs geen goede oplossing, omdat kinderen hun interesse verliezen als ze op deze manier alleen veel aandacht aan hun 'moeilijke' vakken besteden. De hulpuren worden ook door middelbare scholen aangeboden en er zijn veel goede scholen met gemotiveerde en professionele leerkrachten (heeft de Inspectie van het Onderwijs geconstateerd) die je bij moeilijke vakken kunnen helpen. Ook word je op middelbare scholen zo veel mogelijk vrij gelaten, zodat je veel dingen op je eigen snelheid kan doen. Zo wordt huiswerk steeds minder gecontroleerd en moet je alleen voor toetsen goede cijfers halen.

Ook vinden de voorstanders van digitaal onderwijs het belangrijk dat kinderen goed met de computer leren omgaan, omdat tegenwoordig steeds meer digitaal wordt. Natuurlijk

is het belangrijk dat kinderen met de computer leren omgaan, maar via middelbare scholen worden ze ook met computers aan het werk gezet. Ze moeten informatie opzoeken en werkstukken maken met behulp van de computer. Digitaal onderwijs is geen goed onderwijsstelsel, omdat kinderen op deze manier te veel met de computer omgaan en hierdoor klachten zullen krijgen zoals ruggpijn of hoofdpijn.

Hoewel er verschillend tegen het onderwijsstelsel aangekeken wordt, denk ik dat het huidige onderwijsstelsel beter werkt dan alleen digitaal onderwijs. Dat komt mede doordat je op school niet alleen uit boeken leert, maar je ook praktische dingen doet en omdat school zorgt voor een sociale ontwikkeling. Denk wijs, denk aan het onderwijs!

De komende school

Wouter Goedkoop

De school is veranderd sinds vijftig jaar, dat is duidelijk. Maar is dit nou noodzakelijk goed of juist slecht voor de leerlingen? En zal de school veranderen de komende vijftig jaar? Moderniseren van de school zal zeker gebeuren, maar zullen we eigenlijk nog wel naar school gaan? Interessante vragen om te stellen als je bedenkt dat dit onderwijs het onderwijs is waar u uw kinderen naar toe gaat sturen.

School is een plek waar je naar toe moet om te leren, dat is het hoofddoel. Maar natuurlijk leer je op school ook omgaan met andere mensen, je leert hier de sociale vaardigheden die je nodig zal hebben in het werkende en sociale leven. De zeer gemoderniseerde school waar kinderen les kunnen krijgen achter hun computer thuis lijkt dus geen goed idee, hoewel het natuurlijk wel efficiënter zou zijn vanwege de vele kosten die bespaard blijven, zoals onderhoud aan de school zelf.

De school van tegenwoordig is gezellig, grote klassen, veel kinderen en een gebouw dat niet puur en alleen gericht is op lesgeven, maar ook op het gevoel van de kinderen dat ze krijgen als ze in zo'n gezellig gebouw zijn. Maar zijn deze punten nou wel zo goed voor het daadwerkelijke lesgeven? Leerlingen worden nu veel minder goed bereikt vanwege het feit dat de leraar nu een hele klas moet aanspreken in plaats van zich te kunnen concentreren op een kleine groep. Ik zou dus zeggen, maak de klassen gewoon iets kleiner zodat het toch gezellig blijft, maar er meer leerlingen echt bereikt worden.

Leraren praten veel, soms is het te veel praten en te weinig lesgeven. Ik denk dat door kleinere klassen de leraar meer gestimuleerd zal zijn om echt les te geven, omdat hij nu een klas heeft die echt luistert in plaats van een klas die alleen maar praat, simpelweg omdat de klas gewoon minder mensen heeft om mee te praten.

Maar hoe ziet nou de toekomstige school eruit? Ik zou zeggen een zeer moderne vorm van wat het nu is, er wordt nog steeds lesgegeven door een leraar, maar nu voor kleinere klassen. Schriften en boeken kunnen worden afgeschaft door het gebruik van laptops, gewoon even op het icoontje biologie klikken en al je aantekeningen, stencils en boeken verschijnen in beeld. Dit is duur zeggen sommigen, maar voor een pakket boeken en schriften betaal je veel meer.

Er zou natuurlijk wel zoiets kunnen komen als een digitale school, waarbij leerlingen op hun computer thuis les kunnen krijgen, maar ik denk niet dat dit verstandig is vanwege

de vele afleidingen thuis zoals je tv en muziek en natuurlijk blijft ook je sociale ontwikkeling achter.

Mijn idee van een ideale school is dus rustig, maar toch gezellig genoeg. Modern, maar toch de mogelijkheid hebben om een leraar aan te horen. School moet dus een plek zijn waar je meer dan alleen vakken leert, het moet een plek zijn waar je leert hoe je verder moet gaan in je toekomst en je je voorbereidt op wat het student zijn betekent.

Thuis is thuis en school is school

Het maakt mij niets uit waar ik onderwijs heb. Het moet toch. En je wilt later een goed inkomen hebben dus het moet. Ik wil graag onderwijs hebben dat iedereen gelijk is. Dat de docent en de leerling gelijk zijn. En dat ze evenveel recht hebben van spreken. Een docent denkt altijd dat hij/zij beter is maar dat zijn ze niet. Iedereen is gelijk. De school moet ook niet saai zijn. De school moet mooier worden en naar de mening van de kinderen worden gemaakt, zodat ze het ook prettiger vinden om naar school te gaan.

Ik vind ook dat de docenten en iedereen die er ook maar werkt, vaker moet zeggen dat je wat goed doet. Docenten zeggen vaak alleen maar wat je fout doet en niet wat je goed doet. Een kind gaat zich minder voelen als er nooit eens een compliment wordt gegeven.

De apparatuur moet het in een lokaal altijd doen. Vaak doet er iets niet. En dat is echt vervelend. Ook moet er meer met computers worden gedaan. Kinderen gaan lessen leuker vinden als er meer met computers wordt gewerkt.

De overgangsnormen moeten ook lager worden. Een kind op het havo/vwo moet 7,5 halen om op het vwo te komen en een kind van het vwo kan overgaan met alleen maar zesjes. Dat vind ik gewoon niet kunnen.

Geef een kind langer pauze. Een pauze is zo om. Je hebt nooit een moment van rust en je kan amper wat eten of je moet alweer naar de volgende les. Ik vind ook dat iedere klas een lokaal moet hebben waar je je boeken kan laten staan en je andere spullen ook. Zo voorkom je rugklachten en veel gesjouw met boeken en tassen. Je bespaart ook een hoop geld voor de lockers.

Docenten moeten zich niet bemoeien met het kind. Thuis is thuis en school is school. Daar zit een verschil in. Een kind heeft misschien geen behoefte om aandacht te krijgen van de docent of mentor. Het kind moet erom vragen. En anders moet je hem/haar laten. Sommige kinderen durven niet naar de docent toe te komen, maar als de docent vraagt: is er iets, en het kind zegt nee, dan moet de docent het laten zoals het is. Soms willen ze ook het wel eens zelf oplossen en is een gesprek met je docent geen wondermiddel. Ook als ze met je ouders gaan praten, kan het alleen maar erger worden voor die kinderen.

De lessen zouden later moeten beginnen omdat een kind het haat om vroeg uit bed te komen en daar krijgen ze alleen maar hoofdpijn van. Doe met de klas ook meer sport, daar kunnen ze hun energie kwijt.

Mooiere gebouwen

Abdelhak

Ik zou het liefst in een mooi gebouw met grotere lockers en meer ventilatie les willen hebben, zodat je ook zin hebt om naar school te gaan. We moeten ook goede uitleg krijgen, maar je moet ook hulp krijgen met huiswerk zodat je thuis beter begrijpt en je hebt dan meer vrije tijd. Mijn klas moet rustig en aardig zijn, want dan is iedereen gelukkig in de klas. Ik wil dat we minder huiswerk krijgen, want dan heb je helemaal geen vrije tijd meer. Als je ziek bent in een les mag je naar huis. Het lokaal moet groot zijn, zodat iedereen de ruimte heeft. Het moet geen saai lokaal zijn. De lessen mogen wel 40-45 minuten duren. Ik wil het liefst gewoon met de fiets naar school gaan, want je moet in beweging zijn, dat is belangrijk. De docenten mogen niet boven de 35 jaar zijn, want de lessen worden dan saai. De school moet ook een grote mediatheek hebben, zodat iedereen de gelegenheid krijgt om achter een computer te gaan zitten. De schoolboeken moeten gratis zijn, want stel je voor dat de ouders 3 kinderen hebben, dan moeten ze sowieso 1.500 euro betalen. Dat kunnen ze misschien niet betalen of ze staan dan rood. Als je te laat komt moet je corvee doen het laatste uur. De lessen mogen niet later dan tot 4 uur aan de gang zijn. In de kantine moet meer gezond eten komen, bijvoorbeeld fruit, broodjes gezond, maar dan ook op voorraad, want mensen moeten gezonder leven en het gaat in deze tijd niet meer zo gezond. Ik hoop dat er veranderingen komen.

Het zou beter moeten ...

Paula Potakiewicz

Eigenlijk is het niet echt belangrijk waar je onderwijs krijgt. Je moet toch naar school komen. Maar als ik het zou mogen kiezen, zou ik het liefst bij mij thuis les krijgen. En als ik even geen zin in school had vrij kunnen nemen, want dat doen leraren soms ook. En dat het betaald werd, want ouders en volwassenen worden ook betaald voor hun werk. En naar school gaan is ook een soort van werk, want je moet het doen. Behalve als je heel rijke ouders hebt, want dan kunnen ze je gewoon geld geven om dingen te kopen die kinderen zelf willen en zodat ze niet hoeven te werken. Maar dat komt jammer genoeg heel weinig voor. Dus het beste voor iedereen is dat kinderen eerst gaan leren en dan na school werken voor zichzelf.

Maar ik vind school sowieso niet zo leuk, omdat het zo saaaaaai is. Ik had het wel leuk gevonden als het niet zo lang was. Lessen zouden rond 11 uur moeten beginnen en rond 14 uur eindigen. Dan krijgen kinderen ook een beetje vrije tijd! Er zou ook wat meer vakantie ingesteld moeten worden. Kinderen die uit het buitenland komen, missen vaak hun eigen land. Daardoor worden ze vaak depressief en willen niet meer naar school. Als er wat vaker vakantie zou zijn, zouden de kinderen vaker naar hun land kunnen gaan en niet zo depressief zijn.

En dat de scholen wat mooier waren, niet zo ouderwets ... dat is niet fijn voor kinderen van onze leeftijd. Kinderen willen tegenwoordig kleurrijke lokalen. En dat er in elk lokaal een paar computers staan, want dan kun je tijdens elke les iets kunnen zoeken op internet of zo. In de mediatheken zou het ook niet verboden moeten zijn om op andere sites te gaan zoeken.

Over leraren... ze zeiken alleen maar, en zeggen nooit wat je goed doet. Alleen wat je fout doet. Ik zou het beter vinden als ze zich niet zouden bemoeien met andermans zaken (zaken van kinderen). Wat er op school gebeurt, gebeurt op school. Wat er thuis gebeurt, gebeurt thuis. Als je op een schoolfeest dronken bent bellen ze je ouders. Zooo niet cool! Dan mag je tot het einde van het jaar niet meer op schoolfeesten komen en heb je straf nog thuis! Vind ik niet kunnen! Maar voor de rest vind ik het wel leuk, als het maar gezellig is. O ja, we moeten maar 4 dagen per week les krijgen. Maandag en dinsdag school, woensdag vrij, donderdag en vrijdag school en zaterdag en zondag vrij. Beter voor je hersens!

Lessuren korter

Lockman Boutaybi

Ik zou het liefst in een luxe gebouw (een gezellig en mooi gebouw waar iedereen met grote ogen stil blijft staan en naar staart) waar goede lokalen en goede ventilatie is of vaak de ramen open staan voor frisse lucht, want kinderen gaan hierdoor liever naar school en het is beter voor je longen. Ik zou graag onderwijs willen met veel uitleg en waarbij je aan de andere kant toch nog tijd hebt om je huiswerk te kunnen maken, hierdoor heb je minder huiswerk en heb je meer vrije tijd om andere leuke dingen te doen. Ik vind school erg belangrijk, omdat je later een goede opleiding krijgt en hierdoor meestal een gelukkig leven hebt. Ik zou graag leraren willen hebben die niet discrimineren en mensen beledigen, want de kinderen voelen zich hierdoor niet op hun gemak. Ik zou graag kinderen willen hebben, die elkaar niet pesten en elkaar waarderen. Hierdoor wordt een klas leuk. Niet te strenge regels en als mensen die overtreden, moeten ze een straf krijgen die niet gemakkelijk is, zodat ze het kunnen afleren. Ik zou – als gewoonlijk – op de fiets naar school willen komen, want er zijn kinderen die nooit bewegen en als ze op de fiets gaan, kunnen ze alsnog een beetje bewegen. Ik vind dit goed voor de gezondheid. Ik vind dat ze de lessuren wel iets mogen inkorten, van 50 minuten naar 40-45 minuten. Want de laatste 5 minuten heb je vaak geen zin meer en hierdoor gaan ze alleen vervelend doen. Ik vind dat er meer plaats moet zijn om wat in de pauze te doen. Bijvoorbeeld een klein veldje waar je op kunt gaan zitten of een balletje trappen in plaats van bij een klein gangetje te staan waar geen enkel raam is voor frisse lucht. Als er meer plek was en meer te doen was buiten, zullen volgens mij meer mensen naar buiten gaan. Ik vind ook dat er service moet zijn voor de kinderen, bijvoorbeeld dat ze lekker koud vers water krijgen om toch genoeg vocht naar binnen te krijgen. Er moet meer zorg zijn voor de kinderen die zich niet lekker voelen, want er zijn kinderen die niet in vertrouwen worden genomen als ze zich niet lekker voelen. Hierdoor kan het kind alleen maar zieker worden en kan het fout aflopen. Ik vind ook dat er genoeg computerlokalen moeten zijn, omdat er kinderen op school zijn die geen computer en printer thuis hebben en als ze het op school kunnen doen leveren ze de opdracht op tijd in en ook nog goed, zodat ze geen problemen krijgen met de leerkrachten. Ik vind dat je bij het eerste jaar al mag kiezen wat voor vakken je wilt en vind dat je nodig hebt. Want er zijn kinderen op school die sommige vakken niet nodig vinden.

Radicaal anders

Het onderwijs moet eigenlijk heel anders worden. Bijvoorbeeld het schoolgebouw moet een betere sfeer hebben en de leerlingen moeten op school ook meer gaan sporten. Wij sporten alleen op dinsdag, het duurt maar twee uur. Hoe langer we sporten, hoe gezonder we worden, misschien kunnen we wel beter leren.

Er moeten wat meer activiteiten komen, zoals een dagje uit: naar de bioscoop, picknicken, bowlen, enzovoort. Dan krijgen de leerlingen minder stress, omdat ze dan ontspannen zijn. Ruime plaatsen (grotere tafels), dan zit je beter. In lokalen moeten er computers staan. Dan kan je sneller werken, je hoeft dan niet meer te schrijven of sommige leerlingen kunnen beter werken met een computer.

Er moeten minimaal twee docenten in het lokaal zijn, dan kunnen de docenten sneller dingen uitleggen wat de leerlingen niet snappen. En beter orde houden. In de klas mogen de leerlingen niet te veel kletsen. De lockers moeten ook groter worden, want je kunt er weinig spullen in stoppen. De stoelen moeten comfortabeler worden, je zit dan lekkerder anders worden de leerlingen te moe. Meer gezond eten in de kantine, dus minder ongezond voedsel zoals frikadel of kroket. Er moet fruit, vruchtensap komen, omdat dat gezonder is.

Een complimentje op zijn tijd ...

Ik wil les krijgen in een schoolgebouw omdat dat wel logisch is. Dan hoeft de leraar niet bij iedereen persoonlijk te komen om je iets te leren. En het is leuk om je klasgenoten weer te zien. Maar aan de andere kant is naar school gaan niet leuk, want er wordt niets gedaan aan de vieze lucht, dan krijg je hoofdpijn, de stoelen zitten niet lekker omdat ze zo hard zijn, de lessen zijn zo lang dan kun je je niet meer goed concentreren. En dan gaan leerlingen zich vervelen en dan gaan ze klooien. Je krijgt zo veel huiswerk dat je bijna geen tijd meer hebt voor jezelf. In de meeste lessen mag je niet praten. Dus als je iemand iets wil vragen, dan kan dat niet omdat je niet mag praten. De leraren zijn ook niet altijd zo aardig. Als ze chagrijnig zijn, richten ze dat altijd af op de leerlingen. Het lijkt alsof we soms het pispaaletje zijn van de leraar of lerares. En als wij laat zijn, dan mogen zij gewoon zeggen: ga maar een briefje halen. Ik vind dat leraren en leraressen ook straf moeten krijgen. En als wij bijvoorbeeld een slecht cijfer halen, dan zeggen ze volgende keer beter. Maar als we een goed cijfer hebben, dan zeggen ze niets. Nog geen eens een complimentje of zo!

En even over de proefwerken. De proefwerken zijn allemaal achter elkaar. Dan heb je nog minder tijd voor jezelf. Sommige leraren en leraressen denken dat we hersens van Einstein hebben! Maar dat is niet zo. Wij zijn ook maar mensen. Je kunt proefwerken beter verspreiden over een paar weken, bijvoorbeeld twee proefwerken in een week. Dat is beter. Omdat je dan meer tijd voor jezelf hebt en je hebt ook nog huiswerk van alle vakken. Dan kun je dat maken. De kantine en de aula zijn ook geen pretje. Ze zijn zo vies en het stinkt er dat je bijna geen trek meer krijgt om te eten. De sfeer is ook niet leuk. Het moet er wat gezelliger uitzien. Omdat het zo saai is. De vakanties duren niet zo lang. Dus je hebt minder tijd voor jezelf en om uit te rusten voor school. Ik vind dat de vakanties langer moeten duren. En vooral de zomervakantie!!!

Afkortingen

aoc	agrarisch opleidingen centrum
bbl	beroepsbegeleidende leerweg
bol	beroepsopleidende leerweg
hbo	hoger beroepsonderwijs
KCE	KwaliteitsCentrum Examinering
LCMS	Learning Content Management System
mbo	middelbaar beroepsonderwijs
OCW	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
PDA	Personal Digital Assistant
r&d	research&development
roc	regionaal opleidingen centrum
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
vo	voortgezet onderwijs

