

Toekomst van het onderwijs in Vlaanderen

**De school – een aantrekkelijke plek voor
leren en werken in 2030?**

**Een essay dat thema's en vragen verkent op basis van
relevante literatuur en beleidsdocumenten**

Colofon

Toekomst van het onderwijs in Vlaanderen.

De school - een aantrekkelijke plek voor leren en werken in 2030?

Deze publicatie kwam tot stand in het kader van het toekomstproject over leren en onderwijzen in Vlaanderen in 2030, een gemeenschappelijk initiatief van het Departement Onderwijs en Vorming, de Vlaamse Onderwijsraad en de Koning Boudewijnstichting.

De literatuurstudie, opgevat als een essay, is een van de drie briefing papers die werden ontwikkeld als basis voor het leer- en ontwerpplab over de toekomst van het onderwijs in Vlaanderen [Landen, 24-28 August 2013].

This publication is also available English:

The Future of Education in Flanders.

The school - an attractive place to learn and work in 2030?

Auteur

Joseph W. M. Kessels, hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente en hoogleraar Opleidingskundig Leiderschap aan het wetenschappelijk Centrum voor Lerarenonderzoek aan de Open Universiteit

Deze publicatie is een uitgave van de Koning Boudewijnstichting en kan gratis worden gedownload van de websites:

www.kbs-frb.be

www.ond.vlaanderen.be/onderwijs-2030

Wettelijk depot: D/2893/2013/29

ISBN-13: 978-90-5130-829-7

EAN: 9789051308297

Nummer: 3189

November 2013

Inhoud

1. Inleiding.....	5
Vraagstelling.....	6
2. Sociaaleconomsiche en demografische ontwikkelingen	9
2.1 Nieuwe opvattingen over werken, beleving van werk en trends op de arbeidsmarkt	11
2.2. Vraagstelling voor het onderwijs	12
3. Ontwikkelingen binnen het onderwijs.....	14
3.1 Rol van de leraar	14
3.2 Duurzame aantrekkelijkheid van onderwijs	15
3.3 Opvattingen over opleiden, leren en ontwikkelen	16
3.4. Bevlogenheid en stress	17
3.5 Nieuwe inzichten in de werking van de hersenen	18
3.6 Eigenaarschap en prestatiedruk	19
3.7 Implicaties voor talentontwikkeling.....	22
3.8 Digitalisering van de didactiek	23
3.9 Een generatiekloof van botsende leefwerelden	25
3.10 Het aantrekkelijk maken van het onderwijs	26
3.11 Krachtig onderwijs, waarvoor?	28
3.12 Medicalisering en specialisering	30
3.13 Juridisering en inperking van autonomie.....	30
4. Bouwstenen voor een innovatie- en onderzoeksagenda voor 2030 ...	32
4.1. Het curriculum.....	32
4.2 Diversiteit en personalisering	33
4.3 Opvattingen over kennis en leren.....	33
4.4 Digitalisering en ICT.....	34

4.5 Een leven lang leren	34
4.6 Kennisproductiviteit en sociale ongelijkheid	34
4.7 De werkplek als leerplek	35
4.8 De rolverdeling van overheid en school	35
4.9 Een nieuw debat over de doelstellingen van het onderwijs.....	36
5. Slotconclusie	39
Referenties	42

1. Inleiding

Bij de verkenning van de richtingen waarin het onderwijs zich in de komende vijftien jaar zal ontwikkelen kunnen we tal van invalshoeken kiezen. Dit essay kiest de vorm van een generieke inleiding (*Deel 1*), gevolgd door een beschrijving van enkele sociaaleconomische ontwikkelingen (*Deel 2*). In aansluiting op deze exogene factoren bevat *Deel 3* een overzicht van tendensen die binnen het onderwijs waar te nemen zijn. Uiteindelijk monden deze beschrijvingen uit een aantal vragen die leidend kunnen zijn bij het formuleren van een vernieuwings- en onderzoek agenda voor het onderwijs van de toekomst (*Deel 4*). De slotconclusie (*Deel 5*) vat de kern van het betoog samen in de vorm van enkele spanningsvelden die om vernieuwende doorbraken vragen.

De school maakt onderdeel uit van een samenleving die voortdurend aan het veranderen is. Aspecten als mondialisering, de veranderende opbouw en samenhang van de bevolking, de technologische ontwikkelingen, met in het bijzonder de rol van informatie- en communicatietechnologie, de invloed van de media, en de opvattingen over de inrichting van het werk, zullen alle van invloed zijn op ons denken over onderwijs.

Eenzijds hebben we de verwachting dat het onderwijs zou kunnen voorbereiden op die veranderende, complexe samenleving. We koesteren dan wensen ten aanzien van verhoogde en toegesneden leerresultaten die het grote groepen jongeren mogelijk maken om actief en duurzaam te kunnen participeren in een globaliserende kennismaatschappij. We leggen dan zware accenten op kennis van technologie, het vrij kunnen communiceren in verschillende talen, het zich gemakkelijk begeven in gevarieerde netwerken, ondersteund door internet en sociale media. Omdat de specifieke bekwaamheden moeilijk precies te definiëren zijn, hechten we grote waarde aan generieke competenties met een lange houdbaarheid, zoals informatievaardigheden, probleemoplossende vaardigheden, transversale, domein-overstijgende vaardigheden, communicatievaardigheden, en dat alles met de intentie om daar een leven lang aandacht aan te blijven geven en die in de verdere loopbaan blijvend uit te diepen en uit te breiden. We koesteren de wens van een onderwijs dat duurzaam voorbereidt op het kunnen spelen van een rol als slimme participant, en waar mogelijk zelfs als mede-architect van een nieuwe, complexe samenleving waarin het vermogen om bij te dragen aan kennisverwerving en kennisontwikkeling een belangrijke voorwaarde is om in te toekomst te kunnen blijven meedoen.

De hierboven geschetste hoge verwachtingen leggen tevens een zware druk op het onderwijs. Er zijn voorloperscholen die reeds bewust bezig zijn met het verkennen van de toekomst en zij proberen daar een actieve rol in te vervullen. Anderzijds zal het voor een aantal scholen zeer moeilijk zijn om een eigen positie te bepalen en daar actief op een toekomstgerichte wijze vorm aan te geven en een bijdrage te leveren aan de veranderingen die er op stapel staan. Scholen met trage mogelijkheden om te vernieuwen, met vaak een naar binnen gerichte focus op leerstof uit voorbije tijden, en die jongeren vooral zien als onaangepaste wezens die men moet domesticeren met behulp van discipline en gehoorzaamheid, onder een voortdurende dreiging van straf en uitsluiting, zullen moeilijk een rol kunnen spelen in het begeleiden van kinderen en jong volwassenen naar een complexe samenleving. Een samenleving waarin alleen zij kunnen overleven, die geleerd hebben de eigen talenten en mogelijkheden te ontwikkelen, zelf een koers uit te zetten, beslissingen te nemen, en de regie te voeren vanuit een sterk geloof in eigen kunnen, om zo op een ondernemende manier een ingewikkeld spel te spelen, waarvan we de regels nu nog niet kennen.

De Vlaams minister van Onderwijs verwoordt de vernieuwingsopdracht en de urgentie voor het onderwijs kernachtig als een ambitie over een lange termijn:

“Met de snelheid waarmee de wereld vandaag verandert, zal onze maatschappij er over 20 jaar volledig anders uitzien. Tegelijk formuleert de maatschappij steeds meer verwachtingen naar het onderwijs. Het volstaat dus niet meer dat ons onderwijs zich voorbereidt op morgen. Omdat onderwijs een enorm belangrijke bron van sociale en economische ontwikkeling is, moet geanticipeerd worden op langere termijn, zonder grenzen van regeerperiodes of andere jaarplannen. Meer nog, er moet vertrokken worden van hoe de maatschappij er over een paar decennia zou kunnen uitzien om degelijke toekomstscenario's op te stellen. Dat vergt een reflectie over de maatschappelijke evolutie van nu en de maatschappelijke evolutie van de toekomst.” (Minister Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel; 1 maart 2013).

Vraagstelling

De opdracht om een dergelijke toekomstverkenning voor het onderwijs maken, nodigt uit om in verdiepende dialogen uitdagende vragen te adresseren, waarvoor deze tekst mogelijke voorbeelden aanreikt. Dit essay biedt een verkenning van thema's en vragen, op basis van relevante literatuur en beleidsdocumenten. De thema's en vragen die voor het

voetlicht komen, kunnen een handreiking zijn bij de gesprekken, maar de tegendraadsheid die ze bij de auteur teweeg hebben gebracht zal ook anderen uitnodigen om bestaande conventies opnieuw te bezien en ruimte te maken voor nieuwe perspectieven. Het essay is geen neutrale wetenschappelijke verhandeling op basis van een systematisch literatuuronderzoek en meta-analyse. De persoonlijke keuzen van de auteur kleuren de tekst, waardoor de lezer de vrijheid behoudt een eigen betekenis te geven aan de verkenningen, maar bij tijd en wijle ook uitgedaagd wordt om stelling te nemen.

We koesteren hooggestemde verwachtingen ten aanzien van het onderwijs. We zien het als een bron van sociale en economische ontwikkeling ten behoeve van een maatschappij en de individuele leden die er deel van uitmaken. We beseffen dat door de snelheid van verandering die maatschappij er over 20 jaar volledig anders uit zal zien dan zoals we die nu zien. Feitelijke beschrijvingen en systematische toekomstverkenningen krijgen een kleuring door persoonlijke wensen, opvattingen en doelen. Om gezamenlijk aan een toekomstvisie te kunnen werken, zijn ook gedeelde opvattingen en waarden nodig, die zorgen voor verbinding om zo gerichte stappen in een gewenste toekomst te kunnen zetten.

Wie kan zeggen hoe onze samenleving er straks uit zal zien?
Wie kan zeggen hoe het onderwijs op die samenleving kan voorbereiden?

Enerzijds bestaat er het optimisme dat we door een slimme toepassing van technologie, hersenwetenschap en scenario-ontwikkeling in het onderwijs beter dan ooit in staat zullen zijn om grote groepen jongeren voor te bereiden een betekenisvolle deelname aan een toekomstige samenleving.

Anderzijds is het de vraag of het uitsluitend een kwestie is van doelen stellen en de koers verleggen om aan die hoge toekomstverwachting te kunnen voldoen. Hoewel de afgelopen vijftig jaar grote vorderingen gemaakt zijn in het vergroten van de toegankelijkheid van het onderwijs is de doorstroom tot de hoogvlakten van wetenschap en cultuur slechts aan een relatief kleine groep mensen voorbehouden, waarbij onderweg grote groepen achterblijven met een gevoel van frustratie, faalervaring en mislukking, wat zich onder andere uit in een geringe bereidheid om na het formele onderwijs nog langer deel te nemen aan vormen van een leven lang leren.

Om een baanbrekende en vernieuwende rol te kunnen spelen in de uitdagingen waar we nu voor staan, zal het nodig zijn dat het onderwijs een kritische zelfreflectie toepast op de verworvenheden tot nu toe, op de zwaktes die daarbij aan het licht komen en de sterktes die energie leveren om de ambitieuze opdracht waar te gaan maken.

Een essay over mogelijke richtingen voor antwoorden op bovenstaande vragen - althans tot de dialoog over de gedachten die ten grondslag liggen aan deze denkrichtingen - zou een verkenning moeten bevatten van de sociaal economische ontwikkelingen die zich voltrekken in een samenleving die we veelal aanduiden als kennismaatschappij en de verschuivingen die we waarnemen in het onderwijs zelf.

2. Sociaaleconomische en demografische ontwikkelingen

De vergrijzing van de bevolking zal in 2060 de verhouding tussen 65+ jarigen en de beroepsbevolking (15-64 jarigen) de 45% doen naderen (Federaal Planbureau, 2013). In de stedelijke agglomeraties zullen de kinderaantallen blijven toenemen en vooral van allochtonen en immigranten (Vlaamse Overheid, 2009; Willems & Lodewijckx, 2011). Het Stedelijk Onderwijs (2013) verwacht in Antwerpen in 2025 een toename van ongeveer 23.500 leerlingen en is voornemens de capaciteit met 9.500 plaatsen uit te breiden. Het realiseren van de capaciteitsuitbreiding zal enorme inspanningen vergen, met name als het gaat om huisvesting, locaties en faciliteiten, en niet in de laatste plaats de noodzakelijke personele voorzieningen.

Recente berekeningen van het Federaal Planbureau (2013) geven aan dat het extern migratieniveau de belangrijkste bron van de bevolkingstoename zal blijven. De vergrijzing zal tot gevolg hebben dat de druk op de verhoging van de pensioenleeftijd zal toenemen, terwijl de omvangrijke naoorlogse generatie leraren versneld de actieve beroepsuitoefening zal beëindigen. Deze ontwikkelingen vragen om alerte en onconventionele benaderingen, niet alleen omdat zij de financiering van voorzieningen met name ten behoeve van pensioenen, zorg, gezondheid en onderwijs onder druk zetten, maar ook omdat zij de diversiteit binnen de samenleving sterk doen toenemen. De blijvende toestroom uit een groot aantal landen leidt tot een zeer grote verscheidenheid aan taalachtergronden, waarden, cultuuruitingen en beleving van religie. Dit kan men enerzijds als een verrijking opvatten, maar zal ongetwijfeld ook voor nieuwe spanningen zorgdragen tussen de nieuwkomers, maar ook bij de van oorsprong Vlaamse bevolking, die zich vervreemd zal voelen in eigen land. Een directe uiting van die aanhoudende gevarieerde toestroom zal de veeltaligheid zijn, met daarmee ongetwijfeld gepaard gaande spanningen. Zal het Nederlands de enige voertaal in het onderwijs kunnen blijven, en wat zullen de consequenties voor de nieuwkomers zijn? Bovendien zal bij veel nieuwkomers sprake zal zijn van laaggeletterdheid. Laaggeletterdheid is een belangrijke factor in het opbouwen van een taalachterstand in voorschoolse periode en het basisonderwijs, die op latere leeftijd moeilijk in te halen is. De kinderopvang kan een belangrijke rol spelen bij de verrijking van de taalomgeving. Maar slechts 32% van de allochtone kinderen en 21% van de kansarme kinderen maken regelmatig gebruik van die opvang, terwijl 70% van de autochtone kinderen dat doen (Koning Boudewijnstichting, 2013). Van een multiculturele samenleving zal België evolueren naar een superdiverse samenleving (Van Besien, 2013). De

impliciete opvatting van het streven naar cultuurhomogeniteit en de noodzaak voor nieuwkomers om zich aan te passen en te assimileren, zal niet langer houdbaar blijken te zijn (vgl. ook Nussbaum 2012). Een veelbelovend perspectief is dat van het empowerment van de hoop (Crul, Schneider & Lelie, 2013): de kracht die uitgaat van een succesvolle tweede generatie die via economische stijging zal kiezen voor progressieve waarden en emancipatie. Hier is veel meer van te verwachten dan van dwang tot aanpassing. Een gelijke behandeling en vrije toegang tot goed onderwijs zijn daarbij basisvoorwaarden.

Het onderwijs zal niet alleen voor de vraag komen te staan hoe een bijdrage te leveren om als samenleving om te gaan met deze superdiversiteit, maar vooral ook hoe er zichzelf toe te verhouden.

De achtergrond waartegen zich deze superdiversiteit voltrekt zal er een zijn van moeilijk te beïnvloeden armoede. Het armoederisico ligt bij burgers met een andere nationaliteit dan de Belgische of van een ander EU-land vijf keer hoger, wat neer komt op 47%. Het probleem betreft niet alleen de inkomensarmoede en materiele deprivatie, maar ook de sociale uitsluiting op het vlak van tewerkstelling, huisvesting, onderwijs, gezondheid en maatschappelijke participatie. Het is niet alleen van belang voor het welzijn van individuele burgers, maar ook voor de samenhang in de gemeenschap om mensen uit hun isolement te halen, hun sociaal netwerk uit te breiden en hun zelfvertrouwen te vergroten. Een essentieel onderdeel van de strijd tegen armoede is het tegengaan van vereenzaming. De recente Armoedemonitor 2013 geeft aan dat in Vlaanderen de armoede niet echt daalt en de kinderarmoede juist stijgt. In de regio Brussel Hoofdstad is de risicograad op armoede van 0-15 jarigen 41,7% (Koning Boudewijnstichting, 2013). Hoewel Vlaanderen gunstig scoort in vergelijking met andere EU-landen leven 10 % van de burgers in armoede of sociale uitsluiting (Armoedemonitor 2013). Participatie in goed onderwijs en het verminderen van laaggeletterdheid en laaggecijferdheid zijn cruciale voorwaarden om uit de armoede te geraken of er uit weg te blijven. De scholingsgraad en de beroepsactiviteit van de ouders zijn bepalend voor de ontwikkelingskansen van kinderen. Het taalgebruik, de thuiscultuur, de manier van omgaan thuis verschilt erg van de schoolcultuur. Dat maakt het voor kinderen met een armoederisico niet gemakkelijk op school. De gevolgen zijn navenant voor de rest van het leertraject van het leven. Kinderen die met een achterstand aan een schoolcarrière beginnen, lopen een verhoogd risico om laaggeschoold de school te verlaten, of zelfs om vroegtijdig de school te verlaten. Zij kunnen de opgelopen achterstand

helaas niet meer goedmaken. Dat geldt nog meer voor personen van Turkse of Marokkaanse herkomst dan voor Belgen.

2.1 Nieuwe opvattingen over werken, beleving van werk en trends op de arbeidsmarkt

In een bredere context zullen de opvattingen over beroep en werk gaan wijzigen. Naast de zichtbare ontwikkeling in de richting van kenniswerk en dienstverlening en het afnemen van routinematig werk met overwegend fysieke inspanningen, is er ook sprake van een verandering in de beleving van het werk. Werk is niet alleen een manier om in het onderhoud te voorzien maar ook een plek voor leren en ontwikkeling. De scherpe grenzen tussen betaald en onbetaald werk zullen vervagen, en de betekenis van werk voor de eigen identiteitsvorming zal toenemen. De werkomgeving draagt zo meer dan ooit bij aan het gevoel van welbevinden en zelfverwerkelijking. Vormen van het nieuwe werken, mogelijk gemaakt door internettechnologie, waarbij medewerkers veel meer dan vroeger plaats- en tijdonafhankelijk hun job kunnen uitvoeren, hebben grote gevolgen voor de vorm van samenwerken, de wijze van leidinggeven en de gezagsverhoudingen. Het verminderen van het aantal hiërarchische lagen en het vergroten van de autonomie van professionals lijken hier enerzijds het gevolg van te zijn en anderzijds een versnelde ontwikkeling daarvan te bevorderen. De emanciperende werking die hier van uit gaat zal ongetwijfeld invloed hebben op de werkrelaties en de opvattingen over de statuten van bedienden en arbeiders. Deze beschrijving maakt het voor de hand liggend dat de wereld van het werk en de wereld van het onderwijs meer toenadering zullen zoeken, niet alleen in de context van een directe voorbereiding op de arbeidsmarkt in het kader van een beroepsopleiding, maar ook in het wetenschappelijke, het secundaire en wellicht zelfs in het primaire onderwijs: zullen we de werkomgeving meer en meer gaan zien als een aantrekkelijke leeromgeving, niet alleen voor ouderen, maar ook voor jongeren? Hagens (2013) vraagt zich in een verkenning van de toekomst van het onderwijs af waarom we krampachtig vasthouden aan het alleenrecht op onderwijs binnen de muren van het schoolgebouw. Ook buiten de school kan een kind veel leren, en daarom is het de moeite waard om partnerschappen te ontwikkelen waarin kinderen en jongeren kunnen participeren in een lerende samenleving.

In Nederland doet zich het fenomeen voor van het groeiend aantal zelfstandigen zonder personeel (ZZP'ers). Beroepsbeoefenaren die hun vaste werkverband opzeggen en voor eigen rekening en risico hun vak gaan

uit oefenen. Voor advocaten, artsen, architecten en consultants was dit reeds bekend, maar nu kiezen ook steeds meer verpleegkundigen, schoonmakers, computertechnici, ontwerpers, en zelfs leraren voor een constructie waarbij ze wel hun vak kunnen uitoefenen maar de duurzame verbinding met een vaste werkgever en bijbehorende organisatie niet meer voorop stellen. In Nederland is het aantal ZZP'ers de afgelopen jaren gegroeid tot een klein miljoen zelfstandigen, terwijl de verwachting is dat dit aantal in de komende jaren zal verdubbelen. Een dergelijke ontwikkeling heeft grote gevolgen voor de organisatie van een arbeidsmarkt die in Nederland niet meer dan ongeveer 6,5 miljoen mensen bevat. In sommige ziekenhuizen wordt de afdeling intensive care door louter zzp'ers gerund.

Overwegend kiezen professionals voor een zzp-bestaan omdat het aantrekkelijk is vanwege de vrijheid, onafhankelijkheid, flexibiliteit, het voor je zelfs iets kunnen opbouwen, de uitdaging en het kunnen ondernemen. De donkere kanten schuilen in de administratieve lasten, de acquisitie van werk, het onzekere inkomen, het aantal uren dat je moet werken, en dan veelal alleen (ING, 2013).

Het is niet duidelijk of deze tendens zich in Vlaanderen ook op deze wijze zal voordoen. Het beeld van de aantrekkelijke aspecten en de zorgpunten kan echter behulpzaam zijn bij het bekijken van de beleving van het werk in de toekomst. Als de beleving van vrijheid, onafhankelijkheid, flexibiliteit, eigenaarschap, uitdaging en ondernemerschap zo belangrijk zijn dat klassieke arbeidswaarden als zekerheid van inkomen en de afhankelijkheid van één baas op het tweede plan komen te staan, dan heeft dit grote consequenties voor de wijze waarop we naar werk gaan kijken en hoe mensen zich daartoe verhouden. Als die positieve belevingen van vrijheid, enzovoorts er echt toe doen, zal dit ook van invloed zijn op de beroepsbeoefenaren in het onderwijs, en natuurlijk ook op de inhoud en vormgeving van het onderwijs.

2.2. Vraagstelling voor het onderwijs

Deze verkenningen op het gebied van de sociaal economische ontwikkelingen leiden tot een eerste set van vraagstellingen.

De samenleving zal in complexiteit toenemen, zich minder voorspelbaar ontwikkelen, met meer diversiteit en spanningen. De implicaties van een zich ontwikkelende kenniseconomie - waar de waarde toevoeging door middel van kennis, verbetering en innovatie steeds meer zal toenemen ten opzichte van klassieke factoren als kapitaal, grondstoffen en fysieke arbeid – zijn moeilijk in te schatten.

Zal de economische realiteit aanzetten tot verdere selectie en uitsluiting, terwijl de maatschappelijke discussie oproept tot het vergroten van gelijke kansen en het terugdringen van sociale ongelijkheid? Het onderwijs heeft de opdracht om gelijke kansen te bieden en de sociale cohesie te bevorderen. Wat zijn de ijkpunten in een superdiverse samenleving?

Staat de beroepskwalificerende functie “Ausbildung” op gespannen voet met de emanciperende functie van “Bildung”? Het verschil in bewustzijn hieromtrent zal tot grote tegenstellingen leiden in de discussies over de hervormingen van het onderwijs. Is het wel mogelijk om de bekwaamheden te omschrijven die burgers nodig hebben om actief te kunnen participeren in die toekomstige samenleving? (OECD, 2013)

Naast een elite van hoogopgeleide kenniswerkers kan een groep burgers ontstaan die steeds minder aantrekkelijk is, omdat zij de kwalificaties missen om te participeren in kenniswerk en om plezier te beleven aan het leveren van ondersteunende dienstverlening. Als de toekomstige arbeidsplaats tevens een plek wordt die vraagt om voortdurend te leren en aan ontwikkeling te werken, dan zullen mensen zonder baan of vrijwilligerswerk niet alleen een last vormen voor de samenleving, maar ook verstoken blijven van de leermogelijkheden in het werk, waardoor hun achterstand alleen maar zal toenemen. Een dergelijke uitsluiting zal in een kennismaatschappij een versnelde segregatie tot gevolg hebben. Het kunnen participeren in welke vorm van werk dan ook, zal een cruciale functie vervullen voor leren, ontwikkelen, het versterken van het gevoel van eigenwaarde, en het bevorderen van welbevinden. De erkenning van deze vorm van participatie in de samenleving zal het onderwijs er toe moeten aanzetten om de mogelijkheid tot actief deelnemen in een werkverband al te stimuleren tijdens het formele onderwijs. Men zou als uiterste consequentie zelfs de vraag kunnen opwerpen of het algehele verbod op kinderarbeid in een kenniseconomie wel zo verstandig is.

3. Ontwikkelingen binnen het onderwijs

Ook binnen het onderwijs vinden ontwikkelingen plaats die van invloed zullen zijn op de vormgeving van het toekomstbeeld. De rol van de leraar, de aantrekkelijkheid van het onderwijs, de veranderende opvattingen over leren en opleiden, de rol van bevlogenheid en stress, en de rol van eigenaarschap en prestatiedruk krijgen in de volgende paragrafen aandacht.

3.1 Rol van de leraar

De erkenning van de cruciale rol van de leraar voor de kwaliteit van het onderwijs (McKinsey, 2011; Pearson, 2012; Hattie, 2009) is niet alleen een waardering voor het vak van opleider, zij zal de druk op onderwijsgeevenden om hoge prestaties te leveren doen toenemen. De beroepsgroep zelf zal zich ook bewust worden van de invloed die zij uitoefent op de onderwijsresultaten. Leraren zullen meer professionele ruimte en zeggenschap opeisen ten aanzien van de vormgeving en de inrichting van het onderwijs, wat de mogelijkheid tot centrale sturing zal doen afnemen. Het begrip 'professionele ruimte' is vooral te vinden in het domein van de maatschappelijke dienstverlening en heeft betrekking op de toegestane handelingsruimte (Hupe, 2009). Als het specifiek over de professionele ruimte van leraren gaat, wordt het begrip meestal gedefinieerd als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs (OCW, 2008). Die professionele ruimte is belangrijk met het oog op het vergroten van de waardering voor het vak (Jansen, Brink, & Kole, 2009), het vergroten van het gevoel van eigenaarschap, het versterken van leernetwerken, de motivatie en professionalisering van leraren (Vrieze, van Daalen, & Wester, 2009).

In dit kader is het zorgwekkend dat een hoog percentage van jonge leraren het vak verlaat, en de reputatie van het beroep van leraar aan erosie onderhevig is. Het opvoeren van de druk op scholen en leraren wordt waarschijnlijk nog versterkt door de grotere invloed die ouders steeds meer zullen willen uitoefenen op het onderwijs. De toenemende invloed van zowel leraren als van ouders op de inrichting en vormgeving van het onderwijs, zal het voor een overheid steeds moeilijker maken om vanuit centrale wetgeving en richtlijnen bewuste veranderingen en vernieuwingen in het onderwijs af te dwingen. De centrale beleidsrol van de overheid komt op gespannen voet te staan met de lokale eisen van eigen inkleuring. Hooge (2013) spreekt zelfs over de mythe van de bestuurbaarheid van onderwijsorganisaties.

Als de rol van de leraar van doorslaggevende betekenis is voor de kwaliteit van het onderwijs, dan is het noodzakelijk dat het beroep van leraar de

reputatie heeft van een aantrekkelijk en gewaardeerd beroep te zijn (Onderwijscoöperatie, 2011). Dat aantrekkelijke imago is noodzakelijk om de belangstelling voor de lerarenopleidingen te doen toenemen. In een snelle communicatiemaatschappij zal veel afhangen van de wijze van berichtgeving over het onderwijs en de wijze waarop de betrokkenen hun discussies voeren over verbetering en vernieuwing van dat onderwijs. Deze aard en toon van berichtgeving en discussie zullen een directe invloed hebben op het imago van het vak van de leraar. In België is het aantal kandidaten voor de lerarenopleiding de laatste twee jaar met 9 % gedaald (Vlaams Ministerie van Onderwijs, 2013). In Finland daarentegen dienen zich jaarlijks gemiddeld 6.000 kandidaten aan voor de 1000 beschikbare opleidingsplaatsen voor leraren (Sahlberg, 2012). Het hoge opleidingsniveau en de ervaren professionele ruimte lijken de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep in grote mate mede te bepalen.

3.2 Duurzame aantrekkelijkheid van onderwijs

Het educatief systeem zal zich ook meer en meer richten op volwassenen die vorm willen geven aan een leven lang leren. Onderwijs is niet alleen bestemd voor jeugdigen die nog niet deelnemen aan de arbeidsmarkt. Het duurzaam kunnen blijven participeren in een kennismaatschappij maakt het noodzakelijk om regelmatig gebruik te maken van scholing. Een steeds belangrijker voorwaarde daartoe zal zijn dat het onderwijs ook echt aantrekkelijk is om er aan deel te nemen. Het monopolie op het verstrekken van diploma's en de vanzelfsprekendheid van de gehoorzaamheid van de deelnemers zijn aan het verdwijnen. Het vraagt van het onderwijs om te zoeken naar een balans tussen klantgericht werken en hoge kwaliteit leveren waar de conventionele instellingen niet altijd vertrouwd mee zijn.

Het Vlaamse onderwijs staat al jaren aan de top van de onderwijsprestaties als het gaat om rekenen en taal (Pearson, 2012; Pisa, 2009; EU, 2013). Opmerkelijk is dat die hoge kwaliteit aan de bovenkant parallel loopt aan een hoge sociale ongelijkheid aan de onderkant, met name bij de leerlingen van allochtone afkomst (Unicef, 2010; 2012; EU, 2012b). Hoe kunnen we het verspillen van talent vermijden (Jacobs & Rea, 2011), en de maatschappelijke spanningen verminderen die gepaard gaan met uitsluiting?

België neemt in Europa ook een uitzonderlijke positie in als het gaat om de deelname van volwassenen aan een leven lang leren (7,1% in 2011). Het is een percentage dat in de afgelopen jaren zelfs is teruggelopen en sterk achterblijft bij het EU-streefgetal van 15% in 2020 (EU, 2012b). De prijs die

we betalen voor een hoge kwaliteit aan de bovenkant, komt ook tot uitdrukking in een grote sociale ongelijkheid en bij velen een afkeer van scholing in het kader van een leven lang leren.

Belangrijke uitdagingen vormen het vergroten van de duurzame aantrekkelijkheid van het onderwijs door de uitsluitingsmechanismen weg te nemen, frustraties en faalervaringen te verminderen, en het plezier in leren, ontwikkelen en werken te vergroten, ook voor gedepriveerde autochtonen en allochtonen.

3.3 Opvattingen over opleiden, leren en ontwikkelen

De opvattingen over hoe mensen leren zijn eveneens aan verschuivingen onderhevig. Naast aanbodgerichte werkwijzen die met systematische leerstofoverdracht aan homogene groepen die een duurzame ontwikkeling van de cognitieve vermogens beogen, ontstaat ook belangstelling voor benaderingen die meer waarde hechten aan zelfsturend leren, op basis van intrinsieke motivatie, waarbij niet een voorgeschreven hoeveelheid leerstof het vetrekpunt vormt, maar de persoonlijke belangstelling en de ontwikkelingsmogelijkheden van de lerende. Het gaat dan niet zozeer om theorieën over informatieoverdracht, het verwerven van vaardigheden en de werking van het geheugen, maar om het duurzaam aanspreken van de motivatie van de lerende.

De Self Determination Theory (SDT) van Ryan and Deci (2000) formuleert als uitgangspunt dat mensen meer gemotiveerd zijn voor werk en leren als zij kunnen leven vanuit hun drie sterke basisbehoeften. Deze zijn de behoefte aan bekwaamheidsontwikkeling (competence), de behoefte aan zelfsturing (autonomy) en de behoefte aan het leggen van verbindingen met anderen (relatedness). Volgens deze theorie hebben mensen een sterke, natuurlijke behoefte om hun vaardigheden, bekwaamheden en vakmanschap voortdurend uit te breiden en te versterken, mits zij daar zelf maar invloed op kunnen uitoefenen (autonomy) en dan het liefst in samenwerking met anderen (relatedness). Leren dat voortkomt uit deze basisbehoeften heeft in de regel kenmerken van diep leren met hogere uitkomsten (VanSteenkiste e.a., 2010). Deze theorie wint steeds meer aan betekenis in zowel de wereld van de arbeid als die van de school.

In de dagelijkse leer- en werksituatie is met name het vormgeven en ruimte bieden aan het aspect van de zelfsturing (autonomie) een groot probleem. Door de vele voorschriften, procedures, regels en protocollen is de mogelijkheid tot zelfsturing steeds verder beperkt, juist ook voor leerlingen in een uniform, verplicht curriculum en voor medewerkers die laag in de

hiërarchie van een organisatie zitten. Volgens de SDT heeft die inperking dan ook een negatieve invloed op de bereidheid en het plezier om aan verdere bekwaamheidsontwikkeling te werken. Leraren en leidinggevendenden nemen dat ook waar, maar zij zien vaak weinig mogelijkheden om de zelfsturing te vergroten als de voorgeschreven leerstof, exameneisen en prestatieafspraken in stand blijven.

3.4. Bevlogenheid en stress

Een geheel andere theorie helpt ons bij het verkennen van factoren die onze bevlogenheid voor het werk bevorderen. Schaufeli en Bakker (2004, 2008) deden onderzoek naar factoren die stress en burn-out bevorderen. Op basis daarvan konden zij ook aangeven welke elementen in het dagelijkse werk stressfactoren doen verminderen en betrokkenheid en bevlogenheid juist versterken. In feite gaat het om de volgende vier aspecten:

Dedication - Toewijding: heeft het werk betekenis voor je, kun je er trots op zijn, inspireert het, en kun je er enthousiast voor zijn?

Absorption: Kun je helemaal opgaan in je werk, brengt het je in flow, en zorgt het er regelmatig voor dat je jezelf helemaal vergeet?

Challenge: Zorgt je werk regelmatig voor uitdagingen door bijvoorbeeld nieuwe, complexe taken?

Enjoyment: Levert je werk plezier op, maakt het nieuwsgierig en biedt het voldoende mogelijkheden tot zelfexpressie?

Als arbeid regelmatig tegemoet komt aan bovenstaande vier aspecten, is de kans op een sterke betrokkenheid en bevlogenheid in het werk groot, ervaar je minder stress, neemt het risico van een burn-out af, en neemt de energie om aan de slag te gaan, toe. Het is boeiend om deze benadering van bevlogenheid en betrokkenheid in het werk ook toe te passen op de verkenningen die beogen de aantrekkelijkheid van het schoolsysteem te vergroten, zowel voor leerlingen, studenten als voor leraren.

In de afgelopen periode is steeds meer onderzoek beschikbaar gekomen dat positieve relaties laat zien tussen een waarderende benadering voor talent, de basisbehoeften in de SDT, de aspecten van bevlogenheid, de relatie met een toenemend geloof in eigen kunnen (Self efficacy) en de resultaten van leren en werken (Bushe & Kassam, 2005; Van Dinther, Dochy, & Segers, 2011; Verleysen & Van Acker, 2010). Deze bevindingen maken het aannemelijk dat zowel de aantrekkelijkheid van het onderwijs als de verhoging van de kwaliteit ervan besloten liggen in een combinatie van waardering voor talent, het vergroten van de autonomie, het

bevorderen van de sociale verbindingen, en het vermijden van faalervaringen en frustraties, wat ten goede komt aan een versterkt geloof in eigen kunnen.

3.5 Nieuwe inzichten in de werking van de hersenen

De recente onderzoeken naar de werking van de hersenen hebben geleid tot een groot optimisme ten aanzien van de mogelijkheden om het brein aan te zetten tot grotere prestaties. De aanwijzingen voor het onderwijs die men uit de bevindingen van neurowetenschappers hoopt af te kunnen leiden, zijn uiteenlopend van aard (Damasio, 1994; Howard-Jones, 2010; Sousa, 2006; Spee, 2012). Zo kan het brein beter functioneren als het voldoende zuurstof, brandstof en rust krijgt. Ramen open, lichaamsbeweging, gezond eten en voldoende uren slaap zijn goed voor de hersenactiviteit. De neuroplasticiteit van de hersenen maken het mogelijk om telkens weer nieuwe netwerken van verbindingen aan te leggen, wat de mogelijkheden tot leren haast onbegrensd lijken te maken. Om die netwerken duurzaam te maken is het wel noodzakelijk om activiteiten regelmatig, over een langere periode te herhalen, anders verdwijnt de bekwaamheid weer. Gezien de gevoeligheid van het brein voor beelden, geur en tactiele indrukken, zouden leerinterventies die gebruik maken van dergelijke gevarieerde interventies tot betere retentie kunnen leiden. Het is aantrekkelijk om tevens de verbinding te leggen tussen de werking van spiegelneuronen en de sociale interactie tussen mensen, wat een verklaring kan zijn van de kracht van voorbeeldgedrag en imitatie. De werking van neurotransmitters biedt een onderbouwing voor het creëren van een veilige en plezierige leeromgeving, met een waarderende benadering voor successen. Leren gaat beter als het leuk en spannend is. Als kennis georganiseerd is in neurale netwerken, is het de moeite waard om aan te haken bij bestaande kennis met gevarieerde vormen van aanbidding, zoals zelf uitzoeken, toepassingen bedenken, en het spelen met het materiaal. Leren moet vooral betekenis hebben, en liefst een emotionele of esthetische ervaring oproepen. Als je bewust een bepaalde bekwaamheid wilt ontwikkelen, helpt het om hiervoor een concreet doel te benoemen en dit liefst ook te visualiseren. Het aanbrengen van een focus helpt het brein om informatie te filteren en gericht aan dat doel te werken.

Het is opmerkelijk hoe door middel van geavanceerde neurofysiologische beeldvormingstechnieken en de werking van dopamine een onderbouwing mogelijk is van klassieke opvoedingsregels en schooldidactiek.

De opbrengsten van het breinonderzoek bieden echter ook de mogelijkheid om al naar gelang de persoonlijke voorkeur of ideologische overtuiging een bepaalde opinie op een neuro-manier tot waarheid te maken. De nieuwe inzichten in hersenstructuren en de werking van de biochemische stofwisseling daarbinnen hebben tot soms euforische verwachtingen geleid en een ware neuromythologie doen ontstaan. Ondanks de complexiteit van de microprocessen in het brein, kan een oversimplificering van de bevindingen ook leiden tot een nieuwe eenzijdigheid rond gestuurde instructiemogelijkheden, waarbij de rol van persoonlijkheid, intrinsieke motivatie en voorgaande leerervaringen uit het blikveld verdwijnen.

Als het brein van de puber zich nog aan het ontwikkelen is, kan de behoefte aan structuur gemakkelijk uitgelegd worden als een noodzaak tot tucht en discipline. De gunstige werking van rust, regelmaat en concentratie, kan aanleiding zijn om de bewegingsvrijheid en eigen inbreng te beperken.

Afgezien van deze relativerende observaties vinden we in het moderne breinonderzoek een belangrijke ondersteuning voor activerende leeractiviteiten, in een sociale context, met een aangenaam leerklimaat en waarin vooral plaats is voor affectieve voorkeuren en persoonlijke betekenis en zingeving. Het kan een onderbouwing bieden voor de noodzaak van kennisontwikkeling op basis van gepersonaliseerd en betekenisvol leren.

De opvattingen over leren en ontwikkelen zijn echter in het geheel niet eenduidig, en ook het wetenschappelijk onderzoek dat hier beter inzicht in probeert te krijgen kent zijn eigen uitgangspunten en aannames. Ze gaan vaak samen met diepe overtuigingen die betrekking hebben op de doelstellingen van het onderwijs en variëren van het kwalificeren voor vervolgonderwijs en beroepen, met een sterk accent op strakke structurering en objectieve toetsing tot het opsporen van persoonlijke talenten en deze helpen ontwikkelen zonder druk of dwang van externe examinering. Elke van deze overtuigingen leidt ook tot stromingen in het wetenschappelijk onderzoek die voor de verschillende opvattingen een passende evidence bieden.

3.6 Eigenaarschap en prestatiedruk

Leraren spelen een hoofdrol in de kwaliteit van het onderwijs. De leraar legt contact met leerlingen en studenten, biedt een veilige omgeving, organiseert betekenisvolle leeractiviteiten, legt uit wat de bedoeling is, helpt degenen die het moeilijk vinden, en geeft iedereen het gevoel de

moeite waard te zijn. Dit vraagt om complexe bekwaamheden die ook nog eens sterk met de persoon verbonden zijn. De leraar is zijn eigen instrument (Stevens, 2010).

Wie van mening is dat de kwaliteit van het onderwijs moet verbeteren, zal daartoe echter doorgaans activiteiten ondernemen zoals doelen stellen, aansturen, monitoren, prestaties meten, corrigeren wat afwijkt, de kennisbasis versterken, bijscholen en vakbekwaamheid registreren.

Hier botsen twee werelden die moeilijk met elkaar te verzoenen zijn: het talent van bevlogen eigenaarschap en het voldoen aan door anderen opgelegde prestatiedruk.

In 2001 kwam in de Verenigde Staten onder president G.W. Bush de wetgeving tot een grootschalige onderwijshervorming tot stand, met de titel *No Child Left Behind* (Congress Federal Government USA, 2001). De belangrijkste doelstellingen waren gericht op het verhogen van het algehele niveau van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs, het versterken van de kwaliteit van de leraren, en elk kind, ongeacht sociale achtergrond, toegang bieden tot hoogwaardig onderwijs. Deze hervormingen gingen vergezeld van een zeer strak systeem van verantwoording afleggen. Elke school moet elk jaar een hogere score laten zien op basis van gestandaardiseerde testen: het *Adequate Yearly Progress* (AYP) systeem. Er volgen sancties bij achterblijven, zoals het publiekelijk aangewezen worden als zwakke school, het korten op de financiële middelen en het ontslag van slecht scorende leraren. De wet stelt strenge opleidingseisen aan leraren. Scholen mogen alleen onderwijsmethoden toepassen die bewezen succesvol zijn, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Praktijkervaring, interviews, casestudies, actieonderzoek en andere vormen van kwalitatieve dataverzameling vormen geen geldige basis voor een *evidence based* onderwijsaanpak.

Nu, tien jaar later, bestaat er een grote verdeeldheid over deze ingrijpende onderwijshervorming. Belangrijke knelpunten zijn juist een vergroting van de maatschappelijke ongelijkheid, omdat zwakke scholen veelal scholen zijn met kansarme leerlingen, en die worden op basis van het AYP-systeem zwaar getroffen. In districten waar al een tekort aan leraren bestond, is dit vaak toegenomen. Het voortdurend sturen op de testresultaten voor taal en rekenen heeft geleid tot een praktijk van *teaching to the test*, en soms zelf *cheating to the test* met als gevolg een verschraving van het onderwijsaanbod (Ratvich, 2010). In het internationale, vergelijkende PISA-

onderzoek (OECD, 2010) naar vaardigheden van 15-jarige scholieren is de VS voor lezen van de 15^{de} plaats (in 2000) gezakt naar de 17^{de} (in 2009) en voor rekenen van de 24^{ste} plaats (in 2003) naar de 30^{ste} (in 2009). Op het ogenblik werkt de regering Obama aan een herziening van de hervormingsmaatregelen, waarbij een minder zwaar accent komt te liggen op het voortdurend testen en verantwoorden en er meer ruimte is voor maatwerkondersteuning (Federal Government USA, 2010).

In scherp contrast met het Amerikaanse *No Child Left Behind*-regime staat het Finse model waarin de hoogopgeleide leraar de kernspeler is. Gestandaardiseerde testen spelen een geringe rol. School is niet alleen een plaats voor rekenen en taal. De school voorziet ook in zorg en welzijn. Er is tandheelkundige hulp, psychische zorg en een gezonde, gratis lunch. De leraren werken veel samen aan onderwijsverbetering en aan het maken en uitvoeren van plannen om maatwerk te kunnen leveren voor leerlingen met een voorsprong en voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Het vakmanschap, de autonomie en de professionele ruimte maken het vak van leraar in Finland tot een van de meest gewaardeerde beroepen in het land. Voor de 1000 beschikbare opleidingsplaatsen voor leraar, melden zich ieder jaar ruim 6000 kandidaten aan (Sahlberg, 2012). Het Finse onderwijssysteem staat al jaren op de hoogste plaats in het internationale onderwijsvergelijkingen (OECD, 2010; Pearson, 2012).

Het scherpe contrast tussen de onderwijssystemen in de Verenigde Staten en Finland roept opnieuw de vraag op of het bij de verbetering van het onderwijs gaat om het strak sturen op prestatie-indicatoren of kunnen we de weerbarstige vraagstukken beter vanuit een leercultuur benaderen waarin leraren, schoolleiders, bestuurders en ouders samen nieuwe, onconventionele aanpakken uitwerken en die zorgvuldig beproeven? Bij het sturen op prestatieverbetering staat het resultaat vast, bijvoorbeeld hogere scores voor rekenen en taal, minder voortijdige schoolverlaters, meer ouderparticipatie. Uit het strak sturen en afrekenen op prestatieafspraken spreekt natuurlijk een krachtadig leiderschap. Op korte termijn zal het leiden tot het opstuwen van de output. Maar na drie, vier jaar treedt er een stilstand in de groei op, ondanks extra inspanningen in geld, energie en toepassing van verbeterde werkwijzen. We hebben dit ook goed kunnen waarnemen in de grote onderwijservorming in het Verenigd Koninkrijk (Fullan, 2005). Een afrekencultuur op cijfers, waarin de gedeelde betekenisgeving verloren gaat, leidt uiteindelijk tot onbedoelde maar perverse prikkels en ondermijnt het bevlogen vakmanschap van de beroepsbeoefenaar. Vervreemding, uitputting, cynisme, depressie en burn-

out liggen op de loer. De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2011) trekt lessen uit de recente kredietcrisis en laat niet alleen zien hoe sturingsmechanismen rond hypotheekverstrekking en bonuscultuur leiden tot perverse uitwerkingen met rampzalige gevolgen, maar wijst ook op vergelijkbare gevaren in de zorg, welzijn en het onderwijs. De RMO legt moeiteloos de verbinding met een gelijksoortige, eenzijdige sturing op financiële resultaten in het hoger onderwijs en het overheersende belang van rankings. Het *performance*-paradigma zet scholen aan om een zo hoog mogelijk, aantoonbaar resultaat te bereiken, afgemeten aan een beperkt aantal vooropgestelde doelen, liefst met zo weinig mogelijk middelen. Door de uitgesproken nadruk op de cijfermatige opbrengsten van onderwijs raken de leraar en leerling van zichzelf vervreemd. En juist omdat de leraar zelf zijn belangrijkste instrument is in de uitoefening van zijn beroep, zal een dergelijke vervreemding de pedagogische kwaliteit doen dalen (Stevens, 2010) en zal uiteindelijk een demoraliserend effect hebben op de beroepsbeoefenaar. Het ontnemt de professional de autonomie om te handelen naar eigen inzicht. Als die sturing ook nog als eenzijdig of onrechtvaardig wordt ervaren, zal het vertrouwen in degene die de sturing uitoefent, afnemen en de relatie omslaan in cynisme. Het is fnuikend voor de aantrekkelijkheid van het onderwijs en van het leraarsberoep.

3.7 Implicaties voor talentontwikkeling

Bij talentontwikkeling gaat het om meer dan meetbare prestaties leveren. Leraren willen een rol spelen bij het ontwikkelen van het zelfvertrouwen, creativiteit, doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en nieuwsgierigheid bij hun leerlingen. Zij vinden het belangrijk om te werken aan respect, verantwoordelijkheidsgevoel en de bereidheid tot deelname aan een dialoog. Dit zijn leerresultaten die niet tot uitdrukking komen in scores op gangbare, gestandaardiseerde toetsen (Volman, 2011).

Doorheen deze ontwikkelingen is een lijn te herkennen die gaandeweg meer waarde toekent aan differentiatie, individualisering, personalisering, maatwerk, vraagsturing, actieve participatie, intrinsieke motivatie, waardering voor talent, leren van elkaar, leren in vormen van samenwerking, leren in niet-schoolse omgevingen, leren van authentieke ervaringen, leren van betekenisvolle activiteiten, aandacht voor diversiteit, tegengaan van sociale uitsluiting en discriminerende selectie, herkenning en waardering van verschillen, en het bevorderen van creativiteit.

In een toekomst waarin de eisen aan burgers en medewerkers steeds moeilijker te formuleren blijken, zal het belang van eenduidige, objectief meetbare, cognitieve leerstof sterk gaan veranderen. Het weergeven van vergelijkbare onderwijsprestaties in termen van rekenen en taal aan de hand van gestandaardiseerde toetsen kan een belangrijk hulpmiddel zijn bij het vaststellen van de kwaliteit van nationale onderwijssystemen in termen van effectiviteit, sturing, autonomie en sociale ongelijkheid maar op zich vormen deze opbrengstmaten een te beperkt beeld van de onderwijsopbrengsten die gewenst zijn voor de participatie in een complexe en spanningsvolle samenleving. Het risico is groot dat het actief nastreven van hoge opbrengstmaten, door daar bewust op te sturen en scholen en leraren daarop af te rekenen zal leiden tot perverse prikkels, het verlopen van betrokkenheid, en een ondermijning betekenen van de professionele autonomie.

Als op basis van bovenstaande verkenningen het belang duidelijk wordt van autonomie, bevoegdheid, verantwoordelijkheid willen en kunnen nemen, als voorwaarden voor de ontwikkeling van creativiteit, onafhankelijk denken, en het plezier in leren en ontwikkelen, van leerlingen, studenten en leraren, dan roept dit vragen op over de strakke aansturing op prestatie indicatoren die steeds meer in het onderwijs zichtbaar is. Er spreekt een fundamenteel wantrouwen uit voor leerlingen studenten, docenten en schoolleiders, wat uiteindelijk zal uitmonden in vervreemding, overbelasting, onaantrekkelijkheid, voortijdige uitval, en vertrek uit het beroep. Een algeheel gevoel van onbehagen zal het pedagogische klimaat een imago van frustratie, mislukking en onaantrekkelijkheid bezorgen.

3.8 Digitalisering van de didactiek

Op verschillende wijzen speelt ICT een rol. Voor de huidige generatie leraren, beleidsmakers en bestuurders is ICT een medium waarmee snel informatie uitgewisseld kan worden. Hoewel de economische productie in het bedrijfsleven inmiddels vrijwel geheel is gebaseerd op de werking van ICT systemen, waar het verrichten van arbeid voor een groot deel plaats en tijd onafhankelijk is geworden, is de invloed in het onderwijs relatief beperkt gebleven. ICT biedt een krachtige mogelijkheid om contacten te leggen die anders niet mogelijk zijn. Het schept de mogelijkheden voor het vertoeven in een fictieve wereld die prettiger kan zijn dan de werkelijkheid. Dergelijke ingrijpende veranderingen heeft ICT in het onderwijs nog niet teweeg gebracht.

Rubens (2003) geeft aan dat de ontwikkeling van e-learning zich na een fase van overdreven enthousiasme in de jaren '90 in een fase van desillusie bevindt. Hij spreekt van bezorgdheid over de lage kwaliteit van veel e-learning leerstof, een gebrek aan interactie, bewustwording dat kwalitatieve e-learning toepassingen niet per se goedkoper zijn, de vaststelling dat veel e-learning toepassingen extra programma's vereisen die juist drempelverhogend werken, de beperking van elektronische leeromgevingen tot platformen waar informatie en documenten worden uitgewisseld en het uitblijven van echte didactische vernieuwing.

Digitalisering biedt veel mogelijkheden maar leidt niet automatisch tot een verrijking van het leren of tot een grotere toegankelijkheid van dat leren voor een bredere groep. De hype is kennelijk voorbij en er komt nu ruimte voor een evaluatie van wat werkt en wat niet werkt. De toenemende aandacht voor digitale geletterdheid als voorwaarde om te kunnen participeren in de huidige maatschappij (Mariën & Van Audenhove, 2013) en de toename van blended eerder dan volledige e-learning toepassingen zijn illustratief voor de zoektocht naar echt zinvolle toepassingsmogelijkheden van nieuwe technologie. Ook de nadruk op het belang van interactie, de mogelijkheden die sociale media hierin bieden (Van Meeuwen, 2011) en het pleidooi voor digitale toepassingen met een nadruk op didactiek (Sercu, 2012) wijzen op de evolutie van e-learning tot een krachtige leervorm met effectieve meerwaarde.

Misschien hangt het illusie-karakter rond digitalisering in het onderwijs wel samen met het feit dat onze bestaande opvattingen over opleiden, leren en ontwikkelen, niet langer meer passen bij de mogelijkheden en groei van digitale media. Het belang van digitalisering is waarschijnlijk veel groter gebleken voor de ontwikkelingen in termen van mondialisering, het leggen van verbindingen, het zich begeven en bewegen in netwerken, en het creëren van virtuele werelden, dan de beperkte toepassing op een weinig veranderende opvatting over didactiek. Het zou er op kunnen wijzen dat het denken over onderwijs nog sterk achter loopt bij de ontwikkelingen rond digitalisering, en dat het daarom nauwelijks mogelijk zal zijn om ICT op een aanvaardbare wijze in te passen in het onderwijs. De ontwikkelingsrichting zou waarschijnlijk krachtiger kunnen zijn als het onderwijs zich voegt naar de mogelijkheden van ICT. Dat betekent echter ook het loslaten van klassieke opvattingen over leren, informatie- en kennisopbouw en bekwaamheidsontwikkeling.

Naarmate de computer een grotere opmars gaat maken in het onderwijs, zullen de bezwaren ook sterker gaan klinken. Spitzer, hoogleraar-directeur van de psychiatrische universiteitskliniek in Ulm gaat in zijn bestseller *Digitale Dementie: Hoe wij ons verstand kapot maken* (Spitzer, 2013) fel te keer tegen het gebruik van computers in het onderwijs. Hij beweert dat het werken met beeldschermen schadelijk is voor het concentratievermogen van kinderen, hun taalverwerving en sociale vaardigheden. Het leidt tot computerverslaving, spraak-, leer-, aandachtstoornissen en depressies. Het virtuele leren kan de actieve betrokkenheid met de realiteit niet vervangen, maar vermindert wel de mogelijkheden daartoe. Delfos (2012) kiest voor een meer genuanceerdere aanpak in haar kritiek op het veelvuldige computergebruik van jonge kinderen en komt tot een set aanbevelingen die behulpzaam zijn bij het reguleren van gevarieerde leeromgevingen.

3.9 Een generatiekloof van botsende leefwerelden

Een integrale incorporatie van ICT in het onderwijs zal ongetwijfeld grote invloed hebben op de zelfsturing van leerlingen, diversiteit in de toepassingen, en het leggen van veelvormige verbindingen die ver buiten de eigen school gaan. Wellicht is dit proces bij een groot deel van de jongeren al lang aan de gang, en ervaren zij daardoor school als een verplicht onderdeel van hun werkritme, waar ze zich eigenlijk niet meer bij thuis voelen, omdat het steeds minder deel uitmaakt van hun eigenlijke leefwereld, die vaak veel interessanter, spannender, rijker en avontuurlijker is. Bij de vraag naar hoe het onderwijs duurzaam aantrekkelijk te maken, zou een radicale toelating van ICT en social media als leefwijze een belangrijke rol kunnen spelen.

ICT, het gebruikmaken van internet, sociale media en het zich bewegen in virtuele netwerken kan echter ook een nieuwe generatiekloof veroorzaken. Exponenten van de klassieke wereld komen op grote afstand te staan van de nieuwe digital natives. ICT heeft waarschijnlijk een grotere invloed op de denk- en leefwereld dan wij nu voor mogelijk houden, wat de communicatie en samenwerking tussen de oude generatie en de ICT generatie steeds moeilijker zal maken. Het is meer dan alleen het ter beschikking stellen van technologische instrumenten als computernetwerken, smartphone's en tablets (Van Meeuwen, 2011). ICT en een leven online zullen voor de nieuwe generatie onlosmakelijk verbonden zijn met identiteit, betekenis- en zingeving. Daarmee is het feitelijk gebruik van online netwerken slechts de technologische verschijningsvorm van een veelomvattender jongerencultuur waar ouderen en leraren nauwelijks weet van hebben, laat staan aansluiting bij

kunnen maken. Punk, funk, hiphop, heavy metal, newwied, en gothic, mogen dan namen zijn die sterk met de popmuziek verbonden zijn, zij vervullen een belangrijke rol bij het exploreren van identiteiten en betekenisgeving, op een wijze die voor ouderen, en dus ook voor leraren ontoegankelijk zijn, compleet met eigen kleding, taal, rituelen en gebruiken.

Voor het begrijpen van voortijdig schoolverlaten, het moeilijk contact kunnen krijgen met jongeren, het aanvoelen van hun onderlinge relaties en de rol van invloed in hun kringen, is een oprechte en onbevooroordeelde benadering van de jongerencultuur noodzakelijk. Lukt dat niet, en is de kloof inmiddels te groot, dan zal het moeilijk zijn om van de school een aantrekkelijke plek te maken voor leren en werken.

3.10 Het aantrekkelijk maken van het onderwijs

De ICT-verandering zal veel grotere implicaties hebben voor het onderwijs dan alleen het aanbieden van nieuwe mogelijkheden voor leerstofoverdracht en het opzoeken van informatie. Een generatie die opgroeit met een online verbinding in de wieg zal anders leren, informatie verzamelen, kennis ontwikkelen en een weg vinden in een veranderende samenleving. Heersende leersystemen die gebaseerd zijn op hiërarchie, gehoorzaamheid, beoordeling en uitsluiting, gaan botsen met de anarchie van sociale media, het zich kunnen begeven in meervoudige, ongelijksoortige netwerken, met identiteiten die meer gebaseerd zijn op gevarieerde soorten van verbindingen, dan de uniforme structuur van het schooljaarklassen systeem.

Een dergelijke wereld zal ook voor nieuwe spanningen, eenzaamheid en uitsluiting zorgen. Voor veel zittende leraren zal het moeilijk zijn om hier aansluiting bij te vinden, laat staan er hulp bij te bieden.

Hoewel de computer op steeds meer scholen zijn intrede heeft gedaan, hebben ICT en de digitalisering van het werken nog weinig doorbraken in het brede veld van het onderwijs teweeg gebracht, terwijl zij elders in de maatschappij de gang van zaken de afgelopen jaren volledig op zijn kop hebben kunnen zetten. Het zou kunnen wijzen op de geringe mogelijkheden tot verandering en vernieuwing van het onderwijs. De verwachting dat het onderwijs vervolgens wel een belangrijke bijdrage aan de vernieuwing van de samenleving zou kunnen leveren, zouden we op grond van deze redenering dan ook moeten bijstellen.

Wij verrichten grote inspanningen om het onderwijs aantrekkelijk te maken en jongeren langer binnen de school te houden, om zo het aantal drop-

outs en opstappers terug te dringen. De EU wil het aantal voortijdige schoolverlaters verminderen tot 10% en de participatie in beroeps- en hoger onderwijs laten toenemen tot 40%. Daarvoor is het noodzakelijk om de school beter te laten aansluiten bij de jeugdcultuur. Diezelfde jongeren waar wij nu moeite voor doen, leven nu al dagelijks online en participeren in digitale communities. Voor hen is een plek zonder internettoegang een plek zonder zuurstof, omdat die geen toegang biedt tot de netwerken waar ze bij horen en deel van uit maken. Ondanks de vele inspanningen in digitalisering is het veel scholen nauwelijks gelukt om daarmee toegang te krijgen tot hun leefwereld. Digitalisering van de leefwereld van de school vormt een belangrijk ingrediënt in de strategie om het onderwijs opnieuw aantrekkelijk te maken voor jongeren.

Robinson (2013) verwoordt het zeer krachtig als hij stelt dat het huidige, formele onderwijs niet in staat is om tegemoet te komen aan wezenlijke kenmerken van mensen, zoals diversiteit, nieuwsgierigheid en creativiteit. Onderwijsomgevingen die gericht zijn op aanpassing aan uniformiteit en standaardisering, waarbij de leerstof en het examen een belangrijker rol innemen dan de leerling, zijn niet aantrekkelijk voor jongeren. Zij voelen zich daar dan ook niet thuis. In zo'n omgeving kunt je het op basis van gehoorzaamheid en discipline een lange tijd volhouden, zeker als je daar goed in bent. Lukt dat niet, dan is opstappen het enige alternatief. Robinson's (2013) recente uitspraken gaan daarom over de vraag: 'How to escape education's death valley?'

Lucas, Claxton en Spencer (2013) ondernemen een poging om die aspecten van diversiteit, creativiteit en nieuwsgierigheid verder te operationaliseren en hopen dat zij op deze wijze een meer prominente rol in het onderwijs kunnen krijgen. Het gaat dan met name om aspecten als:

- Verbeelding, waaronder het spelen met mogelijkheden, het leggen van verbindingen, en het toestaan en gebruiken van intuïtie.
- Nieuwsgierigheid, waaronder het verbazen, vragen stellen, verkennen en onderzoeken.
- Vasthoudendheid, waaronder het kunnen verdragen van onzekerheid, het doorgaan als het moeilijk wordt, en de moed hebben om anders te zijn.
- Samenwerken, waaronder het delen van elkaars producten, het geven en ontvangen van terugkoppeling en het constructief met elkaar optrekken.
- Discipline, waaronder kritisch kunnen reflecteren, het ontwikkelen en bekwaamheden, en het vervolmaken van werkwijzen.

Het overzicht maakt tevens duidelijk hoe veel breder deze 21st Century Skills, zijn dan de kennis en vaardigheden die in de regel in de eindtermen en vooral de exameneisen tot uitdrukking komen en de kern vormen van instructie en toetsing.

Het accent ligt doorgaans op de basisvaardigheden taal en rekenen. Het lijkt alsof die eerst op orde moeten zijn voordat er plek vrij komt voor verbeelding, nieuwsgierigheid en samenwerking. Kwaliteitsverbetering van het onderwijs heeft echter ook betrekking op het plezier ontwikkelen in het nieuwsgierig verkennen van nieuwe dingen, het ontwikkelen van sociale bekwaamheden, het versterken van het geloof in eigen kunnen en zelfrespect, het ondersteunen van burgerschap, emancipatie en sociale cohesie, het omgaan met culturele diversiteit en het vergroten van een veilige leef- en werkomgeving, te beginnen bij de veiligheid op school. En deze reeks kunnen we nog aanvullen met taken als het geven van voorlichting over gezond leven, de gevaren van overgewicht, alcohol- en drugsgebruik, de beleving van hetero- en homoseksualiteit, en hoe samen te leven met mensen die een andere culturele achtergrond hebben. Als het lukt om hier werk van te maken, wordt de school een aantrekkelijke plaats om te zijn, en rekenen en taal blijken dan nuttig gereedschappen bij het realiseren van die ambitie.

3.11 Krachtig onderwijs, waarvoor?

Vertrouwde aanpakken van studies naar het onderwijs, met een accent op het verhogen van de leeropbrengsten (student outcomes), en het verbeteren van de schoolsystemen die daar effectief voor zijn (school improvement) en hoe die te besturen (governance and funding) zullen volstrekt ontoereikend zijn als het gaat om het vormgeven aan leeromgevingen die gepersonaliseerde talentontwikkeling, zelfsturing, bevlogenheid, verbeelding en gemeenschapsvorming beogen.

Hattie (2009) destilleert uit een groot aantal meta studies de kern van krachtig leraarschap, de allesbepalende factor in betekenisvol opleiden en leren. Het zijn de volgende elementen die de top van de middelmaat onderscheiden:

- top-leraren dagen hun leerlingen met doelen en taken uit op een manier die goed bij hun vermogens past (challenge & differentiation)
- top-leraren werken vanuit een diep doorvoelde kennis over leren en inhoud (deep representation), wat hen is staat stelt zaken helder

uit te leggen, verbanden te leggen tussen voorkennis en inhoud, en verbanden tussen diverse onderwerpen binnen en buiten een vakgebied.

- top-leraren zijn in staat hun leerlingen nauwgezet te volgen in de aanpak van vraagstukken, het niveau en de vooruitgang te bepalen, en daarbij passende terugkoppeling te geven, die nieuwe inzichten oplevert (monitoring and feedback).

Waar zullen deze toppers in het leren hun kernkwaliteiten in de toekomst op gaan richten? Op het sturen van leerlingen in een voorgeschreven richting, op basis van een uniform curriculum, afgeleid uit geprojecteerde bekwaamheidseisen voor de toekomstige maatschappij, of op het opsporen van de nieuwsgierigheden, drijfveren, talenten en mogelijkheden van jonge mensen, en deze helpen ondersteunen op een wijze die leidt tot een grote mate van onafhankelijkheid en zelfredzaamheid?

Komt het onderwijs voor de keus te staan om burgers te domesticeren en disciplineren aan de hand van competentieprofielen en bekwaamheidseisen, of te emanciperen zodat zij zich op basis van zelfbepaling met een innovatieve geest staande kunnen houden in een ultra diverse, onvoorspelbare, en onveilige omgeving?

Eerder spraken Freire (1970) en Chomsky (2000) over de domesticerende werking van het onderwijs, wat tot een reproductie van sociale ongelijkheid zou leiden en de creatieve vermogens doet afnemen.

Als de kernkwaliteiten van Hattie (2009) synoniem zijn voor krachtig onderwijs, waar zullen we die in de toekomst voor gaan inzetten? De Vlor (2013) zet in het recente advies over het EU-rapport *Rethinking Education* (2012b) heel krachtig in op een blijvende focus op sociale cohesie, duurzaamheid en gelijke kansen binnen een pedagogisch perspectief. Het is een brede opdracht van het onderwijsbeleid die de emancipatie gedachte ondersteunt en kritisch stelling neemt ten aanzien van een eenzijdige aanpassing van het onderwijs aan economische eisen, ingegeven door de huidige crisis. De persoonsvormende opdracht van het onderwijs en het perspectief van de lerende dienen een centrale plaats in te nemen. Deze maatschappelijke rol in een zeer onvoorspelbare en turbulente omgeving zal het onderwijs niet in isolement kunnen vervullen en maakt het aangaan van veelzijdige samenwerkingsrelaties noodzakelijk met sociale partners, actoren in de zorg en welzijnsinstellingen. Het perspectief van de lerende blijft het uitgangspunt, waarbij de zorg voor participatie, welbevinden, betrokkenheid en motivatie primaire aandacht vragen.

Deze aandacht voor persoonsvorming en ondersteuning van het lerende individu, zal ook leiden tot andere leef- en leerarrangementen voor kinderen en jongeren, met name voor de groep van 0-12 jaar. De lappendeken aan voorzieningen voor kinderopvang, peuter- en kleuterzalen, voor- en naschoolse opvang, basisonderwijs, jeugdzorg en welzijnswerk, zou kunnen integreren tot kind centra, waar jeugdigen van 8.00 uur tot 20.00 uur terecht kunnen, 7 dagen per week, 50 weken lang (Studulski, 2010)

3.12 Medicalisering en specialisering

Een van de vormen van toenemende complexiteit in de samenleving is terug te vinden in de problematisering van de jeugd, zoals drukte, stress en concentratieproblemen. Elk probleem vraagt om een diagnose en behandelplan en kan leiden tot etiketten als ADHD, dyslexie, pdd-nos, dyscalculie, DCD-clumsiness en hypersensitiviteit, met soms verwijzing naar het medische circuit en het speciaal onderwijs. Specialisering en medicalisering kunnen daar het gevolg van zijn met een toename van recepten voor bijvoorbeeld Rilatine bij ADHD tot aan antidepressiva toe. In Nederland is in 2007 het gebruik van ADHD medicatie met 34% gestegen (Van Dijk, Zuidgeest, Van Dijk, & Verheij, 2008). Deze toename van medicijnen bij gedragsproblemen van kinderen is verontrustend en vraagt om een herziening van de benadering van deze vraagstukken.

Als reactie op die ontwikkeling van problematisering, medicalisering en specialisering ontstaat de wens om in het reguliere onderwijs meer aandacht te geven aan gedragsproblemen en concentratiestoornissen van kinderen, zonder ze direct in vormen van special onderwijs te plaatsen. He vraagt wel om verdere professionalisering van leraren en ondersteuning door gespecialiseerde zorgconsulenten.

3.13 Juridisering en inperking van autonomie

Binnen het onderwijs zijn veel collega's aan het zoeken naar en experimenteren met nieuwe leervormen, die tegemoet komen aan de wensen van aandacht besteden aan diversiteit, nieuwsgierigheid en creativiteit van jongeren. Zij ondervinden hierin echter vaak een belemmering door de toename van onder andere de wet- en regelgeving in het onderwijs. Een terugkerende verzuchting is dat een te ver doorgedreven juridisering het autonoom handelen van onderwijsmedewerkers zou belemmeren, dat juridisering een kritische grens kan overgaan (Korsten, 2010) en het pedagogische bedreigt. De overheid hanteert het recht als instrument om in een globaliserende wereld invloed en macht te behouden. Vakoverschrijdende eindtermen,

doorlichtingen, inschrijvingsrecht, het afdwingen van beter bestuur, controle op beslissingen van scholen inzake examens en reglementering op schoolkosten zijn een aantal voorbeelden van domeinen waar de juridisering van het onderwijs zich laten voelen (Beliën & Van Haegendoren, 2010).

De school dient echter niet alleen bij de haar financierende overheid verantwoording af te leggen (Van der Waal, 2007) maar ook bij leraren, ouders, de buurt, de overheid en de arbeidsmarkt. Het publiek maken van informatie over scholen (zoals doorlichtingsverslagen) kan vanuit deze toegenomen vraag naar verantwoording tegenover verschillende stakeholders begrepen worden (Vlor, 2010). Dat ouders rechten hebben met betrekking tot de toegankelijkheid, keuzevrijheid, kwaliteit en informatie over het onderwijs voor hun kind staat niet ter discussie. De vraag is echter of de juridische afdwingbaarheid van deze rechten moet doorgedreven worden dan wel of er meer aandacht moet komen voor de ontwikkeling van partnerschappen tussen ouders, gemeenschap en school om de verantwoordelijkheid te delen. Goed onderwijs waar docenten rekening houden met de verschillende noden van de lerenden, stelt Van Crombrugge (2012), valt of staat met een groot vertrouwen van de verschillende onderwijspartners in elkaar. In een cultuur waar weinig vertrouwen en overleg is, kunnen juridische procedures contraproductief werken, doordat ze geïnterpreteerd worden als een uiting van wantrouwen en een inperking van de professionele autonomie van de leerkracht. Om betwistingen en conflicten met stakeholders te voorkomen lijkt inzetten op participatief schoolleiderschap en co-creatieve scholen waar alle betrokkenen samen school maken (Smits, Vandeputte & Larock, 2012) een veelbelovende richting.

4. Bouwstenen voor een innovatie- en onderzoeksagenda voor 2030

De belangrijke thema's voor een innovatie- en onderzoeksagenda ten behoeve van het onderwijs in 2030 vloeien voort uit de geconstateerde diversiteit en de spanningen die de hiervoor geschetste ontwikkelingen teweeg zullen brengen. Ze zijn hieronder samengebracht in een groot aantal vragen, die richtinggevend kunnen zijn voor de komende dialogen over de toekomst van het onderwijs.

4.1. Het curriculum

Wat is de gemeenschappelijke kennisbasis voor het onderwijs in de toekomst? Is er een kerncurriculum, met een uniforme set aan kennis, vaardigheden en attitudes? Is er een gemeenschappelijke leerstof die elke deelnemer aan het educatief systeem op een bepaald moment zou moeten beheersen, in de vorm van startkwalificaties of om toegang te kunnen krijgen tot vervolgonderwijs? Is het wel mogelijk om een basiskennis te formuleren die noodzakelijk is om te kunnen functioneren in een kennismaatschappij? Is het mogelijk om vanuit opvattingen over deze basiskennis uniforme niveaus te omschrijven voor het primair onderwijs, het secundair onderwijs, het beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs? En hoe verhouden die niveaus zich tot de kernwaarden als participatie, sociale cohesie, duurzaamheid, autonomie, verantwoordelijkheid en creativiteit? Bestaan er bekwaamheden om in de 21^{ste} eeuw te kunnen overleven?

(<http://education-2020.wikispaces.com/21st+Century+Learning>)

Een spanning dient zich aan rond enerzijds de sturende werking van voorgeschreven basiskennis, competentieprofielen en bekwaamheidseisen en anderzijds het met zorg opsporen, ontdekken, en ontwikkelen van talenten. Elkeen heeft talenten, alle talenten dienen tot ontwikkeling te komen en geen talent mag verloren gaan (Commissie Accent op Talent, 2009). De sturende werking van voorgeschreven inhouden is gebaseerd op een principieel andere onderwijsbenadering dan de talentgerichte ontwikkeling die start bij de waardering en erkenning van de individuele mogelijkheden en ambities. Hier botst een deficiëntieaanpak met een groeiperspectief.

Er ontwikkelt zich een toenemende overeenstemming dat de hier eerder genoemde zogenaamde zachte bekwaamheden als creativiteit, nieuwsgierigheid en ondernemerschap voor innovatie, een cruciale rol vervullen in de ontwikkeling van de toekomstige samenleving. Tevens

bestaan er twijfels over of het huidige onderwijs in staat is om hier voldoende aan tegemoet te komen (EU, 2012).

4.2 Diversiteit en personalisering

In de voorgaande verkenning is gewezen op de toenemende superdiversiteit in de toekomstige samenleving, met zeer gevarieerde leefwerelden, culturele verschillen en veeltaligheid. Tevens is er de wens tot toespitsing van de leeromgevingen op de individuele verschillen en persoonlijke voorkeuren. Niet alleen om zo de leeropbrengsten te vergroten, maar juist ook om recht te doen aan wensen van welbevinden, betrokkenheid en motivatie. Wat zijn de consequenties van diversiteit en personalisering? Staat maatwerk op gespannen voet met het kerncurriculum? Is het educatief systeem in staat om aan te sluiten bij menselijke verschillen en voorkeuren met betrekking tot leren en kennisgebieden, en dan ook nog eens voor een leerling populatie die zo divers is samengesteld dat sociale cohesie een uitdrukkelijk kernpunt vormt? Staat de wens tot ontplooiing van ieders talent op gespannen voet met de voorgeschreven basiskennis? Welke invloed heeft een uniform, gestandaardiseerd toets systeem op het streven naar diversiteit, persoonlijke ontwikkeling en pluriforme leerinhouden? Diversiteit vraagt waarschijnlijk om kleinschaligheid; is het mogelijk om aan deze wens te voldoen in een omgeving van massificatie van leersystemen?

4.3 Opvattingen over kennis en leren

Welke opvatting over kennis en leren ligt ten grondslag aan het educatief systeem? Gaat het om kennis als de verzamelde cultuurgoederen, opgebouwd vanuit het verleden die we in het educatief systeem dienen over te dragen aan een nieuwe generatie? Is leren het vermogen om toegang te krijgen tot die cultuurgoederen en deze te internaliseren in de eigen denk- en leefwereld? Gaat het om kennis als een persoonlijke bekwaamheid om nieuwe ongewone problemen te identificeren, te analyseren en op basis van relevante informatie daar een oplossing voor te ontwerpen en toe te passen? Hoe verwerf iemand een kritische houding, een innovatief vermogen, en een creatieve geest? Als we de zelfstandige leerling een grote mate van autonomie bieden, zowel op het gebied van de leerinhoud als op de wijze van verwerking, leert zo'n zelfstandige leerling dan wel voldoende? Is leren een individuele aangelegenheid of is het bij uitstek een sociale onderneming?

Hoe ziet een educatief systeem er uit dat niet gebaseerd is op de overdracht van uniforme leerstof, maar op het ontplooien van individueel talent en de ontwikkeling van persoonlijke bekwaamheden? Is basiskennis een voorwaarde voor de ontwikkeling van bekwaamheden, of nodigt de ontwikkeling van persoonlijke bekwaamheden uit tot het opsporen van relevante informatie?

4.4 Digitalisering en ICT

Is het aannemelijk dat ICT en digitalisering een nieuwe generatiekloof gaan veroorzaken? Welke invloed heeft ICT op de denk- en leefwereld van jongeren? Beperkt ICT zich tot nieuwe vormen van informatievoorziening en communicatie, of heeft het ook een invloed op de denk- en leefwereld van mensen, en daarmee op de zingeving?

Hoe kan het educatief systeem hier een brugfunctie in vervullen? (OECD, 2013). Welke aandacht besteedt het educatief systeem aan de oudere generatie die niet opgegroeid is met ICT en een steeds grotere achterstand oploopt met de jonge generatie? Over welke bekwaamheden moeten leerlingen, studenten en medewerkers in het educatief systeem beschikken om adequaat vorm te geven aan ICT in hun leer- en werkomgeving? Kan het educatief systeem innovatief zijn op dit gebied, of is slechts een volgende rol haalbaar?

4.5 Een leven lang leren

Welke implicaties heeft het streven naar een leven lang leren voor de vormgeving van het educatief systeem? Hoe maken we het onderwijs zo aantrekkelijk, dat er zich een habitus ontwikkelt van leren leren en een leven lang leren? Hoe creëren we een school die een aantrekkelijk perspectief biedt om ook in de latere levensfasen talenten te ontplooien, in tegenstelling tot een instituut waar je zo snel mogelijk bij vandaan probeert te komen? Hoe verwerf je de bekwaamheden om zelfstandig vorm te geven aan een leven lang leren?

4.6 Kennisproductiviteit en sociale ongelijkheid

Als een kennismaatschappij vooral gedreven wordt door de dynamiek van voortdurende vernieuwing en innovatie, hoe richten we het educatief systeem dan zodanig in dat ieder uitgenodigd wordt om daarin te leren en te participeren? Is een sterk accent op de overdracht van het culturele erfgoed bevorderend of juist belemmerend voor verbetering en innovatie?

Hoe maak je mensen nieuwsgierig naar relevante informatie, en hoe help je ze de vaardigheid te ontwikkelen om dergelijke informatie op te sporen, te verwerken en om te zetten in nieuwe persoonlijke bekwaamheden? Op welke wijze krijgen formeel leren en informeel leren een plaats in het educatief systeem? Is de kennismaatschappij vooral een interessante leer- en werkplaats voor hoogopgeleiden, en vallen lager opgeleiden en traditionele beroepsbeoefenaren uit de boot (Unicef, 2010; 2012)? Hebben vernieuwing en innovatie voornamelijk een economische inkleuring of zijn zij ook van toepassing op intrigerende vraagstukken die samenhangen met participatie, duurzaamheid en sociale cohesie? Welke rol zal het educatieve systeem hierbij kunnen spelen?

4.7 De werkplek als leerplek

Welke implicaties heeft het feit dat werkomgevingen steeds meer aandacht besteden aan kennisontwikkeling, de ontplooiing van talenten en de aandacht voor het verwerven van nieuwe bekwaamheden? Hoe zullen de grenzen tussen school en werk gaan vervagen? Hoe stijgt de waardering voor de wereld van het werk en de beroepsbeoefening? Zal het educatieve systeem zich gaan uitstrekken tot de wereld van het werk? Hoe kan het schoolsysteem gebruik maken van de rijke leeromgeving die een werkplek kan bieden? Heeft die werkplek vooral betekenis als leerplek voor het beroepsonderwijs of misschien ook voor het primair, secundair en het academisch onderwijs? Zullen leraren meer gaan participeren in de wereld van het werk? Kunnen leraren die zelf niet participeren in werk buiten de school, een goede voorbereiding bieden op kenniswerk?

4.8 De rolverdeling van overheid en school

Kan de overheid de vormgeving bevorderen van een educatief systeem dat tegemoet komt aan de noodzaak tot diversiteit? Is de overheid de centrale bewaker van de kwaliteit van het educatief systeem? Hoe ziet de taak van kwaliteitsbewaker er uit als we geen uniforme leerstof meer kennen en centrale toetsing geen passend instrument meer is? Hoe kan de overheid, bij een educatief systeem dat inspeelt op diversiteit, tegelijkertijd recht doen aan de principes van gelijke kansen en rechtvaardige verdeling? (Sahlberg, 2012). Hoe behoudt in een kenniseconomie ieder een gelijke toegang tot het educatief systeem?

Hoe kan de overheid de burger beschermen tegen belangenverstremming bij duale onderwijsvormen, waarbij bedrijven, instellingen en scholen nauw samenwerken rond de inrichting van het onderwijs. Als in duale

onderwijsvormen de betere studenten een grotere kans maken op interessante leerwerkplekken, hoe beschermen we de minder getalenteerden tegen armoedige leerwerkplekken? Zullen we studenten aanmoedigen om een leerloopbaan te combineren met een part time job, wat hun toekomstmogelijkheden vergroot?

Hoe kan de overheid het ontwikkelingsgerichte onderzoek stimuleren dat de mogelijkheden en belemmeringen voor nieuwe onderwijsarrangementen verkent en nieuwe inspirerende voorbeelden voor het toekomstige educatief systeem oplevert? Hoe kan de overheid vernieuwing en innovatie in het educatief systeem bevorderen, zonder dat het bestaande regelsysteem van diezelfde overheid deze ook weer ontmoedigt? Ligt hier een exclusieve taak van de overheid, als belangrijke aanjager en financier van bovengenoemde vernieuwingsvragen en welke rol spelen de afzonderlijke scholen hierbij en de sociale partners? Hoe kunnen scholen eigenaarschap behouden over de verbeteringen en vernieuwingen, aangezien dit een belangrijke voorwaarde is voor succesvolle implementatie?

4.9 Een nieuw debat over de doelstellingen van het onderwijs

Voorgaande vragen maken direct dan wel indirect verwijzingen naar de finaliteit van het onderwijs: welke doelen zou een educatief systeem moeten nastreven? Zij raken ook de persoonlijke opvattingen over de rol van het onderwijs, veelal gekleurd door de eigen ervaringen. Doorheen dit essay zijn diverse benaderingen aan bod gekomen. Zij variëren van het voorbereiden van jongeren op een betekenisvolle plaats in de samenleving tot het creëren van vrijheid om in de toekomst op een onafhankelijke wijze keuzes te kunnen maken en het leven zelf in te richten.

In zijn beroemde essay *Education as Socialization and as Individualization* (1989) beschrijft de Amerikaanse filosoof Richard Rorty (1931-2007) twee hoofdstromingen in het denken over de doelen van het onderwijs (Zie ook Wijnberg, 2009).

Aan de ene kant is er een stroming, die stelt dat het primaire doel van onderwijs de *socialisering* van kinderen is. De school is voornamelijk een opvoeder, die de leerlingen een vast pakket aan wetenschappelijke kennis en vaardigheden, sociale normen en waarden en een zekere burgerzin moet bijbrengen en overdragen, zodat ze later als verantwoordelijke burgers aan de maatschappij kunnen deelnemen. De leraar is de drager en

de overdrager van de kennis die samengebracht is in het vaste kerncurriculum.

Aan de andere kant is er een stroming, die stelt dat het primaire doel van onderwijs de *individualisering* van kinderen is. Deze stroming ziet de school meer als een begeleider, die de leerlingen verschillende middelen aanreikt op zich te kunnen ontplooiën tot de persoon die ze van nature het liefste zouden willen zijn. Niet de vaste voorgeschreven kennis is hier het eerste belang maar wel de ontwikkeling van een kritisch vermogen die leerlingen in staat stelt hun toekomst – en die van de maatschappij – zélf vorm te geven en misschien zelfs radicaal te veranderen. Dit vraagt om een flexibel curriculum en de implementatie van nieuwe technologieën waarbij de leraar als coach tussen de leerlingen staat.

Deze twee richtingen, die door Rorty gekoppeld worden aan een conservatieve en een links-radical stroming, en in de recente publicatie van Reijngoud (2013) leiden tot Volgers en Vormers, komen ook tot uitdrukking in de Duitse begrippen *Ausbildung* en *Bildung*.

Het wordt complexer als de *Ausbildung* ten behoeve van toekomstig werk vormen aanneemt van aanpassing, disciplineren en domesticering, met een (te) eenzijdige nadruk op het economische nutsdenken. De VLOR (2013) waarschuwt daarvoor in een reactie op het onderwijsbeleid van de Europese Unie (2012a en 2012b). Rekenen en taal vormen hier de kern van het curriculum en leggen de basis voor elke verdere vorm van voortgezet onderwijs. Een dergelijke opvatting zal ten koste gaan van de belangstelling voor creatieve uitingen, beweging, cultuur en cultuurverschillen, waardering voor handvaardigheid en technisch-instrumentele oriëntaties. Het kan uitmonden in strakke regelsystemen met voorgeschreven competentieprofielen, gestandaardiseerde, nationale testen, prestatieafspraken gekoppeld aan budgetteringssystemen en een competitief examensysteem, wat voor slechts weinigen de weg naar de top opent en voor velen een reeks van faalervaringen, frustraties en mislukkingen oplevert. Eenzijdig nutsdenken kan ontaarden in een systeem van voortdurende selectie en uitsluiting, dat het plezier in leren en ontwikkelen overschaduwde en de bestaande sociale ongelijkheid reproduceert. Het ondermijnt de intrinsieke motivatie en het geloof in eigen kunnen, wat voorwaarden zijn voor verdere groei en ontwikkeling. Het kan aanleiding zijn tot perverse prikkels, waarvoor ook de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2011) waarschuwt. Het brengt scholen in verleiding tot het plegen van financiële- en diploma-fraude, en leerlingen tot het stelen en via internet verkopen van examenopgaven.

In het Bildung ideaal passen de huidige aandacht voor talentontwikkeling en het streven om het beste uit jezelf halen, terwijl er een kritische reflectie op de leefomgeving plaatsvindt. Aleid Truijens (in Reijngoud, 2013) vat het als volgt samen: "De belangrijkste taak van onderwijs is kinderen en jongeren laten zien hoe de wereld werkt. Hen daarover te leren nadenken. Die taak is zeker van belang voor kinderen die thuis weinig meekrijgen, zoals veel kinderen uit achterstandswijken en arbeidersgezinnen. Waar moeten die kinderen in contact komen met geschiedenis en cultuur, anders dan op school? Maar het geldt niet alleen voor hen: ook kinderen met hoger opgeleide ouders krijgen thuis lang niet altijd een rijke, vormende opvoeding. Het leven van veel mensen beperkt zich grotendeels tot werken en consumeren. De schooltijd is voor veel mensen de enige periode in hun leven waarin ze zich kunnen verdiepen in geschiedenis, waarin ze poëzie en romans kunnen lezen, kunst kijken, muziek leren maken of in hun schooltuin zien hoe een krop sla groeit."

Talentontwikkeling, zelfontplooiing, creatieve en kunstzinnige vorming, kritische reflectie, en zelfstandig en onafhankelijk leren denken, mogen dan wel de belofte inhouden van vrijheid scheppen en emancipatie bevorderen, het blijven in de ogen van velen vage voornemens die moeilijk operationeel te maken zijn, laat staan te meten en op hun effectiviteit en efficiency te beoordelen. Briljante leraren zullen de geboden ruimte op een verantwoordelijke en professionele wijze gebruiken, maar minder getalenteerde docenten kunnen makkelijk het spoor bijster raken, daardoor de tijd van de leerlingen verspillen en de beschikbare openbare middelen verprutsen. Experimenten met het nieuwe leren, het studiehuis en zelfsturing zijn vaak uitgelopen op mislukkingen en conflicten, waarbij de leerlingen de rekening moesten betalen met achterstanden.

In de vormgeving van het onderwijs van de toekomst zullen opvattingen uit beide stromingen een plaats moeten vinden, en bij voorkeur op een wijze die de goedbedoelde intenties niet doen ontaarden in dogmatische beperkingen, om zo de basis te vormen voor diepgewortelde conflicten zonder uitzicht op verzoening.

5. Slotconclusie

De verkenningen van ontwikkelingen in de samenleving (Deel 2) en van ontwikkelingen binnen het onderwijs (Deel 3) gaven aanleiding tot een aantal vragen voor de toekomst in Deel 4.

Deze vragen weerspiegelen enkele spanningsvelden die vragen om doorbraken in de komende discussies over het toekomstige onderwijs. Als wijze van conclusie volgen hier die mogelijke spanningsvelden.

5.1. Het aanmoedigen van autonomie, vernieuwing en verantwoordelijkheid of sturen op competentieprofielen die ondersteunend zijn aan een economische ontwikkeling? Vrijheid en emanciperen versus discipline en domesticeren?

5.2. Het versterken van de basiskwalificaties met betrekking tot onder andere rekenen en taal, samenwerken in de schoolcontext, of verbreden van de leermogelijkheden door al vroeg in de leerloopbaan ook werkplekken met volwassenen te erkennen en te waarderen als waardevolle leerplekken (dualisering, niet alleen in het hoger onderwijs en het beroepsonderwijs, maar ook in het secundair en eventueel primair onderwijs).

5.3. ICT speelt enerzijds een grote rol als informatiebron voor de klassieke onderwijsinhouden en anderzijds maakt het deel uit van een werk- en leefwijze die zelfstandigheid, zelfsturing, samenwerking in netwerken, interactief leren en zelfexpressie mogelijk maakt.

5.4. Het duurzaam aantrekkelijk maken van het onderwijs, zowel voor jongeren als voor leraren. Daartoe zouden impliciete opvattingen over het voorschrijven van verplichte leerstof, leerplicht, sturen, beheersen, controleren, toetsen, selecteren en uitsluiten plaats moeten maken voor erkennen en waarderen van talent, aanmoedigen en het versterken van het geloof in eigen kunnen, het ruimte scheppen voor verbeelding, creatie en ondernemen, het waarderen van verschillen, het erkennen van gelijkwaardigheid. Uniformiteit tegenover diversiteit, met aansluiting bij de leefwereld in de jongerencultuur.

5.5. Is het schoolgebouw een plaats voor kennisoverdracht aan leerplichtigen, of een huis voor leren, werken, eten, spelen en leven voor kinderen van 0-12 op de momenten dat ouders de zorg voor hun kinderen moeilijk kunnen bieden. Groeien we toe naar integrale kindcentra, waar

een keten van samenwerkingspartners de zorg voor kinderen overneemt van 8.00 – 20.00 uur, 7 dagen per week, 50 weken per jaar?

5.6. Het vermogen van het onderwijs om te vernieuwen.

Een belangrijke vraag zal zijn in welke mate het onderwijs over het innovatievermogen beschikt om de transformatie in gang te kunnen zetten om op bovenstaande vragen een passend antwoord te geven. Voor velen is het onderwijs de motor voor vernieuwing en de wegbereider voor de toekomst. Veel vraagstukken die we in de samenleving moeilijk kunnen oplossen hopen we door middel van toegespitst onderwijs beter aan te kunnen pakken, of het nu gaat om een veilige deelname aan het verkeer, een gezonde eet- en leefcultuur, het harmonisch met elkaar samenleven, het werken aan duurzaamheid en het aanjagen van de belangstelling voor bèta-wetenschappen en techniek.

De sceptici zullen naar voren brengen dat de verandermogelijkheden van het onderwijs zeer beperkt zijn, wat onder andere tot uitdrukking komt in de betrekkelijk geringe toelating van ict, gaming en social media. Voor het beroepsonderwijs is het moeilijk om de ontwikkeling op de arbeidsmarkt te volgen en daar adequaat op in te spelen. Als het niet lukt om jonge mensen binnen boord te houden en voortijdig schoolverlaten terug te dringen, dan zal de school geen aantrekkelijke plek kunnen zijn voor talentontwikkeling en ambitieuze kennisvermeerdering. Als we nog steeds vasthouden aan de traditie van lange zomervakanties, ooit bedoeld om in een overwegend agrarische samenleving de kinderen de mogelijkheid te bieden om in het hoogseizoen met hun ouders te kunnen werken op het land, dan zouden hooggespannen verwachtingen ten aanzien van moderne innovatie bijstelling behoeven.

Toch zijn er tal van plekken in het onderwijs die bruisen van vernieuwing. Scholen die een actieve rol spelen in de buurt, scholen die werk maken van doorlopende leerlijnen om zo de overgang van kinderen van het ene type onderwijs naar het andere te vergemakkelijken, scholen met veel aandacht voor creativiteit, muziek en dans in het kerncurriculum. Scholen in het speciaal onderwijs, die geconfronteerd met ernstige beperkingen van kinderen op het gebied van zien, horen en motoriek tot verbluffende aanpakken komen die aanzetten tot groei en ontwikkeling op een wijze die niemand voor mogelijk hield. Scholen die ouders zeer actief weten te betrekken bij het onderwijs en die extra ondersteuning geven bij het verrijken van de taligheid in laaggeletterde gezinnen. Bij al deze voorbeelden zijn het niet de regelgeving, de exameneisen en de inspectie

die de aanjager voor vernieuwing zijn, maar bevlogen en betrokken leraren, die vanuit een sterke persoonlijke gedrevenheid tot nieuwe aanpakken en doorbraken komen. Ook hier liggen autonomie, professionele ruimte, passie en gedeelde waarden aan de basis van de onderwijsvernieuwing. De overheid kan slechts belemmerende voorschriften wegnemen, en het talent van de professionals in het werkveld erkennen en waarderen. Misschien is de voorwaarde waaronder het onderwijssysteem de beste versie van zichzelf kan laten zien er een van empowerment van de hoop: de kracht en de energie die voortkomt uit een emancipatieproces van gedreven professionals die zich inzetten om de idealen waarvoor ze ooit gekozen hebben elke dag opnieuw vorm te geven, samen met gelijkgestemde collega's. Het onderwijssysteem hoeft dan weinig anders te doen dan deze innovatieve praktijken te koesteren en aan te moedigen.

Referenties

- Armoedemonitor (2013). Brussel: Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid. Studiedienst van de Vlaamse Regering. D/2013/3241/088
- Arnouts, K., & Nackom, R. (2012). Bedreigt de juridisering in het onderwijs de pedagogische autonomie?
- Beliënt, B. & Van Haegendoren, G. (2010). Meester wie heeft gelijk? Die Keure.
- Bushe, G. R. & Kassam, A.F. (2005). When Is Appreciative Inquiry Transformational? A Meta-Case Analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science* 41 (2) 161-181.
- Commissie Accent op Talent. (2009). *Accent op talent. 2009-2014: van onderwijsbeleid naar talentenbeleid*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Congress Federal Government USA. (2001). No Child Left Behind Act - Public Law 107-110 (pp. 670). Washington.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.
- Damasio, A. (1994). *De vergissing van Descartes*. Amsterdam Wereldbibliotheek.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Delfos, M. (2012). *In 80- dagen de virtuele wereld rond*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dijk, C. van, Zuidgeest, M., Dijk, L. van, Verheij, R. (2008). Huisarts en zorg in cijfers: stijging behandeling ADHD bij kinderen. *Huisarts en Wetenschap*. 51(13), 641.
- Chomsky, N. (2000). *On Miseducation*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Europese Unie (2012a). *New skills and jobs in Europe. Pathways towards full employment*. Brussel: EUR 25270
- Europese Unie (2012b). *Rethinking education: Country report 1*. Brussels. EU.
- Federaal Planbureau (2013). Belgische bevolking zal blijven groeien, maar minder dan verwacht. Perscommuniqué 24-05-2103. <http://www.plan.be/press/communiqué-1220-nl-30-67-de+belgische+bevolking+zal+blijven+groeien+maar+minder+sterk+dan+verwacht>.

- Federal Government USA. (2010). ESEA Reauthorization. Blueprint for reform.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galenkamp, H. & Sahlberg, P. (2013). Paradoxen en keuzen in het Finse onderwijsmodel. *Van twaalf tot achttien*. 23 (4) 10-12.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Goetheer, G. J. J., & van der Vlugt, J. F. (2008). *Tijd voor Onderwijs: Eindrapport van de Commissie Dijsselbloem in vogelvlucht*. Den Haag: SDU.
- Hagens, J. (2013). De toekomst: vooruit geleefd en achteruit begrepen. *Kader Primair. Vakblad voor leidinggevend in het primair onderwijs*. 18 (10) 12-15.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hooge, E. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van de bestuurbaarheid van onderwijsorganisaties*. Inaugurele rede, uitgesproken op 21 juni 2013 bij de aanvaarding van het ambt bijzonder hoogleraar multi-level governance van onderwijsorganisaties. Tilburg: TiasNimbas Business School Universiteit Tilburg.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, V. d. G. Brink & J. Kole (Eds.), *Beroepstrots, een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing neuroeducational research. Neuroscience education and the brain from contexts to practice*. Routledge.
- ING Economisch Bureau (2013). *Zzp'er optimistischer over 2013*. http://www.ing.nl/Images/zppers-en-crisis-2013_tcm7-129959.pdf?id=20130224040919
- Jacobs, D. & Rea, A. (2009). *Verspild talent*. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jansen, T., Brink, V. d. G., & Kole, J. (Eds.). (2009). *Beroepstrots, een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Kielstra, P. & McCauley, D. (2012). *The learning curve 2012 Report*. Pearson Economist Intelligence Unit.
- Koning Boudewijnstichting (2013). *Zoom. Kinderarmoede*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Korsten, A.F.A. (2010). *Juridisering. Een korte schets over regelverdichting, overregulering en regeldruk, wat kenmerkend is voor juridisering en*

- hoe juridisering te bestrijden*. Laatst geraadpleegd op 20 maart 2013, op <http://www.arnokorsten.nl/PDF/Beleidsinstrumenten/Juridisering.pdf>
- Lucas, B., Claxton, G., & and Spencer, E. (2013). *Progression in student creativity in school: first steps towards new forms of formative assessment*. Working Paper No. 86. Paris: OECD Education
- Mariën, I., & Van Audenhove, L. (2013). *Mediageletterdheid en digitale vaardigheden: naar een multidimensioneel model van digitale uitsluiting*. Vrije Universiteit Brussel.
- Nussbaum, M. (2012), *De nieuwe religieuze intolerantie. Een uitweg uit de politiek van de angst*, Ambo Amsterdam
- OCW. (2008). *Convenant actieplan Leerkracht van Nederland 16 maart 2008*. Den Haag.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Vol. 4)*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Trends shaping education 2013*. Parijs: OECD.
- Rubens, W. (2003). *De (prille) geschiedenis van e-learning: omzien en verwondering*.
- Onderwijscoöperatie. (2011). *Onderwijscoöperatie* Retrieved 19 February 2012, 2012, from <http://www.onderwijscooperatie.nl/>
- Pearson (2012). *The learning curve. Lessons in country performance in education*. Economic Intelligence Unit: Pearson.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York: Perseus Books Group.
- RMO. Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2011). *Tegenkracht organiseren. Lessen uit de kredietcrisis. Advies 50*. Den Haag: RMO.
- Reijngoud, T. (2013). *Volgers & Vormers. Spraakmakende opinieleiders over de toekomst van het onderwijs*. Hilversum: Lias.
- Robinson, K. (2013). *How to escape education's death valley?* http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.html
- Rorty, R. (1989). *Education as socialization and as individualization*. In: *Philosophy and social hope*. New York: Penguin Books.
- Sahlberg, P. (2012). *Finish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teacher's College Press.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study*. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2008). *Positive organizational behavior: engaged employees in flourishing organizations*. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154.

- Sercu, L. (2012). *Digitale didactiek. Wegwijzers voor de onderwijspraktijk*. Leuven: Acco.
- Simons, R. J. P. (2002). *Digitale didactiek: hoe (kunnen) academici leren ICT te gebruiken in hun onderwijs*. Inaugurele rede. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Smits, B., Vandeputte, S., & Larock, Y. (2012). De cocreatieve school. *Impuls*, 42(3), 152-158.
- Sousa, D.A. (2006). *How the brain learns*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Spee, B. (2012). Breinleren. In M. Ruijters & Simons, R.-J. (Ed.) *Canon van het leren, 50 concepten en hun grondleggers*. Pp. 101-112. Deventer: Kluwer.
- Spitzer, M. (2013). *Digitale dementie: hoe wij ons verstand kapotmaken*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Stedelijk Onderwijs (retrieved 12 juni 2013)
<http://www.stedelijkonderwijs.be/we-werken-eraan/stedelijk-onderwijs-cre%C3%ABert-capaciteit>
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Studulski, F. (2010). *Op weg naar het integraal kindcentrum*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Unicef (2010). *Children left behind. A league table of inequality in child well-being in the world's rich countries*. Innocenti report card 9. Florence: Unicef.
- Unicef (2012). Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan. Unicef: België
- Van Besien, W. (2013). Pleidooi voor culturele vrijheid. *Sampol*. 4-12.
- Van Crombrugge, H. (2012). Pedagogische consequenties van de juridisering van het onderwijs. *Impuls. Tijdschrift voor onderwijsbegeleiding*, 43 (1), 12-19.
- Van der Waal, V. (Red.)(2007). *Meervoudige Publieke Verantwoording. Profilering door Relatie*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Van Lieshout, H., & Steyaert, J. (Red.)(2004). *Digitaal onderwijs zonder drempels*. Utrecht: SURF.
- Van Meeuwen, N. (2011). #socialmedia en #HNW: of waarom 'Twitter' meer dan 'leuk' is. *Tijdschrift voor Opleiden en Ontwikkelen*, 3, 45-49.
- Van Dinther, M. Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6 (2) 95-108
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical

- overview, emerging trends, and future directions. In T. Urda & S. Karabenick (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement, vol. 16: The decade ahead* (pp. 105-166). UK: Emerald Publishing.
- Verleysen, B., & Van Acker, F. (2010). Appreciative Inquiry Evaluated from a Self Deterministic Perspective: The Impact on Psychological Capital 5th European Conference on Positive Psychology, 23-26 June, Copenhagen.
- Verleysen, B., Van Acker, F., & Lambrechts, F. (in press). Appreciative Inquiry Evaluated from a Self Deterministic Perspective: The Impact on Psychological Capital Journal of Applied Behavioral Science.
- Vlaamse Overheid (2009). *Bijdrage Vlaamse administratie aan het regeerprogramma van de aantredende Vlaamse Regering*. Beleidsdomeinspecifieke bijdrage. Deel 3.6. Onderwijs en Vorming.
- Vlor. (2010). *Meester over meester?* Een probleemverkenning over juridisering in het onderwijs o.l.v. Raf Verstegen. Leuven: Acco.
- Vlor. (2013). *Advies over 'Rethinking Education'. Een tweede adem voor het Europese onderwijsbeleid?* AR-AR-ADV-013. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. inaugurele rede. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Vrieze, G., van Daalen, M., & Wester, M. (2009). Ruimte van de leraar. Helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven? : ITS, Radboud Universiteit Nijmegen: Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Willems P. & Lodewijckx E. (red.). SVR-projecties van de bevolking en de huishoudens op het niveau van Vlaamse steden en gemeenten, 2009-2030. SVR-Studie 2011/2
- Wijnberg, R. (2009). *Essay Zin 64 Wat is het doel van onderwijs?*
<http://www.robwijnberg.nl/blog/essay-zin-64-wat-is-het-doel-van-onderwijs/>