

Een loopbaan van betekenis

Marinka Kuijpers & Reinekke Lengelle (Red.)

Een klein verhaal over grote veranderingen in het onderwijs

Een pleidooi voor het aantrekkelijk maken van een leven lang leren, geïnspireerd op een levensthema van Frans Meijers

Joseph Kessels

Inleiding: het levensthema van Frans Meijers

In het werk van Frans Meijers keert een aantal onderwerpen steeds weer terug, die ongetwijfeld deel uit maken van zijn levensthema's. Wie Frans Meijers heeft kunnen beluisteren in een van zijn gedreven toespraken, is zeker geraakt door zijn gepassioneerde inzet voor de ontwikkeling van jongeren en zijn boosheid over het ontoereikende technisch-instrumentele onderwijssysteem. Zijn persoonlijke betrokkenheid ligt bij zaken als het vinden van een eigen weg in een betekenisvolle loopbaan en het dialogisch leren dat dit ondersteunt. In zijn wetenschappelijk werk heeft hij samen met gelijkgestemde collega's door middel van onderzoek de ontwikkeling van een loopbaanidentiteit verder kunnen onderbouwen.

Dit kleine verhaal gaat op zoek naar een antwoord op de vraag: Hoe zou het onderwijs eruit kunnen zien als we zijn opvattingen serieus nemen en hier vorm aan proberen te geven? Daartoe kunnen we een tweetal kernvragen uit het werk van Meijers afleiden, die hieronder een korte inleiding behoeven.

Een eerste kernvraag luidt: Hoe maken we van de school een veilige en rijke leeromgeving, waarin ik – als jongere – mijn loopbaanidentiteit kan ontwikkelen? Bij het ontwikkelen van een loopbaanidentiteit gaat het om het leren navigeren in een veranderende

wereld en hier betekenis en zin aan geven. Hiervoor is het nodig dat iemand zijn persoonlijke ervaringen met betrekking tot het leven en het werk onder woorden kan brengen (Meijers, 2014).

Het zijn die ervaringen waarbij een individu tegen de grenzen van zijn bestaande zelf-concept aanloopt en daardoor de situatie en de daarbij behorende eisen niet goed kan hanteren (Meijers & Wardekker, 2002). Deze ervaringen zijn cruciaal voor het leren en voor het ontwikkelen van een eigen identiteit. Daarvoor is het wel nodig dat je je verhaal aan relevante anderen kunt vertellen die hiervoor een veilige context bieden: een geborgen omgeving waarin respect, openheid en vertrouwen heersen. Iemand die met moeilijke onderwerpen bezig is heeft die hulp en ondersteuning nodig. Die veilige context en begeleiding stellen een persoon in staat om woorden te vinden waarmee deze uitdrukking kan geven aan belangrijke ervaringen die gerelateerd zijn aan zijn of haar *levensthema*. Dit vraagt om een *dialogisch leerproces*, waarin de leraar, begeleider of coach niet *tegen* de ander spreekt, maar *met* de ander (Meijers, 2014).

Een tweede kernvraag luidt: Welke consequenties heeft deze principieel pedagogische houding voor het professionele gedrag van de leraar? Meijers en Kuijpers (2011) komen op basis van hun onderzoek tot een weinig opwekkende conclusie: docenten en begeleiders blijken in de regel niet in staat om een echte dialoog op te zetten. Zij kunnen hun leerlingen nauwelijks helpen om keuzes te leren maken die het leren meer in het kader van hun ambities en waarden plaatst. Meijers en Kuijpers (2011) merken ook weinig bereidheid bij docenten om hun professionele identiteit aan te passen op zodanige wijze dat studieloopbaanbegeleiding een integraal onderdeel vormt van hun functiepakket, temeer daar leraren er vaak van overtuigd zijn dat hun huidige directieve aanpak heel geschikt is. De onderzoekers nemen waar dat de beleidsmakers de noodzakelijke verdiepingsslag niet aangaan, maar wel nog forser inzetten op functiedifferentiatie en op een 'instrumentele' vorm van studieloopbaanbegeleiding. In deze opeenstapeling van onvermogen wordt de leerling de facto in een toestand van grote onzekerheid in de steek gelaten.

Deze kernvragen uit het werk van Frans Meijers vormen een mooie aanleiding om een verkenning uit te voeren hoe het onderwijs er uit zou kunnen zien als we school zien als een centrum voor de duurzame ontwikkeling van een loopbaanidentiteit. De school zou dan een plaats moeten zijn waar je kunt ontdekken welke mogelijkheden je hebt om zelf je weg te leren vinden in het leven. Omdat dit een spannende en onzekere onderneming is, zou de school een veilige plek moeten zijn waar je mensen tegen komt met wie je in vertrouwen kunt praten over betekenisvolle ervaringen, thuis, op straat en in het werk. Het zal een pleidooi zijn voor een leven lang leren over de wereld en jezelf.

Dit klein verhaal over grote veranderingen in het onderwijs bevat verkenningen van veranderingen in de samenleving, die immers de context vormen van het leven van

jongeren en van de school die daar een verplicht onderdeel van uit maakt. Vervolgens komen ook ontwikkelingen aan bod die zich binnen het onderwijs voltrekken. Uiteindelijk monden deze beschrijvingen uit in een aantal vragen die leidend kunnen zijn bij het formuleren van bouwstenen voor het onderwijs van de toekomst. De slotconclusie vat de kern van het verhaal samen in de vorm van enkele spanningsvelden die om vernieuwende doorbraken vragen.

Een dynamische omgeving, waar het onderwijs deel van uit maakt

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, technologische ontwikkelingen, met in het bijzonder de rol van informatie- en communicatietechnologie, de invloed van de media, en de opvattingen over de beleving en inrichting van het werk, zullen alle van invloed zijn op ons denken over onderwijs.

We koesteren de verwachting dat het onderwijs zou kunnen voorbereiden op die veranderende, complexe samenleving. We hebben dan wensen ten aanzien van verhoogde en toegesneden leerresultaten die het grote groepen jongeren mogelijk maken om actief en duurzaam te participeren in een globaliserende kennismaatschappij. We leggen 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 die 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 ze 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.

Het is niet al te ingewikkeld om bovenstaand proza samen te stellen uit de verzameling beleidsdocumenten op mijn werkblad. De 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. Voor een aantal scholen zal het moeilijk zijn om een eigen positie te bepalen en daar actief op een toekomstgerichte wijze vorm aan te geven, om zo een bijdrage te leveren aan de veranderingen die er op stapel staan. Er zijn ook scholen met gebrekkige 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. En dat alles gebeurt vaak vanuit een liefdevolle en pedagogische overtuiging. Wie weet hoe je kinderen en jong volwassenen kunt begeleiden naar een complexe samenleving?

Er ontstaat een beeld van een samenleving waarin je alleen kunt overleven, als je geleerd hebt 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. Een sterk ontwikkelde loopbaanidentiteit en een vermogen tot zelfsturing zijn hiervoor onontbeerlijk. In lijn met het werk van Meijers vraagt dit om dialogische leerprocessen waarbij grenservaringen opgedaan in authentieke en betekenisvolle leersituaties het vertrekpunt vormen (Meijers, 2014).

De thema's en vragen die Meijers opgeworpen heeft, zijn een handreiking voor een toekomstverkenning, maar de tegendraadsheid die ze bij mij teweeg hebben gebracht zal wellicht ook anderen uitnodigen om bestaande conventies kritisch te bezien en ruimte te maken voor nieuwe perspectieven. Dit kleine verhaal is geen neutrale wetenschappelijke verhandeling op basis van een systematisch literatuuronderzoek en meta-analyse. Persoonlijke keuzen 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.

Enerzijds bestaat er het optimisme dat we door een slimme toepassing van technologie, recente inzichten en 'evidence' met betrekking tot het verhogen van leerresultaten, en het veelvuldig toepassen van diagnostische testen en toetsen, beter dan ooit in staat zullen zijn om grote groepen jongeren voor te bereiden op een succesvolle 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 we de afgelopen vijftig jaar grote vorderingen hebben gemaakt 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. Wellicht is dit begrijpelijk, omdat niet iedereen met dezelfde bagage is toegerust. Maar een systeem dat voortdurend opstuwt naar imaginair olympisch goud, produceert onderweg grote groepen achterblijvers, die met een gevoel van frustratie, faalervaring en mislukking afhaken, wat zich onder andere uit in een geringe bereidheid om na het formele, initiële 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 een ambitieuze opdracht waar te gaan maken.

Een verhaal over mogelijke richtingen voor antwoorden op de vragen die ik aan het werk van Frans Meijers heb ontleend, zou een verkenning moeten bevatten van de sociaal economische ontwikkelingen die zich voltrekken in een samenleving die we veelal aanduiden als kennismaatschappij en van de verschuivingen die we waarnemen in het onderwijs zelf.

Sociaaleconomische en demografische ontwikkelingen

De vergrijzing zal tot gevolg hebben dat de druk op de verhoging van de pensioenleeftijd zal blijven toenemen, terwijl de omvangrijke naoorlogse generatie leraren versneld de actieve beroepsuitoefening zal beëindigen. In Nederland zal migratie waarschijnlijk een van de belangrijkste oorzaken van de bevolkingstoename zijn. 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. Misschien is de tweede Grote Volksverhuizing al aan de gang. De blijvende toestroom van mensen 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 zowel tussen de nieuwkomers, als bij de reeds lang gevestigde bevolking, die zich vervreemd zal gaan voelen in eigen land. Bovendien zal bij veel nieuwkomers sprake zal zijn van laaggeletterdheid. Laaggeletterdheid is een belangrijke factor in het opbouwen van een taalachterstand in de voorschoolse periode en het basisonderwijs, die op latere leeftijd moeilijk in te halen is. 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 een vrije toegang tot goed onderwijs zijn daarbij basisvoorwaarden.

De achtergrond waartegen zich deze superdiversiteit voltrekt zal er een zijn van moeilijk te beïnvloeden armoede. Het probleem betreft niet alleen de inkomensarmoede en materiele deprivatie, maar ook de sociale uitsluiting op het vlak van werk, 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 en sociale uitsluiting (Armoedemonitor, 2013). Participatie in goed onderwijs en het verminderen van laaggeletterdheid zijn cruciale voorwaarden om uit de armoede te geraken of er uit weg te blijven. De scholingsgraad, en de betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs zijn vaak bepalend voor de ontwikkelingskansen van kinderen (Lusse, 2015). Het taalgebruik en de manier van omgaan thuis verschilt echter zeer van de schoolcultuur. Dat maakt het voor kinderen met een armoederisico niet gemakkelijk op school (Armoedemonitor, 2013). 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 vroegtijdig de school te verlaten (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Zij kunnen de opgelopen achterstand helaas niet meer goedmaken. Het opleggen van ambitieuze uitdagingen voor taal en rekenen, mag de schoolprestaties dan wel opkrikken, het kunnen omgaan met de onzeker makende verschillen tussen thuis en school, is een voorwaarde om veilig te kunnen starten (Brooks & Pahl, 2008).

Nieuwe opvattingen over de beleving van werk en trends op de arbeidsmarkt

In een bredere context zullen de opvattingen over beroep en werk gaan veranderen. 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 (UNECE, 2010). 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 gezagsverhoudingen die daarbij spelen. 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. Decennia eerder hebben Illich (1971) en Reimer (1971) die gedachten al op een radicale wijze uitgewerkt. Ook buiten de school kan een jongere veel leren, en wellicht zelfs zaken die binnen de school niet mogelijk zijn. Daarom is het de moeite waard om partnerschappen te ontwikkelen waarin kinderen en jongeren kunnen participeren in een lerende samenleving. Meijers en Kuijpers (2011) hebben voortdurend een pleidooi gevoerd voor een dergelijke hechte samenwerking tussen onderwijs en werkveld, maar zij constateren dat scholen er niet in slagen om snel en adequaat te reageren op dergelijke verzoeken vanuit het bedrijf. En dit wordt weer veroorzaakt door het feit dat er in veel scholen geen duidelijke contactpersoon is waar men bij terecht kan, docenten slecht bereikbaar zijn, en laat of niet reageren. Zelfs in het beroepsonderwijs is het moeilijk om de school- en werkcultuur dichter bij elkaar te brengen.

Een ander aspect van een veranderende werkcultuur komt tot uitdrukking in het fenomeen van het groeiend aantal zelfstandigen zonder personeel (zzp'ers). Beroepsbeoefenaren die hun vaste werkverband opzeggen en voor eigen rekening en risico hun vak gaan uitoefenen. 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 ziekenhuizen werken vooral op de afdeling care zzp'ers. Terwijl de inzet van zzp'ers en gedetacheerden volgens Houkes en Aerts (2009) nog beperkt was tot ruim 500 in 2009, zijn er kort daarna berichten dat zelfs 20 % van de taken van intensive care verpleegkundigen door zzp'ers worden uitgevoerd (Nursing, 2010). De redenen van verpleegkundigen om een zzp-bestaan te gaan leiden hebben niet alleen te maken met de arbeidsvoorwaarden, maar ook met zaken als grotere vrijheid en afwisseling, meer ontplooiingsmogelijkheden, zeggenschap over de inhoud van het werk, en minder last van hiërarchie (Houkes & Aerts, 2009).

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. Anderen hebben door een dreigend ontslag of uitzichtloze werkeloosheid geen andere keus dan het starten van een eenmansbedrijf. Er kleven dan ook donkere kanten aan het zzp-bestaan. Met name de administratieve

lasten, de acquisitie van werk, het onzekere inkomen, het aantal uren dat je moet werken, en de eenzaamheid vallen de eenpitter zwaar (ING, 2013). Voorzieningen met betrekking tot verzekering bij ziekte, arbeidsongeschiktheid en pensioen vallen vaak buiten het gezichtsveld van de startende ondernemer, met trieste gevolgen als het om welke reden dan ook misgaat.

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 zoals vrijheid en onafhankelijkheid er echt toe doen, zullen die ook van invloed zijn op de werkbeleving van beroepsbeoefenaren in het onderwijs, en natuurlijk ook op de inhoud en vormgeving van het onderwijs en de wijze waarop leerlingen dat beleven. Veel jongeren bewegen zich nu al tussen een schoolwereld en het zelfstandig ondernemerschap.

Spanning tussen economische realiteit en maatschappelijke verantwoordelijkheid

Alles wijst erop dat de samenleving in complexiteit zal toenemen en zich minder voorspelbaar zal ontwikkelen, met meer diversiteit en spanningen. De implicaties van een zich ontwikkelende kenniseconomie – waar de waarde toevoeging door middel van kennis, verbetering, vernieuwing 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 waarin kennis en expertise cruciaal zijn, aanzetten tot een verdere selectie en uitsluiting, terwijl de maatschappelijke discussie oproept tot het vergroten van gelijke kansen en het terugdringen van sociale ongelijkheid (Unicef, 2010, 2012)? Wat betekent dit voor het onderwijs dat juist de opdracht heeft om gelijke kansen te bieden en de sociale cohesie te bevorderen?

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 überhaupt mogelijk om nauwkeurig 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 kunnen participeren in kenniswerk en de motivatie om plezier te beleven aan het leveren van onder-

steunende diensten. 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.

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 betekenis van eigenaarschap en prestatiedruk krijgen in de volgende paragrafen aandacht.

Rol van de leraar

De erkenning van de cruciale rol van de leraar voor de kwaliteit van het onderwijs (Barber & Mourshed, 2007; Hattie, 2009; Kielstra & McCauley, 2012) is niet alleen een waardering voor het vak van opleider, zij zal ook de druk op onderwijsgeevenden om hoge prestaties te leveren doen toenemen. De beroepsgroep zelf zal zich ook bewust worden van de bijzondere 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 de 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 dat 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 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 dan op gespannen voet te staan met de lokale eisen van eigen inkleuring. Hooge (2013) spreekt in dit kader 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 (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 die context is het niet geruststellend dat Meijers en Kuijpers (2011) en Meijers (2014) zorgen uiten over het bewustzijn van leraren ten aanzien van de noodzaak om aan hun eigen professionalisering te werken, een andere relatie aan te gaan met hun leerlingen en studenten, en de pedagogische begeleidingsfunctie terug te brengen in hun taakopvatting, in plaats van die uit te besteden aan hen die daar zin in hebben.

Duurzame aantrekkelijkheid van onderwijs

Het educatief systeem zal zich ook meer moeten 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.

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 burgers met weinig bagage en met belastende privéomstandigheden. Bij het

vergroten van de aantrekkelijkheid van het onderwijs spelen waarschijnlijk de dialogische leerprocessen waarvan Meijers (2014) een groot pleitbezorger is, een belangrijke rol. De dialoog help de lerende om woorden te geven aan ingrijpende grenservaringen, wat een voorwaarde is voor leren. Het vraagt om onderwijs waar je je verhaal aan iemand kunt vertellen en die hiervoor een veilige context biedt: een geborgen omgeving waarin respect, openheid en vertrouwen heersen. Uitnodigend onderwijs is waarschijnlijk onderwijs dat iemand, die met moeilijke onderwerpen bezig is, helpt om woorden te vinden waarmee hij uitdrukking kan geven aan belangrijke ervaringen die gerelateerd zijn aan een eigen *levensthema* (Meijers, 2014). En als dat lukt, wordt het onderwijs echt aantrekkelijk en is het perspectief van een leven lang leren een stuk dichterbij gekomen.

Opvattingen over opleiden, leren en ontwikkelen

De opvattingen over hoe mensen leren zijn eveneens aan verschuivingen onderhevig. Naast de aandacht voor aanbodgerichte werkwijzen die met systematische leerstofoverdracht aan homogene groepen 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 Deci en Ryan (2000) formuleert als uitgangspunt dat mensen meer gemotiveerd zijn voor werk en leren als zij kunnen leven vanuit 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 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 hoge uitkomsten (VanSteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Deze theorie wint steeds meer aan betekenis in zowel de wereld van de arbeid als die van de school.

Echter, in de dagelijkse leer- en werksituatie vormt met name het ruimte bieden voor 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 bekwaam-

heidsontwikkeling 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. De emanciperende functie van zelfsturing en de rijkdom van keuzevrijheid staan op gespannen voet met een technisch-instrumenteel onderwijssysteem dat gericht is op doorstromingsnelheid, outputmeting en onzekerheidsreductie. Iedereen heeft daar last van, zowel de leerling, de leraar als de leidinggevende. Het maakt de school niet tot een aantrekkelijke plek om te werken en te leren, laat staan om er later nog eens terug te keren, als het niet meer verplicht is.

Bevlogenheid en stress

Een geheel andere theorie die ons helpt bij het verkennen van de mogelijkheid om het onderwijs aantrekkelijk te maken, is die met betrekking tot de 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 en complexe taken?

Enjoyment: Levert je werk plezier op, stimuleert het je nieuwsgierigheid 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 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 op te nemen in de verkenningen die de aantrekkelijkheid van het schoolsysteem beogen te vergroten, zowel voor leerlingen, studenten als voor leraren.

In de afgelopen periode is 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 auto-

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

Eigenaarschap en prestatiedruk

Leraren spelen een hoofdrol in de kwaliteit van het onderwijs. Ons ideaal is dat de leraar contact legt met leerlingen en studenten, een veilige omgeving biedt, betekenisvolle leeractiviteiten organiseert, uitlegt wat de bedoeling is, degenen helpt die het moeilijk vinden, en iedereen het gevoel geeft de moeite waard te zijn. Dit vraagt om complexe bekwaamheden die ook nog eens sterk met de persoon verbonden zijn. De leraar is immers zijn eigen instrument (Stevens, 2010).

Echter, wie van mening is dat de kwaliteit van het onderwijs moet verbeteren, zal daartoe 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 en vormen van kwalitatieve dataverzameling vormen geen geldige basis voor een 'evidence based' onderwijsaanpak.

Nu, 15 jaar later, bestaat er een grote verdeeldheid over deze ingrijpende onderwijshervorming. Belangrijke knelpunten blijken 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 verschraling van het onderwijsaanbod (Ratvich, 2010). In het internationale, vergelijkende PISA-onderzoek (OECD, 2010) naar vaardigheden van 15-jarige scholieren zijn de VS voor lezen van de 15de plaats (in 2000) gezakt naar de 17de (in 2009) en voor rekenen van de 24ste plaats (in 2003) naar de 30ste (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. Het aantal lessen per jaar is het laagste in Europa. 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 een hoge plaats in de internationale onderwijsvergelijkingen (OECD, 2010; Kielstra & McCauley, 2012).

De grote verschillen tussen de onderwijssystemen in de Verenigde Staten en Finland roepen 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 verschijnsel goed kunnen waarnemen in de grote onderwijshervorming 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. Deze uitwerking is niet uniek voor het onderwijs. 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 doen omslaan in cynisme. Het is fnuikend voor het leraarsberoep en de aantrekkelijkheid van het onderwijs.

Implicaties voor talentontwikkeling

Bij talentontwikkeling gaat het om meer dan meetbare prestaties leveren. Bevlogen 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).

In de beschreven ontwikkelingen is een lijn te herkennen die gaandeweg meer waarde probeert toe te kennen 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 en sociale ongelijkheid, maar op zich vormen deze

opbrengstmaten een te beperkt beeld van de onderwijsopbrengsten die gewenst zijn voor een succesvolle 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 afkalven van betrokkenheid, en een ondermijning betekenen van de eigen professionele identiteit.

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. In een dergelijke context zal het moeilijk zijn om naast een jongere te gaan zitten, met hem en haar te praten, de tijd te nemen voor het vertellen van de kleine verhalen op basis van grenservaringen, het zoeken naar woorden die hier betekenis, verbreding en verdieping aan geven om zo jezelf en de wereld om je heen beter te leren kennen, en daarin makkelijker te kunnen navigeren (Meijers, 2014). Terwijl dat nu juist een aantrekkelijk toekomstperspectief voor het onderwijs zou kunnen zijn.

Digitalisering van de didactiek en het onvermogen tot doorbraken

Op verschillende wijzen speelt ICT een rol. Voor de huidige generatie leraren, beleidsmakers en bestuurders is ICT doorgaans 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 deel plaats- en tijdonafhankelijk 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 (2014) 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 drem-pelverhogend werken, over de beperking van elektronische leeromgevingen tot plat-

formen 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 leerform 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 zijn als het onderwijs in staat was zich makkelijker te voegen 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 echter 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, 2014) 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 volgens hem 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 vooral het reguleren van gevarieerde leeromgevingen.

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, maar waar ze zich niet meer bij thuis voelen, omdat de school 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 (Prensky, 2001). 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, smartphones 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 is, compleet met eigen kleding, taal, rituelen en gebruiken.

Voor het begrijpen van opstappers en voortijdig schoolverlaters, het contact kunnen krijgen met jongeren, het aanvoelen van hun onderlinge relaties en wat van invloed is 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.

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 op een andere manier een weg vinden in een veranderende samenleving.

Het lijkt alsof een intensief gebruik van ICT, Internet en sociale media in het onderwijs een onverdeelde zegen zou zijn. Kirschner (2015), Loh en Kanai (2015) maken echter aanneemelijk dat het intensief gebruik van social media en online zoekmachines kan leiden tot oppervlakkige vormen van leren, concentratieproblemen en uiteindelijk tot een verslavend gedrag met een grotere kans op depressies. De eerder genoemde Spitzer (2014) krijgt uit onverdachte hoek medestanders in zijn kruistocht tegen digitale dementie.

Het meer principiële punt is echter dat heersende leersystemen die gebaseerd zijn op hiërarchie, gehoorzaamheid, beoordeling, zakken en slagen, 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 natuurlijk ook voor nieuwe spanningen, eenzaamheid en uitsluiting zorgen. Voor veel zittende leraren zal het echter moeilijk zijn om hier aansluiting bij te vinden, laat staan er hulp bij te kunnen 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 de afgelopen jaren elders in de maatschappij de gang van zaken 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% (Europese Unie, 2012). Daarvoor is het noodzakelijk om de school beter te laten aansluiten bij de jeugdcultuur. Diezelfde jongeren waar wij nu moeite voor doen, leven dagelijks al 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. Het gaat hier om iets heel anders dan het inrichten van een platform waar je de leerstof kunt vinden, en waar je je huiswerk moet inleveren. Ondanks de vele inspanningen in digitalisering is het veel scholen nauwelijks gelukt om daarmee aansluiting te krijgen bij de leefwereld van jongeren. 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 verbeteren van nieuwe bekwaamheden.

Dit overzicht maakt tevens duidelijk hoe veel breder deze bekwaamheden voor de 21ste eeuw 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 het 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 een 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.

Bouwstenen voor een onderwijsagenda

De ontwikkelingen in de samenleving en het onderwijs die hiervoor de revue passeerden zullen tal van spanningen teweegbrengen. Als we daar de belangrijke vragen aan toevoegen die voortvloeien uit het werk van Meijers, tekenen zich richtingen af voor nieuwe dialogen over de toekomst van het onderwijs. Het kunnen bouwstenen zijn voor een onderwijsagenda.

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 nog 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 betrouwbare beschrijvingen van bekwaamheden waarmee je in de 21ste eeuw kunt overleven (Education 2020, 2013)?

Er dient zich hier een spanning aan rond enerzijds de sturende werking van voorgeschreven basiskennis, competentieprofielen en bekwaamheidseisen en anderzijds het met zorg opsporen, ontdekken, en ontwikkelen van talenten. De sturende werking van voorgeschreven inhouden is gebaseerd op een principiële 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. Meijers (2014) maakt duidelijk dat wanneer we de grenservaringen van jongeren als vertrekpunt nemen voor leren en ontwikkeling, het voorgeschreven curriculum noodzakelijkerwijs op het tweede plan komt.

Tevens tekent zich een toenemende overeenstemming af dat de hier eerder genoemde zachte bekwaamheden als creativiteit, nieuwsgierigheid en ondernemerschap voor innovatie, een cruciale rol vervullen in de ontwikkeling van de toekomstige samenle-

ving. Maar er bestaan twijfels over of het huidige onderwijs in staat is om hier voldoende aan tegemoet te komen en om jongeren adequaat te begeleiden naar een betekenisvolle loopbaan (Europese Unie, 2012). Als we daar aan toevoegen dat leraren in de regel een gebrekkige bereidheid vertonen om zich op het gebied van loopbaanbegeleiding bij te scholen (Meijers & Kuijpers, 2011), dan zal de traditionele, voorgeschreven basiskennis nog geruime tijd de inhoud van het onderwijs blijven domineren. Dit heeft als consequentie dat, ondanks de verheven doelstellingen, de bijdrage van het onderwijs aan de maatschappelijke ontwikkelingen steeds minder relevant zal worden.

De werkplek als leerplek

Welke implicaties heeft het feit dat werkomgevingen steeds meer aandacht besteden aan kennisontwikkeling, de ontplooiing van talenten en 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 in de beleving van het onderwijs? 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 beroeps- onderwijs 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, nog wel een goede voorbereiding bieden op kenniswerk? De richting is duidelijk. Meijers (2014) heeft aannemelijk gemaakt dat het participeren in een werkomgeving een belangrijke voorwaarde is voor het opdoen van betekenisvolle grenservaringen en voor het ontwikkelen van een loopbaanidentiteit. Tegelijkertijd zien we dat de wereld van de school en de wereld van het werk moeilijk bij elkaar te brengen zijn, waardoor we jongeren opzadelen met een probleem dat we zelf niet kunnen en willen oplossen.

Een nieuw debat over de doelstellingen van het onderwijs

In de voorgaande verkenningen van de samenleving en het onderwijs zitten tal van directe dan wel indirecte verwijzingen naar de finaliteit van het onderwijs: welke doelen zou een educatief systeem moeten nastreven? Zij raken ook onze persoonlijke opvattingen over de rol van het onderwijs, veelal gekleurd door onze eigen ervaringen en overtuigingen. In dit kleine verhaal 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.

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.

Komt het onderwijs voor de keus te staan om jonge burgers te disciplineren aan de hand van competentieprofielen en bekwaamheidseisen, of te helpen 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 disciplinerende en domesticerende werking van het onderwijs, wat enkel tot een reproductie van sociale ongelijkheid zal leiden en de creatieve vermogens zelfs doet afnemen.

Minder radicaal, maar niettemin zeer uitgesproken, beschrijft de Amerikaanse filosoof Richard Rorty (1931-2007) in zijn beroemde essay 'Education as socialization and as individualization' (Rorty, 1989) twee hoofdstromingen in het denken over de doelen van het onderwijs, waarbij ook Wijnberg (2009) aansluit.

Aan de ene kant is er een stroming die stelt dat het primaire doel van onderwijs de *socialisering* van jongeren 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 jongeren is. Deze stroming ziet de school meer als een begeleider, die de leerlingen verschillende middelen aanreikt om 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 – zelf 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 begeleider tussen de leerlingen staat.

Deze twee richtingen, die door Rorty gekoppeld worden aan een conservatieve en een links-radicalen stroming, en in een 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. Een dergelijk nutsdenken kan ontaarden in een

systeem van voortdurende selectie en uitsluiting, dat het plezier in leren en ontwikkelen overschaduwet 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. De belangstelling voor een vernieuwd Bildungs-ideaal blijkt ook het recente initiatief tot het oprichten van De Bildung Academie door een team van gedreven studenten en docenten van de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit. De academie wil een aanvullend academisch platform vormen dat invulling geeft aan datgene waar bestaande universiteiten niet aan toe komen: gericht aandacht besteden aan de persoonlijke ontplooiing van de student en aan de bevordering van zijn maatschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel (art. 1 Wet Hoger Onderwijs), (De Bildung Academie, 2015).

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. Brilljante leraren zullen de geboden ruimte op een verantwoordelijke en professionele wijze gebruiken, maar minder getalenteerde docenten kunnen gemakkelijk het spoor bijster raken, daardoor de tijd van de leerlingen verspillen en de beschikbare publieke 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 voorkomt dat de goedbedoelde intenties ontaarden in dogmatische beperkingen, om zo de basis te vormen voor diepgewortelde conflicten zonder uitzicht op verzoening.

Slotconclusie

Als context voor de bespreking van een aantal kenmerken van Meijers' levensthema's heb ik enkele verkenningen uitgevoerd naar ontwikkelingen in de samenleving en het onderwijs. Zij geven aanleiding tot nieuwe vragen, die tal van spanningsvelden in de discussies over het toekomstige onderwijs weerspiegelen. Een belangrijke graadmeter voor succes

zal zijn de duurzame aantrekkelijkheid van het onderwijs, waardoor jongeren in hun latere loopbaanfasen met plezier terugkeren naar school. De gedachte van een leven lang leren is dan niet de intentie van een beleidsmaatregel, maar – Meijers (2014) parafraserend – een voortgezette dialoog over betekenisvolle grenservaringen, die bijdraagt aan de vorming van een loopbaanidentiteit, die nooit af is.

Wat maakt onderwijs dan aantrekkelijk?

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

Het versterken van de basiskwalificaties met betrekking tot onder andere rekenen en taal, samenwerken, en dan specifiek in de schoolcontext, of het verbreden van de leer mogelijkheden 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)?

Hoe maak je het onderwijs duurzaam aantrekkelijk, 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. Dit vraagt om het verschuiven van de focus op uniformiteit naar diversiteit, met aansluiting bij de leefwereld in de jongerencultuur.

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 lijkt 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 het voortijdig schoolverlaten terug te dringen, dan zal de school geen aantrekkelijke plek kunnen zijn voor talentontwikkeling en ambitieuze kennisvermeerdering. Als we bijvoorbeeld 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 mee te kunnen werken op het land, dan zouden onze hooggespannen verwachtingen ten aanzien van het innovatievermogen van het onderwijs 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 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. Er zijn 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 schoolleiders en 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. Frans Meijers is daar een mooi voorbeeld van! Het onderwijssysteem hoeft dan weinig anders te doen dan deze innovatieve praktijken te koesteren en aan te moedigen.

Literatuur

- Armoedemonitor (2013). Brussel: Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid. Studiedienst van de Vlaamse Regering. D/2013/3241/088
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Brooks, G., & Pahl, K. (2008). *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: A review of programmes and Practice in the UK and internationally*. CfBT Education Trust.
- 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.

- Chomsky, N. (2000). *On Miseducation*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- 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.
- De Bildung Academie (2015). <http://manifest.debildungacademie.nl/>
- 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 8-dagen de virtuele wereld rond*. Amsterdam: SWP.
- Education 2020 (2013). <http://education-2020.wikispaces.com/21st+Century+Learning>
- Europese Unie (2012). *Rethinking education: Country report 1*. Brussels. EU.
- Federal Government USA. (2010). *ESEA Reauthorization. Blueprint for reform*. Washington, D.C.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hagens, J. (2013). De toekomst: vooruit geleefd en achteruit begrepen. *Kader Primair. Vakblad voor leidinggevendend 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*. Inaugurale 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.
- Houkes, A., & Aerts, M. (2009). *Inzet van zelfstandigen in ziekenhuizen*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. v.d. Brink & J. Kole (red.), *Beroepstrots, een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. London: Calder and Boyars.
- ING Economisch Bureau (2013). *Zzp'er optimistischer over 2013*. http://www.ing.nl/Images/zppers-en-crisis-2013_tcm7-129959.pdf?id=20130224040919
- Jansen, T., v.d. Brink, G., & Kole, J. (red.). (2009). *Beroepstrots, een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Kielstra, P., & McCauley, D. (2012). *The learning curve 2012 Report*. Pearson Economist Intelligence Unit.
- Kirschner, P. (2015) *The disturbing facts about digital natives*. www.onderzoekonderwijs.net/2015/07/30/the-disturbing-facts-about-digital-natives/ (retrieved 2015-07-30)
- Loh, K.K., & Kanai, R. (2015). How has the Internet reshaped human cognition? *The Neuroscientist*, online first, 1-15. doi: 1073858415595005.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in student creativity in school: first steps towards new forms of formative assessment*. Working Paper No. 86. Paris: OECD Education.

- Lusse, M. (2015). *Van je ouders moet je het hebben*. Lectoraatsrede. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Mariën, I., & Van Audenhove, L. (2013). *Mediageletterdheid en digitale vaardigheden: naar een multidimensioneel model van digitale uitsluiting*. Vrije Universiteit Brussel.
- Meijers, F. (2014). Loopbaanidentiteit als verhaal. In F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mitendorff, & G. Wijders (red.). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Meijers, F., & Kuijpers, M. (2011). Professionalisering van loopbaanbegeleiders in het beroepsonderwijs. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.) (2011). *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Meijers, F., & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24(3), 149-167.
- Nursing (2010). Steeds meer zzp'ers op de intensive care. *Nursing*, 20 augustus 2010. <http://www.nursing.nl/Verpleegkundigen/Nieuws/2010/8/Steeds-meer-zzpaers-op-intensieve-care-NURS006272W/>
- Nussbaum, M. (2012). *De nieuwe religieuze intolerantie. Een uitweg uit de politiek van de angst*. Amsterdam: Ambo.
- 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.
- Onderwijscoöperatie. (2011). Onderwijscoöperatie. Retrieved 19 February 2012 from <http://www.onderwijscooperatie.nl/>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001).
- 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.
- Reijngoud, T. (2013). *Volgers & Vormers. Spraakmakende opinieleiders over de toekomst van het onderwijs*. Hilversum: Lias.
- Reimer, E. (1971). *School is dead. An essay on alternatives in education*. Penguin Education Specials.
- RMO. Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2011). *Tegenkracht organiseren. Lessen uit de kredietcrisis. Advies 50*. Den Haag: RMO.
- 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.
- Rubens, W. (2014). *E-learning. Trends en ontwikkelingen*. Middelbeers: InnoDoks
- Sahlberg, P. (2012). *Finish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teacher's College Press.
- Savickas, M.L. (2011). *Career counseling*. Washington DC: American Psychological Association.

- 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.
- Spitzer, M. (2014). *Digitale dementie: hoe wij ons verstand kapotmaken*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2010). *Measuring the quality of employment – Pilot country reports*. Geneva: United Nations Publications.
- 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 Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2) 95-108.
- Van Meeuwen, N. (2011). #socialmedia en #HNW: of waarom 'Twitter' meer dan 'leuk' is. *Tijdschrift voor Opleiden en Ontwikkelen*, 3, 45-49.
- 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. Urdan & S. Karabenick (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 16: *The decade ahead* (pp. 105-166). UK: Emerald.
- 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.
- 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.
- 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/>

Een deel van de verkenningen met betrekking tot de ontwikkelingen in de samenleving en het onderwijs heeft de auteur eerder uitgevoerd op verzoek van de Koning Boudewijnstichting en de Vlaamse Onderwijsraad.