

Auteursversie, citeer als:

Haan, M.J. de., Pels, T. (2007). Onderwijs in de toekomst: Een pleidooi voor omscholing. In Onderwijsraad (Ed.), *Alternatieven voor de school* (pp. 51-72). Den Haag, The Netherlands: Onderwijsraad.

Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor omscholing

Mariette de Haan (Universiteit Utrecht) en Trees Pels (Verwey-Jonker Instituut)

Inleiding: de school in diskrediet

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

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

1. De rol van school in de samenleving

Scholing kan worden gezien als een antwoord op vragen als 'hoe organiseren wij cultuuroverdracht in onze samenleving?' en 'hoe structureert de samenleving het leven van jongeren?' In Nederland, zoals in andere westers georiënteerde welvaartssamenlevingen, is geïstitutionaliseerde kennisoverdracht vanzelfsprekend. Toch is het massaal inwijden van

kinderen in onze cultuur, door hen bloot te stellen aan een vrijwel uniform nationaal curriculum gedurende grote delen van hun dag, van relatief recente datum. Met het benadrukken van het 'particuliere' van de oplossingen die voor de bovenstaande vragen zijn gekozen, willen we het vanzelfsprekende karakter ervan relativeren. Wij doen dit onder meer door de samenhang te laten zien tussen massascholing en de aard van de samenleving waarin deze vorm van socialisatie zich ontwikkelde. Zo valt beter te doordenken hoe het onderwijs zich kan aanpassen in een samenleving waarin kennis en productieprocessen in een steeds sneller tempo aan verandering onderhevig zijn.

Kind zijn en massascholing als relatief recente ontwikkeling.

Kind zijn of het idee van jeugd en de vorming ervan verschilt in de (post-)moderne westerse samenleving fundamenteel van traditionele agrarische samenlevingen. Dit contrast geldt zowel voor een vergelijking met bijvoorbeeld het Europa van de 17e eeuw als voor agrarische samenlevingen in niet-Westerse landen, ondanks dat er ook verschillen zijn (Sterns, 2006; Rogoff et al., 2005; Pels, 1991).

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

Het idee en de praktijk van de jeugd als een aparte levensfase, die afgeschermd moet worden van de wereld van het werk en speciaal ingericht moet worden voor de vorming van jeugdigen, bij voorkeur door massale scholing, is nog steeds voorbehouden aan door het Westen beïnvloede en welvarende gemeenschappen. Alleen in Noord-Amerika, Europa en Japan is dit model van de moderne kindertijd ver en volledig doorgevoerd. Deze samenlevingen zijn in staat geweest om scholing voor vrijwel alle kinderen te realiseren. Aan deze inrichting van de jeugdfase liggen een aantal structurele ontwikkelingen ten grondslag, zoals de afname van het aantal kinderen per gezin, de afname van de kindersterfte en de toename van de welvaart. Ook veranderingen in het arbeidsproces speelden mee, zoals de verregaande mechanisering en specialisering die er toe leidden dat kinderen niet meer aan de productie hoefden deel te nemen en dat ook niet meer konden. Massascholing komt op in de context van toenemende complexiteit van het arbeidsproces. Parallel daaraan vindt het idee van een 'moratorium', een aparte levensfase, waarin het kind bescherming geniet en systematisch wordt voorbereid op het 'echte leven' ingang. Massascholing is in de meeste Westerse samenlevingen niet meer dan een eeuw oud. Het loskoppelen van de wereld van het werk en die van de jeugd is in onze huidige samenleving alleen maar verder doorgevoerd door jongeren steeds langer op school te houden en steeds hogere eisen te stellen aan hun ontwikkeling en vorming.

De implicaties van school voor het leven en leren van jongeren

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

kunstmatig geconstrueerd worden door verplichting, beloning of straf, en competenties moeten zichtbaar gemaakt worden door externe beoordelingsmaten zoals schoolrapporten of toetsen.

2. Socialiseren binnen of buiten de school

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

Leren zonder en met maatschappelijke verantwoordelijkheid

Het schoolse leren kenmerkt zich door het ontbreken van maatschappelijke verantwoordelijkheid. Leerlingen zijn daarvan als het ware tijdelijk vrijgesteld. Het leerproces vindt plaats in een speciaal daartoe gecreëerde omgeving en staat los van de noodzaak tot 'nuttige' productie (Wertsch et al., 1984). Dit heeft als grote voordeel dat tijd en denkrimte ontstaat voor reflectie op zowel de inhoud van een bepaalde activiteit als op de beste manier om zich die eigen te maken. Fouten hebben in dit geval geen consequenties voor de 'echte' productie maar geven informatie over het leerproces of de ontwikkeling van de lerende. Hier tegenover staan vormen van leren waarbij de leerling in direct contact staat met de praktijk en het leren geen doel op zich is. Dit soort leren heeft dus niet het oefen- of uitgestelde karakter van het schoolse leren en is minder 'vrijblijvend'. Gemaakte fouten en geslaagde acties hebben hier wel consequenties voor de praktijk. Anders dan bij schoolse leren is het nemen van verantwoordelijkheid hier juist een belangrijk middel om tot leren te komen. Verder staat in het buitenschoolse leren de structuur van de activiteit waarom het gaat (bijvoorbeeld een medische handeling) centraal en niet het individuele leerproces. Om een geleidelijke toename van verantwoordelijkheid te creëren participeren leerlingen in toenemende mate in complexere en meer risicovolle activiteiten. Identificatie met de betreffende sociale praktijk is voor de leerling een intrinsieke motivatie om te participeren, terwijl participatie bij het schoolse leren min of meer artificieel is georganiseerd en gemotiveerd door doelstellingen extern aan het leerproces (Paradise, 1998).

Leren door representatie of direct ervaren

Schoolse kennis en vaardigheden worden overwegend los van de 'oorspronkelijke' context overgedragen. Dit noodzaakt tot het inzetten van verbale of anderszins symbolische middelen, die de oorspronkelijke sociale praktijk *voorstellen* of *representeren* (vgl. Scribner & Cole, 1973; Greenfield & Lave, 1992; Tapia Uribe et al., 1994). In vormen van buitenschools leren doet de lerende meer specifieke kennis en vaardigheden op bij het handelen in de praktijk, alhoewel hierbij eveneens vaak symbolische middelen een rol spelen. Het leerproces en de resultaten ervan zijn meestal sterk gebonden aan de context waarin deze plaatshebben. Typisch van schoolse kennis is dat het meer algemene kennismodellen oplevert, alhoewel het probleem van

'transfer', het kunnen toepassen van deze algemene kennis, ook veel problemen oplevert in de praktijk (De Corte, 1999). Dit wijst er op dat ook schoolse kennis contextgebonden is, dus typisch 'schoolse is, ondanks het streven om algemene, contextoverstijgende kennis over te dragen. Dit gezegd hebbende, zijn scholen in tegenstelling tot andere sociale organisaties bij uitstek plaatsen waar processen van reflectie op en abstractie van kennis mogelijk is.

Leren door het ontwerpen van leersituaties of participatie

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

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

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

3. Trends die de traditionele school onder druk zetten

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

Combineren van binnen- en buitenschoolse leren

De wens om de positieve kanten van beide typen leren te combineren, negatieve kanten ervan te vermijden, dan wel de overgang te vergemakkelijken (het transfer probleem) heeft geleid tot de ontwikkeling van modellen die binnen- en buitenschoolse leren combineren. Een bekend model is

het 'community of learners' model van Brown (Brown et al., 1989; Brown et al., 1993). Leerlingen vormen hierin 'academische leerdergemeenschappen', waarin zij onderzoek doen naar onderwerpen die buiten de school liggen maar een relatie hebben met inhoud uit wetenschappelijke disciplines. Het centrale idee is dat zowel leerkrachten als leerlingen deel uitmaken van een gemeenschap van leerders die betrokken zijn bij een voortdurend proces van kennisontwikkeling. De school moet een leergemeenschap zijn waar leerlingen voorbereid worden op een toekomstig beroep, zonder - zoals in het traditionele leermeester-gezellen systeem - daaraan 'vast' te zitten. Leerlingen moeten leren leren en leren hoe ze nieuwe kennis moeten vergaren. Kenmerkend voor de uitwerking van Brown is dat de gemeenschap van leerders binnen de school verkeert. Men richt leerlingen weliswaar op de wereld buiten de school, maar traint hen om dit op een typisch academische wijze te doen, bijvoorbeeld door het bekritisieren van politieke programma's en het schrijven van brieven aan politici. De school blijft een plaats van reflectie en afstand nemen.

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

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

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

Fragmentatie van de samenleving en het socialiseren van jongeren

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

ICT en het leren van jongeren

Andere maatschappelijke veranderingen die consequenties hebben voor het leren van jongeren hangen meer specifiek samen met de steeds verdergaande ontwikkeling van nieuwe informatietechnologie. Sommige auteurs menen op grond hiervan dat geïnstitutionaliseerd leren niet langer gezien kan worden als het prototypische model om kinderen voor te bereiden op de huidige samenleving. Zo beweren Lankshear & Knobel (2003) dat de traditionele epistemologie van de school niet overeenkomt met de epistemologie van de post-moderne kennissamenleving. De school heeft zich traditioneel gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden waarbij het propositionele karakter van kennis, dat wil zeggen het 'weten dat', voorop stond. In de huidige informatiesamenleving staat procedurele kennis en het kunnen handelen met en interpreteren van kennis als behorende bij sociale gemeenschappen veel centraler. Lankshear & Knobel baseren zich op een nieuwe definitie van geletterdheid (Green, 1988) waarin drie gerelateerde dimensies van competenties worden onderscheiden: de operationele dimensie (het kunnen lezen en schrijven), de culturele dimensie (competenties die te maken hebben met het betekenisstelsel van een sociale praktijk) en een kritische dimensie (competenties die te maken hebben met het inzicht dat kennis sociaal geconstrueerd is, resulterend in het vermogen om actief kennis te verwerken en om actief te handelen met deze kennis. Door de gedecontextualiseerde context van het klasselokaal en de dominantie van kennis gebaseerd op gedrukte teksten in het traditionele onderwijs zou vooral de eerste dimensie aan bod komen. Toegang tot internet heeft een meer dynamisch kennisbegrip tot gevolg: informatie wordt constant geactualiseerd en is onder meer door hyperlinks gerelateerd aan andere, steeds groeiende informatiedomeinen die steeds gekoppeld zijn aan andere kennisnetwerken en gemeenschappen. Ondanks dat jongeren moeite hebben met het juist interpreteren van informatie die zij online aantreffen (De Haan & Van 't Hof, 2006), is het evident dat informatietechnologie nieuwe eisen stelt aan het leervermogen van jongeren en dat zij deze vaardigheden in toenemende mate ontwikkelen. Het verwerken van grote hoeveelheden informatie, het zich snel aanpassen en snel leren van nieuwe vaardigheden, het beoordelen en waarderen van informatie en de vaardigheid om deze informatie te koppelen aan een diversiteit aan sociale werelden zal in toenemende mate van belang zijn voor jongeren om zich staande te houden in een door informatietechnologie gedomineerde maatschappij. Het is evident dat met deze ontwikkelingen ook de eisen aan de kennis, vaardigheden en taakinvulling van leerkrachten aan verandering onderhevig zijn (De Haan & Van 't Hof, *ibid.*).

Veranderingen in kennisproductie en de gevolgen voor het leren van jongeren

Een andere belangrijke ontwikkeling die gevolgen heeft voor het leren van jongeren is de veranderende rol van kennis en kennisproductie in de samenleving. Castells (2001) stelt in 'The rise of the network society' dat niet alleen de veranderende aard van kennis in de post-moderne samenleving gevolgen heeft voor het leren maar ook de manier waarop nieuwe kennis wordt geproduceerd en up-to-date gehouden. Grotere informatiestromen zullen meer druk leggen op het vermogen om informatie te vinden, selecteren en te verwerken. Hierdoor zal de traditionele manier van informatieoverdracht onder druk komen te staan. Het zal niet meer voldoende zijn dat scholen leerlingen kennis bijbrengen gedurende een bepaalde, voorbereidende fase van hun leven. Eerder moeten scholen leerlingen vaardigheden aanbieden om nieuwe kennis te vergaren (Est et al., 2006). Overigens houdt dit geenszins in dat een gedegen kennisbasis hiermee zinloos is, in tegendeel, deze kan juist een goed fundament vormen waarop nieuwe kennis is gebaseerd. Kennisoverdracht zal echter wel gecontinueerd moeten worden in nieuwe sociale verbanden die tijdig en efficiënt nieuwe kennisbronnen kunnen mobiliseren. Deze zullen vooral gebaseerd zijn op horizontale netwerken waarbij onderlinge uitwisseling van kennis voorop staat. Jongeren zijn bij uitstek degenen die dit type kennisoverdracht ontwikkelen. Rifkin (2000) spreekt in dit verband van een netwerkethos en beweert dat jongeren meer dan volwassenen gericht zijn op het delen van kennis. De nieuwe digitale generatie lijkt klaar te zijn om met deze manier van werken en kennisproductie om te gaan (Est et al., *ibid.*).

Veranderingen in de pedagogische opdracht van het onderwijs

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

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

Hogere eisen aan de bindende rol van het onderwijs

Ook de binding van leerlingen aan school verdient toenemend aandacht. Een belangrijke bedreiging vormt de problematiek van onveiligheid en overlastgevend gedrag. Dergelijke problematiek dringt, zeker in het (voorbereidend) beroepsonderwijs, onherroepelijk de schoolpoort binnen en dwingt het onderwijs tot een herbezinning op (en verruiming van) haar sociaal-pedagogische taak (Boutellier, 2004). De integrerende taak van het onderwijs is nog

belangrijker geworden vanwege de toegenomen diversiteit in de leerlingpopulatie naar etnische herkomst. Ontevredenheid over de sfeer op school vormt een belangrijke reden voor schooluitval en allochtone uitvallers ervaren het schoolklimaat en normoverschrijdend gedrag nog als negatiever dan autochtonen (Junger-Tas, 2002). In het basisonderwijs zijn allochtone leerlingen relatief vaak slachtoffer van pestering en uitsluiting door medeleerlingen (Verkuyten & Thijs, 2002). Naast het bevorderen van de interne cohesie wordt van het onderwijs in toenemende mate een bijdrage verwacht aan maatschappelijke integratie en cohesie. Ontwikkelingen als individualisering, de toename van etnisch-culturele diversiteit en bedreigingen van de democratie vanuit religieus- en rechts extremistische groepen hebben ertoe geleid dat in Nederland, zoals in andere Europese landen, de nationale identiteit en burgerschap op de politieke agenda zijn gekomen (Brubaker 2001; Joppke 2004). Recent is dan ook burgerschapsvorming toegevoegd aan de doelen van het onderwijs. Juist van het onderwijs wordt in dit verband veel verwacht omdat het geldt als een van de weinige socialiserende instituties die niet aan vanzelfsprekendheid hebben ingeboet. De erkenning groeit dat gemeenschapsvorming ondersteund dient te worden (zie Duyvendak & Hurenkamp, 2004). Ook het onderwijs kan daarin een rol spelen, zoals de Brede Scholen en ROC's die als *community centre* fungeren laten zien (zie Pels & Mak, 2005).

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

Toegenomen noodzaak van samenwerking

Het voorgaande duidt er al op dat het onderwijs meer raakvlakken krijgt met andere (socialiserende) instituties, zowel wat haar lerende en vormende rol betreft. Pedagogisch-didactische verbreding, uitwisseling en afstemming wordt een steeds relevanter taak, die steeds nadrukkelijker deel uitmaakt van een bredere 'pedagogische infrastructuur' rondom leerlingen (zie ook Pels, 2002a). Samenwerking is ook ingegeven door de noodzaak van voortdurende aanpassing aan nieuwe omgevingseisen. In een kennismaatschappij nopen elkaar snel opvolgende innovaties tot blijvend leren, tot een voortdurend aanpassen van kennis en vaardigheden. Een innovatieve, pro-actieve rol van de school is nodig om in nauwe interactie met de omgeving kennisproductie op gang te houden. Daartoe is het zaak responsief in te spelen op wensen en behoeften van leerlingen, van het bedrijfsleven en van de maatschappij als geheel. Samenwerking met andere partijen verdient zeker ook toenemend aandacht met het oog op risicogroepen onder de leerlingen. Om uitval te voorkomen is nauwe afstemming met andere onderwijsinstellingen van belang, evenals met beroepsorganisaties, met beroepstraining en instellingen voor zorg en welzijn. De banden met de laatstgenoemde instellingen zijn ook relevant in het kader van 'levenslang leren': school, werk en zorg komen daarmee immers dicht bij elkaar te staan.

Binnen het geheel aan instituties waarmee (meer) moet worden samengewerkt neemt het gezin een bijzondere plaats in. Het samenspel wordt om verschillende redenen belangrijker. Om te beginnen worden scholen door de verzelfstandiging van het onderwijs directer afhankelijk van de goodwill van ouders van (toekomstige) leerlingen, waarmee deze een sterkere positie in relatie

tot de school ontwikkelen. Ouders zullen zich meer als consument van de diensten van de school opstellen en meer van school gaan verwachten (OECD, 2001). Voorts zijn de laatste decennia gezin en school in pedagogisch opzicht meer op elkaar aangewezen geraakt (Van den Brink, 1997). Dit houdt om te beginnen verband met het inzicht dat falen en slagen op school sterk afhangt van de aard van in het gezin aanwezig cultureel kapitaal (bijvoorbeeld Meijnen & Riemersma, 1992). Als opvoeders in staat zijn de start in en gang door het onderwijs van hun kinderen te bespoedigen dragen zij hiermee bij aan verbetering van onderwijsprestaties. Onder invloed van dit inzicht is een scala aan op het gezin gerichte voorzieningen voor ontwikkelingsstimulering tot stand gekomen die vermindering van verschillen in leerprestaties tot doel hebben. Meer recent is een nieuwe accentverschuiving te signaleren, van de rol van ouders als instrument om schoolprestaties te verbeteren naar hun rol als opvoeder. Een van de voornaamste redenen hiervoor is de toenemende aandacht voor de persoon van de leerling (bijvoorbeeld Dieleman et al., 1999). Pedagogische afstemming tussen gezin en school krijgt hierdoor een groter belang. Orde- en veiligheidsproblematiek maakt eveneens meer samenspel met ouders van belang, evenals met andere wijkbewoners en instellingen (bijvoorbeeld Mooij, 2001).

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

4. De noodzaak van om-scholing

In het voorgaande hebben wij een aantal ontwikkelingen geschetst die leiden tot de volgende verwachtingen. Het onderwijs in de toekomst zal, naast overdracht van een voor ieder gelijke basis aan kennis, in de richting gaan van individualisering van leren, horizontale kennisconstructie, meer ICT-leren, meer participierend leren, een bredere pedagogische benadering van leerlingen en meer samenwerking met instituties buiten school. Deze verwachtingen brengen met zich mee dat wij ook belangrijke veranderingen in het schoolsysteem voorzien. In termen van de scenario's die het OECD in 2001 formuleerde zal ons inziens geen sprake zijn van 'handhaving van de status quo', waarbij de uniformiteit en relatieve isolatie van de school ten opzichte van de omgeving in stand blijven. Ook een ontwikkeling in de richting van 'de-schooling' verwachten wij niet, te weten het plaatsmaken van leren binnen de institutie school voor leren in uiteenlopende lokale, (trans)nationale en virtuele netwerken, waarbij wellicht ook marktwerking een grotere rol gaat spelen.

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

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

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

De school als community of learners

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

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

De school als kenniscentrum

Ons inziens zal de school van de toekomst een nieuwe balans moeten vinden tussen het aanbieden van een basiscurriculum versus op het individu toegesneden kennisontwikkeling. Het onderwijs van de toekomst zal alle leerlingen van een relatief vast omlijnde basiskennis voorzien. In samenhang met maatschappelijke processen van fragmentatie en individualisering, en de mogelijkheden die nieuwe media bieden, zal echter ruimte ontstaan voor specialisering waarbij de individuele interesses van leerlingen meer leidend zullen zijn. Voor het hele onderwijssysteem, van primair tot tertiair onderwijs, zal een balans tussen beide, uniforme kennisoverdracht en zelfgestuurde kennisontwikkeling, moeten worden vastgesteld. Het ligt voor de hand, dat de balans voor jongere leerlingen meer naar het basiscurriculum en externe sturing doorslaat en voor oudere en meer zelfstandige leerlingen meer naar individualisering en zelfsturing.

Het is ons inziens daarbij essentieel dat scholen nauwe banden onderhouden met andere onderwijs- en kenniscentra om zo de legimiteit van de school als plaats waar kennis verzameld, geproduceerd en overgedragen wordt waar te maken. Hier zal de school van de toekomst het grootste accent op dienen te leggen wil zij haar geloofwaardigheid en traditie van instituut voor

kennisoverdracht niet verliezen. Kennisproductie en -consumptie zal bij de gerichtheid op andere instellingen, en maatschappelijke doelen, steeds centraal moeten staan.

De school als knooppunt

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

De school evolueert van een relatief geïsoleerd instituut tot een knooppunt van (leer)gemeenschappen. De school fungeert daarbinnen als *primus inter pares*: als expertisecentrum voor het verbinden van kennisdomeinen, het reflecteren op buitenschoolse leerervaringen en ontwerpen van innoverende praktijken. De expertise van leerkrachten zal in samenhang hiermee noodzakelijk veranderen. Naast basiskennis overdragen kunnen zij maatwerk leveren, leerlingen coachen, verbindingen maken tussen binnen- en buitenschools leren en participierend leren optimaliseren door leerlingen de mogelijkheid te bieden van kritische reflectie (Kozeracki, 2000; Marcous Brouns, 1997). Dit zou eerder moeten leiden tot een verhoging van hun opleidingsniveau dan tot een verlaging ervan, zoals de huidige trend is. Bovendien dient sprake te zijn van een permanente scholing. Alleen als deze conditie vervuld is kan de school een lerende organisatie zijn.

De muren van de school worden meer doorlaatbaar. De school werkt nauwer samen met ouders, raakt meer ingebed in de buurt, verbonden met het bedrijfsleven en andere maatschappelijke verbanden. Deze verbanden hoeven niet altijd 'zwaar' te zijn, dat wil zeggen sterk institutioneel verankerd, ook virtuele netwerken behoren ertoe. Scholen krijgen ook in dit opzicht meer het karakter van *communities* (Roede et al., 2004; zie ook Schuitema et al., te verschijnen in 2007). De voornoemde ontwikkelingen zullen er toe leiden dat scholen zich uiteenlopend gaan profileren, in samenhang met het karakter van de buurt, de leerlingpopulatie en omgevingseisen. De uiteenlopende profilering van scholen waar zich al een proces van vermaatschappelijking heeft ingezet, zoals de Brede Scholen en ROC's, vormt van deze ontwikkeling een duidelijke voorbode (Pels & Mak, 2005). Scholen kunnen zich meer als gemeenschaps-, kennis- of loopbaancentrum onderscheiden of zich profileren met bepaalde academische inhouden. Zij kunnen zich richten op een brede variëteit aan doelen en doelgroepen, en op de wijk, maar ook op andere schaalniveaus, zelfs transnationaal en virtueel.

5. Voorwaarden voor succes

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

Samenwerking onder verantwoordelijkheid van de school

De scholen gaan onderdeel uitmaken van kennisnetwerken, zowel ten behoeve van een verbetering van het leerproces van de leerlingen maar ook ten behoeve van de kennisontwikkeling waar niet-schoolse partners behoefte aan hebben. Dit doel kan niet worden bereikt als buitenschoolse activiteiten geïsoleerd van de schoolpraktijk blijven staan (hetgeen voor veel Brede Scholen opgaat) Daarom is veel aandacht nodig voor integratie, bijvoorbeeld door scholen opdrachten te laten uitvoeren voor niet-schoolse instellingen of door samenwerking waarbij gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een maatschappelijk relevant product gecreëerd wordt. Partijen moeten tot nieuwe definities en afbakeningen komen van hun rol en taken. De 'transacties' tussen de partners vinden plaats in een netwerkstructuur. Daarbij zou het in eerste instantie de school moeten zijn die bepaalt met wie en hoe moet worden samengewerkt. Dit betekent dat de school in haar relaties een sturende en leidende rol moet hebben, alhoewel we verwachten dat juist niet-schoolse instellingen in de toekomst het initiatief zullen nemen om scholen te benaderen vanwege hun functie als kenniscentrum op bepaalde gebieden. De verantwoordelijkheid voor deeltaken moet bij die partijen liggen die de expertise hebben op het

betreffende terrein (Steketee et al., 2006). Voor succesvolle samenwerking is een breed en structureel draagvlak onontbeerlijk: er moeten structurele samenwerkingsverbanden gesmeed worden, andere partijen –zoals overheden- moeten zich mede verantwoordelijk voelen en ook representatie daarvan in de bestuurlijke laag is van belang (zie bijvoorbeeld Pels & Mak, 2005).

De status van het beroep van leerkracht

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

Normering en certificering

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

Voorkomen van kansenongelijkheid

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

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

Refenties

- Akinnaso, F. N. (1992). Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies. *Comparative Studies in Society and History*, 34(1), 68-109.
- Beishuizen, J. J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over gemeenschappen van leerlingen als werkplek voor kenniswerkers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bois-Reymond, M. du, Buchner, P., Kruger, H., Ecarius, J., & Fuhs, B. (1994). *Kinderleiben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske+ Budrich.
- Boutellier, J.C.J (2004). *Jeugd tussen vitaliteit en veiligheid*. Den Bosch: CINOP (lezing).
- Brink, G. van den (2002). *Geweld als uitdaging. De betekenis van agressief gedrag bij jongeren*. Utrecht: NIZW.
- Brink, G. van den (1997). *Hoge eisen, ware liefde. De opkomst van een nieuw gezinsideaal in Nederland*. Utrecht: NIZW Uitgeverij.
- Bron, J., Franken, P., Hoeij, J. van, & Weme, B. de (2003). *Scholen voor actief burgerschap. Uitgangspunten*. Den Bosch: KPC.
- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. C. (1993). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, pp. 188-228. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Dugid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-41.
- Brubaker, R. (2001). The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24 (4), 531-548.
- Castells, M. (2001). *The information age. Economy, society and culture* (Vol. I: The rise of the network society). Oxford: Blackwell.
- Corte, E., de. (1999). On the road to transfer: an introduction. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 555-559.
- Dam, G. ten (2002). Social competentie in de multiculturele samenleving. *Pedagogiek*, 22(1), 70-81.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P., & Ledoux, G. m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Dieleman, A. (red.), Lans, J. van der (Red.), Bogt, T. ter, Daalen, R. van, Meijers, F., Mommaas, H., Pels, T., & Veugelers, W. (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In: T. Pels (Red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 139-172. Assen: Van Gorcum.
- Duyvendak, J.W., & Hurenkamp, M. (2004). Kiezen voor de kudde. In: J.W. Duyvendak & M. Hurenkamp (Red.), *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid*, pp. 213-223. Amsterdam: Van Gennep.
- Elliott, J.G., Hufton, N., Illushin, L., & Lauchlan, F. (2001). Motivation in the junior years: international perspectives on children's attitudes, expectations and behaviour and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education*, 27 (1), 37-65.
- Est, R., van, Hof, C., van 't, & Haan, J., de. (2006). De sociale dynamiek van de digitale generatie. In J. de Haan & C. van 't Hof (Eds.), *Jaarboek ICT en Samenleving. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing. *Australian Journal of Education*, 30(2), 156-169.
- Greenfield, P., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D. A. Wagner & H. W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (Vol. 181-207). San Francisco: Freeman.
- Haan, J., de, & Hof, C., van 't. (2006). *Jaarboek ICT en samenleving. De digitale generatie*. Amsterdam: Boom.
- Haan, M., de. (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community. A study on culture and learning*. Amsterdam: Thela Thesis.

- Haan, M., de. (2001). De school is uit. Schoolse en buitenschoolse leerpraktijken onderzocht. *Psychologie en Maatschappij*, 25(4), 319-330.
- Haan, M., de. (2002). Distributed cognition and the shared knowledge model of the Mazahua: a cultural approach. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(1), 31-50.
- Heath, S. B. (1996a). Talking work: Language among Teens. In A. Chu, A. P. Guerra & C. Tetreault (Eds.), *Salsa IV*, pp. 27-45. Texas: University of Texas.
- Heath, S. B. (1996b). Epilogue. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joppke, C. (2004). The Retreat of Multiculturalism in the Liberal State: Theory and Policy. *The British Journal of Sociology*, 55(2), 237-257.
- Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie.
- Kozeracki, C.A. (2000). ERIC Review: Service learning in the Community College. *Community College Review*, 27(4), 54-73.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeman, Y., & Pels, T. (2006). Citizenship Education in the Dutch Multi-Ethnic Context. *European Education*, 38(2), 64-76.
- Marcous Brouns, R. (Ed.) (1997), *New directions: teaching and research*. Ithaca/New York: Cornell University.
- Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse; Swets & Zeitlinger.
- Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- OECD. (2001). *Schooling for tomorrow. What schools for the future*. Paris: OECD Publication Service.
- Oenen, S. van, m.m.v. Erp, M. van, Hajer, F., & Wardekker, W. (2001). Nog even nadenken. Hoofdpijnen en conclusies. In: Oenen, S. van, & Hajer, F. (Red.), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*, pp. 211-225. Utrecht: NIZW.
- Onderwijsraad (2003a). *Onderwijs en Burgerschap. Een voornamelijk rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Leren in een kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Overmaat, M., & Ledoux, G. (2001). Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21 (4), 359-372.
- Paradise, R. (1998). What's different about learning in schools as compared to family and community settings? *Human Development*, 41, 270-278.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (2000). Opvoeding en integratie: conclusies. In: Pels, T. (Red.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 204-230. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2002a). *Het samenspel tussen ouders en school: toekomstig onderzoek*. D. van Loggem & K. Autar (Red.), *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*, pp. 115-129. Amsterdam: SWP.
- Pels, T. (2002b). *Tussen leren en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.

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