

# IDENTITEIT ONTWIKKELEN

## Leer-kracht waarderen in eigentijds onderwijs

**Auteurs:** Dirk Gombeir, Luk Bosman & Chico Detrez  
**Uitgegeven bij:** Plantyn  
**Jaar:** 2008  
**Kenmerken:** 360 blz. – hardcover – geïllustreerd  
**Kostprijs:** 41, 80 euro + verzendkosten

**Bestellen:** Via de website [www.plantyn.com](http://www.plantyn.com)  
Via de telefoon: 015/36.36.36  
Via e-mail: [klantendienst@plantyn.com](mailto:klantendienst@plantyn.com)

**Flaptekst:** Onze multimediale leefwereld daagt jongeren uit tot een hyperalerte, hands-on leerhouding. Flashy leercontexten waarin supersnel reageren voorop staat, zijn hen op het lijf geschreven. De kloof met de klassieke onderwijs-situaties waarmee zij geconfronteerd worden op school, wordt alsmaar groter. Niet verwonderlijk

dat jonge mensen het leren in de klas als saai en voorgekauwd ervaren. Jongeren worstelen met het gevoel voortdurende on hold gehouden te worden, omdat leraren ervan uitgaan dat inzichten en vaardigheden zorgvuldig aangebracht en systematisch verworven moeten worden, vooraleer ze in de echte wereld kunnen worden ingezet...

Dit boek reikt kaders, handvatten en hefboomen aan die leraren en scholen helpen om aansluiting te vinden bij de eigentijdse leerhouding van jongeren. Het pleit ervoor leercontexten te enten op reële uitdagingen en probleemsituaties; om jongeren te laten leren aan de werkelijkheid. Een boek dat ruimte wil geven aan leer-krachtig leren, aan rijk en veelzijdig leren, aan leren dat jongeren in hun diepste zijn beroert, dat een appel doet aan alle vermogens en talenten waarover zij beschikken, ... Door jongeren mogelijkheden toe te spelen om te snuffelen en te proeven, te exploreren en te experimenteren, ... leren ze de werkelijkheid, anderen en zichzelf ten volle kennen. Zo komen we tot identiteits-ontwikkelen onderwijs. Daarbij worden beslissende keuzes uitgesteld tot aan het kantelmoment waarop jongeren doorheen alles wat ze hebben verkend, ondernomen en doorleefd in staat zijn voor zichzelf richting uit te zetten. Een inspirerend boek vol verfrissende ideeën dat, ondanks de scherpe analyse van wat er mis gaat in het klassieke onderwijs, het vertrouwen in de leer-kracht van jongeren en leraren niet verliest.



**Lees hieronder ook de inleiding en de inhoudsopgave van het boek →**


# INLEIDING

“Kennis brengt je dichterbij je dromen”  
*Panamarenko, Vlaams kunstenaar (2005).*

Een boek over onderwijs en leren, over de wankelende balans tussen kennisverwerving en vaardigheidsontwikkeling, over de ontplooiing van talenten en de realisatie van aspiraties, ... starten met een citaat ontleend aan een op en top Vlaams kunstenaar die al decennia lang prachtige constructies maakt die het helaas niet echt doen, ... is dat niet vragen om problemen?

Panamarenko mag dan al welwillend omarmd worden door het brede publiek, de fascinatie voor zijn tuigen komt in belangrijke mate wellicht juist voort uit de *onmacht* die ze incarneren. Of het nu gaat om voertuigen, vliegtuigen, luchtballonnen, duikboten, ufo's, ... hun mythische kracht zit samengebonden in de voelbaar aanwezige suggestie dat ze *niet echt kunnen werken*. Waarom anders blijven we benieuwd kijken, ook al weten we dat de mechanisch klappende vleugels de drager ervan geenszins los kunnen helpen komen van de grond? Wat blijft ons zo boeien in die onderzeeër die in al zijn metalige stoerheid beslist water zal maken en tot zinken is gedoemd? Vanwaar die beklievende aandacht voor een racewagen die – zo beseffen we – zijn rijkraacht tevergeefs moet ontleenen aan niet veel anders dan een paar dozijn in het gelid geplaatste propellers?

Is het omdat de kunstenaar zelf bij hoog en laag blijft beweren dat zijn fantasierijke tuigen *het wel degelijk doen*? Voelen we ons soms uitgedaagd omdat de maker blijft hameren op het feit als zou hij over wetenschappelijke bewijzen beschikken om zijn wilde beweringen te staven? Of verkneukelen we ons gewoon in het eigen milde aanvoelen dat deze kunstenaar is blijven steken in de nachtmerrie waarover die andere beroemde Spaanse kunstenaar twee eeuwen voor hem al berichtte?

In een ets uit de reeks “Los Caprichos” (1793-1796) lichte Francisco de Goya zijn somberende gemoed met de beklievende vaststelling: “De slaap van de rede baart monsters”. De prent toont ons een over zijn notities en aantekeningen in slaap gevallen persoon die aangevlogen wordt door een vlucht vleermuisachtige gedachten. We kunnen in deze persoon inderdaad zeer gemakkelijk een aanhoudend naar sluitende antwoorden zoekende Panamarenko herkennen, nooit de moed opgevend maar af en toe toch in slaap sukkelend over de kriskras op zijn werktafel rondgestrooide notities met formules, berekeningen en schetsen voor nieuwe, alweer tot de verbeelding sprekende tuigen. Notities die als achtergrondmotief gebruikt worden op de officiële website van de kunstenaar ( [www.panamarenko.be](http://www.panamarenko.be)).

Als fysicus en ingenieur gaat Panamarenko er inderdaad prat op eindeloze studies te maken over de ontwerpen die hij voor ogen heeft, zoekt hij naar antwoorden en oplossingen die zijn tuigen moeten laten doen waarvoor ze gemaakt zijn: rijden, vliegen, duiken, ... Een immer zoekende geest, gefascineerd door werkelijkheid, ruimte en tijd, op het naïeve af volhoudend, ook al ziet het er niet naar uit dat hij ooit dichterbij de verhoopte resultaten zal komen...

Het klinkt als een paradoxale vaststelling, maar heel misschien baart de nooit aflatende ijver waarmee onze kunstenaar-wetenschapper aan de slag gaat op zich ook wel *monsters*. Waar de negentiende-eeuwse Engelse schrijfster Mary Wollstonecraft Shelley (1797-1851) eerder uit verveling tijdens lange Zwitsere zomeravonden het hybride monster Frankenstein

creëerde, een kruising waarin romantiek en wetenschap samenvloeien tot een *gothic novel*, blijft ook Panamarenko eigenlijk zo'n beetje op hetzelfde principe variëren. Uit alchemische mengsels van wetenschap en verbeeldingskracht brengt hij steeds opnieuw hybride tuigen voort die ons heel even doen opschrikken, want wie weet... ze zouden het echt wel eens moeten doen!

Hybride probeersels dus die ons aanporren om heel even voorbij het gewone, het alledaagse te kijken, die het mogelijk maken een glimp op te vangen van andere, vrijwel enkel in onze fantasie voorstelbare werkelijkheden. Het soort werkelijkheden dat de huidige multimedia alsmaar nadrukkelijker produceren, want in hun ijver *thrills* te creëren overspoelen ze iedereen onophoudelijk met bizarre, tegendraadse, ongewone afspiegelingen van de werkelijkheid, construeren ze schijnwerkelijkheden waarbij de onderkoelde, off-screen commentaarstemmen de aandacht van de kijker voortdurend toespitsen op de bizarre, kleinschalige of hypertheatrale manieren waarop de spelers van het ogenblik zullen (re)ageren, hoe ze zich uit nu eens banale, dan weer spectaculaire situaties zullen redden, welke keuzes ze finaal zullen maken om zich alsnog een houding aan te meten, ...

De werkelijkheid als "The Truman Show" (1998) waarin alles wat acteur Jim Carrey doet, wordt geregistreerd en real-time naar een miljoenenpubliek wordt doorgestraald. Een gefascineerd publiek dat de adem inhoudt bij iedere vingerknip en elke schijnbeweging die ze hun held zien maken. De Waalse schrijfster Amélie Nothomb zet in "Zwavelzuur" (2006) een veel grimmiger versie van onze huidige zucht naar multimediaal gemanipuleerde reality neer. In het concentratiekamp waarop de camera's bij haar continu inzoomen, komt het er voor de acteurs tegen wil en dank op aan inventief in te spelen op de vele, vermeende nukken van de kijkers, willen ze er overleven.

## **1. De eigen dromen multimediaal gerealiseerd?**

De slaap der rede... misschien moeten we middenin alle multimediale heisa, in de wegsuffende persoon bij uitstek ook de jongeren van vandaag ontwaren. Leerlingen die gebogen over hun lesnotities en cursuspagina's wel vaker de aandacht laten verslapen, wegdromend van de oefenbladen of de toetsvragen die straks duidelijk zullen maken of zij alle begrippen, definities, theorieën en toepassingen goed hebben verwerkt. Even maar laten deze leerlingen hun grip op het kennen, weten, kunnen, toepassen, ... los. En ja, daar heb je alweer die monsters van het ongerijmde die hen flink parten komen spelen.

Misschien gaat het gewoon om de vele, vinnige hoofdrolspelers uit de videogames waarmee deze jongeren zich maar al te graag willen meten. Of om de talloze, chatgrage vrienden die voortdurend naar hun aandacht hengelen via gsm of msn. Of om de 1001 verleidingen van het internet die hen onafgebroken aanporren tot zappen van de ene hyperwerkelijkheid naar de andere.

Geef toe: het vergt heel wat daadkracht en doorzettingsvermogen om geconcentreerd te blijven op die saaie reeks oefeningen of vragen als er zoveel andere, veel aantrekkelijker uitdagingen onafgebroken blijven azen op jouw aandacht, nieuwsgierigheid en betrokkenheid.

Het is zo gebeurd. Even maar twijfelen aan de zinvolheid van de moeilijk te verteren bladzijden in het theorieboek of aan de ingewikkelde toepassingen in het werkschrift, en de fantasie slaat op hol. Wegglippen naar andere, veel aantrekkelijker realiteiten waar alles met een simpele vingerknip, een klik op de muis of een stroke op het gamepad mogelijk is.

Rijden, vliegen, duiken, ... werkelijk alles wat denkbaar is, ligt er voor het grijpen. En ja, zelfs het ondenkbare kan je er zo *toe vallen*...

Maar wat moeten we dan aanvangen met onze uitspraak van Panamarenko? Gaat daarin een vermanend vingertje op richting de huidige generatie jongeren die hun *dagdromen* veel te snel voor waarheid nemen? Wat we ook ondernemen en hoe we het ook draaien of keren, er is kennis nodig om dichterbij de realisatie van de eigen dromen te komen, zo houdt onze kunstenaar ons belerend voor. Of moeten we de uitspraak gewoon als een *boutade* opvatten, vermits we tegelijk beseffen dat - alle kennis ten spijt - de tuigen van de kunstenaar himself de verwachtingen niet *echt* inlossen?

Hoe vermanend of belerend ook, de kunstenaar kunnen we aldus ook aanzien als een levensechte incarnatie van de huidige generatie jongeren: aangepord door de multimedia zijn ze voortdurend in de weer, willen ze overal bij en aan zijn, doen ze er alles aan om zichzelf te bewijzen, ... Maar in de ogen van volwassenen, van ouders en leraren, baren al hun inspanningen vaak niet veel meer dan monsters, halfafgewerkte gedrochten die soms mooi, maar veelal vreselijk ogen, die in weinig of niets bijdragen tot eigen en gedeeld *welzijn*. Tuigen of toestanden die thuishoren op het kerkhof van tevergeefs gebleken voorzetten en inspanningen, blakend van jeugdige overmoed, ...

Maar als het een troost kan zijn, in de schitterende roman "De schaduw van de wind" van de Spaans-Amerikaanse schrijver Carlos Ruiz Zafon (2004), krijgt het leven van het hoofdpersonage juist richting, inhoud en vorm dankzij het lukraak mee mogen pikken van één boek uit het *Kerkhof van Vergeten (Dromen, ...euh) Boeken*. Een kerkhof zoals wij er ook één, in al z'n Panamareske metaligheid, ontleend hebben aan beeldend werk van Anselm Kiefer in het Hamburger Bahnhof Museum für Gegenwart te Berlijn om de cover van dit boek te sieren. Boeken die de tijd willen trotseren, boeken die een schril contrast vormen met de huidige, multimediale werkelijkheid waarin we meer en meer geconfronteerd worden met oneindige, voortdurend van aanzien en inhoud veranderende informatiebakens én met de zeer eigentijdse, virtuele bibliotheken waarnaar de Argentijnse schrijver Jorge Louis Borges (1899-1986) in zijn vele kortverhalen en essays met grote regelmaat en op visionaire wijze vooruit wijst...

## **2. Welk onderwijs heeft onze maatschappij nodig?**

Al te ver gezocht, deze bespiegelen over droom en werkelijkheid, kennis en fantasie? Eigenlijk niet als we de opiniEPagina's in kranten en tijdschriften erop naslaan. Al maanden woeden er bittere polemieken over het *nieuwe leren*, over de vermeende ophemeling van het *vaardigheidsgerichte onderwijs* ten koste van het al maar meer in de verdrukking komende investeren in het leggen van stevige *kennisfundamenten*. Steeds vaker krijgen we af te rekenen met hekelende uitspraken als "Jongeren leren van alles iets, maar uiteindelijk leren ze niets", "Eerst moeten jongeren de nodige kennis verwerven want zonder is het onmogelijk vaardigheden te ontwikkelen", ...

Zelfs de Vlaamse hoogleraar kerkelijk recht Rik Torfs mengde zich in zijn onderkoelde, *Trumangenieke* stijl in het debat: "Want zoals ervaren pedagogen terecht opmerken: er is het internet. Weet je niet waar Zwitserland ligt, dan zoek je dat toch gauw even op. (...). Wij weten niet minder dan onze ouders of grootouders, gaan onderwijskundigen buitengewoon terecht verder. Wij weten andere dingen. Juist! (...). Ten slotte is er het schaarstebeginsel. Kennis is begrensd. Meer weten over Zwitserland betekent minder weten over god. (...). Tot

zover dit betoog, waarmee ik mij uitdrukkelijk bij de moderne pedagogische inzichten wens aan te sluiten. Meen ik wat ik schrijf? Natuurlijk niet. Voor geen woord” (De Standaard, 24 januari 2008).

Zoveel is duidelijk: alle onderwijshervormingen van de laatste decennia worden flink op de korrel genomen vanuit de pertinente vaststelling dat ze er in niet geringe mate toe hebben bijgedragen dat scholen vandaag *monsters* afleveren die te weinig intellectuele bagage hebben meegekregen om het te maken in onze alsmaar complexer wordende kennismaatschappij. In het geval Torfs vormde het verkeerdelijk benoemen van Noorwegen als een buurland van Zwitserland de *trigger* voor een *happy* krantenstukje.

Ernstiger van toonzetting is de Nederlandse krantenredacteur Maarten Huyghen die het ineens maar heeft over een *vergeten generatie* die aan haar lot is overgelaten door de *babyboomers* die zelf maatschappelijk wel de kans hebben gekregen op te klimmen tegen de kennisladders die de generaties voor hen in sneltempo hebben opgebouwd, maar het zelf vertikken hun kinderen gelijkaardige kansen en mogelijkheden te bieden om op en over de schouders van hun voorgangers te klimmen (NRC-Handelsblad, 1 juli 2006). Het debacle is zo groot dat in Nederland een parlementaire onderzoekscommissie recent alle onderwijsvernieuwingen van pakweg de laatste twintig jaar diende door te lichten om na te gaan welke nefaste effecten *de nieuwe kleren van het leren* nu precies hebben teweeggebracht...

Een *grimmig* debat waarbij er met grof geschut wordt uitgehaald naar alle nieuwlichters die het instituut onderwijs de voorbije decennia keer op keer voetje hebben gelicht. Met aan de ene kant diegenen die de westerse beschaving en de idealen van de Verlichting (1650-1800) veilig willen stellen, die bepleiten dat we het oude kennisverwervingsparadigma opnieuw de centrale plaats moeten geven die het toekomst, zodat onderwijs de onbetwiste kweekvijver kan blijven waaruit wetenschappelijke *centres of excellence* de *betere* vissen naar boven kunnen blijven halen.

Aan de andere kant heb je diegenen die pleiten voor een meer democratisch onderwijs dat zijn deuren resoluut opengooit voor alle jongeren en voorziet in velerlei verbindingspaden, bruggen en doorgangen zodat iedereen er zijn of haar weg in kan vinden en het aantal uitstromers zonder diploma tot een minimum beperkt wordt. Door te voorzien in voldoende *zorg* en omkadering moet het mogelijk worden alle jongeren *op te tillen naar* en *te verzekeren van* een betekenisvolle plaats in ons maatschappelijk bestel dat trouwens niet voor niets al langer het stempel (*actieve*) *welvaartsstaat* heeft meegekregen.

Twee uitersten waartussen onze samenleving wellicht altijd wel zal blijven heen en weer slingeren, twee idealen die nooit in al hun consequenties gerealiseerd zullen worden. Maar juist het besef dat we altijd weer op tal van manieren gevangen zullen blijven zitten tussen beide, moet ons dichter brengen bij de vraag welk *soort* leren wij nodig hebben om het beste van beide idealen te realiseren.

In een kennismaatschappij als de onze is het natuurlijk zaak om bij de wereldtop te blijven horen van landen met een uitmuntend kennisproductieniveau, en is het belangrijk strategieën te ontwikkelen voor het creëren, het benutten en het borgen van inzichten en toepassingsmogelijkheden *die ertoe doen*. Daarnaast moeten we echter evenveel, zoniet nog meer aandacht besteden aan de zogenaamde *wetware*, aan de mensen die het moeten doen, aan de jongeren die zichzelf tijdens hun pubertijd een plaats van betekenis moeten

zien te geven binnen de huidige werkelijkheid en temidden zovele lotgenoten. Met deze jongeren zullen we *het* nu en in de toekomst moeten stellen, dus is het belangrijk ons af te vragen welk onderwijs nodig is om daarin te slagen, hoe het leren er moet uitzien om (opnieuw) generaties jongvolwassenen te kunnen afleveren die in staat zijn het van ons over te nemen. Want, zo beseffen we: “De jonge mensen die nu opgeleid worden zullen straks voor ons moeten beslissen”. Nogmaals, het is zeer belangrijk om op een goede, evenwichtige manier uit te klaren welke kennis en vaardigheden, kwaliteiten en talenten er nodig zijn om als *battlestar earth* de toekomst veilig en vol vertrouwen tegemoet te rijden, te vliegen, te duiken, ...

### 3. Jongeren niet langer *on hold* zetten

Willen we écht kunnen rekenen op de huidige en de aankomende generaties jongeren, dan gaat er wel degelijk een appel uit van Panamarenko’s uitspraak. Dan beseffen we dat de school jonge mensen voor alles in staat moet stellen dicht bij de realisatie van de eigen, maar ook van gedeelde dromen te komen. Het leren moet jongeren een *vrijplaats* bieden om de eigen sterktes en kwaliteiten te ontdekken, om grijze zones en minder ontwikkelde vaardigheden bij te werken, om talenten te ontplooiën en aspiraties te concretiseren, ... En dan is het zaak te achterhalen welke didactisch aanpak nodig is om dit mogelijk te maken.

Als vanzelf komen we aldus terecht bij een meer genuanceerd verhaal waarbij er naast de *supersnelweg* richting kennisproductie er ook vele, smallere zij-, dwars- en binnenweggetjes moeten kunnen gedijen die toelaten dat jongeren op een haalbaar tempo en inhakend op keuzes die er hier en nu toe doen in staat zijn kleinere en grotere, eigen dromen te realiseren. Het gaat dan om veel meer dan om de *éne* grote droom die onze westerse beschaving sinds de Verlichting is gaan koesteren. Het gaat erom jonge mensen kansen toe te spelen talenten te ontwikkelen, te groeien als persoon, iets te doen met hun ambities, verwachtingen en aspiraties, ...

Bovendien hebben we hier te maken met een zeer complex verhaal, want in onze multimediale, veelzijdige en kansenrijke samenleving wordt er langs alle kanten volop appel gedaan aan de inzet en betrokkenheid, de interesses en de ambities van jongeren. Zij kunnen het gewoon niet maken om niet *hyperalert en bijdehands* te zijn. Willen ze meetellen, dan moeten ze overal aan en bij zijn, zo lijkt het wel.

Maar tegelijk krijgen deze jongeren altijd weer te maken met een onderwijsstelsel dat hen quasi voortdurend de boodschap influistert *on hold* te blijven, alsof de *pauzeknop* op de schoolbanken ingedrukt moet blijven. In de klas komt het er altijd weer op aan zorgvuldig eerst alle nodige kennis op te doen om pas veel later tot actie over te gaan, een lesuurtje van dit en dan weer naar dat vak, ... Verwerken, studeren, ervoor zorgen dat men het geleerde op de juiste manier kan reproduceren, ...

Een didactische aanpak die haaks staat op waar jongeren echt voor te vinden zijn: *instant* actie en betrokkenheid *à la carte*, er hier en nu kunnen in vliegen, zo weinig mogelijk op de wachtlijn gezet worden. We hebben inderdaad in veel opzichten te maken met overactieve, naar thrills hengelende jongeren, zo geconditioneerd door de multimedia. Dus zijn we in onderwijs – maar ook erbuiten - al te snel geneigd ze retynolpilletjes toe te stoppen met de bedoeling ze in een *comateuze* slaaptoestand onder te dompelen in de hoop dat we verder kunnen gaan met de agenda van de dag of het lesuur. De rede die slaap induceert om te komen tot *business as usual!*

Als je het ons vraagt de hoogste tijd om ons als samenleving af te vragen of we het over een andere boeg willen en kunnen gooien. Blijven we in de impasse zitten, blijven we ervoor opteren jongeren te kneden naar vroegere idealen? Of zijn we bereid rekening te houden met allerlei eigentijdse ontwikkelingen en toestanden? Willen we samen met de huidige generatie jongeren werken aan een maatschappij en aan onderwijs *met toekomst*? Een onderwijs dat kansen op interactie en betrokkenheid creëert, ook waar het gaat om het verwerven van inzichten, het aanleren van vaardigheden, het benutten van kennis, ...

Vragen waar we als ouders, leraren, politici, ... onmogelijk nog omheen kunnen want anders dan tot hiertoe het geval was, hebben we te maken met jongeren die al vanaf de wieg *middenin* de werkelijkheid staan, die gebombardeerd worden met wereldwijde gecreëerde, multimediale ervaringen die beslist *indruk maken*. Dus gaat het geenszins op hen vanaf een alsmaar jongere leeftijd en voor een flink aantal jaren *weg te sluiten* in veelal sobere, weinig aantrekkelijk ogende scholen en klassen waar iedere betrokkenheid op wat zich allemaal in de uitdagende werkelijkheid *daarbuiten* afspeelt grotendeels achterwege blijft omdat tijd én ruimte daarvoor altijd weer ontbreken.

Of we het nu willen of niet, ook op didactisch vlak is een inhaalbeweging nodig die ervoor moet helpen zorgen dat scholen meer en beter kunnen inspelen op de uiteenlopende ambities en hooggespannen aspiraties van jongeren die opgroeien in een samenleving die continu aast op hun hyperalerte, bijdehandse betrokkenheid. Onderwijs kan gewoon niet anders dan jongeren ondersteunen bij de realisatie van hun vele dromen die mede zijn geïnspireerd door de multimediale, veelzijdige en kansrijke samenleving waar zij deel van uitmaken. Of ze moet hen op zijn minst leren om op een goede, gezonde en evenwichtige manier om te springen met deze dromen...

#### **4. Middenin de werkelijkheid plaats kunnen nemen**

Jongeren staan trouwens niet eens alleen in hun *honger* deel te kunnen hebben aan een werkelijkheid die volop uitdaagt en tot de verbeelding spreekt, tenminste als we af mogen gaan op het kortverhaal "De legende van het schilderij" van de Franse schrijver Michel Tournier (1991).

Een kalief uit Bagdad wil de ontvangstzaal van zijn paleis de nodige uitstraling geven en ontbiedt twee kunstenaars om elk een lange wand om het prachtigst te illustreren zodat hij zijn gasten kan verbluffen. Hij laat de zaal in tweeën delen door middel van een gordijn zodat de kunstenaars elkaar tijdens het werken niet kunnen hinderen.

Op de dag dat de kalief samen met zijn hele hofhouding wil oordelen wie het mooiste werk heeft gemaakt, staat de feestzaal vol nieuwsgierige genodigden. Op een teken van de kalief onthult de eerste kunstenaar een prachtig, zeer getrouw naar de natuur geschilderd landschap dat iedereen verbluft. Zo treffend is de gelijkenis met de werkelijkheid dat alle aanwezigen ervan overtuigd zijn dat de andere kunstenaar onmogelijk beter kan doen. Het staat voor iedereen gewoon vast dat geen andere creatie ooit zal kunnen tippen aan wat hier wordt getoond. Dus kan de andere kunstenaar maar beter beschaamd afdruipten.

Maar dan komt het ... de tweede kunstenaar haalt het canvas weg dat over zijn eigen creatie hangt en meteen staat iedereen nog meer versteld. Wat ze te zien krijgen is hetzelfde natuurgetrouw geschilderde landschap, maar nu is deze omgeving bevolkt met een enorme menigte uitbundige, verbaasde, ontroerde toeschouwers. Via een enorme spiegel zien alle genodigden zichzelf temidden het landschap dat de eerste kunstenaar met enorm veel vlijt

creëerde. En ondanks de minimale investering van de tweede kunstenaar is het voor iedereen zo goed als onmiddellijk duidelijk dat hij het pleit heeft gewonnen.

Een *parabel* die ons op een speelse manier duidelijk maakt dat inzicht en vernuft ons weliswaar in staat stellen om de werkelijkheid te *ontsluiten*, maar dat wij pas echt *in de ban komen van* die werkelijkheid wanneer wij er onszelf met onze verwachtingen, ambities, talenten en aspiraties op mogen en kunnen betrekken.

Hetzelfde gevoel roept ook de Vlaamse kunstenaar-performer Jan Fabre op middels de vele alter ego's die hij her en der in de werkelijkheid neerpoot als *eigen zinnige* stempels of demarcatietekens. Het gaat om stenen, bronzen of vergulde duplicaten van hemzelf die de ene keer de wolken meten, de andere keer het heelal dirigeren, nu eens op de rug van een schildpad de oceaan afspeuren naar Utopia, dan weer de menselijke hersenen als een span paarden mennen, ...

Net als Panamarenko gebruikt ook Jan Fabre *zichzelf als opmaat voor de werkelijkheid*. Het is in de wisselwerking tussen de persoon met al zijn verwachtingen, ambities, talenten, aspiraties, ... en de omringende werkelijkheid dat er zin en betekenis, inzicht en betrokkenheid ontstaat, dat dromen gerealiseerd kunnen worden.

Een uitermate belangrijke vaststelling in een multimediale werkelijkheid waarin iedereen overspoeld wordt met informatie en verplicht wordt om voor zichzelf op zoek te gaan naar *houvast*. Telkens weer is men het aan zichzelf verplicht richting te kiezen en een stevige koers uit te zetten. Maar zonder *ijkpunt*, zonder demarcatie, ... is het quasi onmogelijk om een start te maken, om voor zichzelf paden doorheen de werkelijkheid te effenen, om tijdens het zoeken regelmatig ook terug te keren naar of tot zichzelf.

Kennis construeren uit het oeverloze overaanbod van informatie veronderstelt eveneens het kunnen hanteren van een hele set van vaardigheden: afstand nemen, de situatie analyseren, effecten inschatten, richtinggevende keuzes maken, ... Bij het verwerven van dit soort vaardigheden dient er altijd weer een terugkoppeling gemaakt te worden naar de jongeren zelf, naar de wijze waarop zij actief en creatief in de werkelijkheid staan of willen staan. Dat er daarvoor in onderwijs voldoende tijd moet worden uitgetrokken is evident. We stellen immers vast dat kennis alsmaar meer tijdsgebonden wordt, en het dus ook alsmaar belangrijker wordt om de relevantie ervan hier en nu goed te kunnen inschatten en waar nodig af te kunnen lijnen of ze gedateerd is, een update nodig heeft of van kanttekeningen moet worden voorzien.

Iedereen uitnodigen te sleutelen aan en alert te reflecteren over de kenniselementen die we courant gebruiken, dat is ook de uitdaging die ten grondslag ligt aan de via het internet alom beschikbare encyclopedie "Wikipedia" die ons allen de mogelijkheid biedt mee te schrijven aan de steeds groter wordende kennisbronnen die de hele werkelijkheid willen omvatten. Een uitgelezen kans om ook jongeren in dit verhaal te betrekken, om hen in staat te stellen middenin reële en virtuele werkelijkheden te gaan staan en ook zelf kennis te construeren, om hen voor zichzelf te laten verduidelijken dat ze in staat zijn een onderwerp op kritisch-creatieve én reflectieve manier te ontsluiten en op al zijn consequenties af te wegen. Het zijn dit soort vaardigheden die de alerte, bij de pinken zijnde wereldburgers van nu en morgen in de vingers moeten hebben. Jongeren die in de huid durven kruipen van de vele alter ego's van een Jan Fabre; blakend van zelfvertrouwen, de werkelijkheid metend, dirigerend, afspeurend, mennend, ...



## 5. *Ingrijpen* als synoniem voor *begrijpen*

Aldus met de beide voeten stevig in de huidige multimediale kennismaatschappij durven en willen staan, heeft ook zijn consequenties. Dat bleek al overduidelijk in 1993 in de Amerikaanse thriller “Sliver”, een film die als een verre voorloper gezien kan worden van alle realityshow-toestanden waarmee wij tegenwoordig overspoeld worden.

In de film betreft actrice Sharon Stone een appartement in een hypermodern wooncomplex. Vrij snel merkt zij dat ze in een gigantisch Big Brother-huis terecht is gekomen. William Baldwin, eigenaar en ontwerper van de hightech-woontempel, beschikt dankzij de overal aanwezige camera's over alziende en alhorende zintuigen die hem in staat stellen de bewoners van zijn zelf ontworpen *panopticon* voortdurend te volgen. We zien hem dan ook meermaals plaats nemen achter een stuurpaneel waarmee hij de beeldbrij die een muur van televisieschermen te zien geeft, manipuleert. Nu eens inzoomen, dan weer een ander camerastandpunt innemend, ... Een voyeursituatie met verregaande implicaties, want samen met Stone komt de kijker tot de quasi ondraaglijke vaststelling dat zien of horen, weten en beseffen eigenlijk gelijk staan met *ingrijpen*. Zeker als een kind mishandeld dreigt te worden, een alcoholicus op het randje staat zelfmoord te plegen, een nieuwe bewoonster belaagd wordt, ...

### LEXIBOX

Een **panopticon** is een gevangenisconcept ontwikkeld door de Engelse filosoof Jeremy Bentham (1748-1832) waarbij de bewakers ten alle tijde in staat gesteld worden om vanuit een centrale plek alle gevangen (pan) te observeren (opticon) zonder dat deze zelf weten wanneer ze effectief worden gadeslagen. Zo'n in een cirkelvorm geconcipeerde gevangenis was bedoeld om een gevoel van voortdurende, onzichtbare controle te creëren, of nog om macht te verwerven over de geest van de gevangenen.

Blijf je zitten kijken of kom je tussen? Zet je de situatie naar je hand door beslissende keuzes te maken die de werkelijkheid onherroepelijk zullen beïnvloeden? En kan je het in bepaalde situaties wel *moreel* verantwoord om niet in te grijpen? In de eerder aangehaalde persiflage op alle multimediaal gemanipuleerde reality van de hand van Amélie Nothomb, zijn dergelijke, moreel geladen vragen ogenschijnlijk uitgevlakt en vervangen door de allesvernietigend *amusementwaarde* van het vertoonde.

Een reden te meer voor onderwijsmensen om hier niet onberoerd bij te blijven. Want is onderwijs er niet bij uitstek op gericht jongeren inzichten en vaardigheden bij te brengen met de bedoeling hen op effectieve wijze te leren ingrijpen in de werkelijkheid? Naarmate alles meer en meer in de vorm van reality wordt gegoten, kunnen leraren het bovendien niet blijven maken jongeren gemakshalve maar te blijven verwijzen naar *later* door ze voorlopig *on hold* te zetten.

Het mag geen optie meer zijn jongeren onbedoeld te dwingen plaats te nemen in een panopticon van waaruit ze kunnen mee observeren zonder te mogen ingrijpen. We kunnen van jongeren niet steeds blijven vragen geduld te oefenen, af te wachten tot ze genoeg *kennis* en *vaardigheden* hebben verworven én *attitudes* hebben ontwikkeld zodat ze op een gediplomeerde en naar onze smaak voldoende diplomatische wijze aan de slag kunnen gaan.

Juist vanuit het volle besef dat de multimedia hen continu zoveel opwindends, uitdagends en paradoxaals voorspiegelen, moeten we hen volop de kans geven los te komen uit het *observatiezitje* zodat ze voor zichzelf kunnen toetsen in welke mate ze er *klaar voor zijn*. Afwachten tot later is geen optie meer! We moeten de vele, zelfverzekerde Jan Fabres van onze tijd integendeel kansen geven tot het meten, dirigeren, afzoeken en mennen van de werkelijkheid...

Ook de multimedia worden trouwens alsmaar interactiever zodat de gretigheid om in te grijpen in de werkelijkheid alom gecultiveerd wordt. Via online games en internetgebaseerde virtuele placebowerelden zoals het in 2003 gelanceerde "Second Life" (☺ secondlife.com) komt wie dat wil in hyperrealiteiten terecht waarin men zijn betere *ik* nieuwe, andere vormen van authenticiteit kan aanmeten en de contexten waarin deze andere *ikken* terecht komen ook naar eigen handen kan zetten. Of toch bijna, want naarmate er meer mensen hun intrek nemen in dergelijke namaakrealiteiten moet er ook met meer smaken, ambities en meningen rekening worden gehouden. Zo heeft het overdonderende succes van "Second Life" ervoor gezorgd dat de virtuele landschappen er meer en meer overwoekerd worden door commerciële actoren die er hun producten willen plaatsen en moeten de would-be bewoners ook alsmaar meer geld uitgeven, willen ze zich er de zeer gegeerde glitter- en glamourstatus kunnen (blijven) aanmeten. Erzatstoestanden dus die binnen de kortste keren een op de spits gedreven afspiegeling vormen van de echte werkelijkheid, met alle scherpe kantjes van dien!

Dat bij uitstek jongeren zich zeer sterk aangesproken voelen door de *boosts* aan mogelijkheden die dergelijke hyperrealiteiten binnen hun bereik brengen, zal duidelijk zijn. Juist daarom is en blijft het zeer de vraag hoe we er vanuit onderwijs mee voor kunnen helpen zorgen dat zij zich er op een gezonde, voorwaardenscheppende manier toe leren verhouden. Meer nog dan in het panopticon uit de film "Sliver" zal het er in virtuele namaakwerelden als "Second Life" op aan komen zich een gezond evenwicht aan te meten tussen het *zich een plaats geven in* en het *afstand houden tot* om er de eigen positie te kunnen bepalen en er zich ook aan te kunnen houden.

Net als een Jan Fabre dienen we zelfverzekerd op onze strepen te staan als we ons nieuwe, virtuele identiteiten aanmeten die ons toegang beloven tot allerlei namaakwerklijkheden, want wat ons te beurt zal vallen eens we aan de andere kant van de vele, multimediale *looking glasses* vertoeven, is onduidelijk en valt moeilijk te voorspellen. Dus is het ook voor de huidige kandidaat-bewoners van virtuele hyperrealiteiten belangrijk en noodzakelijk dat zij in staat zijn te checken welke positie zij er innemen, wat hun precieze aandeel is in het gebeuren, hoe zij in die andere werkelijkheid staan of willen staan, ...

Het zich kunnen aanmeten van een kritisch-creatieve en reflectieve houding wordt een essentiële bestaansvoorwaarde, willen deze nieuwelingen niet, net als de jeugdige Alice, die de Britse wiskundige en schrijver Lewis Carroll via een konijnenpijp of een spiegel andere *wonderwerelden* liet betreden, onderuitgehaald worden door de andere, vermeende bewoners van de (w)onderwerelden.

Sla er maar even het hoofdstukje over de plaagzieke broertjes Tideldee en Tideldom op na in "De avonturen van Alice in wonderland en spiegelgeland" (1982): Tideldee wrijft Alice op zeker moment onder de neus dat zijzelf misschien niet meer is dan *iets* in de droom van de even verderop te slapen liggende Tideldom. "Als die koning daar wakker zou worden, zou je uitgaan – floep! – net als een kaars." Een volkomen gratuite bewering die het meisje

niettemin flink van haar stuk brengt, want meteen barst ze in tranen uit... In virtuele namaakwerelden – zo leren we hieruit – is niets wat het lijkt, en kan iedereen vrij snel tot niet veel meer dan een monstertje verworden in andermans dromen.

Alert zijn is dus geboden in werkelijkheden waar niets met zekerheid is wat het lijkt want terwijl nieuwe, pas aangekomen bewoners zich inspanningen getroosten om hun *habitat* te verkennen en er bezit van te nemen, verandert deze zienderogen. Houvast ontbreekt, alle decors bestaan uit bordkarton, bodems zijn niets anders dan drijfzand, ... Net als in een videogame is de hele werkelijkheid een aaneenschakeling van probleemsituaties die snel-snel moeten opgelost worden, wil men er kunnen overleven.

*Begrijpen* en *ingrijpen* zijn hier synoniem voor elkaar geworden, het is onmogelijk stil te vallen en in slaap te sukkelen omdat anderen dan zo goed als zeker hun kans zullen grijpen om de werkelijkheid naar hun handen te zetten...

Hyperrealiteiten dagen uit en bezweren, nopen alle bewoners tot just-in-time leren en tot het maken van beslissende keuzes, want terwijl men de eigen positie bepaalt is men al bezig met de voorhanden namaakwerkelijkheid op zijn kop te zetten. Kennen en kunnen: *doorzien* is zo goed als hetzelfde geworden als *af- en aanpassen*. Virtuele realiteiten die meteen ook een perfecte weergave vormen van de wijze waarop onze huidige kennismaatschappij iedereen voortdurend aanpoort tot het flexibel en gezwind oplossen van problemen, en waar *leren en jongleren* tot elkaar overlappende begrippen zijn geworden.

Dit besef vinden we ook terug in de beschrijving van het lemma “leren” in “Wikipedia” dat onderscheid maakt tussen twee soorten leeractiviteiten. Bij *enkele lus leren* gaat het erom gekende problemen op te lossen zonder dat de voorhanden situatie ingrijpend moet worden aangepast. Bij *dubbele lus leren* is de noodzaak om de aangetroffen situatie bij te sturen veel groter. Het oplossen van tot dan toe ongekende problemen brengt immers met zich mee dat bakens verzet moeten worden. Men dient aannames in twijfel te trekken en gekende manieren van werken op hun effectiviteit te toetsen, om met nieuwe, voordien nog onverkende oplossingsvoorstellen op de proppen te kunnen komen. Leren wordt hier veel meer een constructief gebeuren, een poging tot ingrijpen in of af- en aanpassen van de werkelijkheid met de bedoeling het eigen denken en handelen aan te scherpen en te verfijnen. Worden bij enkele lus leren dus vooral de aanwezige kennis en inzichten gemobiliseerd om tot een antwoord te komen; dan worden bij dubbele lus leren veeleer de creatieve, onderzoekende en innovatieve vermogens aangesproken om oplossingsalternatieven op hun haalbaarheid te testen.

Het zijn typeringe die alle de *scheidingslijn* helpen markeren tussen de begrippen die in het huidige, al te polariserende onderwijsdebat zeer expliciet als elkaars tegengestelden worden naar voren geschoven, met name kennisverwerving en vaardigheidsontwikkeling. Bij enkele lus leren kan men er vanuit gaan dat alle reeds aanwezige kennis aangegrepen wordt om oplossingen naar voren te schuiven die uitgeprobeerd kunnen worden op het zich aandienende probleem; bij dubbele lus leren is er verkenning en afweging nodig, is men er bewust op gericht om nieuwe manieren op te sporen om met het probleem om te gaan, dit vanuit de veronderstelling dat “gekende oplossingen meestal niet het meest geschikte antwoord bieden op nieuwe, nog onverkende problemen”.

Aldus balancerend op de scheidingslijn tussen kennis en vaardigheden, rede en creativiteit, droom en werkelijkheid, ... willen wij in dit boek nog een flinke stap verder gaan: wij opteren

resoluut voor een eigentijds onderwijs dat aanstuurt op het maken van een *derde lus in het leren* om tot *diepgaand leren* te komen. Een leren dat erop uit is de hele persoon te beroeren in de manier waarop deze omgaat met de werkelijkheid en met anderen. Van begrijpen over ingrijpen komen we aldus tot een leren dat gericht is op *transformeren*. Want vanuit een hyperalerte, bijdehandse betrokkenheid op wat men als persoon onderneemt, grijpt men niet alleen in op de werkelijkheid, op de manier dat men zich verhoudt tot anderen, maar komt ook de eigen *identiteit* in beweging. In de manier waarop de werkelijkheid wordt gemeten, gedirigeerd, afgespeurd en gemend, krijgt ook *het eigen, diepere ik* vorm, inhoud, richting, ...

Aldus terecht gekomen op de *perpetuum mobile* roetsbaan van het leren en jongleren, is en blijft het natuurlijk zaak niet uit de bocht te gaan want hoe meer snelheid we nemen, hoe vervaarlijker alle hyperrealiteiten als bordkartonnen constructies over ons heen lijken te zullen vallen, en hoe meer we er dooreen geschud en afgepeigerd bij komen te zitten zodat we er op de duur gewoon naar snakken *wakker* te mogen schieten uit andermans dromen...

## 6. Terug met beide voeten in welke realiteit?

“Floep!” Daar zijn we weer, veilig met onze beide voeten in de volle werkelijkheid.

Na alle verkenningen in de grensgebieden tussen rede en droom, virtuele en reële werkelijkheid, leren en jongleren, ... wordt het de hoogste tijd om aan te geven waar we het in dit boek *écht* over zullen hebben. Het zal ondertussen al wel duidelijk geworden zijn dat we op zoek willen gaan naar de krijtlijnen voor een meer eigentijds onderwijs dat appel doet aan diepgaand leren, een leren dat de *leer-kracht* in iedereen naar boven haalt, een leren dat jongeren in hun volle ontwikkeling wil beroeren, ...

Dit doen we in vijf hoofdstukken en een *coda*. Een nabeschouwing dus, over de vele paradoxen waarvoor leraren en scholen onvermijdelijk komen te staan, of ze nu *liever niet* of *juist wél* mee gaan in de vele sporen en pistes die wij in de eraan voorafgaande pagina's aanreiken. Misschien handig dus om eerst even snel door te bladeren en voor jezelf na te gaan hoe jij, lezer, je wenst te verhouden tot deze paradoxen. Of misschien juist niet, misschien hou jij eraan met een open, onbevangen blik dit *leesavontuur* verder te zetten. Aan jou de keuze...

Heb je beslist om vanaf dit punt met ons verder te gaan? Dan krijg je in hoofdstuk 1 alvast de kans om de leefwereld te betreden van **hands-on jongeren** die vrijwel continu vertoeven in een multimediale, van hyperactiviteit getuigende werkelijkheid. Je maakt er kennis met een aantal eigentijdse vaardigheden die deze jongeren het onderwijs binnenbrengen, namelijk *multitasken*, *skimmen*, *samplen* en *loggen* dankzij hun toegespitste, interactieve omgang met multimedia, games, ... Het gaat bovendien om jongeren die zich vaak opwerpen als flexibele probleemoplossers, jongeren die actief aan het netwerken gaan om just-in-time en gevat antwoorden te vinden op de probleemsituaties waarmee zij zich geconfronteerd zien. In onderwijs kunnen we jongeren uitdagen dit soort eigentijdse vaardigheden ruimer en breder in te zetten, om aldus meer leer-kracht te genereren.

Eens het beeld is geschetst van de huidige generatie jongeren, gaan we in hoofdstuk 2 nadrukkelijker in op hun **identiteitsontwikkeling**. Hoe gaat deze in zijn werk in een multimediale leefwereld waarin alles liefst blitz, vingervlug en just-in-time moet zijn? We zullen zien dat het ontstaan van identiteit een dynamisch en interactief gebeuren is waarbij het erop aan komt volop kansen te krijgen om eigen kwaliteiten en talenten te ontdekken en

tot ontplooiing te brengen. Daarom opteren we voor een onderwijs dat de hele, diepere persoon in beroering weet te brengen, een onderwijs dat jongeren helpt worden wie zij in potentie zijn. Dit kan door het systematisch aanspreken en benutten van een zevental wezenlijke, bij iedereen inherent aanwezige algemene, ontplooiingsgerichte competenties. Via *bejegenend waarnemen, intuïtief aanvoelen, gedifferentieerd denken, oordelen vanuit de eigen kern, kwaliteitsvol handelen, soepel samenwerken* en *systematisch reflecteren* kunnen jongeren er in slagen zich op een zinvolle manier te verhouden tot anderen en tot de werkelijkheid.

De sets van eigentijdse vaardigheden en de algemene, ontplooiingsgerichte competenties schrijven zich gemakkelijk in in wat we kunnen noemen de klassieke *leercirkel* waarbij we via het doorlopen van de aspecten *waarnemen, denken, handelen* en *samenwerken* tot een aanscherping en verfijning van het eigen denken en handelen komen. In hoofdstuk 3 maken we evenwel duidelijk dat er veel meer op het spel staat. Bij het **leer-krachtig samen leren** komt het erop aan jongeren *hefbomen* toe te spelen die het mogelijk maken hun hele persoon in te zetten in wat zij ondernemen. Daartoe zoomen we onder meer in op *meervoudige intelligenties*, en op het inzetten van *leer-, denk- en onderzoeksstijlen* tijdens het rondnemen van de veranderingscyclus.

Centraal in hoofdstuk 4 staat het zogenaamde *leer-krachtige invloedenkader* dat leraren en scholen kunnen benutten om meer systematisch te verkennen hoe zij erin kunnen slagen **een meer eigentijds onderwijs** gestalte te geven dat toelaat de hele persoon van jongeren aan te spreken bij het rondnemen van leer- en veranderingscycli. Aan de hand van concrete cases die in de bestaande klas- en schoolpraktijken kunnen worden uitgetoetst, illustreren we dat zo'n meer eigentijds onderwijs wel degelijk binnen handbereik ligt, maar dat het een gezonde portie *durf* vergt om vertrouwde paden minstens voor even te verlaten. Om hiervoor experimenteerruimte en oefentijd vrij te maken is het belangrijk *de leerdoelen en – inhoud toe te spitsen op het essentiële, te kiezen voor interactie en werkvormen die weten te beroeren, als leraar het gekende los te durven laten én creatief om te kunnen gaan met de leercontext*.

Opteren voor onderwijs dat jongeren toelaat hun hele persoon in de ring te gooien, maakt weinig kans op succes als er niet meteen ook grondig gesleuteld wordt aan het **waarderend evalueren** van wat zij allemaal ondernemen. Zich ontplooien kan niet in een context van cijferen, vergelijken en afrekenen. Zich volledig geven is een gebeuren waarbij men weet dat men ervoor kan en mag gaan. Daarom worden er in hoofdstuk 5 een aantal evaluatievormen besproken die het mogelijk maken het beste in zichzelf naar boven te halen. We hebben het onder andere over *kijkwijzers, voortgangsgesprekken* en *leerlogs* als hefbomen bij het faciliteren van *meesterschap*. En we benadrukken dat *veelzijdig evalueren* moet toelaten de klassieke evaluatiecultuur te doorbreken en te verrijken om zo jongeren te stimuleren in hun identiteitsontwikkeling, dit met de bedoeling dat ze tegen het einde van hun pubertijd in staat zijn *afgewogen* keuzes te maken over hun eigen toekomst, over het inzetten van hun talenten, over het waarmaken van hun ambities, ...

Terugblikkend op de verkende pistes en mogelijkheden concluderen we in onze *coda* dat hier voor leraren en scholen heel wat uitdagingen liggen, en dat het erop aan zal komen leercontexten te creëren die zo'n meer eigentijds onderwijs helpen realiseren. Via de lerarenopleiding, de nascholing en de pedagogische begeleiding, maar ook dank zij overheidsmaatregelen, kunnen er voorzetten gegeven worden. Tegelijk is en blijft er

evenwel het volle besef dat sleutelen aan eigentijds onderwijs leraren confronteert met paradoxen of regelrechte *dilemma's* waarop zij zélf een antwoord zullen moeten vinden.

We ronden daarom graag af met de vaststelling dat *ook* leraren ten volle bereid zullen moeten zijn om in eigentijds onderwijs hun hele persoon te mobiliseren. Ook zij staan op tal van manieren voor ingrijpende keuzes, keuzes die *ertoe doen*. Werken aan een meer eigentijds onderwijs laat dus ook leraren niet *onberoerd*, willen zij écht in staat zijn de leerkracht in wegsuffende jongeren naar boven te halen en te benutten. Eens te meer een heus dilemma, ... maar, pas op ... floep!

# INHOUDSOPGAVE

## Woord vooraf

## Inleiding

### Hoofdstuk 1

#### **JONGEREN AAN ZET**

1. Een nieuwe generatie hyperalerte, bijdehandse jongeren
2. De school als een *proeftuin* voor flexibele probleemoplossers
3. Ruimte geven aan een meer eigentijds onderwijs
4. *Andere* leervaardigheden nemen het voortouw
5. Sleutelen aan complexe, meerlagige en levensechte leeractiviteiten
6. De school als uitdager tot (inter)actief leren aan de werkelijkheid

### Hoofdstuk 2

#### **DE SCHOOL UITGEDAAGD**

1. Ontmoeting als basis voor identiteitsontwikkeling
2. Onderwijs dat de hele persoon beroert
3. Inherent aanwezige, ontplooiingsgerichte competenties aanspreken
4. Betrokkenheid als motor tot allesomvattend transformeren

### Hoofdstuk 3

#### **DE KUNST VAN HET LEER-KRACHTIG SAMEN LEREN**

1. Van leercirkel naar veranderingscyclus
2. Hands-on werken aan oplossingsstrategieën
3. Samenwerkend het hele leerstijlenpalet benutten
4. De veelheid aan talenten aanspreken in de benadering van de werkelijkheid
5. De kunst om in het leren de hele persoon aan te spreken

### Hoofdstuk 4

#### **WERK MAKEN VAN KRACHTIGE, OPEN LEERGEMEENSCHAPPEN**

1. De school als een gemeenschap waarin het leren centraal staat
2. Investeren in krachtige, open leergemeenschappen
3. Aan de slag in een krachtige, open leergemeenschap
4. Hefbomen tot meer leer-kracht in het leren
5. Via een soepel samenspel leer-kracht genereren

### Hoofdstuk 5

#### **LEER-KRACHT WAARDEREN**

1. Cijfers op hun nummer gezet
2. Uitgangspunten voor eigentijds evalueren
3. Een waaier van eigentijdse evaluatiepraktijken
4. Gaandeweg de klassieke evaluatiecultuur doorbreken

## Coda