

# Onderwijs als uitdaging

## Sleutelen aan actief, diepgaand en veelzijdig leren

**Dirk Gombeir**

Stafmedewerker onderwijsvernieuwing  
Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende (KHBO)

Wat zijn de kansen dat een simpele tuinman die niet kan lezen en schrijven op zekere dag president wordt? Nihil toch, maar door een hoogst onwaarschijnlijke samenloop van omstandigheden valt dit lot een zekere Chance te beurt in de satirische roman "Being there" (1971) van de Pools-Amerikaanse schrijver Jerzy Kosinski. Zijn hele leven lang vervulde Chance een dienende functie, onderhield de tuin van zijn opdrachtgever en kwam enkel via de televisie in contact met de buitenwereld. Wanneer deze Chance na de dood van de heer des huizes verplicht wordt te vertrekken, antwoordt hij op alle hem gestelde vragen in termen van wat hij weet en kan.

Of het nu gaat om economische of politieke vraagstukken, telkens weer maakt hij de vertaalslag naar wat hijzelf gedurende jaren heeft meegemaakt in de tuin. Schitterend gewoon volgens zijn toehoorders, want zij gaan ervan uit dat Chance de tuin als metafoor gebruikt om diepzinnige inzichten over de werkelijkheid ten beste te geven. Als een komeet schiet de in raadsels sprekende Chance dan ook de media in, en wordt een weinig later tot meest veelbelovende presidentskandidaat gebombardeerd.

Een totaal ongeloofwaardig verhaal, zo lezen we in één van de boekbesprekingen die op een scholierenwebsite circuleert. Maar ons inziens niettemin ook een 'sterk' verhaal dat de verbijsterd grote impact van communicatie en (multi)media pijnlijk duidelijk illustreert. Als een 'celeb' tegen wil en dank laat Chance begaan, ook al beseft hij dat al zijn uitlatingen worden verdraaid en er rond zijn persoon een mythe van jewelste wordt gecreëerd. En we zijn geneigd Kosinski gelijk te geven, want we kunnen ons wel een paar Amerikaanse presidenten voor de geest halen die...

En dus is het ook niet echt verwonderlijk dat onze jonge boekbespreker zich gebeten voelt door de lotgevallen van Chance, wil te pakken krijgen waar, hoe, wanneer, ... deze antiheld door de mand zal vallen. Maar dat gebeurt maar niet. En om te ontsnappen aan de volgehouden multimediale heisa rond zijn persoon trekt Chance zich dan maar geregeld terug in zijn tuin om er tot rust en bezinning te komen. De hoax blijft aldus bestaan, van doorprikken is geen sprake!

Hoe provocerend en vooruitziend deze roman van Kosinski ook (geweest) mag zijn, dat er voor de jonge mensen van vandaag – die van de wieg af zijn opgegroeid in een multimediale leefwereld – iets wringt in de toonzetting ervan, mag niet echt verwonderen. Meer en meer wordt van deze jongeren immers gezegd dat zij op zoek zijn naar 'authenticiteit'. Mediasmart als ze zijn doorprikken ze alles wat ongeloofwaardig is, krakkemikkig in elkaar is gezet, hen een rad voor ogen draait. En toch blijft juist het multimediale circus dat Kosinski vier decennia terug al flink op de korrel nam, vandaag de dag vrijwel aan de lopende band dagverse Chances produceren...

Een circus dat inmiddels alleen maar omvangrijker en alomvattender is geworden, en in onze ogen in eerste instantie vooral de jongeren van vandaag zo goed als onafgebroken blijft sarren en opzweepen, hen alsmat dwingend uitdaagt zich te spiegelen en te affirmeren om erbij te horen: 'being there'. Net als Chance beschikken deze jongeren dan ook over pakken gemultimediatiseerde ervaring en levenswijsheid, hebben ze alles gezien en gehoord. En bovendien zitten ze permanent te frutselen aan de knopjes en de toetsen van spelconsole, pc, gsm, digitaal tv-platform, ...

En het zijn juist deze 'digital natives' die op vandaag in drommen onze scholen binnenstromen. Ze zijn gepokt en gemazeld door de multimediale aura's en formats die onze samenleving zich alsmaar welwillender laat welgevallen, maar anders dan Kosinski's Chance die alles gewoon over zich heen laat komen, eisen deze jongeren temidden alle heisa hun 'plek' op, willen zij er zichzelf koste-wat-kost eigenheid en identiteit 'aanmeten' en er 'hun ding' kunnen doen. Als er dus al iets is veranderd, dan is het wel dat de Chances van vandaag niet langer willen spreken in raadsels, maar erop gebrand zijn te zeggen waar het op staat: ze willen gezien, gehoord en ernstig genomen worden.

In deze bijdrage verkennen we hoe en onder welke voorwaarden het onderwijs van nu en morgen aan de slag kan gaan met deze eigentijdse Chances. Duidelijk zal worden dat het hier gaat om een verhaal met heel wat onzekerheden, een afspiegeling van een complexe realiteit die jongeren én leraren uitdaagt om samen op zoek te gaan naar antwoorden die 'ertoe doen'.

### **Een leefwereld vol 'informatiescheuren'**

Informatie is voor jongeren zoiets als 'zuurstof', zo beweert de Vlaamse bedrijfsconsulent Jef Staes (2007), en de multimedia zijn een schitterende 'biotoop' waarin deze jongeren zich in al hun verscheidenheid pas echt ten volle kunnen ontwikkelen en ontplooien. En om even in de tuinsfeer te blijven: ieder talentrijk zaadje kan er uitgroeien tot wat het in essentie is omdat deze biotoop zich aandient als een veelzijdig, uitdagend en kansenscheppend ecosysteem.

Mooie uitgangspunten, maar voor al wie zich minder thuis voelt in deze multimediale leefwereld wegen de risico's op 'information overload' zwaarder dan de vermeende mogelijkheden die ze voor digital natives in petto hebben. Niet zonder leedvermaak stelt men vast dat jongeren al te nonchalant, quasi gewichtloos en 'hyperlinkend' over alle informatie heen schamperen om er weinig of geen lering uit te trekken. In het onderwijs getroost men zich dan ook heel wat inspanningen om jongeren 'informatievaardig' te maken. Men wil er hen bijbrengen hoe ze op een doordachte manier informatie kunnen opzoeken, verwerken en presenteren.

Dat dit geen overbodige luxe is, kunnen we opmaken uit de reportage "Secondary ICT - Web Literacy", terug te vinden op de website van "Teachers.Tv" ([url: www.teachers.tv](http://www.teachers.tv)). We zien er hoe een aantal leerlingen in een experimentele setting worden geconfronteerd met drie websites van bedenkelijk allooi: een Martin Luther King site gemaakt door racisten, een Holocaust site ontwikkeld door negationisten en een ludieke nepsite over 'Victorian Robots'. Braaf en ijverig gaan de leerlingen met de verstrekte informatie aan de slag, plukken en plakken de informatie bijeen, zijn zich van geen 'kwaad opzet' bewust. Ze doen gewoon wat hen is opgedragen: een mooi werkstukje maken aan de hand van de informatie die hen als bronnenmateriaal is aangewezen.

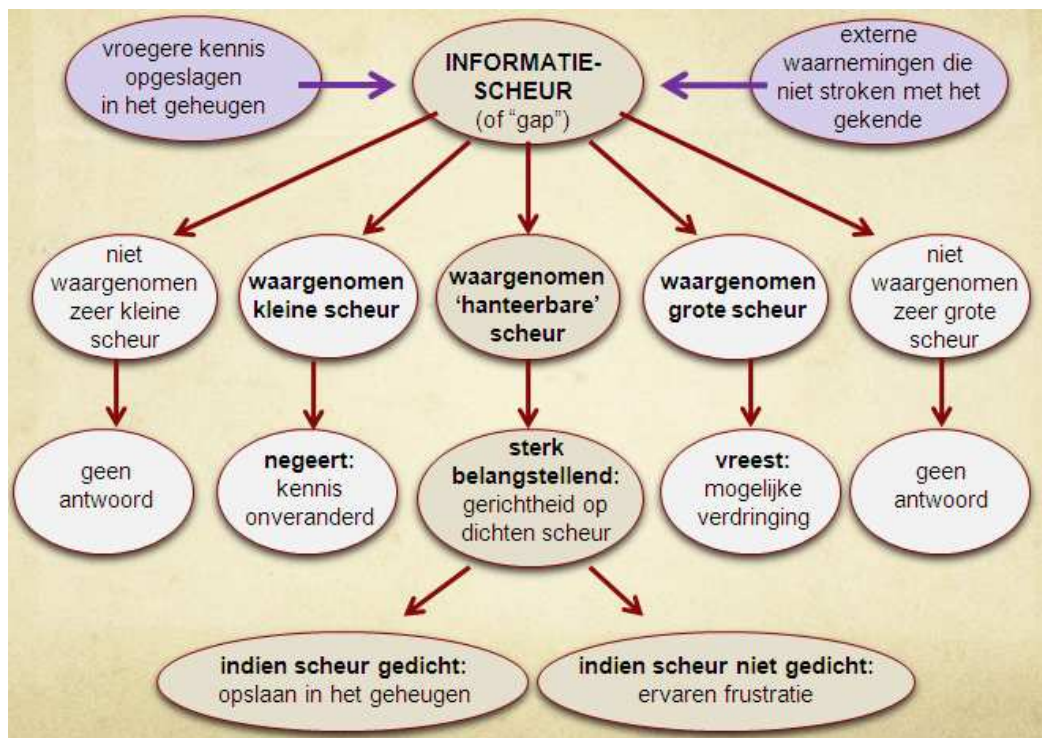
Ze stellen zich daarbij nauwelijks vragen over de precieze oorsprong van de informatie, over de geloofwaardigheid van de makers ervan. Een onverkwikkelijke filmpje dat ouders, leraren, beleidsverantwoordelijken, ... duidelijk wil maken dat er niet echt veel voor nodig is om jonge mensen in de 'informatieval' te lokken, hen te compromitteren en aldus voor schut te zetten. Als je hen opdraagt informatie te verwerken, dan doen ze dat, maar verwacht dan niet meteen dat ze hun bronnen zullen dubbelchecken, de verstrekte informatie kritisch tegen het licht zullen houden, er een diepgravende inhoudsanalyse op zullen doorvoeren, ... Als we het dus al hebben over 'burgerzin', dan springt hier een duidelijke boodschap uit naar voor.

Maar dit is slechts één kant van het informatieverhaal, want in het spoor van Amerikaanse wetenschapper en publicist Steven Johnson (2005) stellen we tegelijk vast dat jongeren zich wel degelijk gedragen als vissen in de spreekwoordelijke informatieoceanen: ze kicken er juist op veelvoud, complexiteit en gelaagdheid in wat ze er allemaal te verwerken krijgen. Waar we het bijvoorbeeld hebben over televisieseries is het zo dat hun voorkeur uit gaat

naar onder andere “Prison Break”, “Lost”, “Heroes”, ... omdat ze er geconfronteerd worden met een quasi onontwarpbare wirwar van verhaallijnen die het geheel een sfeer van ondoordringbaarheid verleent.

Anders dan volwassenen ervaren jongeren dergelijke, op de spits gedreven informatiewerkelijkheden niet als overweldigende, angstaanjagende en verraderlijke betekenislabirinten. Ze voelen zich er juist opperbest, weten er zich altijd weer uitgedaagd als betreft het het spelen van een ‘serious game’. De link tussen eigentijdse televisieseries en interactieve simulatiespellen die de speler uitnodigen bepaalde aspecten van de werkelijkheid te (re)construeren en hem of haar aldus keer op keer dwingen om hier-en-nu levensnoodzakelijke want -reddende beslissingen te nemen, is inderdaad overduidelijk.

En ook al mag uit onderzoek blijken dat ‘teveel’ informatie ervoor zorgt dat deze informatie niet meer goed wordt verwerkt door onze hersenen, toch merken we dat jongeren zich in hun multimediale biotoop allerlei eigentijdse overlevingsstrategieën ‘aanmeten’, zich nieuwe skills of vaardigheden eigen maken die het mogelijk maken te ‘copen’ met de op de spits gedreven werkelijkheid waarin zij zo goed als onafgebroken vertoeven. In wat volgt hebben we het dan ook over copingstrategieën als zich al doende ‘eigen’ gemaakte manieren van omgaan met gebeurtenissen of situaties, problemen of patstellingen, ...



Figuur 1: Leren uit informatiescheuren of ‘information gap learning’ (naar: Lawrence & Nohria, 2002).

Manieren van (re)ageren dus, die alles van doen hebben met ‘overleven’ zoals treffend wordt weergegeven in figuur 1: altijd weer komt het erop aan de juiste ‘spanningsboog’ te vinden in het omspringen met de vele, zich aandienende ‘informatiescheuren’. Toch kunnen we stellen dat dit ‘information gap learning’ model eerder kunstmatig oogt omdat er zich in de multimediale leefwereld van jongeren quasi voortdurend momenten aandienen waarin het er op aan komt in te schatten, af te stemmen, met quick-fix oplossingen uit te pakken, ... om vooruit te komen. Daarbij ervaren jonge mensen de werkelijkheid ook letterlijk als een game waarin de moeilijkheidsgraad op tal van manieren varieert en het er altijd weer om gaat allerlei hindernissen te nemen om hogerop te komen. ‘In the game’ komt het erop aan zich altijd weer te meten met en te oriënteren op de zich hier-en-nu aandienende uitdagingen.

Op vergelijkbare wijze maakt de Nederlandse didacticus en onderwijskundige Gerard Westhoff (2009) gebruik van de metafoer van de flipperkast waarbij het er volgens hem in onderwijs - naar het voorbeeld van games en multimedia – inderdaad om gaat om zoveel mogelijk ‘hits’ of ‘triggers’ tot leren in te bouwen die er hier-en-nu toe doen. Welk leerpad jongeren precies zullen doormaken, is niet echt voorspelbaar, maar op tal van plaatsen zullen ze er gedwongen worden zich altijd weer uit de slag te trekken en is het nodig op copingstrategieën terug te kunnen vallen.

## Een eigentijdse waaier aan copingstrategieën

Zelf maken wij in “Smart Kids in Wonderland: Een eigentijdse kijk op leren” (Gombeir, e.a., 2009) onderscheid tussen drie copingstrategieën die jongeren zich spontaan eigen maken doorheen het altijd weer flexibel en alert omspringen met de vele uitdagingen die de multimediale leefwereld voor hen in petto heeft. We stellen vast dat jongeren vooral ‘hands-on’ leren, daarbij ‘hinkelstapspringend’ te werk gaan en er voortdurend ook op gebrand zijn om ‘loggend’ hun sporen achter te laten. Laten we deze drie strategieën even van meer nabij bekijken:

### 1. Jongeren leren hands-on

Omdat multimediale (leer)contexten zijn opgetrokken rond salvo’s van stimuli die aanzetten tot (inter)actie én er altijd weer in sneltempo en heel alert ge(re)ageerd moet worden, zien we dat jongeren quasi voortdurend hands-on bezig zijn. Het zijn dan ook ‘vlotte doeners’, ze zijn sociaal en snel, ze zijn toegespitst op uitproberen en gaan daartoe vlotjes bij elkaar ten rade. Steven Johnson heeft het over ‘**proben**’: een multimediaal gekleurde versie van gissen en missen, van een extreme toegespittheid op het ‘leren uit fouten’. Jongeren ontwikkelen ‘al doende’ hele stimulus-response circuits of ‘mentale modellen’ waarmee ze zich in hun multimediale leefwereld staande kunnen houden.

Nu is dat niet echt iets nieuws: allemaal hebben we leren fietsen, leren lezen, leren zwemmen, ... en aldus cruisecontrol verworven over heel wat aspecten in ons dagdagelijkse bestaan. Aldus slagen we erin ons snel uit een verscheidenheid aan situaties te redden zonder dat het ons veel moeite kost. Welnu, deze cruisecontrol is bij jongeren op multimediaal gebied sterker ontwikkeld en meeromvattend.

### 2. Jongeren leren hinkelstapspringend

Allemaal hebben we ooit wel al eens gehinkeld. Het is zo dat de multimedia jongeren eigenlijk zowat op dezelfde wijze triggeren tot het maken van hetzelfde soort bokken- of paardensprongetjes, zij het kordater, veelzijdiger en massaler. En dus zien we jongeren er spreekwoordelijk de gekste ‘jumps’ inoefenen. Daarbij benutten ze een drietal, elkaar aanvullende deelstrategieën.

Ten eerste gaan ze ‘**multitaskend**’ aan de slag en wisselen altijd weer soepel tussen meerdere taaklijnen. Ze hebben vrijwel continu meerdere kanalen open staan: msn, word, muziek, tv, gsm, ... Aldus splitsen zij hun aandacht tot in het extreme uit zodat ze nu eens kunnen doorgaan op het éne spoor, dan weer op een ander. Ook het werken aan opdrachten, het studeren van een cursus, ... wordt in dezelfde context ingebed.

Een tweede vaardigheid die zij daarbij zo goed als noodgedwongen hanteren is ‘**skimmen**’: supersnel essentiële ‘sleutels’ oppikken uit een veelheid aan informatie. Eerder dan een tekst of een reportage van begin tot einde door te nemen, zijn jongeren op zoek naar ‘sleutels’ die toelaten ineens te pakken te krijgen waarover het gaat en wat er echt toe doet. Aldus slagen ze er soepel in om zich altijd weer door overdonderende vloedgolven van informatie heen te slaan, en bij de pinken te blijven.

Rondzwalpend op in alle richtingen uitdijende informatiestromen, zijn jongeren ten derde ook niet langer op zoek naar afgeronde gehelen, verhalen die van neer-tot-op worden verteld.

Ongedurig als ze zijn, brengen ze niet meer het geduld op om de plotlijnen van het verhaal in alle nuances te volgen. Veel liever stellen zij zelf eigen, betekenisrijke verhalen samen, sprokkelen verhaalbrokjes bijeen, 'samplen' ze aanéén en komen aldus tot nieuwe interpretaties over wat ze allemaal om zich heen ontwaren.

Deze drie deelvaardigheden samennemend, komen we tot een copingstrategie die Steven Johnson omschrijft als 'telescoping'. Dit is de vaardigheid om altijd weer soepel te schakelen tussen de delen en het geheel, tussen het alomvattende doel en de deelactiviteiten die tot het bereiken ervan moeten bijdragen, tussen de te zetten stappen op korte termijn en de langere termijn planning, ... Een soepele houding dus die het mogelijk maakt dat er altijd weer tegelijk ingezoomd kan worden op de concrete implicaties van de gezette stappen én vanuit een vogelperspectief globalere afwegingen kunnen worden gemaakt.

Zoals in een game het geval is, zit de speler tegelijk 'gevangen' in de heel concrete spelsituatie maar tracht er tegelijk altijd weer ook bovenuit te stijgen met de bedoeling strategieën tot overleven op het spoor te komen. We stellen vast dat jongeren die in multimediale contexten gedijen klaarblijkelijk goed zijn toegerust om zich deze 'dubbelhouding' aan te meten. Gezwind als ze zijn, slagen ze erin om 'grip' te krijgen op complexe, verraderlijke en onvoorspelbare situaties.

### 3. Jongeren leren al 'loggend'

Dankzij de groeiende aanwezigheid van social software toepassingen voelen jongeren zich alsmaar meer geroepen om ook zelf getuigenis af te leggen over alle aldus in sneltempo opgedane wedervaringen. Het bijhouden van een 'logboek' op internet, het aanmaken van vriendenpagina's op "FaceBook" of "NetLog", het 'twitteren' via gsm, ... maken het mogelijk de eigen indrukken en gedachten, wensen en verwachtingen zo goed als real-time toegankelijk te maken voor ruime vriendengroepen of gewoon voor de hele aardbol.

Op internet kan iedereen er aldus ook eigen 'waarheden' op na houden, kan er zonder al te veel moeite allerlei meningen, vooroordelen, dada's, ... ventileren en aldus ook een betere, virtueel 'getunde' versie van zichzelf creëren, kan er als een 'avatar' een "Second Life" op na houden.

Een eigengereide 'pose' misschien, maar niet onbelangrijk voor opgroeiende jongeren want meer en meer komen filosofen en neurowetenschappers tot de vaststelling dat er niet zoiets bestaat als een 'vaste' identiteit die één en ondeelbaar is. Veeleer gaat het om een kunstmatige constructie die het resultaat is van een dynamisch, interactief gebeuren dat nooit eindigt. In die zin is het **getuigenis** kunnen **afleggen**, het delen van ervaringen, ... voor opgroeiende pubers van cruciaal belang bij de ontwikkeling van hun identiteit.

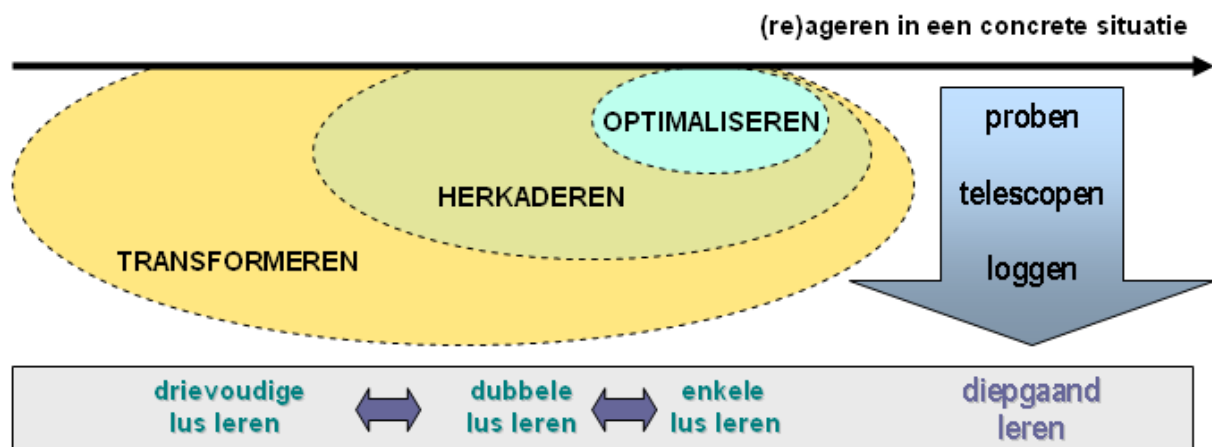
Figuur 2: Een eigentijdse waaier aan copingstrategieën.



Het zal duidelijk zijn dat de hierboven beschreven waaier aan copingstrategieën (zie ook figuur 2) inderdaad volop getriggerd wordt in onze multimediale leefwereld, dat jongeren vrijwel continu het gevoel hebben in de flipperkast of 'in the game' te zitten. Een uitdagende situatie die ze zich met graagte laten welgevalen, want inderdaad: ze willen alles kunnen meemaken, alles gezien en gehoord hebben, ze willen er altijd weer aangesproken worden op wat ze allemaal in hun mars en in hun rugzak steken hebben. Kortom, een ideale voedingsbodem om met deze jongeren actieve leergemeenschappen te vormen, en dus ook om binnen de context van een school na te gaan welke rol onderwijs in deze kan en moet spelen. In wat volgt gaan we daarom na hoe leraren(teams) hier inderdaad een rol van betekenis kunnen spelen.

### Aansturen op diepgaand leren

Dat jongeren zich impliciet of spontaan tal van copingstrategieën eigen maken, onderstreept dat het hen geenszins ontbreekt aan 'leerzin'. Ze willen uitgedaagd worden, gaan ervoor, hebben een hekel aan het aan de kant blijven staan, ... Dus laten ze zich maar wat graag 'opzweepen' door de flipperkastwerkelijkheid. Een mooie troef om aan te grijpen en uit te spelen in onderwijs, ook al mag het dan zo zijn dat deze leerzin zo zijn 'broze' kanten heeft als we terugdenken aan het gemak waarmee ze in 'information boobytraps' trappen. Daarom juist is en blijft het belangrijk om in alles wat we met jongeren ondernemen aan te sturen op 'diepgaand leren', zoals weergegeven in figuur 3.



Figuur 3: Diepgaand leren (uit: Gombeir, e.a., 2009).

Waar de flipperkastwerkelijkheid jongeren vooral uitdaagt het beste van zichzelf te geven op vlak van proben en telescopen, voltrekt diepgaand, omvattend en ingrijpend leren zich juist op het daaronderliggende niveau van 'betekenisgeving'. Bij het loggen gaat het erom hoe men zich wil en kan verhouden tot de werkelijkheid, tot anderen, tot het thema of onderwerp in kwestie, ... Maar de snelheid waarmee de bal rond wordt geslingerd en het jachtige tempo waarin er altijd weer beslissingen genomen moeten worden, zorgen ervoor dat 'stil staan' quasi onmogelijk is.

Ook al zal duidelijk zijn dat wij mensen in onze omgang met de werkelijkheid voortdurend schakelen tussen activiteiten die zich op alle drie deze niveaus situeren, toch is het belangrijk door te stoten naar dat derde niveau, naar het aftasten en aftoetsen hoe wij in de werkelijkheid staan en ons ten aanzien van anderen situeren. Dus mogen we ons gelukkig prijzen dat heel wat activiteiten 'uit routine' minder van onze tijd vergen, want gezien de veelheid aan activiteiten waarin we altijd weer betrokken zijn of waartoe we ons laten verleiden, zitten we altijd weer krap bij tijd. Enige 'selectiviteit' in waar we ons echt ten volle op willen toelagen, is dus geboden...

Concreet kunnen we uit figuur 2 opmaken dat wanneer de situaties waarin we ons begeven gekend en hanteerbaar zijn, wij grotendeels op cruisecontrol draaien. Er is hoogstens sprake van het 'optimaliseren' van gekende manieren (of procedures) van handelen. Dit is in de figuur weergegeven in de vorm van een kleine lus omdat we snel 'rond' zijn.

Is de voorhanden situatie weerbarstiger en lukt het niet om ons één-twee-drie uit de slag te trekken, dan voelen we ons genoodzaakt één en ander te 'herkaderen' door te onderzoeken waarom iets wel of niet pakt, op welke punten er bijgestuurd moet worden om wel het gewenste effect te bekomen met de gekozen oplossingsstrategie. Hier is meer tijd voor nodig, dus hebben we dit weergegeven in de vorm van een grotere lus.

Blijkt ook deze aanpak nog niet het gewenste effect te hebben, dan zal er nog steviger op de probleemsituatie ingezet moeten worden want dan zal 'transformatie' in denken en doen, in reflecteren en uitproberen, ... nodig zijn om echt met acties voor de dag te komen die 'het verschil' kunnen maken.

Bij wijze van boutade kunnen we stellen dat wij mensen voor 90 tot 99% op cruisecontrol draaien, voor 1 tot 9% bezig zijn met het herafwegen van inzichten over situaties die we als problematisch ervaren en slechts voor 0,1 tot 0,9% komen tot diepgaande zijns- en zinsbevragingen die kunnen leiden tot een fundamentele transformatie in onze omgang met de werkelijkheid, anderen en onszelf.

Het kunnen doorschuiven van optimaliseren over herkaderen naar transformeren vergt inderdaad een alsmaar intensievere 'betrokkenheid' op de voorhanden probleemsituaties, slorpt handenvol aandacht, energie en oefentijd op. Dus zal het duidelijk zijn dat wij juist in die schaarse 0,1 tot 0,9% het meeste én het beste van onszelf investeren en dat wat dan plaats heeft ook de meest verstrekkende gevolgen heeft omdat het ons als persoon niet 'onberoerd' laat.

Laten we de figuur nu even terugvertalen naar de manier waarop we appèl doen aan de informatievaardigheden bij jongeren want ook daarbij kunnen diverse registers aangesneden worden. We kunnen jongeren uitnodigen om informatie te verwerken tot een presentatie; een vingeroefening dus in het inzetten van zap-, knip- en plakvaardigheden zoals te zien is in het eerder besproken filmpje. 'Verwerken' is nu eenmaal een opdracht waarmee jongeren veel richtingen uit kunnen, dus kiezen ze maar wat graag voor de weg van de minste weerstand. De opdracht kan evenwel van bij de aanvang ook toegespitst worden op het vergelijken, het confronteren, het duiden van informatie van uiteenlopende strekking zodat men er niet gewoontjes mee weg kan; dan is analyse en kadering nodig, moeten de gegevens tot een synthese op een hogerliggend niveau opgetild worden, wil men tot een antwoord of tot oplossingsuggesties komen. Dat de jongeren in het filmpje niet spontaan tot dit soort kritisch afwegen en abstraheren komen, is normaal en hun goed recht als er geen duidelijke criteria in die richting zijn geformuleerd. Wie kan het hen kwalijk nemen dat zij kiezen voor de best gekende, minst tijdrovende manier van handelen?

Toch ligt de echte uitdaging er juist in om met jongeren nog een stap verder te gaan door niet te blijven hangen bij quick-fix oplossingen en analyse/synthese opdrachten, maar hen consequent uit te nodigen om zichzelf te betrekken op de informatie, de thema's en de onderwerpen die ze aan zullen snijden, dit altijd weer vanuit de dieperliggende bekommernis hoe zij zichzelf kunnen en willen verhouden tot de werkelijkheid, anderen, concrete contexten en situaties, ... Wanneer zij aldus de kans krijgen om wat zij concreet ondernemen te betrekken op de eigen, diepere kern ontstaat er ruimte voor transformatie, voor zingeving en bezieling, ...

Het bijzondere belang van het met jongeren met grote regelmaat kunnen betreden van dit diepste, transformationele niveau van leren treedt expliciet ook naar voren uit de vaststelling dat in multimediale formats en aura's er altijd weer heel wat waardenopvattingen, morele codes en beslissingsalgoritmes vervat zitten. Deze moeten tot voorwerp van gesprek, bevraging of onderzoek worden gemaakt, zoniet blijven ze op een impliciete wijze ons

denken en handelen kneden en conditioneren. Misschien hebben we er geen erg in, en gaan we ervan uit dat wijzelf die formats en aura's uitkiezen die ons het best liggen, maar onderliggend worden altijd weer heel wat 'normen' geventileerd en verankeren deze zich ongemerkt in de mentale schema's waarmee wijzelf de werkelijkheid en anderen benaderen. Een eenvoudig voorbeeld om dat te illustreren haalde vrij recent nog de pers: jongeren blijken zich beter in hun vel te voelen als ze weten, beseffen, doorzien, ... dat de 'celebs' uit de gossipboekjes vrijwel systematisch worden gefotoshopt.

En natuurlijk zijn er eindeloos veel vergelijkbare 'kwesties' te bedenken waarin van het onderwijs verwacht kan worden dat het zich erop toelegt om samen met jongeren dergelijke, onderliggende opvattingen, codes en algoritmes te (door)breken om aldus weerwerk te kunnen bieden aan de vele manieren waarop onze 'grip' op de werkelijkheid 'ingeperkt' wordt door middel van impliciete kijk- en denk-, oordeels- en handelwijzers die als versleutelde boodschappen vervat zitten in alles wat multimediaal wordt geproduceerd.

Een quasi niet te overziene opdracht dus voor onderwijs, als we ervan uitgaan dat het altijd en overal moet instaan voor de nodige 'bijsturingen'. Vandaar ook dat wij er veeleer voor willen pleiten om de school of de klas om te vormen tot een heuse 'agora' waar er in de meest klassieke betekenis van het woord opnieuw gedialogeerd en gefilosofeerd kan worden over de werkelijkheid en de manier waarop wij ons er als mens toe willen en kunnen verhouden. Een agora waar jongeren en leraren op voet van gelijkheid met elkaar in gesprek kunnen gaan over alle aspecten van de gemultimediatiseerde samenleving waar zij met zijn allen deel van uit maken. Het gaat hier dan niet louter om een eigentijdsere vorm van multimediaopvoeding, maar om een manier van gespreksvoering die raakt aan de kern van het 'mens zijn'.

### **Ruimte maken voor veelzijdig leren**

In "De kneedbare geest: Over het veranderen van eigen en andermans gedachten" (2005) onderstreept de Amerikaanse cognitiepsycholoog en onderwijskundige Howard Gardner dat onderwijsonderzoekers berekend hebben dat het ongeveer tien jaar duurt om iemand op te leiden tot 'expert'. Beslist een lange 'omlooptijd' in een jachtige kennismaatschappij als de onze waar de 'houdbaarheidsduur' van wetenschappelijke inzichten en toepassingsmogelijkheden alsmaar korter wordt.

Een vaststelling die onderstreept dat het voor onderwijs beslist geen gemakkelijke opdracht is om op een proactieve, toekomstgerichte manier invulling te geven aan opleidingen allerhande. En een opdracht die nog nijpender wordt als we ook oog hebben voor de hands-on leerhouding van eigentijdse jongeren die zo goed als onophoudelijk 'in the game' willen plaats nemen, drijven op kicks en de endorfinebeloningsshots die vrijkomen in hun hersenen bij iedere 'leerhit'. Vraag is dan ook hoe wij deze flipperkastjongeren ertoe kunnen bewegen richting uit te zetten en voor zichzelf een pad te effenen dat hen toelaat om op termijn inderdaad expert te worden.

Volgens Gardner begint het '(bij)kneden en (ver)vormen' van kinderen en jongeren al op vroege leeftijd want zo mogelijk de belangrijkste opdracht van leraren bestaat erin hen de 'overgang' te helpen maken van het 'natuurlijke leren' op basis van waarneming en intuïtie naar het 'formele leren' op basis van abstractie en conceptualisering. Zonder meer een merkwaardige overgang die doorgaans de titel 'schoolrijp' krijgt opgeplakt maar eigenlijk als een wonder moet worden bestempeld omdat het gepaard gaat met de initiatie van jonge mensen in een voor hen nog volledig nieuw 'regime' van denken en handelen.

Dat Gardner de nodige aandacht besteedt aan deze overgang is niet verwonderlijk want als onderzoeker naar én ontdekker van een waaier van uiteenlopende 'soorten' intelligentie, is hij altijd ook een pleitbezorger geweest wat betreft 'meervoudigheid' bij het ontwikkelen van talenten. Naast de eerder formele intelligenties als taal en rekenen, onderstreept hij het

belang van meer natuurlijke talenten als muziek, beweging, ruimtelijk inzicht, ... bij onze veelzijdige en integrale ontplooiing als mens.

Maar juist waar het erom gaat kinderen en jongeren vertrouwd te maken met de methodes van het wetenschappelijk denken en handelen, maant Gardner aan tot voorzichtigheid omdat deze methodes in de loop van vele jaren geleidelijk en vaak met grote moeite ontwikkeld zijn door selecte groepen geleerden. Vanuit het perspectief van zo'n wetenschappelijke 'discipline' is het dan ook niet verwonderlijk dat de wijze waarop veruit de meeste mensen denken over én aan de slag te gaan met inzichten en topics allerhande uit het betreffende onderzoeksgebied 'gebrekkig' is. Dus is en blijft het voor Gardner zeer de vraag hoe we het denken en handelen van leerlingen zo kunnen veranderen dat ze beter gaan overeenstemmen met en aansluiten bij wat gangbaar is binnen een discipline, hierbij rekening houdend met het gegeven dat dit vaak in strijd zal zijn met wat waarneming en intuïtie ingeven.

Wat Gardner aldus beschrijft als een 'regimewissel' die alle schoolrijpe kinderen en jongeren te beurt moet vallen met de bedoeling hen gaandeweg de paden van een wetenschappelijke discipline te helpen betreden, is iets wat vandaag de dag veel minder evident kan worden afgedwongen. Het impliceert immers dat onze hyperalerte, altijd weer vinnig (re)agerende leerlingen zo goed als 'on-hold' geplaatst moeten worden met de bedoeling dat ze zich systematisch en 'gedisciplineerd' toeleggen op het zich bekwamen in een expertisedomein dat hen meer in het bijzonder aanspreekt en ligt.

Vraag hierbij is evenwel of we niet moeten opteren voor een 'tussenoplossing' zodat deze hands-on leerlingen ook in onderwijs volop kansen toegespeeld krijgen tot proeven, snuffelen en verkennen zodat ze voor zichzelf te pakken krijgen waar ze met hun volle zin en zijn voor willen gaan. In "Identiteit ontwikkelen: Leerkracht waarderen in eigentijds onderwijs" (Gombeir e.a., 2008) pleiten we voor een aanpak waarbij we jongeren tot 16 jaar de mogelijkheid bieden te genieten van een brede vorming zodat ze zeer uiteenlopende ontwikkelingspaden kunnen betreden en er hun talenten kunnen aftoetsen in concrete situaties. Eens de turbulente leeftijdsfase van de puberteit ten einde loopt, zal er zich bij de meeste jongeren een 'kantelpunt' aftekenen waar deze brede vorming kan omslaan in het zich vastbijten en verdiepen in een terrein dat zij als hun 'roeping' ervaren.

Natuurlijk zal zo'n kantelpunt niet voor iedereen netjes op hetzelfde moment komen, zoals ook blijkt uit de talrijke getuigenissen in "Het Element: Als passie en talent samenkomen" (Robinson & Aronica, 2008) van de human resources en creativiteitsspecialist Ken Robinson. Het getuigenis van een zekere Paul klinkt als volgt: "Paul zat op een middelbare school (...) toen hij voor het eerst een collegezaal van de Universiteit (...) in liep. Hij besepte op dat moment niet dat dit een van de belangrijkste universiteiten ter wereld was voor de studie economie. Hij wist alleen dat deze universiteit dicht bij huis lag. Een paar minuten later werd hij 'herboren' (...). Het college van die dag ging over Malthus' theorie dat de mensheid zich voort zou planten als konijnen, tot de bevolkingsdichtheid het inkomen zou reduceren tot een minimaal bestaansniveau en het toegenomen sterftecijfer gelijk zou zijn aan het geboortecijfer. Al die simpele differentiaalvergelijkingen waren zo makkelijk te begrijpen dat ik (onterecht) dacht dat ik één of andere complexiteit over het hoofd zag." (p. 20).

En vervolgt Robinson: "Op dat (kantel)moment begon dr. Paul Samuelson's leven als econoom. Het is een leven dat hij omschrijft als puur plezier." Samuelson is inderdaad een wereldwijd gerespecteerd econoom die de Nobelprijs won. Tevens is hij één van de grondleggers van het neo-Keynesiaanse economiemodel.

### **Een leren vol 'kantelbewegingen'**

Een sterk getuigenis dat duidelijk maakt dat het meer dan de moeite waard is om kinderen en jongeren de gelegenheid te bieden om het eigen kantelpunt te vinden. Zo'n kantelervaring is immers van cruciaal belang voor hun eigen toekomst en voor het geheel van onze

samenleving. Tegelijk evenwel is het nuttig en nodig om leerlingen 'onderweg' te confronteren met leerinhouden en manieren van denken en handelen die veelzijdig en divers zijn, die de leerhonger prikkelen en de zin ervoor te gaan ten volle triggeren. Een leerpad, kortom, dat een veelheid aan 'kantelbewegingen' vertoont...

Om dat te bewerkstelligen benadrukken wij in "Identiteit ontwikkelen: Leerkracht waarderen in eigentijds onderwijs" (Gombeir, e.a., 2008) dat het belangrijk is om altijd weer rekening te houden met een viertal paradoxen waarbinnen alle leren zich inschrijft.

Door te zorgen voor een soepele wisselwerking tussen 'theorie en praktijk', door tegelijk oog te hebben voor 'de delen en het geheel', door te streven naar objectiviteit in het bezielde omgaan met de werkelijkheid', door ruimte vrij te maken voor 'spreken en luisteren', ... krijgt het gezamenlijke leren reliëf, ontstaat er ruimte voor veelzijdigheid, ontdekking en bevoegdheid. De genoemde paradoxen moeten we dan ook zien als 'spanningsvelden' waarbinnen het nodig is naar evenwicht te zoeken. Ter verduidelijking een korte typering van elk van deze paradoxen:

#### 1. De paradox van de theorie en de praktijk

Deskundigheid verwerven staat of valt met de mate waarin leerlingen inzichten en vaardigheden ervaringsgericht kunnen oefenen. Toch is het niet gemakkelijk om als leraar goed te doseren wat betreft het aanbrengen van theorie en het laten ervaren in de praktijk. Teveel theorie achtereen zorgt voor het wegsijpelen van de energie bij de leerlingen omdat hun spanningsboog tot luisteren beperkt is. Maar kunnen ervaren zonder enige theoretische kadering is evenmin effectief omdat jongeren er uit zichzelf vaak niet in zullen slagen om hun kennis en kunnen naar een hoger niveau te tillen. Een goede mix van praktijk en theorie zorgt voor uitdaging en triggers tot leren.

#### 2. De paradox van de delen en het geheel

Zoals in een verhaal spanning wordt opgeroepen doordat er iets niet klopt, de orde er verstoord is en het erop aan komt met de protagonist te zoeken naar de best passende oplossing om de ontstane chaos te bezweren, zo ook gedijt leerhonger het best waar er zich rupturen, scheuren, hiaten voor doen in wat we leerlingen aanbieden. Daartoe is het nodig het leren niet alsmat verder op te delen in samenstellende onderdelen, maar zal juist het kunnen situeren binnen én puzzelen aan het meeromvattende geheel aansporen tot leren. Vaak is het zo dat de beklemming juist schuilt in de vaststelling dat de gestalt of het totaalbeeld leemtes vertoont die ingevuld moeten worden.

#### 3. De paradox van objectiviteit en bezieling

Vakleraren die een universitaire opleiding hebben genoten zijn erop gebrand hun leerlingen het grote verhaal te brengen van hun discipline, de markante doorbraken, de inzichten die het hem doen, de niet meer weg te cijferen theorieën, ... Maar naast het grote verhaal is het ook nodig aandacht te besteden aan de kleinere verhalen, de zijpaden en de missers, de persoonlijke bezieling van zij die naam hebben gemaakt. En er is natuurlijk ook het verhaal van de leerlingen zelf, wat hen aanspreekt en aansteekt, hoe zijzelf opgaan in aspecten van dat grote verhaal.

#### 4. De paradox van het spreken en het luisteren

Het gewicht dat altijd weer op de schouders van de leerlingen wordt gelegd is zeer groot, dus is het belangrijk om in de manier dat omgesprongen wordt met de aangereikte inzichten en vaardigheden ook ruimte te voorzien om af te toetsen hoe men er zich als leerling toe wil verhouden. Nu eens zijn jongeren erop uit zich te manifesteren en zoeken ze naar manieren om zich te profileren, dan weer plooiën ze op zichzelf terug en zijn ze geneigd zich af te

sluiten. Door te zorgen voor afwisseling in het spreken en elkaar beluisteren, wordt zuurstof gegeneerd zodat het leren op de meest uiteenlopende vakdomeinen voor iedereen verfrissend en inspirerend kan worden.

Spanningsvelden als onontwarbare Gordiaanse knopen, waarbij de antwoorden of oplossingen nu eens meer in de éne, dan weer meer in de andere richting gezocht zullen moeten worden. Maar door oog te blijven hebben voor deze, aldus overal en altijd spelende paradoxen is het mogelijk om leren tot een spannend avontuur te maken dat men gezamenlijk moet en kan aangaan. Zo de bereidheid er is om als leergemeenschap altijd weer te blijven zoeken en balanceren, dienen er zich ook tal van mogelijkheden aan om het leren rijker, veelzijdiger, beklijvender, ... te maken voor alle betrokkenen, leerlingen zowel als leraren.

### **Uitdagen tot 'bedrevenheid' in leren**

Keren we even terug naar Gardner, dan moeten we er bovendien rekening mee houden dat alle formele leren – hoe avontuurlijk ook en hoezeer onderheving aan kantelingen – onvermijdelijk ook iets weerbarstigs heeft, want uit is op 'verandering'. Altijd weer balancerend op de snijvlakken tussen analyse en synthese, divergentie en convergentie, assimilatie en accommodatie, ... rekenen we dan ook op flinke porties inzet en gedrevenheid bij jongeren, op de wil door te zetten en zich vast te bijten in iets. Maar we hebben al meermaals benadrukt dat het hands-on jongeren daaraan geenszins ontbreekt.

Meer concreet heeft Gardner het over drie voorwaarden die 'hardleerse' onderwijspraktijken aantrekkelijk moeten helpen maken, namelijk:

#### **1. Leren uit eigen misvattingen**

Door jongeren te confronteren met eigen misvattingen, gebaseerd op waarneming of intuïtie, is het mogelijk de ontoereikendheid ervan concreet te maken. Hierbij dient wel rekening gehouden te worden met weerstanden, wil men ertoe komen jongeren echt te laten inzien dat hun natuurlijke opvattingen niet noodzakelijk de juiste hoeven te zijn.

#### **2. Leren uit uitgewerkte voorbeelden**

Het grondig uitwerken van een beperkt aantal voorbeelden maakt het mogelijk om op een gedetailleerde manier inzicht te verwerven over een thema of onderzoekstopic en aldus ook over hoe deskundigen diverse aspecten of deelonderwerpen ervan onder woorden brengen, interpreteren en benutten. Aldus krijgen de te verwerven inzichten en vaardigheden reliëf en diepgang, worden ze betekenisrijk en gedragen.

#### **3. Leren uit verschillende benaderingen**

Aansluitend op het voorgaande is het eveneens belangrijk leerlingen altijd weer te laten ervaren dat een thema of onderzoekstopic op verschillende manieren benaderd kan worden, dat er verschillende ingangen zijn om het te conceptualiseren. Dus zal een expert altijd ook in staat zijn om zijn onderzoeksopzet op meer dan één manier voor te stellen, en zullen leraren net zo goed diverse ingangen of manieren van conceptualisering van vakinhouden benutten.

De Nederlandse mathematisch fysicus Robbert Dijkgraaf vat deze drie voorwaarden mooi samen als volgt: "Wiskunde is (...) wat wiskundigen doen. (...) maar een wiskundige is nog nooit een reusachtige formule in het vrije veld tegengekomen. Die formules ontstaan in het hoofd, in het brein om precies te zijn. Dat brein is een uiterst ingewikkelde radio-ontvanger,

een antenne die reageert op de structuren en patronen in de wereld om ons heen zoals die via onze zintuigen tot ons komen. Door miljoenen jaren evolutie is die antenne steeds preciezer afgestemd geraakt en neemt steeds nuttiger signalen waar” (NRC-Handelsblad, 27 december 2008).

Een ‘scherp’ beeld dat duidelijk maakt dat wij mensen nooit onbevangen naar de werkelijkheid kijken, maar ons onder andere via onderwijs allerlei concepten of ingangen eigen maken die ons in staat stellen die werkelijkheid naar onze hand te zetten, ‘hanteerbaar’ te maken. Dergelijke concepten dienen helder, overzichtelijk en toegankelijk te zijn zodat ze het ons inderdaad mogelijk maken om op een soepele, dynamische en inventieve manier om te springen met de werkelijkheid, met probleemsituaties, met concrete opdrachten, ... Niet voor niets maakt de Britse psycholoog en bedrijfsconsulent Edward De Bono werk van “Gym voor je geest” (2007) en wil hij ons leren ‘jongleren’ met concepten, ingangen, benaderingswijzen, ...om tot inzicht en handvaardigheid te komen, om de werkelijkheid inventiever en creatiever tegemoet te treden, ...

Hoe meer gezichtspunten of invalshoeken we weten te combineren, hoe scherper de ‘profielscans’ worden en hoe ‘bedrevener’ we worden in het grip krijgen op de achterliggende werkelijkheid. Daarbij is het zo dat de beelden dat de verschillende antennes opleveren allerlei leemtes, rupturen, contradicties, ... vertonen die uitdagen tot ‘scherper’ detecteren zodat alle ‘scheuren’ gedicht kunnen worden. Het combineren en op elkaar laten inspelen van de beeldvorming van alle beschikbare antennes maakt het mogelijk ontbrekende puzzelstukjes op het spoor te komen die toelaten het geheel te duiden, te verklaren, te manipuleren, ...

Dat laatste maakt meteen ook duidelijk dat het van groot belang is om ‘domeindoorbrekend’ te werken zodat de leerlingen meteen ook echt ‘multidisciplinair’ leren denken en handelen. Aldus worden zij ook uitgedaagd nieuwe, andere, veelzijdiger manieren van copen te verkennen en te benutten. Hoe rijker de uitdagingen waarmee het onderwijs jongeren aldus confronteert, hoe breder het palet aan strategieën dat ze zullen kunnen inzetten, eens ze hun roeping hebben gevonden en ten volle voor ‘hun ding’ willen gaan.

## **Afrondend**

Ons onderwijs staat voor de immense uitdaging aan de slag te gaan met hands-on jongeren die impliciet al heel wat inzichten en vaardigheden hebben verworven waarop ze ook tijdens het schoolse leren aangesproken willen worden. De multimediale leefwereld waarin ze opgroeien zadelt hen bovendien op met heel wat opvattingen, codes, algoritmes, ... die hun denken en handelen kneden en conditioneren. Niet verwonderlijk dat deze jongeren leraren flink op de korrel nemen, gespitst zijn op eerlijkheid en oprechtheid, authenticiteit en expertise, ... Jongeren die zelf ook ernstig genomen willen worden in alles wat zij ondernemen!

In deze bijdrage hebben we verduidelijkt dat het creëren van leergemeenschappen meteen ook heel wat opstappen kan bieden tot het samen invulling geven aan actieve, diepgaand en veelzijdig leren waaronder iedereen de schouders kan en wil zetten, dit met de bedoeling de al beschikbare antennes op de werkelijkheid verder aan te scherpen en de eigen, dieperliggende talenten tot ontwikkeling te helpen komen. Vrijwel voortdurend zijn we daarbij ook hefbomen op het spoor gekomen die het mogelijk maken appèl te doen op betrokkenheid en engagement, op initiatief en gedrevenheid, ... bij opgroeiende kinderen en jongeren.

## Referenties

- De Bono, E. (2007). Gym voor je geest: Creatieve adviezen voor een sprankelende persoonlijkheid. Amsterdam/Antwerpen, Business Contact.
- Gardner, H. (2005). De kneedbare geest: Over het veranderen van eigen en andermans gedachten. Amsterdam, Nieuwezijds.
- Gombeir, D., L. Bosman & C. Detrez (2008). Identiteit ontwikkelen: Leer-kracht waarderen in eigentijds onderwijs. Mechelen, Plantyn.
- Gombeir, D., L. Bosman & C. Detrez (2009). Smart Kids in Wonderland: Een eigentijdse kijk op leren. Mechelen, Plantyn.
- Johnson, S. (2005). Everything bad is good for you: Why popular culture is making us smarter. London, Allan Lane.
- Kosinski, J. (1971). Being there. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Lawrence, P.R. & N. Nohria (2002). Driven: How human nature shapes our choices. San Francisco, Jossey-Bass.
- Robinson, K. & L. Aronica (2009). Het Element: Als passie en talent samenkomen. Houten, Spectrum.
- Staes, J. (2007). *Mijn organisatie is een oerwoud*. Leuven, LannooCampus.
- Westhoff, G. (2009). Leren overdragen of het geheim van de flipperkast. Elementaire leerpsychologie voor de onderwijspraktijk. Tilburg, MesoConsult (reeks: "Onderwijsvernieuwing").

### Verder lezen?

Samen met Luk Bosman en Chico Detrez publiceerde Dirk Gombeir "Identiteit ontwikkelen: Leer-kracht waarderen in eigentijds onderwijs" (2008) en "Smart Kids in Wonderland: Een eigentijdse kijk op leren" (2009). Deze drie auteurs begeleiden vanuit de 'vzw leer-kracht' lezingen, workshops en nascholingen.

Voor meer informatie, zie: <http://identiteitontwikkelen.blogspot.com>.