

Duurzaam onderwijs voor de 21ste eeuw¹

Kris Van den Branden

Kerngedachte

Elke eeuw heeft haar eigen onderwijs nodig. Het onderwijs van de 21^{ste} eeuw moet duurzaam onderwijs worden, waarin:

- *geen talent verloren gaat*: onderwijs moet optimaal werken voor elke leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond.
- *energie voor leren hernieuwd wordt*: de energie die leerlingen en studenten investeren in onderwijs moet maximaal omgezet worden in leren en ontwikkeling, wat op haar beurt nieuwe energie voor leren oplevert.
- *cruciale competenties worden ontwikkeld*: leerlingen ontwikkelen de competenties die cruciaal zijn voor hun toekomstig leven en voor de toekomst van de planeet.

1

Onderwijs drijft op energie. Ik heb het over de energie van studenten, leerkrachten, directieleden, ouders en alle anderen die betrokken zijn bij het onderwijs. De vraag die we ons moeten stellen is hoeveel van die energie wordt omgezet in leren en ontwikkeling, en hoeveel in andere dingen zoals frustratie, spijbelgedrag, ongekwalificeerde uitstroom en faalervaringen. Ik ben van mening dat dit de cruciale vraag is die elk onderwijssysteem, en elke individuele leerkracht, moet beantwoorden. Als de energie die leerlingen investeren in klasactiviteiten omgezet wordt in succesvol leren, dan kan dat hun zelfvertrouwen en welbevinden bevorderen, en kan dat hen motiveren om nieuwe inspanningen te leveren om verder te leren. Als mensen participeren in activiteiten die ze zinvol vinden en waarvan ze nieuwe dingen leren, dan zal hun bereidheid toenemen om in de toekomst in gelijkaardige activiteiten te participeren. Ook vanuit een cognitief oogpunt is leren een springplank voor verder leren: al de kennis, vaardigheden en attitudes die mensen succesvol verwerven, kunnen ze inzetten om met nieuwe uitdagingen, nieuwe ideeën en nieuwe meningen om te gaan. Zo zit leren in mekaar; zo werkt het menselijk brein.

Dus als de energie die geïnvesteerd wordt in leren tot echte ontwikkeling leidt, dan kan die succesvolle leerervaring nieuwe sociale, emotionele en cognitieve energie voor leren losmaken. Op die manier wordt energie-voor-leren hernieuwbare energie. Het wiel blijft draaien. Als dit systematisch en regelmatig gebeurt, en voor *elke* individuele leerling in het onderwijssysteem, dan wordt energie-voor-leren op een duurzame manier aangewend, eerder dan uitgeput. Dan wordt onderwijs duurzaam onderwijs.

¹ Dit document is gebaseerd op internationaal wetenschappelijk onderzoek naar gelijke onderwijskansen en de effectiviteit van onderwijssystemen. De lezer die geïnteresseerd is in de wetenschappelijke achtergronden van dit betoog verwijs ik graag naar Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. In *School Effectiveness and School Improvement* (<http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.678865>)

Veel onderwijssystemen doorstaan op dit moment de test van duurzaamheid niet. In dergelijke onderwijssystemen gaan zeer waardevolle bronnen van energie en talent verloren: een onverantwoord aantal studenten slagen er niet in om hun leerpotentieel te realiseren, verlaten het leerplichtonderwijs zonder diploma en zonder de competenties te ontwikkelen die van vitaal belang zijn voor hun verdere leven. Beleidsmakers staan op de eerste rij om de economische kosten van dergelijk falen te becijferen: zo lopen studenten die geen diploma hoger secundair onderwijs behalen een hoger risico om geen werk te vinden of afhankelijk te worden van sociale uitkeringen; daarentegen dragen studenten met een diploma hoger onderwijs gemiddeld meer bij tot het bruto nationaal product van hun land. Maar economische analyses vormen slechts het tipje van de ijsberg. Vele studenten die bestempeld worden als 'vroeg schoolverlaters' of 'ongekwalificeerde uitstromers' zijn mensen van vlees en bloed met gebroken dromen, een zelfvertrouwen dat aan diggelen ligt en een lage motivatie om ooit opnieuw te beginnen in het onderwijs. Velen lopen een relatief hoger risico om in hun latere leven mentale of fysieke pijn te lijden, ernstig ziek te worden, vroeger te sterven, of te belanden in armoede of criminaliteit. Velen hebben cruciale basiscompetenties (zoals functionele geletterdheid) tot op zulke lage niveaus ontwikkeld dat hun kansen om levenslang te leren dramatisch zijn afgenomen.

De inzet is hoog. Onderwijs bereidt de volgende generatie voor om de werkende bevolking van de toekomst te worden, en veel meer dan dat. Onderwijs bereidt de volgende generatie voor om het voortbestaan van de planeet te verzekeren, de democratie en het vreedzaam samenleven van verschillende volkeren en rassen te bevorderen, het samenleven van mensen te verrijken, nieuwe uitvindingen en ontdekkingen te doen, nieuwe kennis te ontwikkelen en te zorgen voor hun eigen kinderen. Wij kunnen het ons niet veroorloven om de natuurlijke energiebronnen waarop ons onderwijs drijft (de leergierigheid en de voorkennis van de leerlingen; de motivatie en de deskundigheid van de leerkrachten) verloren te laten gaan. Meer dan ooit hangt de toekomst van onze planeet af van de toekomst van ons onderwijs.

Sterke onderwijssystemen zijn opgebouwd rond een uitgebalanceerd curriculum, waarin de cruciale competenties die studenten moeten ontwikkelen en duurzaam moeten inzetten, worden beschreven. Omdat de wereld zulke ingrijpende sociale, ecologische, economische en politieke veranderingen heeft ondergaan, en met zulke grote bedreigingen wordt geconfronteerd, moet het curriculum van de 21ste eeuw er anders uitzien dan het curriculum van de vorige eeuw. Elk tijdperk heeft haar eigen onderwijs nodig. Om hun huidige en toekomstige leven volwaardig te kunnen uitbouwen, en om de toekomst van de planeet te verzekeren, moeten studenten van de 21^{ste} eeuw leren om:

- *kennis toe te passen en voor hen te doen werken*: kennis werkt bevrijdend, kennis tilt mensen op. Maar eerder dan alleen feiten en data in hun hoofd te proppen en gespecialiseerde, abstracte kennis te memoriseren, moeten jonge mensen kennis flexibel kunnen gebruiken en toepassen om complexe problemen op te lossen in uiteenlopende situaties en contexten. Ze moeten in staat zijn om de gedecontextualiseerde, abstracte

kennis te 're-contextualiseren' zodat ze de uitdagingen van het echte leven te lijf kunnen gaan. Dus, terwijl het onderwijs van de 20^{ste} eeuw sterk gebaseerd was op de pure overdracht van kennis, zal het duurzaam onderwijs van de 21^{ste} eeuw meer oplossingsgericht moeten zijn.

- *hun verbeelding te doen werken*: eerder dan problemen op één bepaalde wijze op te lossen en een vooropgestelde methode slaafs te volgen, zullen jonge mensen in staat moeten zijn om verschillende oplossingen te bedenken en degene te kiezen die het best is afgestemd op de gegeven omstandigheden. De volgende generatie van volwassenen zal op de proppen moeten komen met vernieuwende oplossingen voor de problemen die de huidige generatie van volwassenen maar niet opgelost krijgt. Daarom moet, vanaf een zeer jonge leeftijd, creatief, 'out-of-the-box' denken gestimuleerd worden doorheen het ganse curriculum. Dus, terwijl het onderwijs van de 20^{ste} eeuw sterk op reproductie was gebaseerd, zal het duurzaam onderwijs van de 21^{ste} eeuw sterker innovatie-gericht moeten zijn.
- *sociale relaties te doen werken*: eerder dan alleen te streven naar persoonlijk succes (ten koste van anderen), zullen jonge mensen in staat moeten zijn om samen te werken met anderen, andere standpunten en culturen te respecteren, compromissen uit te werken en sociale conflicten te beslechten op een rationele, niet-gewelddadige en beschaafde manier. Omdat onverdraagzaamheid aan de oorsprong ligt van veel hedendaags oorlogsgeweld en sociale onrechtvaardigheid, moeten jonge mensen hun eigen identiteit leren ontplooiën met respect voor de keuzes en identiteit van anderen. Dus, terwijl het onderwijs van de 20^{ste} eeuw individuele verdienste sterk benadrukte, moet het duurzaam onderwijs van de 21^{ste} eeuw een sociale omslag maken.
- *technologie voor hen te doen werken*: jonge mensen moeten moderne technologieën niet alleen kunnen aanwenden voor informele, persoonlijke doeleinden, maar moeten ook een hoog niveau van functionele, digitale geletterdheid ontwikkelen die hen in staat stelt om met het overaanbod aan multimediale informatie kritisch te leren omgaan. Ze moeten leren om technologie zo aan te wenden dat het hun eigen leven en dat van anderen rijker, veiliger, makkelijker, vreedzamer en zinvoller maakt, zonder de toekomst van de planeet waarop we leven, te bedreigen. Dus, terwijl het onderwijs van de 20^{ste} eeuw vooral met bord en papier werkte, zal het duurzaam onderwijs van de 21^{ste} eeuw ook multimediaal en digitaal moeten zijn.
- *verandering te doen werken*: eerder dan bang te zijn van verandering, moeten jonge mensen op een flexibele, rationele, creatieve, en weloverwogen wijze leren omgaan met plotse wendingen en onverwachte uitdagingen. Jonge mensen moeten de wendbaarheid ontwikkelen om zich aan nieuwe gegevens en snel veranderende omgevingen aan te passen. Dus, terwijl het onderwijs van de 20^{ste} eeuw sterk gebaseerd was op vastgelegde kennisbestanden, zal het duurzaam onderwijs van de 21^{ste} eeuw een evenwicht moeten vinden tussen de erfenis van het verleden, de snelheid van verandering in het heden, en de behoeften van de toekomst.
- *hun 'leer-kracht' te doen werken*: jonge mensen moeten niet alleen leren en studeren om onmiddellijke problemen en opdrachten op te lossen, maar moeten ook een breed arsenaal aan leerstrategieën, leerattitudes en leervaardigheden ontwikkelen die hen in staat stellen om hun verdere ontwikkeling en ontplooiing in eigen handen te nemen. Zij moeten een groot vertrouwen in hun eigen leervermogen ontwikkelen, alsook de

bereidheid en vaardigheid om hun eigen ontwikkeling, en die van anderen, vooruit te helpen. Dus, terwijl het onderwijs van de 20^{ste} eeuw sterk was gericht op onmiddellijk resultaat, moet het duurzaam onderwijs van de 21^{ste} eeuw werken aan de competenties voor levenslang leren.

- *hun leven te doen werken*: eerder dan te dicteren welk pad leerlingen blind moeten volgen, moeten leerkrachten hun leerlingen leren om onafhankelijk te denken en zelfstandig rationele beslissingen te nemen. Eerder dan te dicteren *wat* leerlingen moeten denken, moeten leerkrachten leerlingen leren *hoe* ze tot zelfstandig denken kunnen komen. Bovendien moet het onderwijs leerlingen in staat stellen om te ontdekken wie ze zijn, waar hun echte talenten en ambities liggen, welke van hun beperkingen ze kunnen overstijgen (en hoe ze dat kunnen doen), en welke onderwijsloopbaan de meest geschikte is om het maximale uit hun leervermogen te halen. Het duurzaam onderwijs van de 21^{ste} eeuw moet jonge mensen de kans geven om hun eigen leven en levenslange ontwikkeling in handen te nemen zonder anderen schade te berokkenen.

4

Om onderwijssystemen optimaal te doen werken aan de bovenvermelde leerdoelen, en die te realiseren voor elke leerling (ongeacht haar achtergrond), moeten we begrijpen hoe leren werkt. We moeten ontrafelen hoe de energie-voor-leren van leerlingen omgezet kan worden in de ontwikkeling die we voor ogen hebben. Ook al weten we nog lang niet alles over de mechanismen die leren bepalen, toch zijn we tijdens de laatste decennia heel wat te weten gekomen.²

Leren draait om *verbinden*. Om te leren moeten mensen een verbinding kunnen maken tussen het nieuwe en dat wat ze al weten, voelen of kunnen. Met andere woorden, om duurzame groei tot stand te brengen, moet het nieuwe geplant worden in reeds bewerkte grond. Onderzoek naar leerprocessen heeft veel te vertellen over de cognitieve aspecten van dit basisinzicht. Maar in het leerplichtonderwijs waar jonge kinderen en adolescenten les volgen, kunnen de cognitieve aspecten van leren (en verbinden) niet losgemaakt worden van andere dimensies van het leerproces. Voor jonge mensen zijn de cognitieve aspecten van leren onontwarbaar verbonden met sociale, emotionele en fysieke aspecten van leren. We kunnen dan ook veronderstellen dat een er sterkere wisselwerking tussen energie en leren zal optreden, en dus rijkere leerervaringen zullen ontstaan, als de leerling zich niet alleen cognitief engageert. Met andere woorden, leren wordt bevorderd als leerlingen ook socio-emotionele verbindingen aangaan met wat ze willen of moeten leren, en als ze zich socio-emotioneel goed voelen bij de activiteit die ze uitvoeren en waarvan ze zouden kunnen leren. Ook zal leren worden bevorderd als de leerling bereid is, of in staat, om een positieve socio-emotionele verbinding aan te gaan met de persoon (of personen) met wie ze in interactie gaan en van wie ze kunnen leren. De bundeling van socio-emotioneel, fysiek en cognitief engagement kan de energie die vrijkomt voor leren gevoelig opdrijven; op haar beurt kan een succesvolle leerervaring nieuwe voeding geven aan het socio-emotioneel, fysiek en cognitief welbevinden van de lerende.

Leren is een *actief* werkwoord. Verbinden (en dus leren) kan niet voor de leerling worden gedaan, het is iets wat de leerling zelf moet doen. Vooral als het gaat om complexe competenties, moeten

² Zie o.a. Bransford, Brown & Cocking, 1999; Dumont, Istance & Benavides, 2010; Hattie, 2009

mensen kunnen leren en oefenen in authentieke situaties, en dat herhaaldelijk doen. Maar enkel door een bepaalde activiteit te herhalen komt diepgaand leren niet tot stand. Het leren van veel complexe competenties vereist dat mensen reflecteren op wat ze doen. Als we ten volle begrijpen wat we aan het doen zijn (vooral als we nieuwe, complexe dingen proberen te doen), zal ons vermogen om het nieuwe te hanteren, toe te passen en aan te passen aan nieuwe casussen, contexten en situaties sterk toenemen. Op die manier wordt ons natuurlijk leervermogen geleidelijk omgezet in het vermogen van de expert.

Daaruit kunnen we afleiden dat leren vaak ook moeite kost, en dat leren dus ook veel met *motivatie* heeft te maken. Als leerlingen persoonlijke betekenis en zin kunnen geven aan wat ze moeten leren of doen, als ze geloven dat het nieuwe een positief verschil in hun leven kan maken, als ze verwachten dat het leren of participeren er op een of andere manier toe doet, als ze de doelen van het onderwijs tot *hun* doelen kunnen maken, dan zullen ze geneigd zijn om meer energie te investeren in de activiteit. Als puntje bij paaltje komt zullen veel mensen sterk gemotiveerd zijn om in allerlei activiteiten (met leerpotentieel) te participeren als ze verwachten er een persoonlijk of gezamenlijk voordeel mee te kunnen doen.

Leren gaat dus over verbinden, investeren en verwachten. De drie versterken mekaar. Als mensen het nieuwe dat ze in het NU tegenkomen kunnen verbinden met dingen die ze wisten, deden of voelden in het VERLEDEN met het vooruitzicht zich beter te voelen of iets beter te doen in de TOEKOMST, dan zullen ze sterk geneigd zijn om energie te investeren in de activiteit: het energie-leren-wiel zal aan het draaien gaan. Dit hoeft niet te betekenen dat mensen dit allemaal bewust moeten ervaren. Heel wat verbinden, investeren en verwachten (en dus heel wat leren) gebeurt onderhuids, is onbewust en impliciet. En nogmaals, als mensen zowel cognitief als socio-emotioneel en fysiek betrokken zijn in het verbinden-investeren-verwachten, dan zal het leren dat hieruit voortvloeit, en de nieuwe energie die door het leren wordt gegenereerd, in volume en intensiteit toenemen. Omgekeerd zal de leerling die haar thuiskennis niet kan verbinden met de abstracte leerstof van de school, die het gevoel heeft dat haar leerkracht zeer lage verwachtingen over haar koestert, en die bang is om op de volgende toets weer een onvoldoende te behalen, het steeds moeilijker vinden om verdere mentale en fysieke energie te investeren in studeren en meewerken op school. Voor deze student zou het energie-leren-wiel wel eens tot stilstand kunnen komen: de energie voor leren die deze student nog over heeft, wordt niet meer vernieuwd.

5

Onderwijssystemen werken goed als ze werken voor *elke* leerling: als ze er in slagen om voor elke leerling het 'energie-leren-wiel' draaiende te houden, en als ze ervoor zorgen dat elke leerling de cruciale doelcompetenties verwerft en haar leervermogen maximaal uitbuit. Hoe slagen de meest succesvolle onderwijssystemen ter wereld daarin? Hoe krijgen sommige onderwijssystemen het voor elkaar om tegelijk uitmuntendheid en gelijke onderwijskansen te bevorderen?³

- *Ze dagen leerlingen uit en vertrouwen* hen: Leerkrachten in succesvolle onderwijssystemen hebben hoge verwachtingen voor elke leerling en werken lesactiviteiten uit rond uitdagende leerinhouden. Ze worden niet ontmoedigd door de

³ Zie o.a. McKinsey and Company, 2010; Mourshed, Chijoke, & Barber, 2010; Van den Branden, Van Houtte & Van Avermaet, 2011

tijdelijke fouten, vergissingen en onvolkomen probeersels die inherent deel uitmaken van elk leerproces (en die, als ze goed worden aangewend, het leren sterk kunnen bevorderen). Ze hebben een hoog vertrouwen in de leerkracht van hun leerlingen.

- Ze *activeren* en *motiveren* leerlingen: Leerkrachten in succesvolle onderwijssystemen stimuleren hun leerlingen om zelf actief te exploreren, al doende te leren, te reflecteren op wat ze aan het doen zijn, hardop te denken, en wat ze hebben geleerd toe te passen op nieuwe gevallen. Om energie voor leren vrij te maken, proberen ze leerinhouden in te bedden in interessante, betekenisvolle inhouden. Ze hanteren een breed repertoire van werkvormen om alle leerlingen tegemoet te komen. Ze passen hun inhouden en ondersteuning aan de behoeften van de leerlingen aan, en geven hun leerlingen een stem in het bepalen van welke inhouden en leeractiviteiten echt zinvol zijn.
- Ze *contextualiseren* leerinhouden: In succesvolle onderwijssystemen wordt het aanzienlijke bestand aan abstracte kennis dat leerlingen moeten verwerven verbonden met de eigen, concrete ervaringen van leerlingen. Ook wordt aan leerlingen de kans geboden om kennis herhaaldelijk toe te passen in nieuwe (semi-)authentieke situaties. Zowel binnen als buiten de school krijgen leerlingen rijke kansen om hun nieuwe kennis te re-contextualiseren zodat ze die ten volle begrijpen, tot leven zien komen, kunnen aanwenden voor maatschappelijke doelen, en kunnen gebruiken om hun eigen leven en dat van anderen te verrijken. In duurzaam onderwijs worden bruggen gebouwd tussen school en buitenwereld: kansen voor werkplekleren, leren in de thuisomgeving en de lokale gemeenschap, en leren vanuit de multimediale ervaringen die moderne media mogelijk maken, worden ten volle uitgebuit om leerlingen verbindingen tot stand te doen brengen tussen schoolkennis en het echte leven.
- Ze maken het leren *socialer*: In succesvolle onderwijssystemen krijgen leerlingen volop de kans om samen te werken aan gezamenlijke taken en om samen te leren. Terwijl ze dat doen kunnen leerlingen mekaar ondersteunen, en tegelijkertijd leren hoe ze beter kunnen overleggen en geschillen kunnen oplossen op een constructieve manier. Leren samenwerken, samenleven en samenleren gaan hand in hand, en worden een integraal deel van het schoolleven en van de assessmentcultuur. De leerlinginstroom wordt een hechte schoolgemeenschap waar leerlingen rijke en constructieve relaties ontwikkelen en duurzaam onderhouden met meer leerlingen dan alleen de andere kinderen van de eigen klas.
- Ze *differentiëren*: Het huidige onderwijs gaat ervan uit dat alle leerlingen alle vakgebieden onder de knie krijgen op het ritme van hun verjaardagen. Maar de wisselwerking tussen energie en leren verloopt bij elke studenten anders. Mensen verschillen in de dingen die hen energie geven, in hun voorkennis en de competenties die ze al hebben opgebouwd, in hun interesses en belangen, in de manier waarop ze leren en de snelheid waarmee ze bepaalde vaardigheden verwerven. Succesvolle onderwijssystemen worden gekenmerkt door een hoge mate van flexibiliteit en differentiatie op het vlak van werkvormen, groeiperingsvormen en de ondersteuning die ze aan verschillende leerlingen geven: leerlingen die tijdelijk achterophinken krijgen een meer intensief aanbod dat aangepast is aan hun leernoden; leerlingen die heel snel gaan, krijgen extra uitdagingen voorgeschiedeld.

In een notendop: het onderwijs van de 21ste eeuw moet meer tijd vrijmaken voor holistische, betekenisvolle, interdisciplinaire opdrachten, waarbij leerlingen samenwerken om een uitdagend en zinvol doel te bereiken; waarbij zij moeten omgaan met verschillende meningen en perspectieven, en met informatie die uit verschillende bronnen afkomstig is; waarin de expliciete aandacht voor deelvaardigheden en elementen is ingebed in de betekenisvolle activiteit; waarbij de leerlingen feedback krijgen op de kwaliteit van hun werk en de vooruitgang die ze maken; en waarbij de leerlingen, terwijl ze complexe taken uitvoeren, ook leren HOE ze problemen (van sociale, cognitieve, affectieve of andere aard) kunnen oplossen.

Duurzaam onderwijs vertrekt en eindigt bij het leerproces van alle leerlingen. Alle activiteit richt zich op het omzetten van positieve energie in leren, en gaat van die wisselwerking tussen energie en leren uit. Leerprocessen vormen het hart van het onderwijssysteem, niet het onderwijssysteem zelf.

6

Muren, ramen, deuren en plafonds: dat is zo ongeveer waaruit een schoolgebouw bestaat. De school van de vorige eeuw werd gedomineerd door haar muren en plafonds. Leerlingen zaten samen in vaste klasgroepen, gebaseerd op hun leeftijd en niveau, en werden van andere klasgroepen gescheiden door dikke muren. Ook tussen de verschillende vakken in het lessenrooster (die verwezen naar verschillende wetenschappelijke disciplines) waren hoge muren opgetrokken. De vooruitgang die leerlingen jaarlijks dienden te maken werd afgebakend binnen een verticale ruimte met strak uitgemeten vloeren en plafonds. Sterke muren schermde de leerlingen af van de omgeving buiten de school.

De duurzame school van de 21ste eeuw moet gedomineerd worden door ramen en deuren. Open deuren laten de leerlingen toe om vlot tussen fysieke en intellectuele ruimtes te bewegen om samen te leren met anderen, hun schoolgenoten te helpen bij het leren, en sociale vaardigheden te ontwikkelen terwijl ze samenwerken met diverse types andere leerlingen. Open deuren laten meer dynamische groepeeringsvormen toe en creëren meer mogelijkheden voor leerlingen om op hun eigen tempo vorderingen te maken en gedifferentieerde ondersteuning van hun leerkrachten te krijgen. De deuren en de ramen van de klas moeten regelmatig openstaan om leerlingen uit te dagen kennis en vaardigheden uit verschillende vakken en domeinen te combineren bij het uitvoeren van complexe taken en opdrachten. Leerlingen van verschillende studierichtingen en niveaus, en met verschillende talenten, moeten regelmatig samenzitten om levensechte problemen op te lossen die de gezamenlijke expertise en creativiteit van vlot samenwerkende, complementaire groepen vereist. En de deuren naar de buitenwereld moeten open: leerlingen kunnen op die manier uitgedaagd worden om een positieve bijdrage te leveren aan het gemeenschapsleven, kansen krijgen om cruciale competenties te verwerven via werkplekleren en in authentieke contexten, en om de kennis en vaardigheden die ze thuis verwierven in te zetten bij het uitvoeren van leertaken op school. Ouders moeten op regelmatige basis uitgenodigd worden om over de ontwikkeling en de toekomstperspectieven van hun kind te praten. De evaluatie- en assessmentcultuur moet gericht zijn op het ontdekken van de talenten en interesses van leerlingen, om zo van de school een gigantisch venster te maken dat uitzicht biedt op rijke kansen tot ontplooiing.

Deze ideeën worden mooi geïllustreerd in een Vlaamse secundaire school waar de leerlingen van de BSO- richting "Verzorging" gevraagd werden om aan de leerlingen van het ASO (in dezelfde school) lessen EHBO te geven. Het zelfvertrouwen van de BSO-leerlingen kreeg een stevige boost door deze

ervaring. Bovendien ontwikkelden zij allerlei sociale vaardigheden (onder andere uitleggen) en diepten zij hun EHBO-competenties verder uit (precies door EHBO aan anderen uit te leggen en te demonstreren). De ASO-leerlingen verwierven EHBO-vaardigheden, maar zagen de BSO-leerlingen ook in een ander licht. In dit voorbeeld werden gesloten deuren die de verschillende studierichtingen van mekaar scheidde, doelbewust geopend. Het sociale potentieel van de leerlinginstroom in deze school werd volop uitgebuit: positieve energie kwam daardoor vrij, en het leren dat uit de ervaring voortvloeyde genereerde zonder twijfel nieuwe energie voor leren.

7

Het voorbeeld hierboven illustreert dat de mooie principes van werken met betekenisvolle, coöperatieve taken niet alleen werkt voor de 'sterke' leerlingen, maar ook voor de 'zwakkere', 'allochtone' en 'leerbedreigde' leerlingen. Toch wordt voor die laatste groepen de lat vaak lager gelegd. Van deze leerlingen wordt vaak beweerd dat ze nog niet klaar zijn voor gezamenlijke projecten en complexe, probleemoplossende opdrachten die hoger-orde denken, creativiteit en kritische zin vereisen. De leerkrachtverwachtingen dalen, de leerlingen krijgen vaker minder betekenisvolle en minder motiverende oefeningen voorgeschoteld, die deelvaardigheden overbektone en kenniselementen uit hun context halen. Daardoor dreigt het evenwicht tussen de energie die in onderwijs en leren wordt geïnvesteerd en het eigenlijke leren dat eruit voortvloeit ernstig verstoord te worden, tot frustratie van zowel de leerkrachten als de leerlingen die erbij betrokken zijn.

Op alle niveaus van het onderwijssysteem, dus van het macro-niveau van het nationale onderwijsbeleid tot het micro-niveau van de klas, moeten onderwijsgevendens ervoor zorgen dat alle leerlingen hoogstaand en uitdagend onderwijs krijgen aangeboden. Geen enkele leerling mag op een energie-lernen-dieet gezet worden. Onderzoek toont aan dat op systeemniveau het te vroege segregeren van leerlinggroepen in strak afgescheiden richtingen vaak leidt tot verlaging van leerkrachtverwachtingen, verenging van het curriculum en sociale ongelijkheid in het onderwijs. Daarom moeten *alle* leerlingen van een brede basisvorming kunnen genieten, bij voorkeur tot op de leeftijd van 14. Op lokaal niveau moeten scholen samenwerkingsverbanden creëren met bedrijven en de lokale gemeenschap om werkplekleren en leren buiten de school maximaal te bevorderen (in het tweedekansonderwijs en het hoger secundair onderwijs worden deze alternatieve leeromgevingen van levensbelang voor de leerlingen voor wie het meer traditionele onderwijs niet bleek te werken). Op schoolniveau moet vermeden worden dat remediëringsacties focussen op wat leerlingen NIET kunnen, dat leerlingen zich gestigmatiseerd voelen en geïsoleerd geraken van de reguliere klasgroep. Als remediëring niet meer voorstelt dan de herhaling van dezelfde inhouden en dezelfde onderwijsaanpak die in eerste instantie niet bleek te werken, dan gaat het leerpotentieel van die remediëring snel verloren: dit is waarschijnlijk een van de redenen waarom de energie (en de middelen) die in zittenblijven worden geïnvesteerd vaak bedroevend weinig opleveren. Dus, als remediëring wordt opgezet, dan moet die zo betekenisvol, motiverend en interessant zijn als het onderwijs in de reguliere groep, en moet tegelijkertijd gezocht worden naar manieren om de ondersteuning beter af te stemmen op de leerbehoeften van het kind.

Leerkrachten maken het verschil.⁴ Daar gaat geen weg naast. Uiteindelijk hangt onderwijskwaliteit niet af van de grootte van de klasgroep of het volume aan extra subsidies dat een school ontvangt. Onderwijskwaliteit hangt van de leerkracht af. Leerkrachten bevinden zich in een uitzonderlijke positie om de energie-leren-cyclus van elke leerling draaiende te houden. Leerkrachten kunnen leerlingen motiveren om energie te investeren in betekenisvolle activiteiten. Ze kunnen gerichte feedback geven en ondersteuning die toegesneden is op de noden van de leerling. Ze kunnen steigers bouwen voor hoger-orde-denken en wetenschappelijk redeneren. Ze kunnen model staan. Ze kunnen luisteren en tonen dat ze begaan zijn met de leerlingen. Ze kunnen rijke verbindingen tot stand brengen met hun leerlingen, en voor hun leerlingen. En bovendien kunnen ze dat elke dag, minuut per minuut doen, en zo hele sterke kettingen van ondersteuning smeden voor elke leerling die ze begeleiden.

Onderwijs geven wordt door velen als een talent gezien, maar uitstekend onderwijs geven - het soort onderwijs dat energie omzet in leren bij elke leerling in de klas – is een expert-competentie. Het vereist (onder andere) een breed repertoire van werkvormen en onderwijsstrategieën, een diepgaande vakkennis, een alert paar ogen en oren die leerlingen observeren en de diepgang van de leerprocessen die zich afspelen analyseren, een hoge mate van flexibiliteit, openheid en vaardigheid om ondersteuning aan te passen aan de onmiddellijke en toekomstige behoeften van leerlingen, en sterk ontwikkelde sociale vaardigheden om met leerlingen van verschillende achtergronden en karakters rijke verbindingen van cognitieve, sociale en socio-emotionele aard te leggen. Uitstekende leerkrachten brengen het beste naar boven in hun leerlingen: hun beslissingen in de klas zijn geen toevalstreffers, maar het resultaat van een uitgekookt samenspel van expert-kennis, expert-vaardigheden, en de attitudes van mensen met een groot hart.

Leerkrachten zijn dus ook leerders. Ook voor leerkrachten is het van cruciaal belang dat de natuurlijke, positieve energiebronnen die ze voor hun beroep ter beschikking hebben (hun professionele motivatie en toewijding, hun voorkennis en deskundigheid) zich kunnen omzetten in leren en professionalisering. Ook voor leerkrachten is het cruciaal dat de energie-voor-onderwijs die zij hebben, niet uitgeput geraakt. Leerkrachten moeten daarom hun beroep in zeer gunstige omstandigheden kunnen uitoefenen. Om hun ontwikkeling te bevorderen moeten zij voldoende kansen krijgen om te overleggen en samen te werken met hun collega's, om nascholingen en coaching-op-de-vloer te volgen, om samen beleid te voeren, om te reflecteren – bij voorkeur samen met teamleden – op wat ze doen in de klas in een poging om de impact van hun onderwijs op het leren van hun leerlingen te maximaliseren.

Ook in dit opzicht zal onderwijs een sociale bocht moeten nemen. Waarschijnlijk vormen schoolteams de potentieel meest krachtige leergemeenschappen op aarde. Maar opdat schoolteams echt professionele leergemeenschappen kunnen worden, moet de beschikbare – en schier onuitputtelijke – energie-voor-leren van een schoolteam op gepaste wijze aangeboord worden. Dat houdt onder andere in dat de energie en expertise van de verschillende leden van het team worden gezien, en uitgebuit, als sterk complementair: als teamleden ideeën uitwisselen, samen lessen voorbereiden en geven, de vooruitgang van leerlingen samen bespreken en samen zoeken naar manieren om hun impact op die vooruitgang te verhogen, dan kan daaruit veel sterker onderwijs, en

⁴ Zie o.a. Hanushek, 2010; Hattie, 2009; McKinsey & Company, 2010

een intense deskundigheidsbevordering bij de teamleden, voortvloeien. Uiteindelijk is er weinig dat mensen zoveel energie geeft als samenwerken aan een heilzaam doel. En er is weinig dat zoveel energie uit mensen wegzuigt dan helemaal alleen vechten voor een schijnbaar verloren zaak. In een schoolteam is er één zorg die alle leden delen: de zorg voor het welbevinden en de ontwikkeling van de leerlingen. Dus als teamleden hun natuurlijke energiebronnen-voor-onderwijs (hun motivatie, toewijding en deskundigheid) doen samensmelten, dan kan daar leren en professionalisering uit voortvloeien; op haar beurt zal dat leren nieuwe energie geven voor het geven van onderwijs en het verder samenwerken met collega's.

9

Ouders zijn geen leerkrachten. Als van ouders verwacht wordt dat ze dezelfde dingen doen als leerkrachten op school, dan worden gelijke onderwijskansen bedreigd. Wat aan ouders gevraagd kan worden, zijn dingen die ALLE ouders kunnen doen. Er moet vooral ook naar ouders geluisterd worden: ze moeten evenwaardige gesprekspartners zijn en mee de schoolcarrière van hun kind kunnen plannen, zij moeten volop de kans krijgen om hun ideeën, zorgen en gevoelens omtrent het welbevinden, de groei, talenten en de beperkingen van hun kind te uiten. Ouders en schoolteams zijn partners in het gezamenlijk project dat erop gericht is om de energie-leren-cyclus van 'hun' kinderen volop draaiende te houden. Als partners zijn zij bovendien erg complementair: ouders zien en weten dingen over het kind die leerkrachten niet weten. En vice versa. Echte dialoog en uitwisseling tussen ouders en schoolteamleden kunnen daarom een groot verschil maken voor de kinderen. En ouders op een gelijk niveau laten deelnemen aan die dialoog kan een groot verschil maken voor de ouders.

10

In duurzaam onderwijs is het belangrijkste doel van evaluatie het verbeteren van het onderwijs. Evaluatie en assessment moeten blootleggen of de energie-leren-cyclus van de leerlingen nog draait, en als dat niet het geval, welke hinderpalen het proces doen stokken. Daartoe moet een breed arsenaal aan procedures en methodes worden ingezet, zodat leerkrachten kunnen achterhalen welke motivationele, sociale, cognitieve en emotionele factoren de ontwikkeling van de leerling op welke wijze beïnvloeden; tevens moeten leerkrachten in staat zijn om het effect van hun onderwijs op die ontwikkeling in te schatten.

In duurzaam onderwijs wordt het curriculum niet vertekend door wat er makkelijk getest kan worden. Integendeel, evaluatie en assessment worden gericht op de cruciale competenties die moeten worden onderwezen. In duurzaam onderwijs draait evaluatie om introspectie: schoolteams analyseren leerlingresultaten om de kwaliteit van hun onderwijs te ontleden en aspecten te identificeren die kunnen, en moeten, worden verbeterd.

In duurzaam onderwijs draait evaluatie ook om prospectie: schoolteams, leerlingen en hun ouders proberen te ontdekken waar de kinderen goed in zijn (en wat ze minder goed kunnen), wat hun ultieme ambities zijn, en doen samen een poging om de meest optimale match te vinden tussen de ambities, competenties en talenten van de leerling enerzijds, en een uitdagend onderwijstraject anderzijds.

In duurzaam onderwijs wordt evaluatie een kwestie van dialoog. Leerlingen krijgen systematisch feedback op hun prestaties en vorderingen – bij voorkeur het soort feedback dat energie voor leren

geeft. Studenten leren gaandeweg om zichzelf kritisch en objectief te evalueren, en om conclusies te trekken over de stappen in hun leerproces die ze zouden moeten zetten. In duurzaam onderwijs richt de evaluatie zich niet alleen op het product, maar ook op het proces van taakuitvoering; niet alleen op individuele prestaties en verdiensten, maar ook op gezamenlijk en gedeeld werk. Scholen moeten dus niet (nog) meer gaan testen; ze moeten in de eerste plaats meer doen met de evaluatie die ze uitvoeren.⁵

11

Het is niet moeilijk om een heleboel maatregelen op te lijsten (zowel op het macro-niveau van onderwijsbeleid als op het micro-niveau van de school) die zouden kunnen bijdragen tot meer duurzaam onderwijs. Ik denk bijvoorbeeld aan de volgende mogelijkheden:

- Introduceer een wekelijks slot van 4 uren dat gewijd wordt aan interdisciplinair (dus vakken-combinerend), gezamenlijk projectwerk;
- Geef binnen het curriculum topprioriteit aan de competenties die echt cruciaal zijn voor de toekomst van jonge mensen en de toekomst van de planeet;
- Creëer meer kansen voor kinderen om hun creativiteit te ontwikkelen doorheen alle vakken van het curriculum;
- Bied aan alle beginnende leerkrachten een tweejarige mentoring door ervaren collega's.
- Creëer meer kansen voor alle leerlingen om buiten de schoolmuren zinvolle leerervaringen op te bouwen, en thuiservaringen in de klas binnen te brengen;
- Bevorder de kwaliteit van het samenleven en samenleren als schoolgemeenschap door leerlingen meer inspraak te geven in het schoolbeleid, peer-tutoring te organiseren, en schoolprojecten op te zetten die studierichtingen en leeftijdsgroepen overstijgen.
- Verhoog de kwaliteit van het kleuteronderwijs door leerkrachten te coachen bij het aangaan van rijke, natuurlijke interacties met kleuters terwijl die aan het spelen zijn.

Niet al deze maatregelen vereisen extra geld. Sommige van de bovenstaande maatregelen vereisen vooral het engagement van beleidsmakers en praktijkmensen, de gezamenlijke inzet van schoolteams en een behoorlijke dosis creativiteit en geloof. Het invoeren van dergelijke maatregelen kan vele leerkrachten aan het denken zetten over de kwaliteit van hun onderwijs, maar het is niet uitgesloten dat het effect van aparte maatregelen beperkt blijft tot een klein schrammetje op het oppervlak van een systeem dat in de kern niet verandert.

Om echt duurzaam te worden, moeten scholen hun DNA wijzigen. Als een school het aandeel van coöperatief leren in de klas gevoelig opdrijft, maar de eindexamen van de leerlingen volledig gebaseerd blijft op individuele toetstaken, dan zullen de leerlingen besluiten dat, als het echt om de knikkers gaat, individueel presteren allesbepalend is. Als in de school klasactiviteiten worden opgezet die expliciet gaan over het bestrijden van racisme en het bevorderen van interculturele dialoog, maar tegelijkertijd agressief pestgedrag op de speelplaats niet wordt aangepakt, dan kunnen leerlingen besluiten dat mooie woorden in de les er in het echte leven weinig toe doen. Als het hele team een nascholing volgt over probleemoplossende opdrachten maar elke leerkracht aan haar lot wordt overgelaten om de voorgestelde ideeën in de praktijk om te zetten, dan zal het effect van de nascholing op deskundigheidsbevordering van de teamleden minimaal zijn. Als het schoolteam een

⁵ Fullan, 2011; Hattie, 2009

duur leerlingvolgsysteem aankoopt om sleutelcompetenties op te volgen, maar de leerkrachten bezitten onvoldoende competenties om te differentiëren, dan zal de energie die het afnemen van de nieuwe toetsen vereist, slechts minimaal omgezet worden in leereffecten bij de leerlingen. Het mag duidelijk zijn: de duurzaamheid van scholen verhogen draait in de eerste plaats om het optimaliseren van de schoolcultuur, niet van de schoolstructuur.

12

Het doel van dit betoog was niet om verandering te bepleiten omwille van de verandering. We moeten wat goed is in het onderwijs duurzaam borgen, en we moeten wat misgaat in ons onderwijs bestrijden. We moeten samen strijden tegen het verlies aan menselijk talent en potentieel, het verlies van energie voor leren, het verlies van waardigheid en zelfvertrouwen, het verkwisten van kostbare tijd om te werken aan cruciale doelcompetenties. Onderwijs kan voor alle leerlingen een krachtige motor voor ontwikkeling zijn, en het is de energie van leerlingen en leerkrachten die de motor aandrijft. Daarom moet het onderwijs van de 21ste eeuw duurzaam onderwijs worden, waarin:

- *geen talent verloren gaat*: onderwijs moet optimaal werken voor elke leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond.
- *energie voor leren hernieuwd wordt*: de energie die leerlingen en studenten investeren in onderwijs moet maximaal omgezet worden in leren en ontwikkeling, wat op haar beurt nieuwe energie voor leren oplevert.
- *cruciale competenties worden ontwikkeld*: leerlingen ontwikkelen de competenties die cruciaal zijn voor hun toekomstig leven en voor de toekomst van de planeet.

Reageren op deze tekst kan op de blog <http://duurzaamonderwijs.wordpress.com>

Referenties

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD.

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education.

Hanushek, E. (2010). The difference is great teachers. In K. Weber (Ed.), *Waiting for Superman. How we can save America's failing public schools* (p. 81-100). New York: Public Affairs.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

McKinsey & Company (2010). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.

Mourshed, M., Chijoke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company.

Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.678865>

Van den Branden, K., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (Eds.) (2011). *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all*. New York: Routledge.