

“HET CENTRAAL PLAATSEN VAN DE LEERLING”

MOGELIJKHEDEN EN GRENZEN VAN PERSONALISERING

- STARTDOSSIER ONDERWIJSRAAD -

Maarten Simons¹

Laboratorium voor Educatie en Samenleving
KU Leuven

INHOUDSTAFEL

Situering en opbouw	3
DEEL 1. Het actuele discours: probleemdefinities en perspectieven	5
1.1. De on(der)benutte talenten van leerlingen (een sociaal-economisch perspectief).....	5
1.2. De noodzaak van open leertrajecten (een institutioneel perspectief)	6
1.3. De leerling als klant (een dienstverleningsperspectief)	8
1.4. De leerling als gebruiker en co-producent (markteconomisch perspectief).....	10
1.5. Technologie op maat van de lerende (technologisch perspectief)	11
1.6. De leerling en zijn leer/onderwijsbehoeften (een onderwijsperspectief)	13
1.6.1. Leerfuncties, leervermogen	13
1.6.2. Differentiatie	14
1.6.3. Talentontwikkeling.....	15
1.6.4. Inclusief onderwijs	16
1.6.5. De lerende burger	17
1.7. Besluit	18
DEEL 2. De architectuur: van onderwijsinstelling naar leeromgeving	21
2.1. Architectuur van de onderwijsinstelling: bouwstenen, organisatie	21
2.2. Architectuur van de leeromgeving: bouwstenen, organisatie	23
2.3. Besluit	26
DEEL 3. Toetsstenen: onderwijspedagogische overwegingen.....	28
3.1. Een onderwijspedagogisch perspectief	28
3.1.1. School en vrijheid	28
3.1.2. School en gelijkheid	29

¹ Dit dossier is deels gebaseerd op onderzoek dat de auteur samen met Jan Masschelein (KU Leuven) heeft uitgevoerd, en is in die zin ook een afspiegeling van hun gezamenlijke onderzoeksinteresse. Daarnaast gaat speciale dank uit naar Gert Biesta en Virginie März voor hun kritische lezing van en waardevolle suggesties bij eerdere versies van dit dossier.

3.1.3. School en vorming	29
3.1.4. Het gezin bekeken vanuit de school	30
3.1.5. De samenleving bekeken vanuit de school	30
3.2. Onderwijspedagogische toetsstenen	31
Heeft de school een relatieve autonomie ten opzichte van de samenleving?	31
Biedt de school een voorbereiding op het maatschappelijke leven?	32
Heeft de school een relatieve autonomie ten opzichte van het gezin?	32
Maakt de school voor iedereen een basisvorming mogelijk?	32
Staat de school ten dienste van én de leerling én de samenleving?	32
Staat de leerkracht ten dienste staan van én de leerlingen én de samenleving	32
Delen leerlingen meer dan ze verschillen van elkaar?	33
Kan de school haar vormingsopdracht verzoenen met andere maatschappelijke functies?	33
Kan de school en de leerkracht haar vormingsopdracht verzoenen met het centraal plaatsen van de leerling?	33
3.3. Verkennende aftoetsing van vormen van personalisering	34
3.3.1. Leerstofjaarklas en persoonlijk leertraject	34
3.3.2. Personalisering van leerdoelen	35
3.3.3. Personalisering van examen en diplomering	35
3.3.4. Personalisering van leerproces	36
4.3.5. Personalisering van beginsituatie	36
4.3.6. Uitdagingen binnen een gepersonaliseerde leeromgeving	37
Samenvattend besluit.....	38
Referenties	41

Dit dossier bestaat uit 3 delen met op het einde een samenvattend besluit. Het eerste deel presenteert een *discoursanalyse* van het centraal plaatsen van de leerling, het tweede deel een *analyse van twee architecturen* van de organisatie van leren en onderwijs, het derde deel een *onderwijspedagogische* evaluatie van personalisering in en van het onderwijs, en het besluit bevat een uitgebreide samenvatting. Deze delen bouwen voort op elkaar, maar ze kunnen elk ook afzonderlijk gelezen worden.

Situering en opbouw

Het meer centraal plaatsen van de leerling staat hoog op de agenda van het onderwijsbeleid in Nederland. Nederland staat daar niet alleen in. In vele andere landen was en is er een bijzondere aandacht voor de plaats van de leerling in het onderwijs: gaande van zijn/haar vrijheid in het onderwijsbestel, zijn/haar rol in de school tot en met zijn/haar plaats in het pedagogisch-didactisch gebeuren. Er circuleren in deze context verschillende termen en omschrijvingen: differentiatie in didactische aanpak, onderwijs op maat, maatwerk, passend onderwijs, gepersonaliseerd onderwijs, gepersonaliseerd leren, de geïndividualiseerde aanpak, gepersonaliseerd toetsen, etc. Hoe verschillend ook in betekenis, op de één of andere manier drukken deze termen allen een beweging uit richting de leerling. De probleemdefinitie die deze termen delen, is dat de leerling niet of nog onvoldoende centraal staat in de huidige organisatie van en aanpak binnen het onderwijs.

Uiteraard is deze beweging naar het meer centraal plaatsen van de leerling niet nieuw. We kunnen bijvoorbeeld denken aan de reformpedagogiek aan het einde van negentiende en het begin van de twintigste eeuw. Onder het adagium 'vom Kinde aus' stelde deze hervormingsbeweging het toen heersende onderwijssysteem ter discussie en was er een pleidooi voor nieuwe onderwijsmethoden en nieuwe scholen (inclusief scholenbouw). Wat deze diverse stromingen en reformpedagogen – zoals Parkhurst (Dalton), Petersen (Jena-plan), Freinet, Montessori en Decroly – deelden, is de gedachte dat de 'oude school' niet of onvoldoende recht doet aan het kind, diens ervaringen, leefwereld en mogelijkheden. Niet de instelling, het curriculum of de leerkracht moet het vertrekpunt zijn, maar de leerling. Ook in de periode na de Tweede Wereldoorlog zien we soortgelijke bewegingen opduiken. Mede onder invloed van nieuwe leertheorieën hebben we bijvoorbeeld de ontwikkeling van de geprogrammeerde instructie zien verschijnen, waarvoor Skinner (1953) vanuit zijn behavioristische theorie de basis heeft gelegd. Het uitgangspunt van deze vorm van instructie – en de bekende of beruchte leermachines – is enerzijds de automatisering van een deel van het onderwijsgebeuren maar anderzijds ook de individualisering van het instructieproces. Het is in dezelfde lijn dat we ook de term 'personalisering' zien opduiken, zoals in het "Personalised system of instruction" van Keller (1968). Daarnaast worden de jaren zestig ook gekenmerkt door de anti-autoritaire pedagogiek (zie bijvoorbeeld Braunmühl of Heydorn), een beweging die aan de ene kant teruggrijpt naar bijvoorbeeld de Summerhill School van Alexander Neill (van het begin van de twintigste eeuw) en aan de andere kant gelieerd is aan de bredere maatschappelijke en intellectuele bewegingen van die tijd die zich vragen stelden bij de macht van en autoriteit binnen instituties. Ook Ivan Illich (1970) zijn pleidooi voor het 'ontscholen van de maatschappij' en het opnieuw centraal plaatsen van het kind in plaats van de 'institutionele logica' van de school kan in deze context geplaatst worden. En in het begin van de jaren tachtig van de vorige eeuw – weliswaar vanuit een wat andere invalshoek – werd de term 'gepersonaliseerd onderwijs' geïntroduceerd door Victor Garcia Hoz, de Spaanse Katholieke Pedagoog en Opus Dei aanhanger (Roith, 2015, p. 177).

Deze historische terugblik zou ons onmiddellijk kunnen doen besluiten dat er vandaag niets nieuws onder zon is. Meer nog, volgens sommigen gaat het eigenlijk om een slingerbeweging – tussen leerling en leerkracht, tussen ervaring en curriculum, tussen vrijheid en autoriteit – die eigen is aan de 'schoolse grammatica' (Tyack & Tobin, 1994). Die grammatica kreeg vanaf het midden van de achttiende eeuw vorm en vormt tot op de dag van vandaag het fundament waarop het hele onderwijs is gebouwd (Depaepe, 1998). De schoolse grammatica – waaronder de heilige Drievuldigheid leerling-leerkracht-curriculum – wordt als dusdanig niet in vraag gesteld, zo stelt men, het gaat enkel om een verschuiving in zwaartepunt omdat één van de hoeken van de driehoek om bijkomende of hernieuwde aandacht vraagt. Een dergelijke insteek leidt ofwel tot de haast cynische conclusie dat het huidige pleidooi voor 'de leerling meer centraal' slechts lege retoriek is en even snel weer kan verdwijnen als dat het verschenen is, ofwel tot het radicale standpunt dat de tijd eindelijk gekomen is om de zogenaamde schoolse grammatica fundamenteel ter discussie te stellen. Dergelijke conclusies zijn voorbarig. Van zodra dergelijke standpunten zich lijken op te dringen, is vooral bijkomende studie nodig en wel met de volgende vraag als leidraad: wat staat *vandaag* precies op het spel in het centraal plaatsen van de leerling?

Vooraleer deze vraag te beantwoorden, is het belangrijk stil te staan bij een verschil dat onmiddellijk in het oog springt. Terwijl de reformpedagogiek een beweging van onderuit was (die weliswaar wilde wegen op het beleid), gaat het in de naoorlogse periode veeleer om de vertaling van leer- en onderwijswetenschappelijke inzichten en is het 'centraal plaatsen van de leerling' vandaag toch vooral een agendapunt van beleidsmakers en circuleert het in allerhande beleidsdocumenten. Dit laatste betekent dat 'het centraal plaatsen van de leerling' vandaag minstens een richtsnoer is voor door beleid aangestuurde hervormingen van de structuur van het onderwijsbestel, de organisatie van scholen en het functioneren op de pedagogisch-didactische werkvloer. Dit is trouwens niet enkel het geval in het onderwijsbeleid. Ook in andere domeinen en sectoren zien we een analoge beweging: zorg op maat in de welzijnssector, aan de persoon aangepaste begeleiding voor werkzoekenden, op de persoon gerichte activering in armoedebestrijding, etc. Precies om die reden vertrekt dit dossier vanuit een kritische analyse van het huidige beleidsdiscours (zie ook Simons, 2006 a/b, 2014a/b).

De aandacht in het *eerste deel* van dit dossier dan uit naar de problemen waarvoor 'het centraal plaatsen van de leerling' een oplossing formuleert, en meer bepaald de vraag: hoe en vanuit welk perspectief definieert men de problemen waarop 'het centraal plaatsen van de leerling' een oplossing moet bieden? Deze inventaris van probleemdefinities en de geïmpliceerde perspectieven vormen het uitgangspunt om in een *tweede deel* van dit dossier te verduidelijken dat er vandaag wel degelijk andere zaken op het spel staan dan honderd jaar geleden: de verschuiving van een onderwijsorganisatie waarin 'normaliteit' centraal staat naar een onderwijssysteem – of liever: leer-systeem – waarin 'inzetbaarheid' centraal staat, van een mechanisme van disciplineren en correctie (in functie van normalisering) naar een mechanisme van monitoring en feedback (in functie van personalisering). Leerlingen ontnemen niet langer een *individualiteit* aan een mate van *normaliteit*, maar ze ontnemen een *uniciteit* aan de graad van *inzetbaarheid*. De bedoeling is niet om het ene systeem tegen het ander af te zetten, maar om enerzijds duidelijk te zien wat er *vandaag* op het spel staat en om anderzijds de implicaties van 'personalisering' kritisch onder de loep te nemen. Gebaseerd op een visie over de maatschappelijke rol en betekenis van de school, schuift de analyse in het *derde deel* van dit dossier allereerst onderwijspedagogische toetsstenen naar voor. Deze toetsstenen laten toe de mogelijkheden van het 'centraal plaatsen van de leerling' te beoordelen, maar ook stil te staan bij de grenzen en risico's. Een samenvattend besluit rondt dit dossier af.

Dit dossier heeft de expliciete bedoeling een brede beschrijving en analyse te bieden met oog voor maatschappelijke, historische en pedagogische aspecten. Dit dossier bevat daarom geen exhaustieve review van de onderzoeksliteratuur over de thematiek.

DEEL 1. Het actuele discours: probleemdefinities en perspectieven

De inventarisatie van probleemdefinities en de geïmpliceerde perspectieven richt zich weliswaar op het domein van onderwijs en leren, maar gaat natuurlijk veel breder. We onderscheiden hier vijf probleemdefinities waarvoor 'het centraal stellen van de leerling (of burger, of klant, ...)' als oplossing naar voor wordt geschoven. Deze probleemdefinities herbergen elk een eigen perspectief. Dit dossier beperkt zich tot algemene beschrijvingen aan de hand van een aantal concrete illustraties uit binnen- en buitenland (voor een schematisch overzicht: zie Tabel 1).

1.1. De on(der)benutte talenten van leerlingen (een sociaal-economisch perspectief)

In tal van landen en regio's zien we in het begin van de eenentwintigste eeuw een groeiende bezorgdheid voor de kwaliteit van en gelijkheid in het onderwijs. Bekend is de *No Child Left Behind Act* (2001) die vertrekt vanuit de stelling dat het niveau in Amerikaanse scholen te laag is, en dat met name sociaal zwakkere leerlingen en minderheden uit de boot vallen. Tot de oplossingen behoren het invoeren van gestandaardiseerde testen, het implementeren van effectieve onderwijsmethoden (gebaseerd op wetenschappelijke, vooral kwantitatieve evidentie), nieuwe vormen van (output-)accountability en initiatieven gericht op specifieke doelgroepen. Deze wet is recent, onder Obama, vervangen door de *Every Student Succeeds Act* (2015). De basisprincipes van NCLB zijn weliswaar behouden, maar men geeft meer autonomie aan de staten en de scholen om verbeterinitiatieven te ontwikkelen. Het uitgangspunt is dat het onderwijssysteem er onvoldoende in slaagt om alle leerlingen op een voldoende hoog niveau te krijgen. Zoals de titels van de wetten verduidelijken, moet het onderwijs zich meer ten dienste stellen van *alle* leerlingen of studenten. Hier stelt zich niet alleen een probleem rond sociale gelijkheid, maar staat vooral ook een dubbele economische bezorgdheid voorop: aan de ene kant de bekommernis dat allerhande talenten niet omgezet worden in inzetbare competenties en dus economisch (voor de arbeidsmarkt) on(der)benut blijven, en aan de andere kant de uitdaging om het onderwijssysteem zelf effectief en efficiënt te organiseren.

Een soortgelijke combinatie van een sociaal en economisch perspectief zien we ook in Europa in het kader van de onderwijsprogramma's (zoals *Education and Training 2010* en *ET 2020*) binnen de Lissabon Strategie (2001) waar de lidstaten opgeroepen worden om maximaal in te zetten op een competitief en performant onderwijssysteem. Naast sociale bewogenheid, is het vertrekpunt de ontwikkeling van een Europese kenniseconomie met kennis als basisgrondstof en waar onderwijs, opleiding en levenslang leren een onmiddellijke economische relevantie krijgen. Opnieuw zien we de beweging naar de leerling of student, en meer bepaald de gedachte dat onderwijsinstellingen zich meer moeten aanpassen aan de verschillen tussen lerenden om zo de uitkomsten voor iedereen te vergroten. Onder andere, flexibiliteit in leertrajecten, modernisering van instellingen en programma's, en aangepaste systemen van assessment en kwalificatie worden voorgeschreven als oplossing. Het uitgangspunt is dat de 'lerende' (als vraagzijde) centraal staat en dat het onderwijsaanbod voldoende aangepast moet zijn aan de diverse behoeften van de vraagzijde. De implicaties van deze benadering komen uitdrukkelijk aan bod in de mededeling *Een andere kijk onderwijs: investeren in vaardigheden voor betere sociaal economische resultaten* (2012) van de Europese Commissie:

In de hele EU hebben de hervormingen de leerplannen gestroomlijnd. De lidstaten hebben gestandaardiseerde examens op nationaal niveau ingevoerd; een infrastructuur met centra voor lezen, schrijven, rekenen en natuurwetenschappen opgezet; netwerken en bij- en nascholing van leerkrachten ingevoerd en de activiteiten ter verbetering van de digitale en mediavaardigheden versterkt. Niettemin blijft het niveau onvoldoende en zijn er dringend maatregelen nodig om de prestaties te verbeteren. Het aandeel van 15-jarigen die geen basisvaardigheden hebben verworven, bedraagt in Europa ongeveer 20 %, terwijl in vijf landen meer dan 25 % slechte leesprestaties heeft. De lidstaten moeten nieuwe systeemhervormingen invoeren om leerproblemen vroegtijdig te onderkennen en de betrokken leerlingen meer te ondersteunen in plaats van ze te laten doubleren of ze in te delen naar prestatie. (p. 5)

Dit citaat maakt duidelijk dat het onderwijs wordt benaderd als een essentiële component in de uitbouw van een competitieve, Europese kenniseconomie en dat het gebrek aan efficiëntie en effectiviteit van onderwijsinstellingen ter discussie wordt gesteld. Europa problematiseert zittenblijven of vormen van streaming/setting omdat ze onvoldoende het potentieel van jonge mensen tot ontwikkeling brengen: talenten blijven op die manier onbenut. Het gaat hier niet zozeer om een sociale problematisering van “verborgen talent” (van Heek, 1968) zoals in de jaren zestig van de vorige eeuw. Het huidige ‘talentproject’ heeft een duidelijke economische finaliteit. Onderwijsinstellingen moeten een maximale output realiseren voor de kenniseconomie en dit betekent dat ze zich meer dan nu het geval is, richten naar het potentieel van elke leerling. Dit potentieel is de bron van menselijk kapitaal (Masschelein & Simons, 2003).

Al dan niet onder invloed van deze brede en grootschalige programma’s en projecten zien we in verschillende Europese lidstaten een soortgelijke sociaal-economische problematisering van het onderwijs opduiken. Tony Blair zet in 2001 de agenda met zijn uitspraak “Education, Education, Education”: “Our top priority was, is and always will be education, education, education. To overcome decades of neglect and make Britain a learning society, developing the talents and raising the ambitions of all our young people.” In Vlaanderen gaat het onder minister Frank Vandenbroucke (2005-2009) in de lijn met de Europese programma’s om een “competentie-agenda” om alle beschikbare talenten optimaal te mobiliseren, dit wil zeggen omzetten in competenties die inzetbaar zijn (Simons & Masschelein, 2009). In uitspraken zoals “ieder talent telt” en “geen talent mag onbenut blijven” is opnieuw de dubbele problematisering van het onderwijs zichtbaar: iedereen moet gelijke kansen krijgen om zijn/haar talent of potentieel te ontwikkelen, en in economisch opzicht is het ontoelaatbaar dat we talenten niet omzetten in inzetbare competenties. Ook in Nederland is dit perspectief op onderwijs heel duidelijk aanwezig. De VO-Investeringsagenda 2011-2015 *Ruimte voor ieders talent* (2010) formuleert dit als volgt: “We streven naar betere benutting van de talenten van iedere leerling door meer maatwerk aan te bieden en vragen hiervoor verruiming van regelvrijheid voor scholen om flexibilisering in proces en organisatie aan te kunnen brengen.” (p. 8) En het rapport *Naar een Lerende Economie* (2013) van de WRR stelt bijvoorbeeld: “De relatieve schaarste aan mensen en de daaruit voortvloeiende productiviteitsopgave betekenen dat met minder meer moet worden gedaan. Dat kan alleen als de mogelijkheden van alle mensen zo goed mogelijk benut worden.” (p. 257) In dit kader wordt onder andere “talentmanagement” als strategie naar voren geschoven: “Meer doen met minder mensen impliceert allereerst dat onderwijs voor alles een kwestie is van talentmanagement: zorgen dat de mogelijkheden van mensen maximaal tot ontwikkeling kunnen komen.” (p. 264) Het uitgangspunt is dus niet enkel een efficiënt onderwijssysteem waarin snel en goedkoop het beste uit alle leerlingen wordt gehaald, maar ook een onderwijssysteem dat de noodzakelijke input levert voor de kenniseconomie. In de lijn van dit laatste is er dan ook bijzondere aandacht voor een optimale oriëntatie van ‘talent’ naar de STEM-richtingen (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

Samengevat, is het centraal plaatsen van de leerling vanuit dit *sociaal-economisch perspectief* allereerst het gevolg van een economische problematisering van het onderwijs in termen van het maximaliseren van de output voor de arbeidsmarkt en/of de ontwikkeling van de kenniseconomie. Een sociale problematisering gaat hierin schuil voor zover die maximalisering impliceert dat elk talent en dus elke leerling van tel is. Elke leerling staat kortom centraal omdat (en voor zover) hij/zij een economisch potentieel of grondstof vertegenwoordigt. Het volgende deel toont hoe deze benadering en probleemdefinitie onmiddellijke gevolgen heeft voor hoe men naar onderwijsinstellingen kijkt.

1.2. De noodzaak van open leertrajecten (een institutioneel perspectief)

Samenhangend met een sociaal-economische benadering van onderwijs in termen van mobiliseren van talenten en competenties, is er de zorg om de effectieve en efficiënte organisatie van het onderwijs. Kijkend naar de oplossingen die men op het Europese niveau voorstelt, zien we duidelijk dat zich een relatief nieuwe benadering van de organisatie van leren aftekent:

Onderwijs en opleiding kunnen alleen bijdragen aan groei en werkgelegenheid indien het leren is gericht op de kennis, vaardigheden en competenties die studenten via het leerproces moeten

verwerven (leerresultaten), en niet op het doorlopen van een specifieke fase of het doorbrengen van een bepaalde tijd op school. (EC, 2012, p. 8)

Wat men problematiseert in het pleiten voor een leerresultaten-benadering is de instellingsgerichte visie op onderwijs. Wat telt zijn de leerresultaten en een adequaat evaluatie- en erkenningsstelsel om die leerresultaten om te zetten in kwalificaties voor alle lerenden. In dit discours zien we een duidelijke ontmanteling van klassieke onderwijsinstellingen waar leren, doelgericht onderwijzen, evaluatie en kwalificatiebevoegdheid in tijd en ruimte gebundeld of 'geinstitutionaliseerd' zijn (Young, 2010). Deze de-institutionalisering zien we allereerst in het gehanteerde vocabularium: het gaat om de lerende (niet de leerling of student), om ondersteuningsinput (en niet onderwijsorganisatie), om leerbegeleiding (en niet de leerkracht), om leertrajecten (en niet het curriculum) en om toetsing en assessment (en niet om examineren waarin evaluatie en kwalificatie gebundeld zijn). Dit zijn indicaties van wat Biesta (2012) het 'ver-leren' van onderwijs noemt. De voorgestelde oplossingen geven duidelijk aan wat er hier op het spel staat.

De zogenaamde input- en proceselementen, en dus de plaats en de tijd waar het leren en de pedagogische en didactische omkadering zich afspeelt, worden benaderd vanuit het al dan niet efficiënt en effectief bijdragen tot het realiseren van leerresultaten voor iedereen. Aangezien deze leerresultaten de grondstof zijn voor de kenniseconomie, zijn er directe economische belangen in het spel wanneer nadruk ligt op efficiënt en effectief onderwijs. De ontkoppeling van enerzijds leerresultaten (output) en leerproces (proces) en anderzijds onderwijsinstelling en ondersteuning (input) maakt duidelijk dat niet het onderwijssysteem centraal kan staan, maar de lerende en zijn/haar leerresultaten. De Europese commissie is wat dit betreft duidelijk:

Terwijl de leerresultatenaanpak reeds de grondslag van het Europees kwalificatiekader en de nationale kwalificatiekaders is, is deze fundamentele verschuiving nog niet volledig doorgedrongen tot onderwijzen en evaluatie. Instellingen op alle niveaus van onderwijs en opleiding moeten nog steeds worden aangepast om de relevantie en de kwaliteit van hun opleidingsinput voor studenten en de arbeidsmarkt om de toegang te vergroten en de overgang tussen de verschillende onderwijs- en opleidingstrajecten te vergemakkelijken. (EC, 2012, p. 8)

Het centraal plaatsen van de lerende en zijn/haar leerresultaten betekent, met andere woorden, dat er zich een enorme uitdaging stelt naar adequate vormen van toetsing: "Welke leerinhoud als waardevol wordt gezien en wordt onderwezen, is vaak afhankelijk van hetgeen beoordeeld wordt. Veel lidstaten hebben hun leerplannen vernieuwd, maar de uitdaging blijft om de toetsing zodanig te moderniseren dat deze het leren ondersteunt." (EC, 2012, p. 8) Wat men ter discussie stelt, zijn klassieke examens die nagaan of en in welke mate de vooropgestelde doelen door de onderwijsinstelling en leerkrachten gerealiseerd zijn bij leerlingen. Men pleit daarentegen voor systemen van toetsing (of *assessment*) die enerzijds het leerproces ondersteunen (formatieve evaluatie) en anderzijds effectief nagaan welke de leerresultaten zijn in functie van kwalificatie (summatieve evaluatie).

De verschuiving naar resultaatgerichtheid impliceert dat er naast de ontkoppeling van onderwijsinstelling en lerende/leerresultaten ook een ontkoppeling (of minstens een lossere koppeling) is tussen onderwijsinstelling (ondersteuning, inclusief formatieve evaluaties) en kwalificatie (summatieve evaluatie). Wat dit laatste betreft, is er de duidelijke oproep om de kwalificatiefunctie niet langer exclusief toe te vertrouwen aan erkennende instituties. In de communicatie *Naar een open onderwijs: Innovatief leren en onderwijzen voor iedereen met nieuwe technologie en open leermiddelen* (2013) formuleert de Europese Commissie de volgende vaststelling:

Lerenden verwachten dat hun vaardigheden worden erkend door mogelijke werkgevers of voor verder leren, en kiezen voor onderwijs- en opleidingsverstrekking die relevante kwalificaties kunnen verlenen," om daaraan toe te voegen: "Sommige aanbieders zijn van start gegaan met de toekenning van "open badges", waarmee wordt bevestigd dat een lerende een bepaalde cursus heeft voltooid of een bepaalde vaardigheid heeft verworven. Deze worden echter nog niet erkend door de kwalificatieautoriteiten en zijn op de arbeidsmarkt vaak onbekend. (EC, 2013, p. 7)

De exclusieve, gesloten (institutionele) koppeling tussen onderwijsinstelling en kwalificatie wordt niet langer als vanzelfsprekend gezien. Om maximaal te voorzien in de behoefte (aan kwalificatie) van de lerende is de boodschap als volgt:

De validerings- en erkenningsinstrumenten die in het formele onderwijs worden gebruikt, moeten worden aangepast aan de opkomst van een veel diverser onderwijsaanbod, met onder meer nieuwe onderwijsverstrekkers en nieuwe vormen van leren dankzij de technologie. Daarnaast zijn nieuwe instrumenten nodig voor de validering van digitaal leren buiten het formele onderwijs en om lerenden aan te moedigen open leermethoden meer actief te benutten. (EC, 2013, p. 7)

Het uitgangspunt is dat de lerende die zich bevrijd heeft van de instellingen en behoefte heeft aan flexibele en open systemen om zijn/haar leerresultaten te laten erkennen en kwalificeren (Simons, in press). Het is hier dat Europa, en dus ook de lidstaten, beleidsmatig op moeten inspelen. En dit niet enkel in het belang van de lerende, maar ook (en misschien vooral) om een optimale toelevering te hebben van (verwerkte) *human resources* voor een competitieve arbeidsmarkt.

Het *institutioneel perspectief* problematiseert de exclusiviteit van onderwijsinstellingen: enerzijds hun aan tijd en plaats gebonden en geïntegreerde organisatie van leren in de vorm van onderwijs, en anderzijds hun monopoliepositie wanneer het gaat om het begeleiden, evalueren en diplomeren. Niet langer de institutie staat centraal, maar de leerling, of liever, de lerende. Het vertrekpunt is zijn/haar behoefte aan flexibele of aangepaste leertrajecten en -begeleiding en zijn/haar behoefte aan open systemen voor de erkenning en validering van leerresultaten. De reden die men hiervoor geeft, is dat indien competenties of leerresultaten een basisgrondstof worden voor de kenniseconomie, en niet enkel onderwijsinstellingen voor de productie instaan, een maximalisering van erkenning van dit menselijke kapitaal van strategisch belang is.

1.3. De leerling als klant (een dienstverleningsperspectief)

Het problematiseren van instituties maakt deel uit van de meer algemene tendens vanaf het einde van de vorige eeuw om de zogenaamde publieke sector te hervormen. Wat geproblematiseerd wordt, is enerzijds het bureaucratische organisatiemodel op basis waarvan de publieke sector functioneert en anderzijds de macht van professionals in die publieke sector. Het zal duidelijk zijn dat het onderwijs – dat vaak bestempeld wordt als een professionele-bureaucratie – niet ontsnapt aan deze hervormingsbeweging. Impliciet of expliciet aanwezig in dit hervormingsperspectief is het ideaalbeeld van een (vrije) marktwerking waar competitie, keuze en ondernemerschap garant staan voor een optimale (dit wil zeggen efficiënte en effectieve) productie en allocatie van (ook publieke) goederen.

In vele West-Europese landen is er in de tweede helft van de twintigste eeuw een welvaartstaat uitgebouwd waarin de private sector en de publieke sector (met daarin onderwijs naast tal van sociale voorzieningen) hand in hand gaan (Olssen et al., 2004). Terwijl de private sector georganiseerd wordt op basis van de principes van de vrije markt (eigendom, competitie, keuze, ...) is de publieke sector hoofdzakelijk gebaseerd op een bureaucratisch organisatiemodel. Dit laatste wil zeggen dat de publieke dienstverlening – mede ook met oog op een gelijke dienstverlening voor alle burgers – georganiseerd wordt aan de hand van duidelijke (uniforme) regels en procedures, hiërarchisch geordend met daarin verticale relaties van verantwoording en accountability.

Vanaf het midden van de jaren tachtig en vooral in de jaren negentig van de vorige eeuw komt die organisatie van de publieke sector onder druk te staan. Aan de ene kant problematiseren beleidsmakers – vaak geïnspireerd door neoliberale economische (herstructurerings)theorieën zoals *Public Choice Theory* en *Transactional Cost Theory* en aangewakkerd door de economische crisis – de fundamentele premissen van een bureaucratische organisatie: de financiering van de publieke sector die beslag legt op de private sector, de mate waarin die publieke dienstverlening aansluit bij de behoeften van de burger (dan wel vooral zichzelf bedient), de aanwezigheid van mechanismen om de tijd- en kostenefficiëntie alsook de effectiviteit of doeltreffendheid van de geleverde diensten te controleren, etc. Naast deze eerder economische kritiek, is er ook een problematisering van de sterk uitgebouwde publieke sector en welvaartstaat vanuit de

bezorgdheid voor een al te paternalistische overheid: de vraag of de dienstverlening (en bijvoorbeeld diensten rond gezondheidszorg en armoedebestrijding) wel terecht komt bij degene die er echt nood aan hebben (zie ook het mattheuseffect), de vaststelling dat uitgebouwde sociale voorzieningen de burger afhankelijk kan maken van die voorzieningen, etc. (Simons & Masschelein, 2006, 2007).

Dit soort van probleemstellingen zien we opduiken in tal van landen. Ondanks de verschillen en gradaties van radicaliteit was dit in veel landen aanleiding voor een grondige hervorming van de publieke sector, waaronder het onderwijs maar ook de centrale administraties van hogere en lagere overheden. In deze context moeten we de (koepel)term *New Public Management* situeren. Het gaat hier om de hervorming van de publieke sector en administratie vanuit de premisse dat modellen, principes en organisatievormen uit de private sector geschikt zijn om een efficiënte en effectieve dienstverlening te organiseren (Hood, 1989). De reikwijdte is natuurlijk heel breed: gaande van het privatiseren van allerhande diensten (bv. openbaar transport, postbedeling), over het oprichten van semiautonome overheidsinstellingen tot de (interne) hervorming van publieke organisaties of instellingen inclusief de private instellingen met een openbare opdracht (waaronder ook scholen en ziekenhuizen).

Uitgangspunt van deze diverse hervormingen is dat de dienstverlening gezien moet worden naar het model van de economische transactie, en dat de gebruikers van publieke diensten kunnen, maar ook moeten, benaderd worden als klanten (Simons & Masschelein, 2006a). Dit betekent dat de loketten van gemeenten en steden, maar ook de ziekenhuizen en scholen, klanten hebben, en dat die klant het begin- en eindpunt moet zijn om de transactie van diensten (advies, geneeskunde, onderwijs, ...) te organiseren. Tal van instrumenten, procedures en principes zien we hier opduiken: vormen van uitbesteding (*contracting out*) en contractualisme (en dus de competitie laten spelen voor optimale prijs/kwaliteit), efficiënte en uitkomstgerichte vormen van arbeidsverdeling- en organisatie, nadruk op management (in functie van efficiënt en effectief beheer) in de plaats van of naast leiderschap, vervangen van bureaucratische vormen van organisatie (*rule-oriented management*) door vormen van *output based management*, decentralisatie en deconcentratie gecombineerd met nieuwe vormen van output en prestatie-accountability, nadruk op financiële incentives (zoals bonussen), etc. (zie ook Olssen et al., 2004). Zonder in detail in te gaan op de gevolgen hiervan of verschillen tussen landen, zien we hier een beleidsdiscours opduiken dat onderwijs in markteconomische termen problematiseert als een niet efficiënt en effectief functionerende dienstverlening. Dit betekent allereerst dat de leerling (maar ook ouders) centraal komen te staan, en meer bepaald als klant aan wie de dienstverlening wordt aangeboden. Klanttevredenheid en inspelen op specifieke behoeften (van leerlingen en hun ouders) wordt in die zin een kwaliteitsindicator en dus ook een criterium voor de efficiëntie en effectiviteit van dienstverlening (Ball, 2013; Biesta, 2012; Ranson, 2003).

Nauw verweven met de hervorming van de publieke sector in naam van klant, zijn er in dezelfde periode hervormingen die zich expliciet richten op wat men problematiseert als de macht van professionals of experts: artsen, sociaal werkers, welzijnswerkers, therapeuten, maar ook leerkrachten. Vanaf het einde van de jaren zestig van de twintigste eeuw werd al een emancipatorische kritiek geformuleerd ten aanzien van de autoriteit van experts (zie bijvoorbeeld Illich, 1970). Geleidelijk aan zien we een eerder economische problematisering van de macht van experts en professionals. Vanaf de negentiende eeuw is er steeds een soort van bondgenootschap geweest tussen de overheid aan de ene kant en specifieke beroepen die direct of indirect een algemeen belang dienen anderzijds. De zogenaamde 'vrije beroepen' (arts, advocaat, architect, ...) drukken dit duidelijk uit. Leraarschap is weliswaar naar statuut toe geen vrij beroep. Men spreekt hier vaak van onderwijs als een professionele bureaucratie, en dus een combinatie van professionaliteit (met autonomie en verantwoordelijkheid) en centrale regulering (bijvoorbeeld via leerplannen) (Mintzberg, 1979). In die zin behoren leerkrachten minstens gedeeltelijk tot de groep van experts en professionals die een specifiek statuut hebben of verwerven door dit bondgenootschap. Het bondgenootschap bestond hierin dat de overheid een aantal taken delegerde naar deze beroepsgroepen, hen ook een grote autonomie gaf, maar dat in ruil daarvoor die beroepen de verantwoordelijkheid opnamen zichzelf te organiseren en controleren maar steeds ook met een oriëntatie op het algemeen of publieke belang. In de lijn van de eerder vermelde neoliberale herstructureringstheorieën zal de macht van experts

en professionals geproblematiseerd worden vanuit het perspectief van de vrije markt. Het uitgangspunt is dat experts en professionals (en zeker zij die werken in de publieke sector of in dienstverband), zoals iedereen, hun zelfbelang nastreven. Zij zullen proberen, zo argumenteert men, om via beleid of de bureaucratische organisatie hun eigen belangen veilig te stellen eerder dan ten dienste te staan van het algemeen belang of van de burgers als klant. Dit soort van 'provider capture' (of de greep vanuit het belang van de aanbodzijde) en 'rent-seeking behavior' (middelen die eigenlijk enkel tegemoet komen aan de experts/professionals in plaats van een meer efficiënte of effectieve dienstverlening), maar ook de monopolievorming die hiermee samenhangt, maakt dat de markt eigenlijk buiten spel wordt gezet (Buchanan & Tullock, 1962; Robertson, 2013).

Het *dienstverleningsperspectief* problematiseert de huidige organisatie van onderwijs in economische termen, en meer bepaald de problematisering van de professionaliteit van de leerkrachten voor zover zij hun belangen (als aanbodzijde) laten primeren op de belangen van leerlingen of ouders (als vraagzijde). Dit discours impliceert opnieuw een 'centraal plaatsen van de leerling', maar vanuit het specifieke perspectief op de leerling als vraagzijde of klant in een professionele dienstverlening die naar het model van de economische transactie wordt gedacht.

1.4. De leerling als gebruiker en co-producent (markteconomisch perspectief)

Het problematiseren van de bureaucratisch georganiseerde dienstverlening, waartoe ook onderwijs in toenemende mate wordt gerekend, raakt ook aan een ander perspectief en een andere probleemstelling waarin het centraal stellen van de leerling opduikt: het discours over de nieuwe economie, inclusief het discours rond marketing waarin de persoon en beleving centraal staan.

Exemplarisch voor deze nieuwe visies op de economie is de stelling van Pine en Gilmore (1999) over de opkomst van een belevingseconomie. Kort samengevat zien ze een verschuiving van een agrarische economie (waarin grondstoffen en basisproducten centraal staan), naar een industriële economie (waarvan (gemaakte) producten de kern vormen), vervolgens naar een diensteneconomie (waar het ontwikkelen en aanbieden of verkopen de ruggengraat vormt) en ten slotte een belevingseconomie (waar de focus van meet af aan ligt op de klant die steeds ook een persoonlijke en herinneringswaardige beleving koopt). Dit betekent dat massaproducten niet meer de norm zijn en de klant zich daar niet meer tevreden mee stelt. De focus op diensten, zo stellen Pine en Gilmore (1999), was al een eerste compensatie voor massaproducten en een poging om tegemoet te komen aan de persoonlijke noden of behoeften van de klanten of groepen van klanten. Maar 'customization' gaat een stap verder in de belevingseconomie: daar wordt geen product, ook geen aangepaste dienst, maar een persoonlijke ervaring ge/verkocht. Dit betekent: "Het op maat maken van welk massaproduct dan ook verandert dat product automatisch in een dienst; en het op maat maken van welke dienst dan ook verandert die dienst automatisch in een beleving" (Pine & Gilmore, 2012, p. 13). Ook al is het perspectief van deze auteurs heel specifiek, het laat toe om de problematisering van de huidige (onderwijs)dienstverlening in naam van de persoon van de leerling duidelijk te omschrijven.

De aanwijzingen van Pine en Gilmore over hoe die ervaringseconomie te organiseren, geven een leidraad. De auteurs stellen dat belevingen tot transformaties leiden, en dat een vergoeding moet gevraagd worden voor "aantoonbare resultaten die het gevolg zijn van de onderliggende belevingen":

Scholen en universiteiten waar amper de helft van de leerlingen hun opleiding met succes afrondt (in welke andere sector kom je met een dergelijk resultaat weg?) zouden zich moeten richten op de daadwerkelijk behaalde persoonlijke, maatschappelijke en onderwijsresultaten, en het lesgeld of een deel daarvan pas moeten innen als de resultaten ten tijde van het afstuderen en daarna duidelijk worden. Niemand is gebaat bij welke andere aanpak in deze sectoren dan ook. (pp. 15-16).

Dit perspectief ziet onderwijs niet zonder meer als een dienstverlening die rekening houdt (als kwaliteitsindicator) met de behoeften van de abstracte klant, maar als dienst waar de geslaagde ervaring

van de concrete leerling of student het ijkpunt is voor financiering. Niet enkel de behoeften van de leerling staan centraal, maar de beleving en feitelijke transformaties of resultaten.

Het perspectief op de persoon van de klant – en diens belevingen en persoonlijke transformatie – impliceert ook een ander perspectief op de organisatie van de (publieke) dienstverlening. Het uitgangspunt is dat enkel een gepersonaliseerde dienstverlening mogelijk is indien de klant ‘co-producer’ en best ook ‘co-financier’ is van de dienst. Dit wil zeggen dat de klant, en bijvoorbeeld de leerling, van meet af aan een rol speelt in de ontwikkeling van de dienst. Personalisering in het kader van de publieke dienstverlening moet niet alleen de kwaliteit van die dienstverlening ten goede komen maar, zo benadrukt Hartley (2007) in zijn kritische studie, impliceert ook een besparing in de publieke sector:

The perceived need to reduce public-sector expenditure in response to economic globalisation requires an anticipatory rhetoric which will prepare the ‘consumer’ to be as much a co-funder as a co-producer of services. The notions of co-producer and (less prominently stated) of co-funder are central to a policy which seeks to manage public expenditure. So a new mode of regulation is being sought, one that can purportedly ‘deliver’ excellence whilst at the same time resonate with the culture of consumerism and ‘enjoyment’” (p. 634).

Gepersonaliseerde dienstverlening is dan efficiënt en effectief, maar speelt ook in op de (persoonlijke) aspecten van beleving, tevredenheid en participatie. Het is bovendien tegen deze achtergrond dat de voorvechters, zoals Leadbeater (2004; 2008), beklemtonen dat gepersonaliseerde dienstverlening (bv. inclusief onderwijs) een stap voorbij *New Public Management* is (zie ook Hartley, 2009; Peters, 2009). Zoals eerder verduidelijkt, besteedt men in *New Public Management* al aandacht aan de abstracte klant door allerlei technieken zoals evaluaties van klanttevredenheid en keuzevrijheid. Maar men blijft hier uitgaan van het aanbieden van diensten in de vorm van een (massa-)product, weliswaar met bijkomende dienstverlening of ondersteuning voor de gebruiker of afnemer. Met personalisering staat de gebruiker centraal en die gebruiker zal samen met de expert diensten produceren die aansluiten bij de eigen noden en behoeften. Het referentiepunt is niet meer de klant maar de co-producent en zelfs de co-financierder. Leadbeater zal ook mede aan de basis liggen van de brede beweging rond gepersonaliseerd onderwijs die door onderwijsminister Miliband werd geïnitieerd en gepropageerd in Engeland (zie verder).

Samengevat benadert het *markteconomisch perspectief* de huidige economie als een economie waar gepersonaliseerde diensten centraal staan (ook in klassieke segmenten zoals de autoverkoop) en waar het onderwijs geproblematiseerd wordt voor zover ze de eigen dienstverlening en niet de afnemer of gebruiker centraal plaatsen. De term personalisering verwijst in deze context naar een beleids- of hervormingsstrategie om de dienstverlening te ‘produceren’ rondom de persoon van de gebruiker of afnemer (en niet enkel te organiseren vanuit het perspectief van de klant). De leerling die centraal staat is hier niet de abstracte figuur van de klant, maar de concrete, unieke persoon met eigen behoeften en ervaringen.

1.5. Technologie op maat van de lerende (technologisch perspectief)

Nog een ander perspectief dat een rol speelt in het huidige discours rond het centraal plaatsen van de leerling vertrekt vanuit de nieuwe mogelijkheden van de technologie. Anders gesteld: dit perspectief gaat er vanuit dat het centraal plaatsen van de leerling al een oude ambitie is, maar dat de beschikbare technologie en hulpmiddelen deze droom nooit hebben kunnen realiseren. De nieuwe technologie, en met name de digitale informatie- en communicatietechnologie, kan hier wel in slagen.

Het probleem dat steeds opnieuw aan de kaak wordt gesteld, is dat het moderne onderwijs en dus ook het moderne leren steeds aan een vooraf bepaalde tijd en ruimte gebonden is. Dit hangt samen natuurlijk met de organisatie van onderwijsinstellingen waardoor er maatschappelijk gezien een afgelijnde tijd en ruimte voor leren wordt geconstrueerd. En dat onderwijs en leren niet te onderscheiden zijn (zie ook Biesta, 2015). Volgens dit perspectief is de school, de klas en de in de leerkracht gecentraliseerde kennis een tijds- en kostenefficiënt en effectief systeem om een grote groep te onderwijzen in een *fysische* wereld. Hoofdelijk

onderwijs, en als het ware één leerkracht voor één leerling, kan dan wel in pedagogisch opzicht meer optimaal zijn, maar is onbetaalbaar, moeilijk organiseerbaar en dus onrealistisch.

Vanuit het perspectief van een *digitale* wereld liggen de verhoudingen anders. Bijzonder sprekend voor het discours vandaag is de eerder vermelde communicatie *Naar een open onderwijs: Innovatief leren en onderwijzen voor iedereen met nieuwe technologie en open leermiddelen* (2013) van de Europese Commissie:

De potentiële voordelen van de digitale revolutie in het onderwijs zijn talrijk: individuele lerenden kunnen gemakkelijk en vaak gratis kennis opdoen via andere bronnen dan hun leraren en instellingen; nieuwe groepen lerenden kunnen worden bereikt, aangezien leren niet langer tot specifieke lestijden of methoden beperkt is en persoonlijke afstemming mogelijk is; nieuwe onderwijsverstrekkers komen naar voren; leraren kunnen gemakkelijk inhoud delen en creëren met collega's en lerenden uit verschillende landen; en een veel breder scala aan leermiddelen kan worden benut. Door open technologieën kan *iedereen, altijd, overal, met elk apparaat, met de hulp van iedereen leren*. (p. 3, cursivering in origineel)

Men stelt uitdrukkelijk dat de digitale wereld, en dan vooral het internet, een aantal functies van het onderwijs en de school overneemt (en veelal gratis): het maakt kennis voorhanden, de toegang is gemakkelijk en afstand en vervoer spelen geen rol meer, de tijd voor leren is vrij te kiezen, de werkvormen en methoden kunnen gekozen worden alsook een hele reeks verschillende onderwijsverstrekkers. Voor zover de klassieke leerkracht nog een functie heeft, kan die zelf ook de digitale wereld gebruiken om zijn/haar bronnen, middelen en andere ondersteuning te vinden. Men argumenteert dat de fysische technologie steeds exclusief is (en bijvoorbeeld leerlingen uitsluit van het leergebeuren), terwijl de digitale technologie inclusief functioneert (of minstens, inclusief kan functioneren, voor zover bijvoorbeeld aan voorwaarden rond openheid en digitale geletterdheid wordt voldaan).

Belangrijk in dit technologisch perspectief is echter dat 'het centraal plaatsen van de leerling' niet enkel een mogelijkheid wordt, maar dat die leerling- en gebruiksgecentreerdheid inherent is aan het digitale. Sprekend is natuurlijk de PC of *personal computer*. De ambitie is dat de computer geen gedeeld toestel is (wat terug beperkingen oplegt naar tijd en ruimte voor gebruik), maar een persoonlijk bezit en waarvan het gebruik dus optimaal gezien helemaal losgekoppeld is van tijd en ruimte (zoals in het geval van een *laptop, tablet* of *smartphone*). Individueel in bezit en gebruik, maar ook in toepassingen. Programma's kunnen aangepast worden aan de individuele gebruiker en zijn of haar voorkeuren, en ook de zoekmachines voor internet plaatsen de gebruiker centraal. Allereerst natuurlijk om de eenvoudige reden dat het internet grotendeels ontsloten wordt door 'zoeken' en dus de mogelijkheid verschaft om zelf zoektermen op te geven. Maar ook omdat zoekmachines – zoals Google bijvoorbeeld – de resultaten van de zoekopdrachten 'personaliseren' door bijvoorbeeld rekening te houden met vorige zoekopdrachten en zoekprofielen (Feuz et al., 2011). Op die manier verleent Google een gepersonaliseerde dienst; Google houdt niet enkel rekening met de tevredenheid van haar klanten, maar produceert de dienst samen met de gebruiker zelf.

Dit perspectief op de intrinsieke, personaliserende kwaliteiten van technologie staat ook voorop in het spreken over online leeromgevingen of de kritiek op aan tijd en ruimte gebonden vormen van leren. Opnieuw de Europe Commissie: "Technologie maakt ook nieuwe leer- en evaluatiemethoden mogelijk, waarbij de klemtoon meer ligt op wat de lerende kán, dan op het louter verwerven van informatie of op reproductie door de lerende", en verder:

Dankzij de technologie kunnen nieuwe oplossingen worden uitgewerkt voor meer persoonlijke afstemming bij het leren, doordat leraren de lerenden afzonderlijk nauwkeuriger en up-to-date kunnen opvolgen. Door middel van leerprocesanalyse kunnen nieuwe, meer op de lerende afgestemde onderwijsmethoden worden ontwikkeld, aangezien de vorderingen van lerenden die regelmatig gebruikmaken van ICT op de voet kan worden gevolgd: leraren kunnen de precieze leerresultaten van elk individu kennen en vaststellen of er behoefte is aan extra ondersteuning, rekening houdend met ieders individuele leerstijl. (p. 5)

Technologie maakt dus een nieuwe, gepersonaliseerde organisatie van het leerproces, inclusief evaluatie, mogelijk. Het ideaalbeeld in dit perspectief is niet enkel een op maat gemaakt aanbod, maar een aanbod dat voortdurende nieuwe noden en behoeften opspoorst en op basis van die gegevens het aanbod steeds bijstuurt. Gekoppeld aan *learning analytics* produceert de nieuwe technologie met andere woorden een 'ervaringsleren' naar analogie van de 'ervaringseconomie' die Pine en Gilmore (1999) bepleiten.

Het recente discours herbergt dus ook een *technologisch perspectief* dat zich enerzijds opwerpt als een praktische oplossing voor de geformuleerde nood om de leerling centraal te plaatsen in de andere perspectieven en anderzijds de niet aan tijd en ruimte gebonden leeromgeving naar voren schuift die aangepast is en voortdurend aangepast wordt aan de gebruiker.

1.6. De leerling en zijn leer/onderwijsbehoeften (een onderwijsperspectief)

Er is ook een aan het onderwijs en leren gerelateerd discours waarin men pleit voor het centraal plaatsen van de leerling of lerende. Gezien de veelheid van (deel)perspectieven moeten we hier beperkt zijn. We richten onze aandacht op een aantal actuele, relatief onderscheiden, invalshoeken: leerpsychologisch, differentiatie, talentontwikkeling, inclusief onderwijs, lerende burger.

1.6.1. Leerfuncties, leervermogen

Allereerst is er het onderwijskundige en vooral **leerpsychologische** perspectief waarin kritiek wordt geleverd op zogenaamde leerkracht-gecentreerde vormen van onderwijs. Deze kritiek hangt samen met nieuwe inzichten in het proces van leren. In de lijn van de cognitieve psychologie, en ook de sociaal-constructivistische opvatting over leren, wordt leren omschreven als een cognitief, actief, constructief en cumulatief proces dat leidt tot veranderingen (zie bijvoorbeeld Shuell, 1988). Gekoppeld aan een klassiek onderwijskundig uitgangspunt betekent dit: indien men inzicht heeft in deze leerprocessen en men er ook greep op kan hebben, dan heeft men ook greep op die veranderingen (Van Parreren, 1976, pp. 16-17). Het maken van een onderscheid tussen leerprocessen en leerresultaten, zo stelt men, is van belang omdat deze ontkoppeling mogelijk maakt om vanuit de (gewenste) resultaten de nodige leerprocessen in kaart te brengen en te vragen naar de noodzakelijke "voorwaarden" (zie bijvoorbeeld Gagné, 1970). Vanuit dit perspectief is er aandacht voor de zogenaamde 'leerfuncties' die vervuld moeten zijn om effectief te leren (Verschaffel, 1995). Deze functies kan de leerkracht opnemen (leerkracht-gestuurd onderwijs), kunnen verdeeld worden over de leraar en de leerlingen (gedeelde sturing) of kunnen door de leerling zelf worden vervuld (leerling-gestuurd leren). In dit perspectief staat het onderwijsmodel rond 'informatie- en kennisoverdracht' ter discussie omdat dit model voorbij gaat aan het uitgangspunt dat kennis steeds geconstrueerd is en bepaalde (meta-)cognitieve processen van de kant van de lerende impliceert. Waar nood aan is, zijn krachtige leeromgevingen waarin op een optimale wijze de leerfuncties vervuld worden om het leerproces te stimuleren in functie van leerresultaten. Binnen het leerpsychologisch perspectief is dit een eerste beweging naar het centraal plaatsen van de leerlingen: het leerproces en niet het onderwijs staat centraal, en het gaat niet om 'onderwijs geven' maar het vervullen van leerfuncties door de inrichting van effectieve leeromgevingen.

Dit impliceert natuurlijk dat leerkracht-gecentreerd onderwijs als zodanig niet problematisch is, maar dat instructie en de organisatie van onderwijs altijd ook rekening moeten houden met allerhande 'leerpsychologische leerlingkenmerken'. Dit zijn kenmerken die maken dat leerlingen verschillen in hun leren, en waar leerkrachten dus rekening mee moeten houden: soort van leerstijl, beschikbare metacognitieve vaardigheden, aanwezig leervermogen en leer- en prestatie-motivatie. Leervermogen verwijst bijvoorbeeld naar "het zelfstandig kunnen uitvoeren van leerfuncties", en afhankelijk van dit vermogen zal de taakverdeling tussen leerling en leerkracht natuurlijk verschillend zijn (Simons, 1995, p. 26). Naast het centraal plaatsen van het leerproces (en het begrijpen van instructie als het vervullen van leerfuncties), is er een problematisering van onderwijs en instructie voor zover het geen of onvoldoende rekening houdt met differentiële verschillen tussen leerlingen of soorten van leerlingen. Anders nog: niet alleen het leerproces moet centraal komen te staan, maar ook de (verschillen in) capaciteiten van de leerling

om dat leerproces aan te sturen. Samenvattend, betekent dit dat onderwijs geproblematiseerd wordt voor zover het leerlingen ziet als passieve ontvangers en geen verschillen ziet tussen leerlingen qua leervermogen of andere leerlingkenmerken.

1.6.2. Differentiatie

Gekoppeld aan het voorgaande, kenmerkt het huidige onderwijsdiscours zich door een perspectief op vormen van **differentiatie**. Differentiatie kan op allerlei zaken betrekking hebben. Allereerst op onderwijsniveaus en onderwijsvormen, maar ook op de klassamenstelling (en bijvoorbeeld praktijken van *streaming* en *setting*). Deze differentiatie is meestal gebaseerd op aspecten zoals leerprestaties, leeftijd en belangstelling. Dit is een differentiatie die de leerling centraal plaatst aangezien het onderwijs aangepast wordt aan kenmerken die eigen zijn aan de leerling. Maar gebaseerd op leerpsychologische en gerelateerde onderwijskundige perspectieven zijn er ook andere vormen van differentiatie: differentiatie in leertijd, in beheersingsniveau wat doelen of resultaten betreft, in werkvormen, in instructie, in evaluatie (zie ook Standaert, 2010). De noodzaak tot differentiatie is steeds verbonden met het problematiseren van een onderwijsinrichting of – aanpak die ervan uitgaat dat er geen verschil is tussen leerlingen. Of anders geformuleerd: de ondersteuning en onderwijsorganisatie moet rekening houden met en aangepast worden aan verschillen tussen leerlingen of soorten van leerlingen.

Eigen aan het huidige differentiatie-discours is dat het radicaal wordt doorgetrokken tot de aanname dat elke leerling verschillend is, en dat onderwijs op basis van die individuele verschillen wordt georganiseerd. In deze meer radicale scenario's is in de strikte betekenis niet langer sprake van differentiatie, maar van meet af aan al gedifferentieerde, of liever, geïndividualiseerde of gepersonaliseerde leertrajecten. Bray en McClaskey (2015) zullen in hun pleidooi voor personalisering een strikt onderscheid maken met individualisering en differentiatie. Differentiatie betekent volgens hen dat het onderwijs en de aanpak aangepast worden aan de leerbehoeften van verschillende leerlingen; de doelen zijn voor iedereen gelijk, maar aanpak of methoden worden aangepast aan specifieke leerbehoeften van bepaalde leerlingen. Individualisering betekent dat de behoeften van de leerling het vertrekpunt vormen, dat daarom voor iedereen een individueel leertraject (inclusief leertijd) wordt ontworpen om de doelen die voor iedereen gelijk zijn te realiseren. Personalisering, zo argumenteren ze, vertrekt vanuit de leerling. Het leidt tot een co-productie van de leeromgeving, en het vastleggen en evalueren van persoonlijke doelen in samenspraak met de leerkracht. Termen zoals gepersonaliseerd onderwijs, of liever, gepersonaliseerd leren geven dan uitdrukking aan de gedachte dat het geen variant van differentiatie is, maar een nieuwe visie op onderwijs en op leren (waar ook vragen bij gesteld worden: Mincu, 2013). Ter onderbouwing van deze visie zal men ook beroep doen op bijvoorbeeld resultaten uit neurologisch onderzoek dat vaststelt dat de hersenactiviteiten en geactiveerde netwerken tijdens het leren even divers zijn als DNA of vingerafdrukken (Bray & McClaskey, 2015).

Het is belangrijk te beklemtonen dat gepersonaliseerd leren en personalisering in/van onderwijs een centrale rol spelen in het beleidsdiscours in Engeland. Dat er duidelijke gelijkenissen zijn met de personalisering zoals eerder omschreven in het kader van de belevingseconomie en de hervorming van de dienstensector berust dan niet op toeval. Volgens Hartley (2007) is gepersonaliseerd leren naast een onderwijsconcept – dat werd uitgewerkt door onder andere Leadbeater en David Hargreaves – heel duidelijk onderdeel van een radicale hervorming van het onderwijs als publieke sector. Minister Miliband zal ook niet ontkennen dat gepersonaliseerd leren (of personalisering in onderwijs) voor onderwijs is wat 'customization' betekent voor de private sector en voor andere vormen van dienstverlening. Het gaat in gepersonaliseerd onderwijs om het organiseren van onderwijs samen met en dus rekening houdend met de ervaringen, voorkeuren en behoeften van de lerende: "It means building the organisation of schooling around the needs, interests and aptitudes of individual pupils; it means shaping teaching around the way different youngsters learn; it means taking the care to nurture the unique talents of every pupil", en Miliband (2004) voegt hier aan toe:

Personalised learning is not a return to child-centred theories; it is not about separating pupils to learn on their own; it is not the abandonment of a national curriculum; and it is not a license to let pupils coast at their own preferred pace of learning. The rationale for personalised learning is clear: it is to raise standards by focusing teaching and learning on the aptitudes and interests of pupils. Personalised learning is the way in which our best schools tailor education to ensure that every pupil achieves the highest standard possible. (pp. 23-24)

Aan de ene kant gaat het om het bereiken van de hoogste mogelijke doelen, en aan de andere kant om het van meet af aan betrekken van leerlingen in het organiseren van hun leerproces en hen motiveren zo hoog mogelijke doelen te realiseren. Het vertrekpunt is dat leerlingen aangesproken moeten worden als unieke personen die inspraak hebben in alle fasen van het leerproces; inclusief in de bepaling van de doelen, en in wanneer en hoe die te realiseren en te evalueren. Het gehele leerproces wordt met andere woorden gepersonaliseerd. En dit met een dubbele bedoeling: de motivatie en het welbevinden verhogen, maar tegelijkertijd mogelijk maken dat elke persoon zo hoog mogelijke resultaten behaalt. Vertrekken vanuit de eigenheid van de persoon en bevorderen van prestatieoriëntatie gaan hier hand in hand.

Een specifiek perspectief dat – minstens in de problematisering – nauw aansluit bij het gepersonaliseerd leren en het personaliserend onderwijs is het perspectief rond “accelerated learning” (Rose, 1985). Uitgangspunt is dat iedereen een eigen leerstijl heeft, en dat wanneer je technieken en methoden gebruikt die aansluiten bij je leerstijl het leren natuurlijker is. Wanneer het leren natuurlijker verloopt, loopt het vlotter en bijgevolg ook sneller. Dit perspectief – net zoals veel andere perspectieven die de persoon van de lerende centraal plaatsen – geeft een neurologische onderbouwing aan haar visie op leren en onderwijzen. Veelal grijpt men terug naar neuropsychologische en neuropedagogische inzichten over hersenfuncties, maar ook de bekende theorie van Gardner (1993) over meervoudige intelligenties is een vaak terugkerende inspiratiebron (ook al neemt hijzelf toch relatief andere onderwijskundige standpunten in, Gardner, 1995, 2011). In “accelerated learning” gaat men ervan uit dat er verschillen zijn tussen leerlingen wat hun intelligenties betreft, en iedereen ook zintuigelijk verschillende voorkeuren heeft. Dit alles bepaalt de persoonlijke leerstijl die richtinggevend zou moeten zijn voor de gehanteerde methoden en technieken. Wat dit perspectief problematiseert, zijn onaangepaste en dus demotiverende en niet-efficiënte technieken.

Kort samengevat: het differentiatie-perspectief problematiseert elke vorm van onderwijs die geen rekening houdt met individuele behoeften of – een stap verder – elk ontwerp van leeromgevingen dat niet vertrekt vanuit en opgebouwd wordt met de lerende zelf. De persoon als co-producent centraal plaatsen verhoogt, zo stelt dit discours, niet alleen de motivatie en het welbevinden maar ook de prestaties of het leertempo.

1.6.3. Talentontwikkeling

De dubbele oriëntatie op de persoon van de leerling en op prestaties is ook zichtbaar in de zogenaamde **talentbenadering** die in Vlaanderen en Nederland zijn weg heeft gevonden richting onderwijs en onderwijsbeleid (Dewulf, 2009; van der Molen, 2014). Het discours over talenten problematiseert vormen van onderwijs, maar ook van (personeels)management, die vertrekken vanuit tekorten of wat leerlingen en werknemers niet kunnen. Dergelijk onderwijs of management pint mensen vast op hun tekortkomingen, hetgeen meestal een gevolg is van het moeten uitvoeren van een taak, functie of opdracht die niet aansluit bij waar ze (wel) goed in zijn. Een inspiratiebron voor dit perspectief op talenten is de al eerder vermelde theorie van Gardner over meervoudige intelligentie en de hierop gebaseerde aanname dat leerlingen verschillen in welke intelligenties meer of minder sterk aanwezig zijn (en dat het klassieke onderwijs veel te vaak intelligentie reduceert tot bijvoorbeeld een IQ-score). Talent-ontwikkeland onderwijs erkent meerdere intelligenties, gerelateerde talenten en stelt dat waar leerlingen sterk in zijn erg verschillen. Vertrekken vanuit wat leerlingen wel kunnen is in dit perspectief niet alleen een manier om de motivatie te stimuleren (vanuit de aanname dat je talent datgene is wat je graag doet), maar ook om prestaties te verhogen (vanuit de aanname dat je ook goed doet wat je graag doet). De nadruk komt te liggen op het ontdekken van je talent(en) als leerling, en vervolgens competenties te ontwikkelen in de lijn van die talenten door de leeromgeving daar ook maximaal op af te stemmen. Talent-ontwikkeland onderwijs

vertrekt dus vanuit de persoon van de leerling voor zover talent datgene is wat leerlingen onderscheidt, en onderwijs of begeleiding zich hierop moet richten.

Het is niet onbelangrijk te onderlijnen dat de talentbenadering – en tot op zekere hoogte ook varianten van gepersonaliseerd onderwijs – eigenlijk niet uitgaan van een leerproces maar van een ontwikkelingsproces. Talent verwijst naar een potentieel dat in de kiem aanwezig is, vaak latent, en dat tot ontwikkeling moet komen (bijvoorbeeld in de vorm van concrete vaardigheden of competenties). Een dergelijk perspectief plaatst niet zozeer de lerende of leerling centraal, maar de zich ontwikkelende persoon. In de kern problematiseert dit discours de resultaats- en doelgerichtheid van leerprocessen, en dus het uitgangspunt dat leren een proces is dat ingezet kan worden voor allerhande – al dan niet door de lerende zelf – vooraf bepaalde doelen of resultaten. De talentbenadering problematiseert deze opvatting omdat de doeloriëntatie al besloten ligt in iemand zijn of haar talent en het zaak is dit potentieel tot ontwikkeling te brengen of om te zetten in een concrete handelingsbekwaamheid of competentie. Ook hier dus het centraal plaatsen van de leerling, maar de leerling als drager van potentieel dat geactualiseerd kan worden in vaardigheden of competenties.

1.6.4. Inclusief onderwijs

Het perspectief op **inclusief onderwijs** is deels gekoppeld aan bovenstaande perspectieven op het centraal plaatsen van de leerling. Toch is het belangrijk dit afzonderlijk te behandelen omdat het nog een ander probleem aan de orde stelt. Het probleem is de scheiding in het onderwijsbestel op basis van ‘normaliteit’. In veel landen – en zeker in België en Nederland – is er naast het regulier onderwijs een sterk uitgebouwd buitengewoon (België) of speciaal (Nederland) onderwijs tot stand gekomen. Het onderscheid tussen beide onderwijssystemen, en het geïmpliceerde onderscheid in de leerlingenpopulatie, staat natuurlijk al langer ter discussie (zie ook Simons & Masschelein, 2008a). Het ontstaan en de uitbouw van het speciaal onderwijs in de negentiende eeuw had aanvankelijk natuurlijk vooral een positieve connotatie: ook onderwijs inrichten voor kinderen die omwille van een fysieke of andere beperking (of afwijking van de norm) niet terecht kunnen in het reguliere onderwijs. In zekere zin ging het toen ook om het centraal plaatsen van de leerling, weliswaar van een specifieke leerling of groep van leerlingen. In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw, staat het speciaal onderwijs in toenemende mate onder druk of wordt een doorverwijzing naar deze scholen minder en minder evident. Een argument dat veelvuldig opduikt, is dat gescheiden onderwijs de sociale integratie bemoeilijkt. De idee groeit om die “speciale” leerlingen zoveel als mogelijk te plaatsen in een normale setting en zo veel als mogelijk rekening te houden met hun speciale educatieve behoeften (Dunn, 1968). Hier liggen de wortels van een beleid van integratie en zorgverbreding (*mainstreaming*). Uitsluiting van het regulier onderwijs is dus iets dat beargumenteerd moet worden, en in zekere zin enkel gelegitimeerd is als laatste oplossing (bijvoorbeeld wanneer de opzet van het regulier of “normale” onderwijs onder druk komt te staan).

In de jaren tachtig en negentig wordt de segregatie in het onderwijs echter nog radicaler in vraag gesteld vanuit de opkomende ‘inclusieve schoolbeweging’ (Fuchs & Fuchs, 1994). Als alternatief voor een gesegregeerd systeem pleit men voor één onderwijssysteem (Gartner & Lipsky, 1987, p. 387). Dit betekent enerzijds het afbouwen en uiteindelijk afschaffen van het speciaal onderwijs en anderzijds de hervorming van het reguliere systeem zodat iedereen er terecht kan. Het vertrekpunt voor een dergelijk systeem is de “uniqueness of individuals” – “all students are unique individuals, each with his/her own set of physical, intellectual, and psychological characteristics” – en onderwijsinstellingen moeten zich richten naar die uniciteit (Stainback & Stainback, 1984, p. 103). Kenmerkend voor dit perspectief is dat men niet langer uitgaat van een leerlingenpopulatie die kan onderverdeeld worden in normaal/gewoon of abnormaal/speciaal, ook niet de gedachte dat er naast de normale behoeften rekening moet gehouden worden met speciale onderwijsbehoeften, maar dat *elke* leerling specifieke, unieke behoeften heeft. De bouwstenen voor een dergelijk onderwijsbestel zijn een aanpasbaar curriculum, op maat aangeboden instructie en geïndividualiseerde onderwijsstrategieën (Gartner & Lipsky, 1987, p. 388).

Wat dit perspectief problematiseert is het hanteren van een norm waardoor leerlingen van meet af aan geplaatst worden op een continuüm van minder of meer normaal (en wat intelligentie betreft kan zowel een afwijking naar onder als naar boven een probleem stellen), en vervolgens toegewezen worden aan afzonderlijke leertrajecten, klassen of onderwijssystemen. In dit perspectief zal ook de grens tussen onderwijs en zorg, tussen leerling en zorgbehoevende, en tussen leren en ontwikkeling vervagen; voor zover iedereen specifieke behoeften heeft, zal er steeds in mindere of meerdere mate zorg nodig zijn. Het uitgangspunt van één norm wordt geproblematiseerd, enerzijds vanuit de gedachte dat een norm een sociaal construct is (en het verschijnen van abnormaliteit het gevolg is van een bepaalde inrichting van het onderwijs) en anderzijds (en daaraan gerelateerd) vanuit de gedachte dat het vertrekpunt de leerbehoeften moeten zijn die individueel verschillend zijn, en dus uniek voor elk individu. Leerlingen met een handicap hebben hoogstens andere specifieke leerbehoeften en, zo luidt het argument, specifieke leerbehoeften zijn geen reden tot uitsluiting want precies het vertrekpunt voor het organiseren van onderwijs en instructie. Het perspectief op inclusief onderwijs is wat dit betreft dan ook nauw verweven met de eerder vermelde perspectieven op geïndividualiseerd en gepersonaliseerd onderwijs en leren.

1.6.5. De lerende burger

Een laatste perspectief dat de leerling, of liever de lerende, centraal plaatst is van een wat andere orde. Het gaat om het discours over de lerende samenleving en de lerende burger dat vragen stelt bij de gedachte dat leren vooral een zaak en taak is van kinderen en jongeren, en dat na het verlaten van de school of de universiteit de leerperiode erop zit. In een voortdurend veranderende samenleving, zo klinkt het discours, is leren een levenslang proces (Van der Zee, 1991). In deze context duikt de figuur van de lerende burger op: iemand die in staat is om levenslang te leren en er zelf verantwoordelijkheid voor opneemt. Dit actuele discours vertrekt met andere woorden van de maatschappelijke betekenis van leren. Historisch gezien komen in dit discours minstens vier deelperspectieven samen (Simons, 2006; Simons & Masschelein, 2008b).

Allereerst de gedachte dat leren een proces is dat kennis en vaardigheden produceert en dat die kennis en vaardigheden de grondstoffen zijn van de moderne kenniseconomie of een kapitaal vormen dat een inkomen garandeert. Dit laatste betekent dat onderwijs, maar eigenlijk elke vorm van leren, een investering is in menselijk kapitaal (Schultz, 1971). Het leervermogen wordt met andere woorden benaderd als een vermogen dat waarde toevoegt. Naast dit *kapitaliserende* perspectief, is er een perspectief op leren waarin de lerende zelf geacht wordt zijn/haar leerproces in handen te nemen. Dit hangt nauw samen met het discours van het einde van de jaren zestig waarin men het zelfstandig aansturen van het eigen leren ziet als de garantie voor zelfrealisatie of zelfontwikkeling. Leren is dus niet enkel iets dat waarde toevoegt, maar ook iets dat vrijheid en zelfrealisatie kan garanderen en waarvoor de burger zelf *verantwoordelijk* is (Faure et al., 1972). Een derde perspectief, en in de lijn van de nieuwe leertheorieën zoals eerder vermeld, benadrukt dat leren een constructief en actief proces is dat men zelf in beheer moet nemen (Knowles, 1975). Wat ontstaat is het beeld van de lerende burgers als degene die de *manager* is van het eigen leerproces. Ten slotte, en meer recent, is er het perspectief op de *inzetbaarheid* van leerresultaten, en meer bepaald de gedachte dat de lerende burger in staat moet zijn om die competenties te verwerven die hem of haar toegang verlenen tot allerhande omgevingen (economisch, maar ook sociaal, cultureel, ...). De lerende burger heeft, zo stelt men, zijn in- of uitsluiting grotendeels zelf in de hand. Dit laatste deelperspectief wil zeggen dat de output van het leerproces van de lerende burger steeds ook de input is voor het maatschappelijk functioneren.

Het discours over de lerende burger combineert deze vier deelperspectieven. Het discours ziet het individuele leerproces als een productieproces dat gericht is op concrete leerresultaten die (in de vorm van vaardigheden of competenties) de basis vormen voor maatschappelijke inzetbaarheid. De keerzijde is dat de burger die niet wil of kan leren, zichzelf feitelijk uitsluit. Als we terugkeren naar de Europese Commissie dan staat precies dit perspectief erg centraal: "Onderwijs en opleiding kunnen alleen bijdragen aan groei en werkgelegenheid indien het leren is gericht op de kennis, vaardigheden en competenties die studenten via het leerproces moeten verwerven (leerresultaten), en niet op het doorlopen van een specifieke fase of het

doorbrengen van een bepaalde tijd op school.” (2012, p. 8) In het onderwijs, wat slechts één tijd en plaats is van leren, gaat het uiteindelijk niet om diploma's maar om de effectief behaalde leerresultaten. Het zijn niet de diploma's maar de specifieke leerresultaten die een onmiddellijke economische, sociale en persoonlijke relevantie hebben. Uitgaande van de lerende burger zal 'leren' ook in politiek opzicht een strategische functie krijgen (Biesta, 2013; Edwards, 2002). Hier ontstaat een integraal 'leerbeleid' dat het verwerven van competenties ziet als oplossing in tal van domeinen, gaande van armoedebestrijding tot integratie en cultuurparticipatie. Of omgekeerd: tal van maatschappelijke uitdagingen worden nu gekaderd als (individuele) leerproblemen (Simons & Masschelein, 2009).

Vanuit het perspectief op de lerende burger gaat men ervan uit dat leerprocessen steeds resultaatgericht zijn. Bijgevolg zijn de kwaliteitsindicatoren voor het leerproces als productieproces: opbrengstgerichtheid enerzijds en efficiëntie anderzijds. Anders gesteld, de lerende student of de lerende burger is de burger die opbrengstgericht moet denken (waartoe leidt dit leertraject?, deze studierichting?, ...) en die moet waken over de tijds- en/of kostenefficiëntie (hoe kan ik zo snel, en eventueel zo goedkoop mogelijk, de leerresultaten bereiken die iets opbrengen?).

Het *onderwijsperspectief* (dat hier erg beperkt werd weergegeven) is zeer divers en bestaat uit heel uiteenlopende argumenten voor het meer centraal plaatsen van de leerling. De terugkerende gedachte is dat het leerproces (en dus de persoonlijke activiteit aan de kant van de leerling) centraal staat, dat leerlingen wat dit proces betreft onderling verschillend zijn en dat deze verschillen zich moeten vertalen in de organisatie van het onderwijs. Dit laatste kan gaan van het aanpassen van de methode tot en met het aanpassen van doelen aan de persoon van de leerling. Bovendien is duidelijk dat dit perspectief gericht is op het verhogen van de leerprestaties. Dit wil zeggen dat zowel de 'zwakkere' als de 'sterkere' leerlingen centraal komen te staan.

1.7. Besluit

Wanneer het vandaag gaat om 'het centraal plaatsen van de leerling' dan komt dit pleidooi niet uit één hoek. Er zijn tal van motieven en tal van omschrijvingen van wie die leerling is die een meer centrale plaats moet krijgen (zie Tabel 1 voor een overzicht). Maar ondanks de onderlinge verschillen tussen deze invalshoeken, zijn er een aantal zaken die terugkeren.

Tabel 1. De Leerling Centraal Plaatsen: Inventarisatie van Perspectieven

	PROBLEMATISERING	OPLOSSINGS-STRATEGIE	FIGUUR VAN DE LEERLING
Sociaal-economisch perspectief	Talenten die on(der)benut blijven als een economisch en sociaal probleem	Maximaliseren van output van onderwijs-systemen Efficiënte onderwijsorganisatie	Leerling als bron van uniek potentieel/kapitaal
Institutioneel perspectief	Exclusiviteit van onderwijsinstellingen: -monopolie op leren -monopolie op kwalificeren	Flexibele leertrajecten Open kwalificatiesystemen	Onafhankelijke lerende die nood heeft aan flexibiliteit en open kwalificaties
Dienstverlenings-perspectief	Onderwijsbureaucratie is niet effectief en efficiënt Leraren als professionals zijn niet responsief ten aanzien van de vraagzijde	Klantgerichtheid in het onderwijs	Leerling als klant

Markteconomisch perspectief	Onderwijs als dienstverlening houdt onvoldoende rekening met gebruiker/persoon van de klant	Onderwijs als dienstverlening opbouwen rond/met de persoon van de gebruiker en diens ervaringen	Leerling als gebruiker en co-producent (eventueel co-financierder)
Technologisch perspectief	Onderwijs is/heeft een verouderde technologie Fysische onderwijstechnologie is steeds exclusief	Gepersonaliseerde, educatieve technologie Inclusieve, adaptieve digitale leeromgevingen	Individuele lerende als gebruiker Individuele lerende als gepersonaliseerde gebruiker/co-producent
Onderwijs-perspectief	Kennisoverdracht, passieve ontvanger, doelgericht onderwijs	Kennisconstructie, actieve producent, resultaatgerichte leeromgeving	Leerling, en zijn/haar vermogens en kenmerken als didactisch vertrekpunt
	Differentiatie als aanpassing van het aanbod	Individualisering, personalisering, versnelling van het leren	Persoon met eigen (leer-)behoeften
	Doelgericht en uniform leren, uitgaan van niet-kunnen/tekorten	Leren als ontwikkelen van competenties, uitgaan van talenten	Leerling als persoon met te ontwikkelen potentieel
	Buitengewoon/speciaal onderwijs, norm(aliteit)	Inclusief onderwijs, individueel aangepast	Leerling met specifieke leer- en zorgbehoeften
	Onderwezen burger, doelgerichtheid, diplomagericht	Lerende burger, resultaatgerichtheid, kwalificatiegerichtheid	Lerende als verantwoordelijke voor inzetbaarheid

Eerst en vooral verwijst de term 'leerling' in 'het centraal plaatsen van de leerling' niet naar een algemene of abstracte figuur van de leerling die in rekening moet worden gebracht en ook niet naar soorten categorieën van leerlingen waarmee rekening moet worden gehouden. Het uitgangspunt in de perspectieven is daarentegen dat leerlingen allemaal van elkaar verschillen en dat die verschillen het uitgangspunt moeten vormen voor de organisatie van onderwijs en leren. De woordenschat om te verwijzen naar die onderlinge verschillen varieert: verschillen in talenten, maar ook in emoties, gevoelens, ervaringen, ontwikkelingsnaden, etc. In algemene termen betekent dit dat **de persoon** van de leerling centraal komt te staan en het persoon-zijn verwijst hier naar die specifieke kenmerken van een individuele leerling die hem of haar onderscheiden van een andere leerling. Dit kan ook als volgt omschreven worden: "we zijn allemaal individuen, maar we verschillen als personen".

Een tweede terugkerend punt, en volgend uit het voorgaande, is dat de **organisatie van onderwijs en leren** ter discussie staat. Natuurlijk is dit al langer het geval, maar er is een duidelijke verschuiving. In de jaren zestig van de vorige eeuw werd in naam van 'het individu' (en zijn/haar vrijheden) kritiek geuit aan het adres van instellingen (en hun autoriteit). Deze kritiek kan als volgt worden samengevat: "wij zijn er niet voor de school of de universiteit, maar de school en de universiteit is er voor ons." De kritiek 'in naam van het individu' verwees toen niet zozeer naar verschillen tussen individuen, maar naar een abstract idee van individuele vrijheid ten aanzien van geïnstitutionaliseerde vormen van macht (Staat, Onderwijs, Kerk, ...). De huidige kritiek laat zich misschien best als volgt samenvatten: "iedereen zijn eigen school, iedereen een school op maat." (Simons & Masschelein, 2015) Het uitgangspunt is dat verschillen tussen mensen groter zijn dan hun (abstracte of concrete) overeenkomsten en dat die verschillen en niet de overeenkomsten de richtsnoer moeten vormen voor de organisatie van onderwijs en leren.

Een derde punt is dat in 'het centraal plaatsen van de persoon van de leerling' steeds een verwevenheid van twee (meta-)perspectieven of motieven in het spel is. Ten eerste een **onderwijsintern** perspectief dat recht wil doen aan de eigenheid van elke leerling om op die manier zijn/haar leerproces te optimaliseren of om zijn/haar leerresultaten te optimaliseren. Het basismotief is het beter laten verlopen van het leerproces of ervoor zorgen de lerende ook effectief de resultaten of doelen behaalt die deelname aan het maatschappelijke leven garanderen (toegang tot de arbeidsmarkt, het culturele leven, het vervolgonderwijs). Dit onderwijsintern perspectief betekent dus ook het centraal plaatsen van de leerling in het belang van die leerling en zijn/haar leerprestaties. Daarnaast is er een **maatschappelijk, onderwijs-extern** perspectief waarbij het centraal plaatsen van de persoon van de leerling van belang is in functie van maatschappelijke overwegingen. Een efficiënter en effectiever leerproces heeft bijvoorbeeld een maatschappelijke relevantie omdat het de maatschappelijke kost van het onderwijs reduceert (een reductie van de ongekwalificeerde uitstroom, of een meer performant onderwijssysteem). Maar naast deze financiële belangen kunnen er ook specifieke sociale of economische belangen worden gediend: een betere kwalificatiegraad kan ongelijkheid reduceren of kan zorgen voor het maximaliseren van de input voor de ontwikkeling van de zogenaamde kenniseconomie. Terwijl het onderwijsinterne perspectief correspondeert met het centraal stellen van het belang van de leerling zelf (als didactisch vertrekpunt), correspondeert het maatschappelijke perspectief met sociale, financiële of economische belangen. In dit laatste geval is de centraal geplaatste leerling ook steeds een middel voor andere doeleinden.

Vanuit de vaststelling dat er ondanks de evidente verschillen tussen perspectieven toch ook duidelijke overeenkomsten zijn, formuleert het tweede deel van dit dossier een stelling over een transformatie van de architectuur van leren en onderwijs: van een onderwijsinstelling naar een leeromgeving.

DEEL 2. De architectuur: van onderwijsinstelling naar leeromgeving

Het 'centraal plaatsen van de leerling' maakt niet enkel deel uit van een (beleids)discours. Het pleidooi kan ook worden benaderd als een indicatie van een nieuwe architectuur van onderwijs en leren, inclusief een nieuwe manier van kijken naar de leerling als een bewoner van die architectuur. De stelling luidt als volgt: de architectuur van de onderwijsinstelling is verschillend van die van de leeromgeving. Drie dimensies staan op de voorgrond om die architectuur of dat grondplan toe te lichten: de **bouwstenen** of materialen, de **basisorganisatie** en principes, en tot slot ook de **bewoner** of het soort leerling dat men voor ogen heeft. De stelling is dat we een onderwijsorganisatie op basis van de 'normaliteit' van de leerling geleidelijk achter ons laten (zonder dat dit overal verdwenen is), en dat er duidelijke indicaties zijn van een organisatie van leren en onderwijs waar de 'inzetbaarheid' van de lerende centraal staat. De focus op inzetbaarheid plaatst niet langer de (genormaliseerde) individualiteit van de leerling op de voorgrond, maar de (gepersonaliseerde) uniciteit van de lerende. Belangrijk is echter dat die uniciteit niet zonder meer zichtbaar wordt indien allerhande (normaliserende) barrières zijn opgeheven, maar dat die uniciteit ('ik als persoon, met mijn unieke behoeften') verschijnt als deel van de specifieke architectuur van leeromgevingen. Tabel 2 geeft een overzicht van de elementen van beide architecturen. De tekst beperkt zich tot het toelichten van een aantal kernelementen.

Tabel 2. Architectuur van de Onderwijsinstelling en de Leeromgeving: Bouwstenen en Principes

ARCHITECTUUR VAN DE ONDERWIJSINSTELLING	ARCHITECTUUR VAN DE LEEROMGEVING
Bouwstenen	Bouwstenen
Leerling	Lerende
Leerkracht	Leerfuncties
Onderwijzen	Instructie
Examen	Assessment
Curriculum	Leertraject
Onderwijsdoelen	Leerresultaten
Doelrealisatie	Graad van beheersing
Vakken	Competenties
Disciplines	Domeinen/omgevingen
Bekwaamheidsbewijs	Handelingsbekwaamheid
Diploma	Kwalificatie (credits)
Schoolloopbaan	Leerwinst
Curriculum Vitae	Portfolio
Onderwijsexpert	<i>Learning analytics</i>
Intelligentie	Talent
Organisatieprincipes	Organisatieprincipes
Normaliteit, koppelt: - onderwijsdoel en - maatschappelijk bekwaamheidsbewijs	Inzetbaarheid, koppelt: - leerresultaten en - maatschappelijke handelingsbekwaamheden
Normaliserende en corrigerende sanctie In functie van normale ontwikkeling	Personaliserende en optimaliserende feedback In functie van leerwinst
Disciplineren: Toezicht op basis van regels en normen in functie van doeloriëntatie	Monitoren: Permanente procesevaluatie in functie van resultaatsgerichtheid

2.1. Architectuur van de onderwijsinstelling: bouwstenen, organisatie

Een belangrijk bouwsteen van de onderwijsinstelling is **het examen** dat de normaliteit van een leerling vaststelt ten aanzien van een norm en meestal gerelateerd aan een niveau van vaardigheden of kennis voor een specifieke leeftijdsgroep (Foucault, 1975; Popkewitz, 1998; Simons & Masschelein, 2008c). Deze norm heeft een dubbele functie die ook de dubbele functie van het examen verduidelijkt in de moderne samenleving. De norm legt vast wat behaald moet worden om toegang te krijgen tot een andere jaarklas, een volgend onderwijsniveau of tot de arbeidsmarkt (Depaepe, 1998). Het is een sociaal erkende of maatschappelijke norm. Het examen is dan allereerst het instrument dat toegang geeft tot de arbeidsmarkt

of het vervolgonderwijs via sociaal erkende **diploma's**. Maar daarnaast laat het examen ook toe dat de leerkracht kennis verzamelt over elke leerling en de ontwikkeling of het leren van elke leerling kan beoordelen in termen van normaliteit (Hacking, 1990). In het examen wordt al dan niet expliciet aangegeven 'het is normaal voor een leerling van die leeftijd dat hij/zij dit en dat kan en kent', en bijgevolg kan men voor elke leerling bepalen welk sanctionerend optreden (en welke bijkomende oefening, instructie, inspanning, ...) nodig is. Voor zover de norm wordt bepaald door verworven leerstof gekoppeld aan leeftijd, is de ultieme disciplinaire sanctie voor de leerling een jaar blijven zitten (dit wil zeggen 'dubbelen' of, in meer hedendaagse termen, differentiatie in leertijd). Dit betekent bovendien dat in het onderwijssysteem de leerlingen ook zichzelf leren kennen ten aanzien van de norm, en vaak is dat op basis van een (klas)gemiddelde: 'ben ik een meer of minder normale leerling?' Deze kennis over jezelf als leerling, en ook het daaraan gekoppelde positieve of negatieve zelfbeeld, verloopt dus steeds via één of andere sociale norm en heel vaak door vergelijking met anderen. Via een **schoolrapport** zijn het ook de ouders die hun kinderen leren kennen als meer of minder goede leerlingen, en dus als meer of minder normaal. Op die manier worden ouders mee verantwoordelijk gemaakt voor het normale verloop van het schoolse functioneren (Donzelot, 1977).

In de architectuur van de onderwijsinstelling zijn leren en onderwijzen, maar ook examineren en diplomeren, onlosmakelijk met elkaar verbonden. Ze worden als dusdanig nauwelijks onderscheiden. Het uitgangspunt is dat leren enkel plaatsvindt in een onderwijsinstelling en als gevolg van **onderwijs of onderricht**. Als officiële of erkende instellingen krijgen scholen veelal van overheidswege de bevoegdheid om op basis van examens en diploma's de kwalificatiefunctie op te nemen (tenzij overheden via nationale examens een deel van die bevoegdheid in handen houden). Een **diploma** (of certificaat) is in deze architectuur een genormaliseerd en gevalideerd (sociaal erkend) toegangsticket tot andere onderwijsinstellingen of tot de arbeidsmarkt. Deze diploma's krijgen veelal een onderwijsinterne vertaling in curricula (en leerplannen) voor de verschillende onderwijsniveaus (basisonderwijs, voortgezet onderwijs, hoger onderwijs), en verschillende onderwijsvormen en -richtingen (wetenschappelijk, beroepsvoorbereidend, technisch, ...). Aan de hand van algemene **vakken** en vakinhouden vertalen de curricula wat voor een normaal maatschappelijk functioneren nodig is, en aan de hand van specifieke vakken of vakinhouden wat nodig is voor het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Het is via algemene vaardigheden (lezen, schrijven, rekenen) maar ook aan de hand van vakken (taal, wiskunde, ...) dat de moderne samenleving haar normaliserende stempel kan drukken op het onderwijs: het zijn de disciplinaire bouwstenen voor het curriculum en ze drukken op één of andere manier een maatschappelijke (of sociale, wetenschappelijke, ...) norm uit. Belangrijk in deze architectuur is met andere woorden het diploma dat functioneert als een communicatiemiddel tussen verschillende instellingen (bijvoorbeeld tussen basisonderwijs en secundair onderwijs, of tussen hoger onderwijs en een bedrijf, tussen hoger onderwijs en een andere overheidsinstelling). Een diploma is een erkend bewijs voor het succesvol doorlopen van een curriculum en verwijst in essentie naar een tijdsduur, een niveau, een geheel van vakken of een discipline. Een diploma geeft dus een indicatie van onderwijs en scholing (niet van specifieke leerresultaten, zoals in de architectuur van de leeromgeving).

In deze architectuur doorloopt de leerling tijdens zijn/haar schoolloopbaan één of meerdere **curricula**, dit wil zeggen vooraf bepaalde wegen die lopen van het gezin naar de samenleving (inclusief de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs). Er zijn weliswaar parallelle wegen, en het is mogelijk van route te veranderen, maar het stratenplan is uitgetekend en de eindbestemming ligt op voorhand vast. Anders gesteld: van zodra jongeren het gezin verlaten en als leerling de architectuur van het onderwijs binnentreden, zullen die jongeren als leerling een min of meer genormaliseerd wegennet betreden. Aan de hand van een rapport heeft de leerling (maar ook de ouder en de leerkracht) steeds iets in handen om zich te oriënteren (of zich te laten bijsturen) tijdens het stapsgewijs doorlopen van het curriculum, en aan de hand van een diploma heeft die leerling een sociaal erkend toegangsbewijs of bewijs van maturiteit. In deze architectuur zal er ook steeds aandacht zijn voor de **schoolloopbaan** van jonge mensen. Die loopbaan kan meer of minder normaal verlopen. Gezien de koppeling van leerstof aan leeftijd, heeft de normaliteit van de schoolloopbaan meestal betrekking op opgelopen vertraging (of versnelling) en uitval.

Het basisprincipe van de moderne onderwijsinstelling is het observeren van leerlingen en daaraan gekoppeld een normaliserend ingrijpen. Toezicht, correctie en uniforme leerstof gaan hier hand in hand, en ingrijpen (belonen, straffen, bijkomende oefeningen, etc.) zijn gerechtvaardigd vanuit de doeloriëntatie: een normale ontwikkeling binnen een maatschappelijk genormeerd curriculum. Vandaag staan norm en normaliteit echter ter discussie. De meest duidelijke indicaties hiervan zijn de alternatieven voor het leerstofjaarklassensysteem of stappen richting inclusief onderwijs. Maar in plaats van dit onmiddellijk of eenzijdig te interpreteren en te evalueren als het bevrijden van de leerling van een (verstikkende) norm, is het belangrijk om proberen te schetsen welke architectuur van de organisatie van onderwijs en leren in de plaats komt (of minstens in toenemende mate als ideaalbeeld wordt gebruikt).

2.2. Architectuur van de leeromgeving: bouwstenen, organisatie

De nieuwe architectuur van onderwijs en leren heeft andere bouwstenen en organisatieprincipes. Centrale bouwstenen van de nieuwe architectuur zijn **competenties**: het zijn enerzijds **leerresultaten** of de eenduidig identificeerbare en evalueerbare uitkomsten van een leerproces en anderzijds drukken ze een specifieke of generieke **handelingsbekwaamheid** uit (en dus verwijzend naar wat nodig is om als lerende toegang te verwerven tot een andere onderwijsinstelling of de arbeidsmarkt). De uitgangspunten van de Europese kwalificatiestructuur zijn wat dit betreft illustratief:

Het EKK bestaat uit acht referentieniveaus gebaseerd op leerresultaten. (gedefinieerd in termen van kennis, vaardigheden en competenties). Met het EKK verschuift de focus van input (de duur van een leerervaring, soort instelling) naar wat iemand met een bepaalde kwalificatie daadwerkelijk weet en kan. De nadruk op leerresultaten zorgt ervoor dat het aanbod aan onderwijs en opleidingen op het gebied van kennis, vaardigheden en competenties beter op de behoeften van de arbeidsmarkt kan worden afgestemd; vergemakkelijkt de validering van niet-formeel en informeel leren; vereenvoudigt de overdracht en het gebruik van kwalificaties tussen de verschillende landen en onderwijs- en opleidingssystemen. Het erkent bovendien dat de onderwijs- en opleidingssystemen van Europa zo divers zijn dat het ondoenlijk is om deze op basis van input, zoals de studieduur, te vergelijken. (EQF, 2010, p. 4)

Een kwalificatie verwijst in deze architectuur niet naar een met succes doorlopen onderwijscurriculum, maar naar het al dan niet beschikken over een aantal competenties van een bepaald niveau. Een kwalificatie – op basis van erkende en gevalideerde leerresultaten – is dan een directe indicatie van de **inzetbaarheid** van de **lerende**: iets dat hij/zij kan inzetten om performant of handelingsbekwaam te zijn in een of ander domein (een andere leeromgeving of bijvoorbeeld de arbeidsmarkt). Diploma's verwijzen naar de duur, de graad en het domein van scholing. Een kwalificatie-cultuur vertrekt vanuit leerresultaten, en dus wat elk individu concreet aan competenties op zak heeft. Het uitgangspunt van dergelijke cultuur is dat mensen levenslang leren, dat formeel leren (in een instelling) slechts één mogelijkheid is naast informele en non-formele vormen van leren, en dat wat telt de leerresultaten zijn (en niet de duur of plaats). Wat nodig is vanuit dat uitgangspunt is een open en flexibel systeem maar met duidelijke niveau-standaarden om wat ieder individu aan leerresultaten verworven heeft en nog zal verwerven te erkennen en valideren (Simons, in press). Om dit in Europese termen te herformuleren: een kwalificatieraamwerk functioneert als een eenheidsmunt voor competenties of menselijk kapitaal. Dit wil overigens niet zeggen dat er in de architectuur van leeromgevingen geen sprake meer is van diploma's. Wat verandert, is dat de autoriteit verschuift van het diploma en de instelling naar de erin vermelde competenties of leerresultaten (zoals bijvoorbeeld het diploma-supplement). Dit impliceert natuurlijk dat de arbeidsmarkt – en eventueel ook het vervolgonderwijs – meer rekening houden met feitelijk vast te stellen competenties dan wel (enkel) met diploma's. Voor de lerende betekent dit dat zijn/haar aandacht uitgaat naar het verwerven van inzetbare competenties (die hij/zij geautoriseerd wil zien) en niet in eerste instantie naar (vaak zo lang mogelijke) scholing en (zo hoog mogelijke) diploma's.

De bouwsteen van maatschappelijke 'inzetbaarheid' komt dus in de plaats van maatschappelijke 'normaliteit'. In de plaats van als leerling een individualiteit te ontleen aan de (maatschappelijke) norm, gaat het om leerlingen die kunnen verschillen naar de leerresultaten die ze feitelijk verworven hebben en

die hun graad van inzetbaarheid bepalen. De **persoon** van de lerende – of beter nog: zijn/haar identiteit als persoon – toont zich met andere woorden niet zozeer in een diploma, maar in wat iemand ‘daadwerkelijk weet en kan’. Het gaat hier om accumulatie en steeds individuele uitkomsten eerder dan om een normale ontwikkeling en een (genormeerde) doelrealisatie. Vandaar ook dat een instrument zoals het **portfolio** (afgeleid van ‘portefeuille’) centraal staat in deze nieuwe architectuur; het geeft een momentopname van geaccumuleerde competenties, en in die zin wat iemand op een bepaald moment ‘op zak’ heeft en wat iemand waard is naar inzetbaarheid toe. Of anders nog: waar het instrument van het curriculum vitae impliceert dat iemand nadenkt over zijn/haar school- en arbeidstijd in een chronologische orde (en veelal verwijzend naar diploma’s en waar en wanneer die behaald werden), dwingt een portfolio iemand om hier en nu te objectiveren wat hij/zij naar competenties toe in handen heeft, en wat dus voorhanden en inzetbaar is (Simons, 2014a).

Terwijl in de moderne onderwijsinstelling jonge mensen het gezin verlaten en als leerling een curriculum doorlopen, betreden jonge mensen als lerende één of meerdere leeromgevingen. Binnen die leeromgevingen volgen ze **leertrajecten** en modules waarin ondersteuning aangeboden wordt in functie van vooraf omschreven leerresultaten waarvan zijzelf of de samenleving verwachten dat ze de inzetbaarheid garanderen of vergroten. De maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs vertalen zich hier naar vereiste competenties in maatschappelijke (deel-)domeinen; dit kan gaan van basiscompetenties (sociaal, cultureel, politiek, wetenschappelijk, ...) tot specifieke competenties (in specifieke wetenschappelijke domeinen of beroepsdomeinen). De architectuur van de leeromgeving laat toe om die competenties (onderwijsintern) te vertalen naar verschillende **beheersingsniveaus** (al dan niet een minimaal, maatschappelijk verwacht beheersingsniveau ponerend). De architectuur van de onderwijsinstelling is niet resultaatgericht maar doelgericht, en over de doelrealisatie wordt er beslist op basis van een genormeed beheersingsniveau (door middel van examens voor vakken en eventueel een deliberatie-uitspraak vanwege leerkrachten).

In zekere zin is er binnen de architectuur van de onderwijsinstelling wel sprake van verschillende beheersingsniveaus (en bijvoorbeeld het continuüm abstract en concreet), maar dit krijgt een organisatorische vertaling in verschillende onderwijsvormen, -richtingen of -graden. De leeromgeving daarentegen is resultaatgerichtheid waarbij het beheersingsniveau van de leerresultaten wordt vastgesteld als een indicatie van niveau van handelingsbekwaamheid in een bepaald domein. Onderwijs of educatie is dan het georganiseerde en geformaliseerde aanbod van leertrajecten die enerzijds zijn aangepast aan de (maatschappelijk verwachte) competenties en anderzijds op maat zijn van de lerende die leerresultaten op een bepaald beheersingsniveau en binnen een bepaald domein wil of moet realiseren. In deze architectuur is een leertraject efficiënt en effectief voor zover alle **leerfuncties** afgestemd zijn op het behalen van vooropgestelde leerresultaten. Het is niet langer de leerkracht die – zoals in de onderwijsinstelling – deze leerfuncties integreert en belichaamt. De leerkracht (vaak als lid van een multidisciplinair ontwerpteam) is eerder de ontwerper van leeromgevingen en coach van leerprocessen. De personalisering van de lerende lijkt hier samen te hangen met een de-personalisering van de leerkracht; zijn/haar opdracht valt uit elkaar in een reeks van leerfuncties te vervullen door allerhande technologieën of specialisten. Het op maat ontworpen aanbod kan op verschillende zaken betrekking hebben (ondersteuning, tijd, leermiddelen, evaluatievorm en -moment, ...), maar is in wezen altijd een antwoord op de afstand tussen de huidige graad van inzetbaarheid en de gewenste of gekozen graad van inzetbaarheid. Dit betekent dat de intrinsieke koppeling tussen leeftijd, leerstof en beheersingsniveau wordt losgelaten, alsook de organisatorische vertaling in bijvoorbeeld richtingen en graden. In een resultaatgerichte leeromgeving kunnen leeftijd, graden en klassen weliswaar nog een rol spelen, maar enkel omwille van pragmatische redenen, en dit wil zeggen indien en voor zover ze recht doen aan het leerproces en de resultaatsoriëntatie van individuele leerlingen.

Naast de gerichtheid op inzetbaarheid, kan in de leeromgeving het principe van selectie en keuze een rol spelen. De term **talent** drukt dit uit: talent verwijst naar een (minstens deels) aangeboren dispositie die de lerende kan oriënteren naar een domein waarin hij/zij (later) inzetbaar wil zijn. In zekere zin gaat het dan

om een soort van 'zelfselectie' op basis van waar iemand (van nature) goed in is. Ieders nood aan inzetbaarheid vertaalt zich in persoonlijke leerbehoeften, en op basis hiervan kan onderwijsondersteuning op maat worden aangeboden. Om redenen van efficiëntie, maar ook om gepersonaliseerde leertrajecten technisch mogelijk te maken, zijn de leeromgevingen grotendeels virtueel. Idealiter betekent dit dat de lerende maximaal zijn/haar eigen leertraject organiseert en beheert en dus co-producent of liever, *co-designer*, wordt van zijn eigen leeromgeving of -traject.

Aangezien leeromgevingen resultaatgericht zijn, zijn er heel specifieke kwaliteitsindicatoren voor deze omgevingen en hun trajecten: effectiviteit (daadwerkelijk de leerresultaten behalen), efficiëntie (dit in zo weinig mogelijk tijd of zo goedkoop mogelijk realiseren), performativiteit (met zo weinig mogelijk input zo veel mogelijk output realiseren) en opbrengstgerichtheid (trajecten die feitelijk inzetbaarheid garanderen). Het gaat steeds om varianten van **leerwinst**: in tijd, kostprijs, doelrealisatie of opbrengst. Een gevolg van deze architectuur is dat het onderwijs en de leerkracht – als aanbodzijde – telkens kan beoordeeld en afgerekend worden door de lerende (of de financierende overheid) op basis van de eerder vermelde kwaliteitscriteria. Anders geformuleerd: voor zover het doel van onderwijs wordt uitdrukt in termen van resultaten, kan het onderwijs maar ook de leerkracht worden afgerekend op het al dan niet realiseren van deze resultaten. Een bijkomend gevolg is dat in deze architectuur idealiter de kwalificatiefunctie (en erkenning en validering van leerresultaten) wordt uitbesteed aan externe instanties (al dan niet erkend door de overheid). Onderwijsinstellingen die zowel leerresultaten moeten garanderen als de bevoegdheid hebben deze te erkennen en kwalificeren, spelen immers rechter en partij. In deze architectuur ontstaat met andere woorden de nood aan een ontkoppeling van formatieve evaluatie (als leerondersteuning) en summatieve evaluatie (in functie van kwalificatie en bijvoorbeeld door assessment-centra).

In de moderne onderwijsconfiguratie speelt het examen, het rapport en de corrigerende sanctie een belangrijke rol. In een leeromgeving staat het leerproces en de leeruitkomst centraal, en de lerende heeft hier eerst en vooral nood aan **opvolging en coaching**. In een open leeromgeving, en dus zonder vooraf bepaalde wegen en met een variabele bestemming (naar niveau, domein of naar beiden), is er nood aan informatie die de lerende helpt zich te positioneren: informatie over de vereiste begintermen voor toegang tot een bepaald traject, concrete informatie over de leerresultaten, over de geschatte leertijd, over te verwachten opbrengsten, Maar daarnaast ook informatie over waar de lerende zich precies bevindt in het leerproces (dus de steeds voorlopige graad van inzetbaarheid) en waar bijsturing (naar boven of naar ander toe qua beheersing) eventueel mogelijk of noodzakelijk is. Verder denkend in de lijn van Foucault (1975) kunnen we dit als volgt formuleren: terwijl de norm vraagt om disciplinerende en normaliserende sancties, vraagt de gerichtheid op inzetbaarheid om monitoring en personaliserende feedback.

Monitoring – zoals bijvoorbeeld in een leerlingvolgsysteem, maar ook allerhande systemen van formatieve assessment – impliceert een nauwgezette en permanente focus op processen met de bedoeling om op elk moment informatie ter beschikking te hebben die bijsturing mogelijk maakt (Simons, 2014b). Monitoring stelt permanent de afstand vast tussen de huidige leerresultaten en de gewenste leerresultaten (in functie van inzetbaarheid). Precies door die monitoring verschijnt de leerling als 'een persoon' en dit wil zeggen dat hij/zij over zichzelf kan denken (of over hem/haar gedacht kan worden) als iemand met hoogst individuele behoeften. Die behoeften zijn steeds het gevolg van nog niet gerealiseerde mogelijkheden (en geen indicatie van (ab)normaliteit).

Door de permanente monitoring van het leerproces kan de lerende steeds weten waar hij/zij staat met betrekking tot zijn/haar graad van inzetbaarheid en dus welke de individuele behoeften zijn. In volgsystemen wordt met andere woorden steeds de voorlopige balans (geaccumuleerde leerresultaten en/of beheersingsniveaus) opgemaakt. In plaats van een *oriëntatie* ten opzichte van een norm, is er sprake van een *positionering* ten opzichte van een graad van inzetbaarheid (Simons, 2007b; Simons & Masschelein, 2008). Of anders nog: het vooraf vastgelegde en uitgeschreven curriculum functioneert voor leerlingen als een wegenkaart, terwijl de monitoringsystemen voor de lerende functioneren als een GPS waarmee leerlingen hun persoonlijke route kunnen plannen en bijsturen.

Het basismechanisme in de leeromgeving is niet de macht van de corrigerende of normaliserende sanctie, maar de macht van de personaliserende **feedback**: de voortdurende terugkoppeling om het leerproces en dus het behalen van resultaten steeds te optimaliseren (Bröckling, 2006). Voor zover de leeromgeving een digitale leeromgeving is, kunnen systemen van **learning analytics** de focus op persoonlijke inzetbaarheid, monitoring en feedback bovendien (gedeeltelijk) automatiseren. Op basis van evaluaties van de efficiëntie en effectiviteit van leertrajecten, en aan de hand van steeds verfijnde leer(ling)profielen, kunnen leertrajecten steeds beter aangepast worden aan iedere lerende. In de architectuur van de leeromgeving zijn het niet langer de onderwijsexperts die de (uit)dragers zijn van onderwijsvernieuwing. Door tracking, profilering en feedbackloops is permanente vernieuwing – of liever: een permanente focus op verbetering – inherent aan de organisatie van de (online) leeromgeving. Door de (leer)sporen die elke lerende nalaat, en die input zijn voor aanpassingen van de leeromgevingen en leertrajecten, is de lerende bovendien steeds een co-designer van leeromgevingen en -trajecten.

2.3. Besluit

Deze beknopte stelling over het verschuiven van de architectuur van de leeromgeving naar die van de onderwijsinstelling wijst op een verandering in het grondplan om na te denken over de concrete organisatie van leren en onderwijs. Dit wil niet zeggen dat leeromgevingen in de plaats gekomen zijn van onderwijsinstellingen, maar wel dat er verschuivingen zijn in de idealen rond onderwijs en leren, in de materialen die noodzakelijk worden geacht, in de gevraagde functionaliteiten en de maatschappelijke inbedding en ook in de plannen die men beleidsmatig hanteert. Drie aandachtspunten besluiten dit deel: over **wat het betekent de leerling centraal te plaatsen**, over de mogelijke **spanningen binnen elk van de architecturen** en over mogelijke **spanningen tussen architecturen**.

Allereerst is het belangrijk erop te wijzen – ook al is dit wellicht geen actuele ervaring meer – dat ook in de moderne onderwijsinstelling de leerling centraal kwam te staan: het leerstofjaarklassensysteem, en de differentiaties op basis van norm/leeftijd, laten toe om verschillen tussen leerlingen te beginnen zien en differentiërend op te treden.

Tabel 3. Architectuur van de Onderwijsinstelling en Leeromgeving: De Bewoners

ARCHITECTUUR VAN DE ONDERWIJSINSTELLING	ARCHITECTUUR VAN DE LEEROMGEVING
Bewoner	Bewoner
Individu, met een individualiteit die gebaseerd is op de mate van normaliteit	Persoon, met een identiteit die gebaseerd is op de graad van inzetbaarheid
Centraal plaatsen van de leerling	Centraal plaatsen van de leerling
Vormen van differentiatie op basis van: <ul style="list-style-type: none"> - leeftijd (a.h.v. leeftijdsklassen, graden) - leertijd (a.h.v. zittenblijven) - genormeerd examen (a.h.v. pedagogisch sanctioneren, studierichtingen, klas-setting, ...) - testen (a.h.v. regulier of speciaal onderwijs) 	Vormen van personalisering op basis van: <ul style="list-style-type: none"> - inhoud/soort van leerresultaten (a.h.v. open kwalificaties) - niveau van leerresultaten (a.h.v. beheersingsniveaus) - leertijd (a.h.v. flexibele kwalificatiemomenten) - leerstijlen (a.h.v. leertrajecten, werkvormen) - resultaatsgerichtheid (a.h.v. talentontwikkeling)

De schets laat daarnaast toe te zien dat **het centraal plaatsen van de persoon van de leerling** niet zonder meer impliceert dat de leerling (eindelijk) bevrijd is van organisatievormen die hem of haar bepalen. Er komt iets in de plaats. Natuurlijk is het zo dat de leerling in de architectuur van de leeromgeving niet langer wordt beoordeeld op basis van een norm en bijgevolg wordt bevrijd van processen van normalisering. Maar het is belangrijk erop te wijzen dat in de organisatie van een leeromgeving allerhande nieuwe systemen en technieken worden gebruikt en vooral ook de gerichtheid op feitelijke leerresultaten en inzetbaarheid zijn intrede doet.

Een tweede aandachtspunt heeft te maken met **spanningen binnen de nieuwe architectuur**. Eerst en vooral zal de leerling die resultaatgericht denkt, net zoals dat trouwens voor normalisering het geval was of is, geconfronteerd worden met een ambivalentie. De norm laat toe dat iemand voor zichzelf een individualiteit kan opeisen, maar het betekent tegelijkertijd ook dat iemand zich blootstelt aan een corrigerende expert of meester. Dit wil zeggen dat normalisering een onderwijsintern perspectief (in het belang van het leren van de leerling) combineert met een maatschappelijk perspectief (de sociale orde en maatschappelijke normaliteit garanderen). De oriëntatie op zelfstandig te accumuleren leerresultaten impliceert jezelf zien in termen van een persoon met een eigen of unieke toevoegde waarde die je zelf (al lerend) in de hand hebt. Maar het betekent ook dat de waarde of waardering voor wie je bent als persoon wordt bepaald door wat in de samenleving (en bijvoorbeeld op de arbeidsmarkt) gewaardeerd wordt: extern wordt beslist over de waarde van competenties. Het is natuurlijk vooral dit laatste dat kan zorgen voor een grote spanning: de prijs die de lerende betaalt voor zijn/haar vrijheid om zelf het leren en zijn/haar toevoegde waarde in eigen handen te nemen, is dat hij/zij de uiteindelijke waardering van die waarde uit handen geeft. Hij/zij kan rechtsreeks geconfronteerd worden met de conjuncturen in een ruileconomie van persoonlijk kapitaal. In de architectuur van de onderwijsinstelling kan er natuurlijk ook sprake zijn van een inflatie van de diplomawaarde (of scholingsgraad). Het verschil is echter dat een diploma een institutionele bescherming biedt aan groepen van individuen, terwijl een kwalificatie direct en expliciet uitdrukt wat een specifieke persoon 'daadwerkelijk weet en kan'. Het raakt met andere woorden direct de persoon van de lerende.

Ten slotte kan de aandacht uitgaan naar **spanningen tussen beide architecturen**. Dit is het resultaat van het gebruik van bouwstenen of aanwenden van organisatievormen uit de onderwijsinstelling in de leeromgeving, of omgekeerd. Een voorbeeld kan dit duidelijk maken. In de architectuur van de onderwijsinstelling kan men verwachten dat de leerling aan te sturen is via corrigerende straffen en beloningen: voor zover punten (op een examen) een indicatie geven van mate van normaliteit (en dus ook sociaal zelfbeeld) kunnen die punten erg (de-)motiverend zijn. Men kan verwachten dat de bewoner van de architectuur van de leeromgeving eerder open staat voor allerlei vormen van *incentives*. Het keuzepatroon en de inspanningen van iemand die georiënteerd is op toegevoegde waarde kan relatief snel en gemakkelijk gestuurd worden door in te werken op de hoger beschreven kwaliteitscriteria: het leerproces efficiënter maken, nog meer output met minder input, opbrengsten (uit)vergroten, snellere trajecten of zelfs 'binnenwegen' voor het verwerven van resultaten, bonussystemen, ... Voor zover iemand anders dan de lerende belang heeft bij een bepaald keuzegedrag vanwege de lerende kan men in deze context van *incentives* ook gewoon spreken van manipulatie.

Te verwachten valt dat er spanningen optreden als een leerkracht de lerende – voor wie het gaat om het al dan niet hebben van leerresultaten – wil motiveren met punten of andere beloningen die inwerken op het (genormaliseerde) zelfbeeld. Of denk aan de lerende die voortdurend nood heeft aan feedback en die het moet doen met een cijfermatig schouderklopje. Maar ook omgekeerd: de leerling die denkt dat elk examen een normaliserende oordeel uitspreekt, zal ongetwijfeld moeite hebben met een batterij van formatieve toetsen. Te verwachten valt bovendien dat de lerende wil dat er recht wordt gedaan aan zijn of haar persoon en vindt dat er geen (sociale) norm van toepassing is op hem/haar. Het logische gevolg is dat het opleggen van uniforme regels of het werken aan de hand van een norm steeds kan worden bekritiseerd als een '**persoonlijk onrecht**'; 'ik kan of wil die regel niet volgen omdat dit niet tegemoet komt aan mijn persoonlijke behoefte', of 'dit aanbod is afgestemd op een abstracte idee van de norm-leerling, en doet dus onrecht aan mijn behoeften' (Simons, in press). Dit is een logische reactie omdat een regel of norm per definitie niet gericht is op één persoon en dus steeds onrecht doet aan interindividuele verschillen.

DEEL 3. Toetsstenen: onderwijspedagogische overwegingen

Dit laatste deel van het dossier formuleert beknopt een onderwijspedagogisch perspectief om aspecten van het actuele discours rond het centraal plaats van de leerling (deel 1) en de architectuur van de leeromgeving (deel 2) kritisch te onderzoeken. Op die manier – maar dit is aan de lezer – kan dit onderwijspedagogisch perspectief ook een inspiratiebron zijn voor een verbouwingsplan van de bestaande architectuur of voor een geheel nieuwe architectuur.

3.1. Een onderwijspedagogisch perspectief²

Gemakshalve kan gezegd worden dat het onderwijs een plaats inneemt tussen het gezin aan de ene kant en de samenleving aan de andere kant. Indien we dit eenvoudige beeld voor ogen houden dan is het opvallend hoe vaak we de finaliteit van onderwijs begrijpen vanuit ofwel het gezin ofwel die samenleving. Het onderwijs wordt bijvoorbeeld voorgesteld als een tweede opvoedingsmilieu dat de gezinsopvoeding aanvult of uitbreidt voor zover het gezin als eerste opvoedingsmilieu tekortschiet. Een ander voorbeeld is het benaderen van het onderwijs als de plaats waar jongeren voorbereid worden op volwaardige participatie in de samenleving, en dit zowel als burger of als arbeidskracht. Opvallend in deze manier van voorstellen, is dat de finaliteit van onderwijs gedefinieerd wordt van *buitenaf*; alsof we de finaliteit van onderwijs enkel vanuit een buitenstaandersperspectief kunnen omschrijven. Dit is niet anders in de twee architecturen die we hierboven hebben geschetst. Of de nadruk nu ligt op sociale normaliteit dan wel op maatschappelijke inzetbaarheid, het is in beide gevallen steeds vanuit de samenleving dat principes worden afgeleid om het onderwijs en leren te (her-)organiseren.

Ook de in literatuur is er vaak sprake van externe benaderingen. Eigen aan bijvoorbeeld een sociologische, economische of leerpsychologische benadering is dat ze van buitenaf (bijvoorbeeld op basis van maatschappelijke verwachtingen of functies, economie en investering of gefaseerde ontwikkeling) de maatschappelijke opdracht van het onderwijs begrijpen. Bovendien introduceren ze ook elk een eigen omschrijving van het leren op school. Met name, leren als socialisatie (Bourdieu & Passeron, 1970; Durkheim, 1981; Wesselingh & Peschar, 1985), leren als investeren/producen (Becker, 1976; Schultz, 1971), leren als groei, ontwikkeling of constructie (Kohlberg & Mayer, 1972). Het is belangrijk om hier ook een onderwijspedagogisch perspectief naast te plaatsen die de finaliteit en maatschappelijke betekenis van het onderwijs van binnenuit beschrijft. Drie uitgangspunten liggen aan de basis van het hier voorgestelde onderwijspedagogisch perspectief: vrijheid, gelijkheid, vorming.

3.1.1. School en vrijheid

Het eerste uitgangspunt is dat scholing een vorm van leren is waar **vrijheid** centraal staat. Er zijn natuurlijk allerhande andere vormen van leren. Elke samenleving staat voor de verantwoordelijkheid – om met Hannah Arendt (1958/1994) te spreken – met de komende generatie om te gaan. Die verantwoordelijkheid opnemen, kan leiden tot heel verschillende pedagogische vormen. Bepaalde samenlevingen zullen de nadruk leggen op vormen van initiatie; een soort van leerproces dat iedereen moet doorlopen om in een bepaalde groep of gemeenschap te kunnen worden opgenomen. In andere samenlevingen kan de nadruk liggen op vormen van training (op de werkplek), bijvoorbeeld aan de hand van het meester-gezel systeem. Ook het gezin kan een specifiek pedagogisch handelen herbergen. Wat deze vormen van leren gemeen hebben, is dat leren er een vorm van socialisatie is en dat leren bijgevolg in dienst staat van de reproductie van de maatschappelijke orde. Of anders nog: deze vormen van leren gaan elk uit van een bepaalde *voorbesteding*. De komende generatie wordt – vaak aan de hand van zorgvuldige selectie of op basis van natuurlijke voorbesteding – ingeschakeld in de bestaande maatschappij (stand, orde, klasse, beroepsgroep, ...).

² Voor een uitgebreide uitwerking van dit perspectief op de school: Masschelein & Simons, 2012 & Simons & Masschelein, 2015 (dit deeltje van het dossier is deels gebaseerd op dit laatste artikel).

Het schoolse leren breekt precies met dit uitgangspunt van een voorbestemming. Dit principe lag al besloten in de oude Griekse betekenis van *scholé* waar ons begrip van school op terug gaat (Masschelein & Simons, 2012). *Scholé* betekent vrije tijd. Het verwijst naar de concrete tijd en ruimte buiten de productieve orde van zowel economie als politiek, van zowel huishouden als polis. 'Vrij' heeft dan zowel een positieve als negatieve betekenis: enerzijds vrij *van* of losgemaakt van de productieve tijd en ruimte (de logica van economische of sociale opbrengst wordt tussen haken geplaatst), en anderzijds vrij *voor* en dus de gelegenheid om te studeren en te oefenen, en meer bepaald 'aan de eigen vorm' of het 'eigen in-vorm-zijn' te werken. Dit betekent dat wat jongeren moeten leren en worden niet van nature of omwille van afkomst vastligt, maar dat de school – in tegenstelling tot andere pedagogische vormen - mogelijk maakt zelf een bestemming te geven aan het eigen leven.

3.1.2. School en gelijkheid

Naast vrijheid staat school, en dit is een tweede uitgangspunt, in het teken van **gelijkheid**. Deze gelijkheid vloeit voort uit die vrijheid. Indien de (maatschappelijke) bestemming van jonge mensen niet op voorhand vastligt, dan betekent dit dat iedereen, ongeacht afkomst of herkomst, de kans moet krijgen om zelf vorm te geven aan zijn/haar leven en dus zelf een bestemming moet zoeken. Scholing – in tegenstelling tot andere vormen van leren – vertrekt met andere woorden vanuit de gedachte dat niet het gezin (de zogenaamde herkomst) maar ook niet de natuur (de afkomst) de inhoud en richting van studie en oefening bepalen. Anders nog: we spreken van school daar waar het leren vorm krijgt op basis van gelijkheid en vrijheid. Om de woorden van Hannah Arendt (1958/1994) te gebruiken: de school maakt dat elke komende generatie zich kan ervaren als een *nieuwe* generatie, en meer bepaald de kans heeft om de samenleving te vernieuwen door zichzelf een eigen bestemming te geven. Het gevolg is dat school de bestaande maatschappelijke orde steeds op het spel kan zetten. Voor zover de school toelaat dat iedereen ongeacht afkomst en herkomst zelf een bestemming kan kiezen dan impliceert dit dat de bestaande maatschappelijke orde, met de daarbij horende sociale, culturele en economische ongelijkheden, ook altijd op het spel gezet wordt. Het is daarom begrijpelijk dat al in de Griekse oudheid de heersende elite de school ter discussie stelde, en minstens de toegang wilde inperken of mensen volgens afkomst een bestemming of 'een richting' wilde opleggen. De school vormt potentieel een bedreiging voor de bestaande orde en dus voor de heersende elite (Masschelein & Simons, 2010). Eigenlijk zien we hier een analogie met die andere Griekse uitvinding, de democratie. Zoals Jacques Rancière (2007) aantoont, was ook de democratie van bij haar ontstaan een soort van schandaal, want het gaf macht aan in principe iedereen, en dus zonder dat daartegenover enige vorm van competentie, kwalificatie of expertise moest staan. Vandaar, aldus Rancière, de haat tegenover de democratie of minstens een ambivalente houding die we tot op de dag van vandaag zien: we vinden de democratie waardevol, maar anderzijds vinden we dat in sommige materies en op bepaalde tijdstippen andere (vaak meer aristocratische) politieke vormen meer effectief en efficiënt zijn. Naar de school toe, kunnen we een soortgelijke observatie maken. Het kan zijn dat andere vormen van leren meer efficiënt en effectief zijn, maar om die redenen daarvoor kiezen impliceert wel heel vaak het uitgangspunt omtrent vrijheid en gelijkheid overboord gooien.

3.1.3. School en vorming

Een derde uitgangspunt is dat het in schoolse vormen van leren steeds om **vorming** gaat (wat aansluit bij de term 'subjectivering' zoals Biesta (2012) die definieert). Ondanks de klassieke bijklank blijft vorming een interessante term omwille van de dubbele betekenis van 'zichzelf in vorm brengen'; enerzijds zichzelf een vorm geven op basis van aangeboden inhouden en anderzijds – en precies hierdoor – werken aan de eigen conditie. Dit sluit nauw aan bij de termen 'voorbereiding' en 'oefening', en vandaar de veel gebruikte analogie met de atleet die zichzelf in vorm brengt (zie ook: Foucault, 2001, Sloterdijk, 2011). Het gaat er om zichzelf lichamelijk, maar ook cognitief, affectief en emotioneel in een goede conditie te brengen; door allerhande leeractiviteiten (oefeningen, studie, eventueel ook spel en andere activiteiten) en inhouden werken aan de eigen vorm om voorbereid te zijn. Natuurlijk hoopt de school samen met leerlingen dat die voorbereiding tot topprestaties leidt, maar dat kan niet de uiteindelijke, maatschappelijke finaliteit zijn – hoe graag men tegenwoordig, helaas, scholen en leerkrachten ook wil afrekenen op topprestaties (op basis

van resultaten van hun leerlingen). Voor maatschappelijke topprestaties zijn er zoveel meer zaken nodig – tot en met de juiste windrichting bij wijze van spreken – die de school én de leerling onmogelijk zelf in de hand kunnen hebben.

Maar wat betekent voorbereid zijn? Iemand die voorbereid is, is enerzijds *betrokken* op bepaalde zaken (taalhandelingen, lichamelijke handelingen, concrete kwesties of vraagstukken ...) maar behoudt anderzijds ook een zekere *afstand* (precies om er juist gebruik van te kunnen maken in bepaalde situaties en omstandigheden). Die combinatie van betrokkenheid en afstand zit vervat in ‘zich kunnen verhouden tot’: je kunnen verhouden tot de natuur, de digitale wereld, de technologie, automechanica, ... Dit betekent dat vorming (ook al is het op de eigen persoon gericht) steeds een maatschappelijk dimensie heeft. Wat in onderwijs aan bod komt, heeft altijd één of andere band met de maatschappij of de wereld, maar de school is de plaats waar jonge mensen de kans krijgen zich daartoe te verhouden. Als de finaliteit van de school bestaat uit vorming, dan gaat het erom kinderen de kans te geven zich te verhouden tot wat hen beïnvloedt of bepaalt (zie ook Verbeek, 2011). In deze context kan men spreken van persoonsvorming, maar er rekening mee houdend dat in die vorming steeds een maatschappelijke betrokkenheid vervat zit; vorm geven aan jezelf als persoon in relatie tot maatschappelijke inhouden (zie ook Biesta, 2015a/b).

In plaats van het bekijken van de school vanuit het externe perspectief van het gezin of de maatschappij, maakt dit interne, onderwijspedagogische perspectief mogelijk om precies vanuit schoolse vrijheid, gelijkheid en vorming te kijken naar het gezin/kinderen en naar de maatschappij.

3.1.4. *Het gezin bekeken vanuit de school*

De school maakt mogelijk om kinderen uit **het gezin** – met haar waarde en warmte maar tevens ook ongelijkheden – te halen. Kinderen worden plots leerling en scholier en dat betekent dat ze steeds een collectieve – en Rancière (1988) zou hieraan toevoegen, ook democratische – stempel krijgen die hen tegelijkertijd vrij en gelijk maakt. Ook al sluit het niet altijd aan bij de ervaringen vandaag, het is deze stempel die bevrijdend en gelijkmakend werkt van zodra leerlingen de schoolpoort betreden: ‘ik, net als alle anderen hier, krijg de tijd en ruimte om te leren.’ Hoe verschillend ook, op school is iedereen plots leerling. Het is niet de bedoeling dit te willen romantiseren, of zelfs idealiseren, maar te wijzen op de eenvoudige, en daarom misschien vaak vergeten, pragmatiek van de school: het maakt vrij en gelijk. Je verlaat het gezin, en bent dus niet langer in eerste instantie zoon of dochter, maar bent ook nog niet meteen ingelijfd in de maatschappij als burger of werknemer. Als leerling ben je iemand die zichzelf kan vormen. Belangrijk is hier te onderlijnen dat het gaat om een pedagogische vrijheid, en niet het soort ‘ondernemende’ vrijheid waar bijvoorbeeld politieke doctrines voor staan. De kortste omschrijving van deze pedagogische vrijheid is wellicht de ervaring ‘iets te kunnen’, zoals het lerende kind enorm sterk kan ervaren. Natuurlijk, die ervaring kan snel omslaan in de ervaring van ‘niet kunnen’, en vaak associëren we onderwijs met deze negatieve ervaring. We vergeten dan echter dat de school (als ze als ook echt als een school werkt) jonge mensen allereerst in de situatie plaatst dat ze iets kunnen en dus de ervaring geeft van ‘ik kan...’. De pedagogische uitdaging is precies ze in die situatie te blijven plaatsen en te vermijden dat het omslaat in een ‘onpedagogische’ ervaring van ‘niet kunnen’.

3.1.5. *De samenleving bekeken vanuit de school*

Voor zover een samenleving schools leren organiseert, en dus de toekomst van jonge mensen niet zelf op voorhand vastlegt, roept de school een **maatschappelijke verantwoordelijkheid** in het leven. De vraag is dan niet allereerst wat de school voor de samenleving moet betekenen, maar wat de samenleving voor de school betekent (Bachelard, 1934/1967). Het is aan de samenleving te bepalen welke inhouden en doelen voor vorming in aanmerking komen. De school als school ernstig nemen, dwingt om in het maatschappelijke debat over het curriculum naar ‘de basis’ te gaan, en bijgevolg particuliere belangen te overstijgen (ook al is dat vaak niet het geval: Apple, 1979; Mathijssen, 1982). Een eenvoudige manier om te spreken over curriculum zijn de termen ‘geletterdheid’ en ‘grammatica’ (zie ook Stiegler, 2008). De samenleving verwacht van jonge mensen verschillende vormen van **geletterdheid**: talige geletterdheid (Nederlands of een vreemde taal), maar ook een digitale, technologische, praktische of wetenschappelijke geletterdheid.

Geletterd-zijn wil zeggen: je hebt voldoende afstand tot die taal, technologie of digitale wereld om er zelfstandig en creatief mee aan de slag te kunnen. Geletterde mensen zijn mensen die niet bepaald worden door wat hen beïnvloedt. Ze hebben zich tot die invloeden leren verhouden. Digitale geletterdheid betekent bijvoorbeeld dat je niet bepaald wordt door wat Google automatisch doet. Dat je weet wat het zoek-algoritme voor jou doet, dat je er afstand van kan nemen en het kritisch kan gebruiken. Geletterdheid is in die zin geen elitair ideaal, maar verwijst integendeel naar het recht op een basisconditie.

Wat heb je nodig voor die geletterdheid? Hier zou je kunnen spreken van de **basisgrammatica's** van het maatschappelijke leven (of ook voor specifieke domeinen). Dit kan de grammatica van de taal zijn. Maar ook de grammatica van het digitale leven, van de technologie, van de natuur, misschien zelfs van huishoudelijke arbeid. Grammaticale kennis en basisvaardigheden, en dus ook praktische oefeningen, zijn vereist om je als jongere te leren verhouden tot wat jou beïnvloedt. Deze focus op basisvorming werpt wellicht een wat ander licht op het debat over 'vaardigheden dan wel kennis'. Evident zijn ze allebei van belang; studeren en inoefenen zijn bijzonder moeilijk te onderscheiden. Maar wat achter deze – vaak erg principiële – discussie schuilgaat is eerder de vraag of het gaat om basisvaardigheden en -kennis, dan wel eerder concrete en specifieke vaardigheden en kennis (die dan best al doende worden aangeleerd). Basisvaardigheden en -kennis (denk bijvoorbeeld aan het algoritme van Google, en het bewust gebruik ervan) impliceren altijd een soort van abstractie en dit precies om afstand te kunnen nemen van wat ons dagelijks beïnvloedt. Jongeren dit soort abstractie ontzeggen, kan impliceren dat er geen gelegenheid is om zich te verhouden tot wat hen beïnvloedt. In die zin kan je specifieke kennis en vaardigheden zowel in een (auto-)atelier in een school als (al werkend) in een garage verwerven. Het verschil is echter dat in dat atelier op school de lastige klanten en de financiële druk (nog) even worden buitengehouden: jongeren krijgen er de vrijheid om te oefenen en te proberen. Voor jongeren kan dit letterlijk een wereld van verschil maken: er is ademruimte om zich te leren verhouden tot waar ze precies mee bezig zijn, om zich al oefenend te perfectioneren. De verantwoordelijkheid waarmee de school een samenleving opzadelt, is daarom niet om het (persoons)beeld vast te leggen waaraan jonge mensen moeten beantwoorden of om op een andere manier de toekomst van jongeren te bepalen. Het kan er ook niet om gaan jonge mensen die dromen te laten realiseren die volwassenen voor henzelf niet meer haalbaar zien. De vraag naar de *basisdoelen* die de school stelt, is de vraag naar de vormen van geletterdheid die we belangrijk vinden. En de vraag naar de *basisinhouden* verwijst naar de grammatica's die ons maatschappelijk leven organiseren. De maatschappelijke verantwoordelijkheid is daarom ook steeds om in verhouding tot de nieuwe generatie dit 'we' en 'ons' te omschrijven.

3.2. Onderwijspedagogische toetsstenen

Deze beknopte schets van een onderwijspedagogisch perspectief maakt mogelijk om puntsgewijs een aantal onderwijspedagogische toetssteen te formuleren voor het huidige discours rond 'het centraal plaatsen van de leerling' en de architectuur van de leeromgeving. De toetsstenen worden geformuleerd als vragen met telkens een beknopte toelichting.

Heeft de school een relatieve autonomie ten opzichte van de samenleving?

Voor zover vorming een belangrijke opdracht is van de school is een relatieve autonomie noodzakelijk ten aanzien van of binnen de samenleving. Die autonomie houdt in dat de school jonge mensen kan en moet voorbereiden op het maatschappelijke leven, maar niet verantwoordelijk kan gesteld worden voor het feitelijk succesvol maatschappelijk functioneren of presteren van jonge mensen. Dit laatste is echter wel (minstens in ambitie) het geval in zowel de moderne architectuur van de onderwijsinstelling (die maatschappelijk normalisering beoogt) als de actuele architectuur van de leeromgeving (die vertrekt vanuit het principe van de feitelijke inzetbaarheid). Anders gesteld: de eindtermen van het onderwijs mogen niet precies samenvallen met concrete, maatschappelijke begintermen.

Biedt de school een voorbereiding op het maatschappelijke leven?

De autonomie van de school is steeds relatief omdat de vormingsopdracht van de school enkel mogelijk is indien een samenleving bij zichzelf te rade gaat en uitspraken doet over wat ze als curriculum voorop stelt. Dit niet aanbieden, ontnemt jongeren de kans om zich te verhouden tot wat hen beïnvloedt. Dit wil zeggen dat de school in haar curricula of leertrajecten altijd maatschappelijk relevante inhoud moet aanbieden zodat precies iedereen zich in vrijheid en gelijkheid kan voorbereiden op het maatschappelijke leven.

Heeft de school een relatieve autonomie ten opzichte van het gezin?

De maatschappelijke opdracht van de school impliceert een autonomie ten aanzien van het gezin, en meer bepaald ten opzichte van alles wat jongeren van huis uit (of uit de buurt en gemeenschap) hebben meegekregen (of net niet), dat hen vaak ongelijk maakt en dat dus ook beslag kan leggen op hun vrijheid om zelf een bestemming en vorm te geven aan hun leven. Voor de school is een zekere mate van autonomie nodig om te garanderen dat die verschillen (in afkomst of natuur) niet bepalend zijn voor de toekomst. De implicatie is dat kinderen op school worden aangesproken als leerlingen, en dus zonder dat ze steeds geconfronteerd worden met wat hen van huis uit verschillend maakt en waar ze zelf geen vat op hebben. De school heeft in die zin ook een verantwoordelijkheid er voor te zorgen dat leerlingen niet steeds aangesproken worden op hun familiale, economische, sociale of bijvoorbeeld culturele achtergrond.

Maakt de school voor iedereen een basisvorming mogelijk?

Die autonomie ten opzichte van het gezin is relatief omdat de school natuurlijk geen abstractie kan maken van verschillen, en bijgevolg pedagogisch ook moet compenseren voor verschillen. Dit betekent dat het de verantwoordelijkheid is van de school om hen als leerling in eenzelfde beginsituatie te plaatsen. De school moet dus nagaan welke begintermen of beginvoorwaarden ze expliciet of impliciet oplegt aan leerlingen door haar organisatie en gebruik van werkvormen, en of dit leerlingen van meet af aan uitsluit.

Staat de school ten dienste van én de leerling én de samenleving?

Vanuit het onderwijspedagogisch perspectief staat de school nooit alleen ten dienste van de samenleving. De school is er nooit alleen om maatschappelijke functies (reproductie, maatschappelijke orde, economische groei, ...) te vervullen. In dat geval zouden leerlingen enkel en alleen middelen of instrumenten worden in handen van iemand of iets anders. Andere varianten van leren (zoals specifieke trainingen) zouden daar trouwens ook veel efficiënter en effectiever in zijn dan de school. Maar de school kan er ook nooit alleen zijn voor leerlingen (als groep dan wel individueel). In dit soort van eenzijdig leerlingenperspectief wordt de samenleving de kans ontnomen om zichzelf te vernieuwen en een toekomst te geven. De vorming van jonge mensen zou geen (maatschappelijke) inhoud meer hebben. De school, en de geïmpliceerde autonomie, komen dus tegemoet aan zowel iedere jongere als de samenleving; iedere jongere krijgt de kans zelf zijn/haar bestemming te zoeken, en de samenleving geeft de nieuwe generatie de kans die samenleving te vernieuwen.

Staat de leerkracht ten dienste staan van én de leerlingen én de samenleving

Wat geldt voor de school geldt ook voor de leerkracht. De leerkracht is degene die een verantwoordelijkheid draagt voor én de vorming van de leerlingen én het aan bod brengen van (steeds maatschappelijke) inhoud (Simons & Masschelein, 2010). Deze dubbele verantwoordelijkheid impliceert een dubbele beweging: iets uit de samenleving in de school op tafel leggen én de aandacht van jongeren erop vestigen. Of anders nog: in een boek, op een bord, tijdens een film of door oefening de wereld tonen én mogelijk maken dat jongeren zich leren verhouden tot wat er aan bod komt. Dit laatste betekent ook dat leerlingen geïnteresseerd kunnen geraken in iets dat buiten hun leefwereld ligt. Vandaar ook dat de leerkracht niet alleen ten dienste kan staan van leerlingen; op dat moment is de leerkracht enkel de coach van/in hun leefwereld, ontnemt hij jongeren de kans die leefwereld te verlaten. Maar dit impliceert ook dat de leerkracht niet alleen gericht kan zijn op de samenleving, dit wil zeggen iemand die het alleen om de

inhouden (of het vak) te doen is. Iemand die enkel daarop gericht is, mist wellicht vaak de band met de leefwereld van jongeren die wel nodig is om hen uit hun leefwereld te halen.

Delen leerlingen meer dan ze verschillen van elkaar?

Voor zover de school een maatschappelijke opdracht heeft, staat die school altijd in het teken van vrijheid en gelijkheid. Dit is geen politieke vrijheid (ten aanzien van macht of gezag), juridische vrijheid (in de vorm van rechten) of economische vrijheid (als keuzevrijheid), maar een pedagogische vrijheid in de betekenis dat we niet van nature uit voorbestemd zijn en dus steeds zelf, door leren, vorm *kunnen* geven aan onze toekomst. Gelijkheid op school is hier dan ook niet gelijk te stellen met sociale gelijkheid (in sociaal, cultureel, economisch gelijk zijn of maken), juridische gelijkheid (iedereen gelijk voor de wet, en dus gelijk behandelen in dat opzicht) of een kansen- of resultaatsgelijkheid (ongelijkheid behandelen om iedereen aan dezelfde startlijn te krijgen of iedereen over dezelfde eindstreep te helpen). Het gaat om een pedagogische gelijkheid in een dubbele betekenis: de aanname dat elke leerling in staat is om te leren, en de aanname dat voor iedere leerling die doelen en inhouden van de basisvorming van belang zijn. Het pedagogisch handelen van de leerkracht vertrekt vanuit deze positieve aanname, en intervenueert (en differentieert) indien er indicaties zijn van het tegendeel (dus die leerlingen terug in een beginsituatie plaatsen zodat ze wel terug mee kunnen). In die zin staat het pedagogisch handelen in spanning met allerlei vormen van 'naturalisme' die een gegeven, vastliggende of onontkoombare beperking inzake mogelijkheden als vertrekpunt hanteren. Het pedagogisch handelen ontkent of negeert die (mogelijke) verschillen niet, maar die verschillen vormen niet het vertrekpunt. In andere woorden: het uitgangspunt van de school is leerlingen in eerste instantie aanspreken op hun mogelijkheden, en niet op hun (natuurlijke) beperkingen of wat ze niet kunnen. Deze pedagogische betekenis van vrijheid en gelijkheid is wellicht het meest zichtbaar in de groepering van leerlingen als 'een klas' en de ervaring van 'klasgenoot-zijn'. Evident zijn er specifieke criteria voor het groeperen of klasseren van leerlingen (op capaciteit, belangstelling, inhoudelijk niveau en natuurlijk leeftijd) of precies om niet meer te groeperen of klasseren (maar persoonlijke trajecten te organiseren). De toetssteen hier is nagaan of deze groepering, klassering dan wel personalisering leerlingen in eerste instantie in een positieve, toekomstgerichte beginsituatie van 'kunnen' plaatst dan wel in een negatieve, op het verleden gerichte beginsituatie van 'minder kunnen' of 'niet kunnen'.

Kan de school haar vormingsopdracht verzoenen met andere maatschappelijke functies?

Naast haar vormingsopdracht kan de school natuurlijk ook specifieke maatschappelijke functies hebben. Zo onderscheidt Biesta (2012) naast subjectivering (dat in de lijn ligt van het hier gehanteerde vormingsbegrip) ook socialisatie en kwalificatie. Socialisatie sluit sterk aan bij de architectuur van de moderne onderwijsinstelling. Al heeft de sociale normalisering daar ook betrekking op subjectivering en kwalificatie – zie bijvoorbeeld hoe iemand als Durkheim het belang van de normaliteit van het persoon-zijn en van de gekwalificeerde werknemer, arbeidskracht of professional onderlijnde. De kwalificatiefunctie staat sterk op de voorgrond in de architectuur van de leeromgeving, maar ook hier moet opgemerkt worden dat die architectuur ambities heeft die verder reiken dan het voorbereiden op de arbeidsmarkt; ook burgerschap wordt er bijvoorbeeld omschreven in termen van inzetbare competenties, en zelfs 'iemand worden' of 'uniciteit' kan er ge/mis-kaderd worden in termen van beschikken over een unieke set van competenties. Maar mede in de lijn van Biesta, is het punt dat er enkel sprake kan zijn van vorming (of subjectivering) voor zover er die relatieve autonomie is. En dat is per definitie niet het geval wanneer het gaat om de socialisatie- of kwalificatiefunctie. De voortdurende uitdaging is bijgevolg er op toezien dat de functies van socialisatie (bv. oriëntatie op maatschappelijke normen) en kwalificatie (bv. oriëntatie op leerresultaten of op de arbeidsmarkt) zich *schoolintern* niet vertalen in een organisatie van onderwijs en leren die gelijkheid, vrijheid en vorming onmogelijk maakt.

Kan de school en de leerkracht haar vormingsopdracht verzoenen met het centraal plaatsen van de leerling?

In deze toetssteen is het belangrijk terug in herinnering te brengen dat er telkens opnieuw twee perspectieven of motieven opduiken om de leerling (meer) centraal te plaatsen. Ten eerste een maatschappelijk motief dat maximale inzetbaarheid voor iedereen wil; om sociale gelijkheid en orde te

realiseren, om te beschikken over een efficiënt en effectief onderwijssysteem dat alles uit iedereen haalt, en/of om een maximale input voor economische groei te realiseren. De leerling die hier centraal staat is van meet af aan een middel. In andere woorden: *iedereen telt, alles uit iedereen halen*. Ten tweede een onderwijskundig motief dat in functie van optimale leerprocessen, optimale resultaten en optimale keuzeprocessen niet mag uitgaan van normleerlingen. De centraal geplaatste leerling is hier steeds het vertrekpunt. Dit wil zeggen: *alles kan leerwinst bevorderen, alle interindividuele verschillen in rekening brengen*. Maar ook in het een onderwijspedagogisch perspectief is er een motief dat de persoon van de leerling centraal stelt. Weliswaar als doel, eerder dan als vertrekpunt of middel. Beknopt geformuleerd: *iedereen heeft de kans iemand te worden, voor niemand ligt de toekomst vast*. Merk op dat dit een idealistische, of zelfs utopische, gedachte is. Maar degene die dat als een kritiek formuleren, vergeten helaas vaak dat ook in bovenstaande maatschappelijke en onderwijskundige perspectieven een idealisme schuilgaat. Deze toetssteen stelt dan de vraag of een architectuur van leren en onderwijs die de persoon van de leerling als vertrekpunt of middel ziet, kan worden verzoend met een architectuur die vorming wil mogelijk maken. Of toegepast op de leerkracht: kan de leerkracht vorming mogelijk maken voor alle leerlingen als hij/zij tegelijkertijd de persoon van de leerling als vertrekpunt hanteert of als hij/zij tegelijkertijd die persoon als middel ziet?

3.3. Verkennende aftoetsing van vormen van personalisering

Dit laatste deel vertrekt vanuit de volgende vraag: wat zijn mogelijke spanningen of uitdagingen indien we 'het centraal plaatsen van de leerling' aftoetsen aan een aantal onderwijspedagogische toetsstenen. Eerst komt de architectuur van de onderwijsinstelling en de leeromgeving aan bod, vervolgens een aantal varianten van personalisering en ten slotte een aantal uitdagingen die voortvloeien uit de concrete architectuur van de leeromgeving. Uitgangspunt bij dit laatste is dat het centraal plaatsen van de leerling niet enkel een visie is die we moeten beoordelen op haar waarde of legitimiteit, maar ook steeds een praktische en materiële dimensie heeft die te beoordelen is op mogelijke consequenties.

3.3.1. Leerstofjaarklas en persoonlijk leertraject

Onderwijs en leren moeten op school feitelijk worden georganiseerd, en er zijn natuurlijk tal van organisatieprincipes en -modellen. De architectuur van de onderwijsinstelling hanteert het leerstofjaarklassensysteem (veelal naast graden, onderwijsvormen en richtingen): een groepering van leerlingen in een klas, op basis van leeftijd en in functie van te verwerven leerstof tijdens de duur van een schooljaar (zie ook Doornbos, 1969). De leerstof of inhoud zijn uniform en de methode meestal ook, al is dat niet noodzakelijk zo (bv. de leerkracht kan binnen de klas differentiëren). De meest voorkomende differentiatie is zittenblijven (of een klas overslaan). Een vooronderstelling van dit systeem is dat leeftijd samenhangt met de min of meer gelijke capaciteit of rijpheid bij leerlingen om de leerstof op eenzelfde tempo te verwerven en dit bovendien voor verschillende vakken of domeinen. Kritische vragen bij de effectiviteit van zittenblijven en bij de aanname dat iedereen van eenzelfde leeftijd eenzelfde leertempo aan kan, liggen vaak aan de basis van het ter discussie stellen van dit systeem. De radicaal gepersonaliseerde versies van de architectuur van de leeromgeving vertrekken vanuit persoonlijke verschillen in capaciteit, verschillen in leertempo en eventueel ook aangepaste leerresultaten. Dit kan resulteren in een systeem van gepersonaliseerde leertrajecten en leerresultaten.

Schematisch bekeken, staat het leerstofjaarklassensysteem in eerste instantie ten dienste van maatschappelijke verwachtingen en is het perspectief van de leerling telkens ondergeschikt (zoals bijvoorbeeld de negatieve keuze voor zittenblijven). Het leertrajectensysteem staat in eerste instantie ten dienste staat van leerlingen en hun eigenschappen en de maatschappelijke verwachtingen zijn daaraan ondergeschikt. Bekeken vanuit het onderwijspedagogisch perspectief, is een problematisch aspect van het leerstofjaarklassensysteem dat het vaak capaciteit of maturiteit inroept ter verklaring van het 'niet (mee) kunnen' en de jaarklas het probleem oplost (door te laten dubbelen). Dit terwijl ook differentiatie binnen de klas het probleem had kunnen oplossen (beseffend dat we hier abstractie maken van financiële middelen en materiële mogelijkheden). Eigenlijk komt dit vaak neer op het opgeven van een geloof in pedagogische

mogelijkheden en hopen dat ‘natuurlijke’ groei (en dus iets buiten de school) de problemen oplost. Het systeem van leertrajecten is problematisch voor zover verschillen in leermogelijkheden tussen leerlingen van meet af aan worden vastgelegd, dat men bijgevolg ook uitgaat van een soort vanzelfsprekende verschillen in leertijd die leerlingen nodig hebben, en eventueel ook in welke leerresultaten ze kunnen verwerven. Ook hier wordt het geloof in pedagogische mogelijkheden opgegeven. Gepersonaliseerde leertijd of resultaten houden het risico in dat de verantwoordelijkheid enkel bij de leerling komt te liggen, en dus niet of minder bij de school of de leerkracht.

3.3.2. Personalisering van leerdoelen

Een radicale variant van personalisering is wanneer het onderwijs niet langer vasthoudt aan doelen die voor een bepaalde groep van leerlingen dezelfde zijn, maar uitgaat van gepersonaliseerde leerdoelen. Deze personalisering van doelen kan betrekking hebben op de inhoud van de doelen en/of op het te realiseren beheersingsniveau. Voor zover het onderwijs en de samenleving belang hecht aan een basisvorming die voor iedereen geldt en van belang is, zal er weinig draagvlak zijn om de doelen voor die basisvorming te personaliseren. Het is anders gesteld wanneer men verwacht dat het gaat om feitelijke leerresultaten en dat leerresultaten op verschillende beheersingsniveaus kunnen gerealiseerd worden. In dergelijk scenario kan er sprake zijn van dezelfde (kern)doelen voor alle (of een groep van) leerlingen, maar de specifieke leerresultaten en/of het behaalde niveau is dan een persoonlijke aangelegenheid. Een dergelijke variant van personalisering kan op verschillende vlakken in spanning staan met de vormingsopdracht van de school.

Eerst en vooral kan die vorming niet resultaatgericht georganiseerd worden. Dit zou immers impliceren dat die persoonsvorming vast te stellen is in eenduidig herkenbare en te verifiëren leerresultaten, die bovendien voor iedereen gelijk of minstens gelijkwaardig zijn. Persoonsvorming daarentegen is doelgericht, wat trouwens niet betekent dat dit niet te evalueren is. Daarnaast staat de personalisering van doelen op gespannen voet met aspecten rond vrijheid en gelijkheid. Gepersonaliseerde doelen impliceren altijd op één of andere manier dat er redenen bij een leerling liggen waarom een deel van de basisvorming of het gevraagde niveau van basisvorming niet op hem/haar van toepassing is. En dus ook de (minstens impliciete) overtuiging dat bijkomende leer- of pedagogische inspanningen (door ondersteuning en/of inspanning door de leerling zelf) geen verschil maken. Dit laatste kan blijken (*post factum*), maar vertrekken vanuit die verschillen impliceert dat de toekomst en mogelijkheden van leerling op voorhand (en vaak op basis van testen) wordt vastgelegd. Het gevolg is dat men (*a priori*) het uitgangspunt van vrijheid en gelijkheid opgeeft. Dit wil overigens niet zeggen dat geen enkele differentiatie mogelijk is. Het punt is dat gepersonaliseerde eindresultaten op basis van een ingeschatte capaciteit om die resultaten te kunnen behalen, een logica installeert die in spanning staat tot maatschappelijke opdracht van de school naar basisvorming toe.

3.3.3. Personalisering van examen en diplomering

Samenhangend met een personalisering van doelen kan er sprake zijn van een gepersonaliseerd examen (als summatieve evaluatie). Ook hier zijn er verschillende opties: op maat ontwerpen van de examenvorm, aanpassen van het examen naar beheersingsniveau, op maat aanpassen van tijdstip(pen) voor het afleggen van het examen. Het werken met open kwalificaties op basis van de inventarisatie van feitelijk door de persoon verworven leerresultaten is een ‘gepersonaliseerde’ diplomering: voor iedere leerling kunnen alle verworven en dus aanwezige competenties worden weergegeven. In een systeem van open kwalificaties ligt het voor de hand dat het examen flexibel is: keuze naar soort en niveau van te kwalificeren leerresultaten, keuze naar vorm en tijdstip van examen. De hierboven vermelde spanning rond gepersonaliseerde doelen zal dan ook opnieuw opduiken. De vorming wordt een soort *basiskwalificatie op maat*, hetgeen moeilijk te verzoenen is met de maatschappelijke verwachting naar een uniform curriculum; afhankelijk van je persoonlijke eigenschappen of keuzes zou je dan breed of smal, diepgaand of eerder oppervlakkig ‘gevormd’ zijn. Leerlingen bovendien laten kiezen (of hen daartoe dwingen op basis van hun capaciteiten) *wanneer* de verworven leerresultaten te laten vaststellen, betekent dat je ofwel wat elke leerling kan en moet realiseren op voorhand vastlegt ofwel leerlingen alle vrijheid geeft. De tijdsduur van

het leertraject wordt dus gepersonaliseerd. Op zich moet dit geen probleem vormen, tenzij de tijd die iemand nodig heeft om een resultaat/niveau te behalen (en dus de efficiëntie) ook een indicator wordt voor het niveau. De personaliseerde leertijd (wat vaak via zittenblijven institutioneel verankerd is) is ook problematisch voor zover dat een alibi is voor het achterwege blijven van voldoende middelen om iedereen tot op een bepaald niveau te brengen. Een flexibel tijdstip kan tot gevolg hebben dat alle verantwoordelijkheid bij de persoon van de lerende komt te liggen. Een flexibele *vorm* van het examen, tot slot, lijkt niet meteen een spanning op te leveren. Alleen spelen hier de vragen wie (wanneer en hoe) die examenvorm kan en mag kiezen, en of er garanties zijn naar gelijkwaardigheid.

3.3.4. Personalisering van leerproces

De personalisering van het leerproces is er in allerhande varianten aangezien het leerproces in de architectuur van de leeromgeving op tal van aspecten betrekking kan hebben: leeractiviteiten, werkvormen, inhouden, (niveau-)trajecten, formatieve assessment en feedback, leer(kracht)functies, In een scenario waarin de doelen en het examen/diplomering gepersonaliseerd zijn, zullen wellicht ook al deze aspecten van het leerproces maximaal op maat worden aangeboden. Een aantal mogelijke spanningen werden wat dit betreft dus al kort geschetst. In een scenario waarin personalisering enkel betrekking heeft op het leerproces (en dus niet op de doelen en het examen), zou alles in het geïndividualiseerde aanbod afgetoetst moeten worden aan de vraag: is het (nog) mogelijk dat elke leerling met dezelfde basisinhouden aan de slag kan en in functie van dezelfde doelen? Het gebruik van dezelfde inhouden en doelen heeft niet de bedoeling de normalisering (alle leerlingen vormen naar hetzelfde beeld), maar alle jongeren zich te laten voorbereiden op deelname aan (hetzelfde) maatschappelijke leven. Twee kritische punten kunnen illustratief naar voren worden gehaald.

Het differentiëren van het leerproces gebeurt meestal op basis van een indicatie van capaciteiten of individuele eigenschappen (door formatieve assessment of een diagnostische tool). De vraag is vanuit welk perspectief deze indicaties worden gekaderd. Indien het om een kadering vanuit pedagogische (en didactische) overwegingen gaat (een indicatie dat bijvoorbeeld aangepaste of bijkomende ondersteuning van de leerling nodig is) dan is er wellicht geen spanning. Maar indien deze indicatie van meet af aan gekaderd wordt in termen van beperkte leeropbrengst bij een leerling, en bijgevolg in termen van efficiëntie en effectiviteit (of leerwinst), dan is er het risico dat doelen het statuut krijgen van persoonlijk aanpasbare resultaten en inhouden het statuut van inwisselbare leermiddelen. Evident is er ook een spanning indien de indicatie onmiddellijk wordt gekaderd in termen één of andere 'natuurlijke' eigenschap van de persoon die zijn/haar mogelijkheden beperkt, en dus vraagt naar een leerproces met beperkte inhouden en uitkomsten.

Een tweede kritisch punt is dat gepersonaliseerde trajecten (maar gericht op dezelfde eindtermen) leerlingen in tijd en ruimte van elkaar scheiden. Het punt is niet zozeer dat het kan leiden tot een isolering waardoor de socialiserende functie van het onderwijs (door samen te zitten en te leven in tijd en ruimte, bijvoorbeeld in een (jaar)klas) onder druk staat. Maar daaraan voorafgaand betekent deze scheiding dat in de school voortdurend zichtbaar wordt gemaakt dat leerlingen meer van elkaar verschillen dan dat ze iets delen. Verschillen tussen leerlingen worden dan wel niet (meer) zichtbaar gemaakt op basis van verschillende scores op een examen, of door het al dan niet oplopen van vertraging. Maar in de plaats hiervan komen verschillen in leertempo (vaak ook in termen van efficiëntie en effectiviteit) of zogenaamde persoonlijke eigenschappen. Dit is een risico voor zover de school gaat functioneren als een expositie van natuurlijke, vastliggende verschillen tussen leerlingen, en niet langer van pedagogische, (en hopelijk slechts) tijdelijke verschillen.

4.3.5. Personalisering van beginsituatie

Nog een andere variant van personalisering is het afstemmen van zowel het leerproces als de doelen op de persoon van de leerling. Deze integrale vorm van personalisering impliceert eigenlijk dat een school op maat wordt gemaakt, en bijgevolg ook een maatschappelijke vorming op maat. Bepaalde varianten van talentgerichtheid of ontwikkelingsgericht onderwijs lijken die richting uit te gaan. Voor zover talent een indicatie is van aanwezig potentieel, natuurlijke aanleg of feitelijke mogelijkheden, impliceert dit dat er niet

wordt uitgegaan van pedagogische vrijheid en gelijkheid. Op de een of andere manier gaat men ervan uit dat wie men kan worden eigenlijk al vastligt en dat leerlingen dus 'van nature' voorbestemd zijn. School lopen is dan leren of ontwikkelen wie men van nature is, en de doelorïentatie die bij (of liever: in) elke leerling aanwezig is, krijgt prioriteit ten aanzien van de maatschappelijke doelen en inhouden. Anders nog: talentontwikkeling in deze betekenis impliceert 'iedereen op de juiste plaats, en wel de plaats die hem/haar van nature toekomt'. De natuurlijke selectie zet zich hier als het ware op school verder. Op een analoge wijze zullen varianten van ontwikkelingsgericht onderwijs een uniform curriculum relativeren vanuit de persoon van het kind, en bijvoorbeeld diens persoonlijke ervaringen en aspecten van persoonlijk welzijn en welbevinden. Aspecten met betrekking tot het ontwikkelingsniveau of -tempo en welbevinden worden in dit geval ingeroepen om onderwijs op maat aan te bieden. Schools leren wordt dan geacht de zogenaamde natuurlijke ontwikkeling van het kind zo perfect mogelijk te volgen, te imiteren of te continueren. Het 'kunnen' van leerlingen wordt van meet af aan gekoppeld of zelfs ondergeschikt gemaakt aan wat de leerling wil, verkiest en effecten op emotionele belasting. Dit kan in spanning staan met de maatschappelijke betekenis van school wanneer het kinderen op zo'n manier vastpint op hun persoonlijke ontwikkeling en welzijn dat ze maar in beperkte mate in aanraking komen met maatschappelijke verwachtingen in het curriculum.

4.3.6. Uitdagingen binnen een gepersonaliseerde leeromgeving

Tot slot kan de aandacht worden gevestigd op een aantal mogelijke spanningen en ambivalenties in de architectuur van de gepersonaliseerde leeromgeving (zie ook: Simons, in press).

Persoonlijke vrijheid en radicale responsabilisering. Personalisering wil allereerst zeggen dat de leerling zelf het leerproces in handen kan nemen en dat er een ondersteuning is die maximaal rekening houdt met persoonlijke noden en behoeften. Aan de ene kant betekent dit dat de vrijheid van de leerling voorop staat, maar aan de andere kant kan dit betekenen dat alle verantwoordelijkheid voor het succes van het leerproces en het behalen van leerresultaten bij de leerling zelf komt te liggen (Pykett, 2009). Deze responsabilisering betekent ook vaak dat de verantwoordelijkheid voor het eventuele falen bij de leerling komt te liggen. Anders gesteld: indien de persoon van de leerling helemaal centraal staat, en er ondersteuning op maat is, dan is er nauwelijks nog iets buiten zijn/haar persoonlijke wereld dat ter verklaring kan worden ingeroepen voor zaken die mislopen. De vraag is wat het effect daarvan is op de leerling. Ten eerste, kan verwacht worden dat een radicale responsabilisering leidt tot situaties waar leerlingen uiteindelijk in naam van 'persoonlijk onrecht' zaken die mislopen ter discussie stellen. Het 'juridische systeem' is dan nog het ultieme toevluchtsoord buiten zichzelf. Problematisch aan deze situatie is, ten tweede, dat geen enkele regel of wet recht kan doen aan de persoon van de leerling, en scholen en leerkrachten bijgevolg in een erg moeilijke positie worden geplaatst. Zij worden voortdurend gevraagd om als het ware recht te doen aan 'de ander' die in principe elk regel, elke norm en elke organisatie of zelfs handeling kan veroordelen als een vorm van 'persoonlijk onrecht'. De pedagogische relatie ten aanzien van leerlingen kan hier in conflict komen met een gepersonaliseerde dienstverleningsrelatie die een haast ethische claim ('recht doen aan de ander') maakt.

Persoonlijke aangelegenheden en/in permanente zichtbaarheid. In de architectuur van de gepersonaliseerde leeromgeving wordt voortdurend rekening gehouden met persoonlijke zaken. Alle persoonlijke of interindividuele verschillen kunnen er immers toe doen. Maar dit impliceert ook dat dit enkel van tel is voor zover en van zodra het ook gemonitord, gedocumenteerd en dus ook zichtbaar gemaakt wordt. Die voortdurende zichtbaarheid is vaak de prijs die de leerling betaalt opdat hij/zij als een persoon kan worden behandeld. Hier zitten we heel dicht bij de oorspronkelijke betekenis van het woord persoon dat terug gaat op het Latijnse *persona* en dat verwijst naar een masker of personage op een scene. De persoon is met andere woorden de publieke of virtuele kant van een iemand, wat ook betekent dat iemand een podium moet (willen) betreden of een rol moet (willen) spelen om als persoon (h)erkend te worden. Concreet wil dit zeggen dat leerlingen gevraagd worden om steeds hun 'eigen persoon', 'hun eigen gevoelens en verwachtingen' en 'hun persoonlijke situatie' kenbaar en hoorbaar te maken. Het betekent ook dat er steeds een podium moet zijn voor leerlingen waarin ze die persoonlijke stem laten horen – of dat ze bij afwezigheid zelf een podium creëren of opeisen. De ambivalentie bestaat hierin: gepersonaliseerd onderwijs wil recht

doen aan de persoon van de leerling, maar riskeert uiteindelijk alleen rekening te houden met de personages die leerlingen (gevraagd worden te) vertolken of de rollen die ze (moeten) spelen om hoorbaar en zichtbaar te zijn. Anders nog: het risico is dat leerlingen zo worden aangesproken dat ze zich (moeten) gaan gedragen als acteurs, en ze alle aandacht van de school en leerkrachten op hun eigen 'personage' gaan vestigen.

Personaliserende feedback en aangeleerde hulpeloosheid. Een eigenschap van de architectuur van de leeromgeving is de aanwezigheid van permanente feedback loops. Deze feedback geeft voortdurend richting en ondersteuning aan het leerproces. Wiener (1959/1959), één van de grondleggers van de cybernetica, stelt dat applaus een basale vorm van feedback is. Het risico is dat het applaus uiteindelijk bepaalt wie je bent als persoon of leerling, en dit risico is niet denkbeeldig voor zover de gepersonaliseerde leerling feitelijk een rol speelt. Concreet betekent dit dat leerlingen compleet afhankelijk worden van feedback, en dus ook in alle opzichten verloren zijn of lopen zonder feedback. Een doorgedreven variant hiervan zien we in 360° feedback met als ideaal het vinden van een perfecte match tussen hoe je jezelf evalueert en hoe anderen je evalueren (Simons, 2014a/b). Dit komt vaak neer op het bekijken en evalueren van jezelf door de ogen van de ander, en dus een verlangen naar (h)erkenning of, in een extreme gevallen, een verlangen om populair te zijn en applaus te krijgen. Het risico is natuurlijk dat leerlingen zonder feedback 'niemand' meer zijn. Meer nog: terwijl feedback misschien de bedoeling had om leerlingen meer (zelf-)vertrouwen en (zelf-)zekerheid te geven, kunnen doorgedreven feedbackloops leiden tot onzekere leerlingen die enkel stappen durven te zetten als ze op de één of andere manier zeker weten welke de resultaten, opbrengsten of beoordelingscriteria zijn. Een stap in het onbekende – en dus zonder op voorhand te weten wat de opbrengst of wat het resultaat is – is dan minder voor de hand liggend. Terwijl een stap in het onbekende misschien juist een belangrijk onderdeel is van het vormingsproces: als leerling geïnteresseerd geraken in een wereld of in inhoud die je voorheen nog niet kende, en waarvan je niet kon vermoeden dat ze interesse zouden opwekken.

De rekenende leerling en berekend worden. In een leeromgeving waar de nadruk ligt op leerwinst is er de mogelijkheid om de leertijd en leerresultaten te berekenen. Allereerst door de leerling zelf die zijn/haar rekening maakt en ook hoort te maken: wat wanneer leren, op welke tempo en wanneer en hoe de opbrengsten laten evalueren. Maar de leerling – zeker in een digitale leeromgeving – laat ook altijd sporen na. Het zijn deze sporen die na evaluatie toelaten om het leertraject bij te stellen en eventueel verder te personaliseren. Maar die sporen leveren ook (big) data om leer(ling)profielen of profielen van effectieve en efficiënte leertrajecten op te stellen, en op die manier leeromgevingen te perfectioneren (Williamson, 2015). Vormen van *learning analytics* leveren met andere woorden een input voor het (algoritmisch) modelleren van leeromgevingen en het creëren van adaptieve leeromgevingen die quasi-automatisch werken. Door deze systemen zal de rekenende en steeds geprofileerde leerling deel gaan uitmaken van een leeromgeving die zich steeds aanpast aan zijn/haar persoon. De mogelijke ambivalentie situeert zich op minstens twee vlakken. De rekenende leerling zal steeds ook zijn/haar (be)rekeningen moeten bijstellen aangezien de variabelen in de leeromgeving *en cours de route* mogelijk aangepast worden. Hij/zij zal daarin ook aangestuurd worden door algoritmen die grotendeels aan het zicht zijn onttrokken (Rouvroy, 2011). Daarnaast zal de geprofileerde leerling in een adaptieve leeromgeving ook steeds zichzelf tegenkomen. Dit heeft veel weg van de Google gebruiker die zichzelf tegenkomt in de altijd al gepersonaliseerde zoekresultaten (Feuz et al., 2011). Anders gesteld: de gepersonaliseerde leerling wordt voortdurend herinnerd aan zijn/haar verleden, en kan daar in het meest extreme geval steeds opnieuw op worden aangesproken.

Samenvattend besluit

Dit dossier belichtte de problematiek van 'het centraal plaatsen van de leerling' vanuit drie invalshoeken.

Een **eerste invalshoek** toont dat 'het centraal plaatsen van de leerling' vandaag deel uitmaakt van een breed discours met daarin verscheidene perspectieven die elk op hun manier argumenteren waarom

leerlingen meer in het centrum moeten komen te staan. Belangrijk is dat deze perspectieven allemaal een eigen beeld van 'de leerling' voor ogen hebben: de leerling als human resource, de leerling als klant, de leerling als gebruiker/producent, de leerling als didactisch vertrekpunt. Hoewel niet steeds in dezelfde mate, het is opvallend dat de aandacht uitgaat naar verschillen tussen leerlingen en meer bepaald de (unieke) persoon van de leerling. Daarnaast valt op dat niet alleen onderwijs(kundige) motieven in het spel zijn, maar ook markteconomische, technologische, sociaaleconomische en organisatorische argumenten. Die combinatie van argumenten toont allereerst de complexiteit van de problematiek. Het toont bovendien dat 'het centraal plaatsen van de leerling' niet zonder meer vertrekt vanuit pedagogische argumenten in het belang van de leerling en zijn/haar leerproces of vorming. Ook economische, sociale en financiële (beleids-)overwegingen liggen aan de basis van het centraal plaatsen van de leerling, en in dat geval is de leerling ook steeds een middel voor andere dan pedagogische doeleinden. Deze onderwijs-externe overwegingen moeten niet in spanning staan met pedagogische argumenten, maar het signaleert wel mogelijke conflicten. Tot slot, toont de beknopte discoursanalyse dat er vandaag toch wel een verschil is met op het eerste zicht soortgelijke pleidooien in het verleden. Waar het in het begin van de twintigste eeuw bijvoorbeeld veelal ging om pedagogische hervormingsbewegingen, gaat het vandaag om een brede zienswijze waarin beleidsoverwegingen en pedagogische argumenten worden gecombineerd. Precies deze vaststelling lag aan de basis van de analyse in het tweede deel van dit dossier.

De **tweede invalshoek** geeft een inkijk in de architectuur van de leeromgeving en de manier waarop de persoon van de leerling daar centraal komt te staan. Uitgangspunt voor deze analyse is dat het brede discours een indicatie is van een nieuwe manier van kijken naar de organisatie van leren en onderwijs. Het is niet langer de architectuur van de onderwijsinstelling die als leidraad of ideaalbeeld wordt gehanteerd, maar eerder de architectuur van de leeromgeving. Dit deel pretendeert daarmee trouwens niet te zeggen dat de feitelijke bouw van het onderwijs (al) veranderd is.

Het moderne onderwijs is in alle opzichten gericht op een maatschappelijke norm: niet alleen de doelen van het onderwijs verwijzen naar een maatschappelijke norm, maar ook de ontwikkeling van de leerling en het optreden van leerkrachten staat in het teken van normalisering. Typische vragen zijn hier: 'ontwikkel ik normaal?' en 'voldoe ik aan de norm?' In plaats van maatschappelijke *normaliteit* staat in de nieuwe architectuur de maatschappelijke *inzetbaarheid* op de voorgrond. De organisatie van onderwijs en leren wil dat leerlingen leerresultaten (competenties) verwerven die maken dat ze handelingsbekwaam en dus inzetbaar zijn in allerhande domeinen van het maatschappelijke leven. Anders gesteld: het uitgangspunt is dat de samenleving vraagt om inzetbare mensen, en niet zonder meer mensen die beantwoorden aan maatschappelijke normen. Dit betekent dat de doelgerichtheid van de onderwijsinstelling (waar het examen vaststelt of en in welke mate de doelen gerealiseerd zijn) plaats maakt voor de resultaatsgerichtheid van de leeromgeving (waar het examen vaststelt of leerresultaten al dan niet verworven zijn door een leerling). Typische vragen die hier opduiken zijn: 'leer ik resultaatsgericht?' en 'ben ik inzetbaar?' Ook een diploma is natuurlijk gebaseerd op geëxamineerde resultaten, maar bevat geen lijst van individueel verworven en dus geïnventariseerde leerresultaten. In de architectuur van de leeromgeving leert de leerling opbrengstgericht wat ook betekent dat leerwinst een belangrijke kwaliteitsindicator is. Onderwijs op maat of varianten van gepersonaliseerd onderwijs hebben dan meestal de bedoeling om de leerwinst en/of de inzetbaarheid te verhogen.

Belangrijk is dat personalisering van onderwijs enkel mogelijk is wanneer ook de leerling gepersonaliseerd is. Het zijn systemen van monitoring en feedback die de unieke persoon van de leerling zichtbaar maken, en dit zowel voor hem/haarzelf als voor externen. Een kritisch punt in de architectuur van de leeromgeving is dat de gepersonaliseerde leerling het eigen leerproces en de eigen resultaten in handen heeft, maar niet de maatschappelijke waardering van de verworven leerresultaten (en dus ook niet haar inzetbaarheid). Ook in een diploma-cultuur heeft de leerling of de studenten de uiteindelijke waarde van het diploma niet in eigen handen. Het verschil is echter dat in de architectuur van de leeromgeving de institutionele omkadering en dus bescherming wegvalt, en de leerling direct geconfronteerd wordt met de (ruil-)waarde van zijn/haar persoonlijke competenties.

Dit dossier gaat in op brede ontwikkelingen die zich in verschillende landen aftekenen, en waar ook Europa een niet onbelangrijke rol in speelt. Dit betekent dat dit dossier geen uitspraken doet over concrete praktijken of beleidsdossiers. Voordeel daarvan is hopelijk dat het dossier toelaat om concrete beleidsdossiers en ontwikkelingen in Nederland in een bredere context te plaatsen. Maar daarnaast is het van belang om die dossiers en ontwikkelingen te kunnen evalueren. Dit is de invalshoek die aan de basis ligt van het laatste deel.

Het **derde deel** van het dossier vertrekt vanuit de aanname dat onderwijspedagogische overwegingen minstens een rol moeten spelen in het beoordelen van de mogelijkheden en grenzen van 'het centraal plaatsen van de leerling'. Dit wil niet zeggen dat dit de enige overwegingen zijn, maar wel dat ze belangrijke componenten zijn naast bijvoorbeeld financiële, materiële en bijvoorbeeld sociaaleconomische overwegingen. Het onderwijspedagogisch perspectief vertrekt vanuit de aanname dat iedereen vandaag overal en altijd kan leren, en dit ook belangrijk is, maar dat leren op school of schools leren een specifieke, maatschappelijke betekenis heeft (Masschelein & Simons, 2012). Om dit duidelijk te maken is de term (basis)vorming nog steeds bruikbaar. Drie eigenschappen zijn van belang: de school is de plaats en tijd waar leerling vorm kunnen geven aan zichzelf en hun toekomst (vrijheid), de school gaat ervan uit dat iedereen, ongeacht afkomst, herkomst of natuurlijke eigenschappen, in principe de kans moet krijgen vorm te geven aan het eigen leven (gelijkheid), de school heeft de opdracht om jonge mensen voor te bereiden op het maatschappelijke leven (vorming). Het gaat om basisvorming in de betekenis van leerlingen een basisconditie geven, maar zonder daarbij te kunnen garanderen dat leerlingen maatschappelijke topprestaties leveren.

Een uitermate belangrijk punt is dat de school – op deze manier begrepen – anti-naturalistisch is: er is het pedagogisch geloof dat alle leerlingen in staat zijn een basisvorming te realiseren, en dat hun mogelijkheden of beperkingen niet 'van nature' vast liggen. Vandaar dat het tot de verantwoordelijkheden van elke school of leerkracht behoort te differentiëren om zo iedereen daartoe te brengen (door bijkomende inspanningen leveren of via een andere aanpak). Dit wil niet zeggen dat dit altijd lukt – verre van. Maar om die reden als vertrekpunt leerlingen verschillende of andere kansen geven, en vaak op basis van zogenaamde natuurlijke of gegeven verschillen, betekent eigenlijk het pedagogisch geloof opgeven. Dit pedagogisch uitgangspunt is niet naïef, romantisch of wereldvreemd, maar drukt het geloof uit in de mogelijkheden van leren en pedagogisch handelen, totdat het tegendeel bewezen is. Dit onderwijspedagogische perspectief heeft toegelaten een aantal toetsstenen te formuleren om ontwikkelingen rond personalisering in en van het onderwijs te beoordelen. De basisvraag daarbij is: welke varianten van personalisering komen in conflict met of versterken juist het leren op school dat in het teken staat van gelijkheid, vrijheid en vorming? Dit samenvattend besluit licht er twee discussiepunten uit.

Allereerst is het duidelijk dat 'het centraal plaatsen van de persoon van de leerling' ook in het onderwijspedagogisch perspectief van belang is. In dit perspectief verwijst de persoon van de leerling naar *het doel* van onderwijs en leren: de steeds maatschappij-betrokken persoonsvorming die voorop wordt gesteld. Dit is verschillend van een onderwijskundig (en didactisch) perspectief waar de persoon van de leerling allereerst *het vertrekpunt* is om efficiënte en effectieve leerprocessen mogelijk te maken. Dit is ook verschillend van een maatschappelijk perspectief waarbij de gepersonaliseerde leerling *een middel* is voor bijvoorbeeld financiële of economische doeleinden. Heel algemeen geformuleerd komen de spanningen grotendeels op het volgende neer:

Indien men een gelijke, maatschappij-betrokken vorming wil mogelijk maken, in welke mate kan men dan vertrekken vanuit persoonlijke verschillen tussen leerlingen? Anders gesteld: het risico is dat er in die mate rekening wordt gehouden met de persoon van de leerling en zoveel op maat wordt georganiseerd dat men niet meer kan vasthouden aan gelijke doelen voor iedereen of dat men afziet van (bijkomende) pedagogische inspanningen om dit voor iedereen (minstens) na te streven. Eenvoudiger gezegd: het risico is dat er zoveel oog en oor is voor verschillen tussen leerlingen dat men moet inbinden op de maatschappelijke voorbereiding van leerlingen.

Een tweede kritisch punt is of de focus op basisvorming op school te verzoenen is met een maatschappelijke verwachting waarbij de maximale ontwikkeling van het potentieel van elke leerling een middel of input is voor, bijvoorbeeld, economische groei of maatschappelijke stabiliteit. Dit komt op het volgende neer: is het onderwijs dat leerlingen de vrijheid geeft zichzelf (als persoon) te vormen te verzoenen met maatschappelijke actoren die (elke) leerling wil vormen naar haar eigen beeld? Of met de woorden van Biesta (2012): is subjectivering of vorming zonder meer te verzoenen met eisen naar kwalificatie en socialisatie? Het risico bestaat dat een eenzijdige focus op kwalificatie maakt dat jongeren gepersonaliseerd (en zelfs geselecteerd) worden op basis van hun specifieke talent of potentieel, en bijgevolg niet meer zelf richting kunnen en mogen geven aan hun eigen toekomst.

Een derde kritisch punt is of er rekening kan worden gehouden met zowel de interpersoonlijke verschillen in de beginsituatie als de zogenaamde nood om alle potentieel maximaal te ontwikkelen en in te zetten. Eigenlijk is de architectuur van de leeromgeving een poging om beide perspectieven te combineren. Eenvoudig gesteld: leren op school moet resultaatgericht zijn, en optimaal gepersonaliseerd in functie van efficiënte en effectieve leertrajecten. Het risico is natuurlijk dat leerlingen op voorhand zo worden vastgepind op hun verschillend potentieel dan wel te behalen resultaten dat er geen enkele ruimte is om de toekomst in eigen handen te nemen.

Een tweede discussiepunt is dat ook de feitelijke organisatie van gepersonaliseerd onderwijs en leren voor spanningen kan zorgen. Zo is er het risico dat alle verantwoordelijkheid verschuift naar de leerling zelf, en daarbij de vraag of en hoe jongeren die verantwoordelijkheden kunnen dragen. Een ander kritisch punt is dat de leerling een soort rol gaat moeten spelen opdat zijn/haar persoon-zijn zichtbaar zou worden voor anderen. Daaraan gekoppeld ook dat hij/zij uiteindelijk op zo'n manier nood heeft aan feedback dat hij/zij in plaats van meer vertrouwen te krijgen uiteindelijk enorm onzeker wordt; het risico dat de leerling zichzelf vooral gaat bekijken vanuit het evaluerende oog van anderen, en zich uiteindelijk wil vormen naar het beeld van anderen. Ten slotte ook een risico dat de gepersonaliseerde leerling altijd zichzelf tegenkomt, en dit wil zeggen dat de leerling bij elke aanpassing op maat van zijn/haar persoon herinnerd wordt aan zijn/haar verleden. Voor zover vorming toekomstgericht is, kan dit een zware last zijn.

De bedoeling van dit dossier is niet te komen tot een eindconclusie of een eindoordeel. Hopelijk geven de geformuleerde toetsstenen een zekere houvast om daar zelf toe te komen wanneer het concrete beleidsdossiers en vragen betreft. Met de uitdrukkelijke opmerking dat het specifieke onderwijs*pedagogische* toetsstenen zijn. Deze pedagogische insteek is vandaag wellicht niet onbelangrijk. Er zijn vandaag veel belanghebbenden die de leerling meer centraal willen plaatsen, zonder dat ze de woordvoerders zijn van de school, de leerkracht of de leerling. Er zijn heel vaak andere dan pedagogische belangen in het spel. En dit is misschien de grote paradox: in 'het centraal plaatsen van de leerling' is er altijd nog iets anders dat net iets meer centraal komt te staan.

Referenties

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arendt, H. (1958/1994). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt (1994), *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-123). Leuven: Garant.
- Bergviken Rensfeldt, A. (2012). Technologies of the Self: Personalisation as a New Mode of Subjectivation and Knowledge Production. *E-Learning and Digital Media*, 9(4), pp. 406-418
- Bachelard, G. (1934/1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Vrin.
- Ball, S. J. (2013). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Blacker, D.J. (2013). *The Falling Rate of Learning and the Neoliberal Endgame*. Winchester and Washington, DC: Zero Books.
- Becker, G. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. The Hague: Boom/Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education* 5(1), 4-15.)

- Biesta, G.J.J. (2015). Wereld-gericht onderwijs: Vorming tot volwassenheid. *De Nieuwe Meso* 2(3), 54-61.
- Biesta, G.J.J. (2015). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education* 34(3), 229-243.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bray, B. & McClaskey, K. (2015). *Make Learning Personal: The What, Who, WOW, Where, and Why*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bröckling, U. (2006). Und . . . wie war ich? Über feedback. *Mittelweg*, 36.2, 26-43.
- Buchanan, J. M. & Tullock, G. (1962) *The Calculus of Consent. Logical Foundations of Constitutional Democracy* (Ann Arbor: University of Michigan Press).
- Cheney-Lippold, J. (2011). A New Algorithmic Identity Soft Biopolitics and the Modulation of Control. *Theory, Culture & Society*, 28(6), pp. 164-181.
- Commission Staff working document (2013). *Analysis and mapping of innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources in Europe Accompanying the document Communication 'Opening Up Education' (SWD(2013) 341 final)*. Brussels: European Commission.
- Depaepe, M. (red.) (1999). *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- DeWulf, L. (2009). *Ik kies voor mijn talent*. Schiedam: Lannoo/Scriptum
- Dunn, L.M. (1968). Special education for mildly retarded. Is much of it justifiable". *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Durkheim, E. (1981/1911). De educatie, haar aard en haar rol. In M. Du Bois-Reymond & A. Wesselingh (red.), *School en maatschappij. Sociologen over onderwijs en opvoeding* (pp. 209-223). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. *Journal of Education Policy*, 17(1), pp. 353-365.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008). *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2012). Een andere kijk op onderwijs: investeren in vaardigheden voor betere sociaal-economische resultaten. Communication from the Commission (20.11.2012 COM(2012) 669). Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). *Naar een open onderwijs: Innovatief leren en onderwijzen voor iedereen met nieuwe technologie en open leermiddelen* Communication from the Commission (COM (2013) 654 final). Brussels: European Commission.
- Feuz, M., Fuller, M., Stalder, F. (2011). Personal Web searching in the age of semantic capitalism: Diagnosing the mechanisms of personalization. *First Monday* 16(2), 7 February 2011
- Faure, E. e.a. (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- Foucault, M. (1975/1985). *Straf, discipline, toezicht. De geboorte van de gevangenis*. Boom: Meppel.
- Foucault, M. (2001) *L'hermeneutique du sujet*. Paris: Gallimard
- Fuchs, D. & Fuchs L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special educational reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Gartner, A. & Lipsky D.K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-395.
- Gagné, R. (1970). *The Conditions of Learning*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*. 76: 200 - 209.

- Gardner, H. (2011). *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Hacking, I. (1990) *The Taming of Chance* (Cambridge, The Cambridge University Press)
- Hartley, D. (2007). Personalisation: the emerging 'revised' code of education? *Oxford Review of Education*, 33(5), 629-642.
- Hartley, D. (2008). Education, markets and the pedagogy of personalisation. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 365-381.
- Hood, C. (1989). Public administration and public policy: Intellectual challenges for the 1990s. *Australian Journal of Public Administration*, 48, 346-58
- Kohlberg, L. & R. Mayer (1972) Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42/4, 449-496.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-272.
- Leadbeater, C. (2004). Learning about personalisation: how can we put the learner at the heart of the education system? London, DfES, DEMOS and NCSL.
- Leadbeater, C. (2008). What's Next? 21 Ideas for 21st Century Learning. London: The Innovation Unit.
- Lyotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Illich, I. (1970/1974). *Ontscholing van de samenleving. Het einde van een illusie?* Baarn: Het wereldvenster.
- Keller, F.S. (1968). 'Goodbye, Teacher. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 1, 79-87.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Mathijssen, M.A.J.M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Masschelein, J., Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Masschelein, J., Simons, M. (2003). *Globale immuniteit: een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Acco, Leuven, 2003.
- Masschelein J. & Simons M. (2010). The hatred of public schooling: the school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 666-682.
- Miliband, D. (2004). Choice and voice in personalised learning (DfES Innovation Unit), London May 18, *Personalising Education: the future of public sector reform* conference,
- Mincu, M. (ed.) (2012). Personalisation of Education in Contexts Policy Critique and Theories of Personal Improvement. Sense Publishers: Rotterdam. Open Badges Mozilla (n.d.). *About: Get recognition for learning that happens anywhere. Then share it on the places that matter*. Accessible at: <http://openbadges.org/about/>
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice-Hall: NJ.
- Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A-M. (2004). *Education Policy*. London: Sage.
- Pollard, A. and James, M. (eds) (2004) Personalised Learning: A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme. London: Economic and Social Research Council.
- Pykett, J. (2009). Personalisation and de-schooling: uncommon trajectories in contemporary education policy. *Critical Social Policy*, 29 (3), pp. 374-397.
- Roith, C. (2015). *Memory and Critique: Essays on the History of Education and School in Spain and Germany*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Peschar, J. & Wesselingh, A. (eds). (1995). *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolter-Noordhoff.
- Peters, M. A. (2009). Personalisation, personalised learning and the reform of social policy: the prospect of molecular governance in the digitised society. *Policy Futures in Education*, 7(6), 615-627.
- Pine, J. and Gilmore, J. (1999). *The Experience Economy*. Harvard Business School Press: Boston.
- Pine, B.J. & Gilmore, J.H. (1999). *De beleveniseconomie*. Den Haag: Sdu Uitgevers
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. Teachers College Press: New York.
- Rancière, J. (1988): *École, production, égalité*. In: X. Rencou (Ed.), *L'école contre la démocratie* (pp. 79-96). Paris: Edilig.
- Ranciere, J. (2007). *Hatred of Democracy* (S. Corcoran, trans.). London and New York: Verso.

- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Robertson, S.L. (2013). Teachers' Work, Denationalisation, and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account. In: J. Levin, T. Seddon and J. Ozga (eds.), *World Year Book of Education*. London: Routledge.
- Rose, C. (1985). *Accelerated learning*. Dell Publishing: New York
- Rouvroy, A. (2011). Technology, virtuality and utopia: governmentality in an age of autonomic computing. In: Hildebrt, M. & Rouvroy, A. (eds.), *Law, human agency and autonomic computing : the philosophy of law meets the philosophy of technology* (pp. 119-140). London: Routledge.
- Schultz, T. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. New York: Free Press New York.
- Schultz, T.W. (1971). *Investment in human capital*. New York: Free Press.
- Shuell, T. J. (1988) The role of the student in learning from instruction. In: *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Simons, P. R. J. (1995). De leerling, In: J. Lowijck, & N. Verloop (Red.) *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (pp. 14 - 43). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Simons M. & Masschelein J. (2006a). The permanent quality tribunal in education and the limits of education policy. *Policy Futures*, 4, 294-307.
- Simons Maarten (2006b). Learning as investment. Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 523-540.
- Simons M. & Masschelein J. (2007a). Spiegeltje, spiegeltje aan de wand: over onderwijsbeleid en informeren. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 38 (2), 67-75.
- Simons M. (2007b). 'To be informed': Understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. *Journal of Education Policy*, 22, 531-548.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008a). De wil tot inclusie. In: Simons M., Massschelein J. (Eds.), *De schaduwzijde van onze welwillendheid*. Leuven: Acco, 95-111.
- Simons, M., Masschelein, J. (2008b). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational theory*, 58(4), 391-415.
- Simons M. & Masschelein J. (2008c). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of philosophy of education*, 42(3-4), 687-704.
- Simons M. & Masschelein J. (2009). In de ban van het leren. Over biopolitiek en beleid van levenslang leren. *Krisis*, 3, 23-38.
- Simons, M. & Masschelein J. (2010). Leraren en hun school. Over amateurisme, vrije tijd en leerstof. *IVO: Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 31 (118), 19-25.
- Simons, M. (2014a). Governing through feedback: From national orientation towards global positioning. In: Fenwick T., Mangez E., Ozga J. (Eds.), *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education* Routledge, 155-171.
- Simons, M. (2014b). Governing education without reform: The power of the example. *Discourse Studies in Cultural Politics of Education*, 36(5), pp. 712-731.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2015). Pedagogische overwegingen over de eigenaardigheid van het basisonderwijs. Pleidooi voor een pedagogische benadering van de finaliteit. In VLOR (2015, red.), *De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren. Een strategische verkenning van de missie en de troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen* (pp.134-150). Leuven: ACCO.
- Simons, M. (in press). Re-figuring the European student: Mixed transnational feelings. In: Hultvist, E., Lindblad, S. & Popkewitz, T. (eds.). *Critical analyses of educational reform in an era of transnational governance*. Routledge: London.
- Skinner, B. F. (1953) *The Possibility Of A Science Of Human Behavior*. NY: The Free House.
- Sloterdijk, P., (2011). *Je moet je leven veranderen*. Amsterdam: Boom.
- Standaert, R. (2010). Het secundair onderwijs in de Europese Unie. Op zoek naar tendensen. *IVO*, 118(38), 26-38.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.

- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994) The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change?, *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- VO-raad (2010). Ruimte voor ieders talent. VO-investeringsagenda 2011-2015. Utrecht: VO-raad.
- van Heek, F. (1968). *Het verborgen talent : milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel : Boom.
- Van Parreren, C. (1976). *Leren op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Der Zee, H. (1991) The learning society. *International Journal of Lifelong Education*, 10(3), 213-230.
- Verbeek, P.P.(2011). *De grens van de mens: over techniek, ethiek en de menselijke natuur*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Verschaffel, L (1995). Beïnvloeden van leerprocessen. In Lowyck, J. & Verloop, N. (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Leuven: Wolters.
- Walma van der Molen, J.H. (2014). Talent is een kiem. *Boekman 100, Tijdschrift voor Kunst, Cultuur en Beleid*, 26, 6-13.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wiener, N. (1950/1989). *The human use of human beings*. London: Free Association Books.
- Williamson, B. (2014). New governing experts in education. Self-learning software, policy labs and transactional pedagogies. In: Fenwick T., Mangez E., Ozga J. (Eds.), *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education* Routledge, 218-231.
- Williamson, B. (2015). Algorithmic skin: health-tracking technologies, personal analytics and the biopedagogies of digitized health and physical education. *Sport, Education and Society*, 20(1), pp. 133-151.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9(1), pp. 1-12