

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/333534157>

In verbinding – Onderwijs met het oog op de toekomst – lectorale rede

Book · May 2019

CITATIONS

0

READS

231

1 author:



[Stella van der Wal-Maris](#)

Marnix Academie Utrecht

15 PUBLICATIONS 13 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



'Ukids', a social entrepreneurship programme for kids [View project](#)



Flow-stimulating education [View project](#)



Dr. Stella van der Wal-Maris



In verbinding

Onderwijs met het oog
op de toekomst



In verbinding

Onderwijs met het oog op de toekomst

Intreerede van dr. Stella van der Wal-Maris, uitgesproken bij het
aanvaarden van de positie van lector Toekomstgericht Onderwijs
aan de Marnix Academie, Iselinge Hogeschool, iPabo en
Hogeschool de Kempel op 10 mei 2019

marnix academie

 IselingeHogeschool

voltijd, deeltijd en academische pabo

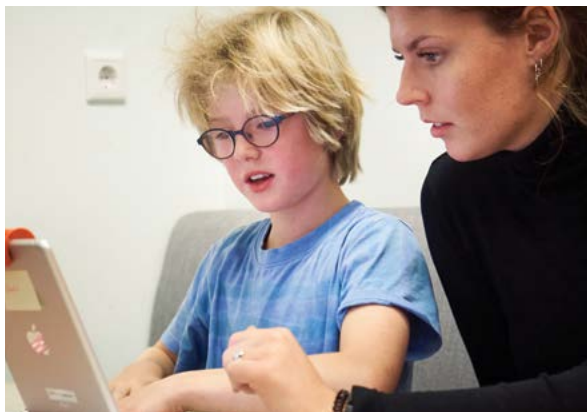
Hogeschool
iPabo
centrum voor primair onderwijs

 deKempel
Hogeschool



Inhoud

Inleiding	3
Onderwijs met het oog op de toekomst	4
Huidig denken over goed onderwijs	6
Focus van het lectoraat	10
Onderwijs in een snel technologiserende samenleving	13
Leren sociaal te ondernemen	14
Het lectoraat	24
Tot besluit	27
Referenties	28
Colofon	33



Inleiding

Dames en heren - bestuurders van Iselinge Hogeschool, iPabo, Hogeschool de Kempel en de Marnix Academie, studenten, leraren, collega's, lieve familie en vrienden - belangstellenden, vandaag word ik geïnstalleerd als lector Toekomstgericht Onderwijs, en mag ik jullie toespreken. Ik beschouw dat als een grote eer. Het is fijn om jullie hier allemaal bijeen te zien. Vanuit verschillende interesses en achtergronden zijn we bij elkaar, en er zijn ongetwijfeld veel zaken waarin we onderling verschillen. Als het om onderwijs gaat denk ik echter dat we iets gemeenschappelijk hebben: we willen allemaal voor iedereen het beste onderwijs dat er mogelijk is.

Ik zal deze middag benutten om een aantal aspecten te belichten die in mijn ogen van belang zijn bij het vormgeven van het best mogelijke onderwijs in de basisschool: onderwijs met het oog op de toekomst.

Ik heb de afgelopen maanden gemerkt dat de naamgeving van het lectoraat, lectoraat Toekomstgericht Onderwijs, bij veel mensen direct beelden en associaties oproept. Ik noem er enkele: "Er moet veel meer aandacht komen voor creativiteit"; "*21st century skills*"; "Wanneer gaan we leraren vervangen door robots?"; "De toekomst kennen we niet, laten we een stevige basis meegeven". Wellicht tegen de verwachting in, ga ik in mijn rede niet, of zijdelings, of op een andere manier ingestoken op de genoemde onderwerpen in. Ik steek namelijk in op 'in verbinding (leren) staan'; in verbinding met jezelf, de ander en de wereld. Degenen die mij goed kennen zal dat niet verbazen; voor mijzelf is een leven in verbinding essentieel.

Ik begin mijn betoog vanuit de vraag: wat willen we kinderen leren? De rede is als volgt opgebouwd. Allereerst schets ik de context van het hedendaags primair onderwijs. Vervolgens richt ik

me op de vraag wat goed onderwijs is. Ik belicht daarbij een aantal aspecten die in mijn ogen van belang zijn voor primair onderwijs dat vanuit een toekomstgericht perspectief wordt vormgegeven. Ik ga hierbij kort in op de rol van technologie en breek vervolgens een lans voor onderwijs in sociaal ondernemen. Onder sociaal ondernemen versta ik het volgende: een vorm van ondernemen die start met het onderkennen van kansen voor het bijdragen aan duurzame ontwikkeling, om vervolgens ideeën te genereren en initiatieven te ontplooien die daadwerkelijk bijdragen aan duurzame ontwikkeling. Ik besluit de rede met het noemen van de ambitie van het lectoraat, en presenteer ter illustratie enkele lectoraatsactiviteiten.

Onderwijs met het oog op de toekomst

Het zal u niet zijn ontgaan: onze wereld en onze samenleving ondergaan grondige wijzigingen. Wijzigingen doen zich voor op onder andere politiek, economisch, technologisch, ecologisch en cultureel vlak. Ze zijn zowel kwantitatief als kwalitatief van aard, en er zijn veranderingen in zowel positieve als negatieve zin (Jones & Jacobs, 2006). Globalisering en snelle technologische vooruitgang hebben een grote impact op het individu, op de samenleving en op de planeet. Er is sprake van een voortschrijdende invloed van de techniek op mens en maatschappij, en sociale ontwikkelingen zijn onlosmakelijk verbonden met veranderingen in de technologische infrastructuur (Castells, 2000). Technologie is alomtegenwoordig. Daarnaast wordt de huidige samenleving gekenmerkt door kennis

die snel veroudert, sterke connectiviteit, en een samenkomen van verschillende culturen in economische, culturele en sociale zin (Bolstad et al., 2012).

Diverse wetenschappers stellen dat er een diepgaande verandering, een transitie, gaande is. Zo beschrijft Rotmans in *Change of era* (2017) hoe alles erop wijst dat we niet in een tijdperk van verandering leven, maar in een verandering van tijdperk. Onze industriële samenleving ontwikkelt zich meer en meer naar een informatie- en kennis-samenleving. Transformaties in de samenleving en in de manier van denken en doen maken het noodzakelijk om het onderwijs steeds weer (opnieuw) te doordenken (Dhert, Hermans, Smits, & Wouters, 2013). We zullen ons keer op keer moeten bezinnen op de functie van het onderwijs, en op dat wat er in leven en werken werkelijk toe doet (Hargreaves, 2003).

Onze hedendaagse samenleving ontwikkelt zich niet alleen snel, maar kent ook veel *wicked problems*. De term *wicked problems* laat zich lastig vertalen, maar vrij vertaald vallen *wicked problems* te omschrijven als venijnige vraagstukken; vraagstukken die moeilijk of niet oplosbaar zijn vanwege vaak lastig herkenbare, onvolledige, tegenstrijdige en veranderende eisen. Enkele voorbeelden hiervan zijn: een toenemende complexiteit en onzekerheid, toenemende individualisering en sociale diversiteit, een afbraak van ecosystemen waarvan samenlevingen afhankelijk zijn, en blootstelling aan natuurlijke en technologische gevaren (Rieckmann, 2018). Vanuit het besef dat hetgeen we vandaag doen gevolgen kan hebben voor toekomstig leven groeit wereldwijd het inzicht dat wij op verantwoorde wijze actie moeten ondernemen.



Het belang van een streven naar duurzame ontwikkeling wordt steeds breder onderschreven. In 2015 stelde de Verenigde Naties een brede mondiale ontwikkelingsagenda vast: *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.¹ De kern van deze duurzame ontwikkelingsagenda bestaat uit vijf dimensies: economische groei, sociale inclusie, milieu-bescherming, het sluiten van partnerschappen en vrede. Een belangrijk onderdeel van de agenda zijn de 17 samenhangende wereldwijde doelstellingen ten aanzien van duurzame ontwikkeling, de zogenaamde *Sustainable Development Goals (SDGs)*.

¹ <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

De 17 duurzame ontwikkelings-doelstellingen (SDGs)

SDG 1. Beëindig armoede overal, in alle vormen.

SDG 2. Beëindig honger, bereik voedselzekerheid en verbeterde voeding en bevorder duurzame landbouw.

SDG 3. Verzeker goede gezondheid en bevorder welzijn op elke leeftijd.

SDG 4. Verzeker gelijke toegang tot kwalitatief goed onderwijs en bevorder levenslang leren voor iedereen.

SDG 5. Bereik seksegelijkheid en zelfontplooiing/empowerment voor alle vrouwen en meisjes.

SDG 6. Verzeker toegang tot en duurzaam beheer van water en riolering voor iedereen.

SDG 7. Verzeker toegang tot betaalbare, betrouwbare, duurzame en moderne energie voor iedereen.

SDG 8. Bevorder aanhoudende, inclusieve en duurzame economische groei, volledige en productieve werkgelegenheid en eerlijk werk voor iedereen.

SDG 9. Bouw een robuuste infrastructuur op, bevorder inclusieve en duurzame industrialisatie en stimuleer innovatie.

SDG 10. Dring ongelijkheid binnen en tussen landen terug.

SDG 11. Maak steden en menselijke nederzettingen inclusief, veilig, robuust en duurzaam.

SDG 12. Verzeker duurzame consumptie- en productiepatronen.

SDG 13. Onderneem urgente actie om klimaatverandering en de gevolgen ervan tegen te gaan.

SDG 14. Conserveer en maak duurzaam gebruik van de oceanen, zeeën en maritieme hulpbronnen voor duurzame ontwikkeling.

SDG 15. Bescherm, herstel en bevorder duurzaam gebruik van ecosystemen, duurzaam beheer van bossen, ga woestijnvorming tegen, draai landdegradatie terug en ga het tegen, roep het verlies aan biodiversiteit een halt toe.

SDG 16. Bevorder vreedzame en inclusieve samenlevingen met het oog op duurzame ontwikkeling, verzek er toegang tot justitie voor iedereen en creëer doeltreffende, verantwoordelijke en inclusieve instellingen op elk niveau.

SDG 17. Versterk implementatiemiddelen en vernieuw het mondiaal partnerschap voor duurzame ontwikkeling.

Bron: <https://www.sdg nederland.nl>

Vanuit de notie van afhankelijkheden tussen mensen en onderliggende ecosystemen worden inspanningen verricht om de duurzame ontwikkelingsagenda te realiseren.

Het belang van kennis, vaardigheden, waarden en attitudes die nodig zijn om belangrijke kwesties ten aanzien van duurzaam hoogwaardig leven en ontwikkelen aan te pakken, wordt steeds breder erkend en uitgedragen (Leicht, Combes, Buyn, & Agbedahin, 2018). Voor het ontwikkelen van de benodigde competenties en waarden is een cruciale rol weggelegd voor het onderwijs.

Ik begon de rede met de vraag: wat willen we kinderen leren? In het licht van bovenstaande lijkt dit meer dan ooit een prangende vraag. Een vraag die in het verlengde ligt, is de normatieve en waardengerichte vraag: wat is goed onderwijs? Het is een vraag die belicht kan worden vanuit verschillende perspectieven, zoals een persoonlijk perspectief, kwalificatieperspectief, economisch perspectief, maatschappelijk perspectief en een perspectief van duurzaam samenleven en ontwikkelen. De vraag naar wat goed onderwijs is, is een vraag van alle tijden.

Als we de geschiedenis bekijken, valt er ten aanzien van de vraag wat goed onderwijs is een constante te ontdekken: onderwijs heeft steeds een dienende functie ten aanzien van de realisering van een gewenste samenleving. Het beeld van de gewenste samenleving verandert echter door de eeuwen, en daarmee ook de functie van het onderwijs. Zo zijn in de antieke Egyptische samenleving en de vroeg Middeleeuwse samenleving opvoeding en onderwijs met name gericht op vaardigheden voor het dagelijks bestaan, en op overdracht van vaststaande waarden, normen en verhoudingen tot hogere machten. Het zijn cyclisch-agrarische samenlevingen waarbinnen mythisch en magisch denken domineert. De gewenste samenleving is een kopie van de bestaande; het onderwijs is conserverend (Van Peursen, 1975). Met de komst van de industriële revolutie krijgt het onderwijs een innoverende functie. Het gaat zich richten op het begrijpen (Van Peursen, 1975). Beide geschetste denkbeelden over de functie van het onderwijs, conserverend en innoverend, werken door tot de dag van vandaag. In het huidige denken over de functie van het onderwijs rijst echter ook een nieuw perspectief. Daar ga ik wat dieper op in.

Huidig denken over goed onderwijs

De vraag naar wat we vandaag de dag als goed onderwijs beschouwen benader ik allereerst vanuit een internationaal perspectief. De afgelopen decennia richtten internationale onderwijsinspanningen zich vooral op het verbeteren van toegang tot basale geletterdheid en gecijferdheid voor iedereen. De huidige inspanningen zijn hier nog steeds op gericht, maar er is een groeiende vraag naar onderwijs dat verder gaat (O'Donoghue, Taylor, & Venter, 2018). Vanuit het belang dat gehecht wordt aan competenties en waarden die nodig zijn om belangrijke kwesties ten aanzien van duurzaam hoogwaardig leven en ontwikkelen aan te pakken, ontstaat er een oriëntering op onderwijs dat individuen aanmoedigt om verantwoordelijke actoren te zijn.

Het World Education Forum (2015) geeft de volgende omschrijving van kwalitatief goed onderwijs:

"Quality education fosters creativity and knowledge, and ensures the acquisition of the foundational skills of literacy and numeracy as well as analytical, problem-solving and other high-level cognitive, interpersonal and social skills. It also develops the skills, values and attitudes that enable citizens to lead healthy and fulfilled lives, make informed decisions, and respond to local and global challenges through Education for Sustainable Development (ESD) and global citizenship education (GCED) [...]" (p. 68).

Wat opvalt is dat in deze omschrijving van kwaliteit van onderwijs expliciete aandacht is voor 'zachtere' doelstellingen: het ontwikkelen van vaardigheden, waarden en attitudes die burgers in staat stellen een gezond en vervuld leven te leiden, weloverwogen beslissingen te nemen en te reageren op lokale en mondiale uitdagingen. Het World Education Forum pleit hierbij voor onderwijs dat zich richt op duurzame ontwikkeling (Education for Sustainable Development) en mondiale burgerschapseducatie. Dergelijk onderwijs is onderwijs waarin leerlingen kennis opdoen en leren te zijn, leren te doen en leren samen te leven (vgl. Bolstad, et al., 2012).

//

I'm happy when children leave the school more intelligent, but caring about adding value to their community and the world, these things are just as important.

**Matthew Wynne, plaatsvervangend directeur en leerkracht
Victoria Park Academy, Smethwick, Engeland**

In Nederland worden onderwijsinspanningen en de kwaliteit ervan bewaakt door de overheid. Dit zou tot de conclusie kunnen leiden dat de vraag naar wat we onder kwalitatief goed onderwijs verstaan is belegd, maar dat is maar ten dele waar. Er is een landelijk kerncurriculum vastgelegd, met daarin opgenomen de kerndoelen voor het primair onderwijs en eindtermen voor het voortgezet onderwijs. Dit curriculum is aan herziening toe. Hiertoe is, op basis van een breed maatschappelijk debat, door Schnabel et al. (2016) een gedragen visie op een toekomstgericht curriculum geformuleerd. Op grond van deze visie adviseerde het Platform Onderwijs2032 om meer evenwicht aan te brengen tussen de doelen met betrekking tot kennisontwikkeling, persoonsvorming en maatschappelijke toerusting. Momenteel vindt een herijking van het kerncurriculum plaats. De centrale vraag hierbij luidt: wat hebben onze leerlingen nodig om uit te groeien tot volwassenen

die hun steentje bijdragen aan de samenleving, die economisch zelfstandig zijn én met zelfvertrouwen in het leven staan?² Thema's die bij de herijking integraal aandacht krijgen zijn globalisering, technologie, gezondheid en duurzaamheid. Voor negen onderscheiden leergebieden buigen ontwikkelteams zich over de vraag wat leerlingen moeten kennen en kunnen; de opbrengsten van het ontwikkelproces zullen worden benut bij het bijstellen van het kerncurriculum. De beschrijving van een herzien, toekomstgericht kerncurriculum zal zich, evenals de vorige beschrijving, beperken tot hoofdlijnen. Het zal maximaal zeventig procent van de onderwijstijd beslaan.² Met andere woorden, er is ruimte voor een eigen schoolcurriculum. Men kan het kern-curriculum dusdanig verdiepen en verrijken, dat het aansluit bij de visie van de school, de eigen leerlingen en de omgeving van de school.

De vraag naar wat onder kwalitatief goed onderwijs moet worden verstaan is ook door veel onderwijskundigen en pedagogen gesteld. Onder andere Dewey (1897), Montessori (1943) en Freire (2005), en recenter ook bijvoorbeeld De Winter (2017) en Biesta (2018), schrijven over het belang van onderwijs dat zich richt op het leren zien van mogelijkheden tot verbetering van bestaande situaties. Zo schetst De Winter (2017) in zijn afscheidsrede de contouren van een handelingsgerichte, hoopgevende sociale pedagogiek. Een pedagogiek die tot doel heeft om kinderen en jongeren samen perspectief te leren ontdekken, met een heel grote nadruk op initiatief en participatie van henzelf. De Winter (2012) pleit voor meer aandacht voor het leren begrijpen en internaliseren van thema's als democratisch burgerschap, menselijkheid en vrijheid. Biesta (2012, 2013, 2018) pleit voor het versterken van de rol van onderwijs bij het co-creëren van meer rechtvaardige, democratische, verantwoordelijke en zinvolle manieren van leven.

² www.curriculum.nu

Als functies en doeldomeinen van het onderwijs onderscheidt Biesta (o.a. 2013) kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Kwalificatie verwijst naar het verwerven van de kennis, vaardigheden en attitudes die mensen kwalificeren om iets te doen. Socialisatie betreft de manier waarop we via het onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken. Subjectificatie gaat over het subject zijn. Het is gericht op het actief vormgeven aan persoonlijke ontwikkeling, op hoe we zijn in relatie tot anderen, en op wat het betekent om verantwoordelijk en open te zijn en te blijven voor de vragen die op ons af komen. Biesta (2018) stelt dat we ten aanzien van alle drie de doeldomeinen een antwoord moeten geven op de vraag naar wat we met onze onderwijsinspanningen willen bereiken. Hij stelt dat de aandacht gericht moet zijn op de vraag hoe we met anderen op een zinvolle en vreedzame wijze kunnen samenleven. Een dergelijke manier van samenleven vraagt om een manier van in de wereld zijn waarin we erkennen en zorgen voor wat er op het spel staat in democratie, ecologie en zorg. Biesta heeft het in dit verband over volwassen

vrijheid. Onderwijs dient “lerenden in relatie te brengen met hun eigen vrijheid, om de kracht van de vrijheid te ontdekken, om te ontdekken dat het hun vrijheid is, en om het verlangen in hen te wekken om zich op volwassen wijze tot hun vrijheid te verhouden” (Biesta, 2018, p. 21). Het onderwijs is daarbij geen instrument om bepaalde gedragingen voor te schrijven of bepaalde waarden in te prenten (Biesta, 2015; Wals, 2015). Leraren dienen lerenden te ondersteunen in het zoeken naar een goede balans tussen

// Zin en betekenis ontstaan pas wanneer je het hebt over de concrete verbindingen die we in ons leven aangaan, met vrienden en geliefden, met ons werk, onze idealen.

**Tim Fransen (cabaretier, filosoof en psycholoog)
in een interview in De Volkskrant, 31 maart 2019**

wat wenselijk is voor henzelf en voor de ander/de wereld, of, in de woorden van Biesta (2015): “One of the important things for educators to do is to make sure that our educational arrangements [...] do not keep our students away from such experiences [experiences in which we are assigned to take responsibility for our responsibility], do not shield them from any

potential intervention of the other, do not contribute to making our students deaf and blind for what is calling them” (p. 23).

In essentie wordt het belang geschetst van onderwijs dat het voor leerlingen mogelijk maakt in verbinding te staan met zichzelf, de ander en de wereld. Figuur 1 vat bovenstaande samen.

Figuur 1.
Het in verbinding staan met jezelf, de ander en de wereld



Focus van het lectoraat

Na vanuit verschillende perspectieven gekeken te hebben naar de vraag wat goed onderwijs is, richt ik me op de focus van het lectoraat Toekomstgericht Onderwijs. Ik sta hier vandaag als lector van vier lerarenopleidingen van Radiant die vragen met betrekking tot toekomstgericht onderwijs zo belangrijk vinden, dat ze met elkaar het lectoraat hebben ingesteld.

De hogescholen hebben een gezamenlijke missie als het gaat om het bijdragen aan kwalitatief goed onderwijs. Op de Radiant-website staat het volgende: ‘Radiant lerarenopleidingen willen bijdragen aan de vragen van vandaag en de toekomst door kennis en kracht te bundelen voor onderwijs-ontwikkeling en het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek dat uitgaat van een streven naar persoonlijk meesterschap van de onderwijs-professional. Persoonlijk meesterschap wordt omschreven als: de kwaliteit die verbonden is met persoonskenmerken en het vermogen om deze te verbinden met alle aspecten van de beroeps-uitoefening. Persoonlijk meesterschap uit zich in alle kernopgaven van het onderwijs, maar wel in het bijzonder in de opgaven van subjectificatie en socialisatie.’³

³ <https://www.radiantlerarenopleidingen.nl/>

De Marnix Academie, de hogeschool waar het lectoraat zijn thuisbasis heeft, kent een lange traditie als het gaat om vragen rondom persoonlijk meesterschap en kwalitatief goed (opleidings) onderwijs. Ik schets kort hoe dat in het laatste decennium tot uiting kwam. In de periode 2008 - 2011 werkten lerarenopleidingen intensief samen aan het versterken van de kenniscomponent van het curriculum van hun opleidingen door het formuleren van zogenaamde kennisbases. Tegelijkertijd werd op de Marnix Academie de dialoog gevoerd over het belang van waardenvol onderwijzen en opleiden. In 2009 verscheen het artikel *Op weg naar persoonlijk meesterschap. Een uitwerking van normatieve professionalisering in het onderwijs* (Van der Eijk, Pijpers-Streefkerk, De Kort, & Van der Wal-Maris). In dit artikel wordt beschreven hoe de Marnix Academie streeft naar het opleiden van studenten tot bekwame, betrokken en bevlogen professionals: door inspiratie en normativiteit bewust, expliciet en integraal te verwerken in het opleidingsonderwijs. De ideeën zijn daarna verder uitgewerkt en geëxpliciteerd (Van den Berg, De Kort, & Van der Wal-Maris, 2009, 2014).

De Marnix Academie baseert haar visie op opleiden en onderwijzen op het dialogisch denken van Levinas (1991), en op ideeën en idealen van pedagogen als Ligthart (1916), Korczak (1984, 1987), Boeke (1934), Dasberg (1975, 1980) en Biesta (2013). Levinas (1991) pleit voor een samenleving waarin persoonlijke vrijheid is ingebed in een gerichtheid op, en verantwoordelijkheid voor de ander. De Marnix Academie ziet een primaire verantwoordelijkheid van het ik voor de ander, en hanteert daarbij gerechtigheid, barmhartigheid en solidariteit als betekenisvolle richtingwijzers voor het handelen. Deze verantwoordelijkheid schept ook de morele basis voor een samenleving gebaseerd op duurzaamheid en gerechtigheid (Van den Berg, et al., 2014). Voor de Marnix Academie zijn bekwaam, betrokken en bevlogen inmiddels richtinggevende sleutelbegrippen. Dit leidde er onder meer toe dat de academie zich in 2017 aansloot bij het UNESCO-scholennetwerk. Voor UNESCO-scholen zijn internationale verbondenheid, verdraagzaamheid en solidariteit belangrijke onderwijsdoelstellingen.

Bij het instellen van het lectoraat werd in de beschrijving van toekomstgericht onderwijs aangesloten op de gezamenlijke missie en visie van de hogescholen, en op de drie doeldomeinen van onderwijs zoals geformuleerd door Biesta (o.a. 2013, 2015, 2018), in het bijzonder op de domeinen subjectificatie en socialisatie. De omschrijving luidt: “Toekomstgericht onderwijs stelt leerlingen in staat kennis, vaardigheden en een houding te verwerven die ze nodig hebben om actief en met anderen vorm te geven aan hun persoonlijke ontwikkeling en aan de maatschappij waarin ze (willen) leven. Leerlingen worden hierbij toegerust zelfstandig te functioneren in een globaliserende kennis- en netwerksamenleving die gekenmerkt wordt door technologische ontwikkelingen, en leren zich te verhouden tot actuele tendensen in de maatschappij”. Het is een waardengeladen, veelomvattende omschrijving van onderwijs met het oog op de toekomst. Het lectoraat zal zich de komende jaren op twee thema’s richten: het integreren van technologische ontwikkelingen in het onderwijs, en onderwijs in sociaal ondernemerschap. Vanwege het tijdsbestek zal ik kort ingaan op het eerste thema en wat langer stilstaan bij het tweede.



Onderwijs in een snel technologiserende samenleving

In de hoofden van veel mensen zijn nieuwe technologieën onlosmakelijk verbonden met toekomstgericht onderwijs. En dat is niet onterecht. Technologische vooruitgang en de implicaties die daarmee samenhangen hebben niet alleen invloed op sociale ontwikkelingen, maar ook op onderwijskundige ontwikkelingen. Ze herformuleren de grenzen van educatieve mogelijkheden, en volgens Lai (2018) zal technologie ook in de komende jaren een van de meest waardevolle bronnen van inspiratie blijven voor innovatie in het onderwijs.

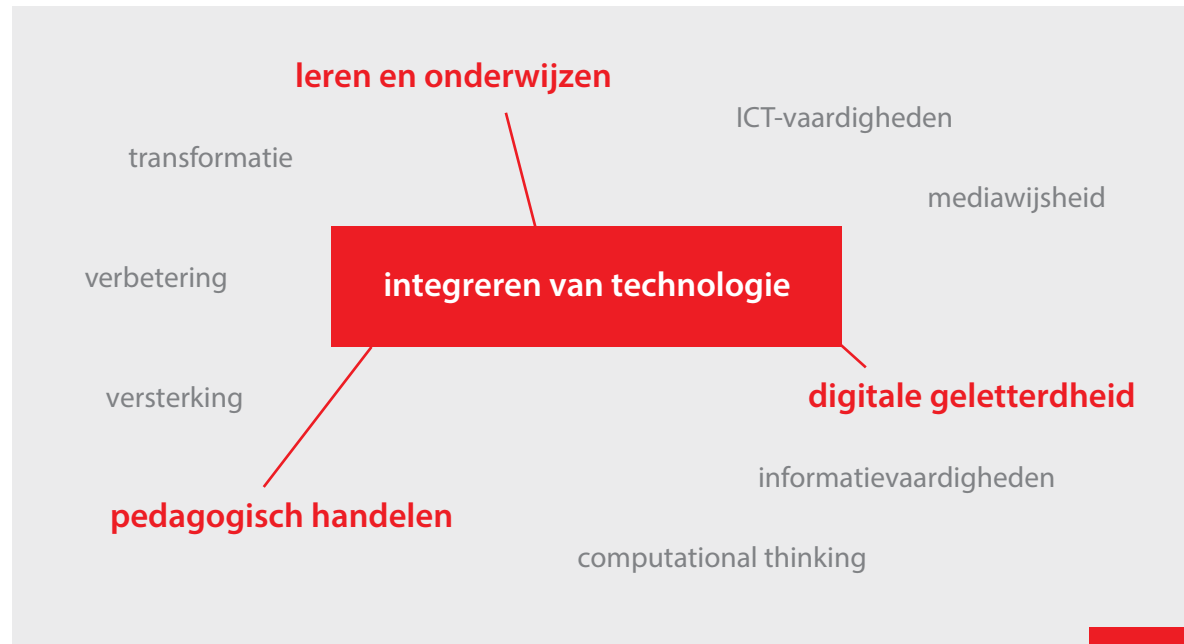
Technologische ontwikkelingen vragen om het steeds weer onderzoeken van de betekenis van nieuwe technologie voor het realiseren van krachtig en betekenisvol leren en onderwijzen. Over de hele wereld leidt dit tot bezinning op en herontwerpen van curricula. Bij het leren en onderwijzen kan technologie op vele manieren worden ingezet.

Het kan dienen ter vervanging van bestaande onderwijspraktijken, maar ook ter versterking, verbetering en transformatie van die praktijken (Puentedura, 2010). De technologische ontwikkelingen leiden daarnaast tot aanvullende curriculuminhouden. Immers, in een samenleving die zich kenmerkt door sterke mondialisering en digitalisering zijn additionele kennis, vaardigheden, attitudes en waarden belangrijk. Leerlingen dienen te leren zich te verhouden tot nieuwe technologische middelen en dienen te leren zich te bewegen in een gedigitaliseerde wereld. In het nieuwe kern-curriculum zullen dan ook doelen met betrekking tot het ontwikkelen van digitale geletterdheid opgenomen worden; doelen die zich richten op mediawijsheid, informatievaardigheden, *computational thinking* en ICT-basisvaardigheden.⁴

In het onderwijs wordt veel technologie gebruikt die niet is ontworpen met het oog op leerdoel-einden. Dit vraagt om een kritische doordenking. De inzet van technologie wordt pas relevant, zinvol en duurzaam als ze past bij onderscheiden leer- en onderwijsbehoeften en pedagogische uitgangspunten (Voogt, Knezek, Christensen, & Lai, 2018). Het creëren van samenhang tussen een visie op leren, onderwijzen en het kritisch beschouwen en integreren van bepaalde vormen van digitale technologie verdient aandacht (Hamilton, Rosenberg, & Akcaoglu, 2016). Vooral bij het ontwikkelen van kennis- en denkvaardigheden lijkt een groeiende rol voor de inzet van technologie weggelegd. Hierdoor dient zich de mogelijkheid aan meer ruimte en tijd te creëren voor het begeleiden van leerlingen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Van Wetering, Booij, & Van Bruggen, 2019). Figuur 2 geeft een grafische weergave van het integreren van technologie in het onderwijs.

⁴ <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/projecten/digitale-geletterdheid>

Figuur 2.
Het integreren van technologie in het onderwijs



Veel onderzoek naar het inzetten van technologie in een onderwijssetting is gericht op het verkrijgen van beter inzicht in de impact van technologie op het leren en onderwijs. Er vallen hierbij twee invalshoeken te onderscheiden (Voogt et al., 2018). De eerste invalshoek betreft de vraag hoe lerenden, leerprocessen, leeromgevingen en de interactie hier-tussen veranderen in een gedigitaliseerde wereld. Hierbij valt te denken aan manieren van

samenwerken, het maken van verbinding met een groter (globaal) netwerk, het personaliseren van het leren en het benutten van *virtual reality en augmented reality*. De tweede invalshoek is die van het vergroten van inzicht in de acceptatie van technologie in de onderwijspraktijk vanuit verschillende perspectieven: het curriculum, de leraar, het schoolleiderschap, het beoordelen en het onderwijsbeleid, en het vergroten van inzicht in de onderlinge afhankelijkheden.

Het benutten van technologische ontwikkelingen in het primair onderwijs is een gezamenlijke uitdaging voor lerarenopleidingen en scholen voor primair onderwijs, en op dit terrein is nog veel onderzoek nodig. Het lectoraat Toekomstgericht Onderwijs richt het eerste lectoraatsthema dan ook op het integreren van technologische ontwikkelingen in het onderwijs. Activiteiten en projecten betreffen het doordenken van nieuwe technologische ontwikkelingen vanuit een onderwijskundig, didactisch en pedagogisch perspectief.

Leren sociaal te ondernemen

En dan richt ik nu de aandacht op het tweede lectoraatsthema. Dit thema sluit aan bij de beschrijving van toekomstgericht onderwijs als onderwijs dat leerlingen in staat stelt de competenties te verwerven die nodig zijn om actief en met anderen vorm te geven aan hun persoonlijke ontwikkeling, en aan de maatschappij waarin ze (willen) leven. Ik doe hier een eerste aanzet voor mogelijke implicaties voor het onderwijs.

Voor het actief en bewust vormgeven aan persoonlijke ontwikkeling en aan de maatschappij is *agency* nodig. *Agency* is een begrip dat zich moeilijk laat vertalen. Het refereert aan de mate waarin iemand het gevoel heeft controle te hebben over het eigen handelen. Kenmerkend voor *agency* zijn intentioneel handelen, zelfregulatie en zelfreflectie (Bandura, 2001, 2018). Voor het vanuit een positieve insteek zoeken naar rechtvaardige, democratische, verantwoordelijke en zinvolle manieren van leven is er niet alleen *agency* nodig. Het vraagt ook om het kritisch onderzoeken van en reflecteren op mogelijkheden voor een dergelijke manier van leven vanuit empathie en een optimistische visie op het leven (vgl. Mogensen & Schnack, 2010). In 1980 pleitte Dasberg al voor een toekomstgerichte pedagogiek die kinderen een perspectief geeft en die uitgaat van groei. De Winter (2017) heeft het over een hoopgevende sociale pedagogiek en vraagt zich af: 'Wat doen wij tegenwoordig om kinderen en jongeren te helpen betekenis te geven aan alle ellende die vaak ongefilterd hun wereld binnenkomt? Slagen wij erin om daaraan perspectieven voor verbetering te verbinden?' (p. 4).

Toekomstgericht onderwijs zal onderwijs moeten zijn dat leerlingen in hun kracht zet en dat hen in staat stelt zich als *changemakers* te ontplooiën (Lindner, 2018). Het zal daartoe onderwijs moeten zijn dat leerlingen helpt *agency* te ontwikkelen en hen helpt om op een positieve manier te zoeken naar rechtvaardige, democratische, verantwoordelijke en zinvolle manieren van leven. Voor het vormgeven aan persoonlijke ontwikkeling en aan een samenleving gebaseerd op duurzaamheid en gerechtigheid is ook het op een volwassen manier in de wereld zijn belangrijk. Onderwijs met het oog op de toekomst dient leerlingen te ondersteunen bij het op een volwassen manier in de wereld komen.

Dat brengt ons terug naar de agenda voor duurzame ontwikkeling van de Verenigde Naties en de daarin beschreven doelstellingen. De vierde doelstelling gaat over kwalitatief goed onderwijs. Subdoel 4.7 beschrijft de ambitie ten aanzien van onderwijs dat zich richt op duurzame ontwikkeling en luidt: "Er voor zorgen dat alle leerlingen kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om duurzame ontwikkeling te bevorderen, onder andere via vorming omtrent duurzame ontwikkeling en duurzame levenswijzen,

mensenrechten, gendergelijkheid, de bevordering van een cultuur van vrede en geweldloosheid, wereldburgerschap en de waardering van culturele diversiteit en van de bijdrage van de cultuur tot de duurzame ontwikkeling".⁵ Onderwijs gericht op duurzame ontwikkeling beoogt een ontwikkeling die geschraagd wordt door een ethiek van solidariteit, gelijkheid en wederzijds respect tussen mensen, landen, culturen en generaties. Het beoogt ook een ontwikkeling in harmonie met de natuur, en een ontwikkeling die voldoet aan de behoeften van de huidige generatie zonder het vermogen van toekomstige generaties om in hun eigen behoeften te voorzien in gevaar te brengen (Leicht, Heiss, & Buyn, 2018).

Er is een groeiende erkenning dat duurzaamheidskwesties meer aandacht dienen te krijgen in het onderwijs, maar het is niet zo duidelijk hoe dit moet (Wals, 2015). Wereldwijd ontstaan dan ook verschillende onderwijsinitiatieven die gericht zijn op duurzame ontwikkeling. De laatste jaren wordt dergelijk onderwijs steeds meer vanuit een democratisch concept vormgegeven. Het gaat bij democratisch vormgegeven onderwijs dat zich

5 <https://www.sdg Nederland.nl/sdgs/doel-4-goed-onderwijs/>

richt op duurzame ontwikkeling niet om het promoten van bepaalde gedragingen en manieren van denken, niet om een opgeheven vingertje. Het gaat om het opbouwen van het vermogen tot kritisch denken, het toetsen van ideeën met betrekking tot duurzame ontwikkeling, en het onderzoeken van tegenstrijdigheden die inherent zijn aan duurzaam leven (Kopnina, 2018; Wals, 2015). Het is onderwijs dat past bij het op een volwassen manier in de wereld komen.

Een toenemend aantal onderzoekers bestudeert de vele aspecten van onderwijs gericht op duurzame ontwikkeling en de daarin beoogde competentie-ontwikkeling. Rieckman (2018) heeft van zes toonaangevende onderzoeken de beschreven competenties vergeleken en concludeert weliswaar dat de beschrijvingen bepaalde verschillen vertonen, maar dat er op de volgende punten overeenstemming is.

In elk van de zes onderzoeken wordt het belang van het leren begrijpen van complexiteiten, onzekerheden, compromissen en risico's die verband houden met duurzaamheidsuitdagingen beschreven. Voor het leren begrijpen van complexiteiten is het belangrijk om vanuit verschillende perspectieven

naar een vraagstuk te kijken: sociaal, ecologisch en economisch. Voor het begrijpen dat het streven naar duurzame ontwikkeling gepaard gaat met onzekerheden, is het belangrijk je te realiseren dat duurzame ontwikkeling een zoektocht is. Zaken die nu lijken bij te dragen aan duurzame ontwikkeling kunnen over een aantal jaren wel niet duurzaam blijken. Daarnaast vraagt het zoeken van een goede balans tussen sociale, ecologische en economische belangen om compromissen. Tot slot is het belangrijk te leren begrijpen dat risico's die worden genomen bij het zoeken van een antwoord op duurzaamheidsuitdagingen, afhankelijk van het gekozen perspectief, groter of kleiner worden ingeschat.

Alle onderzoekers concluderen daarnaast dat leerlingen competenties dienen te ontwikkelen voor het effectief en actief deelnemen aan de maatschappij. Hiervoor is het nodig dat leerlingen leren kritisch te denken, en leren samen te werken in besluitvorming en bij het nemen van verantwoordelijkheid.

Tot slot wordt het belang van het ontwikkelen van het vermogen, de motivatie en de wil om een actieve rol te spelen bij het vinden van democratische oplossingen voor duurzaamheidsuitdagingen in alle onderzoeken aangekaart. In dit kader wordt ook gesproken over het belang van een handelingsgerichte didactiek, van leren door te doen.

Tot zover deze algemene beschrijving van onderwijs gericht op duurzame ontwikkeling. Ik ga nu in op een mogelijke uitwerking: *Social Entrepreneurship Education*. *Social Entrepreneurship Education* is onderwijs gericht op duurzame ontwikkeling dat gestoeld is op een democratisch concept en dat handelingsgericht is. Het begrip *Social Entrepreneurship Education* kent (nog) geen Nederlands equivalent. We zouden het kunnen duiden als onderwijs in sociaal ondernemerschap. Vanuit een oriëntatie op het ermee gepaard gaande leren spreek ik echter bij voorkeur over leren sociaal te ondernemen. Voordat ik inga op het leren sociaal te ondernemen, eerst een korte verkenning van het begrip sociaal ondernemerschap.

Verskillende elkaar versterkende sociale, economische en politieke veranderingen in de afgelopen decennia hebben ertoe geleid dat er in toenemende mate aandacht is voor sociaal ondernemerschap (Hoogendoorn, Pennings, & Thurik, 2010). Net als Social Entrepreneurship Education is ook 'sociaal ondernemerschap' een relatief nieuw begrip; het werd in 1980 geïntroduceerd door Drayton.⁶ Sociaal ondernemerschap kent nog geen algemeen aanvaarde omschrijving (Clément, 2017; Hoogendoorn et al., 2010). Roberts en Woods (2005) komen op basis van het samenvoegen van de beperkt beschikbare onderzoeksliteratuur en enkele casestudies tot de volgende werkdefinitie: *'the construction, evaluation and pursuit of opportunities for social change'* (p. 49). Nicholls (2010) omschrijft sociaal ondernemerschap als een overkoepelende term voor een aanzienlijk aantal innovatieve praktijken die zich richten op sociale en ecologische uitdagingen.

Onderwijs in sociaal ondernemerschap richt zich allereerst op leren ondernemen. In 2006 heeft de Europese Commissie 'initiatief en ondernemerschap' als een van de acht kerncompetenties voor

een kennismaatschappij geïdentificeerd. Onderwijs in ondernemerschap staat hoog op de Europese agenda, maar in Nederland nog in de kinderschoenen (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016). Bij ondernemerschap gaat het om

⁶ Drayton richtte in 1981 Ashoka op. Ashoka is inmiddels het grootste internationale netwerk van sociale ondernemers. In 2003 beschreef Drayton een 'theory of change'.



We now live in a changemaker world. Living in a changemaker world requires a new framework for thinking and acting.

Drayton, 1 februari 2019

het creëren van waarde. Het creëren van waarde wordt van oudsher gerelateerd aan economische activiteit, het oprichten van ondernemingen en het maken van financiële winst. Steeds vaker echter wordt het creëren van waarde veel breder getrokken; het wordt dan gerelateerd aan alle gebieden van het leven, aan het ontplooiën van verschillende initiatieven en aan verschillende vormen van winst. Een voorwaarde voor het creëren van waarde is het beschikken over ondernemingszin. Laevers en Bertrands (2004) en Laevers, Wassink en Aerden (2018) zien ondernemerszin als een krachtige mix van zelfsturing en creativiteit, als "de dispositie om in de situatie waarin men zich bevindt, ideeën te genereren over mogelijke doelen, daarbij initiatieven te bedenken en door optimale inzet van beschikbare middelen acties op te zetten die tot de realisatie van waargenomen kansen leiden. Ondernemingszin is aanleiding tot het verleggen van grenzen, het scheppen van iets nieuws, het creëren van iets duurzaam dat tot kwaliteit van leven bijdraagt" (2018, p. 18). In de Europese, brede definitie van ondernemerschapsonderwijs is het ontwikkelen van ondernemingszin impliciet opgenomen: "*Entrepreneurship education is about learners developing the skills and mind-set to be able*

to turn creative ideas into entrepreneurial action" (Eurydice, 2016, p. 21).

Iemand die sociaal ondernemerschap vertoont, een sociale ondernemer, wil een maatschappelijk relevant vraagstuk aanpakken. Het begrip 'sociale ondernemer' kent, net als 'sociaal ondernemerschap', geen eenduidige omschrijving. De (beperkte) literatuur over sociale ondernemers bevat wel enkele steeds terugkerende begrippen in termen van iemand die visionair, innovatief en sociaal alert is en sociale waarde creëert (Clément, 2017). Sociale ondernemers worden daarom door Drayton (2003) ook wel *changemakers* genoemd.

Sociale ondernemers beschikken over ondernemerscompetenties en een aantal aanvullende competenties. Clément (2017) concludeert op basis van onderzoek van Worsham (2012) en Miller, Wesley en Williams (2012) dat voor sociaal ondernemen ook emotionele intelligentie, een gevoel van moraal/ethiek en het vermogen om traditionele denkwijzen te bevragen nodig zijn. Daarnaast zijn het vermogen om diep na te denken over de wereld en de veranderingen die gaande zijn (Peredo & McLean, 2012), en het kunnen reflecteren op het eigen persoonlijk leiderschap van belang (Clément, 2017). Voor sociaal

ondernemen worden compassie en empathie gezien als belangrijke drijfveren (Miller, Grimes, McMullen & Vogus, 2012).

Sociaal ondernemerschap start bij het onderkennen van de mogelijkheden om sociale waarde te creëren. Steeds vaker wordt sociaal ondernemerschap benaderd vanuit het perspectief van duurzame ontwikkeling. Voorbeelden van sociaal ondernemerschap waarbij de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen worden gebruikt om behoeften waar te nemen en relevante kansen te formuleren zijn initiatieven als Fairphone, Tony's Choclonely en Dopper. Ook ik benader sociaal ondernemerschap vanuit het perspectief van duurzame ontwikkeling. Sociaal ondernemerschap start met het onderkennen van kansen. Het ontwikkelen van ideeën voor het bijdragen aan duurzame ontwikkeling is een volgende stap, en die wordt gevolgd door het daadwerkelijk ontplooiën van initiatieven, met als resultaat dat er een bijdrage geleverd wordt aan duurzame ontwikkeling. Voor het ontplooiën van sociaal ondernemerschap zijn empathie, compassie en zorgzaamheid voorwaardelijk. Het in verbinding staan met jezelf, de ander en de wereld is belangrijk. Figuur 3 geeft een schematische weergave van de kern van sociaal ondernemerschap.

Figuur 3.
Sociaal ondernemerschap



In curricula en publicaties is er sprake van een groeiende aandacht voor onderwijs in sociaal ondernemerschap; de meerderheid van de lidstaten van de EU onderschrijft het belang van het creëren van een cultuur van sociaal ondernemen. Onderwijs in sociaal ondernemerschap staat echter nog in de kinderschoenen, en definities zijn volop in ontwikkeling (Youth Creates, 2016). In veel

programma's die zich richten op leren sociaal te ondernemen spelen de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen een rol (vgl. Clément, 2017; Lindner, 2018). De meeste publicaties over onderwijs in sociaal ondernemerschap zijn gericht op het hoger onderwijs. Lindner (2016, 2018) is een van de weinigen die publiceert over het leren sociaal te ondernemen in het primair (en voortgezet) onderwijs.

Lindner (2018) ziet onderwijs in sociaal ondernemerschap als een democratische benadering van ondernemerschapsonderwijs en duidt die benadering als *Entrepreneurship education for a sustainable future*. Het is onderwijs dat de maatschappelijke en pedagogische relevantie van ondernemen benadrukt. Het richt zich op ondernemerschap en op de persoonlijke kwaliteiten die nodig zijn voor maatschappelijk, pro-actief burgerschap. Voor het primair en voortgezet onderwijs concretiseren Lindner (2016, 2018) en Menon, Das, Menon & Ravindran (2018) de competenties die voor sociaal ondernemerschap naast de algemene ondernemerscompetenties van belang zijn. Lindner (2018) onderscheidt drie typen aanvullende competenties: **a)** competenties die ondernemingszin en professionele onafhankelijkheid bevorderen en het nemen van onafhankelijke beslissingen in het persoonlijk leven ondersteunen, **b)** competenties gericht op het aangaan van relaties en communiceren en **c)** competenties gericht op het ontwikkelen van ideeën voor duurzame initiatieven, het onderbouwen ervan en een persoonlijke inzet bij de uitvoering.



Voorbeeld 1

Move-projecten op basisscholen

In deze projecten op basisscholen krijgen kinderen en studenten samen het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid over het bedenken en uitvoeren van hun eigen buurtproject. Eerst brainstormen de kinderen met hulp van de studenten over wat er beter kan in de wijk en dan gaan ze samen aan de slag om hun plan uit te voeren.



Menon et al. (2018) beschrijven aanvullende competenties die gericht zijn op het kunnen omgaan met complexe sociale uitdagingen en op het kunnen bijdragen aan maatschappelijke veranderingen: empathisch vermogen, samenwerkingsvaardigheden, persoonlijk leiderschap en creatieve probleemoplossende vaardigheden.

Het creëren van een cultuur van sociaal ondernemen wordt belangrijk geacht. Er is, zoals voorgaande al doet vermoeden, nog geen uitgekristalliseerde didactiek voor onderwijs in sociaal ondernemerschap. Lindner (2016, 2018) heeft voor het primair en voortgezet onderwijs een *Entrepreneurial Challenge-Based Learning* didactiek ontwikkeld. Het is een didactiek waarin projecten, zogenaamde *Challenges*, zich enerzijds richten op het ontwikkelen van verantwoordelijkheid en autonomie, en

anderzijds op het bevorderen van een cultuur van solidariteit en duurzame ontwikkeling. De didactiek is gebaseerd op de leercyclus '*challenge-feedback-reflection*' (Kolb, 1984; Sternad & Buchner, 2016); het leren van ervaringen, debatteren en het creëren van sociale waarde vormen de kern. In de *Challenges* worden leerlingen uitgedaagd waarde te creëren door ideeën te ontwikkelen en te implementeren. Een reflectiecomponent biedt leerlingen de gelegenheid hun persoonlijke ervaringen te verwerken en een sociaal-ondernemende attitude te ontwikkelen. Momenteel wordt in verschillende internationale projecten ervaring opgedaan met deze didactiek.



Buurtfeest in Ondiep

Groep 8 van de Rietendakschool in Utrecht heeft samen met studenten Pedagogische wetenschappen gezien dat in de wijk Ondiep buurtbewoners elkaar maar vluchtig kennen. Dit vinden de kinderen jammer en daarom organiseren zij een buurtfeest in de speeltuin de Watergeus.

www.stichtingmove.nl



Voorbeeld 2

Leerlingen hebben een brief geschreven aan de burgemeester met concrete voorstellen voor een schoner Almere en hoe het gebruik van plastic te reduceren. Het resulteerde in benoemingen tot ambassadeurs voor Almere Buiten. Binnenkort worden de kinderen in het centrum van Almere geëerd als ondernemers.

basisschool Het Drieluik, Almere

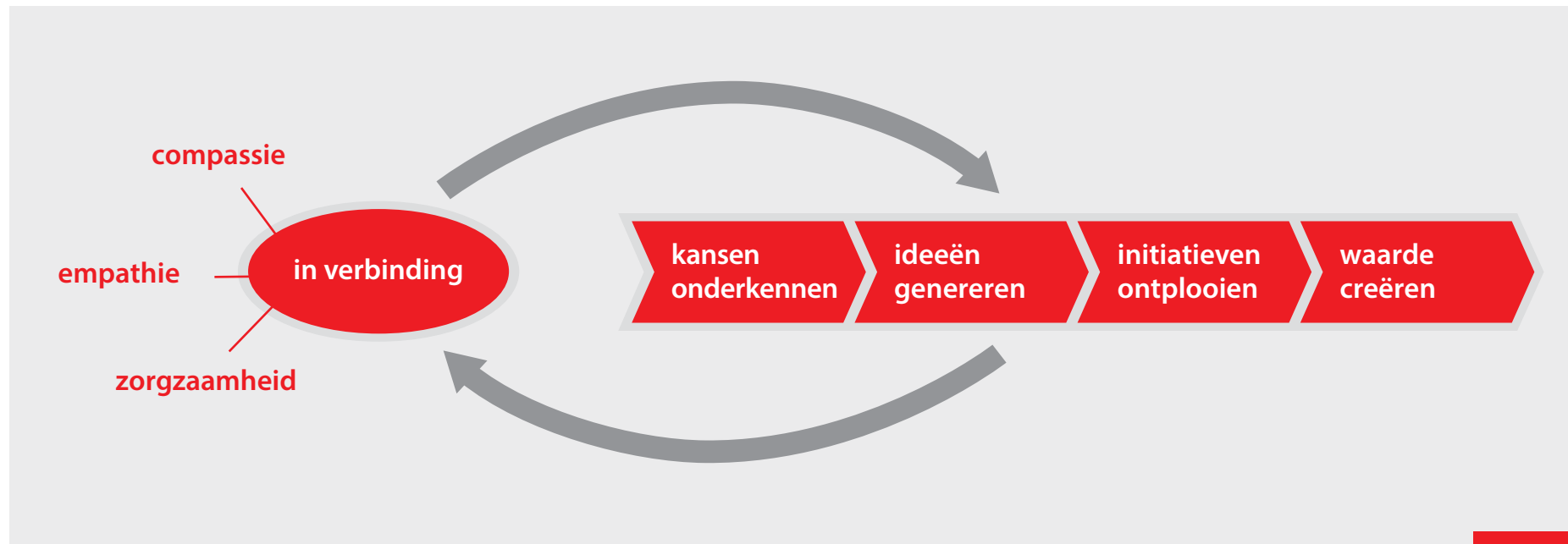
Op basis van wat we nu uit de literatuur en uit empirisch onderzoek weten, vat ik leren sociaal te ondernemen als volgt samen: leren om vanuit compassie, empathie en zorgzaamheid kansen voor het bijdragen aan duurzame ontwikkeling te onderkennen, om vervolgens ideeën te genereren en initiatieven te ontplooiën die een bijdrage leveren aan duurzame ontwikkeling. Figuur 4 geeft een schematische weergave.

Onderwijs in sociaal ondernemerschap is onderwijs vanuit een hoopgevend, democratisch en handelingsgericht perspectief op duurzame ontwikkeling. Het nieuwe kerncurriculum, waarvan duurzaamheid een van de pijlers is, zal alle ruimte en kansen bieden om met elkaar het leren sociaal te ondernemen vorm te geven.

Er worden in het primair onderwijs en in lerarenopleidingen, zowel nationaal als internationaal, veelbelovende initiatieven ontplooid voor het realiseren van onderwijs in sociaal ondernemerschap. Het onderwijs staat echter nog in de kinderschoenen, en doorontwikkeling vraagt van allen die betrokken zijn gezamenlijke inspanning.

Figuur 4.

Kernelementen van leren sociaal te ondernemen



Het lectoraat

Ik begon mijn rede met het stellen van de vraag wat we kinderen willen leren. In het voorgaande heb ik de twee thema's waarop het lectoraat Toekomstgericht Onderwijs zich gaat richten toegelicht.

Het lectoraat wil door het inzetten van haar expertise op deze twee terreinen bijdragen aan de ontwikkeling en vernieuwing van het primair onderwijs. Het lectoraat doet dit vanuit een waardengericht perspectief: het versnellen van een oriëntatie in het onderwijs op een duurzame en veerkrachtige wereld.

Lectoraten kennen drie kerntaken: bijdragen aan de verbetering van het opleidingsonderwijs, innovatie van het werkveld en kennisontwikkeling (Netwerk Lectors Lerarenopleidingen, 2017). Afgelopen jaar zijn door het lectoraat Toekomstgericht Onderwijs activiteiten gericht op deze kerntaken gecontinueerd, in gang gezet of voorbereid. Ik beschrijf twee voorbeelden van activiteiten die zich richten op het integreren van technologische ontwikkelingen in het onderwijs, en twee die gericht zijn op het leren sociaal te ondernemen.

Het eerste voorbeeld betreft het leveren van een bijdrage aan opleidingsonderwijs, en indirect ook aan de innovatie van het werkveld. Docenten en onderzoekers van Iselinge Hogeschool, Hogeschool de Kempel, iPabo en de Marnix Academie ontwikkelen momenteel met elkaar een master-opleiding. De opleiding richt zich op het ontwerpen van onderwijs vanuit een samenhang tussen een visie op leren, onderwijzen, pedagogische uitgangspunten, en het kritisch beschouwen en integreren van bepaalde vormen van digitale technologie. Daarnaast is er in de master aandacht voor het ontwerpen van onderwijs dat zicht richt op de ontwikkeling van digitale geletterdheid.

Het tweede voorbeeld betreft het bijdragen aan innovatie van het werkveld en aan kennisontwikkeling. Binnenkort start er een nieuwe onderwijsonderzoekswerkplaats. Vijf basisscholen van de schoolbesturen Amstelland en De Vier Windstreken, Universiteit Utrecht en de Marnix Academie hebben hiervoor de handen ineengeslagen. In een driejarig onderzoekstraject worden vragen onderzocht met betrekking tot gepersonaliseerd leren en het benutten van

technologie bij het ondersteunen van zelfregulatie door leerlingen en coaching door de leraar. Leraren van basisscholen, pabo-studenten en onderzoekers gaan samen onderzoek doen, en er zal zowel schoolgebonden als schooloverstijgend onderzoek worden uitgevoerd. Op schoolniveau gaan kennisontwikkeling en onderzoekend innoveren hand in hand. Hierbij wordt de aanpak gebruikt zoals we die in het Marnix Innovatiecentrum (MIC) hebben ontwikkeld voor het werken in heterogene Research & Designgroepen (Van Popta-Erkens, Van der Wal-Maris, Peltenburg, 2018): een manier van werken die inmiddels ook wordt toegepast in de Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht. Het onderzoek moet leiden tot praktisch relevante uitkomsten voor de scholen zelf, en daarnaast moet het voor andere scholen bruikbare kennis en producten opleveren.

Het derde voorbeeld richt zich op zowel de innovatie van het opleidingsonderwijs, de innovatie van het werkveld en kennisontwikkeling. In een aantal jaren geleden gestart Europees traject, *UKids*, ontwikkelen leraren, lerarenopleiders, studenten en onderzoekers uit Oostenrijk, Finland, Denemarken, Portugal, Hongarije en Nederland onderwijsprogramma's voor basisscholen en lerarenopleidingen waarin het leren sociaal te ondernemen centraal staat. Vanuit Nederland zijn basisschool Het Drieluik uit Almere en de Marnix Academie betrokken. In het project worden de didactische principes van Entrepreneurial Challenge-Based Learning gehanteerd (Lindner, 2016). Er wordt gezocht naar hoe, vertrekkend vanuit vraagstukken die gerelateerd zijn aan de internationale duurzame ontwikkelingsdoelstellingen, het ontwikkelen van empathie en het leren ondernemen vorm kunnen krijgen. Belangrijke doelstellingen van het *UKids*-project zijn het ontwikkelen van onderwijsmaterialen en het vergelijken van de diverse benaderingen van onderwijs in sociaal ondernemerschap in de betrokken landen. Een andere doelstelling is het bijdragen aan de bewustwording van het belang van het leren sociaal te ondernemen.

De eerste ontwerpcyclus zit erop, resultaten zijn geanalyseerd, een tweede ontwerpcyclus is in voorbereiding. In een aantal congresbijdragen zijn de aanpak en eerste opbrengsten gedeeld (Van der Wal-Maris, Mol, & Laane, 2018; Van der Wal-Maris & De Putter, 2019). Er is een Europese website in ontwikkeling.⁷ Deze website zal gaan dienen als platform voor kennisuitwisseling, en benut worden voor het beschikbaar maken van ontwikkelde onderwijsmaterialen. Er wordt een aantal publicaties voorbereid, en volgend jaar wordt in alle betrokken landen een congres rondom het leren sociaal te ondernemen georganiseerd. Het *UKids*-project heeft nu al veel losgemaakt. Het is een van de aanleidingen geweest om leren sociaal te ondernemen als lectoraatsthema op te pakken.

En zo kom ik bij de laatste activiteit die ik voor het voetlicht wil brengen. In dit voorbeeld staat kennisontwikkeling voorop, maar ook het bijdragen aan de ontwikkeling van het werkveld en het opleidingsonderwijs zijn in het vizier. Momenteel wordt er een onderzoeksgroep 'Onderwijs & Sociaal Ondernemerschap' opgericht. De onderzoeksgroep heeft een ambitieuze agenda.

De groep wil:

- bijdragen aan theorievorming met betrekking tot *Social Entrepreneurship Education*;
- zicht krijgen op hoe processen bij het leren sociaal te ondernemen verlopen en hoe je daarop kan interveniëren;
- praktische handreikingen voor het primair onderwijs ontwikkelen;
- dienen als platform voor scholen die zich (willen) richten op sociaal ondernemen.

We willen bij dit alles aansluiten bij vragen en behoeften die leven op basisscholen, en komen dan ook graag in contact met scholen die interesse hebben in het (verder) vormgeven van onderwijs in sociaal ondernemerschap. Tot slot: vanuit de onderzoeksgroep wordt geparticipeerd in de curriculumherziening die op de Marnix Academie gaande is. Een van de pijlers van de vernieuwing is het integreren van onderwijs in sociaal ondernemerschap in het opleidingsonderwijs.

⁷ <http://UKidsplatform.eu/AboutUKids/tabid/1069/Default.aspx>



Tot besluit

Geachte toehoorders, ik ben aan het eind gekomen van mijn rede en wil mijn dank uitspreken aan de bestuurders van Iselinge Hogeschool, iPabo, Hogeschool de Kempel en in het bijzonder ook aan Joke Snippe, de bestuurder van de Marnix Academie, voor mijn benoeming als lector Toekomstgericht Onderwijs. Bedankt voor het vertrouwen dat jullie in mij hebben en de steun die ik van jullie ervaar. Joke, het feit dat ik altijd bij je terecht kan voor een luisterend oor en voor raad en advies waardeer ik zeer.

Graag bedank ik op deze plaats nog vele anderen: mijn collega's en oud-collega's, besturen en leraren van partnerscholen met wie we samen onderzoek doen. Ook het ontwikkelteam van de master Onderwijs & Technologie ben ik veel dank verschuldigd: dank voor de ongelooflijke inspanningen die jullie verrichten om er samen een heel mooie, betekenisvolle master van te maken. Ook wil ik de studenten niet vergeten, in het bijzonder de studenten die betrokken zijn bij lectoraatsactiviteiten, en de derdejaars academische studenten die op allerlei manieren hebben

ondersteund bij het vormgeven van deze plechtigheid. Heel fijn, ik krijg altijd weer energie van het met jullie samenwerken.

Naast Joke wil ik nog een aantal personen met name noemen. Allereerst Douwe Beijaard. Douwe, je hebt me grotendeels gevormd tot de onderzoeker die ik nu ben. Daarnaast, en daar ben je je waarschijnlijk niet van bewust, hebben je bespiegelingen over de essentie van goed onderwijs mee richting gegeven aan de weg die ik ben ingeslagen. Ik hoop nog veel van je te kunnen leren.

Jolanda de Putter, Elizabeth Rigg en Anneke Aantjes, jullie zijn mijn directe werkmaatjes. We kunnen met elkaar bergen werk verzetten, diepgaande gesprekken voeren, chocola eten, en we maken tijd en ruimte voor persoonlijke ontmoeting. Dat maakt dat het naar de Marnix gaan ook altijd een beetje als thuiskomen voelt, en dat is heerlijk!

Mijn grootste dank gaat uit naar de cirkel die dicht om mij heen staat: mijn familie en vrienden. Jullie liefde en vriendschap betekenen heel veel voor me. De afgelopen maanden werd me steeds duidelijker dat ik hier niet had gestaan als het niet was om Ilja. om het 'zijn' en 'niet zijn' van Ilja. Ilja, mijn zoon ...



over de dood heen blijf je een bron van inspiratie. Hans, mijn lief en mijn maatje, je geeft me alle ruimte om te doen wat ik graag doe, ook als dat soms betekent dat ik voor jou slecht bereikbaar ben. Je zet me als dat nodig is weer met beide benen in de realiteit van alledag, en zorgt dat ik niet uit het oog verlies wat voor mij zo belangrijk is: het in verbinding staan. Lieve Lone, mijn dochter, ook jou ben ik veel dank verschuldigd; je toont me keer op keer wat onvoorwaardelijke liefde is! Jij laat mij, door jouw manier van zijn, zien wat het is om in verbinding te staan en te blijven met jezelf, de ander en de wereld.

Ik ben jullie er ongelooflijk dankbaar voor.

Ik dank u voor uw aandacht.

Referenties

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. doi:10.1177/1745691617699280

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, USA: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2015, maart). What really matters in education. Lezing gehouden op VIA University College, Aarhus, Denemarken. Opgehaald van www.slideshare.net/orlanielsen/gert-biesta-what-really-matters-in-education

Biesta, G. (2018, 21 november). Goed besturen voor goed onderwijs: Een pedagogische blik. Nivos. Opgehaald van <https://nivoz.nl/nl/goed-besturen-voor-goed-onderwijs-een-onderwijspedagogische-blik>

Boeke, K. (1934). *Kindergemeenschap. Ervaringen en perspectieven van de 'Werkplaats' te Bilthoven*. Utrecht: Bijleveld.

Bolstad, R., Gilbert, J., McDowall, S., Bull, A., Boyd, S., & Hipkins, R. (2012). Supporting future-oriented learning & teaching: A New Zealand perspective (Report the Ministry of Education). Opgehaald van <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/supporting-future-oriented-learning-and-teaching-a-new-zealand-perspective>

Castells, M. (2000). *The information age: economy, society and culture volume I: The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishers.

Clément, M. L. (2017). *An investigation of emerging signature pedagogy for social entrepreneurship and the sharing of practice* (Doctorale dissertatie). University of Liverpool, Engeland.

Dasberg, L. (1975). *Groot maken door klein houden*. Meppel: Boom.

Dasberg, L. (1980). *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000: Of hulde aan de hoop*. Amsterdam: Boom.

Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. Opgehaald van http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/readings/17.pdf

De Winter, M. (2012). *Socialization and civil society: How parents, teachers and others could foster a democratic way of life*. Rotterdam: Sense publishers.

De Winter, M. (2017). *Pedagogiek over hoop: Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Dhert, S., Hermans, K., Smits, B., & Wouters, R. (2013). *Leren uit de toekomst: Aan de slag met scenario's in het onderwijs*. Leuven: Lannoo Campus.

Drayton, B. (2003). Ashoka's theory of change. Arlington, UK: SSRN. doi:10.2139/ssrn.980092

Eurydice (EACEA), 2016. Entrepreneurship education at school in Europe: Eurydice report. Luxemburg: European Commission Press Release
Freire, P. (2005/1972). Pedagogy of the Oppressed. New York: The Continuum International Publishing Group.

Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. TechTrends, 60(5), 433-441. doi:10.1007/s11528-016-0091-y

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. New York: Teachers College Press.

Hoogendoorn, B., Pennings, E., & Thurik, R. (2010). What do we know about social entrepreneurship?: An analysis of empirical research. International Review of Entrepreneurship, 8(2).

Jones, P., & Jacobs, R. (2006). Terra Incognita: Globalisering, ecologie en rechtvaardige duurzaamheid. Gent: Academia press.

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Kopnina, H. (2018). Teaching sustainable development goals in The Netherlands: A critical approach. Environmental Education Research, 24(9), 1268-1283. doi:10.1080/13504622.2017.1303819

Korczak, J. (1984/1920). Hoe houd je van een kind. Utrecht: Bijleveld.

Korczak, J. (1987/1925). Als ik weer klein ben. Utrecht: Bijleveld.

Laevers, F., & Bertrands, E. (2004). Ondernemingszin (h)erkennen. Leuven: CEGO Publishers.

Laevers, F., Wassink, D., & Aerden, I. (2018). Ondernemingszin herkennen en waarderen. Leuven: KU Leuven. Opgehaald van http://expertisecentrum.cego.be/wp-content/uploads/2018/12/Ondernemingszin_herkennen_en_waarderen.pdf

Lai, K.-W. (2018). The learner and the learning process: Research and practice in technology-enhanced learning. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K.-W. Lai, Second handbook of information technology in primary and secondary education (pp. 127-142). Cham, Zwitserland: Springer.

Leicht, A., Combes, B., Buyn, W., & Agbedahin, A. (2018). From agenda to target 4.7: The development of ESD. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Buyn, Issues and trends in Education for Sustainable Development (pp. 25-38). Parijs: UNESCO Publishing.

Leicht, A., Heiss, J., & Buyn, W. J. (2018). Issues and trends in education for sustainable development. Parijs: UNESCO Publishing.

Levinas, E. (1991). Anders dan zijn of het wezen voorbij. Baarn: Ambo.

Ligthart, J. (1916). Over opvoeding: Pedagogische opstellen I. Groningen: Wolters.

Lindner, J. (2016). Entrepreneurship education. Wenen: Department for Research and Development Kirchliche Pädagogische Hochschule.

Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115-127. doi:10.2478/dcse-2018-0009

Menon, S., Das M., Menon, M. & Ravindran, N. (2018). Six steps to assessing changemaker skills in students: A road map for schools. Karnataka, India: Best Practices Foundation.

Miller, T. L., Grimes, M. G., McMullen, J. S., & Vogus, T. J. (2012). Venturing for others with heart and head: How compassion encourages social entrepreneurship. *Academy of Management Review*, 37(4), 616-640. doi:10.5465/amr.2010.0456

Miller, T. L., Wesley, C. L., & Williams, D. E. (2012). Educating the minds of caring hearts: Comparing the views of practitioners and educators on the importance of social entrepreneurship competencies. *Academy of Management Learning and Education*, 11(3). doi:10.5465/amle.2011.0017

Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. doi:10.1080/13504620903504032

Montessori, M. (1943). Education and peace. (Vijfde editie, 1971). Madras, India: The Theosophical Publishing House. Opgehaald van [https://archive.org/details/Peace_And_Education_](https://archive.org/details/Peace_And_Education_/org/details/Peace_And_Education_)
Nicholls, A. (2010). Editorial: Continuations and Beginnings. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 1-4. doi:10.1080/19420671003726411

Netwerk Lectoren Lerarenopleidingen (2017). Praktijkgericht onderzoek dat bijdraagt aan innovatie van opleiding en praktijk. Opgehaald van http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2017/06/NotitieKennisbenutting_enkelzijdig.pdf

O'Donoghue, R., Taylor, J., & Venter, V. (2018). How are learning and training environments transforming with ESD? In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Buyn, *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (pp. 111-131). Parijs: UNESCO Publishing.

Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41(1), 56-65. doi:10.1016/j.jwb.2005.10.007

PuenteDura, R. (2010). SAMR and TPCK: Intro to advanced practice. Opgehaald van http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf.

Rieckmann, M. (2018). Key themes in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. Buyn, *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (pp. 61-84). Parijs: UNESCO Publishing.

Roberts, D., & Woods, C. (2005). Changing the world on a shoestring: The concept of social entrepreneurship. *University of Auckland business review*, 7(1), 45-51.

Rotmans, J. (2017). *Change of Era: our world in transition*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Schnabel, P., Ten Dam, G., Douma, T., Van Eijk, R., Tabarki, F., Van der Touw, A., Verweij, J., Visser, M. (2016). *Ons Onderwijs 2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.

Sternad, D. & Buchner, F. (2016). Wissenschaftliche Grundlagen des Lernens durch Herausforderung [Scientific foundations of learning through challenge]. In D. Sternad & F. Buchner, Lernen durch Herausforderung: Studierendenorientierte Hochschullehre in Wirtschaft und Gesundheitsmanagement (pp. 41–46). Wiesbaden, Duitsland: Springer Gabler.

Van den Berg, B., De Kort, B., & Van der Wal-Maris, S. (2009). Bekwaam, betrokken, bevlogen: Beelden van een beroep in beweging in de 21ste eeuw. Utrecht: Marnix Academie.

Van den Berg, B., De Kort, B., & Van der Wal-Maris, S. (2014). Bekwaam, betrokken, bevlogen: Nieuwe beelden van een beroep in beweging in de 21e eeuw. Utrecht: Marnix Academie.

Van der Eijk, J., Pijpers-Streefkerk, E., De Kort, B., & Van der Wal-Maris, S. (2009). Op weg naar persoonlijk meesterschap: Een uitwerking van normatieve professionalisering in het onderwijs. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30(2), 11-15.

Van der Wal-Maris, S. J., & De Putter, J. (2019). Sociaal ondernemerschap in het curriculum! Interactieve bijdrage op VELON/VELOV congres 2019, Breda.

Van der Wal-Maris, S. J., Mol, K., & Laane, T. (2018). (How to) challenge primary school students to be social entrepreneurs. Workshop gehouden op EAPRIL2018 conferentie, Portoroz, Slovenia.

Van Peursen, C. A. (1975). Cultuur in Stroomversnelling, Amsterdam/Brussel, Elsevier.

Van Popta-Erkelen, M. A., Van der Wal-Maris, S. J., Peltenburg, M. (2018). Onderzoek en innovatie in heterogene Research & Designgroepen. In: Willemse, T. M., & F. Boei (red.), Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek naar en door de lerarenopleiders/opleidingen. Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON), 143-147.

Van Wetering, M., Booij, E., & Van Bruggen, W. (2019). Onderwijs in een kunstmatig intelligente wereld: Kennisnet Technologiekompas 2019-2020. Zoetermeer: Kennisnet.

Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., & Lai, K. W. (2018). Developing an understanding of the impact of digital technologies on teaching and learning in an ever-changing landscape. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai, Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education (pp. 3-12). Cham, Zwitserland: Springer.

Wals, A. (2015). Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene. Wageningen: Wageningen University.

World Education Forum (2015). World Education Forum 2015: Final Report. Parijs, UNESCO. Opgehaald van www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/WEF_report_E.pdf

Worsham, E. L. (2012). Reflections and insights on teaching social entrepreneurship: An interview with Greg Dees. Academy of Management Learning and Education, 11(3). doi:10.5465/amle.2011.0024





Colofon

Productie

Marnix Academie,
Afdeling Communicatie en Publicaties

Vormgeving

Ontwerpbureau Invormatie

Fotografie

Alex Beers en David Jagersma

Drukwerk

EMP grafimedia

Uitgave

Mei 2019

Deze brochure is gedrukt
op FSC-gecertificeerd papier.

