

Het failliet van onderwijs op maat: naar pedagogische werkplekken

Jan Masschelein en Maarten Simons

PED 39 (3): 349–366

DOI: 10.5117/PED2019.3.006.MASS

Abstract

The bankruptcy of tailor-made education. The need for pedagogic (work)places

Education, youth work and youth care confront many challenges which are interpreted in many different ways and receive various responses. However, one type of response seems to be widely applauded: education and care should be tailor-made or become so: tailored to children and youngsters, to their talents and their lifeworld. This call for tailor-made education and care is often accompanied by an emphasis on the need for the development of talents and on the value of feeling-well. In this contribution we indicate how this response entails an approach to education as form of socialization. I.e. as practices that assist the (re-)production of a particular societal regime which calls upon us to conceive of ourselves as entrepreneurs and to permanently take care of our profile. The experience of a meaningful life risks thereby to become exclusively dependent on social recognition and comparison. In so doing tailor-made education risks to deny youngsters the chance for a pedagogical workplace i.e. a place where the world is presented and disclosed to them in such a way that it can provide them with a measure outside of themselves and allows them an experience of a meaningful life in relation to the work which is taking place there.

Keywords: tailor-made education, pedagogical place, workplace, profiling, work

Inleiding

Onderwijs, maar ook jeugdwerk en jeugdzorg, worden vandaag geconfronteerd met vele uitdagingen, die uiteraard op verschillende wijze worden begrepen en beantwoord. Toch lijkt in de vele discussies in het educatieve veld, en vanuit verschillende perspectieven, vooral één antwoord op veel bijval te mogen rekenen: onderwijs moet maatwerk zijn of worden: op maat van kinderen, jongeren en hun leefwereld.¹ De oproep voor een onderwijs op maat is bovendien vaak gekoppeld aan het benadrukken van de noodzaak tot ontwikkeling van talenten en van het belang van welbevinden. In deze bijdrage willen we aangeven hoe in dit antwoord onderwijs eigenlijk in de eerste plaats kan begrepen worden als vorm van *socialisatie*, als praktijk die bijdraagt tot de (re-)productie van een specifiek maatschappelijk regime dat ons oproept om ons op een ondernemende wijze te gedragen en ons te profileren. Zoals we zullen verduidelijken wordt de ervaring van een zinvol bestaan daarmee quasi uitsluitend afhankelijk van sociale erkenning en vergelijking. Onderwijs en zorg op maat dreigen zo de jongeren de kans te ontnemen op een pedagogische plek, dat wil zeggen op een plek waar de wereld hen op zo'n manier ontsloten wordt dat ze hen een maat kan geven buiten zichzelf en een ervaring biedt van zinvol bestaan in relatie tot het werk dat er plaatsvindt.

Een wereld en een leven op maat

Het is hier niet de plaats om een uitgebreide analyse te maken van hoe de wereld er vandaag uitziet (en uitziet voor wie), maar we willen wel heel kort aangeven hoe de veel gehoorde pleidooien voor een onderwijs (en zorg) op maat verbonden zijn met een meer algemeen maatschappelijk regime dat ons oproept of interpelleert om ons leven op een specifieke manier te verstaan en vorm te geven. Het omvat een vertoog met een grote mobiliserende kracht dat ook een bepaalde 'stemming' produceert. Om dat regime, haar vertoog, haar kracht en haar stemming aan te duiden, steunen we hier op eerdere meer gedetailleerde en uitvoerige analyses (zie onder meer: Bröckling, 2002, 2007, Simons & Masschelein, 2009, 2017, Masschelein & Simons, 2003, 2008). Maar, we maken vooral ook dankbaar gebruik van een heldere beschrijving van de jonge socioloog Koen Damhuis, omdat die heel goed toelaat dat regime ook te verbinden met bepaalde implicaties van wat hij zelf omschrijft als het 'enige echt grootse, opmerkelijke en onbetwistbare fenomeen' dat zijn

generatie, die van de 'digital natives', 'gerealiseerd zagen: de opkomst van het internet' (Damhuis, 2012, p. 25).

We horen het de hele tijd: er is geen tijd, we hebben geen tijd. Maar misschien gaat het hier niet alleen om een excuus voor hoe druk we het hebben, of een manier om te wijzen op al onze andere prioriteiten. Misschien hebben we inderdaad geen tijd meer. Misschien zijn we niet alleen voortdurend bedrijvig, maar is ons leven een bedrijf geworden, een bedrijf dat nooit sluit. Zelfs vakantie is nu een manier om energie op te doen, bij te tanken, het is zelf een tijd geworden die meerwaarde moet bieden en daarmee productietijd. Het lijkt inderdaad alsof het leven zelf een onderneming is geworden. Zoals Damhuis schrijft: 'inmiddels lijkt iedere burger een persoonlijke onderneming te zijn geworden; ieder individu de CEO van zijn eigen "BV ik"' (p. 40). We spreken hier over een onderneming in de zin dat we wie we zijn en hoe we ons leven vorm geven gaan beschouwen als (het resultaat van) een project. Een project waarin we de *bevrediging van onze eigen behoeften en die van anderen produceren* door een zo effectief en efficiënt mogelijk gebruik van onze eigen mogelijkheden (ons kapitaal, onze talenten, ons potentieel) en van beschikbare hulpbronnen ('resources'). Axiomatisch voor het beschouwen en ervaren van het leven als een onderneming is de idee dat alle handelen een keuze impliceert tussen alternatieven. Alternatieven die als meer of minder aantrekkelijk of aangewezen worden ervaren in functie van de mate waarin ze behoeften bevredigen of meerwaarde produceren (dat is kwaliteitsvol zijn) en daarmee ook een productieve (tijds)investering zijn. Het leven bestaat dan uit het grijpen van kansen en het ontwikkelen van talenten in functie van het bevredigen van behoeften. En de wereld verschijnt zelf in eerste instantie als hulpmiddel, opportuniteit of product, dat wil zeggen als input of output (die zelf weer nieuwe input kan zijn) van een productieproces. Het leven als een persoonlijk onderneming zien en zichzelf beschouwen als de 'ondernemer' van het eigen leven impliceert dus een begrip van het eigen leven (en dat van anderen) als de uitkomst of het resultaat van (geïnformeerde) keuzes, van investeringen en van geproduceerde goederen. We moeten dan ook ons verleden zien en onze toekomst dromen als het resultaat van al voltrokken of nog te voltrekken keuzes. En deze keuzes moeten we bovendien beschouwen als de verwerkelijking en uitdrukking van onze persoonlijkheid, als de (geslaagde of niet geslaagde) realisering en bevrediging van onze behoeften en noden, als zelfbepaalde en zelfgekozen zelfontplooiing. 'Gelukkig zijn door jouw ding te doen' als levensmissie (p. 43).

In die zin wordt men zelf verantwoordelijk voor het 'produceren' van het eigen welzijn en van 'wie men is of wordt'. Voor die productie is een

specifiek soort zelfkennis, zelfbeheersing en zelfmanagement vereist. Om mee te kunnen en te overleven is het nodig zijn behoeften, zijn 'resources' en zijn zwaktes en sterktes, te kennen, ze te gebruiken en te ontwikkelen, zich strategische doelen te stellen, te streven naar optimalisering op basis van permanente evaluatie, initiatief te nemen in plaats van enkel maar te reageren, zich flexibel op nieuwe eisen en veranderende omstandigheden in te stellen. Uiteraard onder begeleiding van een hele reeks experts, instanties en diensten, die stellen dat het ondernemende zelf een beter en gelukkiger leven zal leiden, wanneer het wetenschappelijke kennis en professionele vaardigheden aanwendt. Dit zelfbeheer, deze zelfcontrole of zelfrealisering is dus niet gericht op een soort normatief persoonlijkheidsideaal (bijvoorbeeld een inhoudelijk beeld van de gecultiveerde mens), maar op de norm van de individualiteit zelf: *je moet jezelf zijn*.² Deze individualiteitsnorm toont zich vooral in het geloof in de nagenoeg onbegrensde mogelijkheid van de enkeling om zijn leven naar zijn eigen ontwerp vorm te geven: een leven en een wereld op maat.

Het ondernemende zelf wordt in zichzelf weliswaar geconfronteerd met verschillende inzetten en vaak tegenstrijdige belangen, zoals bijvoorbeeld de carrière en het genot. In confrontatie met deze conflicten blijft het ondernemende zelf in beweging. Het is voortdurend gemobiliseerd. De veelheid van tegenstrijdige eisen en behoeften maakt van het beheer een permanente opdracht, en vraagt om een dispositie die toelaat steeds te veranderen. Een aspect van deze dispositie is het zien van het leven zelf als een project, waardoor emoties, huiselijke en huwelijkse arrangementen, relaties, de seksualiteit, de levensstijl verschijnen als iets waaraan voortdurend gewerkt dient te worden. Het zelf begrijpt zichzelf of wordt gevraagd zichzelf te begrijpen als een zelf dat deze relaties onder bewuste controle kan brengen, ze kan beheren. De boodschap is altijd opnieuw: werk aan je zelf, overwin je afhankelijkheden, ontwikkel uw potentieel, *kies* jouw levensvorm, *wees je zelf*. Het ideaal is een leven op jouw maat.

Die boodschap is met name door jongeren goed begrepen en het is dan ook niet verwonderlijk dat bijvoorbeeld Linda Duits, in een Nederlandse studie over meisjescultuur, tot de bevinding komt dat twee van de belangrijkste 'interpretatieve repertoires' die ze terugvond in haar onderzoek, die zijn van de keuze (d.w.z. het begrijpen van de wereld als bestaande uit opties en mogelijkheden en van de keuze als iets 'heiligs: het is goed als het een keuze is') en van de zelfrealisatie of authenticiteit (d.w.z. de ervaring dat je jezelf moet zijn, dat je iets van jezelf moet maken) (Duits 2010). Het is ook een boodschap die een extra kracht en een specifieke dimensie heeft gekregen door het internet en de sociale media, zoals Damhuis in zijn

korte, boeiende studie helder aangeeft (Damhuis, 2012). Hij beschrijft in de eerste plaats hoe zijn generatie (van jonge twintigers) zich ervaart als een generatie die zich voortdurend geconfronteerd weet *'met de verplichting het eigen lot in handen te nemen'* en iets van jezelf te maken, jouw ding te doen, dat wil zeggen *keuzes te maken*. En precies dit krijgt een extra kracht en een specifieke dimensie door het internet. Het is enerzijds een ruimte die niet begrensd is, maar overal oproepbaar en gecentreerd rond het (virtuele) ik. Het draait om jou (personal computer, personal search, personal profile). 'You' werd in 2006 door het blad Time uitgeroepen tot persoon van het jaar: 'You, yes you control the information age. Welcome to your world'. Niet meer de maakbare samenleving, maar het maakbare individu dat zijn lot in eigen handen neemt: het leven als persoonlijke onderneming en dus ook als individuele verantwoordelijkheid. Als je maar wil kan je je droom werkelijkheid laten worden.

Maar het internet vormt tegelijk en anderzijds ook een plek waar de vrije keuzes oneindig lijken, een enorme speelruimte³ die een 'kaderloze vrijheid' biedt. En Damhuis citeert daarbij onder meer Peter Sloterdijk: 'We hebben ons houvast verloren omdat de overal opdoemende staalkaart van opties ons doet duizelen. Welk leven moeten we uitproberen? Welke vlucht moeten we boeken? ... De wereld is een spijskaart'. Zoveel keuzen en kansen, dat je altijd ook de ervaring hebt dat er een betere optie kan geweest zijn, die je niet hebt benut. Met een verwijzing naar Zygmunt Bauman: 'Welke keuze je ook maakt, de vreugde van het kiezen wordt altijd ietwat getemperd door het vermoeden dat er veel andere keuzemogelijkheden waren die je links hebt laten liggen. Daar betaal je een hoge prijs voor, vooral in psychologische zin' (p. 68). Het gaat niet alleen gepaard met de enorme voorlopigheid van keuzes (die zich bijv. manifesteert in het tot op het laatste moment kunnen afzeggen van afspraken of positief geformuleerd, kiezen voor 'betere' opties), maar ook met het onvermogen om zich te binden, met 'bindingsangst'. 'Godeloze pelgrims' noemt Damhuis de leden van zijn generatie, voortdurend op zoek, want ervan uitgaand dat er een goede keuze moet zijn, maar zonder idee van wat dat zou kunnen zijn, van plaats naar plaats trekkend, zonder wortels, als schepen zonder kompas. Op het internet openbaren zich duizenden paden en daarmee stelt zich de vraag: welk pad past bij mij? In een wereld waar keuze de norm is en het gaat om jezelf worden, zijn depressies en verslavingen de woorden voor het onbeheersbare dat dwars staat op *de plicht tot keuze en controle* en het *verlangen om te bevestigen wie ik ben*.

Daarmee wordt nog een ander belangrijk aspect aangeraakt: het verlangen naar de bevestiging dat men een goede keuze maakt en daarmee de

bevestiging van wie men is. En zoniet de enige, dan toch de belangrijkste bron van bevestiging en legitimatie van de keuze, is blijkbaar *de erkenning ervan door anderen*.⁴ Er is een snakken naar een eigen plaats en erkenning dat zich vertaalt in een zoektocht naar (virtuele) vrienden die onze keuzes moeten legitimeren en valideren. En het is hiermee dat Damhuis de enorme aantrekkingskracht van het internet en vooral van de sociale media als een soort tweede thuis verbindt. Niet zozeer dat ze een venster op de wereld zouden bieden, als wel de virtuele spiegels die toelaten ons bestaan (als zinvol) te bevestigen, de mogelijkheid om zichzelf te presenteren en erkenning te vinden, zodat er een gevoel van realiteit en identiteit kan ontstaan.⁵ En dus tegemoet te komen aan de angst om niet erkend te worden, onbeduidend te zijn, iets niet te bereiken of te missen. Er is een permanente honger naar erkenning die zich verbindt met de imperatief om voor anderen (op het net, op de sociale media) zichtbaar te zijn,⁶ met hen je leven te delen (zie ook Simons & Masschelein, 2017, pp. 62-85). Te bestaan door te delen, door te communiceren: 'Met facebook ben je verbonden en deel je alles met iedereen in je leven' (Damhuis, 2012, p. 28). En dit delen betekent concreet het beheren van een persoonlijk profiel. De verplichting je lot in eigen handen te nemen wordt dan de verplichting je te profileren: laat zien wie je bent, je 'personality' (p. 57). Vandaar ook de permanente zoektocht naar het expliciteren van de eigen mening, de eigen behoeften, de eigen voorkeuren, de eigen ervaringen en belevingen. De profielpagina als medium voor de 'reclame van onszelf als persoonlijke onderneming' (p. 80). Het zich presenteren is hier effectief een 'voorstelling' in de zin van een 'performance'. 'Wat je bent is wat je presenteert' (p. 59) En de betekenis daarvan berust op de permanente vergelijking met anderen. Wat je ook presteert en presenteert, het 'blijft altijd relatief: je bent alleen maar verdienstelijk of succesvol in vergelijking met anderen' (p. 45). En daar, zo zegt, Damhuis situeert zich de aantrekkingskracht van het web: de mogelijkheid om ons zelf te presenteren aan een enorme hoeveelheid mensen en dat betekent ook ons te vergelijken met potentieel iedereen.

De ervaring dat we bestaan en ons leven betekenisvol is, is dus niet zozeer verbonden met de maatschappelijke betekenis van werk ('het werk geeft geen houvast meer voor een biografisch verhaal', p. 73) of met de maatschappelijke positie (bijvoorbeeld vader of moeder zijn, leraar, arts of professor). Ze is in belangrijke mate afhankelijk geworden van de erkenning (en dus zichtbaarheid) van onze presentatie op virtuele scènes. Ze is afhankelijk geworden van *sociale* erkenning en van *sociale* vergelijking! Het is altijd *de vergelijking met anderen* die de graadmeter is en de maat geeft. Dus ook het leven op jouw maat heeft in feite nog een maat buiten

de jouwe, maar die maat is in grote mate sociaal. Het leven op jouw maat is een leven geworden met heel veel *maten* (in het Nederlands ook te verstaan als *vrienden*) waarvan je afhankelijk bent en waarmee je een gemeenschap vormt die in belangrijke mate berust op het delen van de permanente behoefte of tekort aan erkenning.⁷ We zijn dus meer en meer vrij (in de zin van keuzes), maar 'zonder kader' of 'binding' en daardoor tegelijk feitelijk steeds afhankelijker van erkenning in de vorm van feedback (Simons, 2014). En die afhankelijkheid maakt precies ook dat we alles willen delen en publiek maken. Daarom, schrijft Damhuis, is 'ons leven tegenwoordig pas hels als we niet meer met anderen verbonden zijn' (Damhuis, 2012, p. 93).

Onderwijs op maat

Het streven naar een leven op maat, een leven dat berust op mijn keuzes, mijn behoeften, een leven in 'mijn wereld' waar ik me zelf moet realiseren en mezelf moet zijn, vraagt uiteraard een 'onderwijs op maat'. Kinderen, jongeren en ouders die zich geïnterpelleerd weten door de imperatieven van een dergelijk maatschappelijk regime, verwachten onderwijs op maat. Maar ook omgekeerd, en dat is in onze context hier even belangrijk, versterkt een onderwijs op maat, zowel in haar vertoog als doorheen de concrete vertaling (haar praktijken en technieken, het ethos van haar vormgevers) een dergelijk maatschappelijk regime en de ermee verbonden imperatieven. Het versterkt dus zelf ook de verwachting naar een leven en een wereld, en daarmee ook naar zo'n onderwijs, op maat. Zo socialiseert het mee de kinderen en jongeren in het begrijpen van het leven als een project, berustend op keuzes die een ondernemende houding vragen en die een bepaalde omgang met tijd (beschouwd als investeringstijd), dingen/wereld (beschouwd als resources) en plaatsen (beschouwd als omgevingen, die het leven op maat moeten faciliteren) omvat. En het versterkt een behoefte aan *zichtbaarheid*, *profilering* en *sociale* erkenning.

De idee van 'vraag-gestuurd' wil een antwoord bieden op de individuele behoeften en wil bijdragen tot de vormgeving van individuele trajecten aansluitend bij sterktes en zwaktes, tot de ontwikkeling van eigen talent. Het wil een modulair aanbod en de jongere versterken als producent of co-producent van de bevrediging van zijn behoeften. Nieuwe expertises en expertsen zullen hierop inspelen: indien men zijn behoeften niet kent, wordt hulp geboden in termen van vraagverheldering of diagnose van eigen bekwaamheden, eigen ontwikkelingsniveau, eigen breintoestand, eigen beperkingen, eigen talenten. De idee van 'vraag-gestuurd' versterkt zo

de *voorstelling van de wereld en het leven op maat* en van het begrijpen ervan als persoonlijke onderneming Overigens niet enkel bij de jongeren. Maar bijvoorbeeld ook bij de leerkrachten, die zich volgens de recentste beleidsnota van de Vlaamse regering letterlijk moeten begrijpen als kapitalisten, als 'vermogensbeheerders'.⁸ Jongeren en leerkrachten, maar ook hulpverleners, worden op die manier groot in een klimaat en een stemming die hen voortdurend mobiliseert om hun menselijk kapitaal te ontplooiën en oproept om alles in het leven als een kwestie van (individuele) keuze en voorkeur te beschouwen en als individuele verantwoordelijkheid te zien. Voor deze ondernemende jongeren en leerkrachten heeft werken enkel betekenis in functie van een mogelijke opbrengst; hun tijd wordt in beslag genomen door resultaatsgerichte (leer-)activiteiten en projecten.

De idee dat iedereen uniek is, een eigenheid heeft, eigen behoeften heeft, individuele noden heeft en een uniek antwoord verwacht, dus onderwijs op maat verdient, klinkt vandaag ongelooflijk sympathiek en onaanvechtbaar. Maar ze bevestigt ook de imperatief van een leven op maat als drijfveer; een leven van keuze en controle waarbij de wereld en de relaties met anderen in de eerste plaats als hulpbron verschijnen. En, anderzijds, enkel schijnbaar in tegenstelling met het voorgaande, worden jongeren door de imperatief en haar concrete vormgeving niet enkel in sterke zin verantwoordelijk, maar tegelijk worden ze ook meer en meer vastgezet in hun zogenaamde eigenheid (hun typische bekwaamheid, hun eigen talent, hun eigen ontwikkelingsniveau, hun eigen brein-toestand, hun doelgroepenkenmerken, hun problemen) en minder en minder aangesproken als handlingsbekwaam in een opvoedings- en vormingsgebeuren.

Maatwerk veronderstelt immers ook altijd eerst een soort van vaststelling (soms expliciet een diagnose). Je moet eerst en eigenlijk permanent zelf (of met anderen – ouders, experts – als plaatsvervangende hulp) uitvinden en bepalen wat je behoeften en (leer-)noden zijn, welke talenten je hebt, wat 'jouw maat' in dat opzicht is. Die maat zou immers bepalend moeten worden. Bovendien wordt maatwerk geholpen door een voortdurende monitoring en tracering van wat je doet, wat je kiest, wat je presteert, je toenemende profilering. Die profilering is tegelijk instrument en effect. Zoals het traceren van je keuzes bij Amazon of Bol.com toelaat je altijd een preciezer aanbod te doen, één dat aansluit bij je profiel, zo zou het permanent analyseren van je leertraject moeten toelaten feedback en taken te geven die enerzijds aansluiten bij je profiel (op maat), maar je anderzijds ook steeds verder profileren. Het gaat 'jouw maat' bepalen en daarmee je verleden bepalend maken voor je toekomst en voor wat je op je traject gaat ontmoeten (namelijk steeds meer jezelf).

Onderwijs op maat schept zo in toenemende mate (virtuele en gedigitaliseerde) omgevingen waar het zowel om meer keuzes als om toenemende bepaling gaat. Zo socialiseren ze de jongeren in een bepaald verstaan en een bepaalde modellering van het leven en van zichzelf. Ze socialiseren ze in een bepaalde positie tot de wereld en tot anderen, ondanks de ongetwijfeld zeer goede bedoelingen en grote inspanningen van velen (in het beleid en in het veld). Het is een modellering die gepaard dreigt te gaan met wat Damhuis 'bindingsangst' noemt, maar ook met een angst niet erkend te worden (en niet geconnecteerd te zijn), niet zichtbaar te zijn. Een modellering van het zelf die een enorme nadruk legt op de betekenis van het verschil en de vergelijking (uniek zijn), een grote objectieve vrijheid koppelt aan een zeer grote afhankelijkheid aan feedback, en de ervaring van te bestaan afhankelijk maakt van de permanente zichtbaarheid van prestaties (als performance). In dat opzicht, is het belangrijk er op te wijzen dat ook datgene wat 'jij' in het onderwijs doet (je activiteiten en projecten), in toenemende mate allemaal publiek zichtbaar is, waardoor het ook een enorme bepalende kracht krijgt en de hele aard van onderwijs als praktijken van oefening, proberen en bestuderen – zoals we verderop zullen aangeven – verandert. Ook zij worden daarmee in sterke mate gebonden aan wat we de terreur van de sociale erkenning zouden kunnen noemen. Deze socialisatie versterkt de aantrekkingskracht en afhankelijkheid van het internet en van sociale virtuele 'platforms' en dreigt het voor de jongeren extra moeilijk te maken om zich daartoe te leren verhouden en er dus ook een zekere afstand van te kunnen nemen. Ze dreigt hen ook de mogelijkheid te ontnemen om een maat (en dus een bron van bevestiging van bestaan en realiteit) te vinden buiten zichzelf, een (wereldse en niet-sociale) maat waaraan en waarmee ze zichzelf kunnen 'vormen'. Deze socialisatie ontnemt hen de mogelijkheid tot een zelfvorming die niet berust op keuze, voorbepaling of bestemming, maar op blootstelling. Ze ontnemt jonge mensen de mogelijkheid van confrontatie met een pedagogisch midden en met een interessevorming, ze ontnemt hen mogelijkheid van aandachtig werk en de kans om de maatschappij te vernieuwen en dus een nieuwe generatie te zijn.

De betekenis van een pedagogische werkplek

Tegenover het inrichten van onderwijs op maat, willen we hier wijzen op de betekenis van een pedagogische plek of een pedagogisch milieu (midden). Dat is een plek waar de keuze (de *verplichting* je eigen lot in handen te

nemen), de *sociale* erkenning (de bevestiging van je bestaan door publieke goedkeuring van anderen) en de eis tot profilering (tot voortdurende vergelijking en zichtbaarheid) niet centraal staan. Het is een plek waarvan de aantrekkingskracht niet berust op de bevrediging van een behoefte (aan erkenning en zichtbaarheid) en die geen gemeenschap vormt op basis van het delen van die behoefte (honger, tekort of gemis aan erkenning). Het is ook geen plek die in het teken staat van afgemeten en resultaatgerichte activiteiten en projecten.

Het is een plek waar mensen en wereld (dingen, praktijken) op een bepaalde manier in elkaars gezelschap en nabijheid worden gebracht zodat men *blootgesteld* wordt. Het is een plek waar (iets uit) de wereld niet gepresenteerd wordt (zich niet voorstelt en niet verschijnt) als een hulpbron of ver- en gebruiksvoorwerp, of als input of output van een productieproces. Maar waar de wereld zo gepresenteerd (dat is ook aangeboden) wordt, dat ze *de macht verwerft* om ons iets te zeggen. En dat ze in die zin dus een zaak wordt die ons bekommert. Iets dat op een bepaalde manier pedagogisch gezag krijgt: de macht om ons aan het denken, studeren en oefenen te zetten. Zo is die zaak geen middel meer, maar wordt ze in zekere zin oorzaak (van ons denken en handelen). Een pedagogische plek biedt geen wereld op ieders persoonlijke maat. Ze vertrekt daarom ook niet van het verschil en benadrukt het ook niet. Ze ontsluit een wereld (die van de taal, de sport, de wiskunde, de natuur, de vriendschap...) op zo'n manier dat die wereld voor mij een maat begint te worden en een maat begint te geven, een maat buiten mijzelf. Het is een plek waar de ervaring te bestaan en betekenis te hebben niet in de eerste plaats bemiddeld wordt door de sociale erkenning van keuzes en de zichtbaarheid van performances. Maar waar die ervaring bemiddeld wordt door *het werk* dat er plaatsvindt en de vorm waarin het plaatsvindt: het oefenen, studeren, proberen als vorm van werken. Dit werken vertrekt vanuit de wereld, en niet – zoals in het geval van activiteiten en projecten – vanuit het ondernemende zelf. Dat is het werk waarin men zich geconfronteerd weet met een wereld die tegelijk in zijn schoonheid (en dat is ook in zijn nutteloosheid), zijn raadselachtigheid en zijn moeilijkheid/uitdaging aanspreekt en uitnodigt. En waarin men ervaart deel te kunnen hebben aan een zaak en daarmee tot die wereld begint te behoren. Het is werk dat ook de gelegenheid biedt te ervaren dat men ermee kan beginnen, mee kan beginnen om te gaan. Het is werk waar een wereld (aan ons) wordt voorgesteld, binnen handbereik. Het is werk dat 'jouw maat' in het spel brengt en uitdaagt. Het is werk dat het lawaai van het *sociale* verkeer laat verstommen, en, zoals Michel Serres zegt, ons de muziek van de wereld laat horen die ons een andere maat geeft (Serres, 2012). De pedagogisch

plek is dan de plek waar men zich vindt in een *werkgemeenschap*. Dat is een gemeenschap die niet berust op een gedeelde behoefte (aan erkenning), maar op het delen van een zaak (een wereld) waarvoor zorg gedragen moet worden. Een gemeenschap waar men bekwaam kan worden om dat te doen. Natuurlijk speelt in deze pedagogische werkplek ook een zeker verlangen van gezien te worden, van zichtbaar te zijn, maar dat betekent hier niet erkend te worden in zijn uniciteit, maar wel van aandacht te ontvangen in en bij zijn oefenen, zijn proberen, zijn studeren (zie Isik, 2017). Ook in dat opzicht is pedagogisch werk wel degelijk ook een kwestie van 'aandacht' en 'zorg'.

Het werk in en de werking van een pedagogische plek is wat ons bijvoorbeeld wordt getoond in de film *Le Fils* van de gebroeders Dardenne. Het is een voorbeeld dat elders uitvoerig besproken is⁹ en dat we hier slechts kort schetsen. We zien er een leerkracht aan het werk: Olivier, een heel 'ordinaire' leerkracht die er in slaagt om in een re-integratiecentrum een volkomen murwe leerling, Francis - een jeugdige delinquent, die veroordeeld is wegens moord en nu een 'vak' komt leren om misschien ooit terug naar de maatschappij te kunnen - te interesseren voor houtbewerking. We zien hoe voor Francis het hout effectief hout wordt en niet enkel iets om kasten of stoelen mee te maken of in de open haard te gooien, of iets wat voor hem of de instelling deel uitmaakt van een project en hem tot een beroep brengt waar hij 'iets mee kan doen' (ook al kan dat nadien wel een effect zijn). Het hout wordt hier dus ook los gemaakt van zijn voorziene betekenis in het onderwijsprogramma dat Francis de kans op re-integratie moet geven. Het krijgt zijn betekenis niet langer vanuit *intenties*, maar het wordt voor hem, zo zouden we het kunnen omschrijven, *werkelijk* hout, een zaak van *attentie*, een zaak die aandacht vraagt en hem aandachtig maakt. Het begint hem iets te zeggen, het krijgt dus gezag en begint te behoren tot zijn wereld, tot dat wat hem interesseert en hem bezighoudt. En daardoor gaat hij omgekeerd zelf behoren tot de wereld van het hout, dat iets fascinerends, iets van een 'raadsel' wordt. En ook iets dat hem begint te *vormen*, dat sporen nalaat in zijn blik, zijn handen (zijn zinnen), dat maakt dat hij anders wordt of verandert, dat zijn leven en wereld er werkelijk anders gaan uitzien. Het pedagogische midden impliceert hier dat er een maat ontsloten wordt op zo'n wijze dat Francis ook zichzelf ontdekt of bevestigd weet als iemand die *opnieuw* met de wereld (hier die van het hout) kan beginnen. Als iemand voor wie de vormgeving van het leven niet volkomen bepaald is door zijn verleden (en de 'keuzes' die hij heeft gemaakt). Het ontsluiten of presenteren van wereld betekent dus niet enkel dat men kennismaakt met een wereld in de zin dat de kennis ervan toeneemt. Het betekent ook dat ze

interessant wordt, dat ze zich als interesse manifesteert. De pedagogische plek en het werk dat er plaatsvindt, vestigt de aandacht op iets, ze brengt in nabijheid en aanwezigheid, zodat dat iets werkelijk wordt, dat wil zeggen, zoals het Nederlands zo mooi suggereert, dat het ook zelf begint te werken, een werking heeft. Het houdt op zonder meer een gebruiksvoorwerp te zijn of hulpmiddel, maar wordt een ding, iets dat onze zorg vraagt, en ons aanzet ons daarin te bekwamen, dat ons doet studeren en oefenen.

Het vormgeven aan een pedagogische plek is dus het vormgeven aan een bepaald gezelschap waarin iets aanwezig wordt gesteld op zo'n manier dat dat iets de macht verwerft om ons aan te spreken¹⁰ en op een bepaalde wijze te verbinden. Het wordt iets dat aandacht vraagt, iets buiten het zelf, waardoor men niet langer de slaaf is van een behoefte (aan erkenning) en belangen (je zelf als 'maat'), of gevangen blijft in de eigen leefwereld. Datgene wat op deze wijze begint (aan) te spreken zegt ons niet precies wat te doen, maar wordt de zaak waarmee we verbonden raken, de zaak die ons vraagt om te zoeken naar de juiste wijze om er mee om te gaan (er mee te leven), en die daarmee tegelijk bevestigt dat we dat kunnen. Het is de zaak (de taal, wiskunde, het landschap, ...) die ons aanzet bekwaam te worden er mee om te gaan. Het is zij die ons een maat geeft, ons in die zin bindt en verbindt. Het is dus niet de leerling of de student die het centrum vormt waarrond de pedagogische plek zich zou inrichten. Het is geen plek die *primair* ingericht wordt vanuit de vraag hoe ze op ieders maat kan zijn. Ook al kan het wel zo zijn dat het vormgeven van zo'n plek kan vereisen om die wereld op een specifieke manier te presenteren, rekening houdend met haar bewoners, opdat ze de macht zou verwerven om mij aan te spreken en (ertoe) te verbinden.

In onze opvatting is een pedagogische praktijk dus niet het organiseren van onderwijs op maat, maar het vormgeven van een pedagogische *werk*-plek. Dat vraagt, zoals we elders hebben aangegeven, een nadenken over werkvormen, over concrete technieken en architectuur, over het ethos van diegenen die haar mee vormgeven.¹¹ Maar we willen hier wel wijzen op het belang om de notie van *werk* te gebruiken, waarbij we meteen ook benadrukken dat werken hier niet gelijk staat aan produceren in afgemeten activiteiten en projecten. Het gaat, zoals we hoger hebben aangegeven om het oefenen, studeren, proberen als werk. De vormgeving van een dergelijke plek *vertrekt* niet van het uitzoeken of bepalen van 'jouw maat'. Ze *vertrekt* niet vanuit een identificatie van behoeften en mogelijkheden, dat wil zeggen van een vaststellen, dat eigenlijk het verleden bepalend maakt voor de toekomst (het zit zo, *en dus*). Ze *vertrekt* niet van wat gegeven is

en letterlijk als vast wordt gesteld, maar ook niet van een 'voorstelling' van wat kan of zou moeten, van concepten, wereldvisies, mensbeelden. Pedagogisch werk *vertrekt* van de onderstelling (of ont-stelling), de aanneme dus, dat we nooit kunnen weten waartoe een lichaam en geest in staat zijn, en dat er in die specifieke betekenis, geen gegevenheid en geen voorbestemming is (vanuit de afkomst, herkomst, het verleden, de geschiedenis, de genen). Precies deze onderstelling is het die zich enerzijds uitdrukt in de uitspraak: 'probeer het (toch) maar' en 'probeer ook dit maar' (zie Simons & Masschelein, 2019) en anderzijds in het oefenen. Met Sloterdijk (2011) zouden we kunnen zeggen dat de tijd van het oefenen – de tijd van het in vorm geraken, van het zich bekwamen – de tijd is van *het onderbreken of opheffen* van sociale en natuurlijke bepaaldheden, de tijd van het onmogelijke zoals hij het omschrijft. Zoals in het voorbeeld dat hij geeft van Unthan, de man die geen armen heeft, maar toch op zeer hoog niveau leert vioolspelen met zijn voeten door eindeloos te oefenen (pp. 49-69). De tijd van de pedagogische plek is dus niet de tijd van de natuurlijke ontwikkeling of rijping en het vormgeven van die plek gaat dan ook niet om het faciliteren van ontwikkeling of groei. Het is de tijd van de fysieke en mentale inspanning, van de pijn die daarmee soms gepaard kan gaan (en die niet de pijn is van het gebrek aan erkenning), maar ook van de vreugde (de vreugde van de eerste stap, ...). En omdat het de tijd is van het oefenen en studeren, van het proberen en experimenteren, en niet die van het optreden en de performance, is het een tijd van relatieve onzichtbaarheid en een tijd waar men niet meteen gebonden wordt (mag worden) aan zijn publieke verschijnen. De tijd van het werk in een pedagogisch plek is de tijd van het oefenen, (be)studeren en proberen, dat is de niet-productieve tijd, de tussentijd of vrije tijd. Precies daarom is het ook een bijzondere tijd voor de overdracht of het meedelen van kennis en kunnen. Het is niet de tijd van overdracht in functie van reproductie en dus van socialisatie die in het teken staat van versnellen en elke onderbreking figuurlijk en letterlijk uit de wereld wil helpen. Het is een tijd die de overdracht tegelijk vertraagt en intensifieert omdat een pedagogische plek steeds de plek is waar wat (mee-)gedeeld wordt ook op tafel ligt ter studie. Er is steeds die onderbreking, en in pedagogisch opzicht is het precies die onderbreking – en niet een soort natuurlijk overdracht - die maakt dat er een nieuwe generatie kan verschijnen. In een samenvattende zin zouden we kunnen zeggen dat het op een bepaalde manier *tijd is voor de wereld* of schoolse tijd. Dat is inderdaad de wijze waarop Hannah Arendt het Griekse scholê, waar ons woord school vandaan komt, vertaalt (Arendt, 1960, p. 292).

Tot slot: over het pedagogische

Het is misschien niet van deze tijd,¹² maar het lijkt ons toch de moeite waard om, als uitleiding, even een oude lezing van Martin Buber in herinnering te brengen met als titel *Over het opvoedende*. Het is een lezing die hij in 1925 hield voor een congres in Wenen dat als titel had: *'De ontplooiing van de scheppende krachten in het kind'*. Het is een titel die ook perfect die van een conferentie vandaag zou kunnen zijn. Buber betwijfelt in zijn lezing of het opvoedende, zoals hij het noemt, herleid kan worden tot die ontplooiing van krachten in het kind. Voor hem heeft de werkelijkheid van het kind *in eerste instantie* niets te maken met ontplooiing of ontwikkeling, maar is die werkelijkheid in de eerste plaats die van het 'kunnen beginnen' met de wereld. Zeer zeker is er de erfenis van het verleden, zowel in biologische als in culturele zin, en is er altijd ook een sociale en historische context, maar tegelijk betekent de werkelijkheid van het kind voor Buber precies: het 'weer, het steeds-weer, het nog-steeds-weer-mogen-beginnen' (Buber, 1970, p. 10). Het is deze 'macht van het nieuwe' die we moeten koesteren, omdat ze 'tot werkelijke vernieuwing' (en dus niet enkel tot reproductie of socialisatie) kan leiden. Deze macht moet 'werkelijkheid worden', iets wat volgens Buber niet herleid kan worden tot het vrijmaken van scheppende krachten of creatieve talenten in het kind. Er moeten ook krachten zijn die het kind tegemoet treden. In die zin kunnen we zeggen dat voor Buber (zoals voor vele pedagogen sedert Herbart) niet ontwikkeling of ontplooiing, zelfs niet leren in het algemeen, maar vormbaarheid ('Bildsamkeit') het pedagogische grondbegrip bij uitstek is. Een vormbaarheid die, zoals ook Mollenhauer het later formuleert (1983), niet simpel een gegeven is, maar mee tot stand wordt gebracht door educatieve of opvoedende krachten. Het is aan die krachten, en Buber zegt het wat bombastisch en geaffecteerd, dat men de beslissende invloed moet toekennen: '[v]an hen, van hun zuiverheid en innigheid, hun liefdeskracht en discretie is het afhankelijk welke verbindingen het vrijgekomen element [de vrijgemaakte scheppende kracht] aangaat' (Buber, 1970, p. 15). Die krachten realiseren zich, aldus Buber, in een 'werkgemeenschap' (p. 15). Immers datgene wat we niet kunnen begrijpen vanuit 'in het kind aanwezige krachten', is 'het deelhebben aan een zaak' en de 'intrede in wederkerigheid', het binnentreden in relaties, het zich binden. Het zich enkel richten op de ontwikkeling van creatieve krachten in het kind zou, aldus Buber, enkel 'tot een nieuwe, alerpijnlijkste vereenzaming van de mens leiden' (p. 17). Datgene waar het in

het opvoedende om gaat is de wereld een kans of de macht geven om die eenzaamheid te doorbreken en dus een gedeelde wereld te vormen. 'Wat wij opvoeding noemen, ..., betekent selectie van inwerkende wereld door de mens; het betekent het verlenen van de beslissende volmacht aan een selectie van de wereld ...' (p. 20). Het gaat erom de wereld te laten (aan) spreken, betekenis te laten krijgen. In dat opzicht is de pedagogische liefdeskraft (en discretie) niet gelijk te stellen met vader- of moederliefde, d.w.z. liefde voor zonen of dochters, ze is immers altijd ook liefde en zorg voor iets uit de wereld, ze is pedagogische liefde, zoals ook Paulo Freire (2005) en Hannah Arendt (1958) het formuleerden. Het gaat om het mogelijk maken van een aangesproken worden, waardoor, in de woorden van Friedrich Schiller (1795/2009), de mens in een 'mittlere Stimmung' geraakt, in een *tussen-stemming*, 'waarin het gemoed noch fysiek noch moreel onder dwang staat' (p. 74). Het is een stemming waarin we ons noch psychisch noch moreel verplicht voelen, maar ons in het aangesproken weten, tegelijk bevestigd zien als vrij om zelf mee vorm te geven aan ons leven in, maar vooral ook met de wereld.

Vandaag moeten we vanuit een pedagogisch perspectief misschien de aandacht verschuiven van het leren naar het werken als bedachtzame, aandachtige bezigheid, ook al is dat werken een vorm van leren (oefenen, bestuderen, proberen). Dus niet zozeer nieuwe leeractiviteiten op maat ontwikkelen, maar werkvormen, tenminste voor zover we het pedagogische in het werken zelf durven herontdekken. En nadenken over hoe we pedagogische plekken kunnen vormgeven of uitvinden als gesitueerde werkplekken en niet als (in toenemende mate virtuele) publieke podia. Plekken, die in tegenstelling tot het internet, de sociale platformen en digitale leeromgevingen niet altijd en overal voor het ondernemende ik eenvoudig oproepbaar zijn – wat overigens helemaal niet betekent dat het internet bij de vormgeving van dat midden geen rol zou (kunnen/mogen/moeten) spelen. Plekken, dat wil zeggen ruimtes die ergens zijn en betekenis hebben omdat er een zaak aan de orde is die ons bindt en ons losmaakt van onszelf, een interesse vormen en ook *tijd geven*. In die zin, kunnen we de vormgeving van pedagogische plekken begrijpen als een manier om een andere tijd te scheppen in het hart van de heersende orde van de tijd, een manier op een andere wijze de zintuigelijke wereld te bewonen, een manier om in het heden te leven in andere verhouding tot de wereld, eerder dan een manier om een gewenste wereld (een wereld op maat) tot stand te brengen (zie Rancière, 2017, pp. 31-32).

Noten

- 1 Het is onbegonnen werk referenties op te sommen. Voor wie mocht twijfelen aan de alomtegenwoordigheid van dit antwoord volstaat het 'onderwijs op maat' en 'zorg op maat' als zoektermen in Google in te geven.
- 2 De term 'norm' kan hier weliswaar verwarrend zijn. Elders spreken we van de verschuiving van normalisering (zoals Foucault dit beschrijft) naar hedendaagse vormen van personalisering (Simons & Masschelein, 2017).
- 3 Dat kan zeker ook in een positieve zin begrepen worden zoals Barrico (2019) doet. Op een uitdagende manier wijst hij erop hoe zich een enorme speelruimte heeft ontwikkeld, en er een grote vrijheid (van gezag, van diepte, van verleden en hiërarchie), maar ook een nieuwe vorm van binding tot stand komt. Terwijl Lanier (2018) als oudgediende van Silicon Valley ons tien argumenten geeft waarom we onze sociale media accounts meteen moeten afsluiten.
- 4 Voor een analyse van de wijze waarop dit verlangen naar erkenning tegelijk als instrument en effect van een bepaalde machtsregime kan begrepen worden (en dus geen 'natuurlijke' behoefte is) (zie Simons & Masschelein, 2017).
- 5 Voor interessante analyses over de effecten (vooral ook op het leven van jongeren) van het idee van een leven op maat in combinatie met de nieuwe communicatietechnologieën, zie het werk van Shirley Turkle (2011, 2015).
- 6 Er zijn dan ook in toenemende mate aanbevelingen en cursussen over hoe je 'ideale profiel' aan te maken, hoe je profiel te beheren zodat je zichtbaar bent en je zichtbaarheid verhoogt – zelfs het leren moet vandaag zichtbaar gemaakt worden (Hattie, 2014).
- 7 In dat opzicht in het interessant dat psychiater Mark Van Bellingen in een commentaar op een meisjesbende die het station van Brugge onveilig maakte, opmerkte hoe hun relatie beruiste op het delen van een tekort (aan erkenning en zelfwaardegevoel), en niet op het delen van interesse. (De Morgen, 4/11/2017).
- 8 Met name de eerste pagina's van de beleidsnota (2019-2024) van onderwijsminister Ben Weyts zijn hier bijzonder sprekend: <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/1342719>
- 9 Zie Masschelein (Ed.) (2008).
- 10 Zo zouden we ook het belang kunnen begrijpen van wat Herbart de esthetische voorstelling van de wereld noemde, als zijnde het hoofdbestanddeel van pedagogisch werk (Hervart, 1803). Wij denken dat het belangrijk is niet enkel te spreken over een esthetische maar ook over een gegrammatiseerde voorstelling. Dat kunnen we hier niet uitwerken, maar hebben we elders wel besproken (Simons & Masschelein, 2019).
- 11 Zie Simons en Masschelein (2017, 2019).
- 12 Als we Rien van IJzendoorn mogen geloven, is gefilosofeer over de praktijk van opvoeding en onderwijs niet erg zinvol, en zijn 'pretentieuze uiteenzettingen over 'aard' en 'wezen' van 'de' opvoeding en 'het' onderwijs' overbodig. Volgens hem moeten ideeën altijd aan de realiteit getoetst worden (Van IJzendoorn & Van Rosmalen, 2016, p.8). Hij lijkt daarbij, blijkbaar niet gestoord door onwetendheid inzake de wetenschap over de wetenschap en dus misschien ook pretentieuze, over het hoofd te zien, dat die sociale realiteit waaraan hij zijn ideeën wil toetsen door die wetenschap niet zomaar aangetroffen wordt, maar ze er mee door gemaakt wordt (wat we hier overigens helemaal niet in een simpele constructivistische zin begrijpen). Dat ze mee bepaalt waarover men het in die realiteit heeft, hoe daarin verbanden tussen woorden en dingen (lichamen, geesten, ...) worden gelegd, hoe deze verbanden worden waargenomen en ervaren. Het is precies in

dit besef, dat wij onze bijdrage niet zien als een van achter de schrijftafel ontwikkelde totaalvisie, maar als een zeer concrete, bescheiden interventie in de wijze waarop we de 'realiteit' van opvoeding en onderwijs mee gestalten geven en ervaren.

Referentielijst

- Arendt, H. (1958/1994). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-123). Leuven: Garant.
- Arendt, H. (1960/2006). The crisis in culture: Its social and its political significance. In *Between Past and Future* (pp. 194-222). New York: Penguin.
- Barrico, A. (2019). *The Game*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Bröckling, U. (2002). Diktat des Komparativs. Zur Anthropologie des "unternehmerischen Selbst". In U. Bröckling & E. Horn (Eds.), *Anthropologie der Arbeit* (pp. 157-173). Tübingen: Gunter Narr.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buber, M. (1970). Over het opvoedende. In M. Buber, *Voordrachten over opvoeding en autobiografische fragmenten* (F. De Miranda, Trans.) (pp. 9-43). Utrecht, Netherlands: Bijleveld.
- Damhuis, K. (2012). *Virtuele spiegel. Waarom facebook ons ongelukkig maakt*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Duits, L. (2010). Kiezen om normaal te zijn: normen en waarden in multiculturele meisjescultuur. *Pedagogiek*, 30(1), 9-25.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare to teach*. Cambridge Massachusetts: Westview Press.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Herbart, J.F. (1804). *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*. Weinheim, Berlin: O.J.
- Isik, M. (2017). *Wees onzichtbaar*. Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Lanier, J. (2018). *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. London: The Bodley Head.
- Masschelein, J., & M. Simons (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: ACCO.
- Masschelein, J., & M. Simons (red.) (2008). *De schaduwzijde van onze wetwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit*. Leuven: ACCO.
- Masschelein, J. (red.) (2008). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: Lannoo Campus.
- Mollenhauer, K. (1983/1986). Vatbaar voor vorming, of erop vertrouwen dat kinderen willen leren. In *Vergeten samenhang. Over cultuur en opvoeding* (pp. 79-115). Amsterdam: Boom.
- Rancière, J. (2017). *En quel temps vivons-nous? Conversation avec Eric Hazan*. Paris: La fabrique.
- Schiller, F. (1795/1801-2009). *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*. (vert. van Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, vert. A.J. Leernhuis) Amsterdam: Octavo.
- Serres, M. (2012). *Muziek*. Amsterdam: Boom.
- Simons, M. (2014). Governing through feedback: From national orientation towards global positioning. In T. Fenwick, E. Mangez, & J. Ozga (Eds.), *Word Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education* (pp. 155-171). New York: Routledge.

- Simons M., & J. Masschelein (2009). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. In Cigman R., Davis A. (Eds.), *New Philosophies of Learning*, (pp. 311-327). Chichester: John Wiley & Sons.
- Simons, M., & J. Masschelein (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*. Leuven/Den Haag: ACCO.
- Simons, M., & J. Masschelein (2019). Fronten van een nieuwe schoolstrijd. Schoolpedagogische overwegingen. In Vlaamse Onderwijsraad (ed.) *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 171-197). Tielt/Leuven: LannooCampus.
- Sloterdijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen*. Amsterdam: Boom.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together. Why we expect more from Technology and less from each other*. New York: Basic Books
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation. The power of talk in a digital age*. New York: Penguin.
- Van IJzendoorn, M.H., & Van Rosmalen, L. (2016³). *Pedagogiek in beeld. Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Over de auteurs

Jan Masschelein is hoogleraar aan het Laboratorium voor Educatie en Samenleving, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven.

Correspondentieadres: jan.masschelein@kuleuven.be

Maarten Simons is hoogleraar en vice-decaan bij het Laboratorium voor Educatie en Samenleving, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven.