

Rousseau en Arendt in de iPad-klas, de oudere wortels van hedendaagse discussies over technologie op school

P. De Bruyckere, E. Struyf, en D. Kavadias

Samenvatting

Hedendaagse discussies over technologie in onderwijs lijken aan de oppervlakte vaak eerder over iPads en andere tablets te gaan, maar verbergen een veel oudere discussie over wat onderwijs kan zijn. In deze discussiebijdrage beschrijven we eerst hoe de romantische visie van Rousseau waarin de natuurlijke ontwikkeling van het kind centraal staat de inspiratiebron lijkt voor een grote groep actuele onderwijsdenkers. Tegenstanders worden soms weggezet als zouden ze denken vanuit een conservatieve reflex, in een tweede deel beschrijven we hoe ook deze visie aan populariteit wint. Deze visie is dan weer vaak geïnspireerd op het werk van Hannah Arendt, waarbij de school en de leraar een meer centrale rol spelen. Zo verbergt een discussie over technologie zoals tablets in het onderwijs 5 dieperliggende tegenstellingen in het denken over onderwijs namelijk over het verschil tussen leren en onderwijzen, over de mate waarin het kind en zijn zelfstandigheid centraal moet staan, over de rol van de leerkracht, over de leeromgeving en over op welke manier onderwijs progressief moet zijn.

Kernwoorden: Tablets, technologie, onderwijsvisie

1 Inleiding

In juni 2013 ontstaat er in Nederland beroering over de oprichting van zogeheten iPad-scholen, Steve Jobsscholen of scholen van het O4NT (onderwijs 'four' een nieuwe tijd, sic). In maart 2014 kondigt de organisatie in De Wereld Draait Door en via een persconferentie twee nieuwe scholen in Amsterdam aan en verschillende navolgers in het buitenland. Volgens O4NT-spreekbuis Maurice de Hond gebeurt dit als een reactie op het verouderde onderwijs dat eerder georganiseerd

is op industriële leest en de huidige enorme technologische ontwikkeling nauwelijks heeft gevolgd. Hij staat niet alleen met deze visie op onderwijs. Massaal gedeelde TED¹-sprekers als Ken Robinson en zeker Sugata Mitra uiten gelijkaardige kritieken als De Hond. Joke Hermsen pleit als tegenvoorstel tegen de iPad-scholen in de Volkskrant (30/6/2013) voor het oprichten van Hannah Arendt scholen. De reactie van deze filosoof past in de gedachten die de voorbije jaren verschenen in meerdere publicaties over onderwijs. In ons taalgebied kregen we onder andere 'Onderwijs, weer weten waarom' van Meijer (2013) en 'Apologie van de school' van Masschelein en Simons (2012). Net zoals Biesta verwijzen zij al langer naar Arendt, en ook in zijn recente werken bouwt Biesta deels op haar inzichten verder (Biesta, 2010, 2012). Ook in het werk van de Britse Frank Furedi duikt Arendt als belangrijke inspiratiebron op. Hannah Arendt omschrijft het belang van conservatie in onderwijs, het meegeven van wat belangrijk is voor de samenleving opdat de samenleving kan vernieuwen.

Als je oppervlakkig naar het debat over tabletsscholen kijkt, zou je deze discussie kunnen wegzetten als progressief in de betekenis van 'willen vernieuwen' versus conservatief of reactionair in de betekenis van 'vasthouden aan een status quo'. Negatieve reacties op het opiniestuk van Hermsen spraken zo over een verouderde visie op onderwijs gericht tegen vernieuwing. In deze bijdrage willen we beargumenteren dat de opdeling progressief-conservatief hier an sich niet de juiste tegenstelling is, maar dat een tegengestelde pedagogische visie op de betekenis van onderwijs mee aan de basis ligt van deze tegenstelling. Deze visies op onderwijs hebben veel oudere roots die we in wat volgt zullen schetsen: voor de visie van de tabletsscholen gaan we terug tot Rousseau, terwijl voor de andere visie de filosoof Arendt, maar ook Dewey belangrijke bronnen zijn.

2 Rousseau als romantische bron van een visie van onderwijsvernieuwing

Als Ken Robinson, een van de inspiratiebronnen van O4NT, beschrijft hoe ons hedendaags onderwijs gemodelleerd is op een industriële periode waarbij dit onderwijs de creativiteit van het kind fnuikt, verwijst hij naar een nog oudere romantische visie op onderwijs. Zijn pleidooi voor een onderwijs waarin het natuurlijke genie van het kind intact gelaten wordt en gestimuleerd wordt door zelfontdekking, lijkt een hedendaagse vertaling van het gedachtegoed van Rousseau (1762) die - (te) kort door de bocht samengevat - stelt dat opvoeding het kind corrumpeert. Rousseau bedoelde hiermee in feite dat het kind “zelf moest leren denken, zonder door de Franse cultuur de verkeerde kant te worden opgestuurd, zonder boekenwijsheid van anderen te volgen” (Koops, 2008, p. 8). Dit is verworden tot de tegenstelling tussen ‘natuurlijk of spontaan’ leren tegenover de eenvormigheid en de tucht van het klassikale systeem (Oelkers, 1995), een tegenstelling als je wil tussen leren en ‘schools’ onderwijs.

Als kind van de radicale verlichting (Israel, 2001) introduceert Rousseau in zijn ‘*Emile*’ een natuurlijke, kind-gecentreerde opvoeding (Henson, 2003; Koops 2008). Volgens Rousseau heeft een kind vooral nood aan vrijheid (autonomie, zelfstandigheid) om te exploreren en te ontwikkelen en moet het daarom niet geforceerd worden door ongepaste of onnatuurlijke opvoedingsactiviteiten. Spelen en zelfvertrouwen zijn in deze visie genoeg om te groeien. De lerende moet in dit perspectief dus niet op school onderwezen worden of kopiëren wat een leerkracht hem of haar vertelt te moeten doen. De lerende moet daarentegen problemen voorgelegd krijgen die zijn of haar nieuwsgierigheid prikkelen. Zo wordt het leren zelf gepromoot doordat de lerende zelf eigen oplossingen vindt (Clark, 2012; Duffy & Cunningham, 1996). Volgens Rousseau zorgt een natuurlijke, authentieke omgeving voor zelfontwikkeling. Rousseau was één van de eersten die authenticiteit als een middel tot zelfontwikkeling beschrijft en op die manier zorgde voor een breuk met

het verleden. Volgens Trilling (1974) kreeg authenticiteit voor de periode van Rousseau eerder een invulling als waarachtig zijn tegenover de andere. Het is het onderscheid tussen wat Trilling het pre-romantische ‘sincerity’ noemt, trouw zijn aan anderen, versus het romantische ideaal van ‘authenticity’, trouw zijn aan je zelf, wat bij Rousseau het goede, onbezoedelde is dat in het kind aanwezig is en wat zich ongestoord moet kunnen ontwikkelen. Dit ongestoorde heeft ook een bedoeling: door het kind en de natuurlijke ontwikkeling centraal te stellen wil Rousseau voorkomen dat de maatschappij gereproduceerd of bestendigd wordt (Koops, 2008). Volgens Claes (2014) is dit denken vandaag te ver doorgeslagen tot een verheerlijken van het kind en de emotie. Hierdoor wordt volgens Claes ‘passie’ belangrijk en tegelijk het intellectuele negatief bejegend. Claes illustreert dit aan de hand van het voorbeeld van vertrekken vanuit de leefwereld van het kind versus het nauwelijks nog aanbieden van klassieke literatuur op school.

De kern van natuurlijk leren volgens Rousseau zit in ‘autonomie’ en ‘verantwoordelijkheid’ als middelen tot ‘zelfontwikkeling’, zonder negatieve beïnvloeding van sturing door een volwassene of leerkracht. Dezelfde begrippen spelen een cruciale rol in het vigerende sociaal-constructivistisch paradigma. In dit paradigma worden leerkrachten verondersteld een *authentieke* leeromgeving te creëren waarin *authentieke* activiteiten gebeuren met *authentiek* lesmateriaal (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Petraglia, 1998). Het is niet moeilijk de invloed van de visie van Rousseau te herkennen in dit sociaal-constructivisme: een authentieke omgeving die door een mentor wordt vormgegeven, dient zo sterk mogelijk de natuurlijke wereld te benaderen opdat het natuurlijke leren van het kind mogelijk wordt. De invloed van Rousseau’s natuurlijke perspectief op leren en onderwijzen, heeft navolging gekregen in het werk van onderwijsdenkers als Pestalozzi en Fröbel (Martens, 2007) of de pedagogische visies van Montessori, Parkhurst en Petersen (Doorman, 2012) en de verschillende scholen die vandaag nog steeds werken op basis van deze visies.

Extremere versies van een kindgecentreerde pedagogie gaan veel verder dan Rousseau zelf initieel voor ogen had, door een nog beperktere rol voor de leerkracht te voorzien, zoals bijvoorbeeld deze van de Summerhil of Sudbury scholen², Illich's concept van ontscholing³ of bijvoorbeeld de herhaalde pleidooien voor democratisch onderwijs van Peter Gray⁴ (2013). Bij Rousseau is er namelijk nog steeds een nood aan een mentor om deze omgeving vorm te geven aansluitend bij de cognitieve ontwikkeling van het kind. Dit kan op zich een paradox lijken omdat een 'natuurlijke' omgeving creëren net als iets cultureels zou beschouwd kunnen worden. Deze paradox van het creëren van een natuurlijke 'leeromgeving', maar ook het idee van het leiden van een lerende binnen zijn of haar eigen vrijheid zit al diep verweven in *Emile* waar de mentor vaak Emile de weg wijst. Rousseau lost deze paradox dus niet op en de mentor heeft bij Rousseau een grotere, sturende rol dan onderwijsdenkers die in zijn voetstappen volgden soms inschatten (Doorman, 2012).

Vandaag is dit geëvolueerde gedachtengoed van Rousseau, met een nog kleinere rol voor de leerkracht, springlevend in projecten zoals 'hole in the wall' van Sugata Mitra in onder andere de slums in India. In het project werden computers geplaatst in de slums. Vervolgens begonnen volgens Mitra kinderen en jongeren spontaan te leren zonder face-to-face contact en fysieke interactie met een leerkracht. Dit is verder verwijderd van de visie van een aanwezige, sturende, menselijke mentor zoals bij Rousseau. Alhoewel de vastgestelde effecten ondertussen voorwerp zijn van discussie (De Bruyckere & Hulshof, 2013; Mitra & Dangwal, 2010; Mitra & Rana, 2001; Van Cappelle, 2004), bewijst het project volgens Mitra dat kinderen spontaan willen leren, wat nauw aansluit bij het concept van Rousseau's 'natuurlijk leren'. Mitra (2003) pleit voor een zo klein mogelijke beïnvloeding door onderwijs of een leerkracht, iets wat hij 'Minimally Invasive Education' noemt. Verder kunnen we ook de invloed van Rousseau merken in concepten als self-paced e-learning⁵ en vrije toegang tot kennis via Google, Wikipedia en Open

onderwijsbronnen⁶ waarbij volgens Clark het natuurlijk leren herkenbaar is in het belang van eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing (Clark, 2012).

Toch zijn er verschillen tussen de latere evoluties en huidige vormen van het op Rousseau gestoelde denken enerzijds en de eigenlijke grondideeën van Rousseau anderzijds. Waar vandaag mensen als De Hond of Robinson verwijzen naar evoluties binnen de huidige maatschappij (lees cultuur) en noden binnen die maatschappij op het vlak van bijvoorbeeld kunnen omgaan met technologie, is bij Rousseau het doel de nog niet door 'cultuur verpeste' wereld behouden. Het gemeenschappelijke van de hedendaagse onderwijsvernieuwers met Rousseau zit daarom meer in het denken over leren en het kindgerichte dan in de eerder vermelde relatie tot de samenleving.

Beschouwen we de visie van O4NT-scholen, dan kunnen we ook elementen van het 'natuurlijk leren'-herkennen. Je moet dan wel voorbij de technologie kijken, zoals Hulshof (2013) terecht opmerkt. De onderwijsvisie is namelijk geïnspireerd op SlimFit, een onderwijsexperiment voor primair onderwijs waarbij er geen (jaar)klassen zijn, maar 'units' van gemiddeld 90 leerlingen. Het natuurlijk leren is herkenbaar in het feit dat een unit geen leerkracht heeft, maar een team van begeleiders en coaches die het kind in zijn of haar *eigen* leren moeten ondersteunen. In de ateliers, men spreekt niet meer over klassen, wordt de nadruk gelegd op zelfstandig leren en het verkennen van de eigen talenten. Een tweede link met het belang dat gehecht wordt aan natuurlijk leren komt terug in de argumentatie in de FAQ van O4NT waarom men precies voor de iPad koos: "De iPad is op dit moment de tablet die de meeste mogelijkheden biedt voor het intuïtieve leren dat wij voor het (jonge) kind zo belangrijk vinden." Technologie maskeert hier in feite de oudere roots van hoe O4NT denkt over onderwijs. De visie van O4NT blijkt hierdoor dichter aan te sluiten bij de oorspronkelijke visie van Rousseau met een wel aanwezige leerkracht met coachende rol dan bijvoorbeeld een Mitra die pleit voor een zo klein

mogelijke beïnvloeding door onderwijs of een leerkracht. Waar de rol van de mentor bij Mitra zo klein mogelijk moet zijn, is bij O4NT de taak van de leerkracht als coach veel ruimer. In hun FAQ noteren ze dat hun “ideale leerkracht observeert, stuurt, inspireert, motiveert, onderwijst, leert leren...”

Samenvattend kunnen we stellen dat hedendaagse pleitbezorgers van vernieuwingen in onderwijs – zoals De Hond en Mitra – verwijzen naar en pleiten voor het gebruik maken van moderne technologie (zoals computers en tablets), maar vooral staan voor een kindgecentreerde visie op onderwijs met oude, romantische roots waarin het eigen leren van het kind centraal staat en de school dit natuurlijk of intuïtief leren moet faciliteren en vooral niet in de weg mag staan. Technologie kan dan hierbij helpen en maakt dit misschien nu makkelijker dan ooit te voren.

3 Een Hannah Arendt-school in plaats van een Steve Jobs School?

Het is geen toeval dat Hermsen in haar oorspronkelijke reactie op de iPad-scholen van O4NT voor een Hannah Arendt-school pleit. Arendt schreef relatief weinig over onderwijs, maar in haar essay-bundel ‘Between past and future’ (1968) besteedt ze aandacht aan ‘the crisis in education’. Uit dit essay komt het leitmotiv dat verschillende hedendaagse onderwijsdenkers inspireert: “Onze hoop is altijd gevestigd op het nieuwe dat elke generatie voortbrengt. Maar juist omdat we onze hoop hierop baseren, doen we alles teniet als we proberen het nieuwe zodanig onder controle te krijgen, dat wij, de ouderen, degenen zijn die bepalen hoe het nieuwe eruit zal zien. Juist in het belang van het nieuwe en revolutionaire dat in ieder kind zit, moet het onderwijs in zekere zin ‘conservatief zijn’⁷” (Arendt, 1968, p. 192-193). In feite sluit ze hiermee deels aan bij een oudere stelling van Dewey (2004) die al in 1916 stelde dat onderwijs er op gericht moet zijn om de samenleving in stand te houden. Kennis, ervaring, normen en waarden worden daarom van generatie op generatie doorgegeven. Dit standpunt van Dewey, gevolgd door

Arendt, lijkt haaks te staan op de aversie die Rousseau heeft tegenover de reproductie van de maatschappij zoals we eerder al aangaven, maar dit is echter slechts een schijn tegenstelling als we kijken naar wat Arendt schrijft.

Louter doorgeven van het bestaande is namelijk niet genoeg voor Arendt. Volgens Arendt is elke geboorte een vernieuwing⁸, en moet onderwijs daarom net conservatief zijn (Arendt, 1968), in de betekenis van conserveren, aanzetten tot bewaren door over te leveren. Tegelijk kan en moet dit doorgeven van kennis, ervaring, normen en waarden de basis zijn om met tradities aan de slag te gaan en verandering na te streven. Dit concept van nataliteit, het menselijke vermogen altijd weer iets nieuws te beginnen, in combinatie met behoud van kennis, ervaring, normen en waarden inspireert ook verschillende andere auteurs. Zowel Masschelein en Simons (2012) als Furedi (2009) putten uit Arendt de idee dat onderwijs het oude nog steeds moet onderwijzen. De verhouding met de samenleving ligt hierin anders dan bij de eerder geciteerde onderwijsdenkers zoals De Hond, in die zin dat onderwijs niet enkel een model mag zijn voor wat in de samenleving gebeurt. Een rol van onderwijs is het doorgeven van de tradities van een samenleving, maar met een specifiek doel: doorgeven om de samenleving net te kunnen *vernieuwen*. Conservatief is in deze visie dan niet het tegengestelde van progressie.

Onderwijsdenkers die zich inspireren op Arendt – zoals Meijer, Masschelein en Simons of Hermsen in haar reactie op de Steve-Jobsscholen – denken ook heel anders over de rol van de leerkracht dan de technologiepedagogen De Hond en Mitra. Het gaat hier in essentie om de tegenstelling tussen wat je ‘onderwijzen’ en ‘leren’ zou kunnen noemen. Meijer zet zich zo in haar meest recente publicatie (2013), net als Furedi en Biesta trouwens, af tegen het alom tegenwoordige ‘leren’ dat het schijnbaar ouderwetse ‘onderwijzen’ heeft verstoet. Door de nadruk op het leren te leggen wordt het leerproces bij de lerende gelegd zoals eerder bij Rousseau en volgers. Tegelijk wordt de rol van de leerkracht ogenschijnlijk afgebouwd als louter coach of facilitator. Meijer pleit daarentegen voor een

herontdekking van ‘onderwijzen’, wat voor haar slaat op ‘alles wat leraren kunnen doen om leerlingen tot leren te brengen’. Een leerkracht moet dan iemand zijn “die vanuit vak-kundigheid en liefde voor een vak letterlijk en figuurlijk iets te vertellen heeft en leerlingen kan inspireren” (Meijer 2013, p.10). Bij Masschelein en Simons (2012) gaat het dan over de taak van de leerkracht om leerlingen in te leiden in nieuwe werelden. Meijer (2013) en Furedi (2009) vinden het net als de twee Vlaamse auteurs belangrijk om kinderen in het onderwijs net niet te beperken tot hun eigen, je zou bijna stellen natuurlijke, leefwereld die hoogstens een vertrekpunt mag zijn. Onderwijs heeft dan als doel te verheffen.

Ook Biesta (2012) klaagt het individualistische ‘ver-leren’ van het denken over onderwijs aan als hij beschrijft hoe leren het ‘onderwijzen’ verstoten heeft, waarbij volgens hem leren enkel bij de lerende gelegd wordt, een taak van het individu, terwijl bij onderwijzen de leerkracht een relatie met de leerling aangaat om doelgericht de leerling te onderwijzen. Een van die doelen van onderwijs kan en moet dan zeker autonomie zijn. Biesta (2012) onderscheidt drie taken voor onderwijs die elkaar overlappen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Met het eerste, kwalificatie, omschrijft Biesta de taak van het helpen eigenmaken van het kind van kennis en vaardigheden, of, ruimer genomen, de manieren waarop het onderwijs mensen kwalificeert (Biesta, 2011). Met de tweede taak, socialisatie, doelt Biesta op de aanpassing aan de verwachtingen van de samenleving. Beide komen overeen met het conservatieve van Arendt. Met de laatste taak ‘subjectificatie’ verwijst Biesta naar de mate waarin de leerling zijn identiteit leert ontwikkelen en zich zo leert verhouden tot de wereld om zich heen. Op deze wijze is zelfstandigheid of autonomie een na te streven doel, niet binnen een leren-gecentreerd, individualistisch vertrekpunt maar binnen een relatie die onderwijzen is waarbij een leerkracht inspireert en de leerling op sleeptouw neemt. Bij Masschelein en Simons (2012) komt ook die inspirerende rol van de leerkracht terug als ze hem omschrijven als een ‘amateur’, een liefhebber met passie voor wat hij of zij doet en deelt.

In het denken over de omgeving waarin onderwezen of geleerd wordt, komt een volgend essentieel verschil naar boven. Terwijl onderwijsdenkers in navolging van Rousseau spreken over een natuurlijke, authentieke leeromgeving, spreken pedagogen als Masschelein en Simons over ‘de school’. Auteurs als Furedi (2009), Masschelein en Simons (2012), Meijer (2013) of Biesta (2012) hanteren niet expliciet het woord authentiek in hun werk. Maar hun visie op onderwijs gaat van een ander denken uit over wat echt is in onderwijs, dan binnen het eerder beschreven Roussiaans denken. De essentie van deze authenticiteitsinvulling is dan samen te vatten als dat de school moet echt zijn in het ‘school- zijn’, een verwezenlijking van cultuur. Het is volgens de onderwijsdenkers binnen dit perspectief in navolging van Arendt dan net deze vorm van authenticiteit die onder druk is komen te staan. Meijer (2013) beschrijft hoe er sprake is van ‘ontscholing’ waarbij onderwijs op zich onder druk is komen te staan. Masschelein en Simons schrijven niet voor niets een ‘Apologie van de school’, een verdediging van een school die uitgehold en omstreden werd. Als ze spreken over school verwijzen Masschelein en Simons (2012) naar de Oudgriekse betekenis van school, namelijk school als ‘vrije tijd’. Vrije tijd betekent dan vooral tijd waarin je vrijgesteld bent van economisch handelen, tijd waarin een lerende letterlijk de ruimte krijgt om trager dan in de echte maatschappij te analyseren en te leren. Biesta klaagt zo het te beperkend gebruik van het adagium van ‘meten is weten’ aan (Biesta, 2012). Hij erkent de kwalificatiefunctie van onderwijs, maar ziet dit slechts als een van de drie eerder vermelde doelen van onderwijs.

Samenvattend zien we als kernelementen van de visie dat een school conservatief en progressief is: een school moet bewaren en doorgeven opdat vernieuwing kan plaatsvinden. School wordt dan een plaats waar onderwijs gegeven wordt door een inspirerende leerkracht die het wereldbeeld van de leerlingen verbreedt en zo nieuwe deuren opent.

4 Conclusie

In het voorgaande beschreven we de dieperliggende wortels van hedendaagse discussies over onderwijs als het bijvoorbeeld gaat over het al dan niet invoeren van tabletonderwijs. De historische wortels van deze discussies gaan vaak verder dan het gegeven van de technologie die al dan niet gebruikt kan of moet worden in onderwijs, maar betreffen visies op onderwijs die niet louter vooruitstrevend of behoudsgezind kunnen benoemd worden. Praten over technologie verbergt dan veel diepgaandere discussies.

De tegenstellingen die we ontdekten gaan ten eerste over verschillen tussen ‘leren’ en ‘onderwijzen’. Waar bij propageerders van nieuwere onderwijsaanpakken (vaak verwijzend naar technologie) ‘natuurlijk’ leren centraal staat, zijn er ook onderwijsdenkers die het belang van onderwijzen onderstrepen.

Ten tweede bestaan er ook verschillen over de vraag in welke mate het kind centraal staat in zijn verantwoordelijkheid en zelfstandigheid binnen dat leerproces.

Dit leidt tot een derde tegenstelling over de rol van de leerkracht die bij de onderwijsvernieuwers eerder facilitator of coach is geworden terwijl anderen voor herwaardering van de leerkracht of ‘onderwijzer’ al dan niet als ‘amateur-liefhebber’ pleiten.

Een vierde tegenstelling slaat op de leeromgeving. De authentieke leeromgeving van Rousseau is ondertussen misschien verworpen tot een digitale leeromgeving of een app, maar het concept ‘leeromgeving’ blijft in de kern een omgeving waarin het kind (zelf) kan leren, waarbij die leeromgeving bij voorkeur zo authentiek mogelijk is. Dit is niet meer de natuurlijke invulling zoals bij Rousseau, maar slaat op zo goed mogelijk aansluiten bij of overeenkomen met de werkelijke maatschappij. Dit staat haaks op het belang dat denkers als Meijer, Furedi, Masschelein en Simons aan school hechten. Ze dichten de school een waarde aan sich toe die op die manier een stuk buiten de maatschappij staat.

Een vijfde tegenstelling sluit hierbij aan en verwijst naar de vraag op welke manier onderwijs progressief moet zijn. Dit is de tegenstelling tussen progressiviteit door

bewegingen in de maatschappij direct door te voeren in het onderwijs of progressiviteit door conserveren zoals Hannah Arendt beschrijft: doorgeven van wat je als samenleving belangrijk vindt, opdat een volgende generatie hierop progressie kan maken.

Je kan discussiëren over de onderwijskundige effecten van het gebruik van technologie in de klas of het opvoedkundig wenselijke, maar met dit stuk wilden we aantonen dat de gevoerde discussies op zich weinig te maken hebben met het eigenlijke object van bijvoorbeeld de iPad. Het zijn discussies over de visie op de plaats van het kind en de leerkracht in het onderwijs en op de plaats van de school tegenover onze samenleving.

Literatuur

- Arendt, H. (1968). *Between past and future; eight exercises in political thought*. New York: Viking Press.
- Arendt, H. (1994). *Vita activa*. Amsterdam: Boom. [Vertaling van H. Arendt (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *The Teachers College Record*, 112(2), 9-10.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(3), 4-16.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom/Lemma.
- Claes, P. (2014). *Kinderen van Rousseau*. Antwerpen: De Bezige Bij.
- Clark, D. (2012). Rousseau (1712-1778) – prickly, paranoid, noble savage. *Plan B*. Opgehaald op 25 maart, 2012, van <http://donaldclark-planb.blogspot.co.uk/2012/03/rousseau-1712-1778-prickly-paranoid.html>
- De Bruyckere, P., & Hulshof, C. (2013). *Jongens zijn slimmer dan meisjes*. Leuven: Lannoo-Campus.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Chelmsford: Courier Corporation.

- Doorman, M. (2012). *Rousseau en ik: Over de erfzonde van de authenticiteit*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 170-189). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education isn't educating*. London: Continuum.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Gulikers, J. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 5(12), 5-15.
- Hermesen, J. (2013). We willen een Hannah Arendtschool in plaats van een Steve Jobs-school. In: *Volkskrant*. Opgehaald op 30 juni 2013, van <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/3184/opinie/article/detail/3467821/2013/06/30/We-willen-een-Hannah-Arendtschool-in-plaats-van-een-Steve-Jobsschool.dhtml>
- Hulshof, C. (2013). *Help, mijn kind moet naar een Steve Jobs-school!* Retrieved April 16, 2013, from <http://onderwijskunde.blogspot.be/2013/04/help-mijn-kind-moet-naar-een-steve.html>
- Israel, J.I., (2001). *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity*. Oxford: Oxford University Press.
- Koops, W. (2008). *Het kind terug in de tijd*. Utrecht: Utrecht University.
- Martens, C. (2007). *Jean-Jacques Rousseau en de opvoeding*. Opgehaald op 8 augustus 2012, van <http://kahosl.muggsy.be/kenniscentrum/pdf/GESCHRousseau%20en%20de%20opvoeding.pdf>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- Meijer, W. A. (2013). *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Mitra, S. (2003). Minimally invasive education: a progress report on the "hole-in-the-wall" experiments. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 367-371.
- Mitra, S., & Dangwal, R. (2010). Limits to self-organising systems of learning-the Kalikuppam experiment. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 672-688. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01077.x
- Mitra, S., & Rana, V. (2001). Children and the Internet: Experiments with minimally invasive education in India. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 221-232. doi: 10.1111/1467-8535.00192
- Oelkers, J. (1995). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Petraglia, J. (1998). *Reality by Design: The Rhetoric and Technology of Authenticity in Education*. Danbury: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Pols, W. (2002). Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs. *Pedagogiek*, 21(3), 195-199.
- Trilling, L. (1974). *Sincerity and Authenticity*. New York: Harvard University Press.
- Rousseau, J. J. (1974). *Emile* (1762). Trans. Barbara Foxley. London: Dent.
- Van Cappelle, F. (2004). *Investigating the effects of unsupervised computer use on educationally disadvantaged children's knowledge and understanding of computers* (Unpublished master's thesis). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Noten

- 1 TED-talks, is een opgenomen lezing die gegeven werd op de TED-conferentie of een van de afgeleide conferenties onder het motto 'Ideas worth spreading'. TED staat voor Technology, Entertainment en Design.
- 2 Genoemd naar de eerste scholen van dit type, ook democratisch onderwijs genoemd. Dit zijn scholen waarbij kinderen volledig verantwoordelijk zijn voor hun eigen leven, leren en toekomst.
- 3 De stelling van Illich is dat scholing net algemene vorming en ontwikkeling onmogelijk maakt en pleit daarom voor een netwerk van onderwijsmogelijkheden dat zou bestaan uit vier kanalen: dingen, modellen, partners en ervaren ouderen.
- 4 Psycholoog Gray is een adept van het democratische onderwijs zoals in Sudbury scholen en omschrijft scholen als gevangenissen.
- 5 Self-paced e-learning: dit is online leren waarbij het tempo bepaald wordt door de lerende.
- 6 Dit zijn allemaal voorbeelden van technologieën die toegang tot inhoud en leerstof mogelijk maken waardoor iemand die zichzelf iets wil bijleren, dit ook laagdrempelig kan.
- 7 "Exactly for the sake of what is new and revolutionary in every child, education must be conservative; it must preserve this newness and introduce it as a new thing into an old world, which, however revolutionary its actions may be, is always, from the standpoint of the next generation, superannuated and close to destruction."
- 8 Arendt gebruikt hiervoor het woord nataliteit, met de geboorte van een kind ontstaat een nieuw begin met de mogelijkheid van nieuwe onverwachte handelingen. Nataliteit is dan 'het vermogen tot handelen' dat pas tot ontplooiing komt als de volwassene zich tegenover het kind plaatst en hem de wereld laat zien (Arendt, 1994; Pols, 2002).

Auteurs

Pedro De Bruyckere is werkzaam als docent aan de lerarenopleiding Bachelor in het Onderwijs: Secundair Onderwijs aan de Arteveldehogeschool en doctoraatsstudent aan de Universiteit van Antwerpen aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.

Elke Struyf is werkzaam als hoogleraar aan datzelfde Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. **Dimokritos Kavadias** is werkzaam als docent en onderzoeker aan POLI – BRIO aan de Vrije Universiteit Brussel.

Correspondentieadres:

pedro.debruyckere@arteveldehs.be

Abstract

Rousseau and Arendt in the iPad class, the old roots of present day discussions on technology in schools

Some of the present discussions in education seem rather to tackle technology such as tablets and their application, but in this paper we argue that these discussions hide a much older debate on what education should be. We describe how the romantic vision of Rousseau, with its emphasis on natural development of the child, still acts as an important source of inspiration for proponents of technology in education. While some of the opponents, who propose a more central role for the school and teachers, are sometimes regarded as conservative, we will argue that this is more nuanced as their vision is rooted among others in the work of Hannah Arendt with a strong emphasis on school and teachers. We describe five oppositions in thinking about education: learning versus teaching, how central the self-dependency of the child has to be, the role of the teacher, the learning environment and in which way education needs to be progressive.

210

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

