

LEREN UIT DE TOEKOMST

D/2013/45/329 - ISBN 978 94 014 0317 7 - NUR 847

Vormgeving cover en binnenwerk: Peer De Maeyer
Foto's: Stephanie Verbeken

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2013.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv

Alle rechten voorbehouden.
Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en of
openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie,
microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder
voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Erasme Ruelensvest 179 bus 101
3001 Leuven
België
www.lannoo-campus.be

STIJN DHERT | KARLIEN HERMANS | BERT SMITS | RUTH WOUTERS

LEREN UIT DE TOEKOMST

AAN DE SLAG MET SCENARIO'S
IN HET **ONDERWIJS**

LANNOO
CAMPUS







INHOUD

1. WOORD VOORAF	9
1.1 Wat doe je met verandering?	9
1.2 Toekomstscenario's ontwerpen in het onderwijs	12
2. LEREN VANUIT EEN VERANDERENDE TOEKOMST	15
2.1 In het oog van de orkaan of erbuiten: waar sta jij?	17
'Nu' is onze tijd	19
De tijd vertraagd	21
Rust roest niet	22
Verlangen naar gezag	24
Een gps-samenleving	24
De school als arena	26
2.2 De toekomst (leren) aanvoelen	27
De toekomst als kompas voor zelfsturing	28
Pre-sensing is de sleutel tot veranderingsbekwaamheid	28
2.3 Een collectief leerproces	32
EERSTE INTERMEZZO THIERRY LAGRANGE - MATRIX METHODE I	38
3. DE SCENARIOMETHODE	45
3.1 De scenariomethodiek in vier fasen	45
3.2 MOTIVATIEFASE	49
Visie op onderwijs	50
Toekomst kijken	51
Een intrigerend vraagstuk ontwerpen	52
FICHE 1.1 OPWARMING Out of the box denken	55
FICHE 1.2 MOTIVATIEFASE Visie op onderwijs	57
FICHE 1.3 MOTIVATIEFASE Toekomst kijken	57
FICHE 1.4 MOTIVATIEFASE Een intrigerend vraagstuk	59
3.3 ANALYSEFASE	61
Breed kijken naar trends en tegentrends	62
Trends onderzoeken	63
Drijvende krachten kiezen	64
FICHE 2.1 ANALYSEFASE Breed kijken naar trends en tegentrends	69
FICHE 2.2 ANALYSEFASE Trends onderzoeken	72
FICHE 2.3 ANALYSEFASE Drijvende krachten kiezen	74

3.4 ONTWERPFASE	76
Scenarioverhalen schrijven dwingt tot keuzes maken	
en visies expliciteren	76
It should be fun!	77
Backcasting	78
Tussentijdse feedbackmomenten	79
Scenario's als wetenschap en kunst	80
FICHE 3.1 ONTWERPFASE Afbakenen van vier kwadranten	
en vormen van vier scenariowerkgroepen	83
FICHE 3.2 ONTWERPFASE Ontwerpen van de scenario's	85
FICHE 3.3 ONTWERPFASE Schrijven en vormgeven	
van scenarioverhalen	88
3.5 REFLECTIEFASE	90
Scenario's delen	92
Scenario's evalueren	92
Beleidsadviezen formuleren	93
FICHE 4.1 REFLECTIEFASE Scenario's delen	97
FICHE 4.2 REFLECTIEFASE Scenario's evalueren	100
FICHE 4.3 REFLECTIEFASE Beleidsadviezen formuleren	102
TWEEDE INTERMEZZO THIERRY LAGRANGE - MATRIX METHODE II	106
Wie?	107
Wat? - De toolbox	108
Hoe?	114
4. TIJD EN RUIMTE OM TERUG TE BLIKKEN EN VOORUIT TE KIJKEN	119
#durftegenieten	119
#durftebedenken	120
#durftedoen	121
#durftekijken	121
5. DANKWOORD	123
6. BIBLIOGRAFIE	125

1 WOORD VOORAF

1.1 WAT DOE JE MET VERANDERING?

Alles stroomt.

Niets is ooit, maar alles wordt.

Niets is standvastig.

Slechts verandering is eeuwig, voortdurend, onsterfelijk.

Er zijn meer veranderingen in ons leven dan vaste kernen.

Heraclitus, Plato, Aristoteles, Schopenhauer, Haring... Het basisidee is steeds hetzelfde: Je kunt niet tweemaal in dezelfde rivier stappen, want het is steeds weer vers water dat je tegemoet stroomt. Je kunt ook niet twee keer als dezelfde persoon in de veranderende rivier stappen, want jij bent als individu ook steeds weer een ander, en toch dezelfde. Zelfs de verandering zelf is aan verandering onderhevig. Steeds sneller, steeds heviger, steeds ruimer lijkt ze om zich heen te grijpen.

Met verandering kun je veel doen. Je kunt haar omarmen, negeren, bestuderen, in gang zetten. Je kunt haar afremmen, ondersteunen, afkeuren, toejuichen, of haar vrezen ... Zo zijn er drie soorten mensen: zij die de veranderingen op gang brengen en sturen; zij die de veranderingen volgen en zij die na een tijdje de ogen opendoen, om zich heen kijken en zeggen: 'Tiens, dat is hier precies veranderd?!'

Het project 'Lerarenopleiding in 2030' is gestart vanuit de overtuiging dat leraren(opleiders) nooit tot de laatste categorie mogen behoren en liefst ook niet tot de tweede. Leraren(opleiders) hebben de opdracht om de samenleving mee vorm te geven en hun stem te laten horen.

Dit betekent enerzijds dat (aankomende) leraren (en lerarenopleiders) erin zullen moeten slagen om zich als professionals aan te passen aan steeds veranderende omstandigheden: andere inhouden, andere methoden en technieken, andere media en hulpmiddelen, andere leerlingen of studenten, andere collega's, andere

ouders, andere scholen, andere vragen, eisen, voorstellen, curricula, eindtermen, ontwikkelingsdoelen, leerplannen, afspraken, opdrachten, projecten...

Anderzijds betekent dit dat ze erin zullen moeten slagen om vat te krijgen op de veranderingen en om de veranderingen mee vorm te geven. Leraren zijn het aan zichzelf verplicht om na te denken over hun beroep en hun professionaliteit. Ze moeten de ambitie hebben om kritisch informatie te verzamelen en met anderen in discussie te gaan over de richting die ze willen uitgaan. Ze moeten bereid zijn om binnen een schoolteam, maar ook binnen de bredere onderwijsgemeenschap, mee te praten over wat ze belangrijk vinden, wat ze willen zien gebeuren en hoe dat zou moeten gebeuren.

Leraren zijn professionals die een verschil willen en kunnen maken en de toekomst mee vorm willen en kunnen geven, vanuit een rotsvast geloof in een betere toekomst. En dat doen ze door ervoor te helpen zorgen dat de (jonge) mensen waarmee ze elke dag werken, uitgroeien tot mensen die een verschil willen en kunnen maken en de toekomst mee vorm willen en kunnen geven, vanuit een rotsvast geloof in een betere toekomst.

Hoe kan het onderwijs jongeren voorbereiden op jobs waarvan we het bestaan vandaag nog niet eens kunnen vermoeden? Hoe kunnen we huidige en toekomstige lerarenopleiders voorbereiden op een lerarenopleiding waarvan we vandaag niet weten hoe die er over een kleine twintig jaar zal uitzien?

Hoewel we niet precies kunnen voorspellen hoe de toekomst van het onderwijs eruit zal zien, kunnen we nu al zeggen dat (toekomstige) professionals moeten leren omgaan met een wereld die voortdurend in (grillige) beweging is. Dat betekent dat – wat er ook zal gebeuren – we ervan uit kunnen gaan dat leraren anno nu en leraren anno 2030 alvast zeker over een kwaliteit of competentie moeten beschikken: omgaan met veranderingen. Veranderingsbekwame leraren zijn zich bewust van de veranderingen binnen de samenleving en de invloed van deze veranderingen op het onderwijs. Veranderingsbekwame leraren beschouwen veranderingen als integraal deel uitmakend van de samenleving en van het onderwijs voor de jongeren van deze samenleving. Verande-

ringsbekwame leraren stellen zichzelf tot doel om zelf de verandering te zijn die ze willen zien gebeuren (*'Be the change you want to see in the world'* – Mahatma Gandhi). Daarom hebben ze de ambitie om impact te hebben op de vorm en de inhoud van het onderwijs waarvoor ze zelf verantwoordelijk zijn.

Het project dat geleid heeft tot deze publicatie had een dubbele ambitie: enerzijds wilden we zicht krijgen op de toekomst van de lerarenopleidingen (hoe zou die eruit kunnen gaan zien, ook in functie van de veranderende onderwijs toekomst?) en anderzijds wilden we onderzoeken op welke manier er gewerkt kan worden aan de veranderingsbekwaamheid van (toekomstige) leraren(opleiders).

Om beide doelstellingen te realiseren werd gebruik gemaakt van de methodiek van toekomstscenario's. Tijdens het proces van scenario-ontwerpen namen leraren, lerarenopleiders, studenten en andere professionals uit het onderwijswerkveld de tijd om na te denken over 2030, trends te exploreren, de toekomst te onderzoeken. De scenariomethode bood alle deelnemers een aantal belangrijke en vooral ook concrete handvatten om echt in dialoog te gaan en los te komen van het hier en nu, om buiten de klassieke kaders te treden en om kortetermijnstrategieën, verdedigingstechnieken ten behoeve van het eigen belang en tunnelvisies (even) buitenspel te zetten.

We hebben vastgesteld dat de methodiek van de toekomstscenario's (aankomende) professionals kansen biedt om visieontwikkeling op een hoger niveau te tillen en dat de methodiek erin slaagt het nadenken over de samenleving, over onderwijs en organisaties terug bij de essentie te brengen: het gevoel impact te hebben en wezenlijk te kunnen bijdragen aan de toekomst. En het gevoel hebben een verschil te kunnen maken is net wat van professionals professionals maakt. Dat gevoel is echter soms ver weg in grote organisaties waar de drang naar controle en bureaucratie echte ondernemingszin en creativiteit in de weg staat.

Dit boek bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt de scenariomethode gesitueerd in de huidige maatschappelijke ontwikkelingen. Het biedt een 'mindset' van waaruit de scenariomethode kan worden begrepen. Het tweede deel wil in verschillende stap-

pen de methodiek van het scenarioleren doorlopen en neemt daarvoor de eigen ervaringen van de projectmedewerkers als uitgangspunt en referentiepunt. Dat betekent dat we vooral concrete tips, te vermijden valkuilen en persoonlijke ervaringen willen aanreiken. Dit boek is geen receptenboek. Het is een hulpmiddel voor (onderwijs)professionals die zin hebben in de toekomst en die zelf willen experimenteren binnen het eigen team en/of met leerlingen, cursisten of studenten.

Architect Thierry Lagrange is onze 'gastschrijver'. Hij rondde in 2013 zijn doctoraat *Look Here Now - Mapping Design Trajectories* af en zorgt voor twee inspirerende intermezzo's. Zijn onderzoek opent interessante perspectieven om op een gestructureerde en visuele manier met vraagstukken aan de slag te gaan.

1.2 TOEKOMSTSCENARIO'S ONTWERPEN IN HET ONDERWIJS

Dit boek is een inspiratiebron voor iedereen. Het mag duidelijk zijn dat het project waaruit dit boek is ontstaan in de eerste plaats is bedoeld voor lerarenopleiders, aangezien het onderwerp van het project de lerarenopleidingen anno 2030 is. Maar we hebben ervoor gezorgd dat dit boek ook handvatten aanlevert voor leraren en leraren-in-opleiding om de scenariomethode te gebruiken in de klaspraktijk. Door te werken met de scenariomethode kunnen basiscompetenties zoals 'de leraar als innovator' en 'de leraar als onderzoeker' worden aangescherpt. Bovendien zijn we ervan overtuigd dat ook professionals uit andere sectoren met de ideeën in dit boek aan de slag kunnen gaan.

Leren met toekomstscenario's zet kinderen, jongeren en (toekomstige) leraren aan om in de storm te stappen en leert hen omgaan met de snelle veranderingen in de huidige maatschappij. De scenariomethodiek creëert ruimte en tijd om te vertragen en echt stil te vallen, om jezelf in te brengen en feedback te geven en te ontvangen ... Het is een denkmethode die in een tijd van snelle veranderingen en complexe uitdagingen die veranderingsbekwaamheid stimuleert.

‘We cannot solve problems by using the same kind of thinking we used when we created them.’ A. Einstein

DE LERAAR ALS INNOVATOR EN ONDERZOEKER

De scenariomethode is een geschikte methode waarmee de vaardigheden van de leraar als *innovator* en als onderzoeker ontwikkeld kunnen worden. Leraren (in opleiding) blijken vaak moeite te hebben om uit zichzelf onderzoekend te werk te gaan als opdrachten of vragen daar geen aanleiding toe geven. Ook ontbreekt dikwijls de systematiek in hun onderzoek en hebben ze moeite met het innemen van uiteenlopende perspectieven, raken ze in de war als bronnen elkaar tegenspreken en hebben ze allerlei overtuigingen die onvoldoende gefundeerd zijn (Bruggink en Harinck, 2012). Methodes als actieonderzoek en ‘*self-study*’-onderzoek om onderzoekend en innoverend aan de slag te gaan in en met de eigen onderwijspraktijk zijn in volle ontwikkeling. Ook de scenario-methode past in deze beweging.

Het vaardig worden in het relationeel ontwerpen van verschillende alternatieven (scenario’s) draagt bij tot de mentale souplesse en dus de veranderingsbekwaamheid van scenariowerkers. Daarnaast zijn er in het doorlopen van een scenarioproces heel wat competenties die verder worden aangescherpt:

- zelf keuzes maken en verantwoorden;
- assumpties onderzoeken;
- perspectief nemen;
- nieuwe kennis creëren;
- gedeelde belangen expliciteren;
- het in vraag stellen van persoonlijke waarden en mentale modellen;
- het verbreden van het perspectief op toekomstige ontwikkelingen binnen de eigen praktijk;
- buiten vaste kaders, creatief en kritisch denken;
- participatieve besluitvorming oefenen;
- mogelijkheden onderzoeken en beargumenteren ...

Het werken met toekomstscenario's in het onderwijs is erop gericht om bestaande denkkaders zoveel mogelijk te verruimen of waar mogelijk te verlaten. Door de scenario's die ontwikkeld worden verderop in de toekomst te plaatsen, ontstaat er ruimte om verschillende perspectieven te onderzoeken en deze vervolgens te integreren tot (ver)nieuw(d)e denkkaders om problemen en uitdagingen waarmee we vandaag geconfronteerd worden aan te pakken. Op deze manier wordt de scenariomethodiek interessant voor het stimuleren van veranderingsbekwaamheid van kinderen, jongeren en (toekomstige) leraren.

2 LEREN VANUIT EEN VERANDERENDE TOEKOMST

Kinderen en jongeren worden op school volledig voorbereid op de toekomst. Leerlingen doen er alle kennis en vaardigheden op die ze later nodig hebben om sterk in het leven te staan. De school zorgt ervoor dat de leerlingen een goed zicht krijgen op de complexe wereld zodat ze helemaal gewapend zijn om later te kunnen functioneren als burger. Ouders, opvoeders en leerkrachten weten perfect wat goed voor hen is. Zij hebben dit proces immers al meegemaakt en weten precies te vertellen wat jongeren mogen verwachten en hoe ze zich zullen moeten gedragen. Het is gewoon een kwestie van de weg te wijzen.

We weten niet of u, als lezer, het hiermee eens bent ... Maar wij hebben alvast een aantal bedenkingen. We ervaren namelijk elke dag dat het plaatje dat hierboven wordt geschetst, niet klopt. De wereld verandert zo snel dat niemand nog met zekerheid kan voorspellen in wat voor een economisch, ecologisch, politiek, sociaal, religieus ... klimaat we over enkele jaren zullen leven. Experts spreken elkaar tegen, leiders lijken de waan van de dag te volgen, maatschappelijke structuren brokkelen af ... Het is voor ouders, opvoeders en leerkrachten onduidelijk wat hun eigen toekomst zal brengen. Kinderen en jongeren voorbereiden op die onzekere toekomst wordt steeds moeilijker. Toch is en blijft dat de kerntaak van het onderwijs.

De vraag is echter of het klassieke onderwijsmodel nog in staat is om dit waar te maken. In dat model wordt onderwijs georganiseerd als een lineair productieproces dat start in het kleuteronderwijs en dat – als alles helemaal goed is gegaan – eindigt in het hoger onderwijs met jongvolwassenen die klaar zijn voor de samenleving en de arbeidsmarkt. Dat model heeft de afgelopen eeuw behoorlijk gewerkt, als een geoliede machine die veelal goed aangepaste burgers afleverde.

In de praktijk blijkt het productieproces al een hele tijd te sputteren. Het is een erg versnipperd proces – zo zegt Sir Ken Robinson in diverse filmpjes, boeken en artikels – door opdelingen in leer-

jaren, vakken, lesuren, waarbij de lerende zelf verantwoordelijk is om te zorgen voor integratie en transfer. Het proces wordt begeleid door experts die vanuit hun vak nauwgezet een leerplan volgen dat na de nodige kwaliteitscontroles moet leiden tot identieke kwaliteitsvolle producten (de afstuderenden).

Maar zo werkt het niet, om verschillende redenen: er blijken grote verschillen tussen leerlingen te zijn, onderwijsgeevenden lopen achterop met hun leerplannen, de werkelijkheid is niet ingedeeld in vakken, leerlingen worden overspoeld door massa's (vaak tegenstrijdige) informatie en vinden hun weg niet.

En er schort blijkbaar ook wat aan het afgeleverde 'product'. Werkgevers vinden die producten helemaal niet zo kwaliteitsvol en klagen dat de afgestudeerden te weinig zelfstandig, ondernemend, creatief, flexibel, (vak)bekwaam, kritisch ... zijn. Het ontbreekt hen net aan die competenties die we in de samenleving vandaag nodig hebben. Ze worden ervaren als luie, verwende, pretentieuze jongeren die niet kunnen spellen. En dat zijn dan de jongeren die de eindmeet halen. Daarnaast is er ook dat grote contingent aan jonge mensen die watervalsgewijs de schoolbanken verlaten zonder diploma. De 'socialisatiemachine' doet het niet meer ...

De afgelopen decennia zijn er heel wat hervormingen geweest als poging om het onderwijssysteem te verbeteren: competentiegericht onderwijs, talentgericht onderwijs, projectmatig werken, differentiatie, leerlingvolgsystemen ... Het zijn stuk voor stuk verdienstelijke initiatieven om het 'productieproces' te optimaliseren of om de fouten eruit te halen. Hervormingen kosten echter veel energie om tot stand te brengen. Ze renderen niet ten volle omdat ze zich inschrijven in het bestaande onderwijsmodel dat door de manier waarop het georganiseerd is niet de nodige fysieke en mentale ruimte biedt. De hervormingen veranderen het onderwijs niet. Het onderwijs past de hervormingen aan, aan het heersende systeem (Depaepe, 2012). Op die manier zijn het steeds weer gemiste kansen.

Met dit boek willen we niet het onderwijssysteem veranderen (dat is voer voor een volgend boek ...). We willen een tastbare aanpak voorstellen (als een 'voorbeeld van een good practice') waarbij een vrije ruimte wordt gecreëerd waarin jongeren (maar ook hun leraren) worden voorbereid op het omgaan met de veranderingen

in de wereld van vandaag. Het gaat om een ruimte waarin de beperkingen van het lineaire denken wegvallen en plaats wordt gemaakt voor creatieve, innovatieve denkprocessen. Enkel zo kan de ‘veranderingsbekwaamheid’ worden ontwikkeld die jongeren en leerkrachten in staat stelt om in het heden te navigeren. En hoe vreemd het ook mag lijken: het helpt om daarbij te kijken vanuit ‘de toekomst’.

We beschrijven hieronder eerst een aantal elementen die illustratief zijn voor de snel veranderende wereld. Vervolgens geven we aan waarom het belangrijk is om de toekomst te leren aanvoelen en wat de scenariomethode interessant maakt. Daarna beschrijven we in vogelvlucht de opbouw van de methodiek.

2.1 IN HET OOG VAN DE ORKAAN OF ERBUITEN: WAAR STA JIJ?

De wereld wordt vandaag gekenmerkt door een continue aanwezigheid van crises. Denk maar aan de krediet- en bankencrisis, de politieke crisis in België en in Europa en eerder ook al de crisis in de kerk, de crisis in justitie ... Grote en in een nog niet zo ver verleden onwankelbare instituten slagen er alsmaar moeilijker in om te overleven. Het enige antwoord dat ze hebben, is de belofte om grote hervormingen door te voeren. Het gaat dan om moeizame processen die slechts deels en tijdelijk een antwoord kunnen bieden op de uitdagingen waar we vandaag voor staan. Echte fundamentele innovatie – vertrekkend van andere denkkaders – blijft uit. Het is zoals de achterkant van de huizen die je ziet wanneer je in Vlaanderen met de trein reist: een bric-à-brac van bijgebouwde veranda’s, schuurtjes, koterijen, garages, afdaken ... Stuk voor stuk bedoeld om bepaalde noden te lenigen, maar door een gebrek aan visie op iets langere termijn is het slechts een onoverzichtelijk en lelijk amalgaam van schots en scheve ad-hocoplossingen die de tuinen mismeesteren.

De huidige dominante structuren slagen er niet meer in om zichzelf her uit te vinden en houden vast aan de macht. Er wordt een zich ophopende spanning tussen de oude, centraal geleide wereld en de decentrale werkelijkheid zichtbaar op vele terreinen, zoals de energievoorziening, de gezondheidszorg, het onderwijs ... Er

woedt een strijd tussen oude en nieuwe waarden: efficiency versus kwaliteit; uitputting van natuurlijke hulpbronnen versus sluiten van kringlopen; controle versus vertrouwen ...

Alles wijst erop dat we in een cruciale periode leven waar individuen en organisaties op verschillende domeinen en op verschillende manieren de omslag (proberen te) maken naar een ander type samenleving. Krachten en tegenkrachten mobiliseren zich op grote schaal. Denk maar aan de 'Occupy'-beweging, Wikileaks, de G1000, *Sing for the Climat* en de opkomst van heel wat coöperaties. Dit zouden de eerste tekenen kunnen zijn van een meer fundamentele kantelperiode, decennia van crises.

Volgens Jan Rotmans (2012), hoogleraar transitiekunde, zal de financieel-economische crisis gevolgd worden door het losbarsten van diepgaandere ecologische systeemcrises over grondstoffen, energie en klimaat. Metaforisch beschrijft Rotmans deze tijd als een omgeving met stormen die zich hebben gebundeld in een heuse orkaan. In Nederland maar ook in Vlaanderen bevinden veel mensen zich nog in het oog van de orkaan. Daar is alles rustig. Mensen denken dat de storm hen niet zal treffen, omdat heel wat mensen onvoldoende de signalen zien, of beter nog: voelen, die het kantelpunt in ons huidig systeem kenmerken. Dat is gevaarlijk want een gebrek aan voorbereiding zal deze mensen veel sneller omverblazen wanneer deze storm hen uiteindelijk wel bereikt.

Volgens ons is het precies de taak van het onderwijs om kinderen en jongeren uit te rusten met de vaardigheden die nodig zijn om vandaag te blijven staan in zo'n stormachtige omgeving en dat het onderwijs hen moet helpen om zelf de creatieve ontwerpers te zijn van nieuwe, duurzame systemen. In die zin staat de deur voor fundamentele veranderingen open. Het is aan ouders, leerkrachten en opvoeders om er samen door te stappen.

Er zijn twee belangrijke verschuivingen die we willen beschrijven omdat ze deels een verklaring en deels een oplossing bieden voor deze systeemcrisis. Het eerste gaat over onze veranderende beleving van tijd. De andere gaat over een verlangen naar gezag.

Een andere tijd

We ervaren steeds hogere werkdruk en stress. We voelen dat de tijd dringt. We moeten snel (nu!) handelen om het klimaat te redden. We moeten snel (nu!) handelen, om op economisch vlak meer te produceren. We moeten snel (nu!) handelen, om onderzoek te stimuleren en te innoveren. De tijd lijkt op hol geslagen en we hollen met ons allen achter de tijd aan. Veranderingen gaan zo snel dat niemand zich nog in staat acht zich aan die veranderingen aan te passen. We voelen ons gedwongen de vele veranderingen bij te houden. Tegelijk willen we onthaasten, rust vinden, consuminderen en vertragen ... maar het lijkt ons niet echt te lukken (Hermsen, 2009).

‘Nu’ is onze tijd

‘Nu’ is onze tijd hoor je heel wat jongeren denken. Daarmee geven ze niet alleen aan dat ze nu zelf aan zet zijn maar ook dat het verleden én de toekomst ondergeschikt zijn aan het nu. Wellicht is het beter te stellen dat ze inbegrepen zijn in het heden. De globalisering heeft een heel nieuw begrippenkader met zich meegebracht. Maarten Simons (2012) heeft deze opgelijst:

Modernisering	Globalisering
Historisch-institutioneel	Moments-ecologisch
Vooruitgang	Hier en nu
Lineair chronologisch	Moments
Ruimte ingevuld met instituties	Ruimte als omgevingen
Emancipatie	Empowerment
Hervorming	Innovatie
Conservatief vs progressief	Reactief vs proactief
Plannen	Projecten/programma's
Gelijkheid (herverdelen)	Inclusie/activering
Onderwijs als voorbereiden op toekomst	Onderwijs als voorbereiden op de omgeving
Uurwerk, CV	GPS, portfolio
Oriëntatie	Positionering

De rode draad in deze begrippen is dat ze gaan over een veranderende tijd. In een geglobaliseerde wereld gaat het over wat je nu kunt (competenties/portfolio), over waar je je nu bevindt (positie/gps), over wat er nu gebeurt (projecten/hier en nu) en over wat je zelf doet (innovatie/proactief). Tegelijk zien we dat vandaag heel wat mensen verlammen. Precies omdat hun ervaring (verleden) geen goede voorspeller meer is voor gebeurtenissen in de toekomst. Dat maakt velen passief: reactieve toeschouwers die schuilen en hopen dat de storm overwaait.

De meeste Belgen denken overigens dat het vooral anderen zijn die zullen moeten veranderen. Kijk maar naar een recente studie van het Europees Sociaal Fonds Vlaanderen (DS, 18 december 2012) waarbij 4000 Belgen werd gevraagd naar de crisis en hun job. Interessant was onder andere dat de helft van de Belgen (49,9%) vindt dat we minstens veertig jaar van ons leven zouden moeten werken. Maar slechts een kwart (26,5%) wil dat ook zelf doen tot 65 jaar of langer. Het zijn de anderen die langer moeten werken. Ook op vlak van arbeidsmobiliteit zien we passief gedrag. De gemiddelde Belg verandert niet snel van job. Zes op de tien veranderen niet van job de voorbije tien jaar. Bij vijftigplussers is dat nog minder. Slechts dertien procent is actief op zoek naar een andere job.

De tijd verstraald

Dat we verlammen heeft volgens filosoof en kennistheoreticus Arnold Cornelis alles te maken met het ontbreken van echte kennis van wat tijd is. Hij geeft in zijn boek *De verstraalde tijd* (Cornelis, 2000) aan dat we de afgelopen honderden jaren vooral gefocust hebben op het verwerven van kennis over de 'ruimte'. Zo is men in onderzoek vooral ruimtelijke structuren gaan bestuderen zoals de structuur van atomen, van moleculen, van organismen, van de hersenen, van regelsystemen als sociale organisatievormen en van de automatisering. Door deze focus is het concept 'sturing' vooral gedacht vanuit een ruimtelijke dimensie (hoger/lager, links/rechts). We ondergaan de ruimte: de ruimte stuurt ons extern aan. Dat is niet zo met de tijd: de tijd sturen we zelf aan. Alleen wie zelf iets onderneemt en zichzelf stuurt, ontwikkelt kennis van de tijd.

Uitgangspunt van Cornelis' theorie is dat we leven in een onvoltooide tijd. Het is precies dat 'gevoel van onvoltooidheid' dat ons als mensheid vooruit stuwt om alsmear meer kennis te ontwikkelen over hoe de dingen in elkaar zitten. Tijdens dat kennisontwikkelingsproces zijn we op een dwaalspoor geraakt omdat we de kennis maar bleven en blijven zoeken in de 'ruimte', terwijl de kennis over de toekomstige ontwikkeling van de mensheid verborgen zit in de 'tijd'.

Eigen aan onze tijd is dat we volgens Cornelis in onze menselijke ontwikkeling zijn aangekomen in een fase waarin we niet alleen verlangen maar ook langzaam echt in staat zijn om zelf mee te sturen. Hij stelt dat elke mens en daarmee ook de mensheid haar eigen toekomstige ontwikkeling in zich draagt. Hij omschrijft dat als een verborgen programma, verborgen in de tijd. Het luisteren naar dat verborgen programma vraagt om het vertragen van de tijd. Om echt te kunnen nadenken, is het laten verlopen van de tijd volgens ieders eigen interne klok cruciaal. Zo lijkt even langs de kant van de weg gaan staan met de wagen om aandachtig een kaart te bestuderen tijdverlies, terwijl het rustig nadenken over de keuze van de juiste weg straks tijdwinst oplevert.

We zitten vandaag gevangen tussen enerzijds de tijd van de externe sociale klok, die ruimtelijk wordt gedacht en anderzijds de tijd van de interne klok van het uniek verborgen programma van zelfsturing en ontwikkeling in ieder mens. Het is opvallend hoeveel mensen zich opgejaagd voelen door alles wat ze te doen hebben. Naar het werk gaan, kinderen op tijd naar school brengen, op vakantie gaan, zich ontspannen, het huishouden organiseren, zich informeren ... En ook nog proberen 'gelukkig' te zijn.

Hoe groter de druk van 'externe tijd', hoe groter het verlangen naar rust, duidelijkheid en richting. Heel wat mensen lopen rond met de gedachte dat ze iets anders willen met hun leven. Ze voelen zich onvervuld en merken dat de wereld rondom hen alsmear doordraait en niet die houvast biedt die ze zoeken.

Het geluid van de alsmear sneller lopende externe sociale klok overstemt het geluid van onze interne klok, terwijl juist die interne klok essentieel is voor ons eigen leer- en ontwikkelproces als in-

dividu en als mensheid. In ieder van ons zit het verborgen programma van de mensheid en dus ook de creativiteit die we nodig hebben om de wereld verder tot ontwikkeling te brengen.

Dat is wat we beogen met het toekomstscenarioproces: de tijd vertragen zodat mensen individueel en van daaruit samen kunnen luisteren naar hun interne klok. We creëren ruimte om het eigen denken te stimuleren door tijd te maken. Daar zit de creativiteit die we nodig hebben én vooral de sturingskracht die ons activeert, in plaats van ons te herleiden tot passieve toeschouwers.

‘Als kind al fascineerde de tijd me mateloos. Ik maakte er met mijn ouders soms zelfs ruzie over. Ik was ervan overtuigd dat als we naar mijn grootouders gingen, de tijd op de terugreis sneller ging. Elk kind weet dat dat zo is. Ik was zo’n meisje met microscopen en een laboratorium, dus mijn ouders gingen voor me kloppen. “Nee, Joke, het duurt precies even lang”, zeiden ze dan. Ik wist dat dat niet klopte. Vanaf dat moment heeft de tijd me niet meer losgelaten. Tijd is niet alleen lineair zoals de kloktijd. Tijd is ook duur zoals de Franse filosoof Henri Bergson zei. Tijd is continu en heterogeen. Tijd is dynamisch, in de zin dat hij groeit. Alles wat er al aan tijd is geweest, wordt samengebald in een nieuw tijdmoment. Het is een organische toestand, zoals alles in het universum. Elk uur is daadwerkelijk nieuw, want het komt voort uit alles wat er al aan tijd geweest is. Die ervaring van de innerlijke tijd zijn we kwijtgeraakt.’

Uit een interview in *De Morgen* (25 augustus 2012) met schrijfster en filosofe Joke Hermsen. In 2009 verscheen haar essaybundel *Stil de tijd – pleidooi voor een langzame toekomst*.

Rust roest niet

Ook Pedro De Bruyckere en Bert Smits, auteurs van *De Jeugd is tegenwoordig* (2011), geven in hun conclusie aan dat zowel volwassenen als jongeren in een drukke, technologische 24-uursmaatschappij behoefte hebben aan rust, vertraging en prikkelarme momenten. Het gaat dan vooral om het loskomen van de continue verbinding met en blootstelling aan prikkels van buitenaf (mobiel, internet). Jongeren staan optimistisch in de wereld, maar dat optimisme

komt onder druk te staan. Rust is wat we in de toekomst het meest zullen nodig hebben, wat we moeten toelaten en ontwikkelen.

Als wij het optimisme van de jongeren willen vasthouden, zullen we ook zelf moeten vertragen en rust vinden. Wellicht moet de school zo'n rustplaats zijn of moet ze ten minste vertragingmechanismen inbouwen voor leerlingen: geen hermetisch afgesloten schuilhut in het oog van de orkaan, maar een plaats waar voor iedereen, ongeacht afkomst of aanleg, vrije tijd wordt gemaakt. Niet voor niets stamt het woord 'school' af van het Griekse woord

“Tijd vragen van mensen, het is met enige schroom dat ik dat doe, zeker nu ik tijd vraag aan drukbezette collega’s om na te denken over een niet meteen functioneel of doelgericht onderwerp. En dat is uiteindelijk de vraag voor de tweede trendwerkgroep die ik bijeenroep in het kader van dit project: “Beste collega’s vanuit de vier verschillende afdelingen van de lerarenopleiding KHLeuven, willen jullie mee zoeken naar impactvolle trends voor het onderwijs in 2030?” Op een vooravond van een volle evaluatieweek vind ik zelf ook taken urgenter dan dat.

Waarom werd het dan zo'n interessant gesprek en waarom is het zo belangrijk dat we als lerarenopleiders tijd maken voor zulke discussies, voor zulke “free-wheel brainstormsessies”, zoals iemand van de collega’s het verwoordde?

Precies omdat het geen functioneel overleg was? Wellicht speelde dat mee, want frustratie over een niet-bereikt resultaat kon er alvast niet zijn.

Omdat er collega’s van de bacheloropleidingen kleuter-, lager, secundair en buitengewoon onderwijs samen rond de tafel zaten en samen zicht probeerden te krijgen op een ingewikkelde trendtabel? Dat ook, want het leren van elkaar over de opleidingen heen werkt inspirerend, maar gebeurt weinig.

Maar nog meer was de tijd samen volgens mij inspirerend omdat de vraag wat er belangrijk zou kunnen zijn in de verre toekomst ons eigen denken hier en nu mee constitueert, omdat toekomstdenken afstand creëert van alledaagse taken en omdat het wezenlijk is om onze eigen visie op (leren en) onderwijzen te bevragen en te verwoorden. Het lijkt mij belangrijk dat we proberen voor zulke vragen “vrije tijd” te maken.’ Ruth Wouters

scholè, dat onder meer rust, vrije tijd betekent. De schoolse tijd is niet onmiddellijk 'productieve' tijd, maar 'vrije' tijd.

Pas in rusttoestand kunnen we tot reflectie komen en opent zich de ruimte van het denken en de creativiteit. Een leraar kan de leerlingen uit de gewone tijd halen en vrije tijd maken. De leraar trekt de leerlingen in de tegenwoordige tijd, in het heden, zodat ze bij de zaak, bij de les zijn. De school biedt zo een tijd-ruimtelijke structuur die leerlingen toelaat om zich te richten naar dat wat de leraar op tafel legt (Masschelein en Simons, 2012 en 2013).

Vandaag de dag lijken druk bezig zijn, een volle agenda hebben en veel gebeld worden synoniem te zijn met een succesvol bestaan. Leegte, rust en niets doen zijn geen inspiratiebronnen meer. Van wie is de tijd? Is de tijd nog wel aan en van ons zelf? Er is momenteel weinig wat daarop wijst ... (Hermsen, 2010).

Verlangen naar gezag

De behoefte aan gezag en richting is een van de meest onderschatte problemen van deze tijd schrijft Christien Brinkgreve in *Het verlangen naar gezag* (2012). Vroeger hadden mensen gezag omwille van hun positie, diploma of sociale stand. In het gezin aanvaardden de kinderen het gezag van vader en moeder, in de school keken ze op naar hun leraar. Doorheen de tijd zijn de gezagsverhoudingen veranderd. Mensen zijn mondiger en vinden vrijheid en zelfontplooiing belangrijker. Zoals we hierboven al beschreven, zijn we volgens Cornelis 'als mensheid' aangekomen in een volgende fase van onze ontwikkeling: een fase waarin we zelf aan het stuur willen zitten. Maar het wegvallen van externe gezagsstructuren boezemt mensen tegelijkertijd angst in. Mensen worden teruggeworpen op zichzelf en zo ontstaat er een gevoel van stuurloosheid, omdat we niet goed weten hoe we die innerlijke sturingskracht (gezag) kunnen aanspreken. Precies dat gevoel maakt vandaag het verlangen naar 'gezag' sterker dan ooit.

Een GPS-samenleving

In het verleden hing het hebben van gezag vaak samen met ervaring en expertise. Gezagsdragers zoals politici, geestelijken, leraren en artsen ... waren experts die in staat waren de weg te tonen.

Hun lange staat van dienst (hun verleden) stond garant voor hun kennis over de toekomst. Het was niet nodig om aan te geven waarom iets zo was. Hun argumenten waren gezagsargumenten en dus waar. Vandaag blijken ook deze mensen 'het niet meer te weten'. De toekomst is voor hen even onvoorspelbaar. Het dalende vertrouwen in onze instellingen hangt nauw samen met het dalende vertrouwen in de figuren die deze instellingen – en van daaruit de burgers, leerlingen, patiënten, personeelsleden, gelovigen – moeten leiden. Alle 'gezagsfiguren' vertonen tanend gezag, al houden ouders en leerkrachten – net als artsen en brandweerlui – nog redelijk stand, zo blijkt onder andere uit een vertrouwensbarometer die in 2010 werd opgemaakt.

Als gezagsfiguren en structuren die het extern gezag vertegenwoordigen niet meer aanspreken, waar vinden mensen dan wel nog houvast? Het antwoord gaven we al eerder: bij elkaar en van daaruit in zichzelf. We leven in een context waar voortdurend informatie stroomt en mensen hypergeconnecteerd zijn. Binnen die context zijn mensen constant op zoek naar feedback: voortdurend vragen en ontvangen we feedback. Sociale media ondersteunen deze behoefte.

We leven in een 'Globale Positionerings Samenleving' waarin we continu proberen onze positie (en dus onze keuze) te bepalen ten opzichte van de positie van anderen (de burens, de collega's, de vrienden, de ouders, de kinderen ...) en van de geldende voorbeelden (Justin Bieber, Aung San Suu Kyi, Bart De Wever, Kim Clijsters, Matthias Schoenaerts ... maar ook Apple, Colruyt, De Rode Duivels, Nespresso, het Fins onderwijsmodel ...).

Je kunt onze wereld het best vergelijken met een arena die vol toeschouwers zit. In het midden worden geen absolute normen geplaatst maar goede voorbeelden (van dat moment) die oriënterend kunnen zijn. Deze voorbeelden worden veelal door eerder 'onverdachte' mensen geplaatst en gelden als tijdelijk referentiepunt om een positie te bepalen. De meeste mensen zijn toeschouwers die veeleer reactief hun positie bijstellen. Zij die erin slagen om in de arena 'voorbeelden' in het midden te plaatsen en zo aangeven wat ze belangrijk vinden, winnen aan gezag en worden nieuwe leiders. Kijk maar naar sociale media die een exponent zijn van zo'n arena waarin razendsnel ook relatief onbekende mensen snel aan in-

‘Het lijkt wel of de huidige generatie jongeren de andere (meer ervaren) generaties minder nodig heeft. Hiërarchie heeft voor jongeren inderdaad aan belang verloren. Een functie of titel an sich legt minder gewicht in de schaal. Het is niet omdat jij de directeur bent, dat jij het beter zou weten. Jongeren hebben veel respect voor mensen die veel delen en die autoriteit hebben in een bepaalde groep.’ (De Bruyckere en Smits, 2011)

vloed kunnen winnen. Het gaat hier vaak over mensen die beter dan anderen in staat zijn om ‘te vertragen’, te luisteren naar hun ‘interne programma’ om vervolgens vanuit zichzelf die kennis te delen met anderen. Gezag is op deze manier geen ‘verworvenheid’, het is eerder momentaan.

De school als arena

Vertaald naar de schoolcontext zou je volgens Christien Brinkgreve (2012) kunnen stellen dat leerlingen momenteel op zoek zijn naar een ander soort gezag op school: ‘Ze willen een leraar die eerlijk en betrouwbaar is, die hen serieus neemt en contact kan maken, duidelijke regels stelt en overzicht heeft. Iemand die zijn vak verstaat en dat met bezieling en enthousiasme kan overbrengen.’ Ook Jan Masschelein en Maarten Simons (2012) stellen dat een leraar vandaag aan gezag kan winnen door ‘iets op tafel te leggen’ of ‘iets uit handen te geven’. Hij is veeleer een ontwerper van mysteries, gefascineerd door de complexe werkelijkheid die hij binnehaalt. Als een professional is hij een rolvoorbeeld van hoe je zo’n vraagstuk benadert, hoe je er hier en nu over kunt nadenken. De scenariomethodiek is een manier om deze complexe werke-

‘Er zijn vandaag ontzettend veel keuzemogelijkheden en een overvloed aan informatie. Precies daarom gaan jongeren op zoek naar ervaren mensen die hen kunnen helpen om reliëf aan te brengen in deze vormeloze feitenvloed. Kinderen en jongeren doen immers wat ze altijd al deden: hun persoonlijkheid vormen. Ze gaan daarvoor op zoek naar voorbeelden en ankerfiguren: mensen met ervaring die kleur kunnen geven aan hun vak maar ook bredere levenservaring kunnen delen. Deze kwaliteiten vind je immers niet zomaar op het internet!’ (De Bruyckere en Smits, 2011)

lijkheid een plek te geven in het midden van de arena. Verderop beschrijven we stapsgewijs het scenarioproces. Eigen aan elke stap is dat we de complexe wereld binnenhalen (externe ruimte) maar deze vervolgens benaderen vanuit kennis en inzichten die vervat zitten in ieder van ons (interne tijd). We doen dat door te vertrekken van beelden over de toekomst, door te vragen maar ook te luisteren naar ieders persoonlijke angsten en verlangens. Elke stap in het scenarioproces bevat dit luisteren naar jezelf om dit vervolgens te confronteren met wat anderen denken en voelen en dit uiteindelijk te spiegelen aan de werkelijkheid. Deze oefeningen helpen om keer op keer positie te leren innemen ten aanzien van een veranderende omgeving en zijn zo een opstap naar zelfsturing.

2.2 DE TOEKOMST (LEREN) AANVOELEN

De analyses en methoden die in het verleden gehanteerd werden om de toekomst voor te bereiden, zijn hier en nu ontoereikend. Het hier en nu is daarvoor te complex geworden en de toekomst is – nog meer dan in het verleden – onvoorstelbaar onvoorspelbaar. Er is een andere, nieuwe aanpak nodig om vooruit te kijken.

Dit boek biedt een nieuwe manier van denken en leren: het ontwikkelen van toekomstscenario's om een antwoord te zoeken op intrigerende vragen in een onzekere, complexe en snel veranderende samenleving. In de scenariomethode ontwikkelen deelnemers vaardigheden om alternatieve toekomstbeelden te creëren en zich ten aanzien van die toekomstbeelden te positioneren. Op deze manier leren de deelnemers om in de storm te stappen en overeind te blijven en om te anticiperen op toekomstige onzekerheden.

Zoals Gosselin en Tindemans (2010) aangeven in *De toekomst-makers* ligt de sleutel van het zichzelf kunnen positioneren ten opzichte van anderen en van geldende voorbeelden, in het correct kunnen interpreteren, begrijpen en plaatsen van veranderingen én in het detecteren van – nu nog – zwakke signalen die naar een bepaalde toekomst leiden. Het gaat niet over de hoeveelheid, noch over de snelheid. Het gaat om een brede verkenning en een onbevangen waarnemen van onze omgeving met als doel mogelijke sporen van toekomstige trends en tegenbewegingen te inventariseren en te analyseren.

De toekomst als kompas voor zelfsturing

Om tot zelfsturing te komen, is het nodig om de zich ontvouwende toekomst aan te voelen. Het is niet langer goed – of wijs – om beslissingen te nemen gebaseerd op gewoonten die in het verleden gegroeid zijn. Steve Jobs was in dit nieuwe klimaat zo succesvol omdat hij begreep hoe hij afstand van een ‘probleem’ kon nemen om zo geconditioneerde reflexreacties op problemen te vermijden. Met andere woorden: hij ontwikkelde het vermogen om out of the box te denken en te voorkomen dat er oude kaders over nieuwe realiteiten werden gelegd.

Het ontwikkelen van toekomstscenario’s triggert het leren kennen van een toekomst die zich nog niet onthuld heeft en het ontdekken van het eigen aandeel en de eigen verantwoordelijkheden in de realisatie van die toekomst.

In wat we doen, zijn we – door de voortdurende druk om snel te handelen – vaak geneigd om routinematig alledaagse situaties aan te pakken (Schön, 1987). Soms is er echter een ‘stop-en-denkmoment’ nodig, zeker wanneer de toekomst er heel anders zal uitzien dan het verleden: ‘wat voorbij is’ kan ‘hier en nu’ niet meer gekopieerd worden als basis voor het ‘daar en dan’. We moeten op een andere manier naar de wereld (kunnen) kijken om nieuwe mogelijkheden te zien.

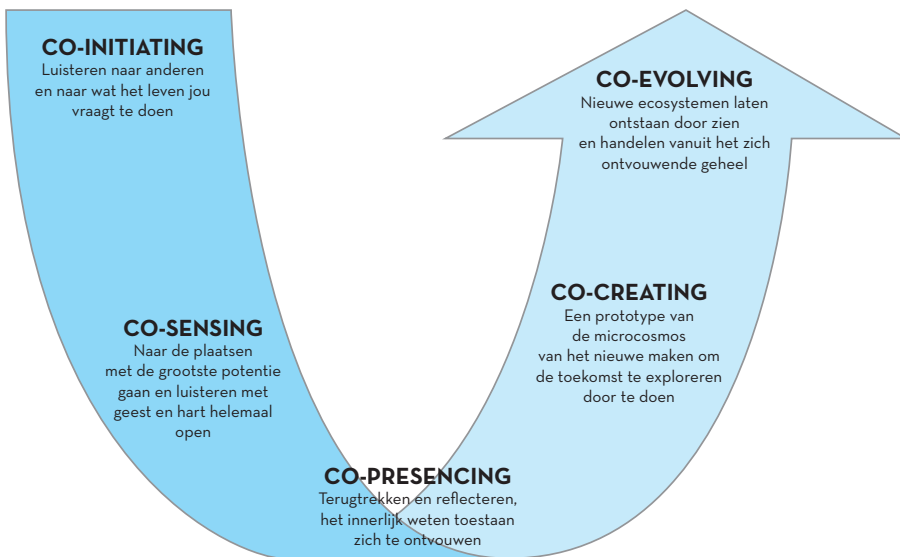
Nieuwe inzichten ontstaan vaak doordat we rustig, helemaal ‘als onszelf’ aanwezig kunnen zijn in het hier en nu en de situatie kunnen zien zoals die is. Tijdens het sporten, na een nachtje slapen of op vakantie komen de inzichten en (goede) ideeën vaak vanzelf (Korthagen, 2009).

Pre-sensing is de sleutel tot veranderingsbekwaamheid

Peter Senge en zijn collega’s (2009) onderzochten hoe professionals in het hier en nu, op het moment zelf, creatief kunnen blijven en open kunnen staan voor nieuwe mogelijkheden. Zij ontwikkelden het concept ‘*pre-sensing*’, een mix van *presence* (hier en nu onbevangen aanwezig zijn) en *sensing* (diepgaand en volledig percipiëren van de werkelijkheid – buiten en in jezelf – zonder vast te zitten in oude interpretaties).

Een toonaangevende autoriteit in het denken vanuit een zich ontvouwende toekomst is Otto Scharmer (2009), collega van Peter Senge. Hij ontwikkelde de theorie U waarin de activiteit van *pre-sencing* als een scharniermoment wordt omschreven. Niet voor niets wordt het in het U-model ook fysiek weergegeven in het keerpunt van de U.

In essentie gaat *pre-sencing* over een moment van terugtrekken om ‘het innerlijke weten’ zich te laten ontvouwen. Theorie U is een model, een methode maar ook ruimer een manier van zijn waarin ‘tijd’ vertraagt en mensen kunnen leven volgens hun interne klok.



http://www.mindfulmanagement.info/page_1312281571654.html

Het U-proces doorloopt vijf fasen die niet te scheiden, maar wel te onderscheiden zijn. De focus ligt niet op het stapsgewijze van de fasen, wel op de innerlijke gerichtheid van de betrokkenen, namelijk het vermogen om met ‘een open geest’, ‘een open hart’ en ‘een open wil’ aanwezig te zijn in het hier en nu.

De geest opent zich wanneer mensen bereid zijn om hun uitgangspunten, veronderstellingen, mentale modellen niet meer als vanzelfsprekend te beschouwen. Het is een noodzakelijke voorwaarde om tot een echt, dieper leerproces te komen.

Maar er is meer nodig om ook echt te kunnen veranderen. Het gaat over een 'open hart' wat staat voor een dieper niveau van voelen. Het gaat over ervaringen die ons op zo'n manier raken dat we ons eigen aandeel van het in stand houden van een systeem zien, aanvoelen. Van daaruit kan dan geleidelijk aan een open wil ontstaan om ook daadwerkelijk iets te veranderen. Het gaat over

Het zou ons te ver leiden om het ruim zeshonderd pagina's dikke werk van Otto Scharmer te proberen samenvatten. We geven hieronder wel nog beknop de essentie van elke stap van het U-proces weer.

CO-INITIATING

Gewaarworden wat er hier en nu aan de orde is. Verbindingen maken met anderen om het onderwerp en de gezamenlijke focus te bepalen: wat gebeurt er, wat is ons gemeenschappelijk belang en wat willen we samen creëren?

CO-SENSING

Gezamenlijk onderzoeken door open en onbevooroordeeld te observeren, te luisteren, in dialoog te gaan ... Verschillende perspectieven innemen en na gaan wat de ontwikkelingen voor mij en voor ons betekenen.

CO-PRESENCING

Stilvallen en reflecteren: Wie ben ik? Wie zijn wij? Waartoe ben ik hier? Waartoe zijn wij hier? Wat is mijn/ons werk? Loslaten wat niet essentieel is. Hierdoor kunnen we nieuwe dingen die nodig zijn, toelaten. Scharmer noemt dit *letting go and letting come*. Helderheid en creativiteit komen dan 'vanzelf'.

CO-CREATING

Samen de toekomst onderzoeken door te doen, niet enkel door middel van denken en reflecteren. Proeftuinen creëren om het nieuwe van de toekomst al doende te exploreren.

CO-EVOLVING

Wanneer we een aantal dingen hebben uitgetoetst, kunnen we ons de vraag stellen: 'Wat hebben we hiervan geleerd? Wat werkt wel en wat niet?' Vervolgens kunnen we deze innovaties verder verspreiden door te netwerken.

Bron: Ten Hengel, E. & Korrel, M. (2012). Bronnen van professionele interventies. U-theorie als inspiratie voor coaches. *Tijdschrift voor Coaching*. Juni (2),60-61.

De waarde van het ontwerpen van scenario's ligt vanuit een leerperspectief in het onderzoeksproces zelf en niet zozeer in de kwaliteit van de uiteindelijke scenario's of de bereikte overeenstemming. Het gaat om de mate waarin deelnemers in staat zijn om alternatieven te onderzoeken en te denken vanuit verschillende perspectieven.

In *De toekomstmakers* verwijzen Gosselin en Tindemans (2010) in dat verband naar een interessant onderzoek van David Henschen Ingvar, die ontdekte dat een mens een geheugen van de toekomst heeft. Het menselijk brein heeft een mechanisme ontwikkeld waarbij het omgevingssignalen selectief oppikt om zo sneller te kunnen beslissen.

Het is het geheugen van de toekomst dat de filter vormt om te bepalen welke signalen relevant zijn en welke niet. Interessant is dat blijkt dat de mate waarin we ons geheugen van de toekomst in het verleden al hebben gevoeld met verschillende alternatieven, een positief effect heeft op de snelheid en de effectiviteit van beslissingen die we vandaag moeten nemen.

iets wat jij maar vaak ook wij (als gemeenschap, team ...) moeten doen, ook al weten we niet 'hoe'. Je weet enkel dat je het moet doen.

Scharmer geeft aan dat pas op het moment dat elk van deze drie in volle 'openheid' aanwezig zijn er een merkwaardige verschuiving optreedt in ons leerproces. In plaats van te leren uit het verleden (onze standaardweg) ontstaat er een 'leren vanuit de toekomst zoals die nu ontluikt'. Het is precies aan deze vorm van leren dat we in onze huidige samenleving behoefte hebben. Het extrapoleren van het verleden helpt ons niet langer om de toekomst te kunnen voorspellen.

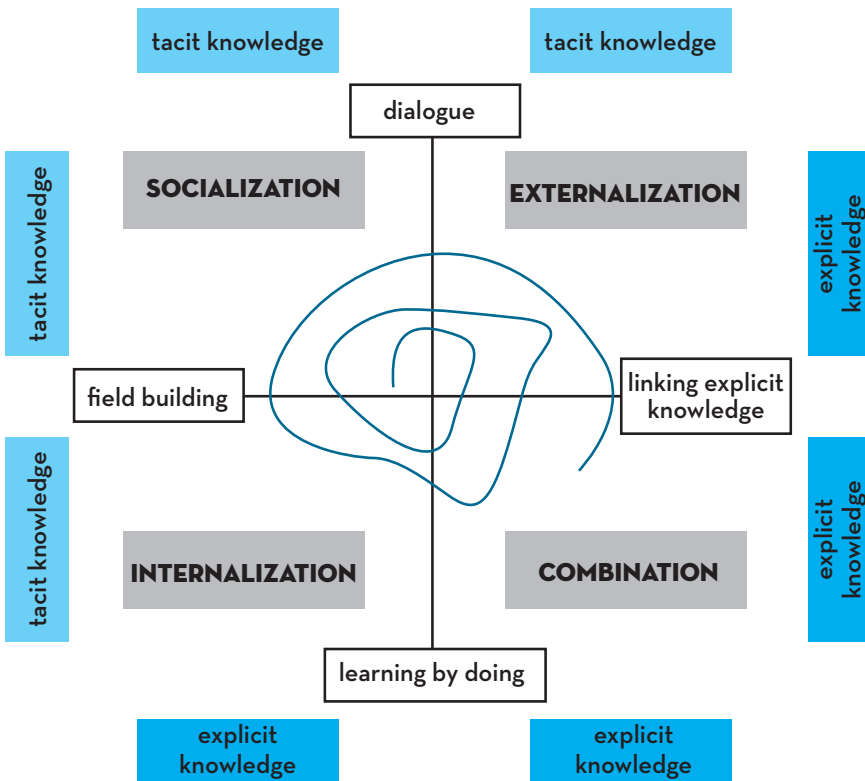
De scenariomethodiek zoals wij haar hanteren, is een werkwijze die helpt om stap voor stap de toekomst te leren aanvoelen, om onbevangen vooruit te durven kijken, om los te laten en open te staan voor wat er in en rondom ons gebeurt, om heel erg in het hier en nu bezig te zijn met daar en dan ... Het gaat over een andere manier van leren, over luisteren naar ons innerlijk weten. Ze levert geen pasklare antwoorden op, maar is wel een methode die ons leert overeind te blijven in een onvoorspelbare, woelige

toekomst. Sterker nog, ze leert ons te vertrouwen op onze eigen scheppende kracht van waaruit we leiding kunnen geven aan onze eigen toekomst en die van anderen.

2.3 EEN COLLECTIEF LEERPROCES

Het ontwikkelen van toekomstscenario's is bij uitstek een collectief en kennisproductief leerproces waarbij de deelnemers zich oefenen in:

- het delen en expliciteren van hun eigen impliciete kennis (socialisatie en externalisatie);
- deze kennis vervolgens te verbinden met expliciete kennis (combinatie);
- deze kennis uiteindelijk weer integreren in een nieuw individueel en collectief denkkader (internalisatie).



Nonaka & Takeuchi (1995)

Nonaka en Takeuchi (1995) beschrijven deze stappen in hun spiraal van kenniscreatie. Ze maken een onderscheid tussen expliciete kennis en impliciete kennis. Expliciete kennis is die kennis die we kunnen 'vastpakken', waar we woorden aan kunnen geven en die we kunnen overdragen aan anderen via gesproken of geschreven taal. Impliciete kennis (*tacit knowledge*) is veel moeilijker grijpbaar. Het gaat hier om persoonlijke, contextgebonden en moeilijker te verwoorden ervaringskennis.

Elk gesprek dat wordt gevoerd tijdens het doorlopen van de scenariomethodiek is gericht op het volledig doorlopen van deze spiraal. Deelnemers gooien hun persoonlijke ideeën in de groep (externalisatie) en combineren deze ideeën tot nieuwe inzichten die door de groep (en door elk lid van de groep) worden opgenomen. Zo ontstaat er een nieuw - verdiept en verbreed - begrip van de werkelijkheid (socialisatie). De koppeling van inzichten uit verschillende gesprekken brengt verbreding en het opnieuw voeren van deze gesprekken met de nieuwe inzichten brengt verdieping. Het gaat om een cyclisch proces van kenniscreatie waarbij een groep deelnemers steeds dichterbij de kern waar het zoeken op gericht is. Wil men de impliciete, vaak intuïtieve kennis en emoties expliciet op tafel krijgen, dan is het met elkaar in dialoog gaan essentieel. In deze dialoog is het van belang dat de deelnemers elkaar nieuwsgierig bevragen, het eigen oordeel uitstellen en verschillende perspectieven innemen.

Het effect van dit proces op het 'collectief' leidt er volgens ons toe dat er gemeenschappelijke beelden ontstaan over de onzekere toekomst en dus een gemeenschappelijke basis die toelaat om beslissingen te nemen.

Het werken met scenario's heeft bovendien een niet te onderschatten individueel effect op het verruimen van de mentale modellen van de deelnemers. Toekomstscenario's ontwerpen dwingt immers tot het loslaten van eigen denkkaders, het innemen van nieuwe perspectieven en het bekijken van de realiteit met andere ogen. De deelnemers worden uitgedaagd om hun eigen en nieuwe (samen opgebouwde) visies te expliciteren. Kelchtermans (1994) heeft de opvattingen van leraren geconceptualiseerd in termen van het persoonlijk interpretatiekader (het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie), de bril waardoor zij con-

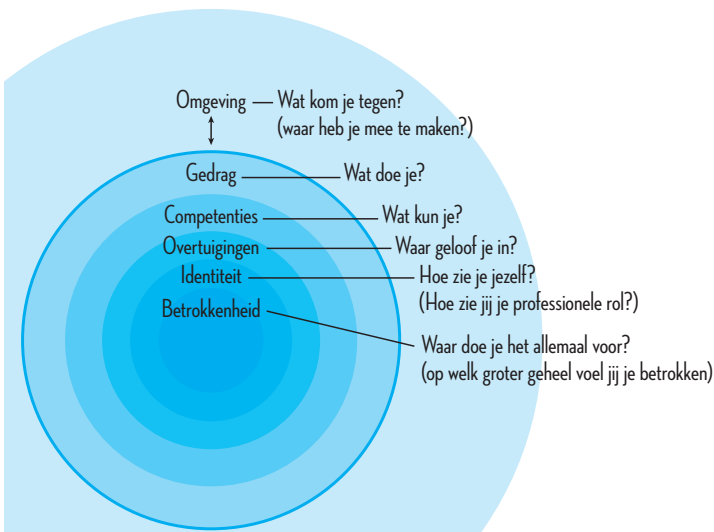
crete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen.

Volgens ons hebben ook andere professionals een dergelijk persoonlijk interpretatiekader waarin de visie op het eigen beroep en op het eigen professionele handelen een plek krijgen en van waaruit dat handelen vorm krijgt. In het scenarioproces wordt reflectie gestimuleerd waarin deelnemers zich bewust worden van het eigen persoonlijke interpretatiekader en waarin ze de inhoud ervan expliciteren, toetsen en verfijnen, om zo het eigen handelen beter te begrijpen en indien nodig bij te sturen.

Het doorlopen van een scenarioproces brengt de deelnemers dus niet alleen dichterbij de kern van het vraagstuk waarvoor scenario's worden ontwikkeld, maar ook dichterbij hun persoonlijke kern. Het uimodel van Korthagen en Vasalos (2002) is in die zin een mooi beeld waarbij je laag per laag de ui pelt totdat je op het niveau identiteit en betrokkenheid bij het grotere geheel komt.

Elke stap in het scenarioproces maar ook het proces in zijn geheel vertrekt van buiten ('wat zie ik allemaal?') naar binnen ('wat doet het mij?' of 'wat is mijn plaats hierin?').

Om de toekomstige trends en ontwikkelingen te verkennen stellen we in het volgende hoofdstuk de scenariomethodiek voor in



vier fasen: de motivatiefase, de analysefase, de ontwerpfase en de reflectiefase.

Eerst geven we tijd en ruimte aan architect Thierry Lagrange voor een inspirerend intermezzo. Zijn Matrix Methode is volgens ons een innoverende manier om fenomenen, gebeurtenissen, vraagstukken en probleemstellingen in kaart te brengen en ze beter te begrijpen. De techniek, die hij ontwikkelde in zijn doctoraatsonderzoek, laat toe om op een zeer visuele manier ideeën voor te stellen en om deelnemers dingen (anders) te doen begrijpen. In de Matrix Methode wordt op een bepaalde manier onduidelijkheid geïntroduceerd. Die onduidelijkheid laat toe om de creativiteit van de deelnemers te stimuleren en een nieuw antwoord te creëren op de gestelde uitdagingen.

Impliciete kennis en inzichten worden ook in een scenarioproces naar boven gehaald en gecombineerd waardoor nieuwe perspectieven op het voorliggende vraagstuk ontstaan.

Met dit intermezzo installeert Thierry Lagrange wellicht bij u ook enige onduidelijkheid. Maar tegelijk voelen we aan dat de methode die hij voorstelt een radicaal andere manier is om de kennis die elk van ons in zich draagt op tafel te krijgen.

A black and white photograph of a balloon with a tag. The balloon is dark and inflated, floating in the air. A thin, braided string is attached to the bottom of the balloon and hangs down. A rectangular tag is attached to the string, featuring the text "Hoe zal je werk er in 2030 uitzien?". The background is a blurred indoor setting with a brick wall and a window. In the distance, another person and a lightbulb are visible.

Hoe zal je werk er in
2030 uitzien?



EERSTE

INTERMEZZO

MATRIX METHODE I (THIERRY LAGRANGE)

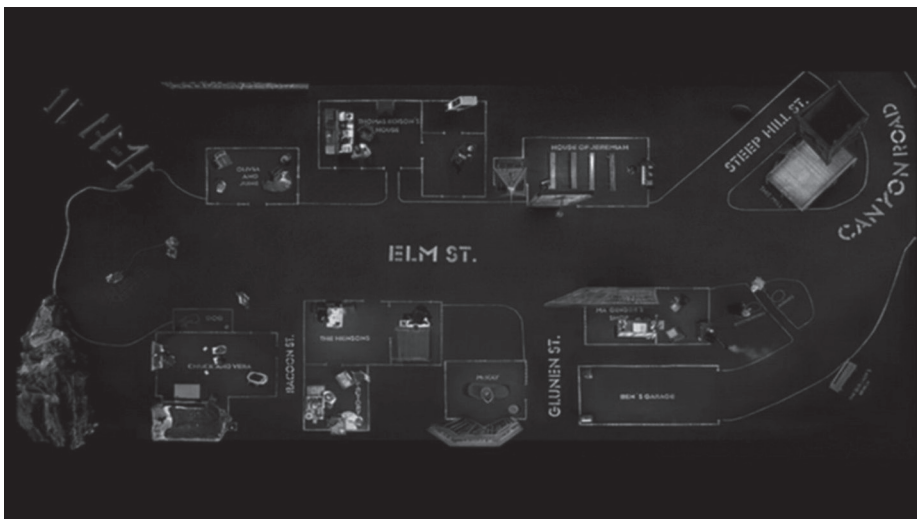
De Matrix Methode (Lagrange 2012) gaat uit van twee bijzondere fenomenen: bewust omgaan met hoe je kunt kijken naar je omgeving, en het gebruik van de analoge ruimte. Laten we beide aspecten kort van naderbij bekijken.

Wanneer ik als architect en vormgever kijk naar mijn omgeving kan ik dit doen op een instrumentele wijze. Dit gebeurt bijvoorbeeld op een werf bij de controle van de uitvoering. Maar mijn wijze van kijken die gepaard gaat met creatieve acties is op sommige momenten van een heel andere aard. Het is een actie die de intuïtie in vele gedaanten toelaat (Claxton 2011) en die wordt bepaald door mijn zelf, mijn kennis, mijn gewoontes et cetera. Mensen leren omgaan met verschillende vormen van kijken is essentieel in deze methode.

Uit onderzoek blijkt dat deze vormen van kijken samenlopen met de verschillende stadia die we terugvinden in de U-curve van Scharmer (2009). Deze curve die in de linkerhelft gaat van *downloading* naar *seeing*, *sensing* en *pre-sensing*, toont aan dat we pas met een open geest zullen kijken zodra we de fase van *downloading* voorbij zijn. *Downloading* is gerelateerd aan de fase van instrumenteel kijken. Zodra we ons in een fase van *seeing* bevinden, kunnen we stappen ontwikkelen in een creatief proces.

Een ander aspect behelst het gebruik van de analoge ruimte. Wat je hier ziet, is de openingsscène van de film *Dogville* van Lars Von Trier. We zien witte lijnen op een zwarte achtergrond. Hier en daar merken we bepaalde objecten op. Wanneer we naar deze scène kijken, weten we dat we ons in het dorp Dogville bevinden. Deze redenering is nochtans merkwaardig. Enerzijds gaan we onmiddellijk 'mee' in de ruimte. Anderzijds gaat het om een zwart vlak met witte lijnen. Met andere woorden, het gaat hier niet zomaar om de representatie van een echte ruimte. Ik noem dit een analoge ruimte.

Wat Von Trier hier doet, is de expliciete constructie van een andere ruimte dan de ruimte waar we echt in leven. Op zich is dit niets nieuws. Google maps en iTunes kunnen we allebei beschouwen



als een dergelijke ruimte. De eerste is een representatie van onze aarde en de tweede van onze discotheek.

Wat *Dogville* interessant maakt, is dat het gaat om een expliciet ruimtelijke constructie op een schaal die bevattelijk is voor de kijker. De kijker wordt geprikkeld door de mix, het samengaan, van representatietechnieken, zoals een kaart in combinatie met ruimtelijke objecten, in combinatie met bewegend beeld. Men verbeeldt zich onmiddellijk tal van zaken, zonder dat de kijker het goed beseft, is hij of zij aan het creëren.

Stel nu dat we met een welbepaald goed gedefinieerd medium op een snelle manier ook dergelijke ruimtes kunnen maken, wat heeft dit voor gevolgen? Stel dat we analoge ruimtes kunnen maken die je toelaten van de ene ervaring naar de andere te stappen, en dat dit ook begrijpelijk is voor je collega's, leerlingen en studenten. Wat kunnen we daarmee aanvangen?

Deze stap wordt gezet met de introductie van het begrip matrix. Een matrix is in oorsprong een wiskundig begrip. Het is een rechthoekig schema opgebouwd uit rijen en kolommen. Op ieder snijpunt is er de mogelijkheid om een element te positioneren. De matrix wordt klassiek voorgesteld met twee haken. Het is een middel om samenhangende gegevens (vectoren, economische para-

$$A = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \cdots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{m1} & a_{m2} & \cdots & a_{nm} \end{bmatrix}$$

meters, getallen ...) en hun bewerkingen op een systematische en overzichtelijke wijze weer te geven. Matrices kun je optellen, aftrekken, vermenigvuldigen. Je kunt er allerlei bewerkingen op doen.

Stel nu dat we de inhoud vervangen door beelden, woorden, gedachten, film, schetsen, driedimensionale objecten ... Kortom elementen die gelaagd zijn, moeilijk te plaatsen en/of emotioneel geladen. Wat gebeurt er dan? Wat kunnen we doen met de creatie van een nieuwe analoge ruimte opgebouwd uit soortgegevens?

Deze problematiek werd onderzocht en heeft geleid tot de Matrix Methode. De methodiek laat toe om analoge ruimtes te creëren en toegankelijk te maken voor verschillende deelnemers (leraren, leerlingen en anderen). Die toegankelijkheid leidt tot een bijzondere ervaring van inhoud en probleemstellingen. Hiermee onderscheidt het zich reeds heel duidelijk van klassieke communicatie- en presentatietechnieken zoals lijstjes maken, post-it technieken, mondelinge overdracht, digitale presentaties, eenmalige werksessies ... Meer nog, door verschillende vormen van manipulatie leidt het onder meer tot inzichten in het zelf (*the self*), komen we tot creatieve inzichten en tot een zicht op bepaalde kennisvelden.

Onderzoek heeft verschillende zaken aangetoond (Lagrange 2012). Zo laat de methode toe om op een expliciete en communicatieve wijze om te gaan met begrippen als creativiteit, onduidelijkheid, intuïtie, zelfreflectie ... Daardoor is de methodiek inzetbaar in leeromgevingen die gekenmerkt worden door nieuwe uitdagingen en dynamieken. Zij kan vernieuwende pedagogische projecten op een inzichtelijke wijze gaan ondersteunen.

Een aantal elementen zijn van essentieel belang voor het welslagen van de Matrix Methode. De Matrix Methode wordt ontwikkeld, zoals zo vele technieken en methodes, door een of meer-

dere coaches en een groep spelers. Een doorgedreven kennis van verschillende stadia van kijken is essentieel voor de begeleider. Deze stadia, zo blijkt uit onderzoek, lopen parallel aan de stadia beschreven in de U-curve van Scharmer. Een coach moet dus op de hoogte zijn van deze gelaagdheid, hetgeen betekent dat hij het bij voorkeur zelf ervaren heeft. Door deze ervaringen en door een goede kennis van Theory U is het mogelijk om op een gevatte wijze in te spelen op iedere actie en reactie van de verschillende deelnemers aan een werksessie. Iedere sessie maakt gebruik van het initiëren en introduceren van fases waarin onduidelijkheid de denkpatronen domineren. Deze fases zijn essentieel om creativiteit te stimuleren. Een dergelijke introductie van onduidelijkheid kan door deelnemers te verleiden tot uitspraken en acties. Zo kun je hen bijvoorbeeld beelden laten plaatsen naast woorden met de vraag wat ze daarbij ervaren (emotioneel en/of rationeel). Die ervaring wordt dan gebruikt als generator van creativiteit.

De deelnemers moeten aan de slag met een open geest (gesitueerd voorbij de zone van *downloading* in de zone van *seeing*). Ze moeten durven kijken 'met het oog van een dichter', kijken voorbij de eerste instrumentele blik. Pas dan kan men omgaan met die momenten waarop onduidelijkheid opduikt. Deze wijze van kijken duwt het proces van een oncomfortabele situatie in nieuwe vormen van speelplezier en creatieve productiviteit.

Natuurlijk is er ook zoiets als een *toolbox* van de matrix. Zoals we zullen zien in de hands-on-fiche maken we een onderscheid tussen verschillende vormen van matrices, soorten inhoud en acties die we kunnen ondernemen op de matrices.

De Matrix Methode is zo ontwikkeld dat ze zich kan vastmaken aan andere technieken. Naast een zelfstandig gebruik van de techniek kan ze andere technieken (brainstormtechnieken, *action research*, *appreciative inquiry* ...) optimaliseren en versterken, ofwel geeft ze een fundamenteel nieuwe invulling aan bestaande technieken. In deze context is het duidelijk dat ze het gebruik van scenario's op een doortastende wijze kan versterken en verbeelden.

De Matrix Methode laat toe progressie te maken op de U-curve. Hierbij dient men rekening te houden met de spelcontext: een context die in grote lijnen bepaald wordt door een reeks regels, en-

kele uitdagingen en een vooraf vastgelegd script. De coach maakt het script op met de noodzakelijke flexibiliteit voor onvoorziene omstandigheden. Door het speelbare te benadrukken verlagen we de drempel en maken we het betreden van de analoge ruimte gemakkelijker. Op die manier wordt de matrix een ruimte voor debat tussen verschillende deelnemers.

De Matrix Methode wordt gebruikt voor verschillende vormen van interactie en communicatie tussen haar deelnemers. Op die manier stimuleren en structureren we verschillende ervaringen met als doel te komen tot praktische toepassingen. Veelal gaat dit gepaard met een creatieve attitude. Met andere woorden, met deze methode ontwikkelen we een tool voor samenwerking, zodat de deelnemers aan de slag kunnen met hun onderwerpen, eigen aan hun leeromgeving.

Wanneer we deze gedachte linken aan het schrijven van scenario's ontstaat de volgende synergie. De matrix laat verschillende wijzen van *mapping* toe. Het biedt een open structuur die kan variëren in lengte, breedte, zelfs hoogte en tijd. Tegelijkertijd biedt het mentale structuren en overzicht en leidt het tot verrassende confrontaties en trajecten. Het is op verschillende manieren inzetbaar om scenario's te initiëren, te versterken en te beleven.

Voor meer informatie kun je terecht op www.thierrylagrange.com.

