

'Ik dacht dat de scenariomethode alleen voor professionals was'

Toekomstscenario's als didactische methode in het hoger onderwijs

Author(s)

Snoek, Marco

Publication date

2005

Document Version

Author accepted manuscript (AAM)

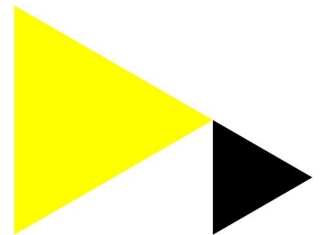
Published in

TH&MA Hoger Onderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Snoek, M. (2005). 'Ik dacht dat de scenariomethode alleen voor professionals was': Toekomstscenario's als didactische methode in het hoger onderwijs. *TH&MA Hoger Onderwijs*, 2005(3), 1-8.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

'IK DACHT DAT DE SCENARIOMETHODE ALLEEN VOOR PROFESSIONALS WAS'¹ **Toekomstscenario's als didactische methode in het hoger onderwijs**

Marco Snoek
Educatieve Faculteit Amsterdam

Toekomstscenario's kunnen niet alleen behulpzaam zijn bij het ondersteunen bij strategische beslissingen in ondernemingen (zoals hogescholen en universiteiten), maar ook bij het reflecteren op maatschappelijke ontwikkelingen. Het ontwikkelen van toekomstscenario's doet een beroep op een groot aantal vaardigheden en kan daarom ook gebruikt worden om die vaardigheden te ontwikkelen bij studenten. In dit artikel schetsen we de mogelijkheden om scenario-ontwikkeling te gebruiken als didactische methode in het hoger onderwijs ter stimulering van analytische, creatieve en reflectieve vaardigheden².

Toekomstscenario's: product versus proces

De voorbeelden van toekomstscenario's die in dit nummer van TH&MA de revue passeren laten zien hoe toekomstscenario's kunnen stimuleren om na te denken over de toekomst en om op basis daarvan strategisch beleid uit te zetten. Doel van die toekomstscenario's is om onzekerheden in kaart te brengen. Door verschillende mogelijke toekomsten in beeld te brengen biedt dat beslissers een handvat om richting te geven aan een organisatie en om strategie en koers uit te zetten. In die zin is de scenario-methodiek de afgelopen jaren op veel maatschappelijke terreinen ingezet (Zie bijvoorbeeld het werk van het Amerikaanse Global Business Network: www.gbn.org).

Zonder af te doen aan de rol die toekomstscenario's op deze wijze in het hoger onderwijs kunnen spelen, kunnen toekomstscenario's ook op een hele andere manier vruchtbaar zijn voor het hoger onderwijs.

Bij veel scenario-studies worden scenario-planners aan het werk gezet met de opdracht om realistische en inspirerende toekomstscenario's te ontwikkelen op basis van een gedegen studie van maatschappelijke trends en ontwikkelingen. Die studie kan bestaan uit een Delphi-studie, interviews, mediasearch, etc. Het resultaat is een gedegen eindproduct dat hopelijk anderen stimuleert tot reflectie en dat als handvat kan dienen voor strategisch beleid.

Een resultaat dat echter minstens zo belangrijk is maar vaak weinig aandacht krijgt, is het effect van het scenario-proces op de opstellers zelf. De scenario-bouwers hebben gezamenlijk orde moeten brengen in een grote hoeveelheid ongestructureerde informatie, ze hebben die informatie moeten interpreteren en een gemeenschappelijke taal ontwikkeld. Daarmee heeft een belangrijk leer- en reflectieproces plaats gevonden.

En hoewel dit resultaat zelden benoemd wordt, is dat misschien wel de belangrijkste bijdrage die toekomstscenario's aan het onderwijs kunnen leveren.

Scenarios are stories. They are works of art, rather than scientific analyses. The reliability (of the content) is less important than the types of conversations, learning and decisions they spark"

(Arie de Geus, The Living Company)

Met dit in het achterhoofd is het goed om naar de lijst van de vele scenariostudies in het hoger onderwijs te kijken die in de afgelopen periode verschenen zijn en waarvan enkele voorbeelden in de artikelen in dit nummer besproken worden. Die lijst roept de vraag op waarom er zoveel scenariostudies gemaakt moeten worden over het onderwijs van de toekomst. Waarin verschillen die studies? Wat levert nog weer een nieuwe scenariostudie nu aan extra informatie over de toekomst op? Waarom zou SURF na de Edinburgh-scenario's zelf nog een scenariostudie doen naar e-Learning? Is hier niet sprake van een nieuwe hype?

Die lijst laat echter ook zien dat er in al die organisaties een collectief leerproces heeft plaats gevonden, waarbij mensen met elkaar ontwikkelingen in de samenleving probeerden te duiden en met elkaar een gemeenschappelijk referentiekader opgebouwd hebben waar ze elkaar op kunnen aanspreken. Dus in plaats van toekomstscenario's te beschouwen als de zoveelste hype, is het

¹ Gepubliceerd in TH&MA, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management, 2005-3, (49-54).

² Met dank aan Karim Benammar, lector Reflectie HvA.

vruchtbaarder om toekomstscenario's te zien als een manier (naast vele andere) om een (collectief) leerproces in gang te zetten.

Op verschillende plekken in het hoger onderwijs wordt de methode reeds toegepast. Soms als kennismaking met een werkmethode die studenten later ook in het werkveld tegen zullen komen, soms als didactische methode om kennis, vaardigheden en attituden te ontwikkelen (zie tabel 1).

vaardigheden	kennis	gedrag/houding/ attitude
analyseren: • classificeren • prioriteren van factoren • denken in stappen • structureren onderzoeken: • verschillende onderzoeksmethodieken gebruiken • relevante bronnen opsporen • kritisch onderzoeksresultaten wegen keuzes maken: • rekening houden met maatschappelijke en ethische factoren • verheldering van dilemma's bij planning (nabije toekomst • stelling nemen, positie kiezen • onderbouwen van keuzes • over keuzes/dilemma's in dialoog communiceren strategisch denken: • nadenken over langere termijn • oog hebben voor externe ontwikkelingen reflecteren: • (zelf)reflectie communiceren: • gebruik van experts • 'zindelijk', logisch redeneren • argumenteren • luisteren • overtuigen • communiceren over waarden • presenteren samenwerken: • in teamverband kunnen werken • werken aan consensus	kennis: • betrekken experts • kennis van maatschappelijke trends • kennis van domeinspecifieke trends • kennis van procesmethodiek	verantwoord burgerschap: • oog hebben voor ontwikkelingen in de omgeving • verhelderen van eigen waarden en koppelen aan toekomst innovatie bereidheid • 'loslaten', afstand nemen van eigen mening en het hier en nu • perspectief wisselen • open staan, naar buiten kijken • anticiperen, vooruitkijken • creatief denken

Figuur 1: Vaardigheden die ontwikkeld worden bij het werken aan toekomstscenario's.

Aan de hand van de drie fasen in het ontwikkelen van toekomstscenario's (analyse, creatieve beschrijving, reflectie) willen we stil staan bij de rol die het ontwikkelen van toekomstscenario's kan spelen bij het leren en reflecteren van studenten in het hoger onderwijs.

Scenario's voor het ordenen van informatie

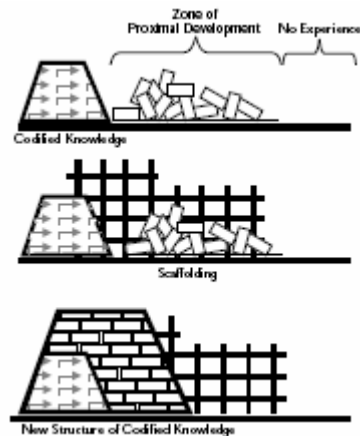
In de eerste fase van het bouwen van scenario's gaat het om het in kaart brengen van belangrijke ontwikkelingen in de samenleving en het inschatten van de impact en voorspelbaarheid van die ontwikkelingen. Input kan vanuit de deelnemers zelf komen (met name als het om een heterogene groep gaat) of afkomstig zijn van externe deskundigen of literatuurstudies. Op basis van deze input moeten de assen van een scenariomodel bepaald worden.

Er kan zowel gebruik gemaakt worden van formele als van informele onderzoeksmethodieken.

Formele methodes die gebruikt worden zijn het bestuderen van wetenschappelijke artikelen en rapporten, en van prognoses door (internationale) instituten en denktanks.

Informele methodes omvatten het raadplegen van experts, het gebruik van mediascans en ongebruikelijke bronnen. Het formuleren van een vraag en deze aan experts in een vakgebied stellen is voor studenten een proactieve manier om met kennis om te gaan. Ook worden behalve de officiële onderzoeken ook wat in de populaire pers ter sprake komt meegenomen. Hiernaast is het ontvangen van het 'dissidente signaal', de nog niet breed geaccepteerde, en de tegendraadse signalen belangrijk.

Op deze wijze worden relevante ontwikkelingen die van belang zijn voor de toekomst van een organisatie of een thema geïdentificeerd en in samenhang met elkaar gebracht. Van der Heyden (1997) legt in dit verband een relatie met Vygotsky's 'zone van de naaste ontwikkeling' en 'scaffolding'. Met behulp van het in kaart brengen en bespreken van maatschappelijke en werkveldspecifieke trends en dilemma's wordt het mogelijk om nog ongeëxpliciteerde informatie (tacit knowledge) expliciet te maken en een plek te geven binnen het reeds bestaande geheel van expliciete gecodificeerde kennis (Figuur 1). Het uitwerken en bespreken van toekomstscenario's biedt als het ware de steigers om nieuwe kennis mee te bouwen.



Figuur 2: Scaffolding (Van der Heyden, 1997)

Scenario's voor het stimuleren van perspectiefwisseling

De tweede fase van het bouwen van toekomstscenario's is een creatieve fase: Het assenstelsel uit fase 1 definieert de vier verschillende scenario's en het is nu zaak om die scenario's in beeld te brengen. Dat vraagt een interpretatie van de trends en ontwikkelingen die in de eerste fase geïnterpreteerd zijn. De deelnemers stappen in de toekomst 'het is nu 14 april 2020' en laten zien hoe de wereld er dan uit ziet en hoe dat zo gekomen is. Naast beschrijvende teksten kan gebruik gemaakt worden van dagboekteksten (een dag uit het leven van ...), gefingeerde krantenartikelen, rollenspellen en beeldmateriaal (foto's, plattegronden, etc.). Bij de toekomstscenario's voor de lerarenopleidingen die ontwikkeld zijn door de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland VELON (Snoek, Van der Wolk, Den Ouden, 2004) zijn de scenario's geïllustreerd met behulp van een metafoor van een busonderneming die reizen naar Rome organiseert (Figuur 2).

LERARENOPLEIDING ALS MAATSCHAPPELIJKE VOORZIENING

De Rooms-katholieke Touringcar Organisatie RKTO De RKTO is een busorganisatie die geheel verzorgde busreizen naar Rome verzorgt. Opdrachtgever is de Nederlandse bisschop, die de bestemming heeft bepaald en eisen stelt met betrekking tot kwaliteit en prijs. De route ligt vast en de chauffeurs zijn op hun taak voorbereid. Dat betekent voor de chauffeur (de opleider) dat hij de route kent, onderweg wat te vertellen heeft (lieft een onderhoudend type), plaspauzes inlast (zicht heeft op de noden van de passagiers), kan improviseren (files, ongelukken) en een leuke video heeft voor de ontspanning. Mogelijk heeft hij een hostess bij zich en een duo-partner zodat ze afwisselend kunnen rijden, eventueel geselecteerd op expertise (iemand speciaal voor de bergen bijvoorbeeld). De reiziger (de student) maakt zich niet druk over de route want dat is het werk van de chauffeur. Hij heeft weinig idee van het totale traject, de landkaart, de reisproblemen. Als het maar gezellig is. Zo mogelijk samen uit samen thuis. Eventueel kun je een latere bus nemen als je onderweg wat uitgebreider ergens bij wilt stil staan	Het Rooms-katholieke Reisbureau RKR De RKR is de afgelopen jaren geconfronteerd met reizigers die eigen wensen hadden met betrekking tot de reis, alternatieve routes wilden, reeds een deel van de reis zelf hadden afgelegd en halverwege wilden opstappen of juist uitstappen. De reizen vinden nog steeds plaats onder verantwoordelijkheid van de Nederlandse bisschop, zodat eindbestemming, kwaliteit en prijs nog steeds vastliggen. De chauffeurs zullen echter ook bekend moeten zijn met andere routes en de bijzonderheden daarvan. Ze zullen passagiers op verschillende punten moeten kunnen afzetten. De passagiers hebben zich meestal behoorlijk in de route verdiept en verzoeken soms om een speciale route om een voor hen interessante bezienswaardigheid te kunnen bekijken. Sommigen willen een toeristische route, anderen een expressbus. Soms zullen privé-reizen georganiseerd moeten worden om reizigers van bepaalde punten te kunnen oppikken en naar Rome te kunnen brengen. De chauffeurs zijn bijgeschoold om de nieuwe routes te kunnen rijden. Tegelijk heeft de administratie forse problemen om voor alle verschillende passagiers adequate routes te kunnen organiseren en het geheel betaalbaar te houden.
CURRICULUM CENTRAAL De Touringcar Organisatie voor Rooms-katholieke Reizen TORRK De Rooms-katholieke wereld heeft een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten zich steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Lourdes, Santiago de Compostella, etc. De TORRK heeft nu een breed assortiment aan reizen met verschillende bestemmingen, prijsklassen, routes, kwaliteit en comfort. De TORRK bepaalt de routes, maar de chauffeurs moeten wel in staat zijn om op verschillende bestemmingen te rijden. Het aantal deelnemers per reis kan verschillen, afhankelijk van het aantal deelnemers per parochie en het aantal parochies dat voor eenzelfde bestemming kiest. De bus rijdt altijd bij een minimum aantal passagiers. Als het aantal onder het minimum komt, kan de TORRK in overleg met de parochie toch doorgaan, maar dan voor een hogere prijs per persoon.	COMPETENTIES CENTRAAL Het Advies- en Organisatiebureau voor Rooms-katholieke Reizen AORKR Ook in dit scenario heeft de Rooms-katholieke wereld een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten zich steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Santiago de Compostella, Lourdes, etc. De lokale parochies bepalen niet alleen zelf de bestemming, maar ook de route, het soort vervoer, etc. De lokale priester kan meegaan als reis Leider en een parochiaan die in het dagelijks leven vrachtwagenchauffeur is, bestuurt de bus. Het reisbureau is veel meer een bemiddelingsorganisatie en expertisecentrum, die haar expertise kan inzetten om lokale parochies te ondersteunen bij het organiseren van de reizen. De mate van ondersteuning kan zeer verschillen. De AORKR heeft nu een breed assortiment aan ondersteuningsmogelijkheden, variërend van het organiseren en verzorgen van complete reizen, tot het geven van advies over routes en het opleiden van priesters tot reis Leiders. Hiervoor maakt de AORKR zelf weer gebruik van een breed netwerk van deskundigen op verschillende terreinen die zij, al naar gelang de behoefte van de klant, voor korte klussen inhuurt.

LERARENOPLEIDING ALS MARKTACTIVITEIT

Figuur 3: Een busreis als metafoor voor de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland

Deze fase is in de eerste plaats van belang omdat heldere scenariobeschrijvingen nodig zijn om te kunnen communiceren en op te kunnen reflecteren, en vanwege de creativiteit en daarmee de lol die in deze fase een rol spelen. Voor de deelnemers heeft deze fase nog een ander functie. De deelnemers worden uitgedaagd om daadwerkelijk in een scenario te stappen en krijgen als opdracht om dat scenario vanuit een positieve invalshoek te beschrijven: 'Je zit nu in dit scenario en laat anderen zien dat dit het beste scenario is'. Dat geeft op twee manieren ruimte: Allereerst geeft het beschrijven van en fantaseren over een nog niet bestaande toekomst de ruimte om bestaande kaders en vanzelfsprekendheden los te laten. Er is ruimte om alle 'ja maar's even los te laten, ook omdat de context niet bedreigend is: een vrijblijvende verkenning van een andere werkelijkheid, waarbij niet direct een beslissing over het beleid komend jaar in het geding is.

Daarnaast dwingt de opdracht om een scenario op een positieve manier te beschrijven om na te denken over de uitgangspunten binnen een scenario. Ook al zou iemand in eerste instantie het scenario als zeer onwenselijk karakteriseren, nu moet hij zich verdiepen in de vraag welke positieve punten een rol spelen in het scenario. Dit dwingt tot perspectiefwisseling.

They learn an important lesson: the future is open. To their surprise, they find that very convincing arguments can be made for all four scenarios. There is not a single answer, a single interpretation, or a single truth.

(Benammar, 2004, p.13)

Beide aspecten van deze fase (loslaten en perspectiefwisseling) kunnen studenten helpen om los te komen van vastgeroeste of ingeslepen overtuigingen en vanzelfsprekendheden.

Scenario's als instrument voor reflectie en collectief leren

In de derde fase staat het reflectieproces centraal. De vraag is nu wat de ontwikkelde scenario's betekenen voor de toekomst van het werkveld of de eigen positie daarbinnen. Wanneer in fase 1 en 2 de scenario's en de onderliggende assen zoveel mogelijk waardevrij of positief beschreven zijn, biedt dat de meeste ruimte in de reflectie.

De reflectie kan plaats vinden vanuit twee invalshoeken:

- Proactief: centrale vraag is welk scenario beschouwd wordt als het meest wenselijke, welk als het meest waarschijnlijke en welk als het 'worst-case' scenario. Voor een studentengroep vraagt dit om een collectieve reflectie waarbij de deelnemers met elkaar in gesprek gaan over hun voorkeuren en de mentale modellen of overtuigingen die daaraan ten grondslag liggen. Uiteindelijk gaat het om de vraag welke acties en keuzes noodzakelijk zijn om ontwikkelingen om te buigen van het meest waarschijnlijke naar het meest wenselijke scenario en hoe het 'worst-case' scenario vermeden kan worden.
- Reactief: De vorige invalshoek leunt zwaar op de gedachte dat de toekomst maakbaar is. Veel ontwikkelingen in de samenleving zijn echter niet zo maar te beïnvloeden. Dat betekent dat organisaties rekening moeten houden met de mogelijkheid dat elk van de vier scenario's realiteit zou kunnen worden. Centrale vraag is dan wat de consequenties van elk scenario zijn voor de taak en rol van de organisatie en de professionals daarbinnen. Het daarover nadenken maakt het mogelijk om signalen in de samenleving vroegtijdig te signaleren en daarop te reageren.

Voor het verruimen van mentale modellen is het van belang dat studenten zelf betrokken zijn bij het maken van toekomstscenario's en niet slechts geconfronteerd worden met kant en klare scenario-beschrijvingen. Het zelf hebben moeten doordenken van de onderliggende trends en onzekerheden en de gedwongen perspectiefwisseling vergroten de betrokkenheid en het eigenaarschap en dragen daarmee bij aan de diepte van de reflectie. Het stelt bovendien eisen aan de scenario's zelf: in termen van Vygotsky's zone van de naaste ontwikkeling mogen de scenario's slechts binnen beperkte grenzen afwijken van bestaande vooronderstellingen, omdat anders geen aansluiting gemaakt kan worden met bestaande kennis en modellen, en tegelijk moeten ze voldoende afwijken om bestaande denkbeelden te prikkelen en te tarten (Bood & Postma, 1995).

Zeker wanneer scenario-ontwikkeling als team ter hand wordt genomen, geeft dat aanleiding om een gezamenlijk beeld te creëren van ontwikkelingen die op het werkveld afkomen en deze zowel individueel als collectief te confronteren met persoonlijke opvattingen, visies en overtuigingen. In organisatie kan dit een goed startpunt zijn voor een veranderproces binnen de organisatie. In een onderwijssituatie kan de betrokkenheid en het collectieve eigenaarschap vergroot worden door studenten uit te dagen om op basis van hun collectieve reflectie een gezamenlijk advies te schrijven.

Ervaringen met toekomstscenario's als didactisch instrument

Op verschillende plekken is ervaring opgedaan met het gebruik van toekomstscenario's als didactische methode in het hoger onderwijs.

In 2003 heeft de Stichting voor Leerplan Ontwikkeling SLO een studie gedaan naar het gebruik van toekomstscenario's als methodiek in het onderwijs (in het kader van het vak filosofie in het voortgezet onderwijs) (Van Vliet & Zocca, 2003). De auteurs concluderen dat de scenario-methodiek goed bruikbaar is voor het onderwijs. Ze gaan in op didactiek, de leerdoelen, de stappen in het scenario-proces, de rol van de leraar en randvoorwaarden. Afhankelijk van het doel en de ontwikkelingsfase en leeftijd van de leerlingen kan het gebruik van toekomstscenario's binnen de klas zich beperken tot fase 3 (reflectie op kant-en-klare scenario's), (delen van) fase 2 (scenario's verder invullen of geheel ontwerpen op basis van een gegeven assenkruis) of het gehele traject (fase 1 tot en met 3).

Een belangrijk aspect is derhalve dat leerlingen leren omgaan met onzekerheid en verandering. Zij leren zich bewust te worden van een grote mate van onvoorspelbaarheid van de toekomst, dus ook van hun eigen maatschappelijke toekomst.

Het is echter niet zo dat leerlingen via inzicht in relativiteit, onzekerheid en verandering worden ondergedompeld in machteloosheid. Zij krijgen juist 'tools' aangereikt om greep op 'realiteiten in ontwikkeling' te krijgen. Ze leren naar de huidige wereld te kijken, trends en 'zwakke' signalen te herkennen en naar aanleiding van nieuwe ontwikkelingen toekomstbeelden bij te stellen.

(Van Vliet & Zocca, 2003, p.13)

Toepassing van scenario-ontwikkeling als didactische methode hoeft zich niet alleen te beperken tot studenten binnen het hoger onderwijs, maar kan ook toegepast worden bij professionals in het werkveld in het kader van voortgezette professionalisering. Zo kan het ook ingezet worden als

instrument voor professionalisering van eigen personeel en teams binnen hogescholen en universiteiten.

Leren van professionals

Een belangrijke impuls in het gebruik van toekomstscenario's in het onderwijs is gegeven door een werkgroep van de Association for Teacher Education in Europe ATEE. Naast de toekomstscenario's voor de lerarenopleidingen die zij zelf ontwikkeld hebben (ATEE-RDC19, 2003a) en waarmee ontwikkelingen rond de lerarenopleidingen in verschillende landen geanalyseerd zijn (ATEE-RDC19, 2003b), hebben ze de methodiek van toekomstscenario's ook in verschillende contexten toegepast en daarover gerapporteerd in een themanummer van het European Journal of Teacher Education (26-1, 2003). Interessant is de reflectie van Cautreels, die terugblijkt op de wijze waarop het werken aan de ATEE-scenario's bijgedragen heeft aan zijn persoonlijke en professionele ontwikkeling. Resultaat voor hem was een groter bewustzijn met betrekking tot de relatie tussen veranderingen in de samenleving en veranderingen in het onderwijs, een beter begrip van de concepten die centraal stonden op de scenario-assen (pragmatisme, idealisme, sociale cohesie en individualisme) en hun rol in het onderwijs, meer gevoeligheid voor onderwijsthema's op macro-niveau en meer kennis over ontwikkelingen elders in Europa (Cautreels, 2003).

Op basis van deze ervaringen wordt momenteel gewerkt aan de ontwikkeling van een nascholingsmodule voor leraren en lerarenopleiders over het gebruik van toekomstscenario's in het onderwijs (zie www.efa.nl/rdc19). Tijdens een pilot met 30 deelnemers uit 12 landen gaven de deelnemers aan dat ze (zeer) tevreden waren met wat ze geleerd hadden. Die leerwinst had met name betrekking op het bewustzijn van ontwikkelingen in de samenleving en hun mogelijke impact op het onderwijs en op het inzicht in overeenkomsten en verschillen tussen landen in Europa. Alle deelnemers gaven aan dat scenario's goed gebruikt konden worden als instrument voor samenwerkend leren van leraren(opleiders) en studenten/leerlingen. Ruim een half jaar na de cursus bleek dat tweedederde van de deelnemers de methodiek binnen de eigen instelling (bij het werken met collega's, studenten of leerlingen) ook daadwerkelijk gebruikt had.

Leren van studenten

Ervaringen met toekomstscenario's in het hoger onderwijs beperken zich voornamelijk tot sectoren waar toekomstscenario's regelmatig als methodiek in de beroepspraktijk gebruikt worden. Studenten moeten dan leren om met die methodiek om te gaan, bijvoorbeeld omdat zij later als adviseurs scenario-trajecten bij bedrijven moeten kunnen begeleiden.

Toepassing van scenarioplanning als didactische methode komt veel minder vaak voor.

Hilton (2003) heeft de scenario-methodiek toegepast bij studenten Onderwijskunde in Engeland. Binnen een module over het Engelse National Curriculum was het de bedoeling dat studenten de uitgangspunten van het National Curriculum onderzochten en alternatieve curricula ontwikkelden. Het bleek dat studenten erg veel moeite hadden om los te komen van het onderwijs dat zij zelf gevolgd hadden. Met behulp van de scenario-methodiek bleek het veel beter mogelijk om bij de studenten de verbeelding los te krijgen en vaste vooronderstellingen ter discussie te stellen en te laten vallen, waardoor een rijker reflectie- en leerproces ontstond. Studenten werden uitgedaagd om na te denken over scenario's voor 2020 en om te bedenken wat voor curriculum bij een dergelijke samenleving paste. Hoewel de studenten het een moeilijke opdracht vonden, waren ze in de evaluatie positief omdat het ze aan het denken zette en vroegen ze om meer vergelijkbare leerervaringen.

In een project binnen de Hogeschool van Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam zijn in een kort en intensief (tweedaags) project studenten vanuit hogeschool en universiteit en vanuit verschillende vakgebieden aan de slag gegaan met het ontwikkelen van toekomstscenario's voor het onderwijs. Ook hier waren studenten zeer enthousiast over de werkvorm en de interdisciplinaire samenwerking.

Feedback naar aanleiding van ervaringen van studenten met scenariopilots

- *'Je wordt gedwongen om ook positief te denken over zaken waar je eigenlijk vooraf negatief over bent'.*
- *'Het stellen van vragen en gezamenlijk via gesprekken op onderzoek uitgaan zorgt ervoor dat ikzelf veel leer over mijn eigen gedachten/verbanden, over nieuwe dingen en hoe je gezamenlijk tot elkaar kunt komen'.*
- *'Ik dacht dat de scenariomethode alleen voor professionals was (het tegendeel is vandaag bewezen)!'*

- *'Ik twijfelde heel erg over mijn eigen kennis die ik zou kunnen inbrengen. Maar ik herinnerde mij van eerdere kleinschalige ervaringen dat je je zelf kunt verbazen tijdens dit soort projecten. Dat je uitspraken doet, verbanden legt en analyses maakt waarvan je je eerder nog niet bewust was dat je dit vermogen had. Verder heb ik die kennis misschien wel, maar niet zo paraat als ik zou willen. Ik merk dat dit mij nu al stimuleert om de nationale ontwikkelingen en Europese ontwikkelingen bewuster te volgen'.*

(Bron: Samenvatting Evaluatieformulieren Eurolab-pilot HvA/UvA, 2004)

Conclusie

Uit de beschreven voorbeelden blijkt dat het ontwerpen van toekomstscenario's een zeer geschikte methodiek is voor samenwerkend leren en collectieve en individuele reflectie door studenten in het hoger onderwijs.

Dat maakt de methode nog niet vanzelfsprekend. Het ontwikkelen van scenario's vraagt veel van de deelnemers: het openstaan voor trends en onzekerheden, het kunnen en durven loslaten van bestaande zekerheden, het wisselen van perspectief, onderlinge afstemming om tot consensus te komen, creativiteit om tot uitdagende en inspirerende scenario's te komen, etc.

En dat stelt dus eisen aan de bekwaamheid van opleiders die scenario-groepen begeleiden.

Meer ervaring met de methodiek in onderwijssituaties zal moeten leiden tot verdere stroomlijning van de methodiek en de randvoorwaarden waaronder deze in het hoger onderwijs ingezet kan worden. Projecten zoals vanuit het lectoraat Reflectie van de Hogeschool van Amsterdam, het lectoraat De Veranderingsbekwame Leraar van de Educatieve Faculteit Amsterdam en de ATEE-werkgroep kunnen daar een bijdrage aan leveren.

Daarnaast is in januari 2005 in het kader van de Digitale Universiteit een expertiseproject van start gegaan rond het gebruik van toekomstscenario's als didactische methode in het hoger onderwijs. In dit project zal de methodiek verder verkend worden in verschillende hoger onderwijscontexten en zal onderzocht worden welke ICT-voorzieningen het ontwikkel- en leerproces kunnen ondersteunen.

Toekomstscenario's kunnen helpen om bestaande vooronderstellingen en mogelijke alternatieven met betrekking tot de dagelijkse werkpraktijk en werkrouines zichtbaar te maken. Op die manier draagt het ontwikkelen van toekomstscenario's binnen de opleiding bij aan de 'veranderingsbekwaamheid' van (aanstaande) professionals (Snoek, 2004).

Het is daarom van belang om toekomstscenario's niet alleen te beschouwen als interessante producten die kunnen ondersteunen bij strategische besluitvorming, maar te beseffen dat ze slechts de bijproducten zijn van een proces:

'For the members of ATEE-RDC19 the most inspiring part has been the involvement in the process, the learning community they became part of, the discussions they had and the fun that was associated with it.

By making a final description of the scenarios, the scenarios themselves are given more emphasis than was wished. By presenting an unfinished product people might be challenged to get involved in the process of scenario writing. That even an unfinished product can inspire and stimulate thinking is shown by the contributions in this thematic issue. It has led to reflections on national situations and to renewed discussions between teacher educators in different settings and countries.

And that is the power of scenarios.'

(Snoek, 2003, p.18)

Literatuur

ATEE-RDC19 (2003a) Scenarios for the future of teacher education in Europe, *European Journal of Teacher Education*, 26,1, (21-36).

ATEE-RDC19 (2003b) Reflections on trends in Teacher Education in Europe using the ATEE-RDC19 scenario methodology, *European Journal of Teacher Education*, 26,1, (137-142).

Benammar, K. (2004) Consious Action through Conscious Thinking; Reflection tools in experiential learning. Openbare les Lectoraat Reflectie, HvA, Amsterdam.

Bood, R.P.; T.J.B.M. Postma (1995) Leren met scenario's? *Bedrijfskunde*, 67, 2 (45-53).

Cautreels, P. (2003) A personal reflection on scenario writing as a tool to become a more professional teacher educator, *European Journal of Teacher Education*, 26,1, (175-180).

Heyden, K. van der (1997). *Scenarios, strategy and the strategy process*. Emmerlyville, CA, Global Business Network.

Hilton, G. (2003). Using Scenarios as a Learning and Teaching Strategy with Students. *European Journal of Teacher Education* 26, 1 (143-153)

Snoek, M. (2003). The use and methodology of scenario making. *European Journal of Teacher Education* 26, 1 (9-20)

Snoek, M. (2004) Van veranderd worden naar zelf veranderen; veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren. Openbare les Lectoraat De Veranderingsbekwame Leraar. HvA, Amsterdam.

Snoek, M.; W. van der Wolk, J. den Ouden (2003). Een busreis naar Rome. Scenario's voor de lerarenopleidingen. *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24 (4) 14-23.

Vliet, E. van; M. Zocca (2003). *Scenario denken en scenario onderwijs. Resultaat van een driedaags studie- en werkproces*. SLO, Enschede.

Drs. M. Snoek is als lector rond het thema 'De veranderingsbekwame leraar' verbonden aan de Educatieve Faculteit Amsterdam van de Hogeschool van Amsterdam.

Contactadres
Educatieve Faculteit Amsterdam
Postbus 2009
1000 CA Amsterdam
Tel. 020 – 5995 881
M.Snoek@efa.nl