

LEREN IN SAMENSPEL
advies



Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht. De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en website-discussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit zestien leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Advies *Leren in samenspel. Ontwikkelingen en inspiraties*, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Nr. 20020404/653, februari 2003.
ISBN 90-77293-03-5

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2003

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad
Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag
e-mail: secretariaat@onderwijsraad.nl
(070) 310 00 00 of via de website: www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

Balyon Grafische Vormgeving bv

Drukwerk:

Drukkerij Artoos

© Onderwijsraad, Den Haag
Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

LEREN IN SAMENSPEL

Ontwikkelingen en inspiraties

ONS NIEUW
20020404/653

ON NIEUW

CONTACTPERSOON

DOORNIEMER

Aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Mevrouw M.J.A. van der Hoeven
Postbus 25000
2700 LZ Zoetermeer

PLAATS / DATUM
Den Haag, 17 januari 2003

OORZAKEN
Advies Leren in samenspel

Mevrouw de minister,

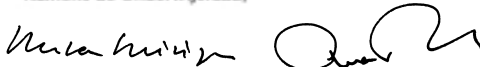
In de verkenning *Leren in een kennissamenleving* heeft de raad de implicaties van maatschappelijke ontwikkelingen voor het leren en het onderwijs onderzocht. De raad heeft deze verkenning uitgewerkt in twee adviezen, namelijk www.wab-leren.nl en het advies dat u hierbij wordt aangeboden: *Leren in samenspel. Ontwikkelingen en inspiraties*.

De vraagstelling in dit advies luidt: Welke soorten combinaties van schools en buitenschools leren zijn wenselijk, welke mogelijkheden zijn er om deze te realiseren, en welke betekenis heeft dit voor de rol van de lerende, de leraar, de organisatie van het leren en de overheid?

Om deze vraag te beantwoorden zijn interviews gehouden, praktijkvoorbeelden gezocht en scenario's bestudeerd. Bij elkaar geven deze bronnen een beeld van actuele ontwikkelingen rond het leren van de lerende, de leraar en de organisatie van het leren.

De raad stelt een programma voor waarmee het combineren van leren binnen en buiten de school verder vorm kan krijgen.

Namens de Onderwijsraad,



prof. dr. A.M.L. van Wieringen
voorzitter

drs. A. van der Rest
secretaris

ONDERWIJS raad

ORISWAARD 6
2514 JS DEN HAAG
TELEFOON 070 510 00 00
FAX 070 356 14 74
E-MAIL SECRETARIAAT@ONDERWIJSRAAD.NL
WEBSITE WWW.ONDERWIJSRAAD.NL

Inhoudsopgave

Samenvatting	8
1 Van verkenning naar advies	11
1.1 Inleiding	11
1.2 Terugblik op <i>Leren in een kennissamenleving</i>	11
1.3 Vraagstelling, bronnen en aanpak	13
1.4 Denkkader	15
2 Leerbiografieën	18
2.1 Achtergrond en opzet	18
2.2 Leren in een leerloopbaan	18
2.2.1 <i>Leren op school</i>	18
2.2.2 <i>Leren buiten school</i>	24
2.3 Reflectie	25
2.3.1 <i>Strategieën</i>	26
2.3.2 <i>Het leren, de 'leraar' en de organisatie</i>	27
3 Actuele initiatieven	30
3.1 Achtergrond en opzet	30
3.2 Praktijkvoorbeelden	31
3.2.1 <i>Context van de school</i>	31
3.2.2 <i>Context van non-formeel leren</i>	34
3.2.3 <i>Context van informeel leren</i>	36
3.3 Reflectie	36
3.3.1 <i>Strategieën</i>	37
3.3.2 <i>Het leren, de 'leraar' en de organisatie</i>	38
4 Scenario's	41
4.1 Achtergrond en opzet	41
4.2 Waardedimensies en sturingsstrategieën	42
4.2.1 <i>Waardedimensies</i>	42
4.2.2 <i>Sturingsstrategieën</i>	46
4.3 Reflectie	46
4.3.1 <i>Strategieën</i>	46
4.3.2 <i>Maatschappelijke ontwikkelingen, het leren, de 'leraar' en de organisatie</i>	48
5 Ontwikkelingen en inspiraties	53
5.1 Inleiding	53
5.2 Samenvatting hoofdstukken 2, 3 en 4	54
5.2.1 <i>Wegen naar (nieuwe) combinaties</i>	55
5.2.2 <i>Maatschappelijke ontwikkelingen, het leren, de 'leraar' en de organisatie</i>	57
5.2.3 <i>Conclusie</i>	58
5.3 Agendapunten voor de lerende	59
5.4 Agendapunten voor de leraar en andere ondersteuners	61
5.5 Agendapunten voor de organisatie van het leren	63
5.6 Agendapunten voor de overheid: programma <i>Leren in samenspel</i>	64
Literatuur	66

Samenvatting

Verschillende maatschappelijke ontwikkelingen beïnvloeden onze samenleving en het leren daarbinnen diepgaand. Zo is onze samenleving steeds meer een kennissamenleving en zijn er verschillende economische en sociaal-culturele veranderingen. Deze ontwikkelingen hebben gevolgen voor de gewenste kennis, leren en onderwijs. *Inhoudelijk* gaat het vooral om een verschuiving in de gewenste leeropbrengsten van schoolse kennis naar bredere competenties. Qua *niveaubehoeften* gaat het vooral om het streven meer mensen een adequaat basisniveau mee te geven, de opleidingsniveaus te verhogen, meer hoger opgeleiden af te leveren en mensen in staat te stellen nieuwe ontwikkelingen bij te houden.

Om te voorzien in deze nieuwe kennis- en leerbehoeften zijn in aanvulling op bestaande traditionele schoolse leerarrangementen andere leerarrangementen nodig waarbij schools en buitenschools leren nadrukkelijker met elkaar in verband worden gebracht. Dat kan door kenmerken van buitenschools leren in de context van de school in te passen of andersom (vervlechten), door elementen uit de context van de school en uit buitenschoolse contexten naast elkaar te zetten en duidelijk aan elkaar te relateren (verbinden) en/of door schoolse en/of buitenschoolse trajecten/arrangementen in de tijd aan elkaar te schakelen (stapelen).

Tegen deze achtergrond wordt in dit advies een antwoord gezocht op de volgende vraag:

Welke soorten combinaties van schools en buitenschools leren zijn wenselijk, welke mogelijkheden zijn er om deze te realiseren en welke betekenis heeft dit voor de rol van de lerende, de leraar, de organisatie van het leren en de overheid?

Om deze vraag te beantwoorden is langs drie wegen informatie verzameld. Ten eerste zijn met 24 mensen individuele interviews over hun leerloopbaan gehouden (Onderwijsraad, 2002g). Uit de interviews blijkt duidelijk dat op veel plekken binnen en buiten de school wordt geleerd. De geïnterviewden hebben hun eigen verantwoordelijkheid voor leren impliciet of expliciet onderkend en hebben daar ook veelal naar gehandeld. Naast persoonlijke interesses van de lerende, kunnen niet alleen leraren, maar ook diverse andere personen een belangrijke stimulans zijn voor de lerende (maar ook een rem).

Ten tweede is een inventarisatie gemaakt van 54 actuele, vernieuwende praktijkvoorbeelden binnen en buiten de school (Van Rooijen, Coscun, Van Iperen et al., 2002). De praktijkvoorbeelden laten zien dan zowel binnen als buiten de school wordt gezocht naar alternatieven voor het traditionele schoolse leren, bijvoorbeeld door meer aan te sluiten bij de jeugdcultuur, door praktijkleren in de school te brengen, via samenwerking tussen school en andere instanties of via ict.

Ten derde is een 'review' gemaakt van dertien scenariostudies over leren (De Vijlder, 2002). De review maakt duidelijk dat vier waardedimensies van belang zijn voor het denken over de inrichting van de samenleving en het onderwijs in de toekomst. De maatschappelijke betekenis van het onderwijs moet worden overdacht, evenals de verhouding tussen respect voor individualiteit enerzijds en de institutionele vormgeving van het leren anderzijds, de balans tussen particulier initiatief en overheidssturing, en de balans tussen het tegengaan en het accepteren van verschillen tussen lerenden.

Bij elkaar geven deze bronnen een beeld van actuele ontwikkelingen rond het leren van de lerende, de leraar en de organisatie van het leren.

- Bij het leren gaat het ten eerste om de verschuiving van het opdoen van 'losse' kennis en vaardigheden naar het verwerven van levensbrede competenties. Ten tweede gaat het om (het beter benutten van) het leren in verschillende contexten waarin wordt geleerd. Ten derde is er een gelijktijdige ontwikkeling naar individualiteit en verbondenheid in het leren (zowel maatwerk als samenwerkend leren). Daarbij is ook de balans tussen zelfsturing en externe sturing van de lerende van belang.
- De leraar heeft ten eerste naast een kennisoverdragende en instruerende rol in toenemende mate ook een begeleidende, coachende rol én een rol als actieve ontwerper en arrangeur van leerarrangementen. Ten tweede zijn er naast de leraar op school (in toenemende mate) verschillende andere actoren met een ondersteunende rol ten opzichte van de lerende, zowel binnen als buiten de school.
- Lerenden organiseren in zekere mate zelf hun leerloopbaan, meer of minder planmatig en gestructureerd, en in meer of mindere mate ondersteund door leraren en anderen.

Doorredenerend op deze ontwikkelingen wordt in het advies bekeken hoe het combineren van leren binnen en buiten de school verder vorm kan krijgen. De raad formuleert daarvoor een aantal agendapunten.

- In relatie tot de lerende denkt de raad ten eerste aan de ontwikkeling van 'competentiekaarten' met informatie over leermogelijkheden aan de hand waarvan lerenden leerroutes kunnen uitstippelen. Ten tweede wijst de raad op het belang van de verdere ontwikkeling van verschillende instrumenten waarmee leerervaringen – waar dan ook opgedaan, in onderwijsinstellingen of in andere contexten – kunnen worden vastgesteld en vastgelegd. Onder meer gaat het om portfolio's, assessments en EVC-procedures (Erkenning van Verworven Competenties). Ten derde stelt de raad dat een verbreding en flexibilisering van leermogelijkheden een wijziging in de bekostigingssystematiek verlangt. Daarom moet nader worden gekeken naar alternatieven als vouchers, leerrekeningen en dergelijke.
- In relatie tot de leraar en andere ondersteuners van de lerende agendeert de raad drie punten, namelijk de (verdergaande) ontwikkeling van een samenhangende competentiestructuur die de noodzakelijke competenties van leraren en andere ondersteuners omvat, de ontwikkeling van een daarop aansluitende kwalificatiestructuur, en een bijpassende opleidingsstructuur.
- Bij de organisatie van het leren gaat het volgens de raad om facilitering van zowel de lerende als de leraar en andere ondersteuners. Daarbij zijn agendapunten van de raad: flexibilisering van de organisatie van leerprocessen (leerroutes, lesroosters en dergelijke), samenwerking in interdisciplinaire teams en aanpassing van de infrastructuur.

De raad adviseert de minister om het leren binnen en buiten de school te stimuleren en faciliteren door middel van een samenhangend ontwikkelingsprogramma *Leren in samenspel*. Doelstelling van dit programma is de ontwikkeling van de hiervoor genoemde instrumenten. In het programma kunnen zowel lopende als nieuwe projecten worden ondergebracht. Succesvolle combinaties van schools en buitenschools leren behoeven voortzetting en uitbreiding.

Om het programma *Leren in samenspel* te realiseren is een aantal condities van belang. In dat verband adviseert de raad de minister voorzetting van het proces van deregulering en autonomievergroting op onderwijskundig vlak, zodat er meer ruimte is voor verschillen in onderwijskundig profiel. Verder adviseert de raad om ook andere wettelijke belemmeringen voor nieuwe typen leerarrangementen in kaart te brengen en op te heffen. Daarbij gaat het onder meer om de examinering, de beroepsonderwijskolom en de bekostiging. Voorts adviseert de raad de minister het voor de genoemde agendapunten benodigde ontwikkelwerk te bevorderen. Ten slotte adviseert de raad de minister om onderzoek te doen naar de effecten van verschillende soorten leerarrangementen.

1 Van verkenning naar advies

Maatschappelijke veranderingen werken door in veranderende behoeften aan kennis, vaardigheden, attitudes en competenties. In de verkenning *Leren in een kennissamenleving* (Onderwijsraad, 2002f) schetst de raad deze ontwikkelingen en de implicaties daarvan voor kennis, leren en onderwijs. Het huidige onderwijsstelsel blijkt (nog) niet voldoende in de nieuwe leerbehoeften te voorzien. Het zoeken is daarom naar andere leerarrangementen en trajecten waarin het leren op school nadrukkelijk(er) wordt gecombineerd met en afgewisseld door buitenschools leren. Dit advies gaat daar nader op in en bekijkt de implicaties voor lerenden, leraren en de organisatie van het leren¹.

1.1 Inleiding

Dit advies bouwt voort op de bevindingen uit de verkenning *Leren in een kennissamenleving*. In de volgende paragraaf volgt daarom eerst een terugblik op die verkenning (paragraaf 1.2). Daarna volgt een uiteenzetting over de vraagstelling, bronnen en aanpak van dit advies (paragraaf 1.3) en over het denkkader (paragraaf 1.4).

1.2 Terugblik op *Leren in een kennissamenleving*

Leren in een kennissamenleving schetst maatschappelijke ontwikkelingen die onze samenleving en het leren daarbinnen nu en in de toekomst diepgaand beïnvloeden. Dit heeft consequenties voor leerarrangementen en -trajecten, en voor het leren zelf.

Maatschappelijke ontwikkelingen

In antwoord op de vraag welke ontwikkelingen onze huidige samenleving doormaakt, blijken in relatie tot kennis en leren drie ontwikkelingen vooral van belang te zijn.

- Ten eerste is er sprake van *kennis in transitie*. Hieronder worden ontwikkelingen begrepen zoals de toenemend centrale positie van kennis, de steeds snellere kennisontwikkeling, het feit dat het begrip kennis breder wordt ingevuld dan voorheen en dat er nieuwe vormen van kennisontwikkeling zijn die afwijken van de traditionele.

¹ In het advies www.web-leren.nl (Onderwijsraad, 2002h) werkt de raad dezelfde thematiek uit voor leren met behulp van internet. In 2003 brengt de raad een advies uit dat toegespitst is op leertrajecten in de beroepskolom.

- Ten tweede vinden er *economische veranderingen* plaats. Hieronder kunnen ontwikkelingen worden begrepen zoals het toenemende belang van innovatie in de kenniseconomie, globalisering, veranderingen in de arbeidsorganisatie (meer platte organisaties, bredere inzetbaarheid en dergelijke) en ontwikkelingen binnen de postindustriële arbeidsmarkt (zoals snelle veranderingen van functies en een toenemende mobiliteit van werknemers).
- Ten derde vinden er *sociaal-culturele veranderingen* plaats. Daarbij kan gedacht worden aan de opkomst van de actieve welvaartsstaat, de toename van culturele verscheidenheid, individualisering, en een andere plaats en een veranderende betekenis die arbeid binnen de levensloop heeft.

De ontwikkelingen die in *Leren in een kennissamenleving* worden uitgewerkt leiden tot nieuwe, andere behoeften aan kennis, leren en onderwijs. Deze zijn grofweg te clusteren tot enerzijds inhoudelijke behoeften en anderzijds niveaubehoeften:

- *Inhoudelijk* gaat het vooral om een verschuiving in de gewenste leeropbrengsten van 'losse' kennis en vaardigheden naar bredere en geïntegreerde competenties, inclusief leercompetenties en de competentie tot verdere kennisontwikkeling. De vereiste competenties moeten 'levensbreed' worden opgevat: het gaat zowel om persoonlijke, sociale en maatschappelijke, als om arbeidsrelevante kennis en competenties.
- Bij *niveaubehoeften* gaat het vooral om het streven meer mensen een adequaat basisniveau dan wel startkwalificatie mee te geven, de opleidingsniveaus omhoog te brengen, meer hoger opgeleiden af te leveren en mensen in staat te stellen nieuwe ontwikkelingen bij te houden.

Leerarrangementen

Een leerarrangement is het samenspel van lerende, 'leraar' en leeromgeving, dat gericht is op het bereiken van specifieke leerdoelen. De hiervoor beschreven ontwikkelingen hebben consequenties voor de leerarrangementen waarbinnen het leren plaatsvindt.

Lerenden moeten mogelijkheden hebben om meer, maar ook meer uiteenlopende nieuwe soorten kennis en competenties te verwerven, en wel op gevarieerde wijzen. Voor de beoogde bredere, flexibele en minder vakgebonden competenties blijkt de school in zijn traditionele vorm doorgaans niet ideaal. Het is daarom noodzakelijk de blik ook buiten het traditionele onderwijs te richten, naar het non-formele buitenschools leren (leren in een ander institutioneel verband dan de school) en naar het informele buitenschoolse leren (spontaan leren in situaties die niet specifiek rondom leren georganiseerd zijn).

Leertrajecten

Een aaneenschakeling van opeenvolgende leerarrangementen in de tijd is een *leertraject*. Een onderwijstraject wordt idealiter afgesloten met een diploma of een soortgelijk document, maar in de praktijk komt het vaak voor dat trajecten niet worden afgerond. Ook mét diploma blijken onderwijstrajecten (nog) onvoldoende in de gewenste toerusting te voorzien.

Leertrajecten kunnen verschillen in de mate waarin ze op schoolse en/of buitenschoolse leerarrangementen zijn gebaseerd. Daarbij kunnen ook informele leersituaties worden meegenomen, zoals een reis of verblijf in het buitenland. Het totaal aan trajecten binnen scholen vormt de *school- of onderwijsloopbaan*. Het totaal aan leertrajecten in de levensloop van mensen, zowel binnen de school, voorschools, buitenschools en naschools, vormt de *leerloopbaan* van een individu.

Het nieuwe leren

Wanneer nagedacht wordt over mogelijkheden om leerarrangementen en -trajecten anders vorm te geven en daarbij contexten binnen en buiten de school te betrekken, is volgens de raad ook het zogenoemde 'nieuwe leren' van belang. Het gaat hierbij niet om een vervanging van bestaande vormen van leren door nieuwe, maar nadrukkelijk om een aanvulling. Het nieuwe leren legt de nadruk op kenniscreatie als sociaal proces en op leren als een proces van actieve constructie van kennis. Om de competenties die als belangrijk voor de kennissamenleving zijn benoemd te realiseren, zou een grotere nadruk moeten liggen op de eigen aansturing van het leren door de lerende (exploratief leren) en op leren als neveneffect van andere activiteiten (actief leren), naast vormen van leren waarbij de leraar of een andere ondersteuner nadrukkelijk beslissingen over het leren neemt (begeleid leren). Daarbij wordt opgemerkt dat verschillende vormen van leren momenteel gebonden zijn aan bepaalde soorten contexten. Op school is er vaak sprake van begeleid leren, terwijl er in de werksituatie en thuis vaker sprake is van exploratief leren en actief leren. Het nieuwe leren sluit dus nadrukkelijk aan bij de kenmerken van het buitenschools leren.

Strategieën

In *Leren in een kennissamenleving* worden drie mogelijke strategieën bij het ontwikkelen van aansprekende, nieuwe leerarrangementen genoemd, namelijk *vervlechten*, *verbinden* en *stapelen*. Bij *vervlechten* worden kenmerken van buitenschools leren door de school in de schoolcontext ingepast, of andersom. Bij het *verbinden* van elementen uit schoolse en buitenschoolse contexten tot leerarrangementen vult buitenschools leren het leren in de school aan, of komt daar ten dele voor in de plaats. Bij *stapelen* gaat het om een opeenvolging in de tijd van schoolse/buitenschoolse trajecten en/of arrangementen. Daarin worden twee hoofdvarianten onderscheiden. Schools stapelen is een strategie waarbij schoolse trajecten/arrangementen elkaar opvolgen. Bij schools-buitenschools stapelen volgen schoolse en buitenschoolse trajecten/arrangementen elkaar op.

1.3 Vraagstelling, bronnen en aanpak

Vraagstelling

De uitkomst van de verkenning *Leren in een kennissamenleving* komt er in hoofdlijnen op neer dat bestaande traditionele arrangementen binnen de school niet meer voldoen om in de nieuwe kennis- en leerbehoeften te voorzien. Om het leren te verbeteren zijn er andere leerarrangementen nodig in aanvulling op de bestaande. In dit advies wil de raad met name op zoek naar arrangementen waarin het leren op school en dat daarbuiten worden gecombineerd. Tegen de achtergrond van de besproken inzichten in ontwikkelingen in de samenleving en de betekenis daarvan voor leren en onderwijs, luidt de vraagstelling voor dit advies:

Welke soorten combinaties van schools en buitenschools leren zijn wenselijk, welke mogelijkheden zijn er om deze te realiseren en welke betekenis heeft dit voor de rol van de lerende, de leraar, de organisatie van het leren en de overheid?

Voortbouwend op de bevindingen van de verkenning *Leren in een kennissamenleving* is de veronderstelling dat de beoogde nieuwe soorten leerarrangementen lerenden beter toerusten voor het leven en werken in een kennissamenleving, hun motivatie tot leren

vergroten, bijdragen aan het terugdringen van schooluitval, en dergelijke. Een veronderstelling is ook dat het voor de vormgeving van nieuwe, andere leerarrangementen cruciaal is dat de verschillende actoren initiatief tonen en ondernemend zijn. In aanzet hebben alle genoemde actoren een verantwoordelijkheid bij het realiseren van leerarrangementen. De balans tussen met name de verantwoordelijkheid van de lerende en die van de leraar verandert met de tijd; jonge lerenden zijn meer aangewezen op de leraar, en oudere lerende zijn meer zelf verantwoordelijk.

- De lerende ontwikkelt zich idealiter breed en een leven lang, schenkt daarbij aandacht aan de ontwikkeling van de verschillende benodigde competenties (combinaties van kennis, vaardigheden en attitudes), opereert daarbij ondernemend en pro-actief, en is zich bewust van de mogelijkheden van leren in verschillende contexten. Lerenden verschillen in de mate waarin ze zelf hun leerloopbaan weten vorm te geven. De een is daar effectiever in dan de ander.
- Lerenden worden nadrukkelijk ondersteund door leraar, school en andere aanbieders van leermogelijkheden. Met name jonge leerlingen en kwetsbare groepen lerenden zijn meer dan andere groepen hierop aangewezen. Aanbieders van leermogelijkheden hebben een verantwoordelijkheid om aansprekende, tot leren uitnodigende arrangementen te realiseren, daarbij de balans te bewaken tussen enerzijds wensen van individuele lerenden en anderzijds maatschappelijke behoeften aan kennis en leren, en de lerende te ondersteunen in zijn/haar leerloopbaan. Hiermee wordt het leren in een kader gezet. Binnen dat kader heeft de leraar een centrale rol, waarbij de schoolorganisatie verantwoordelijk is voor de ondersteuning van de leraar opdat deze die centrale rol voor de lerende adequaat kan vervullen.
- De overheid heeft zowel voor lerenden als voor aanbieders van leerarrangementen een (grondwettelijk verankerde) verantwoordelijkheid die onder meer tot uitdrukking komt in zaken als leerplicht, studiefinanciering, wettelijk vastgelegde onderwijsdoelen en bewaking van de kwaliteit van onderwijs en leraren.

In dit advies wordt met name gekeken naar leerarrangementen waarbij de overheid een verantwoordelijkheid heeft.

Bronnen

Om inspiratie op te doen voor de beantwoording van de vraagstelling is langs drie wegen informatie verzameld.

- Met een gevarieerde groep van 24 personen zijn *individuele interviews* gehouden over hun leerloopbaan, hun persoonlijke leergeschiedenis. Daarbij gaat het om formeel leren op school, non-formeel leren en informeel leren. Van deze interviews zijn integrale verslagen gemaakt (Onderwijsraad, 2002g). Deze zijn ook benut in *Leren in een kennissamenleving*.
- Er zijn *praktijkvoorbeelden* verzameld van verschillende actuele leercontexten waarin sprake is van een substantieel andere aanpak dan bij het traditionele schoolse leren. Het gaat om een integraal herontwerp ten opzichte van het traditionele leren met een leraar, leerling, leerstof en leeromgeving in de traditionele schoolse zin. Deze integraliteit betekent dat steeds sprake is van zowel een inhoudelijke verandering (bijvoorbeeld overschakelen op een nieuw didactisch concept) als een organisatorische verandering die de hele leeromgeving betreft. De praktijkvoorbeelden zijn gezocht in de context van de school, in buitenschoolse instituties en in informele contexten. De inventarisatie is uitgevoerd door Van Rooijen, Coscun, Van Iperen et al. (2002).

- Ten derde is een *review van scenariostudies* over leren gemaakt. De review is uitgevoerd door De Vijlder (2002) en laat onder meer zien welke waardeoriëntaties of waardedilemma's bij het denken over toekomstige ontwikkelingen van samenleving, leren en onderwijs van belang zijn.

Waar de leerbiografieën op individueel niveau liggen en terugblikken in de tijd, gaan de praktijkvoorbeelden over het mesoniveau en het nu, terwijl de scenario's op macro- en beleidsmatig niveau liggen en in de toekomst kijken.

Aanpak

In de hoofdstukken 2, 3 en 4 worden de drie genoemde bronnen eerst afzonderlijk besproken, met uitkomsten van de afzonderlijke analyses en concrete voorbeelden. Richtinggevend voor het wel of niet opnemen van een bepaald interviewfragment, praktijkvoorbeeld, element uit een scenario was steeds de aansprekendheid ervan in relatie tot de vraagstelling van het advies.

De raad geeft in het tweede deel van de hoofdstukken 2, 3 en 4 telkens een reflectie. Deze reflecties zijn gebaseerd op de inhoud van het besproken rapport, aanvullende literatuur en eigen waarnemingen van de raad. Eerst wordt ingegaan op de genoemde strategieën (verbinden et cetera), daarna op het leren, de 'leraar' en de organisatie van het leren (zie de algemene redeneerlijn in de navolgende paragraaf 1.4). In hoofdstuk 4 wordt tevens ingegaan op hetgeen de scenario's zeggen over maatschappelijke ontwikkelingen.

De uitkomsten van de hoofdstukken 2, 3 en 4 worden in het begin van hoofdstuk 5 gebundeld, als eerste fase van de beantwoording van de adviesvraag (paragraaf 5.1). Vervolgens wordt hierop doorgeredeneerd, waarbij met name bekeken wordt hoe de verschillende actoren concreet met de beschreven ontwikkelingen en tendensen aan de slag zouden kunnen gaan.

1.4 Denkkader

In het voorafgaande zijn verschillende begrippen aan de orde gekomen die samen het denkkader voor dit advies vormen.

Algemene redeneerlijn

De algemene leidende gedachte is dat maatschappelijke ontwikkelingen van invloed zijn op het leren van lerenden, op de rol van de 'leraar' als ondersteuner van het leren en op de organisatie van het leren. Wat betreft de 'leraar' wordt opgemerkt dat die rol in de praktijk niet alleen door de leraar in de school, maar ook door anderen wordt vervuld, bijvoorbeeld ouders, mede-lerenden, sportcoaches, leidinggevendenden op het werk enzovoorts. Vandaar dat 'leraar' hier tussen aanhalingstekens staat.

Leren is een samenspel van lerende, 'leraar' en leerorganisatie: een leerarrangement. Dergelijke leerarrangementen worden vormgegeven binnen verschillende (combinaties van) contexten. Om combinaties van contexten te maken, zijn er verschillende strategieën. De begrippen leerarrangement, context en strategieën worden hieronder toegelicht.

Leerarrangement

Leren vormt een samenspel van lerende, 'leraar' en leerorganisatie, gericht op het bereiken van specifieke doeleinden. Dit samenspel wordt aangeduid als leerarrangement, waarbij de volgende elementen in samenhang van belang zijn:

- inhouden (keuze van *wat* wordt geleerd, met een bepaalde ordening en structuur);
- een pedagogisch-didactisch ontwerp (keuze van *hoe* het leren wordt georganiseerd, met inzet van bepaalde hulpbronnen, leermiddelen, leervormen en begeleiding);
- (concrete) begeleidingsactiviteiten van leraren, opleiders, begeleiders et cetera. (*rol leraar*);
- waarbij de drie voorgaande componenten alle zijn gericht op het stimuleren en realiseren van bepaalde leeractiviteiten door lerenden (*wijze van leren*).

Een concreet leerarrangement expliciteert deze componenten in hun onderlinge samenhang en wisselwerking.

Contexten

Leerarrangementen kunnen worden vormgegeven binnen verschillende contexten en combinaties daarvan. De hoofdtypen van contexten die we hier in navolging van *Leren in een kennissamenleving* onderscheiden zijn:

- Het gestructureerde formele leren in de traditionele, georganiseerde schoolse context. In dit advies gaat het vooral om het door de overheid bekostigde onderwijs, al dan niet met bij de school aangehaakte voorzieningen.
- Het gestructureerde non-formele leren in een alternatieve, georganiseerde buitenschoolse context. In dit advies gaat het daarbij om bedrijfsopleidingen, privaot onderwijs, de muziekschool, de volksuniversiteit, creatieve cursussen in teken/schilderwinkels et cetera.
- Het niet of nauwelijks georganiseerde, informele leren in een informele buitenschoolse context. Hierbij kan gedacht worden aan leren op de werkplek, op straat en in de speeltuin, thuis voor de tv of achter de pc, in diverse verenigingen, als au pair, tijdens een wereldreis et cetera.

Opgemerkt wordt dat informeel leren eigenlijk geen arrangement is, maar er treden wel dezelfde samenspelers op: lerende, 'leraar' en leeromgeving. Op het moment dat het informele leren in arrangementen wordt betrokken, wordt het informele geformaliseerd.

Strategieën

Om combinaties van leren in verschillende contexten te maken zijn er verschillende strategieën. Net als in de verkenning worden drie strategieën onderscheiden, namelijk *vervlechten*, *verbinden* en *stapelen* (in twee varianten).

- Bij *vervlechten* worden kenmerken van buitenschools leren door de school in de schoolse leercontext ingepast, of andersom.
 - Een voorbeeld van het eerste is het in de school halen van levensechte probleemsituaties zoals bij de werkplekkenstructuur in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Belangrijk is dat de *vervlechting* op een front of op meer fronten tegelijk kan plaatsvinden en via verschillende lijnen, bijvoorbeeld in inhoudelijke en/of organisatorische en/of personele zin. Hoe dan ook, de school is regisseur en brengt het buitenschoolse binnen de verantwoordelijkheid van de school.

- Ook wanneer kenmerken van het leren op school in buitenschoolse contexten worden ingepast, spreken we van vervlechten. Een voorbeeld is teleleren, waarbij schools leren via internet in de informele leercontext thuis wordt ingebracht.
- Bij het *verbinden* van elementen uit schoolse en buitenschoolse contexten vult het buitenschoolse leren het leren op school aan, dan wel komt daar ten dele voor in de plaats. Vergeleken met vervlechten wordt hier niet via verschillende lijnen tegelijk, maar slechts in beperkte zin een verband gelegd. Belangrijk is ook dat de onderwijsinstelling en de buitenschoolse instantie(s) een gelijkwaardige positie hebben en hun verantwoordelijkheden samen uitoefenen via bijvoorbeeld afspraken, convenanten of gezamenlijke opdrachten/uitbestedingen aan derden. Bij deze strategie kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het realiseren van een brede school (met voor- en naschoolse voorzieningen en basisscholen) en aan de beroepspraktijkvorming bij duale trajecten in het beroeps- en hoger onderwijs.
- Bij *stapelen* worden schoolse en/of buitenschoolse leertrajecten of -arrangementen chronologisch aan elkaar geschakeld. Idealiter gaat het om afgeronde trajecten, maar er kunnen ook niet-afgeronde trajecten of arrangementen in opgenomen zijn. Bij stapelen onderscheiden we twee hoofdvarianten²:
 - *Schools stapelen*: iemand die met een havo-diploma (hoger algemeen voortgezet onderwijs) op zak doorgaat in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is bezig met schools stapelen (ongeacht of hij/zij dat mbo-diploma haalt). Ook de doorlopende leerlijnen van vmbo naar mbo en van hoger onderwijs naar wetenschappelijk onderwijs zijn voorbeelden van schools stapelen.
 - Bij *schools-buitenschools* stapelen gaat het om het aaneenschakelen van schoolse en buitenschoolse trajecten en/of arrangementen, bijvoorbeeld door samenwerking tussen voorschoolse voorzieningen en basisscholen³, door op-, bij- en nascholing en leren op de werkplek nadat een schoolopleiding is afgerond, maar bijvoorbeeld ook bij de erkenning van competenties die in een informele setting zijn opgedaan (bijvoorbeeld Frans dat geleerd is tijdens twee jaar au pairschap) via een EVC-traject voordat men aan een opleiding begint⁴. Ook iemand die een havo-opleiding volgt maar daar na drie jaar mee stopt en op wereldreis gaat, stapelt schools-buitenschools. Als hij/zij bij terugkomst de havo-opleiding afmaakt, rondt hij/zij het eerder gestarte onderwijstraject af.

² Feitelijk kan nog een derde stapelvariant worden onderscheiden, namelijk buitenschools-buitenschools stapelen. Daar wordt in het huidige verband niet uitgebreid op ingegaan omdat de focus ligt op het aan elkaar relateren van schools en buitenschools leren.

³ In het advies Spelenderwijs onderscheidt de raad vier modellen voor samenwerking tussen kindercentra voor nul- tot vierjarigen en basisschool (Onderwijsraad, 2002b).

⁴ Bepaalde vormen van elders verworven competenties die via een EVC-procedure worden vastgelegd kunnen onder verbinden vallen, met name wanneer men die competenties gelijktijdig in verschillende leercontexten opdoet en niet in de tijd na elkaar. Bijvoorbeeld wanneer men als kattenfokker het nodige leert over genetica, hoeft men mogelijk het vak genetica niet te volgen in de opleiding tot bioloog die men tegelijkertijd aan het volgen is.

2 Leerbiografieën

Hoe leren mensen zoal, op welke plekken, over welke onderwerpen? Welke betekenis heeft dat leren op dat moment en later? Hoe verhouden verschillende vormen van leren zich tot elkaar? Wat stimuleert het leren en wat werkt belemmerend?

2.1 Achtergrond en opzet

Op school wordt veel geleerd, maar dat geldt ook voor andere instituties en voor informele contexten. Deze leeropbrengsten omvatten een breed scala aan competenties die men thuis, op het werk en in het verdere maatschappelijke leven nodig heeft. Om zicht te krijgen op een aantal persoonlijke leerloopbanen, organiseerde de raad 24 interviews met zeer verschillende mensen qua achtergrond, leerervaringen en -wensen. Men is gevraagd naar hun leergeschiedenis, hun leren in verschillende contexten, en stimulanzen en belemmeringen die ze daarbij hebben ervaren. Opgemerkt wordt dat de geïnterviewden desalniettemin in zekere zin een selecte groep vormen, omdat het allemaal mensen zijn die al min of meer bewust met leren bezig zijn geweest. De interviews zijn gebundeld in *Leven = Leren* (Onderwijsraad, 2002g).

In paragraaf 2.2 worden de uitkomsten van de interviews besproken en geïllustreerd met interviewfragmenten. In paragraaf 2.3 vindt een reflectie plaats in relatie tot de genoemde strategieën en in relatie tot de lerende, de 'leraar' en de organisatie van het leren.

2.2 Leren in een leerloopbaan

2.2.1 LEREN OP SCHOOL

In deze paragraaf wordt ingegaan op hetgeen de geïnterviewden wel en niet hebben geleerd op school, welke stimulanzen en belemmeringen ze binnen en buiten de school hebben ervaren en welke factoren ertoe aanzetten om later weer te gaan leren.

Wat leer je wel en niet op school

Formuleren, debatteren, algemene ontwikkeling, discipline, wetenschappelijk denken, screenend lezen, informatie gestructureerd overbrengen, typen, Nederlandse taal, beleidsmatig denken, met computers omgaan, informatie over andere culturen, machines onderhouden, jezelf redden, didactiek, presenteren, zelfstandig werken, werken en leren combineren, ...: allemaal zaken die de geïnterviewden noemen als het gaat om leeropbrengsten van de school. De volgende interviewfragmenten illustreren dit nader. Het gaat om het leren van discipline en wetenschappelijk denken op de universiteit, het zelfstandig leren werken bij een vroedvrouwschool, en om diverse leeropbrengsten bij een

Regionaal opleidingscentrum (ROC). Opgemerkt wordt dat het voorbeeld van de vroedvrouwschool en dat van de beroepsbegeleidende leerweg feitelijk betrekking hebben op leren in een context waar school en werk worden gecombineerd.

Leeropbrengsten op school

"(...) Op de universiteit leer je er hoofdlijnen uit pikken en daar gestructureerd over te denken. Als je afstudeert zegt dat inhoudelijk niets over je. Maar het zegt wel dat je de discipline hebt om een studie af te maken. En dat je je een wetenschappelijke manier van denken eigen hebt gemaakt."

"(...) De eerste opleiding die ik op het ROC volgde, was een zelfstandigheidstraining. Ik leerde er allerlei praktische vaardigheden zoals koken, schoonmaken en hoe je officiële papieren invult. Door de Golsteintraining het jaar daarop leerde ik voor mezelf opkoken. (...) De laatste twee jaar op het ROC deed ik een reken- en taalcursus. Bij rekenen leerde je vooral hoe je met geld moet omgaan. En dat je bij moet houden waar je het aan uitgeeft."

"(...) De vroedvrouwschool was een combinatie van leren en werken. Je werd getraind in het ontwikkelen van een klinische blik en op basis daarvan de diagnose stellen. Omdat je van het begin tot het eind bij de bevalling bleef, leerde je om niet bij elk tegenwindje om te vallen, (...) Verder hoorde bij jouw taak de opvang van moeder, vader en verdere familie. Zo leerde je al vroeg zelfstandig te werken."

"(...) Afgelopen jaar heb ik de opleiding tot 'helpende welzijn' gedaan: een beroepsbegeleidende leerwegopleiding op het ROC. Vorige week zijn de certificaten uitgereikt. In die cursus kreeg je van alles een beetje: sociaal-cultureel werk, sociaal-pedagogisch werk, iets over politiek en een beetje communicatie. Het was een hartstikke leuke opleiding waarvoor ik een ochtend per week van negen tot twaalf naar het ROC ging. Sommige dingen, zoals politiek, vond ik moeilijk, maar tegelijk was het ontzettend leerzaam. Ik heb nu een beeld over wat de koningin precies doet, wat de Eerste en Tweede Kamer precies zijn, wat de regering doet, welke partijen er zijn en waar die partijen voor staan."

Kritiek op het leren in de school gaat vooral over sociale vaardigheden. Volgens de geïnterviewden maak je je die in de context van de school niet of nauwelijks eigen. Zo is er het voorbeeld van iemand die makkelijk door allerlei opleidingen heenloopt, ook door een lerarenopleiding geschiedenis en Nederlands. Maar dan: *"(...) Toen ik aan het eind was, dacht ik: ik wil graag nog iets ouder worden. Want theoretisch werd je duidelijk gemaakt hoe je les moest geven, maar de praktijk op de lts is toch heel anders! Orde houden was voor mij een groot probleem."* Een vergelijkbare ervaring heeft iemand die na een lerarenopleiding in een ziekenhuis gaat werken: *"(...) In het ziekenhuis heb ik aanzienlijk meer geleerd over hoe je met mensen omgaat dan op de lerarenopleiding. (...) Als teruggetrokken persoon moest ik in dat werk ineens naar buiten treden. Voor mij was dat heel spannend. (...) Ik kwam erachter dat zaken als houding en de manier waarop je iemand aankijkt, heel belangrijk zijn voor de communicatie met patiënten. Maar ook voor de contacten met collega's op de poli. De praktijk leert je beslist meer dan het bestuderen van theoretische groepsmodellen."*

Binnenschoolse stimulansen en belemmeringen

Individuele leraren en schooldirecteuren blijken een belangrijke stimulerende rol te kunnen spelen voor het leren op school. Dergelijke ondersteuners van het leren hebben een goed inzicht in wat de individuele leerlingen nodig hebben om door te gaan, ze bieden een rustige leeromgeving en tonen vertrouwen in de individuele mogelijkheden van de leerlingen. Zo zegt iemand over een leraar: "(...) *Die vormingsleraar en hij zijn heel beslissend geweest voor mijn schoolloopbaan. Je talenten zijn latent aanwezig, maar blijkbaar heb je iemand nodig die in staat is de goede toetsen in te drukken. Dan kun je het verder zelf.*" Vergelijkbare ervaringen met leraren die bijvoorbeeld "voor rust zorgen", "vertrouwen geven" en "duidelijk regels stellen" hebben ook andere geïnterviewden.

Stimulansen op school

"(...) Verder kreeg ik vier jaar bijles Nederlands van die leerkrachten. En vond daar de rust die op de andere school ontbrak. Je kunt het niet aan een kind overlaten zijn eigen regels en structuur te maken. Die moeten eerst opgelegd worden. Pas daarna kun je het de vrijheid geven om mee te denken. Leerkrachten op die school – oude rotten in het vak – wisten dat, ze kende de psyche van kinderen en stimuleerden me enorm."

"(...) Op het vso (voorgezet speciaal onderwijs, red.) had ik een docente waar ik veel van geleerd heb. Hoe ze heette weet ik niet meer precies. Maar ze zag dat ik graag zelfstandig dingen deed en daarom gaf ze me vaak opdrachtjes. Ik merkte gewoon dat ze veel vertrouwen in me had."

"(...) Eén leerkracht is me bijgebleven. (...) hij zorgde er wel voor dat je je aan regels hield. Zo moest je bijvoorbeeld opstaan als hij binnenkwam. Voor mij was dat heel goed. Of het fijn was is een andere zaak... Ik denk dat ik een strakke lijn nodig had."

Echter, dezelfde typen actoren en factoren die voor de één als leersteun werken, zijn voor de ander juist belemmerend. Bij binnenschoolse 'leerblokkades' gaat het vooral om het leraargedrag en omstandigheden in de school. Zo is er het voorbeeld van een geïnterviewde die op een school terechtkomt "(...) *waar allemaal bij elkaar geraapte leerkrachten les gaven. Ieder met zijn eigen ideeën over onderwijs. Het was er echt een grote chaos.*" Bij een ander voorbeeld gaat het om een combinatie van dubbelklassen en onvoldoende toegeruste leraren: "(...) *Bij een van mijn vijf zusjes liep het heel anders. Door financiële problemen op haar basisschool ontstonden daar dubbelklassen. Dat is voor geen enkel kind goed, maar vooral niet voor mindere leerlingen zoals mijn zusje. Omdat de communicatie met school moeilijk is voor mijn ouders, onderhoud ik die contacten. Ik heb er leerkrachten gesproken die mijns inziens veel te jong zijn en totaal niet berekend op hun taak.*"

Overigens kan een en dezelfde persoon ook zowel rem als stimulant zijn, zoals bij de geïnterviewde die met een leerwerkdocolent te maken had die aanvankelijk had gezegd "(...) *Jij, jij redt het toch niet*" en later over zijn hart streek en het nog eens probeerde: "(...) *Dat juist hij nu toch vertrouwen in me bleek te hebben, gaf voor mij de doorslag.*"

Buitenschoolse stimulansen en belemmeringen

Bij het leren op school kunnen ook de sociale omgeving (zowel thuis als op het werk) en iemands persoonlijke interesse een belangrijke stimulerende rol spelen. Zo kan bijvoorbeeld een succesvolle onderwijsloopbaan van een partner stimulerend zijn:

"(...) Mijn vrouw heeft me enorm gemotiveerd om te gaan leren. Wij komen uit hetzelfde soort milieu. Ook haar ouders vonden studeren niet echt belangrijk. Miriam had de mavo (middelbaar algemeen voortgezet onderwijs, red.) gedaan, dat vonden ze al heel wat. Toen ik haar leerde kennen was ze bezig met de deeltijdhavo. Die haalde ze in de vorm van certificaten. Daarna heeft ze de hbo-opleiding tot bibliotheekmedewerker gedaan. Zij stimuleerde me zonder ooit te zeggen dat ik ook moest gaan leren."

Ouders en partners kunnen ook leersteun geven, bijvoorbeeld door te helpen met huiswerk, of door geld vrij te maken voor een opleiding.

Stimulansen thuis

"(...) Maar het was vooral mijn moeder die me enorm heeft gestimuleerd. In de zesde klas kreeg je als je naar een hogere vorm van onderwijs ging bijles in Nederlands, Frans en hoofdrekenen. Mijn moeder vond het een sport om samen met mij die sommen te maken. Altijd in een volle huiskamer met mijn zeven broertjes en zusjes om ons heen."

"(...) Ook mijn man Peter is heel belangrijk voor me. Hij heeft me erg gesteund. Toen ik op de inburgeringcursus zat, zijn we thuis Nederlands gaan praten waardoor het steeds beter ging. Door hem begrijp ik de Nederlandse cultuur ook beter. En toen ik zwanger was, stopte hij met werken bij de krant en begon freelance te werken. Mede daardoor is het mogelijk dat ik blijf werken."

"(...) Naast het werk in de ijzergieterij ging ik drie avonden per week naar school en op de vierde avond maakte ik mijn huiswerk. Ik wilde graag verder na de avond-mavo, maar die combinatie werd me te zwaar. Voor mij was het óf de dagschool óf ermee stoppen. Ik heb dat toen met mijn ouders overlegd. 'Vandaag ontslag nemen en je meteen op school aanmelden', reageerde mijn vader. Maar ik verdiende duizend gulden netto per maand, en mijn ouders konden dat geld uitstekend gebruiken. 'Niet jouw probleem', vond mijn vader, 'daar zorgen wij voor'."

Leersteun op het werk komt vaak van leidinggevenden of collega's die bepaalde capaciteiten bij de geïnterviewden signaleren en hen stimuleren om die te ontwikkelen:

"(...) Ook daar was weer iemand die me deed beseffen hoe jammer het was dat ik niet verder had geleerd. Dat was de derde stuurman, Gerard Verroen. Hij bracht me de beginselen van wiskunde bij en gaf me de interessantere karweitjes. Vooral de minder zware karweitjes waar ik ook nog eens lekker mee verdiende, zoals schilderkarweitjes in de hutten of op het passagiersdek. Hij zag wel dat ik niet zo'n echte, ruwe zeebonk was. Dankzij hem ben ik een cursus algemene ontwikkeling via de LOI gaan doen. En daarna een vervolgcursus bij de PBNA."

Een vergelijkbaar voorbeeld:

"(...) Op de ijzergieterij kwam ik in aanraking met een oudere vakbondsman die voorzitter van de ondernemingsraad was. Hij vertelde ons rond de houtkachel wat daar gebeurde. Dat vond ik zo interessant. Op de vormingsschool waar ik twee dagen per week naartoe moest, bemerkte een van de vormingsleiders die interesse in de vakbeweging. (...) 'Zou je niet terug naar school willen?', vroeg hij me op een dag. 'Ja', zei ik gedachteloos, maar dacht 'nee.' De week erop zei hij opeens tegen me dat ik een afspraak op de avondschool had!"

Bij de buitenschoolse factoren die als belemmerend voor het leren op school worden ervaren, speelt bij de geïnterviewden de thuissituatie een belangrijke rol, evenals persoonlijke aspecten. Ook hier geldt dus dat dezelfde (f)actor voor de één belemmerend en voor de ander stimulerend is. Soms gaat het om geldgebrek thuis: *"(...) Gestimuleerd om te leren ben ik van huis uit nooit. Eerlijk gezegd remden mijn ouders het eerder af. Ik neem ze dat niet kwalijk. Er was simpelweg geen geld voor."* Hetzelfde speelde bij een andere geïnterviewde: *"(...) Op de mulo ben ik (...) nooit terechtgekomen; er werd van mij verwacht dat ik geld ging verdienen."* Ook een gebrek aan mogelijkheden om thuis tijd aan school te besteden is van invloed: *"(...) We woonden met zijn achten in een klein huisje en ik kon pas huiswerk maken als iedereen naar bed was. Dat werkte niet goed."* Naast dergelijke concrete belemmeringen spelen vaak ook factoren mee als een groot verschil tussen de leefwereld thuis en op school, een gebrek aan steun om te leren, tot en met een expliciet negatieve houding tegenover de school.

Belemmeringen thuis

"(...) Achteraf weet ik dat mijn achtergrond erg belemmerend is geweest. Het was niet alleen dat in mijn omgeving niet gelezen werd, de hele leefwereld was anders. Als je iets wilde en iemand anders wilde dat niet, sloegen de meeste jongens er meteen op. Dan kom je op school en stortten al je zekerheden in één keer in. Het verwachtingspatroon dat mensen van je hebben is anders, de mensen zijn anders en de taal is anders. Thuis spraken we dialect en stond de televisie altijd op de Duitse zenders, dus die talen kende ik. Op school moest ik ineens een heel nieuwe taal leren. In de eerste klas bleef ik dan ook zitten. Ik vond mezelf maar dom."

"(...)Ik heb toen even gedacht om bedrijfs- of bestuurskunde te gaan studeren. Zo'n lange studie kon ik het thuisfront echter niet aandoen. Daarom koos ik voor de voortgezette opleiding management in de gezondheidszorg die vijftien maanden duurde."

"(...) Er was binnen ons gezin een soort basale hardheid die niet bij mij aansloot. (...) Je werd ook niet gewaardeerd om wie je was. Mijn ouders verboden me zelfs om boeken te lezen. Sinds ik er een jaar of tien geleden achter kwam dat mijn moeder analfabeet is, begrijp ik dat ook beter. (...) Leergierigheid werd in die omgeving dus niet gestimuleerd. Dat kleurt toch de manier waarop je de samenleving instapt. Mislukken op school was dan ook niet vreemd binnen ons gezin."

Weer gaan leren

Weer gaan leren betekent bij de geïnterviewden in het algemeen dat men (terug) naar school gaat. Prikkel hiervoor kunnen concrete personen zijn, zoals bij het eerder gegeven voorbeeld van een vormingswerker die voor een geïnterviewde gewoonweg een afspraak maakt bij de avondschool. Inhoudelijke redenen om (weer) een opleiding te gaan volgen hebben vaak te maken met een beroep waarin men geïnteresseerd is geraakt.

Interesse in een beroep als motivatie om weer te gaan leren

"(...) Na twee jaar begon ik in te zien dat dit toch niet was wat ik mijn hele leven wilde. Ik heb toen alsnog geprobeerd mijn middelbare school af te maken. Eerst op het vbo (voorbereidend hoger beroepsonderwijs, red.), later op een dagopleiding voor volwassenen. Ook die opleidingen mislukten, omdat ik het weer niet kon opbrengen achter mijn bureau te gaan zitten en huiswerk te maken. In mijn vriendengroep zat toen een jongen van wie beide ouders bij de politie werkten. Daar hoorde ik verhalen die me aantrokken. De hele dag op straat en niet van acht tot vijf werken; dat leek me wel wat. Toen ik een advertentie zag waar surveillanten werden gevraagd, heb ik daar dan ook op gesolliciteerd. Ik heb toen mijn oude leraar Frans als referentie opgegeven. (...) Ik ben dus aangenomen en mocht naar de opleiding in Lochem."

"(...) Inmiddels had ik tijdens mijn studie een cursus educatief werk in musea gedaan. (...) Dat museumwerk vond ik geweldig. Je pluisde alle literatuur over het onderwerp na, richtte tentoonstellingen in en zorgde voor de PR. Omdat ik graag meer bagage wilde hebben voor dit soort werk, besloot ik naar de universiteit te gaan om geschiedenis te studeren."

"(...) Natuurlijk kreeg ik de motor niet aan de praat. Er werd een monteur gebeld en terwijl hij mijn motor maakte, ben ik de hele tijd bij hem blijven zitten. Ik vond het zo fascinerend om te zien hoe hij dat deed. Die Fransoos maakte iets bij me los. 'Ik wil ook weten hoe zo'n motor in elkaar zit', flitste het door me heen toen ik naar huis reed. (...) Eenmaal thuis heb ik me – met behoud van uitkering – onmiddellijk ingeschreven voor een opleiding motortechniek."

"(...) Na de cursus Nederlands ben ik bij het Centrum Vakopleiding een cursus administratie gaan volgen. Vooral omdat het mijn droom was een eigen restaurant te beginnen."

Ook (noodgedwongen) omscholing voor een ander beroep kan een motivatie zijn om verder te leren. Een voorbeeld daarvan is het volgende:

"(...) Als timmerman in de bouw kreeg ik drie jaar geleden nekklachten. (...) bleek het een nekhernia te zijn. Omdat de risico's te groot zijn, opereren ze die niet. Na een half jaar wist ik eigenlijk al dat ik nooit meer in de bouw aan het werk zou komen: licht werk in de bouw bestaat niet. Vlak voor ik in de WAO kwam, hoorde ik van een arbeidsdeskundige dat er een opleiding op het ROC in de buurt zou starten waar mensen uit de bouw omgeschoold konden worden tot werkvoorbereider annex calculator. Die studie was een logische keuze, want zo bleef ik toch in mijn vakgebied."

Overigens gaan mensen wanneer ze (weer) gaan leren niet altijd naar een reguliere opleiding, het kan ook om non-formele leercontexten gaan, zoals een Volksuniversiteit:

"(...) Samen met Miriam volgde ik ook nog twee jaar de cursus Frans op de Volksuniversiteit. Dat we die taal niet spraken, vonden wij een gebrek in onze opleiding. Vooral omdat Frankrijk ons lievelingsland is om op vakantie te gaan. Op een bepaald moment volgde ik drie avonden in de week opleidingen. Studeren werd bijna een soort verslaving."

In dit geval ligt de motivatie niet in een beroep zoals bij de eerdere voorbeelden, maar in een persoonlijke interesse voor de taal van een ander land. Met dit voorbeeld van een non-formele leercontext als de Volksuniversiteit bevinden we ons eigenlijk al op het terrein van de volgende paragraaf: het buitenschoolse leren.

2.2.2 LEREN BUITEN SCHOOL

Veel van de leeropbrengsten van non-formeel leren in andere instituties dan de traditionele school hebben te maken met beroepscompetenties die van belang zijn voor het functioneren op het werk, zoals in het volgende voorbeeld:

"(...) Daar bemoeide ik me voor het eerst met financiën. In het begin vond ik dat doodsaai. Tot ik een begroting voor mijn eigen afdeling moest opstellen. Toen ben ik een paar korte trainingen en workshops gaan volgen, zoals balans en resultaatrekeningen lezen, en begrotingen opzetten. Ook volgde ik een marketingstudie. Vanuit de praktijk dus weer naar de theorie."

Daarnaast gaat het ook om opbrengsten die buiten het werk bruikbaar zijn, zoals persoonlijkheidsvorming en communicatieve vaardigheden; denk aan het eerder genoemde voorbeeld van Frans leren, maar ook aan meer subtiele vormen van het 'verstaan' van een ander:

"(...) Tot mijn eigen verbazing, heb ik sinds kort een heus diploma. Ik heb namelijk bij Stichting Vakopleiding Horeca (SVH) de cursus sociale hygiëne gedaan. Een korte cursus waarin je veel leert over hoe je met het personeel en de gasten omgaat. Ik heb bij de SVH net weer een cursus over warenkennis in de horeca aangevraagd. Ik wil door middel van die korte opleidingen deeltcertificaten halen, waardoor ik ooit voor mezelf kan beginnen."

"(...) Ook kreeg ik de kans allerlei persoonlijkheidsvormende trainingen te volgen waar ik erg van genoten heb. Zo'n bestuursfunctie neem je aan om de belangen van anderen te behartigen, maar natuurlijk heb je er zelf ook veel aan. Je komt in contact met allerlei mensen, krijgt nieuwe relaties en leert veel. Omdat je helemaal uit het bedrijf bent, kijk je als het ware óp andere bedrijven waardoor je ook weer met een heel frisse blik naar je eigen bedrijf kijkt."

Ook leeropbrengsten in de informele context kunnen zowel te maken hebben met specifieke beroepscompetenties als met algemene persoonlijke vaardigheden. De geïnterviewden noemen onder meer: praktisch toepassen van kennis, computergebruik, omgaan met geld, improviseren, stressbestendigheid, sociale vaardigheden, mensenkennis, luisteren, omgaan met klanten, collegialiteit, compromissen sluiten, grenzen stellen, kennis nemen van andere culturen, de essentie uit dingen halen, omgaan met tegenslag, organiseren, presenteren en weten 'hoe het niet moet'.

Leeropbrengsten van informeel leren

“(...) Daar kocht ik een scooter van en als ik vrij was zat ik daaraan te klungelen. Ik vond en vind dat hartstikke leuk. Ik kreeg daar ook een ontzettend goed technisch inzicht van, want ik wist op een gegeven moment zowel motorisch als van elektronica heel veel. Daar heb ik, nu ik op mezelf woon, nog steeds plezier van.” Later, bij de politie: “Ik herinner me nog goed wat mijn opleider tegen me zei toen ik een bromfietscontrole met hem deed: ‘goh, ik heb nog nooit iemand gezien die zoveel van brommers weet als jij’.”

“(...) rond de tijd van de watersnoodramp ben ik gaan varen. Als ik ergens veel geleerd heb, is het daar. Je zat er negen maanden in een kleine hut met twee kooien boven elkaar en alleen twee stalen kasten voor je spullen, nou, dan leer je wel wat verdraagzaamheid is. En ontwikkel je vanzelf sociale vaardigheden. Ook ben ik op die reizen van buitenlanders gaan houden en andere culturen gaan waarderen.”

“(...) Zonder enig diploma was ik ineens de krullenjongen van een volslagen loodgieter. Enorm zwaar werk. Want natuurlijk word je in het begin voor de meest rottige klusjes ingezet. (...) Maar ik heb er wel ontzettend veel geleerd. Door die meester-gezelverhouding beheers ik het loodgietervak tot in de finesses. Omdat je van Wassenaar tot in de Schilderswijk werkte, leerde je ook met mensen uit verschillende milieus omgaan. Dat ging me goed af. Mede doordat ik dat onbewust van mijn vader heb afgekeken. Sociaal gezien is hij een kei. Hij leerde me openstaan voor mensen, en gaf me zo een enorme bagage mee.”

“(...) Verder was ik binnen het bedrijf kaderfunctionaris namens de FNV. Het belangrijkste wat ik daar heb geleerd, is compromissen sluiten. Je moest altijd een middenweg zien te vinden. Erg ondankbaar werk was dat, want volgens zowel hoog als laag deed je het nooit goed, je werd als het ware van beneden en van boven getrapt. Toch heeft het mijn persoonlijkheid gevormd: als gewoon arbeider werd je stem ineens gehoord.”

“(...) Ook zat ik als plaatsvervangend voorzitter in de ondernemingsraad. Daardoor raakte ik bedreven in communiceren met mensen.”

Stimulansen voor het buitenschools leren komen vooral uit het bedrijf of de organisatie waar men werkt en uit de persoonlijke interesse. Belemmeringen zijn vooral het ontbreken van tijd en geld, al dan niet samenhangend met conjuncturele verschijnselen.

2.3 Reflectie

Het voorgaande maakt duidelijk dat op veel plekken binnen en buiten de school wordt geleerd. Naast persoonlijke interesses kunnen leraren en schooldirecteuren, maar ook ouders, partners, leidinggevend en collega's een belangrijke stimulans zijn voor de lerende. Dezelfde personen kunnen echter ook remmend werken. Het is voor de lerende van belang zoveel mogelijk steun te mobiliseren en de invloed van remmende (f)actoren zo mogelijk weg te nemen of om te buigen.

In deze paragraaf wordt nader op bevindingen uit de interviews gereflecteerd. Deze reflecties zijn gebaseerd op de inhoud van de interviews, aanvullende literatuur en eigen waarnemingen van de raad. De reflecties zijn toegespitst op onderscheiden strategieën en op het leren, de 'leraar' en de organisatie van het leren.

2.3.1 STRATEGIEËN

Uit de leerbiografieën blijkt dat de geïnterviewden zelf, al dan niet gesteund en gestimuleerd door derden, het leren in verschillende contexten vervlechten, verbinden en stapelen. Onderwijsinstellingen kunnen lerenden actief ondersteunen in het combineren van leren binnen en buiten de school.

Vervlechten

Het binnen de school halen van 'levensechte' leersituaties is een bekend item bij het vervlechten van schoolse en buitenschoolse contexten. Een voorbeeld hiervan is de geïnterviewde die bij een ROC een zelfstandigheidstraining heeft gevolgd waarbij onder meer koken, schoonmaken, omgaan met formele instanties en omgaan met financiën werd geleerd. Dit is dus een voorbeeld waarin de onderwijsinstelling voor vervlechting heeft gezorgd.

Verbinden

De interviews laten verschillende keren zien hoe buitenschoolse (f)actoren een stimulans kunnen zijn voor het leren op school⁵. Bij de geïnterviewden gebeurde dat vaak op een min of meer toevallige, impliciete manier. Volgens de raad zouden er ook meer doelgericht en expliciet verbindingen tussen buitenschools en school gelegd kunnen worden. Men betreft dan bewust de sociale omgeving of de werkomgeving van de lerende bij diens leerproces en bij de school, in de hoop dat vanuit die omgeving meer stimulering plaatsvindt en/of demotivering omslaat naar enthousiasme en motivatie. Het verbinden van contexten gebeurt in de hoop dat het leren in beide contexten een stimulans krijgt, zowel het leren thuis of in de werksituatie, als op school.

Stapelen

Zowel het schools stapelen als het schools-buitenschools stapelen zijn gangbare praktijk bij de geïnterviewden. Hun leerbiografieën geven blijk van een leven lang leren, waarbij de context van de school en buitenschoolse contexten met elkaar worden afgewisseld, soms gelijktijdig (waarbij er sprake is van verbinding), soms opvolgend in de tijd (stapelring).

Bij het voorgaande past de kanttekening dat stapelen niet per definitie de – uit een oogpunt van geld- en tijdsinvestering – meest *doelmatige weg* hoeft te zijn. Niettemin kan het voor bepaalde personen toch de meest *adequate* zijn. Veelal is sprake van omstandigheden die leiden tot een dergelijk verloop van de leerloopbaan.

Meer in het algemeen kan worden geconstateerd dat de redenen voor afwisseling van schools en buitenschools leren divers zijn.

- In sommige gevallen leiden slechte ervaringen met het schoolsysteem of het maken van een verkeerde schoolkeuze tot leren in een buitenschoolse context. Hierop aanhakend zouden volgens de raad onderwijsinstellingen leerlingen/studenten die zich niet thuis voelen op school en dreigen af te vallen actief/actie-

⁵ *Hetzelfde geldt voor een demotiverende werking vanuit de privé-sfeer die kan worden verbonden met de schoolse context.*

ver kunnen begeleiden naar werk of een andere buitenschoolse voorziening waar zij zich meer thuis voelen, maar waar tegelijkertijd ook duidelijk mogelijkheden zijn voor non-formeel of informeel leren.

- In andere gevallen leiden minder positieve ervaringen in de werksfeer tot het oppakken van een opleiding of cursus bij een onderwijsinstelling. Men neemt dan dus de context van de school weer op in het eigen leertraject. Ook hierop kunnen onderwijsinstellingen volgens de raad (actiever) inspelen door in hun aanbod uit te gaan van de specifieke vraag die deze (potentiële) lerenden hebben. Dit pleit voor een post-initiële scholingscomponent (op-, bij- en nascholing) als onderdeel van het vaste repertoire van de onderwijsinstelling, waarbij aansluiting op de arbeidspraktijk van eminent belang is. Op die wijze kan het beginsel van het 'leven lang leren', waar de genoemde biografieën allemaal uitingen van zijn, optimaal worden gefaciliteerd.

2.3.2 HET LEREN, DE 'LERAAR' EN DE ORGANISATIE

Hieronder worden de interviewresultaten gerelateerd aan de elementen het leren, de 'leraar' en de organisatie van het leren.

Het leren

De leerbiografieën laten duidelijk zien dat leren niet bij voorbaat een monopolie van de school is; er wordt in vele contexten geleerd. Sprekende voorbeelden daarvan gaan over het leren in de privé-sfeer en op het werk. De leeropbrengsten in de verschillende contexten zijn bovendien in zekere zin vergelijkbaar: men (althans deze groep geïnterviewden) leert wat men nodig heeft, en als dat niet op school is, dan toch wel elders. Toch zijn er ook wel verschillen in leeropbrengsten. Zo wordt gezegd dat je op school niet of nauwelijks sociale vaardigheden leert, en dat je in de buitenschoolse context vooral beroepscompetenties leert.

De kritiek op het niet of nauwelijks verwerven van sociale vaardigheden in de schoolcontext kan worden gerelativeerd door deze te plaatsen in het perspectief van de tijd waarin deze ervaring is opgedaan. In het onderwijs wordt tegenwoordig veel meer aandacht besteed aan sociale vaardigheden dan voorheen. Dit hangt onder andere samen met de veranderende positie van de school in de samenleving. Er vindt een verbreding plaats van de doelstelling van de school. De doelstelling ontwikkelt zich van (vooral) voorbereiding op het functioneren op de arbeidsmarkt tot (ook) participatie in de samenleving als geheel. De raad gaat hier in zijn verkenning *Samen Leren Leven* (Onderwijsraad, 2002e) nader op in.

Wat betreft de relativering van de monopoliepositie van de school merkt de raad op dat het buitenschoolse leren een steeds belangrijker plaats heeft gekregen naast leren op school, maar daarmee nog niet als volledige vervanger kan worden gezien. Volgens Thijssen (1997) wordt de (groeioende) belangstelling voor non-formele leeractiviteiten⁶ die gericht zijn op een betere relatie tussen en integratie van leren en werken, vooral gevoed vanuit twee motieven. Het eerste motief is een beter verband tussen wat op school wordt geleerd en wat bruikbaar blijkt te zijn in de hedendaagse praktijk van het (arbeids)leven. Het tweede motief heeft te maken met de vervangingsgedachte. Hierbij wordt voor

⁶ Thijssen (1997) doelt op bedrijfsopleidingen en benoemt deze als informele leeractiviteiten. In lijn met het eerder in dit advies gemaakte onderscheid tussen non-formeel en informeel leren, worden deze activiteiten hier verder aangeduid als non-formele activiteiten.

bepaalde doelgroepen die in formele onderwijs- en opleidingsprogramma's zwak presteren, de non-formele leerweg soms als een beter haalbare en toch gelijkwaardige vervanger geschetst. Thijssen (1997) constateert evenwel dat nog weinig theoretisch en empirisch materiaal voorhanden is dat de geschetste gedachten ondersteunt. Dat geldt ook voor bepaalde gedachten over non-formele leeractiviteiten waaraan arbeidskrachten tijdens hun latere loopbaan deelnemen. In dat verband wordt wel gewerkt met de zogeheten *compensatiehypothese*. Deze veronderstelt dat arbeidskrachten die relatief weinig tijd investeren in formele leeractiviteiten, dit gemis compenseren door relatief veel tijd te investeren in non-formele leeractiviteiten. Een harder gegeven is dat een typering van de werkplek als 'krachtige leeromgeving' waar het informele leren bloeit, niet altijd correspondeert met de praktijk.

Al met al concludeert Thijssen (1997) dat de toegenomen aandacht voor non-formele leeractiviteiten alleen gerechtvaardigd is wegens de *extra* mogelijkheden die daardoor ontstaan om in een veranderende arbeidsomgeving te overleven. Suggesties dat non-formele leeractiviteiten van méér betekenis zijn dan formele leeractiviteiten of dat beide op de arbeidsmarkt uitwisselbaar zijn of compenserend werken, worden tot dusver niet door wetenschappelijk onderzoek onderbouwd.

Lankhuijzen (2002) komt tot dezelfde conclusie. Zij onderzocht bij managers de leeractiviteiten waaraan ze in het kader van hun loopbaan deelnemen. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen verschillende categorieën HRD-activiteiten (Human Resource Development), lopend van formeel (opleiding/cursus), via non-formeel (advies vragen/informatie opzoeken) tot informeel ('learning by doing'). Het empirisch materiaal wijst uit dat managers middelmatig (noch veel, noch weinig) deelnemen aan allerlei HRD-activiteiten. Naarmate de activiteit informeler van aard is, nemen ze er meer aan deel. Er is echter geen aanwijzing dat informele activiteiten formele activiteiten kunnen compenseren. Integendeel, er zijn indicaties voor interdependentie: wanneer managers veel deelnemen aan een bepaald type HRD-activiteit, beginnen ze juist ook aan andere typen HRD-activiteiten om nog meer te kunnen leren.

De 'leraar'

De leerbiografieën maken verder duidelijk dat het begrip 'leraar' feitelijk wordt opgerekt tot buiten de grenzen van de traditionele, schoolse context. De rol van 'leraar' kan worden vervuld door mensen met een andere functie dan de leraar op school. Het kan bijvoorbeeld ook gaan om een leidinggevende, een collega, de levenspartner of ouders. Ook mede-lerenden kunnen als 'tutor' de lerende ondersteunen in diens leerproces. De stimulerende invloed van verschillende soorten 'leraren' blijkt vooral groot te zijn wanneer ze over coachende eigenschappen beschikken.

De organisatie van het leren

Wat betreft de organisatie van het leren blijkt uit de interviews dat deze lerenden zelf hun leerloopbaan invullen door verschillende arrangementen in schoolse en buitenschoolse contexten aaneen te schakelen. Op die manier combineren ze de leeropbrengsten uit verschillende contexten. Feitelijk hanteren de geïnterviewden de eerder onderscheiden strategieën vervlechten, verbinden en stapelen, zij het dat het vaak geen bewust toegepaste strategieën zijn. Over het algemeen gaan deze lerenden weinig gestructureerd of planmatig te werk, hoewel er ook voorbeelden zijn waarbij geleerd wordt in een context waarin anderen (zoals de onderwijsinstelling) al expliciet een relatie tussen schools en buitenschools hebben gelegd.

Volgens de raad zou gezocht kunnen worden naar manieren om lerenden meer instrumenten in handen te geven om hun leerloopbaan gestructureerd vorm te geven en daarbij tegemoet te komen aan zowel hun persoonlijke interesses als vereisten die de maatschappij stelt. Daarnaast kan er gezocht worden naar meer mogelijkheden voor ondersteuning door derden. Daarover is in paragraaf 2.3.1 al geschreven en in hoofdstuk 5 gaat de raad er verder op in.

3 Actuele initiatieven

Ten behoeve van dit advies zijn praktijkvoorbeelden verzameld van verschillende actuele leerarrangementen waarin sprake is van een substantieel andere aanpak dan bij het traditionele schoolse leren. Zowel binnen als buiten de school wordt gezocht naar alternatieve arrangementen, bijvoorbeeld door meer aan te sluiten bij de jeugdcultuur, door praktijkleren in de school te brengen, via samenwerking tussen school en andere instanties, via ict, of door ‘schoolse’ elementen in arbeidsorganisaties of andere buitenschoolse voorzieningen te verweven.

3.1 Achtergrond en opzet

In de inventarisatie waarop dit hoofdstuk is gebaseerd zijn 54 actuele praktijkvoorbeelden uitgewerkt. Steeds gaat het om een integraal herontwerp ten opzichte van het leren met een leraar, leerling, leerinhoud en leeromgeving in de traditionele schoolse zin. Integraal wil zeggen dat zowel inhoudelijk als organisatorisch een andere aanpak wordt gevolgd. De veronderstelling daarbij is vaak dat de lerende baat heeft bij zo’n alternatieve aanpak in de zin dat ze dan beter leren, meer leren, meer bruikbare competenties verwerven, beter gemotiveerd zijn om te leren et cetera.

De inventarisatie is uitgevoerd door onderzoekers van de B&A Groep (Van Rooijen, Coscun, Van Iperen et al., 2002). Hieronder wordt eerst per context (school, non-formeel en informeel) aan de hand van voorbeelden geschetst wat de verschillende actuele, aansprekende praktijkvoorbeelden inhouden (paragraaf 3.2). De opgenomen tekstkaders zijn gebaseerd op de beschrijvingen in het B&A-rapport. Het hoofdstuk sluit af met een reflectie (paragraaf 3.3).

Overigens wil de illustratie met praktijkvoorbeelden niet zeggen dat deze voorbeelden allemaal succesvol en nastrevenswaardig zijn. Alhoewel de praktijkvoorbeelden vaak fraaie staaltjes zijn van ondernemerschap en creativiteit, zullen dergelijke initiatieven eerst op hun merites voor het leren van de lerende moeten worden onderzocht. Criteria daarbij zijn de hierboven veronderstelde opbrengsten en ook bijvoorbeeld de mate waarin borging van overdracht van basiskennis plaatsvindt, de vormende invloed van het arrangement op het individu als burger in de Nederlandse samenleving et cetera. Vaak ontbreekt daarover echter informatie. Los daarvan valt een dergelijke toetsing buiten de reikwijdte van dit advies.

3.2 Praktijkvoorbeelden

3.2.1 CONTEXT VAN DE SCHOOL

Op verschillende plaatsen wordt gezocht naar alternatieven voor het traditionele schoolse leren, ook binnen de context van de school. De initiatieven kunnen onder meer voortkomen uit de wens om aan te sluiten bij de jeugdcultuur, om praktijkleren in de school te brengen, samenwerking aan te gaan met andere instanties en zo het arrangement te verrijken, ict in de school te brengen of de lerende op een specifieke manier te begeleiden.

Aansluiten bij jeugdcultuur

Er zijn verschillende initiatieven waarin men de traditionele schoolcontext probeert om te vormen tot een context die zo veel mogelijk aansluit bij de beleving van individuele jongeren. Een voorbeeld daarvan is Slash 21 waartoe de Stichting Carmelcollege en de KPC-groep het initiatief hebben genomen.

Slash 21⁷

Een team van de Stichting Carmelcollege en de KPC-groep werkt al geruime tijd samen aan de 21ste Carmelschool. Op 1 september 2002 is dit nieuwe schoolconcept onder de naam Slash 21 in Lichtenvoorde van start gegaan. Hierbij gaat het om de concrete vertaling van een aantal ideeën over 'het nieuwe leren in het voortgezet onderwijs'. Het welbevinden van scholieren vormt de belangrijkste motivatie voor deze vertaalslag. Slash 21 onderkent dat de school in het leven van jongeren vaak een marginale positie heeft en dat jongeren anders en vooral ook buiten school willen leren. Bovendien willen ze in de school ook meer zaken tegenkomen die in de jeugdcultuur belangrijk zijn. Leerlingen zouden de school meer moeten kunnen zien als een 'servicehouse', een leeromgeving waar voldoende ruimte is om te leren wat zij willen leren en waar rekening gehouden wordt met hun buitenschoolse leren.

In Slash 21 wordt niet uitgegaan van vakken als dominant ordeningsprincipe van de leerstof en als basis voor de indeling van de leeractiviteiten, maar werkt men met vakoverstijgende kernbegrippen (thema's) als kringloop, evenwicht, macht, cultuur en groei. Deze thema's worden naar vakgebieden uitgewerkt en met behulp van digitaal audiovisueel lesmateriaal geïntroduceerd.

De leerlingen zijn niet gegroepeerd in klassen maar in wisselende stamgroepen van vijftig leerlingen. Functies van docenten zijn opgeknipt in deeltaken, met als kern: trainer en tutor. De indeling van het gebouw is flexibel; de traditionele klaslokalen bestaan niet meer. De school kan zo ruimte creëren voor zowel sociale leerprocessen als individuele activiteiten.

Praktijkleren

In andere gevallen zoekt men naar vormen van praktijkleren, hetzij door de praktijk in het leren op school te vervlechten, hetzij door verbindingen te maken tussen het leren op school en in de praktijk. Een voorbeeld daarvan is het praktijkgericht leren binnen de leerwerkplekkenstructuur in het vmbo. Aan de ene kant wordt de praktijk binnen het schoolgebouw gehaald. Aan de andere kant worden de hieraan gekoppelde theorielessen op een zodanige wijze aangeboden dat de leerlingen er zelf naar behoefte gebruik van kunnen maken.

7

De hier opgenomen tekst is gebaseerd op het B&A-rapport en op Zuidweg (2002).

Een ander voorbeeld is het Explo Project, waarin aanstaande leraren werkend leren en daarbij onder meer gebruik maken van een multimediale portfolio.

Werkend leren in het Explo Project

Dit project is een initiatief van Hogeschool Ichtus en heeft tot doel lerende onderwijsprofessionals op te leiden. Voor aankomende leraren wordt een leer- en werkomgeving gecreëerd waarin ze zich tot leraren ontwikkelen die kunnen omgaan met voortdurende verandering, met het verkennen van nieuwe technologische mogelijkheden en die innovatief bezig kunnen zijn en daarbij gebruik weten te maken van het moderne gereedschap van de kennismaatschappij. In de opleiding leren ze 'werkend te leren'. Dit concept wordt zowel binnen de opleiding als op de stageschool vormgegeven. Een belangrijk hulpmiddel hierbij is de multimediale portfolio voor het leren reflecteren op de eigen werk- en leerervaringen. In de multimediale portfolio staat vastgelegd welke leerdoelen de studenten zelf gekozen hebben, welke activiteiten zij hiervoor ondernomen hebben en welke ervaringen zij hierbij hebben opgedaan. De docenten richten hun aandacht vooral op de wijze waarop de studenten hun leerprocessen structureren, reguleren en zelf beoordelen. De studentbegeleiding (door fasecoördinator, tutor en mentor) richt zich op de persoonlijkheidsontwikkeling van de studenten en op hun cultureel en maatschappelijk functioneren. Studenten leren ook van elkaar, onder meer via gezamenlijke voorbereiding van stageopdrachten en het bijwonen van elkaars lessen in de stagescholen. Het Explo Project beschouwt teleleren als een belangrijke aanvulling op het concept van contactonderwijs: werkgroepen worden aangevuld met elektronische werkgroepen, practica, multimediale simulaties et cetera.

Ook de zogeheten 'miniondernemingen' zijn voorbeelden van het binnen de school brengen van levensechte praktijksituaties.

Miniondernemingen

Het idee van de minionderneming is ontstaan in de Verenigde Staten in de jaren twintig van de vorige eeuw. In Nederland is nu een projectbureau actief dat de miniondernemingen opzet en coördineert. Miniondernemingen kunnen worden opgezet bij bve-instellingen (beroepsopleiding, volwassenenonderwijs en educatie), maar ook bij vmbo en bij hoger onderwijs.

De minionderneming brengt de praktijk van het ondernemerschap 'levensecht' in de school en vormt zo niet alleen een voorbereiding op het zelfstandig ondernemerschap, maar zorgt er ook voor dat jongeren als ondernemende werknemers beter worden opgeleid en met de juiste werkmotivatie in het bedrijfsleven aan de slag kunnen. Naast veel uitdaging en verantwoordelijkheid krijgen de jongeren in het project ook de vrijheid zelf te bepalen hoe ze de dingen aanpakken. De jonge ondernemers bepalen zelf welk product zij gaan leveren, kiezen een naam voor hun onderneming en stellen uit hun midden een managementteam samen. Ze zorgen voor hun eigen bedrijfskapitaal door de verkoop van aandelen, verrichten een marktonderzoek en schrijven ter voorbereiding van hun onderneming een ondernemingsplan. De jonge ondernemers worden met raad en daad terzijde gestaan door een docent, een mentor (in de persoon van een (oud)ondernemer) en een AA-accountant. Zonder op de stoel van de miniondernemers te gaan zitten, delen de ervaren begeleiders hun praktische kennis van marketing,

management, productie, personeel en accountancy met de jongeren. Aan het einde van het studiejaar wordt de balans opgemaakt en verantwoording afgelegd aan de aandeelhouders. Dan blijkt of de minionderneming ook in financieel opzicht succesvol heeft geopereerd.

Samenwerken met andere instanties

De praktijk kan ook de school in worden gebracht door vergaand samen te werken met buitenschoolse voorzieningen als muziekateliers, digitale werkplaatsen, crèches en bedrijven, waarbij die buitenschoolse activiteiten dan fysiek een plaats krijgen in het schoolgebouw. Een voorbeeld van het aangaan van een samenwerkingsverband met bedrijven is het door Van Rooijen et al. beschreven concept van het 'Industrial design', waarbij medewerkers van het bedrijfsleven een actieve rol spelen in verschillende units van de school. Doordat de studenten en de medewerkers met elkaar in dezelfde ruimte werken, hoopt men dat er veel contact ontstaat tussen leerlingen en medewerkers, die specialist zijn op het onderdeel waar men mee bezig is.

Ict in het onderwijs

Er zijn ook initiatieven waarbij ict in het onderwijs wordt betrokken. Een voorbeeld daarvan is Thinkquest, waarbij leerlingen in het voortgezet onderwijs in teams een educatieve website bouwen en daar een prijs mee kunnen verdienen. Thinkquest is als stichting opgericht door SURFnet bv en Stichting NLnet en heeft als doel het internetgebruik in het Nederlands onderwijs te bevorderen. Een ander voorbeeld is het zogeheten CIAO-project, waarbij door middel van ict een beroep wordt gedaan op leren als sociale activiteit.

CIAO

In 1997 is op initiatief van de gemeente Amsterdam het project Computers In het Amsterdamse Onderwijs (CIAO) van start gegaan. De nadruk van het project ligt op het integreren van nieuwe leermiddelen in de traditionele onderwijsvormen. In het CIAO-project werken alle onderwijsbetrokkenen (leraren, leerlingen, ouders en buurtbewoners) samen. Via het intranet en het internet vinden leerlingen en leraren onder meer leerstof, lesprogramma's en informatie. Door gebruik te maken van e-mailen, 'chatten', confereren en 'groupware'applicaties wordt een beroep gedaan op het samenwerkend leren. In de bovenbouw werkt een aantal leerlingen aan gezamenlijke presentaties die zij samen kunnen ontwikkelen. Ook wordt samengewerkt met leeftijdgenoten van andere scholen in binnen- en buitenland. Ouders en buurtbewoners zijn ook betrokken bij het project. Zo is er bijvoorbeeld een actieve ouderwerkgroep die meewerkt aan het ontwikkelen van de website, oude pc's onderhoudt en over het internet surft op zoek naar interessante educatieve websites.

Mentoring

Tot slot is een bijzondere vorm die vermelding verdient: de mentoring van (potentiële) voortijdig schoolverlaters door de school. Voortijdig schoolverlaten hangt veelal samen met ongunstige omstandigheden in de sociale omgeving van jongeren. Om het patroon waarin de jongere verkeert te doorbreken, kan begeleiding nuttig zijn die zich richt op zaken die niet specifiek met het leren op school te maken hebben maar met het levenspatroon van de jongeren. Mentoring is erop gericht de jongere datgene wat hij leert in de

relatie met de mentor (waarbij deze relatie zich binnen de school afspeelt), te laten toe-
passen in de buitenschoolse context. Bij dit project ligt het accent niet zozeer op de
begeleiding van cognitief gerichte leerprocessen, maar in brede zin op leerprocessen die
gericht zijn op verdieping of verandering van het levensperspectief of de ontwikkeling
van een arbeidsidentiteit.

3.2.2 CONTEXT VAN NON-FORMEEL LEREN

Ook binnen andere georganiseerde contexten wordt gewerkt aan een herontwerp van het
schoolse leren. Deze herontwerpen zijn vooral gemotiveerd door onvrede met de traditio-
neel gangbare onderwijsvormen. Er zijn twee hoofdtypen te onderscheiden: vervangende
arrangementen en complementaire arrangementen.

Vervanging

Het eerste hoofdtype is de vervanging van de traditionele school door een nieuw leer-
arrangement. De casus van het Maas Lyceum is daar een mooie illustratie van. Het gaat
hier om een modern vormgegeven leerarrangement op basis van *maatwerk*.

Particulier Onderwijs in het Maas Lyceum

Het Maas Lyceum is in september 2002 van start gegaan als eerste volledig particuliere
brede scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs in Rotterdam. Op het Maas
Lyceum zijn de capaciteiten en interesses van de leerlingen het uitgangspunt. Men wil
'eruit halen wat erin zit' en werken aan een brede algemene ontwikkeling, doorzettings-
vermogen, zelfstandigheid en een goede voorbereiding op vervolgopleidingen. De
school heeft geen huiswerk en werkt met individuele leerplannen. De school heeft klas-
sen met maximaal twaalf leerlingen, om zo de omgang tussen leerlingen en leraren per-
soonlijker te maken. Een van de belangrijkste taken van de docenten is de leerling te
begeleiden in het zich eigen maken van 'leerfuncties'. De leerlingen krijgen les in vakge-
bieden. Met het oog op een hoog leerrendement zijn de lessen geconcentreerd in blok-
ken. De leerlingen werken zelfstandig en samen met medeleerlingen aan projecten, om
zo zelfstandigheid, samenhang en inzicht te stimuleren en te ontwikkelen.

Complementair arrangement

Het tweede hoofdtype bestaat uit complementaire arrangementen naast het schoolse aan-
bod. Hieronder volgt een aantal voorbeelden. De beweegredenen voor zulke arrange-
menten kunnen verschillen. Het eerste voorbeeld is een normatief-educatief gemotiveerd
arrangement.

Kids voor Animals

De Dierenbescherming komt op voor de belangen van alle dieren. Zij gaat ervan uit dat
veel dierenleed ontstaat uit onwetendheid. Een van de speerpunten van de
Dierenbescherming is derhalve informatie verstrekken. Kids for Animals is de jeugdclub
van de Dierenbescherming. Zij wil eraan bijdragen dat kinderen respect en waardering
ontwikkelen voor (gezelschaps)dieren. Via clubblad, televisie en theatershow wordt veel
informatie verspreid over dieren, dierenverzorging en activiteiten met dieren. Er komen
onder meer kinderen aan het woord die 'iets goeds' voor dieren doen. De teksten in het
clubblad kunnen als basis voor spreekbeurten dienen. Er is ook ander gratis materiaal

voor spreekbeurten beschikbaar, evenals lesmateriaal waarmee scholen een eigen project kunnen opzetten, of een lessenserie 'Leven met dieren' kunnen verzorgen.

Complementaire arrangementen kunnen ook afkomstig zijn van het bedrijfsleven, waarbij jongeren op een creatieve wijze worden benaderd om zo de interesse voor een bepaald vakgebied te wekken en de studie- en beroepskeuze te beïnvloeden. Hier staan niet zozeer educatieve of normatieve doelen voorop, als wel pragmatische zoals de toekomstige personeelsvoorziening (zie de beschrijving van NEMO hieronder) of het opwekken van interesse voor (en daarmee versterken van) bepaalde commerciële activiteiten. Een voorbeeld van dit laatste is het Young Dynamic Fund (YDF) van Robeco. Jongeren van twaalf tot achttien jaar kunnen met YDF leren wat beleggen is en tegelijkertijd (mogelijk) wat geld verdienen voor later. Professionele beleggers van Robeco selecteren uit bedrijven die tot de verbeelding van jongeren spreken (zoals Nike, Nokia en L'Oréal) de meest kansrijke aandelen. Jonge aandeelhouders in het YDF worden daardoor mede-eigenaar van bedrijven uit de hele wereld. Deelnemers in YDF hebben automatisch toegang tot de Young Dynamic World waarin ze via een website, een kwartaalmagazine en diverse evenementen geïnformeerd worden over beleggen en de wereld van geld. Daarnaast is er de INVESTigator cd-rom die een interactieve kennismaking met beleggen biedt.

NEMO en Magisch Metaal

NEMO – niemand – is een naam die in de geschiedenis door diverse beroemde auteurs is gebruikt om gebeurtenissen en personen te beschrijven die zich bevinden op het snijvlak tussen fantasie en werkelijkheid. De interactieve expositie NEMO gaat over alle-daagse, maar eigenlijk verbijsterende natuurwetenschappelijke verschijnselen en omvat 31 kleurrijke presentaties over natuurwetenschappelijke verschijnselen en verder onder meer een levensgroot dominospel en zes puzzels. Magisch Metaal is een onderdeel van NEMO, met een metaal- en elektro-expositie. Hier kunnen leerlingen spelenderwijs kennis maken met techniek in het algemeen en de magie van metaal en elektro in het bijzonder. Deze expositie is ontwikkeld in samenwerking met de sociale partners uit de metaalindustrie, metaalbewerking en elektrotechnische industrie, waarbij circa 15.000 bedrijven zijn aangesloten. Doel van de exposities is om techniek onder de aandacht te brengen bij kinderen, jongeren en volwassenen en tevens om zodoende studie- en beroepskeuze in technische vakken te bevorderen. Magisch Metaal is met name gericht op de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs en de klassen 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. Voor deze groepen heeft NEMO ook lesmateriaal ontwikkeld. Dit is te gebruiken tijdens en na het bezoek aan Magisch Metaal.

Een laatste voorbeeld van het om pragmatische redenen herontwerpen van leerarrangementen complementair aan die van de school, is het afstandsonderwijs van de California State University, die sinds 1991 in de Verenigde Staten pioniert op dit gebied. Haar ambitie is niet minder dan "de CNN van het afstandsonderwijs te worden". De reden dat California State University het risico heeft durven nemen om afstandsonderwijs te introduceren is "dat de universiteit tien jaar geleden weinig respect kreeg en weinig status had binnen de universitaire wereld". Men had kortom niets te verliezen en koos voor afstandsonderwijs als overlevingsstrategie.

3.2.3 CONTEXT VAN INFORMEEL LEREN

Binnen de context van informeel leren zijn alternatieve vormen van leren eigenlijk geen bewuste herontwerpen van leerarrangementen, omdat immers geen sprake is van intentioneel en georganiseerd leren. Het kan onder meer gaan om informeel leren op straat, in de speeltuin, via televisie, pc en internet, maar ook tijdens een wereldreis. De voorbeelden die hier zijn uitgewerkt betreffen de zogenoemde 'E-groups' en leerervaringen die bij reizen worden opgedaan.

Leren via E-groups

Met behulp van de website voor E-groups kunnen geïnteresseerden voor een bepaald onderwerp met elkaar in contact komen en informatie uitwisselen. E-groups is dus niet opgericht met een concreet leerdoel in het achterhoofd. Het is echter wel mogelijk om via de site te leren, zowel niet-intentioneel als intentioneel. Van niet-intentioneel leren is in bijna alle E-groups sprake. Bijna iedereen die deelneemt aan een E-group leert iets nieuws: tips voor een computerspelletje, een nieuwe manier om vis te bakken, een onbekende zin uit de Koran. Daarnaast kan de site natuurlijk ook geraadpleegd worden als men van een bepaald onderwerp bewust meer wil leren (dan is er sprake van intentioneel leren). Iemand die bijvoorbeeld een spreekbeurt of andere presentatie wil houden over astronomie, kan op de site veel leren over telescopen, het zonnestelsel en ufo's.

Reizend leren

Veel jongeren die niet direct weten wat ze na de middelbare school willen doen, kiezen voor een leeronderbreking. In plaats van de relatief gestructureerde omgeving van het vervolgonderwijs kiezen zij voor vrijheid in een heel nieuwe context. Hierbij wordt vaak gekozen voor een combinatie van reizen en werken of voor een zeer goedkope manier van reizen. De herwonnen vrijheid, de ruimte om over zichzelf na te denken, het maken van nieuwe vrienden, het zien van andere landen en gewoonten zijn belangrijke motieven. Er zijn verschillende organisaties die via websites en informatiedagen jongeren informeren over belangrijke zaken die zij in acht moeten nemen als ze op reis gaan. Ook zijn er regelingen bij het wetenschappelijk en hoger beroepsonderwijs om bijvoorbeeld de studiefinanciering tijdelijk stop te zetten. Ex-reizigers zeggen een veelzijdige ervaring te hebben opgedaan, met leermomenten op diverse niveaus. Zo zorgt reizen ervoor dat jongeren wereldwijzer worden vanwege allerlei praktische kennis, en dat ook hun persoonlijke vaardigheden toenemen.

3.3 Reflectie

Het voorgaande laat zien dat zowel binnen als buiten de school wordt gezocht naar alternatieven voor het traditionele schoolse leren, bijvoorbeeld door meer aan te sluiten bij de jeugdcultuur, door praktijkleren in de school te brengen, via samenwerking tussen school en andere instanties, via ict, of door 'schoolse' elementen in arbeidsorganisaties of andere buitenschoolse voorzieningen te verweven.

Op basis van de besproken inventarisatie kan verder worden gereflecteerd op het leren, de 'leraar' en de organisatie van het leren. Eerst wordt echter teruggekeken naar de drie strategieën die eerder zijn onderscheiden om schools en buitenschools leren te combineren.

3.3.1 STRATEGIEËN

Ten eerste valt op dat niet alle door Van Rooijen et al. (2002) beschreven voorbeelden in de drie strategieën zijn te vangen. Zo leggen bepaalde voorbeelden geen relatie tussen het leren op school en buitenschools, maar zijn ze een alternatief voor de traditionele school (denk aan het Maas Lyceum). Ook bij het informele leren is er nauwelijks of geen relatie met het leren op school of met het non-formele leren. Waar er wel duidelijk relaties bestaan tussen schools en buitenschools, zijn niet alle voorbeelden eenduidig bij een van de drie strategieën onder te brengen. Desalniettemin bevindt zich in het materiaal een aantal creatieve staaltjes van wisselwerking tussen de school en buitenschoolse contexten. Al moeten deze arrangementen nog wel op hun merites voor het leren van de lerende worden beoordeeld.

Vervlechten

Verschillende voorbeelden van vervlechten van het buitenschoolse leren in het leren op school hebben betrekking op het vervlechten van *school en beroepspraktijk*. Het gaat er daarbij vooral om de beroepspraktijk zo realistisch mogelijk in de school na te bootsen, maar vervlechting kan ook via fysieke combinaties van school en andere voorzieningen plaatsvinden.

Verder zijn er voorbeelden van vervlechting van het schoolse en buitenschoolse leren *via ict*. Ict ondersteunt dan het creëren van levensechte praktijksituaties in het leren, zoals bij virtuele leeromgevingen.

Bij de omgekeerde vorm van vervlechten, waarbij elementen van het leren op school in buitenschoolse contexten worden verwerkt, springen vooral vormen van *homeschooling*, *leren op afstand* en *teleleren* en in het oog. Lerenden krijgen lesmateriaal ter beschikking waarmee ze thuis zelf kunnen leren, al dan niet met steun van ouders of anderen in de privé-omgeving. Ook daarbij speelt ict vaak een belangrijke rol. Een bijzondere vorm van vervlechten van schoolse elementen in een buitenschoolse context is ten slotte dat van *mentoring van voortijdig schoolverlaters* door de school.

Verbinden

Verbinden tussen schools en buitenschools kan onder meer in de *educatieve en/of sociale sfeer*, waarbij bijvoorbeeld scholen, musea en bedrijfsleven samenwerken, of scholen en internaten. In dat verband kan volgens de raad bijvoorbeeld ook gedacht worden aan een maatschappelijke stage waarbij leerlingen of studenten via vrijwilligerswerk levenservaring opdoen en hun maatschappelijke betrokkenheid vergroten. Op verschillende plaatsen wordt daarmee al ervaring opgedaan, waarbij leerlingen/studenten voor hun inspanningen ook studiepunten ontvangen.

Bij verbinden gaat het ook vaak om verbinden van *school en beroepspraktijk*. Het verschil met vervlechten is dat de school en buitenschoolse participanten bij verbinden meer hun eigen verantwoordelijkheid dragen en niet een van beide de regie bepaalt.

Stapelen

Vormen van schools stapelen komen niet aan de orde in het besproken rapport; de voorkeur is gegeven aan beschrijving van andere soorten arrangementen. De raad merkt op dat er al veel aan inhoudelijke, organisatorische en personele afstemming tussen vmbo, mbo en hbo is gerealiseerd, met name in het kader van de realisatie van de beroepsonderwijskolom. Daarmee heeft het stapelen van schoolse arrangementen een nieuwe vorm gekregen. In 2003 gaat de raad in een afzonderlijk advies nader in op deze beroepsonderwijskolom.

Als voorbeeld van schools-buitenschools stapelen, waarbij schoolse en niet-schoolse trajecten en/of arrangementen elkaar in de tijd opvolgen, valt de beschrijving van Van Rooijen et al. van het 'reizend leren' op. Veel jongeren kiezen ervoor hun school- of onderwijsloopbaan te onderbreken voor een verblijf in het buitenland. Naderhand blijkt dat de schoolloopbaan weliswaar is onderbroken, maar dat dit niet impliceert dat daarmee ook het leren heeft stilgestaan. Zoals eerder aangegeven in paragraaf 2.3.1 is een dergelijke leerweg wellicht niet de meest doelmatige, maar kan hij voor de betrokken persoon toch adequaat zijn.

3.3.2 HET LEREN, DE 'LERAAR' EN DE ORGANISATIE

Kijkend naar het leren van de lerende, de 'leraar' en de organisatie van het leren, dan wijzen de praktijkvoorbeelden op de ontwikkeling van:

- zelfsturing van lerenden binnen kaders, praktijkleren, leren met behulp van ict;
- verbreding van de rol van de leraar, én de leraar naast andere ondersteuners van het leren; en
- de schoolorganisatie als vraaggericht ten opzichte van de lerende, ondersteunend voor de leraar, met gebruikmaking van ict en in een moderne leeromgeving.

Het leren van de lerende

In relatie tot het leren van de lerende wordt in de praktijkvoorbeelden veel nadruk gelegd op maatwerk en *zelfsturing*. Er zijn vijftien casussen waarin deze nadruk op zelfsturing voorkomt. De benamingen variëren van 'zelfstandig leren' tot 'individuele leertrajecten' en 'onafhankelijk leren'.

Daarnaast valt op dat het *sociale aspect* van het leren in verschillende gedaanten en onder verschillende aanduidingen in de praktijkvoorbeelden voorkomt. Essentieel hierin is de nadruk op samenwerken en het samenwerkend leren. In de inventarisatie kunnen hiervan negen voorbeelden worden aangetroffen. Benamingen waaronder dit samenwerken en samenwerkend leren plaatsvinden variëren van 'stamgroepen' tot 'projectgroepen' en 'working units'.

De praktijkvoorbeelden ondersteunen hiermee de bevinding uit de verkenning *Leren in een kennissamenleving*, dat er sprake is van een beweging naar individualiteit én verbondenheid binnen de context van het leren. Enerzijds wordt het leren duidelijk meer op individuele basis toegesneden (op de leerstijlen, doelgroepkenmerken, leeftijd en dergelijke van de lerende), anderzijds is er vanuit dit individuele leertraject steeds meer nadruk komen te liggen op bekwaamheden die met verbondenheid te maken hebben, zoals het samenwerken binnen groepsverband, waarbij sociale competenties worden aangeleerd en tevens gezamenlijke kennisontwikkeling plaatsvindt.

Het belang van een combinatie van maatwerk én samenwerkend leren kan voor wat betreft de *leerinhoud* ook worden doorgetrokken naar het belang van individuele én maatschappelijke leeropbrengsten. De lerende zal deels zijn eigen leervoorkeuren moeten kunnen volgen, maar ook een aantal zaken moeten leren die in de maatschappij als geheel belangrijk worden gevonden, waaronder een aantal basisvaardigheden. Deze 'zelfsturing binnen kaders', zowel procedureel als inhoudelijk, stelt de nodige eisen aan 'leraren' en de organisatie van het leren. Daarop wordt in hoofdstuk 5 nader ingegaan.

Verder is in de voorbeelden het leren in of vanuit de praktijk met het oog op het aanleren van brede competenties een steeds terugkerend item, vooral in het beroepsonderwijs.

Daarnaast laten de voorbeelden zien dat de ontwikkelingen op ict-gebied het leren steeds meer raken. Ict kan de lerende ondersteunen in het zelf sturen van het eigen leerproces, maar ook in het communiceren en samenwerken met anderen. Ict tracht lerenden daarbij te 'verleiden' om ook buiten de schoolmuren te leren. Ict levert op die manier een belangrijke bijdrage aan de individualiseringstrend én de trend gericht op het samenwerken.

De 'leraar'

Wat betreft de 'leraar' blijkt uit de praktijkvoorbeelden een verschuiving ten opzichte van het traditionele patroon waarin de leraar de kennis klassikaal overdraagt op de lerenden en daarbij vooral hun cognitieve ontwikkeling stimuleert. Er treedt een beeld naar voren van de leraar als actief begeleider, tutor, coach en mentor, die zich ook richt op aspecten van het leerproces die niet primair met cognitieve ontwikkeling te maken hebben. In het advies *Toerusten = uitrusten* typeert de raad deze verandering in het beroep van leraar als een verschuiving van 'klassikale kennisoverdracht' naar 'individu- en groepsgerichte benadering bij het leerproces' (Onderwijsraad, 2002c, p. 67). Daarnaast is in de praktijkvoorbeelden ook sprake van de leraar als actieve ontwerper en arrangeur van leerarrangementen, iemand die zich pro-actief opstelt om de lerende te geven wat die nodig heeft. Niet alle leraren zijn overigens toegerust voor een dergelijke verbreding van het takenpakket.

Tevens blijkt, net als uit de leerbiografieën in hoofdstuk 2, dat de leraar niet alleen staat in zijn/haar relatie tot de lerende. Medeleerlingen, pedagogisch medewerkers, medewerkers uit bedrijven, ouders en anderen kunnen de rol van 'leraar' eveneens vervullen. Dat wil echter niet zeggen dat de leraar als onderwijsprofessional daarmee eenvoudig door andere actoren *vervangen* zou kunnen worden. Er is eerder sprake van *complementariteit* van verschillende actoren op specifieke deelgebieden van het leerproces. Het is daarom van belang voor iedere actor die bij het leerproces van de lerende betrokken is, de eigen competentie en verantwoordelijkheid in beeld te brengen en van daaruit complementariteit te realiseren.

Organisatie van het leren

Een eerste ontwikkeling die naar voren komt in de praktijkvoorbeelden is het vraaggericht vormgeven van arrangementen, onder de noemers maatwerk en zelfsturing van de leerling. Zowel onderwijsinstellingen als buitenschoolse aanbieders van leerinhouden en onderwijs trachten de leermiddelen zoveel mogelijk 'op maat' aan te bieden en ook het leerproces zoveel mogelijk op maat te begeleiden. Dit gebeurt met name in het beroepsonderwijs (niet in de laatste plaats om het voortijdig schoolverlaten te bestrijden), maar ook bij het invoeren van het zogenoemde 'studiehuis' in de Tweede Fase havo/vwo.

Ten tweede wordt duidelijk dat de organisatie de leraar en andere ondersteuners in stelling moeten brengen om hun rol ten opzichte van de lerende en diens leerbehoeften waar te maken. Er is met andere woorden een krachtige werk- en leeromgeving nodig die de leraren en anderen ondersteunt om op hun beurt weer een krachtige leeromgeving voor lerenden te realiseren.

Ten derde blijkt ict een terugkerend item te zijn in het herontwerpen van leerarrangementen. Ict wordt steeds meer ingezet om onderwijskundige innovaties tot stand te brengen. Ict kan daarnaast een rol spelen bij het benaderen van (specifieke groepen) jongeren.

Een opvallende 'spin-off' van het herontwerp van leerarrangementen betreft de gevolgen voor de inrichting van de schoolgebouwen. In de praktijkvoorbeelden wordt deze veelal drastisch gewijzigd: muren worden gesloopt en de oude klaslokalen verdwijnen ten gunste van multifunctionele leeromgevingen met bijvoorbeeld afzonderlijke ruimten voor pc's, overleg, zelfstudie en dergelijke. In andere gevallen worden in de schoolgebouwen ruimtes ingericht zoals muziekateliers of bibliotheken. Het zoeken naar 'krachtige leeromgevingen' of 'contextrijke leeromgevingen' staat daarbij centraal.

4 Scenario's

Allerlei deskundigen denken na over de toekomst van het onderwijs. In toekomst-scenario's geven ze mogelijke varianten weer. Daarbij gaat het onder meer om dezelfde thema's als in de verkenning *Leren in een kennissamenleving* en in dit advies: de betekenis van maatschappelijke ontwikkelingen voor het leren, de rol van de 'leraar' en de organisatie van het leren, en de manier waarop daar via andere leerarrangementen op kan worden ingespeeld. De Vijlder (2002) heeft voor dit advies een analyse van verschillende scenariostudies gemaakt; dit hoofdstuk gaat in op de uitkomsten.

4.1 Achtergrond en opzet

De Vijlder heeft in opdracht van de Onderwijsraad een analyse uitgevoerd van door anderen ontwikkelde scenario's. Bij de selectie van te analyseren studies hebben verschillende overwegingen meegespeeld zoals representativiteit, kwaliteit en verifieerbaarheid van het proces, spreiding over populaties/onderwijssoorten, nationale en internationale settings. Alle opgenomen studies hebben het formele leren in de context van de school als focus.

De dertien opgenomen studies zijn in de periode 1996-2002 uitgevoerd door adviesbureaus, onderzoeksinstituten, ondersteuners/ontwikkelaars en internationale organisaties. Het gaat om:

- Anderson Elfers Felix (2001). *Een basis voor de toekomst*.
- KPMG Consulting (2001). *Scenario's voortgezet onderwijs 2010*.
- Max Goote Kenniscentrum (1996-1998). *Beroepsonderwijs in de toekomst*.
- Stoas/MGK/Dialogic (2001). *Leren op de werkplek*.
- Adviesgroep Innovatie UT (2000). *C@ampus+ 2005*.
- Bestad (1996). *Toekomst van het funderend onderwijs*.
- CHEPS (2001). *De tuinen van het hoger onderwijs*.
- CINOP (2001-2002). *Vier omgevingsscenario's voor ROC's*.
- OECD (1997-2001). *Schooling for tomorrow*.
- QCA/IE (2001). *Scenarios for the school curriculum and assessment in 2011*.
- CREDIT (2001). *The Think Project*.
- QCA/IE (2000-2001). *UK futures for VET*.
- Foresight Northeast (1999-2002). *A report for the region*.

Ter illustratie volgt hier een typering van een van deze studies.

CHEPS: de tuinen van het hoger onderwijs

Deze studie is een initiatief van het Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), dat het project zelf heeft uitgevoerd. De scenario's zijn gebaseerd op een Delphi-studie onder experts op het terrein van het hoger onderwijs. De volgende drie scenario's zijn ontwikkeld:

- *Franse hofuin:* In dit scenario blijven universiteiten en hogescholen aparte instellingen en worden de huidige verschillen in profiel uitvergroot. Hogescholen richten zich op kenniscirculatie, levenslang leren, flexibiliteit en breedheid in de nationale markt. Universiteiten lijken meer op 'research universities' met selectiviteit, excellentie en internationale oriëntatie als karakteristieke elementen.
- *Poldertuin:* De binariteit verdwijnt en maakt plaats voor vijf hoofdgroepen 'universiteiten' met wisselende combinaties van research- en onderwijstaken. De nieuwe universiteiten bepalen het opleidingsaanbod en de overheid beperkt haar bemoeienis tot de bachelorfase.
- *Natuurtuin:* Hier is sprake van vele vormen van ontgrenzing: staatsgrenzen, instellingscategorieën, studentedefinities vervagen alle. Netwerken worden steeds belangrijker, evenals samenwerking met en eventueel overname door bedrijven. Commercieel hoger onderwijs maakt een groot deel van het aanbod uit. Er is sprake van een mondiale markt zonder noemenswaardige binnengrenzen.

De scenariostudies laten zien hoe verschillende deskundigen denken over toekomstige ontwikkelingen in de samenleving en in het onderwijs. Daarmee zijn ze van belang voor dit advies, omdat hierin immers ook – voortbouwend op hetgeen in de verkenning *Leren in een kennissamenleving* is gezegd over de betekenis van maatschappelijke ontwikkelingen voor leren en onderwijs – wordt nagegaan hoe leren en onderwijs in de toekomst vormgegeven zouden moeten/kunnen worden. Waar de leerbiografieën op individueel niveau liggen en de praktijkvoorbeelden op mesoniveau, liggen de scenario's op macro- en beleidsmatig niveau.

De analyses van De Vijlder hebben voor een belangrijk deel betrekking op de benoeming van dimensies die uit de scenariostudies naar voren komen en die uitdrukking geven aan waardeoriëntaties of waardedilemma's die bij het denken over toekomstige ontwikkelingen van belang zijn. Ook gaat hij in op de ontworpen beleidsstrategieën die toegepast zouden kunnen worden om de scenario's te realiseren. In paragraaf 4.2 wordt op deze bevindingen ingegaan. De opgenomen voorbeelden van scenario's zijn ontleend aan de oorspronkelijke studies. In paragraaf 4.3 reflecteert de raad op de uitkomsten, waarbij ook de reflectie van De Vijlder is betrokken.

4.2 Waardedimensies en sturingsstrategieën

4.2.1 WAARDEDIMENSIES

In de bestudeerde scenario's komt steeds aan de orde langs welke lijnen het onderwijs zich zou kunnen ontwikkelen. Onzeker is hoe de lijnen precies zullen gaan lopen, zeker

is dat in het verdere denkwerk over de toekomst een aantal waardeoriëntaties of waarde-dilemma's een rol speelt c.q. zou moeten spelen. De oriëntaties/dilemma's die in de studies naar voren komen, laten zien hoe de participanten in de scenario's kijken naar de ontwikkelingen in de wereld en de onzekerheden die zij daarover beleven. Ze kunnen worden geordend op enkele dimensies, en deze dimensies kunnen in clusters worden ondergebracht. De Vijlder onderscheidt inhoudelijk vier clusters die hierna worden toege-licht⁸.

Onderwijs wel/of geen betekenis voor de sociale samenhang?

Bij het eerste cluster staat de betekenis van het onderwijs voor de sociale samenhang centraal. Aan de ene kant van de dimensie heeft het onderwijs slechts een geringe betekenis voor de sociale samenhang. Aan de andere kant van het spectrum bevindt zich de positie waarin het vertrouwen in de betekenis van het onderwijs voor de sociale samenhang juist groot is⁹. In het beleid zal een afweging tussen deze posities moeten worden gemaakt. De scenariostudies kunnen niet precies voorspellen wat de uitkomsten zullen zijn en schetsen daarom verschillende mogelijkheden. Een voorbeeld van een scenario binnen dit cluster is 'De school als arrangeur' uit *Scenario's Voortgezet Onderwijs 2010* (KPMG Consulting, 2001).

'De school als arrangeur' (uit: Scenario's Voortgezet Onderwijs 2010)

Dit scenario beschrijft de jaren voorafgaand aan 2010 als gekenmerkt door fragmentatie in de samenleving, ernstig aangetaste sociale cohesie en een toenemende omvang en invloed van fundamentalistische groeperingen. Er is een groeiende roep om herstel van gemeenschappelijke waarden en uitgangspunten.

De regeringspartijen van 2010 vinden elkaar in een regeerakkoord met trefwoorden als sociaal, milieubewust, gericht op gezamenlijke aanpak en herstel van gemeenschapszin. Het onderwijs wordt beschouwd als de bron van waaruit de problemen rond fragmentatie en gebrek aan gemeenschapszin kunnen worden aangepakt. Het onderwijs krijgt dan ook een prominente positie in het beleid. Het wordt geacht de arrangeur te kunnen zijn die zorgt voor een passend aanbod voor de individuele leerling, samengesteld uit de diensten die allerlei organisaties te bieden hebben. Overal ontstaan brede educatief-maatschappelijke voorzieningen, waarvan scholen voor basis- en voortgezet het startpunt vormen. Andere voorzieningen op het terrein van leerlingenzorg, (geestelijke) gezondheidszorg, recreatie, sport en cultuur raken rond scholen geclusterd. Zij vormen één organisatie, onder één rechtspersoon. De samenstelling en kenmerken van de gebruikerspopulatie zijn bepalend voor de hoogte van de financiering. Ook ouders tasten behoorlijk in de buidel om opvang voor hun kinderen mogelijk te maken. Het bedrijfsleven wil eveneens meer investeren, bijvoorbeeld in het beroepsonderwijs. Er wordt veel verwacht van het onderwijs; het onderwijs staat als een huis en het bedrijfsleven neemt zijn maatschappelijke verantwoordelijkheid. Dat gebeurt in de vorm van buitenschoolse activiteiten (excursies) en het bieden van begeleidingsuren.

8 *De Vijlder onderscheidt nog een vijfde cluster met 'overige dimensies'. Dit is niet echt een inhoudelijk cluster; het gaat om waardeoriëntaties die minder dan drie keer in de bestudeerde studies voorkomen, zoals: institutionele variëteit als sturingswaarde, ad hoc sturing, verzet tegen verandering versus diepgaande innovatie, lokaal versus mondiaal, affectie en emotie, technologiegedreven. Een voorbeeld binnen dit cluster is het scenario 'Wederkerend onderwijs' uit Beroepsonderwijs in de toekomst, Max Coote Kenniscentrum (1996-1998).*

9 *Bij een variant op dit cluster gaat het erom of de school/kennisinfrastructuur gezien wordt als een zelfstandige kracht in de samenleving, dan wel als instrumenteel, dienstverlenend of ondersteunend ten opzichte van andere processen in de samenleving. Deze variant wordt hier niet uitgewerkt.*

Uniek individu of sociale institutie?

Het tweede cluster scenariodimensies heeft betrekking op de vraag of het individu met zijn/haar eigen unieke kenmerken en behoeften de basis moet zijn voor de vormgeving van het leren, het onderwijs en het onderwijsbeleid, of dat uitgegaan moet worden van de bestaande traditionele, voorgestructureerde organisatievormen rond het leren. Het vinden van nieuwe combinaties en evenwichten wordt gezien als een belangrijke opdracht voor het onderwijsbeleid in de komende jaren. Over hoe dit zal uitpakken zijn de studies onzeker.

Een voorbeeld van een scenario binnen dit tweede cluster is het scenario 'Everyone is different' uit *Scenarios for the school curriculum and assessment 2011* (QCA/IE, 2001).

'Everyone is different' (uit: Scenarios for the school curriculum and assessment 2011)

Dit scenario gaat in op de noodzaak en mogelijkheden om de eigenheid van het individu als uitgangspunt voor het leren te nemen. Dit scenario geeft een beeld van 2011 en gaat uit van een beleid in de periode 2000-2011 dat gericht was op de ontwikkeling van curricula en assessmentprocedures waarmee jonge mensen worden aangemoedigd en in staat gesteld om hun persoonlijkheid en kijk op de wereld te ontwikkelen. Dit beleid is een omslag ten opzichte van de eerdere voorschrijvende benadering rond de millenniumwisseling, die tot afstopping van jonge onderwijsdeelnemers en een groot aantal schoolverlaters leidde. Bij het beoordelen van de voortgang van het leerproces wordt nu (in 2011) meer rekening gehouden met de belangen, leerstijlen en talenten van het individu. Differentiatie tussen scholen en typen leerlingen is een belangrijk kenmerk van het systeem geworden. De veranderingsnelheid van curricula en assessments is hoog. Leren is een individueel proces. Er ligt nadruk op de motivatie en op leervaardigheden. De persoonlijke leerstijl van de leerling is het uitgangspunt van het onderwijs. De sociale en emotionele ontwikkeling wordt zo veel mogelijk bevorderd. Testresultaten als meting voor de prestaties van scholen worden minder belangrijk; in plaats daarvan neemt zelfevaluatie een belangrijke rol in.

Het scenario 'Leren is een last' uit *A report for the region* (Foresight Northeast, 1999-2002) laat de gevolgen zien van een scenario waarbij de uniciteit van lerenden uit het oog wordt verloren en daarmee 'leren als een last' wordt gezien.

'Leren is een last' (uit: A report for the region)

In dit scenario nemen de negatieve gevoelens over de schoolervaringen toe, op steeds jongere leeftijd. Daarbij worden de minstgetalenteerden aangemoedigd zo snel mogelijk te gaan werken. Steeds minder leerlingen zijn succesvol in exacte vakken en er gaan er ook steeds minder in die richting door. In het voortgezet onderwijs domineren basale taal- en rekenvaardigheden in het curriculum, is de verscheidenheid aan methodieken beperkt, fungeren leraren vooral als veiligheidswerkers en is de school een 'hangplek'. Steeds minder jongeren zijn gemotiveerd om deel te nemen aan het hoger onderwijs. De uitval in de eerste weken van het hoger onderwijs is hoog omdat niemand in staat is om te gaan met het ongestructureerde aanbod. Het kwalificatieniveau is laag omdat te veel tijd wordt besteed aan sociale activiteiten. Men accepteert banen met een laag

ambitieniveau in plaats van te streven naar voortzetting van de studie. De overheid draagt steeds minder verantwoordelijkheid voor beroepsonderwijs. Bureaucratie en verantwoordingsprocedures ontmoedigen de aanbieders van onderwijs.

Particulier initiatief of overheidssturing?

Bij het derde cluster staat particulier/decentraal initiatief tegenover sturing van het onderwijsaanbod door de overheid. (Daarbij kan het zowel gaan om sturing op variëteit als om sturing op uniformiteit.) Ook hier lijkt sprake van een worsteling tussen een traditionele en een modernere stroming. Een voorbeeld van een scenario binnen dit cluster is 'De minimale school' uit *Een basis voor de toekomst* (Anderson Elfers Felix, 2001).

'De minimale school' (uit: Een basis voor de toekomst)

In dit scenario is het lerarentekort sterk toegenomen, wat leidt tot ernstige problemen: leerlingen worden naar huis gestuurd, er zijn grote kwaliteitsverschillen tussen scholen, innovaties stagneren door gebrek aan personeel. Doordat in een groot aantal sectoren op de arbeidsmarkt sprake is van tekorten is het lerarentekort niet op te lossen. In plaats van een oplossing wordt het onderwijs steeds meer een oorzaak voor maatschappelijke tweedeling. Deze ontwikkelingen leiden tot een breed gedragen besef dat krachtig overheidsingrijpen noodzakelijk is om maatschappelijke tweedeling te bestrijden. De taakstelling van het onderwijs is beperkt tot de zorg dat elke leerling een minimum-niveau aan kennis en vaardigheden bezit; verdergaande ambities zijn gezien het lerarentekort niet realistisch. Er is een sterke toename van private financiering van onderwijs: ouderbijdragen worden hoger en particulier onderwijs neemt sterk toe; er ontstaat een privaat stelsel naast het publieke. De rijksoverheid stuurt beide stelsels aan via het kerncurriculum, en stuurt daarnaast het publieke onderwijs aan op de termen kwaliteit en innovatie (inspectiestandaarden, intensief inspectietoezicht). Zo nodig worden scholen onder curatele geplaatst (interimmanagement), met als opdracht binnen twee tot vier jaar de kwaliteit op een adequaat niveau te brengen.

Onderwijs gaat verschillen tussen leerlingen tegen of accepteert deze verschillen?

Bij het vierde cluster is de verdelingsfunctie van het onderwijs een centrale dimensie. Het gaat om de tegenstelling tussen het creëren van gelijke kansen en het tegengaan van een tweedeling enerzijds, en het accepteren van verschillen anderzijds. Een voorbeeld van een scenario waarin dit vierde cluster tot uitdrukking komt is 'De gedifferentieerde school' uit *Toekomst van het funderend onderwijs* (Bestad, 1996).

'De gedifferentieerde school' (uit: Toekomst van het funderend onderwijs)

Dit type school biedt 'onderwijs op maat' via een specifieke pedagogisch-didactische aanpak waarin het individuele kind met zijn talenten centraal staat. Alles is erop gericht deze talenten optimaal te ontwikkelen. In de voorschoolse fase wordt al geïnvesteerd in de leerling in spe. Op het consultatiebureau wordt de cognitieve ontwikkeling van het kind nauwkeurig gevolgd. Indien dat mogelijk en zinvol is, neemt het kind aan ontwikkelingsgerichte voorschoolse activiteiten deel, in een crèche, peuterspeelzaal of bij projecten als Opstap of Support. Bij deze voorschoolse activiteiten zijn ouders nadrukkelijk

betrokken. Als kinderen op vierjarige leeftijd de school binnenkomen wordt eerst via een test hun ontwikkelingsniveau vastgesteld. Docenten gaan met die diagnose aan de slag en volgen met behulp van een leerlingvolgsysteem periodiek de vorderingen. Er is veel tempodifferentiatie en de selectiemomenten zijn flexibel. Aan het eind van de basisschoolperiode, die voor leerlingen een verschillende duur kan hebben, wordt een landelijk vergelijkende toets afgenomen. De school gaat gedifferentieerd om met ongelijke capaciteiten: ze geeft ruimte aan de besten, maar investeert ook in leerlingen die achterblijven. Het gaat er de school niet om verschillen tussen leerlingen weg te werken, maar om ieder kind zo veel mogelijk tot zijn recht te laten komen. Kinderen kunnen daarom na een bepaalde periode waarin zij gemeenschappelijk onderwijs volgen, extra onderwijs krijgen in vakken of vaardigheden waarin zij goed zijn. Bij de bekostiging van de school wordt rekening gehouden met de resultaten van entreetesten, vorderingstoetsen en eindtoetsen. Er is dus sprake van bekostiging op toegevoegde waarde. De school heeft zo een prikkel om voor alle leerlingen een zo hoog mogelijke toegevoegde waarde te realiseren.

4.2.2 STURINGSSTRATEGIEËN

In veel gevallen zijn in de scenariostudies naast de besproken scenariodimensies ook strategieën ontwikkeld die aangeven welk type sturingsinterventies en welke soort veranderingsprocessen wenselijk zijn. Ook deze strategieën zijn geclusterd. Er zijn twee hoofdstrategieën: de een met een krachtige centrale interventie en de ander met een decentrale of een meer decentrale en/of netwerkachtige aanpak.

4.3 Reflectie

De review van dertien scenariostudies maakt duidelijk dat een debat over vier waardedimensies van belang is voor de toekomstige ontwikkelingen in leren en onderwijs. Daarnaast zal ook moeten worden nagedacht over het type sturingsinterventies.

De reflectie op het hiervoor besproken rapport wordt in paragraaf 4.3.1 geordend rond de strategieën waarmee nieuwe leerarrangementen kunnen worden gevormd en in paragraaf 4.3.2 rond het leren, de 'leraar' en de organisatie van het leren. Bij dat laatste wordt tevens nader ingegaan op de onderscheiden waardedimensies.

4.3.1 STRATEGIEËN

Wanneer De Vijlder het heeft over strategieën doelt hij op het type sturingsinterventies van de overheid (beleidsstrategieën). In dit advies hebben we het bij strategieën vooral over wegen waarlangs nieuwe (combinaties van) leerarrangementen gevormd kunnen worden. Op beide wordt hieronder ingegaan.

Beleidsstrategieën

De Vijlder (2002) onderscheidt bij beleidsstrategieën twee hoofdstrategieën, namelijk een krachtige centrale interventie enerzijds en een meer decentrale en/of netwerkachtige aanpak anderzijds. In het onderwijsbeleid zal een afweging gemaakt moeten worden tussen beide richtingen. Volgens de raad is noch het ene uiterste, noch het andere wenselijk. Scholen zullen beleidsruimte moeten hebben om zelf keuzen te kunnen maken; tegelijkertijd zal de rijksoverheid daarbij de kaders moeten aangeven en bewaren.

Strategieën voor leerarrangementen

Net als bij de leerbiografieën en de praktijkvoorbeelden laten ook de scenariostudies verschillende wegen zien waarlangs nieuwe (combinaties van) leerarrangementen gevormd kunnen worden.

Een vorm van *vervlechten* van het leren in schoolse en buitenschoolse contexten die consequent naar voren komt is het gebruik van ict binnen de context van de school. In nageenog geen van de besproken studies ontbreekt de invloed van ict. De inzet en het gebruik daarvan varieert in de verschillende modellen van marginale inzet, integratie in het onderwijs, tot aan onderwijs door middel van ict. In *Scenarios for the school curriculum and assessment 2011* (QCA/IE, 2001) wordt in een van de scenario's zelfs gesproken over "Web pages rule". De Vijlder constateert daarbij wel dat de scenario's beperkt en technisch-onderwijskundig omgaan met ontwikkelingen in ict en andere technologieën: "Het lijkt heel moeilijk te zijn om de gevolgen van de technologische revolutie te vertalen in voor het bestaande onderwijs 'hanteerbare' scenario's" (De Vijlder, 2002, p. 27). In het advies *Www.webleren.nl* (Onderwijsraad, 2002h) gaat de raad in op een specifiek aspect van ict in het onderwijs, namelijk web-leren: het leren dat wordt ondersteund door internettechnologie. Volgens de raad zou in dat verband gewerkt moeten worden aan het uitbouwen van competenties van lerenden, leraren en lerarenopleiders, het aangaan en ontwikkelen van partnerschappen in het perspectief van schools en buitenschools leren, en het borgen van randvoorwaarden zoals een adequate ict-infrastructuur in onderwijsinstellingen.

In de scenario's zijn ook voorbeelden van *verbinden* te vinden, zoals het betrekken van ouders bij de school (zie 'de gedifferentieerde school') en verschillende vormen van samenwerking tussen onderwijs en arbeidsorganisaties. Ook in de studie *Vier omgevings-scenario's voor ROC's* (CINOP, 2001-2002) speelt de relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven een belangrijke rol. De symbiose varieert: in het scenario 'beroepsontwikkeling als ruilobject' wordt het beroepsonderwijs tot de basisinfrastructuur van het bedrijfsleven gerekend, waarmee het niet meer tot het domein van de overheid behoort (en de overheid zich terugtrekt). In het scenario 'beroepsontwikkeling als instrument van nationaal beleid' trekken overheid en bedrijfsleven samen op in het bevorderen van een gezonde sociaal-economische ontwikkeling. Volgens de raad is dit laatste scenario, met een partnerschap tussen overheid en bedrijfsleven, te verkiezen boven een scenario waarin het beroepsonderwijs buiten het bereik van de overheid komt te liggen. Argumenten die overheidsbemoediging rechtvaardigen, ook op het moment dat andere spelers de markt betreden, liggen in bijdragen van onderwijs aan onder meer sociale cohesie en economische groei, mogelijke onderinvestering in onderwijs door onvoldoende zicht op individuele opbrengsten, een rechtvaardige verdeling van onderwijs en het idee van onderwijs als 'merit good'¹⁰.

In de bestudeerde scenario's wordt één verbijzondering van stapelen genoemd, namelijk het stapelen van initieel en postinitieel onderwijs. Zo wordt bijvoorbeeld in de studie *Beroepsonderwijs in de toekomst* (Max Goote Kenniscentrum, 1996-1998) een aantal onderwijsstrategieën geformuleerd waarbij voor elk van die strategieën de relatie tussen initieel en postinitieel onderwijs is uitgewerkt. In de studie *Scenarios for the school curriculum and assessment 2011* (QCA/IE, 2001) bevat het scenario 'Everyone is different' de stelling dat postinitieel onderwijs plaatsvindt in grote instellingen of in consortia met

10 Zie ook de verkenning *De Markt Meester?* (Onderwijsraad, 2001).

mogelijkheden tot specialisatie. De raad sluit zich hierbij aan in de zin dat 'reguliere' onderwijsinstellingen een actieve rol kunnen hebben in het postinitiële onderwijs, als aanbieder en/of als legger van relaties met (andere) aanbieders van postinitieel aanbod. Welke schaal daarbij hoort (bestuurlijk, organisatorisch en uitvoerend) is voor de raad niet op voorhand duidelijk. In aansluiting op hetgeen in het advies *Wat scholen vermogen* (Onderwijsraad, 2002a) over schaalaspecten is gezegd, zal de raad in 2003 in een ander advies nader ingaan op aspecten van bestuurlijke schaal en bureaucratisering.

4.3.2 MAATSCHAPPELIJKE ONTWIKKELINGEN, HET LEREN, DE 'LERAAR' EN DE ORGANISATIE

Op basis van de bevindingen van De Vijlder (2002) kunnen in deze reflectie op de elementen van de algemene redeneerlijn uit paragraaf 1.4 naast het leren, de rol van de 'leraar' en de organisatie van het leren ook de maatschappelijke ontwikkelingen worden betrokken. Daarbij wordt eerst ingegaan op de door De Vijlder onderscheiden waarde-dimensies; daarna komen andere maatschappelijke ontwikkelingen aan bod.

Waarden in balans

De scenario studies benadrukken dat maatschappelijke ontwikkelingen moeilijk precies zijn te voorspellen. Zeker is wel dat het denken over de vier door De Vijlder onderscheiden centrale dimensies de ontwikkelingen in de maatschappij, het beleid en het onderwijs blijvend zullen beïnvloeden. Deze dimensies hebben betrekking op de volgende vragen:

- 1 Heeft onderwijs wel/geen betekenis voor de sociale samenhang?
- 2 Dient het unieke individu dan wel de sociale institutie de basis te zijn voor de vormgeving van het leren?
- 3 Moet in het onderwijs uitgegaan worden van particulier initiatief of overheidssturing?
- 4 Moeten verschillen tussen lerenden worden gecompenseerd of geaccepteerd?

De studies doen geen uitspraak over hoe het antwoord op deze vragen in de toekomst zal luiden; daarvoor zijn er te veel onzekerheden. De studies schetsen via scenario's wel verschillende varianten van onderwijs die bij de verschillende antwoorden passen. In de praktijk van het onderwijsbeleid zal het er steeds om gaan elk van deze vragen in het denken te betrekken en daarbij de mogelijke antwoorden af te wegen.

Input voor een discussie over de eerste vraag kan onder meer worden gevonden in de recente verkenning *Samen Leren Leven* (Onderwijsraad, 2002e). In deze verkenning stelt de raad de vraag aan de orde wat de school bijdraagt respectievelijk kan bijdragen aan het bevorderen van sociale samenhang. Ook de keerzijde wordt belicht, namelijk wat de bijdrage van de samenleving is of kan zijn voor het, vanuit maatschappelijk oogpunt, goed functioneren van scholen. De raad benadert deze vraagstellingen vanuit drie invalshoeken, te weten burgerschap en gemeenschap, integratie en 'civil society'. In dit krachtenveld speelt ook de overheid een rol. Daarbij zou tussen de overheid en de school een spanningsveld kunnen optreden in het licht van grondwettelijk gewaarborgde vrijheid van richting. Neem de casus waarin de wetgever in onderwijswetgeving de doelbepalingen van de onderscheiden typen onderwijs zou aanscherpen of in de kerndoelen van het primair onderwijs omstreken elementen zou opnemen die aan dit onderwerp zijn gerelateerd.

Wat betreft de tweede vraag is de raad van mening dat er steeds een balans dient te zijn tussen de wensen en individuele kenmerken van lerenden aan de ene kant en hetgeen aan collectieve, maatschappelijke waarden in het onderwijs is verankerd aan de andere kant. De behoefte aan een zekere sociale samenhang en het gegeven dat het onderwijs daarbij een rol kan spelen, kunnen worden opgevat als een inhoudelijke motivatie om het leren (mede) te organiseren in sociale instituties.

In relatie tot de derde vraag, het denken over de balans tussen particulier initiatief en overheidssturing, roepen de scenariostudies volgens De Vijlder (2002) vragen op als: is zedenmeesterschap, 'censorship' door een centrale instantie gewenst en nodig in een tijd die toch vooral wordt geassocieerd met persoonlijke vrijheid en keuzemogelijkheden? Zouden de overheid en/of de school als beheerders van de verschillende 'interfaces' moeten fungeren of zouden lerenden geheel in vrijheid hun eigen selecties van interfaces en leerinhouden moeten kunnen maken? Uit de review spreekt een tendens in de richting van een meer decentrale aanpak van het leren, rustend op individuele verantwoordelijkheid en ondernemingszin van maatschappelijke partners. Volgens de raad kan hierbij geen sprake zijn van een volledige positionering op één uiterste van de dimensie, maar zal het steeds om een balans moeten gaan. In algemene zin heeft de overheid – zoals ook is aangegeven in hoofdstuk 1 – zowel voor lerenden als voor aanbieders van leerarrangementen een (grondwettelijk verankerde) verantwoordelijkheid die onder meer tot uitdrukking komt in zaken als leerplicht, studiefinanciering, een wettelijk vastgelegde set gemeenschappelijke onderwijsdoelen en bewaking van de kwaliteit van onderwijs en leraren. In aanvulling daarop kan de overheid een taak worden toegedicht als 'marktmeester' die marktwerking in het onderwijs (voor zover aan de orde) beter kan laten functioneren door bijvoorbeeld variatie in het aanbod te stimuleren, bepaalde kwaliteitseisen te handhaven, de toegankelijkheid voor leerlingen te bewaken en in te grijpen als falende aanbieders de markt niet uit zichzelf verlaten. In dat verband passen onder meer investeringen in informatievoorziening voor (aanstaande) onderwijsdeelnemers en de afbakening van een 'basispakket' aan kennis, vaardigheden, competenties, dat iedereen zou moeten kunnen verwerven¹¹.

Tot slot merkt de raad in relatie tot de vierde vraag op dat verschillen tussen lerenden acceptabel zijn zolang elke lerende optimaal wordt ondersteund binnen de mogelijkheden die hij/zij heeft, en zolang alle lerenden in staat gesteld en gestimuleerd worden om ten minste het hierboven genoemde basispakket te verwerven. Een dergelijk basispakket is een essentieel element in een toegankelijkheidsbeleid dat gebaseerd is op verdiensten (meritocratie). Andere essentiële aspecten van zo'n beleid zijn onder meer het streven naar gelijke kansen, geschiktheid als richtpunt bij selectie en het opheffen van belemmeringen voor leren¹².

In aanvulling hierop verwijst de raad naar het advies *Aandachtspunten bij dereguleringsbeleid* (Onderwijsraad, 2000a) en de studie *Dereguleren met beleid* (Onderwijsraad, 2000b), waarin hij heeft aangegeven dat bij de doordenking van beleid verschillende punten aandacht verdienen, namelijk:

- de toetsstenen doeltreffendheid, doelmatigheid en toegankelijkheid van het onderwijs;

11 Zie voor een uiteenzetting hierover de verkenning *De Markt Meester?* (Onderwijsraad, 2001). Het thema 'aanbodvariëteit' is een van de onderwerpen in het werkprogramma van de raad voor 2003.

12 Zie hiervoor het advies *Toegankelijkheid van het Nederlandse onderwijs* (Onderwijsraad, 1997).

- kenmerken van het inhoudelijk domein en van het bestuurlijk domein;
- normatieve overwegingen (rechtmatigheid, rechtsgelijkheid en rechtszekerheid, democratisch gehalte, draagvlak en moraliteit); en
- praktische, functionele overwegingen (effectiviteit, kosten, neveneffecten, uitvoerbaarheid en controlemogelijkheden) bij het beleid als proces en de uitkomsten daarvan.

Wanneer deze punten integraal bij beleidsbeslissingen wordt betrokken, is volgens de raad de kans het grootst dat de overheidsverantwoordelijkheid voor het onderwijs adequaat wordt vormgegeven, dat een geschikt instrumentarium wordt gekozen en dat het beleid effectief is.

Andere maatschappelijke ontwikkelingen

De review van De Vijlder maakt verder (net als de verkenning *Leren in een kennissamenleving*, Onderwijsraad, 2002f) duidelijk dat technologie en ict, de toenemende snelheid waarmee kennis wordt geproduceerd en kennis veroudert, en de toenemende drang naar eigenheid van het individu een grote invloed hebben op het leren en op het onderwijs als dominante organisatievorm daarvan. Een terugkerend thema is ook de groeiende spanning tussen verwachtingen en eisen vanuit de samenleving enerzijds en dat wat de instituties die het leren organiseren (kunnen) bieden anderzijds. Dit sluit aan bij de conclusie uit *Leren in een kennissamenleving* dat nieuwe, andere leerarrangementen in aanvulling op de bestaande nodig zijn om beter tegemoet te komen aan de eisen aan het leren en het onderwijs. Deze conclusie is het startpunt voor dit advies.

Overigens gaan de scenario's weinig in op ict en andere technologische ontwikkelingen en hun impact op de maatschappij, en in het verlengde daarvan op het leren en de organisatie van het leren (curriculumstructuren, sturing van leerprocessen en dergelijke). Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor multiculturele en interculturele aspecten.

Het leren

Over welke onderwijsniveaus het ook gaat, de posities van het leren op school, het leren in buitenschoolse institutionele arrangementen en informeel leren zijn ten opzichte van elkaar aan het verschuiven. De onderlinge grenzen vervagen, maar in welke richting de onderlinge posities bewegen en wat dat betekent voor het schoolse leren en alternatieven daarvoor, is niet heel duidelijk. In de studies worden daarvoor steeds verschillende scenario's opgesteld. Volgens de raad zullen de leraar en de school in het geheel van leer-mogelijkheden van belang blijven, als ondersteuner van het leren, en als arrangeur van verschillende leeromgevingen waarbij zowel traditioneel schoolse als moderne schoolse en buitenschoolse alternatieven betrokken worden. Lerenden zouden volgens de raad over eigen instrumenten voor de vormgeving van hun leerloopbaan moeten beschikken, maar daarbij moeten ze nadrukkelijk worden ondersteund door leraar, school en andere aanbieders van leermogelijkheden. Met name kwetsbare groepen lerenden zijn hier meer dan andere groepen op aangewezen. Aanbieders van leermogelijkheden hebben een verantwoordelijkheid om aansprekende, tot leren uitnodigende arrangementen te realiseren en daarbij de balans te bewaken tussen enerzijds wensen van individuele lerenden en anderzijds maatschappelijke behoeften aan kennis. Hiermee wordt het leren van de lerende in een kader gezet. Binnen dat kader heeft de leraar een centrale rol, waarbij de schoolorganisatie verantwoordelijk is voor de ondersteuning van de leraar opdat deze die centrale rol voor de lerende adequaat kan vervullen.

Tot slot is opvallend dat in de scenario's weinig aandacht wordt besteed aan de groeiende kennis over en de steeds vroegere interventiemogelijkheden (en de acceptatie daarvan) in de ontwikkeling van (jonge) mensen. In de jaren vijftig en zestig werd nog uitgegaan van het idee dat talenten van jonge mensen in een 'black box' zaten en dat door een gelijke behandeling in het onderwijs iedereen een rechtvaardige kans had om zich te ontwikkelen. Inmiddels is duidelijk dat ontwikkelingsmogelijkheden verschillen en dat ze meetbaar en beïnvloedbaar zijn. Dit soort ontwikkelingen heeft ook duidelijk consequenties voor de sociale politiek en ethische overwegingen rond het leren, zoals bijvoorbeeld tot uitdrukking komt in de vierde dimensie die De Vijlder onderscheidt rond de vraag of verschillen tussen lerenden moeten worden gecompenseerd of geaccepteerd.

De 'leraar'

In de scenario's komen leraren aan de orde in relatie tot:

- vergrijzing, lerarentekorten en de gevolgen daarvan;
- de status van het beroep, de feminisering en de arbeidsdeling; en
- de veranderende rol van de 'leraar'.

Deze drie punten hangen onderling samen. In dit advies is met name de veranderende rol van de leraar van belang. Een eenduidig beeld over de ontwikkelingsrichting is op grond van de scenariostudies niet te geven, maar dát de rol van de leraar verandert is duidelijk. Het lerarentekort vormt een extra argument om andere leerarrangementen te ontwikkelen. Met name de inschakeling van verschillende typen onderwijspersoneel naast de leraar kan volgens de raad een oplossingsrichting zijn.

Zoals ook in de voorgaande hoofdstukken is gesignaleerd kan eigenlijk steeds minder gesproken worden over de 'leraar' als degene die binnen scholen lessen geeft aan groepen leerlingen. Leren vindt op allerlei manieren en op allerlei plekken plaats, en de begeleiding van dat leren gebeurt ook op allerlei manieren. De leraar is een van de beïnvloeders van het leren (van individuen, groepen en samenlevingen). De leraar is daarmee, naast andere actoren en factoren, een 'interface', een medium tussen de lerende en de veelheid van impulsen uit de samenleving. Hij vervult een selecterende en organiserende functie, stelt kaders en draagt leerarrangementen aan. Andere interfaces zijn bijvoorbeeld ouders, medelerenden, praktijkopleiders en leidinggevenden, maar ook boeken, kranten, tijdschriften, radio en tv, en 'portals' en 'favorieten' op internet. Ook deze interfaces organiseren en kanaliseren onze waarneming van informatie. In die zin zijn dergelijke interfaces (in toenemende mate) aanvullend op en/of vervangend voor en/of concurrerend met de leraar, de school en het curriculum¹³. Hiermee staan dus de leraar en de school meer onder druk dan in het verleden het geval is geweest. Volgens de raad is en blijft de leraar echter een sleutelfiguur in het geheel aan interfaces, al verandert zijn rol inhoudelijk. De leraar onderscheidt zich met name als professional op het gebied van leren (leerspecialist) en de verschillende dimensies die daarmee zijn verbonden. Onder meer gaat het om domeinspecifieke deskundigheid en vakdidactische vaardigheden, maar ook om de in belang toenemende dimensie van sociaal-pedagogische vaardigheden in de huidige samenleving, en om de functie van de leraar als bemiddelaar, arrangeur, koppelaar van verschillende leercontexten en interfaces tot adequate arrangementen. Een dergelijk pakket stelt hoge eisen aan leraren. Daarbij wordt geconstateerd dat veel leraren onvoldoende zijn toegerust qua competenties, tijd, ruimte, ondersteuning en dergelijke.

13

In het verlengde hiervan kan worden opgemerkt dat de vaardigheden van lerenden om met de toenemende verscheidenheid aan interfaces om te gaan, selecties te maken et cetera, waarschijnlijk ook steeds belangrijker worden.

De organisatie van het leren

De school is duidelijk niet meer de enige leeromgeving. Volgens de scenariostudies zou in extremo van 'ontscholing' sprake kunnen zijn, maar de minder extreme optie van 'ontgrenzing' tussen verschillende leeromgevingen is waarschijnlijker. Scholen zullen niet verdwijnen; wel zal hun relatie met en hun taak in de samenleving een andere invulling krijgen dan de leerfunctie alleen. Vaak worden varianten genoemd waarbij de school fungeert als knooppunt in de wijk, als sociale ontmoetingsplaats en verbonden met andere functies. Dat kunnen kinderopvang, opvoedingsondersteuning en dergelijke zijn, maar ook andere maatschappelijke functies zoals werk en levensloopondersteuning. In termen van interfaces: de school heeft steeds meer te maken met andere interfaces en zou op zoek moeten naar combinatiearrangementen, binnen de school en daarbuiten, en in relatie tot leren en andere maatschappelijke functies. Volgens de raad is en blijft de primaire taak van de school echter de ondersteuning van zowel de lerende als de leraar.

5 Ontwikkelingen en inspiraties

**De voorgaande drie hoofdstukken belichten elk op een ander niveau (micro, meso, macro) en vanuit een ander tijdsperspectief (verleden, nu, toekomst) aspecten die relevant zijn voor de centrale vraagstelling uit hoofdstuk 1. In dit hoofdstuk 5 worden eerst de bevindingen en reflecties uit de voorgaande drie hoofdstukken gebundeld. In het ver-
lengde daarvan geeft de raad een aantal agendapunten voor de (nabije) toekomst aan.**

5.1 Inleiding

In dit advies is de raad ten eerste op zoek naar manieren om het leren op school en in buitenschoolse contexten (nadrukkelijker) aan elkaar te relateren. In aanvulling op bestaande, reguliere arrangementen en trajecten kunnen dergelijke combinaties tegemoet komen aan de eisen die de kennissamenleving aan onderwijs en leren stelt. De benodigde 'brede' (persoonlijke, sociale, maatschappelijke en arbeidsrelevante) competenties kunnen immers niet alle binnen de context van de school even succesvol worden verworven, noch zal de traditionele school in staat blijken als enige het competentieniveau van de bevolking te verhogen.

Ten tweede wordt in dit advies nagegaan welke betekenis de mogelijke combinaties van schools en buitenschools leren hebben voor de rol van de lerende, de 'leraar', de organisatie van het leren en de overheid.

De drie rapporten die in de hoofdstukken 2, 3 en 4 zijn besproken, bieden de raad voedingsstof voor de beantwoording van deze vragen. De 'aansprekendheid' in relatie tot de vraagstelling is richtinggevend geweest voor het overnemen van interviewfragmenten, praktijkvoorbeelden en scenario-elementen uit de drie rapporten. In paragraaf 5.2 passen de uitkomsten van de drie hoofdstukken nog eens kort de revue, eerst afzonderlijk, dan meer integraal langs de lijnen die in de reflectieparagrafen zijn uitgewerkt. Deze reflecties zijn gebaseerd op de besproken rapporten, aanvullende literatuur en eigen waarnemingen van de raad.

Met de hierna volgende bundeling van bevindingen geeft de raad een eerste antwoord op de centrale vraagstelling. De beoogde verandering in het onderwijs (meer combineren van leren binnen en buiten de school) is al volop aan de gang en diverse actoren engageren zich er al mee. Daarop doorredenerend gaat de raad in paragraaf 5.3 en verder in op de consequenties van de veranderingen in het leren binnen en buiten de school voor de lerende, de leraar en andere ondersteuners, de organisatie van het leren en de overheid. Dat resulteert in een 'agendering' voor de verdere vormgeving van leerarrangementen.

5.2 Samenvatting hoofdstukken 2, 3 en 4

Hoofdstuk 2 laat op basis van 24 leerbiografieën zien wat lerenden in verschillende contexten wel en niet hebben geleerd en welke stimulansen en belemmeringen ze hebben ervaren. Duidelijk blijkt dat op veel plekken binnen en buiten de school wordt geleerd. In het kader van een leven lang leren, de verhoging van het competentieniveau, de gewenste brede competenties en 'employability' kunnen de ondervraagden hun weg in de kennissamenleving wel vinden. Kenmerkend voor al deze biografieën is dat lerenden hun eigen verantwoordelijkheid voor leren impliciet of expliciet hebben onderkend en daar ook veelal naar hebben gehandeld. De biografieën sluiten aan bij twee belangrijke noties die in elkaars verlengde liggen, namelijk dat het leren niet ophoudt met het verwerven van een diploma (sterker nog: de afronding van een initiële opleiding is veelal pas het begin van de leerloopbaan), en dat het leren in verschillende contexten plaatsvindt. Het blijkt mogelijk te leren in contexten die goed bij de eigen wensen, situatie en persoonlijkheid aansluiten.

De interviews laten verder zien dat naast persoonlijke interesses van de lerende, diverse personen een belangrijke stimulans kunnen zijn. Het gaat onder meer om leraren, schooldirecteuren, ouders, partners, leidinggevendenden, collega's en mede-lerenden. Dezelfde personen kunnen echter ook remmend werken. Voor de lerende is het van belang zoveel mogelijk steun te mobiliseren en remmende invloeden weg te nemen of af te zwakken.

Hoofdstuk 3 bespreekt de uitkomsten van een inventarisatie van actuele leerarrangementen waarin sprake is van een substantieel andere aanpak dan bij het traditionele schoolse leren. Ondernemerschap en creativiteit zijn gemeenschappelijke noemers van deze initiatieven. Er zou nog moeten worden onderzocht of en in welke mate de besproken initiatieven het leren ook daadwerkelijk ten goede komen. Uit de inventarisatie blijkt dat zowel binnen als buiten de school wordt gezocht naar alternatieven voor het traditionele schoolse leren, bijvoorbeeld door meer aan te sluiten bij de jeugdcultuur, door praktijkleren in de school te brengen, via samenwerking tussen school en andere instanties of via ict.

Hoofdstuk 4 gaat in op de uitkomsten van een review van dertien scenariostudies over het leren en het onderwijs in de toekomst. Er blijken te veel onzekerheden te zijn om eenduidige uitspraken te kunnen doen over te verwachten ontwikkelingen. De studies maken wel duidelijk dat gedebatteerd zal moeten worden over vier waardedimensies die van belang zijn voor de inrichting van de samenleving en het onderwijs in de toekomst:

- de maatschappelijke betekenis van het onderwijs;
- de verhouding tussen respect voor individualiteit enerzijds en de institutionele vormgeving van het leren anderzijds;
- de balans tussen particulier initiatief en overheidssturing; en
- de balans tussen het compenseren en het accepteren van verschillen tussen lerenden.

Daarnaast zal ook moeten worden nagedacht over het type sturingsinterventies: een krachtige centrale interventie, dan wel een meer decentrale en/of netwerkachtige aanpak.

Elk van de drie hoofdstukken bespreekt niet alleen de uitkomsten van de betrokken studies als zodanig, maar geeft er ook een reflectie op. Deze reflecties zijn toegespitst op

de drie strategieën om tot combinaties van schools en buitenschools leren te komen, en op de maatschappelijke ontwikkelingen, het leren, de 'leraar' en de organisatie van het leren. De reflecties zijn samengevat in paragraaf 5.2.1.

5.2.1 WEGEN NAAR (NIEUWE) COMBINATIES

Drie strategieën aan de hand waarvan nieuwe combinaties van schools en buitenschools leren kunnen worden doordacht en vormgegeven zijn vervlechten, verbinden en stapelen.

In paragraaf 1.4 zijn deze strategieën toegelicht en in de hoofdstukken 2, 3 en 4 zijn ze geconcretiseerd en uitgewerkt.

Vervlechten

Bij vervlechten worden kenmerken van buitenschools leren door de onderwijsinstelling ingepast in de context van de school, of andersom.

- 1 *Het opnemen van kenmerken van buitenschools leren in de onderwijsinstelling.*
 - Het buitenschoolse leren kan in het leren op school worden ingevlochten, bijvoorbeeld door (onder verantwoordelijkheid van de school) 'levensechte' praktijksituaties binnen de school of opleiding te halen.
 - Vervlechting kan vorm krijgen door personeel of organisatieaspecten van buitenschoolse contexten (onder regie van de school) in het onderwijsaanbod te betrekken. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het inschakelen van gastdocenten.
 - Ook kan vervlechting vorm krijgen door middel van ict. Dit gebeurt bijvoorbeeld door in het onderwijs gebruik te maken van kennis en informatie op websites die niet primair op onderwijs of leren zijn gericht.

- 2 *Het opnemen van kenmerken van leren binnen de school in een buitenschoolse context.*
 - Kenmerken van het leren op school kunnen in het leren thuis worden opgenomen. Teleleren, leren op afstand en 'homeschooling' zijn bekende voorbeelden. Lerenden krijgen lesmateriaal ter beschikking waarmee ze thuis kunnen leren, al dan niet met steun van ouders, van anderen in de privé-omgeving of van leraren op afstand.
 - Een bijzonder voorbeeld, in hoofdstuk 3 genoemd, is dat van mentoring van voortijdig schoolverlaters door de school, niet zozeer gericht op kennisoverdracht, maar op het veranderen van het levens- en/of beroepspectief.

Verbinden

Verbinden gaat minder ver dan vervlechten. Elementen uit de context van de school en uit buitenschoolse contexten worden naast elkaar gezet en duidelijk aan elkaar gerelateerd. De contexten werken samen en houden elk hun eigen verantwoordelijkheid.

- Een eerste vorm is *verbinden van het leren op school met het leren thuis*. Hiermee wordt bedoeld op het betrekken van ouders bij het leren van hun kinderen, bijvoorbeeld door ouders uit te nodigen voor een kennismakingsgesprek op school, maar ook door te proberen de privé-situatie als leeromgeving te versterken (bijvoorbeeld door fysieke ruimte en tijd te creëren om huiswerk te maken). Wanneer ouders actief worden betrokken bij het maken van huiswerk of zelf als 'leraar' gaan optreden, komen we binnen het domein van het hierboven besproken 'vervlechten'. Heel scherp is de grens niet te trekken.

- Een tweede vorm is het *verbinden van onderwijs en beroepspraktijk*. Voorbeelden hiervan zijn beroepspraktijkvorming in de bve-sector en het duaal leren in het hoger onderwijs. Een lichtere variant zijn samenwerkingsvormen op projectbasis, bijvoorbeeld excursies naar ondernemingen.
- Verder zijn er vormen van *verbinden tussen school en andere buitenschoolse contexten*. Kernpunt hierbij is dat er vele soorten organisaties zijn, al dan niet specifiek op leren gericht (bibliotheken, musea, muziek- en sportverenigingen), die wel functies vervullen die met leren te maken hebben en waarmee de school kan samenwerken zonder het buitenschoolse onder de regie van de school te brengen. Dit kan volgens de raad onder meer in maatschappelijke stages waarbij leerlingen of studenten via vrijwilligerswerk levenservaring opdoen en hun maatschappelijke betrokkenheid vergroten.

Stapelen

Bij stapelen worden schoolse en/of buitenschoolse trajecten of arrangementen chronologisch aan elkaar geschakeld. Stapeltrajecten zijn niet altijd doelmatig maar kunnen in sommige gevallen adequate wegen vormen (zie ook paragraaf 2.3.1).

Onderscheid is te maken tussen 'schools stapelen' en 'schools-buitenschools stapelen'.

- *Schools stapelen*. Voor lerenden in het Nederlandse initiële onderwijssysteem die op zoek zijn naar trajecten die (in elk geval formeel) op elkaar aansluiten, staan drie typen 'school- of onderwijsloopbanen' open:
 - stapeling van trajecten in het voortgezet onderwijs (zoals van mavo naar havo naar vwo);
 - stapeling van trajecten in het beroepsonderwijs binnen de beroepskolom (van vbo naar mbo naar hbo); en
 - stapeling van trajecten in het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs (bijvoorbeeld van mavo naar mbo, of van havo naar hbo).
- Bij *schools-buitenschools stapelen* worden het leren op school en leren in een buitenschoolse context (bijvoorbeeld in een voorschoolse voorziening¹⁴, op het werk of tijdens een reis) afgewisseld en geïntegreerd in de leerloopbaan van de lerende.

De voorgaande hoofdstukken illustreren deze strategieën, en laten daarbij zien dat zowel lerenden als leraren en andere ondersteuners deze strategieën toepassen, onbewust en onbedoeld, of juist doelgericht. Er zijn verschillende voorbeelden waaruit blijkt dat lerenden en ondersteuners ondernemend en creatief te werk gaan bij de vormgeving van leerarrangementen. Er is geen blauwdruk of receptuur te geven. De variëteit aan leermogelijkheden binnen en buiten de school zal volgens de raad van toenemend belang zijn. Er dient ruimte te zijn voor lerenden, leraren en scholen om eigen keuzen voor leerarrangementen te maken, passend bij hun specifieke context. Daarbij kan rekening worden gehouden met zowel de wensen, voorkeuren en mogelijkheden van individuele lerenden, als de maatschappelijke eisen aan leren en onderwijs.

Aan de hand van de genoemde strategieën en geïnspireerd door de uitwerkingen daarvan kunnen lerenden mogelijk meer structuur geven aan hun leerloopbaan, en kunnen ook ondersteuners komen tot verbeteringen die de lerenden in staat stellen hun weg door verschillende leermogelijkheden binnen de kennissamenleving te vinden. Daarbij gaat het

¹⁴ Zie *Onderwijsraad (2002b)*.

niet alleen om de getalenteerden, maar vooral ook om diegenen die hun weg moeilijk kunnen vinden. Leraren en scholen kunnen zelf arrangementen ontwerpen, maar ook lerenden ondersteunen bij de vormgeving van hun leerloopbaan. Zo is bijvoorbeeld in paragraaf 2.3.1 gewezen op het actief begeleiden van voortijdig uitstromende lerenden naar buitenschoolse mogelijkheden, en op het creëren van onderwijsfaciliteiten voor herinstromende lerenden.

5.2.2 MAATSCHAPPELIJKE ONTWIKKELINGEN, HET LEREN, DE ‘LERAAR’ EN DE ORGANISATIE

Hieronder volgt een bundeling van de reflecties uit het tweede deel van de reflectieparagrafen uit de hoofdstukken 2, 3 en 4. Het gaat daar over de betekenis van maatschappelijke ontwikkelingen voor de lerende, de leraar en andere ondersteuners van de lerende, en voor de organisatie van het leren: de elementen in het tweede deel van de vraagstelling van dit advies.

Maatschappelijke ontwikkelingen

Van de besproken bronnen gaan vooral de scenariostudies in op maatschappelijke ontwikkelingen. Geconstateerd wordt dat toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen moeilijk zijn te voorspellen, maar dat wel duidelijk is dat de discussie over vier dimensies erop van invloed is. (Zie paragraaf 5.2.1.)

Volgens de raad gaat het er steeds om een balans te vinden in elk van deze dimensies. Het accent kan niet eenzijdig op één dimensie liggen of op (de verantwoordelijkheid van) één bepaalde actor. Bij de doordenking van beleid zijn verder aandachtspunten van belang als doeltreffendheid, doelmatigheid, toegankelijkheid, inhoudelijke en bestuurlijke overwegingen, en normatieve en praktische overwegingen.

Uit de review komt naar voren dat het leren en het onderwijs duidelijk worden beïnvloed door de technologie en ict, de toenemende snelheid waarmee kennis wordt geproduceerd en kennis veroudert, de toenemende drang naar eigenheid van het individu, en de groeiende spanning tussen verwachtingen en eisen vanuit de samenleving enerzijds en hetgeen leerorganisaties (kunnen) bieden anderzijds.

Ontwikkelingen rond het leren

Rond het leren van de lerende zijn in de voorgaande hoofdstukken vier (verwante) ontwikkelingen aan de orde gekomen.

- Ten eerste zal, zoals ook uit de verkenning *Leren in een kennissamenleving* (Onderwijsraad, 2002f) blijkt, het leren zich steeds verder bewegen van het voornamelijk opdoen van ‘losse’ kennis en vaardigheden naar het verwerven van levensbrede *competenties*.
- Sommige (delen van) competenties zijn beter in een buitenschoolse context te verwerven dan in een schoolse. Dit heeft tot gevolg dat de posities van het leren op school, het buitenschools institutioneel leren en het informeel leren onderling verschuiven. De toenemende nadruk op competentiegericht, contextgebonden leren en op een leven lang leren noodzaakt tot een betere benutting van het *leren in verschillende contexten*. De school heeft weliswaar geen monopoliepositie in het leren, maar dat wil nog niet zeggen dat de school inwisselbaar is voor andere contexten. Eerder is er sprake van aanvulling van het leren op school met het leren in andere contexten. Er is nog weinig empirisch materiaal beschikbaar waaruit blijkt of en in welke mate het leren in ver-

schillende contexten vergelijkbaar respectievelijk onderscheidbaar is.

- Ten derde zien we de ontwikkeling naar *individualiteit én verbondenheid in het leren*. In de praktijk (zie hoofdstuk 3) blijkt dat er binnen vernieuwende concepten gelijktijdig aandacht wordt gegeven aan maatwerk en aan het samenwerkend leren binnen groepsverband. Deze ontwikkeling sluit aan op de noodzaak tot de realisatie van bredere competenties, waarin cognitieve en sociale vaardigheden gestimuleerd en geïntegreerd worden. De praktijkvoorbeelden laten zien dat dit kan en ook gebeurt.
- De laatste ontwikkeling is die naar *zelfsturing* van lerenden. Daar waar in het (recente) verleden vooral de leraar het leerproces domineerde (het tempo, wat er geleerd wordt en de wijze waarop), wordt steeds meer aandacht besteed aan de verantwoordelijkheid van de lerende voor de vormgeving van het eigen leerproces. Naarmate lerenden meer leercompetenties ontwikkelen is er ook meer sprake van zelfsturing. Van belang is het vinden van een balans tussen eigen voorkeuren van de lerende en de eisen die zich aandienen uit het praktijkveld of de vervolgopleiding (zie paragraaf 3.2.2).

Ontwikkelingen rond de 'leraar'

Uit de hoofdstukken 2,3 en 4 komen de volgende ontwikkelingen rond het leraarschap naar voren:

- De leraar heeft naast de traditionele rol van kennisoverdrager en instructeur steeds meer een begeleidende en coachende rol.
- Daarnaast zien we de leraar steeds vaker in de rol van ontwerper en ontwikkelaar van leerarrangementen.
- Er verschijnen andere actoren ten tonele die de lerende ondersteunen. Zij vormen een interface tussen de lerende en de impulsen vanuit de omgeving, met een selecterende, organiserende en kaderstellende functie¹⁵.

De leraar als onderwijsprofessional heeft dus naast zijn 'klassieke' rollen ook een rol als begeleider/coach, als ontwerper/ontwikkelaar, en als teamwerker in een gevarieerd samengesteld team. (Nog) niet iedereen is daarvoor toegerust (zie ook paragraaf 5.5).

Ontwikkelingen rond de organisatie van het leren

De interviews laten zien dat lerenden hun eigen leerloopbaan organiseren, meer of minder planmatig en gestructureerd, en in meer of mindere mate ondersteund door leraren en anderen. De raad beveelt aan instrumenten op te sporen of te ontwikkelen waarmee lerenden meer structuur in hun leerloopbaan kunnen aanbrengen. Mogelijk kan daardoor meteen ook de ondersteuning door derden worden versterkt.

5.2.3 CONCLUSIES

De raad heeft in de verkenning *Leren in een kennissamenleving* (Onderwijsraad, 2002f) laten zien dat verschillende maatschappelijke ontwikkelingen eisen stellen aan het leren en aan het onderwijs. Dit advies bevestigt dat beeld. In vervolg daarop is gezocht naar mogelijke leerarrangementen die aan deze maatschappelijke eisen tegemoet komen. Dat zijn vooral leerarrangementen waarin elementen van leren op school en buitenschools

¹⁵ Naast leraren en andere ondersteuners kunnen ook materiële leerbronnen als interface worden gezien, denk aan boeken, kranten, tijdschriften, radio en tv, en 'portals' en 'favorieten' op internet. We gaan daar hier niet verder op in. In het advies www.web-leren.nl (Onderwijsraad, 2002h) zijn mogelijkheden beschreven van het internet.

leren worden gecombineerd. Ook is nagegaan welke betekenis een en ander heeft voor betrokken actoren. Op basis van het voorgaande komt de raad tot de volgende conclusies.

- De toekomstige vormgeving van onderwijs en onderwijsbeleid is mede afhankelijk van afwegingen rond vier waardedimensies: de maatschappelijke betekenis die aan onderwijs wordt toegedacht, de verhouding tussen individu en institutie, de balans tussen particulier initiatief en overheidssturing en de balans tussen het compenseren en accepteren van verschillen tussen lerenden.
- Het leren binnen en buiten de school worden steeds meer gecombineerd. Zowel lerenden als leraren en andere ondersteuners vervlechten, verbinden en stapelen leercontexten tot nieuwe leerarrangementen en -trajecten. De raad ziet veel perspectief in deze ontwikkeling. Lerende en leraar zijn beiden ontwerper van leerarrangementen, maar er is wel een duidelijk verschil. Lerenden gaan vaak weinig gestructureerd en planmatig te werk bij het vormgeven van hun leerloopbaan. Leraren en andere ondersteuners kunnen de lerenden hierbij behulpzaam zijn.

De raad vindt het wenselijk instrumenten op te sporen of te ontwikkelen waarmee lerenden meer structuur kunnen geven aan hun leerloopbaan. Verder is het van belang de leraar en andere ondersteuners goed te positioneren ten opzichte van elkaar en toe te rusten zodat ze hun rol optimaal kunnen vervullen. Leraren en andere ondersteuners kunnen een balans aanbrengen tussen sturing en zelfsturing van lerenden, en tevens aandacht besteden aan andere gesignaleerde ontwikkelingen rond het leren: het toemend belang van competentiegericht leren, leren in verschillende contexten en de balans tussen individualiteit en verbondenheid.

Samenvattend constateert de raad dat op verschillende plekken de beoogde combinaties van leren binnen en buiten de school al aan de gang zijn. In de volgende paragraaf werkt de raad een agendavoorstel uit, waarbij hij ingaat op punten die van belang zijn voor de lerende, de leraar en andere ondersteuners, de organisatie van het leren en de overheid.

5.3 Agendapunten voor de lerende

In hoofdstuk 1 is als ideaalbeeld geschetst:

- lerenden ontwikkelen zich breed en een leven lang;
- zij schenken daarbij aandacht aan beroeps-, leer-, loopbaan- en burgerschapscompetenties;
- zij zijn ondernemend en initiatiefrijk;
- zij zijn zich bewust van de leermogelijkheden in verschillende contexten; en
- zij staan open voor afwisselend leren in de context van de school en daarbuiten.

Lerenden zijn echter veelal niet toegerust om hun leerweg zelfstandig vorm te geven. Jonge en kwetsbare groepen lerenden zijn meer dan anderen aangewezen op leraren en ondersteuners. Lerenden maken een ontwikkeling door waarbij ze in eerste instantie vooral aangestuurd worden en gaandeweg zelfstandiger zijn.

Hieronder beschrijft de raad verschillende instrumenten en benaderingen die de lerende kan benutten. Ze verschaffen de lerenden feedback op hun vorderingen in de leerloopbaan en kunnen helpen bij de vormgeving daarvan. Het gaat om 'competentiekaarten', verschillende instrumenten om leerervaringen en -resultaten te beschrijven en om bekostringsinstrumenten.

- 1 *Competentiekaarten.* Om een keuze te kunnen maken voor een bepaald beroepsperspectief in relatie tot eigen wensen en mogelijkheden heeft de lerende informatie nodig. Daarvoor kunnen competentiekaarten dienen. Bij (te ontwikkelen) competentiekaarten denkt de raad aan flexibele leerrouteplanners, die op eenvoudige, overzichtelijke wijze de verschillende competenties weergeven die bij een bepaald beroepsperspectief horen, en aangeven welke soorten arrangementen en leertrajecten daarbij passen. Lerenden kunnen daar zelf uit kiezen en alternatieve routes vinden.

- 2 *Nieuwe vormen van beoordelen, toetsen en examineren.* Om recht te doen aan het leren in verschillende contexten is het van belang dat niet alleen aan het leren op school maar ook aan het leren buitenschools civiel effect kan worden ontleend. In het advies *Examinering in ontwikkeling* (Onderwijsraad, 2002d) geeft de raad handvatten voor de ontwikkeling van een examensystematiek die beter aansluit op de leerloopbaan van de lerende en op maatschappelijke belangen en eisen van de arbeidsmarkt. Dit is voor de raad reden om elkaar aanvullende beoordelingsvormen aan te bevelen, zoals portfolio's/proeven van bekwaamheid, assessments en EVC-procedures. In het examenadvies pleit de raad voor een 'methodenmix' zodat de sterke kanten van verschillende meetmethoden worden gecombineerd. Enkele instrumenten worden hieronder toegelicht.
 - *Portfolio's/proeven van bekwaamheid.* Een portfolio is een persoonlijk dossier waarin de student bewijzen van bekwaamheid verzamelt zoals diploma's, certificaten, uitkomsten van assessments en EVC-procedures en getuigschriften. De portfoliosystematiek komt in de bve-sector en het hoger beroepsonderwijs steeds meer in gebruik. Het accent ligt veelal nog op studievoortgang en vorderingen in het leerproces (formatief beoordelen). De summatieve functie kan nog aanmerkelijk worden versterkt. Portfolio's kunnen een belangrijke rol spelen in het realiseren van doorlopende leerlijnen. De raad beveelt aan de inzet van portfolio's verder te verkennen en te ontwikkelen.
 - *Assessments.* Een assessment is een competentiebeoordeling (momentopname) van een lerende. In het advies *Examinering in ontwikkeling* is de raad op dit thema ingegaan (Onderwijsraad, 2002d). Door middel van assessment is het mogelijk een lerende een passend arrangement of traject aan te bieden. De afgelopen jaren is veel expertise ontwikkeld op het gebied van assessment. Het aanbieden van geschikte leerarrangementen als vervolg daarop stuit echter nog op veel belemmeringen in de opleidingen: teldata, lesroosters, curricula die overwegend gericht zijn op leerstof en schoolvakken (Grotendorst & Tillema, 2002). Assessments zouden idealiter op verschillende momenten in een leerloopbaan moeten worden afgenomen en een plaats krijgen in de portfolio van de lerende.

- *EVC-procedures.* De Erkenning van Verworven Competenties behelst een procedure aan de hand waarvan hoe dan ook en waar dan ook verworven competenties worden beoordeeld. EVC-procedures hebben tot doel de competenties waarover lerenden beschikken een civiel effect toe te kennen, zodat vrijstellingen kunnen worden verleend voor onderdelen van een leertraject. Daarmee leveren EVC-procedures een belangrijke bijdrage aan het verbinden van buitenschoolse en formele leertrajecten.
- 3 *Bekostigingsinstrumenten.* De verbreding en flexibilisering van leermogelijkheden en de inzet van boven beschreven instrumenten verlangen wijzigingen in de bekostigingssystematiek. In de discussie hierover gaat het meestal over vouchers¹⁶, leerrechten, leerrekeningen en dergelijke.
- Eén van de discussiepunten is of vouchers alleen binnen het huidige bekostigingssysteem kunnen worden verzilverd of ook daarbuiten. Verruiming van de inwisselmogelijkheden tot leerervaringen elders zal veel van de beoogde dynamiek kunnen realiseren.
 - Een ander discussiepunt betreft instrumenten als *persoonlijke ontwikkelingsrekeningen* (POR) en individuele leerrekeningen¹⁷. Met dergelijke instrumenten zouden lerenden vanaf hun twaalfde jaar en in samenspraak met de school en de ouders ervoor kunnen kiezen om ook in andere leeromgevingen dan de school te leren of in meer schooltypen tegelijk te participeren. Wanneer bijvoorbeeld een vwo-leerling excelleert in bepaalde vakken/domeinen, zou deze naast zijn of haar opleiding al diverse propedeuseonderdelen kunnen volgen en daarmee studiepunten vergaren. Zo zou ook een mbo-leerling havo/vwo-vakken moeten kunnen volgen.
 - Een derde discussiepunt zijn de mogelijkheden voor volwassenen om periodiek weer te gaan leren door bijvoorbeeld enige maanden het werk te onderbreken om een korte opleiding te volgen. Ook in dat verband verdienen vouchers, leerrechten en leerrekeningen nadere doordenking.

In 2003 brengt de raad een advies uit over een integrale opzet van een leven lang leren en de facilitering daarvan.

5.4 Agendapunten voor de leraar en andere ondersteuners

De ontwikkelingen in de maatschappij en in het leren vergen een ander soort leraar dan de klassieke, klassikaal-frontale kennisoverdrager. In de praktijk is een ontwikkeling zichtbaar waarbij de leraar als onderwijsprofessional naast zijn 'klassieke' rollen in toenemende mate rollen vervult als begeleider/coach, ontwerper/ontwikkelaar en teamwerker in een gevarieerd samengesteld team, met ondersteuners binnen de school (remedial teachers, klassenassistenten, trainers) en buiten de school (sportcoaches, buurthuiswerkers, praktijkopleiders, sociaal-pedagogisch begeleiders, HRD-specialisten, opleidingsadviseurs, bibliotheek- en museummedewerkers et cetera).

¹⁶ *In september 2000 is de voorbereiding gestart van een experiment 'vouchers in vraaggestuurd duaal onderwijs'. Initiatiefnemers zijn de HBO-Raad en MKB-Nederland. Vanaf januari 2001 zijn de eerste studenten gestart. In het experiment participeren tien hogescholen, de studentenorganisaties ISO en LSVb en zes brancheorganisaties aangesloten bij MKB-Nederland. De kern van het voucherexperiment bestaat uit het persoonlijk ontwikkelingsplan van de student (pop). De student krijgt ter verwezenlijking van het pop vouchers mee ter waarde van 84 studiepunten (te vergelijken met twee studiejaar). (www.hbo-raad.nl, geraadpleegd op 5 december 2002)*

¹⁷ *Zie voor een uitwerking SER (2002, hoofdstuk 4).*

Tegen deze achtergrond agendeert de raad drie samenhangende punten, namelijk:

- de (verdergaande) ontwikkeling van een samenhangende competentiestructuur die de noodzakelijke competenties van leraren en andere ondersteuners omvat;
- de ontwikkeling van een daarop aansluitende kwalificatiestructuur; en
- een bijpassende opleidingenstructuur¹⁸.

1 *Competentiestructuur.* De veranderingen in het leren doen een appèl op (nieuwe) bekwaamheden van de leraar en andere ondersteuners. Dit appèl kan worden beschreven in een competentiestructuur. In deze structuur zijn de generieke en specifieke (gedifferentieerde) elementen zichtbaar. Zo kunnen samenhangende sets van competenties ontstaan op het gebied van begeleider/coach, van ontwerper/ontwikkelaar en van samenwerking in teams.

In het kader van de ontwikkeling van competentieprofielen voor leraren door het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) en de voorziene Wet op de Beroepen in het Onderwijs (BIO-wet) is al het nodige in gang gezet. Bij de voortgaande ontwikkeling van samenhangende competentieclusters van leraren en andere ondersteuners kunnen de hier gesignaleerde ontwikkelingen nadrukkelijk een plaats krijgen. De uitwerking daarvan is volgens de raad vooral een taak van het veld zelf, zoals het SBL, de Vereniging kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (COLO), het Nederlands Olympisch Comité * Nederlandse Sport Federatie (NOC*NSF), het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW), beroepsopleidingen en pedagogische centra.

2 *Kwalificatiestructuur.* In aansluiting op een samenhangende competentiestructuur zal een kwalificatiestructuur moeten worden ontworpen, waarbinnen leraren en andere ondersteuners de door hen verworven competenties kunnen formaliseren. Dit kan via examens, maar ook via assessments en EVC-procedures (zie paragraaf 5.3).

3 *Opleidingenstructuur.* De kwalificatiestructuur vormt een leidraad voor de ontwikkeling van de opleidingenstructuur. Ook op dit vlak zijn al ontwikkelingen gaande, maar er is nog veel werk te verzetten. Coonen (2002) voert een pleidooi voor de ontwikkeling van lerarenopleidingen “in de richting van ‘excellente centra voor modern leren en professioneel leraarschap’, waarin aankomende leraren in zeer nauwe samenwerking met scholen beroepsvaardigheden verwerven die passen bij de dynamiek in de scholen”.

Later in 2003 gaat de raad nader in op ontwikkelingen in het leraarschap en de opleiding van leraren.

De raad benadrukt tot slot dat de onderwijsinstellingen primair zelf verantwoordelijk zijn om aan de hand van de genoemde competentie- en kwalificatiestructuur hun eigen personeelsarrangement samen te stellen. Daarbij zijn de behoeften van de organisatie en de te realiseren leerarrangementen richtinggevend. Bij het ontwerpen van een personeelsarrangement is het kunnen voorzien in adequate ondersteuning het leidende principe. De

18 Zie ook Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks (2002) en Onderwijsraad (2002d).

instelling kan daarbij verschillende functies, functieniveaus en functiebreedtes onderscheiden. De ene leraar specialiseert zich daarbinnen (bijvoorbeeld als vakdocent, tutor, instructeur, praktijkbegeleider, onderwijsontwikkelaar) en de ander ontwikkelt zich op meer terreinen tegelijk.

5.5 Agendapunten voor de organisatie van het leren

In de twee voorgaande paragrafen is uiteengezet op welke wijze de lerende zijn leerloopbaan kan vormgeven met gebruikmaking van diverse instrumenten, en met hulp van leraren en andere ondersteuners. Deze paragraaf gaat over de implicaties hiervan voor de organisatie van het leren. Om de typen leerarrangementen te realiseren die nodig zijn in het licht van de eisen die maatschappelijke ontwikkelingen aan het leren stellen, zullen instellingen zowel de lerende als de leraar en andere ondersteuners moeten faciliteren.

In dit verband agendeert de raad drie punten: flexibilisering van de organisatie van leerprocessen, samenwerking in interdisciplinaire teams (binnen- en buitenschools), en aanpassing van de infrastructuur.

- 1 *Flexibilisering van de organisatie van leerprocessen.* Omwille van het beoogde civiel effect liggen momenteel veel leertrajecten vast, al is er wel differentiatie naar niveau en richting. Het denken in competenties, de instrumenten van de lerende zoals genoemd in paragraaf 5.3, en de vormgeving van op individuele lerenden toegesneden leerarrangementen en -trajecten zetten deze (beperkte) keuzemogelijkheden steeds meer onder druk. De Onderwijsraad acht het wenselijk om nadere studie te doen naar mogelijkheden tot flexibilisering van leerroUTES, lesroosters, instapmogelijkheden en 'aanwezigheidsplicht'.
- 2 *Samenwerking in interdisciplinaire teams.* Het belang van samenwerken tussen mensen en van afspraken over de taakverdeling en de manier van samenwerking (De Baas, 1995) neemt toe naarmate in het kader van nieuwe, andere leerarrangementen het buitenschoolse leren meer bij het schoolse leren wordt betrokken. Coördinatie kan onder meer plaatsvinden (zie ook Mintzberg, 1983) door een leidinggevende, via voorschriften, of door onderlinge afstemming tussen de betrokkenen zelf. Het laatste staat sinds enkele jaren sterk in de belangstelling onder meer in het concept van zelfsturende teams. Dit concept heeft de raad eerder uitgewerkt in zijn adviezen *Wat scholen vermogen* en *Toerusten = uitrusten* (Onderwijsraad, 2002a, 2002c).

Het teamconcept is in dit kader vooral van belang voor de samenstelling van groepen leraren en andere ondersteuners. Zoals in paragraaf 5.4 is aangegeven kunnen onderwijsinstellingen de taken en functies van leraren en andere ondersteuners verschillend invullen, zolang maar wordt voorzien in de voor de lerenden benodigde competenties. Afhankelijk van de breedte van de functies binnen een team zal een team uit meer of minder personen bestaan die onderling hun werk afstemmen. Op die manier kunnen rollen, taken en competenties van ondersteuners zo effectief mogelijk rondom de lerende worden gearrangeerd. Doordat in teams verschillende bekwaamheden zijn verenigd (deels buitenschools) en er directe relaties zijn met zowel de lerende als met buitenschoolse

contexten, bieden teams naar verwachting meer mogelijkheden om duurzame verbeteringen te realiseren.

- 3 *Aanpassing van de infrastructuur.* Nieuwe, open leerconcepten verlangen een grondige herinrichting van de fysieke leeromgeving. In de praktijk (zie onder meer hoofdstuk 3) zijn in de verschillende onderwijssectoren bewegingen waar te nemen waarbij de oude indeling in klaslokalen wordt losgelaten ten gunste van flexibele, multifunctionele leeromgevingen met afzonderlijke ruimten voor pc's, overleg en zelfstudie. Ook kunnen buitenschoolse contexten die leerfuncties vervullen (zoals de muziekschool, kunstateliers en bibliotheek), samen met de school in één gebouw worden ondergebracht. Brede scholen zijn voorbeelden daarvan.

Aanpassingen in de infrastructuur van onderwijsinstellingen kunnen ook bestaan uit het vormgeven van een webinfrastructuur (zie hiervoor het advies *Www.web-leren.nl*, Onderwijsraad, 2002h). Een interessante optie is de realisatie van een 'internetservicecentrum', waar groepen oudere leerlingen of studenten onder toezicht van leraren elke avond on line zijn om jongere leerlingen te helpen bij het huiswerk. Leerlingen respectievelijk studenten hoeven dan niet op school of thuis samen te komen, maar kunnen thuis gerichte hulp krijgen. Volgens de raad verdient deze gedachte nadere uitwerking en stimulans.

5.6 Agendapunten voor de overheid: programma *Leren in samenspel*

De raad adviseert de minister om het leren binnen en buiten de school te stimuleren en te faciliteren door middel van een samenhangend ontwikkelingsprogramma *Leren in samenspel*, met specifieke doelstellingen op het niveau van elk van de betrokken actoren. Volgens de raad gaat het in dit programma om:

- De ontwikkeling van instrumenten als competentiekaarten, nieuwe vormen van beoordelen, toetsen en examineren, en bekostigingsinstrumenten als vouchers en variabele leerrechten.
- De uitwerking van de consequenties van de rolverandering van leraren en andere ondersteuners als gevolg van het combineren van leren binnen en buiten de school: meer begeleiden/coachen, zelf leerarrangementen ontwerpen, en samenwerken in teams met verschillende ondersteuners. Concreet gaat het om de uitwerking van de agendapunten uit paragraaf 5.4: de ontwikkeling van een competentiestructuur, een kwalificatiestructuur en een opleidingenstructuur voor diverse typen ondersteuners.
- De facilitering van zowel lerenden als ondersteuners door onderwijsinstellingen, door middel van flexibilisering van de organisatie van leerprocessen, samenwerking in interdisciplinaire teams (binnen en buitenschools) en aanpassing van de infrastructuur (zie paragraaf 5.5).

In dit programma *Leren in samenspel* kunnen zowel lopende als nieuwe projecten worden ondergebracht. De raad adviseert de minister om de ontwikkeling van succesvolle combinaties van schools en buitenschools leren te stimuleren en te ondersteunen.

Mogelijkheden daarvoor zijn:

- het realiseren van (meer) experimenteeruimte, bijvoorbeeld door voortzetting en uitbreiding van het project *Initiatiefrije Scholen* met specifieke aandacht voor die projecten waarin leren binnen en buiten de school worden gecombineerd;
- het verspreiden van geslaagde voorbeelden ('good practices') van samenwerkingsrelaties tussen instellingen en verschillende soorten ondersteuners in teamverband; en
- het belonen van dergelijke geslaagde voorbeelden.

Om het programma *Leren in samenspel* te realiseren is verder een aantal condities van belang.

- De raad adviseert de minister de krachtige voorzetting van het proces van deregulering en autonomievergroting op onderwijskundig vlak. Om meer open, interactieve leerarrangementen binnen en buiten de school te realiseren moeten instellingen een verschillend onderwijskundig profiel kunnen ontwikkelen. Toetssteen bij het creëren van onderwijskundige ruimte is dat de instellingen de mogelijkheden voor lerenden vergroten en dat deze resulteren in daadwerkelijke leerervaringen gericht op de wettelijk geformuleerde doelstellingen.
- Verder adviseert de raad de minister om ook andere wettelijke belemmeringen voor nieuwe typen leerarrangementen in kaart te brengen en op te heffen. Daarbij gaat het onder meer om de examinering (andere beoordelingsvormen), de beroepsonderwijskolom (aansluiting sectorwetten) en de bekostiging (vouchers en verwante voorzieningen).
- Voorts adviseert de raad de minister het voor de genoemde agendapunten benodigde ontwikkelwerk te bevorderen, bijvoorbeeld via stimuleringsfondsen en ontwikkelopdrachten.
- Ten slotte adviseert de raad de minister om onderzoek te doen naar de effecten van verschillende soorten leerarrangementen. Daarbij zullen de aspecten kwaliteit en doelmatigheid moeten worden betrokken, maar ook factoren als de beleving van lerenden en leraren.

Literatuur

Baas, J.H. de. (1995). *Bestuurskunde in hoofdlijnen: invloed op beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Coonen, H. (2002). "Herontwerp van lerarenopleidingen: naar excellente centra voor modern leren en professioneel leraarschap". In: *Thema*, 9, 5, p. 54-57.

Grotendorst, A. & Tillema, H. (gastredactie). (2002). "Passen en meten: naar deugdelijk assessment in organisaties en onderwijs". In: *HRD*, 3, 4.

Lankhuijzen, E.S.K. (2002). *Learning in a self-managed management career*. Utrecht: ICO.

Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.

Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives: designing effective organisations*. Englewood Cliffs (USA): Prentice-Hall.

Onderwijsraad. (1997). *Toegankelijkheid van het Nederlandse onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (1998). *Een leven lang leren, in het bijzonder in de bve-sector*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2000a). *Aandachtspunten bij dereguleringsbeleid*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2000b). *Dereguleren met beleid*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2001). *De Markt Meester?* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2002a). *Wat scholen vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2002b). *Spelenderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2002c). *Toerusten = uitrusten*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2002d). *Examinering in ontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2002e). *Samen Leren Leven*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2002f). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2002g). *Leven = leren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2002h). *Www.web-leren.nl*. Den Haag: Onderwijsraad.

Rooijen, E. van, Coskun, P., Iperen, C. van, Harteveld, M., Groeneveld, M., Hout, E. van den, Gier, M. de & Leest, E. van. (2002). *School als kennisonderneming*. Den Haag: B&A-Groep. Ook te raadplegen via www.onderwijsraad.nl.

Sociaal Economische Raad. (2002). *Het nieuwe leren*. Den Haag: SER.

Thijssen, J.G.L. (1997). *Leren om te overleven*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Vijlder, F. de. (2002). *Scenario's in meervoud*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum. Ook te raadplegen via www.onderwijsraad.nl.

Zuidweg, M. (2002). "Nieuw! Anders!". In: *NRC Handelsblad*, 5 en 6 oktober 2002, p. 39.

