

Samenvatting

In *Leren in een kennissamenleving* schetst de Onderwijsraad de ontwikkelingen die van de maatschappij toenemend een kennissamenleving maken. Vervolgens worden de nieuwe behoeften aan kennis en leren beschreven die deze ontwikkelingen met zich brengen en de bijbehorende implicaties voor onderwijs en verdere leervoorzieningen. Het onderwijsstelsel in zijn huidige, afgebakende vorm blijkt niet op adequate wijze in de nieuwe leerbehoeften te kunnen voorzien. Het zoeken is daarom naar leerarrangementen en leertrajecten waarin het schoolse leren nadrukkelijker wordt gecombineerd en afgewisseld met buitenschools leren.

De Onderwijsraad werkt aan een aantal verkenningen en adviezen die aan het thema 'kennissamenleving' raken. De verkenning *Leren in een kennissamenleving* biedt een kader voor dit geheel.

De verkenning vertrekt van een overzicht van de ontwikkelingen die zich in de afgelopen decennia in de samenleving hebben voorgedaan (hoofdstuk 2). Hoofdelementen in deze schets zijn de volgende.

- In onze kennissamenleving neemt kennis een steeds centralere positie in. We spreken daarom ook van *kennisintensivering*.
- Het kennisbegrip zelf verbreedt zich: (schoolse) weten en kennen is niet meer genoeg. Het klassieke kennisbegrip, dat daar in essentie betrekking op heeft, wordt aangevuld met een interpretatie van kennis als integratieve bekwaamheid, ofwel als *competentie*.
- *Kennisontwikkeling* vindt in steeds meer en steeds gevarieerdere contexten plaats. Zij is veelal gekoppeld aan concrete probleemsituaties en verloopt vaker als interactief proces. Individuen vergroten hun kennis door aan het proces van kennisontwikkeling deel te nemen.
- De economie krijgt steeds meer het karakter van een *kenniseconomie*. Dit houdt onder meer in een groter belang van innovatie en globalisering van economische activiteiten. Verder doen zich binnen de arbeidsorganisatie veranderingen voor: van hiërarchische naar platte organisaties, van arbeidsdeling naar brede inzetbaarheid, enzovoort. En ook de arbeidsmarkt verandert: snelle functieveranderingen, snel wisselende discrepanties tussen vraag en aanbod en toenemende mobiliteit van werknemers binnen en tussen arbeidsmarktsegmenten.

- In sociaal-cultureel opzicht heet de samenleving *postmodern*. Dit houdt onder meer in de opkomst van de 'actieve welvaartsstaat', gekenmerkt door marktdenken, particulier initiatief en individuele verantwoordelijkheid. Verder neemt de culturele verscheidenheid toe, verandert de sociale samenhang (diversificatie, lossere verbanden) en voltrekt zich een proces van individualisering. Arbeid krijgt een beperktere betekenis in de levensloop. Onderwijs en leren krijgen een toenemende betekenis.

Deze ontwikkelingen leiden tot allerlei nieuwe verwachtingen ten aanzien van leren, onderwijs en overige leervoorzieningen. De verwachtingen in kwestie zijn grofweg te clusteren tot enerzijds *inhoudelijke* doelen en anderzijds doelen ten aanzien van het *niveau* van leerloopbanen.

- Inhoudelijk gaat het vooral om een verschuiving in de gewenste leeropbrengsten van schoolse kennis naar bredere competenties.
- Bij de niveaubehoeften gaat het om meer, langer, breder leren. Meer mensen moeten adequate basis- en startkwalificaties meekrijgen, opleidingsniveaus moeten omhoog worden gebracht. Grotere aantallen hoger opgeleiden moeten worden afgeleverd en mensen moeten de toerusting en de gelegenheid krijgen om nieuwe ontwikkelingen bij te houden.

Aansluitend op deze analyse worden in hoofdstuk 3 in grote lijnen de aanpassingen aan onderwijs en overige leervoorzieningen geschetst die nodig zijn om aan nieuwe kennis- en leerbehoeften van de samenleving tegemoet te komen. Ten eerste zijn dan nieuwe leersituaties of *leerarrangementen* wenselijk, ten tweede zijn veranderingen nodig in de manier waarop *leertrajecten* vorm krijgen.

Bij de inrichting van *leerarrangementen* is het belangrijk rekening te houden met essenties van kennis en kennisontwikkeling in een kennissamenleving.

- De kennis waar het toenemend om gaat houdt méér in dan schools weten en heeft duidelijker en vaker dan voorheen het karakter van competenties, waaronder leercompetenties.
- Kennisontwikkeling verloopt vaker als interactief proces, vindt plaats in uiteenlopende contexten en is gekoppeld aan concrete probleemsituaties.

Leren dat op die gang van zaken wil voorbereiden zal tot op zekere hoogte ook zelf zulke karakteristieken moeten hebben. Om competenties meer kans te geven is het belangrijk leerarrangementen zo in te richten dat ze aansluiten bij de manier waarop processen van kennisontwikkeling in een kennissamenleving verlopen. Inspiratie voor een effectieve alternatieve benadering blijkt gevonden te kunnen worden bij leren dat zich in buitenschoolse situaties voordoet: bij non-formeel leren (leren via scouting bijvoorbeeld, of bij scholing in een bedrijf of door deelname aan een belangenvereniging) of bij informeel leren (vaak in privé-situaties, bijvoorbeeld bij het sporten, het voeren van de financiële huishouding of het werken met internet).

Uit de analyse van leren dat zich in de diverse contexten voordoet, schools én buitenschools, blijkt dat de school een essentiële basis is voor verdere, naschoolse kennisontwikkeling en dus zeker aan het begin van de leerloopbaan noodzaak is. De school als geïnstitutionaliseerde context voor het formele leren is van oudsher gespecialiseerd in overdracht van kennis en (vakgebonden) vaardigheden. Sterke punten van de school zijn

verder onder meer het planmatige en doelgerichte karakter, het vermogen tot (desnoods extrinsiek) motiveren van lerenden voor kennisopbouw die hen niet onmiddellijk van belang lijkt, de systematische wijze waarop kennis en vaardigheden worden opgebouwd en ingeslepen en de systematische opbouw van kennisgehelen. Buitenschools leren blijkt echter eigen pluspunten te hebben, waaronder het probleem- en competentiegerichte karakter, de koppeling van het leren aan 'echte' contexten, het gebruik van een breed pakket aan bronnen en hulpmiddelen, en het samen leren. De leerefficiëntie ervan is soms groter dan die van schools leren.

Analyse van programma's die voor de opbouw van competenties, inclusief leercompetenties, belangrijk zijn, laat zien dat dergelijke programma's inderdaad een aantal kenmerken hebben die typisch zijn voor buitenschools leren. Het blijkt daarbij om kenmerken en principes te gaan die ook terugkomen in een leertheoretische oriëntatie die de laatste twee decennia opgeld doet: het constructivisme. Over de constructivistische benadering wordt in bijlage 3 bij deze verkenning – *Leren in transitie* – meer uitgebreide informatie gegeven. De betreffende inzichten zijn van belang voor de wijze waarop leren vorm wordt gegeven. Om de school effectiever en efficiënter te maken lijkt het al met al nuttig om aan de arrangementen die bij het meer traditionele, formele schoolse leren voorstaan, typerende kenmerken toe te voegen van buitenschools leren zoals dat in non-formele of informele contexten plaatsvindt. Omgekeerd kan het nuttig zijn om in buitenschoolse leercontexten ook kenmerken van schools leren in te bouwen die voor leren belangrijk zijn gebleken.

Naast de vraag welke kenmerken leerarrangementen moeten bezitten om effectieve competentieverwerving mogelijk te maken, is de vraag van belang hoe leerloopbanen van individuen in de kennissamenleving tot het gewenste hogere peil kunnen worden gebracht. Ofwel: hoe kunnen het gemiddeld opleidingsniveau van de bevolking en het niveau van basis- of startkwalificaties worden verhoogd en kan een stijging van de aantallen hoger opgeleiden gerealiseerd worden? Bij de beantwoording van deze vraag staat het begrip *leertraject* centraal: de aaneenschakeling van leerarrangementen die, tezamen genomen, leiden tot het verwerven van expertise in een bepaald kennis- en competentiedomein (bijvoorbeeld doorstroomkwalificatie voor het hoger beroepsonderwijs (hbo), of financiële, bouw- of zorgdeskundigheid). De efficiëntie van schoolse trajecten en de effectiviteit van initiatieven om binnen deze trajecten tot hogere rendementen te komen en, aldus, tot de gewenste ophoging van opleidingsniveaus, blijkt tekort te schieten. Het is ook onaannemelijk dat de gewenste verhoging alsnog binnen het initiële stelsel te realiseren valt. Initieel leren vormt uiteindelijk slechts de opmaat voor een levenslange leerloopbaan. In die leerloopbaan complementeren schoolse en buitenschoolse leerarrangementen en leertrajecten elkaar.

Aan het eind van hoofdstuk 3 zijn drie strategieën beschreven die tot een betere benutting van zowel schoolse als buitenschoolse leerarrangementen en -trajecten kunnen leiden.

- Het vervlechten in leerarrangementen van kenmerken van schools en buitenschools leren.
- Het verbinden van schoolse en buitenschoolse arrangementen, waarbij buitenschoolse arrangementen de schoolse aanvullen, dan wel – al dan niet ten dele – daarvoor in de plaats komen.
- Het stapelen van schoolse en buitenschoolse arrangementen en trajecten.

Een analyse van de mate waarin op dit moment in leerarrangementen en leertrajecten met deze mogelijkheden wordt omgegaan, leert dat bij onderwijs en overige leervoorzieningen in principe ruimte voor een dergelijke benadering aanwezig is. Deze ruimte blijkt echter onvoldoende te worden benut. Vaak kán deze ook niet worden benut vanwege regelgeving, materiële situatie, of andere beperkingen die lerenden of aanbieders van leervoorzieningen worden opgelegd. Beleid voor leren in een kennissamenleving zou de praktijk in staat moeten stellen systematischer gebruik te maken van de ruimte die in principe beschikbaar is.

Hoofdstuk 4 blikt terug op de bevindingen van *Leren in een kennissamenleving*. Het uitgangspunt van de verkenning was breed. Ze beperkt zich allerm minst tot het onderwijsstelsel zelf en ze brengt een veelvoud aan leerwensen, -mogelijkheden en -opbrengsten aan het licht. Voor lang niet al dit leren kan de verantwoordelijkheid bij het onderwijs gesitueerd worden. De vraag is vervolgens waar de verantwoordelijkheid voor welk leren dan wel thuishoort. Wie is – behalve de lerende zelf – bij leren belanghebbend, waar en op welk niveau zouden de verantwoordelijkheden moeten komen te liggen, in welke mate hoort verantwoordelijkheid in het publieke domein thuis? Het hoofdstuk sluit af met een indicatie van de thema's die, gelet op de nieuwe eisen die aan leren gesteld worden én gelet op de verantwoordelijkheidsvraag, voor nadere advisering in aanmerking komen.