

Partners in leren

Effectonderzoek naar de leeropbrengsten van partner- schappen in leerprocessen

drs. Ruud Duvekot, Marieke Hanekamp, MA,
dr. Olaf McDaniel & dr. Ghislaine Schmidt



COFOPA

Wanneer mensen hoofdzaak zijn



Colofon

Partners in leren

Effectonderzoek naar de leeropbrengsten van partnerschappen in leerprocessen.

Deze publicatie is geschreven door Ruud Duvekot, Marieke Hane-kamp (Cofora), Olaf McDaniel & Ghislaine Schmidt (CBE Neder-land).

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Weten-schap.

Met dank aan Ype Akkerman (Ministerie van OCW) en Niek van den Berg (ROC Zadkine).



Wanneer mensen hoofdzaak zijn

Cofora
Velperbinnensingel 9
6811 BP Arnhem
Tel. 026-4460570
Fax. 026-4461794
www.cofora.nl



CBE Nederland
Herengracht 250
1016 BV Amsterdam
Tel. 0205217400
Fax. 0205217409
www.cbe.nl

Partners in leren

Effectonderzoek naar de leeropbrengsten van
partnerschappen in leerprocessen

Ruud Duvekot
Marieke Hanekamp
Olaf McDaniel
Ghislaine Schmidt

Juni 2010



Voorwoord

Leren doe je overal. Dat is een statement waarvan niemand de plausibiliteit zal ontkennen. Toch wordt in het reguliere onderwijs eigenlijk alleen gewerkt met de leerervaringen die door of vanuit de onderwijsinstelling zelf worden aangeboden. En dat levert een curieuze situatie op. Niet alleen omdat het reguliere onderwijs daarmee als het ware het leren tot zijn eigen handelen reduceert (en zichzelf daarmee overschat), maar vooral ook omdat leerervaringen buiten de klas een grote rijkdom aan relevantie en betrokkenheid kunnen bevatten. Het is bovendien niet erg efficiënt om reeds opgedane leerervaringen buiten het onderwijs nog eens binnen het onderwijs over te doen, terwijl er nog zoveel binnen het reguliere onderwijs te doen is waar nu geen of te weinig tijd voor is.

Kortom: leren doe je overal en het zou zonde zijn als onderwijsinstelling de leerervaringen buiten het onderwijs niet een prominente plaats geven. Maar hoe doe je dat in de praktijk? Wat zijn relevante ervaringen (en welke niet) en met wie; hoe bewaak je de kwaliteit, hoe kun je waarnemen of aan de leerdoelen is voldaan? Deze en nog talrijke andere min of meer principiële en praktische vragen lagen ten grondslag aan de opdracht van het Ministerie van OCW onder de titel "Partners in Leren".

In dit onderzoek wordt gezien in hoeverre maatschappelijke actoren als partners in samenspraak met de scholen actief en duurzaam kunnen bijdragen aan het leren van individuen in alle leeftijdsgradaties. Van voorschoolse educatie tot en met volwassenenonderwijs en alles wat daar tussen zit.

Het bleek een veld waarin nog weinig systeem in het materiaal was aangebracht. Reden voor OCW om ons in eerste instantie de opdracht te geven om in beeld te brengen welke al dan niet wetenschappelijk getoetste ervaringen met het onderwerp zijn opgedaan. Uit de praktijk bleek dat steeds meer organisaties elkaar weten te vinden als het gaat om versterking van leerprocessen en de school niet langer de enige plek is waar geleerd kan worden. Partijen slaan de handen ineen om de lerende een zo rijk mogelijke leeromgeving te bieden en men wordt vanzelf 'een partner in het leren'.

Ook in de politiek is er sprake van toenemende aandacht voor dit onderwerp. Overheden investeren op allerlei manieren in samenwerking, bijvoorbeeld in de vorm van huisvesting en coördinatie, omdat ze denken dat de samenwerking iets toevoegt. Maar wordt deze verwachting wel waargemaakt? Waar tot voor kort samenwerken vooral leuk moest zijn, wordt tegenwoordig de voor de hand liggende vraag gesteld wat het oplevert. In tijden van economische tegenwind, is het des te belangrijker dat de samenwerking meer-

waarde heeft: de schaarse middelen moeten zo efficiënt mogelijk worden ingezet.

Vrijwel iedereen onderschrijft het belang van deze partnerschappen, maar over de (leer)opbrengsten voor de lerende is weinig bekend. De resultaten van het onderzoek laten zien dat 'partners in leren' een positief effect kan hebben op leerprocessen. De opbrengsten worden echter in grote mate bepaald door de kwaliteit van de samenwerking. Samenwerking op zich is niet voldoende.

Een volgende stap is scholen en andere instellingen bewust te maken van de positieve effecten en randvoorwaarden en ervoor te zorgen dat ze deze kennis meenemen in hun overwegingen tot samenwerking. We willen, passend bij resultaatgerichte doelstellingen scholen stimuleren tot opbrengstgericht werken.

Dit onderzoek is daarin een eerste stap; het is ook een uitnodiging voor onderzoekers om een stevigere wetenschappelijk basis onder het concept 'partners in leren' te leggen en voor scholen en andere organisaties om elkaar doelgericht op te zoeken. Samen bereiken we meerwaarde!

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting	9
1. Inleiding	21
• Partners in leren	
• Onderzoeksvragen	
• Methode	
2. Resultaten literatuurstudie	25
2.1 Nationale literatuur	25
• Leeftijdscfase 0 – 4	
• Leeftijdscfase 4 – 12	
• Leeftijdscfase 12 – 18	
• Leeftijdscfase 16 – 20	
• Leeftijdscfase 18 – 25	
• Leeftijdscfase 25 – LLL	
2.2 Internationale vergelijking	45
• Inleiding	
• The European Inventory on Validation on Non-Formal and Informal Learning	
• Internationale literatuur	
• Conclusie	
3. Interviews	65
• Conclusie	
4. Expertmeeting	69
• Conclusie	
Literatuurlijst	73
Bijlage 1: Interviewverslagen	79
Bijlage 2: Rapportage versnellingsessie expert meeting 19 mei 2010	101
Bijlage 3: Key issues from SWOT's of European Case Studies	123

Samenvatting

Leren doe je altijd en overal, op allerlei manieren en van allerlei mensen. Dit zie je terug in het groeiend aantal partnerschappen tussen scholen, ouders, bedrijven, sport, zorg, cultuur, media, woningcorporaties, wijken en vrijwilligers. Overal zijn voorbeelden van dergelijke samenwerkingsverbanden: brede scholen, maatschappelijke stage, leerwerktrajecten, duale inburgeringstrajecten, zorg adviesteams, cultuurscholen, etc.

Ze geven blijk van een toenemend besef dat leren, groei en ontwikkeling betrokkenheid vraagt van velen, zowel binnen als buiten het onderwijs. Ondanks het groeiende aantal samenwerkingsinitiatieven, is er weinig bekend over de effecten van deze partnerschappen op de lerende. En juist in tijden van bezuiniging is er behoefte aan wetenschappelijk bewijs voor de projecten waarin wordt geïnvesteerd. Het ministerie van OCW gaf Cofora BV en CBE Nederland de opdracht om meer inzicht te krijgen in de effecten van 'partners in leren'. In de studie stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

Wat is er uit wetenschappelijk onderzoek bekend over de leereffecten en -opbrengsten van arrangementen die vallen onder de noemer 'partners in leren'?

Welke lacunes zijn er in de wetenschappelijke kennis over de leereffecten en -opbrengsten van 'partners in leren'?

Het onderzoek is onderverdeeld in drie delen, waarin steeds het concept vanuit een andere invalshoek wordt benaderd:

- Een grootschalige literatuurstudie naar de effecten op leeruitkomsten, gesplitst in een nationaal en een internationaal deel.
- Interviews met deskundigen aangaande hun visie op 'partners in leren'.
- Een expert meeting aangaande de praktijk van 'partners in leren'.

Literatuurstudie

Er is veel onderzoek beschikbaar over de invulling van projecten die vallen onder de noemer 'partners in leren'. In de literatuur wordt uitgebreid gerapporteerd over het proces en de vormgeving van samenwerking en dikwijls ook over de effecten daarvan op de instellingen en teams. Er is echter relatief weinig bekend over de effecten op de lerende. Mogelijke verklaringen voor de geringe

hoeveelheid onderzoek zijn: onzekerheid over causale effecten, het ontbreken van voorafgestelde doelen en de lokale invulling van de initiatieven.

Het probleem van de causale effecten maakt het lastig om goed effectonderzoek uit te voeren. Als er al effecten van 'partners in leren' gevonden worden, is onduidelijk of de effecten zijn toe te schrijven aan de partnerschappen. Mogelijk spelen heel andere factoren een rol. Daarnaast worden niet altijd van tevoren duidelijke doelen opgesteld. Dit maakt het lastiger om de effecten te meten. Doelen geven richting aan de samenwerking en zonder vooraf geëxpliciteerde doelen, zijn er ook minder effecten te verwachten. Dit punt hangt samen met de derde verklaring, namelijk de lokale invulling van de initiatieven. Bij 'partners in leren' gaat het vaak om lokale partnerschappen, gericht op vraagstukken en problemen uit die regio. In de praktijk komt het erop neer dat de brede school in de ene stad of wijk zich richt op het bestrijden van (taal)achterstanden bij leerlingen, terwijl een andere brede school voornamelijk opvang verzorgt om werkende ouders te ontlasten. Het zijn beide brede scholen, maar de doelen en daarmee de effecten zijn geheel verschillend. De lokale bepaaldheid van de projecten maakt het lastig om generieke uitspraken over de opbrengsten te doen. In de literatuur zien we dan ook veel case studies, kwalitatief onderzoek waarbij een bepaald project wordt onderzocht. Uiteraard bestaan er ook projecten die op verschillende plekken op min of meer dezelfde manier zijn vormgegeven, zoals vve (voor- en vroegschoolse educatie), Opstap (opvoedingsondersteuning), Urway (online begeleiding van jongeren met een maatwerklertraject) en ervaringscertificaten. Dergelijke projecten kunnen op een meer kwantitatieve manier worden onderzocht op de effecten voor lerenden.

In dit onderzoek hebben we uitsluitend literatuur meegenomen waarin de effecten op de lerende zijn beschreven. De lijst van projecten die we noemen, beperkt zich dan ook tot de projecten¹:

- waarnaar (wetenschappelijk) onderzoek is gedaan; en
- waarbij effecten op de lerende zijn onderzocht.

¹ We sluiten op deze manier andere, mogelijk succesvolle, projecten uit, maar zonder onderzoek naar de effecten van deze projecten, voegen zij niks toe aan onze onderzoeksvraag.

In de literatuurstudie hebben we zes leeftijdscategorieën onderscheiden:

- 0 – 4 jaar
- 4 – 12 jaar
- 12 – 18 jaar
- 16 – 20 jaar
- 18 – 25 jaar
- 25 – levenslang leren

De categorie 16-20 jaar is een speciale categorie. Hij overlapt qua leeftijd met de categorie ervoor en erna, maar het verschil zit in de doelgroep van de projecten. De categorieën 12-18 en 18-25 gaan over partnerschappen rondom jongeren die zich in een schoolsetting bevinden. In de categorie 16-20 jaar hebben we uitsluitend projecten onderzocht die zich richten op jongeren die niet meer op school zitten, de zogeheten schoolverlaters.

De meeste studies vonden we in de twee jongste leeftijdsfasen. Dit komt mogelijk doordat er vanuit de overheid meer sturing is ten aanzien van deze doelgroep en daarmee meer behoefte naar de effecten van deze sturing. Hieronder staan de belangrijkste bevindingen per leeftijdscategorie.

0-4 jaar

Educatieve programma's dragen bij aan de ontwikkeling van schoolse vaardigheden, zoals vocabulaire, lezen en rekenen. Ze vergroten tevens het voorstellingsvermogen van de kinderen. De positieve effecten worden vergroot als er direct tegen het kind wordt gesproken en kinderen de mogelijkheid krijgen om antwoorden op vragen te geven. Meerdere keren dezelfde aflevering bekijken werkt ook bevorderend.

De effecten van vve zijn afhankelijk van een aantal factoren: opleidingsniveau van de leidsters, leidster-kindratio, aantal dagdelen dat het kind vve volgt, uitvoering in peuterspeelzaal of kinderdagverblijf, ouderbetrokkenheid en een doorgaande leerlijn naar groep 3. Indien de randvoorwaarden goed zijn en de kwaliteit van het programma goed is, kan vve een positief effect hebben op de cognitieve- en taalontwikkeling van kinderen. De beste lange termijn resultaten worden gevonden bij programma's van een hoge pedagogische kwaliteit, met een lange duur, intensieve deelname en betrokkenheid van ouders.

Ook zonder vve-programma's hebben peuterspeelzalen een gunstig effect op de ontluikende geletterdheid. Deze kinderen scoren in groep 2, 3 en 4 beter op technisch en begrijpend lezen en op woor-

denschat. Het effect is groter als er minder kinderen per leidster zijn en er thuis Nederlands wordt gesproken.

Opvoedingsondersteuning waarbij ouders worden begeleid om met hun kind te spelen en waarbij de leerinhoud aansluit bij het basisonderwijs (Opstap), heeft een gunstig effect op de doorstroom naar groep 3 en op de doorstroom van groep 1 naar groep 5.

Opvoedingsondersteuning waarbij kinderen en hun ouders thuis worden begeleid bij lees- en rekenoefeningen (De Katrol), verbeteren de leerhouding en –gedrag van het kind en van de ouders.

Ouders dragen zelf ook bij aan betere schoolresultaten van hun kind als ze hun kinderen serieus nemen als gesprekspartner en ze de ruimte geven om een betekenisvolle bijdrage te leveren aan gesprekken. Kinderen halen hierdoor meer uit de instructie van de docent.

Kinderopvang heeft vooral een positief effect op kinderen uit de lagere sociale groepen. Afhankelijk van de kwaliteit van de opvang zijn de kinderen verbaal sterker, zijn hun cognitieve, sociale en samenwerkingsvaardigheden beter en gaan ze creatiever om met speelmateriaal.

4-12 jaar

Brede scholen versterken de maatschappelijke groei/betrokkenheid en sociale competentie van kinderen en de relatie tussen ouders, school en andere partners. Tevens verbeteren ze het opvoedingsmilieu; het verlaagt het aantal gezinnen met opvoedingsproblemen en kinderen op brede scholen vertonen minder gedragsproblemen. Brede scholen met een verrijgingsprofiel versterken de ontwikkeling van kinderen op het gebied van sport, cultuur en kunst. Kunstprojecten verhogen de latere cultuurparticipatie. Scholen die zich profileren op techniek en wetenschap hebben een hogere ouderbetrokkenheid.

Ketenaanpak (Capabel) verhoogt het opleidingsniveau van kinderen en vermindert het aantal dropouts.

Zorgadviesteams (ZAT) dragen bij aan een betere samenwerking tussen ouders, school en hulpverlening en docenten kunnen problemen vroegtijdiger signaleren en efficiënter hulp zoeken.

Het stimuleren van ouderbetrokkenheid heeft een positief effect op de leerprestaties van kinderen. Dit effect is groter als de ouders en school van te voren wederzijdse verwachtingen en verantwoordelijkheden uitspreken. Voorwaarde voor een goed partnerschap is inspirerend inhoudelijk leiderschap. Zij moeten draagvlak creëren

om docenten de noodzakelijke vaardigheden, visie en grondhouding bij te brengen.

12-18 jaar

Brede scholen in het voortgezet onderwijs verhogen de motivatie en talentontwikkeling van leerlingen. Leerlingen op brede scholen leren samenwerken en zijn meer betrokken bij andere instellingen. Wijk-scholen dragen bij aan de ontwikkeling van burgerschap en een arbeidsidentiteit.

Leerwerktrajecten leiden tot een betere motivatie bij leerlingen en tot betere leerprestaties. Ze verbeteren ook de doorstroom naar vervolgopleidingen.

Maatschappelijke stages leiden eveneens tot meer motivatie en verhogen daarnaast de participatie aan onderwijs. Leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gevolgd, vertonen een hogere maatschappelijke betrokkenheid.

16-20 jaar

Er zijn verschillende bewezen effectieve trajecten gericht op voortijdig schoolverlaters. UrWay begeleidt jongeren die niet meer naar school gaan online. Van de jongeren die zijn uitgestroomd is 85% doorgestroomd naar een vervolgtraject: tweederde heeft weer een opleiding opgepakt en de rest is naar werk of hulpverlening doorgestroomd.

Het SOS (schoolverlatersOffensief Stedendriehoek) heeft met samenwerking tussen gemeenten, scholen, en jeugdzorg geleid tot een afname van het aantal schoolverlaters met 15%.

In het kader van EVC (eerder verworven competenties) is een aantal pilots uitgevoerd rondom flexibele toelating tot opleidingen van studenten die niet aan de formele toelatingseisen voldoen. Bij een van de pilots presteerden deze studenten even goed als de regulier toegelaten studenten.

18-25 jaar

Duale leerroutes hebben positieve effecten op de lerende. Duaal opgeleide leraren zijn beter voorbereid op de rol van leraar dan traditioneel opgeleide leraren en zij hebben meer variatie in hun pedagogisch handelen. Via systematische reflectie kunnen zij theorie en praktijk beter integreren.

Studenten die een internationale stage hebben gelopen vinden sneller een baan en ontvangen een hoger startsalaris.

25-levenslang leren

Leren tijdens het werk heeft veel effect op lerenden. Een jaar werken heeft een even groot effect op iemands kennisontwikkeling als driekwart jaar studeren. Vrijwilligerswerk is in feite leren 'on the job'. De leereffecten ervan spitsen zich met name toe op sociaal normatief vlak.

Een specifieke vorm van leren op de werkplek is de docentstage. Docenten die op stage zijn geweest hebben meer kennis verworven in het werkveld en zij verwerken dat in hun lessen. Tevens verbeteren de contacten tussen de school en het werkveld hierdoor en daarmee de aansluiting.

Sociale activering van kwetsbare groepen (KunstWerk(t)) zorgt bij migranten voor een betere beheersing van het Nederlands, betere omgangsvormen en meer doorzettingsvermogen en bij gehandicapten tot een vergroting van de sociale vaardigheden. Jongeren krijgen door de kunstenaars positievere gedachten om betaald werk te vinden.

Conclusie literatuurstudie

Als we kijken naar de projecten die onderzocht zijn en bewezen effecten hebben op de lerende, dan kunnen we een drietal factoren onderscheiden die bijdragen aan het succes ervan.

- Een gezamenlijk doel.
- Goede randvoorwaarden/kwaliteit.
- Inhoudelijke afstemming/samen problemen oplossen.

De eerste succesfactor is het formuleren van een gemeenschappelijk doel. Dit klinkt voor de hand liggend, maar het blijkt dat dit niet in alle gevallen gebeurt. Het komt voor dat partijen elkaar opzoeken om samen te werken en dat de samenwerking vervolgens beperkt blijft tot informatie uitwisselen, leerlingen naar elkaar doorsturen en roosters op elkaar aanpassen. Dit is natuurlijk ook van belang, maar zonder gezamenlijk geformuleerd doel is de kans op succes aanzienlijk kleiner. Dit zie je onder andere terug bij vve-programma's en ouderbetrokkenheid. De positieve effecten van vve worden versterkt als er sprake is van een doorgaande leerlijn tussen de peuterspeelzaal en de basisschool (zie de project- en effectbeschrijvingen elders in dit rapport). Hetzelfde geldt voor ouderbetrokkenheid. Indien ouders en de school van tevoren gezamenlijke verwachtingen en verantwoordelijkheden uitspreken, zijn de effecten van ouderbetrokkenheid nog sterker.

Succesvolle programma's zijn van goede kwaliteit en hebben gunstige randvoorwaarden. Ook dit wordt goed geïllustreerd met onderzoek naar de effecten van vve. De effectiviteit van vve neemt toe als er minder kinderen per leidsters zijn, het opleidingsniveau van

de leidsters hoger is en de kinderen meerdere dagdelen per week aanwezig zijn. De effectiviteit van het programma Grass Roots wordt eveneens bepaald door randvoorwaarden, zoals de inbedding van het programma in de school.

De laatste succesfactor, inhoudelijke afstemming, is het vervolg op het formuleren van het gezamenlijke doel. Nadat het doel is geformuleerd, moet er ook afstemming tussen de betrokkenen plaatsvinden. Er moet interdependentie in samenwerking zijn, wederzijdse afhankelijkheid tussen personen bij het uitvoeren en realiseren van doelen. Het gaat hierbij om positieve interdependentie, waarbij de bijdrage van een persoon een nuttige bijdrage is voor de andere groepsleden. Kortom: het draagt bij aan het volbrengen van de groepstaak (Lewin). De winst van intensieve samenwerking tussen groepsleden met hoge interdependentie bestaat uit de mogelijkheid om van elkaar te leren, het stimuleert professionele ontwikkeling en zorgt voor een effectievere samenwerking (Imants, 2001).

Imants heeft in het onderwijs vier niveaus van wederzijdse afhankelijkheid onderscheiden:

- Uitwisseling ervaring (lage interdependentie).
- Uitwisseling van materialen en geven van advies (minder vrijblijvende interdependentie).
- Onderlinge afstemming van de didactische aanpak (intensieve interdependentie).
- Gezamenlijk oplossen van problemen (meest intensieve interdependentie).

Uit deze classificering blijkt dat de hoogste interdependentie bestaat uit het gezamenlijk oplossen van problemen. Dit is bijvoorbeeld terug te vinden in de zorgadviesteams. Daar werken alle betrokkenen gezamenlijk aan het oplossen van problemen bij kinderen.

Kortom: 'partners in leren' heeft bewezen meerwaarde voor de lerende. De mate van effectiviteit hangt echter af van de wijze waarop de samenwerking in de praktijk wordt uitgevoerd.

De internationale vergelijking

De internationale inventarisatie van het effectonderzoek van het 'partners in leren concept' bestaat uit twee onderdelen:

- Een presentatie van The European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning. In deze inventory wordt per sector (publiek, privaat en vrijwilligerswerk) en per land aangegeven welke systemen, werkwijzen en effecten er zijn van de per land geldende EVC-aanpak. In algemene zijn wordt geconstateerd dat EVC als aanpak vooral positieve effecten heeft op het vlak van het verkrijgen van toegang tot onderwijs (summatieve effecten); in

veel mindere mate en zeker ook verschillend per land en sector zijn effecten voor iemands loopbaan zichtbaar (formatieve effecten). EVC kent als methodiek om informeel en non-formeel leren zichtbaar te maken en te koppelen aan formeel leren met als doel om leerprocessen te versnellen of te initiëren, in alle landen meerdere partners: onderwijsinstellingen, sociale partners voor de vaststelling van opleidingsstandaards, sociale partners voor de benadering van de burger in het kader werkgevers in het kader van HR-systemen, verschillende deskundigen (assessoren intern/extern; portfoliobegeleiders en adviseurs) en vakbonden (m.n. vakbondskaderleden) en scholingsfondsen als leer- of scholingsadviseurs. In termen van effecten, benutting van alle vormen van leeropbrengsten (formeel, informeel en non-formeel) en een diversiteit aan partners voldoet EVC aan het concept van 'partners in leren'.

- Een (beperkt) literatuur-overview laat zien dat er in omliggende landen (Engeland, België en Duitsland) vanuit verschillende invalshoeken effect-onderzoek wordt/is gedaan naar 'partners in leren'-achtige constructies: in EVC-processen, in het waarderen van informeel leren, in community-based onderwijs, in het combineren van binnen- en buitenschools leren en het vormgeven van levenlang leren-strategieën.

Het concept 'partners in leren' baseert zich in de internationale literatuur in het algemeen op de volgende randvoorwaarden:

- Leren is meer dan onderwijs en vindt ook buiten de school plaats in non-formele en informele leeromgevingen.
- Leren gaat vooral over het behalen van bepaalde, vantevoren vastgestelde of juist expres opengelaten leeropbrengsten.
- Leren is een activiteit waarbij niet altijd sprake is van twee partijen (de lerende en de lesgever); er zijn ook andere partijen of partners mogelijk: ouders, collega's, de baas, vrienden, leveranciers, etc. Op academisch niveau is deze opvatting van meerdere 'partners in leren' het minst in ontwikkeling.
- Leren is een activiteit die naast intentioneel ook niet-intentioneel kan zijn.
- Leren is niet alleen een persoonlijk proces maar kan ook een collectieve activiteit zijn.

In algemene zin kan worden gesteld dat het effectonderzoek in andere landen naar de verschillende vormen van 'partners in leren' toont dat:

- Het effectonderzoek naar de verschillende uitingsvormen van het concept 'partners in leren' nog in de kinderschoenen staat.
- Als het gaat om onderwijskundige effecten (gerelateerd aan certificering en diplomering), significante effecten zichtbaar zijn bij het erkennen van verworven competenties en duale vormen van leren.
- Op het vlak van formatieve effecten (in personeelsbeleid en human resource managementsystemen) nauwelijks effectonderzoek is gedaan, in de zin van rendementsverbetering van human performance, een partnership van de werknemer met een werkgever en een learning provider.
- Nut en noodzaak van levenlang leren gelegitimeerd zijn vanuit de gedachte dat een eens verworven diploma geen duurzame garantie meer inhoudt voor een levenlange carrière.
- Het verwerven van kennis en kunde zich niet alleen beperkt tot 'school' of 'opleiding' maar ook non-formeel of informeel verworven leeropbrengsten omvat, hetgeen als waardevol leren moet worden gezien.
- De context waarin mensen zich bevinden, moet worden beschouwd als een te benutten leeromgeving.
- Leren is meer dan werk krijgen en houden maar ook gaat over de kwaliteit van (samen)leven.
- Lerenden zelf een lerende houding dienen voor te staan en daarvoor verantwoordelijk te zijn.

Uit dit internationale overzicht komt een grote rijkdom aan keuzes naar voren voor persoonlijke en organisatorische ontwikkeling. De redenen zijn zeer divers, maar kennen veel overlap tussen de verschillende sectoren én ook in de vergelijking tussen verschillende landen. Daarentegen is ook de diversiteit zichtbaar die hoort bij het specifieke karakter van het werken in de profit-, non-profit of vrijwilligerssector of de specifieke nationale cultuur. Het concept van 'partners in leren' komt impliciet al ruim naar voren als een krachtige vorm van samenwerking tussen uiteenlopende actoren en leerdoelen. Deze samenwerking is vooral zichtbaar in de levenlang leren-arena.

Interviews

Het tweede deel van de studie bestond uit een serie interviews met belangrijke spelers op het gebied van 'partners in leren'. Wij hebben de volgende personen geïnterviewd:

Kirsten Veldhuijzen en Gerlant Kooistra, Edith Hooge, Frans de Vijlder, Alphons Brummelhuis, Lex Borghans,

Rienk Janssens, Dolf van Veen, Ruud Klarus, Lucas Meijs en Geert ten Dam.

De interviews laten zien dat 'partners in leren' een rijk en veelzijdig concept is en dat er vanuit verschillende invalshoeken naar gekeken kan worden. Iedere deskundige heeft zijn eigen visie en legt zijn/haar eigen accent.

Een van de thema's die in meerdere interviews terugkomt, is de vraagsturing. Vanuit de samenleving moet sneller en doeltreffender worden ingespeeld op een leerbehoefte. De deskundigen wijzen verder op het belang dat partnerschappen uit de maatschappij zelf komen, toegespitst op de lokale situatie. Hetzelfde zou moeten gelden voor wetenschappelijk onderzoek: die moet vanuit de praktijk komen. Er is nu geen empirische basis voor 'partners in leren' als leerconcept, daarvoor is meer gestructureerd onderzoek naar de werkelijke effecten nodig.

Een ander terugkerend thema is de erkenning dat leren ook buiten de scholen plaatsvindt. Zodra omgevingen buiten de onderwijs op waarde worden geschat, kunnen zij nog meer fungeren als krachtige leeromgeving. Om dat te bereiken kunnen docenten in hun opleiding al leren omgaan met een externe omgeving. Die omgeving moet dan ook bij de beoordeling worden betrokken. De kwaliteit van de school hangt immers nauw samen met het draagvlak van de omgeving.

Expert meeting

Tijdens de expert meeting op 19 mei 2010 op ROC Zadkine te Rotterdam is met behulp van een versnellingsessie onderzocht welke leeropbrengsten zich goed lenen voor partnerschappen rondom de lerende. Tevens is geïnventariseerd tegen welke obstakels wordt aangelopen in de praktijk en aan welke randvoorwaarden de samenwerkingsverbanden moeten voldoen. Ten slotte hebben de deelnemers mogelijkheden genoemd voor de versterking van het concept 'partners in leren'.

Uit de versnellingsessie komt naar voren dat een groot aantal leeropbrengsten behaald kan worden met 'partners in leren'. Grofweg kunnen vier categorieën leeropbrengsten worden onderscheiden:

1. Toename van de aantrekkelijkheid van het leerproces.
2. Grottere reikwijdte (er kan meer).
3. Andere onderwerpen die in het onderwijs moeilijk een plaats vinden / krijgen.
4. Maatschappelijke realiteitszin.

Als partijen met elkaar samenwerken, is er meer mogelijk dan wanneer het leren slechts binnen een instelling plaatsvindt. De reikwijdte is groter en er kunnen meer onderwerpen worden behandeld. Hierdoor neemt de aantrekkelijkheid van het onderwijs toe. Daarnaast draagt de samenwerking bij aan de maatschappelijk realiteitszin van de lerende. Hij of zij kan zich oriënteren op de leefomgeving en samenleving, ervaringen opdoen en zich leren verhouden tot de buitenwereld.

Naast deze vier kernthema's zijn er ook veel leeropbrengsten met betrekking tot de (persoonlijke) ontwikkeling van de lerende: verantwoordelijkheidsgevoel voor levenslang leren, meer zelfvertrouwen, talentontwikkeling, inzicht in eigen leren, regie kunnen nemen bij je eigen ontwikkeling, beter in staat zijn om een beroepskeuze te maken, etc. Deze leeropbrengsten dragen stuk voor stuk bij aan doelmatig leren.

In de praktijk zijn echter nog wel een aantal obstakels waar 'partners in leren' tegenaan lopen. De meest relevante obstakels zijn: het gevestigd denken en doen, persoonsafhankelijkheid, bureaucratie en de interne gerichtheid van het onderwijs. Mensen en instellingen zijn geneigd binnen hun eigen straatje te denken en handelen en hebben daardoor moeite om dingen op te pakken die niet tot hun kerntaak behoren. Die interne gerichtheid is met name binnen het onderwijs sterk aanwezig.

Gelukkig zijn de meeste problemen ook goed oplosbaar. Oeverloos vergaderen is een belangrijk obstakel voor een goede samenwerking, maar het is goed oplosbaar. Hetzelfde geldt voor een onduidelijke regie. De regie helder beleggen is goed te realiseren.

Een goede samenwerking moet voldoen aan een aantal voorwaarden:

- De lerende en het leerproces centraal
- Gezamenlijk doel
- Duidelijkheid/transparantie over taakverdeling en verantwoordelijkheden
- Een basis van vertrouwen en gelijkwaardigheid

Deze vier elementen dragen bij aan het succes van 'partners in leren'.

Ondanks het grote aantal initiatieven rondom 'partners in leren', is het nog niet vanzelfsprekend om samen te werken bij de vormgeving van een leerproces. Brede communicatie over de mogelijkheden en over de bewezen gunstige effecten kunnen bijdragen aan een versterking van het concept. Hierbij kan worden geleerd van bestaande succesvolle initiatieven en van ontmoetingen tussen

partijen. De samenwerking kan nog meer opleveren als de verantwoordelijkheden helder worden belegd en verantwoording een vast onderdeel wordt van de samenwerking.

1. Inleiding

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft Cofora BV en CBE Nederland gevraagd om het bestaande wetenschappelijk onderzoek naar de effecten en opbrengsten van het concept 'partners in leren' te inventariseren. Deze inventarisatie heeft de volgende drie functies:

1. Een basis leggen voor een robuuste en programmatische wetenschappelijke impuls, vanuit de verschillende geldstromen voor onderzoek;
2. Legitimering van beleid en wind in de rug voor de advies-trajecten 'partners in leren'.;
3. Attentiewaarde, zodat noties als 'partners in leren', 'leren aan weerszijden van de schooldeur', 'de school geen exclusieve leeromgeving' en 'leren doe je van iedereen', veel sterker dan nu op het publieke netvlies komen. Hierdoor moet het maatschappelijk debat over onderwijzen en leren in een kennissamenleving in positieve zin beïnvloed worden en het besef doordringen dat de verantwoordelijk voor leren een verantwoordelijkheid is van velen.

In deze rapportage wordt allereerst aandacht besteed aan het concept 'partners in leren', daaropvolgend worden de onderzoeksvragen gepresenteerd, waarna de methode, waarmee getracht is de onderzoeksvragen te beantwoorden, wordt toegelicht. Vervolgens worden de resultaten gepresenteerd. Deze zijn geordend per leeftijdsfase en per verschijningsvorm van partners in leren.

Partners in leren

Het concept 'partners in leren' is gebaseerd op een opvatting van leren als een breed en veelvormig proces van mensen om kennis, vaardigheden of normen en waarden te vergaren². Een brede definitie van deze opvatting is dat 'leren' niet alleen het verwerven van mogelijkheden betreft tot (meer of ander) gedrag en handelingen door middel van het opdoen van ervaringen, vermeerdering van kennis, vergroting van inzicht, verandering van opinies en meningen en vergroting en vermeerdering van bekwaamheden, anders dan door natuurlijke groei en rijping, maar dat 'leren' ook plaatsvindt in de zin van 'studie' of 'educatie', het organiseren van omstandigheden en processen door een persoon om zelf tot andere gedrags- en handelingsmogelijkheden te komen³.

² Wikipedia

³ <http://www.mijnwoordenboek.nl/vertaal/NL/NL/leren>

In deze opvatting staat het leren van mensen centraal, om het even in welke leeromgeving of met welke leer-intentie. Leren doe je immers altijd, overal en op allerlei manieren. Wie reflecteert op zijn eigen 'leerbiografie' ontdekt al snel dat invloeden uit allerlei leefdo-
meinen hem/haar hebben gemaakt tot wat hij/zij geworden is; of nog zullen maken. Invloeden vanuit thuissituatie, onderwijs, zorg, werk, buurt, vrienden, sport, cultuur, media en andere leefdo-
meinen hebben alle impact op iemands leren. De relatieve impact van al deze invloeden op iemands leerbiografie verschilt per individu en per levensfase. Maar het is evident dat iemands leefomgeving in tal van opzichten ook een leeromgeving is.

Dit inzicht leidt er in toenemende mate toe dat scholen, bedrijven, bibliotheken, sportverenigingen, ouders, vrijwilligers, cultuurinstellingen, media, kinderopvang, jeugdzorg, gezondheidszorg en andere actoren elkaar zien staan als 'partner in leren' en op dit terrein ook steeds meer samenwerken. Belangrijk oogmerk van deze samenwerking is het versterken van de leercondities voor kinderen, jongeren en volwassenen, zodat ieders talent en vermogen maximaal wordt aangesproken en tot ontwikkeling komt. We noemen dit verschijnsel 'partners in leren'. Dat dit verschijnsel geen tijdelijke hype is, blijkt ook uit het feit dat in de Wet BIO de samenwerking binnen en buiten de school een plaats heeft gekregen (artikel 2.18: zorgt in overleg met de leerling en andere betrokkenen voor afstemming tussen het leren in en buiten de school en voor duidelijkheid over ieders verantwoordelijkheid en bijdrage hierin).

Werkdefinitie 'partners in leren'

In essentie is het concept 'partners in leren' gebaseerd op de constateringen:

1. dat leefdo-
meinen buiten het onderwijs bewuster en systematischer (kunnen) worden ingezet om de leer- en ontwikkelcondities van kinderen, jongeren en volwassenen te verbeteren, en
2. dat met het oog op buitenschools leren samenwerking plaatsvindt tussen scholen, bedrijven, ouders, jeugdzorg, cultuur, media, sport, woningcorporaties, consultatiebureaus, kinderopvang, vrijwilligersorganisaties en andere relevante actoren.

Dergelijk leren – buitenschools én participierend - betreft niet alleen het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes op grond van de ervaringen die men dagelijks opdoet in de confrontatie met zijn omgeving, of het leren in het dagelijks leven, buiten de gestructureerde lesprogramma's om, bijvoorbeeld in het gezin, in een vriendenkring, of bij vrijetijdsbesteding. Leren is ook het leerproces dat voortvloeit uit de dagelijkse activiteiten die verband houden met het

werk, het gezin of de vrijetijdsbesteding. Dit leren wordt niet perse georganiseerd of gestructureerd in termen van leerdoelen, tijdsinvestering of leerondersteuning.

Het 'Harvard Family Research Project' (2010) gebruikt de volgende definitie van partners in leren:

'In partnerships for learning, in-school and non-school supports collaborate as equal partners to work toward a shared vision for children's learning. These partnerships can be structured in a number of different ways and involve a variety of partners (..) The key element of these partnerships is that the relationships are not merely transactional in nature. (...) Instead, partnerships for learning aim to create transformative relationships, that is, relationships that are mutually beneficial, transcend self-interests to create larger meaning, and have a focus beyond utilitarian needs. In transformational relationships, partnering entities work together to integrate and complement their services in support of children's learning. Through fostering these connections, partners are able to create a web of supports in which the linkages add up to more than the sum of their parts. These connections provide a more seamless approach to learning that addresses the complex conditions and variety of environments in which children learn and grow'.

Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen stonden bij het samenstellen van de inventarisatie centraal:

1. Wat is beschikbaar aan wetenschappelijk onderzoek dat conclusies en uitspraken bevat over de leereffecten en - opbrengsten van arrangementen die vallen onder de noemer 'partners in leren' ?
2. Welke conclusies kunnen op basis van dit onderzoek worden getrokken over de leereffecten en - opbrengsten van 'partners in leren'?
3. Welke lacunes zijn er in de wetenschappelijke kennis over de leereffecten en –opbrengsten van 'partners in leren'?

Methode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is op diverse wijze data verzameld. Allereerst is getracht om met behulp van deskresearch een eerste inventarisatie naar het bruikbare materiaal te verrichten. Onder andere het internet, verscheidene wetenschappelijke tijdschriften en diverse digitale databanken zijn hiervoor geraadpleegd. Vervolgens zijn diverse onderzoeksbureaus geraadpleegd en vond bronnenonderzoek op locatie plaats.

De gevonden data is in de resultatensectie per leeftijdsfase en verschijningsvorm van PL gerangschikt. De teksten spitsen zich toe op de opbrengsten en effecten.

In de tweede fase van het onderzoek, zijn tien deskundigen op het gebied van 'partners in leren' geïnterviewd over hun visie op het concept. Aan hen is ook gevraagd wat er bekend en beschikbaar is met betrekking tot wetenschappelijke studies naar de effecten op leeropbrengsten.

De laatste fase van het onderzoek bestond uit een expert meeting op het ROC Zadkine. De meeting bestond uit een ochtend- en een middagdeel. In de ochtend is het concept van 'partners in leren' nader geanalyseerd met behulp van een computerondersteunde brainstormsessie (versnellings sessie). Allereerst zijn de leeropbrengsten gedefinieerd die bij uitstek geschikt zijn voor samenwerking rondom het leerproces. Daarna is nagegaan welke belemmeringen er zijn in de praktijk en aan welke randvoorwaarden moet worden voldaan. Tenslotte hebben de experts suggesties gedaan voor versterking van het concept 'partner in leren'.

In het middagdeel waren meer deelnemers aanwezig, waaronder afgevaardigden van diverse betrokken departementen. In deze brede groep zijn de uitkomsten van de versnellings sessie besproken en bediscussieerd en vond een algemene beschouwing plaats op het thema.

De drie fasen hebben alle gediend als input voor het rapport dat nu voor u ligt.

2. Resultaten literatuurstudie

2.1 Nationale literatuur

Leeftijd fase 0 – 4

Opvoedingsondersteuning

Het in de jaren tachtig in Nederland ingevoerde programma Opstap is een gezinsinterventie voor kinderen van 4-6 jaar waarbij ontwikkelingsstimulering en opvoedingsondersteuning centraal staan. Ouders worden thuis begeleid om met hun kind te spelen en de leerinhoud sluit aan bij het basisonderwijs. In 1996 is het programma op basis van moderne inzichten vernieuwd en heeft het de naam Opstap Opnieuw gekregen. Van Tuijl (2002) en van Tuijl en Siebes (2006) hebben de effecten van het programma onderzocht en zij vonden dat Opstap (Opnieuw) een gunstig effect heeft op de doorstroom naar groep 3. 70% van de kinderen die aan Opstap hebben deelgenomen gaat naar groep 3, tegenover 50% van de kleuters die niet aan het programma heeft meegedaan. Hun leerkrachten blijken vertrouwen te hebben in hun capaciteiten. Voor de kinderen zelf betekent het doorstromen een waardering voor hun inzet en vaardigheden, wat volgens de onderzoekers bijdraagt aan een positief zelfbeeld. Tevens is de doorstroom van groep 1 naar groep 5 beter, 60% van de Opstap-kinderen stroomt in een keer door, tegenover 45% van de kinderen in de controlegroep. Opstap Opnieuw heeft ook een positief effect op de kennis van concepten (Emmelot & van Schooten, 2006).

Educatieve programma's

Uit diverse onderzoeken is gebleken dat het kijken naar educatieve programma's als Sesamstraat positieve effecten heeft voor kinderen met een leeftijd van tussen de twee en vier jaar.

Fish & Truglio (2000) toonden aan dat het kijken naar Sesamstraat van belang was voor de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden die kinderen nodig hebben op school, zoals een bepaalde mate van vocabulaire, lezen en rekenen.

Daarnaast heeft het televisiekijken een positief effect op het voorstellingsvermogen van kinderen. Voor de effecten voor attitude ten opzichte van verschillende rassen, prosociaal gedrag, denkbeeldig spel en zelfregulatie is tot op heden geen of slechts weinig bewijs gevonden (Thakkar, Garrison & Christakis, 2006).

Educatieve programma's waarbij direct tegen het kind gesproken wordt en waar kinderen de mogelijkheid krijgen om te antwoorden op vragen, hebben volgens Linebarger & Walker (2006) de meest positieve effecten op de taalontwikkeling van kinderen.

Meerdere keren dezelfde aflevering kijken werkt bij deze programma's ook bevorderend. Omdat kinderen dan weten wat er gaat komen, kunnen ze beter antwoord geven op de vragen die gesteld worden en worden ze meer interactief betrokken bij wat er op het scherm gebeurt. Hierdoor onthouden ze dingen beter (Crawley & Anderson, 1999).

Vve

Er zijn twee soorten programma's die zich richten op kinderen in de voor- en vroegschoolse periode: centrumgericht en gezinsgericht. De meeste effecten zijn gevonden bij centrumgerichte programma's, maar ook bij gezinsgerichte programma's zijn positieve resultaten gevonden (zie het kopje 'opvoedingsondersteuning' eerder in dit hoofdstuk). In opdracht van het ministerie van OCW is onderzoek gedaan naar de stelselkenmerken van voorschoolse voorzieningen en de mogelijke effecten daarvan op de ontwikkeling van kinderen. Middels een review is nagegaan wat er reeds op dit vlak is onderzocht (Veen, Vergeer, van Oenen, Glaude en Breetveld, 2007).

De effecten van voor- en vroegschoolse programma's op de cognitieve- en taalontwikkeling van kinderen kunnen, bij goede uitvoeringscondities, erg positief zijn. De kwaliteit van het programma en de uitvoering van het programma is daarbij van doorslaggevend belang. Bij slechtere kwaliteit nemen de effecten sterk af (www.onderwijsachterstanden.nl/vve.php/achtergrond/vveach004.html).

Effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen zijn veel minder aangetoond. Leseman (2002) wijst op de tegenstrijdigheid tussen cognitieve en sociaal emotionele doelen. Hij signaleert dat de didactische georiënteerde programma's vaak tot betere resultaten in cognitie en schoolprestaties leiden, terwijl ontwikkelingsgerichte programma's betere resultaten laten zien op het gebied van sociaal- emotionele en metacognitieve vaardigheden. Volgens het Innocenti Research Center van Unicef worden lange termijn-effecten vooral gevonden bij kleine en dure programma's van hoge kwaliteit. Volgens Leseman worden lange termijn-effecten vooral gevonden bij combinatieprogramma's van hoge pedagogi-

sche kwaliteit, met een relatief lange duur, intensieve deelname, en interventies gericht op kinderen én ouders.

Een ander onderzoek naar de effecten van vve en belangrijke randvoorwaarden is het IVA-onderzoek 'vve onder de loep'. In deze studie komt naar voren dat het effect van vve-programma's afhangt van het opleidingsniveau van de leidsters, de leidster-kindratio, het aantal dagdelen dat een kind vve volgt, de uitvoering in een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf (waarbij zo mogelijk dit gecombineerd wordt met een effectief thuisprogramma), ouderbetrokkenheid en doorgaande leerlijn vanaf groep 3. Multilevel analyses laten zien dat op korte termijn geen effect te vinden is van vve op werkhouding, taal en rekenen. Er werd wel effect gevonden van SES: hoe meer leerlingen uit lagere SES-groepen, hoe lager de gemiddelde prestaties van die school. Jongens presteren lager dan meisjes en hoe lager de SES, des te lager de prestaties.

Op middellange termijn kunnen ook geen effecten worden vastgesteld van vve. Wel maken leerlingen op vve-scholen een iets snellere taalontwikkeling door dan leerlingen op niet-vve scholen. De samenwerking tussen de peuterspeelzaal en vve-school heeft een positief effect op de taal- en rekenresultaten van verschillende SES-groepen. Opvallend is dat er overall meer effecten worden gevonden van vve op rekenen dan op taal en werkhouding. vve blijkt voor bepaalde SES-groepen wel effect te hebben.

Binnen de vve worden landelijk een drietal programma's veelvuldig gebruikt: Piramide, Kaleidoscoop en Startblokken/Basisontwikkeling. Piramide en Kaleidoscoop hebben een positief effect op de cognitieve ontwikkeling en op taalontwikkeling (Veen, Roeleveld & Leseman, 2000). Het effect is echter matig. Er werden geen effecten gevonden met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling. Startblokken-Basisontwikkeling heeft geen positieve effecten op de cognitieve en taalontwikkeling. Wel scoorden de kleuters beter op werkhouding en aangenaam gedrag (Veen, Fukkink, Roeleveld, 2006). Bij alle onderzoeken blijkt dat de wijze waarop de programma's worden uitgevoerd, verschil uitmaakt.

Vve en ouderbetrokkenheid

Indien ouders hun (jonge) kinderen serieus nemen als gesprekspartner en ze de ruimte geven om een betekenisvolle bijdrage te leveren aan gesprekken, stimuleren ze daarmee de schooltaal. Kinderen halen daardoor meer uit de instructie van de leerkracht, waardoor ze betere resultaten behalen (Henrichs, L. 2010).

De Katrol biedt leer- en gezinsondersteuning aan huis voor kinderen van groep 3 en 4 van de basisschool. Studenten doen twee keer per week lees- en rekenoefeningen met de kinderen en ze betrekken de ouders daarbij. De studenten worden begeleid door maatschappelijk werkers die sociale ondersteuning bieden aan de ouders en een leercultuur stimuleren bij gezinnen in achterstandssituaties. Het project is in 2009/2010 geëvalueerd door middel van de bestudering van de rapportages van 70 kinderen uit 54 gezinnen. Het gaat in totaal om 550 rapportages. Uit het onderzoek komt naar voren dat De Katrol positieve effecten heeft op deelaspecten van leercultuur, namelijk leerhouding en –gedrag van het kind en houding en gedrag van ouders ten aanzien van leren thuis. Ouders en kinderen zijn meer actief betrokken bij het leren thuis en ouders zijn ook positiever betrokken. Er zijn weinig of geen vorderingen op de aspecten randvoorwaarden voor leren, schoolbeleving en schoolcontacten van ouders (Le Sage, 2010).

Peuterschool en voorschool

Een voorschool is een peuterspeelzaal voor peuters die extra aandacht nodig hebben voor hun taalontwikkeling. Net zoals op de gewone peuterspeelzaal kunnen de kinderen er heerlijk spelen. Het verschil is dat de kinderen 4 dagdelen komen in plaats van 2 en dat er een extra leidster is. De leidsters zijn er voor opgeleid om spelenderwijs extra aandacht te geven aan de taalontwikkeling.

Peuterspeelzalen hebben een gunstig effect op de ontluikende geletterdheid, ook zonder vve-programma. Kinderen die op een peuterspeelzaal hebben gezeten, scoren in groep 2, 3 en 4 significant hoger op Cito-toetsen voor technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat. Het effect is groter als er minder kinderen per leidster zijn en als er thuis Nederlands wordt gesproken.

Uit onderzoek onder kinderen die naar een Amsterdamse voorschool zijn geweest, kwam naar voren dat, indien wordt gecorrigeerd voor leerlingpopulatie, leerlingen die naar een voorschool zijn geweest, beter scoren op de toets 'ordenen' en 'taal voor kleuters'. De werkhouding van voorschoolkinderen wordt significant beter beoordeeld door docenten, gedrag en zelfvertrouwen niet. Wanneer leerlingen intensief deelnemen (minstens 1 jaar 4 dagdelen per week) zijn resultaten nog positiever.

Kinderopvang

Uit de *review* blijkt dat kinderopvang een positief effect heeft op de ontwikkeling van jonge kinderen, met name bij kinderen uit de lagere sociale groepen. Afhankelijk van de kwaliteit van de opvang, zijn

de kinderen verbaal sterker en zijn hun cognitieve en sociale vaardigheden meer ontwikkeld, kunnen ze beter samenwerken en gaan ze creatiever om met verschillende speelmaterialen.

Leeftijd fase 4 – 12

Brede school

Uit het jaarbericht Brede scholen in Nederland (2007) blijkt dat er op driekwart van de brede scholen een uitgebreid activiteitenaanbod is. Kinderen komen hierdoor vaker in aanraking met kunst en cultuur en zijn meer gaan sporten en bewegen. Bijna de helft van de brede scholen vindt dat kinderen met problemen beter geholpen worden, en op eenderde van de brede scholen zijn dagarrangementen gerealiseerd. Ook ziet men resultaten waar vaak een wat langere periode voor nodig is om ze te bereiken: de ontwikkelingskansen voor kinderen zijn volgens de helft van de brede scholen groter geworden, en op 42% van de brede scholen ziet men dat de sociale vaardigheden van kinderen zijn verbeterd. Een paar scholen merken dat de ontwikkeling van kinderen is verbeterd. Dit zien ze bijvoorbeeld aan verbetering van de Cito-scores en zichtbaar betere ontwikkeling op het gebied van taal (cognitieve ontwikkeling) en aan een verbeterde motoriek (motorische ontwikkeling).

Tevens blijkt dat het activiteitenaanbod voor ouders op ongeveer de helft van de brede scholen is het uitgebreid is. Men vindt ook dat ouders beter begeleid worden bij opvoedingsproblemen. Een behoorlijk deel is er naar eigen zeggen al in geslaagd om ouders meer bij de ontwikkeling van hun kind te betrekken. Een kwart van de brede scholen geeft aan dat het scholingsniveau van de ouders verbetert.

Resultaten voor de wijk zijn volgens de brede scholen (jaarbericht 2007) vooral geboekt als het gaat om activiteiten voor de wijk, en het behouden en concentreren van voorzieningen in de wijk. Eenderde van de brede scholen ziet de sociale cohesie (één van de hoofdoelen van de brede school) verbeteren.

Daarnaast vindt driekwart van de brede scholen dat de samenwerking tussen professionals sterker is geworden. Ook wordt er regelmatig expertise uitgewisseld (68%). Op de helft van de brede scholen verbeterden zorg en signalering en het werkklimaat en werden een gezamenlijke visie en een doorgaande lijn ontwikkeld.

Als meerwaarde voor docenten wordt vaak genoemd: meer ruimte voor eigen creativiteit, betere motivatie en een betere relatie met de

leerlingen. De meerwaarde voor leerlingen is dat zij het leuk vinden kennis te maken met de maatschappij, ze hebben meer beweging en een betere ontwikkeling. Voor partners van de brede school levert het meer begrip op voor werknemers en bedrijfsdoelstellingen, een goede PR en toekomstige leden, klanten, studenten of werknemers. Samenwerking tussen verschillende partijen reduceert uitval, verhoogt de sfeer op school en bindt doelgroepen met de onderwijsinstelling. Volgens docenten geeft samenwerking energie en motiveert het zowel leerlingen als docenten. Door een betere samenwerking tussen scholen en zorgaanbieders ontstaat een beter beeld van de leerlingen (Brede scholen in Nederland - Jaarbericht 2007).

De noodzaak van onderzoek naar de meerwaarde van de brede school is breed erkend, maar veel onderzoekers geven aan dat het lastig is om de meerwaarde te meten en om te bepalen of de effecten daadwerkelijk zijn toe te schrijven aan de brede school. Desalniettemin hebben verscheidene auteurs een poging gedaan (Wielders & Smets, 2007; Studulski & Kloprogge, 2003; van der Vegt & Studulski, 2004; Kuitert, 2002; Veen, Vergeer, van Oenen, Glaude en Breetveld, 2007). Wielders en Smets (2007) lossen het meetprobleem op door niet te meten, maar te werken met redeneringen. Hun belangrijkste conclusies zijn dat brede scholen de maatschappelijke groei en sociale competentie van kinderen versterken en dat ze de relatie tussen ouders, school en andere partners versterken. Brede scholen met een verrijksprofiel versterken de ontwikkeling van kinderen op het gebied van sport, cultuur en kunst.

Evaluatieonderzoek op de Vensterscholen in Groningen liet zien dat de brede school effect heeft op het bieden van betere ontwikkelingskansen voor alle kinderen van 0-15 jaar, op de verbetering van het opvoedingsmilieu en op het vergroten van de maatschappelijke betrokkenheid (van der Vegt & Studulski, 2004).

Eerder werd eveneens een verbetering van het opvoedingsmilieu in Groningen geconstateerd. Kuitert (2002) vond dat kinderen op brede scholen minder gedragsproblemen hebben en dat het aantal gezinnen met opvoedingsproblemen daalde.

In 2009 is in opdracht van OCW een onderzoek gestart naar de effecten van brede scholen op kinderen. Hierbij wordt onderzocht welke activiteiten op brede scholen plaatsvinden, welke kinderen daaraan deelnemen (registratie op kindniveau) en met welke doelen de brede school deze activiteiten aanbiedt. Vervolgens wordt gekeken naar wat de effecten zijn van deze activiteiten op kinderen ten aanzien van cognitieve prestaties, sociaal-emotionele ontwikkeling, deelname aan sportverenigingen en deelname aan kunst en cultuur. Oberon, Sardes en ITS vormen samen het consortium dat dit onderzoek gaat uitvoeren. Momenteel worden de onderzoeks-

en controlescholen gezocht en de vragen opgesteld. Dit schooljaar vindt de eerste meting plaats. De volgende metingen zijn in het schooljaar 2010-2011 en 2011-2012. Eind 2011 volgt een eerste tussenrapportage. Halverwege 2013 volgt de eindrapportage.

ZAT

Op steeds meer basisscholen functioneren zorgteams, waarin onder meer de jeugdverpleegkundige van de GGD en de schoolmaatschappelijk werker met de school samenwerken om zorg te bieden voor leerlingen met opvoed- en opgroei problemen. Voor complexe problemen bestaan er zorg- en adviesteams (ZAT's), die meestal bovenschools georganiseerd zijn.

Voor leerlingen betekenen zorgteams/ZAT's vooral dat leerkrachten eventuele problemen vroegtijdiger signaleren en met die signalen ook ergens terecht kunnen waar hulp voorhanden is. Dan kan vanuit verschillende deskundigheden naar de problemen gekeken worden. Daarmee kan snel hulp ingeschakeld worden voor die leerlingen. Wanneer blijkt dat de ouders ondersteuning of hulp nodig hebben kan die snel geboden worden, wat niet alleen deze leerling ten goede komt, maar ook eventuele broers/zusjes. Zo kan escalatie van problemen zo veel mogelijk voorkomen worden en daarmee ook de noodzaak van specialistische zorg van het speciaal onderwijs of de geïndiceerde jeugdzorg. Door de samenwerking van verschillende instanties in deze teams kan gezorgd worden voor afstemming en samenhang in hulp en zorg. Ook kunnen gecombineerde onderwijsjeugdzorgprogramma's aangeboden worden. De zorgteams/ZAT's kunnen ook bijdragen aan betere samenwerking tussen school, ouders en hulpverlening. Leerkrachten worden door de zorgteams en ZAT's gestimuleerd om naast leerproblemen ook opvoed- en opgroei problemen bij leerlingen te signaleren. De zorgpartners kunnen leerkrachten hierin deskundiger maken. Maar ook doordat die teams voor leerkrachten een snelle en eenduidige route naar hulp bieden wordt de signalering versterkt en versneld. Daarnaast kunnen door de professionals in de zorgteams/ZAT's handelingsadviezen geboden worden voor het omgaan met leerlingen met specifieke problemen, zowel individueel als in groepsverband. Daarmee wordt de handelingsverlegenheid van leerkrachten verminderd. De zorgpartners kunnen adviezen geven voor het versterken van de (preventieve) leerlingenzorg op school. In de zorgteams en ZAT's kan afstemming plaatsvinden van de handelingsprogramma's van de leerkracht en intern begeleider en de handelingsplannen van hulpverleners. En wanneer nodig kunnen gecombineerde programma's van onderwijs (eventueel in samenwerking met speciaal onderwijs) en jeugdzorg geboden wor-

den. Zo kunnen meer leerlingen thuisnabij onderwijs blijven volgen. Daarmee wordt een belangrijke bijdrage geleverd aan passend onderwijs (www.pleinprimair.nl).

Ketenaanpak

Het in 1991 gestarte project Capabel in het Amsterdamse Bos en Lommer heeft als doel de ontwikkelingskansen van met name allochtone doelgroepen in het stadsdeel te verbeteren. Hierbij wordt samengewerkt door consultatiebureaus, peuterspeelzalen, basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs. Door hun activiteitenaanbod ontstaat een keten van voorzieningen voor kinderen van 0-18 jaar en hun ouders. In feite hebben we hier dus te maken met een voorloper van de brede school. Het evaluatieonderzoek van Veen, Vergeer, van Oenen, Glaudé en Breetveld (2007) laat zien dat dankzij Capabel Turkse kinderen gemiddeld een hoger opleidingsniveau hebben en dat het aantal drop outs vermindert.

Cultuur en school

Een aantal brede scholen heeft zich geprofileerd als cultuurschool. In de Monitor Cultuur-educatie 2008-2009 hebben Oberon en Sardes de opbrengsten onderzocht van een buitenschools cultuuraanbod en samenwerking met centra voor kunsten. Zij vonden dat leerlingen door cultuureducatie vaker met kunst en cultuur in aanraking komen.

Ruim een decennium eerder, vonden Ranshuysen en Ganzenboom (1993) vergelijkbare resultaten. Zij toonden aan dat de Kunstkijkuren positieve effecten hebben op latere cultuurparticipatie. Degenen die aan deze lessen hebben deelgenomen brengen naar schatting 10-20% meer bezoeken aan kunstinstellingen dan degenen die deze lessen niet hadden bijgewoond.

Bremmer et al. (2006) vonden effecten van cultuureducatie op culturele attitude, maar niet op culturele kennis.

Een andere vorm van cultuur op school is toneelspelen. Mouwen (2007) onderzocht wat de effecten zijn van een onderzoekspel. De auteur concludeert dat drama meer is dan emotieverwerkend doen-alsof-spel. Naast verbeelden, inleven en beleven, kan drama een gezamenlijk onderzoekspel zijn dat kinderen vanuit hun rol uitdaagt tot communicatie en het vinden van oplossingen voor probleemsituaties. Bij jonge kinderen wordt de cognitieve ontwikkeling bevorderd door ze dramatische spelervaringen op te laten doen.

Ouderbetrokkenheid

De Radboud Universiteit heeft onderzoek gedaan naar onder andere de impact van ouderbetrokkenheid. Zij vonden dat het stimuleren van grote ouderbetrokkenheid een positief effect heeft op leerprestaties van leerlingen. Onduidelijk is welke activiteiten van ouders precies effect hebben en welke niet. Ouderparticipatie heeft een positief effect op het sociaal functioneren van de leerling (gedrag, motivatie, sociale competenties, relaties). Een grote betrokkenheid en een positievere houding van ouders tov de school heeft een positieve invloed op de samenwerking tussen ouders en school en het functioneren van de schoolorganisatie (Smit, Sluiter, Driessen, 2006).

Klaassen (2008) heeft gekeken naar succesfactoren bij educatief partnerschap tussen ouders en de school. Voor een succesvolle relatie (en dus –indirect- meer effect op de leerling) is het goed als de ouders en school van tevoren uitspreken wat de wederzijdse verwachtingen en verantwoordelijkheden zijn. Het contact moet informeel zijn. De school en ouders moeten een gezamenlijk visie ontwikkelen ten aanzien van het partnerschap.

Als leerlingen worden betrokken bij schoolpresentaties en ouderbijeenkomsten neemt de motivatie en betrokkenheid van de ouders met sprongen toe.

Voorwaarde voor een goed partnerschap is ook inspirerend inhoudelijk leiderschap. De schoolleiders moeten draagvlak creëren om docenten de noodzakelijke vaardigheden, visie en grondhouding bij te brengen.

School – wetenschap

Scholen die zich profileren op wetenschap en techniek hebben een hogere ouderbetrokkenheid en enthousiastere ouders. Daarnaast krijgen de ouders door de profilering een betere indruk van de school, wat de schoolkeuze eenvoudiger maakt (Technomonitor 2008, platform Betatechniek).

Leeftijd fase 12 – 18

Brede school

Brede scholen in het voortgezet onderwijs noemen zeer diverse successen. Grofweg zijn ze te verdelen in drie categorieën:

1. Successen rond de dynamiek in de school.

Deze dynamiek uit zich vooral in een grotere motivatie van leerlingen en docenten om iets van de brede school te maken. Veel genoemde successen zijn:

- Het brede schoolconcept geeft energie en motiveert zowel de leerlingen als de docenten/begeleiders.
- Leerlingen leren samenwerken, doen veel ervaringen op en hun betrokkenheid met andere instellingen wordt aanzienlijk verhoogd.
- Door de brede school is de organisatie veranderd van gesloten naar midden in de maatschappij.
- Het schoolgebouw is echt multifunctioneel geworden met lange openingstijden.

2. Succesvolle activiteiten.

Succesvolle activiteiten zijn er in vele soorten en maten. Veel activiteiten zijn gericht op kunst, cultuur en sport, maar ook maatschappelijk georiënteerde activiteiten of stages zijn vaak een succes. Enkele voorbeelden van succesvolle activiteiten zijn verder:

- Activiteiten rondom talentontwikkeling en –ontplooiing.
- Zorg- en begeleidingsactiviteiten op maat.
- Excursies en projectweken.

3. Succesvolle samenwerking.

Samenwerking vindt op allerlei gebieden plaats. Er is de afgelopen jaren met tevredenheid samengewerkt met maatschappelijke instellingen, bedrijven en culturele partners. Verder zijn noemenswaardig:

- Samenwerking stimuleren tussen autochtone en allochtone leerlingen en bevordering inburgering van nieuwkomers; Intensieve samenwerking tussen docenten en welzijnswerkers.
- Verbeterde samenwerking tussen de verschillende disciplines binnen de school.

Projecten

Het Prisma College de Ronde in Breda werkt intensief samen met sportverenigingen. Volgens de school is de opbrengst dat leerlingen een betere concentratie op school hebben en kennismaken met onbekende sporten, zoals golf. Voor de partners levert het voordeel op dat de leerlingen lid worden.

Op de talentencampus van het Hooghuis Lyceum wordt intensief samengewerkt tussen VMBO, ROC en het bedrijfsleven. Ze willen een contextrijke leeromgeving bieden, schooluitval voorkomen en meer perspectieven bieden. Intersectoraal en verbindend onderwijs staan centraal.

Wijkschool

Een Wijkschool is geen school in de traditionele zin van het woord. Het is een bondgenootschap. Een bondgenootschap waarvoor de hele omgeving van de jongeren de maatschappelijke verantwoordelijkheid neemt: onderwijs, bedrijfsleven, hulpverlening, gemeente. Het fundament van de Wijkschool is arbeidsidentiteit, daarop worden de structuren van onderwijs, zorg, loopbaancoaching, begeleiding en ondersteuning gebouwd. Het hart van de Wijkschool is daarom het netwerk van de bedrijven en instellingen in de wijk waar de jongeren werken en zo werkervaring opdoen; It takes a village to raise a child. De Wijkschool is gericht op het ontwikkelen van burgerschap en het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. De Wijkschool levert de jongere (opnieuw) een loopbaan op. Dit brengt structuur aan in het leven van de jongere (Ja zeggen en mee doen, businessplan wijkschool Rotterdam).

Leerwerktrajecten vmbo en stages vmbo

Leerwerktrajecten zijn leerroutes binnen het vmbo die bestaan uit een binnenschools en een buitenschools deel. Het buitenschoolse deel wordt verzorgd door een extern bedrijf of organisatie. Leerwerktrajecten zijn ingevoerd om jongeren die niet gemotiveerd raken door het schoolse leren een perspectief te bieden op een diploma. Door hun talenten binnen een andere omgeving te ontplooiën, hebben zij meer kans op het behalen van een startkwalificatie. Tevens bieden leerwerktrajecten scholen de mogelijkheid om het onderwijs af te stemmen op de persoonlijke interesses van de leerling. De kans op uitval wordt aanzienlijk verkleind. Evaluatieonderzoek heeft aangetoond dat leerlingen die leerwerktrajecten hebben gevolgd daadwerkelijk beter gemotiveerd zijn en ook betere leerprestaties hebben. Bovendien is de doorstroom naar vervolgopleidingen ook verbeterd (EB Management, 2005).

Maatschappelijke stage

Een belangrijke constatering van de Amsterdamse pilot in 2008 – 2009 is dat buitenschools leren een duidelijke meerwaarde heeft als het gaat om het versterken van het 'binnenschoolse' leren. Deze meerwaarde kan bereikt worden zonder het informele karakter van de maatschappelijke stage aan te tasten (Duvekot, Duvekot, Hanekamp en Lebbink, 2009).

Het UNESCO Institute of Lifelong Learning onderstreept deze 'Amsterdamse' conclusie dat het herkennen en waarderen van buitenschoolse leerervaringen van kinderen een verrijking betekent voor het onderwijssysteem. Het kunnen koppelen van buitenschoolse leerervaringen aan formele kwalificaties van het onderwijssysteem

bleek in een recente studie hiernaar in meer dan 50 landen aantoonbaar te leiden tot het verbeteren van de motivatie en de participatie aan het (voortgezet) onderwijs. De uitdaging ligt vooral in het kunnen en willen herkennen en waarderen van buitenschoolse leerervaringen of – resultaten, want ‘it is not so much a skills mismatch problem but a problem of recognising the skills that are already practice by people. That is why putting recognition and qualifications together will be very important’ (www.unesco.org/uil/).

Er bestaan volgens Duvekot, Duvekot, Hanekamp en Lebbink (2009) reële mogelijkheden tot benutting van de maatschappelijke stage voor het behalen van concrete leerdoelen. Met name de mogelijkheden die de maatschappelijke stage via het werken aan gedragscompetenties biedt aan leerlingen tot persoonlijker leren zijn groot. De stage zet leerlingen niet alleen aan tot maatschappelijke participatie en de reflectie daarop maar kan ze ook stimuleren tot het nadenken over de invulling van hun eigen onderwijs. De stage kan leerlingen bijvoorbeeld bewuster maken van waarom en hoe ze iets willen leren. Ook kan de stage de leerlingen actiever betrekken bij hun ‘schoolse’ leerproces als ze hun eigen leerplan en –doelen stellen ten aanzien van de stage. De zelfreflectie van leerlingen op hun stage kan dan een aanzet zijn tot personalisering van het leren en kan hun op basis van zelfregie en zelfassessment in de stage een krachtiger stem binnen de school helpen geven.

Voor het onderzoek van Bekkers en Karr (2008) hebben 2491 leerlingen van 37 scholen leerlingen vragenlijsten ingevuld en 88 leerlingen op 3 scholen deelgenomen aan groepsinterviews en focusgroepen. Dit vragenlijstonderzoek heeft laten zien dat leerlingen die de maatschappelijke stage hebben gedaan een hogere maatschappelijke betrokkenheid vertonen dan leerlingen van dezelfde school die de maatschappelijke stage niet hebben gedaan. De focusgroepen hebben laten zien dat reflectie over de stage voor leerlingen en docenten moeilijk is, maar wel een voorwaarde voor de vorming van maatschappelijke betrokkenheid.

De doelen van de maatschappelijke stage zijn volgens het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap “om jongeren ook verantwoordelijkheid voor anderen en respect voor elkaar te leren” en “dat alle jongeren tijdens hun schooltijd kennis maken met én een onbetaalde bijdrage leveren aan de samenleving” (OCW, 2007a). In 2005 omschreef de minister van VWS de mogelijke effecten van maatschappelijke stages als volgt: “Door het doen van vrijwilligersactiviteiten maken de leerlingen actief kennis met allerlei aspecten van de samenleving. Hierdoor wordt positief bijgedragen aan het vergroten van hun maatschappelijke betrokkenheid, van hun besef

voor waarden en normen en wordt actief burgerschap gestimuleerd" (brief aan tweede kamer [VO/S&O/2005/15559]).

Projecten

Een van de scholen waarop met een maatschappelijke stage wordt gewerkt, is Hilfertsheem-Beatrix in Hilversum. Zij werken reeds sinds 2002 met maatschappelijke stages. Zij noemen als de opbrengst van de stage dat leerlingen meer zelfvertrouwen hebben en dat ze meer kans hebben op een baan bij hun stageplek. In de toekomst wil de school meer samenwerken met andere partners en ook samen praktijklessen verzorgen.

School - nieuwe media

GrassRoots is een programma dat bedoeld is om onderwijsgeven- den in diverse sectoren te stimuleren ICT te gebruiken in hun onder- wijs. Het gaat vooral om het ontwikkelen en verbreden van di- dactische vaardigheden. Sligte, Simons, Kral en van den Berg (2005) hebben het programma in Nederland geëvalueerd en ze vonden dat GrassRoots effectief is bij het bevorderen van ICT- gebruik in het onderwijs. De kwaliteit van het leerproces verbetert, mits het project is ingebed in de school. Het draagt bij aan het nieuwe leren en aan de ICT-vaardigheden van docenten. Docenten vinden het programma nuttig. GrassRoot leidde tevens tot meer gebruik van ICT voor eigen deskundigheidsbevordering.

Leeftijd fase 16 – 20

Urway/notschool

UrWay.nl (spreek uit Your-Way) is een voor Nederland geheel nieuwe leervoorziening, die ervoor zorgt dat het leren kan door- gaan, ook al kan een jongere niet naar school / in de klas. Via onli- ne begeleiding wordt met de jongere een maatwerk leertraject ont- wikkeld dat zo goed mogelijk aansluit bij de motivatie en leerbe- hoefte van de jongere. De deelnemers maken deel uit van een besloten online community waarin zij in een veilige sociale omge- ving kunnen leren met en van elkaar. Naast de individuele leertra- jecten wordt de samenwerking tussen de jongeren gestimuleerd met uitdagende groepsopdrachten. In de maatwerk leertraject wor- den de deelnemers begeleid door een persoonlijke coach. De coa- ches van UrWay.nl zijn onderwijsbevoegden met ervaring met de doelgroep. Met de coach gaat de jongere op zoek naar toekomst- perspectieven op het gebied van opleiding en werk. Voorbeelden van individuele leertrajecten zijn het voorbereiden op het staats- examen HAVO, het behalen van IVIOexamens en/of oriëntatie op beroep en opleiding. Door de manier van werken binnen UrWay.nl

werkt de jongere tevens aan het ontwikkelen van zelfkennis, zelfvertrouwen en een positief toekomstbeeld. Van de jongeren die inmiddels zijn uitgestroomd is 85% doorgestroomd naar een vervolgtraject: 2/3 heeft weer een opleiding opgepakt, en de rest is doorgestroomd richting werk of hulpverlening. UrWay.nl wordt mede mogelijk gemaakt door het ministerie van OCW (www.urway.nl).

Schoolverlaters

Het SchoolverlatersOffensief Stedendriehoek (SOS) is bedoeld om het voortijdig schoolverlaten in de regio tegen te gaan en jongeren te stimuleren met een startkwalificatie de arbeidsmarkt op te gaan. Binnen het SOS werken acht gemeenten samen: Apeldoorn, Brummen, Deventer, Epe, Lochem, Olst-Wijhe, Voorst en Zutphen. Het SOS is een regionale samenwerking tussen gemeenten, scholen en instellingen werkzaam op het gebied van arbeidstoeleiding, onderwijs en jeugdzorg.

Het SOS heeft de samenwerking tussen jeugdzorg en onderwijs versterkt en laten zien dat dit effect heeft. Voor de regio is dit een belangrijk winstpunt. Als gevolg hiervan is ook het schoolmaatschappelijk werk meer een onderdeel geworden van het jeugdbeleid. Het is binnen het onderwijs een belangrijke preventieve voorziening waar leerlingen en docenten baat bij hebben. Volgens de voorzitter van de stuurgroep heeft het SOS veel thema's versneld naar voren gehaald en er voor gezorgd dat ze regionaal op de agenda terecht zijn gekomen. Eveneens zijn door toedoen van het SOS de middelen voor het Onderwijszorgcentrum (Zutphen e.o) en de uitbreiding formatie Leerplicht in de regio structureel gemaakt. Ook de samenwerking tussen het Voortgezet Onderwijs en MBO laat een aantal successen zien waar de regio trots op kan zijn.

In het schooljaar 2005-2006 waren er in de regio Stedendriehoek 1387 nieuwe voortijdig schoolverlaters. In 2007-2008 waren dat, op basis van voorlopige cijfers, 1180 leerlingen; een afname van 207 leerlingen, ofwel een reductie van 14,9%. Een uitstekende prestatie gezien de streefnorm van 10%, al blijven enkele scholen wat achter in hun prestaties (Smeitink, Terpstra, van der Kuil, 2009).

EVC

In het kader van 'Ruim baan voor talent' van de commissie Kort-hals, is een aantal pilots uitgevoerd rondom flexibele toelating tot opleidingen van studenten die niet aan de formele toelatingseisen voldoen. In dit kader heeft de hogeschool Windesheim een toelatingstest ontwikkeld en werkt de Fontys Hogeschool met een self-

assessment waarbij de student zicht krijgt op wat hij aan competenties heeft en nog kan leren, zodat hij/zij kan inschatten of een hbo-opleiding haalbaar is. Daarna wordt een assessment afgenomen om de kansen op studiesucces te bepalen. De commissie concludeert dat flexibele toelatingseisen met name voorzien in een behoefte voor 6-vwo en 5-have leerlingen zonder diploma en niet voor mbo-3 leerlingen. De toelatingsprocedures zijn arbeidsintensief. Bij Fontys hogeschool doen deze leerlingen het even goed als reguliere studenten en bij Windesheim stopten juist meer studenten uit deze groep. De commissie adviseert om flexibele toelatingseisen voor het hbo mogelijk te laten, maar om wel goed naar de toelatingsprocedure te kijken en de borging daarvan. Er bestaat een risico dat de flexibele toelating afbreuk doet aan het stelsel van toelating tot het hoger onderwijs.

Leeftijd fase 18 – 25

Leerbiografieën

Diepstraten (2006) beschrijft in haar onderzoek verschillende trendsettende leerbiografieën in de huidige kennissamenleving. Alle geïncorporeerde trendsetters benoemden dezelfde soort buitenschoolse leeropbrengsten: het ontdekken wat ze niet willen, het belang van passie voor een vak, flow-ervaringen als ze met gelijkstemden 'voor iets gaan', zelfvertrouwen verwerven door grenzen te verleggen en risico's te nemen, zichzelf durven presenteren, hun *soulmates* ontdekken, samen met hen een levensvisie vormen en een netwerk opbouwen. Conform de noties uit het onderwijsvernieuwings- en jeugdsociologisch discours worden buitenschoolse leeropbrengsten dus niet zozeer als vak- of beroepsspecifieke kennis en vaardigheden, maar vooral als algemenere persoonlijke en biografische competenties gedefinieerd. Flexibel, constructivistisch buitenschools leergedrag en de opbouw van aan een kennissamenleving gerelateerd jeugdcultureel leerkapitaal (het samen met leeftijdgenoten maken van nieuwe combinaties tussen bijvoorbeeld kunst, commercie, media, popcultuur) zijn kernelementen in hun leerbiografie (Diepstraten, 2006).

Rineke Smilde (2004) heeft onderzocht wat levenslang leren betekent voor musici afkomstig van het conservatorium. Zij hebben in hun werkleven te maken met zoveel en zulke snelle veranderingen, dat ze moeten blijven doorleren. Smilde benadrukt dat reeds in de opleiding aandacht besteed moet worden aan levenslang leren en dat de opleiding over goede contacten moet beschikken met het veld. De school moet zijn opleidingen aanpassen aan de wensen

van het beroep en dus het veld. Om leerlingen te motiveren moet de school zorgen voor formeel en informeel leren.

Opleidingsarrangementen

Schepens (2005) zocht in haar promotieonderzoek evidentie voor de kwaliteit en effectiviteit van een alternatief opleidingsarrangement voor derdejaars studenten in een bacheloropleiding Leraar Secundair Onderwijs. Ze vergeleek duale leerroutes in partnerschaparrangementen met leerroutes in traditioneel gestructureerde opleidingsprogramma's. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat beide leerroutes op verschillende onderdelen significant van elkaar verschilden. Zo bleken mentoren uit het partnerschaparrangement significant meer transparantie te percipiëren wat betreft hun rol als begeleider. Ze gaven aan meer samen te werken met collega's en de opleiders uit het opleidingsinstituut dan de 'traditionele' mentoren. De mentoren van het partnerschaparrangement scoorden significant beter dan die uit het traditionele arrangement waar het gaat om het stimuleren van zelfgestuurd leren en het introduceren van studenten in het schoolleven. Bovendien bleek de aanzet tot zelfgestuurd leren door de partnerschapmentoren samen te gaan met een sterkere zelfbepaling van de studenten bij het verbeteren van hun eigen professioneel functioneren en met een groeiende doelmatigheidsbeleving. Tenslotte bleek binnen het partnerschaparrangement geïntroduceerd worden in het schoolleven, positief gerelateerd aan het integreren van theorie en praktijk over de stage heen via systematische reflectie. Ook bleek het arrangement positief gerelateerd aan een toenemende positieve houding van de studenten ten aanzien van het lerarenberoep.

Vergelijkbare resultaten werden gevonden door Hayes en Wetherwill (1996). Zij vonden dat leraren die werden opgeleid binnen een traject van 'samen opleiden' beter zijn voorbereid op de rol van leraar dan leraren die traditioneel zijn opgeleid. Tevens laten zij meer variatie zien in hun pedagogisch didactisch handelen.

Internationale stages

Op de site van het Nuffic (Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs) is veel informatie te vinden over de mogelijkheden voor studenten aan het HBO en WO om internationale ervaring op te doen tijdens hun studie. Zo kunnen studenten een stage lopen in het buitenland. Uit onderzoek blijkt dat werkgevers internationale ervaring een pre vinden. Ook vinden studenten die in het buitenland hebben gestudeerd of stage hebben gelopen sneller een baan én ze ontvangen een hoger startsalaris (<http://www.nuffic.nl>).

Leeftijd fase 25 – LLL

Werkend leren arrangementen

In de huidige dagelijkse politiepraktijk blijkt adrenaline over reflectie te regeren. Wanneer de zorg om de veiligheid in het werk de motivatie tot handelingsgericht leren versterkt, maar op gespannen voet staat met de veiligheid in het leren in termen van feedback geven en ontvangen, kunnen politiemensen niet optimaal leren. Er blijven leerkansen liggen op het gebied van reflectie en feedback (Doornbos, De Laat en Walraven, 2008).

Ervaringscertificaat

EVC richt zich op het herkennen, waarderen en verder ontwikkelen van wat iemand in elke mogelijke leeromgeving al heeft geleerd. EVC is niet bedoeld om ontbrekende kennis en vaardigheden te tonen. EVC richt zich op de herkenning, erkenning, waardering en verdere ontwikkeling van wat een individu heeft geleerd in elke mogelijke leeromgeving: in formele omgevingen zoals op school, maar ook in niet-formele of informele omgevingen zoals de werkplaats of thuis. EVC procedures zijn relevant op die momenten in een individuele (leer)loopbaan als het erom gaat vast te stellen over welke competenties men beschikt en welke competenties ontwikkeld kunnen of moeten worden. Het gaat daarbij steeds om individuele ontwikkeling (Klarus, R., 2006).

Een EVC-procedure kan de kans op het met succes voltooien van een formeel opleidingstraject vergroten. Zo kunnen mensen kostbare tijd en geld besparen met een opleidingsadvies op maat, dat aansluit bij hun informele leerervaringen. Mensen ervaren het doorlopen van de procedure zelf al als winst. Het doorlopen van de procedure kan zelfs leiden tot een bewustwording van de kandidaat dat hij of zij beter een andere opleiding kan gaan volgen. Ook werkgevers vragen om een weging van hun menselijk kapitaal. In de regio kan de toepassing van EVC's een belangrijke rol gaan spelen bij de mobiliteit van personeel (Bruining, 2008). Wanneer de leercultuur binnen een school langzaam verandert ten gunste van empowerment van de leerlingen en de erkenning van hun eerdere leerervaringen gebaseerde cultuur, werken leerlingen meer gefocust aan hun beroeps- en loopbaanvorming en hebben docenten beter oog voor het helpen sturen van dit proces (Duvekot, R., 2008).

Vrijwilligerswerk

Zowel een ruime meerderheid van de vertegenwoordigers van de koepels en de vrijwilligersorganisaties, als van de vrijwilligers geven aan dat sprake is van scholing en andere vormen van deskundigheidsbevordering voorafgaand aan en/of tijdens het vrijwilligerswerk. In tegenstelling tot de koepels en de vrijwilligersorganisaties staat een vrij grote groep van de vrijwilligers echter vrij sceptisch tegenover de feitelijke effecten van de scholing. Scholing staan voor de overige vrijwilligers vooral in het licht van het verwerven van vaktechnische kennis en vaardigheden, die nodig zijn voor het uitvoeren van het vrijwilligerswerk. Slechts een minderheid kent er ook waarde aan toe in relatie tot (het vinden van) betaald werk of het volgen van een opleiding.

Voor de meeste vrijwilligers is het leren 'on the job', in dit geval tijdens het uitvoeren van het vrijwilligerswerk, belangrijker: meer dan 95 procent van alle bij het onderzoek betrokken wijst op het belang daarvan. Kennelijk sluit deze vorm van leren beter aan dan meer geformaliseerde vormen van leren. Dat de leereffecten zich in het geval van de vrijwilligers met name toespitsen op het sociaal normatieve sluit daarbij aan. Vastgesteld kan worden dat deze vorm en inhoud van in formeel leren past bij de aard van het vrijwilligerswerk en om die reden de voorkeur van de vrijwilligers lijkt te krijgen (Van Dam en Frietman, 2003).

Leren tijdens je baan

Een belangrijk deel van de werktijd wordt besteed aan taken waarvan men kan leren. Borghans, Golsteyn & de Grip (2006) laten zien dat een jaar werken ongeveer een even groot effect heeft op iemands kennisontwikkeling als driekwart jaar studeren. Dit betekent ook dat een jaar niet-werken, of in deeltijd werken, nadelig uitpakt voor iemands kennisontwikkeling.

Doornbos (2008) laten zien dat politiepersoneel relatief vaak leert van collega's en ook gezamenlijk leert. Daarentegen wordt er, zoals verwacht mag worden, minder vaak geleerd wordt van nieuwe en minder ervaren collega's.

Het onderzoek van Borghans, Golsteyn, de Grip & Nelen (2009) laat zien dat het volgen van formele training weliswaar een positief effect heeft op de kennisontwikkeling, maar dat dit effect niet significant is. Dit is opmerkelijk omdat formele training wel leidt tot een hoger loon voor de werknemer en tot een hogere bedrijfsproductiviteit. Het informele leren heeft wel in beide metingen een significant positief effect op de kennisontwikkeling.

Ook in het onderwijs vindt samenwerking plaats met andere organisaties. Een goede samenwerking bevordert een betere aansluiting tussen verschillende sectoren in het onderwijs, of tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Glaudé, Verbeek & Felix (2010) hebben onderzoek gedaan naar de effecten van docentstages op de aansluiting tussen beroepsonderwijs en de arbeidsmarkt. Docenten die op stage zijn geweest hebben meer kennis verworven van het werkveld en zij kunnen dat verwerken in hun lessen, bijvoorbeeld door theorielessen met praktijkvoorbeelden te verduidelijken en door opdrachten te ontlenen aan situaties uit de praktijk. Een ander effect is het verbeterde contact tussen de school en het werkveld. Docenten betrekken eerder mensen uit het werkveld bij de examinering en de bedrijven nodigen docenten uit om een keer een theorieles te verzorgen. Bij zowel docenten als het werkveld ontstaat het besef dat het opleiden van goede nieuwe medewerkers een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid is van de school en het werkveld. Dit draagt bij aan een betere aansluiting.

Duale trajecten inburgering

Glaskow, Leeuw, Uiters & Bijl (2007) vonden dat de instroomdoelen bij het programma Stimuleringsprojecten Allochtone groepen beter werden bereikt dan de uitstroomdoelen. De begeleiding naar werk ging niet altijd even soepel. Mentoring helpt bij het bereiken van vooruitgang in leerprestaties en sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen. De onderzoekers concluderen ook dat jongeren die aan zwaardere politie-interventie zijn blootgesteld, minder ernstige delicten plegen (maar ze stoppen niet met crimineel gedrag).

Sociale activering

Onderzoek naar het project KunstWerk(t) laat zien dat kunstenaars een positief effect hebben op de competenties die kwetsbare groepen nodig hebben in het dagelijkse leven of op de werkvloer. Het effect van kunstenaars op migranten is dat ze het Nederlands beter begrijpen, betere omgangsvormen krijgen en meer doorzettingsvermogen hebben. Het effect op verstandelijk beperkten is een vergroting van de sociale vaardigheden. Jongeren krijgen door de kunstenaars positievere gedachten om betaald werk te vinden.

Conclusie

Er is veel geschreven over samenwerkingsverbanden die vallen onder de noemer 'partners in leren'. In veel gevallen blijft het bij projectbeschrijvingen en enthousiaste verhalen over hoe leuk en nuttig alle betrokkenen het partnerschap vonden. Als we willen

weten wat de daadwerkelijke effecten van 'partners in leren' op de lerende zijn, is er een stuk minder bekend. Dit heeft deels te maken met onderzoekstechnische problemen, kun je de effecten wel toeschrijven aan de samenwerking, en deels met de lokale bepaaldheid van de initiatieven. Elk partnerschap is immers anders en de specifieke invulling ervan bepaalt de uiteindelijke effectiviteit.

Het belang om de effecten boven tafel te krijgen, is echter groot. Er wordt dikwijls veel geld en tijd in de samenwerking gestopt en als dat uiteindelijk niks oplevert, is het verstandig om ermee te stoppen. Uit de uitgebreide literatuurstudie kwam naar voren dat er met name onderzoek is gedaan naar samenwerkingsverbanden rondom het (zeer) jonge kind (0-4 jaar en 4-12 jaar). In een aantal gevallen betrof dit case studies, maar er is zeker ook onderzoek gedaan naar landelijke projecten, zoals specifieke vve-programma's. 'Partners in leren' heeft zowel een positief effect op cognitieve als sociale vaardigheden bij kinderen. Ook werden effecten gevonden met betrekking tot de schoolloopbaan van kinderen. Kinderen die aan opvoedingsondersteuningsprogramma's hebben meegedaan of aan programma's gericht op taal- en onderwijsachterstanden, doorlopen het systeem sneller en met betere resultaten.

Projecten gericht op tieners en jongvolwassenen hebben met name effect op de motivatie en daarmee indirect op de leerprestaties. Als jongeren met plezier leren, worden hun resultaten beter.

In werksituaties (ook bij docenten) leidt samenwerking tot een betere integratie van theorie en praktijk en tot meer kwaliteit op de werkplek.

Zoals gezegd hangt de mate van effectiviteit samen met de invulling van de samenwerking. In de succesvolle projecten komen steeds drie factoren naar voren die bijdragen aan het succes. Er is sprake van:

- Een gemeenschappelijk doel
- Een goede kwaliteit
- Inhoudelijke afstemming

We kunnen concluderen dat 'partners in leren' ten goede komt aan het leerproces. De meerwaarde is het grootst als aan bovenstaande drie voorwaarden is voldaan.

We merken op dat deze studie een eerste verkenning is naar 'partners in leren'. De literatuur op dit onderwerp is beperkt en er is meer onderzoek nodig naar de leeropbrengsten van partnerschappen. Er is met name behoefte aan longitudinaal onderzoek, zodat het concept en de effecten ervan op intensieve wijze en gedurende een langere periode onderzocht kunnen worden.

2.2 Internationale vergelijking

Inleiding

Internationaal staat de begripsvorming in verband met het ontwikkelen van leven lang leren-beleid reeds lang in de aandacht. Dit kan ons helpen het concept van 'partners in leren' in te kaderen. In het internationale debat staat het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden op grond van de ervaringen die men opdoet in de interactie met de omgeving - in samenhang of los van specifieke educatieve activiteiten - voorop. Onderscheid wordt gemaakt tussen formeel, informeel en non-formeel leren⁴.

Met name het informele leren is in de Nederlandse context een veelgebruikte term bij het onderzoeken van leerprocessen. Informeel leren wordt enerzijds gezien als het resultaat van de dagelijkse activiteiten van het individu in de persoonlijke, familiale, professionele en maatschappelijke context en anderzijds als het resultaat van doelbewust gecreëerde leeromgevingen die mensen op een ongedwongen wijze willen stimuleren in hun leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen. Deze interpretatie van informeel leren maakt echter nauwelijks onderscheid tussen de variatie in het intentionele en het situationele karakter van leerprocessen.

De internationaal erkende driedubbele gelaagdheid van leerprocessen biedt uitkomst om de wisselwerking tussen leren met of zonder intentie en in verschillende contexten te kunnen omschrijven en te onderzoeken:

1. *Formeel leren* = het leren dat optreedt in georganiseerde en gestructureerde omgevingen, bv. in onderwijs of scholing of 'on the job') en is expliciet gericht op het leren in termen van doelen, tijd en geld. Formeel leren is intentioneel vanuit de optiek van de lerende. Het leidt logischerwijs tot erkenning en certificering.
2. *Informeel leren* = het leren als resultaat van dagelijkse activiteiten gerelateerd aan werk, het familieverband of vrije tijd. Dit leren is niet georganiseerd of gestructureerd in termen van doelen, tijd of ondersteuning. Informeel leren is meestal niet-intentioneel vanuit de optiek van de lerende.

⁴ Cedefop (2009) *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxemburg: EU.

3. *Non-formeel leren* = het leren dat verankerd is in geplande activiteiten die niet expliciet bedoeld zijn om in/van te leren in termen van doelen, tijd of ondersteuning. Non-formeel leren is intentioneel vanuit de optiek van de lerende.

De OESO heeft in 2007⁵ in een studie naar termen, concepten en modellen voor het analyseren van erkenningsystematieken die in verschillende landen worden gehanteerd, in grote lijnen deze driedeling overgenomen. Het belangrijkste verschil met de EU zit in de benadering van het non-formele leren. OESO en EU stellen beide dat non-formeel leren geprogrammeerde of geplande activiteiten omvat en intentioneel is. Het verschil is dat de OESO leren typeert als een specifieke summatieve – en dus op kwalificatie of certificatie gerichte – activiteit; de EU interpreteert leren ‘an sich’ breder als een summatieve en/of formatieve activiteit. Bij de OESO zit het hem in de leereffecten die niet beoordeeld worden en dus niet tot een kwalificatie leiden en bij de EU gaat het eenvoudigweg om het achterwege blijven van leerdoelen in het geval van non-formeel leren. Kortom, het non-formele leren blijft vanuit het leersysteem benaderd moeilijk te operationaliseren in termen van summatieve of formatieve doelen. Vanuit het perspectief van de lerende kan het echter van belang zijn als hij/zij zelf wel in staat is bepaalde leeropbrengsten te formuleren zodra hij/zij zich bewust is van het geplande en intentionele karakter van bepaalde, non-formele leeractiviteiten.

Bij non-formeel leren doet zich derhalve het probleem van expliciet en impliciet leren voor. Bij expliciet leren is leren het doel. Je doet het, omdat je de intentie hebt iets te leren. Dat is meestal iets bepaalds. Een ander kenmerk van expliciet leren is dat er getoetst kan worden wat er geleerd is. Bij impliciet leren is leren een bijproduct van een activiteit die iemand uitvoert. Je zou kunnen zeggen: je leert, maar je bent je daar niet van bewust. Op school wordt ongetwijfeld ook impliciet geleerd, maar het moet duidelijk zijn dat het gearrangeerde leer materiaal een functie vervult bij expliciet leren.

Naar een matrix

Met het oog op deze overlap in definities en benaderingswijzen, kan de volgende matrix uitkomst bieden om de verschillende leervormen zichtbaar te maken. Het situationele karakter en de summatieve of formatieve doelstellingen kunnen dan buiten beschouwing

⁵ OECD (2007) *Terms, concepts and models for analyzing the value of recognition programmes*. EDU/EDPC 24.

worden gelaten. In de matrix zijn twee vragen ten aanzien van de leervorm van belang:

1. is het leren intentioneel of vindt het plaats als onbedoeld effect gezegd, en
2. heeft de activiteit bepaalde leerdoelen of juist niet?

Er is een intentie om te leren De activiteit is gepland/geprogrammeerd als een leeractiviteit	Ja: Leren is intentioneel	Nee: Leren is niet intentioneel
Ja: De activiteit heeft één of meerdere leerdoelen	Formeel Leren	(semi-)Informeel Leren
Nee: De activiteit heeft geen leerdoelen	Non-formeel Leren	Informeel Leren

Uitgangspunt in dit model is dat leren overal plaats kan vinden. Hiermee is het situationele karakter van leerprocessen ogenschijnlijk irrelevant geworden. Immers, als leren overal en in elke context of situatie tot leereffecten of leeropbrengsten kan leiden, wordt het onderscheidend vermogen van leervormen ten opzichte van elkaar bepaald door de intentie en de aanwezigheid van leerdoelen. Niets is echter minder waar; het situationele karakter is wel degelijk relevant omdat de erkenning van het behalen van leereffecten of leeropbrengsten afhankelijk is van de mate van acceptatie van een bepaalde leeromgeving. Zo zal een leraaropleider van de PABO niet direct aannemen dat een bij Scouting-activiteiten behaald leerdoel op pedagogisch-didactisch vlak kan corresponderen met een competentie uit een PABO-standaard. Bij het situationele karakter van leerprocessen gaat het bij buitenschoolse leeromgevingen, met name in het geval van summatieve benutting, om erkenning en kwaliteitsborging van deze omgevingen.

Wat echter des te relevanter is, is de constatering dat de binnenschoolse leeromgevingen de concurrentie met de buitenschoolse leeromgevingen zullen moeten aangaan. Deze concurrentieslag past goed in het beeld van de lerende samenleving waar een leven lang leren een belangrijke motor is voor de kwaliteit van leer- en

werkprocessen, vrijetijdsbesteding en sociale processen. De sociale en economische participatie van allen staat hierbij centraal. Het is aan het 'leersysteem' om deze uitdaging aan hun receptiviteit van leeromgevingen gestalte te geven.

Met deze matrix wordt erkend dat het bij leervormen gaat om doelen en de intentie tot leren. Daarnaast wordt erkend dat mensen altijd en overal leren, met dien verstande dat dit plaatsvindt gedurende activiteiten expliciete leerdoelen hebben of niet en dat mensen zich er al dan niet van bewust zijn dat ze leren. Mensen zijn dus sowieso lerenden.

Ze leren tijdens cursussen, op school of tijdens trainingen op de werkplek; dit is formeel leren. Leren met leerdoelen en het expliciete doel om kennis of bepaalde competenties te verwerven. Ze kunnen ook leren tijdens werk of vrijetijdsbesteding waarbij geen leerdoelen zijn gesteld maar waarbij men zich er wel van bewust is dat men iets leert. Dat is non-formeel leren. Mensen observeren of handelen met de intentie om vaardiger, competentier of verrijkt te worden. Ze kunnen daarentegen ook leren als er leerdoelen gesteld zijn maar waarbij het leereffect die leerdoelen te boven gaat. Dit is (semi-)informeel leren, of leren waarbij mensen de intentie hebben iets te leren maar waarbij ze zonder het zich te realiseren iets anders (ook) leren. Tot slot kunnen mensen leren in activiteiten waarin geen leerdoelen zijn gesteld en ze onbewust zijn van hun leren. Dit is informeel leren.

Deze internationale inventarisatie van effectonderzoek van het 'partners in leren-concept' bestaat uit twee onderdelen:

- Een presentatie van *The European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning*. In deze *inventory* wordt per sector (publiek, privaat en vrijwilligerswerk) en per land aangegeven welke systemen, werkwijzen en effecten er zijn van de per land geldende EVC-aanpak. In algemene zin wordt geconstateerd dat EVC als aanpak vooral positieve effecten heeft op het vlak van het verkrijgen van toegang tot onderwijs (summatieve effecten); in veel mindere mate en zeker ook verschillend per land en sector zijn effecten voor iemands loopbaan zichtbaar (formatieve effecten).

EVC kent als methodiek om informeel en non-formeel leren zichtbaar te maken en te koppelen aan formeel leren met als doel om leerprocessen te versnellen of te initiëren, in alle landen meerdere partners: onderwijsinstellingen, sociale partners voor de vaststelling van opleidingsstandaards, sociale partners voor de benadering van de burger

in het kader werkgevers in het kader van HR-systemen, verschillende deskundigen (assessoren intern/extern; portfoliobegeleiders en adviseurs) en vakbonden (m.n. vakbondskaderleden) en scholingsfondsen als leer- of scholingsadviseurs.

In termen van effecten, benutting van alle vormen van leeropbrengsten (formeel, informeel en non-formeel) en een diversiteit aan partners voldoet EVC aan het concept van 'partners in leren'.

- Een (beperkt) literatuur-overview laat zien dat er in omliggende landen (Engeland, België en Duitsland) vanuit verschillende invalshoeken effect-onderzoek wordt/is gedaan naar 'partners in leren'-achtige constructies: in EVC-processen, in het waarderen van informeel leren, in community-based onderwijs, in het combineren van binnen- en buitenschools leren en het vormgeven van levenlang leren-strategieën.

Het concept 'partners in leren' baseert zich in deze literatuur in het algemeen op de volgende randvoorwaarden:

- Leren is meer dan onderwijs en vindt ook buiten de school plaats in non-formele en informele leeromgevingen.
- Leren gaat vooral over het behalen van bepaalde, van tevoren vastgestelde of juist expres opengelaten leeropbrengsten.
- Leren is een activiteit waarbij niet altijd sprake is van twee partijen (de lerende en de lesgever); er zijn ook andere partijen of partners mogelijk: ouders, collega's, de baas, vrienden, leveranciers, et-cetera. Op academisch niveau is deze opvatting van meerdere 'partners in leren' het minst in ontwikkeling.
- Leren is een activiteit die naast intentioneel ook niet-intentioneel kan zijn.
- Leren is niet alleen een persoonlijk proces maar kan ook een collectieve activiteit zijn.

The European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning

Learning taking place outside formal education and training bodies is crucially important for individuals, companies and society at large. Existing information about validation of non-formal and informal learning is, however, in most countries, rather limited in scope. Making informal and non-formal learning visible and validated is an intrinsically challenging task, especially when it comes to the re-

sponsibilities of the different stakeholders (or partners) in the process. The European inventory helps to accomplish this task by collecting updated information on current practices in a wide range of countries and making this information, including best practice examples, available to a wide range of audiences. The European inventory is, as such, a key tool for realising lifelong learning in Europe. It provides a catalogue of good practices in the area of validation for policy-makers and others to seek inspiration in (<http://www.ecotec.com/europeaninventory/>).

The inventory provides an up-to-date catalogue of good practices in validation and is an important reference for stakeholders. It is made up of 32 individual country chapters, six case studies, three 'sectoral' compendia (of which this is one) and an overall report of findings.

Public Sector

The Public Sector compendium examines the following issues and effects on learning processes:

- Rationale for involvement.
- Approaches to the development of VINFL initiatives.
- National legislation / policies.
- Validation in different educational sectors and subjects.
- Methods employed.
- Outputs / Outcomes and impact.
- Barriers to take-up.
- Success factors.
- Conclusions.

<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/sectoralcompendia/2008/publicsectorcompendium.pdf>

Private Sector

The Private Sector compendium examines the following issues and effects on learning processes:

- Validation of informal and non-formal learning in the private sector.
- Private sector VINFL in practice.
- Rationale for involvement in validation initiatives.
- Approaches to the development of VINFL initiatives.
- Methods employed.
- Outputs / Outcomes and impact.
- Barriers to take-up.
- Success factors.
- Conclusions.

<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/secotralcompedia/2008/privatesectorcompendium.pdf>

Third Sector

The Third Sector compendium examines the following issues and effects on learning processes:

- Validation of informal and non-formal learning in the third sector.

Rationale for involvement in validation initiatives.

- Approaches to the development of VINFL initiatives.
- Methods employed.
- Outputs / Outcomes and impact.
- Barriers to take-up.
- Success factors.
- Conclusions.

<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/secotralcompedia/2008/thirdsectorcompendium.pdf>

Higher Education Sector

This case study examines the validation and assessment methodologies used in a variety of higher education institutes with Belgian, Norwegian and Estonian universities as examples. The case study will serve as a discussion paper on validation in higher education and aims to:

- Draw lessons from these countries on the basis of research work that has been carried out on validation in the higher education sector.
- Discuss the types of validation methodologies chosen by different institutions, reasons for the selection and the barriers to development of validation in the higher education sphere.

<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/casestudies/2008/HE.pdf>

Country-reports show the merits of validation in terms of effects for the different stakeholders (or partners). Casestudies are attached. Interesting countries – apart from the Netherlands - are:

Belgium



The issue of validation of non-formal and informal learning is now well-established on the public policy agenda in Belgium, where initiatives have been developed in recent years in the context of a wider drive to improve access to Lifelong Learning. Responsibility for lifelong learning is shared between the Communities (Flemish, French-speaking and German-speaking), the Regions (Flemish Region or Flanders and Walloon Region or Wallonia) and the social partners. As such, the Belgian Federal government plays little role in the detailed development and implementation of policies in the field. The overview of developments set out in this report reflects this division of responsibility

Across the country, the benefits of EVC/VAE are clearly recognised. Measures in place to validate competencies acquired outside of the school system play a major role in professional and geographical mobility. It is also recognised that they bring social advantages (social integration, social commitment, active citizenship) and personal development. This recognition of the benefits of the validation of non-formal and informal learning represents an important step towards the integration of methodologies in practice, and their take-up by the public.

[www.ecotec.com/
europeaninventory/
publica-
tions/inventory/
chapters/
2007.belgium.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007.belgium.pdf)

Denmark



The validation of non-formal and informal learning in Denmark has been high on the policy agenda since 2001 when initiatives such as the Adult Education Reform (2001), ASEM Lifelong Learning Initiative (2002) and the policy paper 'Recognition of Prior Learning within the Education System' (2004) evolved. Since this time, the 'final report of the Tripartite Committee on Lifelong Learning and Skills Upgrading for all in the Labour Market (2006)' and the 'Accord on the Implementation of the Government's Globalisation Strategy (2006)' have been developed. Both of these documents have an application to Recognition of Prior Learning (RPL). In addition, Denmark has a National Knowledge Centre on Assessment of Prior Learning (August 2007), funded by the Ministry.

www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007.denmark.pdf

www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2008.denmark.pdf

The aim of the National Knowledge Centre for Validation of Prior Learning (VPL) is to collect, produce and disseminate information and documentation of existing knowledge on VPL. Furthermore the Knowledge Centre is focusing at developing methods for VPL at national level in cooperation with national authorities and relevant partners within the educational system and with partners in industry, organisations and third sector.

http://www.nvr.nu/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=159

Germany



Germany does not yet have a country-wide system for the recognition of informal and nonformal learning. There is currently a diverse set of validation procedures in different educational sectors, each with specific aims and objectives.

The wide range of recent initiatives which have been undertaken by the public, the private and the third sectors show the relevance of the topic in practice, which in turn bring the issue to the national policy agenda. The scope of the validation initiatives to date has predominantly been related to vocational competences, but there are also approaches that take into account informal learning in other (non-vocational) contexts.

[www.ecotec.com/
europeaninventory/
publica-
tions/inventory/
chapters/
2007.germany.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007.germany.pdf)

Internationale literatuur

Hieronder staat een beknopt overzicht van internationale literatuur met betrekking tot het concept 'partners in leren'. Het betreft samenvattingen van onderzoek naar de effecten van samenwerking.

Leeftijdsgeslacht 0-18

'Disability and the restructuring of welfare: the problem of partnership with parents' (Todd, 2003)

Parent Partnership Services are now required in every local education authority (LEA) in England and Wales. Research has documented parents' experience of dissatisfaction when engaging with services responsible for providing for children's special educational needs, and differences in priorities and assumptions between parents and professionals. Analysis suggests that Parent Partnership Services have the potential to make the system work in a more understandable, friendly, respecting and involving way for parents. Evidence is drawn from interviews in Newby LEA with 24 parents and both LEA and voluntary agency Parent Partnership Officers. However, tensions and assumptions were identified that suggest a limit to authentic partnership possibilities. The political nature of the discourse of partnership continues to be ignored. There remains little awareness of the need to negotiate the meaning of partnership. Partnership was assumed to be 'good', with little understanding of the need to work in ways that avoided its potentially disempowering effects. Parent Partnership Officers represent a further tier of 'professionals', which for some parents remove them from those who are the decision-makers. Parent Partnership Services remove from schools the arena of parent partnership when a child is undergoing statutory special needs assessment. Such services move this area of partnership into a space between schools and the LEA-- which may distance responsibility of schools to take seriously the need to engage with parents as partners.

'Partners in Learning Preschool' (Fried, 2009)

With more than twenty-five years in education, Maureen Fried set out to create a pre-school where young children would receive a high quality and enriched educational experience and where their parents could become active partners and participants in the educational journey of their children. Today's parents shoulder enormous responsibilities and demands on their time in order to provide the best for their children. Maureen knew that in order to accomplish her goals, her schools would have to have not only a superior curriculum for the children, but also continual communication with parents and many opportunities for each parent to become that

important partner and participant in their child's learning. The first Partners in Learning Preschool was opened in Burbank and within a very short time, the school philosophy was carefully established and a new curriculum was put to the test. The children thrived as each new experience and fun adventure became standard fare for the new school. Soon, another Partners in Learning was opened in Northridge and another in Chatsworth, followed by a fourth school located also in Burbank.

The Partners in Learning commitment to education, parent involvement and community participation has made a difference in hundreds of lives. The curriculum at Partners in Learning has been specially chosen for its exceptional quality and excellence. Providing excellent teachers with the best available resources for their classrooms ensures a pleasurable and rewarding educational journey. Parents also need to open communication with the school, to be encouraged to participate in their child's education, and to be given opportunities to learn more about their children. Education is a family affair that includes the school, the parents and the children.

Leeftijd fase > 18

'Partners in learning: a guide to support and assessment in nurse education' (Welsh & Swann, 2002)

It is the belief of the authors that nursing has so many features which are uniquely different from its related professions that the people best qualified to teach it and assess students' fitness for practice, are the practitioners themselves. This means the notion of caring should extend to caring what and how students are taught in clinical practice. Practitioners have expertise in the art and science of nursing, which is what students want to learn from them. Practitioners have the potential of adding the skill of effective teaching to the professional repertoire, which will not only improve the quality of care for patients but also for the students' patients in the years to come.

The concept of Partners in Learning is about effective nurse education in a true partnership of concerned parties: practitioners, academics and students. This book is a rough guide – based on empirical evidence - for practising such partnerships in formal and informal learning environments. It provides for a learning strategy, an outcome-based approach, practical examples, Kolb's experiential learning cycle in practice and assessment-tools.

'Partnerships for Learning. A guide to evaluating arts education projects' (Woolf, 2004)

Partnerships for learning aim to help everyone involved in arts education projects to understand evaluation clearly and to evaluate the

learning outcomes effectively, according to their particular needs. In the long term, the aim of the guide is to raise the standard of arts education projects.

Arts-based projects are difficult to evaluate and the guide does not try to suggest that there is only one way of approaching evaluation. It aims to provide a flexible framework, which can be applied in many different situations and used to evaluate short or more extended projects.

Partnerships for learning is for everyone; whether one is experienced in evaluation techniques or an absolute beginner, the guide is designed to help getting the most out of the time one invests in evaluating projects and its outcomes. Evaluating the quality of the creative process is open to argument and interpretation and the guide suggests a range of measures of success for creative projects, with the emphasis on flexibility and fitness for purpose.

The guide is useful to anyone who organises, funds, delivers or takes part in arts projects which aim to have learning outcomes. In the guide, these groups or individuals are called partners, in the belief that the principle of partnership forms the basis of all arts projects. Partners might be:

- Adult learners.
- Artists and arts organisations.
- Arts funders.
- Children and young people.
- Community workers.
- Early years practitioners.
- Local authority officers.
- Teachers.
- Voluntary groups.
- Youth leaders.

Arts-led education projects in the variety of possible partnerships have effects on different levels for the learners: within a formal curriculum as an accountable learning experience or as part of an informal learning activity with an effect on the content or nature of the arts education project itself or on the artistic competence-development of the learner.. These formal or informal effects can take place in many different contexts, for example at a school, pupil referral unit, youth club, young offenders' institution, community or voluntary group, or as part of the education and access programme of an arts organisation.

'Evaluatie van de EVC-, EVK- en vrijstellingsprocedures aan de associaties, hogescholen en universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap' (Departement Onderwijs en Vorming, 2010)

Het Erkennen van eerder Verworven Kwalificaties of Competenties is in het Vlaamse Hoger Onderwijs sinds april 2004 ingevoerd. De

grotere transparantie van een flexibel studiepuntenstelsel biedt studenten meer kansen tot het uitbouwen van eigen leertrajecten en biedt meer kansen op uitwisseling tussen opleidingen en/of instellingen in de Vlaamse hogeroponderwijsruimte en op meer internationale mobiliteit. Iedere student moet op een individueel aangepaste manier kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs en elke competentieverwerving moet daarbij officieel gevaloriseerd kunnen worden.

Bij de EVK- en EVC-procedures zijn naast de instellingen zelf en de kandidaten ook anderen betrokken als partners in het verlenen van toegang tot leren: externe assessoren en begeleiders.

De doelstelling van de evaluatie van de EVC-, EVK- en vrijstellingsprocedures aan de associaties, hogescholen en universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap is aan te tonen dat:

- De uitgangspunten een gelijke, faire, consistente en onpartijdige behandeling garanderen.
- De beschikbare informatie helder, accuraat en toegankelijk is.
- De aangegeven beoordelingscriteria transparant en fair zijn en er een open evaluatie en monitoring is.
- De aanvrager voldoende feedback krijgt.
- Er voorzieningen zijn voor regelmatige evaluatie.

In het bijzonder voor de EVC-procedures moet de evaluatie daarenboven ook aantonen dat:

- De assessoren over de vereiste professionele competenties beschikken.
- De diverse verantwoordelijkheden binnen de procedure goed afgebakend zijn.

Conclusies ten aanzien van de effecten van het 'partners in leren concept' zijn dat:

- Het stelsel is nog in ontwikkeling en heeft nog niet zijn volle maturiteit bereikt, zowel inhoudelijk als naar bereik. EVC wordt vooral binnen bepaalde studiegebieden in het professioneel hoger onderwijs toegepast, en veel minder in het academisch onderwijs.
- Er zou meer overleg met en een grotere betrokkenheid van de stakeholders moeten worden bewerkstelligd met het oog op het verder ontwikkelen van een doelgroepenbeleid. De communicatie naar de potentiële kandidaat concentreert zich hierbij op een realistische voorstelling van de procedures.

'Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace' (Duvekot, Scanlon, Charraud, Schuur, Coughlan, Nilsen-Mohn, Paulusse & Klarus, 2007).

The Leonardo-project “Managing European diversity in lifelong learning (VPL2)” aimed at strengthening the use of valuation of non-formal and informal learning for both summative and formative purposes in a qualitative and quantitative sense: more use of the valuation of prior learning by individuals, organisations, schools and other partners, supported by a more demand-led and customer-oriented learning system.

Valuation of Prior Learning (VPL) means:

1. Valuation shows the real human potential of personal competencies.
2. Valuation unites all actors in learning processes: learners, teachers, employers, advisors/consultants, trade-unions, officials, local communities, voluntary work, etc.
3. VPL is the process of (a) assessing and validating personal competences within the social-economic context and (b) offering a personal development-strategy.
4. VPL focuses on the individual perspective and makes the (public and private) system customer-driven for the sake of personal development.
5. Organisations benefit from VPL through individuals’ development.

More than 200 case studies were analysed in 11 European countries representing the main European learning cultures: Czech Republic, Cyprus, France, Germany, Ireland, Italy, Lithuania, the Netherlands, Norway, Switzerland and the United Kingdom. The analysis showed that the goal of initiating lifelong learning-strategies was served by working both top-down as well as bottom-up. The bottom-up approach made the specific needs for lifelong learning on the labour market in different sectors visible. The ‘top-down’ data showed the various services national and sectoral learning systems are already offering to or designing for the potential users, i.e. the modern, lifelong learning workers. Both approaches were used simultaneously on three sectoral levels (profit, non-profit and voluntary sector) and in the six different European learning cultures.

Evidence showed that top-down and bottom-up met each other halfway, empowering individuals, organisations and all other actors to serve their summative and formative purposes by defining and creating *zones of mutual trust* for the use of validation-principles on a sectoral level in the variety of European learning cultures. Furthermore, analysis of the case studies showed the opportunities for designing individual learning-routes to qualification, certification and career-steps that could be generated by individuals them-

selves on the basis of their non-formal & informal learning, using portfolios and other available 'valuation-services'. In this way, practice showed the potential in the European knowledge-society for:

- Citizens to get more control of their careers.
- Organisations (profit, non-profit, volunteer, communities and citizenship) to develop better articulation for their need for competencies.
- The learning-system (VET, HE, etc) to become more customer-oriented and demand-led.

See also annex 3 with a listing of the issues arising out of the question in all the cases on why or why not to invest in or capitalise on informal and non-formal learning outcomes.

'Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities' (Corradi, Evans & Valk, 2006)

This study focuses on European University lifelong learning practices, evolving with the support of the methodology of Prior Learning Assessment. At first mainly viewed as an experimental approach for "nontraditional" students, PLA is more and more embraced as a means to increase access to higher education, raise levels of academic attainment in the population as a whole, and promote economic growth. Companies seeking to promote learning and higher levels of competence among their workforce have looked to PLA as a cost-effective means for certifying skill levels. And colleges and universities seeking to increase their enrollments of working adults are turning to PLA as a way to attract students who are concerned about time and costs.

In this book a wide variety of initiatives in higher education and training in the European Union that build on various uses of PLA, or, as they would call it, APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning). From France to Estonia, Italy, Finland, Norway, the Netherlands, the UK and Ireland, we learn about the variety of ways in which PLA is being adapted and adopted by countries in the European Union. In France, one can discover that granting credit or rather degrees for learning obtained outside the University has been officially sanctioned since 1935 and more recently has been expanded throughout France through national legislation. In Italy a private Catholic institution is pioneering the best practices of APEL based on guidelines from the EU. In the Netherlands, a university is using APEL techniques to screen and assist immigrants seeking to transfer their degrees from their countries of origin to the Netherlands.

'Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' (Brodowski, Devers-Kanoglu, Overwien, Rohs, Salinger & Walser, 2009)

Die zentrale Frage dieser Studie ist: "Was hat informelles Lernen mit Bildung für nachhaltige Entwicklung [*duurzame ontwikkeling*] zu tun?". Sowohl die Debatte um nachhaltige Entwicklung als auch die Diskussion zum informellen Lernen haben in den letzten Jahren eine beachtliche Prominenz erfahren. Der Blick auf die Bedeutung des informellen Lernens für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ist dabei aber mehr als die Zusammenführung zweier Trends. So wie Nachhaltigkeit ein Thema ist, das sich durch alle gesellschaftlichen Bereiche zieht, zeigen sich auch in allen Lebensbereichen Ansatzpunkte für ein Verständnis nachhaltigen Lernens und Handelns. Das Konzept des informellen Lernens erweitert die Perspektive: Bildung für nachhaltige Entwicklung als pädagogisches Arrangement wird ergänzt durch Lernmöglichkeiten in Bereichen außerhalb pädagogisch arrangierten und begleiteten Lernens. Durch diesen Blickwinkel werden neue Potenziale für die Bildung für nachhaltige Entwicklung sichtbar, die mit diesem Sammelband aufgezeigt werden sollen.

Der Band beleuchtet die Themen informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus theoretischer Perspektive. Außerdem veranschaulichen zahlreiche Beispiele aus der Praxis, wie die Prinzipien der BNE im informellen Lernen umgesetzt werden. Die Beispiele stammen aus unterschiedlichen Bereichen wie Umweltbildung, freiwilligem Engagement, Schule, Betrieb, Freizeit oder Medien. Sie sollen Möglichkeiten zur Verknüpfung beider Themenbereiche aufzeigen, aber auch Fragen aufwerfen und zur Diskussion anregen.

Conclusie

In algemene zin kan worden gesteld dat het effectonderzoek in andere landen naar de verschillende vormen van 'partners in leren' toont dat:

- Het effectonderzoek naar de verschillende uitingsvormen van het concept 'partners in leren' nog in de kinderschoenen staat.
- Als het gaat om onderwijskundige effecten (gerelateerd aan certificering en diplomering), significante effecten zichtbaar zijn bij het erkennen van verworven competenties en duale vormen van leren.
- Op het vlak van formatieve effecten (in personeelsbeleid en human resource managementsystemen) nauwelijks effectonderzoek is gedaan, in de zin van rendementenverbe-

tering van human performance, een partnerschap van de werknemer met een werkgever en een learning provider.

- Nut en noodzaak van levenlang leren gelegitimeerd zijn vanuit de gedachte dat een eens verworven diploma geen duurzame garantie meer inhoudt voor een levenlange carrière.
- Het verwerven van kennis en kunde zich niet alleen beperkt tot 'school' of 'opleiding' maar ook non-formeel of informeel verworven leeropbrengsten omvat, hetgeen als waardevol leren moet worden gezien.
- De context waarin mensen zich bevinden, moet worden beschouwd als een te benutten leeromgeving.
- Leren is meer dan werk krijgen en houden maar ook gaat over de kwaliteit van (samen)leven.
- Lerenden zelf een lerende houding dienen voor te staan en daarvoor verantwoordelijk te zijn.

Doelstellingen van 'partners in leren' zijn op basis van (1) de mogelijkheden van verschillende partnerships tussen 2, 3 of meer partners en (2) de diversiteit aan leervormen en leerdoelen die men in dergelijke partnerships stelt, in grote lijnen concreet aan te geven voor de omliggende landen:

1. Individuele doelen vanuit het perspectief van profit organisaties

Een vergelijking van de landen levert de volgende individuele doelen op voor profit organisaties die door meerdere landen gedeeld worden (de eerste wordt door alle landen gedeeld):

- Employability, loopbaanontwikkeling, versterking arbeidsmarktpositie, behoud werk
- Verwerven van formele kwalificaties.
- Toegang verkrijgen tot onderwijs, studieverkorting.
- Versterken van zelfinzicht, bewustzijn en zelfvertrouwen.
- Economisch gewin van de organisatie en werknemersgewin van loonsverhoging en/of promotie.

2. Individuele doelen vanuit het perspectief van non-profit organisaties

Een vergelijking van individuele doelen in non-profit organisaties in de verschillende onderzochte landen ligt in lijn met de doelen van profit organisaties, al ligt hier meer het accent op publieke erkenning dan op formele kwalificaties, worden financiële motieven nauwelijks genoemd en telt hier ook het motto 'leren is fun':

- (Publieke) erkenning van competenties, kwalificaties voor specifieke taken of werk
- Employability, werk, kans op nieuw werk.

- Toegankelijkheid van onderwijs, vrijstellingen, hogere kwalificatie.
- Motivatie voor leren, leren is leuk.
- Zelfinzicht, bewustzijn, zelfvertrouwen.

3. Individuele doelen vanuit het perspectief van vrijwilligerswerk

Een vergelijking van individuele doelen vanuit het perspectief van vrijwilligerswerk laat zien dat hier meer waarde gehecht wordt aan sociale waardering en sociale contacten. Formele kwalificering speelt nauwelijks een rol:

- Zelfvertrouwen, (sociale) waardering.
- Employability, loopbaanontwikkeling.
- (Sociale) contacten.
- Formele kwalificering, toegang tot onderwijs op een hoger niveau.

4. Leerorganisaties en scholen

Vanuit het leersysteem (scholen, instituten en universiteiten - publiek en privaat - en andere 'learning services providers') is ook een groot aantal doelstellingen benoemd om (mee) te werken aan versterking van het 'partners in leren'-concept. Vanuit de kracht van het onderwijs- en het leersysteem wordt vooral gewerkt aan het verbreden en versterken van het formeel certificeren en kwalificeren:

- Maatschappelijke waardering van formele certificaten en kwalificaties.
- Toegang bieden aan alle doelgroepen (traditionele en niet-traditionele) tot onderwijs, scholing en levenlang leren.
- Versterken van zelfinzicht, bewustzijn en zelfvertrouwen van docenten, lerarenopleiders, trainers, e.a.
- Economisch gewin van de organisatie en werknemersgewin van loonsverhoging en/of promotie.

Uit dit overzicht komt een grote rijkdom aan keuzes naar voren voor persoonlijke en organisatorische ontwikkeling. De redenen zijn zeer divers, maar kennen veel overlap tussen de verschillende sectoren én ook in de vergelijking tussen verschillende landen. Daarentegen is ook de diversiteit zichtbaar die hoort bij het specifieke karakter van het werken in de profit-, non-profit of vrijwilligerssector of de specifieke nationale cultuur. Het concept van 'partners in leren' komt impliciet al ruim naar voren als een krachtige vorm van samenwerking tussen uiteenlopende actoren en leerdoelen. Deze samenwerking is vooral zichtbaar in de levenlang leren-arena.

3. Interviews

Het tweede deel van het onderzoek naar 'partners in leren' bestond uit een reeks interviews met tien deskundigen. We hebben tien deskundigen gevraagd naar hun visie op het concept en naar hun kennis met betrekking tot wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van partners. De volgende deskundigen hebben meegeerkt aan dit onderzoek:

- Kirsten Veldhuijzen en Gerlant Kooistra – Raad voor het Openbaar Bestuur
- Frans de Vijlder – Lector Hogeschool Arnhem en Nijmegen
- Geert ten Dam – Hoogleraar Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam
- Dolf van Veen - Lector Grootstedelijk Onderwijs en Jeugdbeleid, Hogeschool INHolland
- Rienk Janssens – Secretaris Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling
- Lex Borghans – Hoogleraar Arbeidseconomie en sociaal beleid, Universiteit Maastricht
- Lucas Meijs – Hoogleraar *Volunteering, Civil Society and Businesses*, Erasmus Universiteit Rotterdam en Lonneke Rosa – Research Associate, Erasmus Universiteit Rotterdam
- Alphons ten Brummelhuis – Hoofd onderzoek Kennisnet
- Ruud Klarus – Lector Ontwikkelen van competenties op de werkplek, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
- Edith Hooge – Lector Hogeschool van Amsterdam

Conclusie

Uit de gesprekken kwam naar voren dat ook bij deze deskundigen relatief weinig bekend is over wetenschappelijk bewijs voor effecten van 'partners in leren' op leerprestaties. Er is wel onderzoek verricht, waaronder onderzoekstechnisch zeer sterke studies, maar nog veel te weinig. Alle deskundigen erkennen het belang van partnerschappen, maar zij baseren dat voor een groot deel op ervaring en visie en niet op harde bewijzen.

De interviewverslagen kunt u vinden in de bijlage, hieronder volstaan we met een kort overzicht met inzichten van de experts.

- De kwaliteit van de school staat of valt met de ogen/oren die het heeft voor (draagvlak) van de omgeving. Dit betekent dat je ook de beoordeling van de omgeving moet

meenemen in onder andere het jaarverslag. Dit gaat dus verder dan het oordeel van de Inspectie. Pabostudenten moeten tijdens de opleiding al leren te functioneren in een interne organisatie en tegelijkertijd leren omgaan met een externe omgeving (De Vijlder).

- Centrale vraag is: hoe helpen we de school bij het bereiken van haar doelen? De samenwerking zorgt ervoor dat docenten hun eigen professionaliteit kunnen begrenzen. Ouders zijn hierbij een belangrijke partij (Hooge)
- Als het gaat om onderzoek naar 'partners in leren', moeten we af van de NWO-structuur. Dus niet eerst wetenschap en dan pas de praktijk, maar sturen op vraagstelling (Brummelhuis).
- Het is belangrijk dat de partnerschappen vanuit het veld zelf komen. Elke stad heeft andere behoeften en hier moeten lokaal oplossingen voor worden bedacht. Een aan- vliegroute hiervoor is om vanuit maatschappelijke vragen te redeneren (Veldhuijzen en Kooistra, ROB).
- De toegankelijkheid van te behalen leereffecten in termen van certificering en kwalificering moet sterk verbeterd worden als het (beroeps)onderwijs wil bijdragen aan maatschappelijke breed gedragen levenlang leren-doeleinden. Dit betekent vooral sneller en doeltreffender in kunnen spelen op een leerbehoefte vanuit de samenleving en het verbreden van de bestaande rolverdeling in het bepalen van de inhoud van onderwijs (Klarus).
- De aandacht moet allereerst uitgaan naar de kerntaken van het onderwijs, hoe wordt daar op dit moment invulling aan gegeven en wat kan hier aan verbeterd worden? Wanneer dat allemaal goed loopt, kan er aandacht besteed worden aan 'partners in leren'. Daarnaast moet de overheid vooral niet te sturend zijn betreffende dit onderwerp (Janssens, RMO).
- Brede scholen kunnen 's middags activiteiten plannen die niet direct met 'leren' te maken hebben en hierdoor kunnen basisscholen effectiever met hun tijd omgaan. Maar als je de brede school professioneel aan wilt pakken, gaat het geld kosten. Daarom zouden ouders hun bijdrage moeten verhogen (Borghans, Maastricht University).
- Vooralsnog is er geen empirische basis om te kunnen spreken van een leerconcept 'partners in leren'. De effecten die tot dusver bekend zijn, zijn te divers en te afhankelijk van persoonlijke ervaringen. Er is wel veel overzicht van doeleinden maar nog geen gestructureerd onderzoek naar de werkelijke effecten (Ten Dam).

- Vrijwilligerswerk kan zich als een krachtige leeromgeving positioneren als het gaat om de (door)ontwikkeling van het concept 'partners in leren'. In vrijwilligerswerk zijn altijd meerdere partners betrokken. Het gaat er nu om om het vrijwilligerswerk ook als leeromgeving te waarderen (Meijs).
- 'Partners in leren' biedt zicht op een leercultuur waarin leren zich grotendeels buitenschools afspeelt. Vooral in de Engelse leercultuur is dat zichtbaar via de maatschappelijke waardering van community-based learning en informele leeractiviteiten tijdens de formele leerfase (Van Veen).

4. Expertmeeting

Op 19 mei 2010 is er in één van de locaties van het ROC Zadkine een expert meeting georganiseerd waarin wetenschappers en mensen die in de praktijk te maken hebben met 'partners in leren' met elkaar hebben gediscussieerd over de leeropbrengsten, voorwaarden, obstakels en mogelijkheden tot versterking van het concept. In de ochtend heeft een computerondersteunde brainstormsessie plaatsgevonden en in de middag werd het concept beschouwd door lector Niek van den Berg en Dolf van Veen en vond een discussie plaats.



Conclusie

Leeropbrengsten

De hoeveelheid leeropbrengsten die behaald kunnen worden met 'partners in leren' is groot en divers. Indien partijen elkaar opzoeken om het leerproces te versterken, dan heeft dat daadwerkelijk effect op de lerende. In grote lijnen kunnen vier categorieën leeropbrengsten worden onderscheiden:

1. Toename van de aantrekkelijkheid van het leerproces.
2. Grotere reikwijdte (er kan meer).
3. Andere onderwerpen die in het onderwijs moeilijk een plaats vinden/krijgen.
4. Maatschappelijke realiteitszin.

Als partijen met elkaar samenwerken, is er meer mogelijk dan wanneer het leren slechts binnen een instelling plaatsvindt. De reikwijdte is groter en er kunnen meer onderwerpen worden behandeld. Hierdoor neemt de aantrekkelijkheid van het onderwijs toe. Samenwerking draagt ook bij aan de maatschappelijke realiteitszin van de lerende. Hij of zij kan zich oriënteren op de leefomgeving en samenleving, ervaringen opdoen en zich leren verhouden tot de buitenwereld.

Buiten deze vier kernthema's zijn er ook veel leeropbrengsten met betrekking tot de (persoonlijke) ontwikkeling van de lerende: verantwoordelijkheidsgevoel voor levenslang leren, meer zelfvertrouwen, talentontwikkeling, inzicht in eigen leren, regie kunnen nemen bij je eigen ontwikkeling, beter in staat zijn om een beroepskeuze te

maken, etc. Deze leeropbrengsten dragen stuk voor stuk bij aan doelmatig leren.

Match leeropbrengsten en succesvolle initiatieven

Van de vier overkoepelende leeropbrengsten is nagegaan in hoeverre ze van toepassing zijn op bestaande, succesvolle projecten. Verdeeld over de 17 projecten, komen de vier leeropbrengsten ongeveer even vaak voor. De projecten waarbij de meeste leeropbrengsten worden verwacht, zijn de generieke programma's, zoals educatieve tv-programma's, maatschappelijke/internationale stage en de brede school. Hoe specifieker het project of de doelgroep, des te minder de vier overkoepelende leeropbrengsten van toepassing zijn.

Obstakels in de praktijk van partners in leren

'Partners in leren' kan mooie leeropbrengsten opleveren, maar er zijn op dit moment nog wel een paar obstakels in de praktijk. De meest relevante obstakels zijn: het gevestigd denken en doen, persoonsafhankelijkheid, bureaucratie en de interne gerichtheid van het onderwijs. Mensen en instellingen zijn geneigd binnen hun eigen straatje te denken en handelen en hebben daardoor moeite om dingen op te pakken die niet tot hun kerntaak behoren. Die interne gerichtheid is met name binnen het onderwijs sterk aanwezig.

Gelukkig zijn de meeste problemen ook goed oplosbaar. Oeverloos vergaderen is een belangrijk obstakel voor een goede samenwerking, maar het is goed oplosbaar. Hetzelfde geldt voor een onduidelijke regie. De regie helder beleggen is goed te realiseren.

Voorwaarden

Samenwerking kan veel opleveren, maar dan moet het wel voldoen aan een aantal voorwaarden:

- De lerende en het leerproces centraal.
- Gezamenlijk doel.
- Duidelijkheid/transparantie over taakverdeling en verantwoordelijkheden.
- Een basis van vertrouwen en gelijkwaardigheid.

Deze vier elementen dragen bij aan het succes van 'partners in leren'.

Versterking van 'partners in leren'

'Partners in leren' vindt reeds op veel plekken in Nederland plaats. Het is echter nog niet vanzelfsprekend om samen te werken bij de vormgeving van een leerproces. Brede communicatie over de mogelijkheden en de bewezen gunstige effecten kunnen bijdragen aan een versterking van het concept. Hierbij kan worden geleerd van

bestaande succesvolle initiatieven en van ontmoetingen tussen partijen. De samenwerking kan nog meer opleveren als de verantwoordelijkheden helder worden belegd en verantwoording een vast onderdeel wordt van de samenwerking.

Literatuurlijst

Van Beekveld & Terpstra Organisatie Adviesbureau B.V, Hoorn (2008). *Ja zeggen en mee doen, businessplan Wijkschool Rotterdam*.

Bekkers, R., & Karr, L. B. (2008). *Evaluatieonderzoek maatschappelijke stage. Welke effecten heeft de maatschappelijke stage op de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen?* Utrecht: Faculty of Social Sciences.

Borghans, L., Golsteyn, B. & Grip, de, A. (2006). *Meer werken is meer leren. Determinanten van kennisontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Borghans, L., Golsteyn, B, Grip, de, A. & Nelen, A. (2009). *Leren op het werk. Ontwikkelingen en Consequenties voor productiviteit en mobiliteit*. Maastricht.

Brede scholen in Nederland – Jaarbericht 2007. Oberon, Utrecht.

Bremmer, M. (2006). *Praktijk- en theoriekennis van muzikleraren vergeleken*. In M. van Hoorn (Ed.), *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (pp.80-101). (Cultuur en Educatie 16). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Brodowski, M., Devers-Kanoglu, U. Overwien, B. Rohs, M. Salinge, S. & M. Walser (Hrsg.) (2009). *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen & Farmington Hills: VBB.

Bruining, T. (2008). *Leren op de Werkplek (4): erkenning van leren op de werkplek*. Open Universiteit honoreert informeel leren. *Opleiding & Ontwikkeling*, nr. 9, 2008.

Commissie Korthals (2007). *Wegen voor Talent*.

Corradi, C., Evans, N. & A. Valk (2006). *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities*. Tartu: TUP.

Crawley, A. M., & Anderson, D. R. (1999). Effects of repeated exposures to a single episode of the television program Blue's clues on the viewing behaviors and comprehension of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 630-637.

Dam, van, E. & Frietman, J. (2003). *Wenselijkheid en haalbaarheid van het erkennen van competenties van vrijwilligers*. Eindrapportage KBA.

Departement Onderwijs en Vorming – Afdeling Hoger Onderwijs (2010). *Evaluatie van de EVC-, EVK- en vrijstellingsprocedures aan de associaties, hogescholen en universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap*. Brussel: DOV-HO.

Diepstraten, I. (2006). *De nieuwe leerder. Trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving* Proefschrift.

Doornbos, A., Laat, de. M. & Walraven, G. (2008). Leren op de werkplek (3): Leren in politiewerk: adrenaline en reflectie. *Opleiding & Ontwikkeling*, nr. 7/8, 2008.

Duvekot, R. (2008). *Ruim baan voor 'mijn competenties'. De lange weg van het project A'dam & Eva-b-c naar Empowerment in het Amsterdamse, technische beroepsonderwijs (2004-2008)*.

Duvekot, R. Duvekot, L., Hanekamp, M., Lebbink, L. (2009). *...Daarom geef ik nog steeds training! De leereffecten van de maatschappelijke stage in Amsterdam voor leerling, docent en stagebieder in het schooljaar 2008-2009*.

Duvekot, R., Scanlon, G., Charraud, A., Schuur, K., Coughlan, D., Nilsen-Mohn, T., Paulusse, J. & R. Klarus (eds.) (2007). *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace*. Nijmegen/Vught/Amsterdam, HAN/EC-VPL/HvA.

EB management (2005). *Notitie verbreding leerwerktrajecten: meer ruimte voor maatwerk*.

Emmelot, Y., & Schooten, van, E. (2006). *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Fisch, S. M., & Truglio, R. T. (2000). *"G" is for Growing: Thirty years of Research on Children and Sesame Street*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fouarge, D., Grip, de & A., Nelen, A. (2009). *Leren en werken*, ROA-R-2009/3, Maastricht.

Geldens, J.J.M. & Popeijus, H.L. (2007). *Van leverancier naar sta-geplaatsen naar partners in leren*.

Glaskow, I.K., Leeuw, F.L., Uiters, E. & Bijl, R.V. (2007). *Integratie-beleid Rijksoverheid onderzocht. Een synthese van resultaten uit evaluatie- en monitoringsonderzoek 2003-2006*.

Harvard Family Research Project (2010). *Partnerships for learning: promising practices in integrating school and out-of-school time program support*.

Hayes, H.A. & Wetherwill, K.S. (1996). *A new vision for schools, supervision and teacher education: the professional development system and model clinical teaching project*.

Henrichs, L. (2010). *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*.

IVA Beleidsonderzoek en advies (2008). *vee onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*.

Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Klarus, R. (2006). *EVC, competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*. Notitie in opdracht van de Vlaamse onderwijsraad.

Kuiter, J.H. (2002). *Groningen community schools: influence on child behaviour problems and education at home*. Groningen: Universiteit van Groningen.

Leseman, P. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode; programmeringsstudie*. Den Haag; NOW.

Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645.

Mouwen, H. (2007). Helden zijn het! *De wereld van het jonge kind*, 35 (2), pp.52-54.

Ranshuysen, L. en H. Ganzeboom (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie: opzet van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

Sage, L., le (2010). *Leerondersteuning thuis, kwaliteitsonderzoek 'De Katrol'*. Rotterdam; Instituut voor Sociale Opleidingen.

Schepens, A. (2005). *A study of the effect of dual learning routes and partnerships on students' preparation for the teaching profession*. Proefschrift, Universiteit Gent, Gent.

Schilt, van, T., Sontag, L., Nap-Kophoff, E., Simons, M., Steensel, van, R. & Valle, T. (2008). *Vve onder de loep*. IVA, Tilburg.

Sligte, H.W., Simons, P.R.J., Kral, M. & Berg, van den, E. (2005). *De waarde van GrassRoots*. Eindrapport evaluatieonderzoek.

Smilde, R. (2004). *Lifelong learning as a challenge, a portrait of the conservatoire in 2015*. Boekman Studies, Amsterdam.

Smeitink, J., Terpstra, J., Kuil, van der, W. (2009). *De kracht van het Schoolverlaters Offensief Stedendriehoek*.

Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. ITS. Radboud Universiteit Nijmegen.

Studolski, F. & Kloprugge J. (2003). *Breed uitgemeten Kwaliteit en opbrengsten van de brede school*.

Thakkar, R. R., Garrison, M. M., & Christakis, D. A. (2006). A systematic review for the effects of television viewing by infants and preschoolers. *Pediatrics*, 118(5), 2025-2031.

Technomonitor 2008. Platform Betatechniek.

Todd, L. (2003). Disability and the restructuring of welfare: the problem of partnership with parents. In: *International Journal of Inclusive Education*, (7) , pp. 281 – 296.

Tuijl, C. van (2002). *Effecten van Opstap Opnieuw bij follow-up*. Alkmaar: Extern Print.

Tuijl, C. van & Siebes, R. (2006). *Het rendement van Opstap in de basisschoolperiode*. Alkmaar: Extern Print.

Veen, A., Fukkink, R. & Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling; implementatie en effecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Veen, A., Roeleveld, J. & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van piramide en kaleidoscoop*.

Veen, A., Vergeer, M., Oenen, S. van, Glaude, M. & Breetveld, I (2007). *ZonMW Programmeringsstudie Jeugd, Deelstudie I, effecten van interventies in pedagogische basisvoorzieningen*.

Vegt, van der, A.L. & Studulski, F. (2004). *Kijken door het venster, onderzoek naar 8 jaar vensterscholen in Groningen*.

Vries, B. de & Pieters, J. M. (2007). Bridging the gap between research and practice: Exploring the role of knowledge communities in educational change. *European educational research journal*, 6(4), 382-392.

Welsh, I. & Swann, C. (2002). *Partners in learning: a guide to support and assessment in nurse education*. Oxon: RMP.

Wielders, J., Smets, J. (2007). *Argumenten die tellen, reflecties vanuit theorie en praktijk over de maatschappelijke meerwaarde van brede scholen*. Tilburg: PON instituut voor advies, onderzoek en ontwikkeling in Noord-Brabant.

Woolf, F. (2004). *Partnerships for Learning. A guide to evaluating arts education projects*. London: ACE.

Websites

www.ecotec.com

www.nuffic.nl

www.onderwijsachterstanden.nl

www.partnersinlearningpre.com

www.pleinprimair.nl

www.unesco.org/uil

www.urway.nl

www.nvr.nu

Overig

VO/S&O/2005/15559. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, (Maria J.A. van der Hoeven) en de staatssecretaris

van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, (drs. Clémence Ross-van Dorp).

De Brede school als investering in leren. Lezing op het 5e jaarcongres van de Brede School (2007).

Bijlage 1: Interviewverslagen

Interview Raad voor het Openbaar Bestuur Gesprekpartners: Kirsten Veldhuijzen en Gerlant Kooistra

De ROB staat achter het concept 'partners in leren' en ze vinden het interessant dat er een inventarisatie plaatsvindt naar de bewezen effecten daarvan op de lerende. Ze hebben echter nog een aantal vragen die zij graag beantwoord zien.

De ROB vindt het niet duidelijk wat er van ze wordt verwacht als het gaat om 'partners in leren' en ze missen een concrete vraagstelling. Bij het laten zien van een aantal deelvragen het uit interdepartementale conceptdocument 'Gaan voor leren II' (Wat moet er gebeuren om partners elkaar beter te laten vinden en om alle partijen te motiveren? Hoe kunnen de verschillende leefdomeinen waarin kinderen, jongeren en volwassenen zich bevinden, bewuster en systematischer worden ingezet voor leren, groei en ontwikkeling? Hoe kan, door samenwerking op lokaal en regionaal niveau, meer synergie/congruentie worden bereikt met het oog op optimale leercondities? en Hoe gaan mensen die verantwoordelijkheid voor samenwerking delen?) merken zij op dat dit niet een discussie is die op landelijk niveau moet worden gevoerd, maar juist op lokaal niveau. De Provincie, wethouders en directeuren zijn hiervoor de juiste gesprekpartners. De ROB is huiverig voor de term 'systematisch', omdat elke stad zijn eigen problemen kent en dus ook zijn eigen oplossingen. Er moet geen systematisch beleid komen dat overal geldt. Verder merken ze op dat de ROB niet naar beneden toe adviseert, maar juist naar boven. Het is de vraag wat de ROB in deze voor het veld kan betekenen.

Een vergelijkbare kwestie waaraan de ROB heeft gewerkt, is het advies over de gezondheidszorg uit 2008. Hierin adviseert de ROB over een intersectoraal gezondheidsbeleid. In deze richting zouden wij de rol van de ROB bij 'partners in leren' mogelijk kunnen zien.

De ROB merkt op dat er op het vlak van 'partners in leren' al heel veel speelt en ze vragen ze zich af of het echt noodzakelijk is dat dit van buitenaf extra gestimuleerd moet worden. Moet dit niet vanuit het veld zelf komen? Of anders vanuit de gemeente? Ze benadrukken dat elke stad andere behoeften heeft op dit vlak en dat hier lokaal oplossingen voor bedacht moeten worden. Een aanvliegroute voor analyse zou kunnen zijn om vanuit de maatschappelijke vragen te redeneren, die vaak lokaal bepaald worden.

Als volgende punt, willen ze graag weten hoe OCW haar rol precies ziet. Gaat OCW hierin adviseren, opleggen, of blijft het beperkt tot een informerende rol? Zodra OCW een rol heeft ingenomen, wordt het voor anderen duidelijker wat hun rol kan zijn.

De ROB acht het wenselijk dat de onderwijsraad, RMO, Wallage en de twee DG's zo snel mogelijk om tafel gaan.

Een goede gesprekspartner over dit onderwerp is Goos Minderman. Hij zit sterk op het maatschappelijk rendement van onderwijs. De ROB benadrukt dat er meer rendement uit personen gehaald moet worden, ook in sociale zin.

Simon Vroonhof van de gemeente Den Haag zit ook sterk op het verbinden van partijen. Een gesprek met hem kan veel inzicht geven.

Literatuurtips:

'Ouders als partners' van de Onderwijsraad

'Regieboek Jeugd' van Berenschot

Interview Frans de Vijlder - lector Hogeschool Arnhem en Nijmegen

Frans de Vijlder heeft in alle sectoren van het onderwijs ervaring opgedaan met betrekking tot de relatie school en maatschappelijke omgeving. Hij is van mening dat de kwaliteit van de school staat of valt het de ogen/oren die de school heeft voor (het draagvlak van) de samenleving. Het is essentieel dat er vanuit de omgeving draagvlak is voor de school.

In dit kader wijst De Vijlder op een pilot meervoudige publieke verantwoording (mpv) van OCW. Een van de schoolbesturen (Archipel uit Walcheren) had nog helemaal niks op het gebied van mpv/horizontale verantwoording en is daar in de pilot op geattendeerd. Dit jaar hebben ze een prijs gekregen voor hun jaarverslaggeving. In hun verslag staat nu hoe het gesprek met de omgeving is aangegaan en hoe dat de interne organisatie heeft beïnvloed. Wat willen we? Wat hebben we gedaan? Wat hebben we bereikt? En hiermee kom je op een heikel punt in het onderwijs: scholen hebben veel informatie in huis (leerlingvolgsysteem, kwaliteitssysteem etc.) en doen daar weinig mee. Scholen moeten op deze schat aan informatie worden gewezen en leren dat ze deze informatie moeten gebruiken bij hun legitimering.

Het ROC A12 heeft ook zijn horizontale verantwoording goed op orde. Ze hebben voor alle opleidingen stakeholderraden en in het jaarverslag wordt bekend gemaakt wat de stakeholders vinden.

Het effect van goede verslaglegging op de lerende is dat het team betere diensten levert.

Op dit moment worden scholen beoordeeld door de Inspectie, terwijl ze eigenlijk meer aan zelfevaluatie moeten doen. Zolang zij dit echter niet doen, blijft de Inspectie beoordelen en daardoor ervaren scholen minder de noodzaak om het zelf te doen. Frans de Vijlder noemt dit de 'toezichtgevangenis'.

Als scholen door de Inspectie als zwak worden beschouwd, ligt daar vrijwel altijd een organisatorische oorzaak aan ten grondslag. Of de schoolleider functioneert niet, of het team ligt overhoop.

De Vijlder werkt op dit moment met de simulatieschool voor pabo-studenten. De simulatieschool heeft twee doelen: studenten te leren functioneren in een interne organisatie en omgaan met de maatschappelijke omgeving. Er zitten nu 100 studenten in een simulatieschool en studenten moeten er een week in zitten. Op maandag krijgen ze van het CvB te horen dat ze een zeer zwakke school zijn en ze hebben tot vrijdag om een verbeterplan te maken. Ondertussen worden ze steeds gebeld door pers en ouders ed. Iedereen heeft zijn eigen rol (directeur, bovenbouwcoördinator, perscoördina-

tor etc.). Na een week zeiden studenten dat ze nog nooit zo hard hadden gewerkt, maar ook dat ze het heel leuk vonden.

Het gebrek aan ketenaanpak in het onderwijs, leidt tot een kindonveilig klimaat. De professional moet samenwerken met andere partijen om voor elk kind passend onderwijs te kunnen verzorgen. Dat lukt op dit moment nog niet, omdat er niet wordt gekeken naar de logistiek van kinderen. Het Berendschotrapport over de problemen van competentiegericht leren gaat over dit onderwerp. Men krijgt de leerlinglogistiek nog niet geïmplementeerd. Docenten zijn strikt genomen ook geen professional. De Vijlder benadrukt dat het onderwijs baat heeft bij een open professionaliteit (en niet gesloten).

Werkende arrangementen van partners in leren zijn bijvoorbeeld de simulatiescholen en 'opleiden in de school', een variant op leren op de werkplek. Studenten volgen hierbij een deel van de opleiding in een opleidingsschool., waardoor ze eerder worden geconfronteerd met de praktijk. Daarnaast worden leraren uit scholen in contact gebracht met studenten en nieuwe ideeën. Zo ontstaat er een netwerk waarin men elkaars partner in ontwikkeling wordt. Er is sprake van een leerarrangement ipv leren op school. Ruud Klarus heeft hier onder andere onderzoek naar de gedaan.

Het onderwijslaboratorium is nog in de maak, maar hierin worden vraagstukken uit de praktijk naar voren gebracht en professionals moeten ze met netwerkpartners op een praktische manier oplossen.

Het vervolg op vensters voor verantwoording (vullen van een database) is een vertaalslag maken van een database naar daadwerkelijk partners in leren.

De intrede van De Vijlder gaat over outside innovation. Wat je intern innoveert moet voor 50% afkomstig zijn van de partners. Innovatieprojecten moeten uitgaan van het idee dat je als organisatie moet nagaan welke bijdrage je kan leveren aan je omgeving. Er moeten doelen en tussendoelen geformuleerd worden, zodat scholen kunnen bijsturen. In de literatuur kunnen we nog zoeken op resultaat gericht verantwoord en result based accounting.

Op de vraag wat er moet gebeuren om partners beter samen te laten werken, geeft De Vijlder aan dat we het op alle mogelijke manieren moeten uitleggen aan het veld. In het publieke domein is de kwaliteit van geen enkele organisatie vanzelfsprekend. Er zijn geen klassieke gezagsautoriteiten meer. Organisaties moeten hun licence to act verdienen door hun prestaties zichtbaar te maken. De

samenhang tussen wat de school en andere organisaties bepaalt de prestatie van de school.

Interview Geert ten Dam – Hoogleraar Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam

Het concept 'partners in leren' richt zich op leeropbrengsten en leereffecten in een vrij brede context en dito samenstelling van partners. Het is een aanname dat 'partners in leren' bepaalde leeropbrengsten genereert. Het draagt vooral een belofte met zich mee dat het om waardevolle of meetbare opbrengsten kan gaan. Vooralsnog lijkt er echter geen empirische basis te zijn om in algemene zin te kunnen spreken van een leerconcept 'partners in leren'. De effecten die tot dusver aan partnerschappen in leren worden toegeschreven, zijn te divers en te onderwerpafhankelijk om van empirische evidentie te kunnen spreken. Er is wel veel overzicht van doeleinden maar nog geen gestructureerd onderzoek naar de werkelijke effecten. Voordat überhaupt de vraag gesteld kan worden wat de opbrengsten zijn van verschillende vormen van partnerschappen in leren dienen eerst de volgende vragen beantwoord te worden:

- Waar kun je het concept 'partners in leren' voor benutten?
- In welke mate is het contextafhankelijk?
- Welke verbinding kunnen worden gemaakt tussen beoogde (doelen) en werkelijke (resultaten) leeropbrengsten?
- In welke mate versterkt/vermindert het concept het institutionaliseren van leerprocessen en is het daarmee bevorderlijk/schadelijk voor impliciete vormen van leren (informeel en non-formeel leren)?

Het verdient aanbeveling eerst dergelijke vragen te beantwoorden, vervolgens de kritische succesfactoren aan de hand van concrete voorbeelden van partnerschappen inzichtelijk te maken om tenslotte pas het concept 'partners in leren' verder uit te werken en de leereffecten ervan te onderzoeken.

Een onderzoeksterrein dat zich wellicht leent is het terrein van *game-based learning*. Een promovendus van de UvA doet onderzoek naar de claim dat *gaming* leidt tot betere leerprestaties en een betere motivatie voor leren van een onderwerp/vak.

De Onderwijsraad gaf in zijn verkenning *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken* (2007) aan: "Overal ontstaan vernieuwende onderwijspraktijken en variaties op de school. Dit is een continu proces, want scholen en andere partijen innoveren en spelen in op maatschappelijke ontwikkelingen en vragen. Het rijksbeleid is gericht op innovatie vanuit de onderwijssector zelf en stelt hier een in omvang toenemend budget voor beschikbaar. Naast reeds bestaande voorbeelden zijn er ook ideeën die zich nog in een pril stadium bevinden. Dit hoofdstuk brengt een aantal praktijken van scholen en andere partijen systematisch in beeld door ze te verde-

len in vier kwadranten die gevormd worden door twee assen: een inhoudelijke as 'taakconcentratie' versus 'taakverbreding' en een organisatorische as 'uitvoering door de school' versus 'uitvoering door andere organisatie."

Deze kijk op de functie van de school in partnerschap met de omgeving biedt aanknopingspunten voor de ordening van het onderzoeksterrein voor het concept 'partners in leren'. Deze verkenning leverde een matrix op voor het analyseren en vergelijken van verschillende vernieuwende onderwijspraktijken:

Kwadranten vernieuwende onderwijspraktijken	<i>Uitvoering door instantie met educatie als hoofdtak</i>	<i>Uitvoering door instantie met educatie als neventaak</i>
<i>Taakconcentratie (versterking kwalificatie-/selectiefunctie)</i>	1 'Kennis in eigen hand'	2 'Levensechte kennis'
<i>Taakverbreding (versterking socialisatiefunctie)</i>	3 'De netwerk-school'	4 'De school als medespeler'

Notities naar aanleiding van het interview met Dolf van Veen - Lector Grootstedelijk Onderwijs en Jeugdbeleid, Hogeschool INHolland

Bij het concept van partners in leren gaat het vooral om het leerperspectief na de initiële leerfase. Dat postinitiële leren vindt grotendeels plaats buiten de schoolse omgeving. In de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk wordt al in de initiële leerfase geanticipeerd op deze 'toekomst' door de leerlingen in het formele, vormende leerproces reeds buitenschoolse leerervaringen op te laten doen. Zo krijgen ze reeds op vroege leeftijd voeling voor leren in meer leeromgevingen dan alleen de formele of schoolse leeromgeving. Vervolgens (m.n. in het Verenigd Koninkrijk) wordt de formele leerlijn vanuit het initieel onderwijs doorgetrokken in een postinitiële leerlijn van continuïng education (of adult education). Naast een Qualification Framework waarin initiële en postinitiële leerervaringen kunnen worden 'gescoord' met het oog op het (blijven) behalen van certificaten en kwalificaties, zijn er voorzieningen bij scholen en universiteiten voor levenlang leren, meestal in de vorm van Centers for Lifelong learning.

Belangrijker nog dan de voorzieningen en een doorlopend Qualification Framework is echter het creëren van een leercultuur gebaseerd op de pijlers van een toegankelijk leersysteem van initieel onderwijs en initiële vorming, een persoonlijke betrokkenheid bij het leren én een breed erkend maatschappelijk belang van informele of buitenschoolse leeractiviteiten. Deze worden onder de noemer 'general learning' of 'community-based learning' ook door scholen aangeboden. Zo is het op de Amerikaanse highschools normale praktijk dat er naast de gewone schoolvakken waarin men klassikaal formeel onderwijs volgt, ook veel aandacht en ruimte is voor sport, culturele programma's en community-activiteiten.

Community-Based Learning is the collaborative effort of students, faculty, administration, and community experts working to provide students with opportunities for community involvement and hands on research in the classroom.

Community-based learning enriches coursework by encouraging students to apply the knowledge and analytic tools gained in the classroom to the pressing issues that affect local communities. Working with faculty members and community leaders, students develop research projects, collect and analyze data, and share their results and conclusions with the organizations and agencies that need the information, as well as with their professors. Not only does the community benefit, but students' understanding of the subject is also greatly enhanced.

[The Community-Based Learning Initiative – Princeton University]

De brede school als concept leent zich vrij goed om ruimte te geven aan een dergelijke kijk op het concept van 'partners in leren'. Het ontbreekt echter vooral aan financiële prikkels om scholen bijvoorbeeld musea te betrekken bij lesprogramma's. Dan komt ook de juridische beperking naar voren, nl. dat scholen worden afgerekend op de door leerlingen/studenten te behalen leerprestaties en die musea niet. Zodra een school een stuk culturele vorming, taalvaardigheid of een onderdeel van het schoolvak economie 'betrekt' bij een andere organisatie, blijft de school aanspreekbaar op het resultaat. Deze verantwoordelijkheid in een afrekencultuur beperkt de uitrol van het brede school-concept en staat daarmee ook het concept van 'partners in leren' in de weg.

In ieder geval in termen van generieke competentieontwikkeling van leerlingen is er wat voor te zeggen om te leren van bv. de Amerikaanse highschool-cultuur waarin extracurriculaire activiteiten er vooral voor zorgen dat leerlingen in hun vervolgopleiding als student beter scoren op algemene en specifieke competentieontwikkeling dan hun Nederlandse collegae. Hierover zou in het kader van het concept 'partners in leren' een nationaal debat gevoerd kunnen worden over de vraag 'hoe het educatie-gerichte denken te doorbreken en te kunnen bouwen aan een cultuur gebaseerd op leren i.p.v. onderwijs?'.

Interview Rienk Janssens - Algemeen secretaris Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling

Rienk Janssens is algemeen secretaris van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO). De RMO geeft advies omtrent de participatie van burgers en de stabiliteit van de samenleving. Het bijzondere van de RMO is, dat hij dit voor alle departementen doet, en dus niet gebonden is aan één departement. De invalshoek van de burger wordt hierbij steeds als uitgangspunt genomen. De raad bestaat uit negen mensen, het secretariaat uit zeven personen.

Rienk geeft aan dat de RMO, de OR en de ROB aarzelend tegenover het project Partners in Leren staan. Allereerst is de druk op het onderwijs nu al erg hoog en moet er opgepast worden met het uitbreiden van het takenpakket. Deze partijen zouden daarom graag zien dat er eerst een advies over de kerntaken van het onderwijs wordt uitgebracht. Wat zijn nou eigenlijk de kerntaken van het onderwijs, hoe wordt daar op dit moment invulling aan gegeven en wat kan hier aan verbeterd worden? Hier moet allereerst de aandacht naar uit gaan. Wellicht moet men eerst eens terug naar taal en rekenen, wanneer dat allemaal goed loopt, kan er aandacht besteed worden aan 'partners in leren'.

De rol van de overheid binnen dit onderwerp is een ook punt waar over gediscussieerd moet worden. Wat moet de rol van de overheid binnen Partners in Leren zijn? Volgens de RMO moet de overheid vooral niet te sturend zijn. Een sturende overheid suggereert het idee dat de overheid alles kan oplossen, en dat is niet waar. Niet alles valt immers te monitoren, de vraag is ook of dat wenselijk is? Mogen er geen kinderen 'met een vlekje' meer zijn? Moeten we richting een 'turf-samenleving'? Wat volgens Rienk wenselijk én mogelijk is, is kennisuitwisseling. De overheid dient ruimte te geven voor samenwerking en kennisdeling tussen de betrokken partijen.

We hebben samen de inhoudsopgave en de literatuurlijst van het onderzoek bekeken. De RMO houdt zich betreffende dit onderwerp voornamelijk bezig met de leeftijdscategorie 0-3 jaar. Publicaties van deze organisatie die interessant kunnen zijn voor ons onderzoek zijn:

- *De wijk nemen, een subtiel samenspel van burgers, maatschappelijke organisaties en overheid* (2009). Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- *Investeren rondom kinderen* (2009). Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling en Raad voor de Volksgezondheid & Zorg.

- *Versterking voor gezinnen* (2008). Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling en de Raad voor de Volksgezondheid & Zorg.
- *De ontkokering voorbij. Slim organiseren voor meer regelruimte* (2008). Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- RMO advies 21: *Educatief centrum voor ouder en kind. Advies over voor- en vroegschoolse educatie* (2002).
- RMO advies 30: *Verschil in de verzorgingsstaat. Over schaarste in de publieke sector* (2004).

Notities naar aanleiding van het interview Lex Borghans – Hoogleraar Arbeidseconomie en sociaal beleid, Universiteit Maastricht.

Lex Borghans is Hoogleraar Arbeidseconomie en sociaal beleid aan de Universiteit Maastricht. Tevens is hij verbonden aan het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt en hij is programmadirecteur 'Onderwijs en de sociale context' NSI van de Universiteit Maastricht.

Over een Leven Lang Leren is Lex Borghans sceptisch. Het is eigenlijk het 'repareren van iets wat je fout hebt gedaan toen je jong was'. Idealiter moeten mensen op jonge leeftijd onderwezen worden, dan is de opbrengst, economisch gezien, namelijk veel groter. De persoonlijke opbrengsten kunnen groot zijn wanneer iemand op 40jarige leeftijd met een HBO opleiding begint, maar economisch gezien waren die opbrengsten vele malen groter wanneer diegene de opleiding op haar 18e had gevolgd. Hier zit dan ook een spanningsveld: leren wordt in deze maatschappij steeds belangrijker, maar kennis produceren is duur. Kennis opdoen kost tijd en zorgt niet altijd voor een productiviteitsstijging. Ook trainingen tijdens werktijd zijn veel duurder dan ze lijken: de echte leertijd is veel langer dan de tijd die voor de training wordt uitgetrokken. Immers, tijdens de training komt de theorie aan bod, maar in de praktijk wordt veel tijd besteed aan het 'uitproberen'. Als deze tijd bij de training wordt gerekend, in plaats van bij de werktijd, valt de training dus veel duurder uit dan begroot.

In een maatschappij waarin kennis en opleiding steeds belangrijker worden, wordt de tijdsbesteding van jonge kinderen dus ook steeds belangrijker. Basisscholen redeneren echter niet vanuit het idee dat tijd schaars is. Kinderen moeten ook lekker bezig zijn en geregeld ontspannen. Dit kunnen brede scholen juist opvangen. Zij kunnen 's middags activiteiten plannen die niet direct met 'leren' te maken hebben en hierdoor kunnen basisscholen effectiever met hun tijd omgaan. Dit is een grote kans, maar er zijn ook potentiële gevaren.

Een eerste bedreiging voor de brede school is de kwaliteit. De lat voor de brede school moet heel hoog komen te liggen, het wordt het substitueert van de ontwikkeling en ondersteuning die kinderen van oudsher thuis en in de buurt meekregen. De brede school moet minstens zo goed zijn!

In de tweede plaats moeten we ons afvragen in hoeverre we de tijdsbesteding van leerlingen buiten de school kunnen en willen sturen. Kinderen moeten niet al hun vrije tijd ontnomen worden.

Ten derde is er de vraag op welke wijze het buitenschoolse programma van kinderen ingevuld gaat worden. Dit moet gebeuren vanuit een duidelijke ontwikkelingsvisie en het moet niet afhankelijk zijn van het toevallige aanbod vanuit verenigingen en organisaties.

Financiële argumenten zijn op dit moment vaak doorslaggevend voor wijze waarop de tijd wordt ingevuld; alles moet zo goedkoop mogelijk, er werken veel vrijwilligers en er worden deals gemaakt met sportclubs. Als je als organisatie bereid bent een deal te maken, krijg je de leerlingen! Er zouden geen financiële, maar pedagogisch/didactische argumenten voorop moeten staan. Als je de brede school professioneel aan wilt pakken, gaat het geld kosten. Daarom zouden ouders hun bijdrage moeten verhogen. Doordat steeds meer ouders beide fulltime werken, hebben ze een veel hoger inkomen tot hun beschikking. Het overgrote deel van de ouders kan daarom zonder veel problemen de hogere kosten van een interessant en zinvol buitenschools programma van de jongeren betalen.

Wat betreft het onderzoeken van de opbrengsten van 'partners in leren', ziet Borghans geen problemen. Hij is voorzitter van de begeleidingscommissie OnderwijsBewijs, dat de ontwikkeling van 'evidence-based' onderwijs stimuleert. Het doel is om via wetenschappelijke experimenten kennis te verzamelen over wat werkt en niet werkt in het onderwijs. Volgens Borghans kan er meer onderzocht worden dan men denkt!

Literatuurtips:

- *De Brede school als investering in leren*. Lezing op het 5e jaarcongres van de Brede School (2007).
- *Leren en ontwikkelen in het werk, bouwstenen voor professionals* (2006). Cinop, 's-Hertogenbosch.

Notities naar aanleiding van een interview met Lucas Meijs – Hoogleraar *Volunteering, Civil Society and Businesses*, Erasmus Universiteit Rotterdam en Lonneke Rosa – Research Associate, Erasmus Universiteit Rotterdam

Het concept van 'partners in leren' is erg breed en veelomvattend. Vanuit de context van vrijwilligerswerk en de *civil society* dienen zich verschillende vormen van partnerschap aan die zich lenen voor het behalen van effecten op verschillende terreinen:

- Vrijwilligerswerk en bedrijven: als instrument voor het koppelen van vrijwilligerscompetenties aan functieprofielen in human resource management-systemen.
- Vrijwilligerswerk en onderwijs: in het onderwijs als versterking van service learning (expliciete leerdoelen) en community learning (impliciete leerdoelen).
- Vrijwilligerswerk en burgerschap: vormgeving van persoonlijke leerdoelen in het kader van Vrijwilligerswerk en burgerschap.
- In alle partnerschappen: erkenning en waardering van persoonlijke ontwikkeling.

Het concept biedt de mogelijkheid om de effecten van het leren in vrijwilligersorganisaties te onderzoeken. In Nederland is dat nog niet goed onderzocht. Bekend is dat werken in het vrijwilligerswerk waardevolle leerervaringen kan opleveren. Systematisch onderzoek naar deze ervaringen kan tonen dat het partnerschap tussen vrijwilliger, vrijwilligersorganisatie en het onderwijs voor alle 'partners' een meerwaarde kan hebben. Een bedreiging hierbij kan zijn dat het onderwijs geneigd is behaalde leereffecten te formaliseren. Niet alle informeel of non-formeel leren is echter in deze zin accountable te maken of heeft belang bij het formaliseren of het institutionaliseren van bepaalde leerervaringen.

Vrijwilligerswerk kan zich als een krachtige leeromgeving positioneren als het gaat om de (door)ontwikkeling van het concept 'partners in leren'. In vrijwilligerswerk zijn altijd meerdere partners betrokken. Het gaat er echter om om het vrijwilligerswerk ook als leeromgeving te waarderen.

Ingangen voor nader onderzoek naar de effecten van 'partners in leren':

- Mary Visser – partnerschappen in kerkelijk werk
- Paul Verweel (Universiteit Utrecht) – sportverenigingsleven en sociaal leren
- Scouting – koppelen van pedagogisch-didactische leerervaringen aan (verschillende) sporten

- Loek Burger –sportbank.nl
- Wim van de Laan – *international award Duke of Edinburg*
(www.award.nl)

Interview Alfons ten Brummelhuis – Hoofd Onderzoek Kennisnet

Alfons merkt allereerst op dat leren van elkaar hoge competenties vereist van degene die het arrangeert. Omdat deze persoon hier vaak niet voldoende voor geëquipeerd blijkt, is er regelmatig sprake van een onbalans in de leersituatie.

Met betrekking tot het onderwijs merkt hij op dat professionals door de van overheidswege opgelegde structuur jarenlang stelselmatig zijn gedeprofessionaliseerd. Professionals blijken in de praktijk voornamelijk van elkaar te leren.

Tevens is er sprake van een steeds groter wordende kloof tussen wat er aan wetenschappelijk materiaal gepubliceerd wordt en de onderwijspraktijk zelf (de onderzoeksvraag die door het veld geformuleerd wordt). Voor een optimale kennisontwikkeling moet de eigenaar verankerd zijn in de doelgroep; specifieke trajecten moeten uitgezet worden om te komen tot de kennisvraag (d.w.z. de kennisvraag moet van anderen komen). Vanuit deze beweging moet vervolgens de vertaling naar de wetenschap gemaakt worden en wetenschappelijke fundamenten gelegd.

Deze vorm van kennisvergaring, -legitimatie en vervolgens verspreiding en verankering gebeurt in het onderwijs nog te weinig. De implementatie van nieuwe wetenschappelijke inzichten blijft momenteel vaak steken op uitvoeringsniveau, omdat op dit niveau geen eigenaarschap ervaren wordt of men de kennis niet als herkenbaar ervaart. We moeten af van de huidige NWO-structuur: niet eerst wetenschap en dan pas praktijk (= klant, maatschappij). De essentie moet zijn: stuur op vraagstelling. In de beantwoording van de vraag is het wel essentieel om op zoek te gaan naar partners.

In het onderwijs zou, zoals gezegd, meer gewerkt moeten worden met modellen van eigenaarschap. Op werkvloerniveau moet hierin worden samengewerkt. Principes voor deze vorm van leren en kennisdeling hebben we echter nauwelijks in huis.

Relevante literatuur:

Vries, B. de & Pieters, J.M. (2007). Bridging the gap between research and practice: Exploring the role of knowledge communities in educational change. *European educational research journal*, 6(4), 382-392.

Relevante projecten:

Kennisrotonde

(Kennisnet)

<http://ictos.kennisnet.nl/files.ictopschool.net/kr/over/index.html>

In dit project trachtten de initiatiefnemers kennis te laten circuleren op het niveau waar dit het meest effectief is: het uitvoerende niveau. Zodra er vanuit het veld een vraag werd geformuleerd (project is in 2008 afgerond), werd er meteen getracht hier (met partners/in een netwerk) een antwoord op te vinden op basis van de volgende drie uitgangspunten:

Het antwoord bestaat al en hier kunt u het vinden.

Er wordt momenteel (in een netwerk) aan gewerkt, dus doe mee!

Niemand is hier momenteel mee bezig, maar de vraag is relevant, dus laten we kijken hoe we de beantwoording hiervoor (in een netwerk) in kunnen richten.

Door deze snelle manier van communiceren bleef het momentum behouden en werden deelnemers enthousiast gemaakt om zelf mee te denken over oplossingen/antwoorden: de optimale randvoorwaarden voor het verankeren van kennis.

Interview Ruud Klarus - Lector Ontwikkelen van competenties op de werkplek. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Het is niet vreemd dat het concept 'partners in leren' zich aan het ontwikkelen is. Er is steeds meer begrip én inzicht voor binnen- en buitenschools leren. Zowel het economische als het sociale nut van leren kan in verschillende partnerschappen opgepakt worden. Een partnerschap is niet altijd exclusief aan een onderwijsorganisatie. Er is vooral in het kader van de ontwikkeling van de EVC-systematiek veel aandacht gekomen voor andere leeromgevingen dan alleen de schoolse omgeving. Dit heeft ook het inzicht verbreed naar andere partnerschappen als het gaat om doelstelling en vormgeving van leerprocessen.

Zo zijn op de arbeidsmarkt al langer informele leerprocessen gaande via coaching, mentoring of tutoring; leren op de werkplek waarbij het niet altijd om een bewuste intentie tot leren gaat. Ook job-rotation is als HRM-strategie een methode om informeel leren te versterken.

EVC is als methode om erkenning te organiseren van 'reeds verworven competenties' een instrument bij uitstek om 'partners in leren' vorm te geven vanuit meerdere doelen (empowerment, employability, kwalificeren, e.d.) met verschillende actoren (werkgevers, werknemers, scholingsfondsen, onderwijssector – publiek en privaat, e.a.). Naar de vormgeving en de doelstelling van EVC-gestuurde partnerships gericht op het 'bewust nastreven van leeropbrengsten' is al veel onderzoek gedaan. De behaalde resultaten van EVC-procedures worden ook bijgehouden. De uiteindelijke opbrengst van de inspanningen om EVC te ontwikkelen en te implementeren zijn echter nog niet systematisch onderzocht. Er is nog weinig inzicht in de werkelijke opbrengsten van leerprocessen die met verschillende partners worden opgezet en dankzij EVC zich vooral richten op de benodigde leertrajecten; immers, EVC geeft uitsluitel over wat iemand al heeft geleerd en heeft diens gevolge het effect van 'het voorkomen van onnodig leren'.

Het concept 'partners in leren' heeft als het gaat om het kunnen onderzoeken van de effecten van het leren in partnerschappen baat bij een helder begrippenkader en voor iedereen herkenbare terminologie, een brede visie op leren (in termen van continue ontwikkeling) en erkenning van het gegeven dat leren meer is dan onderwijs. Gewaakt moet worden voor het institutionaliseren van leerprocessen die zich niet op het verwerven van kwalificaties maar op empowerment van doelgroepen of employability-vraagstukken richten.

De dynamiek van leren in dergelijke partnerschappen heeft niet altijd baat bij certificeren/kwalificeren.

De toegankelijkheid van te behalen leereffecten in termen van certificering en kwalificering moet sterk verbeterd worden als het (beroeps)onderwijs wil bijdragen aan maatschappelijke breed gedragen levenlang leren-doeleinden. Dit betekent vooral sneller en doeltreffender in kunnen spelen op een leerbehoefte vanuit de samenleving en het verbreden van de bestaande rolverdeling in het bepalen van de inhoud van onderwijs. Dit is ook van belang om inhoud te kunnen geven aan het concept 'partners in leren'. Dan kan het concept ook een indicator worden van een lerende samenleving waarin de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt dynamisch is en flexibel.

Interview Edith Hooge - lector Hogeschool van Amsterdam

De invalshoek van Edith Hooge is: Wie helpen de school? De focus ligt op het schoolse leren en de algemene einddoelen en hoe anderen de school kunnen helpen bij het bereiken van die doelen. Edith Hooge signaleert twee trends:

Organisaties moeten aansluiten bij het binnenschoolse leren, zodat docenten hun eigen professionaliteit begrenzen en bij hun core business blijven. Allen moeten vanuit (ontwikkeling en leren) van het kind redeneren.

In de kern gaat het om interprofessioneel en interorganisationeel samenwerken. Het probleem is hierbij dat verschillende professionals zich moeten kunnen verplaatsen in een andere sector (professionele rationaliteit) en dat schooldirecteuren met de school externe relaties aangaan op systematische betekenisvolle wijze. In de praktijk gaat dit moeizaam. Er moet samenhang komen in thema's tussen organisaties. Vanuit de school moet worden bedacht wie ze nodig hebben en dat kan per keer/per school verschillen. De structuur volgt het doel. Ouders moeten ook betrokken worden, waarbij ouders en professionals elkaar aanvullen. Dit is ook een vak op de pabo: hoe haal je uit ouders alle informatie over een kind? En hoe benut je ouders, hoe sla je de handen in een en werk je samen in het belang van het kind. Educatief partnerschap.

Als het gaat om bewezen effecten van 'partners in leren', wijst Edith Hooge erop dat het lastig is om de effecten van bijvoorbeeld de brede school/extended school day. En het onderzoek dat heeft plaatsgevonden is niet eenduidig, Er zijn indicatoren dat het niet helpt en indicatoren dat het wel werkt. Binnen de VVE is meer onderzoek gedaan. Daarover is bekend dat het werkt, mits aan een aantal eisen is voldaan.

Hooge is van mening dat alle professionals hoger/beter opgeleid moeten worden. Ook in sport en welzijn zijn goede mensen nodig, die goed opgeleid zijn. De goede mensen in de uitvoering.

Goede voorbeelden van 'partners in leren' zijn bijvoorbeeld een brede school in Amsterdam waar binnen- en buitenschools leren gekoppeld zijn en waar veel ouderbetrokkenheid is. Zij hebben ook duidelijke doelen.

De IMC Weekendschool is ook een goed voorbeeld. Natalie Markuszower probeert nu de weekendschool binnen het regulier onderwijs te krijgen. Zij zou een goede gesprekspartner kunnen zijn voor de versnellingsessies of de conferentie. De weekendschool doet zelf onderzoek naar de effectiviteit. Docenten op die school schijnen ook hogere verwachtingen te hebben. Er loopt nu ook een

aanvraag om extern de effecten van de weekendschool te laten onderzoeken.

De ZAT-teams zijn ook een goed voorbeeld van 'partners in leren'. Dolf van Veen weet hier meer over.

Er zou meer effectonderzoek naar brede scholen/dagarrangementen moeten komen in de stijl van Elisabeth Todd / University Manchester UK, longitudinaal en kwalitatief, maar met een sterk design. Daarnaast is het interessant om interdisciplinaire samenwerking te onderzoeken, bijvoorbeeld rondom risicoleerlingen. De samenwerking tussen professionals is cruciaal, maar het is erg moeilijk om met docenten samen te werken. Er moet meer aandacht komen voor interprofessionele samenwerking met onderwijs.

Als mensen samenwerken moet dat niet te romantisch worden voorgesteld, alleen maar in termen van samen prachtige doelen bereiken met kinderen. Het gaat ook om geld, macht en doelbereiking (what 's in it for me – mijn organisatie). Nu is het probleem dat iedere professional een eigen bekostigingssysteem heeft met een eigen doelbereiking en verantwoording (inspectie). Samenwerking moet bijdragen aan doelbereiking in de eigen sector. En iedereen wil natuurlijk zelf aan de knoppen zitten. De verkokerde sectorale verantwoording staat samenwerking in de weg. Organisaties zouden moeten worden afgerekend op intersectorale samenwerking.

Interessante personen

Natalie Markuszower – IMC Weekendschool.

Daniel Roos – Campus Nieuw West (private club die leerlingen helpt oriënteren op hun beroepskeuze).

Literatuurtips

Onderzoek van Liz Todd (E.S.) (zeer goed design).

Bijlage 2: Rapportage versnellingsessie expert meeting 19 mei 2010

Partners in leren

Versnellingsessie expert meeting 19 mei 2010



CBE Nederland
Amsterdam, 19 mei 2010
dr. Olaf McDaniel
dr. Ghislaine Schmidt

Inhoudsopgave

Samenvatting	105
1. Inleiding	107
1.1 Doel van deze versnellings sessie	107
1.2 Hoe werkt een versnellings sessie?	108
1.3 Hoe ziet de agenda eruit?	108
1.4 Wie namen deel?	109
2. Opbrengsten van het leerproces	109
3. Match leeropbrengsten en succesvolle initiatieven	113
4. Obstakels in de praktijk van 'partners in leren'	115
5. Voorwaarden voor 'partners in leren'	121
6. Versterking van 'partners in leren'	122

Samenvatting versnellingsessie

Inleiding

In opdracht van het ministerie van OCW, hebben Cofora BV en CBE Nederland een onderzoek uitgevoerd naar de bewezen effecten voor lerende mensen van 'partners in leren'. Het onderzoek bestaat uit drie delen: een literatuuronderzoek naar de bewezen effecten van bestaande projecten, diepte-interviews met deskundigen en een computerondersteunde brainstormsessie (versnellingsessie) onder wetenschappers en mensen die in de praktijk te maken hebben met 'partners in leren'.

In dit rapport vindt u de uitkomsten van de versnellingsessie tijdens de expert meeting op 19 mei 2010 op het Zadkine te Rotterdam. De agenda van de versnellingsessie ziet er als volgt uit:

1. Het vaststellen van leeropbrengsten die zich bij uitstek goed lenen voor het concept partners in leren of die hun meerwaarde aan het concept ontlenen.
2. Nagaan in hoeverre deze leeropbrengsten worden behaald in de bewezen effectieve initiatieven van 'partners in leren'.
3. Inventariseren welke obstakels worden gesignaleerd in de praktijk en in hoeverre deze obstakels oplosbaar zijn.
4. Bepalen van de voorwaarden waaraan samenwerkingsverbanden moeten voldoen.
5. Nagaan welke mogelijkheden er zijn om het concept 'partners in leren' te versterken.

Conclusie

Leeropbrengsten

De hoeveelheid leeropbrengsten die behaald kunnen worden met 'partners in leren' is groot en divers. Indien partijen elkaar opzoeken om het leerproces te versterken, dan heeft dat daadwerkelijk effect op de lerende. In grote lijnen kunnen vier categorieën leeropbrengsten worden onderscheiden:

6. Toename van de aantrekkelijkheid van het leerproces.
7. Grotere reikwijdte (er kan meer).
8. Andere onderwerpen die in het onderwijs moeilijk een plaats vinden / krijgen.
9. Maatschappelijke realiteitszin .

Als partijen met elkaar samenwerken, is er meer mogelijk dan wanneer het leren slechts binnen een instelling plaatsvindt. De reikwijdte is groter en er kunnen meer onderwerpen worden behandeld. Hierdoor neemt de aantrekkelijkheid van het onderwijs toe. Sa-

menwerking draagt ook bij aan de maatschappelijk realiteitszin van de lerende. Hij of zij kan zich oriënteren op de leefomgeving en samenleving, ervaringen opdoen en zich leren verhouden tot de buitenwereld.

Buiten deze vier kernthema's zijn er ook veel leeropbrengsten met betrekking tot de (persoonlijke) ontwikkeling van de lerende: verantwoordelijkheidsgevoel voor levenslang leren, meer zelfvertrouwen, talentontwikkeling, inzicht in eigen leren, regie kunnen nemen bij je eigen ontwikkeling, beter in staat zijn om een beroepskeuze te maken, etc. Deze leeropbrengsten dragen stuk voor stuk bij aan doelmatig leren.

Match leeropbrengsten en succesvolle initiatieven

Van de vier overkoepelende leeropbrengsten is nagegaan in hoeverre ze van toepassing zijn op bestaande, succesvolle projecten. Verdeeld over de 17 projecten, komen de vier leeropbrengsten ongeveer even vaak voor. De projecten waarbij de meeste leeropbrengsten worden verwacht, zijn de generieke programma's, zoals educatieve tv-programma's, maatschappelijke/internationale stage en de brede school. Hoe specifieker het project of de doelgroep, des te minder de vier overkoepelende leeropbrengsten van toepassing zijn.

Obstakels in de praktijk van partners in leren

'Partners in leren' kan mooie leeropbrengsten opleveren, maar er zijn op dit moment nog wel een paar obstakels in de praktijk. De meest relevante obstakels zijn: het gevestigd denken en doen, persoonsafhankelijkheid, bureaucratie en de interne gerichtheid van het onderwijs. Mensen en instellingen zijn geneigd binnen hun eigen straatje te denken en handelen en hebben daardoor moeite om dingen op te pakken die niet tot hun kerntaak behoren. Die interne gerichtheid is met name binnen het onderwijs sterk aanwezig.

Gelukkig zijn de meeste problemen ook goed oplosbaar. Oeverloos vergaderen is een belangrijk obstakel voor een goede samenwerking, maar het is goed oplosbaar. Hetzelfde geldt voor een onduidelijke regie. De regie helder beleggen is goed te realiseren.

Voorwaarden

Samenwerking kan veel opleveren, maar dan moet het wel voldoen aan een aantal voorwaarden:

- De lerende en het leerproces centraal.
- Gezamenlijk doel.
- Duidelijkheid/transparantie over taakverdeling en verantwoordelijkheden.
- Een basis van vertrouwen en gelijkwaardigheid.

Deze vier elementen dragen bij aan het succes van 'partners in leren'.

Versterking van 'partners in leren'

'Partners in leren' vindt reeds op veel plekken in Nederland plaats. Het is echter nog niet vanzelfsprekend om samen te werken bij de vormgeving van een leerproces. Brede communicatie over de mogelijkheden en de bewezen gunstige effecten kunnen bijdragen aan een versterking van het concept. Hierbij kan worden geleerd van bestaande succesvolle initiatieven en van ontmoetingen tussen partijen. De samenwerking kan nog meer opleveren als de verantwoordelijkheden helder worden belegd en verantwoording een vast onderdeel wordt van de samenwerking.



1. Inleiding

1.1 Doel van deze versnellingsessie

Cofora en CBE Nederland voeren in opdracht van het ministerie van OCW onderzoek uit naar 'partners in leren'. Een van de stappen in het onderzoeksproces omvat een computer ondersteunde brainstormsessie (versnellingsessie) onder deskundigen op het gebied van 'partners in leren' waarin de volgende thema's aan bod komen:

1. Opbrengsten van het leerproces die zich bij uitstek lenen voor het concept 'partners in leren'.
2. Match tussen succesvolle voorbeelden van 'partners in leren' en leeropbrengsten.

3. Mogelijkheden tot versterking van het concept 'partners in leren'.

Op 19 mei 2010 heeft de versnellingsessie plaatsgevonden met landelijke experts op het gebied van 'partners in leren', waaronder wetenschappers en praktijkdeskundigen. De rapportage die u in dit document aantreft is het verslag van deze sessie. De resultaten van deze sessie zullen worden toegevoegd aan de andere onderzoeksuitkomsten van het onderzoek naar 'partners in leren'.

1.2 Hoe werkt een versnellingsessie

Er is gekozen voor de methodiek van versnellingsessies. Een versnellingsessie is een computergestuurde bijeenkomst waarin, aan de hand van een vooraf opgestelde agenda, deelnemers hun ideeën en meningen inbrengen via laptops die in een computernetwerk met elkaar zijn verbonden. De resultaten worden direct door de computer gegenereerd en geanalyseerd en vervolgens weer aan de groep voorgelegd, wat kan leiden tot bijstelling en verfijning van de resultaten. Opvattingen worden verzameld van een groep personen, die direct op een beeldscherm worden weergegeven en vervolgens verder worden bewerkt. In feite dwingt deze methodiek deelnemers om vanuit een groot aantal, door henzelf ingebrachte relevante issues en items te komen tot een beperkte geprioriteerde lijst. Daar waar geen gemeenschappelijkheid kan worden bereikt, identificeert deze methodiek in alle scherpthe de verschillen waarover in een later stadium nader kan worden gesproken.

1.3 Hoe ziet de agenda eruit

In deze versnellingsessie stonden de volgende vragen centraal:





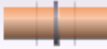




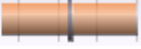



1. Het vaststellen van leeropbrengsten die zich bij uitstek goed lenen voor het concept partners in leren of die hun meerwaarde aan het concept ontlenuen.
2. Nagaan in hoeverre deze leeropbrengsten worden behaald in de bewezen effectieve initiatieven van 'partners in leren'.
3. Inventariseren welke obstakels worden gesignaleerd in de praktijk en in hoeverre deze obstakels oplosbaar zijn.
4. Bepalen van de voorwaarden waaraan samenwerkingsverbanden moeten voldoen.
5. Nagaan welke mogelijkheden er zijn om het concept 'partners in leren' te versterken.
















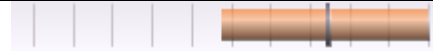
1.4 Wie namen deel

Deskundigen op het gebied van 'partners in leren'.

2. Opbrengsten van het leerproces

In de eerste stap van de versnellingsessie is gekeken naar welke opbrengsten van het leerproces zich goed lenen voor het concept 'partners in leren'. Dit leidde tot een groslijst aan leeropbrengsten. Na een eerste grove sortering en verwijdering van overlap werd de lijst beperkt tot 42 issues en vervolgens gepresenteerd aan de deelnemers voor een beoordeling met een rapportcijfer (schaal 1 t/m 10). De leeropbrengsten en de mate waarin ze als relevant worden beschouwd, worden hieronder gepresenteerd.

OPBRENGSTEN LEERPROCES	GRAFIEK	GEM SCORE	ST. DEV.
Betere aansluiting bij de beroepspraktijk		8,8	2,0
Betekenisvol leren		8,7	1,6
Eigen verantwoordelijkheid bij lerende (= leerling-student-werkzoekende-werknemer) voor leven lang leren		8,7	1,4
Talentontwikkeling		8,5	1,0
Ontdekken van echt relevante thema's		8,5	1,3
Oriënteratie op leefomgeving en samenleving (Wereld)burgerschap		8,5	2,1
Ondernemerschap		8,4	1,1
Ondernemerschap		8,3	1,6
Aanvullend in competenties		8,3	1,2
Ondernemerschap en ondernemendheid in het onderwijs		8,3	1,7
Ondernemerschap		8,3	1,5
Realiteitszin		8,3	1,9
Competentie tot (maatschappelijke) participatie		8,3	1,8

Eigen initiatief nemen		8,3	1,6
Realiteitszin		8,3	2,5
Samenwerken		8,2	2,0
Voorbeeldfiguren, rolmodellen		8,1	1,9
Aanspreken van meervoudige intelligentie bij kinderen		8,1	1,5
Toenemen zelfvertrouwen lerende		7,9	2,2
Ervaringen opdoen		7,9	2,3
Kind leert zich verhouden tot de buitenwereld		7,9	1,8
Door het verbonden leren ontstaat meer sociale cohesie, minder 'drop out' in generieke zin		7,9	2,5
Concept-contextbenadering		7,9	2,4
Lerende krijgt inzicht in en de regie op de eigen ontwikkeling; het leren wordt doelmatiger		7,5	2,6
Regiovorming (think global act local)		7,5	2,9
Leren omgaan met anderen buiten je eigen kringen		7,5	2,7
Werk-leerhouding versterken		7,5	2,3
De 'modder' van de praktijk, de echte dilemma's		7,5	1,9
Onderwijs wordt effectiever als problemen op andere leefgebieden in		7,3	3,2

samenspraak met school worden opgepakt			
Zelfvertrouwen in het aangaan van contacten en samenwerken		7,3	2,4
Lerende kan beter beroepskeuze maken		7,3	2,0
Brede bewustwording		7,1	2,5
Je redden		6,5	2,7
Samen opgroeien naar de toekomst		6,3	3,2
Kennismaken diversiteit		6,3	3,2
Geen dubbellingen in leerproces		5,7	2,9
Voor de EXTERNE partner: aandacht voor het issue (maatschappelijk onderwerp, arbeidsmarkt, participatie, gedrag, ...)		5,5	3,1
Arbeidsidentiteit		5,4	3,1
Geen driehoek leerling-leraar-stagebegeleider meer, maar eenheid		5,3	3,0
Het kind/ de jongere krijgt op elkaar afgestemde en dus samenhangende zorg		5,0	3,4
Waarderen competenties vrijwilligerswerk		4,5	2,8
Leven		4,3	3,1
		7,3	2,7

Het eerste dat opvalt bij deze lijst is de enorme hoeveelheid leeropbrengsten die naar voren komt. Hieruit blijkt dat 'partners in leren' niet alleen om leuke samenwerkingsinitiatieven gaat, maar ook daadwerkelijk meerwaarde met zich meebrengt. De leeropbrengst

die het hoogst scoort is 'betere aansluiting bij de beroepspraktijk'. Dit is een zeer relevante opbrengst van 'partners in leren'.

Grofweg kunnen we vier overstijgende kerntema's in deze lijst onderscheiden:

1. Toename van de aantrekkelijkheid van het leerproces.
2. Grotere reikwijdte (er kan meer).
3. Andere onderwerpen die in het onderwijs moeilijk een plaats vinden / krijgen.
4. Maatschappelijke realiteitszin .

We zien dat 'partners in leren' een verrijking van het onderwijs is. Samenwerking verruimt de mogelijkheden van het onderwijs: je kan meer doen en er is ruimte voor onderwerpen waar scholen door tijdgebrek geen aandacht aan kunnen besteden. De relevantie van leren kan beter worden belicht, door het leren te laten plaatsvinden in situaties waarvoor de kennis/vaardigheden uiteindelijk bedoeld zijn, met andere woorden: betekenisvol leren. En al deze dingen vergroten de aantrekkelijkheid van het leerproces.

De maatschappelijk realiteitszin uit zich in zaken als 'ontdekken van echt relevante thema's', 'oriëntatie op de leefomgeving en samenleving', 'ervaringen opdoen', 'maatschappelijke participatie', 'leren verhouden tot de buitenwereld' en 'leren omgaan met mensen buiten je eigen kring'.

Het is opvallend hoeveel leeropbrengsten worden genoemd die te maken hebben met de ontwikkeling van het kind: verantwoordelijkheidsgevoel voor levenslang leren, meer zelfvertrouwen, talentontwikkeling, inzicht in eigen leren, regie kunnen nemen bij je eigen ontwikkeling, beter in staat zijn om een beroepskeuze te maken, etc. Dit zijn allemaal zaken die ervoor zorgen dat het leren uiteindelijk doelmatiger geschiedt.

3. Match leeropbrengsten en succesvolle initiatieven

In de tweede stap van de versnellingsessie is getracht te achterhalen in hoeverre de eerder benoemde leeropbrengsten ook van toepassing zijn op reeds succesvol gebleken initiatieven. Uit het groot-schalige literatuuronderzoek dat Cofora en CBE hebben gehouden in de maanden voorafgaand aan de expert meeting, is een aantal projecten naar voren gekomen die bewezen effectief zijn. Uit de lijst van effectieve projecten hebben we een selectie gemaakt van initiatieven verspreid over alle leeftidniveaus (jonge kinderen, basisschoolleeftijd, tieners en volwassenen). De deelnemers kregen een beknopte omschrijving van het project en moesten aangeven in hoeverre zij de vier overkoepelende leeropbrengsten van toepassing achtten op de succesvolle projecten. De uitkomsten worden hieronder gepresenteerd.

Succesvolle initiatieven	Aantrekkelijkheid	Reikwijdte	Andere onderwerpen	Mtsch realiteitszin	Gem. score
Educatieve tv-programma's	4,5	4,5	4,5	4,1	4,4
Maatschappelijke stage	3,8	4,2	4,1	4,1	4,1
Brede school	4,0	4,0	4,0	4,1	4,0
Internationale stage	3,8	3,9	3,6	4,1	3,9
Wetenschap en techniekprofiel op school	3,5	3,7	3,8	3,4	3,6
Ouderbetrokkenheid	3,5	3,8	3,6	3,4	3,6
Opleidingsarrangementen docenten	3,4	3,7	3,3	3,3	3,4
Cultuureducatie	3,5	3,5	3,3	3,2	3,4
Ervaringscertificaat	3,3	3,2	3,1	3,7	3,4
VVE	3,5	3,4	2,7	3,4	3,3
Urway (maatwerk leertraject met online begeleiding)	3,3	2,9	2,9	3,1	3,1
Kinderopvang	2,9	3,0	3,1	3,2	3,0

SchoolverlatersOf-fensief Stedendrie-hoek		3,0
Zorgadviesteams (ZAT)		2,9
Opstap (opvoedings-ondersteuning)		2,8
Grass roots (bevorde-ring ICT-gebruik docenten)		2,7
KunstWerk(t): voor migranten en gehan-dicapten		2,5
	<ul style="list-style-type: none"> Aantrekkelijkheid Grotere reikwijdte (meer) Andere onderwerpen Maatschappelijke realiteitszin 	

Uit de multicriteria analyse blijkt dat de vier leeropbrengsten ongeveer in gelijke mate van toepassing zijn op de projecten (een gemiddelde score per leeropbrengst van 3,2-3,4). Ze komen alle vier even vaak voor. Als we kijken naar de projecten waar de meeste leeropbrengsten gelden, dan zien we dat de generieke programma's het beste scores: educatieve tv-programma's, maatschappelijke/internationale stage en de brede school. Hoe specifieker het project of de doelgroep, des te minder de vier overkoepelende leeropbrengsten van toepassing zijn. De projecten grass roots en KunstWerk(t), twee bewezen effectieve initiatieven, scoren relatief laag op aantrekkelijkheid, reikwijdte, andere onderwerpen en maatschappelijke realiteitszin. Dit betekent niet dat deze projecten niet zinvol zijn -uit effectonderzoek is immers gebleken dat ze dat wel zijn-, het geeft aan dat de opbrengsten mogelijk op een ander, specifieker, vlak liggen dan tijdens de versnellingsessie onderscheiden.

Bij VVE valt op dat er relatief laag wordt gescoord op het criterium 'andere onderwerpen die in het onderwijs moeilijk aan bod komen'. Dat is niet verrassend omdat VVE zelf een vorm van onderwijs is waarbij ook nog eens nauw wordt samengewerkt met basisscholen en waarbij de inhoud en doelen juist goed moeten aansluiten bij datgene wat scholen bieden.

De gemiddelde score van de leeropbrengsten op de 17 initiatieven is 3,4. Dat betekent dat er een aanzienlijke match is tussen de

veronderstelde effecten van 'partners in leren' en de succesvolle projecten op dit gebied.

4. Obstakels in de praktijk van 'partners in leren'

Deelnemers werd gevraagd aan te geven met welke moeilijkheden/obstakels het concept van 'partners in leren' in de praktijk wordt geconfronteerd. Na het formuleren van de obstakels bij 'partners in leren' hebben de deelnemers de maatregelen beoordeeld aan de hand van de volgende twee criteria:

- De mate waarin ze het eens zijn met het obstakel, of ze het ook echt een obstakel vinden (1 = zeker geen obstakel, 5 = een groot obstakel);
- De mate waarin het obstakel opgelost kan worden (1 = vrijwel onoplosbaar, 5 = eenvoudig op te lossen).

De uitkomsten staan hieronder beschreven.

OBSTAKELS	INSTEMMING	OPLOSBAARHEID	GEM. SCORE
Oeverloos vergaderen	3,7	4,1	3,9
Regie is vaak niet duidelijk belegd, waardoor langs elkaar heen wordt gewerkt	3,9	3,9	3,9
Partijen die vasthouden aan bestaande structuren waardoor geringe bereidwilligheid heerst; onbekend maakt onbemind	3,9	3,7	3,8
Naar binnen	4,1	3,5	3,8

gerichtheid (onderwijs)			
	4,1	3,5	
Geldstromen	3,7	3,7	3,7
	3,7	3,7	
Bureaucratie	4,2	3,3	3,7
	4,2	3,3	
Gevestigd denken en doen	4,3	3,0	3,6
	4,3	3,0	
De persoonsafhankelijkheid: succesvol project kan in de soep lopen als de trekker of inspirator vertrekt	4,3	3,0	3,6
	4,3	3,0	
Interne georiënteerdheid	3,9	3,3	3,6
	3,9	3,3	
Bureaucratische instanties zorgen voor mistbankeffect en zijn daardoor remmende factor	3,9	3,2	3,6
	3,9	3,2	
Geen tijd voor wat belangrijk is, maar waarvan de 'sense of urgency' nog ontbreekt (waan	4,0	3,1	3,6

van de dag)			
Veelheid aan partners, organiseerbaarheid	3,9	3,2	3,5
Belangentegenstellingen	3,7	3,3	3,5
Leiderschap binnen betrokken organisaties	4,0	3,0	3,5
Subsidiering 'leuk leuk' projecten die geen bestaansrecht kunnen ontleen aan kwaliteit/ervaring/duurzaamheid/oprechtheid	3,7	3,3	3,5
Verschillen tussen essentiële partners (met name tussen onderwijsinstellingen + bedrijven): cultuur, belang, termijndenken, profit/non-profit, etcetera	3,6	3,1	3,3
Angst voor verandering, 'fou-	3,6	3,1	3,3

ten' maken			
Geen vertrouwen in elkaars expertise	3,5	3,2	3,3
Betrouwbaarheid/objectiviteit/onafhankelijkheid/ motieven van de partner (met WIE ga je in zee, en op basis van welke motieven)	3,2	3,2	3,2
Is er voldoende aandacht voor de KWALITEIT van het leerproces, overheerst niet de 'zendingdrang' van de partners boven de behoefte van de 'lerende'	3,5	2,9	3,2
Belangenverstrengeling	3,3	3,1	3,2
Kijken naar onmogelijkheden in plaats van mogelijkheden	3,4	3,0	3,2

Organisatie en planning	2,9	3,3	3,1
Inspectie	3,3	3,0	3,1
Inschakelen mistbank aan instellingen tussen Ministerie en veld die al heeft bewezen hiervoor niet geschikt te zijn	3,3	2,9	3,1
Effecten niet helder	2,9	3,3	3,1
Vershil in taal	3,0	3,1	3,0
Gebrek aan wederkerigheid	2,5	3,3	2,9
Vershil in tijd-paden	2,5	3,0	2,7
	3,6	3,2	

Deze lijst laat duidelijk zien hoeveel obstakels er worden gesignaleerd en hoe divers ze zijn. Bovenaan de lijst staan de problemen die volgens de deskundigen duidelijk aanwezig zijn, maar die goed opgelost kunnen worden. Oeverloos vergaderen is een belangrijk obstakel voor een goede samenwerking, maar het is gelukkig ook

goed oplosbaar (score 4,1). Hetzelfde geldt voor de regie. De regie is nu niet altijd duidelijk belegd waardoor langs elkaar heen wordt gewerkt. Ook dit is goed oplosbaar volgens de experts.

Als we kijken naar instemming met de obstakels (score > 4) zonder naar de oplosbaarheid te kijken, dan zijn de belangrijkste obstakels: het gevestigd denken en doen, de persoonsafhankelijkheid, bureaucratie en de interne gerichtheid van het onderwijs. Mensen en instellingen zijn nog niet geneigd buiten hun eigen straatje te denken, waardoor het lastiger is om aan doelen te werken die niet tot de kerntaken behoren. Met name binnen het onderwijs wordt dit probleem gesignaleerd: scholen zijn erg naar binnen gericht. Dit kan ook te maken hebben met de verantwoording van scholen: zij worden meestal strakker beoordeeld op het behalen van doelstellingen (onder andere door de Inspectie) dan andere samenwerkingspartners. Verder is het succes van veel initiatieven persoonsafhankelijk. Als de enthousiaste trekker van het project wegvalt, kan een succesvol project in de soep lopen. En dit obstakel is helaas iets minder goed aan te pakken (score 3,0).

5. Voorwaarden voor 'partners in leren'

De deelnemers hebben nagedacht over de randvoorwaarden van succesvol partnerschap. Waaraan moet de samenwerking binnen het concept van 'partners in leren' voldoen? Door tijdgebrek was het helaas niet meer mogelijk om de voorwaarden te prioriteren, maar de lijst laat wel goed zien dat er veel factoren zijn die kunnen bijdragen aan het succes van een samenwerkingsverband.

VOORWAARDEN SAMENWERKING	
1	Niet teveel praten, vooral doen!
2	Synergie moet duidelijk zijn
3	De samenwerking moet 'duurzaam' zijn in de zin van continuïteit, afdoende coördinatie, financiering
4	De lerende staat voorop
5	Passie en overtuiging voor leven lang leren
6	De lerende staat centraal, bij alle keuzes die gemaakt worden.
7	De samenwerking moet gebaseerd zijn op de kwaliteit van het leerproces en voldoende gemeenschappelijke belangen
8	Weg van ieder voor zich, op naar verbondenheid: samen kunnen we meer
9	Transparantie/openheid
10	Gezamenlijk/gedeeld belang moet helder zijn
11	Vertrouwen
12	Duidelijke rol- en taakverdeling (regie)
13	Niet money maar value-driven
14	Eenvoudig te realiseren
15	Horizontale partnerverbindingen in de regio/locale kennis
16	Duidelijk eigenaarschap
17	Leerstofvervangend aanbieden
18	Effectief
19	Duidelijk doel
20	Vertrouwen
21	Kenniscirculatie/deling
22	Gezamenlijke visie en doelen
23	Op basis van gelijkwaardigheid
24	Wederkerigheid
25	Heldere verantwoordelijkheden

Nadere beschouwing van de voorwaarden voor 'partners in leren', leidt tot een lijst met vier kernvoorwaarden:

- De lerende en het leerproces centraal.
- Gezamenlijk doel.
- Duidelijkheid/transparantie over taakverdeling en verantwoordelijkheden.
- Een basis van vertrouwen en gelijkwaardigheid.

De deskundigen geven aan dat deze elementen nodig zijn voor een succesvolle samenwerking.

6. Versterking van 'partners in leren'

In Nederland zijn diverse projecten die passen binnen het kader van 'partners in leren'. Het is echter nog niet vanzelfsprekend dat partijen met elkaar samenwerken om het leerproces van de lerende te versterken. Op dit vlak is nog grote winst te behalen. Welke concrete mogelijkheden zijn er om het concept te versterken? Ook deze lijst is door tijdgebrek niet geprioriteerd.

MOGELIJKHEDEN OM 'PARTNERS IN LEREN' TE VERSTERKEN	
1	Breed communiceren
2	Onderwijs anders bekostigen; eerlijker/flexibeler en meer gericht op prestaties uit leeropbrengst (output ipv input)
3	Mind shift in het onderwijs -> het draait om ervaringsgericht en thematisch leren
4	Tussenpersonen zoveel mogelijk vermijden; uitgaan van de kracht van de lerende
5	Versterken van reeds bestaande en succesvolle (!) initiatieven, dus niet de zojuist genoemde lijst
6	Bestuurlijke durf/leef
7	Lerende centraal blijven stellen
8	Lokale/regionale kennisagenda's met een bijbehorende financieringsstroom
9	Lokale/regionale 'portfolio' van extern aanbod van leer mogelijkheden, dat vooraf getoetst wordt (waar is de oude wet op de onderwijsverzorgingsstructuur)
10	Verantwoordingsplicht
11	Duidelijkheid over afrekenbaarheid en verantwoording
12	Bekrachtiging van scholen, wegnemen van hun angst, om naar buiten te mogen/kunnen treden (manifestatie van de macht/invloed van OCW op de juiste wijze - zonder tussenkomst)
13	Koppelen aan Wikiwijs (Vo Content etc)

14	Out of the box elkaar ontmoeten
15	Verantwoordelijkheid beleggen
16	Belichten en versterken bestaande initiatieven (niet de voorbeelden van zojuist) die daadwerkelijk al 'Partners in Leren' doen/zijn
17	Inzet en erkenning expertise (en de verschillen), versterken/krachtenbundelen realistisch
18	De school uit
19	Successen vieren
20	Leren van succesvolle samenwerkingsvormen
21	Mensen van buiten binnen halen
22	Doelgericht (langetermijn) plannen
23	Elkaar ontmoeten en concreet bevragen (daten)

'Partners in leren' is nog niet vanzelfsprekend, maar brede communicatie over de (financiële) mogelijkheden en de effecten zou zeker kunnen bijdragen aan een versterking van het concept. Hierbij kan worden geleerd van bestaande succesvolle initiatieven en ontmoetingen tussen partijen. Daarnaast moeten de verantwoordelijkheden helder worden belegd en verantwoording een vast onderdeel worden van de samenwerking.

Bijlage 3: Key issues from SWOT's of European casestudies

A summary of issues: why or why not to invest in or capitalise on informal and non-formal learning from the points of view of organisations (profit, non-profit, voluntary work) and individuals (in a context of profit and non-profit work).

Source

Duvekot, R.C., G. Scanlon, A. Charraud, K. Schuur, D. Coughlan, T. Nilsen-Mohn, J. Paulusse & R. Klarus (eds.) (2007). Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace. Nijmegen/Vught/Amsterdam, HAN/EC-VPL/HvA.

	ORGANISATION	ORGANISATION	ORGANISATION	INDIVIDUAL	INDIVIDUAL
	Profit	Non-profit	Volunteer	Profit	Non-profit
S T R E N G T H S	Partnership of stakeholder Mobility of competencies Bottom up Cost reduction Rethinking HR management Transparency Shared benefits	Partnership of the stakeholder Motivation Employability Awareness Social inclusion Vision Mobility (across sectors/borders) Equality (career) guidance Assessment standards Quality control RPL Partial certification	Self-esteem Learning environment Motivation Valuation Portfolio Accessibility (PR) Formative Voluntary International Professional administration.	Self-esteem Motivation Individualised Effective Formative Pro-activity Enjoyment Personal development	Self-esteem Self-confidence Motivation Individualised learning Cost & speed Exemptions Employability Enjoyment
W E A K N E S S E S	Lack of VPL framework Lack of quality control Cost and time consuming Lack of VPL trainers (mentors) Access (SME's) Lack of information	Lack of instruments Lack of quality control Time consuming Training of assessors Resources Culture Mismatch (curriculum) Long procedure Lack of information Lack of awareness Legislative obstacles	Lack of professionals Lack of quality Time consuming Expensive Restricted recognitions No follow-up Professionals displacing volunteers Complex procedures cause demotivation	Costs Access Subjectivity Lack of trainers Only summative Gap between theory and practice Benefit related motivation	High costs Access Time consuming Culture (mainly summative) Information
O	Promotes LLL Mobility, transparency	Cooperation Social dialogue	More transparency in education possibilities		

P P O R T U N I T I E S	National standard HRM/strategy: learning organisation image of trainers developing learning made to measure Control of learning individual Move awareness Higher academic education Strategic tool for labour Market strategy Develop & educate All function levels Sustainable & anti-cyclical Motivation Standard procedure Learning made to measure Recognition of competences Widened chances for employees Career advancement without university degree Intellectual property/knowledge remains in the company Intensive work on existing knowledge Less absence & leave Productivity Transparency in VET system Mutual recognition Evidence to all existing learning processes Changes for learning in sme's Requirements are identifiable Mobility & placement Network-build up Companies as learning organisations Self reflection practices Image & reputation of trainers Not only looking for certificates but competence Productive National standard	Acceptance of certificate by companies Labour market situation (transitive economy) Improve the professional level Access to education Competences recognised Career development Future looks good Standardisation (of the final examination) New study model professional enlightenment Career advancement without a university degree Academic degree without (traditional) customary requirement Real world (teaching connected to) Reintegration Cooperation formal education & institutions / HRM Learning line (chaotic circle) Low/formal education – high expertise Role model Changing knowledge-society Authentic competences Enrich training offer New mediation tools Support opportunities Support and value investment in training Tailor-made routes Regional cooperation Recognition of dropouts Success rate Reflect on own experiences Common language Transferability Account the richness of learning outcomes Improve profile Enhance social dialogue	Better connection between voluntary organisations and educational institutions Career development Improve of the training facilities Evaluating formal learning on branches level Make people learn again Better connection voluntary organisation & education institutes. Better understanding of potential of work Valuing human resources Mobilising public-civil resources Support of the social sector Find a job Dissemination of tools Collaboration Improve of the training facilities More professionalism Better image More transparency in education possible More cooperation between sectors (sport / education) Increase in educational level		
--	---	--	---	--	--

	<p>Extension of one's diploma Stimulation / individual Less absence Productivity Motivation Self reflection</p>	<p>Greater integration Designing own training path Success rate</p>			
<p>T H R E A T S</p>	<p>Lack of understanding of VPL Purely judgemental procedure Not well known Fear of failure No discipline or self responsibility Misses ability to accurately access Not seen as equivalent to education Disability to reflect on own competences Certification is leading model Non-transferability Less acceptance by other colleagues Lack of theoretical skills Jealousy Individual fear of increasing demand Only aimed at educational needs of enterprises Competition between institutions Bureaucracy Education doesn't flexibilise its education Cost-benefit is not obvious</p>	<p>Overestimation of capabilities Need for final examination at school Decision in hands of schools Labour market (lack of positions) Proof of practice expertise Ability to accurately assess Reduced level of recognition Not directly transferable Costs Fear of less quality & status Quality level of trainers Problem issue of guidance Lack of money Loss of quality status Lack of tailor-made training Not maintaining flexibility Competence Based education causes new problems Use for summative purposes Expectations not coupled to labour market conditions Risk of rigid control structure Too innovative → resistance Not used as intended Discouraging for employees Afraid to loose employees</p>	<p>Lack of information about value certificates Costs Not enough perspective on the labour market Too time consuming Accessibility versus quality Too few persons involved Increasing commercial competition validation of evidence Time-consuming</p>		

