



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen

In opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, DIVA.

2003



Hoger instituut
voor de arbeid

WOORD VOORAF

Op 31 maart 2003 werd DIVA, of voluit de Dienst Informatie Vorming en Afstemming, gelanceerd. Onder leiding van het Ministerieel Comité Vorming slaan vier beleidsdomeinen - Onderwijs en Vorming, Werkgelegenheid, Cultuur en Economie - de handen in elkaar om tot een transparanter en beter afgestemd vormingsbeleid te komen en om volwassenen te stimuleren deel te nemen aan opleidings- en vormingsactiviteiten. Dit samenwerkingsverband heeft geleid tot de opstart van een 15-tal projecten, zoals een projectgroep rond de Huizen van het Nederlands, onderzoek naar een mogelijke centraal loket voor leeradvies, de erkenning van verworven competenties (EVC), het afstemmen van de stagedatabanken, specifieke opleidingen voor opleiders van volwassenen,

Reeds voor de officiële start van DIVA was de projectgroep "Jaarboek Levenslang en Levensbreed Leren" actief. Het is immers algemeen bekend dat in het kader van de opvolging en evaluatie van de beleidscyclus, indicatoren en de hieraan gekoppelde beleidsinformatie van groot belang zijn. Onderzoek naar een algemeen aanvaard model van basisindicatoren voor monitoring van het levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen is bijgevolg noodzakelijk. Dit onderzoek is inmiddels lopende.

Het is een bekend gegeven dat er met betrekking tot het beleidsdomein levenslang en levensbreed leren meerdere lacunes in het databestand aanwezig zijn. Deze lacunes worden in het lopende onderzoek verder in kaart gebracht en hieraan worden meteen voorstellen gekoppeld op welke manier aan de tekortkomingen kan worden tegemoetgekomen. Het monitoringsconcept dat momenteel in ontwikkeling is, zal bepalend zijn voor de opbouw van de toekomstige jaarboeken.

Laten we echter niet op de feiten vooruitlopen. Immers, om reeds voor de afronding van het onderzoek over een tussentijdse rapportering in het kader van levenslang en levensbreed leren te beschikken, liet DIVA in 2003 een eerste overzicht inzake Levenslang en Levensbreed Leren uitwerken. Voorliggende publicatie is hiervan het resultaat. Opdrachtnemer HIVA (Hoger Instituut voor de Arbeid) heeft een lijvig werkstuk afgeleverd. Het boek biedt in deel 1 een

geordend overzicht van vele op dit ogenblik beschikbare gegevens, zonder exhaustief te zijn. In deel 2 worden acht beleidsrelevante thema's in detail beschreven. Afsluitend kan u enkele toekomstgerichte reflecties nalezen in een nabeschuiving van de hand van Prof. Dr. Herman Baert van het Centrum voor Sociale Pedagogiek en het Centrum voor Permanente Vorming in Beroepen en Organisaties.

HIVA en Prof. Baert werden bereid gevonden het huidige jaarboek binnen een beperkte tijdsspanne uit te werken, waarvoor mijn oprechte dank. Uiteraard gaat mijn dank ook uit naar de projectgroep, die de nodige inspanningen leverde bij de voorbereiding en afwerking van dit eerste jaarboek. Rest mij nog u een aangename en leerrijke leesreis in het opleidings- en vormingslandschap van Vlaanderen toe te wensen.

Ivo Cappaert
Voorzitter DIVA

ALGEMENE INLEIDING

1. Waarom een project "Jaarboek Levenslang en Levensbreed Leren"?

Het levenslang en het levensbreed leren staan hoog op de beleidsagenda. Om een geloofwaardig beleid te voeren volstaat het uiteraard niet om af en toe lippen-dienst te bewijzen aan het belang van een "levenslang leren voor iedereen", de werkelijke toetssteen blijft het geheel van de gerealiseerde acties, de geboekte vooruitgang en de mate waarin we dichter naar dit ideaal van "levenslang en levensbreed leren voor iedereen" opschuiven.

Dit laatste veronderstelt echter wel dat beleidsmakers moeten beschikken over instrumenten die toelaten om de vinger aan de pols te houden, om op basis van registraties en metingen op regelmatige tijdstippen een zicht te krijgen op de geboekte vooruitgang. Kortom, er is een nood aan een goed monitoringsysteem voor het gevoerde beleid wat betreft levenslang en levensbreed leren.

Om een goed werkend monitoringsysteem uit te bouwen, zijn in eerste instantie op zijn minst de volgende drie elementen nodig :

1. Een inventaris van wat beleidsmatig als belangrijk en na te streven wordt beschouwd, met andere woorden, een inventaris van de strategische doelstellingen met betrekking tot het levenslang en het levensbreed leren, en van eventuele kritische succesfactoren die moeten vervuld zijn.
2. Een set van (beleids-)indicatoren, waarbij voor ieder van de geïdentificeerde strategische doelstellingen er minstens één indicator is die de stand van zaken, de realisaties met betrekking tot deze doelstelling meet.
3. Een nulmeting, een eerste invulling van de gekozen set van beleidsindicatoren, zodanig dat men bij een volgende meting, zeg een half jaar later, kan nagaan of er sprake is van vooruitgang, stilstand of mogelijk zelfs achteruitgang.

Voorliggende publicatie vormt één van de eerste bouwstenen voor het opzetten van een dergelijk monitoringsysteem. In de eerste plaats wordt er binnen dit

rapport naar gestreefd om informatie met betrekking tot het levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen samen te brengen en op een coherente manier te presenteren. Op die manier wordt het duidelijk wat er momenteel reeds aan informatie voorhanden is, maar, en dat zal bij stap 2 - de selectie van beleidsindicatoren - evenzeer belangrijk zijn, op die manier wordt, veelal impliciet, ook duidelijk welke informatie momenteel nog niet beschikbaar is. Zoals men kan opmaken uit de omvang van dit document, is het alvast niet zo dat er in Vlaanderen helemaal geen informatie zou beschikbaar zijn over de diverse aspecten van het levenslang en levensbreed leren.

Een tweede doelstelling van dit boek heeft betrekking op stap 3, de nulmeting. Door de beschikbare informatie te bundelen, wordt immers al aan een eerste vorm van nulmeting gedaan. Een aantal data-beperkingen maken echter dat deze nulmeting nog onvolkomen is. We komen daar in het boek op terug.

2. Organisatie van deze publicatie

Dit boek bestaat uit twee delen. In een eerste deel wordt vooral aandacht besteed aan het cijfermatig materiaal, dit vormt met andere woorden een meer kwantitatieve invalshoek. In deel twee worden dan weer een aantal meer kwalitatieve topics en evoluties op het brede terrein van het levenslang en levensbreed leren belicht.

Voor het samenbrengen van al deze informatie werd een beroep gedaan op een uitgebreide ploeg van medewerkers. Bovendien was er ook een grote input vanuit DIVA en vanuit allerlei organisaties. We willen alleszins uitdrukkelijk onze erkentelijkheid uitspreken ten aanzien van de leden van de stuurgroep en van de leesgroepen (in bijlage is een lijst opgenomen met leden van stuur- en leesgroepen). Zonder de hulp bij het inzamelen van gegevens, en zonder de kritische opmerkingen van de diverse leesgroepen zou het niet mogelijk geweest zijn om dit rapport op drie maanden tijd te schrijven. Zoals altijd, voegen we hier onmiddellijk aan toe dat de auteurs, en alleen de auteurs verantwoordelijk zijn voor alle fouten en tekortkomingen die het voorliggend document ongetwijfeld nog vertoont.

3. Verdere werkzaamheden met betrekking tot de beleidsmonitoring

Met het voorleggen van deze publicatie is het monitoringsysteem waarvan eerder sprake natuurlijk nog niet operationeel. Er kan echter vermeld worden dat verdere werkzaamheden met betrekking tot de ontwikkeling van dit monitoringsysteem reeds zijn opgenomen, en gedurende het vervolg van 2003 zullen worden uitgewerkt. Zo wordt er momenteel gewerkt aan een inventaris

van de beleidsdoelstellingen en kritieke succesfactoren, en zal in het najaar ook gewerkt worden aan de bijpassende lijst van beleidsindicatoren.

INHOUDSTAFEL

Woord vooraf	iii
Algemene inleiding	v
<hr/>	
1. Waarom een project "Jaarboek Levenslang en Levensbreed Leren"?	v
2. Organisatie van deze publicatie	vi
3. Verdere werkzaamheden met betrekking tot de beleidsmonitoring	vi
Inhoudstafel	ix
DEEL 1: GEGEVENS	
Lijst van afkortingen	xix
Hoofdstuk 1 / Beleid inzake levenslang en levensbreed leren	1
<hr/>	
1. Inleiding	1
2. Levenslang en levensbreed leren: een globaal kader	1
2.1 Memorandum over levenslang leren van de Europese Commissie (2000)	1
2.2 Een ruimere invulling van de doelstellingen	2
3. Het Vlaamse beleid ten aanzien van het levenslang en levensbreed leren	4
3.1 Leerklimaat verbeteren en leren waarderen	5
3.2 Studie-, loopbaan- en beroepskeuzevoorlichting, -begeleiding en -advisering	5
3.3 Tijd en geld investeren	6
3.4 Lerenden en leermogelijkheden bij elkaar brengen	6

3.5 Basisvaardigheden	7
3.6 Vernieuwing van leermethodes en -omgevingen	7
4. Naar een beleidsmonitoring	8
Hoofdstuk 2/ Het initieel onderwijs als fundamentele sokkel van het levenslang en levensbreed leren	11
1. Inleiding	11
2. Prestaties Vlaams initieel onderwijs	12
2.1 Percentages secundair onderwijs	13
2.2 TIMSS en PISA-resultaten	16
2.3 IALS-resultaten	19
3. Ongekwaliceerde uitstroom	22
4. Aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt	25
5. Samengevat	28
Hoofdstuk 3/ Globale cijfers over de deelname aan het levenslang en levensbreed leren	29
1. Inleiding	29
2. De leerloopbaan	30
3. Globale opleidingsparticipatie	31
3.1 Persoonskenmerken	31
3.2 Beperkingen van de meting	36
3.3 Kenmerken van de opleiding	37
3.4 Redenen voor niet-deelname	41
Hoofdstuk 4/ De positie van Vlaanderen vanuit internationaal perspectief	43
1. Inleiding: internationaal vergelijkbare cijfers over levenslang leren	43
2. Labour Force Survey (Eurostat)	43
3. European Survey on Working Conditions	49
4. OECD indicators 2002 ('Education at a glance')	50
5. International Adult Literacy Survey	50
6. The Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	53

7. Vlaamse onderwijsindicatoren	53
8. Eurobarometer	54
8.1 Eurobarometer survey on Europeans' attitudes to education and training	54
8.2 DG EAC-CEDEFOP lifelong learning questionnaire	55
9. Eurostat structural indicators	57
10. Conclusie	58
Hoofdstuk 5 / Levenslang en levensbreed leren binnen de sociaal-culturele sector	61
1. Inleiding	61
2. Educatieve activiteiten aangeboden door vormingsinstellingen, verenigingen en diensten	64
2.1 Vormingsinstellingen	64
2.2 Diensten voor sociaal-cultureel werk voor volwassenen	66
2.3 Verenigingen voor volksontwikkeling	67
3. Financiering van de instellingen, verenigingen en diensten	68
4. Deelname aan cursussen	70
5. Conclusie	72
Hoofdstuk 6 / Departement Onderwijs	75
1. Inleiding	75
2. Hoger onderwijs	75
2.1 Participatie aan het hogescholenonderwijs	75
2.2 Participatie aan het universitair onderwijs	78
2.3 Hogescholen en universiteiten in Vlaanderen	80
3. Onderwijs voor sociale promotie	82
3.1 Structuur van het onderwijsaanbod	83
3.2 Participatie	84
3.3 De centra voor volwassenenonderwijs	91
4. Basiseducatie	92
4.1 Participatie: groeiend succes	93
4.2 Participatie: ingezoomd	94
4.3 Aanbod	98
5. Begeleid Individueel Studeren	99

5.1 Participatie: minder inschrijvingen na heffing inschrijvingsgeld	99
5.2 Participatie: ingezoomd	103
5.3 Personeelsformatie	105
6. Open Universiteit	105
6.1 Participatie	106
6.2 Participatie: ingezoomd	106
6.3 Studiecentra	110
7. Deeltijds Kunstonderwijs	111
7.1 Participatie: stabiliteit	111
7.2 Participatie: ingezoomd	112
7.3 Verstrekkers	114
8. Budget	115
Hoofdstuk 7 / Opleiding van werkenden in Vlaanderen	119
1. Inleiding	119
2. Opleidingsdeelname van werkenden in Vlaanderen	120
2.1 Beroepsgroep en statuut	120
2.2 Persoonskenmerken	123
2.3 Kenmerken van de opleiding	124
2.4 Betaald educatief verlof	127
2.5 Opleidingsverstrekkers	129
3. Bedrijfsopleiding in Vlaanderen	129
3.1 Het aandeel vormingsbedrijven	130
3.2 De opleidingsinspanning	133
3.3 De participatiegraad	136
3.4 De inhoud van de opleiding	138
3.5 Interne versus externe opleiding	140
4. Externe opleidingsaanbieders	143
4.1 VDAB-werknemersopleidingen	143
4.2 Landbouwworming	145
4.3 VIZO-opleidingen	145
4.4 VFSIPH	146
4.5 Private opleidingsinstituten	146
4.6 De sectorfondsen	147
5. Conclusie	150
Hoofdstuk 8 / Opleidingen voor werkzoekenden	151

1. Opleidingen voor werkzoekenden georganiseerd door de VDAB	151
1.1 Het registratiesysteem	153
1.2 Opleidingsbereik	153
1.3 Kenmerken van cursisten	157
1.4 Kenmerken van opleidingen	158
1.5 Aantal instructeurs	159
2. Opleidingen voor werkzoekenden georganiseerd door Derden	160
2.1 Het registratiesysteem	160
2.2 Opleidingsbereik	160
2.3 Kenmerken van cursisten	163
2.4 Kenmerken van opleidingen	164
3. Conclusie	165
Conclusie bij de gegevens	167
Bibliografie	169
DEEL 2: ONTWIKKELINGEN EN BELEIDSMAATREGELEN	
Inleiding	177
Hoofdstuk 1 / Levenslang leren herverdelen	181
1. De ongelijke verdeling van kennis en vaardigheden	181
2. De paradox	185
3. Naar een verklaring van de paradox	188
3.1 Theoretisch kader	188
3.2 De paradox van de ongelijke vraag	188
3.3 De paradox van het ongelijke aanbod	192
4. Recente beleidsontwikkelingen op internationaal vlak	193
5. Recente beleidsontwikkelingen in Vlaanderen	196
5.1 Risico's verminderen of helpen opvangen	197
5.2 Kosten reduceren	199
5.3 Het psychologisch, sociaal en cultureel kapitaal van kansengroepen versterken	201
5.4 Het aanbod ombuigen	202

6. Besluit	204
Hoofdstuk 2 / Investeren in leren	207
1. Inleiding	207
2. Een gedeelde verantwoordelijkheid	208
2.1 Publieke versus private verantwoordelijkheid	208
2.2 De bedrijfsopleiding	213
3. Europese ontwikkelingen	215
4. Vlaamse beleidsontwikkeling en initiatieven	216
4.1 Maatregelen die mikken op het individu	216
4.2 Maatregelen gericht op organisaties	218
5. Een aantal belangrijke discussies	222
5.1 Innovatie in de wijze van financiering	222
5.2 Nood aan een flankerend beleid voor het individu	225
5.3 Een flankerend beleid voor organisaties/bedrijven	227
5.4 Ook aandacht hebben voor de financiering van het levensbreed leren	227
Hoofdstuk 3 / Het creëren van een positief leerklimaat	229
1. Werken aan een positief leerklimaat	229
1.1 Een onvoldoende positieve attitude tegenover leren	229
1.2 Strategieën om een positief leerklimaat te creëren	230
2. Beleidsontwikkelingen	233
2.1 Beleidsontwikkelingen in Vlaanderen	233
2.2 Europese beleidsontwikkelingen	236
2.3 Verhouding tussen het regionaal (Vlaams) en het Europees beleid	237
3. Initiatieven in binnen- en buitenland	238
3.1 Vlaamse initiatieven	238
3.2 Internationale initiatieven en beleidsontwikkelingen	242
4. Beleids- en praktijkgericht onderzoek	244
5. Besluit en bedenkingen	245
Hoofdstuk 4 / De digitale sneltrein	247
1. Maatschappelijke situering: vaststellingen	247
1.1 Inleiding	247

1.2 Vaststellingen	248
2. ICT: basiscompetentie en educatief middel	250
2.1 ICT: Informatie- en communicatietechnologie	251
2.2 ICT als basiscompetentie	252
2.3 ICT als educatief middel	252
3. Beleidsontwikkelingen	253
3.1 Ontwikkelingen Europa	253
3.2 Ontwikkelingen Vlaanderen	261
3.3 Stand van zaken 2002	265
4. Concrete initiatieven in Vlaanderen	266
4.1 ICT-basisvaardigheden	266
4.2 ICT als educatief middel	273
5. ICT: beleid en onderzoek	275
5.1 Beleidsvoortrekker	275
5.2 Verhouding beleid en initiatieven	276
5.3 Onderzoek	277
6. Slotconclusie	279
Hoofdstuk 5 / Een geïntegreerde aanpak vanuit de aanbodzijde als structurele voorwaarde voor de bevordering van levenslang en levensbreed leren	281
1. Situering	281
2. Het leeraanbod voor volwassenen in Vlaanderen	283
2.1 Definities met betrekking tot leren en het leeraanbod	283
2.2 Reguliere versus niet-reguliere opleidingssystemen	288
2.3 Formele versus sociale erkenning	290
3. Structurering van het aanbod	292
3.1 Gehanteerde standaarden in het leeraanbod	292
3.2 Kwaliteitsbewaking	294
3.3 Modularisering van opleidingen	296
3.4 BAMA (bachelor-masterstructuur hoger onderwijs)	299
4. Structurering van de aanbodorganisaties	300
4.1 Afstemming Regionale Technologische Centra (RTC's), VDAB competentiecentra, SYNTRA en CVO's	301
4.2 VIZO	301
4.3 Decreet sociaal-cultureel volwassenenwerk	303
4.4 Structuurdecreet hoger onderwijs	304

5. Afsluitend	305
---------------	-----

Hoofdstuk 6 / Sporen van (levens)loopbaanbegeleiding in de transitionele samenleving	307
---------------------------------------------------------------------------------------------	------------

1. Situering	307
1.1 Het concept van de transitionele samenleving	307
1.2 Sporen van (levens)loopbaanbegeleiding	309
2. Systemen van loopbaanbegeleiding in Europa	313
2.1 Frankrijk	313
2.2 Finland	314
2.3 Transfer van Europese ervaring naar Vlaanderen?	315
3. Vlaamse beleidsontwikkelingen	316
3.1 Advies Task Force Loopbaanbegeleiding	316
3.2 Loopbaanbegeleiding in de praktijk	318
4. Vlaamse case: VDAB-competentiecentra	319
5. Afsluitend	320

Hoofdstuk 7 / EVC en sleutelcompetenties: competentiegericht denken en waarden	321
---------------------------------------------------------------------------------------	------------

1. Situering	321
2. Europese beleidsontwikkelingen inzake EVC en sleutelcompetenties	324
3. Internationale cases	325
3.1 Europese initiatieven met betrekking tot EVC	325
3.2 Landencases Frankrijk en Engeland	326
3.3 Transfer van Europese ervaring naar Vlaanderen?	330
4. Vlaamse beleidsontwikkelingen inzake EVC en sleutelcompetenties	331
4.1 EVC	331
4.2 Sleutelcompetenties	333
5. Vlaamse case: EVC in functie van verkorte en flexibele lerarenopleiding lager onderwijs	336
6. Afsluitend	338

Hoofdstuk 8 / Aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt	339
-----------------------------------------------------------	------------

1. Inleiding	339
2. Maatregelen gericht op het verbeteren van de studie- en beroepskeuze	340
2.1 Beschrijving van de maatregelen	340
2.2 Terugkoppeling naar de Sonar-data	341
3. Het bestrijden van het watervalstelsel	342
3.1 Optimalisering van de leerlingenoriëntatie	342
3.2 Modularisering	343
4. Verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom	344
4.1 Time-outprojecten	345
4.2 JoJo (Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen)	346
5. Uitbreiden en optimaliseren van het praktijkleren	346
5.1 Regulering en stimulering van de stages	347
5.2 Creatie van de stagedatabank	348
5.3 Stimulering van het ondernemerschap	348
5.4 Herwaardering van de leertijd	350
6. Maatregelen voor een beter samenwerking tussen onderwijs en bedrijfswereld	351
6.1 Convenants met de sectoren	351
6.2 Creatie van de Regionale Technologische Centra (RTC's)	353
6.3 VIVES	353
7. Betere afstemming van de vaardigheden aangeleerd in het onderwijs op de competenties die worden gevraagd op de arbeidsmarkt	355
7.1 Beroepsprofielen van de SERV, profielengids van de Vlor en de CO.BR.A-databank van de VDAB	355
7.2 Beroepenhuis in Gent	356
8. Tewerkstellingsinitiatieven	357
8.1 Begeleiding van deeltijds lerenden in het DBSO	357
8.2 Bestrijding van de jeugdwerkloosheid	358
8.3 Adventure@work	358
9. Monitoring van de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt	359
10. Conclusie	360
Een nabeschuiving - Levenslang en levensbreed leren: spannend! Over monitoring en beleidskeuzes	363
1. Een teken van de tijd	363
2. Een eerste aanzet tot monitoring: op zoek naar relevante indicatoren	365

3. Een publicatie als opstap naar een jaarboek: de bomen en het bos	367
3.1 Spanningsveld 1: de leeromgeving	368
3.2 Spanningsveld 2: motivatoren	369
3.3 Spanningsveld 3: rechten en plichten	369
3.4 Spanningsveld 4: leerplezier en dienstbaarheid	370
3.5 Spanningsveld 5: zin geven en aanpassen	370
3.6 Spanningsveld 6: inschakelen of participeren	371
3.7 Spanningsveld 7: kennisverwerking en publiek debat	372
3.8 Spanningsveld 8: individueel-particulier en collectief-universeel belang	372
4. Uitnodiging tot reflectie en discussie	373
Bijlagen	375
Bijlage 1/ Geraadpleegde websites	377
Bijlage 2/ Leden stuurgroep Jaarboek LLBL en leesgroepen Capita Selecta	379
1. Leden stuurgroep jaarboek LLBL	379
2. Leden leesgroepen capita selecta	379
Bibliografie	383
COLOFON	396

LIJST VAN AFKORTINGEN

AAP	Assisterend Academisch Personeel
ACV	Algemeen Christelijk Vakverbond
ACW	Koepel van Christelijke Werknemersorganisaties
Agoria	Multisectorfederatie van de Technologische Industrie
AMI	ArbeidsMarkt Informatiesysteem
ALL	Adult Literacy and Lifeskills survey
APS	Administratie Planning en Statistiek (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap)
ASO	Algemeen Secundair Onderwijs
BAMA	Bachelor Master structuur
BE-ODL	Belgisch Netwerk voor Open en Afstandsleren
BIM	Belgian Internet Mapping
BIP	Beroepen Informatie Project
BIS	Begeleid Individueel Studeren
BNP	Bruto Nationaal Product
BOA	Begeleiding, Ondersteuning en Advisering
BRABO-project	Brug Regio Antwerpen Bedrijfsleven Onderwijs
BSO	BeroepsSecundair Onderwijs
BTW	Belasting op de Toegevoegde Waarde
BUSO	Buitengewoon Secundair Onderwijs
BVL	BeroepsVoorbereidend Leerjaar
BVR	Besluit van de Vlaamse Regering
CAO	Collectieve Arbeidsovereenkomst
CBL	Confederatie Bouw Limburg
CBO	Centrum voor Beroepsopleiding (voor personen met een handicap)
CCE	Certificat de Compétence en Entreprise (F)
CCP	Certificat de Compétences Professionelles (F)
CD	Compact Disc
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training

Cevora	Opleidingscentrum van het ANPCB (Aanvullend Nationaal Paritair Comité voor Bedienden) of Paritair Comité nr 218
CMO	Centrum voor MiddenstandsOpleiding
CO.BR.A	Competenties en Beroepen Repertorium voor de Arbeidsmarkt
CONBEL-onderzoek	Contouren en uitgangspunten voor een samenhangend Beleid van Levenslang leren in Vlaanderen
CFP	Certificat de Formation Professionelle (F)
CLB	Centrum voor LeerlingenBegeleiding
CST-Award	Computer op School en Thuis-Award
CV	Curriculum Vitae
CVO	Centrum voor VolwassenenOnderwijs
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
CQP	Certificat de Qualification Professionelle (F)
DBO	Dienst BeroepsOpleiding (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap)
DBSO	Deeltijds BeroepsSecundair Onderwijs
DG EAC	Directorate-General for Education And Culture
DeSeCo	Definiëren en Selecteren van Competenties
DIVA	Dienst Informatie, Vorming en Afstemming (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap)
DKO	Deeltijds Kunst Onderwijs
DTO	Databank Tertiair Onderwijs
DVO	Dienst voor Onderwijsontwikkeling (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap)
EAK	Enquête naar de Arbeidskrachten
ECEGO	Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs
EFQM	European Foundation for Quality Management
EC	Europese Commissie
ECDL	European Computer Driving Licence
ECTS	European Credit Transfer System
Educam	Coördinatiecentrum voor opleiding in de autodistributie- en reparatiesector en aanverwante sectoren
EFRO	Europees Fonds voor Regionale Ontwikkeling
ELAP	European Learning Account Project
ESF	Europees Sociaal Fonds
ESWC	European Survey on Working Conditions
ETF	European Training Foundation
EU	Europese Unie
EURYDICE	Information Network on Education in Europe
EURSTAT	Statistical Office of the European Communities
EVC	Erkenning van Verworven Competenties

EVK	Erkenning van Verworven Kwalificaties
EVW	Europees VrijwilligersWerk
FTML	Fonds voor Tewerkstelling en opleiding in de Metaalverwerkende nijverheid Limburg)
FOD	Federale OverheidsDienst
GAS	Gediplomeerde in de Aanvullende Studies
GGG	Gediplomeerde in de Gespecialiseerde Studies
GNVQ	General National Vocational Qualifications (UK)
GSM	Global System for Mobile Communication
HIVA	Hoger Instituut voor de Arbeid
HO	Hoger Onderwijs
HOSP	Hoger Onderwijs voor Sociale Promotie
HSO	Hoger Secundair Onderwijs
IAJ	Individueel Aangepast Jaarprogramma
IALS	International Adult Literacy Study
IBO	Individuele Beroepsopleiding in de Onderneming
IC	Interculturele Communicatie
ICT	Informatie- en CommunicatieTechnologie
IES	Institute for Employment Studies
ILO	International Labour Organisation
ILR	Individuele Leerrekening
IN.OLW.	Innovationsnetzwerk für Beschäftigung in Ostwestfalen - Lippe (D)
IPV	Instituut voor Professionele Vorming van de Voedingsnijverheid
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISO	International Organization for Standardization
IVOC	Instituut voor Vorming en Onderzoek in de Confectie
JOJO	Scholen voor Jongeren -Jongeren voor Scholen
KBS	Koning BoudewijnStichting
KISS	Kandidaten Informatie- en SelectieSysteem
KKNAW	Kamer van Koophandel en Nijverheid van Antwerpen-Waasland
KMO	Kleine en Middelgrote Onderneming
KSO	Kunst Secundair Onderwijs
LFS	Labour Force Survey
LIMBO	Limburgs Bedrijfsleven Onderwijs
LLBL	Levenslang en Levensbreed Leren
LLL	Levenslang Leren
LO	Lichamelijke Opvoeding
LOSO	Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs
LSO	Lager Secundair Onderwijs
MST	Centra voor Medisch SchoolToezicht

n.b.	niet beschikbaar
NIACE	National Institute of Adult Continuing Education (UK)
NGO	Niet-Gouvernementele Organisatie
NIS	Nationaal Instituut voor de Statistiek
NOS	National Occupational Standards (UK)
NTO	National Training Organisations (UK)
NT1	Nederlands als Eerste Taal
NT2	Nederlands als Tweede Taal
NVQ	National Vocational Qualifications (UK)
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OCMW	Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn
ODL	Open and Distance Learning
OECD	Organisation for Economic Development and Cooperation
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OBPWO	Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek
OSP	Onderwijs voor Sociale Promotie
OV	OnderwijsVorm
PASO	Panel Survey of Organisations
PBO	Programma Beleidsgericht Onderzoek
PC	Personal Computer
PLOTEUS	Portal on Learning Opportunities throughout the European Space
PMS	Psycho-Medisch-Sociale Centra
POP	Persoonlijk OntwikkelingsPlan
PPP	Public-Private Partnership
PPS	Publiek-Private Samenwerking
PWA	Plaatselijk Werkgelegenheidsagentschap
PWC	PricewaterhouseCoopers
REO	Regionaal Educatief Overleg
QCA	Qualification and Curriculum Authority (UK)
RSI	(computer related) Repetitive Strain Injury
RTC	Regionale Technologisch Centra
RVA	Rijksdienst voor Arbeidsvoorziening
SBP	Small Business Project
SCVW	Sociaal-Cultureel VolwassenenWerk
SERV	Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
SID	Studie Informatie Dag
SIS	Stage Informatie Systeem
SKV	Sociale Kennis en Vaardigheden
SLN	Steunpunt Lokale Netwerken

SO	Secundair Onderwijs
SOCIUS	Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
SOHO	(overgang) Secundair Onderwijs Hoger Onderwijs
SONAR	(Interuniversitaire) Studiegroep 'van Onderwijs naar Arbeidsmarkt'
SOSP	Secundair Onderwijs voor Sociale Promotie
SQA	Scottish Qualification Authority (UK)
Steunpunt WAV	Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming
STC	Subregionaal TewerkstellingsComité
STEBO	Steunpunt BuurtOpbouwwerk
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TO	Technologische Opvoeding
TOK	Tewerkstelling en Opleiding van Kansarmen
TSO	Technisch Secundair Onderwijs
TTO	Technisch Technologische Opvoeding
UG	Universiteit Gent
UMTS	Universal Mobile Telecommunication System
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNIZO	Unie van Zelfstandige Ondernemers
VAC	Vlaams Agrarisch Centrum
VAE	la Validation des Acquis par l'Experience (F)
VAP	la Validation d'Acquis Professionels (F)
VCOB	Vlaams Centrum voor Openbare Bibliotheken
VBO	Verbond van Belgische Ondernemingen
VCVL	Vlaams Centrum voor Levensvorming
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VESOC	Vlaams Economisch en Sociaal OverlegComité
VET	Vocational and Educational Training
VEV	Vlaams Economisch Verbond
VFSIPH	Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap
VGC	Vlaamse GemeenschapsCommissie Brussel
VIA	Vlaams ICT-Attest
VIBAM	Sectoraal vormingsinitiatief voor de bedienden werkzaam in de metaalverwerkende, elektrotechnische en kunststofverwerkende nijverheid (paritair comité 209) in de provincie Antwerpen
VIONA	Vlaams Interuniversitair Onderzoeksnetwerk Arbeidsmarkttrappering
VIVES	Vlaamse Innovatoren Versterken Efficiënte Samenwerking
VIZO	Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen

VK	Verenigd Koninkrijk
VKW	Verbond van Kristelijke Werkgevers en Kaderleden
VLACC	Vlaamse Centrale Catalogus
VLHORA	Vlaamse Hogescholen Raad
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad
VLOR	Vlaamse OnderwijsRaad
VOCB	Vlaams OndersteuningsCentrum voor de Basiseducatie
VOI	Vlaamse OverheidsInstelling
Vormelek	Stichting Vorming en Beroepsopleiding van de sector van de Elektriciens
VOV	Vereniging van Opleidings- en Vormingsverantwoordelijken
VRIND	Vlaamse Regionale Indicatoren
VTO	Vorming, Training en Opleiding
VUB	Vrije Universiteit Brussel
WEP	Werkervaringsplan
WIS	WerkInformatieSysteem
WP	Wetenschappelijk Personeel
ZAP	Zelfstandig Academisch Personeel



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen

Deel 1: Gegevens

Joost Bollens (redactie)
Hilde Creten
Anneleen Forrier
Wim Herremans
Nick Matheus
Sarah Misplon
Helena Op den Kamp
Ilse Rubbrecht
Lieve Ruelens
Tom Vandenbrande
Steven Vos

In opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, DIVA.

2003



Hoger instituut
voor de arbeid

HOOFDSTUK 1

BELEID INZAKE LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN

1. Inleiding

In dit inleidend hoofdstuk wordt beschreven wat er in deze tekst verstaan wordt onder de noties levenslang en levensbreed leren. Samen met deze eerste definitiebepaling, wordt ook verwoord wat de basisdoelstellingen zijn die maken dat het levenslang en levensbreed leren, meer dan vroeger, door velen als erg belangrijk wordt ingeschat. Vervolgens wordt beschreven hoe het Vlaamse beleid ten aanzien van levenslang en levensbreed leren op dit moment ingevuld wordt.

2. Levenslang en levensbreed leren: een globaal kader

2.1 Memorandum over levenslang leren van de Europese Commissie (2000)

Het levenslang en levensbreed leren kan verscheidene *doelstellingen* hebben. In het *Memorandum over levenslang leren van de Europese Commissie* wordt onder meer gewezen op het belang van levenslang leren voor het verwezenlijken en instandhouden van de *inzetbaarheid*, "het vermogen om werk te vinden en te behouden" (EC, 2000). Belangrijk is echter dat de Europese Commissie ook, en terecht, benadrukt dat het levenslang leren naast het bevorderen van de inzetbaarheid ook nog een tweede, even belangrijke, doelstelling heeft, met name het bevorderen van het *actief burgerschap*. Dit wordt omschreven als de mate waarin en de wijze waarop mensen aan alle domeinen van het sociale en economische leven deelnemen, met de risico's die ze daarbij nemen en de mate waarin ze daardoor het gevoel hebben te horen bij en inspraak te hebben in de maatschappij waarin ze leven. Levenslang leren wordt in het Memorandum omschreven als: *elke zinvolle opleidingsactiviteit die een permanent karakter heeft en bedoeld is ter vergroting van kennis en vaardigheden*".

Het Memorandum van de Europese commissie heeft er mee toe geleid dat de lidstaten inspanningen leveren voor een coherent en geïntegreerd beleid inzake levenslang leren.

2.2 Een ruimere invulling van de doelstellingen

2.2.1 Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' (2000)

Naast het bevorderen van de inzetbaarheid en van het actief burgerschap, die beide betrekking hebben op het functioneren van het individu in de macro-sociale omgeving, kan het levenslang leren echter duidelijk ook nog andere doelstellingen dienen. In het actieplan *"Een leven lang leren in goede banen"* van de Vlaamse Regering (2000) wordt gesteld dat men *"via een leven lang leren en het bevorderen van de participatie van burgers de persoonlijke ontwikkeling van mensen stimuleert (de ontwikkeling van geletterdheid, de gecijferdheid en basisvaardigheden, de ontplooiing van sociale en communicatieve vaardigheden, de intrinsieke motivatie om graag te leren enz.), de sociale cohesie in de samenleving vergroot, de actieve participatie van de burger in het democratisch bestel bevordert alsook bijdraagt tot een sterke en meer kwalitatieve economische groei en een toenemende arbeidsmarktparticipatie"*.

Deze invulling is duidelijk ruimer dan de boven geciteerde Europese. Naast de reeds vernoemde dimensies (inzetbaarheid en actief burgerschap), heeft het levenslang leren wellicht ook een taak te vervullen met betrekking tot de *persoonlijke ontwikkeling* van het individu. De persoonlijke ontwikkeling houdt verband met het verwerven van kennis en vaardigheden die niet noodzakelijk in functie staan van de voorgaande doelstellingen, en die bijdragen tot het "meer mens worden". Hiermee wordt een zeer breed spectrum bedoeld, gaande van de eerder cognitieve kennisverwerving met betrekking tot culturele, cultuur-historische en wetenschappelijke onderwerpen, over de kennis van het eigen ik, en het leren gericht op het bevorderen van het eigen psychisch welzijn, over het aanleren van bepaalde technieken, ambachten en handvaardigheden, tot het leren gericht op de vrijetijdsbesteding, (respectievelijk het leren als vrijetijdsbesteding) of het leren ter ondersteuning van vrijwilligerswerk. Tot slot is er nog een vierde rol weggelegd voor het levenslang leren, met name wat betreft het bevorderen of minstens het vrijwaren van de *zelfredzaamheid* van het individu, hier dan niet zo zeer als burger binnen een groter sociaal geheel, maar als individuele persoon in de eigen leefomgeving of binnen de micro-sociale omgeving zoals het gezin en de buurt.

Het beleidskader op Vlaams niveau werd verder verfijnd in de *Vlaamse conferentie van 2001* die visieteksten opleverde nuttig voor de opvolging van het actieplan 'een leven lang leren in goede banen'. Vooral de visietekst 'Vlaanderen als lerend trefpunt' brengt een verruiming aan in het actieplan door een accent te leggen op de waarde van levensbrede vorming en het belang te benadrukken van het scheppen van een positief leerklimaat.

2.2.2 Vier globale doelstellingen

Ook op Europees niveau is er, sinds het verschijnen van het Memorandum, een verruiming van de invulling van levenslang leren. Waar in het *Memorandum van 2000* levenslang leren werd gedefinieerd als “*elke zinvolle opleidingsactiviteit die een permanent karakter heeft en bedoeld is ter vergroting van kennis en vaardigheden*”, wordt in een *Communicatie van de Europese Commissie van 21 november 2001* de definitie verruimd. De nieuwe definitie van levenslang leren luidt als volgt: “*alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren*”.

In de definitie is er een verruiming op drie vlakken: ten eerste heeft levenslang leren betrekking op alle fasen van het leven; ten tweede gaat het over alle vormen van leren (niet alleen formeel leren) en tenslotte wordt ingegaan tegen de dominantie van de werkgelegenheids- en arbeidsmarktdimensie.

De doelstellingen worden met deze definitie verruimd naar persoonlijke ontplooiing, actief burgerschap, sociale integratie en inzetbaarheid/aanpassingsvermogen.

Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat de termen levenslang en levensbreed leren trachten tegemoet te komen aan de vier doelstellingen die zowel op Vlaams als op Europees niveau worden vooropgesteld.

2.2.3 Levenslang versus levensbreed

De term “*levenslang*” geeft duidelijk aan dat het levenslang leren bij wijze van spreken moet starten bij de geboorte, en nooit als voltooid kan worden beschouwd, ook niet bij bv. het bereiken van de pensioensgerechtigde leeftijd.

Naast de term “*levenslang*” is er ook de term “*levensbreed*”. Als men aanvaardt dat het levenslang leren de vier boven vernoemde doelstellingen heeft, is de term “*levensbreed*” in zekere zin overbodig. In de praktijk is het natuurlijk zo dat de discussie met betrekking tot het levenslang leren dikwijls wordt verengd tot een discussie over het leren in functie van de inzetbaarheid en alle andere leren met een direct economische meerwaarde, en vanuit dit gegeven is het nuttig dat de notie “*levensbreed*” ons er aan herinnert dat het levenslang leren meer is dan dat alleen.

Tot slot is er nog de term “*leren*”. Leren heeft betrekking op activiteiten die bijdragen tot de realisatie van de boven vermelde doelstellingen, of dit nu op een meer formele of een minder formele wijze gebeurt, en los van het feit of dit plaatsvindt binnen een geïnstitutionaliseerde context of niet. Wat betreft de niet-formele of minder formele vormen van leren, is het aantal voorbeelden legio. Binnen de

bedrijfsfeer is er onder meer de zogenaamde werkplekopleiding, en diverse vormen van e-learning. Binnen de privé-sfeer zijn de diverse vormen van e-learning vermoedelijk ook aan een opmars bezig. Met geïnstitutionaliseerd leren bedoelen we die vormen van leren die door een als dusdanig erkende opleidingsinstelling worden georganiseerd (onderwijsinstellingen, VDAB, private commerciële en non-profitorganisaties, etc.). Bij wijze van voorbeeld: als men in het OSP een cursus Engels volgt, is men wellicht bezig met levenslang leren, maar hetzelfde geldt naar ons oordeel wanneer iemand een cd-rom koopt met een cursus Engels en die gedurende een jaar intensief gebruikt voor zelfstudie.

3. Het Vlaamse beleid ten aanzien van het levenslang en levensbreed leren

Op 7 juli 2000 keurde de Vlaamse regering het actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' goed. Aanvankelijk werden een dertigtal actiepunten opgesteld binnen dit actieplan. Deze indeling bleek nadien omwille van een aantal evoluties in het beleid met betrekking tot levenslang en levensbreed leren niet langer hanteerbaar. Er werd geopteerd voor een nieuwe indeling naar zes kernboodschappen. Deze kernboodschappen zouden de overzichtelijkheid vergroten en zouden een in Europees perspectief vergelijkbaar kader bieden voor de verschillende acties. Volgende kernboodschappen werden onderscheiden:

4. Het leerklimaat verbeteren en het leren waarderen;
5. Studie- en beroepskeuze voorlichting, -begeleiding en -advisering;
6. Tijd en geld in leren investeren;
7. Lerenden en leermogelijkheden bij elkaar brengen;
8. Basisvaardigheden;
9. Vernieuwing van leermethodes en -omgevingen.

Het actieplan vertoont sterke overeenkomsten met een aantal items uit de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren, het Lissabonproces en het Gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up van de concrete doelstellingen van de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa.

Samenwerking ligt aan de basis van het beleid met betrekking tot levenslang en levensbreed leren dat de diverse actoren trachten uit te stippelen.¹ Deze samenwerking krijgt gestalte op verschillende niveaus, onder meer via een structureel overleg tussen verschillende ministers, een samenwerking tussen publieke oplei-

¹ Via een versterkte samenwerking wil men 'de participatie-achterstand inhalen en op een pro-actieve manier de onontkoombare noodzaak van levenslang leren aanpakken en van levenslang leren een 'joy of learning' maken.'

dingsverstrekkers (operationalisering DIVA) en tussen sociale partners en de overheid.

In wat volgt worden voor iedere kernboodschap een aantal voorbeelden van initiatieven beschreven.

3.1 Leerklimaat verbeteren en leren waarderen²

Doelstelling van deze eerste kernboodschap is het verbeteren van de manier waarop deelname aan leeractiviteiten en resultaten van leeractiviteiten worden ervaren en gewaardeerd. In het bijzonder gaat het hier over niet-reguliere en informele leeractiviteiten. Een belangrijke idee is dat een lerende samenleving competenties evenwaardig erkent, los van het feit waar en hoe men ze verwerft (cf. het Pact van Vilvoorde).

Onder de noemer van deze kernboodschap vallen verschillende initiatieven zoals het stimuleren van succeservaringen via het experiment modularisering in het leerplichtonderwijs, verbeteren van het leerklimaat via De Grote Leerweek,³ de herwaardering van de niet-formele educatie en het verenigingsleven via het nieuwe decreet 'sociaal-cultureel werk', de erkenning van verworven competenties en kwalificaties en de vernieuwing van het hoger onderwijs.⁴

3.2 Studie-, loopbaan- en beroepskeuzevoorlichting, -begeleiding en -advisering

De acties die deel uitmaken van deze kernboodschap moeten zorgen voor een gemakkelijke toegang voor iedereen tot informatie en advies van goede kwaliteit over de opleidingsmogelijkheden in heel Europa en opleidingsmogelijkheden tijdens het hele leven. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen adviesverlening en instrumenten. Op het vlak van adviesverlening worden acties onderscheiden die jongeren moeten ondersteunen in hun studiekeuze (bv. het SOHO-project,⁵ de leertijd van VIZO, enz.) en acties die zich situeren op het vlak van loopbaanbegeleiding en trajectbegeleiding (bv. de competentiecentra van de VDAB, de KBC-Task Force 'loopbaanbegeleiding', enz.).

² Het Pact van Vilvoorde stelt dat 'een lerende samenleving erkent dat competenties waar en hoe men ze ook verwerft, evenwaardig worden erkend'.

³ Project van DIVA.

⁴ Het decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs (BAMA-structuur, accreditatie in het hoger onderwijs, financiering en vorming van associaties tussen universiteiten en hogescholen) en het decreet op de flexibilisering van het onderwijs (flexibilisering van de toegang, flexibiliseren van de leeromgeving, flexibiliseren van het curriculum, flexibiliseren van de onderwijsorganisatie en verhogen van het aanbod voor bijzondere doelgroepen).

⁵ Het SOHO-project wil de bekwaamheid van leerlingen bevorderen om zelfstandig een studiekeuze te maken in het hoger onderwijs.

Onder het luik 'instrumenten' worden tal van instrumenten ingedeeld. Op het vlak van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt onderscheidt men acties om beroepen op een correcte manier in beeld te brengen (o.a. CO.BR.A, Beroepenhuis), de onderwijsconvenants⁶ en het reguleren en stimuleren van leerlingstages. Daarnaast zijn er ook instrumenten zoals de educatieve kaart van de voormalige Edufora en het DIVA-project Leerwinkel, de uitwerking van één gezamenlijke on-line stagedatabank Onderwijs-VIZO-VDAB en het Steunpunt Loopbanen.⁷

3.3 Tijd en geld investeren

De acties die onder de kernboodschap 'tijd en geld investeren' vallen hebben een duidelijke verhoging van de investeringen in menselijke hulpbronnen als doel. Het Pact van Vilvoorde stelt dat *Vlaanderen in 2010 verder geëvolueerd moet zijn naar een lerende samenleving waarbij het levenslang en levensbreed leren ingebed zijn in de samenleving. In 2010 zou minstens 10% van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 jaar deelnemen aan permanente vorming.*

De verschillende initiatieven zijn erop gericht om de deelname aan opleidingen te stimuleren. Voor de indeling van de acties wordt een onderscheid gemaakt tussen de doelgroep 18 tot 65 jaar (de beroepsbevolking) en de brede doelgroep. Voor de doelgroep 18- tot 65-jarigen wordt een onderscheid gemaakt tussen maatregelen gericht naar organisaties (o.a. opleidingscheques, peterschapsprojecten en het vernieuwde Hefboomkrediet) en maatregelen gericht naar individuen (o.a. de bijblijfrekening en het opleidingskrediet). Naast deze kwantitatieve maatregelen kunnen ook een aantal kwalitatieve maatregelen onderscheiden worden, zoals o.a. Investors in People, versterken van de Sociale dialoog, de creatie van SYNTRA en investeringen binnen de bedrijfswereld (Trivisi).

Naar de brede doelgroep toe is er onder meer het nieuwe decreet inzake het sociaal-cultureel vormingswerk en de stimulering - via doelgerichte initiatieven - van deelname aan het deeltijds kunstonderwijs voor leerlingen uit kansarme sociale milieus.

3.4 Lerenden en leermogelijkheden bij elkaar brengen

Doelstelling is het aanbieden van mogelijkheden voor levenslang leren zo dicht mogelijk bij de cursisten die de opleidingen volgen, in hun eigen gemeenschappen en zo nodig ondersteund door ICT-faciliteiten.

⁶ Deze convenants vormen in de meeste gevallen een onderdeel van globale sectorconvenants die met de sectorale sociale partners werden afgesloten.

⁷ Steunpunt Loopbanen van leerlingen en studenten in het onderwijs en de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt.

Onder deze kernboodschap vallen met andere woorden enerzijds initiatieven die leermogelijkheden verschaffen op lokaal en regionaal niveau en anderzijds ICT-faciliteiten die hierbij een ondersteuning kunnen bieden. In 2002 heeft ieder eduforum een educatief richtplan uitgewerkt dat de prioritaire educatieve noden aangaf voor de regio en de wijze van samenwerking beschreef tussen de opleidingsverstrekkers om hieraan tegemoet te komen. Initiatieven om leermogelijkheden zo dicht mogelijk bij de cursisten te brengen zijn o.a. de Regionale Technologische Centra, de streekgerichte volkshogescholen en de vernieuwde opdracht voor plaatselijke openbare bibliotheken en cultuurcentra.

3.5 Basisvaardigheden

Kernboodschap 5 omvat initiatieven die de universele en permanente toegang tot leeractiviteiten moeten verzekeren om de vaardigheden te verwerven en op te frissen die nodig zijn voor een duurzame participatie in de kennismaatschappij. Het Pact van Vilvoorde stelt dat *in 2010 het aantal functioneel geletterden en het aantal personen met ICT-vaardigheden gestegen is tot meer dan driekwart van de bevolking. Het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en de samenleving is tegen dan minstens gehalveerd. Tegen 2010 is het onderwijs meer gedemocratiseerd. De dualisering van de samenleving wordt bestreden door de toegang tot leerinitiatieven aan iedereen te garanderen en door doorheen het gehele groeiproces effectief en efficiënt ongelijke kansen aan te pakken.*

Binnen de kernboodschap 'basisvaardigheden' worden o.a. volgende elementen onderscheiden: minimale startkwalificaties, basiseducatie, NT2, ICT-basisvaardigheden en ondernemingszin. De initiatieven met betrekking tot startkwalificaties hebben o.a. betrekking op het voorkomen van ongekwalificeerde uitstroom, modularisering, gelijke onderwijskansen, studiekosten, vakoverschrijdende eindtermen, enz. Met betrekking tot ICT-basisvaardigheden⁸ en ondernemingszin⁹ werden/worden tal van acties ondernomen.

3.6 Vernieuwing van leermethodes en -omgevingen

Initiatieven die onder deze kernboodschap geplaatst worden hebben als doel het ontwikkelen van effectieve onderwijs- en leermethodes en -contexten voor het continue proces van levenslang en levensbreed leren. Deze initiatieven zijn voor-

⁸ Initiatieven m.b.t. ICT-basisvaardigheden zijn bijvoorbeeld het actieplan 'ICT-basisvaardigheden voor iedereen', het ICT-uitbestedingsprogramma, de sensibiliseringscampagne 'Hallo Vlaanderen', ICT in plaatselijke bibliotheken, het lesgeverscircuit internet en het ECDL-rijbewijs.

⁹ Voorbeelden van initiatieven met betrekking tot het bevorderen van de ondernemingszin van de Vlaamse burgers zijn het project mini-ondernemingen, initiatieven ter versterking van de brugfunctie onderwijs-economie, de ondernemingsplanwedstrijd, projecten met als doelgroep allochtonen, het project Responsible Young Starters en het STEP-project van het VIZO.

namelijk gericht op de ontwikkeling en implementatie van nieuwe onderwijs- en leermethodes.

Zeven elementen worden onderscheiden binnen deze kernboodschap: modularisering, opleidingen voor opleiders in de volwassenenvorming, leren vernieuwen door middel van ICT, TRIVISI, het leerwerkcentrum, het Strategisch Actieplan Leertijd en de hernieuwing van de lerarenopleiding.

Initiatieven met betrekking tot modularisering richten zich enerzijds naar het leerplichtonderwijs en de leertijd, en anderzijds naar de volwassenenvorming. Het vernieuwen van leren door middel van ICT omvat onder meer volgende initiatieven: ICT-coördinatie (pedagogische en technische aspecten), nascholing van leerkrachten met betrekking tot het educatief gebruik van ICT, educatieve projecten met ICT, ondersteunen van scholen met betrekking tot veilig ICT-gebruik, ICT in openbare bibliotheken, het project 'Innovatief ondernemerstraject' dat zich richt naar zelfstandig ondernemers en het project telecoaching. ICT wordt in deze context opgevat als een middel om het leren te ondersteunen en te bevorderen. Initiatieven met betrekking tot ICT-basisvaardigheden worden opgenomen in kernboodschap 5 'Basisvaardigheden'.

4. Naar een beleidsmonitoring

De Vlaamse overheid heeft zich voorgenomen om binnen een context van strategische planning over te gaan tot een monitoring van het beleid met betrekking tot het levenslang en levensbreed leren. Dit betekent in concreto dat een aantal duidelijke strategische en vervolgens ook operationele doelstellingen worden gekozen, waarna aan de hand van één of meer beleidsindicatoren per doelstelling wordt nagegaan en opgevolgd in welke mate de realisatie van de doelstelling over de tijd heen evolueert.

Het voorliggend jaarrapport speelt een belangrijke rol bij de ontwikkeling van deze benadering van beleidsmonitoring. In het eerste deel wordt een overzicht gegeven van het beschikbare cijfermateriaal met betrekking tot het levenslang en levensbreed leren. Deze cijfers zijn uitermate belangrijk voor de invulling van de beleidsindicatoren van het, in een verdere stap te ontwikkelen, monitoringmodel.

Daarbij vervult dit jaarrapport ook de rol van nulmeting. Dat is een meting waarbij wordt nagegaan waar men op een bepaald moment staat. Als men dan vervolgens in de toekomst wil nagaan of er voortuitgang werd geboekt, kan men het resultaat dat op dat moment gemeten wordt vergelijken met de nulmeting. Hierbij is het van groot belang op te merken dat dit overzicht (indirect) zal aangeven dat er een aantal belangrijke subdomeinen en doelstellingen in het levenslang en levensbreed leren bestaan waarvoor er in Vlaanderen nauwelijks of zelfs geen cij-

fers beschikbaar zijn. In een latere stap zal worden nagegaan of, en hoe hieraan kan worden verholpen. Dit compromitteert natuurlijk tot op zekere hoogte het maken van een nulmeting.

HOOFDSTUK 2

HET INITIEEL ONDERWIJS ALS FUNDAMENTELE SOKKEL VAN HET LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN

1. Inleiding

Leren moet men leren. Naarmate men meer kan en kent, en beschikt over een groter referentiekader, wordt het toevoegen van additionele kennis en vaardigheden steeds gemakkelijker. Het leerproces wordt als het ware gekenmerkt door stijgende meeropbrengsten. Daarnaast is natuurlijk ook de persoonlijke attitude ten aanzien van het leren van belang.

Als men vaststelt dat er in de deelname aan het levenslang leren sprake is van sterke Mattheüseffecten, d.i. dat wie reeds een uitgebreide initiële opleiding genoot, nadien ook de meeste kans maakt om deel te nemen aan het levenslang leren, dan heeft dit uiteraard te maken met ongelijke kansen en financiële draagkracht. We vermoeden echter dat deze ongelijke participatie ook deels is toe te wijzen aan het feit dat wie reeds een uitgebreide initiële opleiding genoot, het enerzijds gemakkelijker heeft om bij te leren, en anderzijds ook meer het belang beseft van een bijkomende investering, meer gemotiveerd is, en in het algemeen een meer positieve attitude zal hebben ten aanzien van leren. De hypothese is met andere woorden dat er een bepaalde drempelwaarde bestaat met betrekking tot het initieel leren, een drempelwaarde boven dewelke de kans toeneemt dat men voldoende leervaardigheden heeft verworven zodat het verdere leren gemakkelijker wordt, en waarboven ook de kans toeneemt dat men een positieve attitude heeft ten aanzien van het leren zelf. Dit alles impliceert dat het initiële leren een cruciale rol heeft te vervullen in het stimuleren van het levenslang leren.

Te noteren valt dat de Mattheüseffecten in het levenslang leren niet noodzakelijk alleen compatibel zijn met de geponeerde hypothese van het bestaan van een zekere drempelwaarde (naast de evidente rol van de geboden kansen en de financiële draagkracht). Men zou ook kunnen betogen dat de causaliteit omgekeerd verloopt. Wie goed is in leren, en wie graag leert, heeft wellicht een grotere kans om enerzijds een meer uitgebreide initiële opleiding te genieten, en zal anderzijds ook in de latere levensloop meer geneigd zijn om te blijven leren. Wie leermoeilijkheden ondervindt, en wie niet graag leert, zal daarentegen gemiddeld gezien

vlugger afhaken (schoolmoe, ongekwalficeerde uitstroom, of stopzetten van de studies na het behalen van diploma of getuigschrift secundair), en zal ook later minder geneigd zijn om te blijven leren. Beide mechanismen spelen mogelijk samen, dit verzwakt overigens niet het besluit met betrekking tot de cruciale rol van het initiële leren, eerder integendeel.

In de fase van het initiële leren, en a fortiori binnen het leerplichtonderwijs, moeten de noodzakelijke leervaardigheden worden bijgebracht, moet een voldoende ruime basis van kennis en vaardigheden worden meegegeven, en moet gewerkt worden aan het bijbrengen van een positieve attitude ten aanzien van leren (of negatief geformuleerd, hier moet ten allen prijze vermeden worden dat leerlingen een levenslange afschuw krijgen van leren). Het initiële leren is enerzijds het fundament voor het levenslang leren, maar anderzijds ook een constituerend bestanddeel van het levenslang leren¹⁰.

2. Prestaties Vlaams initieel onderwijs

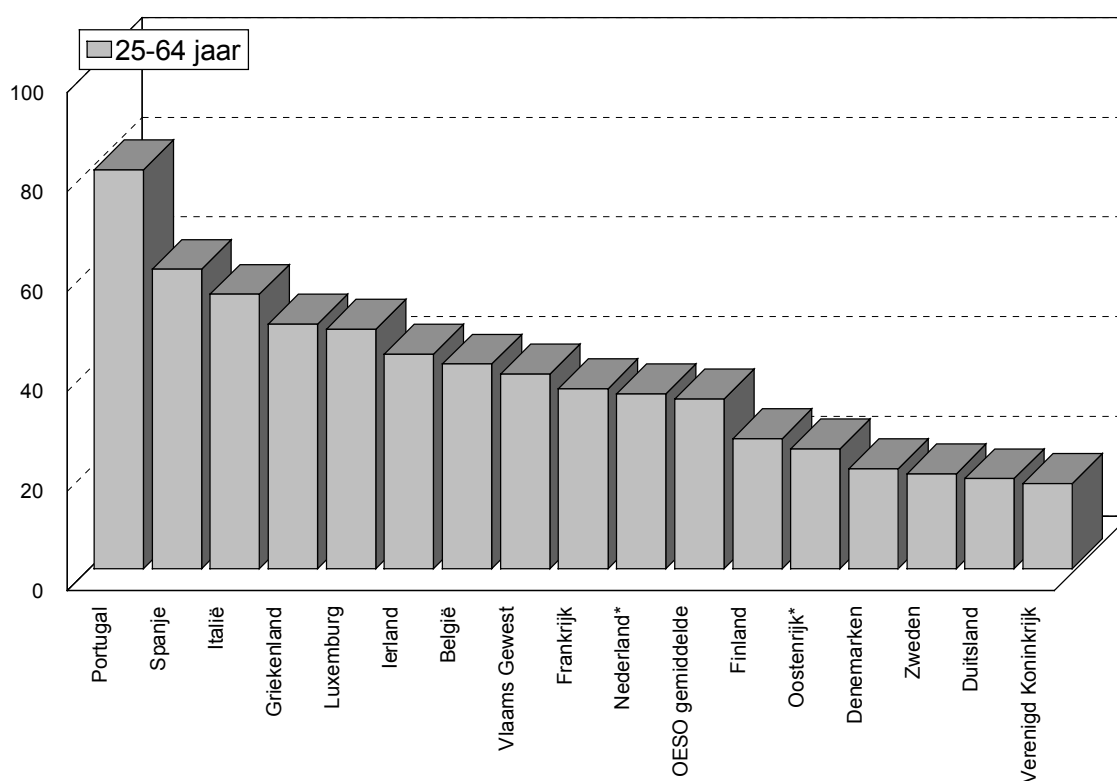
Zoals in de inleiding reeds verwoord, speelt het initiële onderwijs een cruciale rol binnen het levenslang leren. Gericht op de uitbouw van dit levenslang leren mag men niet uit het oog verliezen waarom dat het levenslang leren wordt gestimuleerd. Uitdagingen van de toekomst en de hieraan gerelateerde doelstellingen, inzetbaarheid, actief burgerschap, adequaat dagdagelijks functioneren en persoonlijke ontwikkeling, zijn de belangrijkste redenen. Het is dan ook logisch om in de eerste plaats te kijken naar de realisaties van het regulier onderwijs. Hoe groter het aandeel van opeenvolgende cohortes dat een bepaald afstudeerniveau bereikt, bv. minimum een diploma hoger secundair onderwijs, hoe gemakkelijker de doelstellingen van het levenslang leren te realiseren zijn. Of omgekeerd, voor de groep van jongeren die het regulier onderwijs verlaten zonder een diploma hoger secundair onderwijs, is de uitdaging ten aanzien van het volwassenenonderwijs veel groter, omdat hier in eerste instantie zal moeten worden ingespeeld op de basisvorming, en pas nadien werk kan worden gemaakt van het aanvullen en/of actualiseren van deze basisvorming.

Om de prestaties binnen het initiële onderwijs in kaart te brengen, richten we ons tot het aandeel van personen die geen diploma hoger secundair behaalden, dat op verschillende manieren te meten valt. Zo kan men kijken naar de totale Vlaamse bevolking (voorraadbenadering), of men kan kijken naar de niet-gekwalficeerde uitstroom van opeenvolgende cohortes (stroombenadering). Beide benaderingen zijn zinvol.

¹⁰ Een diepgaande analyse van enkele secties van dit hoofdstuk (onder meer ongekwalficeerde uitstroom en aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt) kan u nalezen in een document, terug te vinden op volgend webadres: <http://diva.vlaanderen.be/Projecten/JaarboekLLL.htm>.

2.1 Percentages secundair onderwijs

Een voorbeeld van de voorraadbenadering volgt in grafiek 2.1. Deze geeft het aandeel van de bevolking tussen 25 en 64 jaar in 2001 weer dat als hoogste scholingsgraad lager secundair onderwijs heeft genoten, en dit voor verschillende Europese landen. Te noteren valt dat België als geheel in de grafiek voorkomt, maar ook Vlaanderen apart. De bron voor de Belgische en Vlaamse gegevens vormt de jaarlijkse steekproefenquête van het Nationaal Instituut voor de Statistiek (NIS). De gegevens voor de internationale vergelijking zijn afkomstig van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO).



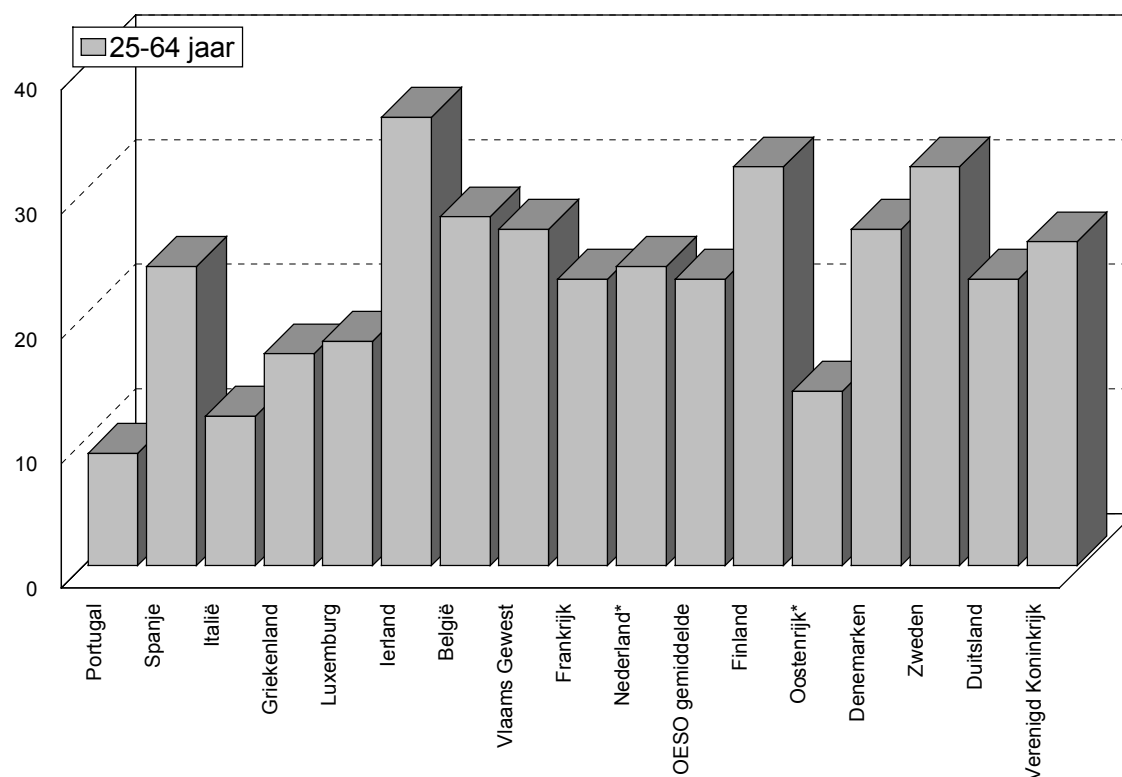
* Gegevens over het jaar 2000

Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren 2002 (blz. 24) gebaseerd op gegevens het NIS en OECD, 2001

Figuur 2.1 Aandeel van de bevolking met als hoogste scholingsgraad lager secundair onderwijs

Afgezien van de vraag of de diploma's hoger secundair onderwijs überhaupt vergelijkbaar zijn tussen landen onderling, kan worden vastgesteld dat Vlaanderen wat betreft het aandeel van personen met als hoogste scholingsgraad lager secundair onderwijs relatief slecht scoort in internationaal perspectief (39% Vlaanderen en België 41% ten opzichte van 34% OESO-gemiddelde). Het is echter maar de vraag of de internationale (on)vergelijkbaarheidsdiscussie zo maar aan de kant mag worden geschoven.

Daarnaast is het belangrijk om te kijken naar het aandeel van de bevolking met een hoger diploma (universitair en niet-universitair tertiair onderwijs). Grafiek 2.2 geeft de verdeling. Hierbij werd dezelfde volgorde van landen gebruikt als in grafiek 2.1. Er valt dan ook onmiddellijk op dat de rangschikking naar scores voor deze maatstaf heel anders ligt. Voor Vlaanderen specifiek geldt dat zij hun relatief slechte positie zoals deze in de vorige grafiek naar voren kwam, omzetten in een gunstige positie (27% Vlaanderen en 28% België ten opzichte van 23% OESO-gemiddelde).



* Gegevens over het jaar 2000

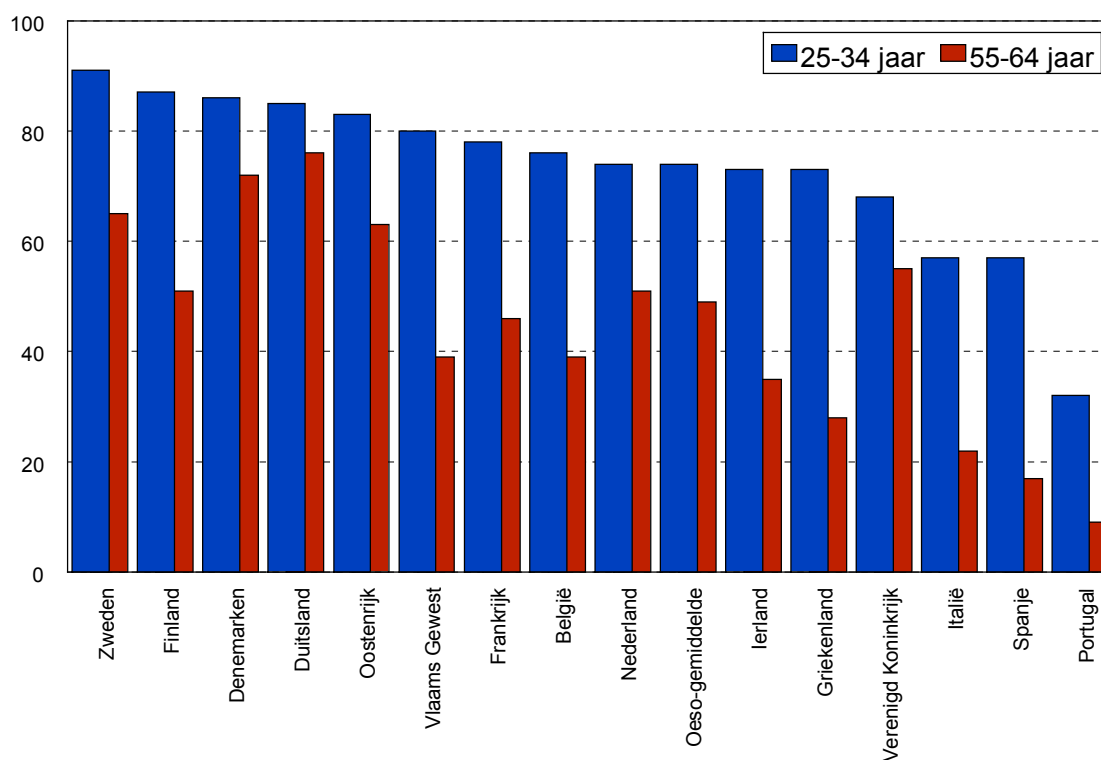
Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren 2002 (blz. 24) gebaseerd op gegevens het NIS en OECD, 2001

Figuur 2.2 Aandeel van de bevolking (25 tot 64 jaar) met diploma tertiair onderwijs

Wat betekent dit nu concreet voor de positie van levenslang leren? De bovenstaande gegevens uit de grafieken zouden voor België kunnen duiden op een ongelijke deelname aan het volwassenenonderwijs, gerelateerd aan de drempelwaardehypothese (minimaal verworven scholingsgraad als voorwaarde voor deelname aan levenslang leren). Gezien het relatief grote aandeel van de bevolking met slechts een diploma lager secundair onderwijs wordt de uitdaging des te groter om een positieve houding ten aanzien van levenslang leren voor deze categorie te creëren. Belangrijk is het dan ook om te weten welke mensen zich binnen

deze categorie bevinden. De cohorte benadering zou hierover wel eens gedeeltelijk uitsluitsel kunnen geven.

De stroom benadering, oftewel het opvolgen van cohorten is tevens de andere manier om de ongekwalificeerde uitstroom te meten. Van de hoogst behaalde diploma's van opeenvolgende cohortes geeft grafiek 2.3 een duidelijk beeld. In alle Europese landen behaalde de jonge leeftijdsgroep (25-34) vaker een diploma secundair onderwijs dan de oudere leeftijdsgroep (55-64). Toch is de evolutie niet in alle landen hetzelfde. Vooral Griekenland (+45%), Vlaanderen (41%) en Spanje (40%) maken een zeer grote sprong vooruit. Vlaanderen boekte hierbij een snellere vooruitgang dan de rest van België. Vooral de landen die vrij laag scoorden bij het cohort 55-64 jaar scoorden een stuk hoger bij de scholingsgraad van hun jongeren. De marge van vooruitgang was hier natuurlijk ook groter.



Voor Nederland en Oostenrijk: gegevens over het jaar 2000

Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren 2002 (blz. 27) gebaseerd op gegevens het NIS en OECD, 2001

Figuur 2.3 Aandeel van de bevolking dat minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft, naar leeftijdsgroep

Omgekeerd geredeneerd volgt uit bovenstaande grafiek dat het percentage mensen zonder secundair diploma de laatste decennia ruim verminderd is. Voor Vlaanderen resteert er een percentage van 20% bij het jongste cohort (24% België)

tegenover 61% bij het oudere cohort (idem België). Bovenstaande indicaties kunnen verder aangevuld worden met Vlaams materiaal. De schattingen geven aan dat in het jaar 1998 17% van de uitstromers het onderwijs verlaat zonder diploma of studiegetuigschrift hoger secundair onderwijs. Sinds 1992 is dit cijfer bovendien vrij stabiel rond de waarde van 20% of lager. Gedurende de jaren '80 van de vorige eeuw schommelde deze waarde nog rond de 40%, op het einde van de jaren '80 begon dan een gestage daling tot een vrij stabiel niveau van circa 20% vanaf 1992. Deze evolutie is wellicht gerelateerd aan de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar (1984). Deze evolutie verklaart wellicht ook waarom zelfs de cohorte 25 tot 34 jaar in grafiek 2.3 voor België nog zo een hoog aandeel personen met maximaal lager secundair onderwijs kent. De schattingen geven verder aan dat in 1998 3,5% van de uitstromers zelfs geen getuigschrift van de tweede graad bezaten (zie ook hoofdstuk 1 van de *capita selecta* in dit boek, waar wordt verwezen naar nieuwe benchmarks van de EU).

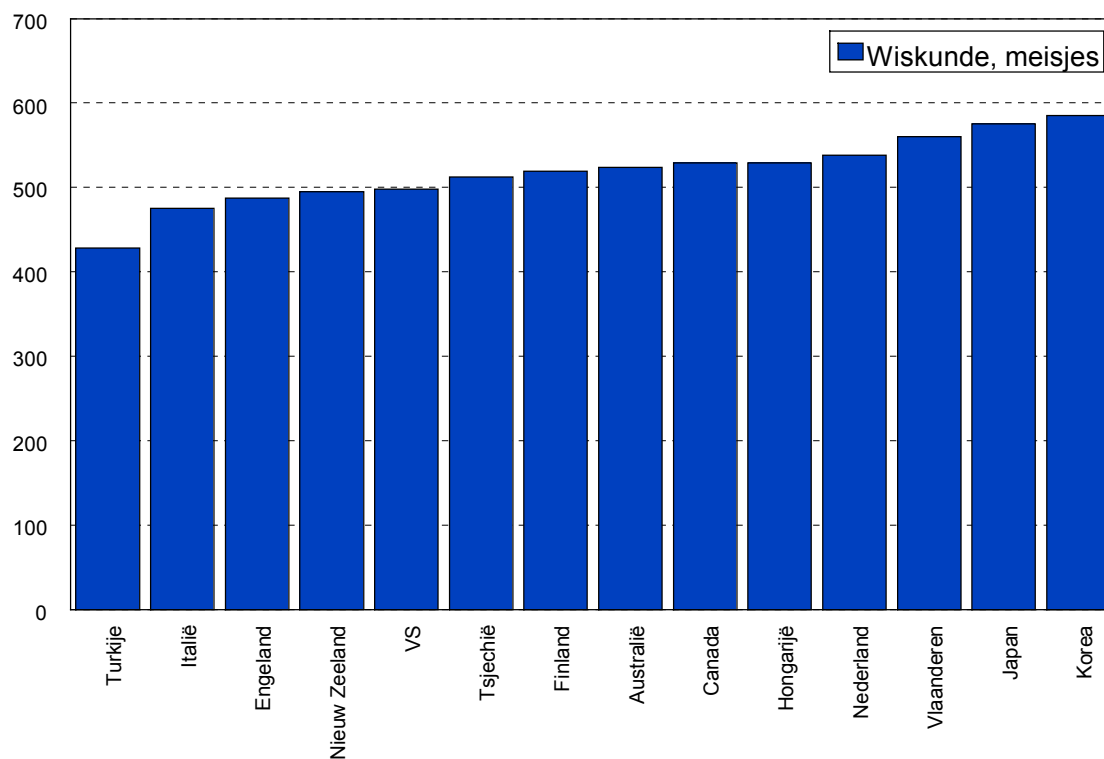
Volgen we nog steeds de drempelwaardehypothese, betekent afname van personen met maximaal een diploma lager secundair dat het fundament voor levenslang leren verstevigd kan worden. De uitdaging met betrekking tot het levenslang leren enerzijds over de cohorten heen en anderzijds specifiek voor de restcategorie uit het jongste cohort, blijft echter overeind. Een opmerking hierbij verdient aandacht, namelijk dat men zich bewust dient te zijn van de verschuiving in accenten, juist gerelateerd aan specifieke kenmerken van degenen die de drempelwaarde niet bereikt hebben (bv. leeftijdseffecten, tijdseffecten, persoonskenmerken).

2.2 TIMSS en PISA-resultaten

Het aandeel van respectievelijk de bevolking en van de meer recente cohorten dat minstens een diploma van hoger secundair niveau behaalt, zegt iets over de positie van een land, en meer bepaald over de uitdagingen waarvoor het volwassenonderwijs staat. In het voorgaande bespraken we vooral de bevindingen voor Vlaanderen (België) apart binnen een internationaal kader. Willen we een internationale benchmarking van dit soort van gegevens dan moet er omzichtig worden omgesprongen met die gegevens. Het is immers helemaal niet duidelijk of een diploma hoger secundair onderwijs in alle landen aan dezelfde standaarden beantwoordt. Een meer inhoudelijke evaluatie van de onderwijsprestaties van diverse landen wordt geboden door de resultaten van het TIMSS-onderzoek 1999 (Third International Mathematics and Science Study). Deze gegevens hebben betrekking op het schooljaar 1998-1999. De rangschikking van landen is met betrekking tot het TIMSS-onderzoek 1995 niet drastisch veranderd.

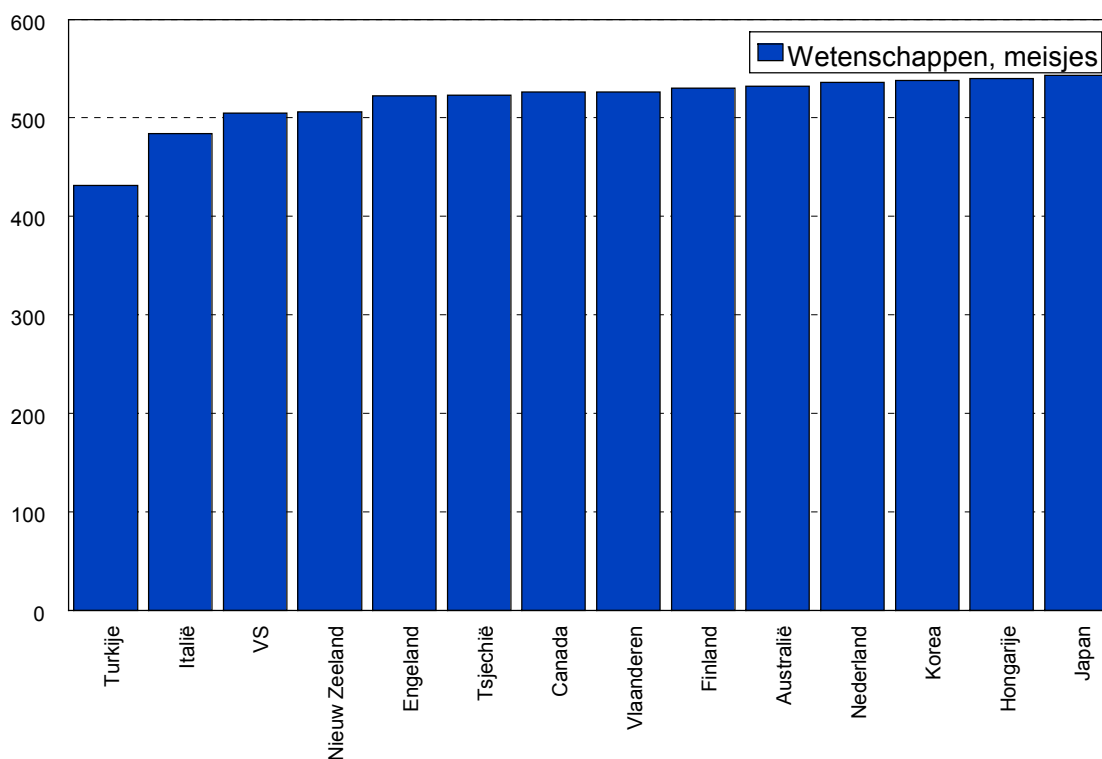
De studie van 1999 geeft internationaal vergelijkbare scores op wiskunde- en wetenschapstesten die worden afgenomen bij leerlingen uit het tweede leerjaar van de eerste graad van het secundair onderwijs. In grafiek 2.4 worden de gemid-

delde wiskundescores voor meisjes gegeven, in grafiek 2.5 de gemiddelde scores voor wetenschap voor meisjes.



Bron: OECD, Education at a glance, 2001

Figuur 2.4 Gemiddelde scores op wiskunde, meisjes



Bron: OECD, Education at a glance, 2001

Figuur 2.5 Gemiddelde scores op wetenschappen, meisjes

Bij deze grafieken kunnen verschillende vaststellingen worden gedaan:

- Ten eerste geven de grote verschillen tussen landen onderling inderdaad aan dat er verschillende standaarden zijn, zodanig dat de maatstaf “hoogst behaalde diploma” in internationale vergelijkingen omzichtig moet worden gehanteerd.
- De rangschikking van landen volgens de gemiddelde wiskundescore en die volgens de gemiddelde wetenschapscore vertoont gelijkenis, maar is niet identiek. Dit wijst op het gevaar dat verbonden is aan het beoordelen van de onderwijsoutput op basis van beperkte, uni-dimensionale criteria. Als voor twee disciplines, i.e. wiskunde en wetenschappen, die verwant zijn aan elkaar de rangschikkingen reeds uiteenlopen, kan verwacht worden dat bij een vergelijking van de scores op andere disciplines (bv. taalkennis) de rangschikking wel eens grondig zou kunnen wijzigen.

Het belang van dit soort van vergelijkingsmateriaal mag dan ook niet overschat worden. Dit is ook de reden waarom enkel TIMSS-resultaten voor meisjes werden opgenomen. De TIMSS-resultaten voor jongens, evenals de Vlaamse prestaties in het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment) leiden globaal gezien zeker niet tot fundamenteel andere conclusies dan de reeds vermeldde. Te vermelden valt wel dat in het PISA2000 onderzoek, naast wiskunde en wetenschappen, waarvan de resultaten zeer gelijkaardig zijn aan die van

TIMSS, ook werd gepeild naar de leesvaardigheid. Wat dit laatste element betreft, zit Vlaanderen in de topgroep (zie “Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2002), Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief” voor cijfermateriaal en een meer uitvoerige bespreking).

2.3 IALS-resultaten

In de ‘International Adult Literacy Survey’¹¹ wordt op basis van een breed gedefinieerd concept van ‘geletterdheid’ de functionele geletterdheid van de volwassenbevolking in diverse landen gemeten (Van Damme et al. 1997; Van Damme s.d.; OECD & Statistics Canada 1995;1997). Geletterdheid wordt hier opgevat als een meerdimensionaal gegeven, en wordt gemeten op drie schalen:

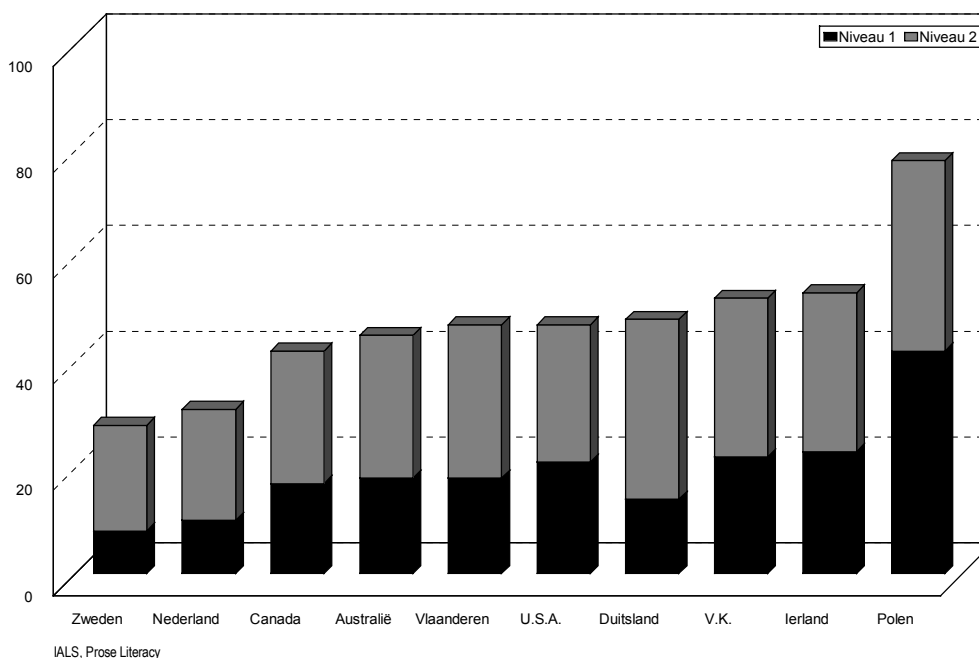
- ‘prose literacy’, de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het begrijpen en kunnen gebruiken van informatie uit teksten, met inbegrip van editoriaalen, nieuwsberichten, gedichten en fictie;
- ‘document literacy’, de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het terugvinden en kunnen gebruiken van informatie die vervat zit in diverse soorten van documenten, zoals vacatures, loonbriefjes, dienstregelingen openbaar vervoer, kaarten, tabellen en grafieken;
- ‘quantitative literacy’, de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het uitvoeren van rekenkundige bewerkingen, onder de vorm van alleenstaande bewerkingen maar eveneens gebruik maken van cijfers die moeten worden teruggevonden in gedrukt materiaal, zoals het schatten van de hoogte van een te geven fooi, het invullen van een bestelbon, of het bepalen van de interest-som op een lening op basis van een advertentie.

Voor de drie schalen worden vervolgens 5 niveau’s van geletterdheid bepaald, gaande van 1 (laagst) tot 5 (hoogst). Meestal wordt aangenomen dat niveau 3 het minimum is om in de Westerse samenleving adequaat te kunnen functioneren. Duidelijk is alvast dat er een relatie bestaat tussen geletterdheid en inzetbaarheid. Een bepaald niveau van geletterdheid is anderzijds ook nodig voor het realiseren van de andere doelstellingen zoals eerder geformuleerd (zie 2). Verder zou een hoge geletterdheid ook gunstige effecten hebben op de gezondheid, de levensverwachting, armoede en criminaliteit, maar ook op de participatie aan het gemeenschapsleven en de sociale cohesie (Van Damme, s.d.).¹² De geletterdheidscores als methode om de prestaties binnen het initieel onderwijs weer te geven, vormen het laatste item binnen dit onderdeel.

¹¹ Deze gegevens zijn inmiddels al iets verouderd; momenteel wordt een nieuwe survey voorbereid, namelijk het vervolgonderzoek ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey), maar de deelname van Vlaanderen hieraan staat nog niet vast.

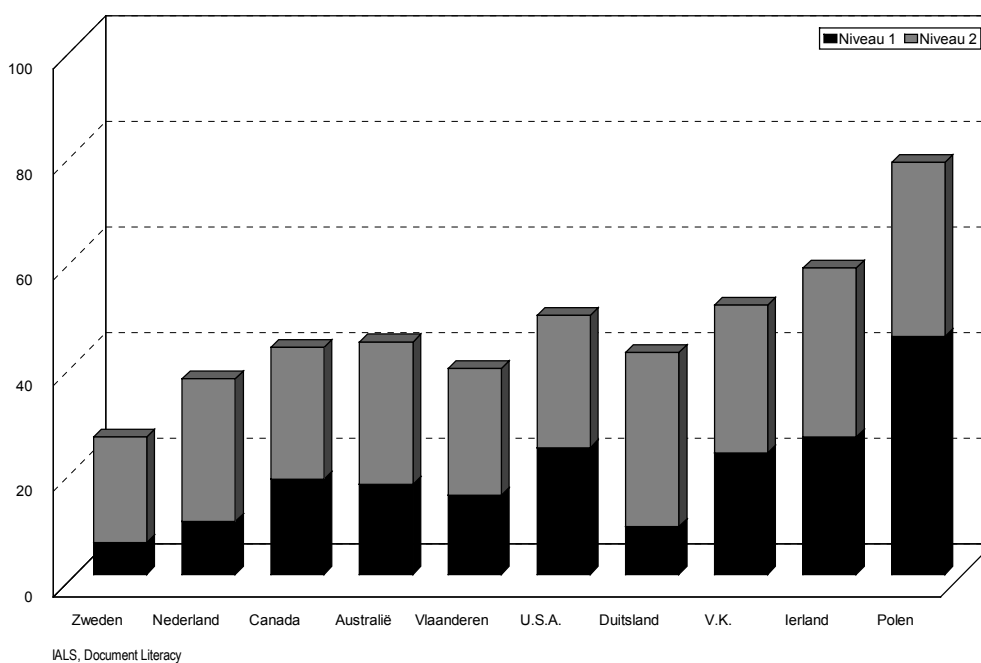
¹² Alhoewel men zich hier steeds moet afvragen in welke richting de causaliteit loopt.

De grafieken 2.6 t.e.m. 2.8 geven de aandelen van de twee laagste geletterheidsniveaus in de verschillende deelnemende landen binnen de bevolkingsgroep tussen 16 en 65 jaar. Globaal kan worden opgemerkt dat in de meeste opgenomen landen 40% tot meer dan 50% van de bevolking ten hoogste niveau 2 behaalt. Vlaanderen scoort al met al niet slecht, alhoewel voor prose literacy bijna 50%, en voor de twee andere geletterdheidsschalen telkens bijna 40% onder niveau 3 blijven. Daarenboven valt op dat in Vlaanderen, in vergelijking met landen die een vergelijkbaar resultaat hebben, het aandeel van de groep die ten hoogste niveau 1 haalt, erg groot is.



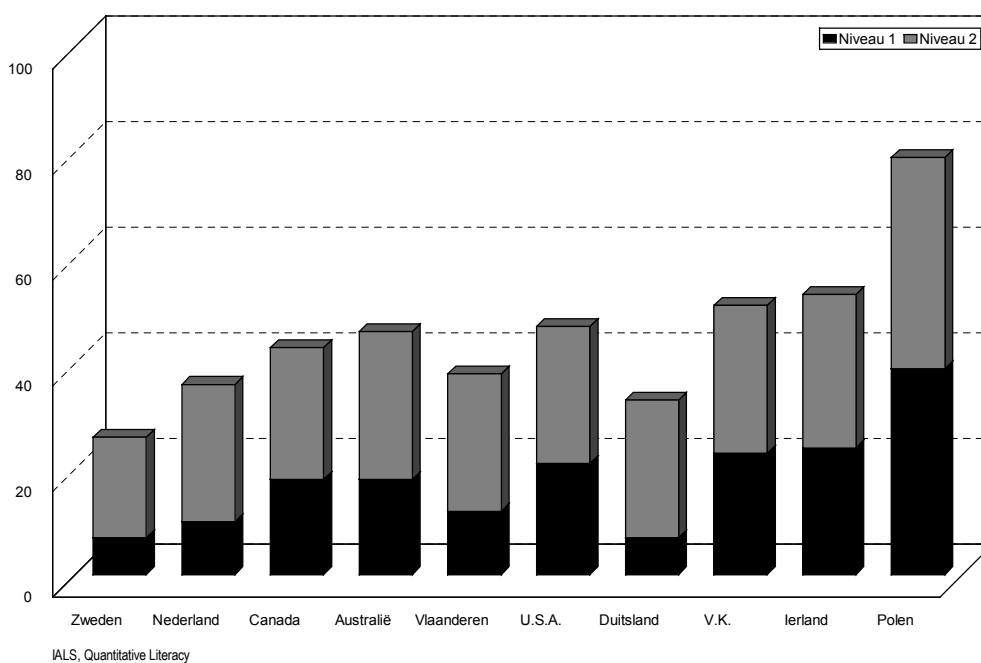
Bron: IALS

Figuur 2.6 Scores op Prose literacy, volwassenen tussen 16 en 65 jaar



Bron: IALS

Figuur 2.7 Scores op Document literacy, volwassenen tussen 16 en 65 jaar in de volgorde van Prose literacy



Bron: IALS

Figuur 2.8 Scores op Quantitative literacy, volwassenen tussen 16 en 65 jaar in de volgorde van Prose literacy

De relatief goede positie van Vlaanderen is een bijkomende reden om het hoogst behaalde diploma als outputmaatstaf bij het bepalen van het belang van levenslang leren te nuanceren. Immers, als men de IALS-rangschikking van landen vergelijkt met de rangschikking in figuur 2.1 (aandeel van de bevolking met maximaal lager secundair onderwijs), valt onmiddellijk op dat er een geenszins eenduidig verband is tussen beide. Landen zoals het Verenigd Koninkrijk en de VS hebben een beduidend lager aandeel van de bevolking met maximaal lager secundair, maar scoren anderzijds beduidend slechter op de geletterdheidsschaal. Een volgend punt is dat binnen de groep van personen die geen diploma hoger secundair behaalden, blijkt dat in Vlaanderen toch 40,2% een score behaalt van 3 of hoger; ter illustratie, in de VS is dit slechts het geval voor 17,1% (Van Damme et al. 1997; Van Damme s.d.; OECD & Statistics Canada 1995;1997). Blijkbaar slaagt een zeker aandeel van de lagergeschoolden erin om toch een meer dan behoorlijk geletterdheidsniveau te bereiken, door deelname aan formele of informele vormen van leren.

Bovenstaande redenering dient genuanceerd te worden, ten eerste volgt uit het bovenstaand cijfer dat toch circa 60% van de personen met maximaal lager secundair onderwijs ten hoogste op niveau 2 scoort, en dus niet spontaan, noch ten gevolge van hun werkervaring of sociaal functioneren op een hoger niveau is geraakt. Ten tweede moet men in overweging nemen dat de restgroep die momenteel het secundair onderwijs zonder diploma verlaat, veel selectiever is dan in het verleden. Beide argumenten pleiten duidelijk voor een actief beleidsoptreden. Hieruit volgt dan ook een belangrijke legitimering voor het stimuleren van een beleid van levenslang leren, a fortiori ten aanzien van de lagergeschoolden.

Er is trouwens een keerzijde aan de medaille. Een en ander impliceert dat er ook binnen de groep van hogergeschoolden (hoger secundair of hoger) een zeker aandeel van personen bestaat die laag scoren op geletterdheid. Bovendien blijkt uit multivariate analyses, zelfs na controle voor het opleidingsniveau, dat de geletterdheidsscore afneemt met de leeftijd. Dit suggereert dat de geletterdheid kan dalen met de tijd wanneer ze niet wordt onderhouden, op het werk, thuis, of in de sociale omgeving. Ook deze vaststelling vormt een belangrijke ondersteuning voor een beleid van levenslang leren.

3. Ongekwalficeerde uitstroom

Het initiële onderwijs speelt ook een belangrijke rol bij de ongekwalficeerde uitstroom. Voor een stuk kwam deze reeds ter sprake, maar het fenomeen wordt hier meer specifiek toegelicht. De evolutie met betrekking tot de ongekwalficeerde uitstroom vormt immers een belangrijke toetssteen voor het levenslang en levensbreed leren

Wie het begrip 'ongekwalificeerde uitstroom' wil beschrijven en kwantificeren, wordt geconfronteerd met tal van uiteenlopende definities, waarin telkens andere accenten worden gelegd. In het onderzoek 'Ongekwalificeerd zonder paspoort' (Douterlungne et al., 2001) werd een conceptueel kader uitgewerkt om deze veelheid aan definities te ordenen. 'Uitval' wordt gedefinieerd als 'het verlaten van een opleiding voor de bedoelde afronding van die opleiding' (de Vries & de Jong, 1998; Douterlungne, 1994). De notie 'de bedoelde afronding van een opleiding' kan dan betekenen:

- het einde van de leerplicht (leerplichtdimensie);
- het bezit van een diploma (diplomabezit);
- het voltooien van een onderwijs- of schooltype waaraan men is begonnen (bestemming); een ongekwalificeerde schoolverlater is met andere woorden iemand die het schooltype waaraan hij begonnen is, niet beëindigd heeft.

Door deze verschillende definities van ongekwalificeerde uitstroom is het niet eenvoudig om empirische gegevens met elkaar te vergelijken. Samen met een visiegroep van experts werd bij Douterlungne et al. (2001) een definitie voor de ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen uitgewerkt. In deze definitie wordt een koppeling gemaakt van dimensie 1 (leerplicht tot 18 jaar) en 2 (bezit van diploma en/of getuigschriften). De vraag is natuurlijk wat bedoeld wordt met een diploma en/of getuigschrift. Hierbij kan men een strenge, een gematigde of een ruime definitie hanteren, waarbij de omvang van de ongekwalificeerde uitstroom volgens de strikte definitie groter is dan wanneer de ruime definitie wordt gehanteerd. Tot de ongekwalificeerde onderwijsverlaters behoren alle leerlingen vanaf 18 jaar die niet in het bezit zijn van:

Strenge definitie van diploma en/of getuigschrift (trap 1):

- Diploma en/of studiegetuigschrift van het zesde leerjaar van het secundair onderwijs

Gematigde definitie van diploma en/of getuigschrift (trap 2):

- Getuigschrift van het derde jaar in de tweede graad van het BSO
- Kwalificatiegetuigschrift van het DBSO
- Attest vijfde jaar BUSO-OV3
- Getuigschrift van de leertijd van het VIZO

Ruime definitie van diploma en/of getuigschrift (trap 3):

- Getuigschrift van de tweede graad TSO/BSO

In het onderstaande overzicht (tabel 2.1) is de omvang van de ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen berekend aan de hand van verschillende bronnen en databanken, namelijk EAK, LOSO- en Sonar-gegevensbank, het schoolverlatersonderzoek van de VDAB en administratieve databanken. Het bouwt voort op indicaties die reeds naar voren kwamen, omdat een van de gehanteerde definities binnen dit onderzoek immers betrekking had op het verlaten van het secundair onderwijs zonder diploma.

Uit de overzichtstabel 2.1 kunnen we concluderen dat afhankelijk van de gehanteerde definitie, berekeningswijze en gegevensbron, het aantal jongeren dat het onderwijs verlaat zonder een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs schommelt rond de 10% (met uitlopers van 3,3% tot 18%). Er zit dus veel variatie in de omvang al naargelang de gehanteerde definitie.

Tabel 2.1 Overzichtstabel van de berekeningen van de ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen op verschillende gegevensbanken

Bron	Steekproef en berekeningswijze	Ongekwalificeerde uitstroom %	
EAK	Vlaams gewest, 2001 % jongeren in Vlaanderen met ten hoogste een diploma lager SO dat verder geen onderwijs volgt (18 tot 24 jarigen)		12,2
LOSO	Generatie leerlingen (N=6 411) die in september 1990 startten in het eerste jaar secundair onderwijs in afgebakende scholenzones	Trap 1	18,0
		Trap 2	14,2
		Trap 3	9,2
SONAR	A-selecte representatieve steekproef van 3 000 jongeren geboren in 1976, mondeling geïnterviewd op 23 jaar	Trap 1	12,9
		Trap 2	8,0
		Trap 3	3,3
VDAB	Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen juni 2001-2002 <i>Alle schoolverlaters</i>	Trap 1	13,8
		Trap 2	10,6
		Trap 3	2,6
	<i>Ingeschrevenen bij de VDAB</i>	Trap 1	16,7
		Trap 2	12,2
		Trap 3	3,4
Administratieve gegevensbanken	Statistische Jaarboeken van het Vlaams Onderwijs, leerlingendatabank, gegevens van VIZO en VLIR	<u>Aantal ongekwalificeerde uitstromers</u>	
		Totale uitstroom	
		<i>Dimensie: leerplicht</i>	
		<i>Dimensie: diplomabezit</i>	
		<i>Dimensie: bestemming</i>	
		Trap 1	Nihil
		Trap 3	17,0
		ASO	3,5
TSO	5,5		
TSO	7,7		
BSO	8,3		
KSO	12,5		

Volgens de EAK bedraagt de ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen 12,2%. Hierbij moet worden opgemerkt dat in internationale vergelijkingen vaak het cijfer volgens de EAK worden gebruikt.

Bij de cijfers volgens LOSO, SONAR en het schoolverlatersonderzoek van de VDAB is het mogelijk om de ongekwalificeerde uitstroom te berekenen volgens de strengheid van de definitie van diploma en/of getuigschrift. Volgens de meeste strenge definitie van diploma en/of getuigschrift (trap 1) varieert de omvang van de ongekwalificeerde uitstroom van 12,9% (SONAR) tot 18,0%

(LOSO). Bij de VDAB en SONAR ligt de ongekwalificeerde uitstroom volgens de minst strenge definitie (trap 3) rond de 3%, terwijl dit bij LOSO meer dan 9% bedraagt.

In het meest recente schoolverlatersonderzoek van de VDAB wordt voor de eerste maal de link gelegd tussen de gegevens van de werkzoekenden van de VDAB en de leerlingendatabanken van het Departement Onderwijs. Zodoende kunnen alle schoolverlaters in kaart worden gebracht, ook zij die zich niet inschreven bij de VDAB. In tegenstelling tot het verleden kan op die manier dus voor de hele populatie van schoolverlaters de berekening van de ongekwalificeerde uitstroom volgens de drietrapsdefinitie worden gemaakt. Aangezien het schoolverlatersonderzoek betrekking heeft op de volledige populatie is het zinvol om ook enkele absolute getallen mee te geven: in 2000-2001 hebben 73 860 jongeren het onderwijs verlaten waarvan er 1 939 (trap 3) tot 10 223 ongekwalificeerd waren.

De administratieve databanken tot slot maken het mogelijk om de ongekwalificeerde uitstroom te berekenen volgens een andere dimensie dan het 'diplomabezit'. Volgens deze databanken is de ongekwalificeerde uitstroom volgens de notie van de leerplicht quasi nihil in Vlaanderen: bijna geen enkele leerling uit het initiële onderwijs verlaat het onderwijs voor het einde van de leerplicht. Indien gekeken wordt naar de dimensie van bestemming dan blijkt dat in het ASO, TSO, BSO en KSO respectievelijk 1/18, 1/13, 1/12 en 1/8 van de leerlingen de onderwijs voortijdig verlaten.

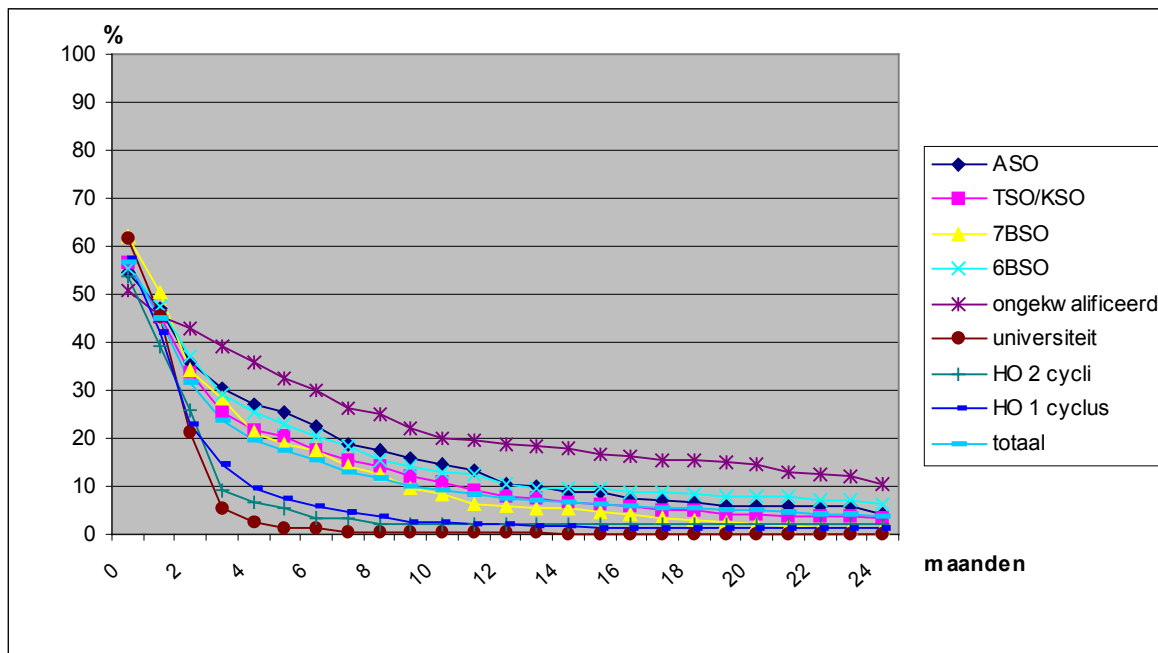
4. Aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt

Een derde en laatste belangrijk onderwerp met betrekking tot het belang van het initiële onderwijs is de aansluiting van onderwijs en arbeidsmarkt. Uit onderzoek rond de aansluiting van onderwijs en arbeidsmarkt blijkt dat de overgang van school naar werk doorheen de jaren langer en complexer is geworden. In veel landen zetten jongeren op steeds latere leeftijd de stap van school naar werk en duurt het ook steeds langer vooraleer zij volledig zijn ingeburgerd op de arbeidsmarkt. Jongeren blijven langer in het onderwijssysteem om hogere of zelfs verschillende kwalificaties te behalen en combineren ook steeds vaker periodes van leren en werken. De hedendaagse arbeidsmarkt is alleszins erg dynamisch, gekenmerkt door een grote mobiliteit, zowel binnen de arbeidsmarkt (switchen tussen jobs) als tussen de arbeidsmarkt, onderwijs, training, ... Er bestaat niet zoiets als de model-job en de model-carrière, maar wel een veelheid aan mogelijke loopbaanpatronen. Daardoor is de overgang van school tot werk niet langer één duidelijk afgebakend moment, maar eerder een continuüm, een gradueel proces, zonder strikt begin- en eindpunt.

De belangrijkste conclusies met betrekking tot de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt die kunnen worden gemaakt op basis van het SONAR-onderzoek

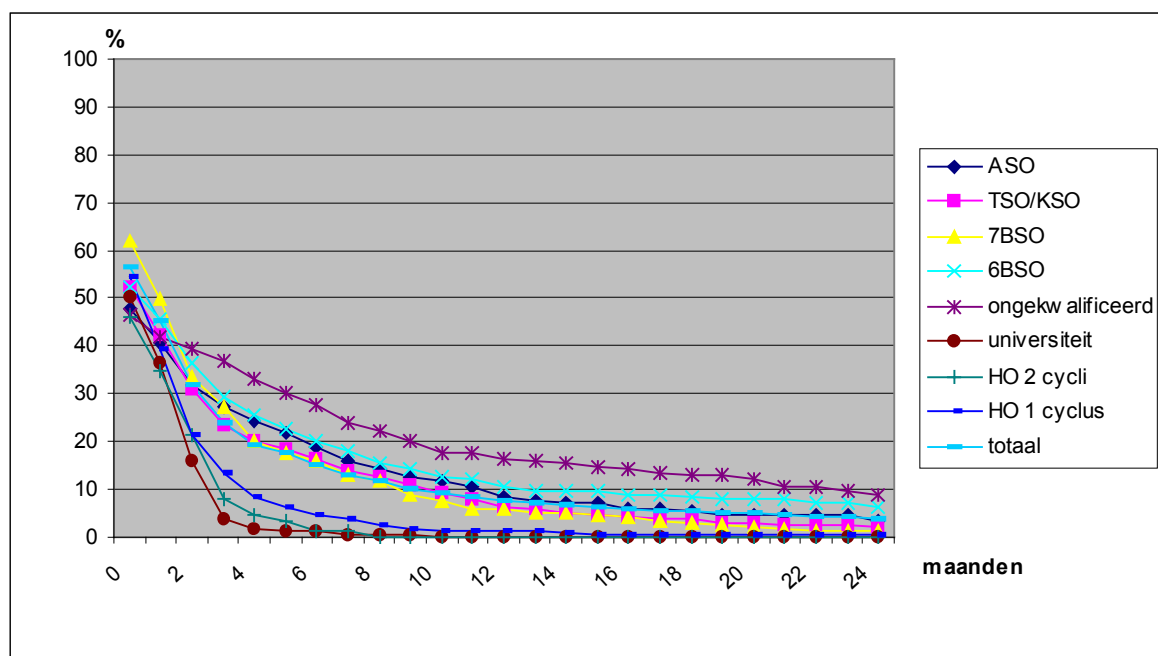
worden in wat volgt kort weergegeven. Ongekwalficeerde schoolverlaters lijken vlak na het schoolverlaten geen nadeel te ondervinden ten opzichte van gekwalficeerde schoolverlaters om snel aan een job te geraken, maar na amper drie maanden wordt een kloof zichtbaar (figuur 2.9). In vergelijking met de gekwalficeerden uit het secundair onderwijs zijn telkens 10% à 15% meer ongekwalificeerde uitstromers inactief; met afgestudeerden uit het hoger onderwijs loopt het verschil zelfs op tot 25%. De nadelige situatie van ongekwalificeerde jongeren komt tot uitdrukking in de eindsituatie: twee jaar na het schoolverlaten heeft 10% nog nooit gewerkt. Bij de overige groepen eindigt 6BSO met 6% inactieven en alle andere categorieën omvatten maximaal 5% inactieven twee jaar na afstuderen.

Naast de inactiviteitperiode tussen het einde van de studies en de eerste significante job is de intredewerkloosheid nog meer een indicator voor het succes van de arbeidsmarktintrede. Intredewerkloosheid wordt berekend als de periode van inschrijving bij de VDAB tussen het onderwijsverlaten en de eerste tewerkstelling. Ook hier zijn de verschillen tussen de percentages voor beide geanalyseerde groepen klein. Ruim de helft en meer dan drie op vier schoolverlaters is na respectievelijk één en drie maanden uit de werkloosheid verdwenen; na één jaar is nog 6 à 7% werkloos. De verschillen tussen de onderscheiden afstudeerniveaus wat de intredewerkloosheid betreft (zie figuur 2.10) liggen volledig in dezelfde richting als de intrede-inactiviteit. Een interessante aanvulling op bovenstaande cijfers zijn de VDAB-analyses over werkzoekende schoolverlaters.



Bron: SONAR-cohorte C76(23)

Figuur 2.9 Intrede-inactiviteit in maanden naar hoogst behaalde kwalificatie (restpercentage)



Bron: SONAR-cohorte C76(23)

Figuur 2.10 Intredewerkloosheid in maanden naar hoogst behaalde kwalificatie (restpercentage)

5. Samengevat

Met de bovenstaande bijdrage hebben we geprobeerd om een beeld te schetsen van de rol van het initiële onderwijs als fundament van het levenslang en levensbreed leren.

Als uitgangspunt werd de drempelwaardehypothese gehanteerd, die het overschrijden van een zeker basisniveau beschouwt als een aanzet tot levenslang leren (hier: hoger secundair onderwijs). Uit de diverse items die binnen dit hoofdstuk aan de orde zijn gekomen, kunnen we concluderen dat de drempelwaarde steeds vaker bereikt wordt, of dat er een devaluatie optreedt waardoor de drempelwaarde misschien wel hoger komt te liggen. De aandacht voor de restcategorieën met hun eigen specifieke kenmerken die de drempel (nog) niet halen, dient daarom in het beleid rondom levenslang en levensbreed leren een plaats te krijgen.

HOOFDSTUK 3

GLOBALE CIJFERS OVER DE DEELNAME AAN HET LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN

1. Inleiding

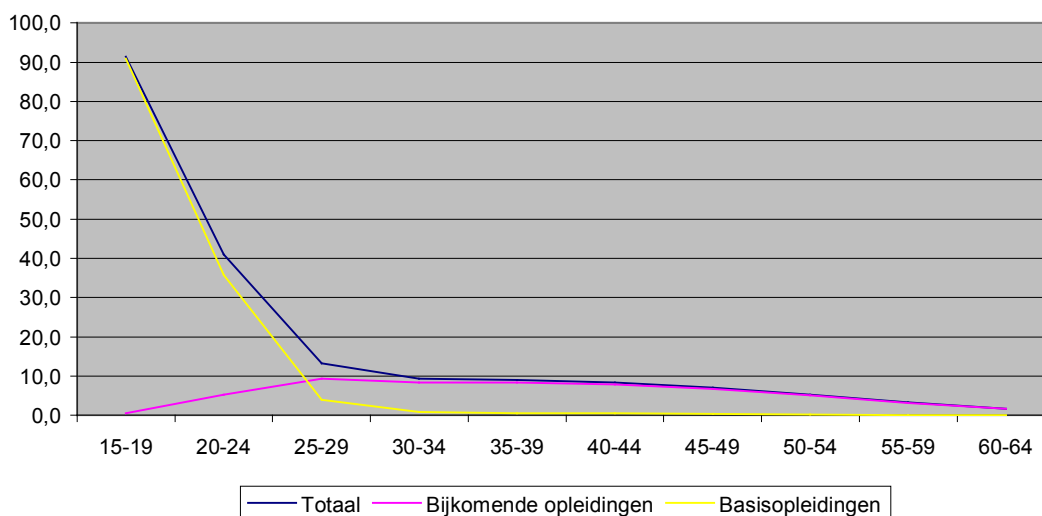
In de hoofdstukken die volgen, wordt telkens cijfer- en illustratiemateriaal besproken met betrekking tot het levenslang en/of levensbreed leren binnen een specifiek segment van de bevolking (bv. de werknemers), of binnen een specifiek segment van de opleidingsmarkt (bv. het geheel van het leren dat plaatsvindt binnen de sociaal-culturele sector). Deze gesegmenteerde aanpak wordt in belangrijke mate gedictieerd door de beschikbare gegevens: veel van de beschikbare gegevens situeren zich op het niveau van een concrete opleidingsaanbieder (bv. de VDAB) of op het niveau van een concrete administratie (bv. het departement Onderwijs).

Deze gesegmenteerde aanpak levert zeer veel informatie op, maar dreigt de aandacht wat af te leiden van het globale overzicht: zo is het beleidsmatig van belang om een zicht te krijgen op de (evolutie van de) deelnamekansen aan het levenslang en levensbreed leren van de gemiddelde Vlaming. Een dergelijke schatting kan men niet maken op basis van de gesegmenteerde informatie. Men kan al evenmin zeggen dat het geheel gelijk is aan de som van de delen: door voor ieder opleidingssegment het aantal deelnemers binnen een gegeven jaar te nemen, en dan de som te maken over alle segmenten, weet men wel hoeveel opleidingen er gedurende dat jaar werden gegeven, maar nog niet hoeveel unieke personen hebben deelgenomen.

Vandaar dat we in dit hoofdstuk stilstaan bij de gegevens die wel toelaten om uitspraken te doen over de Vlaamse bevolking, of althans over een zo ruim mogelijke groep.

2. De leerloopbaan

In het discours over levenslang leren staat de 'continuïteit' in het leren centraal. Aan de hand van de *leerloopbaan* krijgen we een zicht op het continu leerpatroon van de bevolking (Herremans, 2002a, p. 171-179). Door de participatiegraden aan opleiding bij verschillende leeftijdsgroepen weer te geven, wordt een fictieve leerloopbaan gevisualiseerd (zie figuur 3.1) die weergeeft wat de huidige kans is voor een gemiddelde Vlaming om tijdens verschillende leeftijdsfasen in zijn/haar leven deel te nemen aan opleidingen. De bovenste lijn in de figuur geeft het globale leerniveau weer. Daarnaast splitsen we uit naargelang de soort opleiding: *basisopleidingen* (studenten enerzijds en niet-studenten die een basisopleiding volgen anderzijds) en *bijkomende opleidingen* (beroepsopleidingen enerzijds en opleidingen gevolgd uit persoonlijke belangstelling anderzijds).



Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek De Arbeidsmarkt in Vlaanderen 2002)

Figuur 3.1 Leerkansen van de bevolking op arbeidsleeftijd naar leeftijdsklasse en soort opleiding (Vlaams Gewest; 2001)

Logischerwijze is de kans op leren het grootst bij het begin van de arbeidsleeftijd. Van alle Vlaamse jongeren tussen 15 en 24 jaar is twee derde lerende, hetzij als student, hetzij als deelnemer aan een andere opleiding. Vooral de 15- tot 19-jarigen participeren massaal aan *basisopleidingen* (90,9%), wat uiteraard een gevolg is van de leerplicht tot 18 jaar. Maar ook bij de 20- tot 24-jarigen trekken de basisopleidingen het hoogst aantal deelnemers naar zich toe (35,7%). De jonge twintigers vormen echter een overgangsgroep: ook iets meer dan 6% onder hen schoolt zich bij in een bijkomende opleiding.

Eenmaal de 25 jaar gepasseerd, zegt het merendeel van de Vlamingen de schoolbanken vaarwel en verschuift de aandacht bijna volledig naar deze *bijkomende opleidingen* met als gevolg dat het globale leerniveau drastisch daalt. Bij de 25- tot 29-jarigen pieken de bijkomende opleidingen, met bijna één op tien onder hen die bijleert in een beroepsgerichte opleiding of een opleiding uit persoonlijke belangstelling. Tussen 30 en 44 jaar is de deelname aan bijkomende opleidingen vrij stabiel rond 8%. Ten slotte zien we de leerkansen vanaf 45 jaar geleidelijk aan afnemen wat uiteindelijk leidt tot een minimale bijscholing van net geen 2% bij de 60-plussers. Hoe ouder, hoe lager de leerkansen.

3. Globale opleidingsparticipatie

Een lerende samenleving kenmerkt zich door de participatie van (volwassen) inwoners aan bijkomende opleidingen of permanente vorming. Anno 2001 tellen we in Vlaanderen bijna 238 000 volwassen inwoners die tijdens de periode van de 4 voorafgaande weken deelgenomen hebben aan een opleiding¹³. Dit komt overeen met 7,4% van de 3,2 miljoen inwoners tussen 25 en 64 jaar (zie tabel 3.1). Voor het jaar 2002 zijn ook reeds een aantal cijfers beschikbaar (die niet in de tabel zijn opgenomen). Zo zakt de globale opleidingsparticipatie naar 6,7%. Dit is een omslag, temeer daar de participatie tussen 1999 en 2001 toenam van 6,6% naar 7,4%.

3.1 Persoonskenmerken

Naar *geslacht* zien we dat mannen in 2001 iets meer opleiding volgen dan vrouwen. Dit houdt onder meer verband met het hoge aandeel niet-beroepsactieve (huis)vrouwen. Van alle vrouwen tussen 25 en 64 jaar is immers 38% niet actief op de arbeidsmarkt,¹⁴ en het is net die groep die zeer weinig deelneemt aan opleidingen in Vlaanderen (zie verder). Vrouwen die wel deelnemen aan de arbeidsmarkt volgen ongeveer even vaak opleidingen als beroepsactieve mannen ($\pm 8,8\%$). In 2002 is er echter sprake van een omgekeerde evolutie, de reeds vermelde globale daling t.o.v. 2001 zou volledig zijn toe te schrijven aan een verminderde participatie van de mannen, die daalt van 8% in 2001 naar 6,6% in 2002 (de participatie van de vrouwen blijft min of meer stabiel: van 6,8% naar 6,9%).

¹³ Onder opleiding wordt verstaan basisopleidingen, beroepsgerelateerde opleidingen, informatica-opleidingen, taalopleidingen, en andere opleidingen uit persoonlijke interesse.

¹⁴ Tegenover 18% bij de mannen.

Tabel 3.1 Opleidingsparticipatie van de bevolking tussen 25 en 64 jaar, volgens persoonskenmerken (Vlaams Gewest; 2001, referentieperiode van 4 weken)

	Bevolking (n)	Personen in opleiding (n)	(%)
Totaal (25-64 jaar)	3 218 500	237 700	7,4
Geslacht			
Mannen	1 628 000	129 500	8,0
Vrouwen	1 590 500	108 200	6,8
Leeftijd			
25-29 jaar	376 700	49 600	13,2
30-39 jaar	916 900	83 200	9,1
40-49 jaar	885 700	68 300	7,7
50-64 jaar	1 039 100	36 700	3,5
Onderwijsniveau			
Laaggeschoold	1 255 700	32 600	2,6
Middengeschoold	1 076 300	76 900	7,1
Hooggeschoold	886 500	128 200	14,5
Arbeidsmarktpositie (ILO)			
Werkenden	2 248 400	198 200	8,8
Werkzoekenden	76 400	6 600	8,6
Niet-beroepsactieven	893 700	32 900	3,7

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek De Arbeidsmarkt in Vlaanderen 2002)

Naar *leeftijd* valt het op dat vooral de 25- tot 29-jarige inwoners vaak deelnemen aan een opleiding. Zo'n 50 000 Vlaamse jongvolwassenen hebben een opleiding gevolgd, wat overeenkomt met 13% van alle 25- tot 29-jarigen. Gedeeltelijk kan dit verklaard worden doordat er zich in deze leeftijdsgroep nog enkele studenten bevinden die hun basisopleiding moeten afronden. Anderzijds volgt ook bijna 1 op 10 van deze jongvolwassenen een bijkomende opleiding. De hoger geschetste leerloopbaan toonde reeds een sterk dalende trend van de opleidingsdeelname naargelang de inwoners ouder worden. De cijfers voor 2002 laten zien dat vooral bij de groep 25- tot 29-jarigen de participatie daalt (van 13,2% naar 11,4%), dit geldt in mindere mate voor de tussenin liggende leeftijdsgroepen (van 9,1 naar 8,4% voor de 30- tot 39-jarigen, van 7,7 naar 7% voor de 40- tot 49-jarigen. Bij de leeftijdsgroep 50 tot 64 jaar blijft de participatie laag en stabiel.

Kijken we naar de deelname van inwoners met een verschillend *onderwijsniveau*, dan wordt het belang van het initiële onderwijs duidelijk. Slechts 2,6% van de 1,25 miljoen laaggeschoolde inwoners neemt deel aan een opleiding. Wie het secundaire onderwijs niet volledig afwerkt, heeft dus een zeer kleine kans om aansluiting te vinden bij het permanente leren. Personen met maximaal een diploma van het hoger secundair onderwijs, de zogenaamde middengeschoolden, hebben daarentegen een 'gemiddelde' kans om deel te nemen aan bijkomende opleidingen. Van alle inwoners die ook nog een diploma van het hoger onderwijs behaalden, neemt ten slotte bijna 15% deel aan bijkomende opleidingen.

Een laatste determinerend kenmerk is de *positie* die de volwassen inwoners innemen op of naast de arbeidsmarkt. Volgens deze indeling blijkt dat de deelname aan opleidingen in Vlaanderen sterk varieert naargelang men al dan niet beroepsactief is. Beroepsactief is iedereen die zich aanbiedt op de arbeidsmarkt, hetzij als werkende hetzij als werkzoekende.¹⁵ Niet-beroepsactieve inwoners zijn personen die noch werken noch naar werk zoeken. Zowel bij de werkenden als bij de werkzoekenden neemt een kleine 9% deel aan een opleiding. Bij de niet-beroepsactieven tellen we daarentegen slechts 3,7% inwoners in opleiding.

Dit laatste cijfer wordt dan bovendien nog in positieve zin beïnvloed door de aanwezigheid van een aantal studenten binnen de groep van de niet-beroepsactieven.

Uit tabel 3.2, waarin de groep van de beroepsactieven wordt uitgezuiverd voor de aanwezigheid van studenten, blijkt dat in dat geval de participatie zakt van 3,7% naar 2,6%.

Tabel 3.2 Opleidingsparticipatie van de niet-beroepsactieve inwoners tussen 25 en 64 jaar (zonder studenten), naar persoonskenmerken (Vlaams Gewest; 2001, referentieperiode van 4 weken)

	Bevolking (n)	Personen in opleiding (n)	(%)
Totaal (25-64 jaar)	882 400	22 600	2,6
Leeftijd			
25-49 jaar	271 600	11 500	4,2
50-64 jaar	610 800	11 100	1,8
Onderwijsniveau			
Laaggeschoold	569 300	6 400	1,1
Middengeschoold	211 800	6 900	3,2
Hooggeschoold	101 300	9 300	9,2

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek De Arbeidsmarkt in Vlaanderen 2002)

De bovenstaande analyse maakt duidelijk dat er zeer scherpe ongelijkheden bestaan met betrekking tot de deelname aan permanente vorming. Door deze ongelijke vertegenwoordiging op de opleidingsmarkt van verschillende groepen tegenover mekaar te plaatsen, bekommen we een indicator die weergeeft in welke mate een bepaalde groep minder of meer deelneemt aan opleidingen dan een andere groep. Op deze manier berekenen we 4 opleidingskloven (Herremans, 2002b, p. 181-189) (zie tabel 3.3).

¹⁵ De ILO-definitie van werkloosheid dekt niet de volledige lading Vlaamse werklozen zoals officieel geregistreerd bij de VDAB.

Tabel 3.3 Opleidingskloven bij de bevolking tussen 25 en 64 jaar (België en de gewesten, EU-15; 2001, referentieperiode van 4 weken)

	Vlaams Gewest	Brussels H Gewest	Waals Gewest	België	EU-15
Seksekloof	1,2	1,0	1,2	1,2	0,9
Generatiekloof	2,6	(.)	3,0	2,7	2,6
Onderwijskloof	4,0	(.)	3,5	4,0	4,8
(Arbeidsmarkt)participatiekloof	2,4	0,9	2,0	2,1	1,2

(.) Niet weerhouden omdat de cijfers betrekking hebben op minder dan 6 000 individuen

Bron: NIS EAK, Eurostat LFS (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek De Arbeidsmarkt in Vlaanderen 2002)

- Een *seksekloof* van 1,2 in Vlaanderen geeft aan dat vrouwen er iets minder opleiding volgen dan mannen. Globaal genomen blijkt wel dat er al bij al relatief weinig ongelijkheid is tussen mannen en vrouwen op de opleidingsmarkt; dit geldt zowel voor België en de gewesten als voor Europa.
- De *generatiekloof* geeft daarentegen aan dat de ongelijke spreiding naar leeftijd een stuk groter is. Zowel in de Belgische gewesten als gemiddeld in Europa zijn de 25- tot 49-jarigen 2 tot 3 keer meer actief op de opleidingsmarkt dan de 50-plussers. De kloof tussen laag- en hogergeschoolden is echter het diepst.
- De zeer hoge *onderwijskloof* op de Vlaamse opleidingsmarkt geeft aan dat inwoners met minimum een diploma van het hoger secundair onderwijs maar liefst vier keer meer opleidingsactief zijn dan laaggeschoolden. Gemiddeld in Europa loopt de afstand tussen beide groepen zelfs nog hoger op.
- De *(arbeidsmarkt)participatiekloof* ten slotte geeft aan in welke mate de niet-beroepsactieven geïntegreerd zijn op de opleidingsmarkt in vergelijking met de beroepsactieven. Deze kloof is het grootst in het Vlaams Gewest en bijna onbestaande in Europa en in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Opnieuw is dit (gedeeltelijk) toe te schrijven aan het groter aandeel studenten bij de volwassen inwoners in deze regio's.

Naast de Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK), biedt ook de APS-survey van de administratie Planning en Statistiek van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap een voor Vlaanderen representatief overzicht over de deelname aan opleiding. De resultaten van tabel 3.4 suggereren dat de geschatte deelnamekans in 2002 beduidend lager ligt dan in 2001. Aangezien de vraagstelling tussen de APS-survey van 2001 en die van 2002 gewijzigd is, kan deze conclusie echter niet zo maar getrokken worden. Concreet werd in 2001 gevraagd of men gedurende de voorgaande 12 maanden had deelgenomen aan een opleiding met een duur van minstens één dag. In 2002 viel de kwalificatie “minstens één dag” weg bij de bevraging. Dit maakt dat strikt genomen de resultaten over beide jaren onvergelijkbaar zijn. De tendens is alvast dezelfde die ook naar voren kwam uit de

EAK-meting: in 2002 lijkt de participatie, in vergelijking met 2001, te zijn afgenomen.

EAK en APS: niet zomaar vergelijkbaar

Op te merken valt dat het APS-deelnamecijfer voor 2001, met name 26,5%, niet zonder meer vergelijkbaar is met het deelnamecijfer op basis van de Enquête naar de Arbeidskrachten (7,4% in 2001). Om te beginnen is er een duidelijk verschil in de referentieperiode (de vier voorgaande weken bij EAK, de voorgaande 12 maanden bij APS), daarnaast is de EAK beperkt tot de leeftijdscategorie 25 tot 64 jaar, daar waar voor APS de leeftijdscategorie 18 tot 85 jaar wordt bevroegd. EAK heeft betrekking op het Vlaams Gewest, APS daarentegen heeft betrekking op de Vlaamse Gemeenschap (ook Nederlandstaligen uit Brussel worden meegenomen). Dit alles betekent dat cijfers met betrekking tot schijnbaar vergelijkbare concepten op basis van APS en op basis van EAK helemaal niet vergelijkbaar zijn.

Het verband tussen deelnamekans enerzijds, en respectievelijk de leeftijd (tabel 3.4) en het opleidingsniveau (tabel 3.5), is zoals ook reeds naar voor kwam op basis van de EAK-analyses. Wel valt op dat de groep van de 18-24-jarigen in beide jaren globaal lager scoren dan de leeftijdsgroep 25-44 jaar.

Tabel 3.4 Deelname aan opleiding (bijkomende opleiding van minstens 1 dag gevolgd gedurende de laatste twaalf maanden) bij de bevolking vanaf 18 jaar, naar leeftijd (Vlaamse Gemeenschap, 2001, 2002)

%	18-24 jr	25-44 jr	45-64 jr	> 64 jr	Totaal
2001	31,5	39,9	23,6	3,2	26,5
2002	21,9	31,7	21,3	3,1	21,6

Bron: APS-survey 2001, 2002 (Bewerking Steunpunt WAV)

Tabel 3.5 Deelname aan opleiding (bijkomende opleiding van minstens 1 dag gevolgd gedurende de laatste twaalf maanden) bij de bevolking vanaf 18 jaar, naar onderwijsniveau (Vlaamse Gemeenschap, 2001, 2002)

%	Laaggeschoold	Midden	Hooggeschoold	Totaal
2001	11,2	29,5	55,7	26,5
2002	10,8	24,0	40,0	21,6

Bron: APS-survey 2001, 2002 (Bewerking Steunpunt WAV)

Tabel 3.6 geeft de deelnamekansen voor een aantal meer specifieke groepen weer.

Tabel 3.6 Deelname aan bijkomende opleidingen van verschillende groepen niet-werkenden (Vlaamse Gemeenschap, 2002)

%	Ja	Nee	Totaal
Alle niet-werkenden (n=670)	10,1	89,9	100,0
Gepensioneerd (n=326)	4,5	95,5	100,0
Huisvrouw/man (n=130)	10,3	89,7	100,0
Werkloos (n=75)	28,9	71,1	100,0
Student (n=87)	10,2	89,8	100,0
Andere (n=53)	17,3	82,7	100,0

Bron: APS-survey 2002 (Bewerking Steunpunt WAV)

3.2 Beperkingen van de meting

Zoals reeds vermeld in de inleiding, kan een persoon meer dan één opleiding volgen, zodanig dat bv. 2 miljoen gevolgde opleidingen helemaal niet impliceren dat er ook 2 miljoen Vlamingen een opleiding zouden gevolgd hebben.

Tabel 3.7 bevestigt dat sommigen op jaarbasis 2 of zelfs meer opleidingen volgen.

Tabel 3.7 Aantal gevolgde opleidingen per persoon, laatste 12 maanden (Vlaamse Gemeenschap, 2001)

	% totaal	Totaal
		100,0
1 opleiding		68
2 opleidingen		23
3 opleidingen		6,1
>3 opleidingen		2,9

Bron: APS-survey 2001 (Bewerking Steunpunt WAV)

De deelnamematen op basis van steekproefmateriaal (zoals EAK of APS) houden uiteraard rekening met dit fenomeen. Als men echter de optelsom van het aantal bij de verschillende aanbieders gevolgde opleidingen maakt, kan men dubbeltellingen niet corrigeren. De cijfers uit tabel 3.7 suggereren dat door iedere 100 deelnemers er minstens 144 opleidingen worden gevolgd.

Een ander probleem, en dit geldt ook voor de maten op basis van EAK of APS, is dat sommige opleidingen van lange duur zijn, en andere een korte duur hebben. Tabel 3.8 geeft hiervan een duidelijke illustratie.

Op zich is de opleidingsduur nog geen zuivere maatstaf. Twee opleidingen met een identieke duur kunnen immers verschillen in opleidingsintensiteit (aantal uren per week). Een betere maatstaf zou dan ook het product zijn van de duur en de intensiteit: (aantal uren/week)*(aantal weken), met andere woorden het totaal aantal gevolgde uren.

Een volgend probleem is dat deze maatstaven sterk, alhoewel misschien niet eenzijdig, gericht zijn op formele vormen van leren. Wat betreft de niet-formele of minder formele vormen van leren, is het aantal voorbeelden legio. Binnen de bedrijfs sfeer is er onder meer de zogenaamde werkplekopleiding, en diverse vormen van e-learning. Binnen de privé-sfeer zijn de diverse vormen van e-learning vermoedelijk ook aan een opmars bezig.

3.3 Kenmerken van de opleiding

Zoals hoger aangetoond, nemen ongeveer 238 000 volwassen Vlamingen deel aan een opleiding tijdens een referentieperiode van 4 weken. Kijken we nu naar het doel van de gevolgde opleiding, dan blijkt dat zo'n 10% van alle personen in opleiding zich tot doel stelt om een *basisopleiding* af te werken (tabel 3.8). Deels gaat het om voltijdse studenten van 25 jaar en ouder in het hoger onderwijs. Deels betreft het echter ook werkenden die een job combineren met een (avond)opleiding aan een hogeschool of universiteit. Bijna de helft van de opgeleide personen volgt echter een *beroepsgerelateerde opleiding*: 46,4% van alle participanten volgde een opleiding die past in het kader van een maatregel ten gunste van de werkgelegenheid (o.a. via VDAB) of een andere vorm van beroepsopleiding. Daarnaast zijn ook de *informatica-opleidingen* sterk in trek, met net geen 40 000 personen die willen blijven in de snel evoluerende wereld van de ICT en in deze branche een opleiding volgden (16,2% van alle personen in opleiding). Nog iets meer dan een kwart van alle opgeleide personen volgde ofwel een *taalopleiding* (9,2%) ofwel een andere opleiding uit *persoonlijke interesse* (18,3%). Deze opleidingen staan verder af van de voorbereiding op en de deelname aan de arbeidsmarkt dan de andere categorieën. In het kader van een lerende samenleving, die aandacht heeft voor de impact van bredere leerattitudes op de deelnamekansen aan de huidige kennismaatschappij, zijn ze echter niet onbelangrijk.

Tabel 3.8 Opleidingsparticipatie van de bevolking tussen 25 en 64 jaar, volgens kenmerken van de opleiding (Vlaams Gewest; 2001, referentieperiode van 4 weken)

	Personen in opleiding (n)	Spreiding volgens opleidingskenmerken (%)
Alle opleidingen	237 700	100,0
Doel van de opleiding		
Basisopleiding	23 400	9,8
Beroepsgerelateerde opleiding	110 200	46,4
Informatica	38 500	16,2
Talen	22 000	9,2
Andere opleidingen uit persoonlijke interesse	43 600	18,3
Soort opleiding		
In het onderwijsstelsel (op school)	74 000	31,1
Op de werkplaats	51 000	21,5
Combinatie werkervaring/opleiding	10 800	4,5
In een opleidingscentrum	86 400	36,3
Afstandsleren en zelfstudie	15 600	6,5
Totale duur van de opleiding		
< 1 week	67 800	28,5
1-12 weken	32 200	13,5
3-12 maanden	37 100	15,6
> 1 jaar	69 900	29,4
Onbepaalde duur	30 700	12,9
Wekelijks aantal uren in opleiding		
1-4 uren	86 300	36,3
5-8 uren	52 000	21,9
9-16 uren	26 900	11,3
17 uren en meer	33 000	13,9
Onbepaald	39 400	16,6

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek De Arbeidsmarkt in Vlaanderen 2002)

Om zich bij te scholen grijpen volwassen Vlamingen in de eerste plaats naar *opleidingscentra* zoals de VDAB, VIZO, ... Deze opleidingsverstrekkers bieden vooral beroepsgerelateerde opleidingen aan en bereiken op vier weken tijd gemiddeld 86 000 personen tussen 25 en 64 jaar, of 36% van alle personen in opleiding. Ook het onderwijsstelsel is een belangrijke partner met betrekking tot (permanente) vorming van volwassenen. Bijna een derde van de participanten volgt een opleiding 'op school', met een volledig of beperkt leerplan, in het kader van zowel basis-, beroeps- als andere opleidingen. Als derde belangrijke locatie voor het volgen van opleidingen wordt het bedrijf genoemd. 51 000 personen in opleiding melden dat ze *op de werkplaats* een opleiding gevolgd hebben (21,5%). Logischerwijze gaat het hier hoofdzakelijk om duidelijk arbeidsgerelateerde opleidingen. Ten slotte is er een kleinere groep van personen die zich bijschoolt via *afstandsleren en zelfstudie* of via een *combinatiesysteem* van ervaring op het werk en bijkomende opleiding (bv. alternerend leren, industrieel leerlingenwezen, ...).

De totale duur van de gevolgde opleidingen is nogal gevarieerd. Voor telkens 29% van alle personen in opleiding duurt de opleiding ofwel minder dan één week ofwel tussen één week en twaalf maanden ofwel meer dan één jaar. De *kortste opleidingen* zijn bijna allemaal beroepsgerelateerde opleidingen, die even vaak in een opleidingscentrum als op de werkplaats zelf plaatsvinden. Bij de *middellange opleidingen* - die we terugvinden in opleidingscentra, in het onderwijs en op de werkplaats - gaat het naast de beroepsgerelateerde opleidingen ook heel vaak over bijscholingen in de informatica. De zeer *langdurige opleidingen* daarentegen bereiken een breder publiek en worden vooral gevolgd in het onderwijsstelsel, en in mindere mate ook in de opleidingscentra.

Naast de totale duur van de opleiding kunnen we ook nagaan hoe groot het wekelijks aantal uren is dat de opleiding telt. Meteen valt op dat het wekelijks opleidingsvolume eerder beperkt is. Meer dan de helft van alle personen in opleiding (58%) volgt minder dan 1 dag opleiding per week (1-8 uur). Voor 36% duurt de opleiding zelfs slechts 1 tot 4 uur per week, of maximum een halve dag.

Tabel 3.9 geeft eveneens een overzicht van een aantal opleidingskenmerken, nu op basis van de APS-gegevens. Interessant is alvast het tweede blokje: "belangrijkste reden voor het volgen van een opleiding". Als men de som maakt van de niet-werk of niet-job-gerelateerde redenen, (verhogen algemene kennis, interesse of hobby, andere), bekomt men een aandeel van 38,6%. Dit kan men beschouwen als een schatting van het huidig belang van het levensbreed leren. Er kan echter vermoed worden dat niet-formele vormen van leren juist extra belangrijk zijn binnen die levensbrede component. In dat geval is het vermelde cijfer van 38,6% een onderschatting.

Tabel 3.9 Kenmerken van de laatst gevolgde opleiding (Vlaamse Gemeenschap; 2002)

	%
Type bijkomende opleiding (n=316)	100,0
Informatica	24,4
Talen	14,8
Gezondheidszorg en welzijn	9,8
Communicatie en sociale vaardigheden	8,4
Techniek	7,9
Kunstzinnige vaardigheden	7,6
Algemene vorming	5,7
Andere	21,5
Belangrijkste reden voor het volgen van de opleiding (n=316)	100,0
Huidige job beter uitvoeren	23,2
Vraag van bedrijf	22,1
Verhogen algemene kennis	22,1
Interesse of hobby	12,4
Betere kansen op arbeidsmarkt	12,1
Doorstromen in de job	4,2
Andere	4,0
Belangrijkste opleidingsverstrekker (n=318)	100,0
De werkgever of koepelorganisatie	26,8
Een non-profit organisatie (onderwijsstelsel)	25,0
Een commerciële organisatie (vb. trainingsinstituut)	13,6
VDAB	8,4
Andere	26,3
Belangrijkste initiatiefnemer (n=318)	100,0
Ikzelf	67,9
Mijn werkgever	29,2
Andere	2,9
Belangrijkste leermethode (n=318)	100,0
Lesverband	64,1
Combinatie lessen en werkvloer	18,0
Op de werkvloer	6,3
Zelfstudie	6,0
Andere	5,5
Tijdstip van de opleiding (n=273)	100,0
Tijdens de werkuren	44,6
Buiten de werkuren	43,3
Combinatie van beide	12,1
Totale duur van de opleiding (n=313)	100,0
< 1 week	36,2
1-4 weken	31,2
1-3 maanden	16,6
3-6 maanden	7,8
6-12 maanden	8,2
Gebruik opgedane kennis in huidige werkomgeving (n=317)	100,0
Niet of niet veel	14,8
Weinig	15,0
Veel of heel veel	53,5
Geen job	16,8

Bron: APS- 2002 (Bewerking Steunpunt WAV)

Tabel 3.10 geeft een overzicht van de gebruikte leermethodes bij de gevolgde opleiding. Per opleiding kunnen meer dan een leer methode worden vermeld. Toch springt onmiddellijk in het oog dat er bij de overweldigende meerderheid van de gevolgde opleidingen (bijna 84%) nog steeds een beroep wordt gedaan op het klassieke klassikaal leren.

Tabel 3.10 Bijkomende opleiding gevolgd van minstens 1 dag tijdens de voorbije 12 maanden; gebruikte leermethodes* (Vlaamse Gemeenschap; 2001)¹⁶

%	Ja	Nee	Totaal
Klassikaal leren via een trainer of leerkracht (<i>n</i> =375)	83,6	16,4	100,0
Deelname aan workshops of seminaries (<i>n</i> =370)	41,2	58,8	100,0
Begeleid leren op de werkvloer (<i>n</i> =369)	36,5	63,5	100,0
Informeel leren via collega's op het werk, vrienden of familie (<i>n</i> =369)	35,3	64,7	100,0
Zelfstudie (via gedrukte of audiovisuele materialen, internet...) (<i>n</i> =368)	32,4	67,6	100,0
Volgen van een stage (<i>n</i> =368)	15,2	84,8	100,0
Georganiseerde cursus via afstandslernen (<i>n</i> =368)	6,0	94,0	100,0

* 1 persoon kan gebruik maken van meerdere leermethodes.

Bron: Bron: APS-survey 2001 (Bewerking Steunpunt WAV)

3.4 Redenen voor niet-deelname

Tabel 3.11 tot slot geeft een overzicht van een aantal redenen die mensen aanhalen als verklaring voor het feit dat zij niet deelnamen aan een opleiding. Gebrek aan tijd, of tijdsgerelateerde redenen (niet te combineren met werk, gezin, vrijetijdsbesteding) wegen hier duidelijk het meest zwaar door (46,3%).

¹⁶ De resultaten van tabel 3.10 hebben betrekking op het jaar 2001. Voor 2002 kan geen soortgelijke tabel worden gemaakt, omdat ook hier de wijze van bevraging wijzigde. Waar men in 2001 tegelijkertijd verschillende antwoordmogelijkheden kon aanduiden, werd dit in 2002 beperkt tot slechts één antwoordmogelijkheid. De resultaten hiervan zijn te vinden in tabel 3.9 (belangrijkste leer methode).

Tabel 3.11 Belangrijkste reden om geen opleiding te volgen (Vlaamse Gemeenschap; 2002)

(n=314)	%
Niet te combineren met werk	27,5
Niet te combineren met gezin en vrijetijdsbesteding	18,8
Geen (gepast) aanbod	15,2
Te duur	6,3
Gebrek aan ondersteuning door werkgever	5,6
Gezondheidsredenen	4,9
Andere	21,8
Totaal	100,0

Bron: Bron: APS-survey 2002 (Bewerking Steunpunt WAV)

HOOFDSTUK 4

DE POSITIE VAN VLAANDEREN VANUIT INTERNATIONAAL PERSPECTIEF

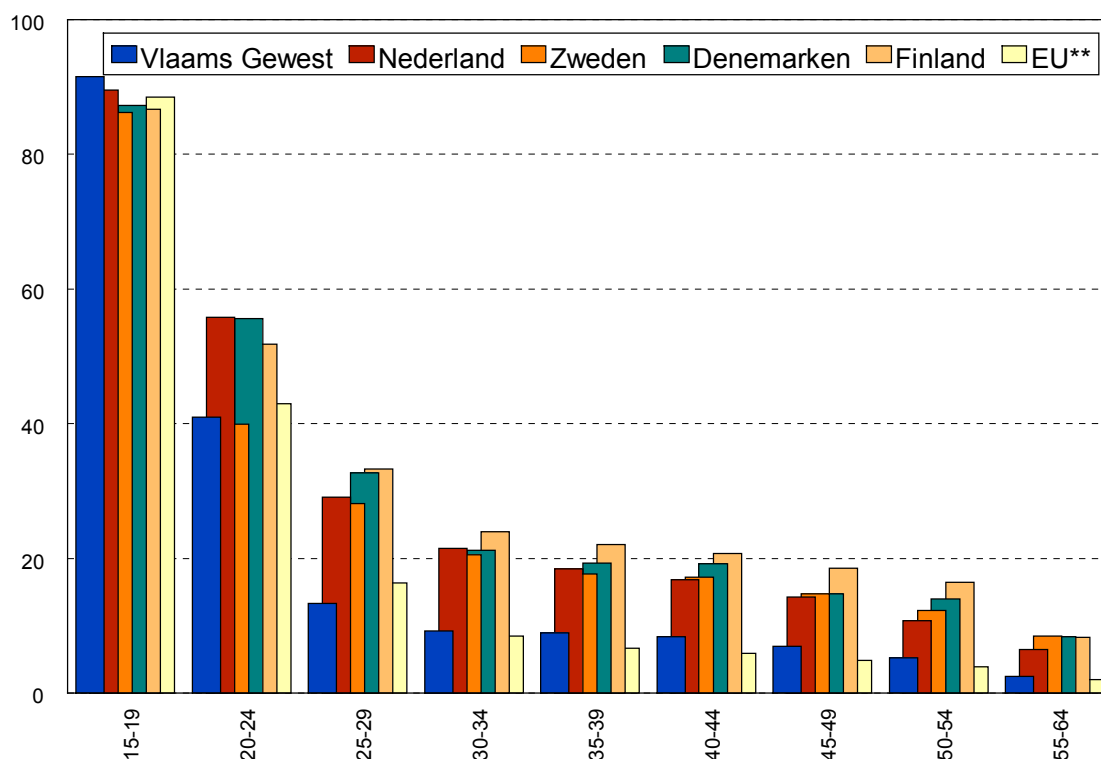
1. Inleiding: internationaal vergelijkbare cijfers over levenslang leren

In dit hoofdstuk worden per databron een aantal beschikbare, internationaal vergelijkbare cijfers over levenslang leren weergegeven. Het betreft voornamelijk cijfers over de deelname.

2. Labour Force Survey (Eurostat)

Figuur 4.1 schetst in internationaal perspectief de opleidingsparticipatie van de bevolking op beroepsactieve leeftijd naar leeftijdsklasse. De opleidingsparticipatie wordt gedefinieerd als het aandeel inwoners dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft tijdens een referentieperiode van vier weken. Hierbij worden zowel basisopleidingen als bijkomende opleidingen in rekening gebracht. Bijkomende opleidingen zijn zowel beroepsopleidingen als andere opleidingen die gevolgd worden uit persoonlijke belangstelling.

De jongste leeftijdscategorieën hebben de hoogste participatiegraad. Dit is niet verwonderlijk aangezien voor het bepalen van de opleidingsparticipatie ook de basisopleidingen in rekening worden gebracht. Naargelang de leeftijdscategorie daalt de opleidingsparticipatie, hoewel er vanaf de leeftijdscategorie 30 tot 34 jaar sprake is van een zekere stagnatie. We zien dat de verschillende grafieklijnen een gelijkaardig patroon vertonen. De Scandinavische landen en Nederland hebben over de verschillende leeftijdscategorieën heen de hoogste opleidingsparticipatie. Vlaanderen scoort beduidend lager en situeert zich ongeveer op het Europese gemiddelde. In Vlaanderen verlaten de meeste jongeren voor hun vijfentwintigste de schoolbanken. 13,3% van de 25- tot 29-jarigen in Vlaanderen neemt deel aan een opleiding. In de Scandinavische landen ligt dit rond de 30%.



** Zonder Ierland, Duitsland, Verenigd Koninkrijk, Spanje

Bron: Eurostat LFS, NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002)

Figuur 4.1 Opleidingsparticipatie van de bevolking op beroepsactieve leeftijd naar leeftijdsklasse (2001)

Van de Vlamingen tussen 25 en 29 jaar volgt 9,4% een bijkomende opleiding (in totaal neemt 13,3% van de leeftijdsgroep deel aan een opleiding). De deelname aan opleidingen stagneert voor de leeftijdsklassen vanaf 30 jaar rond de 8,5%. Bij de oudste leeftijdscategorie daalt de participatie tot 2,5%. De grafieklijnen voor de andere landen vertonen een gelijkaardig patroon. De grafieklijnen stagneren voor de leeftijdscategorie vanaf 30 jaar rond de 15 à 20% en dalen voor de oudste leeftijdscategorie tot ongeveer 5%.

Tabel 4.1 geeft de opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken. De opleidingsparticipatie wordt gegeven voor de bevolking tussen 25 en 64 jaar. De -25-jarigen worden niet meegerekend. De idee is dat het merendeel van de plus +25-jarigen die een opleiding volgen wellicht een bijkomende opleiding volgen. In de tabel worden cijfers gegeven voor zowel de EU-15 als Vlaanderen, Brussel en Wallonië.

Zoals reeds uit figuur 4.1 bleek ligt de opleidingsparticipatie het hoogst in de Scandinavische landen en het Verenigd Koninkrijk. De cijfers voor Vlaanderen liggen iets onder het Europees gemiddelde. Vlaanderen scoort wel beter dan

Wallonië en Brussel. In vergelijking met 1999 is er in Vlaanderen een toename van deelname aan opleidingen (+0,8%).

In Vlaanderen ligt de opleidingsparticipatie voor mannen hoger dan voor vrouwen. Dit staat in contrast met de landen die hoger scoren op het vlak van deelname aan opleidingen. In die landen ligt de participatie hoger voor vrouwen dan voor mannen.

De opleidingsparticipatie is het hoogst voor de leeftijdscategorie 25 tot 29 jaar. Vlaanderen scoort hier onder het Europese gemiddelde. Een mogelijke verklaring hiervoor is mogelijk dat in Vlaanderen het merendeel van de +25-jarigen een basisopleiding voltooid heeft; in andere landen ligt deze drempel mogelijk hoger. Herremans (2002a, 2002b) stelt vast dat Vlamingen hun basisopleiding sneller afronden dan gemiddeld in Europa: in de EU-15 hebben 38% van de 'niet-beroepsactieve inwoners tussen 25 en 29 jaar' het statuut van student. In Vlaanderen 21%.

Tussen de verschillende onderwijsniveaus zijn er duidelijke verschillen. Hooggeschoolden nemen duidelijk meer deel aan opleidingen, laaggeschoolden het minst. Voor de groep van middengeschoolden scoort Vlaanderen onder het Europese gemiddelde.

In Vlaanderen nemen personen die beroepsactief zijn (werkend + werkzoekend) duidelijk meer deel aan opleidingen dan personen die niet-beroepsactief zijn. De werkenden en de werkzoekenden nemen in gelijke mate deel aan opleidingen (een kleine 9%). Internationaal zijn er duidelijke verschillen. In Denemarken en Zweden nemen de niet-beroepsactieven in belangrijke mate deel aan opleidingen (respectievelijk 20% en 21%). In Denemarken, Nederland en Zweden ligt de opleidingsparticipatie hoger voor de werkzoekenden in vergelijking met de werkenden. In Finland en het Verenigd Koninkrijk geldt het omgekeerde.

In vergelijking met Europa ligt in Vlaanderen de deelname aan opleidingen lager voor vrouwen, 25 tot 29-jarigen, middengeschoolden en niet-beroepsactieven.

Tabellen 4.2 en 4.3 schetsen de opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken voor respectievelijk de werkenden en de niet-beroepsactieven. In tabel 4.3 werden de niet-beroepsactieven gezuiverd van studenten. Op die manier worden enkel de niet-beroepsactieven weerhouden die een bijkomende opleiding volgen. Bij de interpretatie van tabel 4.3 is het goed om weten dat 22 600 van de 882 400 niet-beroepsactieve Vlamingen (2,6%) deelneemt aan een bijkomende opleiding. De opleidingsparticipatie ligt het hoogst bij de hooggeschoolden (9,2%). Internationaal bekeken is de situatie gelijkaardig. In Zweden en Denemarken scoren de middengeschoolden duidelijk hoger dan in Vlaanderen.

Tabel 4.1 Opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken (2001)

	Vlaams Gewest	Brussels H Gewest	Waals Gewest	België	Denemarken	Duitsland	Nederland	Finland	Zweden	VK	EU-15
Totaal (25-64 jaar)	7,4	6,4	4,7	6,4	17,7	5,1	16,3	19,2	15,8	20,9	8,3
Geslacht											
Man	8,0	6,5	5,1	6,9	16,4	5,5	17,0	17,1	13,9	18,0	7,8
Vrouw	6,8	6,4	4,3	5,9	19,1	4,6	15,5	21,4	17,8	23,9	8,8
Leeftijd											
25-29 jaar	13,2	13,1	10,4	12,3	32,4	18,7	29,1	33,3	27,5	27,7	18,6
30-39 jaar	9,1	7,5	5,8	7,9	20,2	6,3	20,0	23,0	18,5	24,5	9,7
40-49 jaar	7,7	5,0	4,0	6,3	17,0	3,6	15,7	19,6	15,8	22,4	7,2
50-64 jaar	3,5	(.)	2,0	3,0	10,6	1,5	8,3	11,8	9,7	13,9	4,0
Onderwijsniveau											
Laaggeschoold	2,6	(.)	1,9	2,3	10,5	1,8	9,2	8,2	8,3	7,6	2,4
Middengespoold	7,1	7,4	4,8	6,4	17,2	5,3	18,2	19,0	14,9	20,9	9,7
Hooggeschoold	14,5	11,0	9,1	12,5	24,0	7,3	22,8	28,4	23,6	34,4	15,3
Arbeidsmarktpositie ILO											
Werkend	8,8	6,5	5,6	7,6	17,0	4,6	18,4	21,7	14,3	23,5	8,7
Werkzoekend	8,6	(.)	(.)	6,3	21,6	5,6	19,9	15,3	27,7	19,4	7,9
Niet-beroepsactief	3,7	6,7	2,7	3,6	20,2	6,2	9,4	10,9	21,1	12,2	7,2

* Referentieperiode van 4 weken, (.) niet weerhouden omdat de cijfers betrekking hebben op minder dan 6 000 individuen

Bron: Eurostat LFS, NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002)

Tabel 4.2 Opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken voor de werkenden (2001)

	Vlaams Gewest	Denemarken	Duitsland	Nederland	Finland	Zweden	VK	EU-15
Totaal (25-64 jaar)	8,8	17,0	4,6	18,4	21,7	14,3	23,5	8,7
Geslacht								
Man	9,0	15,9	4,6	18,2	19,1	12,4	19,1	7,4
Vrouw	8,6	18,2	4,7	18,7	24,6	16,3	29,0	10,5
Leeftijd								
25-29 jaar	11,8	25,8	12,9	28,2	31,6	20,6	28,3	13,7
30-39 jaar	9,3	17,8	5,3	20,9	23,2	15,1	25,7	9,5
40-49 jaar	8,6	17,0	3,2	16,8	21,3	14,8	24,2	7,8
50-64 jaar	6,0	11,9	2,0	10,5	16,9	10,8	17,9	6,0
Onderwijsniveau								
Laaggeschoold	3,5	8,5	1,9	11,1	10,9	6,9	9,3	2,5
Middengespoold	7,6	15,9	4,3	19,5	19,6	12,7	21,8	9,1
Hooggeschoold	14,6	23,4	7,0	23,5	30,1	21,8	34,9	14,7

* Referentieperiode van 4 weken

Bron: Eurostat LFS, NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002)

Tabel 4.3 Opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken voor de niet-beroepsactieven (zonder studenten) (2001)

	Vlaams Gewest	Denemarken	Nederland	Finland	Zweden	EU*
Totaal (25-64 jaar)	2,6	7,6	4,7	3,8	6,2	1,8
Geslacht						
Man	n.b.	5,8	3,4	2,9	5,5	1,9
Vrouw	n.b.	8,7	5,3	4,4	6,7	1,8
Leeftijd						
25-29 jaar		(.)	9,4	(.)	15,4	6,2
30-39 jaar		10,5	7,7	(.)	13,4	3,5
40-49 jaar		9,8	5,0	(.)	8,2	2,1
50-64 jaar		5,7	3,6	2,7	3,0	0,9
25-49 jaar**	4,2					
50-64 jaar	1,8					
Onderwijsniveau						
Laaggeschoold	1,1	6,2	3,4	(.)	3,4	0,8
Middengeschoold	3,2	6,7	5,7	4,7	7,5	2,8
Hooggeschoold	9,2	14,9	8,4	7,9	10,1	7,0

* Zonder Ierland, Duitsland, Verenigd Koninkrijk en Spanje, referentieperiode van 4 weken

(.) Niet weerhouden omdat de cijfers betrekking hebben op minder dan 6000 individuen

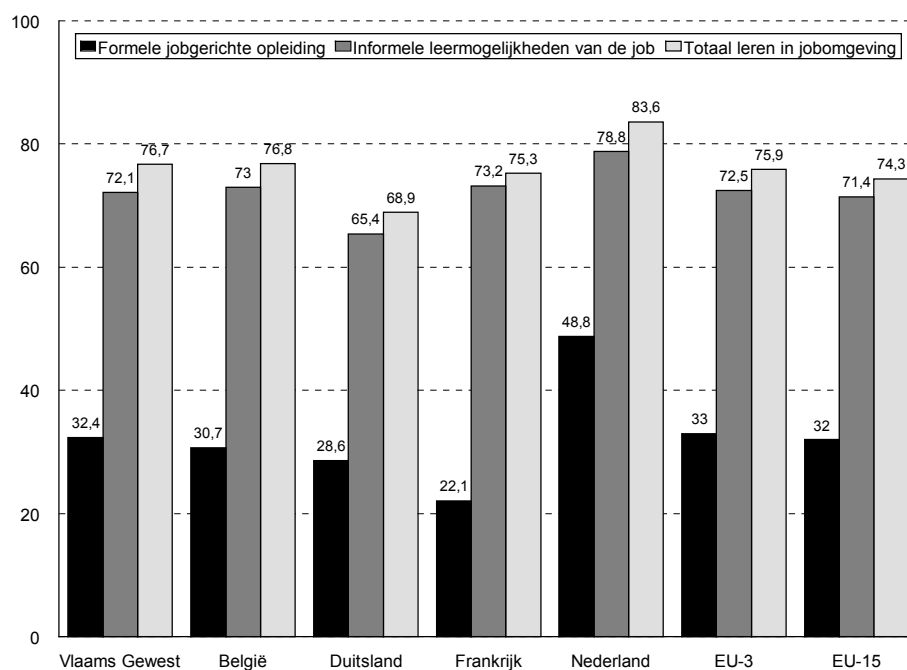
** Voor Vlaanderen worden de leeftijdscategorieën uitgebreid omdat de aantallen per basiscategorie te beperkt zijn.

Bron: Eurostat LFS, NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002)

3. European Survey on Working Conditions

In 2000 werd de derde European Survey on Working Conditions (ESWC uitgevoerd in opdracht van de European Foundation. Door middel van een mondelinge bevraging werden per lidstaat ongeveer 1 500 mensen bevraged. Voorgaande bevragingen dateren van 1990 en 1995.

Figuur 4.2 (Herremans, 2002a) toont het aandeel werkenden dat antwoordde iets geleerd te hebben in een referentieperiode van 12 maanden. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen formele jobgerichte opleidingen en informele leer-mogelijkheden¹⁷ van de job. Op basis van de ESWC heeft 32% van de werkenden in Vlaanderen een formele jobgerichte opleiding gevolgd in de referentieperiode. Vlaanderen scoort hoger dan Duitsland en Frankrijk, zit op hetzelfde niveau als het EU-3¹⁸ en EU-15 gemiddelde, maar scoort beduidend lager dan Nederland. De cijfers voor informeel leren vertonen een gelijkaardig patroon. Ongeveer 72% van de werkenden in Vlaanderen zegt een job te hebben met informele leer-mogelijkheden.



Bron: Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002 (European Foundation ESWC)

Figuur 4.2 Leren in een jobomgeving bij werkenden tussen 25 en 64 jaar (2001)

¹⁷ Indien een respondent positief antwoordt op de vraag 'Biedt uw huidige job mogelijkheden om nieuwe dingen te leren?' wordt dit beschouwd als een informele leer-mogelijkheid.

¹⁸ EU-3: Duitsland, Frankrijk en Nederland.

In tabel 4.4 wordt de duur van de formele jobgerichte opleidingen weergegeven. De duur geeft ons informatie over de intensiteit van de opleidingen (Herremans, 2002a). Twee derde van de formele opleidingen in Vlaanderen duren maximaal 9 dagen. Voor Nederland is dat 76%. Ongeveer de helft van de gevolgde opleidingen in Nederland duren minder dan 5 dagen, voor Vlaanderen is dat 36%. In vergelijking met Nederland duren de formele opleidingen in Vlaanderen iets langer. Vlaanderen en Frankrijk vertonen een min of meer gelijke verdeling.

Tabel 4.4 Verdeling van de duur van de formele jobgerichte opleidingen bij werkenden tussen 25 en 64 jaar

Aantal dagen	Vl. Gew.	België	Duitsl.	Frankrijk	Nederl.	EU-3	EU-15
< 5	36,2	37,1	45,2	37,2	49,1	45,3	40,5
5 tot 9	28,7	29,6	24,9	28,9	26,2	26,4	26,3
10 tot 19	19,9	19,4	20,6	18,6	13,2	16,6	18,5
20 tot 49	9,9	9,2	7,6	10,3	8,5	8,7	9,9
> 50	5,3	4,6	1,8	5,0	3,1	3,1	4,8
Totaal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Bron: Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002 (European Foundation ESWC)

4. OECD indicators 2002 ('Education at a glance')

De OESO (2002) stelt dat het moeilijk is om internationale vergelijkingen te maken met betrekking tot formele voortgezette opleiding en training. Toch is het evident dat de deelname aan formele voortgezette opleiding en training duidelijk hoger ligt in de Noord-Europese landen in vergelijking met Zuid- en Oost-Europa. Voortgezette opleiding en training omvat alle vormen van algemene en jobgerelateerde opleiding en training die georganiseerd, gefinancierd of gesponsord wordt door de overheid, werkgevers of door de persoon zelf.

De cijfers met betrekking tot de participatie aan het levenslang en levensbreed leren in 'Education at a glance' (OECD) zijn gebaseerd op de International Adult Literacy Survey.

5. International Adult Literacy Survey

In tabel 4.5 worden cijfers gegeven voor de deelname aan opleiding op basis van de International Adult Literacy Survey (IALS). De cijfers in de tabel dateren uit de periode 1994-1998. Voor Vlaanderen (1996) zijn er geen recentere IALS-cijfers beschikbaar. Voor Duitsland en Finland bijvoorbeeld zijn er wel relatief recente cijfers beschikbaar (2000). Voor Duitsland is er op basis van de recentste cijfers een

duidelijke stijging van de deelname aan opleiding, voor Finland blijven de cijfers min of meer ongewijzigd.

Uit de tabel blijkt dat de Scandinavische landen het hoogst scoren voor deelname aan alle vormen van opleiding. Portugal en Polen scoren het laagst. Vlaanderen scoort eerder laag, het neemt een 15^e positie in op een totaal van 20 landen. Wanneer we enkel kijken naar de arbeidsmarktgerichte opleidingen scoren opnieuw de Scandinavische landen het hoogst. Ze worden evenwel op de voet gevolgd door landen zoals het Verenigd Koninkrijk, Nieuw Zeeland en de Verenigde Staten. Vlaanderen volgt opnieuw op de 15^e plaats.

Tabel 4.5 Deelname aan opleidingen van de 25-64 jarigen in functie van aard van de opleiding en arbeidsmarktpositie (IALS, 1994-1998)

	Alle vormen van opleiding				Jobgerelateerde opleiding			
	Totaal	Werkend	Niet-werkend	Niet beschikbaar voor de arbeidsmarkt	Totaal	Werkend	Niet-werkend	Niet beschikbaar voor de arbeidsmarkt
Vlaanderen	21,5	26,8	16,6	9,8	14,0	19,8	8,6	0,9
Duitsland	18,1	23,2	26,7	6,9	14,9	20,1	25,1	3,1
Australië	35,6	42,2	28,3	16,1	30,3	38,1	23,8	6,9
Canada	36,4	41,9	30,1	23,1	29,6	37,5	22,0	9,9
Chili	19,1	22,9	22,9	11,1	11,7	17,0	9,3	2,5
Denemarken	56,2	60,7	51,1	39,0	48,7	54,6	38,8	26,9
VS	41,5	48,5	30,2	16,9	37,6	45,2	28,5	10,1
Finland	58,2	69,9	29,4	32,1	40,0	51,1	11,6	15,8
Hongarije	18,1	27,7	9,5	2,2	12,8	19,8	6,1	1,4
Ierland	22,0	29,4	8,6	14,5	15,8	23,5	7,1	6,6
Nederland	36,3	43,2	38,8	21,8	24,1	32,5	29,4	5,9
Noorwegen	48,4	54,1	33,2	21,8	44,4	50,9	26,7	14,5
Nieuw Zeeland	46,4	53,1	31,4	29,7	38,4	46,9	24,1	16,3
Polen	14,1	20,5	7,9	2,8	10,6	16,5	2,4	1,1
Portugal	13,0	16,7	9,8	4,7	-	-	-	-
Tsjechië	27,2	33,5	14,3	7,8	21,7	27,3	11,9	4,4
VK	44,9	56,0	33,1	14,3	39,7	51,8	24,0	7,0
Slovenië	33,3	42,9	13,7	10,5	25,6	34,4	9,1	4,4
Zwitserland	41,5	45,7	32,3	27,3	26,3	31,8	26,9	6,0
Zweden	54,3	60,1	45,6	28,7	-	-	-	-
<i>Gemiddeld</i>	34,9	42,8	26,4	13,6	29,3	37,6	21,4	6,9

Bron: IALS (International conference on adult learning policies, Korea, 2001), OECD (1999), O'Connell (1999)

6. The Continuing Vocational Training Survey (CVTS)

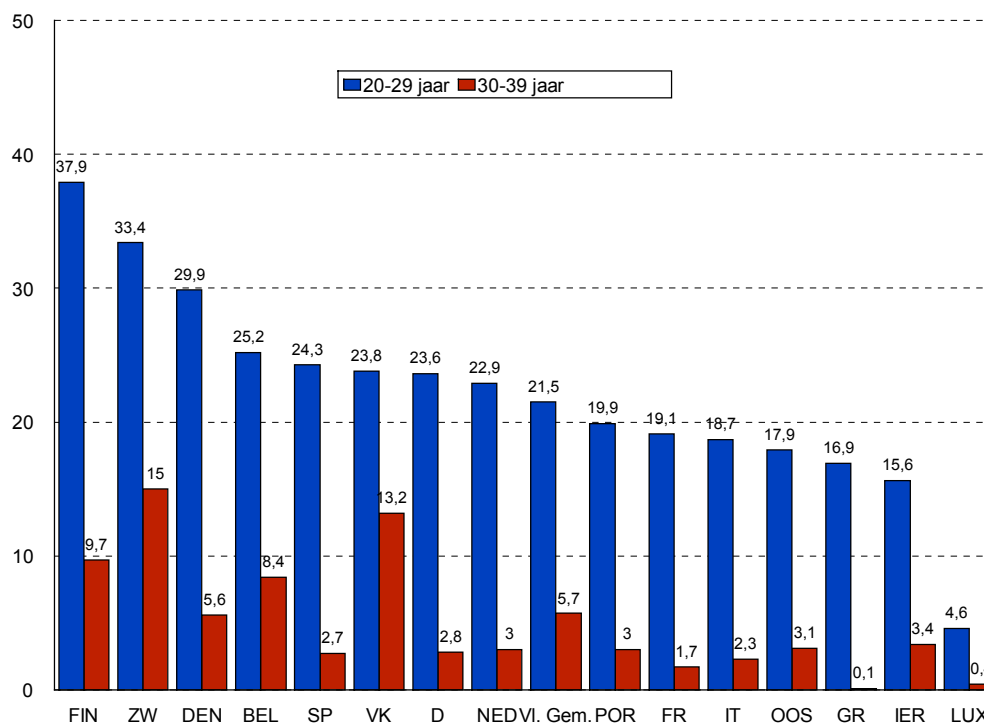
The Continuing Vocational Training Survey (CVTS) is een werkgeversbevraging bij bedrijven met minstens 10 werknemers. Een eerste meting gebeurde in 1994. In 1999 werd de CVTS een tweede maal afgenomen. De CVTS wordt in de volgende landen georganiseerd: EU-15, Noorwegen, Bulgarije, Tsjechië, Estland, Hongarije, Letland, Litouwen, Polen, Roemenië en Slovenië. De resultaten met inbegrip van de internationale vergelijking, worden behandeld in het hoofdstuk met betrekking tot werknemersopleiding.

7. Vlaamse onderwijsindicatoren

De gegevens met betrekking tot participatie aan het onderwijs in figuur 4.3 hebben betrekking op het schooljaar 1999-2000. Voor Vlaanderen wordt zowel het voltijds als het deeltijds onderwijs in rekening gebracht. Het deeltijds onderwijs omvat het onderwijs voor sociale promotie (SOSP en HOSP), de ondernemersopleiding van het VIZO, deeltijdse opleidingen aan de Vlaamse universiteiten en opleidingen aan de Open Universiteit.¹⁹

Vlaanderen scoort in de leeftijdscategorieën van 20 tot 39 jaar in de buurt van het OESO-landengemiddelde. Van de 20-29-jarigen volgt 21,5% onderwijs. Voor de 30-39-jarigen is dat 5,7%. Met dit laatste cijfer staat Vlaanderen binnen Europa op de vierde plaats. Deze cijfers weerspiegelen een positief resultaat in het kader van levenslang leren.

¹⁹ Andere opleidingen zoals het deeltijds kunstonderwijs, het B.I.S., de basiseducatie en beroepsopleidingen zoals bijvoorbeeld georganiseerd door de VDAB, worden tot nu toe niet in de basiscijfers opgenomen omwille van dubbeltellingen in de cijfers.



Bron: Vlaamse Onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2002)

Figuur 4.3 Participatie aan het onderwijs door de 20-39-jarigen, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (1999-2000)

8. Eurobarometer

8.1 Eurobarometer survey on Europeans' attitudes to education and training²⁰

1996 werd door de Europese Unie uitgeroepen als *Europees jaar van het levenslang leren*. In deze context werd in het laatste kwartaal van 1995 de 'Eurobarometer survey on Europeans' attitudes to education and training' georganiseerd in de 15 lidstaten.

De bevraging peilde onder meer naar:

- talenten die bij jongeren aangemoedigd moeten worden;
- attitudes ten aanzien van onderwijs- en trainingssystemen;
- tevredenheid met het onderwijssysteem;
- attitudes ten aanzien van levenslang leren;
- de noodzaak van voortgezette training;
- opleidingsparticipatie;

²⁰ Europeans and their attitudes to education and training, (plus 15-jarigen), http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/ebs_112_en.pdf

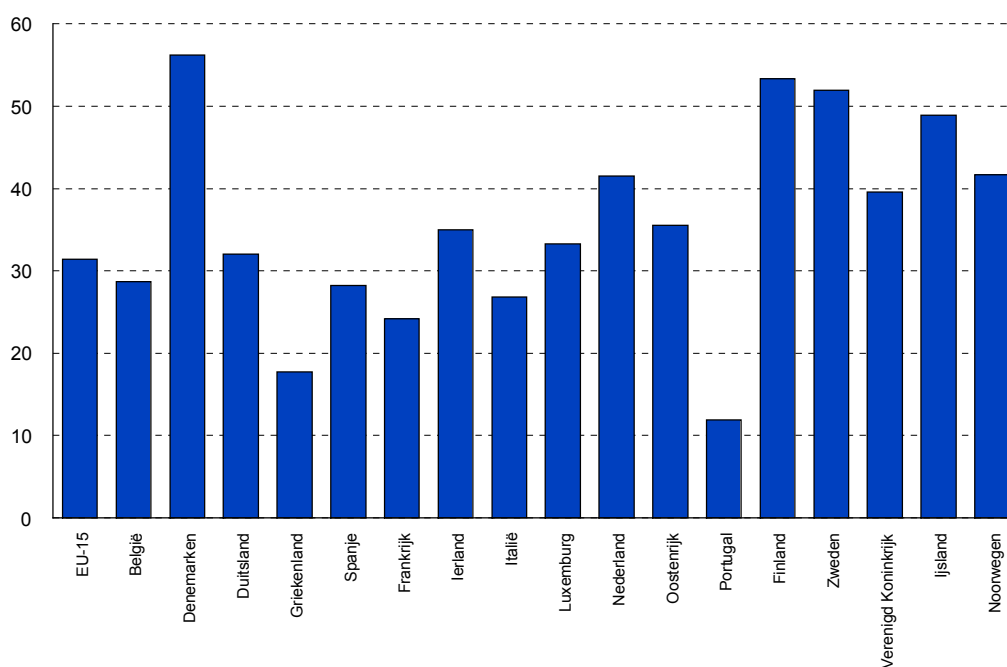
- overheidssteun voor voortgezette opleidingsprogramma's;
- financiële overwegingen;
- onderwijs, vorming en de Informatie samenleving.

8.2 DG EAC-CEDEFOP lifelong learning questionnaire

De 'DG EAC-Cedefop lifelong learning questionnaire' werd afgenomen in het voorjaar van 2003.²¹ In de bevraging werd onder meer gepeild naar de opvattingen met betrekking tot levenslang leren, beweegredenen voor deelname aan opleidingen en opleidingsparticipatie.

8.2.1 Opleidingsparticipatie

In de survey werd gevraagd naar deelname aan opleidingen (in ruime zin) in de afgelopen 12 maanden. In figuur 4.4 worden per land de cijfers met elkaar vergeleken.



Bron: Eurobarometer (golf 59.0), DG EAC-Cedefop lifelong learning questionnaire (Cedefop, 2003)

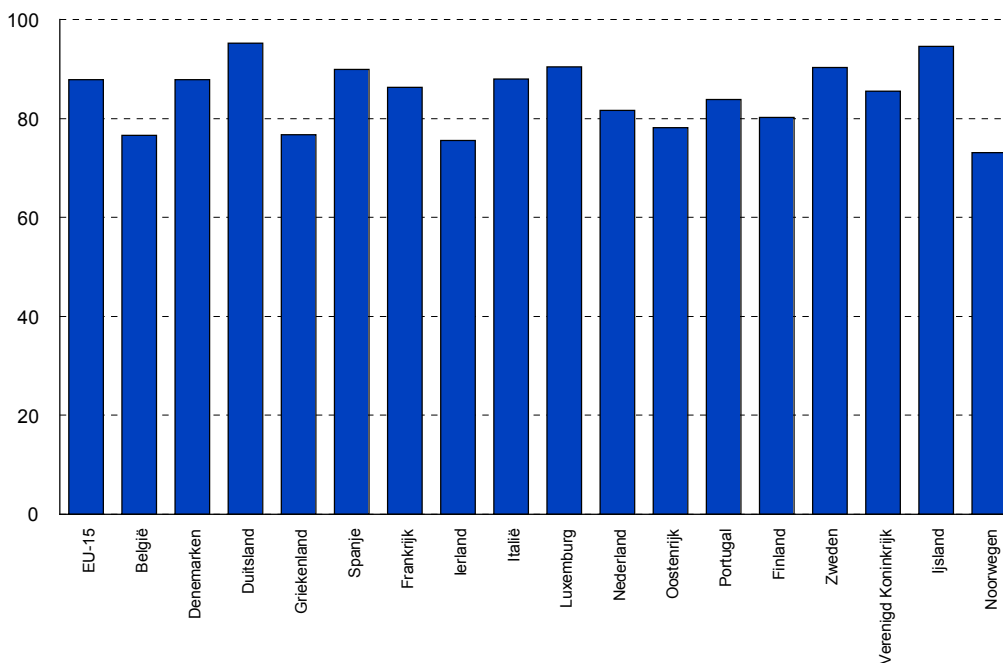
Figuur 4.4 Deelname aan opleiding in de afgelopen 12 maanden

²¹ Cedefop (2003), Lifelong learning: citizens' views. Deze survey werd geïntegreerd in golf 59.0 van de standaard Eurobarometer bevraging in de EU-15, Noorwegen en IJsland. Per land werden ongeveer 1 000 respondenten bevraagd, met uitzondering van Duitsland (2 144), VK (1 439), Luxemburg (615) en IJsland (628).

De deelname aan opleiding ligt het hoogst in de Scandinavische landen, gevolgd door Nederland en het Verenigd Koninkrijk. In België heeft een kleine 30% van de respondenten een opleiding gevolgd in de voorbije 12 maanden. Dit cijfer ligt net beneden het EU-15-gemiddelde (31,4%). Een groot deel van de respondenten neemt deel op eigen initiatief. Toch is er in België, Duitsland, Nederland en het Verenigd Koninkrijk een aanzienlijk deel van de respondenten dat deelgenomen heeft aan een opleiding op aanraden van hun werkgever.

8.2.2 Het belang van levenslang leren

In figuur 4.5 wordt per land het aandeel respondenten weergegeven dat het oneens is met de stelling 'Levenslang leren is niet belangrijk'. De Duitsers en de IJslander zijn het vrijwel unaniem oneens met deze stelling. Met andere woorden ze onderschrijven het belang van levenslang Leren. België, Griekenland, Ierland, Oostenrijk en Noorwegen zijn duidelijk gematigder. In België is ongeveer drie vierde van de respondenten het oneens met de stelling. In de EU-15 is gemiddeld 88% van de respondenten het oneens met deze stelling.



Bron: Eurobarometer (golf 59.0), DG EAC-Cedefop lifelong learning questionnaire (Cedefop, 2003)

Figuur 4.5 % Respondenten per land die het oneens zijn met de stelling 'levenslang leren is niet belangrijk'

80% van de bevraagde EU-burgers ondersteunt een integrale aanpak van levenslang leren die inzetbaarheid, persoonlijke ontwikkeling, actief burgerschap en sociale cohesie combineert.

8.2.3 Levenslang leren voor iedereen?

Het overgrote deel van de respondenten is van mening dat levenslang leren gericht is naar mensen van alle leeftijden. In België stelt 72% van de respondenten dat levenslang leren niet enkel zou moeten gebeuren op jonge leeftijd. Met andere woorden 28% van de respondenten in België vindt dat levenslang leren enkel moet gebeuren op jonge leeftijd. Griekenland, Portugal en Ierland vertonen hetzelfde patroon. België scoort hiermee duidelijk hoger dan het Europese gemiddelde: in de EU-15 vindt gemiddeld 18% van de respondenten dat levenslang leren enkel op jonge leeftijd moet gebeuren.

8.2.4 Minder klassieke vormen van leren

Ongeveer 19% van de EU-burgers geeft aan in de laatste 12 maanden thuis iets geleerd te hebben (bv. via de krant). Ongeveer 63% stelt geleerd te hebben in contact met anderen of tijdens een vrijetijdsbesteding (51%). 44% geeft aan geleerd te hebben 'on the job' en 41% op de werkplek.

9. Eurostat structural indicators

In tabel 4.6 wordt de totale publieke uitgave aan onderwijs als percentage van het BBP weergegeven. De uitgaven omvatten directe uitgaven aan onderwijsinstellingen, subsidies aan private opleidingsverstrekkers, subsidies voor huishoudens (studiebeurzen, studentenleningen, enz.). De cijfers voor 2000 en 2001 zijn gebaseerd op prognoses. Deze indicator weerspiegelt de financiële inspanningen van de overheid met betrekking tot onderwijs en opleiding. Er wordt geen rekening gehouden met de private uitgaven van bedrijven en huishoudens.

Op te merken valt dat er daarnaast nog een aantal andere structurele indicatoren zijn waarvan er sommige ook relevant zijn voor het onderwijs, zo is ook "de opleidingsparticipatie bij de bevolking tussen 25 en 64 jaar" (zie sectie 2 van dit hoofdstuk) een zogenaamde structurele indicator. Waar mogelijk worden deze structurele indicatoren ook voor Vlaanderen opgevolgd, het relevante percentage in tabel 4.6 voor Vlaanderen, 1999, bedraagt 5,0% (zie ook website APS).

Tabel 4.6 Besteding van publieke middelen aan onderwijs als percentage van het BBP

	1998	1999	2000	2001
EU	5,35	5,23	5,18	5,03
België	5,19	5,64	-	-
Denemarken	8,22	8,00	-	-
Duitsland	4,66	-	-	-
Griekenland	3,48	3,66	3,51	3,52
Spanje	4,49	4,50	4,46	4,45
Frankrijk	5,89	5,89	5,83	5,75
Ierland	5,29	5,00	4,78	-
Italië	4,55	4,55	4,62	4,49
Luxemburg	-	-	-	-
Nederland	4,87	4,78	4,93	4,91
Oostenrijk	6,28	6,31	-	-
Portugal	5,60	5,73	-	-
Finland	6,24	6,19	5,97	-
Zweden	7,98	7,74	8,39	8,33
Verenigd Koninkrijk	4,58	4,60	4,86	4,76
IJsland	5,98	-	-	-
Noorwegen	7,68	7,36	6,60	-

Bron: European Commission, European report on quality indicators of lifelong learning

10. Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we een overzicht gegeven van een aantal beschikbare, internationaal vergelijkbare cijfers over deelname aan levenslang leren. In de (nabije) toekomst zouden (nog) meer geharmoniseerde databronnen beschikbaar komen (o.a. de European Adult Education survey in 2005).

In Europees perspectief liggen de cijfers met betrekking tot deelname aan levenslang leren voor Vlaanderen duidelijk lager dan de cijfers voor onder andere de Scandinavische landen, het Verenigd Koninkrijk en Nederland. De cijfers voor Vlaanderen liggen anderzijds hoger dan die voor België en situeren zich in de buurt van het Europese gemiddelde. Vlaanderen neemt dus zeker geen koppositie in, maar scoort anderzijds ook niet extreem slecht.

Bovendien moeten bij internationale vergelijkingen altijd de nodige kanttekeningen gemaakt worden. Zo verlaten in Vlaanderen de meeste jongeren voor hun vijfentwintigste de schoolbanken. In Nederland en Duitsland bijvoorbeeld, zijn de onderwijsloopbanen langer. De cijfers voor deelname aan opleidingen voor +25-jarigen geven voor deze landen, in vergelijking met Vlaanderen, een (positief) vertekend beeld; de cijfers voor deze landen hebben niet enkel betrekking op bijkomende opleidingen maar zullen voor een stuk ook basisopleidingen mee in rekening brengen. Een andere nuance heeft betrekking op de kwaliteit van de initiële (basis)opleidingen. Internationaal bekeken scoort bijvoorbeeld het Verenigd

Koninkrijk hoog wat deelname aan bedrijfsopleidingen betreft. Deze opleidingen worden typisch voor een groot deel gegeven aan jonge werknemers. Mogelijk kunnen verschillen met Vlaanderen in deelname aan bedrijfsopleidingen gerelateerd worden aan de kwaliteit van de initiële opleidingen. Uit de IALS-studie blijkt immers dat Vlaanderen qua scores voor geletterdheid, internationaal een goede positie bekleedt. Landen zoals het Verenigd Koninkrijk en de VS hebben in vergelijking met Vlaanderen een beduidend hoger aandeel van de bevolking met een basisdiploma van minimaal secundair onderwijs, maar scoren beduidend slechter op de geletterdheidsschaal.

HOOFDSTUK 5

LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN BINNEN DE SOCIAAL-CULTURELE SECTOR

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bekijken we het levenslang en levensbreed leren binnen de sociaal-culturele sector.

Tot het beleidsveld sociaal-cultureel werk behoren naast het sociaal-cultureel volwassenenwerk ook sectoren als het bibliotheekwerk, de amateurkunsten, de volkscultuur, de culturele en gemeenschapscentra en het jeugdwerk. Al deze sectoren spelen een belangrijke rol als het gaat om levenslang en levensbreed leren. Culturele centra en openbare bibliotheken organiseren 'educatieve' activiteiten (voor volwassenen), wellicht van groter belang nog is dat bibliotheken volwassenen kansen bieden om zelfstandig te leren. Naar analogie met het initieel onderwijs als belangrijke sokkel voor het levenslang leren (zie hoofdstuk 2), mag men ook gewagen van het grote belang van het jeugdwerk voor het (latere) niet-formeel en informeel leren. In wat volgt beperken we ons tot gegevens over het sociaal-cultureel volwassenenwerk, meer bepaald de sociaal-culturele organisaties voor volwassenen die door de Vlaamse Gemeenschap (Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk) erkend en gesubsidieerd worden.

Sinds 4 april 2003 is een nieuw decreet van kracht met betrekking tot het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Dit decreet gaat met terugwerkende kracht in op 1 januari 2003 en vervangt drie afzonderlijke decreten die van toepassing zijn sedert 1995 en die tot eind 2003 de basis vormen voor de erkenning en subsidiëring van 3 werksoorten: de verenigingen voor volksontwikkelingswerk, de instellingen voor volksontwikkelingswerk en de diensten voor sociaal-cultureel werk voor volwassenen. Het decreet van 4 april 2003 regelt eveneens de erkenning en/of subsidiëring van 3 werksoorten: de sociaal-culturele verenigingen, de sociaal-culturele bewegingen en de sociaal-culturele vormingsinstellingen. In dit decreet is dus geen sprake meer van de diensten. De cijfers die we hier voorstellen hebben betrekking op het jaar 2001 en brengen dus nog de 'oude' situatie in beeld.

Volksontwikkelingswerk wordt in de decreten van 1995 omschreven als een vorm van sociaal-cultureel werk waarbij de deelnemers leren kennis, inzicht en vaardigheden te vergroten voor zichzelf of voor anderen, met het oog op hun persoonsontplooiing en hun functioneren in de samenleving. Programma's met het oog op het behalen van een diploma of een certificaat en programma's in het kader van beroepsopleiding zijn uitgesloten.

In de context van het levenslang en levensbreed leren spelen de instellingen voor volksontwikkelingswerk, die instaan voor een aanbod vorming en ontwikkeling in functie van persoonlijke en/of maatschappelijke behoeften, uiteraard een belangrijke rol. Maar ook de bijdrage van de sociaal-culturele verenigingen en diensten tot het levenslang én het levensbreed leren is wezenlijk. Verenigingen zijn netwerken van lokale afdelingen en thematische groepen. Samen tellen ze bijna 13 000 actieve afdelingen en groepen. Om erkend te worden als actief moet een afdeling of groep minstens 6 vormende en culturele activiteiten organiseren. Daarnaast organiseren veel verenigingen ook regionale en/of landelijke 'educatieve' activiteiten. Een niet te onderschatten bijdrage van het verenigingswerk op het vlak van het informeel en het niet-formeel leren is inherent aan het feit dat telkens een groep van vrijwilligers verantwoordelijkheid opneemt voor de bestuurlijke en inhoudelijke werking van deze afdelingen en groepen. Deze vrijwilligers verwerven 'al doende' competenties door verantwoordelijkheid op te nemen als secretaris of penningmeester, via het voorbereiden en leiden van vergaderingen, het programmeren en organiseren van activiteiten en door in functie daarvan 'kadervorming' te volgen. Diensten bieden andere organisaties begeleiding en ondersteuning op het domein van sociaal-cultureel werk en organiseren ook zelf educatieve activiteiten en campagnes.

In het nieuwe decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk definieert het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap het sociaal-cultureel volwassenenwerk als die activiteiten die de ontplooiing van volwassenen en hun maatschappelijke participatie willen bevorderen. Personen nemen er vrijwillig aan deel, los van enig schoolverband en los van elke vorm van beroepsopleiding.

Tot het sociaal-cultureel volwassenenwerk als beleidsdomein behoren sedert 4 april 2003:

- de sociaal-culturele vormingsinstellingen, met als subtypes de volkshogescholen, de gespecialiseerde vormingsinstellingen, de syndicale vormingsinstellingen, de vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen (personen met een handicap en gedetineerden) en een federatie van vormingsdiensten voor personen met een handicap;
- de sociaal-culturele verenigingen (met inbegrip van de migrantenverenigingen);
- en de sociaal-culturele bewegingen.

Bewegingen zijn organisaties (met landelijk karakter) die gespecialiseerd zijn in een thema of een cluster van verwante thema's en die activiteiten organiseren op het vlak van sensibilisatie, educatie en sociale actie met het oog op maatschappelijke verandering. Organisaties kunnen vanaf 2005 telkens voor 4 jaar een subsidie als beweging aanvragen.

Een vereniging wordt in het nieuwe decreet omschreven als een netwerk van afdelingen of groepen dat gericht is op de zingeving en emancipatie van leden en deelnemers, met het oog op persoonlijke en maatschappelijke ontplooiing.

In de context van het beleid levenslang en levensbreed leren is de grondige herstructurering van de vormingsinstellingen en met name de oprichting van 'volkshogescholen' in 13 regio's (de oude Edufora-regio's, die op hun beurt gebaseerd waren op de STC's) een belangrijk feit. Deze volkshogescholen zullen vanaf 2004 het aanbod niet-formele educatie²² in hun regio programmeren, coördineren en bekendmaken. Complementair daaraan is het aanbod van de (landelijke) vormingsinstellingen die zich zullen specialiseren in een vormingsaanbod met betrekking tot een welbepaald thema of cluster van nauw verwante thema's. Om in aanmerking te komen voor subsidiëring dient het aanbod van de volkshogescholen en van de gespecialiseerde vormingsinstellingen in hoofdzaak een open aanbod te zijn: het moet voldoende tijd vooraf openbaar worden aangekondigd en ieder persoon moet er zich vrijwillig kunnen op inschrijven.

Voor alle werksoorten en subwerksoorten die tot het sociaal-cultureel volwassenenwerk behoren, geldt dat ze de sociaal-culturele methodiek²³ (zie *decreetdefinitie*) moeten hanteren.

²² Niet-formele educatie is een geïnstitutionaliseerde vorm van volwasseneneducatie waarbij de deelnemer kennis, inzicht en vaardigheden vergroot voor zichzelf en anderen, met het oog op persoonsontplooiing en het actief participeren in een democratische samenleving, en waarbij een sociaal-culturele methodiek gehanteerd wordt met zowel open als gesloten doeloriëntaties. (art. 2, 7°).

²³ De sociaal-culturele methodiek is een wijze van denken en handelen, die gesteund is op reflectie, ervaringsdeskundigheid en wetenschappelijke inzichten; die methodiek wordt door sociaal-culturele verenigingen, instellingen en bewegingen en hun vrijwillige en professionele medewerkers gebruikt om individuen en groepen aan te spreken en te activeren in één of meerdere bestaansdimensies en in hun diverse leefsituaties; deze bestaansdimensies kenmerken de mens als zin- en waardezoeker, als kennisverwerker, als vaardige actor of creatieve explorator, als cultuurschepper en sociaal wezen; als doelstellingen staan het ontwikkelen van een eigen identiteit, het bevorderen van sociale integratie en maatschappelijke participatie en de opbouw van een democratische, duurzame en inclusieve samenleving voorop; daartoe worden op bewuste en doordachte wijze open kansen geschapen, die uitnodigen tot ontmoeting en informeel leren; er worden processen van kritische bewustwording, reflexieve verantwoording en persoonlijke bekwaming gestimuleerd; er wordt aangezet tot de ontwikkeling van sociale, culturele en communicatieve competenties en de vorming van sociale netwerken en culturele symbolen; in het scheppen en benutten van deze kansen zijn de betrokken personen en groepen actieve deelnemers, met wie de medewerkers in dialoog treden over de concrete doelen en de aanpak.

2. Educatieve activiteiten aangeboden door vormingsinstellingen, verenigingen en diensten

2.1 Vormingsinstellingen

In 2001 waren 42 instellingen erkend als vormingsinstelling: 27 instellingen met een landelijke werking, twee instellingen met een regionale werking, 4 syndicale vormingsinstellingen en negen instellingen voor bijzondere doelgroepen. In totaal realiseerden deze instellingen 159 424 cursusuren of 2 606 556 deelnemersuren (Jaarverslag 2001, Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk).

In tabel 5.1 geven we een overzicht van de instellingen die cursussen organiseren samen met het aantal uren vorming dat gerealiseerde werd, het aantal deelnemersuren en de subsidiëring per deelnemersuur. Vervolgens geven we ook een opdeling van het aantal aangeboden cursussen per provincie (zie tabel 5.2).

Tabel 5.1 Vormingsinstellingen naar aantal deelnemersuren 2001

	Gepresteerde uren	Deelnemers-uren	Subsidie/deelnemersuur (in euro)
> 150 000 deelnemersuren			
Vlaams Centrum voor Werknemersvorming	9 346	178 805	3,81
Wisper, Vormingsinstelling voor Actieve Kunsteducatie	4 068	153 144	1,99
100 000 - 150 000 deelnemersuren			
Centrum voor Christelijk Vormingswerk (CCV)	6 445	147 146	5,41
Stichting Lodewijk de Raet	8 696	132 240	9,70
Instituut voor Vakbondsvorming	8 989	128 091	3,77
Werknemerswelzijn	3 865	125 181	2,42
Perspectief Regionale Vormingsinstelling	6 973	109 092	4,62
80 000 - 100 000 deelnemersuren			
Samenwerkingsverbond Samen-DeHarp-Dialogo (SHD)	6 086	90 892	6,55
Centrum voor Natuur- en Milieueducatie - Het Centrum (CVN)	3 804	88 636	3,43
Arcademia	3 899	80 679	4,98
60 000 - 80 000 deelnemersuren			
Vormingsinstelling voor Arbeiders (Arvo)	3 957	73 956	4,79
Ampersand	4 325	73 679	4,12
Elcker-Ik Volkshogescholen	5 188	72 957	6,49
Elcker-Ik Vormings- Actie en Animatiecentrum	5 202	68 868	8,30
Motief	4 606	66 997	6,47
Samenwerkingsverband Impuls Refleks Oris	3 414	64 793	5,14
Centrum voor Permanente Vorming VUB (UPV-TDL)	3 370	60 228	4,99
40 000 - 60 000 deelnemersuren			
Senioren Vorming Vlaanderen	3 915	59 832	6,90
Zorg-Saam Kwaliteitsfonds	3 207	54 820	5,52
Stadsland	3 976	53 027	7,30
Educo	3 459	52 369	6,25
Vormingsinstelling Prisma	3 830	51 162	4,21
Vlaamse Instelling voor Educatieve Dienstverlening en Voortdurende Vorming - Vlaamse Volkshogeschool (VLIED)	3 976	49 750	7,39
Natuurpunt (Natuur- en Milieu-educatie De Wielewaal)	2 597	47 397	5,54
Triskel	3 455	46 692	6,50
Samenwerkingsverband voor Ervaringsgerichte en Relationele Vorming (SERVO)	3 581	45 843	9,62
De Facto	3 355	45 270	6,69
Theateropleiding Vlaanderen (TOV)	3 031	44 817	6,65
Samenwerkingsverband Instituut voor Communicatie (IVC) en Omschakelen (OMS)	3 611	44 431	9,83
Interactie-Academie	3 229	43 055	9,34
PRH - Persoonlijkheid en Relaties	3 400	41 942	7,22
20 000 - 40 000 deelnemersuren			
Vormingsinstituut Rode Kruis Vlaanderen	2 575	38 710	5,39
Oost West Centrum	2 058	30 686	6,80
Tiens Vormingscentrum (TIEVO-VMG)	2 225	26 891	9,47
De Kei	2 106	23 444	12,41
< 20 000 deelnemersuren			
Vormingsinstituut voor Begeleiding van Gehandicapten (VIBEG)	1 061	19 778	6,81
ABVV-Werklozenwerking	2 025	18 140	13,11
Werkcentrum voor Inrichtingswerk en Vrijtijdsbesteding (WIV)	1 503	15 352	15,40
De Brug	1 074	11 590	11,64
Centrale Dienst Toegankelijkheid van de Media voor Mentaal Gehandicapten (TOEMEKA)	1 014	10 347	15,90
Het Grote Plein	1 000	8 947	10,13
Handicum	1 928	6 694	24,27
Totaal vormingsinstellingen	159 424	2 606 370	5,87

Bron: Jaarverslag 2001 Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk, bewerking SoCiuS

Tabel 5.2 Cursussen georganiseerd door vormingsinstellingen, opgedeeld naar provincie

	Aantal cursussen doorgegaan	
Oost-Vlaanderen	588	20%
Limburg	969	34%
West-Vlaanderen	461	16%
Antwerpen	545	19%
Vlaams-Brabant	312	11%
Totaal Vlaams Gewest	2 875	100%

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling volksontwikkeling

De Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk houdt per cursuscategorie ook gegevens bij omtrent het aantal cursisten, de totale duur van de cursus en het aantal deelnemersuren. Ook per provincie wordt deze informatie verzameld. Deze informatie bleek te onnauwkeurig waardoor de foutenmarge te groot was. Daarom besloten we deze informatie niet op te nemen.

2.2 Diensten voor sociaal-cultureel werk voor volwassenen

Diensten voor sociaal-cultureel werk voor volwassenen moeten minimaal vier basisfuncties realiseren en kunnen daarvoor kiezen uit negen soorten activiteiten, met dien verstande dat ze minimaal één basisfunctie 'begeleiding, ondersteuning en advisering' (BOA) moeten realiseren.

Vlaanderen telde in 2001 39 erkende diensten Organisaties die worden gesubsidiëerd als dienst zijn bijvoorbeeld Zij-kant (voorheen Socialistische Vrouwen), Sporta, VAKA, Netwerk Vlaanderen, Interdiocesane Dienst voor Gezinspastoraal, Vrijzinnige Service voor Humanistische Ondersteuning en Promotie, de Rudolf Steiner Academie, Welzijnszorg, de Stichting Integratie Gehandicapten, Pax Christi Vlaanderen. De erkende diensten verwezenlijkten in 2001 in totaal 275 subsidiabele basisfuncties. (Jaarverslag 2001, Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk).

Volgende tabel geeft eerst een overzicht van de activiteiten die diensten kunnen aanbieden. Vervolgens geven we per activiteit het aantal diensten dat deze activiteit aanbiedt, zowel absoluut als procentueel.

Tabel 5.3 Basisfuncties van de diensten voor sociaal-cultureel werk voor volwassenen

Soort activiteit	Aantal diensten	% diensten
BOA	38	97
Tijdschrift	29	74
Educatieve publicatie	26	67
Documentatiecentrum	26	67
Educatieve activiteit	18	46
Happenings	9	23
Audiovisueel materiaal	9	23
Campagnes	8	21
Educatief materiaal	2	5
Technisch materiaal	2	5
Onderzoek	2	5
Tentoonstelling	1	3
Totaal aantal diensten	39	100

Bron: Jaarverslag 2001 Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk, bewerking SoCiuS

Naast BOA zijn de belangrijkste activiteiten:

- de publicatie van één of meer tijdschriften (29 diensten);
- het uitgeven van educatieve publicaties (26 diensten);
- het hebben van een documentatiecentrum (26 diensten);
- het organiseren van educatieve activiteiten (18 diensten).

De Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk van de Vlaamse Administratie beschikt niet over cijfers over het aantal educatieve activiteiten die de diensten organiseren, noch over het aantal deelnemers aan deze activiteiten.

2.3 Verenigingen voor volksontwikkeling

Vlaanderen telde in 2001 56 verenigingen voor volksontwikkeling, waarvan 4 verenigingen met bijzondere doelgroep en 14 verenigingen van migranten. Enkele voorbeelden zijn ACLI-Vlaanderen, ATB-Natuurvrienden, Amnesty International, Curieus (voorheen CSC-Vormingswerk), Davidsfonds, Gezinsbond (voorheen Bond van Grote en Jonge Gezinnen), Federatie van Migrantenvrouwenverenigingen, Holebi-federatie (voorheen Federatie Werkgroepen Homoseksualiteit), Liberale Beweging voor Volksontwikkeling, Katholiek Vormingswerk van Landelijke Vrouwen, Kristelijke Werknemersbeweging, Similes, Vereniging voor Ontwikkeling en Emancipatie van Moslims, VTB-VAB. De afdelingen van deze verenigingen zijn verspreid over heel Vlaanderen, maar Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen en Antwerpen tellen relatief meer afdelingen dan Vlaams-Brabant en Limburg.

Tabel 5.4 Spreiding van de actieve afdelingen per provincie (in %)

	Totaal (in absolute cijfers)	Totaal (in%)
Oost-Vlaanderen	2 847	23
West-Vlaanderen	2 771	23
Antwerpen	2 682	22
Vlaams-Brabant	1 854	15
Limburg	1 609	13
Brussel	269	2
Thema	108	1
Totaal	12 140	100

Bron: Jaarverslag 2001 Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk, bewerking SoCiuS

Geschat wordt dat alle verenigingen samen 1,9 tot 2 miljoen leden tellen. (<http://www.socius.be/modules/indexscw.php?id=261>, 30 mei 2003).

Over het lokaal en bovenlokaal (educatief) aanbod van de verenigingen en de participatie daaraan zijn geen precieze gegevens beschikbaar.²⁴ Dit heeft te maken met het feit dat de subsidiëring van de werking op basis van de regelgeving 1995 zich toespitste op de (ondersteunende) kernopdrachten van het landelijk secretariaat van de erkende verenigingen: de begeleiding en stimulering van de aangesloten afdelingen en groepen, de kadervorming, het uitgeven van een tijdschrift en het ter beschikking stellen van documentatie, hulp- en leermiddelen. Het nieuwe decreet verplicht verenigingen tot het meer systematisch registreren van gegevens over de afdelingswerking en de participatie daaraan.

3. Financiering van de instellingen, verenigingen en diensten

Tabel 5.5 geeft een overzicht van de inkomsten en uitgaven van de instellingen, verenigingen en diensten. Aangezien deze organisaties zich niet exclusief richten op vorming en opleiding, zijn deze cijfers slechts indicatief voor de investering in volwasseneneducatie van de overheden die bevoegd zijn voor cultuur, de soci-

²⁴ Socius meldt ons dat dit mits enig rekenwerk wel een ondergrens kan berekend worden. Een afdeling is volgens de vigerende definitie actief als ze jaarlijks onder meer minstens drie educatieve of culturele activiteiten organiseert waaraan minstens 12 deelnemers participeren. Voor de verenigingen met bijzondere doelgroep geldt een soepeler norm. Zij moeten jaarlijks minstens 2 educatieve of culturele activiteiten organiseren, waaraan door minstens 6 mensen wordt deelgenomen. Dat betekent concreet dat de afdelingen van erkende verenigingen in 2001 samen minimum 37 909 educatieve en culturele activiteiten hebben georganiseerd. Voor alle duidelijkheid: het gaat hier om een minimum. In realiteit ligt het aantal activiteiten en het bereik hoger. Ter illustratie een willekeurig voorbeeld. In 2002 organiseerden 37 actieve afdelingen van de Kristelijke Beweging van Gepensioneerden samen 449 'vormende en culturele activiteiten', hetzij gemiddeld 12 per afdeling.

aal-culturele volwassenenorganisaties en de participanten aan het sociaal-cultureel aanbod. In de context van het beleid levenslang en levensbreed leren en de ruimere definitie van 'leren' die daaraan ten grondslag ligt, kan men echter stellen dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk, gegeven de rol die het speelt op het vlak van het informeel leren en de niet-formele educatie, bijna integraal van belang is voor het levenslang en levensbreed leren. In die zin zijn de vermelde budgetten wel degelijk betekenisvol.

Tabel 5.5 Uitgaven en inkomsten in instellingen, verenigingen (exclusief migrantenverenigingen) en diensten (inclusief organisaties met projectsubsiëring), 2001

	Instellingen		Verenigingen		Diensten	
	euro	%	euro	%	euro	%
Totaal uit	40 466 605		72 269 476		15 617 370	
Subsidies	18 777 939	45,93	21 247 584	30,48	4 251 053	26,47
Giften	3 952 708	9,67	5 548 757	7,96	4 079 359	25,40
Andere inkomsten	18 151 487	44,40	42 920 223	61,56	7 727 096	48,12
Totaal in	40 882 134	100,00	69 716 563	100,00	16 057 508	100,00
Saldo	415 529		-2 552 913		440 138	

Bron: Jaarverslag 2001 Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk, bewerking SoCiuS

Tabel 5.6 Aandeel van de verschillende inkomstenbronnen in het totaal van de inkomsten 2001 van de instellingen, verenigingen (exclusief de migrantenverenigingen) en de diensten (inclusief de organisaties met projectsubsiëring)

	Instellingen	Verenigingen	Diensten	Totaal
Afdeling VOB	12,09	12,47	2,62	27,18
Andere diensten van de Vlaamse Gemeenschap	0,72	1,22	0,13	2,07
Andere ministeries	0,50	0,38	0,33	1,22
Parastatalen	0,56	0,25	0,05	0,86
Provincie	0,43	1,70	0,09	2,22
Gemeente	0,04	0,02	0,02	0,08
Vlaamse Gemeenschapscommissie Brussel (VGC)	0,31	0,51	0,01	0,82
Europese Unie	0,18	0,10	0,10	0,38
Andere subsidies	0,00	0,06	0,00	0,06
Totaal subsidies	14,83	16,78	3,36	34,96
Giften	3,12	4,38	3,22	10,72
Andere inkomsten	14,33	33,89	6,10	54,32
Totaal in	32,28	55,04	12,68	100,00

Bron: Jaarverslag 2001 Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk, bewerking SoCiuS

4. Deelname aan cursussen

In tabel 5.7 worden tot slot een aantal cijfers weergegeven met betrekking tot de tijd die Vlamingen besteden aan diverse vormen van leren. Interessant is dat in deze tabel, die gebaseerd is op het tijdsbudgetonderzoek van Glorieux et al., naast de klassieke aandacht voor bijscholing en meer bedrijfsgerichte opleiding, ook uitdrukkelijk rubrieken zijn opgenomen die midden in het domein van de sociaal-culturele sector zijn te situeren. Alhoewel men erg voorzichtig moet zijn met het trekken van dergelijke conclusies, lijkt de tabel alleszins wel te suggereren dat op weekbasis (wekdagen plus weekend) de gemiddelde Vlaming tussen 16 en 75 jaar ongeveer evenveel tijd besteedt aan niet-arbeidsmarktgerichte opleiding als aan de beter geïnventariseerde, en daardoor in statistieken meestal meer prominent aanwezige arbeidsmarktgerichte opleiding.

Tabel 5.7 Tijdsbesteding van de bevolking tussen 16 en 75 jaar

	Weekdag				Zaterdag				Zondag			
	Man n=743		Vrouw n=734		Man n=750		Vrouw n=736		Man n=754		Vrouw n=752	
	% deelne- mers	Gemid- delde duur (in uren)	Deelne- mers	Gemid- delde duur (in uren)	% deelne- mers	Gemid- delde duur (in uren)	% deelne- mers	Gemid- delde duur (in uren)	% deelne- mers	Gemid- delde duur (in uren)	% deelne- mers	Gemid- delde duur (in uren)
Vormingscursus, bijscholing volgen	4%	1,12	6%	0,41	1%	1,44	0%	2,44	0%	0,45	0%	0,40
Volgen v/e cursus anders dan bedrijfsopleiding	2%	0,27	2%	0,37	1%	3,52	0%	2,41	0%	0,57	0%	1,52
Bijwonen van een lezing of voordracht	1%	0,31	2%	0,30	0%	0,45	0%	2,30	0%	0,00	0%	0,00
Activiteiten i.v.m. het leiden van verenigingen	6%	1,08	3%	0,36	2%	2,53	1%	4,11	3%	2,29	1%	2,32
Activiteiten voor het overige verenigingsleven	6%	0,35	5%	0,35	2%	4,28	1%	4,16	1%	4,35	1%	3,15

Bron: Glorieux I. et al. Vlaanderen in uren en minuten: De tijdsbesteding van de Vlamingen in 480 tabellen, Brussel, VUBPress

5. Conclusie

Wat betreft het belang of het aandeel van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het levenslang en levensbreed leren, kunnen we kort zijn: de gegevens over de actuele situatie en de informatie over de recentste beleidsmaatregelen die in dit hoofdstuk werden samengevat, suggereren dat dit belang zeer groot is en nog groter zou kunnen worden. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk staat, ten dele wellicht samen met het departement Onderwijs, bepaalde commerciële aanbieders en bepaalde niet-georganiseerde aanbieders én samen met andere sectoren die tot het sociaal-cultureel werk behoren, garant voor een ruim aanbod vooral wat betreft het levensbrede leren. Tegelijkertijd moet echter worden vastgesteld dat dit onvoldoende tot uitdrukking komt in hard cijfermateriaal, omdat de kwantitatieve gegevens te onvolledig of niet aanwezig zijn.

Het is duidelijk dat in het verleden onvoldoende aandacht werd besteed aan de systematische verzameling en verwerking van gegevens over het sociaal-cultureel volwassenenwerk. De eerste geïnformateerde aanzet daartoe in 1995, heeft slechts in 1999 geleid tot een pilootproject waarbij een elftal vormingsinstellingen werden betrokken. De beleidsoptie om een totaal nieuwe en vernieuwende regelgeving voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk tot stand te brengen, die vooral voor de vormingsinstellingen van ingrijpende aard is, heeft ertoe geleid dat de voorziene uitbreiding van het gegevensregistratiesysteem tot alle instellingen niet heeft plaatsgehad. Medio 2003 zijn op basis van het decreet van 4 april 2003 13 volkshogescholen opgericht en loopt de procedure voor de erkenning van de specialiteit van de landelijke vormingsinstellingen. De nieuwe regelgeving voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk moet in principe leiden tot een duidelijker positionering ervan in het geheel van de volwasseneneducatie en een betere profilering van de bijdrage van het sociaal-cultureel volwassenenwerk tot het levenslang en levensbreed leren. De keuze voor een nieuw beleidsinstrumentarium (beleidsplanning, enveloppefinanciering) zal mede tot gevolg hebben dat het beleid van de organisaties en van de overheid en de opvolging daarvan zich veel meer dan in het verleden op gegevens zal steunen. De nieuwe regelgeving vormt dus ook de aanzet voor een meer systematische en volledige registratie van gegevens over het sociaal-cultureel volwassenenwerk én (aanvullend) kwantitatief onderzoek. Ook het project 'Prettig Geleerd' (een databank van de open activiteiten van sociaal-culturele organisaties, consulteerbaar via de gelijknamige website) van het steunpunt SoCiuS zal op relatief korte termijn meer gegevens opleveren over de inhoud en de spreiding van het bovenlokaal aanbod van erkende en gesubsidieerde sociaal-culturele organisaties. Op iets langere termijn zullen via uitwisseling met de Cultuurdatabank (een project van het steunpunt CultuurNet Vlaanderen) ook gegevens over het lokale aanbod van de verenigingen, het (educatief) aanbod van andere erkende sociaal-culturele en culturele organisaties en instellingen zoals

bibliotheken, culturele centra of musea en het aanbod van niet-gesubsidieerde organisaties beschikbaar worden.

Ook de opname en verwerking van reeds beschikbare gegevens over de andere sectoren die tot het sociaal-cultureel werk behoren, zal in de toekomstige jaarboeken levenslang en levensbreed leren bijdragen tot een vollediger beeld van het belang van het sociaal-cultureel werk voor het levenslang en levensbreed leren.

HOOFDSTUK 6

DEPARTEMENT ONDERWIJS

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bestuderen we diverse opleidings- en onderwijsvormen die met elkaar gemeen hebben dat ze vallen onder de zogenaamde permanente vorming van het departement Onderwijs. We gaan echter van start met een kort overzicht van het Vlaams hoger onderwijs.

2. Hoger onderwijs

Na het behalen van het diploma van het secundair onderwijs kan een student toegelaten worden tot het hoger onderwijs. Hoger onderwijs wordt zowel door hogescholen als door universiteiten verstrekt. Momenteel is de zogenaamde BAMA-hervorming in uitvoering (zie hoofdstuk 5 van deel 2).

In het hogescholenonderwijs zijn er basisopleidingen van 1 (drie studiejaren) en van 2 cycli (4 of 5 studiejaren). Verder worden ook voortgezette opleidingen, posthogeschoolvorming en lerarenopleidingen aangeboden.

Het academisch onderwijs omvat 18 studiegebieden, met een 80-tal erkende opleidingen. Een volledige opleiding duurt 4, 5 of 7 jaar naargelang van het studiegebied. Het academisch onderwijs is opgedeeld in: de academische basisopleidingen, de voortgezette academische opleidingen, de academische initiële lerarenopleidingen, de doctoraatsopleidingen, de postacademische vorming.

2.1 Participatie aan het hogescholenonderwijs

De tabellen in verband met de participatie geven de hoofdinschrijvingen weer. Voor het bepalen van de studentenbevolking in het hogescholenonderwijs worden de inschrijvingen in de basisopleidingen en initiële lerarenopleidingen, de initiële lerarenopleiding van academisch niveau, de voortgezette opleidingen

en de voortgezette lerarenopleiding in aanmerking genomen. Tabel 6.1 geeft de evolutie weer van 1999-2000 tot 2001-2002. De cijfers laten weinig fluctuaties zien. In het academiejaar 2001-2002 telden de hogescholen 102 359 studenten, waarvan iets meer vrouwen (54,3%) dan mannen (45,7%).

Tabel 6.1 Evolutie van het aantal hoofdinschrijvingen per soort opleiding en geslacht (1)

	Hoofdinschrijvingen academiejaar 1999-2000			Hoofdinschrijvingen academiejaar 2000-2001			Hoofdinschrijvingen academiejaar 2001-2002		
	Mannen	Vrouwen	Totaal	Mannen	Vrouwen	Totaal	Mannen	Vrouwen	Totaal
Basisopleidingen en initiële lerarenopleidingen	45 747	52 789	98 536	45 773	53 485	99 258	45 775	53 564	99 339
Initiële lerarenopleiding van academisch niveau	167	242	409	145	281	426	166	289	455
Voortgezette lerarenopleidingen	146	780	926	147	877	1 024	133	858	991
Voortgezette opleidingen	534	825	1 359	646	870	1 516	708	866	1574
Algemeen totaal	46 594	54 636	101 230	46 711	55 513	102 224	46 782	55 577	102 359

(1) Met ingang van het academiejaar 1999-2000 worden de cijfergegevens voor de aanmaak van de tabellen van het hogescholenonderwijs ontleend aan de Databank Tertiair Onderwijs (DTO). Deze databank vervangt vanaf dan de traditionele gegevensopvraging. Deze breuklijn is eenmalig en vanaf het academiejaar 1999-2000 geven de cijfers een correct beeld van de reële situatie.

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs

Binnen het hogescholenonderwijs zijn de basisopleidingen de belangrijkste activiteit: 99 339 studenten in 2001-2002. Tabel 6.2 geeft de evolutie van het aantal hoofdinschrijvingen sinds 1990-1991. Aangezien er doorheen de tijd wijzigingen optraden in de registratie (zie tabelopmerkingen) kunnen we geen uitspraken doen over de volledige tijdsspanne. Tussen 1993-1994 en 1998-1999 was er een toename van het aantal studenten in de basisopleidingen. De laatste drie academiejaren zijn de cijfers ongeveer stabiel gebleven.

Tabel 6.2 Hogescholenonderwijs: Evolutie van het aantal hoofdinschrijvingen in de basisopleidingen vanaf het academiejaar 1990-1991 (1)

Schooljaar	Mannen	Vrouwen	Totaal	Index
1990-1991	39 732	42 417	82 149	100,0
1991-1992	39 001	41 848	80 849	98,4
1992-1993	40 572	44 286	84 858	103,3
1993-1994 (2) (3)	42 917	47 734	90 651	110,3
1994-1995	42 211	47 944	90 155	109,7
1995-1996	42 451	48 595	91 046	110,8
1996-1997	43 707	50 269	93 976	114,4
1997-1998	45 685	51 889	97 574	118,8
1998-1999	46 796	53 137	99 933	121,6
1999-2000 (4)	45 747	52 789	98 536	119,9
2000-2001	45 773	53 485	99 258	120,8
2001-2002	45 775	53 564	99 339	120,9

- (1) Vanaf het academiejaar 1991-1992 werd de tellingsdatum verschoven van oktober naar 1 februari.
- (2) Vanaf het academiejaar 1993-1994 werden de instellingen voor kunstonderwijs die in 1991 van het departement Cultuur naar het departement Onderwijs werden overgeheveld, mee opgenomen in de tabellen.
- (3) In deze tabel zijn de vrije studenten niet meer in het cijfermateriaal opgenomen vanaf het academiejaar 1993-1994.
- (4) Met ingang van het academiejaar 1999-2000 worden de cijfergegevens voor de aanmaak van de tabellen van het hogescholenonderwijs ontleend aan de Databank Tertiair Onderwijs (DTO). Deze databank vervangt vanaf dan de traditionele gegevensopvraging. De daling van de studentenaantallen in het academiejaar 1999-2000, zichtbaar in de tabel, wordt verklaard door de nieuwe wijze van registratie van IAJ-studenten. In de traditionele bevraging werden IAJ-studenten (Individueel Aangepast Jaarprogramma), vaak dubbel geregistreerd en dubbel geteld in de tabellen. In DTO worden de IAJ-studenten slechts éénmaal geregistreerd, in het laagste jaar waarin ze zijn ingeschreven. In realiteit stijgt de bevolking in het hogescholenonderwijs in het academiejaar 1999-2000. Deze breuklijn is eenmalig en vanaf het academiejaar 1999-2000 geven de cijfers een correct beeld van de reële situatie.

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs

2.2 Participatie aan het universitair onderwijs

Ook voor het universitair onderwijs worden vanaf het academiejaar 1999-2000 de studentengegevens verzameld door het departement Onderwijs via de Databank Tertiair Onderwijs (DTO). Dus krijgen we ook hier een breuk in de statistieken. Voor het bepalen van de studentenbevolking in het universitair onderwijs, wor-

den in DTO de hoofdschrijvingen in volgende opleidingen meegeteld: academische opleidingen, aanvullende opleidingen, specialisatieopleidingen en de academische initiële lerarenopleiding. In tabel 6.3 vinden we de evolutie sinds 1993-1994. Tot 1998-1999 zien we een gestadige toename van het aantal studenten. Na de trendbreuk in de statistieken kunnen we opnieuw uitspraken doen. We stellen voor de laatste drie academiejaren vast dat er weinig verandering was in het studentenaantal.

Tabel 6.3 Universitair onderwijs (totaal van de academische basisopleidingen, voortgezette opleidingen GAS en GGS, academische initiële lerarenopleidingen): Evolutie van het aantal hoofdschrijvingen naar geslacht sinds het academiejaar 1993-1994

	Mannen		Vrouwen		Totaal	
	N	%	N	%	n	%
1993-1994	30 354	52,3	27 650	47,7	58 004	100
1994-1995	30 748	51,7	28 710	48,3	59 458	100
1995-1996	31 357	51,0	30 142	49,0	61 499	100
1996-1997	31 551	50,4	31 013	49,6	62 564	100
1997-1998	31 267	49,6	31 779	50,4	63 046	100
1998-1999	30 697	48,4	32 719	51,6	63 416	100
1999-2000 (*)	29 982	47,2	33 500	52,8	63 482	100
2000-2001	29 156	46,2	33 925	53,8	63 081	100
2001-2002	29 360	45,7	34 933	54,3	64 293	100

(*) Vanaf het academiejaar 1999-2000 worden de studentengegevens verzameld door het Departement Onderwijs via de Databank Tertiair Onderwijs. De vorige jaren was de Vlaamse Interuniversitaire Raad (V.I.R.) verantwoordelijk voor de aanlevering van de gegevens.

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs

Het merendeel van de studenten aan de universiteit volgt een opleiding binnen de academische basisopleidingen, namelijk 88%. Tabel 6.4 geeft de evolutie van het aantal hoofdschrijvingen weer. Ook hier zien we een toename tot 1998-1999 en nadien weinig verandering.

Tabel 6.4 Universitair onderwijs (enkel academische basisopleidingen): Evolutie van het aantal hoofdinschrijvingen naar geslacht vanaf het academiejaar 1999-2000

Schooljaar	Mannen		Vrouwen		Totaal	
1993-1994	26 173	51,4	24 714	48,6	50 887	100
1994-1995	27 032	51,2	25 745	48,8	52 777	100
1995-1996	27 934	50,5	27 364	49,5	55 298	100
1996-1997	28 174	49,9	28 242	50,1	56 416	100
1997-1998	27 929	49,1	28 973	50,9	56 902	100
1998-1999	27 408	47,9	29 762	52,1	57 170	100
1999-2000 (*)	26 508	46,7	30 232	53,3	56 740	100
2000-2001	25 656	45,7	30 462	54,3	56 118	100
2001-2002	25 644	45,2	31 049	54,8	56 693	100

(*) Vanaf het academiejaar 1999-2000 worden de studentengegevens verzameld door het departement Onderwijs via de Databank Tertiair Onderwijs. De vorige jaren was de Vlaamse Interuniversitaire Raad (V.I.R.) verantwoordelijk voor de aanlevering van de gegevens.

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs

Wat de nationaliteit betreft zijn er aan de universiteit meer studenten met een vreemde nationaliteit dan aan de hogescholen, namelijk 6% (tegenover 2%).

Tabel 6.5 Universitair onderwijs: Aantal hoofdinschrijvingen per nationaliteit en geslacht (*)

	M	V	Totaal
Belgische studenten	27 309	33 108	60 417
Studenten met vreemde nationaliteit	2 051	1 825	3 876
Totaal	29 360	34 933	64 293

(*) In deze tabel zijn de hoofdinschrijvingen van alle opleidingen (de academisch basisopleidingen, de aanvullende opleiding GAS, de specialisatieopleiding GAS, de specialisatieopleiding GGS en de academische initiële lerarenopleiding) opgenomen.

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs

2.3 Hogescholen en universiteiten in Vlaanderen

Vlaanderen kent een gevarieerd landschap van hogescholen en universiteiten. Tabel 6.6 geeft de spreiding van de hogescholen per provincies weer.

Tabel 6.6 Aantal hogescholen per provincie

Antwerpen	7
Vlaams-Brabant	6
West-Vlaanderen	3
Oost-Vlaanderen	3
Limburg	3
Totaal	22

Tabellen 6.7 t.e.m. 6.9 geven informatie over de personeelsformatie van de hogescholen, telkens in budgettaire fulltime-equivalenten.

Tabel 6.7 Personeel: aantal budgettaire fulltime-equivalenten - januari 2002

Bestuurs- en onderwijzend personeel			Andere personeelscategorieën			Totaal		
M	V	T	M	V	T	M	V	T
4 501	3 638	8 139	529	1 036	1 565	5 030	4 674	9 704

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

Tabel 6.8 Bestuurs- en onderwijzend personeel, naar statuut: aantal budgettaire fulltime-equivalenten - januari (*)

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Vastbenoemden	5 241	5 071	5 371
Tijdelijken	2 275	2 546	2 768
Totaal	7 516	7 617	8 139

(*) In februari voor het schooljaar 2000-2001

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

Tabel 6.9 Andere personeelscategorieën, naar statuut: aantal budgettaire fulltime-equivalenten - januari

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Vastbenoemden	967	1 026	1 057
Tijdelijken	465	492	508
Totaal	1 432	1 518	1 565

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

Tabel 6.10 laat de personeelsformatie van de universiteiten in fulltime-equivalenten zien.

Tabel 6.10 Bezetting van het universitair personeel in fulltime-equivalenten naar personeelscategorie sinds 1999 (*)

	1999		2000		2001		2002	
	n	%	N	%	n	%	n	%
ZAP	2331,6	15,5	2360,5	15,3	2508,1	16,0	2532,4	15,7
AAP	1712,4	11,4	1755,9	11,4	1825,6	11,6	1808,0	11,2
ATP wu	3623,1	24,0	3707,6	24,0	3716,7	23,7	3809,1	23,6
WP	4837,4	32,1	5162,7	33,5	5177,3	33,0	5471,4	33,7
ATP bwu	2579,0	17,1	2429,8	15,8	2467,1	15,7	2549,5	15,8
Totaal	15083,5	100,0	15416,5	100,0	15694,8	100,0	16170,4	100,0

(*) ZAP (zelfstandig academisch personeel), AAP (assisterend academisch personeel), ATP wu (administratief en technisch personeel), WP (wetenschappelijk personeel), ATP bwu (administratief en technisch personeel buiten de werkingstoelage)

Bron: <http://www.vlir.be/Downloads/personeelsstatistieken2002.pdf>

3. Onderwijs voor sociale promotie

Met een totaal van 274 802 inschrijvingen in het schooljaar 2001-2002 vormt het onderwijs voor sociale promotie een belangrijke poot binnen het volwassenenonderwijs (Van Valckenborgh et al., 2003). Het onderwijs voor sociale promotie is bedoeld voor:

- Cursisten, die een bijkomende basiskwalificatie willen verkrijgen, of nog, cursisten, die een diploma willen halen van een hoger niveau dan wat ze al hebben (d.i. verticale promotie).
- Cursisten, die zich willen bijscholen of specialiseren, of nog, cursisten, die een bijkomend diploma willen halen van hetzelfde niveau als het basisdiploma (d.i. horizontale promotie).

- Cursisten, die zich willen ontplooiën of maatschappelijke emancipatie beogen.

Hierbij aansluitend worden de volgende doelstellingen geformuleerd:

- De kans bieden om een studiebewijs te halen.
- De kans bieden om zich in zijn/haar vak bij te scholen of te vervolmaken.
- De talenkennis van de bevolking vergroten.
- Kansen bieden voor persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke integratie.

3.1 Structuur van het onderwijsaanbod

Het onderwijs voor sociale promotie kent een uitgebreid aanbod met telkens twee niveaus en organisatiemodellen (Van Valckenborgh et al., 2003).

De niveaus waarop het onderwijs voor sociale promotie georganiseerd wordt, zijn: secundair onderwijs (SOSP) en hoger onderwijs van het korte type (HOSP). Beide niveaus zijn ingedeeld in studiegebieden/categorieën, die op hun beurt ingedeeld zijn in 'afdelingen'. De studiegebieden van het SOSP zijn op enkele uitzonderingen na - eigen aan de specificiteit van het onderwijs voor sociale promotie - dezelfde als de studiegebieden van het secundair onderwijs. Deze overeenstemming is belangrijk omwille van de duidelijkheid van de diploma's, studieattesten, (studie)getuigschriften en (deel)certificaten.²⁵ De indeling in categorieën binnen het HOSP werd al voorzien in de wet van 7 juli 1970 betreffende de algemene structuur van het hoger onderwijs, maar wordt nog steeds behouden, in afwachting van de eventuele integratie van het HOSP in het aanbod van de hogescholen (Van Valckenborgh et al., 2003).

Voorts hanteert men op elk van deze niveaus twee organisatiemodellen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs, 2001d, p. 23):

- De *lineaire* opleidingen: deze opleidingen omvatten één of meerdere leerjaren. De lessen zijn gespreid over 32 tot 40 weken in de periode van begin september tot einde juni.
- De *modulaire* opleidingen: de leerstof wordt onderverdeeld in een aantal modules waar theorie en praktijk geïntegreerd gegeven worden. Een verdere opdeling in eenheden stelt de cursist in staat zelf zijn/haar studiepakket te bepalen. De cursist heeft op die manier de duur van zijn studie in handen. Een modulaire opleiding kan over een heel jaar of een gedeelte ervan gespreid worden. Elk centrum voor volwassenenonderwijs is vrij de spreiding van de opleidingen te bepalen.

Belangrijk in de context van de aanbodstructuur is het laatste decreet voor het OSP van 2 maart 1999. Dit heeft onder meer tot doel om de huidige instellingen in

²⁵ Memorie van toelichting bij het Decreet tot regeling van een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs (2 maart 1999), Vlaams Parlement, Stuk 1 262 (1998-1999)-nr. 1, p. 10.

staat te stellen een meer flexibel beleid van programmatie en samenwerking te voeren. Men richt zich veel meer op de modulaire opleidingen.

3.2 Participatie

3.2.1 Trendbreuk in de statistieken²⁶

In de officiële statistieken van het onderwijs voor sociale promotie wordt het aantal inschrijvingen geteld. Dit aantal ligt hoger dan het aantal fysieke personen omdat een cursist voor meerdere cursussen kan ingeschreven zijn. Hierdoor moeten we bij de interpretatie van de participatie in termen van aantal cursisten rekening houden met dubbeltellingen. Zo ook in de onderstaande tabel die de evolutie van het aantal inschrijvingen tussen 1996-1997 en 2001-2002 geeft.

²⁶ Door het decreet volwassenenonderwijs (1999) is er in het onderwijs voor sociale promotie een herstructurering doorgevoerd. In het modulair onderwijs wordt het systeem van 2 semesters vervangen door 1 referteperiode. Hierdoor is er vanaf het schooljaar 1999-2000 ook een andere wijze van registratie van cursisten. Het aantal inschrijvingen in opleidingen gestart binnen de referteperiode wordt geteld. In 1999-2000 was er een overgangperiode en werd er geregistreerd in een beperkte referteperiode (1/9/1999-31/1/2000). Vanaf 2000-2001 hebben de inschrijvingen betrekking op de volledige referteperiode (van 1 februari X tot 31 januari X+1). De voornaamste motivering voor het verlaten van een vaste teldatum is ingegeven door de flexibelere wijze van organisatie van het modulair onderwijs. De herstructurering in het onderwijs voor sociale promotie en de gewijzigde gegevensopvraging hebben tot gevolg dat er een breuk is in de historische gegevens. De gegevens vanaf 1/9/1999 kunnen niet meer vergeleken worden met deze van vroegere jaren. 'Talen' wordt bovendien na de herstructurering niet meer apart beschouwd, maar is in de nieuwe structuur in twee studiegebieden ingedeeld ('Nederlands tweede taal' wordt als een apart studiegebied opgenomen). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs).

Tabel 6.11 Aantal inschrijvingen in het OSP van 1996 tot 2002

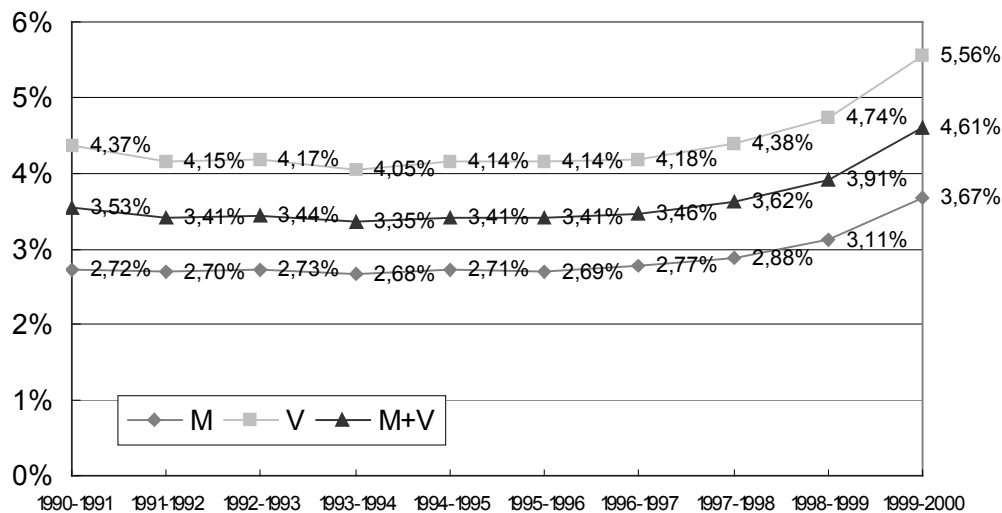
	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000 ²	2000-2001 ³	2001-2002
Secundair (SOSP)						
Traditioneel (lineair)	40 709	38 288	37 694	102 153	102 483	99 072
Talen	54 134	54 009	57 125			
Modulair	32 407 ¹	40 344 ¹	49 057 ¹	67 910	130 429	152 457
Totaal SOSP				170 063	232 912	251 529
Hoger (HOSP)						
Traditioneel (lineair)	9 566	9 888	10 609	11 408	12 156	11 767
Modulair	3 737	4 228	4 334	5 499	8 896	11 506
Totaal HOSP				16 907	21 052	23 273
Totaal inschrijvingen OSP	140 553	146 757	158 819	186 970	253 964	274 802

- 1 Bij het modulair systeem wordt gekozen voor de telling van het tweede semester omwille van de consistentie met het traditioneel stelsel waar de telling gebeurt op 1 februari.
- 2 Door de verandering van meetmoment ontstaat een breuk met de gegevens van vroeger (zie voetnoot 2). Voorheen werd een vast telmoment gehanteerd en nu worden alle inschrijvingen over een ganse periode genomen. Bij wijze van overgang verloopt de registratie van 1 september 1999 tot en met 31 januari 2000.
In het modulair systeem wordt een cursist zoveel malen geteld als het aantal modules dat hij/zij volgt.
- 3 Referteperiode van 1 februari 2000 tot en met 31 januari 2001.

Bron: Het Vlaams onderwijs in beeld, 1996-1997; 1997-1998; 1998-1999; 1999-2000; 2000-2001; 2001-2002, in Van Valckenborgh et al., 2003

De tabel laat een gestadige groei zien, met een spectaculaire toename van het aantal inschrijvingen tussen 1999-2000 en 2000-2001. Deze sprong weerspiegelt de trendbreuk in de statistieken waarvan in voetnoot 2 sprake is en wijst niet op een reële toename van het aantal inschrijvingen.

Figuur 6.1 visualiseert de algemene participatie aan het OSP voor de laatste 10 jaar. Deze blijkt tot 1996-1997 vrij stabiel gebleven. In de daaropvolgende jaren, en vooral in de laatste twee beschouwde schooljaren, stellen we een stijging vast. Ook in deze figuur moeten we evenwel rekening houden met de trendbreuk in de statistieken.



Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs, 2000, p. 78., in Van Valckenborgh et al., 2003

Figuur 6.1 Evolutie van de participatie aan het OSP door 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap

Ook blijkt uit de grafiek dat de deelname van vrouwen aan het OSP gedurende de laatste 10 jaar steeds hoger heeft gelegen dan deze van de mannen (Van Valckenborgh et al., 2003).

3.2.2 Participatie aan het SOSP

We staan eerst stil bij het aantal inschrijvingen per studiegebied voor het SOSP. Tabel 6.12 geeft de evolutie voor de drie laatste schooljaren, waarbij conclusies enkel over het verschil tussen 2000-2001 en 2001-2002 zinvol zijn (cf. Voetnoot 2).

Tabel 6.12 Aantal inschrijvingen per studiegebied in het SOSP

Studiegebieden	Aantal inschrijvingen 1999-2000	Aantal inschrijvingen 2000-2001	Aantal inschrijvingen 2001-2002
Algemene vorming	1 349	1 334	2 012
Auto	1 695	2 112	1 929
Bedrijfsbeheer	1 100	1 549	1 824
Boekbinden	101	87	92
Bouw	1 209	1 586	1 589
Chemie	107	118	105
Confectie	5	8	-
Decoratieve technieken	284	39	28
Diamantbewerking	53	90	39
Fotografie	280	343	375
Grafische technieken	1 154	1 879	2115
Handel	46 291	86 112	89 244
Hout	1 280	1 312	1 390
Huishoudelijk onderwijs	18 793	18 759	19 154
Juwelen	199	199	318
Kant	501	462	452
Koeling en warmte	241	320	389
Land- en tuinbouw	230	268	339
Lederbewerking	9	7	11
Lichaamsverzorging	2 040	2 429	2 909
Maritieme opleidingen	30	24	46
Mechanica-elektriciteit	3 686	4 755	5 256
Meubelrestauratie en houtsnijden	361	546	622
Muziekinstrumentenbouw	174	192	181
Nederlands tweede taal	17 946	28 111	36 068
Orthopedische technieken	18	7	40
Personenzorg	3 463	4 928	5 006
Smeden	164	154	157
Talen	59 874	64 922	70 112
Textiel	77	75	153
Toerisme	389	906	886
Voeding	6 960	9 279	8 688
Algemeen Totaal	170 063	232 912	251 529

Bron: Vlaams onderwijs in cijfers, 1999-2000; 2000-2001; 2001-2002, in Van Valckenborgh et al., 2003

In het secundair onderwijs voor sociale promotie is het talenonderwijs numeriek zeer belangrijk. Het onderwijs in vreemde talen en Nederlands tweede taal zijn samen goed voor meer dan 100 000 inschrijvingen. Tellen we daar ook nog eens de inschrijvingen van het studiegebied handel bij, dan komen we bij meer dan de helft van het aantal inschrijvingen in het volwassenenonderwijs (Van Valckenborgh et al., 2003).

We stellen tevens vast dat het aantal inschrijvingen tussen 2000-2001 en 2001-2002 gestegen is met 20 000. Deze stijging is terug te vinden in het aantal inschrijvingen voor het modulair onderwijs. Tezelfdertijd worden een aantal studiegebieden niet

langer meer lineair aangeboden, maar enkel nog modulair. Andere studiegebieden kregen naast een lineair aanbod ook een modulaire organisatie. De intenties van het decreet van 1999 om meer en meer opleidingen modulair te organiseren, vinden we dus stilaan terug in de onderwijspraktijk (Van Valckenborgh et al., 2003). De tabellen op de volgende bladzijden geven de cijfers betreffende de verschillende organisatiemodellen per studiegebied weer.

Tabel 6.13 Aantal inschrijvingen per studiegebied en organisatiemodel in het SOSP (2001-2002)

Studiegebied	Lineair			Modulair			Totaal		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T
Algemene vorming	-	-	-	951	1 061	2012	951	1 061	2 012
Auto	594	27	621	1 259	49	1 308	1 853	76	1 929
Bedrijfsbeheer	213	213	426	723	675	1 398	936	888	1824
Boekbinden	19	31	50	13	29	42	32	60	92
Bouw	593	67	660	769	160	929	1 362	227	1 589
Chemie	97	8	105	-	-	-	97	8	105
Confectie	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Decoratieve technieken	12	16	28	-	-	-	12	16	28
Diamantbewerking	-	-	-	31	8	39	31	8	39
Fotografie	42	58	100	116	159	275	158	217	375
Grafische technieken	54	73	127	1 253	735	1 988	1 307	808	2 115
Handel	2 103	2 374	4 477	36 256	48 511	84 767	38 359	50 885	89 244
Hout	525	90	615	677	98	775	1 202	188	1 390
Huishoud. Onderwijs	1 307	13 504	14 811	275	4 068	4 343	1 582	17 572	19 154
Juwelen	78	78	156	80	82	162	158	160	318
Kant	1	289	290	2	160	162	3	449	452
Koeling en warmte	75	3	78	306	5	311	381	8	389
Land- en tuinbouw	57	112	169	38	132	170	95	244	339
Leerbewerking	5	6	11	-	-	-	5	6	11
Lichaamsverzorging	6	366	372	80	2 457	2 537	86	2 823	2 909
Maritieme opleiding	-	-	-	40	6	46	40	6	46
Mechanica - elektriciteit	1 484	123	1 607	3 338	311	3 649	4 822	434	5 256
Meubelrestauratie	200	158	358	131	133	264	331	291	622
Muziekinstrumentenbouw	9	2	11	158	12	170	167	14	181
Nederlands tweede taal	5 570	6 573	12 143	12 201	11 724	23 925	17 771	18 297	36 068
Orthopedische technieken	-	-	-	29	11	40	29	11	40
Personenzorg	192	420	612	935	3 459	4 394	1 127	3 879	5 006
Smeden	145	12	157	-	-	-	145	12	157
Talen	22 041	37 711	59 752	3 834	6 526	10 360	25 875	44 237	70 112
Textiel	15	45	60	15	78	93	30	123	153
Toerisme	16	23	39	340	507	847	356	530	886
Voeding	622	615	1 237	2 901	4 550	7 451	3 523	5 165	8 688
Totaal	36 075	62 997	99 072	66 751	85 706	152 457	102 826	148 703	251 529

Bron: Vlaams onderwijs in cijfers, 2001-2002 in Van Valckenborgh et al., 2003

3.2.3 Participatie aan het HOSP

Net als voor het SOSP geven we nu voor het HOSP de evolutie van het aantal inschrijvingen per categorie (tabel 6.14) en de evolutie van het aantal inschrijvingen per categorie en per organisatie-model (tabel 6.15).

Tabel 6.14 Aantal inschrijvingen per categorie in het HOSP

Categorie	Aantal inschrijvingen 1999-2000	Aantal inschrijvingen 2000-2001	Aantal inschrijvingen 2001-2002
Artistiek hoger onderwijs korte type	199	218	227
Economisch hoger onderwijs korte type	5 851	6 657	7 133
Paramedisch hoger onderwijs korte type	529	558	499
Pedagogisch hoger onderwijs korte type	4 165	6 482	7 988
Sociaal hoger onderwijs korte type	4 368	5 229	5 475
Technisch hoger onderwijs korte type	1 579	1 689	1 766
Niet gerangschikt	141	143	138
Hoger Technisch Onderwijs 2de graad	75	76	47
Algemeen Totaal	16 907	21 052	23 273

Bron: Vlaams onderwijs in cijfers, 1999-2000; 2000-2001; 2001-2002 in Van Valckenborgh et al., 2003

In het hoger onderwijs voor sociale promotie komen het hoogste aantal inschrijvingen voor in het economisch hoger onderwijs, het pedagogisch hoger onderwijs en het sociaal hoger onderwijs.

Verder stellen we ook in het hoger onderwijs voor sociale promotie een toename van het totaal aantal inschrijvingen vast. Deze is ook te verklaren door een toename van het aantal inschrijvingen in het modulair onderwijs (Van Valckenborgh et al., 2003). In tabel 6.14 lezen we dat in het HOSP het artistiek hoger onderwijs en het hoger technisch onderwijs wel nog steeds enkel lineair georganiseerd worden. Alleen het pedagogisch hoger onderwijs wordt enkel modulair aangeboden.

Tabel 6.15 Aantal inschrijvingen per categorie en organisatiemodel in het HOSP (2001-2002)

Categorie	Lineair			Modulair			Totaal		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T
Artistiek	141	86	227	-	-	-	141	86	227
Economisch	3 881	2 408	6 289	642	202	844	4 523	2 610	7 133
Paramedisch	119	303	422	19	58	77	138	361	499
Pedagogisch	-	-	-	3 373	4 615	7 988	3 373	4 615	7 988
Sociaal	757	2 386	3 143	658	1 674	2 332	1 415	4 060	5 475
Technisch	1 318	183	1 501	214	51	265	1 532	234	1 766
Hoger Tech.	47	-	47	-	-	-	47	-	47
Niet gerang.	71	67	138	-	-	-	71	67	138
Totaal	6 334	5 433	11 767	4 906	6 600	11 506	11 240	12 033	23 273

Bron: Vlaams onderwijs in cijfers, 2001-2002 in Van Valckenborgh et al., 2003

3.2.4 Participatie in functie van de leerplicht

Aan het secundair onderwijs voor sociale promotie nemen zowel leerplichtige als niet-leerplichtige cursisten deel. In de tabel 6.16 worden zij onderscheiden. Via de statistieken van het departement Onderwijs kennen we het geboortjaar van de cursisten. Voor de berekening of zij leerplichtig zijn, nemen we het begin van het schooljaar als referentiepunt. Cursisten die in 1984 of later geboren zijn, zijn jonger dan 18 jaar op 1 september 2001 en volgens de onderstaande berekening leerplichtig in het schooljaar 2001-2002. Slechts 2,5% van de inschrijvingen blijkt leerplichtige jongeren te betreffen.

Tabel 6.16 SOSP: Aantal inschrijvingen naar leeftijd en geslacht

	Lineair onderwijs		Modulair onderwijs		Totaal	
	n	%	N	%	n	%
<18 jaar	3 574	3,6	2 683	1,8	6 257	2,5
>18 jaar	95 498	96,4	149 774	98,2	245 272	97,5
Totaal	99 072	100,0	152 457	100,0	251 529	100,0

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs

3.3 De centra voor volwassenenonderwijs

Het Onderwijs voor Sociale Promotie wordt momenteel in circa 180 centra voor volwassenenonderwijs aangeboden, gespreid over Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De tendens tot schaalvergroting, ingegeven door het decreet van 2 juli 1999, is duidelijk ingezet. Tussen 1998-1999 en 1999-2000 werd het aantal instellingen door fusies van 241 tot 190 gereduceerd.

Tabel 6.17 Aantal instellingen voor OSP van 1996 tot 2002

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Secundair (SOSP)	188	180	172	125	120	116
Hoger (HOSP)	72	69	69	65	64	64

Bron: Het Vlaams onderwijs in beeld, 1996-1997; 1997-1998; 1998-1999; 1999-2000; 2000-2001; 2001-2002, in Van Valckenborgh et al., 2003

In de tabellen 6.18 en 6.19 nemen we een aantal cijfergegevens op over de personeelsformatie in het onderwijs voor sociale promotie (Van Valckenborgh et al., 2003).

In tabel 6.18 wordt het aantal personeelsleden uitgedrukt in fysieke personen en maken we de opdeling tussen het SOSP en het HOSP.

Tabel 6.18 Aantal personeelsleden in het OSP van 1996 tot 2002, uitgedrukt in fysieke personen

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
OSP	4 569	4 691	4 820	5 185	5 776	6 082
SOSP	3 429	3 549	3 663	3 999	4 534	4 814
HOSP	1 140	1 142	1 157	1 186	1 242	1 268

Bron: Het Vlaams onderwijs in beeld, 1996-1997; 1997-1998; 1998-1999; 1999-2000; 2000-2001; 2001-2002 in Van Valckenborgh et al., 2003

In tabel 6.19 wordt het aantal personeelsleden uitgedrukt in voltijds equivalenten en splitsen we de gegevens op volgens het aantal vastbenoemden en het aantal tijdelijken, die in het OSP tewerkgesteld zijn.

Tabel 6.19 Aantal personeelsleden in het OSP van 1996 tot 2002, uitgedrukt in voltijds equivalenten

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Vastbenoemden	1 554	1 571	1 611	1 694	1 730	1 915
Tijdelijken	1 331	1 362	1 424	1 596	2 024	2 204

Bron: Het Vlaams onderwijs in beeld, 1996-1997; 1997-1998; 1998-1999; 1999-2000; 2000-2001; 2001-2002 in Van Valckenborgh et al., 2003

4. Basiseducatie

Sinds 1 september 1990 is in Vlaanderen de basiseducatie operationeel. Deze educatieve voorziening richt zich specifiek op laaggeschoolde en educatief achterge-

stelde volwassenen.²⁷ Basiseducatie streeft naar het aanleren en verbeteren van basiscompetenties die elementair zijn voor het functioneren in en het participeren aan de samenleving.

Levenslang en levensbreed leren houdt voor sociaal zwakke groepen opnieuw een risico op achterstelling en discriminatie in. Lage scholingsgraad, slechte schoolervaringen, levensomstandigheden, financiële problemen, ... hypothekeren hun kansen. In die zin is de basiseducatie in het kader van levenslang en levensbreed leren een belangrijke aanbodvoorziening, an sich en in haar opstapfunctie naar andere voorzieningen. Concreet wordt in het kader van basiseducatie naar drie finaliteiten verwezen.

- Sociale redzaamheid: er wordt gewerkt aan basiscompetenties die nodig zijn voor het functioneren in specifieke activiteiten in het dagelijks leven en in de verschillende rollen die mensen hierin moeten opnemen: burger, consument, lid van een vereniging, ouder.
- Educatieve redzaamheid: er wordt gewerkt aan basiscompetenties die nodig zijn voor de deelname aan allerlei vormen van verder leren en onderwijs (een cursus in het Onderwijs voor Sociale Promotie, Tweedekansonderwijs (wat ook een onderdeel is van het OSP sinds het decreet van 1999), ander aanbod in het volwassenenonderwijs).
- Professionele redzaamheid: er wordt gewerkt aan basiscompetenties die nodig zijn om te functioneren in beroepsopleidingen en/of werksituaties.

4.1 Participatie: groeiend succes

Sinds haar start kent de basiseducatie een groeiend succes. In totaal werden sinds 1990 meer dan 140 000 inschrijvingen voor een cursus geregistreerd en ieder jaar neemt het aantal inschrijvingen toe.

Naast het aantal inschrijvingen worden ook het aantal cursisten geregistreerd. Hiervan geeft tabel 6.20 de evolutie sinds 1998-1999. Het aantal cursisten steeg met maar liefst 56%. Uit de tabel blijkt ook dat meer vrouwen (60%) dan mannen (40%) deelnemen aan de basiseducatie. Hierin is de laatste jaren vrijwel geen verandering gekomen.

²⁷ In decretale termen betekent dit 'geen getuigschrift tweede graad secundair onderwijs of tien jaar onderwijs in het land van herkomst voor migranten'.

Tabel 6.20 Evolutie van het aantal cursisten naar geslacht

	Totaal	Mannen		Vrouwen	
		N	%	n	%
1998-1999	16 902	6 748	39,9	10 154	60,1
1999-2000	19 472	7 788	40,0	11 684	60,0
2000-2001	21 213	8 460	39,9	12 753	60,1
2001-2002	26 387	10 462	39,6	15 925	60,4

Bron: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de basiseducatie (VOCB) in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

Tabel 6.21 geeft via de spreiding van de deelnemersuren inzicht in de evolutie van de gevolgde cursussen. Het cursusaanbod basiseducatie omvat vijf leerdomeinen: Nederlands als moedertaal (NT1), Nederlands als tweede taal (NT2), alfabetisering in de eigen taal: Turks en Arabisch (Alfa ET), sociale kennis en vaardigheden (SKV) en rekenen (Rek). Cursussen kunnen het accent leggen op één van deze leerdomeinen, of op een combinatie van twee of meer leerdomeinen.

Tabel 6.21 Evolutie van de spreiding van deelnemersuren over de verschillende leerdomeinen (percentage deelnemersuren op totaal)

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Nederlands moedertaal	14,4	12,1	9,8	8,8
Nederlands tweede taal	61,5	61,6	64,8	66,8
Alfabetisering anderstaligen	0,5	0,6	0,7	0,7
Rekenen	3,8	3,6	3,7	5,0
Sociale kennis en vaardigheden	15,4	16,4	14,9	12,0
Samengesteld aanbod	3,0	3,5	3,6	3,4
Andere	1,4	2,2	2,5	3,2
Totaal	100,0	100,0	100,0	100,0

Bron: <http://www.vocb.be>

Vooraf 'Nederlands tweede taal' springt in het oog en wint binnen het volledige cursusaanbod nog steeds aan belang.

4.2 Participatie: ingezoomd

In deze rubriek zoomen we in op enkele kenmerken van de deelnemers aan de basiseducatie. De meeste tabellen zijn in percentages weergegeven. Het databestand, dat beheerd wordt door het VOCB, kent ruim 10% ontbrekende waarden. Hierdoor zouden absolute aantallen misleidend kunnen zijn.

4.2.1 Provinciale verschillen

Tabellen 6.22 en 6.23 geven een indeling van het aantal cursisten volgens geslacht en leeftijd.

Antwerpen is koploper op het vlak van het aantal cursisten (tabel 6.22). Het is ook de provincie waar in vergelijking met de vrouwen het meeste aantal mannen deelnemen (tabel 6.23). In Limburg is de basiseducatie het minst doorgedrongen. En ook op het vlak van de man/vrouw verhouding is deze provincie de tegenpool van Antwerpen. Waar de verhouding in Antwerpen ongeveer gelijk is, zijn de mannen in Limburg het meest ondervertegenwoordigd.

Tabel 6.22 Aantal cursisten naar provincie per geslacht (werkjaar 2001-2002)

	Mannen		Vrouwen		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	3 147	30,1	3 605	22,6	6 752	25,6
Vlaams-Brabant	2 287	21,9	3 866	24,3	6 153	23,3
West-Vlaanderen	1 785	17,1	2 658	16,7	4 443	16,8
Oost-Vlaanderen	2 151	20,6	3 414	21,4	5 565	21,1
Limburg	1 092	10,4	2 382	15,0	3 474	13,2
Totaal	10 462	100,0	15 925	100,0	26 387	100,0

Bron: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de basiseducatie (VOCB) in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

Tabel 6.23 Aantal cursisten naar geslacht per provincie (werkjaar 2001-2002)

	Mannen		Vrouwen		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
Antwerpen	3 147	46,6	3 605	53,4	6 752	100,0
Vlaams-Brabant	2 287	37,2	3 866	62,8	6 153	100,0
West-Vlaanderen	1 785	40,2	2 658	59,8	4 443	100,0
Oost-Vlaanderen	2 151	38,7	3 414	61,3	5 565	100,0
Limburg	1 092	31,4	2 382	68,6	3 474	100,0
Totaal	10 462	39,6	15 925	60,4	26 387	100,0

Bron: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de basiseducatie (VOCB) in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

Tabel 6.24 laat provinciale verschillen zien op het vlak van de leerdomeinen waaraan cursisten deelnemen.

Tabel 6.24 Aantal cursisten naar leerdomein, per provincie op basis van deelname

	Nederl. moeder- taal	Rekenen	Nederl. tweede taal	Alfabet. anders- taligen	Sociale kennis/ vaardigh	Samen- gesteld aanbod	Andere	Totaal
Antwerpen	7,4	17,4	48,7	-	17,7	4,3	4,5	100
VI-Brabant	6,2	11,5	49,7	2,3	18,2	5,6	6,4	100
West-VI	10,2	18,6	24,8	-	25,3	8,6	12,5	100
Oost-VI	11,9	10,0	35,8	0,2	29,3	5,5	7,4	100
Limburg	8,5	17,3	47,3	-	21,4	2,4	3,1	100
Totaal	8,7	14,6	42,3	0,6	22,0	5,2	6,6	100

Bron: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de basiseducatie (VOCB) in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

4.2.2 Eerder jong

Meer dan de helft van de cursisten (54,3%) bevindt zich in de leeftijdscategorie 26-45 jaar en 71,3% is jonger dan 45 jaar (zie tabel 6.25).

Tabel 6.25 Aantal cursisten per geslacht en per leeftijd (werkjaar 2001-2002) (in %)

	Mannen	Vrouwen	Totaal
<18	1,3	1,1	1,1
18-25	18,0	12,8	14,9
26-35	29,8	25,3	27,1
36-45	26,4	27,8	27,2
46-55	13,5	19,2	16,9
56-65	7,5	8,8	8,3
>65	3,6	5,1	4,5
Totaal	100,0	100,0	100,0

Bron: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de basiseducatie (VOCB) in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

4.2.3 Sterke allochtone vertegenwoordiging

Allochtonen maken een groot deel uit van de deelnemers aan de basiseducatie: ongeveer de helft (44,5%). De verschillen tussen de centra (stedelijk gebied of niet) worden weerspiegeld in de provinciale cijfers. Zo is in Limburg 66,5% van de deelnemers van allochtone afkomst, terwijl dit in West-Vlaanderen slechts in 24,3% van de gevallen zo is.

Tabel 6.26 Aantal cursisten naar herkomst en provincie (werkjaar 2001-2002) (in %)

	Belg	Niet Belg
Antwerpen	45,5	54,5
Vlaams-Brabant	61,4	38,6
West-Vlaanderen	75,7	24,3
Oost-Vlaanderen	57,2	42,8
Limburg	33,5	66,5
Totaal	55,5	44,5

Bron: VOGB

4.2.4 Opleidingsniveau

De basiseducatie is specifiek gericht op laaggeschoolden. Tabel 6.27 specificeert het opleidingsniveau van de cursisten naar geslacht. Bijna de helft van de cursisten heeft een diploma of opleidingsniveau dat niet hoger is dan het lager onderwijs.

Tabel 6.27 Aantal cursisten per opleidingsniveau en geslacht (werkjaar 2001-2002) (in %)

	Mannen	Vrouwen	Totaal
Geen	17,4	15,5	16,3
Lager Onderwijs	26,4	29,9	28,5
Buitengewoon Lager Onderwijs	1,3	1,1	1,2
Buitengewoon Secundair Onderwijs	5,7	3,4	4,3
Lager Secundair Beroepsonderwijs	14,3	16,6	15,7
Lager Secundair Technisch Onderwijs	5,7	4,7	5,1
Lager Secundair Algemeen Vormend Onderwijs	4,7	4,9	4,9
Hoger Secundair Beroepsonderwijs	7,7	9,9	9,0
Hoger Secundair Technisch Onderwijs	4,9	3,8	4,2
Deeltijds Onderwijs	2,0	1,1	1,4
Hogere Opleiding	4,2	3,5	3,7
Andere	5,6	5,6	5,7
Totaal	100,0	100,0	100,0

Bron: VOGB

4.2.5 Arbeids- en inkomenssituatie

Tot slot bekijken we nog de arbeids- en inkomenssituatie van de cursisten. Ongeveer 70% van de cursisten werkt niet. 20,5% werkt voltijds en 10,3% werkt deeltijds (tabel 6.28).

Tabel 6.28 Aantal cursisten per arbeidssituatie en geslacht (werkjaar 2001-2002) (in %)

	Mannen	Vrouwen	Totaal
Werkt niet	64,9	72,0	69,3
Werkt voltijds	30,5	14,1	20,5
Werkt deeltijds	4,5	13,9	10,3
Totaal	100,0	100,0	100,0

Bron: VOEB

Wat de inkomenssituatie betreft (tabel 6.29) heeft 27,4% een inkomen uit arbeid. 22,6% heeft geen inkomen. Vervolgens trekt 15,2% een werkloosheidsvergoeding en is 10,4% steuntrekker bij het OCMW. 7,8% is bruggepensioneerd en 5,9% heeft het bestaansminimum. 4,5% krijgt een ziekte-/invaliditeitsvergoeding.

Tabel 6.29 Aantal cursisten per inkomenssituatie en geslacht (werkjaar 2001-2002) (in %)

	Mannen	Vrouwen	Totaal
Geen inkomen	13,6	28,4	22,6
Inkomen uit arbeid	32,2	24,4	27,4
Werkloosheidsvergoeding	12,9	16,7	15,2
(brug)pensioen	7,6	7,9	7,8
Ziekte-, invaliditeitsvergoeding	5,2	4,1	4,5
Steuntrekker OCMW	14,6	7,8	10,4
Bestaansminimum	7,4	4,9	5,9
Onderhoudsgeld	0,0	0,2	0,1
Loopbaanonderbreking	0,1	0,2	0,1
Andere	1,1	1,1	1,1
Onbekend	5,4	4,4	4,8
Totaal	100,0	100,0	100,0

Bron: VOEB

4.3 Aanbod

Op dit ogenblik zijn 29 centra voor basiseducatie in Vlaanderen erkend en gefinancierd. Naast de centra voor basiseducatie werd in 1990 het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie opgericht. Het centrum heeft een specifieke ondersteunings- en ontwikkelingsopdracht. Tabel 6.30 geeft een overzicht van de provinciale spreiding van de centra.

Tabel 6.30 Aantal centra voor basiseducatie

Antwerpen	6
Vlaams-Brabant	4
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	1
West-Vlaanderen	5
Oost-Vlaanderen	7
Limburg	6
Totaal	29

Bron: <http://www.vocb.be>

De centra worden jaarlijks erkend voor een welbepaald aantal deelnemersuren; dat staat voor een bepaald volume van educatief werk met een aantal cursisten. Door de toegenomen belangstelling voor de basiseducatie beschikken de kleinere centra sinds januari 1996 feitelijk over een minimale erkenning van 15 000 deelnemersuren. Grote centra als Gent, Antwerpen en Brussel hebben een erkenning van 50 000 à 90 000 deelnemersuren (<http://www.vocb.be>).

Personeelsgegevens zijn voor de basiseducatie niet beschikbaar.

5. Begeleid Individueel Studeren

Naast het Onderwijs voor Sociale Promotie en de basiseducatie voorziet het departement Onderwijs ook in afstandsonderwijs. Hieronder vallen het Begeleid Individueel Studeren en Open Universiteit. In deze rubriek bekijken we het Begeleid Individueel Studeren.

Het Begeleid Individueel Studeren laat toe dat cursisten niet aangewezen zijn op een vast tijdstip of een vaste plaats voor het studeren, maar ondertussen toch begeleiding krijgen van een mentor. Die verbetert huistaken en geeft studietips.

Het B.I.S.-programma omvat verschillende studiegebieden, zoals talen, wis-kunde, economie, administratie, informatica,... op verschillende niveaus. In dit programma zijn er geen examens, maar wel taken die verbeterd worden door een mentor.

5.1 Participatie: minder inschrijvingen na heffing inschrijvingsgeld

Tabel 6.31 geeft de evolutie van de participatie aan het afstandsonderwijs-B.I.S. door 15-64-jarigen in Vlaanderen. De laatste twee jaren zien we een afname van het aantal inschrijvingen. Sinds mei 2000 wordt een beperkt inschrijvingsgeld gevraagd voor de cursussen van B.I.S. Dit leidde tot de vermindering van het aantal inschrijvingen.

Tabel 6.31 Evolutie van de participatie aan het afstandsonderwijs-B.I.S. door 15-64-jarigen in Vlaanderen

	Mannen	Vrouwen	Totaal
1991	-	-	0,70%
1992	0,56%	0,63%	0,59%
1993	0,54%	0,62%	0,58%
1994	0,59%	0,68%	0,64%
1995	0,58%	0,68%	0,63%
1996	0,52%	0,74%	0,63%
1997	0,63%	0,85%	0,74%
1998	0,50%	0,68%	0,59%
1999	1,09%	1,33%	1,20%
2000	0,90%	1,10%	1,00%
2001	0,54%	0,61%	0,57%

Bron: <http://www.ond.vlaanderen.be>

Tabel 6.32 geeft het aantal inschrijvingen per studiegebied en cursus. Talen scoort het hoogst. Meer dan de helft van het aantal inschrijvingen (54,5%) situeert zich in dat studiegebied. In orde van belangrijkheid volgen: informatica (23,1%), wetenschappen (6,7%), economie (5,4%), administratie (3,4%), varia (3,3%), wiskunde (3,2%) en techniek (0,5%).

Tabel 6.32 Aantal inschrijvingen per studiegebied en cursus

	1999 (1) Aantal inschrijvingen	1999 Procentueel aandeel	2000 Aantal inschrijvingen	2000 Procentueel aandeel	2001 Aantal inschrijvingen	2001 Procentueel aandeel	2002 Aantal inschrijvingen	2002 Procentueel aandeel
Studiegebied Talen								
Duits	2 223	4,55%	1 771	4,36%	851	3,65%	894	3,60%
Engels	6 336	12,96%	4 835	11,91%	2 206	9,45%	1963	7,91%
Frans	9 579	19,60%	7 460	18,37%	3 511	15,04%	3717	14,97%
Italiaans	2 242	4,59%	2 159	5,32%	1 210	5,18%	1170	4,71%
Nederlands	3 200	6,55%	3 419	8,42%	2 135	9,15%	2404	9,68%
Spaans	6 288	12,86%	5 301	13,05%	2 932	12,56%	3078	12,40%
Portugees (vanaf 01/2002)							302	1,22%
Totaal	29 868	61,10%	24 945	61,42%	12 845	55,03%	13528	54,49%
Studiegebied Informatica								
Startmodule	4 032	8,25%	2 904	7,15%	965	4,13%	1 000	4,03%
Office	2 955	6,05%	2 773	6,83%	3 005	12,87%	2 609	10,51%
Examencommissie (3)			815	2,01%	192	0,82%	0	0,00%
Programmeren	584	1,19%						
ECDL (vanaf 09/2001)					340	1,46%	1831	7,38%
Internet en e-mail (vanaf 01/2002)							305	1,23%
Totaal	7 571	15,49%	6 492	15,99%	4 162	17,83%	5 745	23,14%
Studiegebied Wetenschappen								
Aardrijkskunde	786	1,61%	672	1,65%	381	1,63%	280	1,13%
Biologie	638	1,31%	600	1,48%	378	1,62%	334	1,35%
Chemie	649	1,33%	616	1,52%	487	2,09%	344	1,39%
Fysica	599	1,23%	615	1,51%	407	1,74%	317	1,28%
Geschiedenis	1 373	2,81%	1 003	2,47%	551	2,36%	390	1,57%
Totaal	4 045	8,28%	3 506	8,63%	2 204	9,44%	1 665	6,71%
Studiegebied Varia								
Geheugentraining	1 832	3,75%	1 350	3,32%	539	2,31%	414	1,67%
Preventie en bescherming	529	1,08%	414	1,02%	436	1,87%	397	1,60%
Totaal	2 361	4,83%	1 764	4,34%	975	4,18%	811	3,27%

Tabel 6.32 Aantal inschrijvingen per studiegebied en cursus. (Vervolg)

	1999 (1) Aantal inschrijvingen	1999 Procentueel aandeel	2000 Aantal inschrijvingen	2000 Procentueel aandeel	2001 Aantal inschrijvingen	2001 Procentueel aandeel	2002 Aantal inschrijvingen	2002 Procentueel aandeel
Studiegebied Administratie								
Begroting en comptabiliteit van de overheidsdiensten (4)	114	0,23%	92	0,23%	50	0,21%	0	0,00%
Internationale organisaties	320	0,65%	244	0,60%	182	0,78%	285	1,15%
Recht	867	1,77%	650	1,60%	511	2,19%	370	1,49%
Samenvatting en commentaar	620	1,27%	316	0,78%	220	0,94%	159	0,64%
Statuut	64	0,13%	56	0,14%	39	0,17%	17	0,07%
Totaal	1 985	4,06%	1 358	3,34%	1 002	4,29%	831	3,35%
Studiegebied Wiskunde								
Basiswiskunde	598	1,22%	513	1,26%	331	1,42%	308	1,24%
Moderne Wiskunde	810	1,66%	789	1,94%	509	2,18%	486	1,96%
Totaal	1 408	2,88%	1 302	3,21%	840	3,60%	794	3,20%
Studiegebied Economie	1 099	2,25%	910	2,24%	1 187	5,09%	1 329	5,35%
Studiegebied Techniek								
Elektriciteit	103	0,21%						
Mechanica	271	0,55%	293	0,72%	127	0,54%	122	0,49%
Meetkunde/ Technisch tekenen (4)	171	0,35%	43	0,11%	0	0,00%	0	0,00%
Totaal	545	1,11%	336	0,83%	127	0,54%	122	0,49%
Algemeen totaal	48 882	100,00%	40 613	100,00%	23 342	100,00%	24 825	100,00%

(1) In 1999 werd de naam 'afstandsonderwijs' vervangen door B.I.S. - 'Begeleid Individueel Studeren'

(2) Sinds mei 2000 wordt een beperkt inschrijvingsgeld gevraagd voor de cursussen van B.I.S. De heffing van deze vorm van remgeld leidde tot een vermindering van het aantal inschrijvingen.

(3) De cursussen informatica voor de examencommissie zijn in herwerking en worden dus ook niet meer aangeboden.

(4) Deze cursus wordt niet meer aangeboden.

Bron: Departement Onderwijs

5.2 Participatie: ingezoomd

In deze rubriek gaan we in op een aantal kenmerken van de deelnemers aan het Begeleid Individueel Studeren. Alle tabellen betreffen het aantal cursisten voor het kalenderjaar 2002. Het aantal inschrijvingen, dat ook geregistreerd wordt, bevat dubbeltellingen omdat cursisten voor meerdere cursussen kunnen inschrijven. Zo waren er in 2002 18 198 cursisten die stonden voor 24 677 inschrijvingen.

5.2.1 Leerplichtigen

Tabel 6.33 differentieert de leerplichtige en de niet-leerplichtige cursisten. Er zijn slechts een kleine 2% leerplichtige cursisten.

Tabel 6.33 Aantal cursisten naar leeftijd en geslacht (kalenderjaar 2002)

	M		V		Totaal	
	N	%	N	%	n	%
- 18	143	1,6	167	1,8	310	1,7
+ 18	8 699	98,4	9 189	98,2	17 888	98,3
Totaal	8 842	100,0	9 356	100,0	18 198	100,0

Bron: Departement Onderwijs

5.2.2 Provinciale verschillen

Uit tabel 6.34 blijkt een groot verschil in deelname tussen de grote provincies. Net als bij de basiseducatie is Antwerpen koploper (28,3%) en zijn Limburgse deelnemers het minst vertegenwoordigd (8,2%).

Tabel 6.34 Aantal cursisten naar provincie en geslacht (kalenderjaar 2002)

	M		V		Totaal	
	N	%	N	%	n	%
Antwerpen	2 550	28,8	2 591	27,8	5 141	28,3
Limburg	731	8,3	765	8,2	1 496	8,2
Oost-Vlaanderen	2 033	23,0	2 291	24,5	4 324	23,8
Vlaams Brabant	1 406	15,9	1 631	17,5	3 037	16,7
West-Vlaanderen	1 500	17,0	1 450	15,5	2 950	16,2
Andere*	622	7,0	607	6,5	1 229	6,8
Totaal	8 842	100,0	9 335	100,0	18 177	100,0

* Buitenland, Brussels gewest, Wallonië

Bron: Departement Onderwijs

5.2.3 Van laag- tot hooggeschoold

Tabel 6.35 geeft het opleidingsniveau van de cursisten weer. Hieruit blijkt dat zowel laag- als hooggeschoolden deelnemen aan het B.I.S.

Tabel 6.35 Aantal cursisten naar voltooide studies en geslacht (kalenderjaar 2002)

	M		V		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
Lager onderwijs	897	10,1	662	7,1	1 559	8,6
LSO/2de graad	1 393	15,7	1 114	11,9	2 507	13,8
HSO/3de graad	2 647	29,9	2 926	31,3	5 573	30,6
HOKT	1 444	16,3	2 135	22,8	3 579	19,7
HOLT	573	6,5	471	5,0	1 044	5,7
Universiteit	1 232	13,9	1 282	13,7	2 514	13,8
BeroepsSO	519	5,9	586	6,3	1 105	6,1
Onbekend	148	1,7	169	1,8	317	1,7
Totaal	8 853	100,0	9 345	100,0	18 198	100,0

Bron: Departement Onderwijs

5.2.4 Alle beroepscategorieën

Tabel 6.36 verwijst naar de beroepssituatie van de deelnemers. Ook hieruit blijkt een grote variatie. Bedienden zijn wel het sterkst vertegenwoordigd: bijna een op drie van de deelnemers (32,9%) is bediende.

Tabel 6.36 Aantal cursisten naar beroep en geslacht (kalenderjaar 2002)

	Mannen		Vrouwen		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
Arbeider	1 539	17,4	683	7,3	2 222	12,2
Bediende	2 477	28,0	3 507	37,5	5 984	32,9
Zelfstandige	604	6,8	388	4,2	992	5,5
Vrij beroep	165	1,9	113	1,2	278	1,5
Ambtenaar	1 355	15,3	1 240	13,3	2 595	14,3
Leraar	325	3,7	473	5,1	798	4,4
Huisvrouw/man	72	0,8	689	7,4	761	4,2
Gepensioneerde	669	7,6	264	2,8	933	5,1
Werkzoekende	561	6,3	797	8,5	1 358	7,5
Andere	1 086	12,3	1 191	12,7	2 277	12,5
Totaal	8 853	100,0	9 345	100,0	18 198	100,0

Bron: Departement Onderwijs

5.2.5 B.I.S. vooral uit persoonlijke belangstelling

Uit tabel 6.37 blijkt dat deelnemers aan B.I.S. dit vooral uit persoonlijke belangstelling doen. 80% van de inschrijvingen (niet cursisten) hebben die doelstelling.

Tabel 6.37 Aantal inschrijvingen naar doelstelling en geslacht (kalenderjaar 2002)

	M		V		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
Persoonlijke belangstelling	9 708	78,7	10 044	81,4	19 752	80,0
Vorbereiding examencommissie	1 829	14,8	1 453	11,8	3 282	13,3
Vorbereiding administratieve examens	765	6,2	792	6,4	1557	6,3
Onbekend	41	0,3	45	0,4	86	0,3
Totaal	12 343	100,0	12 334	100,0	24 677	100,0

Bron: Departement Onderwijs

5.3 Personeelsformatie

In december 2001 waren er 218 mentoren actief, in december 2002 228.

6. Open Universiteit

De Open Universiteit is naast het Begeleid Individueel Studeren een andere vorm van afstandsonderwijs en kent dezelfde onafhankelijkheid van tijdstip, duur en plaats. Open Universiteit wil open hoger afstandsonderwijs aanbieden aan volwassenen, zoveel mogelijk rekening houdend met hun leefpatroon en ervaringswereld. Om een maximale toegankelijkheid te realiseren is de Open Universiteit zeer flexibel georganiseerd.

Dit academisch onderwijs wordt aangeboden in de vorm van afzonderlijke cursussen met een studielast van 50 tot 250 uur. Deze cursussen kunnen op zichzelf worden bestudeerd, maar zijn tevens bouwelementen voor diploma-programma's. Door deze modulaire programma-opbouw en het hieraan gekoppelde studiepuntenstelsel, is het mogelijk een studie stap voor stap en certificaat na certificaat op te bouwen. De cursussen en opleidingen worden georganiseerd op het gebied van: recht en regelgeving, marketing en communicatie, beleid en bestuur, informatica en wiskunde, milieu, natuur en gezondheid, cultuur, psychologie, personeel en management, economie en bedrijf.

De cursussen en opleidingen zijn grotendeels gebaseerd op zelfstudie, maar studenten krijgen wel begeleiding vanuit de studiecentra

(http://www.ond.vlaanderen.be/hoger_onderwijs/univ/ou.htm).

In Vlaanderen is het open afstandsonderwijs georganiseerd in nauwe samenwerking met de Open Universiteit Nederland. Wie zich aan een van de Vlaamse centra inschrijft, schrijft dus in aan de Open Universiteit Nederland, volgt het Nederlandse aanbod en bekommt eventueel ook een Nederlands doctorandusdiploma. Via de procedure van de erkenning van buitenlandse diploma's kunnen

de Nederlandse diploma's gelijkwaardig worden verklaard met een Vlaamse academische graad (http://www.ond.vlaanderen.be/hoger_onderwijs/univ/ou.htm).

6.1 Participatie

Tabel 6.38 geeft de evolutie van de participatie van het academiejaar 1998-1999 tot 2001-2002. Hieruit blijkt een stijging van het aantal modules en een redelijk stabiel aantal studenten.

Tabel 6.38 Evolutie van het aantal afgenomen modules en studenten

	Modules	Studenten
1998-1999	3 969	1 658
1999-2000	3 988	1 708
2000-2001	4 406,5	1 607
2001-2002	4 998	n.b.

Bron: Coördinator Open Universiteit

6.2 Participatie: ingezoomd

Op 31 december 2002 telde de Open Universiteit Vlaanderen 2 227 studenten, waarvan 54,3% mannen en 45,7% vrouwen. In de volgende tabellen geven we verdere achtergrondgegevens van deze studenten. Alle tabellen zijn gebaseerd op gegevens van peildatum 31 december 2002. Aangezien studenten niet verplicht zijn de onderstaande achtergrondgegevens op te geven, zijn er in het bestand heel wat ontbrekende waarden. Daarom zijn in de tabellen percentages weergegeven.

6.2.1 Succes van Psychologie

Uit tabel 6.39 blijkt het succes van Psychologie binnen de Open Universiteit. Maar liefst 37,4% van de studenten is in deze faculteit ingeschreven.

Tabel 6.39 Verdeling van het aantal studenten naar faculteit (in %)

Managementswetenschappen	17,96
Algemene cultuurwetenschappen	16,93
Milieu- en natuurwetenschappen	6,78
Rechtswetenschappen	3,10
Psychologie	37,36
Technische informatica	17,87

Bron: Coördinator Open Universiteit

6.2.2 Jong

Studenten aan Open Universiteit zijn jong: 60% is jonger dan 35 jaar.

Tabel 6.40 Verdeling van het aantal studenten naar leeftijd (in %)

<= 20 jr	1,30
21 - 25 jr	17,11
26 - 30 jr	22,72
31 - 35 jr	18,86
36 - 40 jr	15,72
41 - 45 jr	11,36
46 - 50 jr	6,33
51 - 55 jr	3,64
56 - 60 jr	1,75
>= 61 jr	1,21

Bron: Coördinator Open Universiteit

6.2.3 Leefsituatie

De studenten van Open Universiteit kennen verschillende leefsituaties zoals blijkt uit tabel 6.41. Het hoogst scoren evenwel de volwassenen met kinderen: 29%.

Tabel 6.41 Verdeling van het aantal studenten naar laatste leefsituatie (in %)

Onbek./geen opg.	10,64
volw.+kinderen	29,28
volw. Zonder kind	21,33
Alleen met kind	3,77
Alleen	18,95
bij ouders	15,58
Gehuwd	0,18
Ongehuwd, alleen	0,18
Gescheiden	0,04
Weduwe	0,05

Bron: Coördinator Open Universiteit

6.2.4 Opleidingsniveau

Met betrekking tot het opleidingsniveau zijn we voorzichtig in uitspraken aangezien van bijna een op vier studenten deze gegevens niet beschikbaar zijn. Het hoogste percentage in de tabel vinden we bij het hoger onderwijs van het korte type. 22,5% van de studenten heeft dat als opleidingsniveau.

Tabel 6.42 Verdeling van het aantal studenten naar hoogst voltooide opleiding (in %)

Onbek./geen opg.	23,12
Lager onderwijs	0,85
Lagere cyclus middelbaar onderwijs	3,32
Hogere cyclus middelbaar onderwijs	12,44
Lager secundair beroep	1,89
Hoger secundair beroep	7,77
Aanv. Secundair beroep	1,44
Secundair observatie graad	3,14
Secundair oriëntatie graad	1,71
Secundair determinatie graad	3,91
Hoger onderwijs korte type	22,50
Hoger onderwijs lange type	4,49
Universitair	12,48
Niet indeelbaar	0,94

Bron: Coördinator Open Universiteit

6.2.5 Deelname naar inkomenssituatie

65% van de studenten hebben een betaald beroep.

Tabel 6.43 Verdeling van het aantal studenten naar laatste maatschappelijke positie (in %)

Onbek./geen opg.	12,26
Betaald beroep	64,57
Huishouden	2,83
Werkloos	10,19
Arbeidsongeschikt	1,89
Gepensioneerd	1,62
Student	2,42
Anders	4,22

Bron: Coördinator Open Universiteit

In tabel 6.44 vinden we meer informatie over de beroepsgroepen waartoe de studenten behoren. Ook in deze tabel moeten we er rekening mee houden dat er heel wat ontbrekende waarden zijn (54,6%).

Tabel 6.44 Verdeling van het aantal studenten naar beroepsgroep (in %)

Onbekend/geen opg.	54,64
Academische vrije beroepen	1,89
Wetenschappelijk personeel + onderwijs	2,29
Hoger leidinggevenden	6,38
Leraren en hogere medische en sociale beroepen	5,31
Technisch personeel	5,97
Administratief personeel	14,14
Medisch en sociaal dienstverlenend personeel	2,96
Agrariërs, winkeliers en ambachten	1,44
Uitvoerend personeel	4,98

Bron: Coördinator Open Universiteit

Tabel 6.45 geeft informatie met betrekking tot de bedrijfssectoren waaruit de studenten komen.

Tabel 6.45 Verdeling van het aantal studenten naar bedrijfssector (in %)

Onbek./geen opg.	16,93
Ambacht, industrie, transport	16,30
Commercieel (handel)	13,61
Zakelijke dienstverlening	15,99
Medisch sociale dienstverlening	11,76
Onderwijs	10,01
Agrarisch, visserij	1,66
Bestuurlijk, gezagshandhavend	2,38
Artistiek, wetenschappelijk	3,10
Overige overheid	8,26

Bron: Coördinator Open Universiteit

6.2.6 Motieven van de studenten

Tabellen 6.46 en 6.47 tenslotte geven meer inzicht in de motieven van de studenten om te studeren, en in de motieven om dit aan Open Universiteit te doen.

Wat het studeren zelf betreft vinden studenten het vooral belangrijk om de eigen capaciteiten te ontwikkelen (30,3%). Heel wat studenten zien de studie ook in functie van betere kansen op de arbeidsmarkt (grotere kans job, 22,9% en betere functie, 14,6%). 9,1% ziet studeren als een goede vrijetijdsbesteding; 5,4% wil meer weten. 4,3% beoogt wetenschappelijke vorderingen en 2% denkt aan een beter maatschappelijk functioneren.

Tabel 6.46 Verdeling van het aantal studenten naar motivatie studie (in %)

Onbekend	10,33
Betere functie	14,59
Grotere kans job	22,90
Goede vrijetijdsbesteding	9,12
Ontwikkelen van capaciteiten	30,26
Beter maatschappelijk functioneren	1,98
Meer willen weten	5,43
Wetenschappelijke vorderingen	4,31
Anders	1,08

Bron: Coördinator Open Universiteit

De keuze voor Open Universiteit heeft vooral te maken met de flexibiliteit en dan vooral het eigen tempo dat men kan volgen. Dit is bij meer dan de helft van de studenten het geval. Ook het feit dat het onderwijs niet elders gevolgd kan worden, blijkt een belangrijk motief te zijn (20,1%).

Tabel 6.47 Verdeling van het aantal studenten naar motivatie keuze open universiteit (in %)

Onbek./geen opg.	10,82
Geen diploma nodig	3,68
Onderwijs kan niet elders gevolgd worden	20,08
Eigen tempo	55,32
Inhoud spreekt aan	6,24
Eigen studiepakket	2,47
Anders	1,39

Bron: Coördinator Open Universiteit

6.3 Studiecentra

België telt 6 studiecentra Open Universiteit: Antwerpen, Diepenbeek, Gent, Kortrijk, Leuven, Brussel. Tabel 6.48 geeft de personeelsformatie van de studiecentra weer.

Tabel 6.48 Personeelsformatie van de studiecentra Open Universiteit (31 december 2002)

Antwerpen	4
Brussel	1
Diepenbeek	2
Gent	6
Kortrijk	1
Leuven	3

Bron: Coördinator Open Universiteit

7. Deeltijds Kunstonderwijs

Naast het volwassenenonderwijs heeft het deeltijds kunstonderwijs (afgekort DKO) een eigen afdeling binnen de Administratie Permanente Vorming van het departement Onderwijs. In het kader van levenslang en vooral ook levensbreed leren neemt deze vorm van onderwijs een belangrijke plaats in:

“Het Deeltijds Kunstonderwijs beoogt de kunstzinnige vorming van de mens en wil zo een bijdrage leveren tot zijn totale persoonlijkheidsvorming. Deze vorming houdt in dat de leerling kunst in al zijn uitingsvormen kritisch leert benaderen en beleven en dat hij deze kunstvormen ook zelf leert beoefenen, individueel of in groep (een orkest, een dansgroep, een toneelgroep). Voor jongeren (-18 jaar) kan het DKO ook een voorbereiding zijn op het hoger kunstonderwijs.” (<http://www.ond.vlaanderen.be>)

Het DKO onderscheidt vier studierichtingen: beeldende kunst, muziek, woordkunst en dans. Elke studierichting heeft een eigen structuur met graden en opties die zijn vastgelegd in de organisatiebesluiten van 31 juli 1990 die van kracht werden op 1 september 1990 (<http://www.ond.vlaanderen.be>).

7.1 Participatie: stabiliteit

De evolutie van de participatie aan het deeltijds kunstonderwijs is de laatste drie schooljaren stabiel gebleven. Dit leiden we af uit tabel 6.49. Ongeveer 1% van de 15-64-jarigen neemt deel aan het DKO.

Tabel 6.49 Evolutie van participatie aan DKO door 15-64-jarigen vanaf het schooljaar 1999-2000 (in percentage)

	Mannen	Vrouwen	Totaal
1999-2000	0,73%	1,52%	1,12%
2000-2001	0,71%	1,51%	1,11%
2001-2002	0,73%	1,54%	1,13%

Bron: <http://aps.vlaanderen.be/statistiek/cijfers/onderwijs/vorming>

Tabel 6.50 geeft de absolute cijfers voor de drie laatste schooljaren. In totaal waren er in het schooljaar 2001-2002 145 608 inschrijvingen in het DKO, waarvan 36% bij beeldende kunst en 64% bij muziek, woordkunst en dans.

Tabel 6.50 Evolutie van het aantal leerlingen vanaf het schooljaar 1999-2000 per studierichting (aantal inschrijvingen)

	Beeldende kunst	Muziek, woordkunst en dans	Totaal
1999-2000	49 901	89 586	139 487
2000-2001	50 989	89 961	140 950
2001-2002	52 380	93 228	145 608

Bron: Statistisch jaarboek van het onderwijs (schooljaar 2001-2002)

7.2 Participatie: ingezoomd

7.2.1 Vooral jongeren

Het blijken vooral jongeren (-18 jaar) te zijn die deelnemen aan het deeltijds kunstonderwijs. In 2001-2002 was slecht 22% van de leerlingen ouder dan 18 jaar. Beeldende kunst blijkt wel een iets ouder publiek te hebben dan muziek, woordkunst en dans. Sinds 1999-2000 is er weinig evolutie in de leeftijdsstructuur van de leerlingen.

Tabel 6.51 Evolutie van het aantal financierbare leerlingen ouder dan 18 jaar vanaf het schooljaar 1999-2000 (aantal inschrijvingen)

	1999-2000			2000-2001			2001-2002		
	Totaal	18+	%	Totaal	18+	%	Totaal	18+	%
Beeldende kunst	49 901	16 724	33,5	50 989	16 583	32,5	52 380	16 750	32,0
MWD									
Muziek	66 527	12 439	18,7	66 927	12 384	18,5	68 558	13 016	19,0
Woordkunst	19 381	2 044	10,5	19 354	1 771	9,2	19 623	1 896	9,7
Dans	3 678	300	8,2	3 680	255	6,9	5 047	350	6,9
Totaal MWD	89 586	14 783	16,5	89 961	14 410	16,0	93 228	15 262	16,4
Algemeen totaal	139 487	31 507	22,6	140 950	30 993	22,0	145 608	32 012	22,0

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002).

7.2.2 Overwegend vrouwelijk

In beide afdelingen van het deeltijds kunstonderwijs zijn ongeveer twee op drie leerlingen vrouwelijk.

Tabel 6.52 Aantal financierbare leerlingen naar afdeling en geslacht (Tellingsdatum 1 februari 2002) (*)

	M		V		T	
	N	%	N	%	N	%
Beeldende kunst	17 145	32,7	35 235	67,3	52 380	100,0
Muziek, Woordkunst, Dans	31 567	33,9	61 661	66,1	93 228	100,0
Totaal DKO	48 712	33,5	96 896	66,5	145 608	100,0

(*) De telling is gebaseerd op het aantal financierbare leerlingen. Wie voor meer dan één studierichting inschreef, werd dus meer dan éénmaal geteld.

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002).

7.2.3 Provinciale verschillen

Tabel 6.53 toont de verschillen in participatie tussen de provincies aan.

Tabel 6.53 Aantal financierbare leerlingen per provincie en per studierichting (Tellingsdatum 1 februari 2002) (*)

	M		V		Totaal	
	N	%	N	%	n	%
Beeldende kunst						
Antwerpen	4 813	28,1	11 002	31,2	15 815	30,2
Vlaams-Brabant	1 976	11,5	4 448	12,6	6 424	12,3
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	515	3,0	877	2,5	1 392	2,7
West-Vlaanderen	3 176	18,5	6 035	17,1	9 211	17,6
Oost-Vlaanderen	4 326	25,2	7 654	21,7	11 980	22,9
Limburg	2 339	13,6	5 219	14,8	7 558	14,4
Totaal Beeldende kunst	17 145	100,0	35 235	100,0	52 380	100,0
Muziek, Woordkunst, Dans						
Antwerpen	8 165	25,9	16 243	26,3	24 408	26,2
Vlaams-Brabant	4 321	13,7	8 995	14,6	13 316	14,3
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	1 129	3,6	2 187	3,5	3 316	3,6
West-Vlaanderen	7 353	23,3	13 465	21,8	20 818	22,3
Oost-Vlaanderen	6 640	21,0	13 527	21,9	20 167	21,6
Limburg	3 959	12,5	7 244	11,7	11 203	12,0
Totaal Muziek, Woordkunst en Dans	31 567	100,0	61 661	100,0	93 228	100,0

(*) De telling is gebaseerd op het aantal financierbare leerlingen. Wie voor meer dan één studierichting inschreef, werd per studierichting eenmaal geteld.

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002).

7.3 Verstrekkers

Het DKO wordt aangeboden in 231 gemeenten (op 327) van Vlaanderen en het Hoofdstedelijk Gewest Brussel. Hiermee is deze onderwijsvorm goed verspreid over het ganse Vlaamse en Brusselse grondgebied. (<http://www.digilife.be/schoolnet/beeldkunst/info.doc>). Tabel 6.54 geeft het aantal instellingen naar afdeling en studierichting.

Tabel 6.54 Aantal instellingen naar afdeling en studierichting

Beeldende kunst	66
Muziek, woordkunst, dans	101
Muziek	101
Woordkunst	98
Dans	52
Totaal	167

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

In tabellen 6.55 t.e.m. 6.57 is meer informatie met betrekking tot de personeelsformatie te vinden.

Tabel 6.55 Personeel per onderwijsniveau: aantal budgettaire fulltime-equivalenten - januari 2002

	Bestuurs- en onderwijzend personeel			Andere personeelscategorieën			Totaal		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T
Deeltijds kunstonderwijs	1 558	1 640	3 198	34	88	122	1 592	1 728	3 320

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002).

Tabel 6.56 Bestuurs- en onderwijzend personeel per onderwijsniveau, naar statuut: aantal budgettaire fulltime-equivalenten - januari (*)

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Deeltijds kunstonderwijs			
Vastbenoemden	2 510	2 524	2 553
Tijdelijken	644	640	645
Totaal	3 154	3 164	3 198

(*) In februari voor het schooljaar 2000-2001

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002).

Tabel 6.57 Andere personeelscategorieën per onderwijsniveau, naar statuut: aantal budgettaire fulltime-equivalenten - januari (*)

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Deeltijds kunstonderwijs			
Vastbenoemden	82	83	92
Tijdelijken	41	37	30
Totaal	123	120	122

(*) In februari voor het schooljaar 2000-2001

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs, Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001-2002)

8. Budget

We ronden dit overzicht van het aanbod van het departement Onderwijs af met een aantal tabellen die betrekking hebben op de budgettaire evolutie binnen het Vlaamse onderwijs.

Opvallend is alvast dat het aandeel van het budget voor de permanente vorming binnen het totaal onderwijsbudget over de periode 1997-2002 erg constant is gebleven met een waarde van circa 14% (berekening op basis van tabel 6.59). Tabel 6.60 toont dan weer aan dat de activiteiten binnen de permanente vorming van het departement Onderwijs, althans voor wat betreft het OSP en het deeltijds kunstonderwijs, in vergelijking met het klassieke onderwijsaanbod in verhouding relatief weinig kosten. Dit betekent met andere woorden dat men met een gegeven budget ook veel meer deelnemers kan ondersteunen omdat de kostprijs per leerling/student/cursist lager is.

Tabel 6.58 Evolutie van het onderwijsbudget

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Vlaamse onderwijsbegroting (duizend euro)	5 976 029	6 112 482	6 312 214	6 554 332	6 863 584	7 191 238
Procentueel aandeel onderwijsbegroting in Vlaamse begroting	43,5%	43,5%	42,7%	42,1%	40,9%	42,1%
Procentueel aandeel van onderwijs t.o.v. het Bruto Regionaal Product (BRP) (*)	4,5%	4,5%	4,4%	4,3%	4,4%	niet gekend

(*) Het BRP (van Vlaanderen) wordt uitgedrukt aan marktprijzen in werkelijke prijzen. De percentages van 2000 en 2001 zijn berekend o.b.v. ramingen BRP.

Bron: Zakboekje 2001-2002

Tabel 6.59 Evolutie van het onderwijsbudget per onderwijsniveau (duizend euro)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Gewoon basisonderwijs	1 526 910	1 600 795	1 691 992	1 785 961	1 887 196	1 963 892
Buitengewoon basisonderwijs	193 833	204 626	221 942	236 552	249 438	262 420
Gewoon secundair onderwijs	2 567 971	2 565 507	2 581 880	2 623 266	2 697 451	2 728 311
Buitengewoon secundair onderwijs	181 701	191 880	195 992	203 674	209 614	213 157
Hogescholenonderwijs	502 371	507 745	529 954	550 502	557 359	574 892
Universitair onderwijs	528 811	544 188	559 669	577 716	597 917	713 440
Onderwijs voor sociale promotie	99 239	105 424	111 168	126 183	144 735	150 465
Basiseducatie	12 759	14 782	14 903	14 995	15 345	17 524
B.I.S. (Begeleid Individueel Studeren)	1 024	1 309	1 879	3 064	3 676	4 215
Deeltijds kunstonderwijs	109 623	113 280	117 117	122 630	125 764	125 153

Bron: Zakboekje 2001-2002

Tabel 6.60 Kostprijs per leerling/student/inschrijving in 2002 (in euro)

Gewoon basisonderwijs	3 145,52
Buitengewoon basisonderwijs	9 283,95
Gewoon secundair onderwijs	6 512,77
Buitengewoon secundair onderwijs	13 327,31
Hogescholenonderwijs	5 948,52
Universitair onderwijs (1)	13 212,34
Onderwijs voor sociale promotie (2)	592,47
Deeltijds kunstonderwijs	887,92

(1) Berekening bevat ook de kredieten voor wetenschappelijk onderzoek die op de onderwijsbegroting ingeschreven staan.

(2) De kredieten bevatten overwegend loonkosten. De werking van het onderwijs voor sociale promotie wordt gefinancierd met de inschrijvingsgelden.

Bron: Zakboekje 2001-2002

HOOFDSTUK 7

OPLEIDING VAN WERKENDEN IN VLAANDEREN

1. Inleiding

Het begrip levenslang leren wijst erop dat het leerproces niet meer eindigt met het onderwijs maar dat blijvend leren na het onderwijs aan belang wint. De werkenden zijn een belangrijke doelgroep voor dit levenslang leren. Om inzetbaar te blijven op de interne en externe arbeidsmarkt voelen werkenden steeds meer de noodzaak om hun kwalificaties op peil te houden.

Alhoewel het waarborgen van de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt een belangrijke reden is om levenslang leren te stimuleren, wordt levenslang leren echter niet steeds louter gezien als een hefboom in een tewerkstellingsstrategie. Zo werd reeds in de jaren '70 'éducation permanente' gestimuleerd als een instrument voor persoonlijke ontwikkeling en welzijn (Faure et al., 1972). Levenslang leren wordt dan beschouwd als een manier om een zinvolle deelname aan de maatschappij en de verdere humanisering te bewerkstelligen. In dat verband wordt vaak 'levensbreed' leren aan het begrip toegevoegd. Baert (2002) vat levenslang leren op als een beleidsprincipe met drie componenten:

- De tijdscomponent: leren tijdens het hele leven, hetzij continu, hetzij periodiek.
- De inhoudscomponent: het leren heeft betrekking op alle terreinen en facetten van het leven - niet enkel economische maar ook sociale en culturele. Om dit te onderlijnen wordt ook vaak gesproken van 'levensbreed' leren.
- De actor- en procescomponent: de lerenden komen centraal te staan in het denken. Het educatief aanbod moet aangepast worden aan hun noden.

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de mate waarin werkenden deelnemen aan levenslang én levensbreed leren. We kijken daarbij niet enkel naar arbeidsmarktgerichte opleiding maar onderzoeken ook in welke mate werkenden levensbreed leren.

Formele leeractiviteiten zijn gemakkelijker te meten dan non-formele leeractiviteiten. De meeste opleidingsstatistieken blijven dan ook beperkt tot het formele leren en leiden bijgevolg tot een onderschatting van de mate waarin werkenden levenslang leren. Waar mogelijk proberen we in wat volgt toch ook een beeld te schetsen van de non-formele leeractiviteiten van de werkende Vlamingen.

De opleidingsmarkt van werkenden in Vlaanderen bevat verschillende spelers. Ten eerste zijn er de werkenden zelf. Zij zijn de deelnemers aan opleiding. Zij kunnen participeren in opleiding op eigen initiatief of ze kunnen ertoe worden aangespoord door andere partijen. Als belangrijkste initiatiefnemers naast de werkenden zelf, identificeren we het bedrijf waarvoor ze werken, de werkgever. Naast initiatiefnemer voor opleiding, zijn de werkgevers ook vaak opleidingsaanbieders. Veel bedrijven hebben een eigen opleidingscentrum en ontwikkelen hun eigen vormingspakket. Daarnaast zijn er ook andere opleidingsaanbieders op de opleidingsmarkt. We denken aan de sectorale opleidingsfondsen, de VDAB, het VIZO, commerciële opleidingsinstituten etc. In wat volgt bespreken we al deze spelers op de opleidingsmarkt afzonderlijk.

2. Opleidingsdeelname van werkenden in Vlaanderen

In deze eerste paragraaf, richten we ons op de werkenden zelf. We bespreken de mate waarin ze deelnemen aan opleiding, los van het feit wie het initiatief nam tot de opleiding. Het gaat hier met andere woorden zowel over opleidingen gevolgd op eigen initiatief als over opleidingen die werden gevolgd op initiatief van de werkgever. Ten eerste onderzoeken we in welke mate hun beroepsgroep, statuut en enkele persoonskenmerken hun opleidingsdeelname beïnvloeden. Vervolgens focussen we op de kenmerken van de opleiding. Zo krijgen we een beeld van de omvang waarmee werkenden deelnemen aan levenslang én levensbreed leren. Ten slotte zoomen we in op een maatregel die deelname aan opleiding van werkenden moet stimuleren, nl. het betaald educatief verlof.

2.1 Beroepsgroep en statuut

Vlaanderen telt 2,5 miljoen werkende inwoners tussen 25 en 64 jaar. In 2001 namen bijna 200 000 onder hen deel aan een opleiding tijdens een referentieperiode van 4 weken (8,8%, tabel 7.1). Wanneer we kijken naar het statuut van de werkenden, zien we dat de *ambtenaren* het vaakst deelnemen aan opleiding. Dit geldt zowel voor de contractuelen als voor de vastbenoemde ambtenaren. De *bedienden* in de privé-sector staan ongeveer op hetzelfde niveau als de ambtenaren: 80 000 bedienden volgden een opleiding tijdens een referentieperiode van 4 weken, wat goed is voor 11% van alle bedienden. De *arbeiders* in de privé-sector zijn daarentegen het zwakst vertegenwoordigd op de

opleidingsmarkt, met een deelnameratio van slechts 4 op 100 arbeiders. Een deel van de verklaring van deze lagere participatiegraad kan worden gezocht in het feit dat arbeiders vermoedelijk vaker 'on the job' worden opgeleid. Deze non-formele vorm van opleiden wordt vaak vergeten wanneer wordt gevraagd naar opleidingsdeelname (Arulampalam & Booth, 1998). De kleine participatiegraad doet echter vermoeden dat arbeiders daadwerkelijk minder deelnemen aan opleiding, ook als non-formele opleiding zou worden meegerekend. Ook bij de werkenden met een *zelfstandigenstatuut* is het opleidingsbereik eerder gering (7,6%). Toch nemen de zelfstandigen nog vaker deel aan opleiding dan arbeiders.

Ook bij een indeling van werkenden volgens beroepsgroep²⁸ stellen we enkele markante verschillen vast. De intellectuele en wetenschappelijke beroepen steken met hoofd en schouders boven de rest uit als het over opleidingsparticipatie gaat (16%). Het gaat om beroepen waarvoor initieel reeds een hoge scholing vereist is - o.a. ingenieurs, medisch personeel, onderwijzers - maar waar ook een noodzaak aan permanente vorming bestaat om de vakkennis op peil te houden. Bij de intermediaire functies (technische en ondersteunende beroepen), de bedrijfsleiders en het hoger kaderpersoneel, en de bedienden en de administratieve functies volgt ook nog ongeveer 1 op 10 werkenden een opleiding. Dit maakt dat deze beroepsgroepen nog iets sterker opleidingsgericht zijn dan gemiddeld. De opleidingsparticipatie bij de overige beroepsgroepen tenslotte is gering. Opvallend verschil met de meer opleidingsactieve beroepen is het feit dat het hier steeds gaat om beroepsgroepen waar meer dan 50% van de betrokkenen laaggeschoold is. Een cumulatie van factoren zorgt ervoor dat personen met een korte initiële opleiding vaak terechtkomen in laaggeschoolde jobs waar de kansen tot bijkomende vorming zeer gering zijn.²⁹

²⁸ Indeling in hoofdgroepen op basis van ISCO-88 (International Standard Classification of Occupations).

²⁹ Een verdeling naar hoofdsector (van de loontrekkenden) leert ons dat de opleidingsparticipatie het grootst is in de quartaire sector (publieke diensten), waar 11,7% van de loontrekkenden een opleiding volgt; de tertiaire en secundaire sector komen er ongeveer gelijk uit (resp. 7,8% en 7,2%). Uit een kruising van deze gegevens met de beroepsgroepen, blijkt echter dat vooral de beroepsgroep doorslaggevend is, eerder dan de hoofdsector. Zo zijn bijvoorbeeld de intellectuele en wetenschappelijke beroepen sterk opleidingsgericht ongeacht de sector waarin zij voorkomen. De hoge(re) opleidingsdeelname in de quartaire sector hangt dan ook nauw samen met het feit dat in de quartaire sector bijna 38% van de werknemers onder deze beroepsgroep valt.

Tabel 7.1 Opleidingsparticipaties van werkenden tussen 25 en 64 jaar, volgens statuut en beroepsgroep (Vlaams Gewest, 2001, referentieperiode van 4 weken)

	Totaal	Werkenden in opleiding	
	werkenden (n)	(n)	(%)
Totaal (25-64 jaar)	2 248 400	198 200	8,8
Statuut			
Arbeider	615 100	26 300	4,3
Bediende	724 500	80 000	11,0
Ambtenaar - vastbenoemd	395 600	45 900	11,6
Ambtenaar - contractueel	157 300	18 800	11,9
Zelfstandige	355 900	27 200	7,6
Beroepsgroep			
Bedrijfsleider en hoger kader personeel	287 600	28 400	9,9
Intellectuele en wetenschappelijke beroepen	410 500	66 000	16,1
Intermediaire functies	254 700	27 700	10,9
Bedienden en administratieve functies	354 400	34 200	9,7
Dienstverlenenden en verkooppersoneel	215 900	12 800	5,9
Ambachtsberoepen en ambachtelijke vakarbeiders	240 300	9 400	3,9
Ongeschoolde arbeiders en bedienden	259 200	9 600	3,7
Andere	225 800	10 100	4,5

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002)

Focussen we nu op de 171 100 loontrekkenden in opleiding, dan kunnen we een link leggen tussen het volgen van opleidingen en enkele jobkenmerken (tabel 7.2). Uit de cijfers van de Labour Force Survey blijkt dat de kans om deel te nemen aan bijkomende opleidingen groter is voor werknemers met een *tijdelijke job* (13,3%) dan voor *vast aangeworven werknemers* (8,8%). Dit hangt allicht nauw samen met het feit dat tijdelijk werk vaak als opstap dient tot een eerste/nieuwe job en dat elke nieuwe arbeidsmarktsituatie een behoefte aan opleiding en vorming kan creëren (Herremans, 2000b). Uit ander onderzoek blijkt inderdaad dat tijdelijke werknemers vooral initiële opleiding krijgen om van start te geraken in hun job (Forrier & Sels, 2002). Wanneer wordt gekeken naar de opleidingsdeelname tijdens het afgelopen jaar (en niet enkel naar de opleidingsdeelname tijdens de afgelopen 4 weken), blijkt echter dat minder tijdelijken dan vasten opleiding hebben gevolgd. Bij controle voor een aantal persoonskenmerken (zoals geslacht, leeftijd en functieniveau) verdwijnt het verschil in deelname aan opleiding tussen vaste en tijdelijke werknemers volledig (Forrier & Sels, 2002).

Uit tabel 7.2 komt verder naar voor dat er een verschil is in deelname volgens het arbeidsregime. Loontrekkenden met een voltijdse job (9,5%) nemen vaker deel aan opleiding dan loontrekkenden met een deeltijdse job (7,6%). Dit speelt vooral in het nadeel van de vrouwen aangezien bijna 9 op 10 deeltijdsen een vrouw is.

Tabel 7.2 Opleidingsparticipaties van loontrekkenden tussen 25 en 64 jaar, volgens kenmerken van de job (Vlaams Gewest, 2001, referentieperiode van 4 weken)

	Totaal loontrekkenden (n)	Loontrekkenden in opleiding (n)	(%)
Totaal (25-64 jaar)	1 892 500	171 100	9,0
Contractvorm			
Vaste job	1 783 800	156 600	8,8
Tijdelijke job	108 700	14 500	13,3
Arbeidsregime	1 487 400	140 700	9,5
Voltijdse job	386 800	29 600	7,6
Deeltijdse job			

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002)

2.2 Persoonskenmerken

In de volgende tabellen focussen we enkel op de groep van loontrekkenden.³⁰ We kijken eerst naar enkele persoonskenmerken. Naar *geslacht*, zien we dat iets meer mannen dan vrouwen opleiding volgen. Het verschil is echter niet opvallend groot.

Naar *leeftijd* valt het op dat vooral een groter aandeel van de 25-29-jarigen deelneemt aan opleiding. 34 700 jonge loontrekkenden hebben deelgenomen aan opleiding, wat overeenkomt met 11,8% van alle loontrekkenden van die leeftijdscategorie. Het aandeel deelnemers aan opleiding daalt met de leeftijd. Van de categorie 50-64-jarigen neemt slechts 6,2% nog deel aan opleiding. 'Levenslang leren' is nog geen realiteit.

Kijken we naar de deelname aan permanente vorming van de loontrekkenden naar *onderwijsniveau* dan wordt het belang van het initiële onderwijs duidelijk. Slechts 3,7% van de laaggeschoolde loontrekkenden neemt deel aan opleiding. Wie het secundaire onderwijs niet volledig afwerkt heeft dus een zeer kleine kans om aansluiting te vinden bij het levenslang leren. Van de hooggeschoolde loontrekkenden (met een diploma dat hoger is dan secundair onderwijs) neemt daar-entegen 14,8% deel aan bijkomende opleidingen (cf. het Mattheüseffect, hoofdstuk 2, sectie 1).

³⁰ De verhoudingen voor de groep van werkenden (inclusief de zelfstandigen) liggen steeds zeer gelijklopend.

Tabel 7.3 Opleidingsparticipatie van de loontrekkende inwoners tussen 25 en 64 jaar, naar persoonskenmerken (Vlaams Gewest, 2001, referentieperiode van 4 weken)

	Totaal loontrekkenden (n)	Loontrekkenden in opleiding	
		(n)	(%)
Totaal (25-64 jaar)	1 892 500	171 100	9,0
Geslacht			
Mannen	1 071 100	99 100	9,2
Vrouwen	821 400	72 000	8,8
Leeftijd			
25-29 jaar	293 500	34 700	11,8
30-39 jaar	677 100	64 400	9,5
40-49 jaar	600 700	52 100	8,7
50-64 jaar	321 200	19 900	6,2
Onderwijsniveau			
Laaggeschoold	558 100	20 600	3,7
Middengeschoold	692 200	55 700	8,0
Hooggeschoold	642 300	94 800	14,8

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002)

2.3 Kenmerken van de opleiding

In het kader van het levenslang en levensbreed leren is het ook belangrijk om na te gaan welk type opleiding loontrekkenden volgen. We verwijzen hierbij naar de 'inhoudscomponent' van de definitie van Baert (2002) die we in de inleiding van dit hoofdstuk hebben besproken. 'Levensbreed' leren beklemtoont dat leren betrekking heeft op alle facetten van het leven - sociale, economische, politieke, culturele enz. Om een idee te krijgen van de mate waarin loontrekkenden 'levensbreed' leren, kijken we naar de *inhoud* van de opleiding (tabel 7.4). De resultaten geven aan dat de meerderheid van de loontrekkenden een opleiding volgt om beroepsdoeleinden (50,6%). De economische doelstelling van levenslang leren staat voorop. Slechts 16,5% volgt een opleiding louter uit persoonlijke interesse. Deze opleidingen staan verder af van de voorbereiding op en de deelname aan de arbeidsmarkt dan de andere categorieën.

Wanneer we kijken naar de *opleidingsduur*, merken we een nogal gevarieerd patroon (tabel 7.4). Voor 34,6% van de loontrekkenden in opleiding duurt de opleiding minder dan 1week. (zie ook tabel 3.8 voor gegevens met betrekking tot de totale beroepsbevolking)

Tabel 7.4 Opleidingsparticipatie van de loontrekkende inwoners tussen 25 en 64 jaar, volgens kenmerken van de opleiding (Vlaams Gewest, 2001, referentieperiode van 4weken)

	Loontrekkenden in opleiding (n)	Spreiding volgens opleidingskenmerken (%)
Alle opleidingen	171 100	100,0
Doel van de opleiding		
Basisopleiding	12 300	7,2
Beroepsopleiding	86 600	50,6
Informatica	30 100	17,6
Talen	13 900	8,1
Andere opleidingen uit persoonlijke interesse	28 200	16,5
Totale duur van de opleiding		
< 1 week	59 100	34,6
1-12 weken	25 900	15,2
3-12 maanden	25 200	14,8
> 1 jaar	42 200	24,7
Onbepaalde duur	18 600	10,9

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek 2002)

Ook de APS-survey biedt enkele aanvullende inzichten. Wanneer we kijken naar de *reden* voor het volgen van een opleiding, dan merken we ook hier op dat de meerderheid van de redenen werkgerelateerd zijn (tabel 7.5). 23,2% heeft een opleiding gevolgd om de huidige job beter uit te voeren. 12,1% stelt betere kansen op de arbeidsmarkt voorop als doelstelling. Deze laatste reden kadert binnen opleiding als deel van een tewerkstellingstrategie om de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt of de 'employability' te verstevigen. 4,2% ziet doorstromingskansen als de motivatie om opleiding te volgen. Dit geeft een totaal van 39,5% die opleiding hebben gevolgd om louter beroepsgerelateerde redenen. Als we veronderstellen dat opleiding op vraag van het bedrijf ook vooral beroepsgerelateerd is (zie verder), dan brengt dat het totaal op 61,6% (39,5% + 22,1%). 34,4% neemt deel aan opleiding om andere dan arbeidsmarktgerelateerde redenen, namelijk om de algemene kennis te verhogen of louter uit interesse.

Verder tonen de cijfers aan dat de meerderheid de kennis die ze heeft opgedaan tijdens haar opleiding kan valideren in de huidige werkomgeving. 53,5% gebruikt de opgedane kennis veel tot heel veel in de huidige job. Slechts 14,8% ondervindt geen effect van de gevolgde opleiding op de huidige job. Dit bevestigt weerom de vaststelling dat de meeste bijkomende vorming vooral economische, namelijk arbeidsgerichte doelstellingen dient.

Toch tonen de resultaten aan dat de belangrijkste *initiatiefnemer* om deel te nemen aan opleiding de persoon zelf is en niet de werkgever. 67,9% van degenen die deelnamen aan opleiding deden dat op eigen initiatief. 29,2% werden aangespoord door hun werkgever. Dit wijst erop dat veel werkenden ook op eigen initi-

atief aan beroepsgerelateerde vorming deelnemen. We vermoeden dat dit vaak op eigen kosten zal zijn. We hebben echter geen cijfers die dat kunnen staven. Wanneer we kijken naar het *tijdstip* van de opleiding, merken we dat 43,3% opleiding volgde buiten de werkuren. Een ongeveer even groot deel volgde opleiding tijdens de werkuren.

Tabel 7.5 Kenmerken van de laatst gevolgde opleiding (Vlaamse Gemeenschap, 2002, referentieperiode 12 maanden)

	%
Belangrijkste reden voor het volgen van de opleiding (n=316)	100,0
Huidige job beter uitvoeren	23,2
Vraag van bedrijf	22,1
Verhogen algemene kennis	22,1
Interesse of hobby	12,4
Betere kansen op arbeidsmarkt	12,1
Doorstromen in de job	4,2
Andere	4,0
Gebruik opgedane kennis in huidige werkomgeving (n=317)	100,0
Niet of niet veel	14,8
Weinig	15,0
Veel of heel veel	53,5
Geen job	16,8
Belangrijkste initiatiefnemer (n=318)	100,0
Ikzelf	67,9
Mijn werkgever	29,2
Andere	2,9
Tijdstip van de opleiding (n=273)	100,0
Tijdens de werkuren	44,6
Buiten de werkuren	43,3
Combinatie van beide	12,1

Bron: APS-survey 2002 (Bewerking Steunpunt WAV)

Naast de Labour Force Survey en de APS-survey, geeft ook de European Survey on Working Conditions (ESWC) iets te kennen over het leren na het onderwijs. Via de ESWC krijgen we een vollediger beeld van de beroepsgerichte opleidingen die werkenden in Vlaanderen volgen (zie hoofdstuk 4, figuur 4.2). We kunnen nagaan in welke mate werkenden deelnemen aan formele en informele jobgerichte opleidingen. In Vlaanderen volgde een derde van alle werkenden tijdens de afgelopen 12 maanden een *formele (en of non-formele) jobgerichte opleiding*³¹ (Herremans, 2002). Dit aandeel stemt overeen met het gemiddelde in

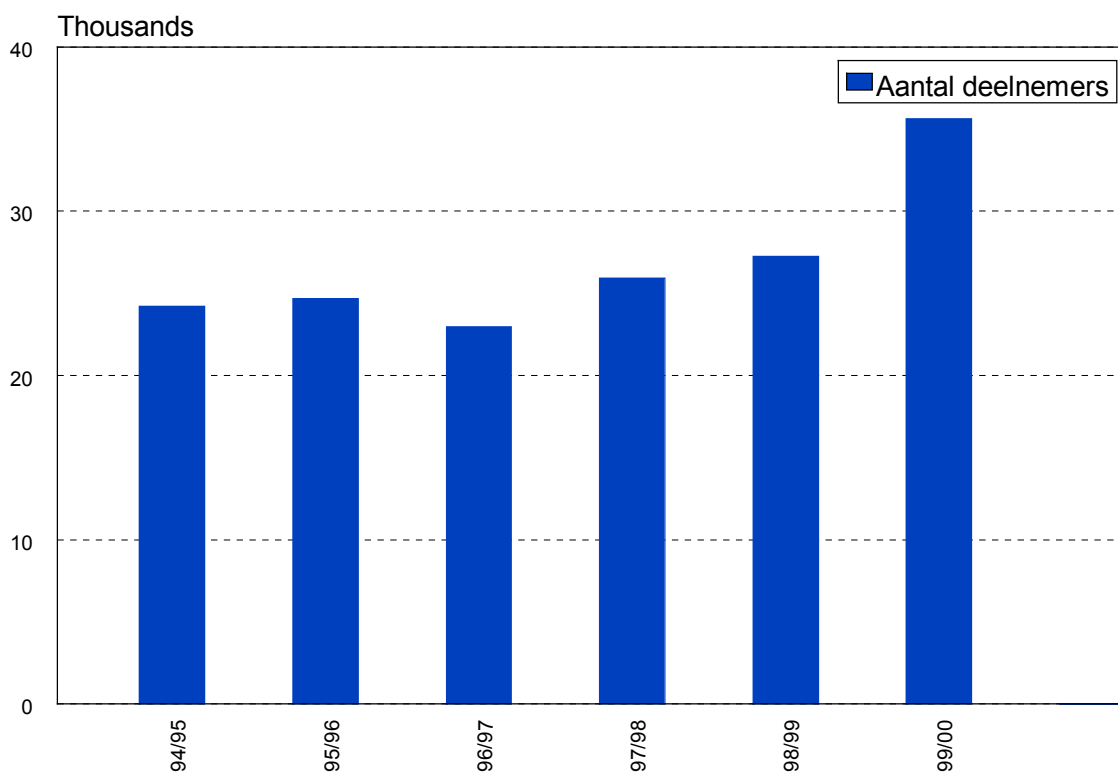
³¹ Dit percentage ligt hoger dan de 8,8% die we bekwamen via de Labour Force Survey. Dit heeft grotendeels te maken met het verschil in de referentieperiode van de bevraging. In de Labour Force Survey wordt gepeild naar deelname aan opleiding *tijdens de afgelopen 4 weken*. De European Survey on Working Conditions vraagt naar de *afgelopen 12 maanden*.

de andere Europese landen. Naast formele jobgerichte opleidingen, kunnen werknemers ook leren bij de uitvoering van het job. We hebben het dan over het eerder informele leren op de werkplek. Dit informele leren wordt vaak niet opgenomen in de opleidingsstatistieken. In het Vlaamse Gewest vindt maar liefst 72% van de werkenden dat ze in hun huidige job nieuwe dingen kunnen leren. Opnieuw bevindt Vlaanderen zich op het niveau van de rest van Europa (Herremans, 2002b).

2.4 Betaald educatief verlof

Om deel te nemen aan bijkomende vorming kunnen werknemers uit de privé-sector gebruik maken van betaald educatief verlof. Deze maatregel van de federale overheid is van kracht sedert 1985 en heeft tot doel het algemeen ontwikkelingspeil van de werkende bevolking te verhogen. Werknemers krijgen extra verlofuren voor de opleidingen die ze in hun vrije tijd volgen of ze krijgen verlof toegekend om effectief lessen bij te wonen tijdens de werkuren. Tijdens de opleiding blijft het loon van de werknemer uitbetaald. De gevolgde opleidingen moeten niet noodzakelijk verband houden met de uitgeoefende job. Ze kunnen beroepsgerelateerd zijn maar ze kunnen ook algemeen vormend van aard zijn.

In figuur 7.1 zien we dat het aantal werkenden dat gebruik maakte van betaald educatief verlof in Vlaanderen de laatste jaren gestegen is. In het schooljaar 1999-2000 deden 35 614 loontrekkende Vlamingen uit de privé sector een beroep op de maatregel van betaald educatief verlof. Dit aantal is opmerkelijk hoger dan in Brussel (6 802) en Wallonië (9 702).



Figuur 7.1 Aantal begunstigden van betaald educatief verlof in Vlaanderen per schooljaar (Gegevens van FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg).

Wanneer we kijken naar het *geslacht* van de deelnemers, merken we dat een groter aandeel mannen dan vrouwen gebruik maken van de maatregel. In het schooljaar 1999-2000 was 70% van de Vlamingen die gebruik maakten van betaald educatief verlof man. Bij het *beroepsstatuut* valt het grote aandeel arbeiders op. In het schooljaar 1999-2000 bijvoorbeeld maakten in Vlaanderen 23 280 arbeiders gebruik van betaald educatief verlof. Wetende dat in 2001 26 300 arbeiders deel namen aan opleiding (tabel 7.1), is het betaald educatief verlof een zeer populaire maatregel bij arbeiders om deel te nemen aan (formele) opleiding.

Tabel 7.6 Betaald educatief verlof. Kenmerken van de deelnemers (Vlaanderen), in %

	97/98			98/99			99/00		
	Mannen	Vrouwen	Totaal	Mannen	Vrouwen	Totaal	Mannen	Vrouwen	Totaal
Arbeiders	61	7	68	62	8	70	57	8	65
Bedienden	18	14	32	17	13	30	16	19	35
Totaal	79	21	100	79	21	100	73	27	100

Bron: Gegevens van FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg

2.5 Opleidingsverstrekkers

Werkenden kunnen bij verschillende opleidingsverstrekkers aankloppen om bijkomende vorming te volgen (tabel 7.7). De werkgever of koepelorganisatie is de belangrijkste opleidingsverstrekker voor bijkomende vorming van loontrekkenden in Vlaanderen (26,8%). Op de voet volgen de non-profitorganisaties (onderwijsstelsel). Veel loontrekkenden die op eigen initiatief deelnemen aan opleiding zullen aankloppen bij een non-profitorganisatie. Een kleiner aandeel maakt gebruik van een commerciële organisatie (13,6%) of van de VDAB (8,4%).

Tabel 7.7 Opleidingsverstrekker van de laatst gevolgde opleiding (Vlaamse Gemeenschap, 2002, referentieperiode laatste 12 maanden)

	%
Belangrijkste Opleidingsverstrekker (<i>n</i> = 318)	100,0
De werkgever of koepelorganisatie	26,8
Een non-profit organisatie	25,0
Een commerciële organisatie (vb. trainingsinstituut)	13,6
VDAB	8,4
Andere	26,3

Bron: APS-survey 2002 (Bewerking Steunpunt WAV)

In het vervolg van dit hoofdstuk bekijken we de verschillende opleidingsverstrekkers waar werkenden terecht kunnen even van dichtbij.

3. Bedrijfsopleiding in Vlaanderen

Het succes van ondernemingen hangt in toenemende mate af van de kennis en de vaardigheden van hun medewerkers. Ook door de globale stijging van de kwalificatie-eisen van banen en een versnelling van de kwalificatieveroudering, neemt het belang van continue opleiding voor bedrijven toe (Mondy et al., 1998). Bedrijven ontsnappen bijgevolg hoe langer hoe moeilijker aan de toenemende scholingsdruk. Een belangrijke vraag in dit verband is dan ook in welke mate dit hen ertoe aanzet om de opleidingsinspanningen op te drijven.

Aan de hand van een aantal beschrijvende statistieken schetsen we de opleidingsinspanning en het opleidingsbeleid van bedrijven in Vlaanderen. We maken hiervoor voornamelijk gebruik van de PASO³² data. PASO ging van start in 2002 en meet jaarlijks het strategisch management van personeel, organisatie, technologie en innovatie bij een zelfde groep van Vlaamse bedrijven (vestigingsniveau).

³² Panel Survey of Organizations.

De data die we in dit hoofdstuk gebruiken hebben betrekking op het kalenderjaar 2001.

3.1 Het aandeel vormingsbedrijven

Een eerste punt van aandacht is het onderscheid tussen het aantal vormingsbedrijven en het aantal niet-vormingsbedrijven. Onder *vormingsbedrijven* verstaan we alle bedrijven die in 2001 één of ander vorm van opleiding (in eigen beheer of niet) organiseerden voor hun medewerkers (Paso Flanders, 2003). In tabel 7.8 geven we een overzicht per grootteklasse.

Tabel 7.8 Aandeel vormingsbedrijven, opgedeeld naar grootteklasse (Vlaams Gewest, 2001)

Grootteklasse	Niet-vormingsbedrijven (%)	Vormingsbedrijven (%)
1 - 9 wns	52,3	47,7
10 - 49 wns	22,1	77,9
50 - 99 wns	3,2	96,8
100 - 199 wns	0,9	99,1
200 wns en meer	0,4	99,6

Gewogen naar sector per grootteklasse (n=1649; n<10=460; n≥10=1189)

Bron: Paso Flanders (2003).

De gegevens tonen aan dat de kans op investering in vorming sterk toeneemt met de organisatiegrootte. Zo zien we dat in de kleinste dimensieklasse (1-9 werknemers) 52,3% van de ondernemingen niet in vorming investeerde. Hieruit kunnen we echter niet zomaar de conclusie trekken dat kleine ondernemingen afkerig staan tegenover opleiding. Een alternatieve verklaring kan zijn dat deze kleine organisaties andere opleidingsbehoeften zouden hebben dan grotere organisaties. Opleiding is pas een geschikte oplossingstrategie voor vastgestelde of verwachte 'tekortkomingen' op het vlak van individuele of organisatieprestaties als die te herleiden zijn tot een gebrek aan kennis, vaardigheden of competenties (Blanchard & Thacker, 1999). Ondernemingen van een verschillende grootte kunnen voor verschillende 'tekortkomingen' komen te staan en kunnen dus ook verschillende opleidingsbehoeften hebben. Bovendien bestaan er ook alternatieve oplossingen in plaats van opleiding. Deze alternatieve oplossingen kunnen een voordelige kosten-baten ratio vertonen voor kleinere organisaties. Mogelijke alternatieven zijn het rechtstreeks inkopen van kwalificaties, de kracht van het voorbeeldgedrag van de zaakvoerder of een organisatiestructuur die het 'werkend leren' vergemakkelijkt (Sels et al., 2002).

Bij de grotere organisaties, dat is vanaf 10 werknemers, stijgt het aandeel vormingsbedrijven tot gemiddeld 81,9% (PASO Flanders, 2003). Voor de organisaties

vanaf 10 werknemers kunnen we de resultaten vergelijken met die van de tweede CVTS³³ bevraging, georganiseerd in 2000 (Buyens & Wouters, 2002). De CVTS bevraging meet de vormingsinspanningen van bedrijven in alle EU-lidstaten, Noorwegen en 9 kandidaat lidstaten. Toch moeten we voorzichtig zijn met de vergelijking tussen PASO en CVTS. De gegevens van de CVTS2-bevraging gaan over het jaar 1999, die van PASO over 2001. Bovendien behelzen ze een andere populatie. PASO bevraging *Vlaamse vestigingen met minstens 1 werknemer uit alle sectoren* (PASO Flanders, 2003); CVTS bekijkt de groep van *Belgische organisaties vanaf 10 werknemers uit een beperkt aantal sectoren* (Buyens & Wouters, 2002). Het is dan ook niet verwonderlijk dat de cijfers van PASO en CVTS enigszins van elkaar afwijken. Volgens de CVTS2-bevraging bedroeg het aantal vormingsbedrijven in België in 1999 70,2%. In vergelijking met de eerste CVTS-bevraging is het aandeel vormingsbedrijven in België gestegen van 46,1% in 1993 naar 70,2% in 1999.

Hoewel de PASO-bevraging hogere cijfers genereert, beschrijven de gegevens van beide bronnen gelijkaardige tendensen. Zo is de rangorde voor de verschillende sectoren gelijklopend (PASO Flanders, 2003; Buyens & Wouters, 2002). In tabel 7.9 geven we een overzicht van het aandeel vormingsbedrijven per sector op basis van PASO. Uit tabel 7.9 komt naar voor dat het aandeel vormingsbedrijven het laagst is in de Bouwsector en in enkele sectoren uit de Industrie. De sectoren Gezondheidszorg, Onderwijs en Openbaar bestuur en gemeenschapsvoorzieningen kennen het hoogste aandeel vormingsbedrijven. Ook volgens de CVTS-data scoort de Industrie het minst goed. De sector van de Financiële instellingen scoort het hoogst binnen de CVTS-data. In de CVTS-bevraging werden geen gegevens verzameld over de landbouw-, zorg- en onderwijssector. Het hoge aandeel vormingsbedrijven binnen de sectoren Gezondheidszorg en het Onderwijs (PASO Flanders, 2003) kan deels verklaren waarom de PASO bevraging een hoger gemiddeld aandeel vormingsbedrijven bekomt dan CVTS.

³³ Continuing Vocational Training Survey.

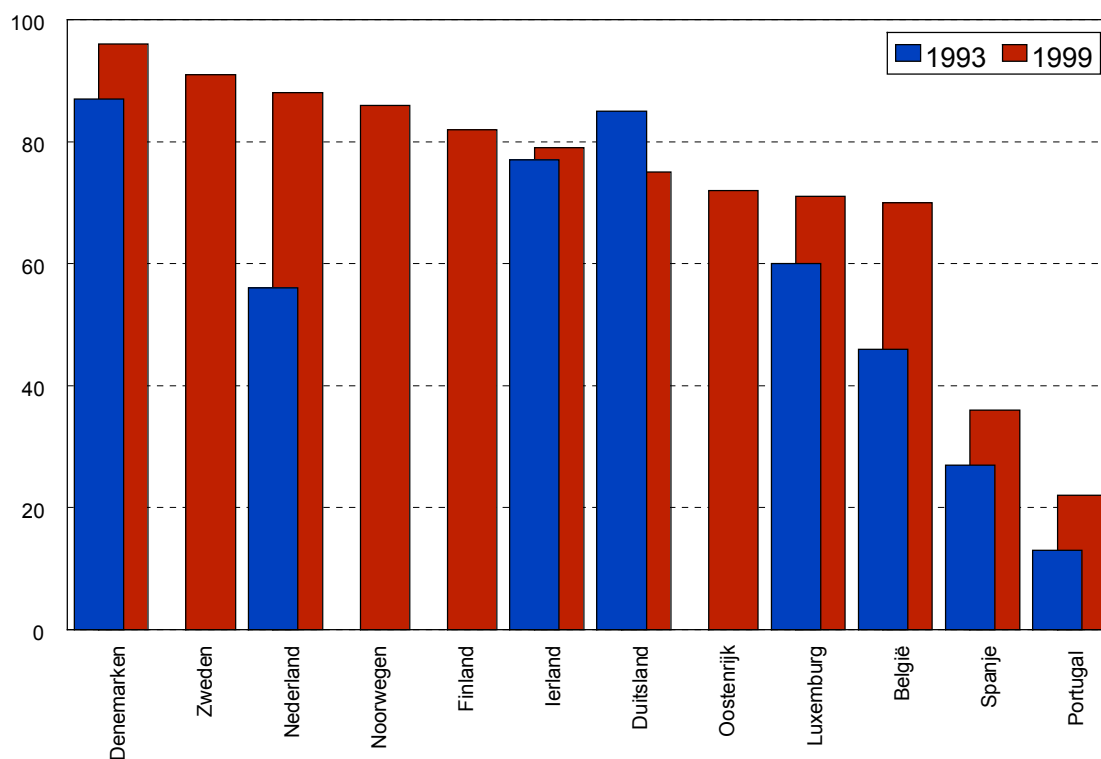
Tabel 7.9 Aandeel vormingsorganisaties, opgedeeld naar sector (Vlaams gewest, 2001)

Hoofdactiviteit	Aandeel organisaties (%)	
	Niet-vormingsbedrijven	Vormingsbedrijven
Chemische en voedingsindustrie, energie-sector	24,3	75,7
Metaal en elektronica	14,9	85,1
Overige industrie (textiel, hout, ...)	24,2	75,8
Bouw	39,5	60,5
Handel, distributie, horeca	20,0	80,0
Fin. en zakelijke dienstverlening, overige diensten	15,3	84,7
Openbaar bestuur en gemeenschapsvoorzieningen	5,5	94,5
Gezondheidszorg	-	100,0
Onderwijs	4,5	95,5
Totaal	18,2	81,9

* organisaties met 10 werknemers of meer, gewogen naar grootte en sector (N = 1 189)

Bron: PASO Flanders (2003)

Op basis van de CVTS-gegevens kunnen we het aandeel vormingsbedrijven in België vergelijken met het aandeel in de rest van Europa. In België namen in 1999 in totaal 1 129 bedrijven deel aan het onderzoek, waarvan 691 gevestigd in Vlaanderen, 263 in Wallonië en 175 in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. In vergelijking met de andere Europese lidstaten die deelnamen aan het CVTS-onderzoek, ligt het aandeel vormingsbedrijven in België (70,2%) iets onder het Europese gemiddelde (72%) (Nestler & Kailis, 2002).



Figuur 7.2 Percentage vormingsbedrijven binnen de EU-lidstaten en Noorwegen (1999; CVTS2)

De gegevens in figuur 7.2 tonen aan dat er een grote spreiding is in het aandeel vormingsbedrijven tussen de verschillende landen. Zo telt Denemarken 96% vormingsbedrijven tegenover slechts 22% in Portugal. In vergelijking met de eerste bevraging in 1993 is het aandeel vormingsbedrijven in alle lidstaten toegenomen. Deze stijging is het sterkst in Nederland (32%) en in België (24%).

3.2 De opleidingsinspanning

Het percentage vormingsbedrijven geeft enkel informatie over het aandeel bedrijven dat vorming geeft aan zijn werknemers. Het zegt weinig over de grootte van de opleidingsinspanning. Om de opleidingsinspanning van bedrijven te meten, kunnen we gebruik maken van verschillende indicatoren. We onderscheiden (1) de opleidingsinvestering en (2) de opleidingsduur.

3.2.1 De opleidingsinvestering

Een eerste belangrijke indicator om de opleidingsinspanning van bedrijven te meten is de opleidingsinvestering als percentage van de loonkost. Deze indicator wordt vaak door de overheid en de sociale partners gehanteerd om de investering in vorming te meten. Zo hebben de sociale partners zich in het interprofessioneel akkoord van 8 december 1998 tot doel gesteld het niveau van de opleidingsinvestering op te trekken tot een gemiddelde van 1,9% van de loonkost in 2004. Dat is

een streefcijfer dat kan tellen, wetende dat het gemiddelde investeringsniveau in 1998 1,2% van de loonkost bedroeg (Steunpunt WAV, 1998). De bedoeling van dit akkoord was om op een gelijkaardig niveau van de ons omliggende landen te komen. In de jaren negentig zijn dan ook vooral financiële stimuleringsmaatregelen in het leven geroepen die erop gericht zijn het opleidingsinvesteringsniveau van bedrijven te verhogen. De bedoeling was om via deze financiële steunmaatregelen de balans van kosten en baten van investering in opleiding gunstiger te maken voor bedrijven.

Om de opleidingsinvestering als percentage van de loonmassa in kaart te brengen, beschikken we enkel over data van België en niet van Vlaanderen afzonderlijk. Via de sociale balans kan de jaarlijkse evolutie van deze opleidingsindicator in België worden nagegaan. Tussen 1997 en 2000 is de gemiddelde opleidingsinvestering als percentage van de loonmassa volgens de gegevens van de sociale balans gestegen van 1,22% naar 1,41% (Heuse & Zachary, 2003). In 2001 is het gemiddelde percentage echter weer gedaald tot 1,35%. Deze dalende tendens is merkbaar in alle sectoren en voor de verschillende grootteklassen van bedrijven. De cijfers tonen aan dat de afstand tot de 1,9% die vooropgesteld werd door de sociale partners nog groot is.

De cijfers van de sociale balans moeten echter wel met de nodige voorzichtigheid worden behandeld. Uit diverse analyses van de gegevens van de sociale balans komt naar voor dat deze nogal onzorgvuldig wordt ingevuld (Heuse, 2003; Pype, 2002). De balanscentrale van de Nationale Bank stelt telkens weer een hele reeks lacunes vast bij het nakijken en het vergelijken van de gegevens. Vooral voor de kleinere bedrijven ontbreken heel wat gegevens over opleiding en vorming (Heuse & Zachary, 2003; Sels et al., 2002). Bovendien geven de gegevens van de sociale balans geen volledig beeld over de geleverde opleidingsinspanning. Zo voorzien heel wat sectorale CAO's een supplementaire opleidingsinspanning van 0,1 tot 0,3%. Deze sectorale initiatieven worden niet vermeld in de sociale balans. Indien voor deze sectorale initiatieven wordt gecorrigeerd, zou de reële opleidingsinspanning in 2000 rond de 1,6% liggen (Pype, 2002).

Dit cijfer ligt in de lijn van de CVTS-bevindingen. Volgens de CVTS data hadden de Belgische ondernemingen met meer dan 10 werknemers in 1999 1,6% van de totale loonmassa nodig om hun vormingskosten te dekken. Wanneer we de Belgische gegevens vergelijken met de gegevens van de andere Europese lidstaten en Noorwegen, merken we dat Belgische ondernemingen eerder laag scoren. België neemt een achtste plaats in (tabel 7.10). De Scandinavische landen, Nederland en Ierland scoren het hoogst.

Tabel 7.10 De opleidingsinvestering als percentage van de totale loonmassa in de EU-lidstaten en Noorwegen (1999)

	DK	S	NL	IRL	FIN	L	NO	B	D	E	P	A
Opleidingsinvestering als % van de totale loonmassa	3,0	2,8	2,8	2,4	2,4	1,9	1,7	1,6	1,5	1,5	1,2	1,3

Bron: CVTS2 (Nestler & Kailis, 2002)

Hoewel de opleidingsinvestering als percentage van de loonmassa een vaak gehanteerde maatstaf is om opleidingsinspanningen van bedrijven te meten, willen we toch enkele bedenkingen plaatsen bij deze indicator. Zo zijn er heel wat onduidelijkheden over hoe het percentage exact wordt berekend. In de meeste gevallen omvat de maatstaf naast kosten zoals de vergoeding voor opleiders, inschrijvingsgelden, reis- en verblijfkosten, kosten van lokalen, materialen en uitrusting, kosten van een vormingscoördinator, etc. ook de loonkosten van de deelnemers (Bollens et al., 2001; Buyens & Wouters, 2002; Heuse & Zachary, 2003). De kost van de verloren output wordt echter zelden in het kostenbegrip opgenomen. De gebruikte maatstaf houdt dus een onderschatting van de werkelijke opleidingskost in. Een andere onduidelijkheid is of bijdragen aan opleidingsfondsen (zoals sectorale opleidingsfondsen) in het kostenbedrag worden opgenomen. Ook is er weinig klaarheid in de manier waarop subsidies voor opleiding (bijvoorbeeld van de overheid) worden meegerekend. Uiteenlopende bronnen berekenen de indicator op een verschillende wijze waardoor het moeilijk wordt om de cijfers correct en éénduidig te interpreteren. Bovendien garandeert een hogere opleidingskost niet steeds een verhoogde opleidingsinspanning. Sommige bedrijven maken veelvuldig gebruik van goedkopere (vaak gesubsidieerde) opleidingsinitiatieven terwijl er andere bedrijven zijn die heel dure opleidingen financieren voor slechts een select clubje werknemers. De verschillen in opleidingsinvesteringen tussen deze bedrijven weerspiegelen dus niet de verschillen in opleidingsinspanning. Kortom, alhoewel de maatstaf een zeer aantrekkelijke indicator is van de geleverde opleidingsinspanningen omdat het een exact cijfer naar voor schuift, is er enige voorzichtigheid geboden bij het interpreteren ervan. Om een volledig beeld te krijgen van de opleidingsinspanningen in Vlaanderen is het dan ook aangewezen additionele indicatoren te bekijken. Een mogelijke alternatieve manier om de opleidingsinspanningen te meten is via de duur van de opleiding.

3.2.2 De opleidingsduur

De gegevens over de opleidingsduur zijn gemakkelijker te verzamelen en meer betrouwbaar dan de gegevens over de opleidingsinvestering als percentage van de loonmassa (Buyens & Wouters, 2002). We onderscheiden twee indicatoren: (1) de jaarlijkse opleidingsverwachting en (2) het aantal opleidingsuren ten

opzichte van het aantal arbeidsuren. Net zoals bij de opleidingsinvestering als percentage van de loonmassa hebben we ook hier enkel data voor België en niet voor Vlaanderen afzonderlijk.

De jaarlijkse opleidingsverwachting. De jaarlijkse opleidingsverwachting geeft weer hoeveel uren opleiding een werknemer van een bepaald bedrijf kan verwachten. Het is de totale duur van de opleidingsactiviteiten in een bedrijf gedeeld door het totaal aantal werknemers. De CVTS-gegevens tonen aan dat in 1999 voor alle ondernemingen (inclusief de niet-vormingsbedrijven) de jaarlijkse gemiddelde opleidingsverwachting 12,8 uur bedroeg. De gegevens van de sociale balans liggen in de zelfde grootteorde, namelijk 12,4 uur in 1999.

Het aantal opleidingsuren ten opzichte van het aantal arbeidsuren. Een tweede indicator met betrekking tot de opleidingsduur is het aantal opleidingsuren ten opzichte van het aantal gepresteerde arbeidsuren. De CVTS-data geven aan dat in 1999 gemiddeld 0,8% van het totaal aantal gepresteerde arbeidsuren werd gespendeerd aan opleiding (Buyens & Wouters, 2002). De sociale balans komt tot een identiek cijfer voor 1999 (Heuse & Zachary, 2003). Voor 2000 geven de data van de sociale balans aan dat het totaal aantal opleidingsuren ten opzichte van de gepresteerde arbeidsuren gemiddeld 0,94% bedroeg. De gegevens van de sociale balans wijzen weerom op een dalende trend in 2001. In 2001 bedroeg het aantal opleidingsuren ten opzichte van het totaal aantal gepresteerde uren nog 0,88%.

In vergelijking met de andere Europese lidstaten en Noorwegen bekleedt België een middenpositie (tabel 7.11).

Tabel 7.11 Het aantal opleidingsuren ten opzichte van het totaal aantal arbeidsuren (1999), in %

	DK	S	NL	IRL	FIN	L	NO	B	D	E	P	A
Opleidingsuren als % van het totaal aantal arbeidsuren	1,4	1,2	1,1	0,9	1,1	0,8	1,0	0,8	0,5	0,6	0,4	0,5

Bron: CVTS2 (Nestler & Kailis, 2003)

3.3 De participatiegraad

De indicatoren van de opleidingsinspanning van bedrijven geven informatie over de hoeveelheid opleiding die bedrijven verschaffen. Ze zeggen weinig over de manier waarop deze opleiding wordt verdeeld onder de werknemers. In deze paragraaf gaan we dieper in op de deelnamekansen van verschillende groepen werknemers.

De PASO data maken een onderscheid tussen drie verschillende personeelscategorieën (PASO Flanders, 2003):

- *uitvoerend personeel*: werknemers die in hun werkzaamheden hoofdzakelijk directe taken vervullen - kernwerknemers;
- *ondersteunend personeel*: werknemers die in hun werkzaamheden hoofdzakelijk indirecte taken vervullen als administratie, kwaliteitszorg, onderhoud van gebouwen en machines e.d.;
- *leidinggevend personeel*: werknemers die in hun werkzaamheden hoofdzakelijk leiding geven aan één of meerdere werknemers.

We bespreken de participatiegraad van deze verschillende groepen werknemers. De gemiddelde participatiegraad is het percentage werknemers uit de betreffende categorie dat één of meerdere opleidingen heeft gevolgd gedurende de onderzochte periode (1999). De participatiegraad wordt weergegeven als een gemiddelde per bedrijf. In tabel 7.12 presenteren we de resultaten voor het totaal van de organisaties (vormings- en niet vormingsbedrijven).

Tabel 7.12 Gemiddelde participatiegraad per personeelscategorie en per grootte - vormings- én niet vormingsorganisaties (Vlaamse Gewest, 2001), in %

<i>Grootteklasse</i>	Uitvoerend personeel	<i>Personeelscategorie</i>	
		Ondersteunend personeel	Leidinggevend personeel
10-49 werknemers	39,3	26,7	39,3
50-99 werknemers	48,0	39,8	48,1
100-199 werknemers	52,1	45,3	55,4
≥ 200 werknemers	59,4	53,9	58,0
Totaal	41,7	30,2	41,8

Gewogen naar sector per grootte (N = 934)

Bron: PASO Flanders (2003)

In de gemiddelde onderneming krijgt bijna 42% van de uitvoerenden en leidinggevenden opleiding. Bij de groep van de ondersteunende werknemers daalt dit percentage tot 30,2%. Wanneer we kijken naar de verschillende grootteklassen dan merken we dat het percentage werknemers dat opleiding krijgt, stijgt per grootteklasse en dit voor alle personeelscategorieën.

Bovendien bestaat er een significant positieve correlatie tussen de verschillende participatiegraden onderling. Deze correlatie is het grootst voor ondersteunend en leidinggevend personeel. Dit betekent concreet dat ondernemingen die een groter aandeel van het leidinggevend personeel opleiden, ook vaker een grotere groep van het ondersteunend personeel opleiden. Opleiding van de ene categorie gaat

dus niet noodzakelijk ten koste van opleiding van een andere categorie (PASO Flanders, 2003).

Bovenstaande gegevens werden berekend voor de vormings- én niet-vormingsbedrijven. Wanneer we de gemiddelde participatiegraad berekenen voor de groep van de vormingsbedrijven afzonderlijk, merken we enkele verschuivingen (tabel 7.13).

Tabel 7.13 Gemiddelde participatiegraad per personeelscategorie en per grootte - enkel vormingsbedrijven (Vlaamse Gewest, 2001), in %

<i>Grootteklasse</i>	<i>Personeelscategorie</i>		
	Uitvoerend personeel	Ondersteunend personeel	Leidinggevend personeel
10-49 werknemers	51,3	34,8	51,2
50-99 werknemers	49,7	41,2	49,8
100-199 werknemers	52,7	45,8	56,0
≥ 200 werknemers	59,7	54,2	58,3
Totaal	51,5	37,2	51,6

Gewogen naar sector per grootte (N = 859)

Bron: PASO Flanders (2003)

We leiden af uit tabel 7.13 dat de verschillen naar grootteklasse afzwakken als we de gemiddelde participatiegraad berekenen voor de groep van vormingsbedrijven afzonderlijk. De lage gemiddelde participatiegraad voor uitvoerend en leidinggevend personeel in tabel 7.12, is bijgevolg vooral te wijten aan het grote aantal kleinere organisaties dat geen opleiding verschaft. Binnen de vormingsbedrijven is de deelnamekans voor het uitvoerend en leidinggevend personeel binnen grote en kleinere bedrijven niet sterk verschillend. De deelnamekans van ondersteunend personeel ligt wel lager bij de kleinere ondernemingen.

3.4 De inhoud van de opleiding

Tot nu toe hebben we vooral een beeld geschetst van de grootte van de opleidingsinspanning van bedrijven en van de verdeling van deze opleidingsinspanning over de verschillende categorieën van werknemers. Wanneer we een idee willen krijgen van de mate waarin bedrijven bijdragen tot het levenslang én levensbreed leren van hun werknemers, is het ook aangewezen om de opleidingsinhoud onder de loep te nemen. In welke mate zijn bedrijven geneigd om te investeren in de algemene, levensbrede, ontwikkeling van hun werknemers?

Een van de meest geciteerde oorzaken van onderinvestering in opleiding is het risico op personeelsverloop. De werknemer kan te allen tijde vertrekken naar of

weggekocht worden door een concurrent, ook vooraleer de opleiding rendeert. De 'return on investment' is bijgevolg onzeker (Forrier et al., 2001). Benaderingen zoals de human capital theorie maken in dat verband een onderscheid tussen algemene en bedrijfsspecifieke opleiding. Bij *algemene opleiding* worden kwalificaties aangeleerd die zowel binnen als buiten het bedrijf kunnen worden gebruikt (zoals talen, sociale vaardigheden, communicatievaardigheden). Algemene opleiding vergroot in de meeste gevallen de waarde (en kansen) van een werknemer op de externe arbeidsmarkt. Uit vrees dat dit soort investering zal worden 'afgesnoept' door andere bedrijven, zouden bedrijven weinig neiging vertonen om te investeren in deze algemene opleiding, aldus de human capital theorie. *Bedrijfsspecifieke training*, daarentegen, verhoogt enkel de productiviteit van de werknemer binnen het bedrijf. Denk bijvoorbeeld aan specifieke productgebonden vaardigheden. Volgens de human capital redenering zijn bedrijven enkel geneigd om in bedrijfsspecifieke opleiding te investeren. Deze opleiding verhoogt de arbeidsmarktkansen van de werknemer niet.

In de PASO enquête werd gevraagd welk aandeel van de opleidingsuren werd besteed aan opleidingen voor het aanleren van algemene vaardigheden of van bedrijfsgebonden vaardigheden. Dit werd enkel gevraagd voor de opleiding van uitvoerend personeel. De resultaten (tabel 7.14) tonen aan dat de meerderheid van de opleidingsuren van uitvoerend personeel gaan naar het aanleren van specifieke kennis en/of vaardigheden. Dit betekent kennis en/of vaardigheden die gebonden zijn aan de organisatie of job die men uitvoert. De investering in algemene vaardigheden blijft beperkt maar stijgt wel met de grootte van de organisatie.

Tabel 7.14 Gemiddeld aandeel van de opleidingsuren verdeeld volgens de aard van de opleiding en grootteklasse - organisaties met 10 werknemers of meer (Vlaamse Gewest, 2001), in %

Grootteklasse	Algemene kennis en vaardigheden	Specifieke kennis en vaardigheden
10-49 werknemers	22,4	77,6
50-99 werknemers	24,4	75,6
100-199 werknemers	27,8	72,2
≥ 200 werknemers	29,2	70,8
Totaal	23,3	76,7

Enkel voor uitvoerend personeel, gewogen naar sector per grootte (N = 853)

Bron: PASO Flanders (2003)

Uit ander onderzoek (Forrier et al., 2001; Forrier & Sels, 2002) blijkt eveneens dat bedrijfsopleiding vooral bedrijf- en functiegericht is. Opleidingsinvesteringen van bedrijven concentreren zich sterk op instroom- en vervangingsproblemen (Forrier et al., 2001). In die zin worden opleidingsinvesteringen soms wat te voortvarend

als een instrument van levenslang leren vooropgesteld. Bedrijfsopleiding fungeert in belangrijke mate als een smeerolie die wrijvingen tussen onderwijs en arbeidsmarkt en tussen externe en interne arbeidsmarkt moet bestrijden. Alhoewel dit onmiskenbaar een belangrijke functie van bedrijfsopleiding is, kan elke vorm van bedrijfsopleiding dus niet automatisch als een bijdrage aan het ideaal van levenslang en levensbreed leren worden beschouwd. Wanneer het levenslange leren van werkenden enkel via bedrijven wordt gestimuleerd, zou de 'levenbrede' component aan belang inboeten.

3.5 Interne versus externe opleiding

Bedrijven kunnen zelf opleidingen organiseren en verstrekken, maar ze kunnen er ook voor opteren om een beroep te doen op externe opleidingsverstrekkers. De PASO data geven een inzicht in de mate waarin bedrijven intern dan wel extern opleiden. Volgende definities werden daarbij gehanteerd:

Interne opleidingen kunnen 'on the job' zijn of los van de werkplek. Een 'interne on the job opleiding' is een opleiding die plaatsvindt op de werkpost onder begeleiding van een ander personeelslid of via begeleidende software of handleiding (dus ook bv. e-learning of computer based learning). Externe opleidingen zijn opleidingen die georganiseerd en/of uitgevoerd worden door externe opleidingsverstrekkers (al dan niet in de vestiging).

Bron: Paso Flanders (2003)

De resultaten geven aan dat de meeste opleidingsbedrijven een beroep doen op externe opleidingsverstrekkers. In tabel 7.15 tonen we aan in welke mate bedrijven intern dan wel extern opleiden. De meeste bedrijven doen zowel een beroep op interne als op externe opleiding. Dit aandeel stijgt bovendien met de grootte van de organisatie. Van de kleinere bedrijven is er een relatief groter aandeel dat enkel een beroep doet op interne of op externe opleiding.

Tabel 7.15 Interne versus externe opleiding (Vlaams Gewest, 2001), in %

Grootteklasse	Aandeel organisaties (in %)			
	Geen vorming	Intern	Extern	Intern en extern
1 - 9 wns	52,3	14,6	10,0	23,2
10 - 49 wns	22,1	11,3	12,1	54,5
50 - 99 wns	3,2	4,4	7,6	84,8
100 - 199 wns	0,9	3,0	6,1	90,1
200 wns en meer	0,4	2,0	0,5	97,1

Gewogen naar sector per grootteklasse (n=1649; n<10=460; n≥10=1189)

Bron: Paso Flanders (2003).

Wanneer we kijken naar de verdeling van de opleidingsuren over de drie verschillende categorieën van opleiding (tabel 7.16), wordt het beeld dat bedrijven vooral beroep doen op externe opleidingsverstrekkers nog versterkt. Uit de verdeling in tabel 7.16 blijkt dat gemiddeld meer dan 40% van de opleidingsuren wordt gespendeerd aan opleidingen die door externe verstrekkers worden ingericht.

Tabel 7.16 Gemiddeld aandeel van de opleidingsuren naar opleidingsvorm, weergegeven per grootteklasse (Vlaams Gewest, 2001), in %

Grootteklasse	Opleidingsvorm		
	Intern, los van de werkplek	Intern, op de werkplek ('on the job')	Extern
1 - 9 wns	16,8	41,6	41,5
10 - 49 wns	16,9	36,1	47,0
50 - 99 wns	20,8	32,5	46,8
100 - 199 wns	26,3	32,2	41,5
200 wns en meer	28,5	37,0	34,5

Gewogen naar sector per grootteklasse (n=1649; n<10=460; n≥10=1189)

Bron: Paso Flanders (2003).

Wanneer we kijken naar de kleine organisaties (< 10 werknemers) dan merken we dat het aandeel uren dat gemiddeld gespendeerd wordt aan 'interne, on the job' opleiding even hoog is als het aandeel uren geïnvesteerd in externe opleiding. Het hoge aandeel interne 'on the job' opleiding kan te maken hebben met het feit dat kleinere organisaties vaker een structuur hebben die het 'werkend leren' kan vergemakkelijken (cf. supra; Sels et al., 2002).

Een opvallend kleiner aandeel van de opleidingsuren gaat naar 'interne opleiding los van de werkplek'. Dit aandeel stijgt wel met de grootte van de organisatie. Grotere ondernemingen hebben vaker ook meer middelen om opleiding op een formele wijze te organiseren (Bollens et al., 2000; Buyens & Wouters, 2002). Denk aan een eigen opleidingsverantwoordelijke of een intern vormingscentrum. Toch overschrijdt het aandeel van de opleidingsuren dat gemiddeld naar 'interne opleiding los van de werkplek' gaat nergens de kaap van 30%.

Uit bovenstaande gegevens kunnen we besluiten dat bedrijven vaak via externe opleidingsverstrekkers opleiding organiseren en verstrekken. De CVTS-gegevens werpen een licht op de mate waarin bedrijven een beroep doen op de voornaamste opleidingsverstrekkers die het landschap in België uitmaken. De vormingsmarkt in België heeft de laatste jaren een sterke uitbreiding en diversificatie gekend (Buyens & Wouters, 2002). Naast een meer gevarieerd aanbod van de private opleidingsinstituten, werd ook het aanbod van de publieke opleidingsinstitu-

ten uitgebreid. In tabel 7.17 geven we een overzicht van de procentuele verdeling van de vormingsuren naar de verschillende externe opleidingsverstrekkers.

Tabel 7.17 Procentuele verdeling van de opleidingsuren naar externe opleidingsverstrekkers (België, 1999 en 1993)

Opleidingsverstrekker	1999	1993
- Private opleidingsinstituten	38,2	40,1
- Gespecialiseerde publieke opleidingsinstituten (VDAB, OSP, VIZO etc.)	29,0	14,0
Organisaties zonder winstgevend doel (Kamer van Koophandel, sectorale opleidingsfondsen)		
Vakbonden		
- Instellingen van hoger onderwijs	11,5	20,0
- Constructeurs en leveranciers van materiaal en uitrusting	10,1	12,3
- Moederbedrijf of onderneming die tot dezelfde groep behoort	9,4	8,3
- Andere vormingsorganisaties	1,8	5,3
Totaal	100	100

Bron: CVTS (Buyens & Wouters, 2002)

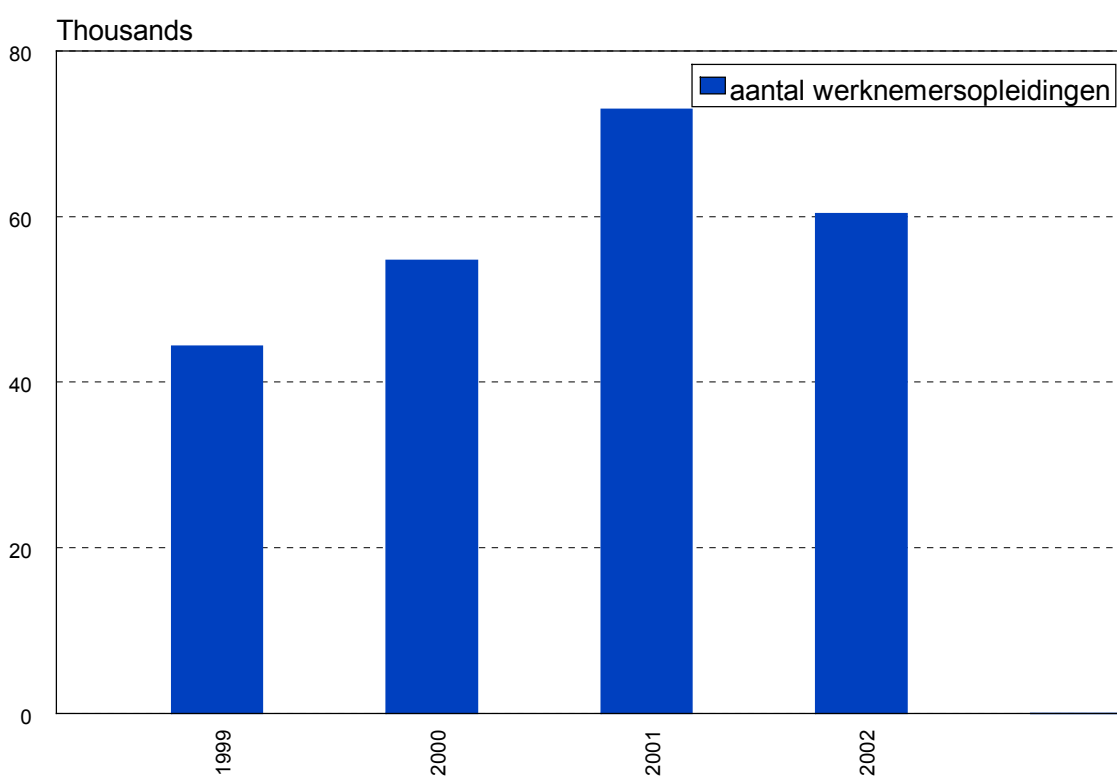
We merken enkele verschuivingen tussen 1999 en 1993. In 1993 ging de voorkeur van Belgische bedrijven vooral uit naar private opleidingsinstituten (40,1%) en naar instellingen van hoger onderwijs (20%). Hoewel de private opleidingsinstituten nog steeds het grootste deel van de koek naar zich toetrekken in 1999 (38,2%), is hun aandeel wel licht gedaald. Ook het aandeel van de instellingen van hoger onderwijs (11,5%) en dat van constructeurs en leveranciers van materiaal en uitrusting (10,1%) is gedaald. De daling van het aandeel van bovenstaande opleidingsverstrekkers speelt ontegensprekelijk in het voordeel van de gespecialiseerde opleidingsinstituten zoals de VDAB en VIZO, van de organisaties zonder winstgevend doel, zoals de sectorfondsen, en van de vakbonden. We merken een stijging van hun aandeel van 14% in 1993 tot 29% in 1999.

In de volgende paragrafen bekijken we enkele van de belangrijkste externe opleidingsverstrekkers van dichtbij. Deze opleidingsverstrekkers kunnen opleiding aan werknemers geven op vraag (en vaak ook voor rekening van) de werkgever. Werknemers kunnen echter vaak ook op eigen initiatief een beroep doen op deze opleidingsaanbieders. We bespreken achtereenvolgens de VDAB, de landbouwworming, het VIZO, de sectorale opleidingsfondsen, en tot slot de private opleidingsinstituten.

4. Externe opleidingsaanbieders

4.1 VDAB-werknemersopleidingen

Een belangrijke actor op het vlak van de werknemersopleidingen in Vlaanderen is de VDAB. Op basis van de APS-bevraging (zie tabel 7.7) blijkt dat 8,4% van de opleidingen voor werknemers door de VDAB worden georganiseerd. In 2002 bereikten VDAB-opleidingen ruim 60 000 werknemers, die samen meer dan 1,3 miljoen opleidingsuren volgden. De gemiddelde duur van een VDAB-opleiding voor werknemers ligt dus op 22 uur.



Figuur 7.3 Aantal werknemers dat bij de VDAB een opleiding heeft afgerond, per jaar

Hiermee heeft de VDAB iets minder werknemers opgeleid dan in het topjaar 2001. Na enkele jaren van groei, volgden toen 73 000 werknemers een opleiding bij de VDAB. De minder gunstige conjunctuur van 2002 is één van de mogelijke oorzaken van de verminderde opleidingsinspanning van werknemers bij de VDAB (*en van werknemers in het algemeen*).

Tabel 7.18 Aantal VDAB-werknemersopleidingen naar initiatiefnemer, tijdstip en organisator (1999-2002)

	1999	2000	2001	2002
Totaal	44 373	54 714	72 954	60 361
Op initiatief van				
Werkgever	38 895	51 309	70 169	58 345
Werknemer (eigen initiatief)	5 478	3 405	2 785	2 016
Tijdstip				
Zaterdag	72	40	1 189	871
Weekend/avond	4 912	3 047	5 397	3 402
Weekdag	39 389	51 627	66 368	56 088
Organisator				
VDAB (eigen beheer)	39 838	47 414	56 104	46 237
Samenwerking met derden	4 535	7 300	16 850	14 124

Bron: VDAB

De kenmerken van de werknemers(opleidingen) zijn de jongste jaren vrij stabiel gebleven. Nagenoeg alle opleidingen worden georganiseerd op initiatief van de werkgever. Slechts 2 000 werknemers (3%) volgden op eigen initiatief een opleiding bij de VDAB. Het is dan ook logisch dat bijna alle opleidingen tijdens de werkuren plaatsvonden (93%).

De werknemersopleidingen van VDAB worden in toenemende mate georganiseerd in samenwerking met derden. In 1999 was dit aandeel nog beperkt tot 10%, in 2002 werd reeds bij een kwart van de opleidingen een partner betrokken.

Tabel 7.19 Aantal VDAB-werknemersopleidingen naar sector (1999-2002)

	1999	2000	2001	2002
Primair/secundair	11 434	15 381	16 926	18 035
Dienstensector	32 533	39 015	49 674	38 273
Overige opleidingen	406	318	6 354	4 053

Bron: VDAB

In tegenstelling tot de globale trend, blijft het aantal werknemers in VDAB-opleidingen stijgen in de primaire en secundaire sector. Binnen deze groep is de bouwsector het belangrijkste, met in 2002 meer dan 10 000 cursisten. Andere belangrijke industriële 'sectoren' zijn metaal (2 600), industriële automatisering (1 800) en elektriciteit (1 600). Het aantal opleidingen in de dienstensector blijft het grootst, maar kende wel een terugval in 2002. Binnen deze groep is een belangrijk deel niet gespecificeerd (tertiaire sector), en zijn verder de social profit (met

10 000 cursisten), logistiek (4 100), schoonmaak (1 800) en vervoer (1 400) sectoren met veel werknemers in opleiding bij de VDAB.

Een toenemend aantal opleidingen hoort niet thuis in deze klassieke sectorale indeling. De belangrijkste groep 'overige opleidingen' zijn de taalcursussen voor migranten. In 2001 kenden deze taalopleidingen voor migranten een opmerkelijk succes, maar in 2002 een bijna even opmerkelijke terugval.

4.2 Landbouwvorming

De Afdeling Land- en Tuinbouwvorming van de Vlaamse Gemeenschap subsidieert activiteiten die ingericht worden door erkende vormingscentra. Het aantal betoelaagde cursusuren stijgt aanhoudend sinds 1997 (Vrind 2002, p. 257-258).

Tabel 7.20 geeft een overzicht van de evolutie van het aantal opleidingsuren van 1995 tot 2001.

Tabel 7.20 Landbouwvorming, evolutie 1995-2001, in uren

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
21 588	17 074	15 699	16 517	16 571	17 856	18 268

4.3 VIZO-opleidingen

Voor volwassenen organiseert het VIZO ondernemersopleidingen en specifieke bijscholing.

In de ondernemersopleiding van het VIZO wordt aangeleerd hoe men een zaak opzet, leidt en uitbouwt. Enerzijds is er de beroepsgerichte vorming waarin de specifieke vakkennis van een beroep aan bod komt. Anderzijds is er een bedrijfs-economische vorming in de cursus bedrijfsbeheer, die (beginnende) ondernemers op de hoogte brengt van administratie, financieel en commercieel beleid, informatica enz.

Het aantal opleidingen in bedrijfsbeheer is op enkele jaren gehalveerd (van 25 000 in 1996-1997 naar minder dan 12 000 in 2001-2002), het aantal opleidingen in beroepskennis bleef tussen 1996 en 2002 jaarlijks rond de 20 000 hangen.

Naast deze ondernemersopleidingen organiseren de SYNTRA-vestigingen voor de zelfstandige ondernemers en KMO's een veelheid van programma's. Onder deze bijscholing, vallen opleidingen die nieuwe beroepstechnieken bijbrengen, of specifieke opleidingen voor KMO's rond bedrijfsbeheer, management, reglementering en bedrijfseconomisch taalgebruik. Deze opleidingen kennen een

toenemend succes: tussen 1997 en 2002 is het aantal deelnemers geleidelijk gestegen van 23 000 tot 35 000.

Tabel 7.21 Aantal cursisten in de VIZO-ondernemersopleiding en aan de VIZO-bijcholingscursussen

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Bedrijfsbeheer	25 232	24 653	13 523	24 478	12 821	11 229
Beroepskennis	19 744	19 043	18 946	18 034	19 322	22 638
	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Bijsholing	23 673	25 106	27 273	27 859	33 234	35 443

Bron: VIZO

4.4 VFSIPH

Het Vlaams Fonds voor de Sociale Integratie van Personen met een handicap betoelaagt de zogenaamde CBO's, Centra voor de beroepsopleiding van gehandicapten. De 12 erkende CBO's leidden in 2001 870 VFSIPH-cursisten en 816 niet-VFSIPH-cursisten op. Hiervoor ontvingen de centra en de VFSIPH 7 744 462 euro subsidies.

4.5 Private opleidingsinstituten

Voor het inschatten van het opleidingsbereik van de private opleidingsverstrekkers werd gebruik gemaakt van een methode zoals ook gebruikt in Peeters et al., 2000. Daarbij werd een beroep gedaan op Management Information, een privé-bedrijf dat informatie inzamelt over de opleidingsaanbieders op de Belgische markt.

In tabel 7.22 zijn de schattingsresultaten weergegeven, waarbij dan ter vergelijking ook de resultaten voor 1999 zijn opgenomen.

Tabel 7.22 Opleidingsbereik van de private, Vlaamse opleidingsverstrekkers in 2002

	2002	1999
Aantal opleidingsdagen aan Vlaamse deelnemers	250 249	247 528
Aantal Vlaamse deelnemers	844 854	740 063
Aantal uren opleiding	11 485 946	10 706 548
Gemiddeld aantal uren opleiding per deelnemer	13,6	14,5

Bron: Peeters et al., 2000; Berekeningen Management Information, 2003

In vergelijking met 1999 is het aantal opleidingsdagen min of meer stabiel gebleven (slechts kleine stijging van 1,2%). Het aantal deelnemers is in 2002 met 14% en het totaal aantal uren opleiding met 7% gestegen ten opzichte van 1999. De gemiddelde duur van een opleiding per deelnemer is dan weer afgenomen van 14,5 uur in 1999 tot 13,6 in 2002 (daling met 6%).

Er is dus weinig of geen groei in het aantal opleidingsdagen, wat wijst op een crisis in de markt van bedrijfsopleidingen, hetgeen door Management Information in de praktijk ook zo wordt gepercipieerd. Daartegenover staat dat het aantal deelnemers is toegenomen, maar hierbij moet worden opgelet dat één deelnemer verschillende opleidingen kan volgen. In deze 844 854 Vlaamse deelnemers zitten dus heel wat dubbeltellingen (wat trouwens ook geldt voor de 740 063 deelnemers in 1999). Tot slot wijst de daling van de gemiddelde opleidingsduur per deelnemer erop dat de opleidingen korter worden, wat ook door Management Information zo wordt ervaren.

Het is zeker niet incorrect om de resultaten van 2002 en 1999 met elkaar te vergelijken, aangezien de beide berekeningen volgens dezelfde methodologie zijn gebeurd. Daarbij kan worden opgemerkt dat de berekening van het bereik in 2002 misschien iets nauwkeuriger is gebeurd dan deze van 1999: bij Peeters et al. (2000) zijn immers 31 opleidingsinstituten gebruikt uit de databank van de kwaliteitsaudits, terwijl er bij de berekening van het bereik in 2002 gebruik is gemaakt van de gegevens van 71 opleidingsaanbieders die een audit hebben ondergaan. Naar methodologie toe moet worden aangegeven dat er bij de gemaakte schatting diverse assumpties moesten worden gemaakt.

4.6 De sectorfondsen

De sectorale fondsen zijn een belangrijke speler op de bedrijfsopleidingsmarkt, zowel als aanbieder, vrager als intermediair.

Het schatten van hun bereik is echter geen eenvoudige opdracht. De sectorale opleidingsfondsen zijn immers geen homogene groep, maar worden gekenmerkt door een zeer grote diversiteit: de manier waarop ze de opleiding en vorming in hun sector willen bevorderen, verschilt immers enorm van opleidingsfonds tot opleidingsfonds. Onder deze initiatieven kunnen de volgende activiteiten vallen:³⁴

- organiseren van opleidingen voor werknemers, werkzoekenden of leerlingen (in het kader van het industrieel leerlingenwezen);
- het aanbieden van zelfstudiepakketten;

³⁴ Het gaat hier om initiatieven die te maken hebben met opleiding en vorming. Daarnaast houden sectorfondsen zich ook bezig met activiteiten zoals tewerkstelling, outplacement, loopbaanbegeleiding, onderzoek en ontwikkeling, ...

- subsidiëren van opleidingen;
- ...

Voor een aantal van deze activiteiten is het triviaal hoe men de impact ervan kan registreren, maar voor andere activiteiten is dit heel wat minder eenvoudig. Bovendien bestaat er een groot gevaar voor dubbeltellingen: niet alleen kunnen werknemers van een sector deelnemen aan meer dan één opleiding van hun sectorfonds, maar bovendien zijn een heel aantal deelnemers ook al opgenomen in de cijfers van andere opleidingsaanbieders. Opleidingen die door de sectorfondsen worden ingericht, worden immers dikwijls door deze andere actoren, zoals de VDAB of private opleidingsaanbieders, verzorgd. Een derde moeilijkheid bij het schatten van de impact van de sectorfondsen op de Vlaamse opleidingsmarkt is dat ze meestal op nationale basis zijn georganiseerd, en het zeer moeilijk is om een bereik te schatten dat enkel betrekking heeft op Vlaanderen.

In Vlaanderen zijn er een 25-tal sectorale opleidingsfondsen actief. Om een (weliswaar beperkt) beeld te hebben van hun bereik, is gekeken naar de jaarverslagen van vier sectorfondsen. Het gaat hier om sectorfondsen waarvan het jaarverslag vrij beschikbaar was, met name Cevora, IPV, VIBAM en FTMA.³⁵

Het feit dat andere sectorfondsen hier niet zijn opgenomen, wil helemaal niet zeggen dat deze niet actief zijn op de opleidingsmarkt, maar voor deze fondsen werden geen cijfers gevonden. Bij de rapportering van de cijfers zal trouwens enkel naar werknemersopleidingen worden gekeken.

In tabel 7.23 wordt een overzicht gegeven van het opleidingsbereik van de hierboven opgesomde sectorfondsen.

³⁵ Cevora is het opleidingsfonds van de bedienden die vallen onder het Aanvullende Nationaal Paritair Comité van de Bedienden (ANPCB; paritair comité 218). Het IPV is het opleidingsfonds van en voor de voedingsindustrie (zowel voor de arbeiders als de bedienden). VIBAM is het sectoraal vormingsinitiatief voor de bedienden werkzaam in de metaalverwerkende, elektrotechnische en kunststofverwerkende nijverheid (paritair comité 209) in de provincie Antwerpen. En FTMA, tot slot, is het sectoraal opleidingsfonds voor de arbeiders in de metaalverwerkende nijverheid in de provincie Antwerpen.

Tabel 7.23 Bereik van een aantal sectorfondsen in 2002

Sectorfonds	Maatregel of actie	Aantal werknemers	Aantal bedrijven	Totale duurtijd
Cevora	Eigen aanbod	32 000		82 800 dagen
	Subsidiëring aan bedrijven	73 000		140 600 dagen
	Subsidiëring aan bedienden	593		
IPV		11 843*	631	
VIBAM	Georganiseerde opleiding	495	118	9 886 uren
	Gesubsidieerde externe opleiding	516	83	41 681 uren
	Gesubsidieerde interne opleiding	2 836	60	63 332 uren
	Gesubsidieerde on-the-job-training	827	15	20 692 uren
FTMA	Georganiseerde opleiding	206	50	4 312 uren
	Gesubsidieerde bedrijfsopleiding	2 379	61	41 681 uren
	Gesubsidieerde on-the-job-training	1 225	25	145 099 uren
	VDAB-opleiding	145	28	3 392 uren

* het gaat om 8 894 verschillende personen

Bron: Jaarverslagen sectorfondsen

Bij Cevora en IPV hebben de cijfers betrekking op heel België, aangezien de sectorale opleidingsfondsen voor de bedienden- en voedingssector nationaal georganiseerd zijn. Voor VIBAM en FTMA hebben ze enkel betrekking op de provincie Antwerpen, want deze sectorfondsen zijn enkel bevoegd voor deze provincie.

De tabel moet met de nodige voorzichtigheid worden gelezen, aangezien er heel veel gevaar is voor dubbeltellingen. Dit zal niet zozeer het geval zijn tussen sectorfondsen onderling, aangezien een werknemer uit een bepaalde sector over het algemeen geen opleiding zal volgen bij het opleidingsfonds van een andere sector. De dubbeltellingen komen wel voor binnen één sectorfonds, want het is immers niet onwaarschijnlijk dat een bedrijf of een werknemer uit een bepaalde sector op verschillende maatregelen of acties van een sectorfonds beroep zal of kan doen. Bovendien zijn er ook dubbeltellingen met het bereik van andere opleidingsverstrekkers zoals de VDAB en de private opleidingsaanbieders: de meeste georganiseerde of gesubsidieerde opleidingen vinden immers niet plaats in het sectorfonds met een opleider van het sectorfonds zelf, maar de opleiding wordt in de meeste gevallen gegeven door deze andere opleidingsverstrekkers.

Ondanks de manifeste onvolledigheid en alle andere vernoemde problemen, is de tabel hier toch opgenomen, omdat hij aangeeft dat de sectorale fondsen belangrijke spelers zijn op de opleidingsmarkt, die in een cijferoverzicht zeker niet mogen ontbreken.

5. Conclusie

De werknemers- en de bedrijfsopleiding zijn segmenten van het opleidingsgebeuren waarover, wat betreft de deelnamecijfers, vrij veel bekend is. Zelfs dan blijft de vaststelling dat ook hier heel veel van de informatie enkel beschikbaar is op het niveau van de individuele opleidingsaanbieders, en dat er zelfs daar duidelijke lacunes blijven, zoals o.m. gebleken is bij het in kaart brengen van de positie van de sectorale fondsen.

Op meer inhoudelijk vlak kan worden vastgesteld dat ook binnen dit segment van de opleidingsmarkt er in 2002 vermoedelijk sprake is van een vermindering in de inspanningen. Dit werd overigens ook reeds voor het jaar 2001 vastgesteld op basis van sociale balans-gegevens (Heuse, 2003). Dit zal de realisatie van het engagement van de sociale partners, om de opleidingsinvestering als percentage van de loonmassa op te trekken tot 1,9% tegen 2004, er zeker niet gemakkelijker op maken.

HOOFDSTUK 8

OPLEIDINGEN VOOR WERKZOEKENDEN

1. Opleidingen voor werkzoekenden georganiseerd door de VDAB

In 2001 werd een nieuw model van universele dienstverlening voor werkzoekenden ingevoerd. Slagen de werkzoekenden er niet in om binnen 3 maanden een job te vinden, dan worden zij door de VDAB³⁶ uitgenodigd voor een analyse van hun situatie. Arbeidsmarktrijpe werkzoekenden worden via een individueel actieplan verder begeleid. Werkzoekenden die een intensievere begeleiding nodig hebben, verwijst de VDAB door naar de trajectwerking.

Bij trajectwerking begeleidt de consultant de werkzoekende via een stappenplan naar duurzame tewerkstelling. Een traject bestaat uit verschillende modules. Naargelang de behoeften van de werkzoekende, doorloopt deze één of meer modules.

Module 1 (zie tabel 8.1) biedt basisdienstverlening voor werkzoekenden. Hier gebeurt de inschrijving, de eerste screening en de administratieve verwerking. Module 2 bepaalt de diagnose en het traject. Werkzoekenden worden uitgenodigd voor een individuele gesprek, waarbij de VDAB-consultant polst naar de mogelijkheden en de verwachtingen van de werkzoekende. Een actieplan wordt opgesteld. In module 3 leren de werkzoekenden hoe ze een sollicitatiebrief moeten schrijven en een sollicitatiegesprek moeten voeren. In module 4 krijgen werkzoekenden een opleiding op de werkvloer. Op die manier krijgen zij voeling met echte werksituaties. Module 5 geeft aan de werkzoekende persoonsgerichte vorming. Dit is een vorm van begeleiding die zich richt op noodzakelijke voorwaarden voor een effectieve inschakeling op de arbeidsmarkt. Module 6 biedt opleiding en begeleiding op de werkvloer. Hier leert de werkzoekende het aangeleerde in praktijk toe te passen. Module 7 staat voor trajectbegeleiding en -opvolging. De trajectbegeleider begeleidt de werkzoekenden tijdens de

³⁶ Voor meer uitvoerige informatie met betrekking tot het opleidingsaanbod en de opleidingsinhoud, zie de website van de VDAB.

uitvoering van hun trajectplan en ondersteunt hen tijdens het solliciteren. (VDAB, 2002).

Tabel 8.1 Opleidingen voor werkzoekenden (in trajectwerking)

		Opleiding (definitie VDAB)	Opleiding (eigen definitie)
Module 1	Basisdienstverlening	-	-
Module 2	Trajectbepaling en diagnosestelling	X	-
Module 3	Sollicitatietraining en -begeleiding	X	X
Module 4	Beroepsspecifieke opleidingen	X	X
Module 5	Persoonsgerichte vorming	X	X
Module 6	Opleiding en begeleiding op de werkvloer		
	- Sociale Werkplaatsen	-	X
	- Invoegbedrijven	-	X
	- WEP+	-	X
	- IBO	-	X
	- Stages	X	X
Module 7	Trajectbegeleiding en -opvolging	-	-

Wat definieert de VDAB als 'opleiding'? Uit het jaarverslag (2002) en uit gesprekken blijkt dat de VDAB volgende (deel)modules van de trajectwerking als opleiding beschouwt: trajectbepaling en diagnosestelling (=module 2),³⁷ sollicitatietraining en -begeleiding (=module 3), beroepsspecifieke opleiding (=module 4), persoonsgerichte vorming (=module 5) ende IBO (Individuele Opleiding in de Onderneming)³⁸ evenals de stages³⁹ uit module 6.

Vermits we in dit rapport werken rond de thematiek 'levenslang en levensbreed leren', laten we onze 'opleiding'-definitie een beetje afwijken van deze van de VDAB. De acties rond trajectbepaling en diagnosestelling (= module 2) beschouwen we niet als opleiding, terwijl we de events: sociale werkplaatsen, invoegbedrijven en werkervaringsprojecten onder module 6 wel onder de term 'opleiding' rekenen (zie tabel 8.1). (Opmerking: over de 'events' zijn geen urengegevens gekend, wel het aantal unieke deelnemers). Dit betekent dat we in de verdere bespreking van werkzoekenden-'opleidingen', voornamelijk de acties onder module 3 tot en met module 6 zullen bekijken.

³⁷ Dit geldt niet systematisch voor alle module 2 activiteiten, enkel welbepaalde specifieke screenings- en opleidingsactiviteiten worden als opleiding beschouwd.

³⁸ Zie sectie 5.1 van hoofdstuk 1 in deel 2 voor een beschrijving van het IBO-systeem.

³⁹ Stages worden niet als 'afzonderlijke' opleiding geregistreerd omdat een stage geïntegreerd is in een 'opleiding'. Stage-uren, worden echter wel als afzonderlijke opleidingsuren genoteerd.

1.1 Het registratiesysteem

Het registratiesysteem van de VDAB bevat uitgebreide persoons- en opleidingskenmerken over de opleidingen voor werkzoekenden. De meeste informatie wordt geregistreerd in het Arbeidsmarkt Informatiesysteem (AMI). Inzicht in het informaticasysteem en in de gehanteerde begrippen binnen trajectwerking, is vereist.

1.2 Opleidingsbereik

Tabel 8.2 schetst de evolutie van het aantal beëindigde opleidingen voor werkzoekenden door de VDAB en dit voor de periode 1999-2002. Het aantal beëindigde opleidingen heeft betrekking op alle (deel)modules die door de VDAB als opleiding beschouwd worden. Het aantal beëindigde opleidingen heeft dus betrekking op module 2, module 3, module 4, module 5 en op de stages uit module 6. Aangezien onze opleidingsdefinitie, module 2 niet in aanmerking neemt, laten we het aantal beëindigde opleidingen onder module 2 buiten beschouwing.

Tabel 8.2 vertoont een stijgende evolutie van het aantal beëindigde opleidingen en dit voor de verschillende modules, met uitzondering van het laatste jaar. In 2002 worden er ten opzichte van 2001 minder sollicitatietrainingen (= module 3) en persoonsgerichte opleidingen (= module 5) geregistreerd. Hoe kan dit verklaard worden? Tot en met 2001 werden alle sollicitatietrainingen en persoonsgerichte opleidingen als afzonderlijke opleidingen geregistreerd. Sinds 2002 aanziet de VDAB de sollicitatietrainingen en persoonsgerichte opleidingen die gelinkt zijn aan een andere opleiding, als een geïntegreerde actie binnen die opleiding. Deze worden niet meer als afzonderlijke opleiding door de VDAB geteld. Enkel de sollicitatietraining en de persoonsgerichte opleiding die een werkzoekende los van een andere opleiding volgt, wordt nog als opleiding genoteerd.

Tabel 8.2 Aantal beëindigde opleidingen voor werkzoekenden in de periode 1999-2002

	1999	2000	2001	2002
Module 3	8 396	9 992	10 624	8 321
Module 4	32 546	35 522	38 349	42 324
Module 5	2 930	5 771	10 794	6 812
Module 6 (stages) ⁴⁰	-	-	31	31
Totaal	43 872	51 285	59 798	57 488

Bron: Data op basis van VDAB-databank (toestand in april 2003)

⁴⁰ Zie ook vorige voetnoot. Voor wat betreft de IBO's, hebben de beschikbare cijfers betrekking op het aantal gestarte opleidingen, we behandelen ze dan ook verder afzonderlijk.

Naast het aantal beëindigde opleidingen is het ook interessant om naar de evolutie te zien in het aantal gevolgde opleidingsuren over verschillende jaren heen (1999-2002). Uurgegevens worden enkel bijgehouden voor die (deel)modules die de VDAB definieert als zijnde een opleiding (zie tabel 8.1). Rekening houdende met onze definiëring van opleiding, bekijken we enkel de cursusuren voor module 3, 4, 5 en de stages onder module 6. Daarnaast bekijken we ook het tijdstip waarop de opleiding gevolgd wordt.

Tabel 8.3 geeft een duidelijk stijgende tendens aan van het aantal gevolgde cursusuren tijdens de jaren 1999 tot en met 2002. Ondanks de daling van het aantal beëindigde opleidingen in 2002 zien we in hetzelfde jaar een toename van het aantal gevolgde cursusuren. Dit wordt verklaard door het feit dat de stage-uren, de gevolgde uren sollicitatietraining en de uren persoonsgerichte opleiding, wel afzonderlijk worden genoteerd, of deze nu wel of niet in een opleiding geïntegreerd zijn.

Daarnaast merken we dat de opleidingen door werkzoekenden voor 99,9% gevolgd worden tijdens de werkuren van een werkdag.

Tabel 8.3 Aantal uren opleiding van werkzoekenden en het tijdstip van opleiding, in de periode 1999-2002

Soort module	Tijdstip	1999	2000	2001	2002
Module 3	WE/avond	306	0	0	0
	Week/werkdag	191 158	230 419	350 816	355 228
Module 4	WE/avond	2 852	3 248	3 620	3 646
	Week/werkdag	7 805 541	7 656 280	7 664 818	8 264 121
Module 5	WE/avond	0	180	205	48
	Week/werkdag	276 936	482 089	760 521	815 130
Module 6	WE/avond	264	376	0	307
	Week/werkdag	1 105 673	1 181 028	1 222 652	1 571 154
Totaal	WE/avond	3 422	3 804	3 825	4 001
	Week/werkdag	9 379 309	9 549 815	9 998 807	11 005 634
	Σ	9 382 731	9 553 620	10 002 632	11 009 635

WE = weekend

Bron: Data op basis van VDAB-databank (toestand in april 2003)

Het is heel goed mogelijk dat tijdens de loop van een jaar éénzelfde werkzoekende in het kader van een bepaald traject betrokken is bij meer opleidingen. Dit betekent dat het aantal bereikte personen verschilt van het totaal aantal beëindigde opleidingen in een bepaald jaar. Tabel 8.2 moet dus met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, aangezien ze een beeld geeft over het aantal beëindigde opleidingen en niet over het aantal unieke koppen. Om

een beeld te krijgen over het aantal unieke koppen, moeten we werken met gegevens die iets vertellen over het bereik.

In tabel 8.4 geven we een overzicht van het opleidingsbereik voor werkzoekenden, door de VDAB berekend. De cijfers over de bereikte cursisten per module, hebben betrekking op alle modules uit de trajectwerking. We kennen met andere woorden het aantal bereikte werkzoekenden voor module 2, module 3, module 4, module 5, gans module 6 en module 7 en dit voor de jaren 2000, 2001 en 2002.⁴¹ Deze gegevens komen uit de trajectwerkingsstatistieken. Het totaal aantal unieke cursisten over de ganse trajectwerking voor de verschillende jaren (2000-2002), omvat alle werkzoekenden die minstens aan één van de zeven modules deelnam in de loop van dat jaar of bezig was bij jaarovergang. Een werkzoekende die bijvoorbeeld zowel een opleiding volgde in module 3 als in module 6 in hetzelfde jaar, wordt slechts één keer geteld.

Tabel 8.4 vertelt ons dat in 2000 ongeveer 140 000 werkzoekenden, in 2001 iets meer dan 160 000 werkzoekenden en in 2002 boven de 170 000 werkzoekenden bereikt werden via de trajectwerking.

⁴¹ Een "kop" wordt bereikt indien de werkzoekende minstens één actie binnen een module gestart is in de loop van dat jaar of bezig was bij de jaarovergang.

Tabel 8.4 Aantal bereikte werkzoekenden ("koppen") over alle modules (van module 2 t.e.m. module 7) herleid op trajectniveau en dit voor de jaren 2000, 2001 en 2002

	Bereikte cursisten per module in 2000	Bereikte cursisten per module in 2001	Bereikte cursisten per module in 2002
Module 2 Trajectbepaling en diagnosestelling	81 102	98 518	97 724
Module 3: Sollicitatietraining en begeleiding	10 205	8 769	9 307
Module 4: Beroepsspecifieke opleiding	28 760	26 375	28 109
Module 5: Persoonsgerichte vorming	5 561	10 185	11 299
Module 6: Sociale werkplaatsen Invoegbedrijven WEP+ IBO Stages	19 683	22 083	23 952
Module 7 Trajectbegeleiding en opvolging	122 953	125 256	132 307
Totaal aantal unieke cursisten over de ganse trajectwerking ⁴² (mod. 2 - mod. 7)	141 053	161 611	170 976

Bron: Berekening door de VDAB op basis van trajectwerkingsstatistieken

De VDAB maakt in het registratiesysteem een onderscheid tussen de werkzoekendenopleidingen "in eigen beheer" en deze "in samenwerking met derden". Dit onderscheid is zinvol om het belang van de samenwerking met derden te zien. In tabel 8.5 geven we een overzicht van het aantal opleidingsuren voor werkzoekenden dat de VDAB organiseert in "eigen beheer" en wat ze organiseert "in samenwerking met derden". Blijkt dat de VDAB de laatste jaren meer dan 35% van haar opleidingen voor werkzoekenden organiseert in samenwerking met derden. Ook zien we dat de stages uit module 6 vaak in samenspraak met derden worden opgezet en uitgevoerd.

⁴² Het totaalcijfer verwijst naar het aantal bereikte werkzoekenden ("koppen") over alle modules (van module 2 tem module 7) herleid op trajectniveau en dit voor de jaren 2000, 2001 en 2002. Werkzoekenden die in éénzelfde jaar deelnemen aan meer dan één module (bv. aan module 2, 5 en 6) worden slechts één keer geteld.

Tabel 8.5 Aantal opleidingsuren van werkzoekenden opgesplitst naar eigen beheer en i.s.m. derden voor periode 1999 t.e.m. 2002

		Module 3	Module 4	Module 5	Stages uit module 6	Totaal	
1999	Eigen beheer	148 654	4 970 613	139 054	495 102	5 753 423	61%
	I.s.m. derden	42 811	2 837 781	137 882	610 835	3 629 309	39%
2000	Eigen beheer	180 092	4 825 111	263 560	535 062	5 803 825	61%
	I.s.m. derden	50 327	2 834 418	218 709	646 342	3 749 796	39%
2001	Eigen beheer	310 397	4 984 488	512 853	516 241	6 323 979	63%
	I.s.m. derden	40 420	2 683 950	247 873	706 411	3 678 654	37%
2002	Eigen beheer	318 319	5 519 242	588 885	579 504	7 005 950	64%
	I.s.m. derden	36 909	2 748 525	226 294	991 957	4 003 685	36%

Bron: Data op basis van VDAB-databank (toestand in april 2003)

Deze cijfers kunnen niet gebruikt worden om te corrigeren voor dubbeltellingen met derde opleidingsverstrekkers. Hiervoor is een analyse op het vlak van individuele opleidingen vereist, wat niet gebeurt in dit onderzoek.

Tot slot vermelden we nog een aantal cijfers over het aantal gestarte IBO's gedurende de laatste jaren. Hier is enkel het aantal deelnemers bekend, niet het aantal uren. Waar er in 1998 sprake was van 3 611 gestarte IBO's (toestand telkens per eind december van het jaar) steeg dit aantal sterk naar 4 209 in 1999, 5 224 in 2000, 7 193 in 2001 en 7 755 in 2002. Er is hier met andere woorden sprake van een verdubbeling over de beschouwde periode, hetgeen mogelijk verband houdt met het probleem van de knelpuntvacatures, dat zeker in de jaren 1999 tot 2001 bijzonder acuut was.

1.3 Kenmerken van cursisten

Bij aanvang van de trajectwerking, noteert de VDAB de belangrijkste kenmerken⁴³ van de werkzoekende zoals het geslacht, de scholing, de werkloosheidsduur, de leeftijd en de nationaliteit op moment van instap in de trajectwerking.

In tabel 8.6 geven we een globaal overzicht van de kenmerken van de unieke werkzoekenden over de ganse trajectwerking en dit voor verschillende jaren (2000-2002). Uit de tabel blijkt dat er ongeveer evenveel mannen als vrouwen deelnemen aan de trajectwerking. De trajectwerking bereikt vooral laaggeschoolde werkzoekenden, die niet langdurig werkloos (< 1 jaar) zijn. Met laaggeschoold bedoelt de VDAB alle werkzoekenden met een diploma tot en met het lager secundair onderwijs. Iets meer dan een derde van de werkzoekenden

⁴³ We werken hier met kenmerken van cursisten op niveau van trajectwerking.

die deelneemt aan de trajectwerking is jonger dan 25 jaar, terwijl ongeveer 20 tot 25% ouder is dan veertig. Meer dan 85% heeft de Belgische nationaliteit.

Tabel 8.6 Kenmerken bij de aanvang van de trajectwerking van de unieke cursisten over de ganse trajectwerking (van module 2 t.e.m. module 7) voor periode 2000-2002

		2000	2001	2002
Geslacht	Man	46%	47%	49%
	vrouw	54%	53%	51%
Scholing	Laaggeschoold	67%	62%	56%
	Hooggeschoold	33%	38%	44%
Werkloosheidsduur	< 6 maand	83%	64,5%	66%
	[6 maand, 1 jaar]		16%	20%
	[1 jaar, 2 jaar]	17%	8%	6%
	[2 jaar, 5 jaar]		7%	5%
	> 5 jaar		4,5%	3%
Leeftijd	< 25 jaar	33%	36%	41%
	[25, 30 jaar [	15%	14%	14%
	[30, 40 jaar [	27%	26%	24%
	[40, 50 jaar [	20%	18%	16%
	[50, 55 jaar [	4%	4%	3%
	> 55 jaar	1%	2%	2%
Nationaliteit	Belg	87%	85%	86%
	EU	5%	3%	3%
	Niet-EU	8%	12%	11%

Bron: Berekening op basis van de trajectwerkingsstatistieken van de VDAB

1.4 Kenmerken van opleidingen

Een opleiding wordt o.m. gekenmerkt door haar duur. De VDAB maakte op aanvraag een klasse-indeling over de duur van opleidingen voor werkzoekenden. Hierbij houdt de VDAB enkel rekening met de volledig uitgevoerde opleidingen.⁴⁴

Tabel 8.7 geeft weer hoeveel procent van de werkzoekenden opleidingen georganiseerd door de VDAB (eigen beheer of in samenwerking met derden) minder dan één dag, één dag tot één week, één week tot één maand, één tot drie maand, drie tot zes maand of meer dan zes maand duurt. De opdeling naar duur werd opgemaakt voor de jaren 1999 tot en met 2002.

Uit de tabel blijkt dat de meeste werkzoekendenopleidingen (60 tot 70%) tussen één dag en één maand duren.

⁴⁴ Een opleiding die door de werkzoekende wordt stopgezet, geeft niet de correcte duur van de opleiding weer. Daarom werken we enkel met volledig uitgevoerde opleidingen.

Tabel 8.7 Procentuele klasse-opdeling naar duur van werkzoekendenopleidingen georganiseerd door VDAB (eigen beheer en in samenwerking met derden)

Duur	1999	2000	2001	2002
< 1 dag	3,5	5,3	3,5	4,4
1 dag tot 1 week	33,0	37,1	41,6	28,9
1 week tot 1 maand	30,1	29,4	31,4	40,5
1 tot 3 maand	20,9	18,1	16,3	17,0
3 tot 6 maand	8,4	6,5	5,1	6,7
> 6 maand	4,0	3,5	2,1	2,6
	100,0	100,0	100,0	100,0

Berekening gebeurt enkel op basis van volledig uitgevoerde opleidingen

Bron: Data op basis van VDAB-databank (toestand in april 2003)

1.5 Aantal instructeurs

De VDAB maakt geen onderscheid tussen het aantal instructeurs die opleiding geven aan werkzoekenden en zij die opleiding geven aan werknemers. We kennen enkel een cijfer over het globaal aantal instructeurs en dit voor de jaren 1999 tot en met 2002. Daarbij komt dat het enkel gaat over instructeurs binnen eigen beheer, van wie het loon betaald wordt door de VDAB.

Wanneer we de jaren 2000, 2001 en 2002 met elkaar vergelijken, zien we wel een toename van het aantal voltijdse equivalenten. Uit gesprekken met de VDAB blijkt dat tijdens de laatste jaren meer instructeurs worden ingezet voor werkstages met taalondersteuning en voor opleidingen 'Nederlands voor anderstaligen' en dit in het kader van het inburgeringbeleid. Ook is er de jongste jaren een stijging op te merken bij de begeleiding op de werkvloer en worden extra consulenten ingezet voor IBO-startbanen.

Tabel 8.8 Aantal voltijdse equivalenten van instructeurs voor werkzoekendenopleidingen georganiseerd door VDAB (eigen beheer)

	1999	2000	2001	2002
Aantal VE	706,6	658,7	675,7	756,7

Bron: Berekening op basis van data van de VDAB

2. Opleidingen voor werkzoekenden georganiseerd door Derden

Naast de werkzoekendenopleidingen van de VDAB, bestaan er opleidingen voor werkzoekenden georganiseerd door andere opleidingsverstrekkers, typisch NGO's die Derden-organisaties worden genoemd.

Aangezien heel wat opleidingen voor werkzoekenden, georganiseerd door Derden, gesubsidieerd worden door ESF-gelden,⁴⁵ zijn heel wat van deze opleidingen terug te vinden in het Cliëntvolgsysteem⁴⁶ van de VDAB. Het is haast onmogelijk te achterhalen welke andere opleidingen voor werkzoekenden door derden zijn georganiseerd en niet werden opgenomen in het cliëntvolgsysteem. Bijgevolg bekijken we verder enkel de werkzoekenden-opleidingen door Derden die in het cliëntvolgsysteem werden geregistreerd.⁴⁷

2.1 Het registratiesysteem

Wij werken hier met data die voortkomen uit het cliëntvolgsysteem. Het cliëntvolgsysteem is van start gegaan in september 2001. Sindsdien dienen ESF3-promotoren zwaartepunten 1 en 2, zelf de prestaties van de cliënten (werkzoekenden) te registreren. Dit betekent dat het cliëntvolgsysteem geen volledige gegevens bevat voor het volledige 2001 jaar. Terwijl de gegevens met betrekking tot het jaar 2002 wel geregistreerd zijn gedurende een gans jaar.

2.2 Opleidingsbereik

Tabel 8.9 schetst het aantal beëindigde opleidingen bij werkzoekenden georganiseerd door Derden-organisaties⁴⁸ en terug te vinden in het cliëntvolgsysteem van de VDAB voor de jaren 2001 en 2002. Het begrip 'opleiding' verwijst opnieuw enkel naar volgende (deel)modules: module 2, module 3, module 4, module 5 en de stages uit module 6. Vermits onze opleidingsdefinitie module 2 niet als opleiding aanziet, laten we deze buiten beschouwing.

⁴⁵ De zwaartepunten 1&2 in doelstelling 3 willen werklozen zodanig begeleiden en opleiden, zodat zij opnieuw inzetbaar worden op de Vlaamse arbeidsmarkt. Zwaartepunt 1 richt zich tot de preventieve doelgroep. Dit betekent, werkzoekenden opvangen vooraleer zij langdurig werkloos worden. Het gaat hier over jongeren van minder dan 25 jaar die minder dan 6 maanden werkloos zijn en over personen van 25 jaar en ouder die minder dan 12 maanden werkloos zijn. Zwaartepunt 2 richt zich tot de curatieve doelgroep. Dit zijn alle werklozen die niet aan de criteria van zwaartepunt 1 voldoen. Met andere woorden: het gaat hier over de langdurig werklozen.

⁴⁶ Registratie in het Cliëntvolgsysteem van de VDAB is een noodzakelijke voorwaarde voor het ontvangen van ESF-financiering.

⁴⁷ Met betrekking tot het aantal beëindigde opleidingen en het aantal opleidingsuren door Derden, is geen sprake van dubbeltellingen met VDAB-opleidingen die gebeuren in samenwerking met derden.

⁴⁸ Het gaat hier over opleidingen waar de VDAB geen rol in speelt, ook niet qua cofinanciering.

Tabel 8.9 Aantal beëindigde opleidingen voor werkzoekenden door de derden geregistreerd in het Cliëntvolgsysteem van de VDAB en dit voor de jaren 2001-2002

	2001	2002
Module 3: Sollicitatietraining en begeleiding	157	172
Module 4: Beroepsspecifieke opleidingen	1 563	1 535
Module 5: Persoonsgerichte vorming	469	498
Module 6 (stages)	743	2 864
Totaal	2 932	5 069

Bron: Databank VDAB in april 2003

Enkel de cijfers voor het jaar 2002 geven een betrouwbaar beeld van het aantal beëindigde opleidingen voor werkzoekenden georganiseerd door Derden en (gedeeltelijk) gefinancierd door ESF, en dit omdat het cliëntvolgsysteem slechts sinds september 2001 van start is gegaan.

Naast het aantal beëindigde opleidingen, geven we een beeld over het aantal gevolgde opleidingsuren door werkzoekenden, georganiseerd door derden, die genoteerd staat in het cliëntvolgsysteem en dit voor de jaren 2001 en 2002. Opleidingsuren worden enkel geregistreerd voor de (deel)modules: module 2, 3, 4, 5 en de stages uit module 6. Rekening houdende met onze opleidingsdefinitie, geven we enkel een overzicht van de opleidingsuren voor module 3, module 4, module 5 en de stages uit module 6 in tabel 8.10.

Tegelijkertijd bekijken we het tijdstip waarop de opleiding wordt gevolgd. De opleiding gebeurt ofwel binnen de 'normale' werkuren (week/werkdag), ofwel buiten de werkuren (in het weekend of 's avonds). Uit de data blijkt dat het merendeel van de werkzoekendenopleidingen gevolgd wordt tijdens de werkuren. De beroepsspecifieke opleidingen (= module 4) en de opleidingen en begeleiding op de werkvloer (= module 6) zijn de belangrijkste opleidingsvormen met het grootste aantal opleidingsuren.

Tabel 8.10 Aantal uren opleiding van werkzoekenden door derden geregistreerd in het Cliëntvolgsysteem van de VDAB in de periode 2000-2002

Soort module	Tijdstip	2001	2002
Module 3	WE/avond	0	0
	Week/werkdag	8 669	7 102
Module 4	WE/avond	0	775
	Week/werkdag	599 097	593 024
Module 5	WE/avond	0	0
	Week/werkdag	59 706	110 262
Module 6	WE/avond	0	80
	Week/werkdag	1 504 330	3 623 875
Totaal	WE/avond	0	855
	Week/werkdag	2 171 802	4 334 263
	Σ	2 171 802	4 335 118

WE = weekend

Bron: Databank VDAB in april 2003

Ook geven we een overzicht van het aantal in 2002 bereikte werkzoekenden in opleidingen van Derden-organisaties, geregistreerd in het cliëntvolgsysteem en georganiseerd zonder cofinanciering door VDAB. We geven cijfers weer over het bereikte aantal cursisten voor de modules 3, 4, 5 en 6. Dit zijn de modules die wij als opleiding definiëren. Een kop wordt in een module bereikt indien deze werkzoekende minstens één actie binnen deze module startte in de loop van het jaar 2002 of bezig was bij de jaarovergang.

We bekijken enkel de bereikte werkzoekenden door derden geregistreerd in het Cliëntvolgsysteem in 2002. Dit omdat het cliëntvolgsysteem slechts van start ging vanaf september 2001 en de data in het cliëntvolgsysteem met betrekking tot het jaar 2001 (van september tot december) geen volledig beeld geeft over het ganse jaar.

Het aantal bereikte werkzoekenden voor 2002 in tabel 8.11 kan ook koppen bevatten die in hetzelfde jaar één of meer acties bij de VDAB (eigen beheer of in samenwerking met derden) hebben gevolgd. Bijgevolg is het niet mogelijk om een uniek aantal koppen te berekenen die enkel door de Derden-organisaties binnen het cliëntvolgsysteem worden bereikt.

Tabel 8.11 Aantal bereikte werkzoekenden (“koppen”) op module-niveau voor werkzoekendenopleidingen door “zuivere derden” die geregistreerd staan in het Cliëntvolgsysteem van de VDAB voor het jaar 2002

	Bereikte cursisten per module in 2002
Module 3: Sollicitatietraining en begeleiding	239
Module 4: Beroepsspecifieke opl	2 141
Module 5: Persoonsgerichte vorming	565
Module 6: Sociale werkplaatsen Invoegbedrijven WEP+ IBO Stages	6 673

Bron: Berekening door de VDAB op basis van trajectwerkingsstatistieken

2.3 Kenmerken van cursisten

We bekijken de kenmerken van cursisten in werkzoekendenopleidingen door Derden, geregistreerd in het cliëntvolgsysteem op het niveau van gestarte opleidingen.⁴⁹ Dit wil zeggen, dat de kenmerken worden geregistreerd op het moment dat de cursist, in dit geval, de werkzoekende, aan de opleiding start. Hierbij moeten we opnieuw in rekening brengen dat het hier enkel gaat over die (deel)modules die de VDAB als opleiding definieert.

In tabel 8.12 geven we een overzicht van de kenmerken van de cursisten voor 2001 en 2002. De tabel vertelt ons dat twee derde van de cursisten mannen zijn. Iets meer dan een derde van deze werkzoekenden is jonger dan 25 jaar, terwijl een vierde ouder is dan veertig. Rond de 80% heeft de Belgische nationaliteit, terwijl tussen de 35 à 45% niet langdurig werkloos is op het startmoment van de opleiding. Wanneer we de buitenlandse diploma's niet in rekenschap nemen, kunnen we zeggen dat vooral laaggeschoolden bereikt worden. Met laaggeschooldheid bedoelen we alle werkzoekenden met een diploma tot en met het lager secundair onderwijs.

⁴⁹ Kenmerken van cursisten worden zowel geregistreerd op niveau van traject (= bij start van de trajectwerking) als op het niveau van de gestarte opleidingen. Hier werken we met kenmerken bij start van de opleiding omdat de kenmerken op niveau van traject niet meer op korte tijd konden geprogrammeerd worden.

Tabel 8.12 Kenmerken bij de aanvang van de trajectwerking van de unieke cursisten over de ganse trajectwerking (van module 2 t.e.m. module 7) voor periode 2000-2002

		2001	2002
Geslacht	Man	61%	57%
	vrouw	39%	43%
Scholing	Lager onderwijs	28% (32%)	21% (27%)
	Middenstandsopleiding	3% (3%)	2% (2,5%)
	Lager secundair	37% (42%)	36% (45%)
	Hoger secundair	17% (20%)	17% (21%)
	Hoger onderwijs	3% (3%)	4% (4,5%)
	Buitenlandse diploma's	12%	20%
Werkloosheidsduur	< 6 maand	20%	29%
	[6 maand, 1 jaar]	16,5%	17%
	[1 jaar, 5 jaar]	44,5%	43%
	> 5 jaar	19%	11%
Leeftijd	< 25 jaar	36%	42%
	[25, 30 jaar [	19%	16%
	[30, 40 jaar [	27%	25%
	> 40 jaar	18%	17%
Nationaliteit	Belg	84%	78%
	EU	2%	2%
	Niet-EU	14%	20%

De percentages tussen haken bij de scholingsvariabele zijn de berekende scholingspercentages waarbij we geen rekening houden met de buitenlandse diploma's

Bron: Berekening op basis van de trajectwerkingsstatistieken van de VDAB

2.4 Kenmerken van opleidingen

Op onze vraag maakte de VDAB een opdeling over de duur van de werkzoekendenopleidingen georganiseerd door Derden en geregistreerd in het cliëntvolgsysteem. Hierbij wordt er enkel rekening gehouden met de opleidingen die volledig uitgevoerd werden.

Tabel 8.13 geeft deze duurtijden voor de jaren 2001 en 2002. Uit de tabel leiden we af dat de meeste opleidingen langer dan één week duren.

Tabel 8.13 Procentuele klasse-opdeling naar duur van werkzoekendenopleidingen georganiseerd door VDAB (eigen beheer en in samenwerking met derden)

Duur	2001	2002
< 1 dag	13,7	2,6
1 dag tot 1 week	18,2	13,1
1 week tot 1 maand	25,6	22,9
1 tot 3 maand	23,5	21,8
3 tot 6 maand	11,8	17,5
> 6 maand	7,2	22,1
	100,0	100,0

Berekening gebeurt enkel op basis van volledig uitgevoerde opleidingen

Bron: Data op basis van VDAB-databank (toestand in april 2003)

3. Conclusie

Werkzoekendenopleidingen worden zowel georganiseerd door de VDAB, in eigen beheer of in samenwerking met derden, als door Derden-organisaties. Het aanbod van deze opleidingen gebeurt binnen het concept van 'trajectwerking'.

Het aantal opleidingsuren voor werkzoekenden georganiseerd door de VDAB stijgt tijdens de jongste jaren, terwijl ook het aantal personen dat door trajectwerking bereikt wordt, toeneemt. Dit vertaalt zich in een toename van het aantal instructeurs die zich bezighouden met het geven van deze opleidingen. De VDAB bereikt met haar werkzoekendenopleidingen vooral laaggeschoolden en niet langdurig werklozen (< 1 jaar werkloos). De werkzoekendenopleidingen die het meest gevolgd worden, zijn deze die één dag tot één maand duren.

De opleidingen voor werkzoekenden die georganiseerd worden door Derden-organisaties benaderen we door het aantal werkzoekendenopleidingen door Derden die terug te vinden zijn in het cliëntvolgsysteem van de VDAB. Het doelpubliek van de opleidingen georganiseerd door Derden is, in vergelijking met het doelpubliek van de VDAB-opleidingen, naar achtergrondkenmerken duidelijk zwakker, vooral wat betreft het kenmerk werkloosheidsduur.

Tot slot kan ook nog een cijfer vermeld worden over beide systemen heen, in termen van unieke koppen. In termen van opleidingen voor werkzoekenden telt de VDAB voor het jaar 2002 niet minder dan 62 636 opleidingen die werden verstrekt in eigen beheer of in samenwerking met derden. Voor de (zuivere) derden-opleidingen voor werkzoekenden is dan weer sprake van 6 455 opleidingen. Samen geeft dit 69 091 opleidingen, die door 45 276 koppen, dus onderscheiden, unieke personen werden gevolgd.

CONCLUSIE BIJ DE GEGEVENS

In het eerste deel van deze publicatie met betrekking tot levenslang en levensbreed leren werd erg veel statistisch materiaal verzameld. Hierbij kunnen alvast een aantal voorlopige conclusies gemaakt worden.

- Heel veel van het beschikbare cijfermateriaal is afkomstig van de respectievelijke aanbieders van opleiding en vorming. Deze invalshoek is nodig en belangrijk, maar hij biedt slechts zicht op één kant van het opleidings- en vormingsgebeuren in Vlaanderen. Duidelijk is alvast dat het geheel meer is dan de som van de delen. Een antwoord op beleidsmatig belangrijke vragen zoals de vraag welk aandeel van de Vlamingen in het afgelopen jaar deelnam aan het levenslang en levensbreed leren, en hoe dikwijls en hoe intensief, kan niet worden afgeleid uit informatie op het niveau van de aanbieders.
- Daarbij valt nog op te merken dat het bovendien niet zo is dat voor alle segmenten binnen de opleidings- en vormingsmarkt er zelfs op het niveau van het aanbod uitgebreid cijfermateriaal voorhanden zou zijn. Zo is bijvoorbeeld het vormingsaanbod binnen het sociaal-cultureel werk cijfermatig duidelijk minder goed gedocumenteerd. Dit heeft uiteraard te maken met de eigen aard en inhoud van dit aanbod, naast natuurlijk bepaalde historische omstandigheden en verklaringen.
- Hetzelfde geldt overigens tot op zekere hoogte ook voor diverse nieuwe vormen van leren, zoals e-learning, zelfstudiepakketten etc. : veel minder dan bij het traditionele aanbod is het hier bekend hoeveel mensen effectief deelnemen.
- Een andere evolutie is dat de private sector duidelijk actief is op de opleidings- en vormingsmarkt, en men kan vermoeden dat de rol van deze sector alleen maar zal toenemen. Omwille van diverse redenen (gefragmenteerde markten met soms kleine spelers, maar ook overwegingen van concurrentie), is het ook hier niet altijd even gemakkelijk om informatie op niveau van het aanbod in te zamelen.
- Dit alles wijst erop dat er naast de informatie op het niveau van de aanbieders, ook een duidelijke behoefte bestaat aan informatie op het niveau van de gebruikerskant. De APS-enquête en de EAK-enquête bieden hier een deel van

- het antwoord, waarbij valt op te merken dat geen van beide enquêtes exclusief gericht zijn op het levenslang en het levensbreed leren, zodat een aantal belangrijke vragen niet, of te weinig gedetailleerd kunnen worden behandeld.
- Wat betreft de aard en de voorstelling van het cijfermateriaal, bewijzen de voorgaande hoofdstukken dat er hier sprake is van heel veel variatie. Dit heeft uiteraard ook wel te maken met de eigen aard en tradities binnen de verschillende segmenten, anderzijds zou het toch niet slecht zijn om op termijn te komen tot een soort van stroomlijning en een gemeenschappelijk minimum, waaraan op zijn minst de aanbieders die (deels) werken met publieke middelen, moeten trachten te voldoen.
 - Omwille van al deze redenen moet geconcludeerd worden dat het voorliggend deel 1 een proeve van nulmeting vormt, maar ook niet meer dan een proeve. En zijn nog duidelijk lacunes en hiaten die een volwaardige nulmeting in de weg staan.
 - Een belangrijke tendens die uit verschillende bronnen naar voor komt, is alleszins dat, veeleer dan te stijgen, de deelname aan het levenslang en het levensbreed leren in Vlaanderen in 2002 de neiging vertoont om af te nemen. Dit is alvast een ontwikkeling die, tegen de achtergrond van de huidige beleidsdoelstellingen, aanzet tot een zekere bezorgdheid.

BIBLIOGRAFIE

- Arulampalam W. & Booth A. (1998), 'Training and labour market flexibility: is there a trade-off?', *British Journal of Industrial Relations*, 36, 4, p. 521-536.
- Baert H. (2002), 'Een leven lang leren: een sociale uitdaging', *ACW, Verslagboek Vlaamse sociale week: een leven lang leren*, ACW, Brussel, p. 6-15.
- Bjørnåvold J. (2000), *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, CEDEFOP, Thessaloniki.
- Blanchard P. & Thacker J. (1999), *Effective training. Systems, strategies and practices*, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Bollens J., Forrier A. & Sels L. (2000), *Het opleidingsbeleid in Vlaamse bedrijven: determinerende factoren en knelpunten*, K.U.Leuven-HIVA, Leuven.
- Buyens D. & Wouters K. (2002), *CVTS2 - Continuing vocational training survey. Eindresultaten van het onderzoek naar permanente vorming, training en opleiding in Belgische ondernemingen 1999*, Vlerick Leuven Gent Management School, Gent.
- Cedefop (2003), *Lifelong learning: citizens' views*, CEDEFOP.
- Creten H., Van de Velde V. & Van Damme J. (2002), *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 270 p.
- De Vries G.C. & De Jong M.W. (1988), *Schoolverzuim en schooluitval in het voortgezet onderwijs: Een literatuurstudie*, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Universiteit Amsterdam, Amsterdam, 226 p.
- Douterlungne M. (1994), *Dag school! Een onderzoek over het voortijdig schoolverlaten in de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 146 p.

- Douterlungne M., Van de Velde V., Rubbrecht I., Van Valckenborgh K., Lauwe-reys L., Nicaise I. & Van Damme J. (2001), *Ongekwalificeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde onder-wijsverlaters*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 183 p.
- European Commission (2001), *Making a European Area of lifelong learning a reality*, European Commission, Brussel.
- European Commission (2002), *European report on quality indicators of LLL*.
- Faure E., Herrera F. & Kaddoura A. (1972), *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, Unesco, Parijs.
- Forrier A. & Sels L. (2002), 'Tijdelijke arbeidsrelaties en 'employability'. Vergelij-king van de opleidingskansen en -inspanningen van tijdelijke en vaste werk-nemers', *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 18, 2, p. 100-114.
- Forrier A., Sels L. & Bollens J. (2001), 'Flexibility, turnover and training', *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 17, 1, p. 76-89.
- Glorieux I., Coppens K., Koelet M., Moens M. & Vandeweyer J. (2002), *Vlaanderen in uren en minuten. De tijdsbesteding van de Vlamingen in 480 tabellen*, VUBPress, Brussel.
- Heller J.L. (2001), *Information, definitions and classifications. Point of view of producers: Contribution by OECD*, Paper gepresenteerd op het 14th CEIES seminar 'Measur-ing lifelong learning', Parma, 25-26 june 2001.
- Herremans W. (2002a), *Leer voor je leven, in de Arbeidsmarkt in Vlaanderen*, Steun-punt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, p. 171-180, Uitgeverij Garant, Leu-ven.
- Herremans W. (2002b), *Leren na het onderwijs? De opleidingsparticipatie van volwasse-nen in Vlaanderen, de buurlanden en Europa, in de Arbeidsmarkt in Vlaanderen*, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, p. 181-189, Uitgeverij Garant, Leuven.
- Heuse P. (2003), 'Permanente vorming volgens de sociale balansen', *Over.Werk, Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 1-2/2003, p. 65-68.
- Heuse P. & Zachary M. (2003), 'La politique de formation continue en entreprise dans les bilans sociaux', *Travail-Emploi-Formation*, 1-2/2003, p. 3-9.
- Martin J.P. (2001), *Adult Learning at the OECD - Will Cinderella Get to the Ball?*, Speech delivered to the International Conference on adult Learning Policies

- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek (2001), *APS-survey 2001*, Brussel.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek (2002), *APS-survey 2002*, Brussel.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek (2002), *VRIND 2002*, Brussel.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, administratie Werkgelegenheid (2002), *Strategisch Plan Werkgelegenheid. Monitoring van de beoogde beleidseffecten, Stand van zaken, oktober 2002*, Brussel
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk (2002), *Jaarverslag 2001*, Brussel
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs (2002), *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*, Brussel.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs (2002), *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs*, Brussel.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs (2002), *Het Vlaamse onderwijs in cijfers 2001-2002 (Zakboekje)*, Brussel.
- Mondy R., Noe R. & Premeaux S. (1998), *Human Resource Management*, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Nestler K. & Kailis E. (2002), 'Continuing vocational training in enterprises in de European Union and Norway (CVTS2)', *Statistics in focus*, theme 3, 3.
- Nestler K. & Kailis E. (2003), 'Working time spent on continuing vocational training in enterprises in Europe', *Statistics in focus*, theme 3, 1.
- O'Connell P.J. (1999), *Adults in training: an international comparison of continuing education and training*, OECD, Paris.
- OECD & Statistics Canada (1995), *Literacy, economy and society. Results from the International Adults Literacy Survey*, Parijs.
- OECD & Statistics Canada (1997), *Literacy skills for the knowledge society. Further results from the International Adults Literacy Survey*, Parijs.
- OECD (1999), *Employment Outlook*, Paris.
- OECD (2002), *Education at a glance: OECD indicators, Centre for educational research and innovation indicators of education systems*, OECD Publications, Paris, 382 p.

- Paoli P. & Merllié D. (2001), *Third European Survey on working conditions 2000*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Ireland.
- Paso Flanders (2003), *Organisatie in bedrijf - editie 2003. Een overzicht van de eerste resultaten van het PASO Flanders onderzoek*, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, Leuven (www.paso.be).
- Peeters A., Reymen D., Van der Beken W., Minne V. & van der Aa R. (2000), *Ontwikkeling van een monitoringinstrument voor de opleidingsinspanningen in Vlaanderen*, Idea Cunsult, Brussel.
- Pilos S. (2001), *Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning*, Paper gepresenteerd op het 14th CEIES seminar 'Measuring lifelong learning', Parma, 25-26 june 2001.
- Pype P. (2002), 'Sociale balans: enige maatstaf voor opleidingsinspanningen', *VBO Bulletin*, februari 2002, p. 30-31.
- Sels L., Bollens J. & Buyens D. (2000), *Twintig lessen over bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Sels L., Delmotte J., Lamberts M. & Van Hootegem G. (2002), *Opleiding en ontwikkeling in KMO's*, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, Leuven.
- Steunpunt WAV (1998), *De arbeidsmarkt in Vlaanderen 1998*, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming, Leuven.
- Van Damme D. (s.d.), *Wat leert ons de International Adult Literacy Survey? Beleidsaanbevelingen op basis van de internationale en Vlaamse IALS-resultaten*.
- Van Damme D., Van de Poele L., Verhasselt E. (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Leuven-Apeldoorn.
- Van Valckenborgh K. & Douterlungne M. (2003), *Flexibilisering van het volwassenonderwijs in Vlaanderen: wens of werkelijkheid na het decreet van 1999?*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- VDAB (2001b), *Trajectwerking werkt: 73 % stroomt uit (maart 2001)*, 13 p., Brussel.
- VDAB (2001c), *Opleiding gewikt en gewogen: bruto en netto effecten van Training en Opleiding bij VDAB (oktober 2001)*, 25 p., Brussel.
- VDAB (2002b), *Training en opleiding: Opleidingen in de lift: + 25 % in 2001 (november 2002)*, 12 p., Brussel.

VDAB, *Jaarverslag VDAB 2001*, Brussel.

VDAB, *Jaarverslag VDAB 2002*, Brussel.

Vos S., Struyven L., Bollens J. (2000), *Werk, werkloos, werk: Effectiviteit en kosten-batenanalyse van reïntegratieprojecten voor werkzoekenden*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven

Websites en downloadbare documenten:

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/ebs_112_en.pdf (Europeans and their attitudes to education and training)

<http://www.vlir.be/Downloads/personeelsstatistieken2002.pdf>

<http://www.socius.be/modules/indexscw.php?id=261>,

<http://www.basiseducatie.be>

<http://www.vocb.be>

<http://www.ond.vlaanderen.be>

http://www.ond.vlaanderen.be/hoger_onderwijs/univ/ou.htm

<http://aps.vlaanderen.be/statistiek/cijfers/onderwijs/vorming>

<http://www.digilife.be/schoolnet/beeldkunst/info.doc>

<http://www.vlaanderen.be/werk>

<http://www.cevora.be>

<http://www.ipv-ifp.be>

<http://www.vibam.be>

<http://www.ftma.be>

<http://www.vdab.be>



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen

Deel 2: Ontwikkelingen en beleidsmaatregelen

Herman Baert
Joost Bollens
Katleen De Rick
Nick Matheus
Ides Nicaise
Helena Op den Kamp
Ingrid Vanhoren (redactie)

In opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, DIVA.

2003



Hoger instituut
voor de arbeid

INLEIDING

In Deel 2 van het deze publicatie met betrekking tot levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen worden *acht capita selecta* behandeld:

- creëren van gelijke kansen;
- investeren in leren;
- creëren van een lerend klimaat;
- ICT als sleutelcompetentie en als educatief middel;
- bevordering van levenslang en levensbreed leren vanuit de aanbodzijde;
- (levens)loopbaanbegeleiding;
- EVC en sleutelcompetenties;
- aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt.

Deze thema's worden anno 2002 als beleidsprioriteiten geformuleerd en kaderen in een breder beleid van levenslang en levensbreed leren in Europa en in Vlaanderen.

We kunnen grosso modo een vijftal *beleidsstrategieën* onderscheiden in een breder beleid van levenslang en levensbreed leren (LLBL), afgeleid van de strategische doelstellingen, zoals geformuleerd in de visietekst van het lerend trefpunt Vlaanderen 2001 in het kader van Kleurrijk Vlaanderen. Deze beleidsstrategieën worden dan ook als algemeen kader gehanteerd voor de behandeling van de *capita selecta*.

1. Het leggen van een leerfundament en het nemen van maatregelen om de participatie aan LLBL te verhogen (structurele maatregelen voor het verhogen van participatie aan LLBL):
 - het kwalificatieniveau verhogen door het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom (startkwalificatie hoger secundair onderwijs): preventief in het initieel onderwijs - curatief in de volwasseneneducatie;
 - de participatie aan LLL verhogen door het wegwerken van (extrinsieke) barrières (vervoer, kinderopvang, wegwijs in aanbod, ...) en het geven van stimulansen aan individuen, arbeidsorganisaties, ...

2. Het creëren van een leerklimaat door een mentaliteitswijziging (intrinsieke leermotivatie):
 - 'the joy of learning' in plaats van leerplicht en vormingsplicht;
 - vertrekken van verworven competenties, niet van achterstand (onder andere via modularisering, certificering).
3. Het stimuleren en valoriseren van levensbreed leren via leeromgevingen buiten formele leercontexten:
 - stimuleren van leren in werkomgeving, informele omgeving;
 - valorisatie van non-formeel leren (EVC/EVK).
4. Het inbedden van levensbreed leren in een competentiegericht aanbod en in pedagogiek:
 - het aanbod zelf (breed competentiebegrip met dubbele doelstelling: ont-plooiing en inzetbaarheid);
 - methodieken en instrumenten in het 'leren', profiel en opleiding van 'leraar'.
5. Het treffen van voorzieningen inzake begeleiding van het leren, in het bijzonder voor kansengroepen:
 - kansengroepen: vrouwen, ouderen, allochtonen, ongekwalificeerde school-verlaters, inactieven-werkzoekenden, werkenden in beroepen voor laagge-kwalificeerden;
 - de (leer)trajectbenadering in detectie, toeleiding, ontsluiting aanbod, door-stroming;
 - de rol van (leer)trajectbegeleider: informatie, advies en begeleiding.

De vijf beleidsstrategieën komen alle vijf, al dan niet in gecombineerde setting, aan bod bij de capita selecta.

De structurele maatregelen ter verhoging van de participatie aan levenslang en levensbreed leren komen in de acht geselecteerde thema's als systeemvoorwaarden of randvoorwaarden voor het welslagen van specifieke maatregelen aan bod of worden als expliciete maatregel behandeld. Zo is het wegwerken van extrinsieke barrières een belangrijke maatregel voor 'het creëren van gelijke kansen' en wordt het geven van stimulansen geconcretiseerd in het thema 'investeren in leren'.

De beleidsstrategieën twee tot en met vier zijn grotendeels van pedagogisch-didactische aard: het sensibiliseren tot leren of het creëren van intrinsieke leermotivatie; het stimuleren van leren in niet-formele leeromgevingen; het aanpassen van methodieken en instrumenten van 'leren'.

De tweede beleidsstrategie heeft betrekking op het thema 'het creëren van een lerend klimaat'; de derde beleidsstrategie gaat expliciet over het thema 'EVC'.

De vierde beleidsstrategie heeft betrekking op een competentiegericht, behoeftedekkend, flexibel en transparant aanbod: de thema's 'ICT', 'LLBL vanuit de

aanbodszijde' en 'de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt' vallen onder deze beleidsstrategie.

De laatste beleidsstrategie zoomt in op het thema '(levens)loopbaanbegeleiding'.

Bij de behandeling van de beleidsstrategieën van LLBL onder de vorm van de acht topics, wordt een extra dimensie opgenomen, met name de meta-dimensie. De meta-beleidsstrategieën hebben betrekking op het maatschappelijk discours en het debat over de betekenissen, de finaliteiten, de spanningsvelden, de beleidsvorming, de beleidscoherentie, ... inzake levenslang en levensbreed leren. Deze analyse gebeurt aan de hand van de analyse van beleidsbrieven, het bespreken van recent onderzoek, vergelijkingen met het buitenland en de internationale organisaties, de rol en de agenda van beleidsadviserende en beleidscoördinerende instanties, e.d.

De acht capita selecta worden in *acht aparte hoofdstukken van deel 2* behandeld. In de hoofdstukken worden de thema's allereerst conceptueel verduidelijkt en gesitueerd in de maatschappelijke context en het maatschappelijke debat. Ten tweede worden de thema's gekaderd in Europese beleidsontwikkelingen, eventueel aangevuld met relevante Europese en/of internationale cases. De Vlaamse beleidsontwikkelingen kaderen immers in een breed Europees beleid inzake levenslang en levensbreed leren en zijn met andere woorden niet los te zien van de heersende Europese tendensen. Vervolgens geven we voor de acht capita selecta de belangrijkste ontwikkelingen en initiatieven in Vlaanderen. Het is hierbij niet de bedoeling elk initiatief even uitvoerig te behandelen. Soms is ervoor geopteerd één concreet initiatief als case te behandelen.

De eerste vier thema's worden uitvoerig en kritisch behandeld en worden geplaatst in een breed conceptueel kader. De laatste vier thema's geven een stand van zaken weer van de beleidsontwikkelingen en initiatieven anno 2002 en zijn minder reflectief van aard.

De hoofdstukken zijn dusdanig opgevat dat ze als aparte artikels kunnen worden gelezen. Dit heeft als gevolg dat sommige instellingen of initiatieven in verschillende hoofdstukken vermeld worden. Deze initiatieven worden echter niet in elk hoofdstuk uitvoerig behandeld. Vaak wordt verwezen naar andere hoofdstukken waar deze initiatieven wel behandeld of beschreven worden.

Deel 2 wordt afgesloten met een reflectie van Prof. Dr. Herman Baert. In deze nabeschouwing worden een aantal spanningsvelden geformuleerd met betrekking tot beleidskeuzes en monitoring inzake levenslang en levensbreed leren.

In de verschillende hoofdstukken wordt verwezen naar DIVA of de Dienst Informatie Vorming en Afstemming van de Vlaamse overheid. DIVA is sinds maart 2003 de opvolger van Interface Vorming van de Vlaamse administratie en is een orgaan waarin de verschillende beleidsdomeinen inzake LLBL vertegenwoor-

digd zijn (Onderwijs, Werkgelegenheid, Economie en Sociaal-culturele sector). Een van de belangrijkste opdrachten van DIVA is de ondersteuning van de Vlaamse regering in de voorbereiding en uitvoering van het beleid inzake levenslang en levensbreed leren. Bovendien zijn heel wat concrete initiatieven en ontwikkelingsprojecten inzake LLBL geplaatst onder DIVA. DIVA is eveneens de opdrachtgever van onderhavige publicatie.

HOOFDSTUK 1

LEVENSLANG LEREN HERVERDELEN

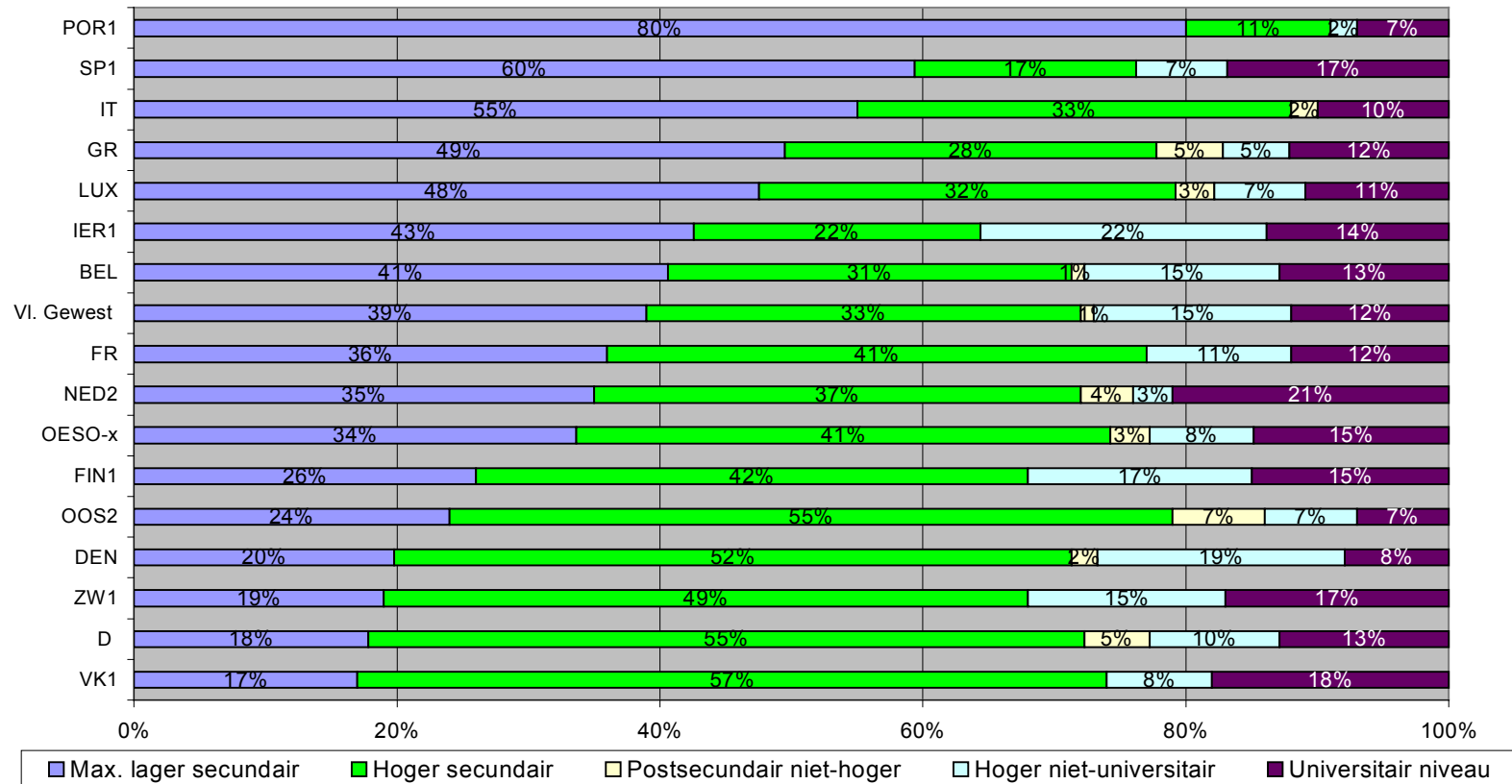
Ides Nicaise

1. De ongelijke verdeling van kennis en vaardigheden

Ook al heeft Vlaanderen in internationaal perspectief een vrij hoog geschoolde bevolking, toch is die scholing nogal ongelijk verdeeld. Figuur 1.1 laat zien dat de middenmoot (de groep met een HSO-diploma) vrij klein is in vergelijking met de andere rijke OESO-landen. Daarmee is meteen één van de kernopdrachten van het LLBL-beleid in Vlaanderen aangetoond: het evenwicht in de scholingsstructuur van de actieve bevolking herstellen.

Deze ongelijke verdeling naar behaald diploma is in grote mate te verklaren door de invloed van *sociale afkomst*. Zelfs al is deze invloed in de loop van de voorbije eeuw afgenomen (Van den Bosch et al., 2001), toch blijft er om allerlei redenen een hardnekkige sociale ongelijkheid in onderwijsmobiliteit bestaan (Groenez, Van den Brande en Nicaise, 2003).⁵⁰ In figuur 1.2 wordt die ongelijkheid geïllustreerd voor de jongste cohorten schoolverlaters, met andere woorden de groep die geacht wordt alle vruchten van het democratiseringsproces geplukt te hebben. Als indicator van sociale afkomst nemen we het diploma van de moeder, maar het beeld blijft grotendeels hetzelfde als we het diploma van vader, of de beroepscategorie van de ouders als criterium zouden kiezen. Jongeren van wie de moeder geen diploma van het LSO heeft behaald, hebben 26,4% kans om zelf hoogstens een LSO-diploma te verwerven. Die kans is even groot als hun kans om een hoger onderwijsdiploma te behalen (26,9%). Heeft de moeder zelf een HO-diploma, dan zal zoon of dochter slechts 1,6% kans hebben om te stranden onder of op het LSO-niveau; daarentegen zal hij/zij bijna in vier op vijf gevallen afstuderen in het HO (78,5%).

⁵⁰ Onder onderwijsmobiliteit verstaan we de mate (en snelheid) van doorstroming tot de hoogste niveaus en de meest gewaardeerde studierichtingen van het onderwijs.



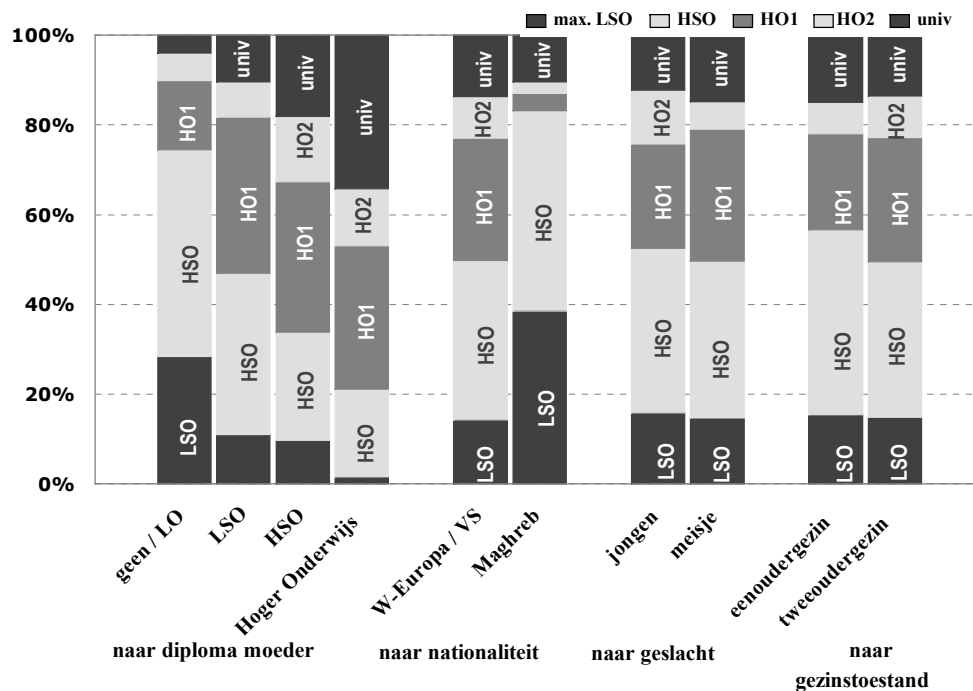
1. De gegevens voor het postsecundair niet-hoger onderwijs zijn niet afzonderlijk beschikbaar. Ze zitten in een andere categorie vevat.
2. Gegevens voor het jaar 2000.

Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief - Editie 2002, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (p. 24) (met dank aan Liselotte Van de Perre)

Figuur 1.1 Verdeling van de bevolking tussen 25 en 64 jaar naar initieel opleidingsniveau, 2001

Ook de *etnische herkomst* is met onderwijsmobiliteit gecorreleerd: twee op vijf jongeren van Maghrebijnse afkomst halen geen HSO-diploma (38,5%), dat is driemaal méér dan bij de jongeren van 'westerse' afkomst.

Het *geslacht* en de *gezinssituatie* (één- versus twee-oudergezin) doen minder terzake. De meisjes overtroeven de jongens tegenwoordig zelfs op bijna alle onderwijsprestatiecriteria, ook al blijven de verschillen beperkt. Jongeren uit éénoudergezinnen hebben significant minder kans om door te stoten tot (het einde van) het hoger onderwijs, en hebben het tijdens hun loopbaan ook moeilijker met zitten-blijven e.d. Maar ook hier zijn de verschillen niet groot.



Bron: Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs (Groenez, Van den Brande en Nicaise, 2003). De cijfers zijn gebaseerd op de PSBH en slaan op schoolverlaters uit de tweede helft van de jaren '90

Figuur 1.2 Diploma bij het verlaten van het onderwijs, naar diploma moeder, nationaliteit, geslacht en gezinstoestand (%)

Wat uit figuur 1.2 niet kan afgeleid worden, zijn de verschillen naar *leeftijd*. We mogen niet vergeten dat de onderwijsexpansie in het secundair onderwijs dateert van de jaren '50 en '60, en die in het hoger onderwijs vooral van de jaren '80. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat in de oudere leeftijdscohorten nog een groot percentage laaggeschoolden voorkomt: 61% van de leeftijdscategorie 55-64 in Vlaanderen heeft geen HSO-diploma, tegenover 20% van de 25-34-jarigen.

Met de leeftijd zijn helaas ook andere ongelijkheden gecorreleerd: zo zijn de gelijke kansen tussen mannen en vrouwen misschien (meer dan) gerealiseerd bij

de jongste generatie, maar dat geldt niet bij de vorige leeftijdscohorten. Bijgevolg zijn er globaal nog steeds meer laaggeschoolde vrouwen dan mannen.

Men zal zich uiteraard de vraag stellen of diploma-niveaus doorheen de tijd zomaar met elkaar kunnen vergeleken worden. Was een diploma van het LSO bijvoorbeeld 40 jaar geleden niet veel méér waard dan nu? Het antwoord is niet één-duidelijk: enerzijds speelde vroeger een groter selectie-effect mee, in de zin dat minder mensen deze kaap bereikten, en dat hun aangeboren talenten dus vermoedelijk gemiddeld hoger lagen dan nu. Anderzijds is de kwaliteit van het onderwijs ongetwijfeld gestegen. Maar een derde factor die vergelijkingen bemoeilijkt is de ongelijke depreciatie van kennis en vaardigheden: individuen die hun talenten continu ten volle hebben kunnen benutten, zullen met hetzelfde diploma hoger scoren op vaardigheidstoetsen. Daarom is het interessant om naast de ongelijkheid in diploma's ook de verdeling van effectieve vaardigheden te bestuderen. Peilingen zoals de International Adult Literacy Survey (IALS - Statistics Canada & OECD, 2000) werpen een genuanceerd licht op bovenstaande vragen (cf. deel 1, hoofdstuk 1, sectie 2.3). De IALS-studie vergelijkt functionele geletterdheid en gecijferdheid in een tiental 'landen' waaronder Vlaanderen, door middel van een quasi-identieke toetsenbatterij, afgenomen bij een representatieve steekproef van de bevolking tussen 16 en 64 jaar.

De belangrijkste bevinding van de IALS-studie (voor Vlaanderen) is dat anno 1996 18,4% van de bevolking op actieve leeftijd 'laaggeletterd' was, of zich met andere woorden op het laagste van vijf niveaus van geletterdheid bevond.⁵¹ Algemeen wordt aangenomen dat dit niveau ontoereikend is om normaal te kunnen functioneren in de samenleving.

De ongelijke *verdeling* van geletterdheid en gecijferdheid in Vlaanderen blijkt op basis van dit onderzoek beter mee te vallen dan op basis van diploma's. Op geen van de drie gehanteerde schalen (proza, documentanalyse en kwantitatieve vaardigheden) springt Vlaanderen uit de band door grote percentages hoog of laag scorenden. Dit suggereert dat het aantal 'laaggeletterden' relatief kleiner is dan het aantal 'laaggediplomeerden'.

Tegelijk blijkt de ongelijkheid naar *geslacht* in de diverse scores hoger te liggen in Vlaanderen dan in de andere bestudeerde landen. Vlaamse mannen presteren stukken beter op de drie schalen dan vrouwen (Van Damme et al., 1997, p. 62-64). Een mogelijke verklaring is de hoge (economische) inactiviteitsgraad bij Vlaamse vrouwen, zodat hun vaardigheden minder onderhouden worden.

⁵¹ Er werden drie toetsenbatterijen afgenomen; 18,4% van de Vlaamse respondenten haalde niveau 1 op de proza-schaal, 15,3% op de documentschaal, en 16,7% op de kwantitatieve schaal (voor verdere details, zie Van Damme et al., 1997).

De VSA, Groot-Brittannië, en Polen doen het in dit opzicht slechter; Nederland, Duitsland en Zweden doen het beter. Andere landen (Frans-Zwitserland, Canada, Australië, Duits-Zwitserland) liggen in onze buurt. Maar de rangschikking is erg gevoelig voor de gehanteerde criteria: proza, documentanalyse of kwantitatieve schaal; niveau 1 of niveaus 1-2 samen.

Een analoge conclusie geldt naar *leeftijd*: oudere Vlamingen (56-65 jaar) doen het in de IALS duidelijk slechter dan ouderen in andere landen, en ook dit kan best te maken hebben met de uitzonderlijk hoge inactiviteitsgraad⁵² van deze leeftijdsgroep in ons land.

Het causale verband tussen *economische inactiviteit* en laaggeletterdheid loopt uiteraard in twee richtingen: hoe lager iemands vaardigheden, hoe hoger zijn kans op werkloosheid of vervroegde uittrede. Maar omgekeerd geldt ook, dat (langdurige) inactiviteit leidt tot een snellere depreciatie van vaardigheden - of met andere woorden 'rust roest'. Eén en ander verklaart waarom werklozen erg zwak scoren inzake geletterdheid in de IALS. Aangezien de gemiddelde duur van de werkloosheid in ons land hoger ligt dan in de andere IALS-landen, kunnen we verwachten dat Vlaamse werklozen belabberd uit de internationale vergelijking komen. Op de kwantitatieve schaal blijken ze inderdaad op de voorlaatste plaats te staan, en nauwelijks beter te presteren dan de Poolse werklozen: 42% onder hen zit op het laagste niveau van de kwantitatieve schaal (Van Damme et al., 1997, p. 73).

Kortom, kennis en vaardigheden zijn ongelijk verdeeld onder de Vlamingen. Dit blijkt iets minder op basis van vaardigheidstoetsen dan op basis van diploma's. Maar beide criteria samen geven een vrij precies beeld van de risicogroepen: (kinderen uit) lagere socio-economische categorieën, migranten, economisch inactieven en vrouwen.

Tegelijk wijst het voorhanden zijnde onderzoek op het belang van tewerkstelling als bron van informeel leren (of tenminste ter voorkoming van het verlies van vaardigheden). De hoge Belgische inactiviteitsgraden onder vrouwen en ouderen eist met andere woorden een dubbele tol: naast de directe schade in termen van demografisch en economisch draagvlak, veroorzaakt ze een indirecte schade in termen van teloorgang van menselijk kapitaal.

2. De paradox

Het klinkt als het instampen van een open deur: *de groepen die het meest nood hebben aan LLBL nemen er het minst aan deel*. Dit is geen Vlaams, maar een universeel fenomeen (OECD & Statistics Canada, 2000; OECD 2001; OCDE, 2003).

De Administratie Planning en Statistiek van de Vlaamse Gemeenschap (APS, 2001, hfdst. 25; Vanweddingen, 2002) peilde bij 1 500 Vlamingen tussen 18 en 85 jaar) naar hun participatie aan opleidingen in het voorbije jaar. Gemiddeld antwoordde 26,5% hierop bevestigend. Maar terwijl 60% van de universitair geschoolden in het voorbije jaar opleiding volgde, deed nauwelijks 4% van de personen met hoogstens lager onderwijs hetzelfde. Mannen bleken meer te

⁵² met inbegrip van de werkloosheid

participeren dan vrouwen, jongeren meer dan ouderen, actieven meer dan inactieven. Al deze cijfers wijzen in de richting van dezelfde levensgrote paradox.

De Europese Enquête naar de Arbeidskrachten levert grotendeels gelijkaardige cijfers op, zij het met een andere definitie (deelname in voorbije 4 weken) en steekproef (25-64-jarigen - zie tabel 1.1). Daarbij komen toch enkele interessante nuances aan het licht: vooreerst blijkt dat werklozen bijna evenveel opleiding gebruiken als werkenden, terwijl het de andere inactieven zijn die veel minder participeren. Dit heeft allicht te maken met het actief arbeidsmarktbeleid, waarbij steeds meer beroepsopleiding aan werkzoekenden wordt aangeboden. Een tweede verrassing is dat (niet-EU) migranten veel méér opleiding volgen dan Belgen: vermoedelijk gaat het hier grotendeels om taalcursussen. Deze twee 'uitzonderingen' wijzen er in elk geval op dat het Mattheüseffect ('aan wie heeft, zal gegeven worden ...') geen noodlot is, en dat het in zekere mate doorbroken kan worden door een gericht doelgroepenbeleid.

Tabel 1.1 Participatiegraad aan opleiding en vorming, naar geslacht, leeftijd, initieel onderwijsniveau, werksituatie en nationaliteit - België en gewesten, 2001

	België	Brussels Gewest	Vlaams Gewest	Waaals Gewest
Totaal (25-64 jaar)	6,4	6,4	7,4	4,7
Geslacht				
Mannen	6,9	6,5	8,0	5,1
Vrouwen	5,9	6,4	6,8	4,3
Leeftijd				
25-29 jaar	12,3	13,1	13,2	10,4
30-39 jaar	7,9	7,5	9,1	5,8
40-49 jaar	6,3	5,0	7,7	4,0
50-64 jaar	3,0	(.)	3,5	2,0
Onderwijsniveau				
Laaggeschoold (<= LSO)	2,3	(.)	2,6	1,9
Middengeschoold (HSO)	6,4	7,4	7,1	4,8
Hooggeschoold (HO)	12,5	11,0	14,5	9,1
ILO-tewerkstellingsstatuut				
Werkenden	7,6	6,5	8,8	5,6
Werkzoekenden	6,3	(.)	8,6	(.)
Niet-beroepsactieven	3,6	6,7	3,7	2,7
Nationaliteit				
Belg	6,3	5,6	7,3	4,6
Andere EU	6,0	8,5	7,8	3,7
Niet EU	9,9	7,9	12,3	(.)

(.) Niet weerhouden omdat de cijfers betrekking hebben op minder dan 6000 individuen.

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, Jaarboek De Arbeidsmarkt in Vlaanderen 2002)

De EAK-enquête heeft misschien het nadeel dat ze teveel focust op de arbeidsmarkt, en daardoor ook de sociaal-culturele sector in de schaduw laat staan (al wordt de vraagstelling expliciet gespecificeerd door de zinsnede 'met of zonder band met het werk'). Hoe dan ook, vallen sommige niet- of informele educatieve activiteiten van de sociaal-culturele sector niet zomaar te vatten onder de noemer 'opleiding'.⁵³ Specifiek over dit laatste segment kunnen we verwijzen naar de studie van Elchardus et al. (2001) over de rol van het middenveld in het 'democratisch burgerschap'. De algemene bevinding van dit onderzoek is, dat het Mattheuseffect ook in de socio-culturele sector speelt: personen die actief zijn in verenigingen, zijn gemiddeld hoger opgeleid dan de modale Vlaming. Waar traditionele, 'verzuilde' organisaties (zoals KAV) nog relatief goed laaggeschoolde bevolkingsgroepen werven, bereiken nieuwe sociale bewegingen (zoals Derde Wereld-verenigingen) deze doelgroepen veel minder. Volgens de auteurs vormt dit op termijn zelfs een bedreiging voor het democratische gehalte van het middenveld.

De reeds vermelde APS-survey bevat eveneens informatie over de *aard van de gevolgde cursussen*. 18,3% van de opleidingen werden gevolgd uit persoonlijke interesse, en 9,2% betroffen taalcursussen, die wellicht ook deels voor privé-doel-einden dienen. De overige opleidingen (basisopleiding, beroepsopleiding en informatica) kunnen als arbeidsmarktgericht beschouwd worden.

Ook hier is sprake van een (kwalitatief) ongelijke verdeling, zoals blijkt uit tabel 1.2. Werkenden volgen overwegend beroepsgerichte opleidingen (73,6%); werklozen volgen overwegend hetzij basisopleidingen, hetzij beroepsgerichte cursussen (samen 86,2%); terwijl economisch inactieven vooral gebruik maken van het aanbod gericht op persoonlijke ontwikkeling (48,8%).

Tabel 1.2 Aard van de gevolgde opleiding naar arbeidsmarktstatuut

	Werkenden	Werklozen	Inactieven
Basisvorming	12,9	35,0	27,7
Beroepsopleiding	73,6	51,2	23,5
Persoonlijke ontwikkeling	13,5	13,9	48,8

Bron: Peeters et al. (2000), op basis van EAK 1999

⁵³ Zie met name de definitie van het 'sociaal-cultureel volwassenenwerk' in het nieuwe decreet, waarin uitdrukkelijk wordt gewezen op de 'niet-schoolse methodiek' van educatie in deze sector.

3. Naar een verklaring van de paradox

3.1 Theoretisch kader

Gemiddeld verklaarden zeven op tien respondenten in de APS-survey (APS, 2001) dat ze de genoten opleiding vaak tot zeer vaak in hun werk benutten. We mogen met andere woorden aannemen dat de overgrote meerderheid van de cursisten werkenden zijn, en dat veel gevolgde opleidingen een economische functie hebben. Die economische functie verklaart op zich reeds een belangrijk deel van de ongelijke participatie. In wat volgt gaan we achtereenvolgens na welke factoren aan de vraag- en aanbodzijde van de 'opleidingsmarkt' de ongelijke deelname kunnen helpen verklaren. Aan de vraagzijde spelen vooral het individu en het bedrijfsleven een rol; aan de aanbodzijde bekijken we het beleid van opleidingsverstrekkers. De overheid speelt aan beide zijden een regulerende rol, die we in de volgende secties nader ontleden.

Als theoretisch kader voor de verklaring van het participatiegedrag zullen we gebruik maken van de human capital theorie (Becker, 1964): die beschouwt onderwijs en opleiding als een investering in mensen, met als doel hun productiviteit te verhogen. Noteer dat die productiviteit niet enkel op de formele arbeidsmarkt tot uiting komt: opleiding kan ook leiden tot efficiëntiewinsten in de private sfeer (bijvoorbeeld in doe-het-zelf activiteiten). Maar de mogelijkheid tot het valoriseren van productiviteitswinsten is wellicht groter op de formele arbeidsmarkt. Mengten we de human capital theorie met een stevige scheut moderne welvaartstheorie (Sen, 1985; Dworkin, 1981), dan ontsnapt ze aan de kritiek dat educatie alleen behandeld zou worden als een geldmachine: menselijk kapitaal is inderdaad een 'vermogen' dat personen en groepen toelaat om hun *welzijn* te verruimen in diverse dimensies (materieel, maar ook op het vlak van gezondheid, cultuur, sociale participatie, arbeid enz.). Anderzijds wordt bij de investering in menselijk kapitaal, naast tijd en financiële uitgaven, ook gebruik gemaakt van andere vermogens (gezondheid, psychologisch, sociaal en cultureel kapitaal).

3.2 De paradox van de ongelijke vraag

Het investeringskarakter van LLBL (zie ook hoofdstuk 3 van dit deel) suggereert hoe dan ook dat de stakeholders (overheid, individu, gezin, bedrijf, ...) zich bij keuzebeslissingen minstens gedeeltelijk laten leiden door kosten-baten overwegingen. Laten we in de eerste plaats het standpunt innemen van een individu dat overweegt om een bepaalde opleiding te volgen: volgens de APS-survey neemt het individu immers in 47% van de gevallen zelf het initiatief om opleiding te volgen (APS, 2001).

Bij de kosten rekent men zowel de directe (private) kosten (inschrijvingsgeld, materiaal, verplaatsingen enz.) als indirecte kosten, met name de tijd die men aan

de opleiding moet besteden, niet alleen om lessen te volgen maar ook de verwerkingstijd. Die indirecte kosten lopen doorgaans veel hoger op dan de directe. De tijd die men aan opleiding spendeert kan men niet op de arbeidsmarkt spenderen, wat mogelijk een inkomensverlies genereert. Ook voor werklozen kunnen de indirecte kosten oplopen, want de geïnvesteerde tijd kan men niet aan het zoeken naar werk, aan alternatieve vormen van maatschappelijke participatie of aan huishoudelijke taken besteden. Dit wordt het meest tastbaar wanneer een werkloze ouder kinderopvang moet betalen omdat hij/zij die taak niet met de opleiding kan combineren. Het is best denkbaar dat dergelijke kosten voor een deel van de potentiële gebruikers van het educatieve aanbod te hoog uitvallen.

De baten zullen pas op termijn zichtbaar worden en bovendien zijn ze onzeker. Toch zijn ze erg reëel: een verhoogde productiviteit kan een hoger loon impliceren, eventueel via promotie of een verandering van job. Na- of herscholing kan de werkzekerheid verhogen. Voor een werkzoekende kan een opleiding achteraf sneller naar werk leiden, en bovendien toegang verschaffen tot kwalitatief betere jobs. Zoals reeds aangestipt werd, kunnen baten ook in de privé-sfeer gelden, alhoewel die baten vaak beperkter zijn. Soms gaat het helemaal niet om productiviteitswinsten, maar wellicht om louter sociale of consumptieve doeleinden (bijvoorbeeld amateuristische kunstbeoefening, gezondheidseducatie). Maar zelfs dan zal een zekere 'kosten-baten' afweging plaatsvinden.

Vanuit dit theoretisch referentiekader kan men reeds een aantal determinanten van het participatiegedrag aan LLBL voorspellen:

- *Economisch actieven* (inclusief werkzoekenden) zijn meer geneigd in zichzelf te investeren dan inactieven, omdat de baten op de arbeidsmarkt meer tastbaar zijn. Daarbij komt dat werkenden vaak van hun werkgever een financiële tussenkomst krijgen in de kosten van de opleiding (omdat de werkgever op zijn beurt ook deelt in de baten). Volgens de APS-survey van 2001 wordt de gevolgde opleiding in 40% van de gevallen verschaft door de werkgever (of een koepelorganisatie van de sector). Voorzover economisch inactieven opleiding volgen, doen ze dat logischerwijze meer voor hun persoonlijke ontwikkeling (zie tabel 1.2).
- Bovenstaande redenering verklaart onrechtstreeks ook de ongelijke participatie naar *geslacht* in de oudere leeftijdscohorten. Oudere vrouwen zijn vaker inactief, en hebben dus minder baat én minder steun van een werkgever bij het LLBL; bij jongeren is de arbeidsmarktparticipatie gelijk verdeeld naar geslacht.
- *Jongeren* zullen normaliter meer opleiding volgen dan ouderen: de 'opbrengstperiode' van hun opleiding is immers langer, en de kosten-batenbalans valt dus - ceteris paribus - gunstiger uit naarmate de opleiding geconcentreerd is in de jeugdijaren. Daarbij komt dat de opportuniteitskosten (het gederfde arbeidsinkomen) bij jongeren lager ligt, waardoor het dubbel voordelig is om vroeg te leren. In zekere mate staat de slogan 'levenslang leren' dus haaks op de economische logica. Het zal steeds optimaal blijven - en het is dus geen

probleem - dat vooral in jongeren geïnvesteerd wordt. Wellicht is het ook niet de bedoeling dat de participatie aan volwasseneneducatie drastisch herverdeeld wordt over de levensloop, maar wel dat men op alle leeftijden méér gaat investeren. De kortere opbrengstperiode bij ouderen betekent immers niet dat er geen opbrengst is. De opkomst van de kennissamenleving, en de snelle technologische evolutie maken zelfs dat het ook voor ouderen (meer) rendabel wordt om te investeren in opleiding.

Blijft de vraag, waarom precies *laaggeschoolden en personen uit socio-economisch zwakkere milieus* minder investeren in opleiding. Op het eerste gezicht zou een extra-investering in menselijk kapitaal uitgerekend voor hen een goede zaak zijn, omdat ze op die manier de sociale en inkomensladder kunnen opklimmen. Op deze vraag bestaan uiteenlopende antwoorden (zie Nicaise, 1996), en we veroorloven ons een zekere selectiviteit.

Vooreerst is het duidelijk dat investeringen in menselijk kapitaal grotere *risico's* inhouden dan andere soorten investeringen: niet slagen in de opleiding of eventueel méér moeten investeren dan a priori was voorzien, achteraf geen passende job vinden, onvrijwillig uitvallen door ziekte, ongeval, werkloosheid, overlijden of andere life events ... Als de financiële draagkracht van het huishouden beperkt is, zal men zich niet snel zo'n investering veroorloven, ook al is het gemiddeld rendement aantrekkelijk. Daarbij komt dat de risico's zelf ook sociaal ongelijk verdeeld zijn: laaggeletterden hebben - ceteris paribus - minder kans op slagen in opleidingen, en in zwakke socio-economische milieus zijn ook alle andere opgesomde risico's beduidend hoger.

Het hoge risico van investeringen in menselijk kapitaal is een typisch voorbeeld van marktfalen: private banken en ondernemingen zullen minder, of zelfs helemaal niet geneigd zijn te investeren in kansengroepen, gewoon omdat het risico op problemen bij deze 'klanten' te hoog is. Banken vrezen dat de terugbetaling van hun lening spaak loopt; ondernemingen vrezen dat het rendement van hun investering laag of nihil zou kunnen worden. Overheidstussenkomst is hier onmisbaar.

Naast de risico's spelen ook de *kosten* van opleiding een rol. Van Damme & Legiest (1997) bevroegen een representatieve steekproef van de volwassen Vlaamse bevolking naar het participatiegedrag aan LLBL, en stelden daarbij aan de effectieve deelnemers ook de vraag naar de directe kosten van de opleiding (+ kinderopvang). Die directe kosten bleken nogal mee te vallen, met de piek van de verdeling tussen 25 en 125 euro; maar het deeltijds volwassenenonderwijs en het sociaal-culturele aanbod bleken voor de gebruikers wat duurder uit te vallen. In de APS-enquête van 2002 werden niet-deelnemers, die wel graag een opleiding hadden willen volgen, bevraagd naar de gepercipieerde drempels. 8,6% van deze groep vond de opleiding te duur of had er het geld niet voor. Daarbij gaat het wellicht andermaal enkel om de directe kosten van de opleiding (inschrijvingsgeld en dergelijke).

Op de vraag naar de *indirecte kosten* is totnogtoe geen rechtstreeks antwoord voorhanden; wel is één en ander geweten over 'gebrek aan tijd' of 'combinatie met andere verantwoordelijkheden' als obstakel tot participatie. In het totaal haalde 54% van de niet-deelnemers in de APS-enquête één of ander tijdsprobleem als reden aan. Bij de werkende niet-deelnemers 58%, bij de niet-werkenden toch nog 44%.⁵⁴ Al deze redenen hebben te maken met alternatieve tijdsbestedingen, waarop men zou moeten inbinden om opleiding te kunnen volgen. Hogerop vermeldden we reeds dat deze indirecte kosten van het LLBL wellicht veel zwaarder doorwegen dan de directe kosten, wat door deze cijfers bevestigd wordt. Bovendien is het opvallend, dat niet alleen werk buitenshuis een obstakel vormt om tijd vrij te maken voor LLBL. Ook gezinsverantwoordelijkheden wegen zwaar door. De gemeenschap kan hieraan tegemoet komen door financiële toelagen of goedkope dienstverlening (bv. kinderopvang). In sectie 4 komen we hierop terug.

Naast het noodzakelijke materieel-financieel draagvlak om de kosten te dragen, vereist deelname aan LLBL ook *andere vermogens*, die evenzeer ongelijk verdeeld zijn over de bevolking. Eén daarvan is de fysische, maar ook psychische gezondheid: de mogelijkheid om regelmatig te kunnen deelnemen, een voldoende zelfvertrouwen, afwezigheid van stress, enz. Bij het 'psychologisch kapitaal' rekenen we ook de motivatie, het 'durven toegeven' dat men leerbehoeften heeft - waar laaggeschoolden vaker dan vermoed last mee hebben (Van Damme, 2001; OCDE, 2003). Een ander vermogen is sociale steun (sociaal kapitaal): werkgever of familieleden moeten minstens aanvaarden dat de betrokkene een deel van de tijd onbeschikbaar is voor andere bezigheden; men moet ergens terecht kunnen voor goede informatie over het meest geschikte opleidingsaanbod en de verschillende voorwaarden en modaliteiten; men moet eventueel kunnen terugvallen op begeleiding en hulp wanneer het moeilijk wordt. En ook een bepaald cultureel basiskapitaal kan vereist zijn om drempels te overwinnen: voldoende kennis van de taal waarin de opleiding verschaft wordt, vertrouwdheid met de normen en waarden die er impliciet in vervat zitten, achtergrondkennis die helpt bij het interpreteren van gegevens, enz. (Baert et al., 2002). Uit de APS-enquête weten we alvast dat 2,3% van de respondenten om gezondheidsredenen moesten verzaken aan een opleiding, 25,7% wegens gebrek aan steun vanwege de werkgever, 30,1% om familiale redenen, en 15,4% om andere redenen.⁵⁵

Kijken we naar de *baten* van opleiding, dan lijkt hier nog een bijkomende verklaring te schuilen voor de ongelijke participatie. De jongste jaren maakt in de literatuur de rol van menselijk kapitaal als endogene groeifactor (opnieuw) opgang (de la Fuente & Ciccone, 2002). Scholing wordt steeds meer beschouwd

⁵⁴ 44% had het te druk tijdens het werk, 37% buiten het werk; 35% kon zich niet vrijmaken op het tijdstip van de opleiding, en 30% kon niet wegens gezinsverantwoordelijkheden. Elke respondent kon meerdere redenen opgeven, zodat er overlappingsen zijn tussen deze percentages.

⁵⁵ Meerdere redenen kunnen tegelijk spelen.

als een zelfvoedend proces: hooggeschoolden hebben meer 'leren leren' en zullen daarom ook gemakkelijker nieuwe opleidingen willen volgen. Uit de APS-survey (APS, 2001) blijkt inderdaad dat (naast de voldane vraag) ook nog een onvoldane vraag naar opleiding bestaat, die toeneemt met het initiële onderwijsniveau van individuen. 11,8% van de respondenten hadden in het voorbije jaar een opleiding willen volgen, maar vonden daar de kans niet toe; bij de laaggeschoolden bedroeg dit aandeel 6,9%, bij de hooggeschoolden 19,5%. Omgekeerd is een ontoereikende vooropleiding soms een rem op de verwezenlijking van een educatieve vraag. Van alle niet-deelnemers die graag hadden deelgenomen gaven 7,3% als reden op dat de opleiding voor hen te moeilijk was, of dat ze daarvoor een onvoldoende vooropleiding hadden.

De focus op risico's, kosten en baten vanuit een economisch referentiekader is wellicht te éézijdig. Naast economische zijn er ongetwijfeld ook psychologische en andere drempels (bijvoorbeeld schaamte, negatieve schoolervaringen in het verleden, onwetendheid of gebrek aan motivatie) die de lage participatie van kansengroepen helpen verklaren. Sommige factoren kunnen trouwens anders geklasseerd worden naargelang de disciplinaire bril die men opzet.

3.3 De paradox van het ongelijke aanbod

Veel analyses van de ongelijkheid in het LLBL staren zich blind op de vraagzijde en veronderstellen daarbij dat het aanbod neutraal, oneindig elastisch en perfect toegankelijk is (zie bv. OCDE, 2003). Niets is minder waar. De laatst vermelde cijfers uit de APS-survey suggereren dat er een expliciete, niet-voldane vraag bestaat - om te zwijgen van de latente behoeften die door respondenten niet worden vermeld, misschien omdat ze die niet (meer) realiseerbaar achten en uit hun hoofd hebben gezet.

In Nicaise en Bollens (1998) wordt gewezen op een diep gewortelde tendens tot *afroming* van de kandidaat-cursisten door de opleidingsvoorzieningen: heel vaak wordt bij de werving en selectie van kandidaat-cursisten gemikt op de 'bovenlaag' van de doelgroep, omdat men vermoedt dat die de opleiding met meer succes zal voltooien en ze nadien ook beter zal kunnen valoriseren. Mannen, Belgen, hooggeschoolden, jongeren, kortstondig werklozen krijgen spontaan de beste kansen aangeboden.

Dit afromingsgedrag wordt - bij opleidingen voor werkzoekenden - in de hand gewerkt door verkeerd geconcipeerde evaluatie- en financieringscriteria. Om aanbieders van opleiding ertoe aan te zetten hun cursussen af te stemmen op de behoeften van de arbeidsmarkt, hanteert de overheid (evenals het Europees Sociaal Fonds) soms outputcriteria zoals het percentage ex-cursisten dat zes maanden na afloop van de opleiding aan het werk is. Willen de voorzieningen die norm halen, dan zullen ze uiteraard niet sloop gaan met de zwakste kandidaten.

Dit afroomgedrag *lijkt* zelfs op het eerste gezicht vanuit economisch oogpunt verantwoord: desnoods zal men zich verschuilen achter het onoplosbare dilemma

tussen rechtvaardigheid (prioriteit aan de zwaksten) en efficiëntie (het noodzakelijke rendement van de investering). Maar in werkelijkheid is de redenering zelf verkeerd. Niet de *output* is immers niet de ultieme maatstaf van effectiviteit, maar de *toegevoegde waarde*. Dit werd voor de VDAB aangetoond in Bollens & Nicaise (1993) en bevestigd in een internationale literatuurstudie door Nicaise & Bollens (1998). Stel dat je in plaats van de klassieke plaatsingsratio's, de *toename* van de tewerkstellingsgraad door opleiding meet (door de tewerkstellingsgraad van ex-deelnemers te vergelijken met die van een controlegroep met identieke kenmerken).⁵⁶ Die toegevoegde waarde van opleidingen blijkt hoger te zijn bij zwakkere doelgroepen zoals laaggeschoolden, vrouwen, langdurig werklozen, migranten enz.

De afroming tendeert naar *discriminatie*, naarmate ook de culturele afstand tussen opleidingsverstrekkers en kandidaat-cursisten toeneemt. Hierover bestaat weinig hard onderzoeksmateriaal, maar recente signalen suggereren bijvoorbeeld dat geschoolde migranten(vrouwen) ondermaatse opleidingen aangeboden krijgen, omdat hun buitenlandse diploma's niet erkend en onvoldoende naar waarde worden geschat.⁵⁷

Wat op microniveau gebeurt bij opleidingsvoorzieningen, gebeurt op *macroniveau* ook bij de budgetallocatie over voorzieningen heen: overheden hebben (tegen het discours in over herverdeling van kansen) de neiging om veel meer te investeren in hogere, meer gespecialiseerde opleidingen, omdat ze menen dat die een hoger maatschappelijk en economisch rendement hebben. Bovendien zijn de hoger geschoolde groepen ook mondiger en invloedrijker als electorale achterban, wat verder bijdraagt tot het Mattheüeffect.

4. Recente beleidsontwikkelingen op internationaal vlak

Zowel de OESO als de Europese Unie zijn de jongste jaren bijzonder bedrijvig geweest op het vlak van de promotie van het LLBL voor allen (zie o.a. OECD, 1997; OECD & Statistics Canada, 2000; OCDE, 2003; de la Fuente & Ciccone, 2002; Loos, 2002). Omdat het OESO-beleid deels overlapt met dat van de EU, en tevens wat verder van ons af staat, zetten we het hier tussen haakjes. We concentreren ons in deze subsectie tot het EU-beleid.

⁵⁶ Zo hanteerden Bollens & Nicaise (1993) als outputcriterium het aantal gewerkte maanden in een referentieperiode van anderhalf jaar na de opleiding. De toegevoegde waarde werd geschat door middel van een fixed-effect model waarbij het verschil in gewerkte maanden werd gemeten tussen deelnemers en vergelijkingsgroep. De tewerkstellingswinst, uitgedrukt in maanden, bedroeg bijvoorbeeld 3,8 maanden voor ex-cursisten met hoogstens een lager onderwijsdiploma, tegenover 2,3 maanden voor personen met het HO-diploma. Het bedroeg 4,7 maanden bij vrouwen tegenover 3,7 bij mannen; enz.

⁵⁷ Nochtans kunnen personen met een buitenlands getuigschrift van lager of secundair onderwijs bij de Vlaamse administratie een gelijkwaardigheid aanvragen.

“Tegen 2010 moet de EU de meest dynamische en competitieve kenniseconomie ter wereld zijn, draagvlak voor een duurzame groei, met meer en betere jobs en een grotere sociale cohesie.” Deze strategische doelstelling, gelanceerd tijdens de EU-top van Lissabon in het voorjaar van 2000, is inmiddels in talloze internationale en Vlaamse beleidsteksten doorgesijpeld. Ze klinkt reeds zo vertrouwd in de oren, dat weinigen nog stilstaan bij de grote onderlinge spanning tussen de verschillende deelobjectieven. Durft men na de crash van de nieuwe economie nog staande houden dat de kenniseconomie ons op een nieuw groeipad zal brengen? In welke mate gaan technologie en duurzame ontwikkeling samen? Is technologische innovatie niet vaak arbeidsbesparend en dus strijdig met meer tewerkstelling? Is er geen groot spanningsveld tussen kwantiteit en kwaliteit van jobs, als flexibilisering één van de recepten van de Europese Werkgelegenheidsstrategie is geworden? Zal de rush naar de kenniseconomie niet ten koste gaan van een nieuwe achterhoede ICT-ongeletterden?

Over deze spanningsvelden is op Europees vlak wel degelijk nagedacht, en achter de slogans schuilen randvoorwaarden, tussenliggende doelstellingen en actieplannen. Deze bevestigen gedeeltelijk wat alom bekend is, namelijk de dominantie van economische doelstellingen in de EU, maar ze tonen ook een opvallend grote bekommernis voor de sociale cohesie en het ‘actief burgerschap’ als sociaal-politieke tegenhanger van de ‘inzetbaarheid’ op economisch vlak. Het volstaat de ‘Concrete toekomstige doelstellingen van onderwijs- en opleidingssystemen’ erop na te lezen (Europese Onderwijsraad van 12 februari 2001).⁵⁸ De drie strategische kerndoelstellingen (kwaliteit en effectiviteit van het aanbod; toegankelijkheid voor allen; en openheid naar de rest van de wereld) bevatten alledrie duidelijke sociale accenten: basisvaardigheden zoals geletterdheid en gecijferdheid, elementaire ICT-vaardigheden, leren leren, ... staan centraal in de eerste doelstelling. De bevordering van de sociale cohesie, gelijke kansen en actief burgerschap maken expliciet deel uit van de tweede doelstelling; en het uitdragen van democratische waarden buiten de EU zit vervat in de derde. De drie vermelde kerndoelstellingen werden vervolgens geconcretiseerd in een concreet werkprogramma met 13 deelobjectieven.⁵⁹ De top van Barcelona (voorjaar 2002) gaf het startschot voor dit gemeenschappelijk actieprogramma op het vlak van onderwijs en opleiding, gebaseerd op de open

⁵⁸ <http://register.consilium.eu.int/pdf/en/01/st05/05980en1.pdf>

⁵⁹ <http://ue.eu.int/pressData/en/misc/69810.pdf>

coördinatiemethode,⁶⁰ zoals die reeds op andere domeinen (werkgelegenheid, gezondheid, sociale inclusie, pensioenen) beproefd werd.⁶¹

Voor het onderwerp van dit hoofdstuk zijn vooral de subdoelen van de *tweede strategische doelstelling (toegankelijkheid van onderwijs en opleiding voor allen)* van belang:

- een meer *open leeromgeving* moet bevorderd worden door informatie en begeleiding, flexibilisering van het aanbod en het vervullen van randvoorwaarden (bijvoorbeeld kinderopvang voor cursisten, betaald educatief verlof en financiële prikkels), een voldoende spreiding van het aanbod, netwerking tussen voorzieningen, en erkenning van verworven competenties;
- leren moet meer *aantrekkelijk* gemaakt worden, onder andere door sensibilisatiecampagnes, en door validering van het non-formele en informele leren;
- waarden zoals *actief burgerschap, gelijke kansen en sociale cohesie* moeten in de onderwijscultuur een meer centrale plaats krijgen, bijvoorbeeld in de onderwijsdoelstellingen zelf; participatie van ouders en leerlingen dient aangemoedigd te worden; gelijke kansen naar geslacht moeten nagestreefd worden in het tertiair onderwijs en naschoolse opleidingen; en modellen voor integratie van kansengroepen moeten verspreid worden.

We moeten toegeven dat de operationalisering van de doelstellingen vaag is gebleven, vooral wat betreft de volwasseneneducatie. Wat bedoelt men bijvoorbeeld precies met gelijke kansen? Hier en daar wordt verwezen naar de genderdimensie, naar gehandicapten, achtergestelde doelgroepen, maar de invulling is sporadisch en ongelijk. Ook de voorgestelde indicatoren voor monitoring van deze doelstellingen zijn niet altijd terzake: bijvoorbeeld is er sprake van participatiegraden aan LLBL, zonder opsplitsing naar initiële opleiding of sociale achtergrondkenmerken. Maar misschien is dit toe te schrijven aan de snelheid waarmee het EU-beleid op dit vlak geëvolueerd is. En een Europese beleidstekst is altijd een beetje een monster-compromis tussen verschillende visies en ambities, en tussen systemen met een uiteenlopende graad van ontwikkeling. Wanneer straks (der)tien nieuwe lidstaten in de open coördinatiedans zullen springen, zullen sommige daarvan de volwassenenvorming zelf nog moeten uitbouwen.

Het zal de geïnformeerde lezer opgevallen zijn dat de open coördinatie inzake onderwijs en opleiding in deze sectie centraal heeft gestaan, en niet *de Mededeling*

⁶⁰ De 'open coördinatie' is een methode om op EU-niveau een gemeenschappelijk beleid te voeren op basis van vrijwilligheid, ook al heeft de EU op het beschouwde domein geen rechtstreekse bevoegdheid omwille van het subsidiariteitsbeginsel.

⁶¹ Inmiddels (mei 2003) werden ook vijf gemeenschappelijke 'benchmarks' vooropgesteld tegen het jaar 2010: vermindering van de ongekwalificeerde uitstroom tot 10%, verhoging met 15% van het aandeel afgestudeerden uit het hoger onderwijs met een wiskundig, technisch en wetenschappelijk diploma; verhoging van het aantal 22-jarige HSO-gediplomeerden tot 85%; vermindering van het aantal laaggeletterde 15-jarigen met 1/5; en verhoging van de participatiegraad aan LLBL onder 25-64-jarigen tot 12,5%. Deze benchmarks gelden als Europees gemiddelde en moeten dus niet noodzakelijk in elke lidstaat of regio bereikt worden.

van de Europese Commissie van 21 november 2001 over het LLBL (Making a European Area of Lifelong Learning a reality).⁶² In dit memorandum worden zes prioritaire domeinen voor samenwerking opgesomd, waarvan er ook een paar relevant zijn voor het gelijkekansenbeleid. Onder de hoofding 'onderzoek naar leerbehoeften voor de kennissamenleving' wordt expliciet verwezen naar de noden van de meest achtergestelde groepen, en de noodzaak van een pedagogisch-didactische bijscholing van leerkrachten/opleiders om beter aan deze noden tegemoet te komen. Onder de rubriek 'verhoging van de toegankelijkheid van voorzieningen' worden bijzondere inspanningen gevraagd voor etnische minderheden, gehandicapten en afgelegen landelijke gebieden. In feite vallen deze aandachtspunten samen met specifieke subdoelen van het hierboven besproken gemeenschappelijke actieprogramma.

5. Recente beleidsontwikkelingen in Vlaanderen

Het Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen', gelanceerd door de Vlaamse Regering op 7 juli 2000, is nog steeds de hoeksteen van het Vlaamse beleid inzake LLBL. Het is de eerste Vlaamse beleidstekst die de prioriteiten van de verschillende betrokken beleidsdomeinen (onderwijs en vorming, werkgelegenheid, economie en cultuur) coördineert. Op 22 november 2001 ondertekenden de Vlaamse Regering en vertegenwoordigers van de sociale partners en van het middenveld het Pact van Vilvoorde.⁶³ Hiermee verbinden zij zich tot het realiseren van een aantal doelstellingen voor de Vlaamse maatschappij. LLBL krijgt hierin een centrale plaats:

1. van de 25-65-jarigen participeert in 2010 10% (op maandbasis) aan LLBL (in 2001 was dit 7,4%);
2. tegen 2010 is meer dan driekwart van de Vlaamse bevolking functioneel geletterd en gewapend met elementaire ICT-vaardigheden. Het onderwijs moet verder gedemocratiseerd zijn en het aantal ongekwalificeerde schoolverlaters gehalveerd.

We analyseren in wat volgt de inhoud, realisaties totnogtoe en de vooruitzichten op korte termijn van het Actieplan, zoveel mogelijk volgens de logica van het verklaringsmodel voor ongelijke kansen uit sectie 3. Dit impliceert ook dat we het Actieplan selectief doorlichten. Om te beginnen maken we al abstractie van het gelijkekansenbeleid in het initieel onderwijs, dat waarschijnlijk het fundament bij

⁶² http://EUropa.eu.int/comm/education/policies/LLBL/life/index_en.html - of http://EUropa.eu.int/rapid/start/cgi/guesten.ksh?p_action.getfile=gf&doc=IP/01/1620|0|AGED&lg=EN&type=PDF

⁶³ <http://www.kleurrijkvlaanderen.be/showpage.asp?iPageID=129>

uitstek is voor een meer gelijke participatie aan het LLBL. We zagen immers dat hoger geschoolden als vanzelf meer vragen naar bijkomende leerkansen. Maar dit betekent niet, dat een gericht gelijkheidsbeleid in de volwasseneneducatie geen aarde aan de dijk kan brengen.

5.1 Risico's verminderen of helpen opvangen

Mensen zullen meer geneigd zijn in LLBL te investeren als ze zekerder zijn over de uitkomst ervan. Er bestaan reeds diverse manieren om de risico's van investeringen in LLBL te reduceren. Bedrijven poolen hun middelen en opleidingskosten in sectorale fondsen, waardoor vermeden wordt dat het ene bedrijf alle opleidingskosten draagt, terwijl het andere de baten binnenrijft. Voor werklozen komt het er in de eerste plaats op aan dat opleidingen beantwoorden aan echte behoeften van de arbeidsmarkt. De rechtstreekse *koppeling van opleiding aan een concreet uitzicht op werk* is de beste aanpak. Dit was in het verleden reeds het geheim van het succes van de individuele beroepsopleiding in ondernemingen: de werkgevers garanderen immers aan de betrokken cursist na afloop een contract van onbepaalde duur, waardoor deze a-priori kan rekenen op meer dan 80% kans op werk. Meer algemeen maakt de koppeling van opleiding aan aanwervingen, of tenminste aan stages (die vaak de aanwervingskansen nadien sterk verhogen) opgang. Voorbeelden hiervan zijn alternerende opleidingen voor +18-jarigen, inschuifopleidingen in de invoegafdelingen van commerciële bedrijven of in het kader van het Wisselbanenplan, de combinatie van werkervaring met opleiding in het kader van WEP+, de Interface-projecten, de TOK-projecten van OCMW's.

Een korte wegwijs

- De *individuele beroepsopleiding in een onderneming (IBO)* is een opleiding op de werkvloer die door de VDAB in samenwerking met een werkgever wordt aangeboden ingeval de VDAB zelf geen passend aanbod of infrastructuur heeft (een typisch voorbeeld is de opleiding voor kraanchauffeur). Met de 'werkgever' worden afspraken gemaakt over het opleidingsprogramma. De cursist ontvangt bovenop zijn werkloosheidsuitkering een progressieve 'productiviteitspremie' (die tendeert naar het verschil tussen het normale nettoloon en de gemiddelde uitkering). Na succesvolle afloop van de opleiding moet de werknemer met een contract van onbepaalde duur aangeworven worden. Voor kansengroepen kan de werkgever nog extra tegemoetkomingen ontvangen.
- *Alternerende opleidingen* werden initieel voorbehouden aan jongeren in het kader van het deeltijds onderwijs, en in de leertijd. Later zijn er de contracten deeltijds leren en werken voor 18-25-jarigen bijgekomen, alsook VIZO stagecontracten voor + 18-jarigen. Voor volwassenen uit kansengroepen zijn er inmiddels ook enkele alternerende opleidingen in de social profit sector, zoals bijvoorbeeld interculturele medewerkers of de ervaringsdeskundigen in de armoede.

- Invoegafdelingen zijn nieuwe afdelingen van commerciële bedrijven, die beantwoorden aan de doelstellingen van de sociale economie (onder andere tewerkstelling van kansengroepen). De werkgever ontvangt over een periode van vier jaar degressieve loonsubsidies, waarna de invoegwerknemer competitief moet zijn. Ook hier worden contracten van onbepaalde duur aangeboden. Het model 'invoegafdeling' staat nog in de kinderschoenen: het wordt onder andere gebruikt in het kader van taaksplitsing, waarbij een aantal deeltaken wordt gehergroepeerd en ondergebracht in de nieuwe afdeling. Deze taaksplitsing wordt eventueel gecombineerd met *inschuifopleidingen* (een soort IBO-statuut op maat van jobrotatie).
- Het *Wisselbanenplan* is gericht op doorstroming van zittende werknemers naar een hogere functie, gecombineerd met arbeidsintegratie van werkzoekenden via inschuifopleidingen. Op macrovlak wil men hiermee tegelijk knelpunten op de arbeidsmarkt oplossen en de werkloosheid van laaggeschoolden reduceren.
- *WEP+* (Werk Ervarings Plan) biedt een combinatie van werkervaring van 12 maanden, opleiding en begeleiding, aan laaggeschoolde langdurig werklozen en OCMW-cliënteel. Hiermee enigszins verwant zijn de 'Kelchtermans-projecten', die laaggeschoolde werklozen een opleiding bezorgen met een sterke praktijk-component.
- *Interface* (de vroegere Leereilanden) is gericht op de laatste fase van inschakelingstrajecten voor laaggeschoolde langdurig werklozen, nadat ze eventueel reeds een beroepsopleiding hebben genoten. De betrokkenen krijgen een collectieve opleiding op de werkvloer in bedrijven, terwijl een derdenorganisatie de sociale begeleiding van de cursisten verzorgt. Thans zijn de projecten toegespitst op jobrotatie.
- De *TOK-projecten* (Tewerkstelling en Opleiding voor Kansarmen) bieden een combinatie van werkervaring, opleiding en begeleiding aan OCMW-cliënten in het kader van art. 60 §7 van de OCMW-wet. Het OCMW treedt zelf als werkgever-opleider op, of werkt daarvoor samen met een derde (non-profit) organisatie.

Ook in meer formele, 'off-the-job' opleidingen kunnen de risico's voor cursisten gereduceerd worden door *modularisering* en flexibilisering van het aanbod. De cursist wordt dan immers niet gedwongen om zich meteen te engageren voor een zware investering met een 'alles-of-niets' resultaat. Het lage interne rendement van lange opleidingen, met name in het deeltijds volwassenenonderwijs, was immers een oud zeer. De gemiddelde uitval binnen één schooljaar in het secundaire OSP bedroeg 20%, en veel geslaagden maakten zelfs niet eens de overstap naar het volgende jaar. Vooral werklozen en migranten vielen uit (Struyven, 1991). Ook in andere opleidingsvoorzieningen (VDAB, Derden, opleidingscentra voor gehandicapten) werden gelijkaardige uitvalpercentages gemeten (Nicaise & Bollens, 1995). Modularisering met deelcertificaten laat toe om gedeeltelijke successen te valoriseren op de arbeidsmarkt, maar ook om opleidingen tijdelijk te onderbreken, deelcertificaten van verschillende opleidingen te combineren tot één traject enz. Het systeem bevindt zich nog steeds in de kinderschoenen, maar wordt in het kader van het Actieplan LLBL stelselmatig uitgebreid, met prioriteit voor zorgberoepen en laaggeletterden. Tegen september 2004 zou het modulaire

aanbod, tenminste in aanzet, én onderling gecoördineerd, operationeel moeten zijn in een aantal studiegebieden van het deeltijds volwassenenonderwijs op secundair niveau, de VDAB, het VIZO en de basiseducatie. In hoofdstuk 5 wordt dieper ingegaan op dit modulariseringsinitiatief.

Tenslotte kan ook wat gedaan worden om de risico's te helpen opvangen die niet inherent zijn aan de arbeidsmarkt of het leren zelf. Bij de zwakste groepen spelen vaak allerlei exogene gevaren een rol, die bij een beperkte draagkracht het leerproces al te gemakkelijk dwarsbomen: ziekte of handicap, financiële tegenvallers, familiale problemen enz. Een *integrale begeleiding* is hier noodzakelijk als aanvulling op de louter educatieve of loopbaangerichte trajectbegeleiding. In subsectie 5.3 gaan we hier meer uitvoerig op in.

5.2 Kosten reduceren

Een tweede belangrijke invalshoek betreft de *kostendrempels* in het LLBL. Vooreerst moet opgemerkt worden dat, in tegenstelling tot het initieel onderwijs, de feitelijke kostendrempels in opleidingen voor volwassenen totnogtoe onderbelicht zijn gebleven. Wat de *directe kosten* betreft, zijn er wel wettelijke regels met betrekking tot inschrijvingsgelden in het publieke en gesubsidieerde aanbod. Zo is bijvoorbeeld het aanbod van beroepsopleiding voor werklozen gratis bij de VDAB en bij gesubsidieerde voorzieningen. In het onderwijs voor sociale promotie bestaat er een onder- en bovengrens voor het inschrijvingsgeld, terwijl een hele reeks groepen vrijgesteld zijn van inschrijvingsgeld: leefloners, werklozen, mindervaliden, erkende politiek vluchtelingen, NT2-cursisten, leerplichtigen, gedetineerden en doorstromers uit de basiseducatie. Voorts weten we dat werklozen die een erkende opleiding volgen hun vervoerskosten (en bij de VDAB ook bepaalde andere kosten) terugbetaald krijgen. Over directe deelnamekosten (cursusmateriaal, verplaatsingen, duurzame uitrusting, speciale kledij e.d.) in andere voorzieningen en voor andere doelgroepen is niets bekend. Wellicht bestaat er een grote ongelijkheid tussen werkenden waarvoor de werkgever tussenkomt in de kosten, en personen (al dan niet werkend) die zich op eigen initiatief bijscholen.

In het kader van het Actieplan ging de aandacht eerst naar kostenreducerende maatregelen voor *werkgevers*, niet voor het individu. Zo werden in 2002 de *opleidingscheques* ingevoerd, die werkgevers toelaten om tegen halve kost opleiding in te kopen. De maatregel was in eerste instantie vooral gericht op KMO's, waarvan bekend is dat ze traditioneel weinig investeren in opleiding.⁶⁴ Het is wellicht nog te vroeg om het participatiebevorderend effect van de opleidingscheques te meten. Tijdens het eerste jaar werd de maatregel weinig benut.⁶⁵ Er is ook nog

⁶⁴ In de toekomst zouden daar ook de vzw's bij komen.

⁶⁵ slechts 24% van het voorziene budget werd opgebruikt in de eerste 11 maanden na invoering van de maatregel.

niets geweten over de verdelingseffecten ervan, behalve natuurlijk dat ze per definitie beperkt zijn gebleven tot de werkenden (cf. deel 2, hoofdstuk 2, secties 4.1.3 en 4.2.1).

Omdat vermoed werd dat werkgevers nogal selectief investeren in 'sterkere' groepen werknemers, werd de maatregel in september 2003 uitgebreid tot de *werknemers* zelf: die kunnen op eigen initiatief ook tegen halve prijs opleiding gaan kopen met '*opleidings- en begeleidingscheques*'. Reeds sinds september 2002 wordt met ESF-steun geëxperimenteerd met een speciale variant van dit systeem, namelijk de *bijblijfrekening*, in de vorm van een beperkt pilootproject voor kansengroepen (cf. deel 2, hoofdstuk 2, sectie 4.1.2). De betrokkenen kunnen tot 1 000 euro terugbetaald krijgen van de directe kosten van opleiding, met inbegrip van vervoer e.d. - maar ook bepaalde indirecte kosten zoals kinderopvang.

Voor jonge werkzoekende schoolverlaters (6 maanden werkloos en in die periode geen opleiding gevolgd) werd ook reeds begin 2003 een jeugdwerkplan ingevoerd, waarbij de jongere na een (verplichte) sollicitatietraining een *jobkaart* krijgt. Die jobkaart garandeert hem dat hij in aanmerking komt voor een individuele beroepsopleiding bij een werkgever. Die werkgever wordt dus gesubsidieerd voor het verschaffen van een opleiding bij aanwerving.

Wat de *indirecte kosten* betreft, bestaat er reeds langer een veelheid aan regelingen, die voor de kandidaat-cursist wellicht nogal ondoorzichtig overkomt. Langdurig werklozen ontvangen een forfaitaire premie per cursusuur in een beroepsopleiding,⁶⁶ of kunnen onder bepaalde voorwaarden studies hervatten met behoud van hun uitkering; er zijn ook speciale regelingen inzake kinderopvang voor werkloze cursisten.⁶⁷ Werkenden kunnen beroep doen op het betaald educatief verlof, verlof voor sociale promotie of (in de verzorgende sector) het leerloon. Maar telkens zijn er duidelijke beperkingen inzake doelgroep, toepassingsgebied, en opleidingsduur.

Voor de werknemer die een langere opleiding wil volgen, bestaat sinds maart 2002 het nieuwe *opleidingskrediet*: enerzijds heeft men de mogelijkheid om een voltijds of deeltijds tijdskrediet op te nemen (dit is de nieuwe vorm van loopbaanonderbreking, met RVA-uitkering). De Vlaamse overheid betaalt daar bovenop aanmoedigingspremies (o.a.) voor het volgen van een opleiding. Ook deze maatregel moet haar nut nog bewijzen: in 2002 werden 357 aanvragen goedgekeurd. Terecht merken de vakbonden op dat opnieuw gediscrimineerd wordt tegen werklozen, die zo'n aanmoedigingspremie niet kunnen bekomen (cf. deel 2, hoofdstuk 2, sectie 4.1.1).

⁶⁶ de 1 euro-regeling van de VDAB

⁶⁷ Daarnaast kunnen zij eventueel ook in aanmerking komen voor een eenmalige RVA-toeslag op de werkloosheidsuitkeringen voor de laatste maand van de beroepsopleiding, of voor een dagelijkse RVA-toeslag bij deelname aan een beroepsopleiding of een vormings- of inschakelingsactie voor PWA-ers.

Het overzicht van financiële tegemoetkomingen in de volwasseneneducatie scheidt - zoals vaak in het Belgische beleid - de indruk van een lappendeken, dat door zijn complexiteit zowel onrechtvaardig als inefficiënt dreigt te worden. Bovendien moet men toegeven dat de dekking van de indirecte kosten, vooral voor de laagste inkomensgroepen, ontoereikend is om kandidaten echt over de streep te halen. Zou het niet beter zijn om een geïntegreerd stelsel van *individueel leerkrediet* in te voeren, dat tegelijk (a) gespreid kan worden over de ganse loopbaan, (b) de directe en indirecte kosten van opleiding dekt en (c) een eenduidige vorm van positieve discriminatie invoert (zie Perquy, 1997; Bollens, 2002)? Bijvoorbeeld zou men het leerkrediet kunnen voorbehouden aan wie nog geen diploma van het master-niveau heeft gehaald. Indien men een grotere selectiviteit wenst (wat wellicht in de beginfase wenselijk is) kan men een inkomensgetoetste toelage invoeren. De in het vooruitzicht gestelde hervorming van de studietoelagen in het hoger onderwijs biedt hiertoe een uitgelezen kans. Het is immers ook de bedoeling om die studietoelagen los te koppelen van het jaarklassensysteem en om te vormen naar een soort leerkrediet.

5.3 Het psychologisch, sociaal en cultureel kapitaal van kansengroepen versterken

Onder deze hoofding vallen vooreerst allerlei maatregelen inzake *informatie, begeleiding en oriëntering*. We moeten een onderscheid maken tussen de louter educatieve en/of arbeidsmarktgerichte begeleiding enerzijds, en de integrale begeleiding (voor achtergestelde groepen) anderzijds.

Voortbouwend op de evaluaties van ESF-programma's in het verleden, en op de Europese Richtsnoeren voor werkgelegenheid, voorziet het Actieplan LLBL in de verdere uitbouw van de *trajectbegeleiding* van werkzoekenden (waaraan in 2002 170 976 werkzoekenden deelnamen), maar ook de uitbreiding ervan tot werkenden. Naast het 'recht op LLBL' is het 'recht op loopbaanbegeleiding' één van de pijlers van het Actieplan. De nieuwe *competentiecentra* van de VDAB kunnen werkenden helpen bij het heroriënteren van hun loopbaan, waaronder ook het zoeken naar geschikte opleidingen. Het informatie-aanbod hierover is inmiddels veel transparanter gemaakt, dankzij de inspanningen van de voormalige Edufora en van DIVA (Dienst Informatie Vorming en Afstemming) die een permanente inventaris van het opleidingsaanbod op het internet hebben uitgebouwd (www.leergids.be). Zelfs op Europees niveau is een dergelijke inventaris in opbouw - en deels operationeel (www.PLOTEUS.org).⁶⁸

Op het vlak van de integrale begeleiding van lerenden uit kansengroepen hebben de *Derden* (opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven uit de private non-profit-sector) een zekere voorsprong op de publieke actoren. Zij zijn vaak ontstaan uit organisaties uit de hulpverlening of het opbouwwerk, die dicht bij deze doelgroepen

⁶⁸ Voor de databanken zie ook hoofdstuk 3, sectie 3.1.2)

pen staan, en die over geëigende agogische methoden en een ruim netwerk van verwante diensten beschikken. Hun kleinschaligheid en diversiteit bieden ruimte voor heel wat creativiteit. Helaas worden de Derden nog steeds door het beleid als 'buitenbeentjes' behandeld: typisch is bijvoorbeeld de afwezigheid van een eigen decreet en basisfinanciering, waardoor de continuïteit en deskundigheidsontwikkeling van deze organisaties sterk beknot worden.

Anderzijds legt het Actieplan LLBL terecht een grote verantwoordelijkheid voor het bereiken van kansengroepen bij het *sociaal-cultureel vormingswerk*. Ook daar bestaat de mogelijkheid om, via het verenigingsleven, kandidaten toe te leiden naar het educatieve aanbod, maar ook om het informeel leren in verenigingsverband aan te wakkeren: samen zal men wellicht makkelijker drempels nemen waar men alleen niet over durft. Het nieuwe decreet op het sociaal-cultureel vormingswerk voorziet trouwens in soepeler voorwaarden voor achtergestelde doelgroepen. Noteer dat dit vormingswerk geen arbeidsmarktgerichte opleidingen aanbiedt. Maar het sociaal-culturele aanbod kan gedeeltelijk een opstapfunctie vervullen naar andere, arbeidsgerichte opleidingen. Bovendien is het niet-arbeidsmarktgerichte, levensbrede leren even belangrijk in de sociale ontvoogding van kansarme doelgroepen.

Al deze nieuwe beleidsoriëntaties moeten hun effectiviteit nog bewijzen. Het is immers geen evidentie dat trajectbegeleiding, loopbaanbegeleiding en sociaal-cultureel vormingswerk ook in de feiten de sociaal achtergestelde groepen bereiken die hier in het vizier genomen worden. Evaluatie-onderzoek zal moeten uitwijzen in welke mate het Actieplan LLBL in dit opzet slaagt. In hoofdstuk 6 wordt beleidsontwikkelingen en initiatieven inzake (levens)loopbaanbegeleiding uitgebreid behandeld.

5.4 Het aanbod ombuigen

Alle voorgaande beleidsmaatregelen zijn er in feite op gericht om de vraag naar LLBL bij laaggeschoolden en kansengroepen aan te wakkeren. Zoals reeds eerder aangestipt, mag het beleid zich daartoe niet beperken. Ook aan de aanbodzijde zelf moet getimmerd worden, om feitelijke discriminatiemechanismen weg te werken en te kunnen inspelen op de volledige, levensbrede vraag naar educatie.

Vooreerst is het belangrijk om een globale analyse te maken van de *verhoudingen binnen het aanbod* binnen het LLBL: hoe goed is het aanbod ruimtelijk gespreid op de diverse 'niveaus' (in het onderwijs: van basiseducatie tot deeltijds volwassenenonderwijs op hoger niveau; in de beroepsopleiding: van vooropleidingen voor werkzoekenden tot vervolmakingscursussen voor specialisten; in de sociaal-culturele sector: van volksontwikkeling tot kunsteducatie)? Hoe comfortabel is de omkadering per cursistuur? Hoe verhouden zich de subsidienormen per cursist/per cursistuur tussen al deze voorzieningen? Hoe is het gesteld met de totale budgetten? Hoe snel groeien de verschillende segmenten van het aanbod? Hoe toereikend is dit aanbod - of hoe

lang zijn de wachtlijsten? Stroken deze feitelijke verhoudingen met het politieke discours over gelijke kansen? Het onderzoek van Peeters et al. (2000) vormde een verdienstelijke aanzet tot een dergelijke analyse, maar zou verder verfijnd en permanent geactualiseerd moeten worden. In feite behoort dit (op termijn) tot de doelstellingen van de toekomstige jaarboeken LLBL.

Als eerste, onmiddellijk haalbare stap zou men het globale profiel van de deelnemers aan LLBL, zoals geschetst in tabel 1.1, jaar na jaar kunnen berekenen op basis van de Enquête naar de Arbeidskrachten,⁶⁹ zodat *trends in de (her)verdeling* van participatiekansen op macroniveau zichtbaar worden.

De stand van zaken van het Actieplan LLBL met betrekking tot het jaar 2002 bevat op dit vlak enkele interessante gegevens: zo staat vermeld dat het budget voor basiseducatie in 2002 met 10% gestegen is; en dat middelen zijn uitgetrokken om de wachtlijsten voor NT2-cursussen progressief weg te werken. Doch ook hier ontbreekt het globale plaatje alsnog.

Op meso-niveau, het niveau van de *voorzieningen*, kent het Actieplan expliciet sociale opdrachten toe aan allerlei instanties die zich traditioneel eerder tot een middenklassepubliek hebben gericht: bibliotheken en culturele centra moeten de cultuurparticipatie en de informatiemaatschappij dichter bij kansengroepen brengen; met de ondernemersopleiding van VIZO worden opleidingsprojecten voor allochtonen opgezet; opleidingen uit de zorgsector en de lerarenopleiding worden aangespoord om kandidaten uit kansengroepen aan te trekken. Dit kan natuurlijk alleen maar toegejuicht worden. Maar tegelijk zijn er maatregelen nodig om bestaande discriminaties weg te werken. In sectie 3.2 vermeldden we bijvoorbeeld de perverse effecten van verkeerd geconcipeerde rendementscriteria in de beroepsopleiding voor werkzoekenden. Ook al worden de zogenaamde doorstromingsnormen (naar werk) enigszins gedifferentieerd naargelang de doelgroep, de afromingsmechanismen blijven bestaan. Voor allochtonen blijft de toegang tot sommige opleidingen en beroepen gesloten, omdat hun buitenlands diploma niet erkend of ondergewaardeerd is. Ook de taalbarrières die hen de facto uitsluiten uit bepaalde opleidingen zouden wellicht makkelijker kunnen overwonnen worden dan nu het geval is.

Met het 'Alfabetplan',⁷⁰ overhandigd aan de Vlaamse Regering in juni 2003, heeft een platform van basiseducatie en sociale organisaties gepleit voor een globaal en interdepartementaal ondersteund *actieplan om de laaggeletterdheid en laaggecijferdheid te reduceren*. Dit impliceert bijvoorbeeld een actief informatie-, toelidings- en wervingsbeleid, want de overgrote meerderheid van de laaggeletterden wordt door geen enkele opleidingsvoorziening bereikt. Ook preventie, met name binnen het initieel onderwijs, krijgt in het plan bijzondere aandacht. Voorts wordt

⁶⁹ Toegegeven, deze bron is niet zeer accuraat wat de bevraging van het LLBL betreft. Maar ze heeft tenminste het voordeel dat ze doorlopend wordt geactualiseerd en snel beschikbaar is. Bovendien is het mogelijk om de vraagstelling met betrekking tot het LLBL te verbeteren.

⁷⁰ <http://www.vocb.be/files/alfabetplan.pdf>

een brede mobilisatie bepleit van diverse actoren (basiseducatie, tweedekansonderwijs, deeltijds volwassenenonderwijs, VDAB, sectorale fondsen en derden, sociaal-cultureel werk) om een echte trajectwerking mogelijk te maken. De onderlinge afstemming tussen deze voorzieningen door middel van modularisering en EVC wordt een hele opdracht.⁷¹ Ook de certificering zal wettelijk verder geregeld moeten worden, beginnend met de basiseducatie, en met bijzondere aandacht voor niet-formeel verworven competenties. Tenslotte blijven de bovenvermelde voorstellen omtrent financiële tegemoetkomingen, risicodekking, koppeling van leren en werken, (traject)begeleiding e.d. a fortiori ook in deze context geldig. De Vlaamse regering keurde op 10 oktober 2003 de doelstellingnota in verband met de problematiek van de laaggeletterdheid goed. Het dossier lijst tien doelstellingen op met betrekking tot geletterdheid/gecijferdheid.

We zouden aan het Alfabetplan nog enkele doelstellingen willen toevoegen. Bijvoorbeeld zou het aanbod voor groepen met een educatieve achterstand drastisch uitgebreid en gediversifieerd moeten worden (bijvoorbeeld cursussen inburgering, opvoedingsondersteuning, budgetbeheer, sociale vaardigheden, gezondheidspreventie, sociale zekerheid, kunsteducatie, ICT enz.). Bijzondere inspanningen moeten ook gedaan worden wat de sociale en pedagogische vorming van opleiders betreft. De specifieke bijscholing voor de basiseducatie is daar een voorbeeld van, maar dergelijke opleidingen zijn steeds voor verbetering vatbaar.

6. Besluit

De ijzeren wet van Mattheüs (aan wie heeft, zal gegeven worden ...) geldt ook in de Vlaamse volwasseneneducatie. Op jaarbasis nemen 60% van de universitaire deen deel aan één of andere nascholing, tegenover 4% van de personen met hoogstens een getuigschrift lager onderwijs.

Het Vlaamse Actieplan LLBL gaat aan deze problematiek niet voorbij. Allerlei innoverende maatregelen zijn getroffen om de toegang tot het LLBL te verruimen, en kansengroepen in het bijzonder beter te bereiken: het opleidingskrediet, de blijfrekening, het recht op loopbaanbegeleiding, allerlei nieuwe leer-werkstelsels, de modularisering van het opleidingsaanbod, nieuwe impulsen voor de basiseducatie, het NT2-aanbod, het sociaal-cultureel vormingswerk, het basisaanbod ICT.

Sommige van deze maatregelen zijn 'structureel' te noemen en hebben een grote (potentiële) impact op de democratisering van het LLBL. Andere zijn zeer kleinschalig of bevinden zich nog in een experimenteel stadium.

⁷¹ In de basiseducatie is men reeds met het modulariseringsproces begonnen. Dit proces moet uitmonden in een certificeringsstelsel voor basiseducatie. Dit kan echter niet slagen indien er niet tegelijkertijd een naadloze afstemming en aansluiting komt tussen Basiseducatie en de andere onderwijs- en opleidingspartners.

Als aanvulling bij de structurele maatregelen lijken ons volgende voorstellen het overwegen waard:

- de verdere verfijning en permanente actualisering van het monitoring-systeem van Peeters et al. (2000) tot een systeem dat niet alleen algemene trends en benchmarks bevat, maar ook expliciet de verdelingseffecten van het beleid meet;⁷²
- een meer diepgaand survey-onderzoek naar de directe en indirecte deelnamekosten (voor de cursist) en de feitelijke financiële tegemoetkomingen in verschillende deelstelsels en statuten binnen het LLBL;
- de uitwerking van een selectief leerkrediet dat, minstens voor de laagste inkomensgroepen, ook de indirecte kosten van deelname dekt;
- de screening van het aanbod, met het oog op het wegwerken van verborgen discriminatiemechanismen (niet-erkende kwalificaties, taalbarrières, vertekende efficiëntiecriteria).
- de uitwerking van een omvattend actieplan voor de aanpak van laaggeletterdheid, in al zijn dimensies.

⁷² Het tweede luik van deze opdracht is een onderzoek naar basisindicatoren voor monitoring van het LLBL.

HOOFDSTUK 2

INVESTEREN IN LEREN

Joost Bollens

1. Inleiding

Het thema ‘investeren in leren’ roept onmiddellijk vele vragen op, waaronder de volgende:

- Voor de realisatie van de doelstellingen van het levenslang en het levensbreed leren zullen er ongetwijfeld bijkomende middelen nodig zijn. Waar moeten die vandaan komen, en meer bepaald, wat is hierbij de verantwoordelijkheid van de overheid, van de gezinnen, van het individu, van bedrijven en van andere organisaties?
- Gesteld dat het individu of het gezin een stuk medeverantwoordelijkheid draagt, op welke wijze kan men dan bekomen dat deze verantwoordelijkheid ook wordt opgenomen, en wel zo dat niet tegelijkertijd de nu bestaande tendens tot een zeer ongelijke participatie aan het levenslang leren wordt versterkt?
- Een analoog probleem stelt zich ook op het niveau van bijvoorbeeld bedrijven. Gesteld dat bedrijven ook een stuk van de verantwoordelijkheid dragen, hoe kan dan bekomen worden dat deze verantwoordelijkheid wordt opgenomen? Hoe kan men in casu organisaties die momenteel niet investeren in vorming (de ‘niet-vormingsbedrijven’) toch over de streep trekken?

De eerste, wat meer theoretische vraag, wordt in de volgende sectie behandeld. De twee andere vragen, die al meer op het terrein van het beleid kunnen gesitueerd worden, komen meer uitgebreid aan bod in de overige secties van dit hoofdstuk.

2. Een gedeelde verantwoordelijkheid

2.1 Publieke versus private verantwoordelijkheid

2.1.1 Privaat rendement

Het individu maakt de beslissing tot investeren in de deelname aan opleiding en vorming als het verwacht dat de toekomstige baten minstens opwegen tegen de kosten van de investering, met andere woorden als men een positief rendement verwacht.

Een wellicht niet-exhaustieve opsomming van de private baten van investeringen in onderwijs, opleiding en vorming volgt hieronder (waarbij niet alle baten even relevant zijn voor ieder onderwijsniveau of voor ieder type van opleiding/vorming):

- positieve effecten op de inzetbaarheid, wat in financiële termen meestal wordt vertaald als een verhoging van het verwacht inkomen bij een verhoging van de investering (in duur en volume). Noteer dat het hier gaat over het netto-inkomen, maar ook met het stelsel van progressieve inkomensbelasting zoals wij dat in België kennen, blijft de relatie duidelijk positief;
- hieraan gerelateerd, lager risico op werkloosheid;
- (niet-monetaire) consumptieve baten, zoals het bekomen van een hogere sociale status, het nut dat men haalt uit de consumptie van het onderwijs zelf, een verhoogde efficiëntie van de huishoudelijke productie (i.e. huishoudelijke taken, bijvoorbeeld gebruik van PC voor energiebeheer, voor het beheer van het huishoudbudget, ter ondersteuning van het leren van de kinderen, voor het invullen en optimaliseren van de belastingsaangifte), een betere gezondheid (ook van de kinderen in het huishouden) en een langere levensverwachting, hogere opbrengsten op de huishoudelijke spaargelden, etcetera;
- meer voldoening uit werk, meer voldoening uit de vrijetijdsbesteding;
- de baat die men heeft van een (potentieel) verhoogde deelname aan het sociale leven, het verenigingsleven, een meer actieve democratische participatie, etcetera;
- het nut dat men haalt uit het loutere feit dat men meer kent of meer vaardigheden heeft;
- de baat die voortvloeit uit het feit dat additionele kennisverwerving en bijkomende opleidingen gemakkelijker worden, dit speelt overigens niet alleen direct, maar ook indirect, in de zin dat men zijn kinderen beter kan bijstaan in hun leerproces.

2.1.2 Sociaal rendement

Naast private baten, die toekomen aan degene die in menselijk kapitaal investeerde, zijn er ook sociale baten. Dit zijn baten die toekomen aan de volledige samenleving, niet alleen aan degenen die effectief investeerden in menselijk kapitaal, maar ook aan degenen die niet of minder investeerden. Ook hier kan een opsomming worden gegeven die wellicht niet exhaustief is, en waarvan sommige baten niet even relevant zijn voor ieder onderwijsniveau of voor ieder type van opleiding:

- verbetering van de werking van de arbeidsmarkt: met een beter opgeleide beroepsbevolking kunnen problemen rond bepaalde knelpunten op de arbeidsmarkt worden voorkomen, kan de werkloosheid dalen, en kan de werkzaamheidsgraad stijgen;
- een hogere werkzaamheidsgraad verbreedt het draagvlak van de sociale zekerheid, leidt tot minderuitgaven (onder meer werkloosheidsuitkeringen) en leidt tot hogere belastingsontvangsten (zowel directe als indirecte);
- in de mate dat de verhoging van het gemiddeld opleidingsniveau ook leidt tot een verhoging van het gemiddeld arbeidsinkomen, zijn er bovendien ook meer belastingsontvangsten ten gevolge van de progressiviteit van het systeem van inkomstenbelasting;
- effecten op het innovatie- en aanpassingsvermogen van de beroepsbevolking, globaal positieve relatie met de economische groei;
- effecten op de volksgezondheid (onder meer indirect via de geletterdheid) en levensverwachting;
- verhoging van de sociale cohesie.

2.1.3 Redenen voor overheidsinterventie?

In een ideaaltypische perfecte vrije markt zullen private en sociale opbrengstvoeten samenvallen, en kan men de beslissing tot investeren in menselijk kapitaal, en meer bepaald het dragen van de kosten hiervan, overlaten aan alle individuen afzonderlijk. Zoals bekend is een perfecte vrije markt een fictie, en zijn er diverse redenen denkbaar die er voor zorgen dat dit gunstig resultaat in de praktijk niet tot stand komt. Men kan hier onder meer verwijzen naar externe effecten en allerlei andere vormen van marktfalen. Deze vormen van marktfalen zorgen ervoor dat het investeringsvolume in opleiding en onderwijs dat tot stand zou komen als er alleen maar private financiering voorhanden zou zijn, vanuit een sociaal oogpunt suboptimaal is. In de traditionele economische theorie worden deze vormen van marktfalen dan ook gezien als mogelijke legitimeringen voor overheidsinterventie.

2.1.4 Externe effecten

Bij de individuele beslissing of en hoeveel men zal investeren in zijn menselijk kapitaal, zal het individu zich laten leiden door de private kosten en baten, maar niet door de sociale baten. Dit kan tot gevolg hebben dat het investeringsvolume in onderwijs en opleiding dat tot stand zou komen in een zuivere markt, dat wil zeggen in een situatie zonder overheidsinterventie, lager is dan wat vanuit sociaal standpunt optimaal is.

Natuurlijk zullen niet alle opleidings- en onderwijsvormen even grote sociale opbrengsten hebben. Grote positieve externaliteiten zijn duidelijk aanwezig ten aanzien van het basisonderwijs (er wordt gesproken van externaliteit omdat het individu in zijn beslissing geen rekening houdt met de sociale baten, en deze dus in zekere zin extern zijn). Voor het secundair en het tertiair onderwijs, en voor alle vormen van volwassenenonderwijs en -opleiding zijn er uiteraard ook positieve externaliteiten, maar daar wordt het twijfelachtig of de omvang van deze externaliteiten als dusdanig volstaat om te pleiten voor overheidsinterventie. De private opbrengstvoeten zullen hier immers bijna zonder uitzondering groter zijn dan de sociale opbrengstvoeten, of het nu gaat over secundair onderwijs, en zeker in het geval van het tertiair onderwijs, maar ook ten aanzien van de beroepsopleiding van werklozen en de permanente vorming van werknemers. Een bijzondere positie wordt ingenomen door de vorming zoals die wordt aangeboden binnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Hier wordt immers decretaal opgelegd dat de aangeboden vorming in eerste instantie gericht is op individu-overstijgende baten zoals bij voorbeeld de gemeenschapsvorming. De externe effecten zijn hier met andere woorden één van de fundamentele bestaansredenen voor het bestaande vormingsaanbod. Dat hier dan een publieke financiering tegenover staat, spreekt dan ook voor zich.

We besluiten dan ook dat het externaliteitenargument, met uitzondering van het basisonderwijs en het vormingsaanbod binnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk, slechts een marginale betekenis kan hebben in de legitimatie van een overheidsrol in de financiering van het levenslang leren. Natuurlijk zouden in afwezigheid van overheidsfinanciering veel minder werklozen een beroepsopleiding volgen, en zouden veel minder jongeren aan hogere studies beginnen, met een substantieel verlies aan sociaal rendement. Dit moet dan echter te verklaren zijn op basis van andere vormen van marktfalen (zie verder), maar niet omdat de private opbrengstvoeten hier als dusdanig lager zouden zijn dan de sociale, wel integendeel.

2.1.5 Kapitaalmarktimperfecties

Wanneer een individu een bepaalde uitgave moet bekostigen uit eigen middelen, kan het daarvoor in principe een beroep doen op verschillende bronnen: hetzij de

uitgaven financieren uit eigen spaargelden, hetzij uit het lopend inkomen, hetzij door geld te ontlenen op de kapitaalmarkt.

Wanneer de verwachte private opbrengstvoet van de investering voldoende hoog is, is het voor een individu, dat de investering niet kan financieren uit spaargelden of lopende inkomsten, zinvol om gelden te ontlenen op de kapitaalmarkt. De praktijk toont echter aan dat leningen voor investeringen in menselijk kapitaal uiterst zelden voorkomen (zie ook deel 2, hoofdstuk 1, sectie 3.2). Hiervoor zijn er een tweetal verklaringen te geven. Een eerste heeft betrekking op de potentiële ontlener zelf: omwille van diverse redenen zijn mensen zeer terughoudend om geld te lenen voor het betalen van studies of opleidingen. We komen daar in de volgende sectie meer uitgebreid op terug. Een andere verklaring situeert zich echter aan de aanbodzijde van de kapitaalmarkt. Ze heeft betrekking op de vaststelling dat banken al evenmin erg happig zijn om leningen toe te staan voor investeringen in menselijk kapitaal, en als ze dit al aanbieden, zal dat aan erg hoge intrestvoeten gebeuren.

2.1.6 Risico en onzekerheid

Wanneer een individu moet beslissen om te investeren in zijn menselijk kapitaal, neemt het een beslissing waarvan het niet alle gevolgen kan overzien. Er zijn immers een aantal factoren die onzeker zijn, en zoals bij haast elk menselijk handelen loopt men hier een aantal risico's. Zo weet men niet noodzakelijk op voorhand of de investering wel met succes zal worden afgerond, of men met name een diploma zal halen, of een opleiding met gunstig gevolg zal voltooien. Vervolgens is men niet zeker of men na het afronden van de studie of de opleiding wel onmiddellijk werk zal vinden.

De intrinsieke onzekerheid die verbonden is aan investeringen in menselijk kapitaal brengt met zich mee dat individuen, wanneer ze de investeringskosten volledig zelf moeten dragen, geneigd zullen zijn om een, zelfs vanuit privaat standpunt, suboptimaal bedrag te investeren. Dit geldt ook als het individu zelf beschikt over voldoende liquiditeiten, al zal het risico wellicht beter kunnen worden gedragen naarmate een huishouden beschikt over ruimere financiële marges. Dit geldt a fortiori wanneer het individu zou moeten lenen om de investering te financieren. Risico en onzekerheid zijn dan ook de tweede belangrijke verklaring voor het feit dat er zelden een beroep wordt gedaan op de kapitaalmarkt ter financiering van investeringen in menselijk kapitaal.

Meestal wordt aangenomen dat de overheid een lagere risicoafkerigheid heeft dan de individuele burgers, of zelfs dat de overheid risiconutraal is: wanneer bepaalde risico's zich manifesteren kan de overheid via de instrumenten van openbare financiën de schade van deze risico's dekken (door de belastingen te verhogen, of door de uitgaven te verminderen). Bij investeringsbeslissingen waar-

bij er ten gevolge van de risico's een gevaar bestaat op een sociaal suboptimaal investeringsvolume, kan een overheidsinterventie dan ook verdedigd worden.

2.1.7 Onvolledige en/of asymmetrische informatie

Risico en onzekerheid ontstaan door een gebrek aan informatie over toekomstige gebeurtenissen. Er zijn evenwel ook andere informationele belemmeringen die aanleiding kunnen geven tot marktfalen op de opleidingsmarkt:

- asymmetrische informatie op de opleidingsmarkt. Een potentiële deelnemer aan een vorm van onderwijs of opleiding is niet altijd in staat om de kwaliteit te beoordelen van de verschillende instellingen die opleidingen of onderwijs aanbieden. Dit gebrek aan informatie kan een rem zijn op het investeringsgedrag;
- een andere vorm van informationele beperking kan zich voordoen omdat niet alle individuen even goed op de hoogte zijn van de baten (maar ook kosten) van deelname aan bepaalde vormen van opleiding of onderwijs.

2.1.8 Rechtvaardigheid en gelijkheid van kansen

Klassieke efficiëntieargumenten kunnen zeker ingeroepen worden als argumentatie voor de grote publieke besteding in het basis- en secundair onderwijs. Wat betreft de andere vormen van opleiding en onderwijs, zijn de zonet besproken efficiëntieargumenten in het algemeen onvoldoende zwaarwichtig om een substantieel publiek aandeel in de financiering te legitimeren. In vele gevallen zal wel een partiële publieke cofinanciering wenselijk zijn. Met partieel bedoelen we dat de hoofdverantwoordelijkheid bij het individu ligt. Toch zijn er duidelijke uitzonderingen. Zo kan een bijna volledig publiek gefinancierde beroepsopleiding van werklozen wel verdedigd worden op basis van efficiëntieargumenten.

Het is bovendien zeer belangrijk dat overheidsinterventie ook kan verdedigd worden op basis van rechtvaardigheidsoverwegingen, zoals het bevorderen van de gelijkheid van kansen, en de gelijkheid van deelname. Alle beschikbare cijfers wijzen op een zeer ongelijke participatie aan opleiding door volwassenen. Er kan zeker verdedigd worden dat de overheid hier een actieve rol moet spelen door te zorgen dat de dualisering, met aan de ene kant mensen die levenslang leren, en aan de andere kant degenen die niet deelnemen aan het levenslang leren, of zelfs levenslang ontleren, niet nog verder toeneemt, en beter nog, wordt teruggedrongen. Deze taak wijst dan weer meer in de richting van een selectieve financiering, gericht op bepaalde doelgroepen.

2.2 De bedrijfsopleiding

Wat is de verantwoordelijkheid van bedrijven en van organisaties die werknemers in dienst hebben? Er lijkt alvast weinig discussie mogelijk over het feit dat opleidingen die werknemers nodig hebben voor het uitvoeren van hun taak in principe ten laste valt van de werkgever. Hierbij zijn er echter twee grote problemen. Een eerste is dat, omwille van een veelheid aan redenen, sommige bedrijven er niet toe komen om opleiding te voorzien voor hun werknemers, of alleszins minder investeren in bedrijfsopleiding dan hetgeen, zelfs vanuit hun eigen belang bekeken, optimaal zou zijn. Een tweede probleem is dat de opleidingskansen van werknemers zeer ongelijk verdeeld zijn, naar kenmerken van werknemers (functie, opleidingsniveau), en bedrijven (grootte van het bedrijf, sector). Het subsidiëren van opleidingen met publiek geld is voor geen van beide problemen een oplossing, tenzij in zeer uitzonderlijke situaties.

Wat betreft het eerste probleem, moet men vaststellen dat de directe kostprijs van de opleiding (waarnaar de opleidingssubsidie normaal gesproken gaat) zeker niet één van de belangrijkste redenen is waarom bedrijven niet genoeg investeren in opleiding (Sels et al. 2000; Bollens et al. 2000; Gevers et al. 2000). Als dat wel het geval zou zijn, kan men twijfelen aan de algemene financiële gezondheid van het bedrijf in kwestie, zodat een opleidingssubsidie wellicht de situatie ook niet meer zal kunnen redden. Meer belangrijke drempels zijn onder meer het feit dat men het belang van opleiding niet inziet, dat men twijfelt aan de opbrengsten van opleidingsinvesteringen, of dat het opleidingsaanbod niet voldoet. Bij vele KMO's is er bovendien typisch het probleem dat men moeilijk werknemers kan missen. Dit laatste heeft uiteraard ook te maken met een kost, met name de kost van de verloren output. Deze indirecte kosten van opleidingen zou men maar kunnen oplossen via subsidies als men de loonkost van de werknemer dekt, plus de loonkost van een vervanger, plus de kosten die het vinden en inwerken (opleiden?) van de vervanger met zich mee zouden brengen. Een dergelijke subsidie zou onbetaalbaar zijn, en zal niet worden toegelaten door de Europese Unie. Men zou dan kunnen opwerpen dat een beperkte opleidingssubsidie toch al minstens een deel van de pijn kan verzachten. Afgezien van het feit dat men daarmee het probleem niet ten gronde oplost, blijkt dit in de praktijk ook niet te werken, omdat de bestaande drempels te hoog blijven. Het gevolg is dat de opleidingssubsidie voornamelijk gaat naar die bedrijven die de drempels al hebben overwonnen, en het gesubsidieerde aandeel anders zelf zouden betaald hebben (zie Matheus & Bollens, 2001 voor een empirische onderbouwing). In dat geval leidt de subsidie niet tot een verhoging van de vraag, daalt de private besteding aan opleiding terwijl de overheid juist een stijging van de private bestedingen zou moeten aanmoedigen, zijn schaarse publieke middelen ingezet zonder resultaat, en is er bovendien sprake van een concurrentievervalsend beleid.

Dit alles betekent overigens niet dat de overheid hier geen enkele actie kan ondernemen, wel integendeel. In het recente verleden werden reeds vele aanbeve-

lingen geformuleerd met betrekking tot een flankerend beleid dat gericht is op het opheffen of verzachten van de oorzaken die maken dat bedrijven zelfs vanuit privaat standpunt bekeken een suboptimale opleidingsinvestering hebben. In sectie 4, waar recente Vlaamse beleidsmaatregelen worden toegelicht, zal men kunnen merken dat er in de laatste jaren inderdaad heel wat aandacht is besteed aan dit flankerend beleid.

Anderzijds zal dit flankerend beleid evenmin een antwoord kunnen bieden aan het probleem bij uitstek van vele KMO's, met name het feit dat ze moeilijk werknemers kunnen missen. Nochtans is dit probleem niet onoplosbaar. Een samenwerkingsinitiatief van bedrijven onderling, waarbij op sectoraal of lokaal niveau, eventueel in samenwerking met de uitzendsector, teams van werknemers met diverse kwalificaties worden samengesteld, waarop men een beroep kan doen ter vervanging van omwille van opleiding afwezige werknemers, zou al heel wat problemen, zij het niet alle, kunnen verzachten. De overheid kan hier ondersteunend werken door gunstige randvoorwaarden te creëren, al is duidelijk dat dergelijke initiatieven, en hun financiering uiteindelijk door de betrokken bedrijven zelf moeten worden gedragen (de sectorale fondsen lijken hier het aangewezen kanaal).

Ook wat betreft een herverdeling van de kansen van werknemers is een opleidingssubsidie op bedrijfsniveau weinig zinvol. Negatieve stimuli (sancties, regulering) zijn hier trouwens evenmin zinvol. Wat betreft de ongelijke kansen zijn er verschillende situaties denkbaar. Het zou kunnen dat bepaalde werknemersgroepen minder opleidingskansen krijgen, terwijl het toch in het belang van het bedrijf is om meer te investeren in de opleiding van deze groepen. Als dit zo is, mag men van de in het kader van het flankerend beleid aanbevolen ontwikkeling en promotie van instrumenten die gericht zijn op het zichtbaar maken van opleidingsbaten binnen het bedrijf verwachten dat ze deze situaties op het spoor zullen komen. In voorkomend geval zal een rationeel handelend bedrijf de foute inschatting erkennen, en remediëren. Of omgekeerd, als zelfs in deze situatie een bedrijf niet zou reageren, en niet investeert ondanks het feit dat het daardoor geld verliest, zal ook een opleidingssubsidie wellicht geen effect hebben. Afgezien van deze situatie, moet echter worden opgemerkt dat er geen enkele economische logica zit achter de stelling dat bedrijven aan alle werknemers volstrekt identieke opleidingskansen zouden moeten geven, ongeacht hun functie, ongeacht het bedrijf waarin ze werken, ongeacht de sector van bedrijvigheid. Vanuit de bedrijfsrationaliteit is het niet meer dan normaal dat er in bepaalde sectoren zeer veel, en in andere sectoren zeer weinig wordt geïnvesteerd in opleiding. Bepaalde technologieën evolueren nu eenmaal sneller dan andere, of zijn sowieso meer kennisintensief dan andere. Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor diverse functies. Via subsidies kan men bepaalde verschillen hoogstens marginaal beïnvloeden, maar de verschillen zullen altijd blijven bestaan.

De overheid kan zich best onthouden van een rechtstreekse inmenging in de keuze die bedrijven maken met betrekking tot de allocatie van hun opleidingsbudget over de werknemers, zowel in positieve (subsidies), als in negatieve zin (sancties, regulering). Een beleid kan hier hoogstens marginale resultaten boeken, en is wellicht dikwijls contraproductief, omdat het heel duidelijk, en dikwijls ten onrechte, bevestigt dat de investering in bepaalde doelgroepen vanuit bedrijfsstandpunt inderdaad minder rendabel zou zijn. Natuurlijk blijft dan het eindresultaat dat werknemers zeer ongelijke opleidingskansen hebben. Op dit vlak kan het beleid uiteraard wel heel sterk streven naar een grotere gelijkheid van kansen, maar dan wel onrechtstreeks door het ontwikkelen van een flankerend beleid (zie vroeger, onder meer via sensibilisatieacties) en door het aanbieden van financiële stimuli op het niveau van de werknemer, en niet op het niveau van het bedrijf.

3. Europese ontwikkelingen

Het belang van levenslang leren wordt reeds geruime tijd onderkend door de Europese Commissie (zie EC, 2003) evenals door de OESO. Bovendien is de OESO reeds verscheidene jaren aan het werken rond de vraag hoe dit levenslang leren betaalbaar kan gemaakt worden (OECD, 2001).

Een van de thema's die bij deze discussies stevast naar voor komt, is, de vaststelling dat ook het individu een zekere verantwoordelijkheid heeft in de financiering van zijn of haar levenslang en levensbreed leren (zie ook vorige sectie). Nu is het gemakkelijk om dit vast te stellen, maar als vervolgens blijkt dat omwille van diverse redenen het individu die verantwoordelijkheid niet of slechts gedeeltelijk opneemt, ontstaat een soort van patstelling.

Vandaar dat er gedurende de laatste jaren heel wat aandacht is besteed aan het ontwikkelen van instrumenten die ertoe kunnen bijdragen dat private bestedingen worden losgeweekt. Het is tegen deze achtergrond dat onder meer de recente aandacht voor de techniek van de individuele leerrekening moet worden gezien. Zo een ILR kan onder vele gedaanten voorkomen, maar het komt erop neer dat de overheid zich engageert om voor iedere euro die het individu zelf besteedt aan zijn of haar opleiding, daar zelf een bepaald bedrag bovenop te leggen.

Een systeem van ILR was gedurende een zekere tijd operationeel in het Verenigd Koninkrijk, en had erg veel succes (op korte tijd werden meer dan 1,5 miljoen rekeningen geopend), maar de aanpak moest vroegtijdig worden stopgezet omdat er overduidelijke signalen kwamen dat er op grote schaal werd gefraudeerd. Volgens schattingen van de Britse administratie zou 60 miljoen pond, meer dan 20% van de uitgekeerde middelen, rechtstreeks verdwenen zijn in fraude. Het grootste probleem situeerde zich niet zo zeer aan de vraagkant, maar aan de aanbodzijde. Na de oprichting van het ILR-systeem kwamen ineens heel veel nieuwe opleidingsverstrekkers op de markt die men niet kende en

klaarblijkelijk ook te weinig gecontroleerd heeft. De volgende typische gevallen van fraude worden vernoemd: werken met fictieve leerders; de rekening wordt gebruikt door iemand anders; rekeningnummers worden verkocht; een individu krijgt 50 pond aangeboden als hij/zij bereid is een bepaalde opleiding 'te volgen'. Daarenboven werd er zeer veel geld besteed aan agressieve marketing. De les die hieruit kan worden getrokken is dat men de opleidingsmarkt voldoende goed moet kennen vooraleer een dergelijk systeem op te zetten, en dat er een goed systeem van kwaliteitsbewaking nodig is.

Ondertussen zijn er ook in diverse andere Europese landen initiatieven ontwikkeld rond de idee ILR. Er bestaat ook een specifiek netwerk, ELAP (European Learning Account Project, zie ook <http://www.e-lap.org/index>) waarvan ondertussen reeds vele landen lid zijn: Nederland, Zweden, Zwitserland, het Verenigd Koninkrijk, (regio's uit) Italië, Oostenrijk, Duitsland, Spanje (Baskenland) en ook Vlaanderen.

4. Vlaamse beleidsontwikkeling en initiatieven

Er zijn in de afgelopen jaren heel wat nieuwe initiatieven gelanceerd die op een of andere wijze individuen of organisaties inhoudelijk en/of financieel stimuleren om meer te investeren in het levenslang en levensbreed leren. In deze sectie bespreken we de voornaamste van deze initiatieven.

Bij de uitvoerige aandacht voor nieuwe initiatieven mag men alleszins niet uit het oog verliezen dat ze komen bovenop een reeds aanzienlijke investering van de Vlaamse overheid in de opleidingskansen van de Vlamingen. Zowel wat betreft het volwassenenonderwijs (ingericht door het departement Onderwijs), het opleidingsaanbod binnen de sociaal-culturele sector, als wat betreft de beroepsopleiding voor werkzoekenden en (kandidaat-)zelfstandigen is er immers sprake van een erg uitgebreid opleidingsaanbod dat in vele gevallen zo goed als kosteloos wordt aangeboden, of waar de gevraagde inschrijvingsgelden eerder symbolisch zijn.

4.1 Maatregelen die mikken op het individu

4.1.1 Opleidingskrediet

De Vlaamse aanmoedigingspremie opleidingskrediet moet toelaten dat een individu tijd ter beschikking krijgt voor het volgen van een opleiding, hetzij door een tijdelijke loopbaanonderbreking, hetzij door tijdelijk minder te gaan werken. De regeling werd goedgekeurd voor de privé-sector in maart 2002, en in mei 2002 uitgebreid naar de social profit. Over de beroepsloopbaan heen kan een individu de aanmoedigingspremie opleidingskrediet voor een duur van maximaal 2 jaar

krijgen (met een half jaar extra als men een loopbaan heeft langer dan 20 jaar). In geval van tweedekansonderwijs, of bij het volgen van een beroepsopleiding voor een knelpuntberoep, kan men de premie gedurende de volledige duur van de opleiding krijgen, zelfs als dit langer is dan twee jaar.

De (Vlaamse) aanmoedigingspremie opleidingskrediet komt bovenop de federale premie tijdskrediet, dit betekent dat men eerst het tijdskrediet moet verwerven. Het opleidingskrediet loopt van 150 euro bij voltijds tijdskrediet tot 50 euro bij 1/5 tijdskrediet. Voor alleenstaanden komt hier nog een toeslag van 37 euro bij.

“In 2002 ontving de administratie Werkgelegenheid 486 aanvragen voor opleidingskrediet. Dit is slechts 2,4% van het totale aantal aanvragen van aanmoedigingspremies in de privé-sector. Hiervan werden 357 aanvragen goedgekeurd. Van de 486 aanvragen hebben er 94 betrekking op een opleiding tot een knelpuntberoep en 33 op tweedekansonderwijs. In de overige aanvragen gaat het om beroepsopleidingen bij de VDAB, erkende opleidingen met een programma van minimum 120 uren op jaarbasis of opleidingen van de sectorale opleidingsfondsen.” (Medegedeeld door de administratie Werkgelegenheid van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap).

4.1.2 Pilootprojecten Bijblijfrekening

De basisidee is dat via een bijblijfrekening aan een werknemer een bedrag van maximaal 1 000 euro ter beschikking wordt gesteld, waarbij de werknemer dit bedrag mag aanwenden voor het betalen van opleidingskosten, maar bijvoorbeeld ook voor het volgen van een loopbaanbegeleiding, en voor het dekken van bepaalde kosten die gepaard gaan met deelname aan opleiding (zoals vervoerskosten).

Eind 2002 werden de pilootprojecten ‘bijblijfrekening’ opgestart. Het betreft een experimenteel (en dus kleinschalig) project, waarbij het de bedoeling is om na te gaan hoe op een eigen, originele manier, het buitenlands concept van individuele leerrekening kan worden vertaald naar de Vlaamse context. Het experimenteel karakter impliceert ook dat de vier promotoren die deelnemen aan het project alle het concept ‘bijblijfrekening’ op hun eigen manier kunnen invullen, al zijn er toch wel een aantal algemene krijtlijnen.

De vier promotoren die in het project zijn gestapt zijn IVOC (het sectoraal fonds van de kledingindustrie), de Tau-groep (een koepelorganisatie van gehandicapteninstellingen en scholen voor buitengewoon onderwijs), de VDAB, en tot slot, Vitamine W (een grote Antwerpse NGO). Dit is een erg heterogeen gezelschap en dat was ook de bedoeling: door te werken met diverse organisaties die elk een eigen cultuur en een specifiek publiek bedienen, werd er naar gestreefd om ook in de uitwerking van de idee ‘bijblijfrekening’ zoveel mogelijk variatie te krijgen. Uiteindelijk is het bij een pilootproject immers de bedoeling om zoveel mogelijk te leren.

Het project heeft een duurtijd van twee jaar. Dat betekent dat het op dit moment nog wat vroeg is om al verregaande conclusies te trekken. Alle promotoren hebben hun project opgestart in de eerste maanden van 2003, en hebben alleszins geen problemen om gegadigden te vinden die in het systeem willen stappen. De voortgang van de projecten wordt opgevolgd door een stuurgroep, en na afloop zal er een evaluatie gemaakt worden op basis van de opgedane ervaring.

4.1.3 Opleidings- en begeleidingscheques voor werknemers

In zekere zin worden de pilootprojecten 'bijblijfrekening' 'ingehaald' door wat in het sociaal akkoord 2003-2004 werd afgesproken met betrekking tot de opleidings- en begeleidingscheques voor werknemers. De eerste opleidingscheques voor werknemers werden uitgegeven in september 2003.

De idee hier is dat de werknemer (met inbegrip van statutaire ambtenaren) zelf de cheque koopt, en vervolgens beslist over de aanwending. Op jaarbasis kan iedere werknemer cheques aankopen met een maximumwaarde van 250 euro, waarvan hij of zij zelf de helft betaalt. De cheque is op naam, en kan gebruikt worden voor het betalen van de rechtstreekse opleidingskosten van opleidingen bij erkende opleidingsverstrekkers. De kosten van een loopbaanbegeleiding of van een EVC-procedure kunnen eveneens met de cheque betaald worden.

De via de cheque betaalde opleiding wordt gevolgd gedurende de vrije tijd, maar kan ook worden gevolgd in combinatie met betaald educatief verlof, opleidingskrediet of verlof voor sociale promotie.

Tot slot valt te vermelden dat de cheque alleen mag worden gebruikt voor opleidingen die (1) tot een getuigschrift leiden; én (2) die de inzetbaarheid van de werknemer verhogen. De opleidingcheque voor werknemers kan niet gecumuleerd worden met de opleidingscheque voor werkgevers (zie verder).

4.2 Maatregelen gericht op organisaties

Binnen de beleidsmaatregelen die organisaties willen stimuleren om meer aandacht te schenken aan opleiding, kan men conceptueel het onderscheid maken tussen enerzijds het klassiek subsidiërend beleid (bijvoorbeeld opleidingscheque voor bedrijven) en anderzijds het zuiver inhoudelijk-flankerend beleid (bijvoorbeeld pilootproject 'Investors in People'). Meer en meer wordt echter ook bij de subsidiemaatregelen aandacht geschonken aan de flankerende dimensie, ervan uitgaande dat de kwaliteit van het organisatieopleidingsbeleid (respectievelijk bedrijfsopleidingsbeleid) belangrijker is dan louter kwantiteit. In wat volgt beschrijven we een aantal van de recente initiatieven.

4.2.1 De opleidingscheque voor bedrijven

In Wallonië bestaat sinds verschillende jaren een systeem van opleidingscheques die bedrijven kunnen gebruiken om hun opleidingskosten te betalen. Deels geïnspireerd door dit voorbeeld, werd ook in Vlaanderen een regeling uitgewerkt die van start ging begin 2002. De voornaamste kenmerken zijn de volgende:

- de opleidingscheques kunnen worden aangekocht door alle bedrijven met een BTW-nummer en ook door een aantal niet BTW-plichtigen;
- per cheque, waarmee men opleidingen kan aankopen ter waarde van 30 euro, wordt 50% betaald door de overheid, de resterende 50% door het bedrijf;
- voor bedrijven met minder dan 250 werknemers zal het op termijn mogelijk worden om, mits er binnen de sector convenants worden afgesloten met het sectoraal fonds, tot 20% van de kosten door het sectoraal fonds te laten dragen, waardoor de (directe) kostprijs voor het bedrijf terugvalt tot 30%;
- daarnaast is het totaal aantal opleidingscheques per bedrijf gelimiteerd op een aantal van maximaal 200 per jaar. Deze en de voorgaande regel maken het systeem vooral aantrekkelijk voor KMO's;
- de opleidingscheques kunnen worden gebruikt voor het aankopen van opleiding bij erkende opleidingsverstrekkers (erkenning afhankelijk van het bezit van bepaalde kwaliteitscertificaten).

In essentie kan dit systeem gezien worden als een uitbreiding van het stimuleringsbeleid voor KMO's dat reeds bij VDAB en VIZO bestond. Verschilpunten zijn dat de subsidie hier kan worden besteed aan een veel ruimer aanbod van opleidingsvoorzieningen, en dat nu ook niet-KMO's van de regeling kunnen genieten, zij het in beperkte mate. Het gebruik van een chequesysteem lijkt geen essentieel verschil te zijn, afgezien van het feit dat het de administratieve afwikkeling voor het bedrijf wellicht eenvoudiger maakt. Te noteren valt dat het hier gaat over een voucher, waarbij de uitschrijver perfect kan reguleren waartoe de subsidie al dan niet kan worden aangewend.

“Over de periode 5 februari 2002 - 5 januari 2003 lieten reeds 9 771 klanten zich registreren op de website van de opleidingscheques. Er werden 13 411 bestellingen geplaatst (één bedrijf kan meerdere bestellingen plaatsen). In totaal werden gedurende deze periode 725 532 cheques uitgegeven. Welgeteld 67,6% van de verleende cheques ging naar kleine ondernemingen. (...) Het totale budget van drie miljoen cheques werd na 11 maanden voor 24,2% benut.” (Stand van Zaken Actieplan “Een leven lang leren in goede banen”, 2003, p. 14).

Tot dusver is er met andere woorden sprake van een lagere benutting dan wat initieel verhoopt werd.

4.2.2 Trivisi

Het initiatief Trivisi zet de Vlaamse bedrijven op het toekomstspoor van duurzaam ondernemen, met inbegrip van ruime aandacht voor levenslang leren. Een ruime waaier van ondernemingen, vertegenwoordigers van NGO's, sociale partners, academici en experten nemen actief deel aan het proces, zodat een breed draagvlak aanwezig is. Dit draagvlak vormt de voedingsbodem voor de ontwikkeling en van instrumenten, de uitwisseling van praktijkervaring en de opbouw van know-how en competentie.

“In het kader van Trivisi werd zowel het spoor van het ontwikkelen van instrumenten, van het sensibiliseren als het kennis delen verder verkend. Drie werkgroepen hebben hun activiteiten in de eerste helft van 2002 afgerond. De ontwikkelde producten, instrumenten en ervaringen werden op het congres van 11 juni 2002 voorgesteld.

De werkgroep ‘Leren structureren’ gaf een positief advies over de introductie van het ‘Investors in People’-keurmerk in Vlaanderen. De invoering van dit label gebeurt op basis van een pilootproject dat in het voorjaar van 2002 startte. Acht adviseurs werden geselecteerd en volgden reeds een opleiding. Tussen vijftien en twintig ondernemingen zullen het label in de loop van het jaar 2004 trachten te halen. Zij volgen daartoe een intensief ontwikkelingstraject, via een begeleiding door daartoe getrainde adviseurs.

Daarnaast maakte deze werkgroep een inventarisatie van modellen en instrumenten die de opleidingscyclus (of een deel ervan) vorm geven. Het resultaat hiervan is een praktische Cd-rom die opleidingsverantwoordelijken helpt bij het structureren van de opleidingscyclus binnen de organisatie.

Het project ‘Anders leren’ omvatte drie werkgroepen. In de werkgroep ‘alternatieve leermethodes’ werden negen alternatieve leermethoden bekeken (...).

De werkgroep ‘transfer van leren en kennismanagement’ werkte vanuit praktijkervaring en literatuur een checklist uit die de aspecten in kaart brengt waarmee rekening moet worden gehouden om de overdracht van het geleerde te optimaliseren en achteraf te meten. De lijst werd toegepast in een havenbedrijf. Deze ervaringen werden in een werkboek gegoten dat als instrument kan dienen om de leertransfer binnen de onderneming te stimuleren. De werkgroep ‘opleidingsprocessen’ werkte rond leren leren. Ook hier kwam de werkgroep op basis van gezamenlijk overleg tot een checklist van aandachtspunten. Deze aandachtspunten werden tevens verwerkt in een werkboek.

De werkgroep ‘Net-leren’ had tot doel samenwerkingsverbanden tussen organisaties te creëren om onderlinge ervarings- en expertise-uitwisseling te promoten. Het initiatief omvatte het opstarten van lokale en themagerichte leergroepen, waarbij het uitwisselen van ervaring en expertise binnen de groep centraal staat. Het geheel werd ondersteund door de Vereniging van

Opleidingsverantwoordelijken. De werking van de fora wordt ook na het afsluiten van deze werkgroep gecontinueerd in de werking van het VOV.

Om het Trivisi-verhaal langs vakbondszijde te versterken werd in 2002 een samenwerkingsprotocol gesloten met de drie werknemersorganisaties. Hoofddoelstelling is het versterken van de sociale dialoog in de onderneming." (Stand van Zaken Actieplan "Een leven lang leren in goede banen", 2003, bijlage 5).

4.2.3 Pilootproject 'Investors in People'

Binnen de werkgroep 'Leren structureren' van Trivisi werd uitgebreid aandacht besteed aan het zogenaamde 'triple L' of LLL-label, ook bekend als de 'Investors in People' standaard.

"Het 'Investors in People'-keurmerk is een, voor het eerst in Groot-Brittannië uitgewerkte, standaard voor strategisch personeelsbeleid. De invoering van dit keurmerk heeft het bevorderen van het leervermogen van organisaties en werknemers en het verbeteren van de kwaliteit van de opleidings- en leerprocessen in de onderneming als doel. Een onderneming verkrijgt het keurmerk, na een assessment, waarbij aangetoond moet worden dat de onderneming steeds de organisatiedoelen en de persoonlijke objectieven van elke werknemer op een consistente wijze met elkaar tracht te verbinden. Een erkenning als 'Investors in People' geeft aan dat een bedrijf zijn opleidingsinspanningen steeds pro-actief uitbouwt en de opleiding en ontwikkeling van zijn menselijk potentieel verankert in het totale personeelsbeleid.

De introductie van het 'Investors in People'-keurmerk in Vlaanderen kadert binnen een flankerend beleid ten aanzien van opleidingen in ondernemingen. Het wil vooral het opleidingsbeleid dynamiseren en als dusdanig de *kwaliteit* van de investeringen in opleiding en leren bevorderen. Om de effectiviteit en de impact van de standaard voor de opleidings situatie in Vlaamse bedrijven na te gaan, werd in het voorjaar 2002 gestart met een pilootproject. Concreet wordt aan een 15-tal ondernemingen de mogelijkheid geboden om het 'Investors in People'-keurmerk te behalen. In hun ontwikkelingsproces worden zij intern gecoacht door een interne facilitator en extern begeleid door een erkende adviseur. Elk bedrijf stelt zelf een interne facilitator aan, die na een korte opleiding, het bedrijfsinterne aanspreek- en inspiratiepunt vormt. Voor de loop van het pilootproject werden bovendien acht adviseurs opgeleid en erkend. Zij staan in voor de begeleiding van de bedrijven opdat deze er effectief in slagen een 'Investors in People'-keurmerk te verwerven. Het pilootproject zal medio 2004 afgerond worden met een evaluatie op basis waarvan tot een omzetting naar regulier beleid beslist wordt." (Stand van Zaken Actieplan "Een leven lang leren in goede banen", 2003, p. 17)

4.2.4 Hefboomkrediet 2002

De regeling voor het hefboomkrediet werd ingrijpend gewijzigd met ingang van 2002. "Twee maatregelen ter ondersteuning van opleiding in bedrijven kwamen in aanmerking voor subsidiëring. Enerzijds vraaggerichte opleidingen die bij voorkeur gericht zijn op kansengroepen, het ontwikkelen van ICT-vaardigheden en het bevorderen van diversiteit, en anderzijds projecten die een strategisch opleidingsbeleid in het bedrijf mogelijk maken (opleidingsbehoefte detectie enzovoort).

183 bedrijven dienden een aanvraag in rond opleidingssubsidiëring en 16 organisaties rond strategisch opleidingsbeleid. Hiervan werden 106 projecten onder de maatregel 'opleidingen' en 11 projecten onder de maatregel 'strategisch opleidingsbeleid' goedgekeurd. Voor deze projecten werden Vlaamse middelen ten belope van 10 465 000 euro vanuit het Hefboomkrediet vastgelegd en Europese middelen vanuit het ESF ten belope van 7 059 900 euro." (Stand van Zaken Actieplan "Een leven lang leren in goede banen", 2003, p. 15).

4.2.5 Doelstelling 3 van het ESF in Vlaanderen

Diverse maatregelen binnen het doelstelling 3-programma van het Europees Sociaal Fonds (ESF) in Vlaanderen zijn innoverend of versterken het reguliere Vlaamse beleid. ESF-maatregelen werken volgens een principe van co-financiering: naast een Europese subsidie, moet er ook telkens een inbreng zijn van de lidstaat zelf (in casu Vlaanderen), naast een eventuele private inbreng.

Vooreerst kan verwezen worden naar het zogenaamde zwaartepunt 6, waarbinnen allerlei pilootprojecten (onder meer de reeds beschreven experimenten 'bijblijfrekening' en 'Investors in People'), en studies kunnen worden opgezet.

Binnen zwaartepunt 3, gericht op ondernemerschap, is er maatregel 1, die het starten van een onderneming wil promoten (onder meer via opleiding), en maatregel 3, die kennisoverdracht binnen en tussen ondernemingen wil stimuleren.

Zwaartepunt 4, gericht op de aanpasbaarheid, cofinanciert opleidingsinitiatieven en loopbaanbegeleidingsinitiatieven. Maatregel 3 binnen dit zwaartepunt is bovendien expliciet gericht op het flankerend beleid, en ondersteunt de ontwikkeling of verspreiding van instrumenten voor het voeren van een strategisch opleidingsbeleid op sectoraal en/of bedrijfsniveau.

5. Een aantal belangrijke discussies

5.1 Innovatie in de wijze van financiering

In de voorgaande sectie passeerden vele nieuwe initiatieven de revue. Een van de meest opvallende vernieuwingen binnen dit geheel is ongetwijfeld de veralgeme-

ning van het gebruik van vouchers. Dit is een soort van waardebon die de overheid aan het individu ter beschikking stelt, zodat het individu (tot op zekere hoogte) zelf kan kiezen wat hij of zij hiermee zal doen. De instelling waarbij de voucher uiteindelijk wordt ingeruild voor een opleiding, een begeleiding enz., zal dan op haar beurt de voucher kunnen verzilveren bij de overheid.

De opleidingscheques (zowel die voor bedrijven als voor werknemers) kunnen hieronder worden gerekend en ook de bijblijfexperimenten passen in deze benadering.

De vraag kan gesteld worden hoe vernieuwend deze aanpak is, op welke punten deze benadering afwijkt van datgene wat klassiek gebruikelijk was, en op welke punten minder. Een zinvolle vergelijking lijkt die te zijn tussen enerzijds de opleidingscheque voor werknemers, en anderzijds het onderwijs voor sociale promotie (ingericht door het departement Onderwijs). In beide gevallen handelt het over opleidingen (of wordt het beperkt tot opleidingen) waarover de overheid oordeelt of zij in zekere zin nuttig zijn voor het individu maar misschien ook voor de gemeenschap. Bijgevolg is de overheid bereid om mee een stuk van de kost te dragen (te noteren valt dat dit in werkelijkheid nog geen echt zuivere voorbeelden zijn, maar veeleer mengvormen, zo wordt het leeuwendeel van de kosten in het OSP (loonkosten etc.) weliswaar rechtstreeks afgerekend tussen de school/lesgevers enerzijds en de overheid anderzijds, maar toch wordt nog een bijdrage gevraagd aan de lerende). Op dat vlak is er alvast weinig verschil: misschien moet men dit meer in detail nagaan, maar waarschijnlijk is het verschil niet zo groot tussen enerzijds de kostprijs van het inrichten van een OSP- cursus (zowel voor de overheid als voor het individu) en anderzijds de kostprijs (voor de overheid én het individu) van een inhoudelijk vergelijkbare cursus binnen een systeem van opleidingscheque. Bij de opleidingscheque krijgt het individu zelf een waardebon in handen, waarmee hij vervolgens iets kan kopen. Er wordt wel eens gezegd dat men daarmee een stuk macht en keuzevrijheid bij het individu legt, dat men zo meer vraaggestuurd werkt (het zijn immers de vragen van het individu die uiteindelijk beantwoord zullen worden). De klassieke aanpak, waarbij de onderwijsinstelling terugbetaald wordt door de overheid in functie van het aantal deelnemers dat ze wist te bereiken, zou dan weer veel meer aanbodgestuurd werken. Het is echter maar de vraag of dit onderscheid in werkelijkheid zo duidelijk is. Een opleidingscheque geeft keuzevrijheid aan het individu, maar als dat individu vervolgens te weinig informatie heeft om te beslissen welke opleidingsaanbieder waar voor zijn geld biedt, en welke minder, blijft die keuzevrijheid erg betekenisloos. Er is dus extra nood aan kwaliteitstandaarden. In sommige gevallen leidt een systeem met veel keuzevrijheid voor het individu zelfs tot de tegenovergestelde toestand: zeer gegeerde of populaire opleidingsinstellingen kunnen in een positie komen waarin zij kunnen selecteren wie ze aanvaarden en wie niet, zodat ondanks de vraaggestuurde financiering, uiteindelijk de keuze terug bij het aanbod komt te liggen. Op dat moment moet men de vraag stellen wie wie kiest.

Dezelfde redenering volgend, is het al evenmin zo dat er in de klassieke benadering helemaal geen keuzevrijheid is. Zo kan men wat betreft het OSP dikwijls kiezen tussen verschillende onderwijsinstellingen, en zal het ook gebeuren dat sommige scholen hun aanbod moeten afbouwen (omdat ze blijkbaar minder gekozen worden), terwijl andere scholen zullen uitbreiden. Een ander aspect van keuzevrijheid en vraagsturing betreft het feit dat het individu in een vraaggestuurd systeem bij machte moet zijn om ook de inhoud en eventueel zelfs duur, timing etc. van een opleiding mee te bepalen. Het is duidelijk dat een dergelijke flexibiliteit in het OSP niet direct voor morgen is, maar het is evengoed duidelijk dat in andere systemen (bijvoorbeeld vouchergestuurde) de invloed van één individu wellicht ook zelden zover zal reiken dat met al zijn of haar wensen wordt rekening gehouden.

Tot zover een aantal elementen waarin we fundamenteel geen verschil zien tussen het gebruik van vouchers en de klassieke subsidiërende benadering. Als er verschillen zijn, heeft dit dikwijls meer te maken met bepaalde modaliteiten, die, als men ze anders invult, zorgen dat de verschillen minimaal worden.

Zijn er dan geen verschillen? Toch wel, en twee lijken ons van zeer groot belang. Een eerste verschil betreft het feit dat bij het gebruik van vouchers het individu misschien niet 'kostenbewust', maar alleszins wel bewust van de kosten wordt gemaakt. Met geldstromen achter zijn of haar rug (zoals die tussen onderwijsinstellingen en de overheid) is het individu zich veel minder bewust van wat het eigenlijk kost om een opleiding op te zetten. Met de opleidingscheque krijgt men zicht op de totale kost en bovendien krijgt het individu onmiddellijk een zicht op wat de overheid voor hem of voor haar betaalt. Tot slot biedt het feit dat het individu zelf een eigen aanzienlijker aandeel moet betalen (zoals inderdaad voorzien is) het voordeel dat het individu zelf dan ook meer geneigd zal zijn om kwaliteit te verlangen: voor dingen die men (deels) zelf moet betalen, is men dikwijls meer veeleisend. Een afgeleid effect van het gebruik van vouchers waardoor de echte kostprijzen duidelijk worden, is wel dat het op die manier gemakkelijker wordt om ook binnen het opleidings- en onderwijsdomein sterker de prijsconcurrentie te laten spelen. Meer prijsconcurrentie is niet noodzakelijk beter of slechter. Het roept wel (en opnieuw) de vraag op naar de noodzaak van kwaliteitsstandaarden, omdat het weinig zin heeft de prijs van twee ogenschijnlijk identieke opleidingen te vergelijken als men niet zeker is of ze inderdaad wel identiek zijn, en of de opleidingsaanbieder uiteindelijk wel zal realiseren wat hij op voorhand beloofde.

Een tweede verschil tussen het gebruik van vouchers en de klassieke subsidiërende benadering is natuurlijk dat het met vouchers veel gemakkelijker is om het mee door de overheid betaalde stuk van de opleidingsmarkt open te zetten voor het commercieel en privaat initiatief. De wens om dit te kunnen doen is wellicht ten dele een politieke keuze. Er zijn echter ook wel een aantal operationele argumenten om inderdaad de opleidingsmarkt op deze manier te verruimen. Als men de ambitieuze Vlaamse en Europese doelstellingen inzake levenslang en levens-

breed leren relatief snel wil realiseren, zal er immers vroeg of laat een capaciteitsprobleem ontstaan, dat men door dit privé-initiatief kan laten invullen. Daarnaast heeft het recente verleden aangetoond dat ook de opleidingsmarkt erg conjunctuurgevoelig is. In het algemeen zal het privé-initiatief sneller en meer flexibel, en dus wellicht goedkoper, kunnen inspelen op een stijgende of dalende vraag naar opleiding.

5.2 Nood aan een flankerend beleid voor het individu

Uit diverse bevragingen komt keer op keer naar voor dat bij de keuze om al dan niet te participeren aan het leren, de kostprijs van de opleiding niet zo belangrijk is. Velen, en dan vooral de werkenden, klagen veeleer over een gebrek aan tijd. Een flankerend beleid dat ruimte schept om tijd vrij te maken (zie onder meer opleidingskrediet in sectie 4) is dus zeker noodzakelijk, en moet op termijn wellicht nog verder worden uitgebouwd. Een mogelijke weg is dat in ruil voor een verhoging van de pensioenleeftijd er tijdens de loopbaan belangrijke pauzes kunnen worden ingelast die dan onder meer zouden kunnen worden aangewend om bij te leren.

Daarmee is nog niet gezegd dat geld nooit een hinderpaal zou zijn. Eén van de veelbelovende aspecten van de bijblijfexperimenten, is dat voor sommige, veeleer lagergeschoolde deelnemers de hoogte van de bijblijfpremie klaarblijkelijk wel het breekijzer is dat hen ertoe aanzet om te gaan leren, en in sommige gevallen om een volledig ander beroep te gaan leren. Geld kan dus soms wel belangrijk zijn, al blijft ook hier nood aan bijkomend flankerend beleid. Zo leidt het weinig twijfel dat zelfs een zeer gesofistikeerd financieringssysteem, met uitgebreide sociale correcties, er niet in zal slagen om de deelname meer gelijk te maken als het niet past in een volledig geïntegreerd beleid. Er zijn immers een aantal andere drempels die verhinderen dat er een meer gelijke vraag ontstaat.

Er is bijvoorbeeld duidelijk nood aan informatie en oriëntatie. Vooraleer iemand tot de vaststelling komt dat hij eventueel behoefte heeft aan het volgen van een opleiding, zijn er dikwijls al vele stappen gezet, waarbij er bij iedere stap iets fout kan gaan. In het volgende schema geven we een overzicht, met aan de linkerkzijde de te zetten stap, en aan de rechterzijde een omschrijving van wat deze stap vereist op het vlak van kennis en vaardigheden.

Tabel 2.1

Stappen, chronologisch	Vereiste t.a.v. het individu
(1) Probleemdetectie Er is bepaalde disfunctie	Kunnen vaststellen en expliciteren
(2) Kennisbehoefte? Ligt een gebrek aan kennis en/of vaardigheden aan de grondslag van dit probleem?	Oorzaken kunnen analyseren
(3) Opleidingsbehoefte? Zo ja, kan dit worden geredieerd via opleiding? Formeel of informeel?	Remedie kunnen specificeren
(4) Kennis van het aanbod Zo ja, bestaan er zulke opleidingen? Waar? Hoe lang? Hoeveel kost dat? Hoe geraak ik daar? Kan ik dit combineren met gezin en/of werk?	Kennis van 'het lappendeken' van opleidingen in Vlaanderen

De verschillende stappen komen chronologisch voor. Als we dit confronteren met het gevoerde beleid, kunnen we enerzijds vaststellen dat gedurende de laatste jaren zeker aandacht is gegroeid voor de in het schema vervatte dimensies. Anderzijds moet worden vastgesteld dat de genomen initiatieven meestal starten bij de laatste dimensie, de kennis van het aanbod, om van daaruit, misschien, en in beperkte mate, af te dalen naar de voorgaande stappen. Dit stelt een probleem, omdat het impliceert dat mensen die een beroep doen op deze diensten, wellicht de hordes 1 tot en met 3, impliciet of expliciet, op eigen kracht hebben genomen. Dit is dan ook een kleine groep van mensen, die reeds heeft vastgesteld dat ze een behoefte heeft, en die reeds overtuigd is van het nut van een deelname aan opleiding. Daarnaast zijn er wellicht groepen in de samenleving die reeds bij stap 1 blijven stilstaan, of hier zelfs niet toe komen. Vandaar ook het pleidooi om te komen tot een regelmatige kennis-check-up, naar analogie met de medische check-up, en die ook expliciet in te bouwen in te concipiëren financieringsmechanismen. In zekere zin zou het gevoerde beleid rond loopbaanbegeleiding wel een antwoord kunnen bieden op de vermelde problemen, maar hier wordt men soms ook geconfronteerd met een identieke val: wie kiest voor loopbaanbegeleiding, heeft dikwijls de eerste stappen uit het schema reeds op eigen kracht doorlopen. Dit belet niet dat een voldoende laagdrempelige loopbaanbegeleiding inderdaad een gedeeltelijk antwoord kan bieden (voor loopbaanbegeleiding zie hoofdstuk 6).

Daarnaast blijft het, zeker als meer gelijkheid wordt nagestreefd, belangrijk te beseffen dat er binnen de samenleving duidelijk verschillen zijn in de perceptie van en de houding ten opzichte van leren. Zo worden sommige groepen in de samenleving duidelijk geconfronteerd met een gebrek aan vertrouwen in het eigen leervermogen en met faalangst, een gebrek aan motivatie, een negatieve houding ten opzichte van onderwijs en opleiding (dikwijls gevoed door vroegere schoolervaring), een probleem van 'Peer group culture' (het behoren tot groepen

waar leren niet gebruikelijk is en evenmin wordt beschouwd als normaal), en in het algemeen het gevoel hebben dat leren weinig relevant is, onder meer omdat men niet direct inziet wat de voordelen zouden kunnen zijn van deelname. Dit is een bijzonder moeilijk en hardnekkig probleem. Duidelijk is alvast dat het opzetten van motiveringsstructuren een andere noodzakelijke voorwaarde is om te komen tot een meer gelijke deelname van alle bevolkingsgroepen aan het levenslang en levensbreed leren. Hoofdstuk 3 met betrekking tot het leerklimaat gaat nader in op het hoe en het waarom hiervan.

5.3 Een flankerend beleid voor organisaties/bedrijven

Net zoals in de vorige sectie werd betoogd voor het individu, moet er ook gewerkt worden aan een beter leerklimaat binnen en voor organisatie. Deze idee werd reeds nader toegelicht in sectie 2.2, en uit sectie 4.2 kan men opmaken dat hier beleidsmatig ook al werk van is gemaakt.

5.4 Ook aandacht hebben voor de financiering van het levensbreed leren

Er kan geen misverstand bestaan over het feit dat bijna alles wat in dit hoofdstuk behandeld werd, ook voor 100% van toepassing is op het levensbrede leren. Zo is het bij de aanvang geschetste kader met betrekking tot de vraag hoe de financiële verantwoordelijkheden moeten gedeeld worden van toepassing op alle vormen van opleiding en vorming, of het nu gaat over een arbeidsmarktgerichte opleiding of over een vorming die gericht is op sociale competenties. Ook de vraag naar een flankerend beleid voor het individu heeft uiteraard betrekking op alle mogelijke leerbehoeften.

Anderzijds valt bij de lijst van beleidsinitiatieven en innovaties in sectie 4 wel dadelijk op dat zij dikwijls overwegend en soms zelfs exclusief gericht zijn op arbeidsmarkt- en bedrijfsgerelateerde opleidingen. Op zich is er overigens niets dat uitsluit dat instrumenten zoals de opleidingscheque ook binnen een context van levensbreed leren worden toegepast, al moet er dan natuurlijk wel een bereidheid zijn om ook hier meer in te investeren. Dit laatste is een maatschappelijke keuze.

De vraag kan gesteld worden hoe de niet-formele educatie (sociaal-cultureel volwassenenwerk in de ruime zin van het woord) in de discussie rond het 'investeren in leren' volwaardig kan worden geïntegreerd. Deelnemers aan de niet-formele educatie doen dit op een volledig vrijwillige basis, uit persoonlijke interesse en meestal in hun vrije tijd. Vormingsinstellingen, zeker deze voor bijzondere doelgroepen, maar ook verenigingen bereiken juist sociale groepen die omwille van de ongedwongen sfeer en de doelbewust aangepaste agogische draagkracht van de leercontext voor het eerst het emanciperend effect van een educatief proces ervaren, in die zin dat het een positieve invloed heeft op hun persoonsontwikkeling en ze meer greep krijgen op hun situatie. Aangezien iemand die de eerste

stap gezet heeft naar het vormings- en opleidingsaanbod daarna vaak blijft participeren aan het leeraanbod, biedt dit ongekende kansen tot een complementair beleid waarbij diverse leervormen en sectoren (formeel, non-formeel, beroepsgerichte opleidingsverstrekkers, sociaal-culturele organisaties) lerenden naar elkaar gaan toeleiden. Dit is het gedachtegoed achter DIVA-projecten zoals bijvoorbeeld de Leerwinkel en de Grote Leerweek. Vanuit zo'n invalshoek wordt 'investeren in leren' minder een naar sectoren opgedeeld beleid maar een complementair beleid met talrijke en elkaar aanvullende impulsen waarin ook de niet-formele educatie wordt opgenomen.

HOOFDSTUK 3

HET CREËREN VAN EEN POSITIEF LEERKLIMAAT

Katleen De Rick

Eén van de meest kritische factoren voor participatie aan levenslang leren in het algemeen is een maatschappelijk gedragen leerklimaat (Baert et al., 2001). Het is belangrijk dat leren gepercipieerd wordt als belangrijk, prettig of verrijkend, en dat men gemotiveerd is om te participeren aan levenslang en levensbreed leren. In dit hoofdstuk wordt eerst aangetoond dat het nodig is om te werken aan een positief leerklimaat en dat er verschillende manieren zijn om dat te doen (sectie 1). Vervolgens wordt beschreven hoe het beleid met betrekking tot het leerklimaat zich ontwikkeld heeft in Vlaanderen en Europa (sectie 2). Daarna worden verschillende binnen- en buitenlandse initiatieven ter bevordering van een positief leerklimaat beschreven (sectie 3) en ook het beleids- en praktijkgericht onderzoek komt aan bod (sectie 4). Een besluit en bedenkingen ronden het hoofdstuk af (sectie 5).

1. Werken aan een positief leerklimaat

Verschillende onderzoeken tonen aan dat er in Vlaanderen nog geen sprake is van een maatschappelijk gedragen leerklimaat. Om tot een dergelijk leerklimaat te komen, moeten er acties ondernomen worden. In deze sectie bespreken we eerst de attitude van de Vlaamse (of Belgische) bevolking tegenover leren (subsectie 1.1) en daarna mogelijke interventies om die attitude op een positieve manier te beïnvloeden (subsectie 1.2).

1.1 Een onvoldoende positieve attitude tegenover leren

Uit een onderzoek bij een representatieve steekproef van de Vlaamse bevolking (Van Damme & Legiest, 1997) bleek dat 16% van de respondenten na de schoolloopbaan nooit had geparticipeerd aan één of andere vorm van opleiding, dit nooit van plan geweest was en er ook niet aan dacht om dat in de toekomst te doen.

De Belgen staan ook sceptischer tegenover levenslang leren dan vele andere Europeanen. Dat blijkt uit de resultaten van de eerste Eurobarometer-survey die naar de opinie van de burgers over levenslang leren vroeg bij een representatieve steekproef van de bevolking van 15 jaar en ouder (CEDEFOP, 2003a - cf. deel 1, hoofdstuk 3, sectie 8.2 en tabel 3.11). Ongeveer 23% van de Belgen vindt levenslang leren onbelangrijk of heeft er geen mening over. Dat is heel wat meer dan het Europese gemiddelde (12%). Het aandeel Belgische respondenten dat het jaar voorafgaand aan de enquête participeerde aan de een of andere vorm van onderwijs of training is eveneens lager dan gemiddeld: 29% tegenover 31% in Europa. Relatief veel Belgen, namelijk 41 op de 100, participeerden niet én waren er ook niet in geïnteresseerd. Het Europees gemiddelde is hier 35 op de 100. Opvallend is ook dat meer dan 20% van de Belgen het niet ziet zitten om in de toekomst leren in overweging te nemen (Europees gemiddelde: 14%).

Naast financiële drempels, tijdsbelemmeringen en structurele barrières, zijn de attitudes tegenover leren een bepalende factor voor de participatie aan levenslang leren. In een overzichtsstudie van Hillage et al. (2000) met betrekking tot de situatie in Engeland worden de volgende motieven om niet te leren genoemd: gebrek aan vertrouwen, gebrek aan motivatie, negatieve attitude tegenover opleiding en vorming, een peer group die leren niet als een 'normale' of gewone activiteit beschouwt, en de perceptie dat leren geen tastbare voordelen biedt en irrelevant is. Ook in Vlaanderen zijn deze redenen herkenbaar.

Leren zou bovendien vooral bij kansengroepen een negatieve connotatie hebben (Baert et al., 2001). Intrinsiek leerplezier komt bijvoorbeeld minder voor als motivatie naarmate het opleidingsniveau daalt, zo blijkt uit een analyse van feitelijke of mogelijke motieven om deel te nemen aan volwasseneneducatie (Van Damme & Legiest, 1997). Bovendien zien laaggeschoolden leren en educatie niet vlug als een manier om hun professionele levenssituatie en hun algemene levenskwaliteit te verbeteren.

Een belangrijk gegeven is dat een negatieve perceptie op leren vaak al ontstaat door negatieve ervaringen in het initieel onderwijs. Velen hebben niet met plezier geleerd, negatieve ervaringen opgedaan of weinig succes gekend. Bovendien kan de sociale achtergrond een belemmering zijn. Het is niet evident om aan een opleiding te beginnen en die met succes te beëindigen wanneer je naaste omgeving dat zinloos of onbelangrijk vindt of niet de nodige ondersteuning biedt (of kan bieden).

1.2 Strategieën om een positief leerklimaat te creëren

Het is zeker wenselijk zoveel als mogelijk een positief klimaat ten aanzien van leren en educatie te bewerkstelligen, waarbij leren wordt gepercipieerd als belangrijk, prettig en verrijkend, zodat leren een aantrekkelijke optie wordt. Om

individuele attitudes tegenover levenslang leren te beïnvloeden, kan men verschillende (rechtstreekse en onrechtstreekse) strategieën aanwenden. Men kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat leermogelijkheden inhoudelijk en wat de werkwijze betreft aantrekkelijk zijn, en dat het leren op zich en de resultaten van het leren, of het nu om formeel of non-formeel leren gaat, uitdrukkelijk gewaardeerd worden. In deze sectie worden een aantal mogelijke strategieën besproken. Wouters en Douterlungne (2002b) pleiten er wel voor dat men zich prioritair richt naar de bevolkingsgroepen die tot nu toe nauwelijks gebruik maken van het aanbod. Sociale ongelijkheid is namelijk nu meer dan vroeger verbonden met het scholingsniveau, en ongelijke participatie aan levenslang leren zal deze sociale ongelijkheid alleen maar versterken.

1.2.1 De lerende erkennen als een volwaardige deelnemer

De lerende erkennen als een volwaardige deelnemer vraagt inspanningen op verschillende terreinen. De opleidingsverstrekkers kunnen er in de eerste plaats voor zorgen dat hun aanbod afgestemd is op de behoeften en de vraag van de potentiële lerenden. In de tweede plaats dient dit aanbod op een aantrekkelijke en duidelijke manier kenbaar gemaakt te worden zodat diegenen die willen leren gemakkelijk aanknopingspunten vinden en zelf een keuze kunnen maken uit het aanbod. Ten derde is het belangrijk dat mensen in staat gesteld worden om de geboden kansen te benutten, bijvoorbeeld door te zorgen voor voldoende basisvaardigheden of begeleidings- en adviesdiensten te ontwikkelen.

1.2.2 Pedagogische vernieuwing

Om een positief leerklimaat te bevorderen, zijn gepaste pedagogische vernieuwingen aan te bevelen, bijvoorbeeld door de introductie van een nieuwe leerpedagogie, van nieuwe leermiddelen en van flexibele trajecten die succeservaringen stimuleren.

De introductie van een nieuwe leerpedagogie dient leren op zich aantrekkelijker te maken, enerzijds door methodes te gebruiken die meer aansluiten bij de lerende, anderzijds door aan te sluiten op de context waarin het geleerde zal worden toegepast. Wat de leerpedagogie betreft, worden vooral het participatief leren, het contextueel leren en het outcome-based leren als participatiebevorderende concepten gezien (De Meester & Scheeren, 2002).

Participatief leren is gericht op het initiëren van sociale veranderingen op micro-niveau: empowerment door dialoog of door het geven van een stem staan centraal. Bij het *contextueel leren* vertrekt men van de filosofie dat mensen pas leren als ze er het onmiddellijke nut van merken in confrontatie met de dagelijkse sociale of professionele praktijk. Ook voor laaggeschoolde, schoolmoeë jongeren wordt dit concept gezien als een oplossing om de transitie tussen onderwijs en arbeidsmarkt te maken. In het *outcome-based leren* ligt de klemtoon op individueel

leerrendement en een meer effectgerichte educatie. Voor de deelnemers moeten kosten en baten heel duidelijk zijn. Basisvoorwaarden binnen deze benadering zijn onder meer dat er duidelijkheid is over de doelen die de lerende wil bereiken, dat er een expliciete relatie is tussen de leerervaring en de doelen.

Naast vernieuwing van de leerpedagogie zijn er ook nog vernieuwingen mogelijk met betrekking tot de leermiddelen en de onderwijsloopbaan om tot een positiever leerklimaat te komen. Wat de leermiddelen betreft kan er gedacht worden aan het inschakelen van ICT en elektronische leerplatformen. Door de onderwijsloopbaan meer flexibel te maken (onder meer via modularisering van leertrajecten) zijn er meer kansen op succes.

Vernieuwing kan in verschillende leercontexten doorgevoerd worden en voor verschillende doelgroepen. Het is echter zeer belangrijk om er al vanaf het initieel onderwijs aandacht aan te besteden. Het is namelijk daar dat de basis gelegd wordt voor de ontwikkeling van een lerende samenleving. Op dit ogenblik ziet men dat mensen die een korte of zwakke initiële opleiding hebben genoten het minst vertegenwoordigd zijn als participant in de volwasseneneducatie (OECD, 2003; Sels, Bollens & Buyens, 2000; Van Damme & Legiest, 1997). Belangrijk is dat iedereen de kennis, vaardigheden en attitudes verwerft die noodzakelijk zijn om te kunnen leren en om met plezier te kunnen leren. Voor diegenen die deze elementen toch niet verworven hebben, moeten mogelijkheden gecreëerd worden om op latere leeftijd toch nog te kunnen bijleren (Baert et al., 2000).

1.2.3 Andere actoren in het leerspectrum responsabiliseren

Beïnvloeding van het individu alleen is echter niet voldoende: een ondersteunende socio-economische omgeving is ook van belang (Wouters & Douterlungne, 2002b). De klassieke onderwijsvoorzieningen zijn namelijk niet de enige actoren in het leerspectrum. Men moet ook denken aan het sociaal-cultureel werk, aan het verenigingsleven, aan de sociale partners, arbeidsorganisaties, ... Het is belangrijk dat ook deze actoren hun verantwoordelijkheid opnemen. Als men bijvoorbeeld wil dat de werkomgeving de kenmerken van een leeromgeving krijgt, moeten arbeidsorganisaties investeren in vorming, training en opleiding, maar anderzijds moet ook de werksituatie op zich uitdagend en motiverend zijn. Een positieve leeromgeving impliceert dat de behoefte aan een continue upgrading van kennis en vaardigheden erkend wordt. Zowel de overheid als de sociale partners moeten hiervan overtuigd zijn en samenwerking met publieke en private initiatieven op nationaal, regionaal en lokaal niveau is nodig.

Bij het voorgaande kunnen de volgende bedenkingen gemaakt worden. Ten eerste zijn barrières die te maken hebben met attitudes moeilijk te overwinnen en is het niet duidelijk welke interventies in welke omstandigheden effect hebben. Een combinatie van verschillende interventies en blijvende inzet lijkt daarom aange-

wezen. In de tweede plaats staan attitudes niet los van structurele factoren (zoals de kostprijs van de opleiding, de nodige en de beschikbare tijd, combinatie met werk, ...). Aan de ene kant kunnen attitudes de perceptie van praktische belemmeringen beïnvloeden. Iemand die weinig geïnteresseerd is in leren zal sneller vinden dat hij of zij daar geen tijd voor heeft (andere interesses krijgen voorrang), terwijl iemand die zeer gemotiveerd is, waarschijnlijk zelf meer moeite zal doen om een oplossing voor praktische belemmeringen te vinden. Aan de andere kant is het zeker nodig om te werken aan structurele belemmeringen om positieve attitudes kansen te geven.

2. Beleidsontwikkelingen

Zowel in Vlaanderen als in Europa is er in het beleid ruime aandacht voor het bevorderen van een positief leerklimaat. De ontwikkelingen gedurende de voorbije jaren worden in deze sectie beschreven. Omdat het Vlaams en het Europees beleid niet losstaan van elkaar, wordt ook de verhouding tussen beide kort besproken.

2.1 Beleidsontwikkelingen in Vlaanderen

2.1.1 Het overheidsbeleid

De Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004 (Vanderpoorten, 2000), waarin de basisopties van het regeerakkoord van 1999 uitgewerkt werden, maakte duidelijk dat het bevorderen van een positief leerklimaat een onderdeel zou zijn van de strategische beleidskeuzes voor de huidige regeerperiode. Op verschillende momenten was het leerklimaat dan ook het voorwerp van discussies, plannen en acties.

Eén van de krachtlijnen van het Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' (Vlaamse Regering, 2000) was het bewaken en versterken van het onderwijs, omdat daar de basisattitudes voor een leven lang leren moeten en kunnen verworven worden. Dat is al een duidelijke optie voor het creëren van een positief leerklimaat, al werd dat toen nog niet zo benoemd. Het concept 'leerklimaat' werd later wel expliciet geïntroduceerd in het beleid (onder meer ook in de jaarlijkse opvolging van het Actieplan "Een leven lang leren in goede banen"), na een maatschappelijk debat over levenslang leren.

Het maatschappelijk debat over levenslang leren werd gevoerd naar aanleiding van het onderzoek 'Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid voor levenslang leren in Vlaanderen' (Baert et al., 2000) en het Memorandum inzake levenslang leren (Europese Commissie, 2000). In het eindrapport over dit debat is het begrip 'leerklimaat' uitdrukkelijk terug te vinden (Baert & Van Wiele,

2001). Leren zou voor iedereen een leuke ervaring moeten zijn ('joy of learning'). Volgens de deelnemers aan het debat dient een positief leerklimaat tot stand te komen door leren als dusdanig te waarderen, door brede persoonlijke kwalificaties te bevorderen en door kansen voor iedereen te creëren. Men stelt voor om campagnes te voeren en promotionele activiteiten te ondernemen die de mensen bewustmaken en hun motivatie verhogen. Sinds dat debat is 'het scheppen van een positief leerklimaat' één van de leidmotieven voor het Vlaamse beleid met betrekking tot levenslang leren. De Vlaamse regering nam daarna het besluit om van het scheppen van een positief klimaat ten aanzien van educatie en leren een actiepoint te maken (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001).

Tijdens de Vlaamse Conferentie van 5 juli 2000 (georganiseerd in het kader van het project 'Kleurrijk Vlaanderen') stelde de Visiegroep Vlaanderen als Lerend Trefpunt ondermeer dat het uitbreiden en diversifiëren van de motieven om te leren één van de uitdagingen is voor de toekomst van Vlaanderen, naast het uitbreiden en diversifiëren van leeromgevingen (Visiegroep Vlaanderen als Lerend Trefpunt, 2001a). De Visiegroep erkende hiermee dat niet alleen het verbeteren van een arbeidspositie of een economische positie een geldig en sterk leermotief is, maar dat ook motieven in verband met maatschappelijke, sociale en culturele levensaspecten en persoonlijke ontwikkeling geldig zijn. Dat kennis en vaardigheden verworven zijn, dat is wat telt. Daarom is het ook van groot belang het leerpotentieel te stimuleren van niet-formele leeromgevingen (zoals sociaal-culturele verenigingen, van voorzieningen zoals musea en bibliotheken en van de arbeidsomgeving). Binnen de traditionele educatieve voorzieningen is het een uitdaging om meer vraaggericht te werken en om meer flexibele leermogelijkheden te introduceren. Hiermee gaat een rolwijziging gepaard van diegenen die het leerproces moeten begeleiden en organiseren: de nadruk ligt op het begeleiden van de lerende en op het bevorderen van het leervermogen van een actieve lerende. Bijsturing van de opleiding en deskundigheid van leerkrachten, opleiders en vormingswerkers is nodig.

De genoemde uitdagingen werden later door de Visiegroep vertaald naar de strategische doelstelling 'stimuleren van een lerende maatschappij' (Visiegroep Vlaanderen als Lerend Trefpunt, 2001b). Een lerende maatschappij wordt gezien als een maatschappij waar mensen een levenshouding hebben waarin leren iets intrinsiek zinvol is en waarin de mensen betrokken zijn bij het leren en ook daadwerkelijk participeren aan allerlei formele en non-formele leerinitiatieven. Volgens de Visiegroep moeten hiervoor initiatieven genomen worden die maatschappelijke erkenning voor het verwerven van bepaalde vaardigheden in de mate van het mogelijke loskoppelen van deelname aan leerinitiatieven in institutionele settings. Daarnaast is het belangrijk om alle actoren (met inbegrip van arbeidsorganisaties) die betrokken zijn bij het aanbieden of creëren van leersituaties, te stimuleren om een krachtige leeromgeving te creëren.

Binnen het discours over levenslang leren en een positief leerklimaat wordt er vaak aandacht gevraagd voor kansengroepen. De Visiegroep Vlaanderen als Lerend Trefpunt (2001b) benadrukte dat er inspanningen geleverd moeten worden om kansarme groepen te bereiken en om hen voor leren te motiveren. Zowel van de formele als van de niet-formele opleidingsverstreckers worden inspanningen gevraagd om de kansengroepen naar initiatieven toe te leiden en hen bij het leren te begeleiden zodat ze succesvol kunnen zijn. Tegelijkertijd moeten uitsluitingsmechanismen in onderwijs- en opleidingssystemen actief bestreden worden. Ook actoren zoals bibliotheken en musea kunnen bijdragen tot gelijke kansen.

Verschillende publieke opleidingsverstreckers zijn van mening dat de overheid meer gebruik moet maken van de openbare omroep wanneer het gaat om het creëren van een positief leerklimaat. Zowel radio als televisie kunnen een sensibiliserende functie vervullen inzake educatie en vorming.

2.1.2 Beleidsstandpunten van sociale partners en actoren uit het middenveld

Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat de rol van de sociale partners in verschillende Europese landen erkend wordt, al zijn er wel verschillen op het vlak van de betrokkenheid bij beleidsvorming en uitvoering (Wouters & Douterlungne, 2002a). Ook in Vlaanderen worden het middenveld en de sociale partners betrokken bij de beleidsvorming. Zij hadden bijvoorbeeld vertegenwoordigers in de Visiegroep Vlaanderen als Lerend Trefpunt en momenteel in bepaalde projectgroepen van DIVA. Er zijn in Vlaanderen dus in elk geval verschillende actoren in de socio-economische context die het huidige beleid ondersteunen.

Het sociaal-cultureel werk heeft een duidelijke rol in het verduidelijken en expliciteren van levenslang en levensbreed leren. SoCius, het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk, vertegenwoordigt het sociaal-cultureel werk in DIVA en gaat als dusdanig akkoord met de opdracht om de bereidheid tot leren in Vlaanderen actief te stimuleren (Jaarverslag SoCius, 2002). Het belang van het sociaal-cultureel werk door het verenigingsleven, het bewegingswerk en de niet-formele educatie via vormingsinstellingen werd bevestigd door het decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk van 4 april 2003 (Belgisch Staatsblad, 28 mei 2003).

Het ACW is één van de weinige sociale partners die uitgebreid ingaan op het creëren van een positief leerklimaat. Het pleit voor een positieve aanpak die 'lerend leven' genoemd wordt (Sociale Week, 2002; ACV-dagen, 2001). Een kernelement hiervan is dat de mensen niet het gevoel mogen krijgen dat ze nooit zullen stoppen met (schools) leren (aangezien dat voor velen een onaangenaam vooruitzicht is). Speciale aandacht wordt gevraagd voor laaggeschoolden, ouderen en alloctonen. Andere sociale partners of middenveldactoren nemen

niet rechtstreeks standpunten in met betrekking tot een positief leerklimaat, maar door levenslang leren te promoten, werken zij natuurlijk wel aan een draagvlak voor levenslang leren en dragen zij eveneens bij tot een positief leerklimaat. Voorbeelden hiervan zijn onder meer VAC, de Boerenbond, UNIZO, VEV, VBO, SERV en Welzijnszorg.

2.2 Europese beleidsontwikkelingen

Terwijl levenslang leren al vrij lang een belangrijk thema is in het Europees beleid, is leerklimaat maar geleidelijk aan op de voorgrond gekomen. In het Memorandum inzake levenslang leren van de Europese Commissie (2000) is het concept 'leerklimaat' niet terug te vinden. Na publicatie van het Memorandum werd feedback gevraagd aan verschillende actoren: de lidstaten en de kandidaat-lidstaten van de Europese Unie, een platform van niet-gouvernementele organisaties en organisaties uit het middenveld, een aantal Europese sociale partners en de European Training Foundation (ETF). Tijdens dat consultatieproces was het leerklimaat een belangrijk thema. De samenvatting en analyse van de feedback van de (kandidaat-)lidstaten toont aan dat verschillende landen er voorstander van zijn om gepaste maatregelen te treffen om 'disenchanted learners' terug te winnen (European Commission, 2001a). Essentieel hierbij is het bevorderen van de motivatie om te leren en van het leerplezier ('joy of learning'). Dat laatste keerde herhaaldelijk terug in het Vlaamse rapport dat aan de Commissie bezorgd werd (Baert & Van Wiele, 2001). In een afzonderlijk rapport vroegen de Europese sociale partners uitdrukkelijk aandacht voor het aanpakken van het gebrek aan motivatie voor levenslang leren (niet alleen bij diegenen die in aanmerking komen om te leren, maar bijvoorbeeld ook bij werkgevers) (European Commission, 2001b). Er wordt zelfs gesproken over het ontwikkelen van een 'nieuwe cultuur' van levenslang leren.

De feedback op het Memorandum leidde er uiteindelijk toe dat het ontwikkelen van een leercultuur expliciet werd opgenomen als één van de coherente en integrale strategieën voor levenslang leren in de mededeling van de Commissie 'Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren' (Europese Commissie, 2001). De Commissie is het er dus mee eens dat leren aantrekkelijker moet worden gemaakt en stelt onder meer de volgende maatregelen voor:

- leren op zijn waarde schatten en belonen;
- studie- en beroepskeuzevoorlichters, -begeleiders en adviseurs inschakelen;
- mensen een positiever beeld geven van leren;
- op een passende wijze gebruik maken van doelfinanciering;
- ondernemingen stimuleren om zich tot lerende organisaties om te vormen;
- publieke dienstverleners, vrijwilligers- en buurtorganisaties ertoe bewegen om leermogelijkheden te ontwikkelen en/of te bevorderen.

Op Europees niveau wordt er nauw samengewerkt met CEDEFOP, EURYDICE en ETF. Voor CEDEFOP is het motiveren van mensen om te leren, op welke manier dan ook, één van de belangrijkste prioriteiten op middellange termijn (CEDEFOP, 2003b). Het centrum wil het levenslang leren promoten als een bron van persoonlijke en sociale voordelen opdat men meer geneigd is om zelf het initiatief tot leren te nemen. Eén van de doelstellingen van EURYDICE is het samenbrengen van informatie over actuele onderwijsthema's. Talrijke publicaties beschrijven hoe het thema 'levenslang leren' in de Europese landen vorm krijgt. Het creëren van een positief leerklimaat komt hierbij regelmatig aan bod. De European Training Foundation ten slotte stelt dat de ontwikkeling van systemen voor levenslang leren één van haar prioriteiten is. De Europese Commissie wil daarnaast de samenwerking met de 'civil society' en de NGO's verder ontwikkelen. Binnen Europa zijn de Europese Raad (van staatshoofden en regeringsleiders), het Europees Parlement, het Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's eveneens belangrijke partners. Andere raden die betrokken zullen worden, zijn de Raad Onderwijs en Jongeren en de Raad Werkgelegenheid en Sociale Zaken. Een rol is ook weggelegd voor Europese werkgroepen, zoals het European Forum on Transparency of Vocational Qualifications, het European Forum on the Quality of Vocational Education and Training en het voorgestelde European Forum on Guidance (Europese Commissie, 2001). In 2002 concludeerde men in Barcelona dat een nauwere Europese samenwerking moet worden nagestreefd op het gebied van beroepsopleiding en beroepsonderwijs met als voornaamste doelstellingen: grotere transparantie van diploma's en kwalificaties, het uitwerken van een Europees Credit Transfer System for Vocational and Educational Training, en kwaliteitsbewaking. Deze conclusie werd door de Europese Commissie aanvaard en overgenomen tijdens het Belgisch voorzitterschap van de Europese Unie in een vergadering te Brugge. Daarom verwijst men naar deze evolutie ook met de term "Brugge-proces". Vlaanderen is van bij het begin bij dit proces betrokken geweest. De officiële start van dit proces had plaats in november 2002: een Resolutie terzake van de onderwijsministers van de 15 EU-lidstaten is goedgekeurd op de Raad Onderwijs van 12 november 2002; op 29-30 november 2002 hebben de lidstaten (voor België de 3 Gemeenschappen), de kandidaat-lidstaten en de sociale partners een gemeenschappelijke Verklaring aangenomen (de Verklaring van Kopenhagen).

Tot slot wordt er op Europees niveau ook gestreefd naar samenwerking met de ILO, het Institute of Education van de UNESCO en de OESO.

2.3 Verhouding tussen het regionaal (Vlaams) en het Europees beleid

Het Europees beleid is voor Vlaanderen een katalysator geweest, in die zin dat de Europese ontwikkelingen levenslang leren hoog op de beleidsagenda gezet hebben. Bovendien hebben Europese beleidsteksten het debat in Vlaanderen aange-

zwengeld (Baert & Van Wiele, 2001). Een verdienste van dat maatschappelijk debat is dat het ertoe bijgedragen heeft dat er nu, ook op Europees niveau, meer uitdrukkelijke aandacht is voor een positief leerklimaat (EURYDICE, 2000; Europese Commissie, 2001). Er is dus duidelijk een wisselwerking tussen het Europese en het Vlaamse beleid.

In de Mededeling van de Europese Commissie (2001) wordt gesteld dat op Europees niveau de inspanningen van de regeringen, de actoren op lokaal niveau en de sociale partners ondersteund moeten worden. De feedback op het Memorandum inzake levenslang leren had al aangetoond dat de meerderheid van de betrokken staten van mening is dat de rol van Europa eerder beperkt is (CEDEFOP, 2001). Volgens de staten dient Europa in de eerste plaats mogelijkheden te creëren om informatie en ervaringen uit te wisselen. Op dit moment bestaan er al verschillende bundelingen van goede praktijkvoorbeelden, waarin ook het leerklimaat aan bod komt (CEDEFOP & EURYDICE, 2001; European Commission, 2001c). Een tweede taak die volgens de staten voor Europa weggelegd is, is het financieren van acties op regionaal en lokaal niveau. Tot slot vinden de meeste staten ook dat er op Europees niveau onderzoek moet worden verricht naar goede indicatoren en streefdoelen en dat er adviesorganen of expertengroepen moeten komen om de afzonderlijke staten te ondersteunen.

3. Initiatieven in binnen- en buitenland

De laatste jaren werden in binnen- en buitenland al heel wat initiatieven genomen om een positief leerklimaat te bevorderen. In deze sectie worden er een aantal kort voorgesteld. Het is niet de bedoeling een exhaustief overzicht te geven, maar wel om de lezer een idee te geven van wat er zoal gebeurt op het terrein. Daarom werd ervoor gekozen om initiatieven voor te stellen die aansluiten bij wat volgens de literatuurstudie de voornaamste strategieën zijn om een positief leerklimaat te creëren (zie subsectie 2.1): het in een positief daglicht stellen van leren, het erkennen van de lerende als een volwaardige deelnemer, de waardering van het formeel, non-formeel en informeel leren en de vernieuwing van het onderwijs. Uit de beschrijving van de strategieën zal ook duidelijk blijken dat verschillende actoren bijdragen tot het verbeteren van het leerklimaat.

3.1 Vlaamse initiatieven

3.1.1 Leren in een positief daglicht stellen

Om het leren in een positief daglicht te stellen, zijn er in Vlaanderen al meerdere campagnes gevoerd. Twee grootschalige campagnes zijn 'De Grote Leerweek' en 'Bijblijven'.

Tijdens de Grote Leerweek, sedert 2002 een gezamenlijk initiatief van de Vlaamse ministers bevoegd voor Onderwijs en Vorming, Cultuur, Economie, Landbouw en Werkgelegenheid,⁷³ worden volwassenen op een aantrekkelijke manier geïnformeerd over wat er allemaal aan vormingsactiviteiten bestaat. Er is zowel aandacht voor het formele als voor het non-formele leren. Eén van de vijf hoofddoelen van de Grote Leerweek is mensen zin doen krijgen in leren. Er is speciale aandacht voor risicogroepen op het gebied van vorming.

De 'Bijblijfcampagne', gelanceerd in 2002 door de Vlaamse minister van Werkgelegenheid en Toerisme, promoot het dagelijks bijleren. De nadruk wordt gelegd op het zelf richting geven aan zijn of haar loopbaan en om zelf initiatieven te nemen om altijd bij te blijven. Het 'leuke' en 'verrijkende' van leren staan centraal. Er wordt uitdrukkelijk gesproken over leren als een levenshouding.

De entiteit 'Sensibilisatie en Oriëntering' van DIVA zal verder zoeken naar manieren om meerdere sensibilisatie-initiatieven op te zetten (DIVA, 2003). Er wordt ten eerste een strategisch meerjarenplan voor sensibilisatie ontwikkeld en ten tweede organiseert men acties die complementair zijn aan de Grote Leerweek, zoals het stimuleren van de vormingsaanbieders om een aanbod voor laaggeschoolden te ontwikkelen en het stimuleren van de intermediairen om laaggeschoolden aan te zetten om te participeren aan het levenslang en levensbreed leren.

Als men wil dat de mensen positief staan tegenover leren, is het belangrijk dat wat ze geleerd hebben gewaardeerd en eventueel gevaloriseerd wordt. Hierbij gaat het niet enkel om wat geleerd wordt in formele leercontexten. Ook wat men in non-formele en informele contexten leert is belangrijk, zeker voor moeilijk bereikbare doelgroepen. Een belangrijke uiting van de maatschappelijke waardering voor leren, is de erkenning van verworven competenties (EVC). Dit thema komt uitgebreid aan bod in hoofdstuk 7.

Het decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk van 4 april 2003 leverde al een bijdrage tot de herwaardering van het informeel leren en de niet-formele educatie in sociaal-culturele verenigingen, bewegingen en organisaties. Daarnaast worden andere actoren betrokken om laagdrempelige initiatieven mogelijk te maken: plaatselijke openbare bibliotheken, die belangrijk zijn voor de toegankelijkheid van informatie en kennis, en cultuurcentra en musea, die een aanbod van (sociaal-)artistieke en (sociaal-)culturele activiteiten kunnen ontwikkelen. Een voorbeeld van vernieuwing op dit vlak is het project 'Leren via het internet - In jouw bibliotheek' van de VDAB, waarbij in een aantal bibliotheken een leerhoek gecreëerd werd met een PC met internet- en e-mailmogelijkheden.

⁷³ In 2001 werd ook al een Grote Leerweek georganiseerd, maar deze was kleiner van opzet en gericht naar opleidingsverstrekkers.

3.1.2 De lerende erkennen als volwaardige deelnemer

Men kan op verschillende manieren laten blijken dat men de lerende erkent als een volwaardige deelnemer: bijvoorbeeld door hem of haar op de hoogte te brengen van het aanbod, of door begeleiding en advies aan te bieden.

Het educatieve aanbod wordt op velerlei manieren bekendgemaakt. Naast de klassieke media, worden nu ook de nieuwe media, zoals het internet, ruim ingezet. We vernoemen hier enkele databanken die via het internet geraadpleegd kunnen worden. De entiteit 'Sensibilisatie en Oriëntering' van DIVA beheert de databank *leergids.be* en werkt ondertussen aan een overkoepelende databank waarin de opleidingsgegevens van alle partners opgenomen worden. 'Prettig Geleerd!' is een databank die alle erkende sociaal-culturele organisaties kunnen gebruiken om hun aanbod bekend te maken. SoCius, het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk, zal campagnes organiseren om de databank te promoten. Het Vlaams Steunpunt Lokale Netwerken (SLN), de koepelorganisatie van de particuliere en lokale opleidings-, werkervarings- en begeleidingsprojecten, maakt via internet een aanbod bekend voor mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie. Daarnaast werden er ook nog vormings- en opleidingsdatabanken opgezet door de Vlaamse openbare bibliotheken, VDAB, ACV, VIZO, Cevora, ... Tot slot zijn er ook nog verschillende databanken die zich op specifieke beroepsgroepen richten en databanken van opleidingsverstrekkers die hun eigen aanbod voorstellen.

Voor lerenden die niet over de vaardigheden beschikken om zelf initiatief te nemen en leren tot een goed einde te brengen, is begeleiding bij het maken van keuzes en bij het leren aangewezen. Al jarenlang nemen verschillende diensten deze taak op, maar ook hier zijn er vernieuwende initiatieven. Een deel van de initiatieven zijn gericht op het brede publiek. De entiteit Ontwikkeling van DIVA zal verder onderzoeken welke informatiepunten en welke concepten van persoonlijke begeleiding op het vlak van leerinfo en -advies moeten worden ontwikkeld. Begeleiding bij het maken van keuzes kan ook op specifieke doelgroepen gericht zijn. In het kader van het SOHO-project wordt sedert september 2002 in een aantal scholen uit de regio Mechelen gewerkt aan het vergroten van de keuzebekwaamheid van leerlingen uit het secundair onderwijs zodat ze een geschikte studierichting in het hoger onderwijs zouden kiezen. Op het vlak van begeleiding tijdens de loopbaan zijn er ook heel wat organisaties actief. Een stand van zaken over loopbaanbegeleiding is terug te vinden in hoofdstuk 6.

De lerende hoeft echter niet alleen een actieve deelnemer te zijn, hij of zij kan ook deelnemen aan het maatschappelijk debat over leren. Dat gebeurde al eerder (Baert & Van Wiele, 2001), maar ook nu kunnen (potentiële) lerenden hun mening kwijt over alles wat met levenslang leren te maken heeft op de website van Kleurrijk Vlaanderen.

3.1.3 Pedagogische vernieuwing

Een volgende groep van initiatieven heeft te maken met pedagogische vernieuwing. Er is bijvoorbeeld al heel wat veranderd op het vlak van de leerpedagogie en de gebruikte leermiddelen. Specifiek voor het aanleren van basisvaardigheden in het initieel onderwijs of bij laaggeschoolden zijn goede praktijken ontwikkeld. Voorbeelden hiervan worden beschreven in het rapport over het maatschappelijk debat inzake levenslang leren (Baert & Van Wiele, 2001): leer-werktrajecten, alternerend leren, aanleren van ICT-vaardigheden, 'open leren' (met nieuwe technologieën basiscompetenties verhogen), en dergelijke meer. Innovaties zoals de modularisering in het voltijds en deeltijds beroepssecundair onderwijs, in de middenstandsopleidingen en in het volwassenenonderwijs zijn gericht op het vermeerderen van individuele succeservaringen ('een pedagogiek van slagen in plaats van een pedagogiek van mislukken') en op de associatie van leren met het krijgen van kansen. Leerplichtige jongeren bij wie schooluitval dreigt wegens gedragsproblemen kunnen opgevangen en begeleid worden in (nu nog experimentele) time-outprojecten zodat ze hun opleiding na een tijdje terug kunnen aanvatten. Aan de universiteiten groeien de mogelijkheden voor projectmatig leren.

Omdat voor levenslang leren een onderwijscontext niet noodzakelijk is, gaat er veel aandacht naar de innovatie van zelfstandig leren. Een voorbeeld hiervan is 'Begeleid Individueel Studeren' (BIS), een dienst van de Vlaamse Gemeenschap. Terwijl de cursussen nu nog hoofdzakelijk schriftelijk en lineair gestructureerd zijn, zal er in de toekomst overgeschakeld worden naar een elektronische leeromgeving. Ook de VDAB heeft er al voor gekozen om de mogelijkheid tot zelfstandig leren aan te bieden en ontwikkelde hiervoor het 'webleren'. Aan de universiteiten en hogescholen wint zelfsturend leren terrein. Omdat in de toekomst het gebruik van informatie- en communicatietechnologie nog zal toenemen, wordt het gebruik van ICT afzonderlijk behandeld in hoofdstuk 4.

Met de introductie van een andere leerpedagogie en nieuwe leermiddelen verschuift de taak van de leerkracht naar begeleiding, coaching en het helpen vinden van middelen en instrumenten. Dat vraagt om opleiders die hierin gevormd zijn. In Vlaanderen werd de visie op de leraar en op de lerarenopleiding hernieuwd. Het decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing van 16 april 1996 bepaalt dat de lerarenopleidingen gericht moeten zijn op het verwerven van bepaalde basiscompetenties. Tot deze basiscompetenties behoren onder meer 'het creëren van een positief leefklimaat voor de lerenden in klasverband en op school' en 'de lerenden op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden door hun attitudes te vormen' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999). Binnen de entiteit Ontwikkeling van DIVA ontwikkelt een groep van experts een concept van opleiding voor opleiders in de volwassenenvorming, op basis van een nog te valideren beroepsprofiel en van de bijhorende eindtermen. Tijdens het voorjaar van 2004 zal een typische module in experimentele vorm worden

aangeboden. Ook van de certificering van een dergelijke opleiding zal werk gemaakt worden. Aangezien ICT nieuwe educatieve mogelijkheden creëert, vond de overheid het ook opportuun om vijf regionale expertisenetwerken op te richten en hen de opdracht te geven een aanbod uit te werken voor leerkrachten zodat ze zich kunnen bijscholen in het omgaan met nieuwe technologieën.

3.2 Internationale initiatieven en beleidsontwikkelingen

Er zijn ontelbaar veel internationale initiatieven die (onder meer) als doel hebben een positief leerklimaat te bevorderen. Vele rapporten geven een overzicht van goede praktijkvoorbeelden (zie onder meer European Commission, 2001; CEDEFOP & EURYDICE, 2001; Baert et al., 2000). In deze sectie wordt ter illustratie een beperkt aantal initiatieven voorgesteld die al een aantal jaar met succes toegepast worden en waarover informatie terug te vinden is op het internet (voor de webadressen, zie bijlage 1).

3.2.1 Leren positief benaderen en waarderen

In vele landen worden inspanningen gedaan om het leren in een positief daglicht te stellen. De Vlaamse Grote Leerweek werd geïnspireerd door verschillende internationale voorbeelden (Bron: website van de Grote Leerweek). De American Association for the Advancement of Education zette eind jaren '80 voor het eerst een 'viering' van de volwasseneneducatie op. Sinds 1992 organiseert het Britse National Institute for Adult Continued Education elk jaar de Adult Learners' Week. Opleiders, beleidsmakers, lerenden en de media werken nauw samen om volwassenenvorming te promoten. Ondertussen zijn er in Europa 21 landen die een leerfestival organiseren (o.m. Duitsland, Nederland, Portugal, Oostenrijk, Finland, Zweden en Slovenië) en wereldwijd meer dan 40 landen. De meeste leerfestivals streven onder meer naar het bevorderen van een positief leerklimaat, ook voor risicogroepen, op het vlak van participatie aan vorming. Sinds 2000 brengt de UNESCO de verschillende nationale initiatieven met elkaar in contact om ervaringen uit te wisselen.

Een grootschalige promotie van informeel leren is onder meer terug te vinden in Slovenië, waar zeven 'Learning Exchange'-projecten geïmplementeerd zijn. Het zijn centra die het informeel leren, over welk onderwerp dan ook, stimuleren. Ze zijn toegankelijk voor iedereen. Een belangrijk instrument om uitwisseling tussen lerenden te bewerkstelligen is een elektronische databank.

Waardering voor het leren in de vorm van de erkenning van verworven competenties, ook indien deze verworven werden buiten de formele onderwijscontext, is in de meeste Europese landen aan de orde van de dag. Hier vermelden we Nederland, waar een EVC-Kenniscentrum werd opgericht om het gebruik van de

EVC-systematiek in Nederland te stimuleren. Het centrum onderzoekt, verspreidt en verzamelt informatie over de erkenning van verworven competenties en heeft een netwerkfunctie. EVC-ontwikkelingen in Europa en in Vlaanderen wordt uitvoerig behandeld in hoofdstuk 7.

3.2.2 De lerende erkennen als volwaardige deelnemer

Net zoals in Vlaanderen hebben andere landen databanken waarin het onderwijsaanbod gebundeld wordt en projecten om de potentiële lerenden te adviseren en te begeleiden. Het Finse Opintoluotsi-project verschaft bijvoorbeeld veelomvattende en betrouwbare informatie over opleidingen, voor buitenlanders ook in het Engels. Een bijzondere databank is PLOTEUS: een portaalsite voor onderwijs en opleiding in Europa, die onder meer informatie biedt over leermogelijkheden (met inbegrip van uitwisselingen) en onderwijsstelsels. Advies- en begeleidingsprojecten zijn bijvoorbeeld: 'la Cité des Métiers' in Frankrijk (informatie- en adviescentrum, open voor alle burgers) en 'Prescriptions for learning', georganiseerd door NIACE in Groot-Brittannië (leeradviseurs in huisartspraktijken, gericht op kansarmen).

3.2.3 Onderwijsvernieuwing

Verschillende internationale initiatieven zijn gericht op het stimuleren van positieve leerervaringen bij specifieke doelgroepen, zodat de angst voor falen of frustraties weggenomen worden. Voorbeelden hiervan zijn terug te vinden in Noorwegen en Zweden ('Study Circles'), Noorwegen (Folk High Schools), Zwitserland (Schoolclubs Migros) en in de community centers in Canada (Wouters & Douerlungne, 2002b).

Op het vlak van nieuwe leerpedagogie zijn er verschillende innovaties terug te vinden. Wat het participatief leren betreft, heeft Adult Learning Australia, een koepelorganisatie voor volwasseneneducatie, een handleiding gemaakt voor het opstarten van 'leercirkels'. In leercirkels komen mensen op regelmatige basis bijeen om te discussiëren over onderwerpen die voor henzelf en voor de samenleving belangrijk zijn. Een andere vorm van participatief leren, 'peer tutoring' werd gedurende enkele jaren toegepast in het Canadese alfabetiseringsproject 'Getting our own education'. Hier hielpen lerenden elkaar in een educatieve 'one-to-one'-relatie. In Portugal werd het instituut Inofor opgericht dat instaat voor het verbeteren van de competenties van de opleiders. Er wordt geëxperimenteerd met nieuwe trainingsmethoden en informatie. Tevens worden ervaringen uitgewisseld.

4. Beleids- en praktijkgericht onderzoek

Het bevorderen van een positief leerklimaat kan ondersteund worden door beleids- en praktijkgericht onderzoek, bijvoorbeeld naar de behoeften van potentiële lerenden, vernieuwingen in het onderwijs en indicatoren van een positief leerklimaat.

Aangezien er een toenemende aandacht is voor doelgroepen is het aangewezen om bij verschillende groepen een behoeftedetectie-onderzoek te verrichten. Daarmee kan men onder meer inzicht verwerven in de verwachtingen en wensen van potentiële lerenden en in hun (basis)vaardigheden, kennis en attitudes. Voor de oprichting van DIVA was behoefteonderzoek op het terrein van de volwassenenvorming een taak van de regionale Edufora: zij screenen de behoeften aan educatie in hun regio vanuit verschillende invalshoeken en bepaalden op basis hiervan prioriteiten die gebundeld werden in een educatief richtplan. Nu wordt deze taak opgenomen door de entiteit 'Ontwikkeling' van DIVA. Het Centrum voor Sociale Pedagogiek van de K.U.Leuven ontwikkelt op dit moment in opdracht van DIVA een instrumentarium dat in Vlaanderen systematisch en herhaald kan worden ingezet om de educatieve behoeften van volwassenen en van organisaties in kaart te brengen.

Een tweede belangrijk onderzoeksdomein is dat van de onderwijsvernieuwing. Experimentele projecten die onderzocht worden zijn de modulariseringsprojecten⁷⁴ (OBPWO) en time-outprojecten (Koning BoudewijnStichting en OBPWO). Er gebeurt ook onderzoek naar goede praktijken om het leerklimaat te verbeteren voor laaggeschoolden, waarin ook het concept leerklimaat verder uitgeklaard wordt⁷⁵ (VIONA). Aansluitend bij de onderwijsvernieuwing is er onderzoek nodig naar de taken, functies en de nodige vaardigheden van de opleiders.

Een derde mogelijk voorwerp van onderzoek is de mate waarin de vernieuwende initiatieven hun doel bereiken, maar daartoe moeten eerst de indicatoren van een positief leerklimaat bepaald worden. Deze publicatie draagt daar alvast toe bij.

Onderzoek over de genoemde thema's wordt ook op Europees niveau gestimuleerd (Europese Commissie, 2001). Verschillende onderzoeksprogramma's bieden kansen om verder onderzoek te doen in het domein van levenslang leren. Het 6th EU Framework Programme for Research and Technological Development (een

⁷⁴ Zie o.a.: Evaluatie van het experiment modularisering in het secundair onderwijs (Promotoren: Prof. Dr. K. Pelleriaux, Prof. Dr. M. Elchardus, M. Douterlungne) (OBPWO-onderzoeksprogramma 2002)

⁷⁵ Onderzoek naar best practices om het leerklimaat algemeen te verbeteren en om weerstanden bij laaggeschoolden te overwinnen (K. Van Valckenborgh, K. De Rick, Prof. Dr. H. Baert) (VIONA-onderzoeksprogramma 2002; gestart op 1 april 2003)

financieel instrument om een 'European Research Area' te creëren) is er één van (zie prioriteit 7: Citizens and governance in a knowledge-based society). Daarnaast stelt het Europees Sociaal Fonds (ESF) budgetten ter beschikking voor de promotie van een leercultuur in organisaties en voor het ontwikkelen van educatie en training in het kader van een beleid voor levenslang leren.

5. Besluit en bedenkingen

Dat er in Vlaanderen nog veel stappen kunnen worden gezet om het leerklimaat te verbeteren, wordt algemeen erkend en vele actoren nemen daarvoor hun verantwoordelijkheid op. Dat blijkt uit de vele en zeer uiteenlopende initiatieven die op het terrein genomen worden. De intentie om iedereen, ook diegenen voor wie leren zeker niet vanzelfsprekend is, zin te doen krijgen om te leren, roept echter ook vragen op.

Een eerste groep van vragen heeft te maken met de zelfbeschikking van het individu waarop het beleid zich uiteindelijk richt. De discussie over een negatief of positief leerklimaat legt namelijk de spanning bloot tussen noodzaak en dwang versus kansen en vrije keuze (Baert & Van Wiele, 2001; De Meester & Scheeren, 2002; Wouters & Douterlungne, 2002b). Een goed evenwicht is belangrijk want het moet worden vermeden dat niet-lerenden schuldgevoelens krijgen of het gevoel krijgen dat ze veroordeeld worden wanneer ze niet deelnemen. Een individu heeft zeker ook het recht op 'leerweerstand'. In de tweede plaats mag het ook niet de bedoeling zijn dat alles gericht is op prestaties en rendement door formele procedures en extrinsieke motivaties te sterk te benadrukken (Baert et al., 2000). Het plezier van het leren ('joy of learning') is minstens even belangrijk. Ten derde voelt men de spanning tussen de verantwoordelijkheid van het individu en de verantwoordelijkheid van de gemeenschap.

De tweede groep van vragen gaat over de manier waarop de bevordering van het leerklimaat uitgewerkt wordt. Het is belangrijk dat er mogelijkheden zijn om de projecten bekend te maken en om uitwisseling tussen de projecten mogelijk te maken zodat goede praktijken sneller op grotere schaal worden toegepast. Bijzondere en blijvende acties gericht op risicogroepen op de opleidingsmarkt zijn aan te bevelen. Met het oog op een efficiënte besteding van de middelen is onderzoek aangewezen naar de invloed van campagnes en projecten op de attitudes en participatie aan levenslang leren. Daarover is nu nog weinig geweten. Tot slot dient men erover te waken dat niet alleen werkgelegenheid maar ook actief burgerschap, sociale cohesie en persoonlijke ontwikkeling aan bod komen in leerklimatebevorderende projecten.

Wat het geheel van het beleid betreft, dienen de beleidskeuzes op elkaar afgestemd te worden zodat het beleid coherent blijft en dat de keuzes waar mogelijk afgestemd zijn op internationale ontwikkelingen.

HOOFDSTUK 4

DE DIGITALE SNELTREIN

Helena Op den Kamp

1. Maatschappelijke situering: vaststellingen

1.1 Inleiding

Op de Europese Raad van Lissabon van maart 2000 heeft de Europese Unie zichzelf voor het komende decennium als doel vooropgesteld *“de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld te worden die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang”*.

Het evolueren naar een kennismaatschappij, zoals het in de Europese Raad geformuleerd werd, zorgt ervoor dat nieuwe technologische ontwikkelingen niet meer weg te denken zijn uit de huidige maatschappij. Ter illustratie: uit een recente enquête van het Europese peilingbureau Eurobarometer rond het thema levenslang leren blijkt inmiddels 58% van de Europeanen met een computer om te gaan en waarvan 50% tevens gebruik maakt van internet (Eurobarometer, maart 2003, http://EURpa.eu.int/comm/public_opinion/).

De informatie- en communicatietechnologie (ICT) heeft met andere woorden een toenemende impact op verschillende sectoren van deze maatschappij: de informatisering van het productieproces op de werkplek, het toenemende aanbod van afstandslernen binnen het onderwijs, de digitalisering van de dienstverlening en het opleidingsaanbod voor volwassenen, zowel voor werkzoekenden als werkenden (bijvoorbeeld WIS, KISS bij de VDAB) en de rol van internet in het alledaagse leven. Voor de achterblijvers wordt de kloof om aansluiting te vinden bij deze kennismaatschappij steeds groter. Vooral groepen die niet automatisch via werk, opleiding of hun sociale netwerk met ICT te maken krijgen zoals werkzoekenden, senioren, allochtonen, en personen met een mentale en/of fysieke handicap, lopen het risico de boot te missen en dientengevolge bedreigd te worden met sociale uitsluiting. Uit het eEurope benchmarking rapport (Europese Commissie, 2002) blijkt effectief dat kansengroepen nog steeds benadeeld worden in toegang

tot ICT-infrastructuur en -opleiding en dat zij een prioritaire aandacht dienen te verkrijgen in het beleid, zeker met het oog op het Europees jaar voor personen met een handicap (2003).

1.2 Vaststellingen

Om het belang van ICT te verhelderen wordt in onderstaande tekst per beleidsdomein een overzicht gegeven van de belangrijkste maatschappelijke ontwikkelingen. De genoemde vaststellingen zijn niet volledig gebonden aan één beleidsdomein, maar zullen op verschillende domeinen invloed uitoefenen.

1.2.1 Voorbereiding op kenniseconomie in het onderwijs

Er zijn een aantal vaststellingen in de maatschappij te onderkennen, die invloed uitoefenen op de rol van ICT in het onderwijs (visietekst ICT in het onderwijs, 2002). Allereerst wordt door de recente toevloed van informatie levenslang leren als noodzakelijk gezien om bij te blijven. Daarmee gepaard gaand is er ook behoefte aan systemen om die nieuwe informatie op te kunnen slaan en te verwerken, waarbij ICT een sleutelrol heeft.

Vervolgens wordt vanuit de arbeidsmarkt er sterk op aangedrongen om ICT in het onderwijs te integreren. Vaak genoemde argumenten zijn flexibiliteit in arbeidsvorm (bijvoorbeeld tele-werken, video-conferencing) het creëren van economische voordelen (bijvoorbeeld het productieproces wordt versneld) en de dreiging om de 'digitale sneltrein' te missen.

Een vaststelling die erop volgt is dat de sociale partners ICT-geletterdheid zien als een eerste vereiste om het gebruik van ICT in de maatschappij te kunnen introduceren. Bovendien zien zij een steeds groeiende behoefte aan hoogopgeleid ICT-personeel om de technologische ontwikkelingen in goede banen te kunnen leiden.

ICT speelt tot slot binnen de onderwijsontwikkeling een voorname rol. De invoering van ICT is daarbij echter geen doel op zich. Voorop staat het voorzien van kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen, waarbij ICT een hulpmiddel vormt. Om de rol van het onderwijs in de kennismaatschappij vorm te kunnen geven, zal het zich bijvoorbeeld moeten richten op nieuwe onderwijsmethoden zoals zelfgestuurd leren via multimedia.

1.2.2 Vaststellingen met betrekking tot werkgelegenheid

Op het gebied van werkgelegenheid zet de ICT-revolutie de versnelde globalisering van de economie in gang. Bedrijven spelen in op de veranderende economie door hun beleidsstrategie aan te passen. 'Competentiemanagement' en 'de lerende organisatie' zijn hier voorbeelden van. Een en ander leidt voor de werknemer tot wijzigingen in arbeidsinhoud, werkzekerheid, werkdruk en flexibiliteit. Deze wij-

zigheden, gepaard gaand met een toenemend belang van kenniswerk en de verspreiding van nieuwe ICT, creëren een ongelijkheid in de arbeidsmarktparticipatie. Laaggeschoolden, oudere werknemers, personen met handicap bevinden zich in een nadelige positie gevoed door de 'digitale kloof' (Delmotte et al., 2003).

ICT-gebruik lijkt op de dag van vandaag dus niet meer weg te denken voor de werknemer. Uit onderzoek (Eurobarometer, november 2001; http://EURpa.eu.int/comm/public_opinion/) blijkt dat het Europees gemiddelde van werknemers met een computeropleiding in november 2001 ongeveer 53% was, waarvan iets meer dan 30% computers gebruikten voor het werk. Voor België liggen deze cijfers onder het gemiddelde: 51% van de werknemers genoten een computeropleiding en slechts 20% van de werknemers gebruikt een computer voor het werk. Alleen Spanje, Griekenland en Portugal laat België achter zich. Vergelijken we deze cijfers met die van een land als Zweden of Denemarken, die op beide items respectievelijk 50% en meer dan 70% scoren, dan heeft België ongeveer een achterstand van drie jaar in te halen.

1.2.3 Vastellingen met betrekking tot economie

Op het gebied van de economie hebben een aantal ontwikkelingen ertoe bijgedragen dat met name de kenniseconomie aan belang aan het winnen is. De informatie- en communicatietechnologie (ICT) is de voortrekker en zorgt ervoor dat deze trends zich sterker kunnen voordoen (Delmotte et al., 2003; www.stile.be).

Allereerst is er de vaststelling van een sterke globalisering en internationalisering van de economie. Deze komt het best tot uiting in de uitspraak: 'de wereld wordt ons dorp'.

Een andere vaststelling heeft te maken met de ingrijpende verandering van de verwachtingen van klanten: van 'mass-production' naar 'mass-customisation'. Mensen willen niet zomaar meer standaardproducten, maar meer op maat gemaakte producten en diensten. Dit heeft ook te maken met de trend van stijgende inkomens, andere ideeën over het invullen van vrije tijd en het zich willen onderscheiden van andere mensen. De veranderingen in het consumptiepatroon van mensen houdt voor een producent of dienstverlener in dat hij meer inzicht en creativiteit moet vertonen om hierop te kunnen inspelen (Delmotte et al., 2003).

Tot slot is er als ontwikkeling in de economie de informatisering van het productieproces te onderscheiden. Mensen hebben niet alleen in het dagelijkse leven steeds vaker met informatisering te maken, maar ook de beroepsopleidingen dienen in te spelen op de toenemende informatisering. Deze ontwikkeling zorgt ervoor dat ICT niet alleen als educatief middel wordt ingezet, maar dat zeker ook de basiscompetentie onmisbaar is geworden.

1.2.4 Vaststellingen met betrekking tot de sociaal-culturele sector

Voor de sociaal-culturele sector gelden grotendeels dezelfde vaststellingen als reeds genoemd bij de overige sectoren. ICT laat ook hier zijn invloed gelden. Het belang ervan speelt zich af op een drietal niveaus: het individuele, het institutionele en het algemeen maatschappelijke belang.

Op het niveau van het individu komen we ICT steeds vaker tegen tijdens het uitoefenen van een hobby, het bezoeken van de bibliotheek, in winkels en op televisie.

Op het niveau van de organisatie is ICT vooral van belang voor het voeren van een efficiënt en effectief beheer en beleid van de sociaal-culturele organisatie. Daarbij laat het snelle en gerichte communicatie toe en is het onmisbaar voor gegevensverzameling en verwerking.

Een belangrijke ontwikkeling is daarnaast dat educatie meer en meer 'gedeïnstitutioniseerd' wordt. Mensen leren steeds vaker waar en wanneer het hen het best uitkomt. Het sociaal-cultureel werk moet met deze tendens rekening houden. Naast bestaande werkvormen, bijvoorbeeld opleiding en vorming in groepsverband, zien we een opkomst van nieuwe werkvormen zoals webleren al dan niet gecombineerd met terugkomdagen of het gebruik van educatieve cd-roms (<http://www.socius.be>).

In de praktijk blijkt echter dat ICT gekoppeld aan welzijnswerk en haar specifieke doelgroepen tot dusver slechts weinig wordt toegepast. Knelpunten vormen bijvoorbeeld dat personeel met een diploma in menswetenschappelijke richting weinig aandacht heeft besteed aan ICT tijdens hun opleiding. Daarnaast zijn ICT-adviesverleners vooral in de privé-sector te vinden en de daarmee gepaard gaande hoge kosten van hun diensten en opleidingen vormen voor de sociaal-culturele sector een strop. De individuen uit de kansengroepen ondervinden dat het bestaande ICT-aanbod ofwel te duur is ofwel niet afgestemd op hun individuele sociale en intellectuele mogelijkheden en vaardigheden. Zowel de instellingen in die sector alsook hun doelgroepen vinden op die manier geen goede aansluiting op de kennismaatschappij.

2. ICT: basiscompetentie en educatief middel

Informatie- en CommunicatieTechnologie (ICT) heeft zoals reeds vermeld een belangrijke plaats ingenomen in onze maatschappij. Maar wat is ICT eigenlijk en wat zijn de mogelijkheden ervan? In het onderstaande wordt ingegaan op de verschillende aspecten van ICT. Aan bod komen operationalisering van ICT, ICT in functie van een basiscompetentie en ICT als educatief middel.

2.1 ICT: Informatie- en communicatietechnologie

Wanneer er gezocht wordt naar een definiëring van Informatie- en CommunicatieTechnologie dan komen uit diverse bronnen de volgende omschrijvingen naar voren:

- ICT is een manier van vergaren van informatie die de gebruiker snel, veel en verschillende soorten van die informatie oplevert. Wat vormgeving betreft in vergelijking met meer traditionele vormen van mediagebruik heeft ICT als voordeel de informatie te integreren met gebruikmaking van zowel tekst, beeld alsook klank. Daarnaast is het verloop van communicatie tussen mensen niet meer gebonden aan plaats, tijd en aantal personen. Globaal genomen zijn er twee soorten informatie-, communicatiesystemen te benoemen: enerzijds ongestructureerde systemen, zoals het internet, anderzijds gestructureerde systemen, zoals de Cd-rom (Departement Onderwijs, 2002).
- ICT omvat alle (nieuwe) technologieën, waarbij informatie opgeslagen, bewaard, verwerkt, verstuurd en gecommuniceerd wordt. Hiertoe kunnen hardware, software en netware gerekend worden. De voornaamste technologieën en/of ontwikkelingen die hun opkomst hebben gedaan zijn: het internet dat zich tot het 'World Wide Web' ontwikkelde; de mobiele communicatie met als bekendste initiatieven de GSM (Global System for Mobile Communication) en de draadloze UMTS (Universal Mobile Telecommunication System); op het vlak van 'data-transfer' zijn de overgang van analoge naar digitale communicatie en de ontwikkeling van digitale netwerken met een hoog debiet belangrijke ontwikkelingen. Cruciaal voor al deze nieuwe technologieën is dat er op internationaal niveau een overeenstemming wordt bereikt over de 'protocollen' en normen, die ontwikkeling en gebruikmaking ervan mogelijk moeten maken (Delmotte et al., 2002).
- Het begrip ICT is volgens het Vlaams Overlegcentrum voor de Basiseducatie (VOCB) te eng. Het VOCB spreekt liever over 'omgaan met de elektronische maatschappij'. Dit concludeert het centrum naar aanleiding van de onlangs gepubliceerde visie van de basiseducatie op de opleiding ICT. Om te leren omgaan met ICT wordt er enerzijds gestreefd naar een verhoging van technische competenties en anderzijds naar een verhoging van de sociale, educatieve en professionele (zelf)redzaamheid (D'hertefelt & De Keyser, 2003).

Wanneer deze verschillende definiëringen nader beschouwd worden, valt het op dat ze allemaal ongeveer dezelfde inhoud bevatten. De elementen die in de definiëring van ICT zeker zouden moeten voorkomen is allereerst dat het gaat om zeer uitlopende wijzen van het overbrengen van informatie en manieren van communicatie en vervolgens dat het op een elektronische manier plaatsvindt.

Een ander belangrijk aspect van ICT is de vraag- en aanbodzijde ervan. Enerzijds wordt van mensen verwacht dat ze meegaan in ICT-ontwikkelingen. Dit vraagt een zekere basiscompetentie. Anderzijds wordt ICT aangeboden door de

overheid, werkgevers, openbare voorzieningen etc. om het als educatief middel te gebruiken.

2.2 ICT als basiscompetentie

In de verschillende maatschappelijke domeinen wordt naar ICT gerefereerd als zijnde een sleutelcompetentie in relatie tot de kennis- en informatiemaatschappij. ICT omvatten immers zowel informatiebronnen als communicatiemiddelen en een infrastructuur waar mensen mee moeten leren omgaan. Om al die aspecten te kunnen beheersen moeten zij de kans krijgen om een zekere basiskennis op te kunnen doen: *ICT-geletterdheid*. Mensen moeten beschikken over een aantal technisch-instrumentele basisvaardigheden om met een computer te kunnen omgaan, om basissoftware te kunnen gebruiken en om ervaringen op te kunnen doen met ICT in het algemeen. Om in een op ICT gebaseerde kennismaatschappij te functioneren zijn echter naast de technisch instrumentele vaardigheden ook (1) strategisch-interactieve vaardigheden (bijvoorbeeld presenteren, exploreren, selecteren en verwerken van informatie, zelfstandig werken, samenwerken); (2) communicatieve vaardigheden en (3) sociaal-ethische competenties of attitudes (bijvoorbeeld respect voor intellectuele eigendomsrechten) nodig.

De ICT-geletterdheid beperkt zich niet tot de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, maar wordt in een breder maatschappelijk kader geplaatst als een doelstelling tegen sociale uitsluiting.

2.3 ICT als educatief middel

Naast de zojuist besproken ICT-basiscompetentie is er een tweede invalshoek te onderscheiden te weten ICT als educatief middel. Het belang van ICT als educatief middel zit in het feit dat de leeromgevingen en leerwegen een grote flexibiliteit en diversiteit kennen, waardoor deze beter kunnen aansluiten op de individuele behoeften van mensen. Daarnaast is het mogelijk dat een grotere groep mensen aangespoord wordt om te participeren in levenslang en levensbreed leren. Een verdere onderverdeling van ICT als educatief middel is hier op zijn plaats: ICT als leermiddel (digitale leermiddelen) en ICT als leerweg (e-learning en open and distance learning).

2.3.1 ICT als leermiddel

Als er gesproken wordt over ICT als leermiddel dan gaat het in eerste instantie over het aanbod van digitale leermiddelen (bijvoorbeeld software, freeware, shareware, on-line leermiddelen). Deze kunnen educatief ingezet worden met betrekking tot verschillende leerinhouden maar ook als hulpmiddel binnen een leerproces. ICT kan als leermiddel ook fungeren in het leren leren, het zelfstandig exploreren van informatie in functie van eindtermen en leerdoelen.

De overheid vormt bij ICT als leermiddel een belangrijke facilitator; zij ondersteunt het onderwijs enerzijds financieel met betrekking tot digitale leermiddelen, maar ook op het vlak van organisatie van ICT in de scholen.

2.3.2 ICT als leerweg

In het kader van de volwasseneneducatie heeft ICT als leerweg een belangrijke plaats. Met name e-learning (webleren) en open- and distance learning (ODL) zijn populaire leermethoden (<http://www.elearningEURpa.info>).

E-learning is leren over, met en door middel van ICT (Visietekst, 2002). Het kan geformuleerd worden als het gebruiken van nieuwe multimedia technologieën en het internet om de kwaliteit van leren te verbeteren. E-learning kan en zou moeten gezien worden als een sociaal proces. Het uitwisselen van informatie en samenwerking op afstand wordt daarbij gestimuleerd en vergemakkelijkt. Een laatste aspect van e-learning is dat het individuen de mogelijkheid biedt om binnen alle mogelijke situaties, zoals onderwijs, werk of privé-doeleinden, te leren.

ODL kan geformuleerd worden als de mogelijkheid om buiten het klaslokaal op afstand te leren. Het individu beschikt bij deze vorm van leren over een hoge mate van autonomie, waarbij hij gebruik kan maken van verschillende technologische methoden, zoals e-learning, maar ook meer klassieke vormen, zoals cursussen op papier.

3. Beleidsontwikkelingen

Om een overzicht te geven van hetgeen er zich in het jaar 2002 op het gebied van ICT en levenslang leren heeft afgespeeld, zal eerst de situatie geschetst worden die er aan voorafging.

3.1 Ontwikkelingen Europa

De Europese Raad van Lissabon in 2000 wordt als een belangrijke mijlpaal gezien in het evolueren naar een kenniseconomie. Op Europees niveau is hier een belangrijk uitgangspunt voor levenslang leren uiteengezet, dat samen met de Raad van Feira later in datzelfde jaar resulteerde in het 'Memorandum over levenslang leren' (Europese Commissie, 2000). Belangrijk zijn de fundamentele veranderingen in perspectieven en praktijken:

“Levenslang leren is niet langer één aspect van onderwijs en opleiding; het moet het leidend beginsel worden voor voorzieningen en participatie doorheen het hele continuüm van leercontexten. Deze visie moet tijdens het volgende decennium worden verwezenlijkt. Al wie in Europa woont, moet zonder uitzondering gelijke kansen krijgen om zich aan de eisen van de sociale en economische veranderingen aan te passen en actief de toekomst van Europa te helpen uitstippelen.”

Deze veranderingen in perspectieven vragen tevens om beleidsvernieuwing. De weg die Europa wilt bewandelen inzake levenslang leren wordt naar aanleiding van de Raden van Lissabon en Feira uiteengezet in het *Memorandum 'levenslang leren'*.

3.1.1 Memorandum levenslang leren

De Europese Commissie gaat uit van het standpunt dat om levenslang leren in de praktijk te kunnen brengen, zowel individuen als organisaties effectief met elkaar moeten samenwerken. In het Memorandum werden ter concretisering daarvan een zestal kernboodschappen uitgewerkt. Deze kernboodschappen inclusief de per boodschap geformuleerde discussievragen moesten een debat op gang brengen bij burgers, sociale partners, organisatoren van vorming, opleiding en training. De resultaten van dit debat zullen mede richting geven aan de concrete maatregelen die er op Europees niveau genomen zullen worden met betrekking tot levenslang leren. In het onderstaande worden deze kernboodschappen en discussievragen gelinkt aan de rol van en voor ICT.

3.1.1.1 Kernboodschap 1: nieuwe basisvaardigheden voor iedereen

De nieuwe basisvaardigheden worden gedefinieerd als zijnde vaardigheden die nodig zijn *'om actief te kunnen participeren in de kennismaatschappij en de kenniseconomie'*. Met betrekking tot ICT-ontwikkelingen wordt vooral ICT-geletterdheid ('digitale geletterdheid') als basisvaardigheid een vereiste voor alle burgers. Deze nieuwe geletterdheid vormt de basis, maar moet in het licht gezien worden van een continu leerproces. De vraag naar bepaalde ICT-basisvaardigheden neemt toe op alle domeinen binnen onze maatschappij. Mensen die op de een of andere manier deze vaardigheden niet hebben opgedaan, moeten om die reden te allen tijde deze kans alsnog krijgen, ongeacht of ze eerdere kansen al dan niet benut hebben.

Concreet is er uit de Raden van Lissabon en Feira ten aanzien van de basisvaardigheden het e-Learning initiatief voortgevloeid. Dit initiatief heeft zich ten doel gesteld om tegen het eind van 2003 alle schoolverlaters vertrouwd te laten zijn met informatica. Een discussiepunt vormt wat mogelijk prioritaire actiegebieden voor kansengroepen zijn om de sociale ongelijkheid tegen te gaan.

3.1.1.2 Kernboodschap 2: meer investeren in menselijke hulpbronnen

Wat betreft ICT ligt het accent op het voorzien in infrastructuur. Een voorname taak lijkt er te zijn weggelegd voor het Europees Sociaal Fonds. Het ESF kan mogelijk een belangrijke rol spelen bij het efficiënt inzetten van doelgerichte investeringen in infrastructuur voor levenslang leren in de vorm van lokale opleidingscentra en actueel ICT-materiaal.

3.1.1.3 Kernboodschap 3: onderwijs- en leermethodes innoveren

ICT opent nieuwe perspectieven, indien er niet alleen aandacht besteed zal worden aan ICT als educatief middel binnen het onderwijssysteem, maar indien ook rekening gehouden wordt met fundamentele veranderingen in de rol van leerkrachten, opleiders. Veranderingen in het onderwijssysteem zijn met name nodig om gelijke kansen te kunnen creëren voor alle bevolkingsgroepen binnen de samenleving.

Een belangrijk discussiepunt vormt bijvoorbeeld hoe de op ICT gebaseerde didactische methodes voor iedereen toegankelijk gemaakt kunnen worden, zodat de individuele leermogelijkheden van de diverse bevolkingscategorieën het uitgangspunt vormen. En hoe dienen gespecialiseerde technici en opleiders meer samen te werken om lesmateriaal en pedagogische middelen van goede kwaliteit te kunnen produceren? De productie van lesmateriaal en pedagogische middelen moet in goede banen geleid worden om een zekere kwaliteit te kunnen garanderen. Kan de kwaliteit het best gewaarborgd worden door samenwerking op Europees niveau?

3.1.1.4 Kernboodschap 4: leeractiviteiten naar waarde schatten

ICT heeft binnen deze kernboodschap een plaats als evaluatie- en erkenningsinstrument. Het Europees computertijbewijs (ECDL - European Computer Driving Licence) is het meest bekende voorbeeld. Er wordt daarnaast een Europees diploma voor basisvaardigheden op ICT-gebied ontwikkeld via het e-Learning-initiatief. Hoe kunnen de verschillende instrumenten coherent worden uitgebreid en ontwikkeld? Om de toegankelijkheid van studeren, wonen en werken binnen alle Europese lidstaten en over de grenzen van de lidstaten heen te bevorderen, wordt het plan gevat een Europees curriculum vitae te ontwikkelen (zie hoofdstuk 7). Zijn er mogelijke toepassingen voor een dergelijk initiatief? En als dat al zo is, kan er dan gesteld worden dat Europa hiervan de voortrekker is en dat je als lidstaat vooral volgt om niet de boot te missen.

3.1.1.5 Kernboodschap 5: begeleiding en advies herdenken

Op ICT gebaseerde informatiebronnen en diagnose-instrumenten bieden de mogelijkheid om het aanbod en de kwaliteit van begeleiding te verbeteren. Let wel: ICT kan de rol van professionals niet vervangen, wel verrijken en uitbreiden. Begeleiders en adviseurs dienen een zekere ICT-deskundigheid op te bouwen om mensen wegwijs te maken in de kennismaatschappij zodat ze een op maat gesneden aanbod van voorzieningen kunnen kiezen.

Volgens het e-Learning-initiatief moeten de diensten voor begeleiding en advies inzake beroepskeuze en beroepsopleiding tegen eind 2002 algemene toegang verstrekken tot informatie over opleidingen, de arbeidsmarkt en de carrièremogelijkheden voor vaardigheden en beroepen op het gebied van de

nieuwe technologieën. Discussie is nodig over hoe er meer vaart gezet kan worden achter de ontwikkeling van internetinstrumenten voor zelfbegeleiding.

3.1.1.6 Kernboodschap 6: leeractiviteiten dichterbij huis brengen

ICT biedt vooral veel mogelijkheden om alle mensen te bereiken, ook via het reguliere opleidingsaanbod moeilijk te bereiken groepen mensen, denk bijvoorbeeld aan mensen met een fysieke en/of mentale handicap, allochtonen, ouderen. Een opleidingsaanbod dat altijd en overal toegankelijk is, maakt het de mensen mogelijk om de tijd die ze hebben, zo efficiënt mogelijk te kunnen benutten ongeacht de plaats waar ze zich op dat moment vinden. Een voornaam streven van de Commissie is het voorzien in open leercentra, waar mensen ten allen tijde gebruik van kunnen maken. De voorbeelden die genoemd worden zijn: scholen, gemeentelijke centra, winkelcentra, bibliotheken, musea, gebedshuizen, parken en pleinen, trein- en busstations, gezondheids- en vrijetijdscentra en kantines op de werkvloer.

3.1.2 Een ruimte voor levenslang leren

De volgende stap is geweest dat de Europese Unie en de lidstaten samenwerkten om gegevens met betrekking tot deze zes kernboodschappen te ontwikkelen. Bovendien kregen ze als taak om zowel kwantitatieve als ook kwalitatieve indicatoren voor levenslang leren vast te stellen.

Met een grootschalig consultatieproces is de basis gelegd voor de *Mededeling van de Commissie 'Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren'* (Europese Commissie, 2001). Uit het debat is naar voren gekomen dat Europese coördinatie en samenwerking voor levenslang leren van essentieel belang is. Dit gebeurt op Europees niveau reeds binnen processen, strategieën en plannen waar levenslang leren steeds op uiteenlopende wijze een plaats krijgt. In het kader van ICT is er bijvoorbeeld het initiatief e-Learning dat een onderdeel vormt van het actieplan eEurope. Dit initiatief tracht een digitale cultuur te bereiken en een op grotere schaal voorziene invoering van ICT in het onderwijs en de scholing te stimuleren.

In de Mededeling zijn een aantal prioritaire werkzaamheden geformuleerd. De prioriteiten worden net als de kernboodschappen van het Memorandum besproken op mogelijke ICT consequenties.

3.1.2.1 Leren waarderen

Met betrekking tot de erkenning van kwalificaties stelde de Commissie zich ten doel om een gids en een glossarium te hebben waarin de Gemeenschapsinstrumenten zijn opgenomen die verband houden met de transparantie van diploma's en certificaten. De Commissie en de lidstaten hebben een aantal instrumenten

ontwikkeld ter bevordering van de overdracht en de transparantie van kwalificaties en bekwaamheden, met name:

- het supplement bij het diploma en het supplement bij het certificaat voor de beroepskwalificaties;
- het European Credit Transfer System (ECTS - Europees puntenoverdrachtsysteem voor erkenning van in het buitenland doorgebrachte studieperioden);
- het Europees model voor curricula vitae met het oog op een eenvoudige en efficiënte presentatie van de individuele kwalificaties en bekwaamheden;
- de EUROPASS-beroepsopleiding.

Er wordt gestreefd naar een geïntegreerde strategie voor de ontwikkeling van één enkel gebruiksvriendelijk instrument dat alle eerder genoemde instrumenten in zich verenigt met als doel de transparantie van certificaten en diploma's te bevorderen (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/nl/cha/c00003d.htm>).

In juli 2001 heeft de Commissie het 'Witboek over Europese governance' (COM 2001, p. 428) gepubliceerd. Hierin stelt de Commissie voor dat zij zelf het gebruik van meer verschillende beleidsinstrumenten bevordert

(http://europa.eu.int/comm/internal_market/en/qualifications/com02-119_nl.pdf).

Uitgaande van de systematische uitwisseling van ervaringen zal de Commissie voor eind 2003 een inventaris opmaken van de methoden, systemen en standaarden voor de identificatie, assessment en erkenning van niet-formeel en informeel leren. ICT als technisch hulpmiddel zal een grote rol spelen, waarbinnen e-learning als educatief leermiddel zijn plaats zal verwerven.

3.1.2.2 *Studie- en beroepskeuzevoorlichting, -begeleiding en -advisering*

Als mensen gemakkelijker toegang moeten krijgen om te leren en mogelijke lerenden gemotiveerd dienen te worden, dan zullen studie- en beroepskeuzevoorlichting, -begeleiding en -advisering onmisbaar zijn. Deze diensten moeten voor gelijke kansen zorgen. Dienstverlening met behulp van ICT, die in samenwerking met andere lokale diensten geboden wordt (bv. bibliotheken) kunnen mogelijk voor deze grotere toegankelijkheid zorgen.

De Commissie startte inmiddels een internetportaal over leermogelijkheden op, waar informatie over levenslang leren in de lidstaten en kandidaat-lidstaten wordt verstrekt. De Commissie verzoekt de lidstaten om on-line relevante nationale databanken ter beschikking te stellen die via het portaal met elkaar verbonden kunnen worden (www.ploteus.be).

3.1.2.3 *Tijd en geld in leren steken*

De lidstaten wordt verzocht om meer geld te investeren in het ESF en het gemeenschapsinitiatief EQUAL voor de implementatie van levenslang leren. Het toewerken naar centra voor levenslang leren en het verwerven van ICT-basisvaardigheden maken deel uit van prioritaire acties op dit gebied.

3.1.2.4 *Lerenden en leermogelijkheden bij elkaar brengen*

In het consultatieproces is gebleken dat innovatieve, op de lerende gerichte onderwijs- en leermethoden samen met ICT, mogelijkheden creëren om lerenden bij elkaar te brengen en leermogelijkheden aan te bieden. Aan de lidstaten wordt gevraagd om multifunctionele centra in te richten door bijvoorbeeld openbare voorzieningen en scholen hiervoor open te stellen. Tevens wordt van hen gevraagd meer middelen uit het Europees Fonds voor Regionale Ontwikkeling (EFRO) en het ESF te gebruiken voor de verwerving van ICT-vaardigheden door werknemers.

Het Comité van de Regio's wordt verzocht de implementatie van levenslang leren op regionaal en lokaal niveau te bevorderen met het oog op het tot stand brengen van banden tussen lokale en regionale leercentra in heel Europa door middel van het gebruik van ICT. Op deze manier kunnen ervaringen uitgewisseld worden en verbindingen tussen formeel en niet-formeel leren tot stand gebracht worden.

3.1.2.5 *Basisvaardigheden*

ICT-basiscompetentie is een nieuwe basisvaardigheid die gestimuleerd moet worden. Er wordt door de Commissie verzocht om aandacht te besteden aan mogelijkheden om basisvaardigheden te verwerven buiten de formele onderwijs- en beroepsinstellingen. Speciale aandacht moet er uitgaan naar de toegankelijkheid van initiatieven voor het verwerven van ICT-vaardigheden, zodat kansengroepen hier ook aan kunnen deelnemen. Voor de sociale partners is een specifieke rol weggelegd en zij worden verzocht om overeenkomsten over de mogelijke toegang tot leerkanalen te sluiten, zodat elke werknemer toegang heeft tot het verwerven van 'digitale geletterdheid'.

3.1.2.6 *Nieuwe onderwijskundige aspecten*

In de reacties tijdens de consultatieperiode is met nadruk gewezen op het feit dat er een zekere verschuiving plaatsvindt van 'kennis' naar 'competentie' en van 'onderwijzen' naar 'leren', waardoor de persoon die leert meer centraal komt te staan. Deze verschuiving heeft ook consequenties voor de manier waarop mensen leren en hoelang dat mensen leren. Uit alle reacties is verder gebleken dat ICT-ondersteund leren grote mogelijkheden voor een andere invulling en andere opzet van de leerprocessen biedt. Dit ontstaan van nieuwe technologieën zou echter tot een 'digitale kloof' kunnen leiden. In het actieplan e-Learning worden een aantal belangrijke vraagstukken daaromtrent aan de orde gesteld, zodat de coördinatie van de inspanningen van de lidstaten om 'leerinstellingen' aan te passen aan de informatiemaatschappij in goede banen kan worden geleid. In onderzoek, onder andere het Viona-onderzoek 'Open en afstandslernen binnen de Vlaamse

bedrijven: naar zelfgestuurd leren in een lerende organisatie?' (Buyens et al., 2002) wordt echter beklemtoond dat afstandsleren (ICT) gecombineerd dient te worden met andere leervormen en leermiddelen, zoals bijvoorbeeld leerkringen, leren in gezinsverband, leren op de werkplek en met periodieke individuele en technische steunverlening ('blended learning'). Vanuit het oogpunt van consumentenbescherming, motivatie en een doelmatige besteding van de financiële middelen is het van belang dat het leermateriaal, de dienstverlening en de leerprocessen een goede kwaliteit en relevantie ten toon spreiden.

De Commissie zal apart aandacht besteden aan het integreren van ICT in de nieuwe leerprocessen. Daarnaast zal er in nauwe samenwerking met de lidstaten in de gaten gehouden worden hoe nationale kwaliteitskeurmerken voor ICT-gebaseerd leer- en onderwijsmateriaal en voor leersoftware ontwikkeld worden. In het kader van het Socrates-programma, het Leonardo da Vinci-programma en het e-Learning initiatief, zal de Commissie steun blijven verlenen voor ICT-gebaseerd leren met een Europese dimensie. Dit is bijvoorbeeld mogelijk door de oprichting van 'virtuele studiekeringen'.

3.1.3 e-Learning-actieplan: het onderwijs van morgen uitdenken

Wordt er gekeken naar belangrijke initiatieven op Europees niveau met betrekking tot ICT, dan vormt het 'e-Learning-actieplan' (Europese Commissie, 2001; http://EURpa.eu.int/information_society/eEURpe/index_en.htm) daarbinnen een belangrijke pijler. Dit actieplan maakt onderdeel uit van het algemene eEurope-actieplan.

Het e-Learning-actieplan heeft als doel: *"het mobiliseren van de actoren in de sectoren onderwijs en opleiding, alsook de betrokken sociale, industriële en economische actoren teneinde levenslang leren tot de motor van een solidaire en harmonieuze samenleving in een concurrerende economie te maken"*.

In het initiatief worden er vier prioritaire actiegebieden geïdentificeerd: infrastructuur, opleiding, kwalitatief hoogwaardige multimediasdiensten en -inhouden en dialoog en samenwerking op alle niveaus.

3.1.3.1 Gemeenschappelijke acties in verband met infrastructuur en apparatuur

Eenzijds wordt er binnen onderwijs- en opleidingsstelsels gewerkt aan een versnelde voorziening van de nodige ICT-infrastructuur en -apparatuur. Anderzijds is er steeds meer behoefte aan evaluatie en ervaringsuitwisselingen van het effect van ICT-gebruik voor onderwijsdoeleinden.

Om aan deze behoefte tegemoet te kunnen komen heeft de Commissie drie specifieke acties voorgesteld: de ontwikkeling van een instrument ter ondersteuning van het besluitvormingsproces, een Europese onderzoeksruimte in verband met de nieuwe leeromgevingen (stelsels, virtuele modellen en individuele verschillen in leren) en tot slot de stimulering van de ontwikkeling van infrastructuur.

3.1.3.2 *Gemeenschappelijke acties in verband met opleiding*

Bij acties in verband met opleiding worden enerzijds de ICT-basisvaardigheden gepromoot om de vaardighedenkloof aan te pakken en anderzijds de opleiding van leerkrachten en opleidingverstrekkers om te kunnen voldoen aan het werken met behulp van nieuwe ICT.

3.1.3.3 *Gemeenschappelijke acties met betrekking tot diensten en inhouden*

De acties met betrekking tot diensten en inhouden bevatten het voorzien van passende omstandigheden en thematische hoofdlijnen voor innovatie en ontwikkeling.

Met betrekking tot passende omstandigheden wordt met name gewerkt aan kwaliteitscertificering, e-Learning-normen, ethiek, beveiliging en een systeem voor on-line coproductie, -uitwisseling en -distributie van educatieve multimediahoudens.

Innovatie en ontwikkeling richt zich op drie thema's: allereerst levende talen, vervolgens wetenschap, technologie en samenleving en tot slot kunst, cultuur en burgerschap. Deze thema's zijn van essentieel belang voor de innovatie naar een kenniseconomie waarbij rekening gehouden wordt met de culturele en taalkundige verscheidenheid van Europa. Strategisch gezien zijn deze thema's onmisbaar vanwege de openstelling van scholen, universiteiten voor partners buiten het onderwijsstelsel.

3.1.3.4 *Gemeenschappelijke acties ter versterking van samenwerking en dialoog*

Er wordt gewerkt aan een e-Learning-site op Internet, die als informatiepunt kan dienen voor alles met betrekking tot e-Learning in Europa (<http://elearningEURpa.info>). Daarnaast wordt er een actieplan geformuleerd omtrent Europese netwerken voor onderwijs en opleiding. Dit plan maakt het mogelijk om de uitwisseling van ervaringen op het gebied van ICT-gebruik binnen onderwijs en opleiding te intensiveren en structureren.

3.1.4 Conclusie

Het is duidelijk geworden dat Europa veel belang hecht aan de ontwikkeling van ICT en invoering van gebruik van ICT binnen de lidstaten. In het Memorandum was ICT reeds verweven in de kernboodschappen, zo ook in de latere Mededeling van de Commissie. Met het e-Learning-actieplan heeft de Commissie concreet vormgegeven aan het belang van ICT in het kader van levenslang leren.

3.2 Ontwikkelingen Vlaanderen

Het is noodzakelijk dat het beleid over levenslang leren niet alleen op Europees niveau gevoerd wordt maar ook binnen de lidstaten zelf. Voortbordurend op de beleidsvoornemens die er op Europees niveau afgekondigd zijn, zijn door België en door de Vlaamse regering in het bijzonder, een aantal acties ondernomen.

Het aspect ICT komt voor het eerst naar voren in het actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' (7 juli 2000), waarop we in het onderstaande meer concreet zullen ingaan. In het kader van de overgang van onderwijs-arbeidsmarkt is er sprake van een Vlaams actieplan waarbij middelen vrijgemaakt worden om hardware en software te voorzien in de scholen (leermiddel) en de leerkrachten in dit verband op te leiden (ICT-basiscompetentie).

Op nationaal niveau wordt er in het actieplan 2000 vooral faciliterend tewerk gegaan. De federale overheid geeft aan meer vrijkomende middelen ter beschikking te stellen voor ICT-opleidingen in samenwerking met de Gewesten en de Gemeenschappen. Ook willen ze door het oprichten van een steunfonds voor de aanpassing van werknemers in de kennismaatschappij zorgdragen. Daarnaast wordt er meer aandacht besteed aan de informatisering binnen scholen en lerarenopleidingen. De federale overheid plant sensibiliseringscampagnes voor jongeren in 2001 en biedt eveneens subsidies aan voor een goedkope internetaansluiting binnen scholen. Een laatste belangrijke ontwikkeling is dat in september 2002 de visietekst ICT in het onderwijs werd vrijgegeven.

3.2.1 Een leven lang leren in goede banen

Naar aanleiding van de Europese beleidsvoering, kondigde de Vlaamse regering het Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' (7 juli 2000) af.

De laatste krachtlijn uit het Actieplan gaat specifiek over hoe Vlaanderen te plaatsen 'op de sneltrein van ICT en kenniseconomie'. Er wordt gewezen op het belang van ICT voor de economische groei in de westerse wereld van de komende jaren. Scandinavië en Amerika staan reeds op de drempel van een interneteconomie, waar België nog een achterstand heeft in te halen van minstens 3 jaar (Forrester Research).

Er is dus een toekomst weggelegd in de creatie van producten en diensten met een hoge toegevoegde waarde. Het is noodzakelijk binnen de steeds evoluerende en veranderende maatschappij om mensen hierop grondig voor te bereiden door aangepaste vorming. Iedereen moet met andere woorden de kans krijgen om een leven lang te leren.

Om te zorgen dat Vlaanderen in de top van sterkst economisch ontwikkelde regio's kan blijven, dienen de mogelijkheden die de kenniseconomie biedt ten volste benut te worden. Een vijftal acties worden binnen dat kader gevoerd en zullen in het onderstaande kort besproken worden.

3.2.1.1 *De toegang tot infrastructuur verbeteren*

Vanaf maart 2001 is er gestart met een project ter bevordering van een bredere opstelling van de bestaande infrastructuur. Dit kan gebeuren in de vorm van lokale leercentra waar na de gewone openingstijden basisinfrastructuur ter beschikking wordt gesteld gekoppeld aan professionele begeleiding. Dit kan mogelijk gerealiseerd worden door samenwerking met de reguliere opleidingsverstrekkers (VDAB, VIZO en OSP) of voortkomen uit een samenwerking met privé-ondernemingen, de zogenaamde public-private partnerships (ppp's). Een voorbeeld van een ppp is het Belgisch Netwerk voor Open en Afstandleren (BE-ODL) dat bestaat uit een vijftiental organisaties en bedrijven, waaronder de Vlaamse en Waalse overheidsdiensten VDAB en Forem, de sociale fondsen uit de sectoren voeding (IPV), metaal (Vibam) en het anpcb-bedienden (Cevora) en het privé-opleidingsbedrijf Givi. Dit netwerk bestaat reeds sinds 1999 en bevordert de uitwisseling van informatie over en ervaring met e-leren (www.be-odl.org).

Er wordt bij deze actie vooral gewerkt aan het verbeteren van het gebruik van ICT als leermiddel. Maar om sociale uitsluiting te voorkomen dient er ook voldoende aandacht uit te gaan naar het kunnen omgaan met nieuwe ICT.

3.2.1.2 *De omgang met nieuwe ICT verbeteren*

Om participatie te bevorderen voor alle groepen binnen de samenleving moet er speciale aandacht uitgaan naar het opstellen van op maat gesneden sensibilisatie-, begeleidings- en opleidingsprojecten.

3.2.1.3 *De internetpenetratie opdrijven voor individu en bedrijf*

Het opdrijven van de internetpenetratie voor individu en bedrijf zal op verschillende manieren gestimuleerd moeten worden. Er moet bijvoorbeeld een platform in Vlaanderen gecreëerd worden dat stimulansen geeft om kennis/content te produceren, te digitaliseren en on-line ter beschikking te stellen.

Om het platform slagingskansen te bieden dient er enerzijds kennis voor iedereen ter beschikking gesteld te worden door bijvoorbeeld bestaande cursussen van opleidingsverstrekkers ook on-line te bieden. Anderzijds dient gespecialiseerde kennis ter beschikking gesteld te worden voor opleidingen en het bedrijfsleven via gedigitaliseerde of on-line cursussen. Binnen dat kader kan eventueel ook Begeleid Individueel Studeren-online (BIS-online) aangeboden worden.

3.2.1.4 *ICT als ruggengraat en hulpmiddel in het proces van levenslang leren*

In het kader van het proces rond een leven lang leren zal bij de trajectbegeleiding van een werkzoekende rekening gehouden worden met ICT-interesse. Werkzoekenden die nog niet vertrouwd zijn met het gebruik van een computer en het

internet worden doorverwezen naar het project Aangename kennismaking met de computer. De ICT-basisvaardigheden dienen als ruggengraat om ze effectief te kunnen inzetten als educatief middel in het proces van levenslang leren.

3.2.1.6 Conclusie

De Vlaamse regering heeft met haar Actieplan een eigen invulling gegeven aan het Europese beleid ten aanzien van levenslang leren. De zes kernboodschappen uit het Europese Memorandum zijn op de een of andere manier verweven binnen de 11 krachtlijnen van het Actieplan. Het feit dat er uit onderzoek (Forrester Research) gebleken is dat België wat betreft ICT een achterstand van drie jaar heeft in te halen, lijkt een reden te zijn om dit als een specifiek aandachtspunt op te nemen in het nationale, cq. het Vlaamse Actieplan. Uit dit ICT-beleid is aan de hand van vijf actiepunten af te leiden dat voor het integreren van ICT in het beleid het belangrijk is dat er prioritair aandacht wordt besteed aan basiscompetenties en vervolgens aan het gebruiken van ICT als educatief middel. In dit opzicht volgt het Vlaamse Actieplan de kernboodschappen uit het Europese Memorandum.

De volgende stap die de regering heeft genomen met betrekking tot Vlaanderen op de sneltrein van ICT en kenniseconomie te plaatsen is het ontwikkelen van een Digitaal actieplan. Ook op andere gebieden wordt er met het oog op maatschappelijke veranderingen aandacht besteed aan de toekomst van Vlaanderen. Het is opvallend dat ICT daarbinnen steeds vaker als een rode draad fungeert.

3.2.2 Het Pact van Vilvoorde

Een tweede interessante ontwikkeling in het ICT-beleid van de Vlaamse regering is het Pact van Vilvoorde (2001). Kleurrijk Vlaanderen heeft aanleiding gegeven tot het Pact van Vilvoorde (<http://www.kleurrijkvlaanderen.be>). Met dit project wil de Vlaamse regering werk maken van een langetermijnvisie van hoe Vlaanderen er in de toekomst gaat uitzien. ICT-vaardigheden vormen één van de '21 doelstellingen voor de 21ste eeuw' en deze doelstelling wordt als volgt geformuleerd:

"In 2010 is het aantal functioneel geletterden en het aantal personen met ICT-vaardigheid gestegen tot meer dan driekwart van de bevolking. Het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en de samenleving, is tegen dan minstens gehalveerd.

Tegen 2010 is het onderwijs meer gedemocratiseerd. De dualisering van de samenleving wordt bestreden door de toegang tot leerinitiatieven aan iedereen te garanderen en doorheen het gehele leerproces effectief en efficiënt ongelijke kansen aan te pakken."

3.2.3 [eFl@nders](#) - Digitaal Actieplan Vlaanderen

Het ontwikkelen van een Digitaal Actieplan was zoals reeds gezegd een volgende stap van de digitalisering van onze maatschappij. Het werd gestimuleerd door het Vlaams regeerakkoord alsook door meerdere beleidsnota's van Vlaamse ministers. Tijdens het eerste jaar van de legislatuur hebben de verschillende ministers binnen hun bevoegdheidsdomein reeds belangrijke beslissingen genomen op het gebied van ICT. De losstaande initiatieven moeten echter meer deel uit gaan maken van een groter domeinoverschrijdend geheel. Dit is nodig om allereerst voldoende aandacht te kunnen besteden aan het ontwikkelen van ICT-basisvaardigheden voor iedereen vooraleer ICT als educatief middel volledig geïntroduceerd kan worden.

Er worden in het actieplan zes doelstellingen geformuleerd, die gedistilleerd zijn uit zowel de regeringsverklaring alsook uit de nota's en brieven van de verschillende ministers. Het betreft de volgende:

- het bevorderen van de sterke punten en het wegnemen van hinderpalen van de informatiemaatschappij;
- het aanbieden van noodzakelijke randvoorwaarden voor de ontwikkeling van een stevige ICT-basis in Vlaanderen;
- het aantrekkelijker maken van investeringen in kennisinfrastructuur en innovatieve ontwikkelingen en het verbreden en verdiepen van de ICT-basis in Vlaanderen om de concurrentiekracht van de ondernemingen te versterken;
- het stimuleren en laten ontplooiën van ICT-vaardigheden van zowel jongeren, werknemers als alle burgers;
- voorzien in een laagdrempelige ICT-toegang voor alle maatschappelijke gelegingen en tevens waken over voldoende kwaliteitsvolle inhoud;
- een volwaardige e-government op te bouwen, o.a. door te voorzien in geïntegreerde overheidsloketten. Eén vierde van alle overheidsdiensten zou tegen 2002 via het internet toegankelijk moeten zijn.

Om deze doelstellingen op Vlaams niveau te kunnen bereiken, werkt de Vlaamse regering samen met haar ministers aan drie actiepunten die overeenkomen met de Europese punten van eEurope: investeren in mensen, vaardigheden en attitudes; het gebruik van internettechnologie aanmoedigen; een gemakkelijk, snel en veilig internet. Het sleutelwoord voor de kans van slagen van eFl@nders is samenwerking.

Voor een overzicht van afgeronde en lopende initiatieven op het gebied van ICT in het kader van het Digitaal Actieplan Vlaanderen, verwijzen we naar de website van eFl@nders (www.eflanders.be onder het kopje inventaris), waarin een inventaris van projecten (juli 2003) wordt gegeven.

3.2.4 Conclusie

Op Vlaams niveau heeft het integreren van ICT in de samenleving een blijvende plaats gekregen op de agenda. Binnen de verschillende beleidsniveaus wordt er naar de plaats van ICT als nieuwe technologie gerefereerd. Toch moet er hier met enige voorzichtigheid worden gehandeld, omdat de ontwikkelingen inzake ICT-infrastructuur inmiddels aangetoond hebben dat programma's gemakkelijk ingeperkt of in het slechtste geval zelfs afgeschaft worden.

De diverse actieplannen zouden verder niet moeten worden gezien als op zichzelf staande initiatieven, maar meer in het licht van de bestuurlijke hervorming. De reeds bestaande synergieën en wederzijdse interacties met andere actieprogramma's (bijvoorbeeld levenslang leren) kunnen daarbij eventueel uitkomst bieden.

De Vlaamse regering concludeert met betrekking tot de rol van ICT in de beleidsvoering:

"Het ICT-netwerk en het ODL-platform zullen beide fungeren als klankbord voor het beleid en adviesorgaan voor de verdere uitbouw van ICT in het Vlaamse beleid rond een leven lang leren. Gezien de wederzijdse belangen zal er voor bepaalde onderdelen van dit programma gestreefd worden naar samenwerkingsverbanden tussen publieke en private actoren."

3.3 Stand van zaken 2002

Naar aanleiding van het bovenstaande kunnen we concluderen dat Europa gezien kan worden als voortrekker van het invoeren van ICT. Op dit moment wordt er in Vlaanderen veel aandacht besteed aan dit thema, concrete initiatieven om ICT te integreren in de samenleving hebben binnen diverse beleidsdomeinen een vaste plaats verworven (zie subsecties 4.1 - 4.5). Vlaanderen bevindt zich nu letterlijk 'op de sneltrain van ICT en kenniseconomie', maar is in feite bezig met het inhalen van een achterstand. Ter illustratie: Vlaanderen staat nu op het niveau waar de Scandinavische landen reeds drie jaar geleden stonden. Er is de laatste jaren vooral gewerkt aan de infrastructuur waarvan het PC/KD-project ongetwijfeld het bekendste voorbeeld is. Nu de infrastructuur verzorgd is kan de volgende stap richting basiscompetentie en educatieve initiatieven gezet worden.

Ook tijdens de Europese Raad van Stockholm (2001) en Barcelona (2002) is het belang van ICT in het kader van levenslang leren ter sprake gekomen. Op Europees niveau wordt met nadruk op het belang van samenwerking gewezen, zowel tussen de lidstaten als ook binnen de lidstaten. Voor de beleidsvoering binnen België geldt dat de samenwerking op verschillende niveaus gestalte moet krijgen door onder meer structureel overleg tussen de verschillende ministers, een samenwerking tussen publieke opleidingsverstreckers en tussen sociale partners en overheid.

Inmiddels blijkt het beleid met betrekking tot levenslang leren dermate geëvolueerd dat de gehanteerde structuur uit het Vlaamse Actieplan niet meer bruik-

baar blijkt. Een aanpassing van de structuur is met andere woorden noodzakelijk en om tevens beter te kunnen aansluiten op het Europese kader wordt er momenteel gewerkt aan een zeer recente 'Stand van zaken Actieplan Een leven lang leren in goede banen' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, nog niet vrijgegeven). Hierin wordt aan de hand van zes kernboodschappen het kader overgenomen van de zes prioritaire werkzaamheden uit de Europese Mededeling. ICT-acties werden in deze structuur ondergebracht.

4. Concrete initiatieven in Vlaanderen

De concrete initiatieven op het gebied van het integreren van ICT binnen levenslang leren, vinden we terug binnen verschillende beleidsdomeinen. Ze zijn terug te voeren op één van de acties uit het Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen'. Het belangrijkste onderscheid dat er bij de geselecteerde initiatieven gemaakt dient te worden is de verdeling tussen ICT als basisvaardigheid of ICT als educatief middel. Een aantal initiatieven zijn specifiek gericht op één van beide aspecten, maar een aantal trachten ook beide aspecten tegelijkertijd te verwerken. Uiteraard zijn de onderstaand beschreven initiatieven slechts een greep uit het grote scala aan werkelijke initiatieven, die er op het gebied van ICT bestaan.

4.1 ICT-basisvaardigheden

Initiatieven om te voorzien in basisvaardigheden om met ICT overweg te kunnen, liggen aan de basis van het kunnen voorzien in en het effectief werken van ICT-educatieve initiatieven. Vanuit diverse hoeken zijn er initiatieven te onderscheiden die zich afspelen op dit niveau.

4.1.1 ICT in het leerplichtonderwijs

Een van de stappen bij het aanleren van ICT-basisvaardigheden situeert zich binnen het basisonderwijs. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs zijn onderhevig aan veranderingen binnen de maatschappij. Zo ook de plaats die ICT aan het verwerven is. De overheid staat voor de taak om de eindtermen (daterend van september 1998) te evalueren. Het plan bestaat om vanaf 2005 een eventueel aangepaste versie te introduceren, waarbinnen ICT-basisvaardigheden als eindterm zullen worden opgenomen (<http://www.ond.vlaanderen.be>).

Wat betreft ICT-infrastructuur is het PC/KD-project een belangrijk initiatief dat inmiddels afgerond en geëvalueerd is.

4.1.2 ICT voor de basiseducatie

Dankzij de middelen voor ICT-infrastructuur in onderwijsinstellingen konden in 2002 alle centra voor basiseducatie een volledige computerklas uitbouwen. Onder toezicht van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling is er een opleidingsprofiel ICT voor de basiseducatie opgesteld (notulen technische werkgroep 'Basisgebruik Computer', 2003). Dit profiel is bestemd voor laaggeschoolde volwassenen die geen getuigschrift van de tweede graad SO hebben behaald of geen 10 jaar onderwijs hebben gevolgd. Bij de eerste groep gaat het vooral om autochtonen en bij de tweede om allochtonen. Het programma bestaat naast het bijbrengen van specifieke ICT-basiscompetenties ook uit meer algemene basisvaardigheden, vanwege het specifieke karakter van beide doelgroepen.

De opleiding duurt 120 uur en beoogt in de eerste plaats de maatschappelijke redzaamheid te verhogen. In de tweede plaats wordt er gewerkt aan doorstroom naar de arbeidsmarkt of een vervolopleiding. De opleiding Informatica-Toepassingssoftware in het volwassenenonderwijs (CVO) behoort tot een van de vervolgmogelijkheden.

Hoe het programma van de opleiding ICT in de basiseducatie er concreet uitziet per module, wordt besproken in het 'Ontwerp Leerplan informatie- en communicatietechnologie in de basiseducatie' (DVO, 2003).

4.1.3 Aangename kennismaking met de computer

VDAB biedt een opleiding 'Aangename kennismaking met de computer' aan (Vanhoren et al., 2003). Dit project is gestart in samenwerking met het kabinet Werkgelegenheid in maart 2001. Het kadert in het actieplan ICT van de VDAB. Om ICT in de opleidingscontext te integreren worden er in het actieplan vier manieren om te werk te gaan voorgesteld. Ten eerste wordt er via een gedifferentieerde aanpak naar doelgroepen in functie van het toepassingsgebied gewerkt,

bijvoorbeeld ICT-basisvaardigheden voor functioneel gebruik of gespecialiseerde ICT-vaardigheden voor professioneel gebruik. Ten tweede werkt de VDAB aan een digitalisering van het opleidingsaanbod, bijvoorbeeld e-learning. Ten derde wordt er tevens gestreefd naar een digitalisering van de dienstverlening van de VDAB, bijvoorbeeld WIS, KISS. Ten vierde tracht men ICT in de persoonsgerichte vorming in trajecten voor werkzoekenden te integreren.

Het project 'Aangename kennismaking met de computer' heeft als doel mensen kennis te laten maken met een computer en het internet en tevens de zelfredzaamheid in de samenleving en op de arbeidsmarkt te vergroten. Er wordt gewerkt aan de zogenaamde ICT-geletterdheid. De basiscompetenties waarnaar gestreefd wordt, zijn vergelijkbaar met die uit de basiseducatie (zie subsectie 4.1.2). In tegenstelling tot de basiseducatie is deze opleiding van de VDAB niet gericht op het doorstromen naar de beroepsgerichte ICT-opleidingen. Hiervoor komen de meer arbeidsmarktgerichte opleidingen in aanmerking.

Om een zo breed mogelijk publiek te bereiken wordt het ICT-basispakket zowel in eigen beheer alsook in onderaanneming gegeven. De opleidingen in eigen beheer worden gegeven via mobiele computernetwerken (leermobielen) op locatie. Voor deze opleiding worden ook trainers ingeschakeld die actief zijn in secundaire beroepsopleidingen. Dit om de toegankelijkheid en communicatie met de deelnemers te bevorderen. De opleiding is toegankelijk voor iedereen en duurt 4 keer een halve dag. Voor een beter bereik van kansengroepen en voor schaalvergroting van het project wordt het project ook in onderaanneming gegeven bij NGO's, basiseducatie, CVO's, e.d. De opleiding duurt iets langer dan de 4 halve dagen in de leermobielen. In totaal werden er in 2002 8 635 personen bereikt via het project met de leermobielen (zie tabel 4.1).

Tabel 4.1 Bereik project 'Aangename kennismaking met de computer' januari t.e.m. december 2002

Deelnemers	Mannen	Vrouwen	Totaal	%
Algemeen totaal	3 061	5 574	8 635	64,6% vrouw
Leeftijd				% vrouwen
< 25 jaar	444	524	968	54,1%
25-45 jaar	1 609	3 314	4 923	67,3%
>45 jaar	1 008	1 736	2 744	63,2%
Nationaliteit				% t.o.v. totaal
Belg	2 411	5 002	7 413	85,8%
Andere EU	77	136	213	2,5%
Niet EU	573	436	1 009	11,7%
Opleidingsniveau				% t.o.v. totaal
Lager onderwijs	1 412	2 466	3 878	44,9%
Hoger secundair onderwijs	563	1 715	2 278	26,4%
Middenstandsopleiding	95	159	254	2,9%
Onderwijs in het buitenland	562	503	1 065	12,3%
HOBU	100	252	352	4,1%
Universitair onderwijs	33	45	78	0,9%
Onbekend	269	434	703	8,5%

Bron: VDAB

4.1.4 ECDL

Om het gebruik van ICT in de werk- en leersituatie te vergemakkelijken worden door de Vlaamse overheid het *European Computer Drivers Licence* (ECDL) en het oprichten van e-learning centra (VDAB) ondersteund.

De Katholieke Hogeschool van de Kempen en Smash Digikids bezitten de licentie voor België voor het afleveren van het European Computer Driving License (ECDL). Op de Belgische website van ECDL wordt er een korte uitleg gegeven over de verschillende modules die gevolgd worden om het rijbewijs te kunnen bemachtigen. Daarnaast kan men er onder andere terecht voor meer algemene informatie, krantenartikels, meest gestelde vragen, contactpersonen en ECDL in het buitenland.

Op 16 november 2001 hechtte de Vlaamse regering haar goedkeuring aan een ontwerp van protocol met de licentiehouders om de toegang tot het ECDL bevorderen voor leerlingen, studenten, cursisten en werkzoekenden voor de komende drie jaar. Onderwijsinstellingen kunnen optreden als testcentra. Van de erkende testcentra verkeren enkel de onderwijsinstellingen in de mogelijkheid manueel te testen. Alle secundaire scholen kunnen als manueel testcentrum voor ECDL optreden. De scholengemeenschappen krijgen van de overheid de financiële middelen om hiervoor een licentie aan te schaffen. In 2002 maakten 15 scholengemeenschappen van deze gelegenheid gebruik. Leerlingen, studenten en leerkrachten kunnen de tests bovendien aan een voordeeltarief afleggen.

Vanaf 2002 is het via de 13 testcentra van de VDAB mogelijk gemaakt een ECDL-rijbewijs te behalen. Werkzoekenden kunnen op die manier gratis hun computervaardigheid laten testen en een attest verwerven dat aangeeft hoever hun kennis van computer-software (MS-Word, Excel, Powerpoint, ...) reikt. Dit bevordert hun kansen op de arbeidsmarkt en vergroot de kans op het volgen van vervolgcursussen.

Het ECDL is een privé-initiatief. De kandidaat moet de modulekaart en de automatische testen zelf betalen. Naast de testcentra van de VDAB (werkgelegenheid) doen er ook tien SYNTRA (bedrijfsleven) en negen CVO's (onderwijs) dienst als testcentra om het ECDL te behalen. Met het uitbreiden van de mogelijkheid om het ECDL te behalen, wordt er tevens gewerkt aan de Europese doelstelling om meer te gaan samenwerken op verschillende beleidsdomeinen (<http://www.ecdl.be>).

Het ECDL is inmiddels een eerste keer geëvalueerd, waaruit blijkt dat scholengemeenschappen weinig geïnteresseerd zijn in dit initiatief. Slechts 15 van de 119 scholengemeenschappen ontvingen een gratis testlicentie. De Raad van Secundair Onderwijs van de VLOR (4 februari 2003) heeft recent een kosteloos alternatief voor het ECDL uitgewerkt, het Vlaams ICT-attest (VIA). Voor meer informatie zie www.ond.vlaanderen.be/schooldirect.

4.1.5 H@llo Vlaanderen

In de periode januari 2001 tot mei 2001 is er in het kader 'Hallo Vlaanderen' een veldonderzoek en deskresearch (<http://www.eflanders.be>) uitgevoerd om te bepalen welke doelgroepen met een sensibiliseringscampagne bereikt dienen te worden en welke boodschap uitgedragen moet worden om die betreffende doelgroepen te bereiken.

Uit het onderzoek is gebleken dat de respondenten het erover eens waren dat ICT deel uitmaakt van het dagelijkse leven en dat het voor de toekomst van Vlaanderen een cruciale rol speelt dat ICT door iedereen geïntegreerd kan worden. De verwachte inspanningen van de overheid zijn groot. De respondenten gaven aan vrije toegang te wensen tot de nodige ICT infrastructuur, het garanderen van het recht op levenslang leren en meer specifiek ICT-bijbscholing, en specifieke ondersteuning voor kansengroepen.

Uit het onderzoek bleek verder dat er een onderscheid gemaakt kan worden tussen bevoorrechte deelnemers aan de informatiesamenleving en deelnemers die niet of onvoldoende hieraan deelnemen. Tot de eerste categorie worden schoolgaande kinderen en jongeren gerekend, werknemers, middelgrote en grote bedrijven en de steden en gemeenten. De tweede categorie bestaat uit leerkrachten, KMO's en zelfstandigen, computeronkundigen (veelal laaggeschoold, vrouw en kansarm) en senioren.

In 2002 is er door de overheid begonnen met de brede multimediale sensibiliseringscampagne 'Hallo Vlaanderen' die een onderdeel uitmaakt van het grootscha-

lige project eFl@nders. Het doel van deze campagne is om de Vlaamse burger en het bedrijfsleven bewust te maken van en te informeren over de mogelijkheden van ICT. Met de slogan 'Internet scheidt een band' wordt het initiatief gepromoot in het dagelijkse leven. Ook de website van Hallo Vlaanderen draagt daartoe zijn steentje bij en levert de nodige informatie op (<http://www.hallovlaanderen.be>).

4.1.6 Innovatie Ondernemerstraject (Project VIZO-SYNTRA)

Het project Innovatie Ondernemerstraject dat mede gefinancierd wordt door het ESF is erop gericht het vormings- en begeleidingssysteem van (toekomstige) zelfstandigen in relatie tot het gebruik van nieuwe ICT te verbeteren. Om tot een verantwoorde en noodzakelijke innovatie van het ondernemerstraject te komen, stelt het project twee concrete doelstellingen voorop: (1) het ondersteunen en moderniseren van de methodiek van het ondernemerstraject en (2) het oprichten van een virtueel leer- en adviesplatform (<http://vizo.be>; <http://www.syntra.be>).

De eerste doelstelling is gericht op het uitwerken van een geïntegreerde en trajectmatige benadering van het proces van opleiding en begeleiding van (toekomstige) ondernemers. De tweede doelstelling voorziet in een uitbouw van een on-line virtueel leer- en adviesplatform over ondernemerschap in Vlaanderen waarop de diverse doelgroepen met elkaar in contact kunnen treden. In 2002 is er reeds een aantal belangrijke stappen genomen voor zowel doelstelling 1 als doelstelling 2 van het IO-project.

Voor doelstelling 1 werd het volgende gerealiseerd: binnen de ondernemersopleiding gebeurde de implementatie van het multimediaal pakket bedrijfsbeheer in het eerste jaar bedrijfsbeheer in de verschillende SYNTRA. De lesgevers werden tevens opgeleid in het gebruik van de Cd-rom als didactisch hulpmiddel. Door SYNTRA provincie Antwerpen en Vlaams Brabant gebeurde in 2002 in samenwerking met IWR de verdere ontwikkeling van het management- simulatiemodel. Dit is een model waarbij bedrijfsleiders op basis van diverse waardebestuwers een optimaal financieel plan kunnen maken.

Binnen de leertijd vervolgens werd de module 'Wat na mijn leerovereenkomst' en 'Budget van de KMO' herwerkt. De inhoud van de module 'Budget van de KMO' werd omgezet naar een multimediale Cd-rom. De inhoud van de module 'Wat na mijn leerovereenkomst' werd gelinkt aan actuele websites voor bijvoorbeeld vacatures, solliciteren, communicatievaardigheden. Er werd in 2002 door het VIZO in samenwerking met de SYNTRA een organisatieplan uitgewerkt voor het inrichten van een module 'basisvaardigheden ICT in de leertijd' om de cursisten optimaal voor te bereiden op deze herwerkte cursussen. Daarnaast werden de lesgevers opgeleid om dit thema aan cursisten in de leertijd bij te brengen. Voor de cursisten zelf werd er een handboek ontwikkeld. Dit jaar (2003) zullen deze modules uitgetest dienen te worden.

Nemen we doelstelling 2 in acht, dan blijkt dat voor het leerplatform in 2002 aanzet werd gegeven tot de opbouw van nieuwe websites, een nieuw intranet en

een nieuw extranet. Het is de bedoeling in 2003 laatstgenoemde uit te breiden naar verschillende externe doelgroepen (cursisten, patroons) en interne doelgroepen (adviseurs, SYNTRA, lesgevers).

Een ander project te weten, 'Jonge Ondernemers', mede gefinancierd door het ESF heeft als doelstelling de leertijd meer bekend te maken in Vlaanderen en de opleiding in de begeleiding in de leertijd te optimaliseren en te actualiseren om de maximale doorstroming naar Ondernemerschap te bewerkstelligen. Dit was in 2002 een éénjarig ESF project.

Met betrekking tot het ontwikkelen van de integratie van ICT in de Maatschappijgerichte vorming in de Leertijd werd bereikt dat elk thema van elk opleidingsjaar aangevuld is met minimum vier oefeningen van ICT-aard. Deze ontwikkelde PC-oefeningen werden op een beveiligde site geplaatst en zijn op te lossen met onmiddellijke feedback.

4.1.7 Link in de Kabel

Een tiental (Leuvense) sociale organisaties, die werken met kansarme jongeren, hebben een samenwerkingsakkoord ondertekend om maatschappelijk kwetsbare jongeren computerervaring te laten opdoen (Van Nuland, 2003; <http://www.linkindekabel.be>). Ze hebben het project 'Er zit een Link in de (Leuvense) kabel' in 2001 opgestart. Het betreft een samenwerking tussen de organisaties Arktos, Leren Ondernemen, Fabota, De Wissel, De Dam, MPI Ave Regina, MPC Terbank, Monte Rosa, Sporen en Den Tube, die samen de feitelijke vereniging 'Link in de Kabel' vormen op basis van een raamakkoord tussen de vzw's. De vereniging werkt met ruim 25 vrijwilligers en bereikt ongeveer 400 jongeren.

Het project is een organisatieoverschrijdend initiatief met als doel acties op te zetten die het ontstaan van een digitale kloof tegengaan. Om dit doel te kunnen bereiken, is er een aantal concrete acties opgesteld. Een van de acties van het project, is het opzetten van een regionale helpdesk om technische problemen bij computers van de jongeren op te lossen. Deze helpdesk wordt bemand door vrijwilligers. Een andere actie is het opstellen van een groep vrijwilligers die de taak van pedagogische coach van de jongeren bij de computerinitiatie op zich nemen. Een laatste groep vrijwilligers inventariseert problemen uit de verschillende organisaties en houdt zich bezig met het preventief werken rond beveiligingsaspecten. Er worden ook gemeenschappelijke onderhandelingen gevoerd door de vereniging die ICT trachten toegankelijker te maken voor maatschappelijk kwetsbare jongeren om op die manier ICT betaalbaar te maken en om de overheidsinstanties hun verantwoordelijkheid te laten opnemen in de strijd tegen de digitale kloof.

De jongeren die deelnemen aan het project hebben een wekelijks moment in een leefgroep, buurt- of jeugdhuis waar de computerinitiatie gegeven wordt. Ze leren niet alleen de basisbeginselen van een besturingsprogramma, maar krijgen ook

een instructie in tekstverwerking, tekenprogramma's e.d. Het project is bekroond met de Computer op School en Thuis-Award 2003 (CST-award).

Een soortgelijk project is het door het departement Onderwijs gefinancierde project 'virtuele drempel'.

4.1.8 Circuit Lesgevers Internet voor de sociaal-culturele sector

Het reglement 'Circuit lesgevers Internet', dat startte in april 1999, beoogt de elementaire kennis over het internet te verspreiden via het ter beschikking stellen van lesgevers. Hiertoe voorziet de afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk van de Vlaamse Gemeenschap een financiële tussenkomst voor introductiesessies internet van minimum twee uur en met minstens zes deelnemers.

Als aanvragers komen in aanmerking: afdelingen/kernen van erkende sociaal-culturele verenigingen, instellingen en diensten, erkende culturele centra en openbare bibliotheken. SoCiuS, coördineert het project en beheert de lijst van beschikbare lesgevers.

In 2002 werden 529 introductiesessies internet aangevraagd; in 2001 waren dat er 274. Er blijkt dus een toenemende behoefte met betrekking tot dit initiatief te bestaan. Ook bij de lesgevers valt dit op te merken: de groep van 78 lesgevers (2001) is uitgebreid tot 105 eind 2002.

SoCiuS organiseert jaarlijks een tweetal bijeenkomsten met (kandidaat)lesgevers. Deze vergaderingen hebben enerzijds als doel ervaringen met het project te peilen, anderzijds het informeren van nieuwkomers over doelstelling en opzet van het project. Via het Circuit lesgevers Internet en via het on-line forum (www.socius.be) wordt gewerkt aan aangepast cursus- en documentatiemateriaal voor basis- en vervolgcursussen internet.

4.2 ICT als educatief middel

Naast initiatieven die vooral werken aan de ICT-geletterdheid van mensen, wordt ICT steeds vaker als middel ingezet om het te kunnen gebruiken in het dagelijkse leven. Een aantal concrete initiatieven om 'leren bij de burger te brengen' wordt toegelicht.

4.2.1 BIS-online

In oktober 2003 werd het project BIS-online definitief opgestart. Met dit project wil de Vlaamse Gemeenschap in haar afstandsonderwijs e-learning volwaardig integreren. Voortaan zal men op een interactieve wijze, multimediaal ondersteund, in virtueel klasverband een cursus in afstandsonderwijs kunnen studeren. Deze cursussen zijn bovendien zodanig opgebouwd dat zij zoveel mogelijk op maat kunnen gevolgd worden. Deze cursussen maken optimaal en maximaal gebruik van de mogelijkheden van het internet en moeten dan ook inspirerend

kunnen zijn voor het gebruik van het internet in het onderwijs. Zij zijn het resultaat van een samenwerking tussen het departement, universitaire ontwikkelingscentra en de private sector. De eerste cursussen die op het web gaan, zijn Nederlands tweede taal (NT2), Engels, Frans, Spaans en aardrijkskunde.

De ervaringen die werden opgedaan in de ontwikkelingsfase, de know how die werd verworven, het leermanagement systeem dat wordt ingezet en de e-cursussen zelf moeten nu ter beschikking gesteld worden van en geïntegreerd worden in een breder verband. De beperkte schaal van Vlaanderen en de kostprijs van goed en verantwoord e-learning maken samenwerking op dit terrein immers noodzakelijk.

Mede daarom zal in samenwerking met de CVO's en later mogelijk ook met andere onderwijsinstellingen gezocht worden hoe de verworvenheden van dit project het best te dienste kunnen gesteld worden van de onderwijsinstellingen die contactonderwijs inrichten.

De doelgroep die BIS-online beoogt te bereiken zijn in principe alle Vlaamse volwassen lerenden. Aangezien het initiatief ook NT2 on-line wil gaan aanbieden, wordt er tevens rekening gehouden met anderstaligen.

4.2.2 Vernieuwde opdrachten voor plaatselijke openbare bibliotheken

In het decreet over het stimuleren van een kwalitatief en integraal lokaal cultuurbeleid (Belgisch Staatsblad, 2001) worden de taken van de plaatselijke openbare bibliotheken geactualiseerd.

Het participeren aan welvaart, welzijn en het maatschappelijke leven is onlosmakelijk verbonden met het kunnen omgaan met informatie en kennis. Iedereen moet over deze informatie en kennis kunnen beschikken om te voorkomen dat er een sociale kloof ontstaat. De openbare bibliotheek is een dienst die voor een brede toegankelijkheid op dat gebied kan zorgen, bijvoorbeeld door het bieden van een laagdrempelige PC-toegang.

Een voorbeeld van een ICT-initiatief is Webwijzer (maakt tevens deel uit van werken aan ICT-basisvaardigheden, zie www.bib.vlaanderen.be). Het betreft een zeer uitgebreide website, waarin openbare bibliotheken antwoord geven op de vraag 'Hoe vind ik iets op het internet?' De webwijzer vormt een onderdeel van Bibnet opgezet in samenwerking met het VCOB (Vlaams Centrum voor Openbare Bibliotheken). De webwijzer wordt tevens beïnvloed door het project VLACC II (Vlaamse Centrale Catalogus voor gebruiker en bibliotheek, zie www.vvbad.be) en de bijbehorende webvernieuwing van de bibliotheken.

4.2.3 Privé PC-plan

De federale overheid heeft op het gebied van het voorzien in infrastructuur zeer recent een fiscale stimulans ingevoerd die meer Belgische werknemers ertoe moet aanzetten met een computer te werken. Dit is afgekondigd in het Belgisch Staatsblad en staat beschreven in het koninklijk besluit van 25 maart 2003. De regeling zelf is reeds van kracht sinds 1 maart 2003.

Deze fiscale stimulans heeft betrekking op zowel de volledige uitrusting van PC, randapparatuur en printer, de internetaansluiting en het bijbehorende internetabonnement, alsook de vereiste software voor het beroep. Er worden twee formules voorgesteld via welke de werknemers binnen een onderneming aanspraak kunnen maken op deze regeling. Bij de eerste formule koopt de werknemer in het kader van het privé PC-plan van het bedrijf een computer aan. Bij de andere formule stelt het bedrijf gratis een PC ter beschikking van de werknemer

(http://mineco.fgov.be/redir_new.asp?loc=/information_society/enterprises/private_PC/home_nl.htm).

5. ICT: beleid en onderzoek

In de loop van dit hoofdstuk is er veel informatie de revue gepasseerd over welke plaats ICT binnen ons dagelijks leven heeft of dient te gaan krijgen. Niet alleen binnen Europa maar ook binnen België en meer specifiek binnen Vlaanderen, blijkt ICT een niet meer weg te denken factor. Toch kunnen we ons nog een aantal vragen stellen. Wie is nu eigenlijk de voortrekker geweest binnen de beleidsbepaling omtrent levenslang leren? De beleidsvoering wordt uiteindelijk vertaald in concrete initiatieven. In hoeverre verhouden deze initiatieven zich tot de beleidsvoering? Is er een verschil in het aantal en de doelstelling van initiatieven tussen de diverse beleidsdomeinen? En wat blijkt er uit onderzoek over ICT? Op deze vragen zal in het onderstaande iets nader worden ingegaan.

5.1 Beleidsvoortrekker

Europa lijkt de voortrekker te zijn van levenslang leren en de aandacht voor ICT binnen dat kader. Vlaanderen heeft min of meer de plicht om in te spelen op de opportuniteiten die ICT biedt om niet het gevaar te lopen achter te blijven. Met andere woorden Vlaanderen kan niet anders dan het Europese beleid volgen. Door middel van de ontwikkeling van bijvoorbeeld het eFl@nders Digitaal Actieplan Vlaanderen tracht Vlaanderen bij de doelstellingen en krachtlijnen van het eEurope 2002 actieplan aan te kunnen sluiten. Vlaanderen wil niet alleen volgend en 'inhalend' optreden, maar ook een eigen invulling geven aan dit beleid. Dit wordt enerzijds vertaald als het streven naar een koppositie binnen de Europese informatiesamenleving. Anderzijds door meer aandacht te hebben voor het ver-

mijden van het ontstaan van een digitale kloof en het bestrijden van sociale uitsluiting.

Het investeren in mensen, vaardigheden en attitudes is een belangrijke zet in zowel het Europese als ook het Vlaamse beleid. Het aanbod van ICT-geschoolden op de arbeidsmarkt hangt voor een groot deel af van de aard van de scholing van de mogelijke kandidaten en de aard waarop die scholing gegeven wordt. Het blijft belangrijk ernaar te streven om ICT-vaardigheden (reeds op jonge leeftijd) als basisvaardigheid in het onderwijsprogramma cq. arbeidstraject op te nemen. Daarnaast dient ICT een vast onderdeel te vormen van de opleiding tot leerkracht of lesgever en moet er voor bijscholing gezorgd worden voor de huidige groep leerkrachten of lesgevers.

Een belangrijk punt zijn de aanpassingen binnen het beleid. In de conclusiestukken van het Memorandum, de Mededeling en het Vlaamse Actieplan omtrent levenslang leren is hier reeds uitgebreid op ingegaan. Vlaanderen was de afgelopen jaren vooral bezig met het inhalen van een achterstand. Zolang de bevolking niet competent genoeg is om met ICT overweg te kunnen, is het ontwikkelen van initiatieven met ICT als educatief middel weinig zinvol. Binnen de stand van zaken 2003 (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, nog niet vrijgegeven) valt op dat Vlaanderen de Europese kernboodschappen volgt.

Wanneer we onderzoeksresultaten bekijken dan volgt uit het eEurope benchmarking rapport (Europese Commissie, 2002) dat in december 2001 bijvoorbeeld het werken met de computer op de werkplek weliswaar is toegenomen binnen de verschillende lidstaten, maar het aantal mensen dat effectief computertraining heeft gehad een stuk lager lag. Voor België lagen beide vrij ver uiteen in vergelijking met de andere lidstaten: 51% van de werknemers gebruikte een computer op het werk (gemiddeld Europese Unie 54%), maar slechts 20% heeft hiervoor een computertraining gehad (gemiddeld Europese Unie 30%).

Het is met andere woorden belangrijk om zich te realiseren dat ICT een betrekkelijk nieuw aandachtspunt vormt binnen levenslang leren en dat een hoge prioriteit van basiscompetenties zeker met het oog op kansengroepen nagestreefd dient te worden. Het volgen van het Europese beleid hangt verder af van in hoeverre Vlaanderen op dit moment reeds geëvolueerd is - of anders gezegd, de achterstand hebben weggewerkt - inzake ICT-ontwikkelingen omtrent basiscompetenties en educatieve middelen.

5.2 Verhouding beleid en initiatieven

Wordt er concreet naar de initiatieven gekeken, dan zien we dat het beleid meer een soort richtlijn vormt, maar vrij soepel in het nastreven is. Opvallend is dat niet binnen alle beleidsdomeinen evenveel aandacht besteed wordt aan initiatieven rondom ICT. Koplopers hierbinnen zijn werkgelegenheid (VDAB), economie (SYNTRA) en onderwijs. Dit is niet vreemd in die zin dat er binnen deze sectoren veel geld voor vrijgemaakt kan worden en dit de domeinen zijn waar men het

meest met ICT te maken krijgt. Binnen deze drie domeinen dreigen kansengroepen echter uit de boot te vallen. Dit tracht men reeds te ondervangen door het kennismaken met ICT ook laagdrempelig aan te bieden, bijvoorbeeld binnen openbare bibliotheken, verenigingen en buurthuizen. Dit is een stap in de richting van het creëren van gelijke kansen. Het domein welzijn echter lijkt de grote afwezige te zijn binnen de praktijk rondom levenslang leren. Er worden wel initiatieven ontwikkeld door de sociaal-culturele sector, maar deze kan niet zorgen voor voldoende bereik van alle kansengroepen. Mensen voor wie het leren werken met en gebruiken van ICT een stap in de richting kan zijn van meer sociale integratie en het dichten van de digitale kloof, vallen klaarblijkelijk uit de boot. Denk bijvoorbeeld aan allochtonen, of mensen met een lichamelijke of verstandelijke handicap. Deze groepen hebben reeds te kampen met de negatieve bijklanken van een minderhedenpositie, men dient te voorkomen dat er nog een extra vorm van sociale uitsluiting bovenop komt.

Met het oog op gelijke kansen, is het een must om niet alleen de nu nog zwak vertegenwoordigde domeinen te stimuleren om ICT-initiatieven te ontwikkelen, maar ook de diverse domeinen te stimuleren om domeinoverschrijdend te werken. Een eerste aanzet hiertoe wordt gegeven door bijvoorbeeld DIVA en het samenwerkingsverband Digitale kansen (www.digitalekansen.be).

5.3 Onderzoek

De stand van zaken met betrekking tot ICT werd op een aantal gebieden geëvalueerd. Uit onderzoek (PWC, 2001; Carton & De Maesschalck, 2001) is bijvoorbeeld gebleken dat Vlaanderen weliswaar beschikt over een sterke ICT-infrastructuur en op dat gebied veel aan onderzoek en ontwikkeling doet, maar een vrij zwakke positie inneemt op het gebied van integratie en penetratie van ICT bij de bevolking en de overheid. De bevolking scoorde laag op dit gebied door de trage adoptie en verspreiding van nieuwe ICT in Vlaanderen in vergelijking met de benchmarklanden,⁷⁶ maar ook ten opzichte van de hele Europese Unie. Met name het gebruik van internet en e-commerce onder de bevolking bleek laag te zijn. Binnen het domein van de overheid bleek bijvoorbeeld dat de nog maar weinig geliberaliseerde telecommunicatie in België een belangrijke oorzaak was van de hoge kosten van een internetaansluiting. Deze zwaktes kunnen een valkuil worden en een digitale kloof veroorzaken. Een relatieve sterke positie van Vlaanderen ten opzichte van de benchmarkinglanden bleken het bedrijfsleven en de kennisinstellingen te hebben. Het bedrijfsleven scoorde hoog wat betreft dynamiek en groei in de bestaande ICT-cluster, de ICT-vastgoed infrastructuur en de beschikbaarheid van venture kapitaal. Bijna 90% van de bedrijven met meer dan 10 werknemers bleek in december 2001 een internetverbinding te hebben. Meer dan 60% van deze bedrijven had op dat moment de beschikking over een

⁷⁶ Denemarken, Nederland, Ierland, Nord-Pas-de-Calais en Brandenburg

eigen website (Europese Commissie, 2002). De kennisinstellingen stonden sterk met betrekking tot het aantal informaticastudenten in het hoger onderwijs en het verzorgen van onderzoek en ontwikkeling op het gebied van ICT. Met betrekking tot het aantal tewerkgestelden in de ICT-sector scoorde Vlaanderen ten opzichte van de Europese Unie hoger dan het gemiddelde.

Inmiddels heeft het gebruik van internet door de bevolking een inhaalslag gedaan. Uit de meest recente Belgian Internet Mapping (BIM) studie van InSites Consulting (april 2003, www.insites-consulting.com) blijkt bijvoorbeeld dat België op dit moment 3,7 miljoen regelmatige internetgebruikers kent. In vergelijking met een half jaar geleden zijn er bijna 0,5 miljoen nieuwe gebruikers. Opvallend is dat de grootste groei in het voorbije half jaar te vinden is onder ouderen. Ongeveer 190 000 van deze nieuwe gebruikers zijn ouder dan vijfenvijftig jaar. In totaal bestaat 13% van de internetpopulatie uit mensen ouder dan vijfenvijftig jaar (in oktober 2002 was dit slechts 6%).

Verklaringen voor deze internetinhaalslag moeten gezocht worden in de inmiddels tot stand gekomen liberalisering van de telecommunicatie, waardoor concurrentie mogelijk is geworden. Daarnaast begint de sensibiliseringsactie van de overheid (H@lloVlaanderen) zijn vruchten af te werpen. En tot slot worden er steeds meer mogelijkheden geboden om kennis te maken met het internet enerzijds door de laagdrempeligheid van het aanbod en anderzijds door een veelheid aan initiatieven binnen de verschillende beleidsdomeinen.

Het valt op dat ICT-onderzoek vooral aandacht besteed aan de mate waarin de infrastructuur zich ontwikkeld heeft of hoe ICT als educatief middel wordt ingezet. Vlaanderen scoort klaarblijkelijk hoog in het doen van onderzoek en ontwikkeling op het gebied van ICT. Het is echter opvallend hoe weinig er bekend is over resultaten van de diverse initiatieven speciaal gericht op ICT in het kader van levenslang leren. De initiatieven van de VDAB vormen hierop een uitzondering, zoals bijvoorbeeld het project 'Aangename kennismaking met de computer' dat reeds besproken werd (zie subsectie 4.1.2). Op het gebied van computergebruik binnen het onderwijs daarentegen zijn weinig resultaten bekend en van de weinige wetenschappelijk verantwoorde onderzoeken zijn de conclusies vaak minder positief dan verwacht (Biervliet, 2000). Ook op het gebied van ICT en werkgelegenheid blijkt uit een vergelijkende studie van Rubery & Grimshaw (2001) dat de resultaten van diverse onderzoeken zeer uiteenlopend zijn. Er zijn zowel pessimistische (nieuwe ziektes zoals RSI en toenemende stress door het 'just in time-principe') alsook optimistische scenario's (sneller werk kunnen doen, beschikking over meer informatie, creëren van werkgelegenheid) af te leiden voor het introduceren van ICT binnen werkgelegenheid. Zij concluderen daarnaast dat in veel onderzoeken methodologische fouten worden gemaakt, zoals bijvoorbeeld weinig rekening houden met de relatie tussen technologische verandering en individuele vaardigheden.

6. Slotconclusie

ICT heeft in het kader van levenslang leren een vaste plaats verworven in het Europese maar ook in het Vlaamse beleid. De aandacht voor ICT als basiscompetentie en als educatief middel blijkt hierin gelijk verdeeld te zijn. Initiatieven worden ook veelvuldig ontwikkeld, waarbij nog wel meer aandacht zou kunnen uitgaan naar initiatieven binnen de sociaal-culturele en de welzijnssector en naar domeinoverschrijdende initiatieven.

Met betrekking tot onderzoek is het van belang te weten in hoeverre men zich vragen moet blijven stellen over het positieve dan wel negatieve effect van ICT op het functioneren in de kennissamenleving. Feit is dat ICT niet meer weg te denken valt en dat er meer aandacht besteed dient te worden aan hoe mensen ermee leren omgaan. Belangrijke aandachtspunten hierbinnen, zeker met het oog op levenslang leren, blijven het creëren van gelijke kansen en de basiscompetenties die nodig zijn om met ICT overweg te kunnen. Daarnaast is het belangrijk dat er meer aandacht besteed wordt aan de plaats die Vlaanderen op dit moment inneemt in het kader van ICT-evoluties binnen levenslang leren. Dit kan concreet vorm krijgen door initiatieven die gericht zijn op basiscompetenties en educatieve middelen te evalueren. Dit is tevens noodzakelijk om het beleid en de initiatieven kritisch te volgen en te beoordelen in hoeverre prioriteiten worden nagestreefd. Vlaanderen is op de goede weg, maar gezien de zojuist genoemde aandachtspunten is er nog een lange weg te gaan.

HOOFDSTUK 5

EEN GEÏNTEGREERDE AANPAK VANUIT DE AANBODZIJDE ALS STRUCTURELE VOORWAARDE VOOR DE BEVORDERING VAN LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN

Ingrid Vanhoren

1. Situering

Het thema van een samenhangende aanpak voor het aanbod van initieel onderwijs en volwasseneneducatie (onderwijs, opleiding en vorming) is niet helemaal nieuw voor Vlaanderen. Vooral tijdens de eerste helft van de jaren '90 is er heel wat aandacht gegaan naar missieformuleringen en initiatieven omtrent volwasseneneducatie (Stichting Lodewijk de Raet, 1991; SERV, 1992; Ronde Tafel Conferentie, 1993; Vlaamse Onderwijsraad, 1997). In de tweede helft van de jaren '90 is de aandacht vooral gegaan naar de coördinatie van volwasseneneducatie, in het bijzonder naar de rol van de Edufora.⁷⁷ Op het niveau van het secundair onderwijs denken we in de eerste plaats aan de Staten-Generaal voor de herwaardering van het TSO-BSO van de Vlaamse Onderwijsraad begin jaren '90 en de Commissie Deeltijdse Leerplicht van de Koning Boudewijnstichting (Douterlungne, Nijsmans & Van de Velde (eindred.), 1997).

Wat wel nieuw is, is het kader waarin het thema momenteel aan bod komt, met name het nieuwe beleidskader van het levenslang en levensbreed leren en de geïntegreerde aanpak die men vooropstelt (zie Actieplan 'Een leven lang leren in

⁷⁷ *Onderzoeksprogramma Regionaal Educatief Overleg* o.l.v. Walter Leirman en de opvolgingsstudie REO-S onder leiding van Herman Baert.

Regionale educatieve planning in Vlaanderen: Edufora, in opdracht van de Vlaamse Minister-President, 1997-1998.

Regionale coördinatie van de volwasseneneducatie. Optienota, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven, 1997 (i.s.m. P. De Smet, G. Gehre, W. Leirman).

Regionale coördinatie van de volwasseneneducatie. Educatieve kaart, behoeftendekkingsrapport en educatief richtplan, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven, 1997 (i.s.m. P. De Smet, G. Gehre, W. Leirman).

Baert H., Kusters W., Van Damme D. & Scheeren J. (2000), *Contouren en uitgangspunten voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven (codenaam: CONBEL).

goede banen'; Kleurrijk Vlaanderen met onder meer de visietekst 'Vlaanderen als lerend trefpunt').

De *maatregelen met betrekking tot het leeraanbod* van organisaties spelen in eerste instantie in op de kennisdrempel (het tekort aan leervaardigheden en leerattitude, gekoppeld aan de lage scholingsgraad van individuen), maar onrechtstreeks ook op de sociaal-culturele drempels voor deelname aan leren (drempels die samenhangen met verschillen in achtergrond, leefwereld en cultuur) (Baert, 2002). Het gaat om maatregelen zoals de garantie op de kwaliteit, de transparantie en de afstemming van het aanbod, ogenschijnlijk evidente maatregelen die echter moeizaam te realiseren zijn. Het leeraanbod heeft immers niet alleen betrekking op het formele onderwijsaanbod, maar op allerlei vormen van leeraanbod in verschillende leeromgevingen.

De kwaliteit van het leeraanbod garanderen in een breed spectrum van organisaties en leeromgevingen kan ondermeer via het toekennen van kwaliteitslabels. Een kwaliteitslabel staat dan voor de erkenning en gelijkwaardigheid van (modules van) vorming en opleidingen, onafhankelijk van de organisatie of de leeromgeving waarin dit aanbod plaatsvindt.

De transparantie van het aanbod wordt nagestreefd door het inventariseren van het leeraanbod in allerlei databanken. De actualisering, beschikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van deze databanken is hierbij essentieel.

De afstemming van het aanbod in het vormings- en opleidingslandschap vereist institutioneel-organisatorische samenwerking tussen de diverse actoren die het leeraanbod verzorgen.

Met de intentie en ambitie om te komen tot een samenhangend en geïntegreerd beleid rond levenslang en levensbreed leren, speelt de Vlaamse regering in op de economische en maatschappelijke ontwikkelingen. Zij wordt hierbij ondersteund door de Europese beleidsontwikkelingen (o.a. Memorandum over Levenslang Leren van de Europese Commissie, 2000; Mededeling van de Commissie: een ruimte voor levenslang leren realiseren', 2001).

We focussen in deze bijdrage op de organisatie van een geïntegreerd aanbod van *volwasseneneducatie*. Met volwasseneneducatie bedoelen we het geheel van onderwijs, opleiding en vorming voor volwassenen. Volwassenen zijn in principe de +18-jarigen. De linken naar het secundair onderwijs en naar educatieve trajecten in het hoger onderwijs worden, waar nodig, gelegd.

In de behandeling van het thema van een geïntegreerd aanbod van levenslang en levensbreed leren voor volwassenen, wordt een onderscheid gemaakt tussen de structurering van het aanbod in de ruime zin van het woord en de structurering van de organisatie of de samenwerking tussen vormings- en opleidingsverstrekkers. In onderstaande secties wordt gefocust op initiatieven die hieromtrent op Vlaams niveau worden genomen.

2. Het leeraanbod voor volwassenen in Vlaanderen

In de schets van het leeraanbod voor volwassenen in Vlaanderen, wordt ingegaan op de huidige positie van de diverse betrokken en belanghebbende actoren in het aanbod van volwasseneneducatie in Vlaanderen.

Vooraleer in te gaan op het institutioneel kader in Vlaanderen, dient conceptuele verduidelijking gemaakt te worden met betrekking tot de indeling in leren, maar ook de indeling in opleidingsystemen en de erkenning van leren of het civiele effect dat verbonden is aan leren. We baseren ons voor deze indelingen op de werkzaamheden die verricht zijn in de werkgroep EVC. De werkgroep EVC publiceerde in november 2001 een advies over de 'erkenning van verworven competenties'. De werkgroep was samengesteld door vertegenwoordigers van kabinetten en administraties (werkgelegenheid, onderwijs en economie), de betrokken Vlaamse Openbare Instellingen, de sociale partners en de overlegorganen SERV en VLOR.⁷⁸ In hoofdstuk 7 wordt uitgebreid ingegaan op het thema EVC.

2.1 Definities met betrekking tot leren en het leeraanbod

In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen formeel, non-formeel en informeel leren en tussen formele en niet-formele educatie. Er bestaat echter geen consensus over de gehanteerde *indeling van leren*, noch over de inhoud van non-formeel leren respectievelijk niet-formele educatie.

In onderstaand kader wordt de indeling van leren weergegeven van CEDEFOP (Vanhoren et al., 2002)

CEDEFOP

1. *formal learning: learning that occurs within an organised and structured context (fomal education, incompany training, etc.), and that is designated as learning;*
2. *non-formal learning: learning which is embedded in planned activities that are not explicitly designated as learning, but which contain an important learning element:*
 - 2.1. *semi-structured learning, that is learning embedded in environments containing a learning component;*
 - 2.2. *informal learning: (accidental) learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure.*

Op basis van deze indeling kan, wat betreft de wijze van verwerving van competenties, een onderscheid worden gemaakt *tussen formeel en non-formeel leren (semi-gestructureerd en informeel leren)*. Ze sluit aan bij de heersende consensus over

⁷⁸ Vanhoren I. (red.), de Coninck P. & Roels J. (2002), "Ruim baan voor competenties". Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen: beleidsconcept en aanzetten tot operationalisering, VIONA-werkgroep EVC, Brussel.

de inhoud van het formeel leren in Vlaanderen en wordt gehanteerd door de beleidsdomeinen onderwijs, werkgelegenheid en economie. Ze vormde ook het uitgangspunt voor de formulering van beleidsadviezen voor EVC (zie hoofdstuk 7), omdat ze ruimte laat voor de erkenning van competenties die worden verworven via informeel leren. De CEDEFOP-indeling maakt bovendien abstractie van een historische gegroeide institutionele indeling van aanbodorganisatie, maar gaat terug naar de essentie van leren en leercontexten waarin competenties verworven worden. Dit leren kan zowel intentioneel als onbewust of accidenteel zijn.

Vanuit de sociaal-culturele sector wordt naast een indeling in leren en leercontexten een *indeling in leerprocessen* gemaakt, waarbij educatie of de intentie om te leren centraal staat. Wij geven in onderstaand kader deze indeling en de onderliggende redenering weer (bron: Socius).

Socius

Een geïntegreerde aanpak vanuit de aanbodzijde kan gebaseerd zijn op een onderscheid tussen (1) vormen van leren waarbij geen sprake is van een educatief aanbod enerzijds en leren in educatief verband anderzijds, (2) een onderscheid tussen formeel leren, niet-formeel leren en informeel leren (al dan niet in een educatieve context) dat gebaseerd is op kenmerken die inherent zijn aan het leerproces zelf en (3) de verschillende vormen van educatieve interventie die aan deze vormen van leren kunnen worden gekoppeld. Aan de aanbodzijde (instituties, organisaties, personen) is er altijd sprake van 'educatie', dit wil zeggen van een intentie om 'leren' mogelijk te maken en te ondersteunen en van een daadwerkelijke interventie met het oog daarop. In de praktijk kan men vaststellen dat bepaalde educatieve instituties zich inderdaad toeleggen op een bepaalde vorm van leren en dus van educatie, maar dat deze vorm vaak voorkomt in combinatie met andere vormen van leren en met andere vormen van educatie.

Formeel leren en formele educatie verwijzen dan naar leeractiviteiten respectievelijk educatieve activiteiten gericht op leerresultaten die in overeenstemming zijn met vooraf bepaalde, afgebakende leerdoelen. Er is onder meer sprake van een evaluatie van het resultaat van het begeleid leerproces en van een erkenning daarvan.

Bij non-formeel leren/niet-formele educatie ligt de nadruk op open doeloriëntaties, dit wil zeggen dat zowel de lerende als de aanbieder van educatie bewust kiezen voor een dialogaal en interactief leerproces. Dit houdt in dat de deelnemer mee de inhoud, het verloop en de finaliteit van het educatief proces bepaalt. Net zoals bij formele educatie gaat het dus intentioneel om leren en om activiteiten die door alle betrokkenen expliciet worden gezien als (ondersteuning van) leren. Het is naar deze vorm van leren en educatie dat wordt verwezen in artikel 2, 7° van het decreet van 4 april 2003⁷⁹ dat vanaf 2004 de erkenning en subsidiëring van het sociaal-cultureel volwassenenwerk regelt. In dit nieuwe decreet krijgen 13 regionale volkshogescholen expliciet de opdracht om in te staan voor het aanbod niet-formele educatie in hun regio.

Anders dan door de CEDEFOP-definitie wordt gesuggereerd, kan ook bij informeel leren sprake zijn van educatie. In dit geval is er wel sprake van een intentie en educatieve interventie aan aanbodzijde, maar niet van een uitdrukkelijke intentie om te leren bij de lerende. Het gaat om educatieve praktijk die verwant is met wat in de CEDEFOP-indeling wordt omschreven als 'semi-structured learning' (learning embedded in environments containing a learning component), maar ze benadrukt de rol van de persoon of de institutie die zorgt dat er sprake is van een leeromgeving én het feit dat de rol van de educator zich eventueel beperkt tot het doelbewust opzetten van een leeromgeving. In sociaal-culturele verenigingen en bewegingen, maar onder meer ook in het jeugdwerk, het openbaar bibliotheekwerk en andere vormen van sociaal-cultureel of cultureel werk komt deze invulling van de educatieve rol vaak voor.

Om volledig te zijn moet nog worden vermeld dat de financiële overheidssteun aan niet-formele (en informele) educatie in de context van het sociaal-cultureel volwassenenwerk grotendeels wordt voorbehouden voor niet-beroepsgericht aanbod. Dit betekent dat de sociaal-culturele sector naar doelstellingen en methodieken veeleer complementair ten aanzien van de andere beleidsdomeinen wordt gesitueerd.

Vanuit het oogpunt van een geïntegreerde aanpak vanuit de aanbodzijde met structurering van het aanbod en de aanbodorganisaties, kan het verschil in visie op leren en educatie tussen onderwijs, werkgelegenheid en economie enerzijds en de sociaal-culturele sector anderzijds, een probleem vormen. Toch is in de bredere context van een beleid inzake levenslang en levensbreed leren, gezien de verwevenheid van verschillende levensdomeinen en leerprocessen en ontwikkelingen zoals (levens)loopbaanbegeleiding (zie hoofdstuk 6) en EVC (zie hoofdstuk 7), een gezamenlijk beleid inzake leeraanbod aangewezen.

⁷⁹ Definitie van niet-formele educatie zoals vermeld in het decreet van 4 april 2003: "een geïnstitutionaliseerde vorm van volwasseneneducatie waarbij de deelnemer kennis, inzicht en vaardigheden vergroot voor zichzelf en anderen, met het oog op persoonsontplooiing en het actief participeren in een democratische samenleving, en waarbij een sociaal-culturele methodiek gehanteerd wordt met zowel open als gesloten doeloriëntaties." De bovenstaande definitie wordt, wat de te subsidiëren activiteiten betreft, verder in dit decreet per werkvorm ingevuld.

In de overzichtstabellen die hieronder volgen, wordt een analyse gegeven van de institutionele inbedding, de gehanteerde standaarden, het civiele effect en de kwaliteitsbewaking van het *leeraanbod in Vlaanderen* (naar Vanhoren, 2002).

Tabel 5.1 Institutioneel kader van leeraanbod: overzichtstabel

	<i>Formeel secundair onderwijs</i>	<i>Formeel volwassenenonderwijs</i>	<i>Formeel hogescholen en universitair onderwijs</i>	<i>Publieke opleidingen - systemen - beroepsgericht</i>	<i>Publieke opleidingen - systemen - algemeen vormend</i>	<i>Sectorale opleidingsfondsen</i>	<i>Bedrijfsopleidingen, private initiatieven</i>
<i>Doelgroepen</i>	leerplichtige jongeren	volwassenen: particulieren (werkend, werkzoekend, niet-actief)	- jongvolwassenen - volwassenen	volwassenen: - werkend (met inbegrip van zelfstandigen) - werkzoekend (focus)	volwassenen	- leerplichtigen - volwassenen: (werkend (focus) werkzoekend)	volwassenen: - werkend - werkzoekend
<i>Leeraanbod</i>	beroepsgericht, algem. vormend, doorstroomgericht	beroepsgericht en algemeen vormend	beroepsgericht en algemeen vormend	beroepsgericht	algemeen vormend	beroepsgericht	beroepsgericht
<i>Type standaarden</i>	beroepenstandaard en opleidingenstandaard	beroepenstandaard en opleidingenstandaard	opleidingenstandaard	beroepenstandaard	/	beroepenstandaard	Functieprofielen
<i>Niveau standaarden</i>	Vlaanderen	Vlaanderen	Europa - instelling	Vlaanderen	/	sector	bedrijf - sector
<i>Institutionele inbedding</i>	regulier	regulier	regulier	regulier	regulier	niet-regulier	niet-regulier
<i>Output</i>	diploma getuigschrift BSO getuigschrift leertijd	certificaat/diploma	Diploma	certificaat	output varieert	certificaat	output varieert
<i>Civiel effect</i>	formele erkenning	formele erkenning	formele erkenning	formele erkenning sociale erkenning	sociale erkenning	sociale erkenning	sociale erkenning
<i>Draagwijdte civiel effect</i>	Vlaanderen - internationaal	Vlaanderen	Vlaanderen - internationaal	Vlaanderen - sector	Vlaanderen	Federaal -sector	bedrijf - sector
<i>Toezicht en kwaliteit</i>	- inspectie - personeel: ped. bekwaamheid	- inspectie - personeel: ped. bekwaamheid	visitatiecommissie	interne kwaliteitscontrole	interne kwaliteitscontrole	- interne kwaliteitscontrole - ISO-certificaat	interne kwaliteitscontrole
<i>Praktijk EVK</i>	- erkenning buitenlandse diploma's - experiment modularisering	- modularisering	- vrijstellingen buitenlandse diploma's - ECTS-systeem			certificering opleidingen	

Onder de noemer leeraanbod vallen in de eerste plaats alle vormen van formeel onderwijs: het initieel onderwijs, het volwassenenonderwijs en het hoger onderwijs.

Daarnaast worden volgende opleidingssystemen voor volwassenen onderscheiden:

- de publieke opleidingssystemen die eerder arbeidsmarktgericht zijn: VDAB, VIZO, VFSIPH, landbouwworming;
- de publieke opleidingssystemen die eerder algemeen vormend zijn: sociaal-culturele verenigingen, vormingsinstellingen (volkshogescholen, gespecialiseerde vormingsinstellingen, vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen, syndicale vormingsinstellingen) en bewegingen;
- de opleidingen bij sectorale opleidingsfondsen;
- de andere opleidingen zoals bedrijfsopleidingen en opleidingen bij private initiatieven.

Voor de *doelgroepafbakening* wordt de onderverdeling van initiële en voortgezette opleiding gehanteerd. Als grens wordt de leeftijd van 18 jaar genomen, tot welke de leerplicht geldt. Alle opleidingen die worden georganiseerd voor personen die reeds aan de leerplicht hebben voldaan, worden onder de noemer 'voortgezette opleiding' geplaatst.

De doelgroepen van de voortgezette opleidingen verschillen nogal naar type opleidingenverstrekker. De hogescholen en het universitair onderwijs richten zich in eerste instantie op de doorstroming van adolescenten uit het initieel onderwijs. Daarnaast worden ook volwassenen betrokken in het kader van de permanente vorming. Het formele volwassenenonderwijs en het sociaal-culturele volwassenenwerk richten zich tot een breed publiek van werkenden, werkzoekenden, niet-actieven. Bij de publieke opleidingenverstrekkers richt VDAB zich in eerste instantie op werkzoekenden; VIZO heeft als doelgroep de zelfstandigen en landbouwworming is gericht op bijscholing in de landbouwsector. Het VFSIPH richt zich op personen met een handicap. Sectorale vormingsfondsen werken prioritair met werkenden.

2.2 Reguliere versus niet-reguliere opleidingssystemen

De opleidingssystemen in Vlaanderen kunnen opgedeeld worden in enerzijds reguliere opleidingssystemen en anderzijds niet-reguliere opleidingssystemen (Vanhoren, 2002).

De *reguliere opleidingssystemen* zijn door de overheid (verschillende departementen van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap) erkende opleidingssystemen. De opleidingen leiden tot de toekenning van een studiebewijs (getuigschrift, attest, deelcertificaat, certificaat, diploma) met meer of minder civiel effect en publieke status. Enkel de studiebewijzen van opleidingen van het formeel onderwijsstelsel hebben momenteel een wettelijk gevolg en leiden tot een formele

erkenning van competenties. De attesten en getuigschriften van vorming en opleidingen bij de andere reguliere opleidingssystemen leiden momenteel tot een sociale erkenning van competenties.

De onderlinge uitwisselbaarheid en gelijkwaardigheid van deze studiebewijzen vallen als actiepunt onder een systeem van erkenning van 'elders verworven kwalificaties' (EVK).

De *niet-reguliere opleidingssystemen* zijn opleidingssystemen die niet erkend zijn door de Vlaamse Gemeenschap. De competenties die door middel van dergelijke opleidingen worden verworven, monden eventueel uit in een 'bewijs van gevolgde opleiding' of een 'bewijs van aanwezigheid' en worden sterk gewaardeerd in de betrokken sectoren en bedrijven.

Deze competenties kunnen in principe op twee manieren toch formeel worden erkend. Ofwel worden de niet-reguliere opleidingssystemen zelf formeel erkend, ofwel worden de competenties als individuele en reële handelingscapaciteiten formeel erkend. Deze tweede manier van formele erkenning wordt uitvoerig behandeld in hoofdstuk 7 over EVC.

Tabel 5.2 Het leeraanbod in Vlaanderen: indeling in opleidingssystemen en vormen van erkenning

Leeraanbod	Formele erkenning	Sociale erkenning
Reguliere opleidingssystemen	Formele onderwijssysteem: leerplichtonderwijs, hogescholen en universitair onderwijs, onderwijs sociale promotie (OSP), tweede kansonderwijs, open hoger onderwijs, enz.	Publieke opleidingssystemen: basiseducatie, afstandsonderwijs, VDAB-beroepsopleiding voor werkenden en werkzoekenden, VIZO-middenstandsopleiding en opleidingsactiviteiten voor zelfstandigen, bedrijfsleiders en werknemers van KMO's, VFSIPH-opleidingen, landbouwvorming, vorming door sociaal-culturele verenigingen, vormingsinstelling en bewegingen, enz
Niet-reguliere opleidingssystemen	Intermediaire opleidingsinitiatieven: sectorale opleidingsfondsen met initiatieven voor leerlingen uit het reguliere onderwijs	Intermediaire opleidingsinitiatieven: sectorale opleidingsfondsen met initiatieven voor werknemers en werkzoekenden Leren op de werkplek: Bedrijfsopleidingen voor werknemers, intern of extern georganiseerd en/of uitgevoerd Opleiding op de werkvloer via werkervaringsprogramma's, Interface, Individuele beroepsopleiding in de onderneming (IBO) Private opleidingsinitiatieven

Bron: naar Vanhoren, 2002

2.3 Formele versus sociale erkenning

Naast de opdeling in reguliere en niet-reguliere opleidingssystemen is er een onderscheid tussen formele en sociale erkenning van studiebewijzen (Vanhoren, 2002). Enkel de studiebewijzen van opleidingen van het formeel onderwijssysteem hebben momenteel een wettelijk gevolg en leiden tot een *formele erkenning* van competenties.

Diploma's, uitgereikt na het volgen van formeel onderwijs, hebben een dubbele finaliteit:

- retrospectief: het diploma is de vrucht van een doorlopen leertraject;
- prospectief: het diploma is een toegangsbewijs voor vervolgopleiding.

Het civiele effect van diploma's secundair onderwijs ligt in de toegang tot het hoger onderwijs en de toegang tot het openbaar ambt.

De attesten en getuigschriften van vorming en opleidingen bij de andere reguliere en niet-reguliere opleidingssystemen leiden momenteel tot een *sociale erkenning*

van competenties. In de praktijk zijn er echter uitzonderingen op dit algemene principe. Zo is er bijvoorbeeld de gelijkwaardigheid van het vakbekwaamheidsgetuigschrift vrachtwagenchauffeur voor -18-jarigen BSO en voor +18-jarigen VDAB, erkend door het Ministerie van Verkeer en Infrastructuur en uitwisselbaar in Europa. Op deze manier wordt het onderscheid tussen enerzijds de formele erkenning van studiebewijzen van het formeel onderwijssysteem en anderzijds de sociale erkenning van andere opleidingssystemen uitgehouden. In regel echter hebben de attesten en getuigschriften van vermelde opleidingssystemen enkel een sociale erkenning als gevolg.

De getuigschriften leveren een bewijs van beroepsbekwaamheid, vermits de opleiding (in de meeste gevallen) voorziet in beroepsgerichte vorming. Het civiel effect van getuigschriften wordt bepaald door de afnemer, met name de werkgever.

In het *initieel onderwijs* geldt een diploma van het voltijds secundair onderwijs als 'toegangsbewijs' voor het hoger onderwijs. Na de voltooiing van het zesde jaar voltijds algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs wordt aan de leerlingen een diploma uitgereikt dat toegang verleent tot voortgezet onderwijs. Voor leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs daarentegen is een zevende specialisatiejaar noodzakelijk indien zij willen verder studeren. Na het zesde jaar BSO krijgen de leerlingen immers een getuigschrift, geen diploma. In het BSO leidt een zevende jaar tot het verwerven van een diploma, vereist om hogere studies te kunnen beginnen. In de deeltijdse leersystemen krijgen de leerlingen geen diploma (dus geen toegang tot hoger onderwijs) maar studiegetuigschriften.

Het *hoger onderwijs* (hogescholen en universiteiten) wordt afgesloten met een formeel erkend diploma. Het civiele effect is niet altijd beroepsgericht; het diploma geeft richting en niveau weer van de verworven competenties.

Binnen de *volwasseneneducatie* is het civiele effect van de getuigschriften - in termen van erkenning en output - afhankelijk van de opleidingsinstantie (en van het beroep in kwestie). In principe worden alleen de opleidingen van het Onderwijs voor Sociale Promotie erkend in termen van een diploma. Alle andere beroepsopleidingssystemen - VDAB, VIZO, de publieke, intermediaire en privé-sector - verlenen in principe elk hun eigen getuigschriften. Deze getuigschriften hebben geen enkele wettelijke waarde in termen van doorstroming naar hoger onderwijs of doorstroming naar het openbaar ambt. De waarde van deze getuigschriften wordt door werkgevers vaak gelijk gesteld met de waarde die zij geven aan de opleidingsinstantie. Dit betekent niet dat reguliere opleidingsinstanties als VDAB en VIZO niet gebonden zouden zijn aan wettelijke voorwaarden op het vlak van organisatie, personeel en opleidingsaanbod.

Het reguliere aanbod voor volwassenen levert, met wisselend civiel effect, in termen van erkenning en output, studiebewijzen af. In principe hebben de studie-

bewijzen een brede draagwijdte in Vlaanderen, al dan niet sectorgebonden. De getuigschriften van opleidingen, georganiseerd door de sectorfondsen, bedrijven en privé-initiatieven, hebben - louter institutioneel gezien - een kleiner civiel effect dan de reguliere opleidingsbewijzen. In de praktijk echter wordt vastgesteld dat sectoren en bedrijven vaak sector- of bedrijfsspecifieke getuigschriften vereisen, bovenop het formele onderwijsdiploma (bijvoorbeeld grote informaticabedrijven).

3. Structurering van het aanbod

Een geïntegreerd aanbod van opleidingen gaat in de eerste plaats over de *kwaliteit van het aanbod*, ondermeer via het toekennen van een kwaliteitslabel dat door de overheid bepaald wordt. Het hanteren van door de overheid erkende kwaliteitslabels kan leiden tot EVK of de erkenning van (elders) verworven kwalificaties. EVK is belangrijk voor het individu, omdat de erkende kwalificaties of opleidingen in principe staan voor een geheel van competenties, en dus voor formele overdraagbaarheid van competenties. EVK is ook belangrijk vanuit het perspectief van de bestaande structuren of opleidingsinstanties: het leidt tot transparantie en vergelijkbaarheid van modules, opleidingen en (deel)certificaten, die competentiegebaseerd zijn. Gelinkt aan het EVK-debat zijn de ontwikkelingen in verband met modularisering van opleidingen, de beroeps- en opleidingsprofielen als referentiekader of standaarden en het BAMA-decreet (bachelor-masterstructuur hoger onderwijs).

3.1 Gehanteerde standaarden in het leeraanbod

Voor de structurering van het aanbod, in functie van kwaliteitsbewaking en uitwisselbaarheid van aanbod moeten standaarden beschikbaar zijn, die kunnen dienen als ijkpunt voor de beoordeling van competenties (EVC) en opleidingen (EVK). Een standaard is een *referentiekader* waarin de competenties beschreven staan die noodzakelijk zijn om bepaalde activiteiten met succes te kunnen uitvoeren. We baseren ons voor de omschrijving van de standaarden op het beleidsadvies van de werkgroep EVC (zie hoofdstuk 7) (Vanhoren, et al., 2002).

Standaarden kunnen verschillende *functies* hebben (Klarus & Nieskens, 1998; Vanhoren, 2002):

- Standaarden kunnen beroepen inventariseren en de competenties beschrijven die noodzakelijk zijn om dat beroep, hetzij als beginnend, hetzij als ervaren beroepsbeoefenaar uit te oefenen. De beroepenstructuren en beroepsprofielen die door de SERV in samenwerking met de sectoren en sociale partners worden ontwikkeld en gelegitimeerd, vormen een dergelijke standaard. De competenties worden erin beschreven in de vorm van takentabellen waarin de taken staan beschreven die iemand moet kunnen uitvoeren. Deze

competenties kan men begrijpen als beroepsspecifieke vaardigheden. De andere competenties, met name de vereiste algemene en beroepsspecifieke kennis en sleutelvaardigheden (inclusief attitudes) worden ook beschreven. Dergelijke standaard kan dienen voor ondermeer het identificeren van competenties, het opstellen van opleidingsdoelen, eindtermen, opleidingstrajecten, ... maar ook als basis voor het vaststellen van de beoordelingscriteria voor verworven competenties van individuen, zowel in opleidingen als op de arbeidsmarkt.

- Standaarden kunnen de opleidingen inventariseren en opleidingsdoelen/eindtermen beschrijven. Deze standaard wordt dan een opleidingenstandaard genoemd en kan dienen voor het certificeren van verworven competenties.

In een opleidingenstandaard voor onderwijs beschrijven de eindtermen in samenhangende opleidingstrajecten, de algemene en beroepsspecifieke competenties nodig voor het functioneren op de arbeidsmarkt. Dit gebeurt in termen van vaardigheden, ondersteunende kennis en sleutelvaardigheden op het niveau van een beginnend beroepsbeoefenaar, in samenspraak tussen de verantwoordelijke instanties (het departement Onderwijs, de SERV en de inrichtende machten).

De opleidingsprogramma's, ontwikkeld uit de eindtermen, worden opge maakt door de opleidingenverstrekkers.

Het modulaire aanbod van de basiseducatie baseert zich op door de overheid goedgekeurde opleidingsprofielen en leerplannen, waarbij de einddoelen het statuut verkrijgen van ontwikkelingsdoelen in de betekenis van na te streven eindtermen.

VIZO stelt op basis van de beroepsprofielen van de SERV samen met de beroeps- en sectorcommissies standaarden en opleidingsprogramma's op. Deze wijken in zekere mate af van de standaarden en opleidingsprogramma's binnen onderwijs.

De SERV stelt sinds 1998, samen met de sociale partners, beroepenstructuren en beroepsprofielen op. Kort samengevat komt de organisatie van beroepenstructuren, beroepsprofielen en opleidingsprofielen hierop neer dat:

- de SERV in samenwerking met de sociale partners instaat voor de beroepenstandaard, met name het opstellen van beroepenstructuren en beroepsprofielen;
- de VLOR in samenwerking met de onderwijsverstrekkers instaat voor de vertaling van de beroepsprofielen naar beroepsopleidingsprofielen (samengevat: de kennis en vaardigheden die een beginnend beroepsbeoefenaar moet hebben);
- de onderwijsoverheid instaat voor het opstellen van de opleidingenstandaard, met name de opleidingenstructuur en opleidingsprofielen;

- de onderwijsverstrekkers verantwoordelijk zijn voor het studieaanbod en de programma's.

In dit stappenplan zijn sindsdien een aantal wijzigingen doorgevoerd:

- vanaf 2000 maakt de SERV het profiel van beginnende beroepsbeoefenaar, binnen deze van ervaren beroepsbeoefenaar. De tussenstap van beroepsopleidingsprofielen wordt hierdoor overbodig;
- vanaf 2001 worden in uitvoering van het protocol tussen SERV en VDAB over de afstemming van de CO.BR.A (competenties en beroepenrepertorium voor de arbeidsmarkt) op de SERV-profielen en SERV-beroepenstructuren verkorte versies gemaakt van de SERV-profielen, nl. de SERV-beroepenfiches. Die worden aan de VDAB bezorgd voor opname in het CO.BR.A-systeem.

3.2 Kwaliteitsbewaking

Naast de beschikbaarheid van gemeenschappelijke standaarden, is een systeem van kwaliteitsbewaking een noodzakelijke voorwaarde voor vergelijkbaarheid en uitwisselbaarheid van (modules van) opleidingen (Vanhoren, 2002).

3.2.1 Formeel onderwijs

In het *Onderwijs voor Sociale Promotie* heeft de inspectie van de overheid de taak om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. De centra worden door inspectie-teams in hun totaliteit doorgelicht. De individuele inspectie van leerkrachten of andere medewerkers heeft plaats gemaakt voor groepsinspectie. Niet meer de individuele leerkracht wordt geïnspecteerd maar de kwaliteit van het hele centrum wordt gecontroleerd door een groep van inspecteurs. Het is het centrum dat verantwoording moet afleggen. Een doorlichting beoogt de sterke en zwakke punten van de organisatie van een centrum en van de kwaliteit van het onderwijs dat het aanbiedt, samenhangend in beeld te brengen. Een doorlichting wil het centrum een spiegel voorhouden en op het centrum appel doen als een lerende organisatie. Op deze wijze wil de inspectie de centra directer aanspreken op hun streven naar kwaliteit van onderwijs.

In het OSP worden examens georganiseerd waarvoor cursisten dienen te slagen om naar een volgend leerjaar of een volgende module (in het modulair systeem) te kunnen overgaan. In het OSP bestaan volgende studiebewijzen: deelcertificaten, certificaten, getuigschriften, studieattesten, studiegetuigschriften en diploma's.

Voor de kwaliteitsbewaking van het *hogescholen- en universitair onderwijs* staan de hogescholen en het universiteitsbestuur zelf in. Ten minste om de vijf jaar worden de kwaliteit van het (academisch) onderwijs, van het wetenschappelijk onderzoek en van de wetenschappelijke dienstverlening geëvalueerd. Hiervoor kunnen zowel interne als externe visitatiecommissies worden samengesteld. Ook worden de docenten op vlak van hun onderwijsopdracht geëvalueerd. De evaluatie van

docenten is evenwel steeds opleidingsgebonden. Hierbij kunnen studenten en afgestudeerden betrokken worden. De examencommissie beslist hierover, alsook over evaluatievragen die gesteld worden. Wanneer een docent negatief beoordeeld wordt, stelt men een remediëring voor. Indien een docent systematisch een negatieve beoordeling krijgt, kan van hogerhand beslist worden om zijn/haar onderwijsopdracht in te trekken.

3.2.2 Andere aanbieders van opleidingen

De andere aanbieders van opleidingen passen elk hun eigen systeem van kwaliteitsbewaking toe of trachten een *kwaliteitslabel* te verwerven voor hun opleidingen (bv. EFQM, ISO, ...). We bespreken hieronder kort twee overheidsinitiatieven met betrekking tot kwaliteitsbewaking, met name het ESF-label en de erkenning van opleidingsorganisaties in functie van de opleidingscheques.

3.2.2.1 ESF-label

Het Europees Sociaal Fonds is een Europees subsidieprogramma en Doelstelling 3 heeft betrekking op de versterking van de human resources in Europa. Binnen Doelstelling 3 zijn er projecten ter verhoging van de inzetbaarheid van werkzoekenden op de arbeidsmarkt (zwaartepunten 1&2). Bij de verdeling van de ESF-middelen over de verschillende Vlaamse initiatieven in de nieuwe programmatieperiode van ESF-doelstelling 3 zwaartepunten 1&2 (2000-2006) besliste men om af te stappen van de klassieke subsidiëring, en wilde men evolueren naar een open aanbestedingsmodel. Uiteindelijk is ervoor gekozen om de verdeling van de middelen in twee stappen te laten gebeuren:

- eerst gebeurt er de selectie en erkenning van de organisaties of promotoren die mogen intekenen op opdrachten: vooraleer te kunnen intekenen met een projectvoorstel, moeten de organisaties erkend worden door een onafhankelijke kwaliteitsauditcel (binnen het ESF-agentschap);
- vervolgens is er de selectie en gunning van de subsidies aan gelabelde organisaties die hebben ingetekend op één of meer projecten.

Volgens de VDAB bleek immers dat het opvragen van enkel kwantitatieve gegevens bij de promotoren (zoals het in de vorige programmatieperiodes gebeurde) op een aantal beperkingen stootte: goede resultaatcijfers (bijvoorbeeld doorstroming van werkzoekenden naar de arbeidsmarkt) staan immers niet gelijk met een garantie voor kwaliteit. Statistisch goed betekent met andere woorden nog niet kwaliteitsvol.

Rekening houdend met de nood aan een label dat zich zowel richt op de erkenning van organisaties als op de kwaliteit van het aanbod, heeft men een label ontwikkeld dat grotendeels is gebaseerd op het EFQM-model, een bestaand kwali-

teitslabel (European Foundation for Quality Management). Een van de belangrijkste redenen waarom het EFQM-model werd gevolgd, is omdat EFQM een zeer globaal en flexibel model is: (Matheus et al., 2003)

- EFQM richt zich zowel op de processen als de output;
- EFQM is ook bruikbaar voor overheidsdiensten;
- EFQM is weinig papierrovend.

3.2.2.2 *Erkenning van opleidingsorganisaties in functie van opleidingscheques*

In december 2001 keurde de Vlaamse regering het systeem van de opleidingscheques goed. Met deze maatregel wilde de regering het opleidingsklimaat bij de ondernemingen stimuleren door hen cheques aan te bieden waarmee zij opleidingen bij erkende opleidingsverstrekkers kunnen aankopen. (Matheus et al., 2003)

De cheque kan enkel worden gebruikt als betaalmiddel bij erkende opleidingsverstrekkers. Dit wil zeggen dat de opleidingsverstrekker zich moet onderwerpen aan de procedure of methode van het Vlaams Gewest om een erkenning te krijgen als opleidingsverstrekker binnen het systeem van de Vlaamse opleidingscheques.

Voor het systeem van opleidingscheques wil men een pool hebben van kwaliteitsvolle aanbieders van opleidingen. Het garanderen van de kwaliteit van de dienstverlening gebeurt momenteel via twee stappen:

- ten eerste worden enkel de gecertificeerde opleidingsverstrekkers in de pool toegelaten;
- ten tweede wil men de markt laten spelen: het vraaggericht karakter van het systeem van de opleidingscheques moet de markt uitzuiveren.

Daarbij was het niet de bedoeling om enkel de beste opleidingsverstrekkers te erkennen, maar om ook die opleidingsverstrekkers toe te laten die een goed kwaliteitsniveau kunnen garanderen.

3.3 **Modularisering van opleidingen**

De globale doelstelling van het totale *modulariseringsproject* is te komen tot transparantie van de modulaire opleidingen door het uitwerken van een doorzichtige opleidingsstructuur en het realiseren van een overeenstemming tussen de modulaire beroepsopleidingen van de betrokken opleidingsverstrekkers en een wederzijdse erkenning van de certificering van overeenstemmende opleidingen en modules.

3.3.1 **Modularisering in het secundair onderwijs**

Sinds 1 september 2000 wordt geëxperimenteerd met modulair opgebouwd onderwijs in het *voltijds gewoon, deeltijds beroepssecundair onderwijs en buitengewoon*

secundair onderwijs OV3 (Besluit van de Vlaamse Regering van 28 augustus 2000, vervangen door het BVR van 1 maart 2002).

In het *experiment* wordt gestreefd naar:

- een flexibele afstemming op de arbeidsmarkt;
- een stimulans tot een leven lang leren;
- tussentijdse succesbeleving;
- een maximum aan gekwalificeerde uitstroom;
- een doorzichtig onderwijsaanbod.

In een modulaire opleidingenstructuur wordt de beroepsgerichte vorming opgedeeld in verschillende modules, zich baserend op de beroepsprofielen en opleidingsprofielen die reeds ontwikkeld zijn door de SERV. Wie slaagt voor een module krijgt een deelcertificaat; wie een volledige beroepsopleiding met succes heeft doorlopen, krijgt een certificaat. Voor neveninstromers die voortrajecten hebben doorlopen of een beroep kunnen doen op verworven competenties, is een attest van vrijstelling voorzien.

In het deeltijds beroepssecundair onderwijs kan een jongere die niet geslaagd is voor een module een attest van verworven competenties krijgen. Hierin kunnen naast de behaalde competenties ook kenniselementen, attitudes en werkervaring worden opgesomd.

Op 18 december 2000 werd in het kader van het experiment modularisering een samenwerkingsovereenkomst afgesloten tussen VIZO en het departement onderwijs waarbij de *uitwisselbaarheid van (deel)certificaten* van het departement Onderwijs en VIZO in de modulaire opleidingstrajecten van onderwijs en VIZO op het niveau van het secundair onderwijs, de zogenaamde leertijd, wordt beoogd.

Hiertoe worden afspraken gemaakt betreffende het gebruik van gemeenschappelijke eindcompetenties, opleidingstrajecten en voorwaarden:

- modulaire opleidingstrajecten;
- eindcompetenties en modules waarvan de inhoud in overeenstemming blijft met de eigenheid van het opleidingssysteem en leidt tot dezelfde eindcompetenties;
- instapvoorwaarden voor de modules;
- vrijstellingsvoorwaarden.

Door afspraken te maken over gemeenschappelijke eindcompetenties, opleidingstrajecten en voorwaarden komt men tot de wederzijdse erkenning van de respectieve certificaten en deelcertificaten.

Op het project modularisering van het beroepssecundair onderwijs werd in 2002 ingehaakt door de entiteit 'Ontwikkeling' van DIVA. Het is immers nuttig en noodzakelijk dat de certificaten uitgereikt in het kader van de gemodulariseerde secundaire beroepsopleidingen overeenstemmen met de getuigschriften die

uitgereikt worden door VIZO en VDAB en omgekeerd, en dit in functie van de overstapmogelijkheden van de lerende en in functie van de ideologie van het levenslang en levensbreed leren. Een eerste rapportering van het project is voorzien in 2003 (DIVA, 2003).

Voor het project met betrekking tot de studiegebieden van het beroeps- en technisch secundair onderwijs gaat het over de modulaire opleidingen die leiden tot het beroep van:

- metselaar;
- installateur centrale verwarming;
- installateur sanitaire installaties;
- schrijnwerker;
- schilder.

3.3.2 Modularisering in de volwasseneneducatie

In het *volwassenenonderwijs* werd reeds geëxperimenteerd met modulair onderwijs sinds de jaren '70. In het decreet voor het volwassenenonderwijs (2 maart 1999) is bepaald dat het onderwijs voor sociale promotie kan worden aangeboden volgens een modulaire of volgens een lineaire structuur. De modulaire structuur in het volwassenenonderwijs is dus reeds decretaal vastgelegd.

Het decreet betreffende het onderwijs XIV (14 februari 2003) stelt dat de basiseducatie wordt aangeboden volgens een modulaire organisatie. Met deze keuze wenst de overheid de organisatie van een doelgericht aanbod in de basiseducatie te versterken met het oog op de transparantie van het aanbod, een relevante certificering, een verbeterde aansluiting bij vervolgoopleidingen in het volwassenenonderwijs en de mogelijke doorstroom naar opleidingen van andere aanbieders. Met deze invoering wordt gestart in het schooljaar 2003-2004.

Binnen het VIZO kennen de opleidingen in de 'Ondernemersopleiding' en de 'Gecertificeerde bijscholing' inmiddels ook een modulaire structuur.

De *link tussen modularisering en EVK* is duidelijk: certificaten met formeel civiel effect worden uitgereikt na het slagen voor bepaalde modules, die gebaseerd zijn op standaarden.

Een voorwaarde voor EVK in deze modulariseringsbeweging in het onderwijs is de afstemming tussen de modulaire opleidingenstructuur van het volwasseneneducatie en de modulaire opleidingenstructuur in het secundair onderwijs.

In 2002 werd er binnen de entiteit 'Ontwikkeling' van DIVA een modulariseringsproject gestart met betrekking tot *studiegebieden die niet bestaan in het voltijds secundair onderwijs, maar die eigen zijn aan het volwassenenonderwijs*. Betrokken instanties in het project zijn het departement Onderwijs met de CVO's, VDAB, VIZO en SoCius.

Het gaat over een mogelijke afstemming voor volgende domeinen/opleidingen en de hieraan verbonden certificaten (DIVA, 2003):

- installateur bekabeling;
- technicus domotica;
- computertehnicus;
- huishoudelijk onderwijs;
- basis computergebruik.

3.4 BAMA (bachelor-masterstructuur hoger onderwijs)

De ontwikkelingen in het hoger onderwijs in Vlaanderen kunnen niet los gezien worden van de *Europese ontwikkelingen* naar aanleiding van de Sorbonne- en Bolognaverklaring van 1998 en 1999 en de conferentie in Praag van 2001 (Duchêne, 2000; Van Damme, 2001). De Bolognaverklaring hield een intentieverklaring in van de Europese onderwijsministers voor de hertekening van het hoger onderwijs in Europa. Deze hertekening zou moeten leiden tot de Europese Hogeronderwijsruimte en een Europees hogeronderwijssysteem. De belangrijkste doelstellingen van deze hertekening van het hoger onderwijs zijn:

- de internationale competitiviteit en dus onderlinge vergelijkbaarheid en transparantie van diploma's, instellingen en programma's verhogen: accreditering van opleidingen en systemen van kwaliteitszorg zijn hierbij belangrijke elementen;
- de mobiliteit van studenten, professoren en onderzoekers verbeteren, waarbij de erkenning van opleidingen in het buitenland, eventueel onder de vorm van credits, een belangrijk aandachtspunt is;
- de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt verhogen.

Op Europees niveau betekenen deze ontwikkelingen in de eerste plaats een afstemming naar onderwijsniveau, in termen van 'bachelor' en 'master'. In Vlaanderen gaat het bovendien over de afstemming tussen het hogescholen- en universitair onderwijs en de totstandkoming van vijf associaties voor het hoger onderwijs. In subsectie 4.3.4 wordt dieper ingegaan op het structuurdecreet hoger onderwijs

Ter aanvulling van de invoering van de bachelor- masterstructuur werkt Vlaanderen bovendien aan een decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs. (Stand van zaken Actieplan "Een leven lang leren in goede banen", 2003). Flexibilisering is een ruim begrip en heeft ondermeer te maken met:

- de toegang tot het hoger onderwijs, waarvan onder meer de uitbouw van open hoger onderwijs en het in aanmerking nemen van elders verworven competenties deel uitmaken;
- de leeromgeving: dit betreft onder meer andere leervormen (zoals projectonderwijs, afstandsonderwijs of probleemgestuurd onderwijs), de integratie van

- ICT, het herdenken van de begeleiding van studenten of de manier van examineren, de uitbouw van het professionele milieu als leeromgeving (duaal leren en contractonderwijs);
- het curriculum, waarbij onder meer een evenwicht moet worden gezocht tussen het bepalen van het eigen programma door de student en de voorstructurering van het aanbod door de instelling, waarbij de opleidingen vanuit de context van levenslang leren moeten worden herdacht en bredere competenties in plaats van vakken moeten worden vooropgesteld;
 - de onderwijsorganisatie met onder meer afwijkingsmogelijkheden van het strakke studiejaarsysteem.

De huidige decreten hoger onderwijs maken - met uitzondering van het laatste punt - deze vormen van flexibilisering reeds mogelijk maar vanuit het oogpunt van de structurele organisatie van het onderwijs blijven de mogelijkheden tot flexibilisering eerder beperkt. Om iedere student - ongeacht of deze een volledige opleiding of een specifieke leeenheid wenst te volgen - toe te laten op een adequate manier competenties te verwerven, moet een organisatiestructuur worden gecreëerd waarbij het studiejaarsysteem de norm blijft, maar tegelijk specifieke trajecten mogelijk worden. Het voltijds of deeltijds studeren moeten daarom een andere en vooral soepelere invulling krijgen. De nieuwe organisatiestructuur uitgetekend in het flexibiliseringsdecreet moet de instellingsbesturen maximaal toelaten hun onderwijs aan te bieden volgens een eigen concept en om afhankelijk van hun profilering beter in te spelen op de behoeften van verscheidene doelgroepen.

4. Structurering van de aanbodorganisaties

Een geïntegreerd aanbod is meer dan het erkennen van de kwaliteit en de uitwisselbaarheid van bestaande vorming/opleidingen. Het gaat in tweede instantie - en meer fundamenteel - over de *afstemming van doelstellingen, aanbod en doelgroepen* tussen de diverse (reguliere) vormings- en opleidingsinstanties. Deze afstemming bevordert de transparantie van het aanbod en de flexibiliteit van leren voor het individu. Voor de organisaties in kwestie betekent deze afstemming een meer efficiënt educatief aanbod en een duidelijker focus op de core-business van elke instantie. Thema's als de afstemming tussen vraag en aanbod en de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt zijn hiermee nauw verweven. In deze bijdrage gaat de aandacht in eerste instantie naar het reguliere aanbod van volwasseneneducatie.

Er zijn heel wat ontwikkelingen aan de gang voor een betere afstemming van doelstellingen, aanbod en doelgroepen tussen de diverse (reguliere) vormings- en opleidingsinstanties. Er is ten eerste het DIVA-project met betrekking tot de afstemming tussen RTC's (Regionale Technologische Centra), competentiecentra,

SYNTRA en CVO's (Centra voor Volwassenenonderwijs). Daarnaast zijn er de hervormingen bij VDAB, VIZO en het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Tot slot zijn er de hervormingen in het hoger onderwijs. Hieronder bespreken we kort de hervormingen op de diverse terreinen. De hervormingen bij VDAB worden hier niet behandeld: deze worden besproken in hoofdstukken 6 en 8.

4.1 Afstemming Regionale Technologische Centra (RTC's), VDAB competentiecentra, SYNTRA en CVO's

Binnen de entiteit 'Ontwikkeling' van DIVA is in 2002 een project gestart om te komen tot afstemming tussen Regionale Technologische Centra (RTC's), VDAB competentiecentra, SYNTRA en CVO's (DIVA, 2003). De RTC's worden besproken in hoofdstuk 8, de competentiecentra worden behandeld in hoofdstuk 6.

De doelstelling van het project is de missie en samenwerking van deze centra te verduidelijken, om dan constructieve samenwerkingsvormen uit te werken.

De betrokken centra lichten in het project hun doelstellingen en activiteiten toe op basis van volgende vragen:

- Wat zijn ze?
- Wat doen ze?
- Waar willen ze naartoe?
- Voor welke doelgroepen?
- Waar gesitueerd?
- Wie maakt deel uit van die centra?
- Met welke middelen?

Op basis van de uitvoerige toelichting en een dialoog wil men komen tot suggesties voor constructieve samenwerking en het vermijden van parallelle initiatieven. De rapportering van het project is voorzien voor september 2003.

4.2 VIZO

Op 14 december 2001 gaf de Vlaamse regering het startsein voor een ingrijpende hervorming van de centra voor vorming van (kandidaat-)zelfstandigen en medewerkers in KMO's.

De hervormingen zijn tweërlei: het gaat ten eerste om een schaalvergroting van de vormingscentra naar SYNTRA, ten tweede wordt gewerkt aan de herwaardering van de leertijd.

Het eerste onderdeel van de hervorming is een fusieoperatie waarbij de verschillende centra en hun lesplaatsen juridisch en organisatorisch verenigd werden in vier Vlaamse *SYNTRA-koepels* en een vijfde voor Brussel. Daarnaast is ook de financiering van de SYNTRA herbekeken. De financiering wordt voortaan meer vraaggestuurd en outputgericht. De bedoeling van deze vraaggestuurde financie-

ring en financiële stimuli is de centra brengen tot een efficiënt georganiseerd opleidingsaanbod, een betere invulling van de vaak zeer specifieke opleidingsvraag vanuit de KMO-wereld, een groeiend marktaandeel, kwalitatief sterke opleidingen en een verantwoorde bedrijfsvoering (Stand van zaken Actieplan, 2003).

Het VIZO heeft op centraal niveau onder meer tot taak het opleidingsgebeuren binnen het SYNTRA-netwerk te ondersteunen door de nodige pedagogische productontwikkeling en -actualisering en ondersteuning bij de implementatie.

Bij de uitwerking van de nieuwe financiering van de SYNTRA is bijzonder veel aandacht besteed aan de *leertijd*, het tweede onderdeel binnen de hervorming van het VIZO. In de leertijd leert de jongere het beroep in de eerste plaats 'al doende' in een KMO. Daarnaast volgt men nog in beperkte mate cursus in een SYNTRA-vestiging (één dag per week). Aangezien de leertijd ten volle geherdwaarderd moet worden, zijn extra middelen uitgetrokken om een kwalitatief hoogstaand aanbod te garanderen. De leertijd kampt immers met een aantal problemen. Het leerlingenaantal in de leertijd georganiseerd door VIZO dat in 1990 nog meer dan 10 000 bedroeg, daalde tot 6 222 leerjongeren in het schooljaar 2001-2002. Een strategisch plan onder de naam 'VOLT 2010' moet het imago van de leertijd én de inhoud van de leertijd een nieuw elan bezorgen. De rode draad doorheen het Actieplan is het streven naar meer kwaliteit. Het begeleidingskader voor leerjongeren en patroons-opleiders zal worden geoptimaliseerd (Stand van zaken Actieplan, 2003).

Volgende actiepunten moeten de aantrekkelijkheid van de leertijd vergroten en de leertijd de garanties bieden voor een nieuwe toekomst binnen de hedendaagse opleidingenmarkt:

- het uitwerken van een optimaal begeleidingskader voor leerjongere en patroon;
- kwaliteit moet de rode draad doorheen alle hervormingsvoorstellen zijn;
- maatwerk en niveaudifferentiatie voor een beter aangepast leertraject;
- een opwaardering van de certificaten en diploma's;
- het nijverheids- en sectorgehalte verhogen voor een betere aansluiting bij de noden van de arbeidsmarkt;
- het productaanbod permanent actualiseren en modulariseren;
- de productbekendheid verhogen door middel van een marketingstrategie met ondernemerschap en vakmanschap als kernboodschap;
- de hertekening van de organisatiestructuur rond de leertijd.

Vanaf 2002 wordt gewerkt aan de vertaling van deze actiepunten, onder andere via de uitbouw van een centraal dossierbeheer voor leer- en stagecontracten, via het uitwerken van instrumenten zowel voor de cursisten als voor de werkgevers en via het statuut en de functie van de leersecretarissen. De leersecretaris is in de eerste plaats een bemiddelaar tussen leerjongere, ouders of voogd en de onderne-

mer-opleider. Hij/zij is bovendien de aanspreekpersoon voor informatie en vragen op persoonlijk en administratief vlak.

Eveneens in 2002 zijn de voorbereidende werkzaamheden gestart om te onderzoeken in welke mate differentiatie in de leertijd kan aangeboden worden, zowel voor de algemeen vormende als voor de beroepsgerichte opleiding.

4.3 Decreet sociaal-cultureel volwassenenwerk

Bij het oorspronkelijke Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' was de sociaal-culturele sector nog niet betrokken. Vrij snel werd ingezien dat met het oog op de totstandkoming van een meer geïntegreerd beleid inzake levenslang leren, een uitbreiding naar het levensbreed leren en met andere woorden naar de sociaal-culturele sector, noodzakelijk was.

Een belangrijke stap in dat verband is de goedkeuring door het Vlaams Parlement op 4 april 2003 van een nieuw decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Dit decreet vervangt de decreten van 1995 die de erkenning en subsidiëring van sociaal-culturele verenigingen, vormingsinstellingen en diensten voor sociaal-cultureel werk regelden. Het nieuwe decreet bevestigt het belang van het sociaal-cultureel volwassenenwerk omwille van zijn bijdrage tot het sociale weefsel en de persoonlijkheidsontplooiing. Het houdt een herwaardering in van het verenigingsleven, het bewegingswerk en de niet-formele (niet-beroepsgerichte) educatie via volkshogescholen en vormingsinstellingen. Het zal bijdragen tot voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk noodzakelijke hervormingen en versterkt het ministerieel partnerschap inzake levenslang en levensbreed leren vanuit cultuur.

Het *decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk* beoogt onder meer een betere afstemming van de vraag naar en het aanbod aan niet-formele educatie. Het maakt daartoe wat betreft het instellingenwerk een onderscheid tussen volkshogescholen, gespecialiseerde landelijke vormingsinstellingen, syndicale vormingsinstellingen, vormingsinstellingen voor personen met een handicap en een vormingsinstelling voor gedetineerden.

In de dertien streekgerichte volkshogescholen dient behoeftegericht programmeren centraal te staan. Hun coördinerende opdracht houdt in dat ze hun eigen aanbod dienen af te stemmen op het aanbod van andere aanbieders van niet-formele educatie. De gespecialiseerde vormingsinstellingen zijn prioritaire partners.

Tegelijk zal het decreet ook voor het eerst kansen bieden aan bewegingen, een vernieuwende vorm van sociaal-cultureel volwassenenwerk die uitdrukkelijk op maatschappelijk verandering gericht is.

Samengevat kunnen vanaf 2004 binnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk volgende types van organisaties worden onderscheiden:

- sociaal-culturele verenigingen, met inbegrip van de verenigingen van migranten;
- sociaal-culturele bewegingen;
- sociaal-culturele vormingsinstellingen: volkshogescholen, landelijke vormingsinstellingen (gespecialiseerde vormingsinstellingen, syndicale vormingsinstellingen en vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen).

4.4 Structuurdecreet hoger onderwijs

De Bolognaverklaring van 1999 is de aanzet geweest om het Vlaamse hogeronderwijslandschap grondig te hertekenen. De invoering van de BAMA-structuur vereist een sterkere verwevenheid van het hogeschoolonderwijs van twee cycli met het wetenschappelijk onderzoek. Daartoe zijn associaties tussen een universiteit en hogescholen opgericht. Het decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen (aangenomen door het Vlaams Parlement op 2 april 2003) voorziet in extra middelen om die academisering en de vernieuwing van het hoger onderwijs te stimuleren (Stand van zaken Actieplan, 2003; het structuurdecreet in een notendop, s.d.).

We gaan in deze subsectie in op een aantal aspecten van het *structuurdecreet*: de bachelor-masterstructuur, de accreditatie en de associaties.

De bachelor-masterstructuur zorgt voor een nieuwe opdeling van hoger onderwijsopleidingen in twee cycli. Bacheloropleidingen bedragen ten minste 180 studiepunten of drie academiejaren, de graad van master wordt verkregen na een tweede cyclus van ten minste 60 studiepunten of één academiejaar. De BAMA-structuur vindt een geleidelijke invoering vanaf het academiejaar 2004-2005.

Vlaanderen heeft, net als Nederland, de invoering van de BAMA-structuur gekoppeld aan de accreditatie. Accreditatie is een kwaliteitslabel dat opleidingen in het hoger onderwijs, die voldoen aan minimale kwaliteits- en niveauvereisten, kunnen verwerven. Deze koppeling tussen BAMA en de accreditatie is gemaakt vanuit de idee dat de herkenbaarheid en de internationale inbedding van de nieuwe structuur afhangen van voldoende kwaliteitsgaranties en transparantie. In de toekomst zal een opleiding aan vooraf vastgestelde minimale kwaliteits- en niveauvereisten moeten beantwoorden, wil ze overeenstemmende graden van bachelor en master blijven verlenen.

De hervorming van het hoger onderwijs van twee cycli vereist een andere structurering van het hoger onderwijs. Hiertoe zijn associaties opgericht. Een associatie bestaat uit één universiteit, die de bevoegdheid heeft tot het autonoom aanbieden van zowel bachelor- als masteropleidingen enerzijds en ten minste één hogeschool anderzijds. De hogescholen kunnen in het kader van een associatie opleidingen aanbieden die leiden tot de graad van master.

5. Afsluitend

In deze stand van zaken over de initiatieven ter bevordering van het levenslang en levensbreed leren vanuit de aanbodzijde hebben we ons volledig geconcentreerd op ontwikkelingen binnen Vlaanderen. Dit betekent niet dat Vlaanderen hiermee niet meegaat met Europese ontwikkelingen, integendeel, de wijzigingen in het hoger onderwijs zijn hier een voorbeeld van. De institutionele context van vormings- en opleidingsaanbieders in Vlaanderen is echter zeer specifiek en complex. Bovendien is het opleidingslandschap volop in beweging in de richting van flexibilisering van het aanbod, gekoppeld aan kwaliteitsbewaking, transparantie en uitwisselbaarheid van opleidingsaanbod. Op institutioneel-organisatorisch vlak wordt dit vertaald in afstemming van doelstellingen, aanbod en doelgroepen tussen opleidingsinstanties op verschillende niveaus.

HOOFDSTUK 6

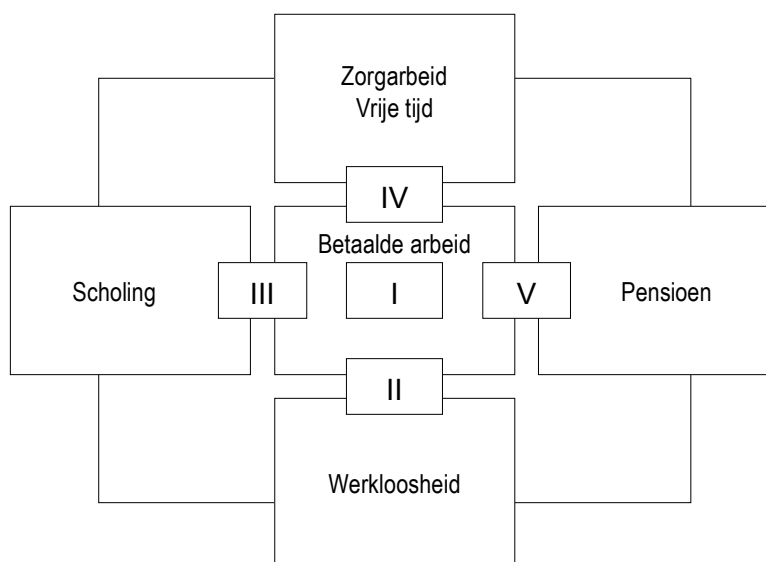
SPOREN VAN (LEVENS)LOOPBAANBEGELEIDING IN DE TRANSITIONELE SAMENLEVING

Ingrid Vanhoren

1. Situering

1.1 Het concept van de transitionele samenleving

(Levens)loopbaanbegeleiding kan vanuit het kader van levenslang en levensbreed leren en het competentiedenken gezien worden als begeleiding van competentie-ontwikkeling in loopbaantrajecten. Het spoor van (levens)loopbaanbegeleiding kan bovendien gekoppeld worden aan het concept van de transitionele arbeidsmarkt (Schmid, 1998), in deze context verruimd naar ‘de transitionele samenleving’.



Bron: Schmid, 1998

Figuur 6.1 Transitionele arbeidsmarkt

Het concept van de *transitionele samenleving* is gebaseerd op de premisse dat door het proces van individualisering en flexibilisering, ontgroening en vergrijzing het ideaal van 'volledige werkgelegenheid' in de traditionele betekenis niet meer kan worden gehandhaafd (Muffels, 2001). Het proces met de hierboven opgesomde factoren heeft bovendien consequenties voor de visie op arbeid en de kwaliteit van het leven: het traditionele levenspatroon met achtereenvolgens opleiding, werk en inactiviteit wordt niet alleen als onhaalbaar geacht, het wordt ook in vraag gesteld als ideaal.

In het concept van de transitionele arbeidsmarkt wordt overgestapt van een markt van volledige werkgelegenheid naar een markt opgebouwd uit 'segmenten'. De indeling in segmenten, gebaseerd op het concept van Schmid, varieert naar gelang van de invalshoek van analyse (Muffels, 2001; Vandenbrande, 2001). Om de piste van loopbaanbegeleiding te kunnen kaderen, onderscheiden we volgende segmenten: scholing, werkloosheid, betaalde arbeid, zorgarbeid, vrije tijd en inactiviteit.

Het traditionele levenspatroon wordt in het concept van de transitionele arbeidsmarkt bovendien geruimd voor grillige en onzekere (levens)loopbaanpatronen. Een belangrijk element hierbij is het *levensduurperspectief*, in termen van veranderingen en combinaties van posities in de samenleving doorheen de levenscyclus van individuen. Deze transitie worden gezien als bewegingen tussen en combinaties van verschillende 'segmenten' in de samenleving. Deze transitie

verlopen niet altijd even probleemloos: individuen ondervinden bijvoorbeeld moeilijkheden in de overgang van het segment onderwijs naar het segment betaalde arbeid of hebben problemen met de combinatie van de segmenten betaalde arbeid, zorgarbeid en vrije tijd.

Het concept van de transitionele arbeidsmarkt kan in het debat over (levens)loopbaanbegeleiding verruimd worden naar een concept van transitionele samenleving: kernideeën blijven het levensduurperspectief en de transitieproblematiek, de focus is minder eng arbeidsmarktgericht, hoewel voor volwassenen dit segment vaak het vertrekpunt blijft voor loopbaanbegeleiding.

Daarnaast heeft loopbaanbegeleiding ook zijn effecten en verdiensten voor levenslang en levensbreed leren, namelijk het verduidelijken van een leervraag, competentiemeting, en de uitkomst van een trajectplan of actieplan kan een doorverwijzing zijn naar een opleidingsinstelling. Leren kan naar voren komen binnen loopbaanbegeleiding, maar het is niet de enige of de belangrijkste invalshoek.

1.2 Sporen van (levens)loopbaanbegeleiding

Het model van de transitionele samenleving wijst niet alleen op de gevolgen van een gewijzigde visie op arbeid en leven in de levenscyclus, maar wijst ook op de problemen die hiermee gepaard gaan voor de individuen in kwestie. Grillige loopbaanpatronen brengen vaak onzekerheid in scharniermomenten en combinatieproblemen tussen verschillende segmenten met zich mee. Allerlei vormen van (levens)loopbaanbegeleiding worden opgezet om deze 'neveneffecten' van de transitionele samenleving voor individuen op te vangen.

(Levens)loopbaanbegeleiding richt zich tot particulieren met loopbaanvragen, meestal vanuit de werksituatie en de relatie daarvan met andere levensdomeinen. De begeleiding vindt plaats in loopbaan- en oriënteringscentra die zich niet alleen buigen over de vraag 'welke stap zet ik nu verder in mijn loopbaan?', maar ook over vragen naar de relatie tussen leven en werk in ruime zin, van waaruit een heroriëntering mogelijk is naar studeren, niet werken, therapie, een reis maken, een boek schrijven, ... De loopbaanbegeleiding vertrekt in de praktijk meestal van één segment op de arbeidsmarkt (scholing, werkloosheid, betaalde arbeid) of een transitiemoment (bijvoorbeeld scholingbetaalde arbeid, werkloosheidbetaalde arbeid). De combinatie van segmenten in de loopbaan vormt een extra dimensie in de loopbaanbegeleiding en heeft meestal betrekking op de relatie met zorgarbeid en vrije tijd.

In bestaande systemen van (levens)loopbaanbegeleiding wordt momenteel op verschillende *sporen* gewerkt. Het eerste spoor is het spoor van studieloopbaanbegeleiding voor leerplichtige jongeren en jongvolwassenen, aangevuld met leertra-

jectbegeleiding voor volwassenen. Het tweede spoor is dat van trajectbegeleiding voor kansengroepen; arbeidsloopbaanbegeleiding is het derde spoor.

Het onderscheid tussen de drie sporen hangt samen met de finaliteit van de loopbaanbegeleiding: educatie en kwalificatie; bemiddeling of toegang tot de arbeidsmarkt; mobiliteit op de arbeidsmarkt. De drie systemen werken met andere doelgroepen, hebben een ietwat andere finaliteit (maar steeds gaat het om begeleiding van een zoekproces) en een ietwat andere methodiek (gelet op doelgroep en finaliteit). Het zijn wel complementaire sporen, waartussen overstappen en bruggen mogelijk zijn. Uitgaande van het model van de transitionele samenleving, doorkruisen de drie sporen elkaar onvermijdelijk. (Sels, Albertijn & De Visch, 2002; Vanhoren, 2002)

In de volgende tabel wordt een overzicht gegeven van het aanbod van (levens) loopbaanbegeleiding in Vlaanderen (Sels, Albertijn & De Visch, 2002; Vanhoren, 2002).

Tabel 6.1 Institutioneel kader van aanbod van (levens)loopbaanbegeleiding: overzichtstabel

	<i>Formeel secundair onderwijs</i>	<i>Formeel voortgezet onderwijs</i>	<i>Publieke opleidingen - systemen - beroepsgericht</i>	<i>Publieke opleidingen - systemen - algemeen vormend</i>	<i>Sectorale fondsen</i>	<i>Private initiatieven</i>
<i>Doelgroepen</i>	leerplichtige jongeren	(jong)volwassenen	volwassenen: - werkend - werkzoekend (focus)	volwassenen: particulieren (werkend, werkzoekend, niet-actief)	volwassenen: - werkend (focus) - werkzoekend	volwassenen: - particulieren - (werkend, werkzoekend, niet-actief)
<i>Aanbod</i>	studiebegeleiding op school- en leerkrachtniveau - SOHO-project - ondersteuning CLB's - trajectbegeleiding DBSO - leertijdloket VIZO - project 'Jonge ondernemers' VIZO	begeleiding op instellingsniveau: - dienst voor studiebegeleiding - studieadvies voor studiekeuze	trajectbegeleiding (met screening en oriëntering) werkzoekenden	/	loopbaanbegeleiding werknemers (met portfolio en gedeeltelijke assessment)	- trajectbegeleiding (met screening en oriëntering) werkzoekenden - loopbaanbegeleiding particulieren
<i>Output</i>	trajectplan voor DBSO		trajectplan voor bemiddeling (ev. met opleiding)	/	competentierapport en loopbaanadvies werknemers (+werkgevers)	- trajectplan voor bemiddeling (ev. met opleiding) - (vrijblijvend) actieplan

De *studieloopbaanbegeleiding* is er zowel voor leerplichtige jongeren in het formeel initieel onderwijs als voor jongvolwassenen in het formeel voortgezet onderwijs.

In het formeel initieel onderwijs is de studiebegeleiding decretaal voorzien op school- en leerkrachtniveau. Het studiekeuzeadvies, wat tot voor kort een taak was van het PMS, is geen directe taak meer van de huidige CLB's. De CLB's geven wel ondersteuning aan leerkrachten in hun begeleidingsopdracht die integraal deel uitmaakt van hun onderwijsopdracht. Ook binnen VIZO zijn hierrond een aantal initiatieven zoals het 'leertijdloket' voor een betere matching tussen (kandidaat-)leerjongeren en (kandidaat-)patroons en het project 'Jonge Ondernemers'. In hoofdstuk 8 wordt hier uitgebreid op ingegaan.

In het formeel voortgezet onderwijs wordt de studieloopbaanbegeleiding georganiseerd op instellingsniveau.

In het formeel onderwijs vertrekt de begeleiding vanuit het kader van het formeel leren, in tegenstelling tot het aanbod van begeleiding buiten het formele onderwijscircuit. In het laatste geval wordt niet alleen vertrokken vanuit de verworven kwalificaties en getuigschriften, maar ook vanuit de ervaringen die men heeft opgedaan (werkervaring, levenservaring). Dit is ook logisch gezien de verschillende finaliteit en doelgroep van begeleiding. Dit betekent uiteraard niet dat in het formeel onderwijs helemaal geen rekening wordt gehouden met non-formele competenties.

De *leertrajectbegeleiding* voor volwassenen heeft dezelfde finaliteit als studieloopbaanbegeleiding, met name educatie en kwalificatie. De doelstelling van leertrajectbegeleiding is kandidaat-lerenden te begeleiden en te ondersteunen in de formulering van een educatieve vraag en de vertaling naar educatieve participatie. Deze vorm van begeleiding is echter niet institutioneel uitgebouwd zoals dat wel het geval is met studieloopbaanbegeleiding, maar is wel relevant als spoor van loopbaanbegeleiding.

Trajectbegeleiding voor kansengroepen wordt door verschillende actoren opgenomen, in de eerste plaats door de publieke opleidingssystemen. Binnen het formeel onderwijssysteem is er het systeem van trajectbegeleiding in het DBSO. Bij de private initiatieven zijn het vooral vzw's met initiatieven voor de reïntegratie van werkzoekenden op de arbeidsmarkt, die betrokken zijn in trajectbegeleiding.

De trajectbegeleiding voor kansengroepen is steeds sterk arbeidsmarktgericht geweest: de finaliteit is deze van plaatsing op de arbeidsmarkt, met bemiddelingstrajecten, zo kort als mogelijk, zo lang als nodig. Opleiding is in deze optiek een mogelijk, maar geen noodzakelijk onderdeel van trajecten. Bovendien wordt in de trajectbenadering sterk de nadruk gelegd op het leren via werkervaring in plaats van het leren in een formele leeromgeving.

De *arbeidsloopbaanbegeleiding voor particulieren* is niet geïnstitutionaliseerd zoals de studieloopbaanbegeleiding voor jongeren en jongvolwassenen en de trajectbege-

leiding voor werkzoekenden en wordt in de praktijk sporadisch opgenomen door een aantal sectorale vormingsfondsen en private initiatieven.

2. Systemen van loopbaanbegeleiding in Europa

Verskillende landen hebben systemen van loopbaanbegeleiding ontwikkeld: deze systemen zijn meestal opgezet in functie van opleiding, bemiddeling en/of loopbaanheroriëntering. We schetsen hieronder het systeem in twee landen, met name Frankrijk en Finland. In beide landen heeft de overheid het initiatief genomen voor de ontwikkeling van een systeem van loopbaanbegeleiding.

2.1 Frankrijk

Frankrijk kent reeds een decennium lang een systeem van loopbaanbegeleiding voor werknemers en werkzoekenden. Cruciaal onderdeel in dit systeem is de mogelijkheid voor individuen om bij onafhankelijke centra een zogenaamde 'Bilan de Compétences' of competentiebalans te kunnen opstellen (Roels, 2001).

2.1.1 Bilan de Compétences met wettelijke basis

In de Franse arbeidscodex werd sinds de wet 31 december 1991, ter uitvoering van het interprofessioneel akkoord van 3 juli 1991, het recht op de verwezenlijking van een competentiebalans ingeschreven. Artikel L. 900-2 bevat de algemene bepaling en de doelstelling omtrent de competentiebalans. Het artikel stelt:

"(...) het doel van deze balans is de werknemers en de werkzoekenden een mogelijkheid te bieden om hun professionele en persoonlijke competenties te analyseren, alsook hun bekwaamheden en motivaties met als doel een professioneel project en desgevallend een opleidingsprogramma uit te stippelen".

Met de wet die het individu het recht geeft een balans van zijn competenties te laten opstellen, wil de overheid een dubbel doel bereiken: enerzijds wil ze de persoonlijke ontplooiingskansen van individuen vergroten, anderzijds wil ze het vooruitziend personeelsbeleid stimuleren.

De Bilan de Compétences is met andere woorden zowel een individueel instrument voor loopbaanplanning als een collectief instrument voor loopbaanbeheer. Wanneer het initiatief voor de opmaak van een competentiebalans uitgaat van het individu, wordt het uitgevoerd in het kader van individueel educatief verlof ('le congé individuel de formation'). Wanneer het initiatief uitgaat van de werkgever wordt het uitgevoerd in het kader van het vormingsplan van de werkgever ('plan de formation').

Ook werkzoekenden kunnen een Bilan de Compétences laten opstellen, op kosten van de overheid. Bijna 80% van de competentiebalansen worden opgesteld voor werkzoekenden. De drempel voor werknemers om een competentiebalans te laten opmaken is veel groter omdat het gezien wordt als een negatief signaal ten aanzien van de werkgever.

2.1.2 Procedure voor de Bilan de Compétences

Een competentiebalans kan slechts opgesteld worden na een driepartijenovereenkomst tussen de werknemer, het paritair organisme (bij educatief verlof) of de werkgever (bij vormingsplan) en de erkende organisatie voor de opmaak van de competentiebalans.

De competentiebalansen worden opgesteld door Centres de Bilan de Compétences. Deze centra zijn erkende en onafhankelijke instituten ('Centres Interdisciplinaires de Bilan de Compétences) en kunnen zowel publiek als privaat zijn (De Coninck, 2001).

De procedure bestaat uit drie fasen: (Roels, 2001)

- een preliminaire fase gericht op de bevestiging van het engagement van de betrokkene, het leveren van informatie over de procedure en bepalen van de behoeften en noden van het individu;
- een onderzoeksfase met daarin een analyse van motivaties en interesses, de identificatie van competenties en een schets van de loopbaanmogelijkheden;
- een conclusiefase, waarin op basis van de onderzoeksfase advies wordt gegeven over een professioneel project en eventueel een opleidingsproject.

2.2 Finland

In Finland kan elk individu informatie, advies en begeleiding krijgen op kosten van de overheid. Het Finse loopbaanbegeleidingssysteem bestaat uit twee pijlers. Enerzijds is er de loopbaanbegeleiding voor scholieren en studenten, anderzijds de begeleiding voor werkenden, niet-werkenden en werkzoekenden. Beide systemen werken nauw samen en vullen elkaar aan.

Scholieren en studenten krijgen begeleiding in hun eigen *opleidingsinstituut* als vast onderdeel van het lessenpakket. Hogescholen en universiteiten hebben daarvoor speciaal opgeleide begeleiders. In de secundaire scholen is de begeleiding in handen van de leraren; in elke secundaire school krijgen enkele leraren wel een eenjarige specialisatiecursus. Het is de verantwoordelijkheid van de gemeente waarin de school is gevestigd, om ervoor te zorgen dat er in elk opleidingsinstituut een degelijke dienstverlening wordt uitgebouwd.

Loopbaanbegeleiding op de arbeidsmarkt neemt in Finland steeds meer de plaats in van arbeidsbemiddeling in de enge betekenis van het woord. Sinds 1993 bezit Finland een wetgeving op loopbaanbegeleiding. Loopbaanbegeleiding vormt er één van de taken die de overheid zichzelf oplegt bij arbeidsbemiddeling. Met de loopbaanbegeleiding wil de Finse overheid haar burgers helpen om doordachte keuzes te maken over opleiding en loopbaanplanning gedurende hun verschillende levensfasen (Albertijn, 2001).

Loopbaanbegeleiding is een standaardonderdeel van het takenpakket van de *arbeidsbureaus* ten aanzien van werknemers en werkzoekenden. De bureaus bieden geïnteresseerden vrijblijvend en zonder afspraak een breed pakket loopbaanbegeleiding aan. De begeleiding kan allerlei vormen aannemen: van informatie en begeleiding over discussiesessies, persoonlijkheidstesten tot werktrainingen om voeling te krijgen met een beroep. Vaak wordt gestart met het zelfstandig raadplegen van beschikbare informatie en testen via softwarepakketten. Daarnaast is persoonlijke hulp en advies vrij en gratis beschikbaar. De persoonlijke loopbaanbegeleiding gebeurt aan de hand van persoonlijke gesprekken tussen gespecialiseerde psychologen en de betrokkenen.

Door de inbedding van loopbaanbegeleiding in arbeidsbureaus wordt het systeem van loopbaanbegeleiding in Finland intensief gebruikt door pas afgestudeerde jongeren en werkzoekenden, en in veel mindere mate door werknemers.

2.3 Transfer van Europese ervaring naar Vlaanderen?

De systemen van loopbaanbegeleiding in Frankrijk en Finland zijn systemen door de overheid opgezet en gefinancierd. Beide landen maken een onderscheid tussen enerzijds studieloopbaanbegeleiding voor scholieren en studenten en anderzijds loopbaanbegeleiding voor werkenden en werkzoekenden. In bovenstaande subsecties hebben we ons geconcentreerd op het tweede spoor van loopbaanbegeleiding.

Opvallend is dat vooral pasafgestudeerde jongeren en werkzoekenden gebruik maken van het systeem van loopbaanbegeleiding en in veel mindere mate werknemers. Op deze manier neemt het systeem de plaats in of vormt het een aanvulling op de klassieke arbeidsbemiddeling. Deze ontwikkeling is te vergelijken met de ontwikkelingen inzake trajectbegeleiding voor werkzoekenden in Vlaanderen. De vraag is dan op welke manier complementaire of geïntegreerde systemen van loopbaanbegeleiding brede ingang kunnen vinden voor andere doelgroepen zoals werknemers en niet-werkenden. In de volgende sectie gaan we in op recente Vlaamse beleidsontwikkelingen inzake loopbaanbegeleiding. De lessen uit het buitenland zijn hierbij zeker inspirerend geweest.

3. Vlaamse beleidsontwikkelingen

3.1 Advies Task Force Loopbaanbegeleiding

In het najaar 2000 is een debat gestart over (levens)loopbaanbegeleiding in de Task Force Loopbaanbegeleiding van de Koning Boudewijnstichting. In deze Task Force waren sleutelfiguren uit verschillende geledingen vertegenwoordigd: het bedrijfsleven, sociale partners, de academische wereld en terreinorganisaties. De werkzaamheden hebben in 2002 geresulteerd in een advies over (levens)loopbaanbegeleiding (Sels et al., 2002). Het model voor (levens)loopbaanbegeleiding wil aansluiten bij bestaande modellen van trajectbegeleiding en leertrajectbegeleiding en inzoomen op deze doelgroep waarvoor nog geen reguliere voorzieningen van loopbaanbegeleiding zijn. In het advies wordt volgende doelgroep afgebakend: alle Vlamingen op beroepsactieve leeftijd, die vijf jaar loopbaanervaring bezitten en niet langdurig werkloos zijn. Met het concept van de transitionele samenleving als achtergrond wordt een *recht op (levens)loopbaanbegeleiding* geadviseerd. Dit recht op (levens)loopbaanbegeleiding concentreert zich op diagnose met als doel een coherent inzicht te verwerven in vaardigheden, talenten en motivaties en op het opstellen van een *persoonlijk ontwikkelingsplan* (POP). De voorafgaande stap van loutere informatieverlening en de stap van implementatie van het POP vallen niet meer onder dit recht op (levens)loopbaanbegeleiding.

Op basis van het advies van de Task Force Loopbaanbegeleiding wordt een stappenplan opgesteld voor de operationalisering en de afbakening van prioritaire doelgroepen voor de implementatie van het recht op loopbaanbegeleiding. Een van de operationele pistes van loopbaanbegeleiding is een systeem van begeleidingscheques voor werknemers.

In het advies van de Task Force loopbaanbegeleiding (Sels L. et al., 2002) is geweten op de *complementariteit* van loopbaanbegeleiding en andere vormen van begeleiding, o.a. trajectbegeleiding voor werkzoekenden en leertrajectbegeleiding. Bovendien is er de piste van EVC-trajecten, gelinkt aan loopbaanbegeleiding (zie hoofdstuk 7). We gaan in op de overeenkomsten en verschillen van de diverse Vlaamse systemen. We gaan hier niet meer in op het spoor van studieloopbaanbegeleiding, vermits het advies van de Task Force loopbaanbegeleiding betrekking heeft op volwassenen en niet op jongeren en jongvolwassenen die de doelgroep vormen van studieloopbaanbegeleiding.

De *trajectbegeleiding* in het kader van de trajectwerking voor werkzoekenden heeft als finaliteit de bemiddeling naar de arbeidsmarkt. Of om het in termen van de transitionele samenleving uit te drukken: trajectbegeleiding richt zich op de transitie van werkloosheid naar betaalde arbeid.

Essentieel in het systeem van trajectbegeleiding is de integrale, sluitende aanpak via trajecten op maat en individuele begeleiding.

De *leertrajectbegeleiding* heeft als finaliteit kandidaat-lerenden te begeleiden en te ondersteunen in de formulering van een educatieve vraag en de vertaling naar educatieve participatie. In het schema van de transitionele samenleving situeert zo'n systeem zich tussen enerzijds scholing en anderzijds betaalde arbeid, zorg of vrije tijd.

De parallellen tussen trajectbegeleiding en leertrajectbegeleiding zijn zeer groot: de fasering van trajecten en de basiskenmerken van integrale aanpak en maatwerk zijn gelijklopend. De finaliteit en bijgevolg de doelgroepen van trajectbegeleiding en leertrajectbegeleiding verschillen. In bemiddelingstrajecten voor werkzoekenden is de ontwikkeling van competenties een mogelijk maar niet noodzakelijk onderdeel. Leertrajectbegeleiding voor volwassenen is in essentie gericht op de ontwikkeling van competenties.

De Werkgroep EVC heeft in 2002 een advies uitgebracht over *EVC-trajecten*, eventueel gelinkt aan loopbaanbegeleiding. In hoofdstuk 7 wordt hier meer in detail op ingegaan. Een EVC-traject is in de meeste gevallen echter een onderdeel of een gevolg van een (levens)loopbaanbegeleiding. Het individu in kwestie is op zoek naar informatie en begeleiding, naar het herkennen of bewust worden van competenties, voor de (her)oriëntering van zijn/haar (levens)loopbaan. De loopbaanbegeleiding resulteert in een loopbaanadvies. De certificaten van beoordeelde en erkende competenties in EVC-trajecten hebben een formeel civiel effect. Het individu kan de certificaten gebruiken voor vrijstellingen in en toegang tot flexibele en verkorte kwalificatie- of leertrajecten, voor toegang tot en mobiliteit op de arbeidsmarkt via bemiddelingstrajecten en trajecten op het werk.

Hieronder worden de overeenkomsten en verschillen in tabelvorm weergegeven.

Tabel 6.2 Vlaamse systemen van loopbaanbegeleiding

Fasen in traject	Loopbaanbegeleiding (zie advies Task Force Loopbaanbegeleiding)	Trajectbegeleiding	Leertrajectbegeleiding	EVC-trajecten gelinkt aan loopbaanbegeleiding (zie advies werkgroep EVC)
Intake	informatie en intake	informatie, doorverwijzing en intake	informatie en intake	informatie en intake
Diagnose	diagnose van competenties, behoeften, interesse en motivatie	diagnose van competenties, behoeften, interesse en motivatie	diagnose van competenties, behoeften, interesse en motivatie	opmaak van portfolio van competenties
Actieplanning	opmaak van persoonlijk ontwikkelingsplan	opmaak van bemiddelingstraject	uitwerken van leertraject	voorstel EVC in functie van leertraject, bemiddelingstraject of traject op de werkplek
Implementatie	/	integratie van opleiding, werker- varing en bemiddeling in een traject	contacten met opleidingsinstan- ties	beoordeling en erkenning van competenties met civiel effect
Evaluatie	feedbackmogelijkheden	nazorg door begeleiding op de werkplek	nazorg	/

Bron: Sels L. et al., 2002 - eigen bewerking

De vergelijking tussen de verschillende systemen van loopbaanbegeleiding wijst duidelijk op een aantal gelijkenissen en verschillen tussen de diverse systemen. Afstemming en/of integratie van verschillende systemen van loopbaanbegeleiding is wenselijk, vooral als het gaat om EVC-trajecten in andere vormen van begeleiding, afhankelijk van de finaliteit en de doelgroep. Aandachtspunt hierbij is echter dat loopbaanbegeleiding niet verengd wordt tot het functioneren op de arbeidsmarkt. Vanuit het concept van de transitionele samenleving is een meer-sporenbeleid inzake loopbaanbegeleiding aangewezen.

3.2 Loopbaanbegeleiding in de praktijk

Sinds 2001 bieden verschillende organisaties een vorm van loopbaanbegeleiding aan. Het gaat om experimenten voor methodiek- en instrumentontwikkeling inzake loopbaanbegeleiding.

Twee initiatieven kunnen in dit kader worden vermeld. Een eerste initiatief is het experiment bij VDAB inzake loopbaanbegeleiding in *competentiecentra*, in samenwerking met sectoren. Dit initiatief wordt in een volgende sectie besproken.

Naast het experiment bij VDAB als publieke actor zijn er andere projecten lopende inzake loopbaanbegeleiding. Deze projecten worden gefinancierd vanuit *Hefboomkrediet* en ESF, doelstelling 3, zwaartepunt 4 (aanpasbaarheid werknemers). De projecten zijn meestal gericht op specifieke doelgroepen zoals personen met een handicap, 45-plussers, kortgeschoolden, technische beroepen, kaderleden, enz. De nadruk van de projecten ligt op methodiekontwikkeling en ervaringsuitwisseling.

4. Vlaamse case: VDAB-competentiecentra

In 2001 is binnen de VDAB een experiment opgezet als voorloper op de oprichting van een Vlaams netwerk van competentiecentra.

In samenwerking met een aantal sectorale vormingsfondsen werden in negen centra loopbaanservices voor zowel werknemers op eigen verzoek als voor werknemers op vraag van de werkgever opgestart. De loopbaanbegeleiding voor werknemers op eigen initiatief staat ter beschikking van een zeer breed publiek. De service aan werknemers op vraag van de werkgever wordt in samenwerking met de sectoren uitgebouwd. Antwerpen (Informatica), Brugge (Bedienden-horeca), Hasselt (Metaal), Gent (Automobiel), Roeselare (Ruwbouw), Schoten (Afwerking bouw), Zottegem (Bouwplaatsmachinisten), Mechelen (Hout) en Vilvoorde (Elektriciteit). De werkgevers kunnen echter in elke regio terecht.

Het is de bedoeling bij de invoering van een recht op loopbaanbegeleiding, een publieke service aan te bieden. In 2002 is daarom vooral geïnvesteerd in de opleiding en de professionalisering van de loopbaanbegeleiders en in het uitwerken van tools en methodieken (werkschrift-portfolio) voor loopbaanbegeleiding.

Daarnaast is een infotheek uitgebouwd met de bedoeling arbeidsmarktinformatie op een transparante en leesbare manier voor te stellen. Naast arbeidsmarktinformatie bevat de infotheek een opleidingsaanbod vanuit de verschillende opleidingsverstrekkers, informatie rond werk en welzijn. Daartoe zijn verschillende instrumenten ontwikkeld: dossiers met kerngegevens vanuit een sector, 26 interactieve cd-roms met beeldmateriaal van beroepen, een digitale pagina met een honderdtal links naar relevante sites op het net.

In 2002 deden 971 individuele werknemers een beroep op de loopbaanbegeleiding waarvan ongeveer een derde op zoek was naar informatie, 66% is effectief in loopbaanbegeleiding gestapt. Eind december 2002 hadden 132 klanten het hele traject volledig doorgemaakt terwijl er nog 312 in begeleiding bleven.

De klantengroep bestond voor 53% uit vrouwen en voor 47% uit mannen. 46% had als hoogste kwalificatie een diploma hoger secundair onderwijs. De totale groep bestond zowel uit arbeiders en bedienden als uit zelfstandigen en kaderfuncties.

De competentiecentra zullen vanaf 2004 volgende services aanbieden:

- informatie over werken en leren;
- competentie-ontwikkeling (training en opleiding);
- loopbaanbegeleiding;
- assessment (desgewenst certificering) van werkzoekenden en werknemers, na een opleidingstraject of in het kader van een EVC-procedure.

5. Afsluitend

De stand van zaken wat betreft de beleidsontwikkelingen en initiatieven inzake loopbaanbegeleiding geeft aan dat het beleid in Vlaanderen aansluit bij de ontwikkelingen in Europa, zoals de reeds ontwikkelde systemen in Frankrijk en Finland. Ook in Vlaanderen wordt gewerkt aan een breed en betaalbaar recht op loopbaanbegeleiding, georganiseerd door erkende organisaties. Consolidatie in een regelgevend kader is anno 2003 volop lopende (zie VDAB-competentiecentra, begeleidingscheques werknemers).

HOOFDSTUK 7

EVC EN SLEUTELCOMPETENTIES: COMPETENTIEGERICHT DENKEN EN WAARDEREN

Ingrid Vanhoren

1. Situering

Uit internationaal onderzoek is gebleken dat België, in vergelijking met andere landen, een sterk diplomagericht land is. Dit betekent dat competenties, onder de vorm van kennis en kunde, steeds gevaloriseerd zijn via diploma's, uitgereikt door onderwijsactoren (J. Bjørnåvold, 2000; D. Van Damme, 1998).

Een aantal ontwikkelingen tasten deze diplomatradietie echter aan. Deze ontwikkelingen verminderen de diplomawaarde en leggen meer de nadruk op vraaggerichte competenties en levenslang leren.

Ten eerste is er de brede *maatschappelijke ontwikkeling* naar een informatiemaatschappij en een kenniseconomie, die de absolute en levenslange waarde van diploma's relativeert en de aandacht versterkt voor levenslang leren. Deze ontwikkeling heeft gevolgen voor de positie van het formele onderwijs op de opleidingsmarkt, waarbij het formele onderwijs hoe langer hoe meer de plaats moet delen met andere operatoren en met pistes van non-formeel leren.

Ten tweede zijn er de *ontwikkelingen op de arbeidsmarkt*. Er zijn de technologische en arbeidsorganisatorische veranderingen, die flexibiliteit en brede inzetbaarheid van overdraagbare competenties vereisen. Er is ook de invloed van de economische conjunctuur, met een variabele betekenis van diploma's als gevolg.

Deze ontwikkelingen wijzen op het belang van een competentiegerichte benadering van individuen, niet alleen voor de verhoging van de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, maar ook voor de persoonlijke ontplooiing in een brede maatschappelijke context.

Het debat en de ontwikkelingen rond *EVC en sleutelcompetenties* passen in de ontwikkelingen naar een competentiegerichte benadering. De ontwikkelingen inzake EVC hebben in essentie te maken met het valoriseren van het leren, het erkennen

van de ontwikkelde competenties, ongeacht de manier waarop en de plaats waar deze verworven zijn. In de praktijk gaat het meestal om de erkenning en certificering van competenties opgedaan buiten het formele onderwijs- en opleidingscircuit en de uitwisselbaarheid en inzetbaarheid van deze competenties, ongeacht de manier waarop deze verworven zijn. Dat competenties meer zijn dan direct inzetbare, vaktechnische competenties komt duidelijk naar voor in het debat over sleutelcompetenties. Levensbrede, overdraagbare competenties worden, gezien de ontwikkelingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt steeds belangrijker, met inbegrip van een aantal basisvaardigheden of sleutelcompetenties.

Voor de definities van competenties en EVC maken we gebruik van het begrip-kader dat is opgesteld in de werkgroep EVC. We gaan dieper in op de werkzaamheden van deze werkgroep in subsectie 4.1.

EVC staat voor '*erkenning van verworven competenties*', waarin zowel 'elders' als 'eerder' verworven competenties vervat zitten.

Het begrip competenties slaat op de reële en individuele capaciteit om kennis (theoretische en praktische kennis), vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, in functie van de concrete, dagdagelijkse en veranderende werksituatie en in functie van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten.

Het competentiebegrif is een multi-dimensioneel begrip. De multi-dimensiona-liteit heeft betrekking op de *soorten competenties*:

- het gaat zowel om levensbrede als om arbeidsmarktgerichte competenties;
- binnen de categorie arbeidsmarktgerichte competenties gaat het zowel om transversale (transsectorale) competenties als om contextgebonden (sectorale) competenties;
- het gaat zowel om expliciete als om impliciete en onbewuste competenties.

In het competentiebegrif gaat het niet alleen over de verschillende soorten competenties. Het betreft eveneens competenties die op uiteenlopende manieren verworven kunnen zijn. Wat betreft de *wijze van verwerving van competenties*, wordt in buitenlandse en Europese literatuur melding gemaakt van formeel, non-formeel leren en informeel leren. Er bestaat echter geen consensus over de gehanteerde indeling van leren, noch over de inhoud van non-formeel leren. Ons baserend op een indeling van CEDEFOP, maken we, wat betreft de wijze van verwerving van competenties, een onderscheid tussen formeel en non-formeel leren (semi-gestructureerd en informeel leren). Voor een meer uitgebreide bespreking van de indeling van het begrip leren verwijzen we naar hoofdstuk 5. We geven hier kort de essentie weer.

Onder formeel leren verstaan we alle vormen van leren binnen een gestructu-reerde leercontext. Het gaat niet alleen om het formele onderwijssysteem, maar

ook om het gestructureerd leren via publieke, intermediaire en private opleidings-systemen.

Non-formeel leren omvat alle activiteiten, die niet expliciet omschreven zijn als leren, maar die wel een belangrijke leercomponent inhouden:

- het semi-gestructureerd leren via geplande activiteiten in een (werk)omgeving, waarin bewust elementen met een leercomponent worden ingebracht (bijvoorbeeld begeleiding, toezicht, ...) (bijvoorbeeld werkomgeving, vrijwilligersorganisaties, e.d.);
- het informeel leren als (meestal impliciete en/of onbewuste) leerresultaten van de dagdagelijkse activiteiten van het individu in de persoonlijke, familiale, professionele en maatschappelijke context (bijvoorbeeld werkplek, huishoudelijk werk, sociaal-cultureel werk, vrijwilligerswerk, hobby's, e.d.).

Competenties zijn per definitie individueel, procesgericht (handelingsgericht en ontwikkelingsgericht) en contextueel. Bij de competentiebeoordeling en de erkenning van competenties worden deze individuele en reële competenties geconfronteerd met (bovenindividuele) referentiekaders, om een civiel effect te kunnen bereiken. Er zijn verschillende *stappen* te onderscheiden in het proces van (h)erkenning van verworven competenties (Duvekot R.C., 2000):

- Herkenning of identificering van competenties: het zichtbaar maken van individuele competenties, door ze te benoemen en te beschrijven. Dit kan via een portfolio of een beschrijving van beschikbare kennis, vaardigheden en attitudes.
- Assessment van competenties: de beoordeling van competenties, op basis van (een) referentiekader(s) (standaarden).
- Erkenning van competenties: de toekenning van een civiel effect of een publieke status aan individuele competenties. De formele erkenning van competenties (leveren van formele bewijzen voor competenties, ongeacht de wijze waarop deze verworven zijn) kan leiden tot certificering van competenties.

'Erkenning' wordt dan gezien als het 'eindpunt' in een EVC-procedure, waarbij in een eerste stap de competenties voor iedereen 'zichtbaar' zijn en door de persoon in kwestie ook 'aantoonbaar' zijn. De tweede stap is de rol die deze 'zichtbare' en 'aantoonbare' competenties kunnen spelen in de keuze van een verdere opleiding, het zoeken naar werk of de participatie in het sociaal-cultureel leven. De derde stap is het certificeren van deze 'zichtbare' en 'aantoonbare' competenties.

De stap naar de erkenning van verworven competenties kan op eigen initiatief genomen worden in functie van verkorte of flexibele leerwegen of in functie van een betere toegang tot of mobiliteit op de arbeidsmarkt. De start van een erkenningsprocedure kan daarnaast een mogelijk gevolg of onderdeel van loopbaanbegeleiding zijn.

Hieronder worden de Europese en Vlaamse beleidsontwikkelingen inzake EVC en sleutelcompetenties weergegeven en worden een aantal internationale cases en Vlaamse initiatieven geschetst.

2. Europese beleidsontwikkelingen inzake EVC en sleutelcompetenties

Verscheidene *Europese landen* zijn op zoek gegaan naar systemen waarin een competentiegerichte benadering plaats krijgt en waarin het leren gestimuleerd wordt. Er zijn diverse praktijken ontwikkeld - waarvan sommige geïnstitutionaliseerd - door een 'waarde' toe te kennen aan alle vormen van verworven kennis, vaardigheden en attitudes. De redenen voor deze groeiende belangstelling zijn verscheiden (Vanhoren, 2002):

- de snelle ontwikkelingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt relativeren de absolute en levenslange waarde van diploma's. In het licht van het levenslang leren (en steeds blijven) vermindert de waarde van het initieel behaalde diploma van waarde. Niet alleen het levenslang leren wordt hierbij benadrukt; ook de waarde van levensbreed leren wordt hoe langer hoe meer beklemtoond. Leren is geen monopolie meer van het formele onderwijs;
- vanuit het perspectief van het levenslang en levensbreed leren worden modellen en praktijken opgezet als instrument tegen sociale uitsluiting en dualiteit in de samenleving;
- levenslang leren en erkenning van competenties als instrumenten voor het verhogen van het algemeen kwalificatieniveau van de beroepsbevolking zijn van strategisch belang in het sociaal-economisch beleid;
- een competentiegerichte benadering wordt gehanteerd in de toegang tot en de mobiliteit op de arbeidsmarkt, in het bijzonder in de begeleiding van lager geschoolden - het wordt gezien als een hefboom voor bijzondere doelgroepen;
- de transitionele arbeidsmarkt maakt dat personen vaker in transitieperioden terechtkomen en dus ook in scharniermomenten in hun loopbaan: een competentiegerichte benadering in de loopbaanbegeleiding is hier op haar plaats;
- competentie management is een essentieel onderdeel van het human resources beleid in ondernemingen, zowel in het aanwervingsbeleid als in het doorstromingsbeleid;
- het erkennen van competenties leidt tot het vermijden van 'dubbel opleiden': een rationelere omgang met de kennisproductie kan opleidingskosten beperken;
- een veranderend waardenpatroon ten aanzien van arbeid en de kwaliteit van het leven vereist een andere benadering van personen in hun levensloopbaan.

Ook *de Europese Unie* heeft bijzondere aandacht voor het competentiegerichte denken en het levenslang leren. In het 'Witboek over onderwijs en opleiding' (1995)

wijst de Europese Commissie reeds op het belang van erkenning en transfer van competenties als instrument voor de ontwikkeling en verwerving van nieuwe kennis. In het kader van de Europese Top in Luxemburg (1997) worden levenslang leren en het verhogen van de inzetbaarheid via opleiding voor het eerst als een centraal thema geïntroduceerd in de werkgelegenheidsrichtsnoeren. De Europese Raad van Lissabon (maart 2000) versterkt dit proces door te stellen dat het menselijk kapitaal het hoogste goed is en het kernpunt moet zijn van het EU-beleid. In de conclusies van de Europese Raad van Feira (juni 2000) worden de lidstaten verzocht binnen het bestek van hun bevoegdheden coherente strategieën en praktische maatregelen ter stimulering van levenslang leren voor iedereen te bepalen. Het memorandum over levenslang leren van de Europese commissie (30 oktober 2000) tekent hiervoor meer praktische krijtlijnen uit. Een van de krijtlijnen, 'leeractiviteiten naar waarde schatten' wordt vertaald in volgende doelstelling: *"de manieren waarop deelname aan en resultaten van leeractiviteiten worden ervaren en gewaardeerd, aanzienlijk verbeteren, in het bijzonder wat niet-reguliere en informele leeractiviteiten betreft"*.

Op de Europese Raad van Barcelona (maart 2002) en in de Verklaring van Kopenhagen (2002) worden acties geformuleerd - analoog aan het Bolognaproces voor het hoger onderwijs - voor het domein van beroepsonderwijs en -opleiding, waaronder informatie en studiebegeleiding, de erkenningsproblematiek (transparantie en vergelijkbaarheid, overdracht en erkenning van beroepsvaardigheden en -kwalificaties en principes om niet-formeel en informeel leren te valideren in termen van competenties) en de kwaliteitszorg.

Het is duidelijk dat de economische en maatschappelijke ontwikkelingen de drijfveer zijn voor het denken rond levenslang leren en competenties en dat het Europese beleid hiertoe een aantal ankerpunten uitzet.

3. Internationale cases

Hierboven is reeds aangehaald dat Europa de drijvende kracht is inzake competentiedenken. We schetsen hieronder een aantal Europese initiatieven. Daarnaast hebben een aantal landen reeds heel wat ervaring inzake de erkenning van verworven competenties. We bespreken kort de gehanteerde systemen in Frankrijk en Engeland.

3.1 Europese initiatieven met betrekking tot EVC

3.1.1 Europese cv-format

De aanbeveling tot een gemeenschappelijk Europees cv-format werd op de Europese top van Lissabon geformuleerd (maart 2000). Het hoofddoel van het

‘gemeenschappelijke’ cv bestaat erin de individuen te helpen bij het communiceren over hun kwalificaties, competenties en ervaring met potentiële werkgevers (De Coninck, 2001). Dit moet zowel in eigen land als in andere EU-landen mogelijk zijn. De cv-format voorziet ook plaats voor de vermelding van vaardigheden en competenties verworven buiten het formele onderwijs. Het gemeenschappelijke cv moet benadrukken dat competenties kunnen zijn verworven in de werksfeer, binnen de familie, tijdens vrije tijdactiviteiten en elders. Het is de bedoeling dat deze cv-format zou worden gebruikt via twee wegen:

- op de traditionele wijze als bijlage bij een sollicitatie;
- als een input in een databank voor werkzoekenden: er wordt hier gedacht aan databanken beheerd door zowel publiek- als privaatrechtelijke instellingen.

Het project wordt geleid door de Europese Commissie, maar bevindt zich nog in een ontwikkelingsstadium.

3.1.2 Europese beoordelings- en erkenningsinstrumenten

Op Europees niveau zijn reeds een aantal beoordelings- en erkenningsinstrumenten ontwikkeld, zoals het Europese puntenoverdrachtsysteem ECTS of (European Credit Transfer System), het Europees diplomasupplement (voor het hoger onderwijs), Europass, EVW-getuigschrift (Europees vrijwilligerswerk voor jongeren), het Europees computertijbewijs (ECDL), et al. We gaan kort in op een van deze instrumenten, met name ECTS.

ECTS of het ‘European Credit Transfer System’ is een systeem voor vergelijkbaarheid van quoteringen en transfer van credits, onder de vorm van studiepunten. De studiepunten worden berekend in relatie tot de studielast (opleidings- en studie-uren). Het ‘undergraduatenniveau’ telt minimaal 180 ECTS-punten (60 punten voor een voltijds opleidingsjaar). De hogeschoolbesturen en universiteitsbesturen beslissen autonoom over de toepassing van ECTS.

ECTS, in combinatie met de accreditering en modularisering van opleidingen, is als systeem belangrijk voor de vergelijkbaarheid van de opleidingen, in functie van flexibele leertrajecten en vrijstellingen in (internationale) opleidingsprogramma’s in het hoger onderwijs. ECTS kan bovendien bruggen leggen tussen bachelors en masters.

3.2 Landencases Frankrijk en Engeland

Frankrijk en Engeland zijn twee landen die reeds heel wat ervaring hebben opgedaan inzake EVC. Het zijn landen met uiteenlopende systemen, gegroeid vanuit andere tradities. Frankrijk is gestart met EVC vanuit een wetgevend kader in het onderwijs, ondermeer door de sterke diplomatradië die er heerst in het land.

Engeland heeft, in tegenstelling tot Frankrijk, EVC ingevoerd vanuit het bedrijfsleven, mede als reactie op het slecht functionerende onderwijssysteem.

3.2.1 Frankrijk

3.2.1.1 Een lappendeken van EVC-systemen

In Frankrijk bestaan er op het gebied van het *certificeren of erkennen van competenties* (tijdens de arbeid, vrije tijd, ...) talrijke certificeringsystemen naast elkaar (Roels, 2001).

De wet van 20 juli 1992 met betrekking tot de validering van professionele verworvenheden⁸⁰ en de talrijke uitvoeringsbesluiten hebben de mogelijkheid geschapen om zich voor vakken te laten vrijstellen in het kader van een opleiding die leidt tot een diploma uitgereikt door de minister bevoegd voor nationale opvoeding en de minister bevoegd voor landbouw en visvangst. Een decreet van 1985 had reeds voorzien in een EVC-procedure waarbij men op grond van eerder verworven competenties toegang kon krijgen tot hogere studies van het nationale onderwijs.⁸¹

Naast deze EVC-toepassingen in het formele onderwijs, bestaan nog andere certificeringsystemen in andere beleidsdomeinen. Het ministerie van werkgelegenheid en solidariteit heeft zijn eigen certificeringsstelsel. Kandidaten kunnen een 'certificat de formation professionnelle' (CFP) behalen via een modulair vormingsparcours. Sommige modules vereisen vorming, maar andere modules kan men behalen door validering van professionele competenties. Voor deze modules, die behaald worden door validering van professionele competenties, wordt een apart 'certificat de compétences professionnelles' (CCP) uitgereikt.

Ook de bedrijfstakken hebben hun eigen systeem van certificeren: 'certificats de qualification professionnelle' (CQP). De bedrijfstakken reiken deze certificaten uit in het kader van leercontracten en permanente vorming. Deze certificaten kan men zonder het volgen van een opleiding behalen. De bedrijfstakken gebruiken ze in het kader van een verlonings- en functieclassificatiesysteem.

De handels-, industrie- en beroepskamer hebben eveneens een eigen systeem van validering: de 'Certificats de compétences en entreprise' (CCE)

⁸⁰ Loi n°92-878 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplôme et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale. Hierna "VAP-wet" genoemd.

⁸¹ Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur.

3.2.1.2 *Juridische vereenvoudiging*

De verschillende certificeringssystemen in Frankrijk hebben als groot nadeel dat de certificaten niet transfereerbaar zijn naar andere domeinen en systemen. Er is dan ook gewerkt aan juridische vereenvoudiging. In 2002 is een belangrijk initiatief genomen met de VAE-wet ('Validation des acquis par l'Experience'), een wet die deel uitmaakt van de kaderwet 'la modernisation sociale'. Deze wet voorziet enkele belangrijke wijzigingen en aanvullingen met betrekking tot de VAP-procedure (la validation d'acquis professionnels). Eén van de belangrijke wijzigingen bestaat erin dat niet enkel competenties die verworven worden door een professionele activiteit kunnen gevalideerd worden, maar ook competenties die men verwerft in vrijetijdsactiviteiten of in het kader van vakbondsactiviteiten. Via een 'Répertoire nationale des certifications professionnelles' poogt men tot een toenadering te komen tussen de verschillende certificaten in omloop. Vanuit juridisch oogpunt is dit repertorium belangrijk omdat een certificaat vanaf zijn opname in het nationale repertorium onder de wettelijke VAP-bepalingen valt. Ook worden er nieuwe bepalingen ingevoerd in de Franse arbeidscodex waardoor er een link wordt gelegd met het arbeidsrecht.

3.2.2 Groot-Brittannië

3.2.2.1 *Een 'National Vocational Qualifications' systeem (NVQ) zonder uitgebreide juridische regelgeving*

In Groot-Brittannië, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Frankrijk, is er geen wettelijk kader voorzien waarbinnen individuen een NVQ kunnen aanvragen. De werking van de verschillende instellingen of actoren staat evenmin uiteengezet in een globaal wettelijk kader. Het zijn de instellingen zelf die via eigen documenten de werking van het systeem verder uitbouwen. (Roels, 2001)

Aan de top van het NVQ-systeem staat het 'Qualification and Curriculum Authority' (QCA).⁸² Haar werking werd wel bij wet geregeld, namelijk via de 'Education Act' van 1997 die de rol en de functies van het QCA bepaalt. Het QCA erkent formeel de NVQ's. Het QCA is niet alleen verantwoordelijk voor deze NVQ's, maar eveneens voor academische en beroepskwalificaties, met inbegrip van het nationaal curriculum voor 5 tot 16-jarigen en nationale examens voor 7, 11 en 14-jarigen. Het QCA heeft in september 2000 een document gepubliceerd, 'Arrangements for the statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland' waarin zij uiteenzet aan welke vereisten een kwalificatie moet voldoen vooraleer het kan worden opgenomen in het nationaal

⁸² Voor Schotland is er de "Scottish qualification Authority" (SQA), maar deze wordt verder buiten beschouwing gelaten.

kwalificatieraamwerk. Op deze wijze wil men een hoge kwaliteit van NVQ's bereiken. Consistentie van standaarden wordt nagestreefd. De processen en procedures werden uitgewerkt in de Common Code of Practice.

Tussen het QCA en het uiteindelijke assessmentcentrum staat nog een andere instelling die een belangrijke plaats inneemt omtrent de wijze waarop de assessment van competenties zal plaatsvinden, namelijk het 'Awarding Body'. De Awarding Bodies zijn aan de ene kant, samen met de NTO's, verantwoordelijk voor het ontwikkelen van NVQ's. Aan de andere kant erkennen zij de 'assessment centers', ontwikkelen zij assessmentssystemen en reiken zij, onder voogdij van het QCA, de certificaten uit voor eenheden of modules en voor volledige NVQ's. Aangezien deze Awarding Bodies en de assessmentcentra een belangrijke rol spelen in de uiteindelijke assessment van competenties, heeft het QCA een document opgesteld, 'de NVQ Code of Practice', waarin wordt gespecificeerd aan welke voorwaarden deze instellingen moeten voldoen. Zo bepaalt de Code aan welke voorwaarden de Assessment Centers moeten voldoen om erkend te kunnen worden. Bovendien zijn bepalingen opgenomen over het personeel. De NVQ Code of Practice vormt als het ware het juridisch en ethisch kader voor de NVQ-procedure in Groot-Brittannië. Kwaliteit, consistentie en accuraatheid van werken zijn criteria die als rode draad doorheen het document lopen. Deze NVQ Code of Practice vervolledigt de reeds vermelde Common Code of Practice.

3.2.2.2 *De verschillende actoren in een NVQ-procedure (Roels, 2001)*

1. National Training Organisations (NTO's)

Dit zijn onafhankelijke werkgeversorganisaties die een beroepssector of industrie vertegenwoordigen:

- zij creëren de standaarden waarop een NVQ is gebaseerd; zij creëren de national occupational standards (NOS);
- zij ontwikkelen de kwalificaties;
- zij worden in hun werkzaamheden bijgestaan door het DFEE (Department for Education and Employment).

2. Qualification and Curriculum Authority (QCA)

Het QCA is het accrediterend lichaam voor Engeland, Wales en Noord-Ierland. De 'Education Act 1997' bepaalde de rol en de functies van het QCA. Ze is verantwoordelijk voor academische en beroepskwalificaties, met inbegrip van het nationaal curriculum voor 5-16-jarigen, nationale examens voor 7, 11 en 14-jarigen, GCSEs, Alevels, GNVQs, NVQs en higher level beroepskwalificaties.

Het QCA erkent formeel de NVQs en begeleidt de Awarding Bodies die deze uitreiken.

3. Awarding Bodies

De Awarding Bodies hebben meerdere taken:

- zij zijn samen met de NTO's verantwoordelijk voor het ontwikkelen van NVQs en ontwikkelen kwalificaties: zij herzien en updaten NVQ's;
- zij erkennen 'assessment centers' en sturen 'external verifiers' om zeker te zijn dat deze centra de kandidaten eerlijk en consistent assessen;
- zij ontwikkelen de assessmentsystemen;
- zij reiken certificaten uit voor eenheden en voor volledige NVQ's.

4. Assessment Centers

Deze organisaties zijn erkend door een 'Awarding Body' om NVQs te assessen. Assessmentcenters kunnen zowel onderwijsinstellingen, opleidingsorganisaties als werkgevers zijn. Alle assessmentcentra moeten de nodige procedures en expertise hebben om NVQs te kunnen aanbieden. De voorwaarden waaraan zij dienen te voldoen, worden bepaald in de NVQ Code of Practice.

5. Assessors

Zij staan in direct contact met de kandidaten en zij worden aangeduid door erkende assessmentcentra om het bewijs van kandidaten te assessen. Het kunnen externe personen zijn ofwel personen van de onderneming zelf (bij grotere ondernemingen). Alle assessoren, ongeacht of zij al dan niet tot de onderneming behoren waar assessed moet worden, moeten gekwalificeerd zijn.

6. Internal Verifiers

Dit zijn personen die aangeduid werden door een erkend assessmentcentrum die controleren of de assessoren de kandidaten consistent en eerlijk assessen.

7. External Verifiers

Dit zijn personen, aangeduid door de 'Awarding Bodies', die controle uitoefenen op het werk van de erkende assessmentcentra. Zij vormen de link tussen de Awarding Bodies en de Assessment Centers.

3.3 Transfer van Europese ervaring naar Vlaanderen?

De EVC-ervaringen in het buitenland hebben Vlaanderen interessante inzichten opgeleverd voor de ontwikkeling van een Vlaams EVC-beleid. Zo is de ontwikkeling van een EVC-systeem afhankelijk van de positie van het formele onderwijsstelsel en bijgevolg het diploma in het betrokken land. Frankrijk is gestart met EVC vanuit een wetgevend kader in het onderwijs, ondermeer door de sterke diploma-traditie die er heerst in het land. Engeland heeft, in tegenstelling tot

Frankrijk, EVC ingevoerd vanuit het bedrijfsleven, mede als reactie op het slecht functionerende onderwijssysteem.

In Frankrijk staat de VAE-procedure centraal in functie van verkorte en flexibele leerwegen in het formele onderwijssysteem. Hieraan gekoppeld wordt veel aandacht besteed aan de gehanteerde standaard. De ontwikkelingen van beroepenstandaarden en opleidingsstandaarden in Vlaanderen (onder andere beroepsprofielen bij SERV, CO.BR.A bij VDAB) zijn sterk geïnspireerd op het Franse systeem.

In Groot-Brittannië is het NVQ-systeem niet ontwikkeld in functie van verkorte en flexibele leerwegen in het formele onderwijssysteem, maar eerder in een zoektocht naar een volwaardig alternatief voor het formele onderwijssysteem. In die zin is het eerder een EVK-verhaal dan een EVC-verhaal. Interessant aan het systeem is echter de ontwikkeling van een juridisch en ethisch kader voor de NVQ's, gezien de betrokkenheid van andere actoren dan formele onderwijsinstellingen in het beoordelen van competenties van individuen. In Vlaanderen is de aandacht voor de juridisch-ethische aspecten in een EVC-systeem ten dele gebaseerd op de NVQ Code of Practice.

4. Vlaamse beleidsontwikkelingen inzake EVC en sleutelcompetenties

De 'erkenning van verworven competenties' of EVC is één van de krachtlijnen van het Actieplan "*Een leven lang leren in goede banen*".

4.1 EVC

In het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma is in 2000 een onderzoeksproject uitgeschreven rond EVC in Europa en in Vlaanderen. De opzet van het onderzoek was te komen tot beleidsaanbevelingen omtrent de toepassingsmogelijkheden van EVC in Vlaanderen, op basis van verkennend onderzoek naar buitenlandse modellen en Vlaamse praktijken. In het kader van een onderzoek werd een *werkgroep EVC* opgericht, samengesteld door vertegenwoordigers van kabinetten en administraties (werkgelegenheid, onderwijs en economie), de betrokken VOI's, de sociale partners en de overlegorganen SERV en VLOR. Op deze manier werd een breed draagvlak gecreëerd voor de advisering van EVC-beleidskader in Vlaanderen.

De werkgroep EVC publiceerde in november 2001 een advies ten aanzien van de Vlaamse regering. Het model voor EVC, dat wordt vooropgesteld, gaat uit van het kader van het 'levenslang en levensbreed leren' en vertrekt vanuit het perspectief van het individu. De doelstelling van een geïntegreerd model van EVC is de *persoonlijke ontwikkeling en inzetbaarheid* op de arbeidsmarkt en in de samenleving te verhogen.

Het gaat hierbij om alle burgers, zonder doelgroepbeperking. Het model van EVC is er dus niet alleen voor werknemers en werkzoekenden, maar ook voor zelfstandigen, vrijwilligers, ongekwalificeerde schoolverlaters, nieuwkomers, herintreders, e.d. Non-discriminatie, gelijke kansen en maatschappelijke integratie zijn belangrijke aandachtspunten binnen het EVC-concept, zowel naar inhoud en procedure als naar methodieken en instrumenten. We denken hierbij aan bepaalde kansengroepen zoals oudere werknemers, laaggeschoolden, allochtonen, vrouwen, laaggeletterden, herintreders.

Het gaat bovendien niet alleen om professionele competenties, ook al speelt de arbeidsmarkt een centrale rol in de (h)erkenning van competenties van individuen. Ook de ontwikkeling en erkenning van niet-arbeidsmarktgerichte competenties, zoals sociale vaardigheden en competenties met betrekking tot burgerzin en leren leren, maken deel uit van een geïntegreerd model van EVC. Deze brede focus heeft consequenties voor de keuze van de te hanteren referentiekaders voor de (h)erkenning van competenties.

Voor het individu in kwestie vergroot het denken in competenties zijn/haar persoonlijke ontwikkeling en inzetbaarheid op de interne en externe arbeidsmarkt.

Het bovenvermelde *advies van de werkgroep EVC* werd op 22 maart 2002 voorgelegd aan de Vlaamse regering. Het advies had niet alleen betrekking op de principes en de doelstellingen zoals deze hierboven zijn geformuleerd, maar had ook betrekking op de randvoorwaarden voor de operationalisering en implementatie van EVC op het terrein. Deze randvoorwaarden zijn meer bepaald een juridisch, ethisch en procedureel kader en een systeem van toezicht en kwaliteitsborging. Tenslotte zijn voorstellen geformuleerd naar type EVC-trajecten en doelgroepen voor de prioritaire toepassing van EVC.

Zowel aan de SERV als aan de VLOR werd een advies gevraagd met betrekking tot de *prioritaire kansengroepen en de op te starten projecten* inzake EVC. In deze pilootprojecten wordt de nadruk gelegd op methodiek- en instrumentontwikkeling voor de toepassing van EVC.

In 2002 werd een eerste oproep voor EVC-projecten gelanceerd door de toenmalige Interface Vorming van de Vlaamse administratie, sinds maart 2003 DIVA, waarin de beleidsdomeinen onderwijs, werkgelegenheid, economie en de sociaal-culturele sector vertegenwoordigd zijn. De stuurgroep EVC die het advies van de werkgroep EVC opvolgt, is één van de projecten van DIVA. De stuurgroep EVC lanceerde de oproep voor pilootprojecten. In deze oproep werd rekening gehouden met de prioriteiten in de adviezen van SERV en VLOR:

- de publieke en private zorgsector: EVC bij begeleiders in de buitenschoolse kinderopvang;
- binnen het domein van onderwijs: EVC in de lerarenopleiding en de toegang tot het lerarenberoep ('Volwaardig evenwaardig. Naar een formele

- (h)erkenning van elders en eerder verworven competenties bij de verkorte opleiding lager onderwijs’);
- binnen het domein van onderwijs: EVC bij laaggeletterden: (‘Competent inspelen op de competenties van laaggeschoolden (NT1 en rekenen)’);
 - binnen het domein van de arbeidsmarkt: EVC in inburgeringstrajecten voor nieuwkomers (‘EVC voor nieuwkomers. Competentiemeting voor knelpuntberoepen elektrotechnisch installateur en onderhoudselektricien’);
 - in de sector van het toerisme: EVC-procedure voor gidsen en reisleiders.

Ook in 2003 is een nieuwe oproep gelanceerd voor EVC-projecten. De prioriteiten zijn:

- publieke en private zorgsector: instroom in de opleiding tot gediplomeerd verpleegkundige (4^e graad secundair onderwijs);
- binnen het domein van onderwijs: vrijstellingenbeleid in Centra voor Volwassenenonderwijs, toegespitst op de taalopleidingen;
- binnen het domein van de arbeidsmarkt: toeleiden van kortgeschoolden via verkorte opleidingstrajecten naar knelpuntberoepen, te starten bij de horeca- en voedingssector;
- maatschappelijk middenveld: EVC-procedure voor vrijwilligers-bestuursleden uit het maatschappelijk middenveld.

Op basis van de EVC-projecten, worden aanbevelingen geformuleerd en conclusies getrokken voor de verdere invulling van het EVC-beleidskader in Vlaanderen.

In sectie 5 wordt één van de EVC-projecten, gelanceerd in 2002, als case beschreven, met name het project over EVC in functie van een verkorte en flexibele lerarenopleiding lager onderwijs.

De DIVA-projectgroep EVC acht het verder noodzakelijk diepere kennis te vergaren omtrent de portfoliomethodiek en het leerbewijs op basis van resultaten gehaald uit:

- onderzoek naar de mogelijkheid van de invoering van een gemeenschappelijke portfoliomethode, en
- onderzoek naar eenvormigheid van leerbewijzen (bepalen van een gemeenschappelijk minimumformat dat duidelijk aangeeft welke competenties precies werden aangeleerd).

4.2 Sleutelcompetenties

Parallel, maar zeker niet geheel los van het EVC-debat, wordt het debat over *sleutelcompetenties* gevoerd. EVC heeft immers niet alleen betrekking op professionele competenties (Dunon et al., 2001).

In het kader van een OESO/INES-project over het definiëren en selecteren van competenties (*DeSeCo-project*) is voor Vlaanderen in 2001 een stand van zaken opgemaakt met betrekking tot competentiegericht denken en handelen. Op basis van beschikbare lijsten met competenties die in de verschillende maatschappelijke domeinen als essentieel worden beschouwd door beleids mensen, organisaties, bedrijven, werd door het departement Onderwijs een selectie gemaakt van sleutelcompetenties die Vlaanderen op dit ogenblik voor burgers belangrijk acht, waaronder sociale competenties, positief zelfbeeld, autonoom kunnen denken en handelen, motivationele competenties, mentale soepelheid en functionele competenties.

Tabel 7.1 Sleutelcompetenties geordend per categorie

Categorie	Sleutelcompetenties
Sociale competenties	Actief participeren in de samenleving met respect voor multi-culturaliteit en oog voor gelijke kansen Communicatieve competenties (met inbegrip van assertiviteit, weerbaarheid en mondigheid) Kunnen samenwerken
Positief zelfbeeld	Beschikken over een positief zelfbeeld met oog voor zelfontplooiing (met inbegrip van zelfvertrouwen)
Autonoom kunnen denken en handelen	Informatieverwervings- en verwerkingscompetenties (met inbegrip van ICT) Probleemoplossingscompetenties Zelfsturing en zelfregulatie (met inbegrip van verantwoordelijkheidszin en keuzebekwaamheid) Kritisch en reflectief denken en handelen
Motivationele competenties	Durven exploreren en leergierig zijn Zin voor initiatief
Mentale soepelheid	Creativiteit en inventiviteit Flexibiliteit en aanpassingsvermogen
Functionele competenties	Taalcompetenties Vak(technische) competenties

Bron: DeSeCo, 2001

Het *debat* over sleutelcompetenties is nog volop aan de gang. Essentieel bij de selectie van sleutelcompetenties zijn criteria zoals algemeen geldend voor iedereen, een voldoende abstractieniveau en onderlinge samenhang. Grote moeilijkheden bij de selectie van sleutelcompetenties, die overigens ook te signaleren zijn bij het EVC-debat, zijn de ordeningskaders voor sleutelcompetenties en de meetbaarheid van sleutelcompetenties. De eerste moeilijkheid heeft betrekking op het zoeken naar een gemeenschappelijk ordeningskader, de tweede is veeleer van methodologische aard.

Een specifiek onderdeel van sleutelcompetenties vormen de functionele competenties. De taalcompetenties of *geletterdheid* zijn reeds langs als sleutelcompetenties gedefinieerd, meer bepaald in de *IALS*-surveys van de OESO (International Adult Literacy Study), uitgevoerd in 1995 en 1997 (Van Damme et al., 1997).

De definitie van geletterdheid is in de eerste plaats *contextgebonden*. Geletterdheid wordt formeel omschreven als “*de vaardigheid om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, de eigen doelen te realiseren en eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen*” (Houtkoop, 1999). Deze definitie omschrijft (on)geletterdheid niet als iets dat mensen tekort hebben, maar als een brede waaier van informatie-verwerkingsvaardigheden in relatie tot geschreven taal, waarmee volwassenen in verschillende omgevingen geconfronteerd worden (Van Damme et al., 1997). Met deze definitie wil men af van de negatieve benadering van het fenomeen, door het te omschrijven als een contextgebonden gegeven waarmee alle volwassenen te maken hebben.

Ten tweede wordt geletterdheid als een *multi-dimensioneel* fenomeen gezien, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen prozageletterdheid, documentgeletterdheid en kwantitatieve geletterdheid (Van Damme et al., 1997; Van der Kamp en Scheeren, 1996):

- proza: de vaardigheid om kranten- en tijdschriftartikelen en andere verhalen te lezen en er correcte informatie aan te ontleen;
- document: de vaardigheid om de informatie te begrijpen en te kunnen gebruiken uit documenten zoals sollicitatieformulieren, gebruiksaanwijzingen, bijsluiters, kaarten, tabellen en grafieken;
- kwantitatief: de vaardigheid om rekenkundige bewerkingen te kunnen toepassen zoals het invullen van een cheque, het bepalen van de prijs bij het doen van boodschappen, het berekenen van de rente van een lening en dergelijke.

Ten derde neemt men afstand van de dichotome benadering alfabetisme/analfabetisme en daarmee samenhangend de discussie over de wenselijkheidsnorm. In plaats daarvan worden vijf niveaus of *levels* onderscheiden. Zonder het expliciet te stellen, hanteren de internationale *IALS*-publicaties de stelling dat level 3 kan worden beschouwd als “*het wenselijke vaardigheidsniveau dat jonge mensen minimaal zouden moeten beheersen om adequaat en met enig succes de kenniseconomie te betreden, maar niet om de totale volwassen bevolking vandaag mee te beoordelen*” (Van Damme, 1998). De vaardigheidsniveaus van level 3 zijn in Vlaanderen te situeren op het niveau van de eindtermen voor het einde van het secundair onderwijs.

Recent wordt in het debat rond geletterdheid een sterke nadruk gelegd op de *sleutelcompetenties* waarover volwassenen moeten beschikken voor de brede inzetbaarheid op de arbeidsmarkt en voor het functioneren in het maatschappelijk leven. Houtkoop heeft het over de *life skills* (Houtkoop, 1999). Het gaat met andere

woorden niet alleen meer over de bestaande vaardigheidsgebieden die in het IALS-onderzoek zijn onderscheiden, maar ook over nieuwe vaardigheidsgebieden, waaronder gecijferdheid (numeracy), probleemoplossend vermogen, computergeletterdheid (computer literacy) en het vermogen tot samenwerking (teamwork). Ook in Vlaanderen is men tot de vaststelling gekomen dat geletterdheid zoals gemeten in het IALS-onderzoek wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde is om zichzelf te kunnen wapenen voor de arbeidsmarkt en het maatschappelijke leven. Voor een empirisch zicht op de vaardigheidsniveaus van de Vlaamse bevolking op deze uitgebreidere set van *life skills* is het echter wachten op nieuw grootschalig onderzoek van de OESO in 2004-2006 (ALL of 'Adult Literacy and Life skills study'). Vlaanderen heeft reeds deelgenomen aan het vooronderzoek, het is nog niet duidelijk of Vlaanderen ook zal participeren aan het eigenlijke onderzoek

5. Vlaamse case: EVC in functie van verkorte en flexibele lerarenopleiding lager onderwijs

De case van EVC in de verkorte en flexibele lerarenopleiding lager onderwijs is een interessant voorbeeld van de link tussen EVC en sleutelcompetenties in functie van de erkenning en de ontwikkeling van competenties.

De KHLeuven, Departement Lerarenopleiding, voert in 2002-2003 één van de vijf pilootprojecten uit van de oproep 2002 voor EVC-projecten door de Vlaamse administratie. De doelstelling van het pilootproject is de toepassing van EVC op de driejarige lerarenopleiding, om zo te komen tot eenjarige en tweejarige opleidingen met flexibele leertrajecten (in termen van opleidingsmodules).

Het accent van de opleiding ligt op de ontwikkeling van een transparante en objectieve EVC-procedure en op de ontwikkeling van een portfolioinstrument en betrouwbare en valide assessmentinstrumenten.

Volgende procedures en instrumenten zijn ontwikkeld. We baseren ons hierbij op de tussentijdse rapportering van het pilootproject van 2 juni 2003. (Carnel K., 2003)

Om het EVC-instrumentarium voor de lerarenopleiding te ontwikkelen, is vertrokken van de bestaande *beroepsprofielen* als standaard. Ondanks de beschikbaarheid van een standaard, is er een ernstige beperking aan verbonden, met name het feit dat deze profielen niet uitgewerkt zijn in groeilijnen en in observeerbare gedragsindicatoren. Daardoor is de operationalisering en meetbaarheid van de competenties een knelpunt. Een consequentie hiervan is dat elke organisatie of instelling deze operationalisering op individuele basis dient te doen, wat afbreuk doet aan de gemeenschappelijkheid van standaarden en de transfereerbaarheid van gemeten competenties.

Naast de beroepsprofielen, is er de bestaande *regelgeving* rond deelvrijstellingen en opleidingsonderdelen. Deze vastgelegde bepalingen maken het moeilijk EVC flexibel toe te passen in geïndividualiseerde leertrajecten. Bovendien is er de decretale verplichting om in de beoordeling van examenresultaten te werken met een 20-puntenschaal. Dit systeem is echter moeilijk toepasbaar in een EVC-procedure.

In het project wordt gebruik gemaakt van een *portfolio*. Het portfolio vervult de rol van aanmeldingsdossier waarin de kandidaat zijn competenties in kaart brengt en daarbij een verbinding maakt tussen de 'bewijsstukken' die ze inbrengen en de competentiebeschrijving die ze willen aantonen. In samenspraak met het werkveld heeft het instituut -vertrekkende van het sinds 1996 decretaal voorgeschreven beroepsprofiel- een overzicht gemaakt van de basiscompetenties die men uitermate belangrijk acht of ervaart als kritische factoren in de opleiding. Er zijn zo een 30-tal competentieclusters weerhouden. In het portfolio duidt de kandidaat aan op een vijfpuntenschaal in welke mate hij of zij denkt de aangegeven basiscompetenties te beheersen. In het portfolio geeft de kandidaat-student ook te kennen aan welke assessmentvormen hij of zij wenst deel te nemen. Het portfolio is uitgebreid met een portfolio-opdracht.

De *beoordelingsprocedure* zoals ontwikkeld voor dit project, volgt een vast stramien, waarbij verschillende beoordelingsinstrumenten in een EVC-procedure aan bod komen. Eenmaal een student voldoet aan de bestaande toelatingsvoorwaarden, heeft hij of zij het recht om aan de opleiding te beginnen. De procedure die tot studieduurverkorting en een gepersonaliseerd leertraject moet leiden valt uiteen in twee grote stappen:

- EVK op basis van een aanmeldingsdossier (of portfolio), wat leidt tot vrijstellingen en afbakening van het aantal studiepunten van het opleidingsprogramma. Deze vaststelling gebeurt aan de hand van een Quickscan of een administratief controlemoment waarmee voor de opleidingscoördinator onmiddellijk duidelijk wordt op basis van EVK welke competenties de deelnemer bezit ten opzichte van de eindtermen van de opleiding.
- EVC op basis van bewijzen voorgelegd door de kandidaat-student en beoordeeld met behulp van verschillende instrumenten. Dit kan leiden tot:
 - vrijstellingen op basis van dienstenstaat, attesten en dergelijke: aan de hand van de portfolio-opdracht kan een student aangeven in welke mate hij of zij denkt de aangegeven competenties (30-tal) te beheersen. Dit dient beargumenteerd of met bewijslast (getuigschriften, foto's e.d.) verantwoord te worden.
 - een uitstapcijfer (vrijstelling) of vervangprogramma op basis van bijkomend assessment:
- portfolio-opdracht: aan de hand van een sollicitatiebrief (motivatie), curriculum vitae (studie- en beroepsloopbaan), een intentieverklaring (hoe zie

- ik mijzelf in het onderwijs) en een zelfbeoordeling wordt de EVC-procedure voorbereid.
- criteriumgericht interview: alle kandidaten die een portfolio indienden geven toelichting bij hun portfolio en bewijslast, zodat de beoordelingscommissie na afloop in overleg en met de kandidaat kan besluiten of verder assessment wenselijk is of niet.
 - praktijkopdrachten: via deze twee opdrachten -lesontwerp en overall-toets- gaat de beoordelingscommissie na of de kandidaat-student bepaalde competenties beheerst. Het lesontwerp is vooral bedoeld voor die studenten die denken in aanmerking te komen voor een uitstapregeling voor praktijk/opvoedkunde en/of vakdidactiek. De overall-toets heeft betrekking op opvoedkunde.
 - via de kennis- en vaardigheidstoetsen kan de beoordelingscommissie afleiden welke de sterke kanten van de student zijn op het vlak van inhoudelijke deskundigheid en didactisch inzicht en kan leiden tot uitstapregelingen (vrijstellingen). Er zijn kennistoetsen voor Wiskunde, Frans en Nederlands en vaardigheidstoetsen voor Muzikale vaardigheid, schrift en taalvaardigheid.

6. Afsluitend

In deze stand van zaken over de beleidsontwikkelingen en praktijken rond EVC en sleutelcompetenties is aangegeven dat zowel Europa als Vlaanderen niet stilzitten op het beleidsvlak en wat betreft concrete initiatieven. Vlaanderen is ondertussen op kruissnelheid gekomen zowel in de ontwikkeling van een beleidskader als op het vlak van methodiek- en instrumentontwikkeling voor EVC via pilootprojecten. Vlaanderen zat anno 2002 in een ontwikkelings- en experimenteerfase. Momenteel vindt echter de consolidatie in een regelgevend kader plaats. Op 18 juli 2003 keurde de Vlaamse regering het voorontwerp van decreet inzake titel van beroepsbekwaamheid principieel goed.

HOOFDSTUK 8

AANSLUITING ONDERWIJS - ARBEIDSMARKT

Nick Matheus

1. Inleiding

De laatste jaren is door de verschillende bevoegde ministers en administraties een heel arsenaal aan maatregelen genomen om de overgang tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren. Dit thema heeft immers betrekking op verschillende beleidsdomeinen (onderwijs, werkgelegenheid en economie), wat ook tot uiting komt door het feit dat in de beleidsteksten van deze verschillende ministers en hun administraties maatregelen worden aangekondigd die de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt moeten ondersteunen en faciliteren. Door de spreiding van dit thema over deze verschillende beleidsdomeinen bestaat het gevaar dat er geen samenhangend beleid wordt gevoerd ten aanzien van de aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt (al willen we hier zeker niet gezegd hebben dat er de laatste jaren op dit vlak een onsamenhangend beleid is gevoerd). De oprichting van DIVA heeft dit potentiële gevaar wel gecounterd, aangezien dit juist een goed forum is om de verschillende beleidsdomeinen die verband houden met de overgangsproblematiek samen te brengen, en de mogelijkheden geeft om hier een samenhangend beleid rond op te bouwen.

De belangrijkste maatregelen die in dit hoofdstuk zullen worden besproken, zijn:

- maatregelen gericht op het verbeteren van de studie- en beroepskeuze;
- maatregelen gericht op het bestrijden van het watervalstelsel;
- maatregelen gericht op het verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom;
- maatregelen gericht op de uitbreiding en optimaliseren van het praktijkleren;
- initiatieven gericht op een betere samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven;
- initiatieven die ervoor moeten zorgen dat de vaardigheden die in het onderwijs worden aangeleerd beter afgestemd zijn op de competenties die op de arbeidsmarkt worden gevraagd;
- tewerkstellingsinitiatieven;

- monitoring van de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt.

Het spreekt vanzelf dat de verschillende maatregelen niet los kunnen gezien worden van elkaar en zeer nauw met elkaar verbonden zijn. Zo houden bijvoorbeeld veel maatregelen verband met de opwaardering en het aantrekkelijker maken van het technisch onderwijs en het voltijds en deeltijds beroepsonderwijs om zo tekorten aan geschoolde technische arbeidskrachten te voorkomen (zie o.a. de nota 'TSO-BSO Onderwijs - arbeidsmarkt 2001-2004' van de minister van Onderwijs en Vorming).

2. Maatregelen gericht op het verbeteren van de studie- en beroepskeuze

2.1 Beschrijving van de maatregelen

De maatregelen gericht op de verbetering van de studie- en beroepskeuze hebben in feite enkel betrekking op de overgang van secundair naar hoger onderwijs. Zo hielden de CLB's en het departement Onderwijs tijdens het schooljaar 2002-2003 voor de zevende maal hun SID-ins, studie-informatiedagen voor laatstejaarsstudenten die hoger onderwijs willen aanvatten. Niet alleen studies aan de universiteiten en hogescholen worden hier voorgesteld, maar ook aanvullende opleidingen van bijvoorbeeld de VDAB en VIZO. Ook het studeren in het buitenland komt aan bod met de zogenaamde Euro-SID-ins. Aangezien deze SID-ins al een tijd bestaan en dit geen recente maatregel is, zal hier dan ook niet verder op in gegaan worden.

Veel recenter is het SOHO-project, een pilootproject voor de optimalisatie van de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs dat opgestart is in september 2002 bij 30 scholen in de onderwijszone Mechelen (10 000 betrokken leerlingen) en loopt tot augustus 2006. Het richt zich naar de leerlingen van de 2^e en 3^e graad ASO, KSO en TSO en het 7^e jaar BSO. De doelstelling van het project is het bevorderen van de studie- en beroepskeuzebekwaamheid bij leerlingen en het verbeteren van de opvolging van de studie- en beroepskeuze door de school. Actiepunten van het pilootproject zijn:

- de professionalisering van de leerkrachten inzake studie- en beroepskeuzebegeleiding;
- het opzetten van schoolinterne netwerken met alle actoren;
- het opzetten van interscholennetwerken (scholengemeenschap);
- de integratie van studie- en beroepskeuze in de vakken (ook extracurriculair);
- gebruik van een studiekeuzedossier in de derde graad;
- inschakelen van ICT-toepassingen.

Eén van de bijzondere actiepunten is het integreren van de wereld van arbeid en beroep in alle vakken met de bedoeling leerinhouden te betrekken op de maatschappelijke realiteit en een arbeidsidentiteit op te bouwen bij de leerlingen. In het kader van het project worden door de scholen samenwerkingsverbanden opgezet om leerlingen in contact te brengen met het beroepenveld. Door een studiekeuze die beter op de eigen mogelijkheden en aspiraties van de leerling is afgestemd, moet de doorstroming doorheen het hoger onderwijs naar de arbeidsmarkt bevorderd worden en de tevredenheid in de gekozen opleiding en het gekozen beroep verhoogd worden.

De scholen van de pilootzone krijgen een SOHO-coördinator die enkele uren vrijgesteld wordt. De SOHO-coördinator coacht de leerkrachten bij het integreren van aspecten van het proces van studiekeuzebegeleiding in hun onderwijs; bouwt samen met de directie trajecten uit voor de begeleiding van het studiekeuzeproces door het schoolteam (klassenraad) en voor de inschakeling van en de samenwerking met andere actoren in het proces. De SOHO-coördinatoren werken ook samen met de scholen op het niveau van de scholengemeenschap (vrij gesubsidiëerd onderwijs) of binnen de groep van het officieel onderwijs, en ze worden ook ondersteund door de medewerkers van het SOHO-project op het departement Onderwijs. De ervaringen en werkvormen die in de pilootzone ontwikkeld worden zullen over het hele onderwijsveld worden verspreid via de website www.ond.vlaanderen.be/soho

2.2 Terugkoppeling naar de Sonar-data

De doorstroom van secundair naar hoger onderwijs vormt vooral een probleem bij de personen met een diploma TSO of 7BSO: de uitstroom uit het hoger onderwijs zonder diploma is veel hoger bij deze personen dan bij personen met een diploma ASO. Dit roept de vraag op of er bij projecten rond studiekeuzebegeleiding geen differentiatie moet komen naar ASO, TSO/KSO en BSO.

Wanneer in de beschikbare data van Sonar (zie sectie 9 voor meer uitleg over de Sonar-databank) wordt gekeken naar de tevredenheid van de afgestudeerden, dan blijkt ongeveer twee derde van de 23-jarige jongeren tevreden te zijn over het niveau waarop men is afgestudeerd en 61% is tevreden over de gevolgde studierichting. Eén vierde van de afgestudeerden uit het hoger onderwijs zou achteraf gezien een andere studierichting opteren. Daarnaast situeert de ontevredenheid zich voornamelijk bij de respondenten met maximaal een diploma van het secundair onderwijs (en dan vooral bij de personen uit 6BSO of zonder enige kwalificatie van het secundair onderwijs), en in mindere mate bij de personen met een diploma hoger onderwijs. De vraag is evenwel of hier sprake is van een verkeerde studiekeuze bij aanvang van het secundair onderwijs, maar eerder zal hier sprake

zijn van andere mechanismen die niet door het SOHO-project kunnen worden opgevangen (zoals schoolmoeheid, watervalstelsel, ...).

3. Het bestrijden van het watervalstelsel

3.1 Optimalisering van de leerlingenoriëntatie

De ordening van competenties en leerprocessen ligt mee aan de basis van het watervalstelsel in het secundair onderwijs: de studierichtingen binnen het onderwijs worden gerangschikt waarbij die richtingen als 'hoog' worden gepercipieerd indien ze gericht zijn op het abstract denken (zoals in het ASO) en 'laag' wanneer ze op het concrete en de toepassing zijn gericht (zoals het BSO). Leerlingen proberen zo hoog mogelijk te mikken en proberen het liefst een studie in het ASO, en indien nodig zakken ze af naar TSO of BSO. Hierdoor kiezen jongeren niet op basis van hun talenten en interesses, en veel jongeren komen pas na een mislukking terecht in de richting waarin ze het onderwijs (al dan niet gekwalificeerd) verlaten (Bossaerts et al., 2002). Uit Sonar-gegevens blijkt dat ongeveer één derde van de personen uit één geboortecohorte tijdens hun secundaire schoolloopbaan minstens één keer van onderwijsvorm verandert.

Om dit watervalstelsel te bestrijden kan in de eerste plaats gewerkt worden aan een optimalisering van de leerlingenoriëntering. Sinds het CLB-decreet van 1998 dragen scholen wel een grotere verantwoordelijkheid voor de studieoriëntering van de leerling, maar voor veel scholen is dit niet prioritair en beperkt het zich tot informatie en advisering, waarbij de keuzemogelijkheden vooral worden toegepast op wat er binnen de schoolmuren mogelijk is (Bossaerts et al., 2002). De vorming van scholengemeenschappen biedt hier al een eerste oplossing: door scholen in een bepaalde regio te gaan groeperen in één scholengemeenschap, wordt het studieaanbod binnen een schoolmuur verruimd tot het studieaanbod van een hele gemeenschap. Dit kan echter alleen maar ten volle gerealiseerd worden indien de verschillende scholen die deel uitmaken van de scholengemeenschap gaan redeneren vanuit deze scholengemeenschap en niet meer vanuit hun eigen individuele school. Bovendien kan zo in elke regio een zo volledig onderwijsaanbod van ASO, TSO en BSO gewaarborgd worden.

De oriëntering van de leerlingen loopt ook mis door de huidige invulling van de eerste graad in het eenheidstype van het secundair onderwijs. Het idee was het secundair onderwijs te starten met een algemeen eerste jaar waarbij nog geen definitieve keuze moest worden gemaakt tussen ASO, TSO, KSO of BSO, met een verlenging van de basisvorming, een uitstel van de studiekeuze en een geleidelijke leerlingenoriëntering als gevolg. In de praktijk werken scholen in de eerste graad nog steeds met een de facto - opsplitsing waardoor het idee van het

eenheidstype niet wordt waargemaakt (Bossaerts et al., 2002). Vanaf het schooljaar 2004-2005 zal bij wijze van experiment in een 20-tal scholen een haalbare en consequente vorm van een echt polyvalente en algemene eerste graad worden uitgetoetst (met ook speciale aandacht voor technologische opvoeding, cf. infra).

Hierbij aansluitend kan nog worden vermeld dat in de nota 'Hertekening onderwijslandschap secundair onderwijs' (januari 2003) van de minister van Onderwijs en Vorming er zelfs sprake is van het afbouwen van de onderwijsvormen. Deze hertekening staat echter verre van vast en uit de recente persconferentie van de minister over het secundair onderwijs van 5 juni 2003 blijkt bovendien duidelijk dat er géén veranderingen meer zullen gebeuren in de loop van het schooljaar 2003-2004.

Tot slot zal in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs de technologische opvoedingscomponent verder worden aangescherpt. Verschillende werkgroepen werken hiervoor samen aan een referentiekader, de ontwikkeling van goede praktijkvoorbeelden en de bijstelling van de eindtermen. In dit kader financierde de Vlaamse overheid tijdens het schooljaar 2001-2002 een gratis nascholingsproject rond het thema technologie en technologische opvoeding. Het betreft twee nascholingsprojecten: 'Techniek en technologie in het onderwijs' voor onderwijzend personeel uit het basisonderwijs en leraren TTO uit de eerste graad secundair onderwijs en 'TO: een impuls tot creatiever denken en handelen' met als doelgroep leerkrachten TO in het secundair onderwijs. Tevens worden schoolprojecten rond Wetenschap en Techniek gefinancierd.

Tot nu toe werd vooral ingegaan op de verkeerde keuze door de jongeren als één van de oorzaken van het watervalstelsel, maar het is echter zeker en vast niet de enige oorzaak voor dit fenomeen. Andere redenen waarom zo snel wordt gekozen voor ASO in plaats van TSO/BSO zijn onder andere te vinden in het eerder negatieve imago van technische en beroepsopleidingen en de maatschappelijke onderwaardering van technische beroepen. Dit alles maakt het zeer moeilijk en complex om het watervalstelsel adequaat te gaan bestrijden, en vermoedelijk zijn maatregelen zoals de experimenten rond de polyvalente eerste graad van het secundair onderwijs hier wellicht noodzakelijk maar niet voldoende. Het doorbreken van de onderwijsvormen is een veel drastischere maatregel, maar alleen de haalbaarheid ervan is dan weer veel minder evident.

3.2 Modularisering

Modularisering is een project dat mooi past binnen het kader van DIVA, aangezien verschillende DIVA-partners (VIZO, VDAB, Onderwijs en SoCius) eraan meewerken. Bovendien zit het hele project ook verweven met tal van andere maatregelen, zoals de sectorconvenants en de beroepsprofielenwerking van de

SERV. In hoofdstuk 5 komen de beroepenstandaarden van de SERV en de modulariseringsprojecten van DIVA uitgebreid aan bod.

Het modulariseringsproject loopt van september 2000 tot juni 2007 en werd inmiddels gestart in 49 scholen van het beroepssecundair onderwijs, het BuSO-OV3 en het DBSO. De Vlaamse sociale partners stellen voor om het project uit te breiden naar andere actoren zoals VIZO en VDAB, en zelfs naar de verschillende sectoren. In de verschillende sectorconvenants (cf. infra) wordt de uitbouw van het modulair onderwijs met betrekking tot de beroepen uit de respectieve sectoren dan ook opgenomen als één van de engagementen rond aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt.

Het hele project steunt op de beroepsprofielen die de SERV heeft ontwikkeld en hierdoor wordt dus een zo groot mogelijke afstemming tussen het onderwijsaanbod en de vraag op de arbeidsmarkt gewaarborgd. Door het uitreiken van deelcertificaten bij afronding van één of meer modules, krijgt men een toegang tot de arbeidsmarkt of tot vervolgonderwijs. Indien in het vervolgonderwijs een zelfde opleidingenstructuur wordt ingevoerd, kan modularisering zelfs leiden tot een bevordering van het levenslang leren.

Over de effecten van modularisering is men over het algemeen vrij enthousiast: het opsplitsen van de leerstof in modules heeft heel wat positieve effecten wat betreft de overgang onderwijs-arbeidsmarkt. Jongeren krijgen een certificaat bij het succesvol beëindigen van een module. Dit verkort niet alleen hun tijdshorizon (bij velen veroorzaakt de lange termijn schoolmoeheid), maar de succeservaring kan hen ook aanzetten om langer op school te blijven. Bovendien hebben ook de partiële certificaten een positief effect bij intrede op de arbeidsmarkt: de jongere in kwestie heeft misschien geen diploma secundair onderwijs behaald, maar kan aan de werkgever toch laten zien welke delen van de opleiding hij/zij heeft volbracht, al moet zeker en vast nog worden afgewacht in hoeverre de werkgevers deze deelcertificaten op de arbeidsmarkt zullen erkennen.

4. Verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom

Met modularisering is ook vrij snel de link gelegd naar het probleem van de ongekwalificeerde uitstroom. Zowel op Vlaams als op Europees niveau is de reductie van het aantal personen dat het initieel onderwijs ongekwalificeerd verlaat één van de hoofddoelstellingen van het beleid. Op de Europese Raad van Lissabon van maart 2002 engageerden de lidstaten zich gezamenlijk om tegen 2010 de ongekwalificeerde uitstroom uit het initieel onderwijs te halveren. In het eerste deel van dit boek wordt onder meer op basis van Sonar en het schoolverlatersonderzoek van de VDAB een schatting gemaakt van de omvang van de ongekwalificeerde uitstroom.

Enkele jaren geleden werd door het HIVA reeds een berekening gemaakt van de ongekwalificeerde uitstroom (Douterlungne et al., 2001). Het algoritme dat daarbij werd gebruikt zal in de toekomst verder kunnen worden gebruikt en op die manier zal het duidelijk worden of Vlaanderen op de goede weg is om deze uitstroom te verminderen. Zo was één van de eerste projecten van het Steunpunt 'Loopbanen doorheen onderwijs naar arbeidsmarkt' een actualisering van de cijfers berekend door het HIVA. De conclusie was dat de ongekwalificeerde uitstroom de laatste jaren gestabiliseerd is.

In Vlaanderen schommelt de ongekwalificeerde uitstroom rond de 13% (cijfers onder andere gebaseerd op Sonar en het schoolverlatersonderzoek van de VDAB; zie ook deel 1 van deze publicatie). Het feit dat dit cijfer schommelt, doet het vermoeden rijzen dat de omvang van de ongekwalificeerde uitstroom niet conjunctuurongevoelig is. Op internationaal vlak worden door de OESO cijfers gepubliceerd die betrekking hebben op het voortijdig schoolverlaten. Ook de cijfers van de EAK worden dikwijls gebruikt voor internationale vergelijking en volgens deze cijfers schommelt de ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen rond de 12% (in 2000 was dit 11,6% en in 2001 12,2%). Toch is een vergelijking van de omvang van de ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen met de rest van de wereld niet zo gemakkelijk te maken: onderwijssystemen tussen landen verschillen immers zeer fel van elkaar, terwijl de definitie van ongekwalificeerde uitstroom juist sterk samenhangt met het onderwijssysteem. Daarom zullen we hier ook niet verder ingaan op de internationale vergelijking (zie o.a. Creten et al., 2002).

De oorzaken van deze ongekwalificeerde uitstroom zijn net als bij het waterval-systeem divers en complex. Om de ongekwalificeerde uitstroom terug te dringen is ook een gamma aan maatregelen nodig: zo worden bij Douterlungne et al. (2001) 13 actiepunten weergegeven voor de aanpak van de ongekwalificeerde uitstroom, en deze hebben betrekking op zowel het initieel onderwijs als het volwassenenonderwijs. Een aantal van deze actiepunten vindt men ook terug in de maatregelen die in dit hoofdstuk worden beschreven. In dit deel wordt dieper ingegaan op twee specifieke projecten die gericht zijn op de harde kern van probleemjongeren enerzijds en allochtonen en kansarmen anderzijds.

4.1 Time-outprojecten

Sinds 2001 worden 4 time-outprojecten gesubsidieerd door de Vlaamse minister bevoegd voor Welzijn en de minister van Onderwijs en Vorming in Antwerpen, Brugge, Gent en Leuven. Deze projecten richten zich op jongeren waarmee samenleven in scholen onmogelijk is geworden en voorzien in een schoolvervangend programma. Bedoeling is wel dat deze jongeren na dit programma hun studies opnieuw kunnen opnemen.

4.2 JoJo (Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen)

Het JoJo-project richt zich tot jongeren die de school voortijdig verlaten hebben of hun studies na het secundair onderwijs hebben stopgezet, maar toch geïnteresseerd zijn om in scholen te werken. Het betreft hier een startbanenproject en het is de bedoeling dat voornamelijk jongeren van allochtone afkomst en jongeren uit kansarme gezinnen hieraan deelnemen. De doelstelling van het project is tweërlei: enerzijds wil men de jongeren van de doelgroep laten proeven van een job in het onderwijs en hen zo motiveren voor eventuele verdere opleiding en tewerkstelling, maar anderzijds wil men scholen met leerlingen die schoolse problemen hebben, een bijkomende werkkraft bieden om te werken aan een positief schoolklimaat en een beter contact tussen de leraren en de allochtone of kansarme gezinnen. De startbaners hebben het recht om opleiding te volgen (minimum 10 dagen) binnen het kader van hun tewerkstelling. Op die manier wil men een grotere doorstroom realiseren van allochtonen en kansarmen in het lerarenberoep.

Oorspronkelijk was er een inlooperperiode in een aantal geselecteerde scholen in Antwerpen, Genk, Gent, Hasselt en Mechelen. Vanaf het schooljaar 2001-2002 konden ook scholen uit andere gemeenten in het project stappen. Tijdens het schooljaar 2002-2003 werd de capaciteit van het project opgetrokken van 100 naar 150 tewerkstellingsplaatsen.

5. Uitbreiden en optimaliseren van het praktijkleren

Om het onderwijs levensecht te maken en het praktijkleren uit te breiden en te optimaliseren werden volgende maatregelen genomen:

- reguleren en stimuleren van stages;
- creatie van de stagedatabank;
- stimulering van het ondernemerschap via mini-ondernemingen en brugprojecten;
- de herwaardering van de leertijd.

In dit verband kan ook verwezen worden naar de bevindingen van het recent afgesloten VIONA-onderzoek 'Werken aan leren: over de kwaliteit van leerwerkprojecten' (Ruelens et al., 2003). In dit onderzoek werd gezocht naar een aantal basisvoorwaarden voor kwaliteitsvolle 'leerrijke' leerwerkprojecten. Door te werken aan deze kwaliteitsvolle leerwerkprojecten wil men de beroepsinschakeling van veelal laaggeschoolde en moeilijk bemiddelbare jongeren en volwassenen bevorderen. In het onderzoek werd ingegaan op verschillende stagesystemen, namelijk leerlingenstages, het industrieel leerlingwezen, middenstandsléerlingwezen, VDAB-stages, individuele beroepsopleidingen en stages door derden. De basisvoorwaarden zijn de volgende:

- een begeleiding op de werkvloer: niet alleen van een formele mentor, maar ook een collectieve opvang van de hele praktijkgemeenschap;
- een goede praktijkgemeenschap: hiermee worden elementen bedoeld als 'goede sfeer', 'open communicatie', ...;
- de leerbereidheid van de stagiair;
- een gepaste inhoud van de leerwerkproject;
- een goede beginfase van het leerwerkproject: goede voorbereiding en kennis-making, een goede screening van de leerwerkplaats, een degelijke voorbereiding, ...;
- een actieve rol van de stagebemiddelaars.

5.1 Regulering en stimulering van de stages

In de nota 'TSO-BSO Onderwijs - arbeidsmarkt 2001-2004' werd reeds aangehaald dat stages in de beroepswereld een uitstekend instrument zijn om leerlingen optimaal voor te bereiden op de arbeidsmarkt en voor de minister is het onaanvaardbaar dat vele leerlingen het secundair onderwijs verlaten zonder reële contacten met de echte werkvloer. Dit geldt trouwens niet alleen voor leerlingen uit het TSO/BSO, maar ook voor leerlingen uit ASO.

Rond stages bestaat reeds geruime tijd een regelgeving, maar sinds kort is er een nieuw kader opgebouwd. Via een omzendbrief (SO/2002/09) werden een aantal praktische en technische richtlijnen verstrekt rond leerlingenstages in het voltijds secundair onderwijs. Meer bepaald gaat het om het statuut van de leerling-stagiair, het volume en spreiding van de stages, de stagegever (dit is de organisatie die de leerling-stagiair opleiding en vorming bezorgt in het kader van één of meer reële arbeidsposten), de leerlingenstageovereenkomst en het stagereglement, de begeleiding en coördinatie van de stage, het stagedossier, de verzekeringen en de financiële aspecten rond stages. Niet alle richtlijnen van de omzendbrief hebben een normerend karakter, en sommige gelden gewoon als aanbeveling. In de omzendbrief wordt wel gewezen op de noodzaak van stages in alle richtingen van de derde en vierde graad van het TSO en BSO zodat stagedoelstellingen onderdeel uitmaken van de leerplandoelstellingen.

5.2 Creatie van de stagedatabank

Het Stage Informatie Systeem (SIS) werd in 1998 ontwikkeld door de Kamer van Koophandel van Antwerpen-Waasland in het kader van het BRABO-project (Brug Regio Antwerpen Bedrijfsleven Onderwijs). Deze on-line stagedatabank werd ontwikkeld om vraag en aanbod van stageplaatsen op elkaar af te stemmen. Bedrijven en scholen kunnen on-line de gegevens van een stagiair of stageplaats invullen en worden automatisch verwittigd bij een overeenstemming tussen vraag en aanbod. SIS functioneert zodoende als een elektronische markt. Het werd op 1 januari 2002 door het departement Onderwijs overgenomen en verspreid over heel Vlaanderen. Een belangrijk deel van de databank wordt nu ook al ingenomen door de hogescholen. De stagedatabank is, na gratis registratie, te raadplegen op www.stagedatabank.be.

Naast deze stagedatabank op Vlaams niveau bestaan er ook nog lokale initiatieven op het vlak van stages. Zo is er in Limburg het LIMBO-project, opgestart in februari 2001 door de Kamer voor Handel en Nijverheid van Limburg met als doel de relatie tussen onderwijs (TSO, BSO en BuSO-OV3) en bedrijfsleven te verbeteren door onder andere volgende initiatieven: de kwaliteit van de stageplaatsen verbeteren, het aanbod aan stageplaatsen verhogen, infosessies organiseren voor scholen en bedrijven rond gemeenschappelijke thema's, opleiding van leerkrachten, aftoetsing van leerinhouden, inspelen op concrete noden en vragen van scholen en bedrijven die de aansluiting kunnen bevorderen, etc. Dit project wordt momenteel opgevolgd door het Regionaal Technologisch Centrum van Limburg (cf. infra).

De stagedatabank heeft ook al een vervolg gekregen op het niveau van DIVA: een projectgroep met personen uit VDAB, VIZO, SoCius, Onderwijs en DIVA gaan na of het mogelijk is om een gezamenlijke on-line stagedatabank op te zetten, en welke oplossing hier het meest aangewezen is. De studie wordt in juni 2003 afgerond. Het begrip stage wordt hier wel ruim geïnterpreteerd zodat ook bijvoorbeeld de VDAB-stages en de leerovereenkomst van VIZO hieronder zullen vallen.

5.3 Stimulering van het ondernemerschap

Het praktijkleren kan ook tot doel hebben om de ondernemerschapsattitude bij jongeren te stimuleren. De projecten die hier worden besproken zijn de mini-ondernemingen en het Small Business Project (SBP) van de vzw Vlaamse Jonge Ondernemingen, de brugprojecten en het STEP-project.

5.3.1 Mini-ondernemingen en SBP van de vzw Vlaamse Jonge Ondernemingen

De vzw Vlaamse Jonge Ondernemingen is een organisatie die studerende jongeren vroegtijdig vertrouwd wil maken met ondernemerschap via leerondernemingen en hiertoe bedrijven en scholen mobiliseert.

Het project 'mini-ondernemingen' is een samenwerking tussen deze vzw, scholen en soms de Kamers van Handel en Nijverheid. Via dit project wil men jongeren uit het secundair onderwijs de kans geven om 'af te studeren in hun eigen bedrijf'. Studenten kruipen voor de duur van één schooljaar in de huid van de ondernemer en richten een eigen miniatuurbedrijf op, waarbij een gekozen product wordt gecommercialiseerd met inzet van personeel en startkapitaal. De nadruk ligt op doen: eerst denken en dan effectief doen. Met deze leerformules wordt het onderwijs aangevuld en krijgen de leerlingen de kans om gedurende één schooljaar een unieke ervaring op te doen die later zowel op professioneel als persoonlijk vlak van nut is. De doelstellingen van het project zijn het bijbrengen van een reëel beeld van het ondernemerschap en het aanleren van vaardigheden bij jongeren (teamwork, leiding geven, organiseren, plannen, ...). In het schooljaar 2002-2003 waren er 300 ondernemingen in het secundair onderwijs, waarvan één derde uit het ASO en twee derde van het TSO/BSO.

Analoog hieraan is het Small Business Project (SBP), dat gericht is op het ontwikkelen van de ondernemersattitude bij hogeschoolstudenten. Via SBP's worden proefondernemingen opgestart in de hogescholen van Vlaanderen. Het SBP stelt bijgevolg deze jongeren al tijdens hun studie in de gelegenheid om zich een reëel beeld te vormen van tal van aspecten van het ondernemerschap en de opstart van een eigen zaak. Maar vooral de ondernemerschapsattitude wordt ontwikkeld. Het bedrijfsleven wordt ook effectief binnen de schoolmuren gebracht, via de begeleiding door een bedrijfsleider (peterschap). In het academiejaar 2002-2003 waren er 96 projecten in een 40-tal hogeschooldepartementen.

5.3.2 Brugprojecten⁸³

Recent werd door de Vlaams minister bevoegd voor Economie en de minister van Onderwijs en Vorming een gezamenlijk voorstel uitgewerkt om de ondernemingszin bij de schoolgaande jeugd te stimuleren. Met een besluit ter zake voorziet de Vlaamse regering 2,5 miljoen euro voor de ondersteuning van samenwerkingsprojecten tussen het bedrijfsleven en het onderwijs. Het doel van de zogenaamde brugprojecten is de zin voor ondernemerschap bij de leerlingen en stu-

⁸³ Voor alle duidelijkheid moet worden opgemerkt dat het hier niet gaat om de brugprojecten van de Dienst Beroepsopleiding van het departement Onderwijs, gericht op jongeren met gebrek aan een aantal essentiële basisattitudes om in te treden in de arbeidsmarkt en zich te handhaven in het productieproces.

denten, van lagere school tot universiteit, te bevorderen. Het gaat hier om samenwerkingsverbanden tussen het onderwijs en de bedrijfswereld waarbij ten minste één erkende Vlaamse onderwijsinstelling en ten minste één relevante partner uit het bedrijfsleven betrokken zijn. Voor de selectie van de projecten wordt gewerkt met een wedstrijdformule, via een oproepprocedure, waarbij projecten kunnen worden ingediend via een standaardaanvraagformulier. De beoordeling gebeurt door een adviescommissie die is samengesteld uit ambtenaren van de administratie Economie en het departement Onderwijs. Zij rangschikken de projecten in de mate dat zij tegemoetkomen aan de vooropgestelde doelstellingen. De uitbetaling van de projecten zal gebeuren in volgorde van de rangschikking die zij hebben gekregen, en dit tot uitputting van de budgettaire middelen. De subsidie per project bedraagt hoogstens 50% van de aanvaardbare projectkosten met een maximum van 250 000 euro.

5.3.3 STEP-project

Onder leiding van het VIZO spannen UNIZO, de VDAB, de Hogeschool Gent, VLHORA en ECEGO zich via het project in om de Vlamingen meer ondernemingszin bij te brengen, onder andere via het onderwijs. Extra middelen worden hiertoe bijgedragen door het Equal-programma.

STEP is gestart in 2000 met een onderzoek naar wat ondernemingszin nu juist is. Dit resulteerde in 2003 in een ondernemersprofiel en op basis van dit onderzoek werden tevens instrumenten voor detectie, observatie, evaluatie en opvolging van ondernemingszin ontwikkeld en uitgetest. Daarnaast werd gezocht naar goede praktijkvoorbeelden in het domein van het onderwijs via de wedstrijd 'Grote Prijs Ondernemende School', georganiseerd onder leiding van UNIZO.

In 2004 zal STEP, voortbouwend op het onderzoek, verder zorgen voor de ontwikkeling en het uittesten van opleidings- en begeleidingsmateriaal om ondernemingszin te stimuleren. Concreet gaat het om werkmateriaal en nascholingspakketten die leerkrachten of opleiders ondersteunen bij het stimuleren van ondernemingszin. Hierbij komen alle geledingen binnen het departement Onderwijs, de VDAB en het VIZO aan bod.

Tot slot zal STEP zorgen voor een grote verspreiding van de projectresultaten bij het doelpubliek, het beleid en de bedrijfswereld.

5.4 Herwaardering van de leertijd

In het deeltijds onderwijs komt het praktijkleren nog het beste tot uiting. Het deeltijds leren wordt georganiseerd volgens 2 grote lijnen: ofwel het deeltijds beroeps- onderwijs (DBSO) ofwel via de leertijd van het VIZO. Het DBSO zal later in dit hoofdstuk nog aan bod komen.

Achter de leertijd zit een netwerkstructuur, bestaande uit de SYNTRA (directie, lesgevers, leertijdverantwoordelijken), VIZO-centraal en provinciaal, de ondernemershoofdopleiders, de praktijkcommissie, de leersecretarissen, het CLB en de sectoren. Eind 2002 gaven alle actoren hun akkoord om de leertijdorganisatie te herbekijken om tot een opwaardering en optimalisering te komen. In eerste instantie werd een vernieuwde piste van trajectbegeleiding uitgewerkt. De in dit kader gemaakte afspraken zullen nog verder geformaliseerd worden.

Daarnaast loopt er binnen de leertijd een project 'Alternatief Ondernemerstraject' dat bijkomend gefinancierd wordt door het ESF (doelstelling 3, zwaartepunten 1 en 2). Dit project werd in september 2001 geïntroduceerd onder de naam 'Oriëntatieklas'. Het project omvat een aangepaste begeleiding en opleidingsmethodiek om zo de minder sterke leerlingen op het niveau van de andere leerlingen te brengen. Het gaat om jongeren die geen tweede jaar secundair onderwijs met succes hebben beëindigd en alle jongeren uit het BuSO. Deze doelgroep krijgt cursus in kleinere groepen met aangepaste werkfiches en methodiek, waardoor meer aandacht kan gaan naar de individuele karakteristieken en vaardigheden van deze doelgroep. Deze klassen worden ook met bijzondere aandacht gevolgd door het begeleidingsteam (met name de leraar maatschappijgerichte vorming, de pedagogisch adviseur leertijd, de leersecretaris en de CLB-medewerker). Het is de bedoeling dat hierdoor zoveel mogelijk jongeren uit deze doelgroep de leertijd succesvol beëindigen.

6. Maatregelen voor een beter samenwerking tussen onderwijs en bedrijfswereld

Om de samenwerking tussen onderwijs en de bedrijfswereld te verbeteren werden volgende maatregelen uitgewerkt:

- afsluiten van convenants met de sectoren;
- de creatie van de Regionale Technologische Centra (RTC's);
- het VIVES-project.

6.1 Convenants met de sectoren

In de nota 'TSO-BSO Onderwijs - arbeidsmarkt 2001-2004' werd de wens al uitgesproken door de minister van Onderwijs en Vorming om convenants af te sluiten met de sectoren. Hoewel convenants al langer bestonden, moest de overheid een grotere rol gaan spelen in de sturing en opvolging ervan. Redelijk recent werd een herschrijvingsoperatie gestart om de convenants zo sterk mogelijk gelijkvormig te maken, zeker wat het engagement van de overheid betreft. Er werden reeds convenants afgesloten met diverse sectoren, met name inzake Orthopedische technieken en instrumenten, Diamant, Kapper, Bouw, Textiel BSO/BuSO en Productie-

operator in de voedingsindustrie. Ook met betrekking tot Topsport en Flexibele opdracht leraar LO werden convenants opgesteld. Vier andere convenants moeten nog worden afgewerkt: Kunststoffen, Vrachtwagenchauffeur en Horeca.

Naast deze onderwijsconvenants bestaan ook sectorconvenants die sectoren kunnen afsluiten met de Vlaamse regering. In het werkgelegenheidsakkoord voor 2001-2002 tussen de sociale partners werd een aanbod gedaan om sectorale convenants af te sluiten. De Vlaamse regering zou de inspanningen van de sectoren met een aantal flankerende maatregelen ondersteunen, bijvoorbeeld via de financiering van sectorconsulenten. In het laatste werkgelegenheidsakkoord (2003-2004) werd deze maatregel verlengd. De sectorconvenants zijn gebaseerd op een standaardmodel, elke sector heeft echter specifieke engagementen aangegaan die concreet inspelen op de eigenheid van de sector. Een van de thema's van de convenants is de aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt. In het standaardmodel worden voor dit thema onder andere volgende aandachtspunten opgenomen:

- hervorming van de technische en technologische opvoeding in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs, alsmede een brede gemeenschappelijke invulling van de eerste graad secundair onderwijs (cf. supra);
- stimuleren van overeenkomsten met scholen en inrichtende machten inzake infrastructuur, organisatie van studierichtingen, na- en bijscholing van leerkrachten, ...;
- aanbieden van een toenemend aantal kwaliteitsvolle stageplaatsen voor het voltijds onderwijs;
- ondersteunen van alternerende opleidingen en realiseren van meer en betere opleidings- en werkervaringsplaatsen in het kader van het alternerend leren;
- samenwerking met de SERV voor het ontwikkelen van concrete beroepsprofielen (cf. infra);
- actief meewerken aan de Regionale Technologische Centra (RTC's) wanneer het sectorspecifieke materies betreft (cf. infra);
- samenwerking met betrekking tot de uitbouw van het modulair onderwijs (en dan vooral op het vlak van de beroepen uit de desbetreffende sector).

Begin 2003 hebben 21 sectoren een convenant met de Vlaamse regering afgesloten. Verschillende sectoren zoals de autosector, de elektriciens, metaalarbeiders en de sector van het goederenvervoer besteden in de uitwerking van hun convenant veel aandacht aan het thema aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt .

Tot slot moet nog worden aangehaald dat ook VIZO convenants heeft afgesloten met twee sectoren, met name de garagesector (Educam) en de sector van de elektriciens (Vormelek). Deze sectoren zoeken mee naar geschikte patronen en volgen de leerovereenkomsten van zeer nabij op. Zo heeft Educam een sectorconsulent ingezet met als taak de ondersteuning van de leersecretarissen in de regio Limburg.

6.2 Creatie van de Regionale Technologische Centra (RTC's)

De RTC's zijn opgericht om de samenwerking te ondersteunen tussen onderwijsinstellingen, bedrijfswereld en organisaties met een socio-economisch of educatief oogmerk. In september 2001 werden de RTC's van Limburg, Mechelen en Zuid-West-Vlaanderen erkend en gesubsidieerd, en recent werden er daar vier aan toegevoegd (Waasland, Gent, Antwerpen en West- en Middenkust). Op termijn worden een 12-tal centra uitgebouwd, verspreid over het hele Vlaamse grondgebied. In 2002 was een budget voorzien van ongeveer 1,6 miljoen euro.

De RTC's hebben de volgende doelstellingen:

- een betere afstemming van vraag en aanbod, voornamelijk inzake technologische infrastructuur en apparatuur;
- bevordering van de onderlinge afstemming tussen onderwijsinstellingen en bedrijven inzake de vraag en het aanbod van leerlingen- en cursistenstages op basis van de stagedatabank;
- de uitbouw van een informatie- en communicatienetwerk: enerzijds van personeelsleden van onderwijsinstellingen die betrokken zijn bij het technisch en praktijkonderwijs en anderzijds van onderwijsinstellingen en bedrijven;
- de opwaardering van het technisch en beroepsonderwijs door imagoverbetering, promotie, professionalisering en inhoudelijke strategie;
- de coördinatie van gerichte projecten in verband met het technisch en beroepsonderwijs, opgezet vanuit regionale aspiraties, behoeften en voorzieningen

De werking en structuur van de RTC's hangt af van regio tot regio en behoort tot hun autonomie, maar het is wel zo dat de RTC's een samenwerkingsverband moeten zijn tussen het regionale bedrijfsleven, onderwijsinstellingen en andere relevante organisaties zoals andere vormingsinstellingen, beroeps- en sectororganisaties.

Binnen DIVA gaat een werkgroep na hoe men tot een constructieve samenwerking kan komen tussen RTC's, de competentiecentra van de VDAB, SYNTRA en CVO's. In eerste instantie zullen deze organisaties zich voorstellen en daartoe wordt een bundel samengesteld met een beschrijving van de werking van de diverse organisaties. Op basis hiervan zullen voorstellen voor betere afstemming en samenwerking worden geformuleerd.

6.3 VIVES

Het VIVES-partnerschap (Vlaamse Innovatoren Versterken Efficiënte Samenwerking) wil de samenwerking verbeteren tussen opleiders en bedrijven. De partners zijn AGORA (opleidingscentrum in Limburg), KKNAW, UNIZO; VKW, VDAB en VIZO. Het geheel wordt gecoördineerd door de Dienst Beroepsopleiding (DBO)

van het departement Onderwijs. Het project loopt van 15 mei 2002 tot en met 14 mei 2004 en wordt mee gefinancierd door het Europese Equal-programma.

De focus van het project ligt op de personen die minder kansen hebben om zich op de arbeidsmarkt te begeven of er zich te handhaven. Daarom worden aan de begeleiders van deze personen instrumenten en methodieken aangereikt die de netwerking en begeleiding moeten optimaliseren. Het project bestaat uit:

- het uitwisselen van goede praktijk, ervaringen en informatie;
- het ontwikkelen, testen en toepassen van instrumenten;
- de organisatie van kennismakingssessies voor begeleiders om de implementatie van de ontwikkelde instrumenten te vergemakkelijken.

In feite bestaat VIVES uit een aantal deelprojecten, en voor elk deelproject is één van de partners verantwoordelijk. De deelprojecten en ontwikkelde instrumenten zijn onder andere de volgende:

- leidraad voor stagebegeleiders;
- post-to-post: een logboek voor leerkrachten beroepsgerichte vakken en werknemers of werkgevers;
- sleutelvaardigheden: een video waarin het belang van sleutelvaardigheden in de realiteit wordt verduidelijkt;
- kwaliteitskader: werkinstrument voor bedrijven die kwaliteitsvolle stages willen aanbieden;
- IC (Interculturele Communicatie) een opleidingsmodule voor begeleiders om beter om te gaan met diversiteit;
- deeltijds leren: een website met een bundeling van de bestaande maatregelen in het kader van deeltijds leren;
- werkplekleren: een enquête bij ondernemers;
- dag van de stage: een werkkoffer met praktische informatie omtrent het wetenschappelijk kader, goede voorbeelden en een checklist voor evaluatie.

Transnationaal wordt samengewerkt met twee gelijkaardige projecten in Duitsland, met name Runway en IN.OLW. Samen wordt hiermee het COMITO-partnerschap gevormd.

7. Beter afstemming van de vaardigheden aangeleerd in het onderwijs op de competenties die worden gevraagd op de arbeidsmarkt

Om de vaardigheden die in het onderwijs worden aangeleerd beter te kunnen afstemmen op de competenties die op de arbeidsmarkt worden gevraagd, zijn volgende initiatieven genomen:

- beroepsprofielenwerking van de SERV, profielengids van de VLOR en de CO.BR.A-databank van de VDAB;
- de oprichting van het Beroepenhuis in Gent.

7.1 Beroepsprofielen van de SERV, profielengids van de Vlor en de CO.BR.A-databank van de VDAB

Het beroepsprofielenproject van de SERV werd opgestart in 1997, met als doelstelling enerzijds het onderwijs de nodige informatie te verstrekken om zo het onderwijsaanbod en de inhoud van de opleidingen aan te passen aan de noden van de arbeidsmarkt (wat onder andere wordt gerealiseerd in het modulariseringsproject; cf. supra) en anderzijds het opstellen van een informatiedatabank over sectoren, beroepen en vereiste competenties. Een beroepsprofiel is een gedetailleerde beschrijving van de taken die een ervaren beroepsbeoefenaar uitoefent en een beknopte beschrijving van de competentievereisten voor dat specifieke beroep. Voorts staan er in een beroepsprofiel ook nog andere gegevens zoals de belangrijkste takenclusters en taken, de toekomstige trends, de arbeidsomstandigheden, de belangrijkste sleutelvaardigheden, de relatie met andere, verwante beroepen, de loopbaanperspectieven, ... In de eigenlijke databank zijn de beroepenstructuren en beroepsprofielen per sector geordend. Daarnaast zijn er nog de transversale beroepen, die in bijna elke onderneming of instelling aanwezig zijn en die ter ondersteuning van de eigenlijke productie of dienstverlening functioneren, opgenomen in een aparte beroepenstructuur.

Voor het opstellen van beroepenstructuren en beroepsprofielen werkt de SERV samen met de sociale partners, de VDAB en de sectoren. Instanties die onafhankelijk van de SERV beroepenstructuren en beroepsprofielen maken, kunnen deze ook indienen bij de SERV voor screening. De gescreende beroepenstructuren en beroepsprofielen komen dan meestal ook in een informatiedatabank, die te raadplegen is bij de SERV en wordt gepromoot bij scholen en opleidingsinstanties.

De Vlor is sinds 1995 betrokken bij het opstellen van beroeps- en opleidingsprofielen. Ze beschrijven de vereiste beroepsbekwaamheden en de inhoud van de opleidingen die op de uitoefening van het beroep voorbereiden. Tot voor kort waren deze studies enkel apart en op papier verkrijgbaar, maar bijna alle studies die tot december 2001 waren afgewerkt, zijn nu samengebracht op één Cd-rom. De 179 profielen op deze Cd-rom kwamen tot stand door samenwerking tussen

onderwijsinstellingen, deskundigen, de SERV en de VLOR. De beroepsprofielen omschrijven de taken die een hoogopgeleide professional uitvoert en de kennis en attitudes die daarvoor nodig zijn. Op basis daarvan zijn dan opleidingsprofielen voor het hoger onderwijs afgeleid. De beroepsopleidingsprofielen voor het secundair en volwassenenonderwijs beschrijven de vaardigheden, kennis en attitudes waarover een beginnend beroepsbeoefenaar moet beschikken. Een van de doelen van dit project was de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren.

In 1998 heeft de VDAB een ander beroepsclassificatiemodel ontwikkeld, CO.BR.A genaamd. Dit staat voor 'COmpetenties en Beroepen Repertorium voor de Arbeidsmarkt', en is een classificatiesysteem van beroepenclusters, dit zijn beroepen waarvan de basisvereisten gelijklopend zijn. De databank bestaat uit een 550-tal fiches van beroepenclusters, waarvan de ordening is gebaseerd op een sectoriële indeling (22 categorieën, verder opgesplitst in 63 domeinen). Aan deze beroepenclusters worden competenties gekoppeld. Een beroepenfiche bestaat uit:

- een beschrijvend gedeelte met een algemene omschrijving van het beroep, de arbeidsomstandigheden, de vereiste vorming en ervaring;
- basisvereisten voor het beroep met algemene beroepsgerichte kennis en vaardigheden, gedragskenmerken, persoonskenmerken en arbeidsomstandigheden;
- specifieke competenties: specifieke beroepsgerichte kennis en vaardigheden;
- producten en werkdomeinen: doelgroepen, sectoren, ... die verband houden met de beroepencluster;
- specifieke arbeidsomstandigheden: de eigenlijke arbeidsomstandigheden, plaats van uitoefening en tijdsregeling.

De databank is raadpleegbaar op de site van de VDAB. Bij de uitwerking ervan heeft de VDAB beroep gedaan op de aanwezige informatie binnen de SERV. Op die manier wordt het onderzoek binnen de SERV gevaloriseerd.

7.2 Beroepenhuis in Gent

Om jongeren vertrouwd te maken met een veelheid aan technische beroepen werd in Gent het Beroepenhuis opgezet. Het Beroepenhuis is in feite ontstaan uit het BIPje (het Beroepen Informatie Project ontstaan uit de VDAB-STC werking, permanente werkgroepen), een beurs per provincie waar jongeren voor hun studiekeuze voor het secundair onderwijs op een interactieve manier kennis konden maken met een aantal beroepen. Hieruit ontstond in Gent het idee om een permanente beroepenbeurs te organiseren. Uiteindelijk werd het een project dat is uitgewerkt in het kader van 'Gent, stad in werking', een partnership van actoren in Gent die een invloed hebben op de Gentse werkgelegenheid. Sinds juni 2000 is het Beroepenhuis een vzw geworden waarin de activiteiten van het oorspronkelijke project werden overgenomen. Ook in Limburg bestaat nog een BIPje.

Tot op vandaag gaat het over beroepen in de metaalsector, de transportsector, de textiel en confectie, de scheikunde, de horeca, de zorg, de sector van de garagehouders, de voeding, de grafische sector en de bouwsector. Al deze sectoren krijgen een 'kamer' in het beroepenhuis en daarin kunnen de bezoekers ontdekken wat een bepaald beroep inhoudt. Naast de tentoonstelling richt het beroepenhuis ook workshops in en heeft het een documentatiecentrum met allerhande info over beroepen en opleidingen. Het Beroepenhuis kan rekenen op de hulp van en de samenwerking met een aantal sectoren en andere partners.

8. Tewerkstellingsinitiatieven

Recentelijk werden een aantal tewerkstellingsinitiatieven genomen, waarbij een onderscheid kan worden gemaakt tussen:

- begeleiding voor deeltijds lerenden in het DBSO;
- initiatieven die dienen voor de bestrijding van de jeugdwerkloosheid: in dit kader wordt vooral de jobkaart besproken;
- het project 'adventure@work'.

8.1 Begeleiding van deeltijds lerenden in het DBSO

Het deeltijds leren heeft pas zin indien de component werkervaring goed wordt ingevuld. Voor wat het DBSO betreft, rijzen op dit vlak echter een aantal problemen (zie o.a. Creten et al., 2002). Daarom werd tussen de minister van Onderwijs en Vorming en de Vlaamse minister bevoegd voor Werkgelegenheid een protocol afgesloten om de werkzaamheidsgraad in het deeltijds onderwijs te verhogen. In het kader van dit protocol is in 2002 in drie pilootregio's (Aalst, Brugge en Maaseik/Maasmechelen) gestart met de toeleiding van deeltijds leerplichtigen via enkele lokale werkwinkels. In deze werkwinkels wordt via screening hun afstand tot de arbeidsmarkt gemeten en naar een betere begeleiding gezocht. Hiervoor werd een screeningsinstrument ontwikkeld waarmee de jongeren getest worden op het vlak van arbeidsattitudes, opleidings- en tewerkstellingsbereidheid. Dit pilootproject loopt tot augustus 2004 en op basis hiervan zal al dan niet beslist worden om het op grotere schaal toe te passen.

Op initiatief van de sociale partners vertegenwoordigd in de SERV, de representatieve verenigingen van onderwijs en het gemeenschapsonderwijs, de VDAB, de Dienst Beroepsopleiding van het departement Onderwijs, het VIZO, de koepelorganisatie van de vrije Centra voor Leerlingenbegeleiding en de Centra voor Deeltijdse Vorming werd de platformtekst 'Alternierend leren - volwaardig leren' opgemaakt. Met deze tekst willen de initiatiefnemers altemerend leren opnieuw op de beleidsagenda plaatsen en worden binnen vijf kernthema's een aantal prioritaire maatregelen voorgesteld voor een actieplan. Dit actieplan moet dit

alternerend leren, of de combinatie van leren in een centrum én op de werkplek, versterken. De vijf kernthema's zijn:

- uitbreiding van het aanbod van werkplekopleidingen;
- volwaardige erkenning en certificering van alternerend leren;
- een modeltraject van screening over advisering tot begeleiding van jongeren;
- samenwerking en netwerking tussen opleidingsverstrekkers en bedrijven;
- vereenvoudiging van de wetgeving en reglementering.

8.2 Bestrijding van de jeugdwerkloosheid

Naar aanleiding van de hoge werkloosheidscijfers bij de jongeren werd in oktober 2002 een aantal voorstellen geformuleerd door minister Landuyt aan de sociale partners. In november 2002 volgde dan een concreet voorstel tot invoering van de 'Jobkaart' voor jongeren, wat een onderdeel is van het 'Jeugdwerkplan'. De jobkaart is gericht naar jongeren onder 25 jaar, die minstens 6 maanden werkloos zijn, nog niet gewerkt hebben en in de laatste zes maanden nog niet in opleidingsacties zijn ingestapt en er ook geen in het vooruitzicht hebben.

In eerste instantie wordt er aan de doelgroepjongeren een collectieve informatie-sessie gegeven, waarna de ICT-onkundigen een cursus ICT-basisvaardigheden krijgen aangeboden. Vervolgens wordt er een sollicitatietraining aangeboden via webleren of via de traditionele jobclubs. Het volgen van deze sollicitatietraining is wel verplicht om de uiteindelijke jobkaart te kunnen ontvangen. In laatste instantie wordt de jobkaart aan de jongere overhandigd. De overhandiging van de kaart aan de werkgever levert voor deze werkgever automatisch het recht op een IBO (Individuele Beroepsopleiding) van minimum één maand.

Het voorstel werd begin december 2002 door het Beheerscomité van de VDAB goedgekeurd en in de loop van 2003 werd deze maatregel geïmplementeerd. Het zou om een conjuncturele maatregel gaan (die dus wordt ingetrokken van zodra de conjunctuur weer aantrekt).

Naast de jobkaart als maatregel ter bestrijding van de jeugdwerkloosheid, is in Vlaanderen ook het startbanenplan op federaal niveau van kracht.

8.3 Adventure@work

Het project richt zich niet alleen op de doelgroep die ongeacht de conjunctuur er niet in slagen om werk te vinden, maar ook op die personen die onvoldoende worden bereikt door instellingen of waarvoor nog geen aangepaste begeleiding bestaat. Concreet richt men zich tot jongeren (jonger dan 30 jaar) die niet weten wat ze willen of kunnen, die laaggeschoold en langdurig werkloos zijn, die men niet meer bereikt voor een intake als start van een traject, die men tijdens een traject verliest, die zich niet kunnen inpassen op de werkvloer, ...

Het project beoogt de ontwikkeling van een nieuwe methodiek om de personen uit de doelgroep te (her-)activeren. De methodiek zal voortbouwen op de reeds aanwezige competenties van de personen uit de doelgroep en aansluiten op hun leefwereld. Het uiteindelijke resultaat is uiteraard duurzame tewerkstelling van deze doelgroep. Grosso modo valt het project uiteen in twee grote delen:

- FIND en BIND: ontwikkelen van een methodiek voor het vinden van de doelgroep (herkenningsinstrument) om deze doelgroep vroegtijdig te detecteren en voor het binden van deze doelgroep.
- MIND: ontwikkelen van een methodiek voor de begeleiding van de doelgroep op de werkvloer.

Deze ontwikkelde methodieken zullen in 4 gemeenten worden uitgetest, met name in Hasselt, Genk, Mechelen en Willebroek. Om het project te realiseren werd een partnerschap gevormd met de volgende partners:

- VDAB: promotor en projectcoördinator;
- Centrum voor Sociale Pedagogiek (K.U.Leuven) voor de wetenschappelijke-methodische begeleiding;
- FTML (Fonds voor Tewerkstelling en opleiding in de Metaalverwerkende nijverheid Limburg) en CBL (Confederatie Bouw Limburg) voor de link naar het bedrijfsleven en de begeleiding op de werkvloer;
- STC Limburg en STC Mechelen;
- Stad Genk, stad Hasselt, stad Mechelen en gemeente Willebroek;
- STEBO vzw (Steunpunt Buurtopbouw Werk);
- vzw AGORA-VCVL.

Het pilootproject loopt van augustus 2002 tot mei 2004 en wordt mee gefinancierd door Equal.

9. Monitoring van de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt

De monitoring van de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt gebeurt aan de hand van twee databanken, namelijk via Sonar en het schoolverlatersonderzoek van de VDAB.

Sonar is een interuniversitair onderzoeksteam⁸⁴ dat zich in opdracht van het departement Onderwijs bezighoudt met de monitoring van de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt. De belangrijkste doelstelling van Sonar is de constructie van longitudinale gegevensbanken van jongeren om zo de transitie

⁸⁴ De volgende universiteiten zijn vertegenwoordigd: UG (met als promotor Prof. Dr. Eddy Omeij), UA (met als promotor Prof. Dr. Piet Coppieters), VUB (met als promotor Prof. Dr. Ignace Glorieux) en K.U.L.-HIVA (met als promotor Nick Matheus). Het geheel wordt gecoördineerd door Dr. Walter Van Trier.

van onderwijs naar arbeidsmarkt te beschrijven. Hiertoe worden surveys georganiseerd bij cohorten van 23-jarigen, en een aantal follow-up enquêtes (op 26 en 30 jaar). Sonar is oorspronkelijk opgestart onder het PBO-programma (in 1997). Op 1 september 2002 is het Steunpunt 'Loopbanen van leerlingen en studenten in het onderwijs en de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt' opgestart, en Sonar is hier ondergebracht als Unit B. De PBO-financiering dooft langzaam uit en gaat over in Steunpuntfinanciering. De centrale doelstelling van het Steunpunt is de constructie van gegevensbestanden die toelaten om na te gaan welk pad jongeren volgen van het begin van het basisonderwijs tot de intrede op de arbeidsmarkt. Hierbij ligt in eerste instantie de nadruk op het opzetten van gespecialiseerde surveys met betrekking tot het basisonderwijs en de overgang van school naar werk. Het belangrijkste resultaat dat men van deze nieuwe gegevensbestanden verwacht, is een betere kennis van in welke mate en in welk opzicht de paden van school naar werk verschillen en een beter begrip van de mogelijke oorzaken (en gevolgen) van deze verschillen. Op termijn moet het Steunpunt zich ook uitbouwen tot een multidisciplinair expertisecentrum voor de diverse aspecten van de loopbanen van jongeren doorheen het onderwijs en in de overgang naar de arbeidsmarkt. Het Steunpunt beoogt zich tot slot ook in te bedden in internationale netwerken en wil indien mogelijk partnerships aangaan met kenniscentra die een voor het Steunpunt waardevolle expertise bezitten.

Daarnaast bestaat er in Vlaanderen ook nog het jaarlijkse schoolverlatersonderzoek van de VDAB. Hierin worden schoolverlaters bekeken die zich hebben ingeschreven bij de VDAB en wordt hun toestand gedurende hun eerste jaar op de arbeidsmarkt bekeken. Het laatste onderzoek heeft betrekking op de periode juni 2001 - juni 2002 en het is reeds de 18^{de} longitudinale studie. Daar waar al de voorgaande onderzoeken enkel betrekking hadden op de schoolverlaters die zich hebben ingeschreven bij de VDAB, worden in het laatste beschikbare onderzoek alle schoolverlaters bekeken, en dit is mogelijk dank zij een koppeling met gegevens van het departement Onderwijs.

10. Conclusie

Het thema aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt heeft betrekking op een aantal verschillende beleidsdomeinen (Werkgelegenheid, Onderwijs en Economie) en daarom bestaat het gevaar dat het beleid rond dit thema fel versnipperd en onvoldoende is afgestemd op elkaar. De oprichting van DIVA moet hier in voldoende mate een antwoord op kunnen bieden omdat er dit juist een forum dat in staat moet zijn om de actoren van deze verschillende beleidsdomeinen bij elkaar te brengen en één samenhangend beleid te laten uitstippelen.

In dit hoofdstuk is getracht om de verschillende maatregelen te classificeren volgens doelstelling, wat een bijzonder moeilijke oefening is, aangezien de knelpun-

ten die deze maatregelen willen bestrijden, zeer fel aan elkaar gelinkt zijn. Het duidelijkste voorbeeld hiervan zijn de maatregelen gericht op de verbetering van de studie- en beroepskeuze, de bestrijding van het watervalstelsel en de ongekwalificeerde uitstroom. Dit maakt de noodzaak des te groter om te komen tot een coherent beleid, met aandacht voor een goede afstemming van de verschillende projecten op elkaar. Een goed voorbeeld hiervan is onder andere het modulariseringsproject waar er niet alleen een afstemming is van de inhoud van de modules op de ontwikkelde beroepsprofielen van de SERV, maar ook een afstemming van de modules van het initieel onderwijs op de opleidingen die niet behoren tot het initieel onderwijs.

Wanneer de knelpunten en de maatregelen die een antwoord moeten bieden op deze knelpunten naast elkaar worden gelegd, dan blijken een heel aantal maatregelen op het eerste zicht hier goed op in te spelen. We denken hier bijvoorbeeld aan de experimenten van trajectbegeleiding voor leerlingen uit het DBSO die moeten inspelen op het probleem dat te weinig leerlingen uit het DBSO hun opleiding combineren met werkervaring. Dit wil niet zeggen dat er geen hiaten bestaan. Zo bleek reeds uit de beschrijving dat er maatregelen ontbreken die specifiek ingaan op het studiekeuzeproces in het secundair onderwijs. Reeds bij Douterlungne et al. (2001) werd immers aandacht gevraagd voor de uitbouw van een betere doorstroming en begeleiding van de leerlingen doorheen het secundair onderwijs, met speciale aandacht voor de risicogroepen via onder andere de uitbouw van trajectplannen en maatwerk. In geen enkele maatregel wordt immers gefocust op een aantal cruciale overgangen binnen het secundair onderwijs die aanleiding geven tot fenomenen als het watervalstelsel of voortijdig schoolverlaten, zoals bijvoorbeeld bij de overgang van de eerste graad naar de tweede graad en van voltijds naar deeltijds onderwijs.

De meeste maatregelen die hier zijn besproken, bevinden zich nu nog in een soort van experimenteer- of pilootfase zodat het nog te vroeg is om al uitspraken te kunnen doen over hun effectiviteit. Dit geldt niet alleen voor de kleinschalige projecten zoals time-out, maar ook voor maatregelen op grotere schaal zoals de oprichting van de RTC's.

EEN NABESCHOUWING LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN: SPANNEND! OVER MONITORING EN BELEIDSKEUZES

Herman Baert⁸⁵

1. Een teken van de tijd

Dit eerste overzicht van cijfermateriaal en beleidsmaatregelen inzake levenslang en levensbreed leren komt op zijn tijd en is een product van zijn tijd.

Toen door de UNESCO in 1960 de *education permanente* wereldwijd werd geproclameerd als leidend beginsel voor 'een grondige vernieuwing van het onderwijs- en vormingsbestel', betekende dit in Vlaanderen een stimulans voor een aantal nieuwe initiatieven om het onderwijs, vormings- en opleidingsaanbod voor volwassenen uit te breiden of het meer armslag te geven. Zowel de overheid (via decreten en projectsubsidies), als de educatieve aanbieders en de sociale partners (bijvoorbeeld via federaal bekrachtigde interprofessionele akkoorden) waren daarbij betrokken. Maar - ondanks haar opeenvolgende regeerverklaringen waarin een passage over 'Permanente Vorming' was opgenomen - was het pas in 1997 dat een 'Aanzet tot een globaal beleidsplan permanente vorming' aan de Vlaamse Regering kon worden voorgelegd. Daarin werd overigens toegegeven: "*In de schoot van de Vlaamse regering dragen verschillende ministers verantwoordelijkheid voor - soms belangrijke - deeldomeinen van 'de' permanente vorming. Maar er is geen geëxpliciteerde visie van de Vlaamse regering, die de benadering in deze beleidsdomeinen grondvest op een gemeenschappelijk basisconcept over permanente vorming.*" Ook bij andere spelers in de beleidsvorming, zoals de werkgevers- en de werknemersorganisaties, en bij de versnipperde verscheidenheid van educatieve aanbieders ontbrak de coherente en gedeelde visie, die slagkracht zou kunnen geven aan een vernieuwend beleid. De nood daaraan was onmiskenbaar, zeker toen cijfers ter tafel kwamen die wezen op een relatief geringe deelname van volwassenen aan onderwijs,

⁸⁵ Prof. Dr. Herman Baert, is diensthoofd van het Centrum voor Sociale en Beroepsagogiek van de K.U.Leuven. Het centrum verricht onderzoek onder meer op het gebied van de het beleid en de modellen van levenslang en levensbreed leren.

opleiding en vorming vergeleken met deelnamecijfers in andere post-industriële landen.

Rond de eeuwwisseling is in die toestand een opmerkelijke verandering gekomen. Impulsen daartoe zijn uitgegaan van campagnes zoals het *Internationaal Jaar van het Levenslang Leren* (1996), de EU-witboeken over tewerkstelling, opleiding en training en ook het Memorandum van de Europese Commissie over levenslang leren. Het uitgangspunt van dat Memorandum luidt: "voor een succesvolle overgang naar een kenniseconomie en een kennismaatschappij moet levenslang leren het leidend beginsel worden voor het hele continuüm van leercontexten". Een startpunt van een daadwerkelijk Europees beleid vormt ongetwijfeld de top van Lissabon (maart 2000) die later zou resulteren in de Mededeling van de Commissie *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (november 2001), waarin een actieplan wordt uitgetekend en de doelstellingen van een leven lang leren worden verruimd tot: inzetbaarheid, persoonlijke ontplooiing, actief burgerschap en sociale integratie.

Vlaanderen heeft op een actieve en eigen wijze op deze impulsen ingespeeld. Zo wordt door de Vlaamse regering begin 1998 de opdracht gegeven een beleidsgericht onderzoek op te zetten dat de 'contouren en uitgangspunten van een samenhangend en doortastend beleid inzake levenslang leren' moet uittekenen. (het zogeheten CONBEL-onderzoek, Baert & Van Damme et. al., 1998-2000). Ondertussen is met de oprichting van de Edufora een aanzet gegeven tot coördinatie en afstemming van het aanbod van een deel van de met gemeenschapsmiddelen gefinancierde aanbieders. En zowel bij de lokale en regionale besturen, als in het bedrijfsleven, het onderwijs en de social-profitorganisaties komt het opzetten van een expliciet beleid voor vorming, training en opleiding (VTO of ontwikkeling van het menselijk potentieel) goed op gang. De nieuwe Vlaamse regering stelt in haar Regeerverklaring van 13 juni 1999 *Een nieuw project voor Vlaanderen*: "Het recht op permanente vorming of levenslang leren is het enige afdoende antwoord om zowel actieven als niet-actieven mee te laten evolueren in de samenleving." Bij de concrete invulling daarvan worden niet alleen de opleiding en bijscholing behandeld, maar evenzeer de sociale voorwaarden en de arbeidsomstandigheden waarbinnen elke burger de mogelijkheden krijgt om aan permanente vorming te doen. Om dit recht te concretiseren wordt op 7 juli 2000 een Actieplan *Een leven lang leren in goede banen* door de Vlaamse regering goedgekeurd. En dit alles blijft niet beperkt tot een overheidsdiscours. Op initiatief van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming wordt begin 2001 een maatschappelijk debat georganiseerd over het EU-Memorandum *Levenslang Leren*. Met de *Kleurennota* en het Pact van Vilvoorde (22 november 2001) wordt daarop verder gebouwd, waardoor een breed maatschappelijk draagvlak voor een beleid van levenslang en levensbreed leren wordt gecreëerd. Met dit pact erkennen de Vlaamse overheid en de vertegenwoordigers van het sociaal en economisch leven in Vlaanderen onder

meer het belang van het investeren in levenslang leren en van het significant verhogen van de enigszins achteroplopende participatie van de Vlamingen daaraan.

Wanneer de laatste jaren de tijd aangebroken is om ook op het domein van onderwijs, vorming en opleiding - en dit zowel ter hoogte van de overheid als ter hoogte van de ondernemingen - strategische doelstellingen inzake levenslang en levensbreed leren naar voren te schuiven, dan ligt het voor de hand om - volgens de beleidsmethode van de strategische planning - ook een monitoringsysteem op poten te zetten. De vorderingen op het terrein en de voortgang van de beleidsvorming moet op een systematische en gedocumenteerde wijze opgevolgd worden (zie aanbeveling 18 van CONBEL). De voorliggende publicatie doet dienst als opstap daartoe. In die zin komt het op zijn tijd en is het ook een product van zijn tijd.

2. Een eerste aanzet tot monitoring: op zoek naar relevante indicatoren

Dat de voorliggende publicatie de eerste aanzet tot een monitoringinstrument is en hoe het een monitoringfunctie voor het beleid vervult, behoeft enige uitleg en kritische relativering.

Vooreerst moeten we erop wijzen dat het concept 'levenslang en levensbreed leren' op verschillende wijzen kan worden benaderd. Daardoor ligt het niet zo maar voor de hand om er een systeem voor monitoring voor op te bouwen.

De definitie die in het CONBEL-onderzoek is naar voren geschoven en die bijvoorbeeld ook door de DIVA wordt gehanteerd, luidt als volgt:

"Levenslang en levensbreed leren is een proces, waarbij zowel personen als organisaties, in alle contexten van hun functioneren de nodige kennis en competenties verwerven om hun professionele, economische, sociale en culturele taken in een snel veranderende samenleving beter aan te kunnen en zich daarbij kritisch, zingevend en verantwoordelijk te kunnen opstellen."

'Levenslang leren' kan niet alleen als een proces, maar ook als een *beleidsprincipe* met drie componenten worden opgevat:

- de *tijdscomponent*: leren tijdens het hele leven, hetzij continu, hetzij periodiek;
- de *inhoudscomponent*: het leren heeft betrekking op alle facetten en terreinen van het leven - sociale, economische, politieke, culturele, enz. Om dit te beklemtonen wordt ook gesproken over 'levensbreed' leren;
- de *actor- en procescomponent*: de lerende komt centraal te staan in het denken en het educatief aanbod moet daaraan dienstbaar worden gemaakt in een veelheid van vormen en met een grote flexibiliteit om de lerende kansen te geven

dat te leren wat voor hen en voor de samenleving in hun context en in hun levensfase zinvol is.

Een beleid dat het proces van levenslang en levensbreed leren wil bevorderen zal niet alleen educatieve voorzieningen - zowel formele als non-formele moeten tot stand brengen en/of van werkingsmiddelen moeten voorzien, maar het zal ook stimuli en (rand)voorwaarden moeten bieden op vlak van activering en toeleiding, van (keuze)voorlichting en leertrajecten, van bepaling van educatieve behoeften en aangepaste leerdoelen, van leervriendelijke arbeids- en gezinsomstandigheden, van waardering en certificering van leerprestaties, van deskundigheidsbevordering en kwaliteitszorg, enz. enz. Bovendien is een beleid van levenslang en levensbreed leren niet alleen een 'driebandenspel' van overheid-aanbieder-deelnemer. Ook de arbeidsorganisaties, de werkgevers en werknemers, de sociaal-culturele organisaties en bewegingen, de media, enz. zijn van groot belang om formeel, non-formeel en informeel leren aan te moedigen en te integreren in alle levensdomeinen en -activiteiten. Dat betekent dat het tot stand brengen van samenwerkingsverbanden, dwarsverbindingen en partnerschappen een aangepaste manier van beleidsvoering vergt, waarin elke actor zijn positie opnieuw moet definiëren en verwerven.

Het is dan ook tekenend voor de complexiteit van 'levenslang en levensbreed leren' dat het CONBEL-onderzoek een lijst van 22 kernideeën en 82 concrete voorstellen voor een samenhangend en doortastend beleid inzake het levenslang leren in Vlaanderen heeft opgeleverd. Ze zijn onder te brengen onder vier hoofdrubrieken: leren faciliteren, leren valoriseren, beleid maken en randvoorwaarden. Die indeling maakt de beleidsaanbevelingen iets meer overzichtelijk, maar vermindert in geen geval hun grote en noodzakelijke verscheidenheid. Wanneer men dan wil overgaan tot de opvolging van de verwezenlijking van deze voorstellen en in het bijzonder van het Actieplan *Een leven lang leren in goede banen*, dan is er nood aan een goed uitgebouwd stelsel van indicatoren én aan een geregelde en breed opgezette gegevensverzameling.

De opdrachtgever heeft niet gewacht op de systematische ontwikkeling van dit stelsel vooraleer de gegevensverzameling en -analyse van start te laten gaan. Hij heeft gekozen voor het vermijden van verdragings- of uitsteloperaties en voor een pragmatische aanpak. Met name zijn in de uitgeschreven opdracht een lijst van rubrieken en bronnen opgesomd die in de publicatie aan bod moeten komen en is ervoor gekozen daaromtrent de reeds beschikbare gegevens te laten verzamelen en verwerken. Ongetwijfeld levert dat een eerste gedocumenteerd en ruim beeld op, maar men kan de beperkingen ervan niet ontkennen. We stippen ze aan zonder er uitgebreid op in te gaan en we verwijzen de lezer naar de talrijke plaatsen in dit boek waar op deze knelpunten in concreto wordt gewezen.

Voor een aantal facetten zijn vandaag nog geen indicatoren geconcipieerd. Bijvoorbeeld: naar welke facetten moet worden gekeken om non-formele en (vooral) informele leeromgevingen op een adequate en relevante wijze in beeld te brengen? Of: wat zijn geldige aanwijzingen voor de toegevoegde waarde van de deelname aan een educatief aanbod? Voor meerdere indicatoren zoals bijvoorbeeld de duur van een opleiding of het niveau van een aanbod worden in de diverse aanbodsstelsel verschillende maten gehanteerd, zodat gegevens moeilijk vergelijkbaar en samenvoegbaar zijn. Dikwijls zijn de beschikbare gegevens ook gesegmenteerd en moeten kunstgrepen worden uitgehaald om een globaal beeld te construeren. Een voorbeeld: met de huidige versnipperde registratie van deelnemers is het niet mogelijk de 'participatieloopbaan' van een individu volledig te reconstrueren en bevatten geaggregeerde gegevens tal van dubbeltellingen of lacunes. Niet zelden zijn gegevens beschikbaar die niet meer bieden dan een eenmalige momentopname en ze worden niet met een vaste frequentie, laat staan jaarlijks, verzameld. En meermaals laten het ontbreken van én indicatoren én ingezamelde gegevens niet toe om belangrijke fenomenen in kaart te brengen. Het vraagstuk van de verdelingseffecten ('wie krijgt wat met welk effect?') is daar een voorbeeld van. Overigens wordt, aansluitend op de uitwerking van dit boek, gestart met de ontwikkeling van een passend indicatorenstelsel.

3. Een publicatie als opstap naar een jaarboek: de bomen en het bos

Bovenstaande titeltje sluit goed aan bij de eerder besproken veelzijdigheid en complexiteit van het proces en het beleid van levenslang en levensbreed leren. Om niet verloren te lopen in de verscheidenheid van aspecten is geprobeerd om - in overleg met de opdrachtgever en de stuurgroep Jaarboek Levenslang en Levensbreed Leren - een goed herkenbare indeling van de documentatie te hanteren die nauw aansluit bij de realiteit op het terrein en bij de overheid.

Maar de primaire vraag blijft toch nog altijd: wat moet en wat kan worden gedocumenteerd? Welk bos wil en kan men zien? Hoeveel (cijfer)gegevens men ook samenbrengt, nooit vatten ze de volledige werkelijkheid, laat staan dat ze de betekenis van die werkelijkheid ten volle kunnen reveleren. Het duiden en waarderen van de dynamiek in het beleid en op het terrein vergt een 'lectuur' van de gegevens, een interpretatie in het licht van bepaalde perspectieven en vraagstellingen. Laat men die teveel buiten beschouwing dan ontstaat een 'dictatuur van de cijfers', dan gaan mensen en organisaties hun inspanningen vooral richten op het 'halen van de cijfers', waarbij men 'doelbereiking' verwacht met 'meetbare outputs scores'. Daarom zullen we in deze publicatie op deze perspectieven en vraagstellingen kort ingaan. In de toekomstige jaarboeken zal het stilaan mogelijk worden om de gegevens ook in een tijdsperspectief te plaatsen en zo evoluties

voor het voetlicht te halen en de richting en het tempo daarvan naar waarde en betekenis te schatten. Ook (adequate) internationale vergelijkingen zullen meer en meer mogelijk zijn, tenminste wanneer Vlaanderen blijft meedoen aan internationale onderzoeksprogramma's.

Een definitie van levenslang en levensbreed leren zoals deze die hoger werd geciteerd mag dan al een breed perspectief openen, een hantering ervan wordt gevat door verschillende spanningsvelden. Het eigene van beleid maken is dat men in die spanningsvelden posities kiest, geargumenteerde keuzes maakt en prioriteiten stelt. Het zijn die keuzes die de monitoring zullen oriënteren middels het gebruik van welbepaalde indicatoren en maatstaven. En het zijn ook die keuzes die geregeld zullen moeten worden bevraagd wil het beleid voor een leven lang leren niet verzanden in een bureaucratische molen of een levenloos levenslang en levensbreed leren.

Het gaat om de volgende spanningsvelden die we presenteren in de vorm van polariteiten of dilemma's. Ze vergen geen of/of-keuze, maar moeten bewust en verantwoord in rekening worden gebracht bij het uitstippelen van een beleid - beginnende bij een behoeftedetectie en gaande tot een effectbepaling - zowel door de overheid als door de organisaties van allerlei slag en soort. Het zijn spanningsvelden die we op het spoor kwamen doorheen de analyse van visieteksten en het gevoerde beleid in zeven landen (zie CONBEL: Finland, Zweden, Denemarken, Duitsland, Nederland, Groot-Brittannië en Frankrijk), het maatschappelijk debat in Vlaanderen en de Europese Unie over het Memorandum Levenslang Leren (2000) en de lectuur van wetenschappelijke artikels (waarvan er enkele in de literatuurlijst zijn opgenomen).

3.1 Spanningsveld 1: de leeromgeving

De concepten 'permanente vorming' (*éducation permanente*) en 'levenslang leren' verwijzen zowel naar een *verzelfstandigd (formeel en niet-formeel) geïnstitutionaliseerd aanbod van leermogelijkheden als naar het informele en incidentele leren dat is ingebed in alle facetten en terreinen van het leven* (anders gezegd naar het levens- en werkplek-nabij leren).

De ene pool is traditioneel beter beleidsvatbaar en beheersbaar, maar de andere pool kan niet ontbreken en zal allicht meer via een voorwaardenscheppend beleid moeten worden gestimuleerd. Maar evenzeer zal het doorbreken van de institutionele muren van het educatief aanbod, als het valoriseren van wat informeel en incidenteel wordt geleerd een steeds belangrijker opgave worden. Wordt deze opgave reeds voldoende behartigd? Tegelijk kan het vergaand inperken of terugschroeven van het geïnstitutionaliseerd en open toegankelijk aanbod zowel de kwaliteit van het leren als de draagkracht van wie 'op eigen houtje' moet leren in het gedrang brengen. Met de beschikbare indicatoren en gegevens die voor dit

boek konden worden aangeboord, is ongetwijfeld een vertekend beeld van de werkelijkheid van het informele en incidentele leren geschetst. De vraag is of aan de vele verklaringen over het belang en de betekenis daarvan, ook in voldoende mate een werkelijke stimulering beantwoordt.

3.2 Spanningsveld 2: motivatoren

Is het levenslange in 'levenslang leren' een kwestie van '*noodzaak en dwang*', van activering en/of een kwestie van '*kansen en emancipatie-drang*', van uitnodigen en aanmoedigen?

De positiebepaling voor dit dilemma hangt niet alleen af van de motivatie van de lerenden en van de betekenis en beleving die ze zelf aan 'leren' toekennen. Het antwoord is immers ook in grote mate afhankelijk van de maatschappelijk-politieke visie en context die de samenleving domineert. Sommige auteurs zijn bijvoorbeeld van oordeel dat een neo-liberale maatschappelijke ordening het individu meer zal dwingen om zich door leren aan de eisen van de economie aan te passen, terwijl een sociaal-democratische ordening meer kansen en keuzemogelijkheden zou aanbieden en een bredere finaliteit zal toelaten. (zie bv. Griffin, 1999). Gaat dit voor het beleid in Vlaanderen op? Elders in deze publicatie is de vraag gesteld of het voortdurend beklemtonen van de kenniseconomie en het aansporen van mensen om hun kennis op peil te houden, hun kansen op tewerkstelling en het behoud van jobs wel zo veilig stelt als wordt beweerd. Wanneer wordt mensen motiveren voor levenslang en levensbreed leren een misleidend propageren van wat niet echt in hun belang is?

3.3 Spanningsveld 3: rechten en plichten

De promotie van het levenslang leren en vooral de creatie van mogelijkheden tot levenslang leren vertonen de twee zijden van de spreekwoordelijke medaille, namelijk: het *recht op individuele ontplooiing* en de *plicht tot actieve deelname aan de maatschappelijke ontwikkeling*.

Al is dit spanningsveld verwant aan het vorige toch valt het er niet mee samen. De klemtoon ligt immers niet zozeer op de intrinsieke en de extrinsieke motivatoren (bijvoorbeeld leerplezier en nieuwsgierigheid respectievelijk zijn positie in het sociaal of economisch leveren verbeteren), maar op de ruilverhouding tussen individu en samenleving. De gedachte kan bijvoorbeeld zijn dat een samenleving die rechten toekent en mensen de middelen biedt om die rechten te effectueren, ook het 'recht' heeft een tegenprestatie te vragen. De vraag luidt dan hoe men dat recht van de samenleving of die plicht van het individu invult en wie die invulling precies bepaalt. In het concept van de actieve welvaartstaat bijvoorbeeld zit niet alleen de idee van de welfare, maar ook van de

workfare vervat en bij uitbreiding zou men kunnen stellen ook van de learnfare. Dit zou kunnen betekenen dat wie bepaalde sociale uitkeringen krijgt ook verplicht kan worden aan - al dan niet welbepaalde - opleidingen deel te nemen. (Lammertijn, 1999). Is dit de (gewenste) ontwikkeling? Leidt ze tot wederkerige ruil?

3.4 Spanningsveld 4: leerplezier en dienstbaarheid

Het stimuleren van levenslang leren kan eenzijdig gebeuren vanuit één motivatie of meerzinnig in het spanningsveld staan tussen volgende twee polen: een extrinsieke motivatie, met name de *dienstbaarheid aan een 'laborieus bestaan'* en/of het promoten van levenslang leren als intrinsiek *zinvol als 'the joy of learning', als leerplezier*.

In dit dilemma moeten dienstbaarheid aan een doel dat buiten het leren ligt en het leerplezier dat leren zonder meer kan teweegbrengen niet per se in tegenstelling tot elkaar worden geplaatst. En ook het leveren van arbeidsprestaties hoeft niet alleen maar 'zwoegen en zweten' te betekenen. De vraag is veeleer of het leerplezier op zichzelf voldoende gewaardeerd en gestimuleerd kan en mag worden, zonder aantoonbaar 'voor iets te moeten dienen'. Alleen maar op onderwijs, vorming en vorming een beroep doen - hetzij door de overheid en de arbeidsmarkt, hetzij door de lerenden zelf - om alleen externe doelen te bereiken, vervreemdt of ontzielt het leren in niet geringe mate. Een beleid van levenslang en levensbreed leren kan daarom zowel de leerinspanningen aanmoedigen en ondersteunen door leren te 'belonen' met daadwerkelijke kansen op participatie (op de arbeidsmarkt, in het maatschappelijk leven), als leren 'economiseren' door het alleen te richten op het verhogen van de inzetbaarheid (employability) en flexibiliteit ten aanzien van opgelegde beroepseisen. Meerdere gegevens en geciteerde bronnen in dit boek wijzen op de arbeids- en beroepsgerichtheid van de motivaties om deel te nemen en dat vooral bij reeds langer opgeleiden. Maar ze suggereren ook dat angst en afkeer voor leren, de risico-afweging bij kansengroepen en een minder gunstig leerklimaat in Vlaanderen de participatie van volwassenen aan (formele en non-formele) leeractiviteiten afremmen. Wijzen de gegevens en de beleidsvoering ook op een mogelijke ommekeer?

3.5 Spanningsveld 5: zin geven en aanpassen

Motivatie en finaliteit hangen uiteraard nauw samen, maar om ook de leeroriëntaties nog scherper te profileren, is het goed zich ook af te vragen over welk leren het eigenlijk gaat. Is dat: *het zingevend, levenspolitiek* (zie Giddens, 1991: life politics), *verantwoordingsleren* en/of *het instrumenteel, adaptief, utilitair leren*?

Nauw verwant aan de spanning tussen leerplezier en dienstbaarheid is de spanning tussen zin geven en aanpassen. Het verschil is echter dat 'zin geven' niet alleen 'goesting doen krijgen' inhoudt, maar ook betekenisverlening en (kritische) verantwoording omvat. En dienstbaarheid komt niet noodzakelijk neer op volgzzaamheid en onderwerping. In dit spanningsveld draait het hem meer om de vraag of de lerende echt als 'actor in de wereld', als 'regisseur van een eigen biografie' wordt aangesproken, dan wel of hij zich moet inschrijven in 'scripts die door anderen zijn geschreven'. Het sociaal-cultureel vormingswerk met volwassenen lijkt van oudsher de deelnemer meer als actor te zien en aan bod te laten komen in de programmering. Wijzen de ontwikkelingen in het onderwijs en in de beroeps- en bedrijfsopleidingen (in voldoende mate) op een kentering? Maakt men de ommezwaai van een deficiëntiebenadering (niet kunnen en zich aan externe eisen aanpassen) naar een competentiebenadering (in staat zijn tot en samen willen verwezenlijken)? Wijzen ze vooral op een technisch-instrumentele gerichtheid van het levenslang leren of bieden ze ook ruimte om de betekenis en de gevolgen van arbeid, arbeidsverdeling, de impact op het sociaal leven en de ecologie, de relaties tussen de generaties en de culturen, enz. aan de orde te stellen?

3.6 Spanningsveld 6: inschakelen of participeren

De nog recente reflex om aan de term 'levenslang leren' meteen ook het 'levensbreed leren' toe te voegen is niet zo vanzelfsprekend en hangt samen met de invalshoek die men kiest. Is dat levenslang leren als een *hefboom* in een *tewerkstellingsstrategie* (*inzetbaarheid, employability*) en/of een *participatiestrategie* (*humanisering, maatschappelijke meerwaarde*).

Voor dit spanningsveld kan worden verwezen naar de vele UNESCO-verklaringen en -rapporten - met hun breed en humanistisch perspectief op *éducation permanente* en levenslang leren - en naar de OESO- en EU-rapporten - met hun dominant economisch geïnspireerd discours. Daarin is de spanning tussen het inschakelen van individuen in de arbeidsmarkt en het zeggenschap verwerven in het maatschappelijk en politiek leven al meermaals aan de orde geweest. Het Vlaams Actieplan '*Een leven lang leren in goede banen*' (2000) kreeg in dit verband een sprekende titel mee én ving meteen kritiek omdat het 'levensbreed' leren en de sociaal-culturele en maatschappelijke participatie erin ondergesneeuwd zijn. Inmiddels wijst bijvoorbeeld de goedkeuring van het decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk op een bijsturing. Het EU-Memorandum plaatste de twee doelstellingen - inzetbaarheid en actief burgerschap - met zoveel woorden als evenwaardig naast elkaar. Het is evenwel de vraag of de invulling van 'actief burgerschap' toch niet te zeer in functie van de sociale cohesie en het opnemen door individuen en zelf-organisaties van burgers van sociale taken zal worden gesteld, opdat de vrije markt volgens haar eigen wetmatigheden

ongehinderd zou kunnen functioneren. De Mededeling van de Commissie *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (2001) die daarop is gevolgd, heeft - onder invloed van het maatschappelijk debat - vier doelbegrippen op een (gelijkwaardig?) rijtje gezet: actief burgerschap, persoonlijk ontplooiing, sociale integratie en inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Vormt dit de basis voor een krachtige en verbrede ontwikkeling?

3.7 Spanningsveld 7: kennisverwerking en publiek debat

Welke strategie of combinatie van strategieën men ook kiest, steeds blijft ook de vraag meespelen hoe men de lerende als mens eigenlijk ziet. Is dat als een (cognitieve) kennisverwerker en richt men zich dus op *continue kennisverwerving* en/of *als* een creatief zingever en spitst men zich dus toe op deelname aan het *publiek debat* en aan de *betekenisoverlening*?

Het ligt voor de hand het levenslang leren in het teken te stellen van het verwerken van nieuwe kennis, temeer omdat de wetenschappelijke ontwikkelingen zo snel verlopen dat kennis aan slijtage onderhevig is en snel veroudert. Tegelijk wordt de hegemonie van de wetenschappelijk kennis betwist, niet alleen omdat de wetenschap zelf een heterogeen of pluriform kennisgeheel vormt waarin niet alles eenduidig en consistent bij elkaar past, maar ook omdat andere vormen van kennis - ervarings- en praktijkkennis hun betekenis hebben. Het valoriseren van deze soorten kennis en het verantwoord omgaan met wetenschappelijke kennis (zie bijvoorbeeld de ethische vraag of alles wat de wetenschap mogelijk maakt bijvoorbeeld op het gebied van het klonen ook mag en moet worden toegepast). 'Kennis' is dus niet geïsoleerd of neutraal en de betekenis ervan moet ter discussie worden gesteld. Het toerusten van personen en groepen om aan dit publiek debat deel te nemen en het bewaken van de dialogale en democratische kwaliteit van dit debat, kunnen eveneens doelstellingen zijn waartoe het levenslang leren kan bijdragen. In hoeverre zijn dit ook de gekozen en de feitelijk nagestreefde doelstellingen?

3.8 Spanningsveld 8: individueel-particulier en collectief-universeel belang

Wanneer betekenisverlening, waarden geladen keuzes, ontwikkeling van mensen maatschappijbeelden aan de orde zijn in het levenslang leren, dan blijken in het debat nog twee (sub)spanningsvelden tussen waarden en verantwoordelijkheden aan de orde te zijn. Levenslang en levensbreed leren beweegt zich tussen *competitiviteit* en *solidariteit* en tussen een *individueel* en een *collectief proces* (zie de lerende organisatie en de lerende samenleving).

Deze spanningsvelden maken andermaal duidelijk dat het levenslang en levensbreed leren niet ontsnapt aan of zich verheven weet boven sociaal-ethische

vragen. Hier komt in het bijzonder de vraag naar de billijke verdeling van kansen aan de orde. Al is in principe een universeel beleid met kansen voor allen te verkiezen, de werkelijkheid van het levenslang en levensbreed leren ontsnapt niet aan het Mattheüs-effect en aan een feitelijke kansenongelijkheid inzake participatie en baten van leren. In welke mate treedt het beleid hier voldoende doelgroepgericht en corrigerend op? Overigens moet het tweede spanningsveld ook in het teken worden gesteld van opvattingen over leren. Leren is een proces in, van en door een persoon, maar is daar niet toe te herleiden. Individuen leren ook omdat ze in interactie leren en personen-in-interactie (zoals in bedrijven, verenigingen en allerhande organisaties) leren ook als collectiviteit.

4. Uitnodiging tot reflectie en discussie

Het presenteren van deze spanningsvelden wil de lezer uitnodigen om deze publicatie met zijn vele gegevens 'in perspectief' te lezen en te gebruiken. Het wil de lezer ook opmerkzaam maken voor de vragen die worden gesteld in elk van de hoofdstukken. Deze 'lectuur' vergt een eigen inspanning die het doorworstelen van deze gegevensberg misschien ook nog wel spannend maakt. Dan wordt monitoring ook 'op de voet volgen', beleid bespreekbaar maken en de onmisbare betrokkenheid mobiliseren.

BIJLAGEN

Bijlage 1/ Geraadpleegde websites

ACV	www.acv-csc.be
ACV - opleidingsdatabank	www.leerplek.be
Administratie Economie	www.vlaanderen.be/ned/sites/economie/index.html
Administratie Werkgelegenheid	www.vlaanderen.be/ned/sites/werk/index.html
Adult Learning Australia	www.ala.asn.au
Adventure@work	www.adventureatwork.be
Belgian network for open and distance learning (BE-ODL)	www.be-odl.org
Beroepenhuis Gent	users.pandora.be/beroepenhuis/index.html
Bijblijfcampagne	www.bijblijven.be
BIS	www.bis.vlaanderen.be
CEDEFOP	www.cedefop.eu.int/ www.trainingvillage.gr
CEVORA	www.cevora.be
Departement Onderwijs	www.ond.vlaanderen.be
DIVA - opleidings- en vormingsdatabank	www.leergids.be
DIVA	http://diva.vlaanderen.be
European Forum on the Quality of VET	http://www2.trainingvillage.gr/etv/quality/
European Forum on Transparency of Vocational Qualifications	http://www2.trainingvillage.gr/etv/transparency/index.asp
European Training Foundation	www.etf.eu.int
Europese Unie	http://EURpa.eu.int
EURYDICE	www.eurydice.org
EVC-Kenniscentrum	www.kenniscentrumevc.nl
Grote Leerweek	www.groteleerweek.be
EAEA	http://www.eaea.org/news/invest.html
IES	www.employment-studies.co.uk
Inofor (Portugal)	www.inofor.pt
Kamer voor Handel en Nijverheid van Limburg	www.khnl.be
Kleurrijk Vlaanderen	www.kleurrijkvlaanderen.be
Koning Boudewijnstichting	www.kbs-frb.be
La cité des métiers	www.citedesmetiers.com
Learning Exchange Slovenia	http://www.borzaznanja.mss.edus.si/ang/indexang.htm
Learning Towns and Cities	http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/
Leergids	www.leergids.be
NIACE	www.niace.org.uk
OECD	http://www.oecd.org/
Opintoluotsi-project	http://www.opintoluotsi.fi/english/
PLOTEUS	www.ploteus.org
Prettig geleerd!	www.prettiggeleerd.be
RTC Limburg	www.rtc limburg.be

RTC Vlaanderen	www.rtc-vlaanderen.be
Schooldirect	http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect
SERV	www.serv.be
SOCIUS	www.socius.be
SOHO	www.ond.vlaanderen.be/soho
Stagedatabank	www.stagedatabank.be
Steunpunt Lokale Netwerken	www.sln.be
SYNTRA	www.syntra.be
UNIZO	www.unizo.be
VDAB	www.vdab.be
VDAB	www.vdab.be
VEV	www.vev.be
VIVES	www.vives-comito.be
VIZO	www.vizo.be
Vlaamse Openbare bibliotheken op het Internet	www.bibnet.be
VZW Vlaamse Jonge Ondernemingen	www.vlaamse-jongeondernemingen.be
Welzijnszorg	www.welzijnszorg.be

Bijlage 2/ Leden stuurgroep Jaarboek LLBL en leesgroepen Capita Selecta

1. Leden stuurgroep jaarboek LLBL

Lieven Boelaert	WVC - Administratie. Cultuur
Noemi De Clercq	WVC - Administratie Cultuur
Michel De Couvreur	EWBL - Administratie Economie
Eddy Donders	VDAB
Isabelle Erauw	Onderwijs - Admin. Begroting en Gegevensbeheer
Ruth Lamotte	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Bart Meysmans	VIZO
Debby Peeters (Projectleider)	Onderwijs - Administratie Permanente Vorming
Caroline Swyngedouw	EWBL - Administratie Economie
Ann Van Driessche	Onderwijs - Admin. Begroting en Gegevensbeheer
Bart Van Schel	VDAB
Myriam Vanweddigen	AZF - Administratie Planning en Statistiek
Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
Annemie Vercruysse	Socius - Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid

2. Leden leesgroepen capita selecta

2.1 Creëren van gelijke kansen

Hilde Coucke	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Hugo De Blende	SoCius - Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
Ann Dejaeghere	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Tanja Jannis	VIZO
Claudine Lagrou	Onderwijs - Adm. Perman. Vorming (Basiseducatie)
Reinhilde Pulinx	Onderwijs - Adm. Perman. Vorm. (NT2-gedetin.)
Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
Annemarie Vriendts	VDAB
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
Annick Willems	VIZO

2.2 Investeren in leren

Michel De Couvreur	EWBL - Administratie Economie
Ann Dejaeghere	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Ronny Leenknecht	SoCius - Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
Luc Neyens	VIZO
Johan Poisquet	VIZO
Frank Roegiest	VDAB
Caroline Swyngedouw	EWBL - Administratie Economie
Mia Van Humbeeck	VIZO
Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid

2.3 Het creëren van een lerend klimaat

Marleen Deputter	Onderw. - Adm. Hoger Ond. & Wetensch. Onderz.
Jon Goubin	SoCius - Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
Fien Koeken	Onderwijs - Administratie Permanente Vorming
Sabien Lasure	VIZO
Elke Naessens	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Lut Pelgrims	VDAB
Erik Rossignol	VIZO
Willy Sleurs	Onderwijs - Dienst voor Onderwijsontwikkeling
Jan Toelen	VIZO
Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
Jan Willems	VDAB

2.4 ICT en e-learning

Hugo Callens	SoCius - Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
Jan De Craemer	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Gerd Goetschalckx	VDAB
Andy Janssens	Onderwijs - Administratie Permanente Vorming
Sabien Lasure	VIZO
Erik Rossignol	VIZO
Jan Toelen	VIZO
Mieke Vandekerckhove	VIZO

Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
Eline Verdyck	VIZO
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid

2.5 Bevordering van het levenslang en levensbreed leren vanuit aanbodzijde

Luc Bogaerts	Onderwijs - Dienst voor Onderwijsontwikkeling
Guido Coeck	Onderwijs - Dienst Beroepsopleiding
Tonnie Cools	VIZO
Walter Dobbelaere	VDAB
Fien Koeken	Onderwijs - Administratie Permanente Vorming
Ronny Leenknecht	SoCius - Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
Luc Neyens	VIZO
Patrice Schoeters	VIZO
An Van de Ven	VIZO
Mia Van Humbeeck	VIZO
Karla Van Lint	Onderw. - Adm. Hoger Onderw. & Wetensch. Onderz.
Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
Patrick Weckesser	Onderwijs - Administratie Permanente Vorming

2.6 Loopbaanbegeleiding

Rita Dunon	Dienst voor Onderwijsontwikkeling
Lut Pelgrims	VDAB
Kathleen Vandemoortele	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid

2.7 EVC en sleutelcompetenties

Eddy Donders	VDAB
Rita Dunon	Dienst voor Onderwijsontwikkeling
Charlotte Franckx	SoCius - Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
Patrice Schoeters	VIZO
Ria Van Herck	DIVA
Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid

2.8 Aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt

Katty De Loof	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Elke Naessens	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Antoon Ovaere	Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie
Ruben Plees	Onderwijs - Administratie Secundair Onderwijs
Elke Segers	VIZO
Ingrid Snel	Onderwijs - Dienst Beroepsopleiding
Bart Van Schel	VDAB
An Van de Ven	VIZO
Mia Van Humbeeck	VIZO
Isabel Van Wiele	EWBL - Administratie Werkgelegenheid
An Wauters	EWBL - Administratie Werkgelegenheid

BIBLIOGRAFIE

- ACOA (1999), *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*, CINOP,'s Hertogenbosch.
- Administratie Planning en Statistiek (APS, 2001), *VRIND (Vlaamse Regionale Indicatoren) 2001*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Administratie Werkgelegenheid (2002), *Strategisch Plan Werkgelegenheid. Monitoring van de beoogde beleidseffecten. Stand van zaken. Oktober 2002*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Administratie Werkgelegenheid (2002), *Vlaams Actieplan Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren 2002. Een Vlaamse bijdrage aan het Belgisch Nationaal Actieplan 2002*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel
- Albertijn M. et al. (2001), *Internationaal vergelijkend onderzoek naar voorbeelden van loopbaanbegeleidingsinitiatieven in het buitenland*. Tempera, Antwerpen.
- Baert H. & Van Wiele I. (2001), *Het maatschappelijk debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa*, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven.
- Baert H. (2002), 'Een leven lang leren: een sociale uitdaging', *ACW Verslagboek Vlaamse Sociale Week: een leven lang leren*, ACW, Brussel, p. 9-15.
- Baert H. (2002), 'Spanningsvelden in het discours van de officiële verklaringen over levenslang leren', in: H. Baert, L. Dekeyser & G. Sterck (2002), *Levenslang leren en de actieve welvaartstaat*. ACCO, Leuven, p. 17-33.
- Baert H. & Jansen T. (1997), 'Community Education in the Perspective of Social Integration and Participation', *Lifelong Learning in Europe*, 4, p. 223-232.
- Baert H. & Ketelslegers B. (2002), *Sociaal-culturele methodiek: concept en methodiek-ontwikkeling*, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven.

- Baert H., De Witte K. & Sterck G. (2000), *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*, Garant, Leuven.
- Baert H., Douterlungne M., Van Damme D., Kusters W., Van Wiele I., Baert T., Wouters M., De Meester K. & Scheeren J. (2002), *Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*, CSP-HIVA-UG/VO, Leuven/Gent.
- Baert H., Kusters W., Van Damme D. & Scheeren J. (2000), *Contouren en uitgangspunten voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven (codenaam: CONBEL).
- Becker G.S. (1964), *Human capital*, NBER, New York.
- Biervliet P. (2000), *ICT-gekte in het onderwijs. Over de genuanceerde lofzang op de computer*, bron: <http://users.skynet.be/aped/ovds/artikels>.
- Bjørnåvold J. (2000), *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, CEDEFOP, Thessaloniki.
- Blokhuis F. (1999), *Sleutelvaardigheden in het beroepsgerichte onderwijs in Nederland en Vlaanderen*, Brussel/'s Hertogenbosch.
- Bollens J. (2002), *De financiering van het levenslang leren*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Bollens J. & Nicaise I. (1993), *De effectiviteit van de VDAB-opleidingen voor langdurig werklozen en jongeren gefinancierd door het ESF. Ex-post evaluatie van de Vlaamse operationele programma's 1990-1992 met betrekking tot doelstelling 3-4, Deelrapport 1*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Bollens J., Forrier A., Sels L., (2000), *De opleidingsinspanning van de Vlaamse bedrijven. Een beschrijvend-verklarend perspectief*, Oktober 2000, e-versie: <http://perswww.kuleuven.ac.be/~p0485700/papers/papers.htm>
- Bom W. (1997), *Portfolio in opleiding en bedrijf*, E²B/CINOP,'s Hertogenbosch.
- Bom W., Derks T. & van Wijngaarden C. (1999), *Werken aan loopbaancompetenties, een integrale benadering*, CINOP, 's Hertogenbosch.
- Boshier, R. (1998), 'Edgar Faure after 25 years: down but not out', in: J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (1998), *International perspectives on lifelong learning*, Kogan Page, Londen, p. 3-19.
- Bossaerts B., Denys J. & Tegenbos G. (2002), *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*, Garant, Leuven.

- Buyens D., Wouter K. & De Vos A. (2002), *Open en afstandslernen binnen de Vlaamse bedrijven: Naar zelfgestuurd leren in een lerende organisatie?*, Vlerick/Management school, Leuven/Gent.
- Carnel K. (2003), *Volwaardig Evenwaardig: naar een formele (h)erkenning van elders en eerder verworven competenties. Tussentijdse rapportering pilootprojecten Erkenning van Verworven Competenties 2002*, KHLeuven, Leuven.
- Carton A. & De Maesschalck P. (2001), 'Focus: in de ban van ICT', in: *VRIND 2001*, Administratie Planning en Statistiek, Departement Algemene Zaken en Financiën/Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, p. 367-378.
- CEDEFOP & EURYDICE (2001), *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, EURYDICE European Unit, Brussel.
- CEDEFOP (2003a), *Lifelong learning: citizen's views*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg.
- CEDEFOP (2003b), *Medium-term priorities*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg.
- Clarebout G., Elen J., Frederickx W. et al. (2001), *Het PC/KD project. De resultaten van het onderzoek 1999-2000. Een onderzoek in opdracht van het Departement Onderwijs*, Centrum voor Instructiepsychologie en -Technologie, K.U.Leuven, Leuven.
- Commission of the European Communities (2002), *eEurope benchmarking report. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, Commission of the European Communities, Brussels.
- Confintea V. (1997), *The Hamburg Declaration for the Future. Fifth International Conference on Adult Education 14-18 July 1997*, UNESCO.
- Creten H., Van de Velde V., Van Damme J & Verhaest D. (2002), *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- D'hertefelt G. & De Keyser D. (2003), *De opleiding ICT: visie basiseducatie*, VOOB, Mechelen.
- De Coninck P. (2001), *Buitenlandse modellen, regelgeving en praktijken van (h)erkenning van competenties. Op zoek naar toepassingsmogelijkheden voor Vlaanderen. Deel I: Sociologische studie naar de succes- en faalfactoren*, Universiteit Antwerpen (UIA), Antwerpen.

- de la Fuente A. & Ciccone A. (2002), *Human capital in a global and knowledge-based economy*, European Commission, DG Employment and Social Affairs, Publications Office of the EC, Luxembourg.
- De Meester K. & Scheeren J. (2002), 'Het creëren van een nieuw leerklimaat in Vlaanderen', in: H. Baert, M. Douterlungne, D. Van Damme, W. Kusters, I. Van Wiele, T. Baert, M. Wouters, K. De Meester & J. Scheeren, (2002), *Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*, CPVBO, K.U.Leuven, Leuven
- Decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing. (Belgisch Staatsblad dd. 12/6/1999).
- Delmotte J., Vandenbempt K., Verlinden R., Manshoven J., Van Gyes G., Van Ruyseveldt J. & Ramioul M. (2003), *Arbeid in de kenniseconomie - Kansen en bedreigingen voor de werknemer*, Achtergrondtekst Congres ACV, Rupel/HIVA-K.U.Leuven, Mechelen/Leuven.
- Delors, J. (1994), *White paper: growth, competitiveness and employment*, Commission of the European Communities, Brussels.
- Departement Onderwijs (2002), *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief - Editie 2002*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Departement Onderwijs, (2002), *Visietekst ICT in het onderwijs 2002*, Departement Onderwijs, Brussel.
- Dienst Voor Onderwijsontwikkeling, (2003), *Ontwerp Leerplan Informatie- en Communicatietechnologie in de Basiseducatie*, Departement Onderwijs, Brussel.
- DIVA (2003), *Programma 2003*, DIVA, Brussel.
- Douterlungne M., Van de Velde V., Rubbrecht I., Van Valckenborgh K., Lauwereys L., Nicaise I. & Van Damme J. (2001), *Ongekwalficeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalficeerde onderwijsverlaters*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Douterlungne M., Nijsmans I. & Van de Velde V. (eindred.) (1997), *Toekomstgerichte reflectie over de deeltijdse leerplicht*, Verslag van de commissie deeltijdse leerplicht aan de Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- Duchêne R. (2000), 'Hoger onderwijs in Vlaanderen wikt en weegt de Bologna-verklaring', *Thema*, 5.
- Dunon R., Van den Houtte M., Van Woensel C. & Ver Eecke E. (2001), 'Definiëren en selecteren van sleutelcompetenties: hype of blijver?', *Impuls*, 32, 2, p. 82-94.

- Duvekot R.C. (2000), *De Fles is Half Vol! Een brede visie op de benutting van EVC*, Ministerie van Economische Zaken, Den Haag.
- Dworkin B. (1981), 'What is equality?', *Philosophy and Public Affairs*, 10, p. 185-345.
- Edwards, R. & Usher, R. (1998), 'Lo(o)s(en)ing the Boundaries: from 'education' to 'lifelong learning'', *Studies in Continuing Education*, 1.
- Elchardus M., Huyse L. & Hooghe M. (red.) met medewerking van Ellen van Dael, Katrien Meireman & Wendy Smits (2001), *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. Een onderzoek naar de sociale constructie van democratisch burgerschap*, VUB Press, Brussel.
- European Commission (1995), *White paper on education and training*, Luxembourg.
- European Commission (2001a), *Summary and analysis of the feedback from the Member States and EEA Countries as part of the consultation on the Commission's Memorandum on lifelong learning*, Commission of the European Communities, Brussels.
- European Commission (2001b), *Feedback from European social partners as part of the consultation on the commission's Memorandum on lifelong learning*, Commission of the European Communities, Brussels.
- European Commission (2001c), *Lifelong learning practice and indicators. Supporting document to the Communication of the Commission 'Making a European area of lifelong learning a reality'*, Commission of the European Communities, Brussels.
- European Commission (2003), *Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe*, Commission of the European Communities, Brussels.
- Europese Commissie (2000), *Memorandum over levenslang leren*, Commissie van de Europese Gemeenschappen, Brussel.
- Europese Commissie (2001), *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren. Mededeling van de Commissie*, Commissie van de Europese Gemeenschappen, Brussel.
- Europese Commissie (2001), *eLearning-actieplan - Het onderwijs van morgen uitdenken*, Mededeling van de Commissie aan de Raad en het Europees Parlement, Brussel.
- Europese Commissie (2002), *eEurope 2002 benchmarking. European Youth into the digital age*, Commission of the European Communities, Brussels.
- EURYDICE (2000), *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, EURYDICE European Unit, Brussel.

- Faure E. et al. (1972), *Leren om te leven. De wereld van het onderwijs vandaag en morgen*, Het Spectrum, Antwerpen.
- Gevers A., Bollens J., Forrier A. & Sels L. (2000), *Drivers en moderatoren van de bedrijfsopleidingsinspanningen in Vlaanderen, een literatuuroverzicht*, Oktober 2000, e-versie: <http://perswww.kuleuven.ac.be/~p0485700/papers/papers.htm>.
- Giddens A. (1991), *Modernity and Self-identity*, Polity Press, Cambridge.
- Griffin C. (1998), 'Public rhetoric and public policy: analysing the difference for lifelong learning' in: J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (1998), *International perspectives on lifelong learning*, Kogan Page, Londen, p. 59-69.
- Groenez S., Van den Brande I. & Nicaise I. (2003), *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs*, Steunpunt LOA/HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Het structuurdecreet in een notendop*, s.d.
- Hillage J., Uden T., Aldridge F. & Eckles J. (2000), *Adult learning in England*, IES, Brighton.
- Houtkoop W. (1999), *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*, Max Goote Rapport, Amsterdam.
- Jansen T. (2000), 'Algemene beroepsvorming: de spanning tussen kwalificatie en vorming productief maken', *Pedagogisch Tijdschrift*, 25, p. 61-76.
- Jansen T. & Van der Veen R. (1992), 'Reflexive modernity, self-reflexive biographies: adult education in the light of the risk society', *International Journal of Lifelong Learning*, Vol. 11, 4, p. 241-248.
- Jarvis P. & Griffin C. (1998), *International perspectives on lifelong learning*, Kogan Page, Londen.
- Jarvis P. (1998), 'Paradoxes of the Learning Society', in: J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (1998), *International perspectives on lifelong learning*, Kogan Page, Londen, p. 59-69.
- Klarus R. & Nieskens M. (1998), *Competenties erkennen in Frankrijk, Noorwegen, Engeland en Duitsland. Een vergelijkend onderzoek naar systemen en standaarden voor de erkenning van verworven competenties*, CINOP, 's Hertogenbosch.
- Lammertijn F. (1999), 'Tussen moralisme en moderniteit. Op zoek naar nieuwe sociale bescherming voor een nieuwe sociale kwestie', *Alert*, 25, p. 14-39.

- Leirman W. (1994), *Four cultures of education: expert, engineer, prophet, communicator*, Peter Lang, Frankfurt.
- Leren op het web leren*, *De Standaard*, 27 mei 2003, Groot-Bijgaarden, p. 15.
- Loos R. (2002), *Innovations for the integration of low-skilled workers into lifelong learning and the labour market. Case studies from six European countries*, CEDEFOP/Publications Office of the EC, Thessaloniki/Luxembourg.
- Manninen J. (1998), 'Labour market training strategies in a late modern society', in: A. Walther & B. Stauber (Eds.), *Lifelong learning in Europe*, Vol. 1, Neulog Verlag, Tubingen.
- Matheus N. & Bollens J. (2001), *De impact van de overheid op het bedrijfsopleidingsbeleid*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Matheus N., Struyven L. & Vanhoren I. (2003), *Naar een veralgemeend stelsel van erkenning en kwaliteitslabeling van arbeidsmarktactoren*. Expertenrapport in opdracht van de Administratie Werkgelegenheid van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1999), *Beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren. Decretale tekst en memorie van toelichting*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001), *Het maatschappelijk debat levenslang leren in de Vlaamse Gemeenschap: Krachtlijnen van het eindrapport van Baert H. & Van Wiele I., Het maatschappelijk debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003), *Stand van zaken Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen'*, nog niet vrijgegeven, Brussel.
- Muffels R. J. (2001), 'De transitionele arbeidsmarkt. Een modern en dynamisch perspectief op de arbeidsmarkt en het arbeidsmarktbeleid?', in: N. van den Heuvel, F. Holderbeke & R. Wielers (eds.), *De transitionele arbeidsmarkt. Contouren van een actief arbeidsmarktbeleid*, Elsevier Bedrijfsinformatie, Den Haag, p. 11-52.
- Nicaise I. & Bollens J. (1995), *De effectiviteit van opleidingen voor risicogroepen*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Nicaise I. (1996), *Poverty and human capital*, PhD dissertation, Dept of Economics, Leuven.

- Nicaise I. (2001), 'Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem', in: J. Vranken, D. Geldof, G. Van Menxel & J. Van Ouytsel (red.), *Armoede en sociale uitsluiting - Jaarboek 2001*, Acco, Leuven, p. 223-242.
- Nicaise I. & Bollens J. (1998), 'Training and employment opportunities for disadvantaged groups', in M. Tessaring (ed.), *Vocational education and training - the European research field. Background report*, Office for official publications of the European Communities, Luxembourg, p. 121-153.
- OCDE (2003), *Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OECD & Statistics Canada (2000), *Literacy skills for the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*, Paris.
- OECD (1991), *Further Education and Training of the Labor Force: a Comparative Analysis of National Training Strategies for Industry and Training*, OECD, Paris.
- OECD (1999), *Thematic review on adult learning. Proposed terms of reference*, (DEELSA/ED(99)10).
- OECD (2001), *Economics and finance of lifelong learning*, OECD, Paris.
- OECD (2003), *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*, OECD Publications, Paris.
- Omzendbrief SO/2002/09: *Leerlingenstages in het voltijds secundair onderwijs*.
- Onderzoeksprogramma Regionaal Educatief Overleg o.l.v. Walter Leirman en de opvolgingsstudie REO-S onder leiding van Herman Baert*.
- Onstenk J. (1997), *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Eburon, Delft.
- Peeters A., Reymen D., Van der Beken W., Minne V. & Vander Aa R. (2000), *Ontwikkeling van een monitoring instrument voor de opleidingsinspanningen in Vlaanderen*, Idea Consult, Brussel.
- Perquy J. (1997), 'Van levenslang leren naar lerende organisatie', *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 1997, 4.
- PWC (2001), *De ICT basis in Vlaanderen. Sterkte en zwakte analyse van de ICT basis in Vlaanderen en vergelijking met vijf relevante landen en regio's*, Departement Wetenschap, Innovatie en Media, Brussel.

- Regionale coördinatie van de volwasseneneducatie. Educatieve kaart, behoeftedekkingsrapport en educatief richtplan*, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven, 1997 (i.s.m. P. De Smet, G. Gehre, W. Leirman).
- Regionale coördinatie van de volwasseneneducatie. Optienota*, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven, 1997 (i.s.m. P. De Smet, G. Gehre, W. Leirman).
- Regionale educatieve planning in Vlaanderen: Edufora*, in opdracht van de Vlaamse Minister-President, 1997-1998.
- Roels J. (2001), *Buitenlandse modellen, regelgeving en praktijken van (h)erkenning van competenties. Op zoek naar toepassingsmogelijkheden voor Vlaanderen. Deel II: Juridische aspecten*, Universiteit Antwerpen (UIA), Antwerpen.
- Ronde Tafel Conferentie (1993), *Nederlands als tweede taal voor volwassen migranten en anderstaligen in Vlaanderen. Naar een samenhangend en kwalitatief cursusaanbod Nederlands als Tweede Taal voor volwassen migranten en anderstaligen in Vlaanderen*, Verslagboek en aanbevelingen.
- Rubery J. & Grimshaw D. (2001), 'ICT's and employment: The problem of job quality', *International Labour Review*, 140, 2, p. 165-192.
- Ruelens L., Baert T., Baert H., Douterlungne M. & Bouwen R. (2003), *Werken aan leren. Over de kwaliteit van leerwerkprojecten (stages)*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Schmid G. (1998), *Transitional labour markets: a new European employment strategy*, WZB Discussion Paper FS I 98-206, Berlijn.
- Sels L., Albertijn M. & De Visch J. (2002), *Naar een recht op loopbaanbegeleiding*, Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- Sels L., Bollens J. & Buyens D. (2000a), *Twintig lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Sen A. (1985), *Commodities and Capabilities*, North Holland, Amsterdam, reprinted by Oxford University Press, Delhi.
- SERV (1992), *Aanbeveling over volwassenenonderwijs*, SERV, Brussel.
- Sonar (2003), *Eindrapportering PBO 97*, nog te verschijnen
- Stichting Lodewijk de Raet (1991), *Naar een samenhangend beleid voor de volwasseneneducatie?*, Verslagbrochure Studiedag, Wemmel.
- Struyven L. (1991), *Vlaanderen leert (deel 2): De plaats van het onderwijs voor sociale promotie in verhouding tot VDAB en Middenstand*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.

- The Round Table of European Industrialists (1989), *Education for life. A European strategy*.
- Thomas E. & Frietman J. (1998), *Herkenning van elders verworven competenties: EVC als motor voor employability en 'een leven lang leren'*, ITS, Nijmegen.
- Tweede discussienota 'Hertekening onderwijslandschap Secundair Onderwijs' van de Vlaams minister van Onderwijs en Vorming (januari 2003).
- Usher R., Bryant I. & Johnston R. (1997), *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond the limits*, Routledge, London.
- Van Damme D. & Legiest E. (1997), *Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie, deel 1: Participatie van Vlaamse volwassenen aan de volwasseneneducatie*, Adult Education Research Unit, Universiteit Gent, Gent.
- Van Damme D. (2001), 'Van Bologna over Salamanca naar Praag. De Europese hoger-onderwijsruimte en de consequenties voor de Vlaamse universitaire ruimte', *Universiteit en Beleid*, 15, 2.
- Van Damme D. (2001), *De educatieve vraag bij Vlaamse volwassenen*, Vakgroep Onderwijskunde, Gent.
- Van Damme D., Van de Poele L. & Verhasselt E. (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Garant, Leuven/Apeldoorn.
- Van Damme D. (1998), 'Wat leert ons de International Adult Literacy Survey? Beleidsaanbevelingen op basis van de internationale en Vlaamse IALS-resultaten', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3-4, p. 248-261.
- Van de Belt J. (1997), 'Certificering van vakbekwaamheid', *Opleiding en ontwikkeling*, 7/8, p. 43.
- Van den Bosch K., Tan B. & De Maesschalck V. (2001), 'Zo vader, zo zoon', of 'Ieder naar zijn verdienste?', Intergenerationele mobiliteit inzake opleidingsniveau van Vlaamse mannen in de 20ste eeuw', *CSB-Berichten*, UFSIA, Antwerpen, december 2001.
- Van der Kamp M. & Scheeren J. (1996), *Functionele reken en taalvaardigheden van oudere volwassenen in Nederland*, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION)/Max GOOTE Kenniscentrum, Groningen/Amsterdam.

- Van Nuland G. (2003), *Link in de Kabel Kandidatuur CST-award 2003*, Link in de Kabel, Leuven.
- Van Valckenborgh K. & Douterlunge M. (ter perse), *Flexibilisering van het volwassenonderwijs in Vlaanderen: wens of werkelijkheid na het decreet van 1999?*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Van Valckenborgh K., Douterlungne M. & Sels L. (1999), *Modules als bouwstenen voor het onderwijs: ook in Vlaanderen? Vergelijkend onderzoek naar een modulair aanbod voor het beroepsgericht leerplicht- en volwassenenonderwijs met aandacht voor de ongekwalificeerde uitstroom in Nederland, Schotland en Vlaanderen*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Vandenbrande T. (2001), 'Kwantitatieve analyse van transitie op de arbeidsmarkt in Europese landen', in N. van den Heuvel, F Holderbeke & R. Wielers (eds.), *De transitionele arbeidsmarkt. Contouren van een actief arbeidsmarktbeleid*. Elsevier Bedrijfsinformatie, Den Haag, p. 53-67.
- Vanhoren I., de Coninck P. & Roels J. (2002), 'Ruim baan voor competenties'. *Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen: beleidsconcept en aanzetten tot operationalisering*, VIONA-werkgroep EVC, Brussel.
- Vanhoren I., Kerkhof J., Demeester K., Matheus N., Struyven L. & Van Damme D. (2003), *Trajectbegeleiding voor laaggeletterden in Vlaanderen*, HIVA-K.U.Leuven/Vakgroep Onderwijskunde, Leuven/Gent.
- Vanhoren I. (2002), *Van herkennen naar erkennen. Praktijken en ontwikkelingen rond de (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Vanweddingen M. (2002), 'Levenslang leren gecijferd: wie, wat en waarom (niet)?', *Over Werk (Tijdschrift van het Steunpunt WAV)*, 3, p. 11-15.
- Visiegroep Vlaanderen als Lerend Trefpunt (2001a), Trends en uitdagingen. Stand van zaken gepresenteerd tijdens de Vlaamse Conferentie van 5 juli 2001 ('Trends en uitdagingen voor de toekomst van Vlaanderen', http://www.kleurrijkvlaanderen.be/doc/r_leren_toontekstdef_0507.pdf).
- Visiegroep Vlaanderen als Lerend Trefpunt (2001b), Doelstellingen gepresenteerd tijdens de Vlaamse Conferentie van 22 november 2001 ('Doelstellingen voor Vlaanderen'), http://www.kleurrijkvlaanderen.be/doc/221101toontekst_leren.pdf.
- Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*.

Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, *TSO-BSO Onderwijs - Arbeidsmarkt 2001-2002*.

Vlaams minister van Werkgelegenheid en Toerisme, *Beleidsnota Werkgelegenheid 2000-2004*.

Vlaams minister van Werkgelegenheid en Toerisme, *Europese Top van Lissabon: Krijtlijnen voor een Vlaamse Werkgelegenheidsstrategie*, s.d.

Vlaamse minister van Werkgelegenheid en Toerisme, *Beleidsbrief Werkgelegenheid 2003*.

Vlaamse Onderwijsraad (1997), *Bakens voor de toekomst van het volwassenenonderwijs*, Discussienota, VLOR, Brussel.

Vlaamse regering (2000), *Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen'*, Vlaamse regering, Brussel.

Wouters A. (2002), 'Een leven lang leren in Vlaanderen, enkele recente ontwikkelingen', *Over Werk, Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 3.

Wouters M. & Denys J. (1998), *Certificering van beroepsopleiding. Certificeren + certificeren = 2*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.

Wouters M. & Douterlungne M. (2002a), 'Vergelijkende analyse van het levenslanglerenbeleid in Vlaanderen met 5 andere OESO-landen', in: H. Baert, M. Douterlungne, D. Van Damme, W. Kusters, I. Van Wiele, T. Baert, M. Wouters, K. De Meester, J. Scheeren, (2002) *Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*, CPVBO, Leuven.

Wouters M. & Douterlungne M. (2002b), 'Het Vlaamse vormingsbeleid: voorstellen tot bijsturing', in: H. Baert, M. Douterlungne, D. Van Damme, W. Kusters, I. Van Wiele, T. Baert, M. Wouters, K. De Meester & J. Scheeren, (2002) *Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*, CPVBO, Leuven.

COLOFON

Samenstelling:

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) in samenwerking met het Centrum voor Sociale Pedagogiek - Centrum voor Permanente Vorming in Beroepen en Organisaties

Coördinatie:

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
DIVA

Verantwoordelijk uitgever:

Ivo Cappaert, directeur-generaal, voorzitter DIVA

Depotnummer:

D/2003/3241/333

Meer informatie:

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
DIVA

Hendrik Consciencegebouw, 7 C 04

Koning Albert II-laan 15

1210 Brussel

Tel.: 02-553 96 41

Website: <http://diva.vlaanderen.be>