

| |
|--|
| <p>Inhoud</p> <p>BEVORDERING DEELNAME EN DEELNAMEKANSEN INZAKE ARBEIDSMARKTGERICHTE PERMANENTE VORMING</p> |
|--|

| | |
|---|-----------|
| INHOUD | I |
| LIJST VAN FIGUREN | X |
| LIJST VAN TABELLEN | XI |
| DEEL I | 1 |
| LEVENSLANG LEREN IN VLAANDEREN EEN VLAAMS STRATEGIERAPPORT: INLEIDING (HIVA) | |
| 1. Doelstelling, onderzoeksvragen en methodiek | 3 |
| 1.1 DOELSTELLING | 3 |
| 1.2 ONDERZOEKSVRAGEN | 3 |
| 1.3 METHODIEK | 4 |
| LUIK 1 | 7 |
| LEVENSLANG LEREN IN VLAANDEREN: EEN STAND VAN ZAKEN (HIVA) | |
| 1. Afbakening en definitie | 7 |
| 1.1 VAN PERMANENTE VORMING NAAR LEVENSLANG LEREN | 7 |
| 2. Het aanbod Levenslang leren in Vlaanderen | 9 |
| 2.1 ARBEIDSMARKTGERICHTE VORMING | 9 |
| 2.1.1 Middenstandsopleidingen (Decreet 23.1.1991) | 9 |
| 2.1.2 VDAB-beroepsopleiding (decreet 28.12.1984) | 10 |
| 2.1.3 Landbouwvorming (Besluit Vlaamse Regering 21.12.1992) | 10 |
| 2.1.4 Tewerkstellings- en opleidingsinitiatieven voor risicogroepen (geen decreet) | 10 |
| 2.1.5 Bedrijfsopleidingen | 10 |
| 2.1.6 Sectorale opleidingen | 11 |
| 2.1.7 Vorming voor openbare besturen en welzijnssectoren | 11 |
| 2.1.8 Private en commerciële opleidingsinstanties | 11 |
| 2.2 VOLWASSENENONDERWIJS | 11 |
| 2.2.1 De basiseducatie | 12 |
| 2.2.2 Het Onderwijs Sociale Promotie | 12 |
| 2.2.3 Tweede kansonderwijs (TKO) | 12 |
| 2.2.4 Afstandsonderwijs of Begeleid Individueel Studeren (BIS) | 13 |
| 2.2.5 Deeltijds Kunstonderwijs | 13 |
| 2.2.6 Open universiteit | 13 |
| 2.3 SOCIO - CULTUREEL VORMINGSWERK | 13 |
| 2.3.1 Socio-cultureel vormingswerk in verenigingen, instellingen en diensten | 13 |
| 2.3.2 Verenigingen voor amateur-kunsten | 14 |

| | | |
|---------------|--|-----------|
| 2.3.3 | Politieke vormingsinstellingen | 14 |
| 3. | De participatiegraad | 14 |
| 4. | De deelnemersprofielen | 21 |
| 4.1 | INZICHT IN DE ACTUELE DEELNAME EN DE PROBLEEMGROEPEN | 21 |
| 5. | Financiering van Levenslang leren | 24 |
| 5.1 | DE BUDGETTEN | 24 |
| 5.2 | DE FINANCIERINGSKANALEN VOOR LEVENSLANG LEREN | 25 |
| 6. | Het Vlaamse vormingsbeleid | 27 |
| 6.1 | REALISATIES EN AANVULLINGEN | 35 |
| 7. | Het Europees vormingsbeleid | 43 |
| LUIK 2 | | 45 |

ANALYSE VAN DE OESO-ONDERZOEKSVRAGEN (HIVA)

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | Motieven en barrières voor deelname | 45 |
| 1.1 | MOTIEVEN EN BARRIERES | 46 |
| 1.2 | HUIDIGE EN GEPLANDE STIMULERENDE MAATREGELN MET BETREKKING TOT HET MOTIVEREN VAN DEELNEMERS | 48 |
| 1.2.1 | Bedrijfgerichte versus individugerichte stimulerende maatregelen | 48 |
| 1.2.2 | Financiële versus faciliterende stimulerende maatregelen | 49 |
| 1.2.3 | Werknemersgerichte versus werkzoekendengerichte stimulerende maatregelen | 50 |
| 1.2.4 | Algemene versus doelgroepgerichte stimulerende maatregelen | 51 |
| 1.2.5 | Aanbodgerichte versus vraaggerichte stimulerende maatregelen | 51 |
| 1.2.6 | Formeelgerichte versus informeelgerichte stimulerende maatregelen | 52 |
| 1.2.7 | Levenslange versus levensbrede stimulerende maatregelen | 52 |
| 1.2.8 | Centrale versus regionale versus lokale stimulerende maatregelen | 52 |
| 1.3 | BESLUIT | 52 |
| 1.3.1 | Van permanente vorming naar levenslang leren | 52 |
| 1.3.2 | Motieven en barrières voor deelname van individuen | 53 |
| 1.3.3 | De Vlaamse participatiegraad: meer en beter | 53 |
| 1.3.4 | Een kansengroepenbeleid? | 54 |
| 1.3.5 | Bedrijfsgerichte financiële maatregelen versus individugerichte faciliterende maatregelen, of vice versa? | 55 |
| 1.3.6 | De werknemers geviseerd | 55 |
| 1.3.7 | Kosten versus baten | 56 |
| 1.3.8 | The Joy of Learning | 56 |
| 1.3.9 | Bedenkingen vanuit het veld | 56 |
| 1.3.10 | Bedenkingen vanuit onderzoek | 57 |
| 1.3.11 | Metten van deelname | 57 |
| 2. | Geïntegreerde benadering | 58 |
| 2.1 | OVERZICHT VAN HUIDIGE EN GEPLANDE MAATREGELN | 58 |
| 2.2 | BESLUIT | 62 |
| 2.2.1 | Het bos en de bomen | 62 |
| 2.2.2 | Een eerste aanzet | 63 |
| 3. | Pedagogie van het leeraanbod | 65 |
| 4. | Coherent beleid | 67 |
| 4.1 | EEN VLAAMS BELEID LEVENSLANG LEREN | 67 |

LUIK 3

73

VERGELIJKENDE ANALYSE VAN HET LEVENSLANG LEREN BELEID IN VLAANDEREN MET 5 ANDERE OESO-LANDEN (HIVA)

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | Inleiding | 73 |
| 2. | Vergelijkende analyse op basis van een aantal LLL-indicatoren | 73 |
| 2.1 | RECENTE BELEIDSINITIATIEVEN | 74 |
| 2.1.1 | Noorwegen | 74 |
| 2.1.2 | Canada | 75 |
| 2.1.3 | Zwitserland | 76 |
| 2.1.4 | Zweden | 76 |
| 2.1.5 | Denemarken | 77 |
| 2.1.6 | Een vergelijkend overzicht | 79 |
| 2.2 | DEELNEMERS | 83 |
| 2.3 | VOORZIENINGEN VOOR VOLWASSENENEDUCATIE | 86 |
| 2.4 | ARBEIDSMARKTGERICHT OPLEIDINGSBELEID | 87 |
| 2.5 | FINANCIERING VAN VOLWASSENENEDUCATIE | 90 |
| 2.6 | METHODOLOGISCHE OPVOLGING EN EVALUATIE VAN DEELNEMERS EN ACTIVITEITEN LLL | 92 |
| 3. | Vergelijkende analyse op basis van de vier OESO-vragen | 93 |
| 3.1 | STIMULERENDE MAATREGELEN VOOR HET BEVORDEREN VAN DE MOTIVATIE EN DE PARTICIPATIE | 93 |
| 3.1.1 | Noorwegen | 93 |
| 3.1.2 | Canada | 94 |
| 3.1.3 | Zweden | 95 |
| 3.1.4 | Denemarken | 98 |
| 3.1.5 | Zwitserland | 101 |
| 3.2 | STIMULERENDE MAATREGELEN VOOR HET BEVORDEREN VAN DE KWALITEIT VAN DE PEDAGOGIE VAN HET LEERAANBOD | 103 |
| 3.3 | STIMULERENDE MAATREGELEN VOOR HET BEVORDEREN VAN EEN GEÏNTEGREERD EN EEN COHERENT BELEID LEVENSLANG LEREN | 105 |
| 3.3.1 | Noorwegen | 106 |
| 3.3.2 | Canada | 107 |
| 3.3.3 | Zweden | 108 |
| 3.3.4 | Denemarken | 109 |
| 3.3.5 | Zwitserland | 110 |

LUIK 4

113

HET VLAAMSE VORMINGSBELEID: VOORSTELLEN TOT BIJSTURING (HIVA)

| | | |
|-----------|---|------------|
| 1. | Inleiding | 113 |
| 2. | Het verhogen van de motivatie en de participatie van de Vlaamse bevolking ten aanzien van levenslang leren | 115 |
| 2.1 | BELANGRIJKSTE BEDENKINGEN TEN AANZIEN VAN HET VLAAMS BELEID | 115 |
| 2.2 | BUITENLANDSE VOORBEELDEN | 116 |
| 2.2.1 | Individu centraal | 116 |
| 2.2.2 | Kansengroepen centraal | 116 |
| 2.2.3 | Leercultuur en Joy of learning | 117 |
| 2.2.4 | Sleutelkenmerken voor een motiverend systeem voor het leren van volwassenen | 117 |
| 2.2.5 | Financiële ondersteuning | 118 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 2.3 | HET VLAAMSE VORMINGSBELEID: VOORSTELLEN TOT BIJSTURING | 119 |
| 2.3.1 | Een kansengroepenbeleid | 119 |
| 2.3.2 | Een verhoging van het kwalificatieniveau van de Vlaamse bevolking | 119 |
| 2.3.3 | Arbeidsmarktgerichte opleiding als een effectieve opstap naar een job | 120 |
| 2.3.4 | Levensbreed leren als opstap naar levenslang leren | 121 |
| 3. | Het verbeteren van de kwaliteit van de pedagogie van het leeraanbod | 121 |
| 3.1 | BEDENKINGEN BIJ HET VLAAMS VORMINGSBELEID | 121 |
| 3.2 | BUITENLANDSE VOORBEELDEN | 121 |
| 3.3 | VOORSTELLEN TOT BIJSTURING | 122 |
| 3.3.1 | Een nieuwe krachtlijn voor het Vlaams Actieplan | 122 |
| 3.3.2 | De werkvloer als locus voor competentiebuilding | 122 |
| 4. | Naar een geïntegreerd en coherent beleid levenslang leren | 123 |
| 4.1 | BEDENKINGEN TEN AANZIEN VAN HET VLAAMS VORMINGSBELEID | 123 |
| 4.2 | BUITENLANDSE VOORBEELDEN | 124 |
| 4.3 | HET VLAAMS VORMINGSBELEID: VOORSTELLEN TOT BIJSTURING | 125 |
| 4.3.1 | Een holistische benadering | 125 |
| 4.3.2 | Stimulerende en ondersteunende leeromgevingen | 127 |
| | BIJLAGEN DEEL I | 129 |
| | REFERENTIES DEEL I | 150 |
| | DEEL II | 156 |
| | ANALYSE VAN DE BARRIÈRES VOOR DEELNAME AAN DE PERMANENTE VORMING (VAKGROEP ONDERWIJSKUNDE - UNIVERSITEIT GENT) | |
| 1. | Inleiding | 156 |
| 2. | Theorievorming en empirisch onderzoek over besluitvormingsprocessen bij participatie aan de volwasseneneducatie | 157 |
| 2.1 | INLEIDING | 157 |
| 2.2 | BESLUITVORMINGSPROCESSEN BIJ PARTICIPATIE AAN VOLWASSENENEDUCATIE | 157 |
| 2.2.1 | Overzicht van de relevante theorievorming en modelontwikkeling | 157 |
| 2.2.1.1 | 'Human capital'- en 'rational choice'-benaderingen | 158 |
| 2.2.1.2 | Sociaal-psychologische modellen van besluitvorming | 159 |
| 2.2.1.3 | Het 'expectancy-valence model' | 160 |
| 2.2.1.4 | Het 'chain-of-response model' | 161 |
| 2.2.1.5 | Het 'psychosocial interaction model' | 163 |
| 2.2.1.7 | Een eigen synthetiserend conceptueel model | 165 |
| 2.2.2 | Overzicht van de relevante empirische studies | 167 |
| 2.2.3 | Bevindingen eigen empirische studie | 172 |
| 3. | Kwalitatieve analyse van de educatieve participatiebarrières: gepercipieerde leerkosten | 176 |
| 3.1 | ONDERZOEKSBENADERING EN -METHODE | 176 |
| 3.2 | BEVINDINGEN: GEPERCIPIEERDE PARTICIPATIEBELEMNERINGEN | 180 |
| 3.2.1 | Algemene bevindingen | 181 |
| 3.2.2 | Onderscheiden barrières en belemmeringen | 183 |
| 3.2.2.1 | Gebrek aan vertrouwen (a) | 183 |
| 3.2.2.2 | Educatieve participatie is met een 'tekort' naar buiten komen (b) | 185 |
| 3.2.2.3 | Perceptie van irrelevantie aangaande effecten en baten © | 189 |
| 3.2.2.4 | Gebrek aan 'locus of control' - 'lack of voice' (d) | 196 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.2.2.5 | Gebrek aan motivatie (e) | 196 |
| 3.2.2.6 | Flexibiliteit (f) | 197 |
| 3.2.2.7 | Informatieve belemmeringen (g) | 197 |
| 3.2.2.8 | Bereikbaarheidsprobleem - geografische inplanting van educatieve instellingen (h) | 198 |
| 3.2.2.9 | Financiële restricties (i) | 199 |
| 3.2.2.10 | Tijd: gebrek of conflict? (j) | 200 |
| 3.2.2.11 | Peergroep-interactie en -steun (k) | 208 |
| 3.2.3 | Besluiten | 208 |
| 4. | Bronnen | 211 |
| 4.1 | BIBLIOGRAFIE | 211 |
| 4.2 | GERAADPLEEGDE WEBSITES | 220 |

DEEL III

HOOFDSTUK 1 223

SELECTIE VAN DE UITGEWERKTE MAATREGELLEN (CPVBO - K.U.LEUVEN)

| | | |
|-----------|---|------------|
| 1. | Inleiding | 223 |
| 2. | 28 mogelijke maatregelen | 223 |
| 2.1 | STIMULEREN VAN EEN EXPLICIET VTO-BELEID | 224 |
| 2.2 | FACILITEREN VAN DEELNAME VIA RANDVOORWAARDEN | 226 |
| 2.3 | BEVORDEREN VAN EEN LEERSTIMULERENDE WERKOMGEVING | 228 |
| 2.4 | AANBODSGERICHTE MAATREGELLEN T.A.V. HET VORMINGSBELEID IN DE SECTOREN | 229 |
| 2.5 | LEERBEMIDDELING EN –BEGELEIDING IN HET LEVENSLANG LEREN IN RELATIE TOT INFORMATIE, ACTIVERING EN TOELEIDING | 230 |
| 3. | Structuur van Deel III: de maatregelen | 232 |

HOOFDSTUK 2 233

HET CREËREN VAN EEN NIEUW LEERKLIMAAT IN VLAANDEREN (VAKGROEP ONDERWIJSKUNDE - UNIVERSITEIT GENT)

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1. | Inleiding | 233 |
| 2. | Maatschappelijke openheid verhogen | 234 |
| 2.1 | VAN 'LEVENSLANG LEREN' NAAR 'LEREN LEVEN' | 234 |
| 2.2 | RECHT OP LEERWEERSTAND | 234 |
| 2.3 | VLAAMSE PROMOTIECAMPAGNE | 235 |
| 2.4 | RECRUTERING | 235 |
| 2.5 | TASTER COURSES | 236 |
| 3. | Leerpedagogische elementen | 236 |
| 3.1 | INLEIDING | 236 |
| 3.2 | PARTICIPATIEF LEREN | 238 |
| 3.3 | CONTEXTUEEL LEREN: DE WERKPLEK ALS KRACHTIGE LEER- OF OPLEIDINGSOMGEVING | 240 |
| 3.3 | FLEXIBILISERING VAN INSTITUTIONELE RANDVOORWAARDEN EN DELIVERY-METHODES | 250 |
| 4. | Bronnen | 254 |

| | | |
|---|--|------------|
| 4.1 | BIBLIOGRAFIE | 254 |
| 4.2 | GERAADPLEEGDE WEBSITES | 258 |
| HOOFDSTUK 3 | | 259 |
| MENTORSCHAP IN DE CONTEXT VAN DE LEVENSLOOPBAAN (CPVBO - K.U.LEUVEN) | | |
| 1. | Inleiding | 259 |
| 2. | Vertrekpunt: schematische voorstelling van mentorschap | 260 |
| 3. | De (lerende) arbeidsorganisatie | 264 |
| 4. | Verkenning | 264 |
| 4.1 | HET CONCEPT MENTOR | 265 |
| 4.1.1 | Een definitie van 'mentor' | 265 |
| 4.1.2 | De partner van de mentor | 266 |
| 4.1.3 | Het mentoring-proces | 266 |
| 4.1.4 | Rollen en types van mentoren | 268 |
| 4.2.1 | Noden | 270 |
| 4.2.2 | Doel | 270 |
| 4.3.1 | Voor de mentée, leerneer | 271 |
| 4.3.2 | Voor de mentor | 271 |
| 4.3.3 | Voor de organisatie | 272 |
| 4.4 | VALKUILEN | 272 |
| 4.5 | BESTAANDE 'GOOD PRACTICES' | 274 |
| 4.5.1 | 'Good practices' in Vlaanderen | 274 |
| 4.5.2 | 'Good practices' in het buitenland | 275 |
| 5. | Strategische beslissing | 276 |
| 5.1 | BEDRIJFSINTERNE VOORWAARDEN | 276 |
| 5.2 | BEDRIJFSEXTERNE VOORWAARDEN | 277 |
| 6. | Implementatie | 278 |
| 6.1 | UITSTIPPELEN VAN EEN STRATEGIE | 278 |
| 6.1.1 | Identificeren van de leernemers | 278 |
| 6.1.2 | Samenstellen van een mentorpool | 278 |
| 6.1.3 | Duur van de mentorrelatie | 280 |
| 6.1.4 | Keuze van een coördinator | 280 |
| 6.1.5 | Vorm van de mentoring | 280 |
| 6.2 | OPERATIONELE ORGANISATIE | 281 |
| 6.3 | PRESENTATIE VAN HET PLAN VAN AANPAK | 282 |
| 6.4 | SELECTIE VAN MENTOREN EN KOPPELING MET LEERNEMERS | 282 |
| 6.4.1 | Selectie van mentoren en leernemers | 283 |
| 6.4.2 | Inventariseren van voorkeuren van mentoren en leernemers | 284 |
| 6.4.3 | Koppeling tussen mentoren en leernemers | 285 |
| 6.4.4 | Specifieke valkuilen bij de samenstelling van een mentorkoppel bij kansengroepen | 287 |
| 6.5 | BRIEFING EN TRAINING VAN MENTOREN EN LEERNEMERS | 289 |
| 6.5.1 | Opleiding | 289 |
| 6.5.2 | Traject bepalen van de leerneer | 291 |
| 6.5.3 | Transfer naar de werkvloer | 291 |
| 6.5.4 | Coaching (begeleiding) van mentoren (door de coördinator) | 292 |
| 6.6 | START, ONDERHOUD EN ONDERSTEUNING VAN HET SYSTEEM | 292 |
| 6.7 | EVALUATIE | 293 |
| 7. | promotie | 294 |

| | | |
|---|---|------------|
| 8. | empowerment | 295 |
| 8.1 | DEFINITIE | 295 |
| 8.2 | HET ACHTERLIGGENDE PROCES | 295 |
| 8.2.1 | Empowerment van het individu | 295 |
| 8.2.2 | Empowerment van groepen | 296 |
| 8.2.3 | Empowerment bij mentorschapsprojecten | 296 |
| 9. | Maatregelen: overzicht van de voorstellen | 298 |
| 9.1 | CONCRETE MAATREGELLEN BIJ HET PROMOTEN EN INVOEREN VAN MENTORSCHAP | 298 |
| 9.2 | DE MAATREGELLEN MET ENKELE KRITISCHE OPMERKINGEN | 300 |
| 10. | Kansengroepen | 306 |
| 11. | Bronnen | 308 |
| 11.1 | LITERATUUR | 308 |
| 11.2 | GERAADPLEEGDE WEBSITES | 310 |
| 11.3 | INTERVIEWS | 310 |
| HOOFDSTUK 4 | | 311 |
| LEERTRAJECTBEGELEIDING, LEERBEMIDDELING EN CENTRA VAN KENNIS OVER LEREN (CPVBO - K.U.LEUVEN) | | |
| Inleiding | | 311 |
| 2. | Vertrekpunt: Het zoek- en beslissingsproces bij de kandidaat-lerende | 311 |
| 2. | Totaalbeeld van de interventies | 318 |
| 2.1 | INLEIDING | 318 |
| 2.2 | INFORMATIESYSTEMEN | 323 |
| 2.2.1 | Begripsomschrijving | 323 |
| 2.2.2 | Argumentatie | 324 |
| 2.2.3 | Voorwaarden | 325 |
| 2.2.4 | Alternatief scenario | 325 |
| 2.3 | TOELEIDING | 325 |
| 2.3.1 | Begripsomschrijving | 325 |
| 2.3.2 | Functieomschrijving | 327 |
| 2.3.3 | Deskundigheidsvereisten | 327 |
| 2.3.4 | Netwerking | 328 |
| 2.3.5 | Voorwaarden | 328 |
| 2.3.6 | Argumentatie | 329 |
| 2.4 | LEERTRAJECTBEGELEIDING EN LEERBEMIDDELING | 329 |
| 2.4.1 | Begripsomschrijving | 329 |
| 2.4.2 | Modules | 330 |
| 2.4.3 | Functieomschrijving | 333 |
| 2.4.4 | Deskundigheidsvereisten | 333 |
| 2.4.5 | Netwerking | 335 |
| 2.4.6 | Voorwaarden | 335 |
| 2.4.7 | Argumentatie | 336 |
| 2.5 | CURSISTENBEGELEIDING BINNEN OPLEIDINGSINSTELLINGEN | 336 |
| 2.6 | TOELEIDING EN/OF LEERTRAJECTBEGELEIDING OP DE WERKPLEK | 337 |
| 3. | Leertrajectbegeleiding doorheen netwerken | 338 |
| 3.1 | STAND VAN ZAKEN | 338 |
| 3.2 | TOEKOMST: OPSTART DOORHEEN EXPERIMENTEN | 338 |
| 3.3 | ARGUMENTATIE | 340 |

| | | |
|-----------|--------------------------|------------|
| 4. | Maatregelen | 341 |
| 5. | Bronnen | 347 |
| 5.1 | GERAADPLEEGDE LITERATUUR | 347 |
| 5.2 | GERAADPLEEGDE WEBSITES | 349 |
| 5.3 | INTERVIEWS | 349 |

HOOFDSTUK 5 **351**

EEN BASISGERICHT EN TRAJECTMATIG VTO-AANBOD VOOR KANSENGROEPEN (CPVBO - K.U.LEUVEN)

| | | |
|-----------|--|------------|
| | Inleiding | 351 |
| 1. | Kansengroepen en hun participatieproblemen | 353 |
| 1.1 | INLEIDING | 353 |
| 1.2 | OMSCHRIJVING VAN HET CONCEPT 'KANSENGROEPEN' | 353 |
| 1.2.1 | Officiële bepalingen van het concept 'kansengroep' | 354 |
| 1.2.1.1 | Minister van Werkgelegenheid | 354 |
| 1.2.1.2 | Indicatoren van het Sociaal Impuls fonds | 355 |
| 1.2.1.3 | ESF | 356 |
| 1.2.2 | Niet-officieel | 358 |
| 1.2.2.1 | Maatschappelijk achtergestelden | 358 |
| 1.2.2.2 | De kwetsbare doelgroepen van de arbeidsmarkt | 359 |
| 1.2.2.3 | Sociale exclusie | 360 |
| 1.3 | PARTICIPATIEPROBLEMEN VAN KANSENGROEPEN OP DE ARBEIDSMARKT? | 360 |
| 1.3.1 | Stigmatisering | 360 |
| 1.3.2 | De cultuur op de arbeidsmarkt | 362 |
| 1.3.2.1 | Kansen op vorming op de arbeidsmarkt | 362 |
| 1.3.2.2 | Etnostratificatie | 363 |
| 1.3.2.3 | Verdringingseffect | 364 |
| 1.4 | PARTICIPATIEPROBLEMEN VAN KANSENGROEPEN OP DE VTO-MARKT | 364 |
| 1.4.1 | Beperkte participatie aan VTO-aanbod | 365 |
| 1.4.2 | Laaggeschoolden | 366 |
| 1.4.3 | Allochtonen | 367 |
| 1.4.4 | Vrouwen | 368 |
| 1.4.4.1 | Gender | 368 |
| 1.4.4.2 | Specifieke barrières voor vrouwen t.o.v. participatie aan (arbeidsmarktgerichte) vorming | 369 |
| 1.4.5 | Ouderen | 370 |
| 1.4.6 | Personen met een handicap | 370 |
| 1.4.7 | "Interimhoppers" | 372 |
| 1.4.8 | (maatschappelijk kwetsbare) jongeren | 373 |
| 2. | Het VTO-aanbod: barrières en voorstellen voor een basisgericht en trajectmatig aanbod | 375 |
| 2.1 | HUIDIGE SITUATIE | 375 |
| 2.1.1 | Het beleid | 375 |
| 2.1.2 | Barrières voor een toegankelijk VTO-aanbod in de huidige situatie | 375 |
| 2.2 | ALGEMEEN KADER | 377 |
| 2.2.1 | Toeleiding naar het aanbod | 377 |
| 2.2.2.1 | Het trajectmatige | 380 |
| 2.2.2.3 | Elders Verworven Capaciteiten (EVC) | 383 |
| 2.2.2.4 | Basisgerichtheid | 384 |
| 2.2.2.5 | Randvoorwaarden | 386 |
| 2.3 | CONCRETISERING VAN DE AANPASSINGEN EN VERNIEUWINGEN IN HET VTO-AANBOD IN VLAANDEREN | 387 |
| 2.3.1 | Jobrotatie | 387 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 2.3.2 | Competentiecentra en samenstellen van een portfolio per (kandidaat-)lerende | 388 |
| 2.3.3 | Bestaande 'good practices' | 388 |
| 2.3.3.1 | Carrefour Formation | 388 |
| 2.3.3.2 | LINK: een poging tot aansluiting tussen Basiseducatie en beroepsopleidingen | 389 |
| 2.3.4 | Modulaire Trajectwerking van de VDAB | 391 |
| 2.3.5 | KSB en KSE | 392 |
| 2.3.6 | Building Bridges | 392 |
| 2.3.7 | Aanbevelingen uit het CONBEL-rapport | 392 |
| 3. | Maatregelen | 394 |
| 4. | Bronnen | 398 |
| 4.1 | LITERATUUR | 398 |
| 4.2 | GERAADPLEEGDE WEBSITES | 401 |
| 4.3 | INTERVIEWS | 401 |

Lijst van figuren

| | |
|--|-----|
| Figuur 1: De theory of reasoned action | 159 |
| Figuur 2: Het expectancy-valence model..... | 160 |
| Figuur 3: Het chain-of-response model..... | 161 |
| Figuur 4: Het psychosocial interaction model | 163 |
| Figuur 5: Het ISSTAL model..... | 164 |
| Figuur 6: Het eigen synthetiserend conceptueel model..... | 165 |
| Figuur 7: 'Vervangend' leerproces..... | 185 |
| Figuur 8: Impact geletterdheid, onderwijs, ervaring bij indiensttreding op de arbeidsmarkt | 193 |
| Figuur 9: Het leerpotentieel van arbeidssituaties..... | 243 |
| Figuur 10: Een mentorschapsproject invoeren in een (arbeidsorganisatie)..... | 261 |
| Figuur 11: Stappenplan bij de ontwikkeling en implementatie van een mentorsysteem . | 262 |
| Figuur 12: Voorstelling van het zoek- en beslissingsproces bij de kandidaat-lerende..... | 313 |
| Figuur 13: Drempels in het zoek- en beslissingsproces bij de kandidaat-lerende | 315 |
| Figuur 14: Trajectwerking werkzoekenden..... | 320 |
| Figuur 15: Interventies werkenden en niet-werkenden..... | 322 |
| Figuur 16: Toeleiding naar het VTO-aanbod door toeleiders, leertrajectbegeleiders, leerbemiddelaars en via een educatieve databank, | 378 |
| Figuur 17: geoptimaliseerd kader voor het VTO-aanbod in Vlaanderen: basisgericht en trajectmatig..... | 379 |
| Figuur 18: aansluitingsniveaus tussen basiseducatie en beroepsopleiding in Vlaanderen | 390 |

Lijst van tabellen

| | |
|--|----|
| Tabel 1: aanbieders van vorming voor volwassenen in Vlaanderen..... | 14 |
| Tabel 2: Percentage deelnemers per opleidingsverstrekker | 16 |
| Tabel 3: Percentage deelnemers per opleidingsverstrekker (abstractie kortlopende sessies) | 16 |
| Tabel 4: Aantal deelnemers per opleidingsverstrekker in 1999, % mannen en vrouwen .. | 17 |
| Tabel 5: Percentage deelnemers opgesplitst naar type en duur van de opleiding | 18 |
| Tabel 6: Samenvatting participatiegraden LLL Vlaanderen volgens de diverse bronnen.. | 18 |
| Tabel 7: Participatie van volwassenen (25-64 j.) aan opleiding volgens type opleiding en statuut, 1994-1998..... | 20 |
| Tabel 8: Aantal opgeleide personen naar doel van opleiding, leeftijd en SCHOLINGSNIVEAU, Vlaanderen 1999..... | 23 |
| Tabel 9: Aantal opgeleide personen naar doel van opleiding, leeftijd en STATUUT, Vlaanderen 1999 (Enquête arbeidskrachten, NIS)..... | 23 |
| Tabel 10: Aantal opgeleide personen naar doel van opleiding, leeftijd en GESLACHT, Vlaanderen 1999 (Enquête arbeidskrachten, NIS)..... | 23 |
| Tabel 11: Budgetten Levenslang leren 2000 | 24 |
| Tabel 12: Trends in publieke en private uitgaven voor alle educatieniveaus..... | 25 |
| Tabel 13: Financieringsbronnen voor arbeidsmarktgerichte opleidingen voor werknemers | 26 |
| Tabel 14: Bron: uit Peeters et al. (2000), p. 92 | 46 |
| Tabel 15: Recente beleidsinitiatieven: een overzicht..... | 79 |
| Tabel 15: Recente beleidsinitiatieven: een overzicht. (<i>Vervolg</i>)..... | 80 |
| Tabel 16: Bron: IALS, 1994-1998 (Canada country note) | 83 |
| Tabel 17: Overzicht doelgroepspecifieke participatiegegevens voor de verschillende landen | 85 |

| | |
|--|-----|
| Tabel 18: Overzicht van de resultaten van empirische analyses naar participatiebarrières in de volwasseneneducatie | 172 |
| Tabel 19: Gemiddelde score op barrières naar geslacht..... | 174 |
| Tabel 20: Gemiddelde score op barrières naar beroepscategorie | 175 |
| Tabel 21: Overzicht van de onderscheiden belemmeringen | 183 |
| Tabel 22: Effecten van levenslang leren volgens McMahon (1998)..... | 191 |
| Tabel 22: Het Singapore Schema. De fasen in een mentorrelatie gebaseerd op de percepties van leernemers..... | 268 |
| Tabel 23: Roldimensie, dominante vaardigheidsdimensies, dominante vaardigheidselementen en kwaliteiten van een mentor..... | 269 |
| Tabel 24: maatregelen om mentorschap in Vlaanderen in te voeren..... | 300 |
| Tabel 25: schematische samenvatting van de belangrijkste redenen om al dan niet deel te nemen aan volwassenenonderwijs | 376 |

DEEL I
LevensLang Leren in Vlaanderen
Een Vlaams Strategierapport

Inleiding

Martine Wouters
Projectleiding: Mia Douterlungne

*“When planning for a year - sow corn,
when planning for a decade - plant trees,
when planning for a lifetime - train and educate men.”
(Kuan Tzu, chinees filosoof (3de eeuw BC))*

Levenslang leren is in Europa reeds verschillende ‘white and green papers’ gepubliceerd met betrekking tot het onderwerp en riep 1996 uit tot het jaar van het Levenslang leren. In Noord-Amerika is de discussie volop aan de gang. De Britse regering heeft zelfs een minister ‘Lifelong Learning’. Alle grote wereldorganisaties van Unesco tot de OECD, maar ook nationale regeringen ontwikkelen plannen om Levenslang leren te introduceren binnen hun invloedssfeer. Lokale besturen, organisaties, scholen en bedrijven beginnen interesse te tonen en worden gestimuleerd om strategieën en plannen te ontwerpen in het kader van Levenslang leren. Om met Longworth (1999) te besluiten: “This thing is big. It’s going to influence every one of us and our children’s children over the next century. And we are just at the beginning of the process. It’s an exiting time.”¹

De redenen waarom de 21ste eeuw nu reeds de ‘Learning century’ wordt genoemd, zijn algemeen gekend. In Baert et al. (2000) wordt een overzicht gegeven van de maatschappelijke ontwikkelingen die geleid hebben tot de vraagdynamiek ten aanzien van Levenslang leren. Zo zijn er de sociaal-demografische ontwikkelingen waarvan de doorzettende veroudering van de bevolking, de migratie en de toenemende multi-culturaliteit grote consequenties hebben voor de vraag naar onderwijs, opleiding en vorming, maar ook naar de inhoud en vorm van leren voor deze doelgroepen. Naast de sociaal-demografische ontwikkelingen hebben ook fundamentele economische processen verregaande consequenties voor vorming en opleiding. Technologische innovaties, meer

¹ Gebaseerd op Longworth, N. (p.3-4, 1999)

competitieve en internationale markten, toenemende mobiliteit en flexibilisering van de arbeid dwingen werkgevers en werknemers om steeds meer te investeren in vorming en opleiding. De werknemers van de toekomst zullen niet langer één levenslange job vervullen, maar verschillende jobs en verschillende carrières. Ze zullen zich moeten aanpassen en flexibel kunnen inspelen op nieuwe evoluties, mentaal zowel als geografisch. De behoefte aan vorming en training wordt een constante waardoor individuen flexibel moeten kunnen overstappen van werk, naar opleiding en weer terug om zodoende hun bagage aan kennis, vaardigheden en inzichten te vernieuwen. De economisch inzetbare kennis en vaardigheden worden de belangrijkste grondstoffen in de huidige kennis- en informatiemaatschappij. Deze informatie, kennis en vaardigheden moeten up-to-date blijven en dit vergt opleiding en vorming. Ook de introductie van nieuwe communicatie-, informatie en media-technologieën in de private levenssfeer nopen tot een aangepast vormingsaanbod op grote schaal. Als derde factor introduceert Baert et al. (2000) de politieke ontwikkelingen die de volwasseneneducatie voor nieuwe uitdagingen stelt. Levenslang leren kan hier een rol spelen in het faciliteren van nieuwe modaliteiten van sociale cohesie en maatschappelijke participatie. Tenslotte zijn er een aantal socio-culturele ontwikkelingen die de vraagdynamiek ten aanzien van Levenslang leren bevorderen. De auteurs noemen in dit verband de toenemende individualisering, het verdwijnen van traditionele waarden en netwerken, de complexiteit en fragmentatie van onze leefwereld, en de toenemende maatschappelijke risico's zoals veiligheid, veilig voedsel, milieu, gezondheid, stress, files, etc.

Levenslang leren vormt een grote uitdaging voor alle segmenten van de samenleving. De vraag in deze onderzoeksmodule is of Vlaanderen klaar is voor deze uitdaging. Op beleidsniveau werd Levenslang leren alvast tot één van de prioritaire thema's uitgeroepen. Vraag blijft of deze beleidsverklaringen ingang vinden in de praktijk en op welke manier ze worden geconcretiseerd.

In luik 1 van dit onderzoek wordt een stand van zaken opgemaakt met betrekking tot de huidige beleidsvoering in verband met Levenslang leren in Vlaanderen.

In een tweede luik wordt dieper ingegaan op een aantal specifieke vragen met betrekking tot (1) het bevorderen van de motivatie om deel te nemen aan activiteiten Levenslang leren, (2) de uitwerking van een geïntegreerde benadering ten aanzien van Levenslang leren, (3) de mogelijkheden tot verbetering van de pedagogie van het aanbod Levenslang leren, en (4) de mogelijkheden tot verbetering van de coherentie van het beleid ten aanzien van Levenslang leren. Deze vier onderzoeksvragen vormen de kern van een OESO-studie over Levenslang leren in diverse landen.

In een derde luik wordt de stand van zaken met betrekking tot Levenslang leren vergeleken in vijf andere OESO-landen.

Tot slot worden in een vierde luik de leemten voor de vier thema's aangeduid in het Vlaamse Vormingsbeleid op basis van bovenstaande analyses. Daarnaast worden prospectief mogelijke ontwikkelingslijnen en –accenten beschreven op basis van good practises in de vijf OESO-landen.

1. Doelstelling, onderzoeksvragen en methodiek

1.1 DOELSTELLING

Deze onderzoeksmodule sluit aan bij een lopende internationale studie van de OESO over Levenslang leren. Het is de bedoeling om (cf. Viona-onderzoeksvoorstel):

Een veelzijdige en overzichtelijke stand van zaken op te maken en dit volgens het stramien dat door de OESO in 10 andere landen wordt toegepast. Deze stand van zaken moet de sterktes en zwaktes en de knelpunten in Vlaanderen en in het Vlaams beleid in kaart brengen.

Ook prospectief moeten de ontwikkelingskansen en -taken omschreven worden en de actuele beleidsintenties op hun betekenis ingeschat worden, mede door een internationale vergelijking mogelijk te maken en lering te halen uit wat zich in andere landen afspeelt.

De resultaten van deze onderzoeksmodule moeten de overheid en de sociale partners toelaten de krijtlijnen te trekken voor een beleid ter bevordering van de deelname en het scheppen van deelnamekansen (1) inzake Levenslang leren in het algemeen (i.o.v. de OESO), en (2) inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming in het bijzonder (i.o.v. de Administratie Werkgelegenheid), om op deze manier een volwaardig recht op Levenslang leren te bewerkstelligen.

1.2 ONDERZOEKSVRAGEN

De OESO-studie wil in de eerste plaats nagaan in hoeverre in het kader van Levenslang leren de kwaliteit en de kwantiteit van vormingsmogelijkheden voor volwassenen efficiënt zijn en hoe de toeleiding naar de volwasseneneducatie kan verhoogd worden. De OESO onderscheidt vier problemen met betrekking tot de uitbouw van Levenslang leren:

- onvoldoende en inadequate incentives om de motivatie van volwassenen te verhogen;
- complexe verbindingen tussen verschillende leeromgevingen en een gebrek aan transparantie van leeropbrengsten in verschillende formele en informele settings;
- onaangepaste instructie- en leermethodes voor volwassenen;
- een gebrek aan coördinatie tussen verschillende publieke instanties en privé-initiatieven die direct of indirect het Levenslang leren beïnvloeden.

Hieraan gekoppeld volgen vier grote onderzoeksvragen voor deze module:

1. Hoe kunnen de overheid, de sociale partners en andere actoren via stimulerende maatregelen de motivatie van volwassenen voor Levenslang leren verhogen?
 - inzicht in de actuele deelname van volwassenen aan de volwasseneneducatie en de probleemgroepen hierbij;
 - verklaringen voor het gebrek aan deelname: onzekere financiële return, geen zicht op de effectiviteit van de training, ...;

Inleiding

- mogelijke incentives naar financiering, infrastructuur, assessment, ...
2. Hoe kan een meer geïntegreerde benadering bewerkstelligd worden inzake aanbod en deelname aan permanente vorming?
 - Het huidige aanbod gebeurt fragmentarisch via formele vorming, vorming op het werk, thuis, ... De vraag is of een meer holistische benadering van Levenslang leren noodzakelijk is.
 3. Hoe kan de pedagogie van het leeraanbod voor de volwassenen verbeterd worden?
 - Welke tendensen, ontwikkelingen dragen ertoe bij om de inhoud, de methode en de kwaliteit van het leeraanbod meer te doen aansluiten bij de behoeften en de leerstijlen van volwassenen.
 4. Hoe kan men de coherentie van het beleid inzake Levenslang leren verbeteren?
 - verticale integratie: de aansluiting van de volwasseneneducatie met het formele onderwijs op initieel, secundair en tertiair niveau;
 - horizontale integratie: de coördinatie van het beleid van volwasseneneducatie met andere beleidsterreinen o.a. tewerkstelling, sociale zaken en economie, de verhouding tussen publieke en private actoren, de rol van de overheid en de sociale partners, ...

Het is in deze niet zozeer de bedoeling een exhaustief overzicht te geven van de stand van zaken met betrekking tot deze vier thema's, dan wel om recente onderzoeksinzichten, beleidsontwikkelingen en globale ontwikkelingen op het veld in kaart te brengen (cf. Viona-onderzoeksvoorstel).

1.3 METHODIEK

Methodisch worden voor deze onderzoeksmodule vier luiken onderscheiden:

1. Status questionis (tot 1.10.2001) over de huidige permanente vorming in Vlaanderen aan de hand van schriftelijk bronnenmateriaal.
2. Analyse van de vier onderzoeksvragen aan de hand van:
 - recente en relevante onderzoeksinzichten;
 - analyse van huidige beleidsdocumenten;
 - bevraging van sleutelfiguren in het beleid (secundaire bronnen);
 - bevraging sleutelfiguren permanente vorming (secundaire bronnen).
3. Vergelijkende analyse met de andere landenrapporten van de OESO:
 - Canada
 - Noorwegen
 - Zwitserland
 - Zweden

Inleiding

- Denemarken

De duur van deze onderzoeksmodule bedroeg 6 maanden. Gezien de achterstand van het OESO-onderzoek zijn voor de benchmarking van deze onderzoeksmodule slechts 5 OESO-landenrapporten (gedeeltelijk) gefinaliseerd.

4. Het Vlaamse vormingsbeleid: voorstellen tot bijsturing
De looptijd was van 1.1.2001 tot 1.11.2001. Deze module nam 6 maanden in beslag.

LUIK 1

LevensLang Leren in Vlaanderen: een stand van zaken

Martine Wouters
Projectleiding: Mia Douterlungne

1. Afbakening en definitie

1.1 VAN PERMANENTE VORMING NAAR LEVENSLANG LEREN

Levenslang leren, levensbreed leren, permanente vorming, volwasseneneducatie, volwassenenvorming en -opleiding, volwassenenonderwijs, ... welke term dekt welke lading?

In Baert (et al., 2000) 'Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van Levenslang leren in Vlaanderen' wordt de historiek en de evolutie van het begrippenkader in verband met permanente vorming duidelijk in beeld gebracht (cf. p. 9-11). In wat volgt beperken we ons tot een aantal definities.

*Permanente vorming*² is het levenslange proces waarbij personen en organisaties de nodige kennis en kundigheid verwerven om hun professionele, sociale en culturele taken in een snel veranderende samenleving beter aan te kunnen en zich ook kritisch en zingevend tegenover dit geheel kunnen opstellen. Permanente vorming is ingebed in het persoonlijk en maatschappelijk leven van de deelnemers, en houdt rekening met hun ervaringen en behoeften (Baert et al., 2000).

Levenslang leren is - volgens Baert (2000) - een ruimere term omdat deze het 'aanbodsgerichte en institutionele' van permanente vorming overstijgt. Levenslang leren drukt uit dat de mens gedurende zijn hele leven in staat en gemotiveerd moet zijn om zich door vermeerdering van kennis, vergroting van inzicht en verbetering van bekwaamheden verregaand te ontwikkelen en ontplooiën. Meestal wordt dit leren niet alleen levenslang maar ook levensbreed beschouwd, waarmee onmiddellijk duidelijk wordt gemaakt dat alle

² De term 'permanente vorming' - in administratieve betekenis - verwijst eveneens naar de desbetreffende administratie binnen het departement Onderwijs. In dit geval gaat het om een (beperkte) verzamelnaam voor het Onderwijs Sociale Promotie, Basiseducatie, Deeltijds Kunstonderwijs, Afstandsonderwijs en Tweede Kansonderwijs.

levenssferen van de persoon het voorwerp van levenslang leren kunnen uitmaken. Ook de sociale partners (SERV, 2000) sluiten hierbij aan door te stellen dat Levenslang leren 'een integraal bestanddeel van het leven uit maakt, omdat het bijdraagt tot de sociale, economische en persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke integratie. Onder de noemer Levenslang leren behoren zowel het 'formele leren ' (met name het leren dat in een organisatorisch verband gebeurt en onder begeleiding), als het informele leren dat gebeurt in het kader van elke menselijke activiteit (op het werk, thuis, bij sociale activiteiten).

Volwasseneneducatie is de verzamelnaam voor allerhande educatieve activiteiten voor volwassenen. Doorgaans ligt het accent op intentioneel geplande, en dus eerder formele educatieve activiteiten (Gehre, 2000). Voorbeelden in deze zijn arbeidsmarktgerichte opleidingen van de VDAB, OSP-opleidingen, socio-culturele cursussen of trainingen, opleidingen in de basiseducatie, politieke vormingssessies, etc.

Volwassenenonderwijs vormt een onderdeel van de volwasseneneducatie, meer bepaald dat deel dat door onderwijsinstellingen wordt aangeboden en door de onderwijswetgeving wordt geregeld (Gehre, 2000). Hiertoe behoren het Onderwijs Sociale Promotie, de Basiseducatie, het Deeltijds Kunstonderwijs, het Afstandsonderwijs, en het Tweede Kansonderwijs.

Peeters (et al.,2000) stelt in een recent onderzoeksrapport³ drie mogelijke operationele definities voor van het concept '*volwassenen*'*vorming en opleiding*:

- Definitie 1: Alle vorming, opleiding en onderwijs die wordt verstrekt buiten de leerplicht of realisatie van de eindtermen van het 2^o of het 3^o jaar van de derde graad;
- Definitie 2: Alle vorming, opleiding en onderwijs die valt onder definitie 1, met uitzondering van het reguliere onderwijs en opleidingen die onmiddellijk aansluiten op onderwijs ter vervulling van de leerplicht;
- Definitie 3: Alle vorming, opleiding en onderwijs die valt onder definitie 2 én gericht is op de potentiële beroepsbevolking (d.w.z. na voltooiing van de eindtermen en tot pensioengerechtigde leeftijd).

In deze definities heeft het concept "opleiding" zowel betrekking op levenslange als levensbrede opleiding en vorming. Dit wil zeggen dat de opleidingen niet noodzakelijk arbeidsmarktgericht moeten zijn, maar tevens gericht kunnen zijn op de persoonlijke ontwikkeling van het individu.

In het kader van dit onderzoek opteren wij - zoals voorgeschreven door de OESO - voor de term Levenslang leren. Op vraag van de opdrachtgever zal echter een onderscheid

³ Idea Consult voerde in opdracht van de Administratie Werkgelegenheid recentelijk een onderzoek uit met als doel een coherent monitoringsysteem te ontwikkelen voor de verschillende opleidingsinitiatieven in Vlaanderen. De implementatie van een dergelijk systeem is belangrijk om het opleidingsbereik op een betrouwbare wijze te kunnen meten. Deze opdracht kaderde tevens binnen de Europese Werkgelegenheidsrichtsnoeren waarin de EU-lidstaten werd gevraagd nog dit jaar een duidelijke streefnorm inzake levenslang leren voorop te stellen.

worden gemaakt tussen arbeidsmarktgerichte opleidingen in het kader van Levenslang leren en andere meer persoonsgerichte of socio-culturele opleidingen.

De doelgroep in het kader van dit onderzoek zijn de volwassenen die deelnemen aan activiteiten in het kader van Levenslang leren. Wie zijn de *volwassenen*? Het juridische leeftijdscriterium stelt de grens op 18 jaar. Strikt genomen zou men dus kunnen stellen dat vanaf de leeftijd dat de leerplicht niet meer van toepassing is (dus 18 jaar) een individu een potentiële deelnemer is voor volwassenenvorming. Het begrip wordt echter - in de praktijk - niet gekoppeld aan het leerplicht-principe. Met andere woorden, niet alle vormen van vorming bedoeld voor niet-leerplichtigen behoren tot de volwassenenvorming. Het hoger onderwijs en de universitaire opleidingen zijn voorbeelden van vorming voor +18-jarigen die niet tot de volwassenenvorming behoren, maar een vorm van voortgezet of hoger onderwijs zijn. Vandaar dat kan worden gesteld dat de doelgroep - globaal genomen - betrekking heeft op individuen die niet meer onder de leerplicht vallen en die een onderwijsopleiding hebben voltooid die hen voorbereidt op de samenleving en/of op het beroepsleven. Voor sommigen is dit onderwijstraject voltrokken op 18 jaar na het secundair onderwijs, voor anderen gebeurt dat na het verwerven van een diploma hoger of universitair onderwijs (extract uit Gehre, 2000).

In de nieuwe Europese Werkgelegenheidsrichtsnoeren (6 september 2000) werd voor het eerst (op beleidsniveau) een concrete definiëring en afbakening van de doelgroep voor Levenslang leren voorgesteld. Volgens deze richtlijnen is de beoogde doelgroep 'de volwassen bevolking op actieve leeftijd tussen 25 en 64 jaar'.

2. Het aanbod Levenslang leren in Vlaanderen

Onder deze noemer inventariseren we de verschillende actoren die actief zijn op het vlak van Levenslang leren.

In het volgende overzicht worden de belangrijkste vormingssectoren bondig besproken. Dit overzicht is grotendeels gebaseerd op Gehre (2000).

2.1 ARBEIDSMARKTGERICHTE VORMING

2.1.1 Middenstandsopleidingen (Decreet 23.1.1991)

De middenstandsopleiding behoort tot de opdracht van het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO) en wordt gerealiseerd in 22 centra. De opleiding wordt opgebouwd in drie stadia: de leertijd, de ondernemersopleiding en de voortgezette vorming. Deze laatste twee opleidingsvormen richten zich expliciet naar volwassenen, en meer bepaald naar kandidaat zelfstandig-ondernemers, gevestigde zelfstandigen, bedrijfsleiders van KMO's en hun medewerkers.

2.1.2 VDAB-beroepsopleiding (decreet 28.12.1984)

De Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding is een Vlaamse Openbare Instelling en in die hoedanigheid belast met de herinschakeling van werkzoekenden op de arbeidsmarkt. Dit gebeurt sinds 1999 door een klantgerichte trajectbemiddeling waarin 7 modules worden onderscheiden: (1) basisdienstverlening, (2) trajectbepaling en diagnosestelling, (3) sollicitatietraining, (4) beroepsspecifieke opleidingen, (5) persoonsgerichte vorming, (6) opleiding en begeleiding op de werkvloer, en (7) trajectbegeleiding en opvolging. De eigenlijke beroepsopleiding behelst een vrij uitgebreide waaier aan mogelijkheden. In essentie gaat het om opleidingen in de secundaire en de tertiaire sector. Naast het opleidingsaanbod voor werkzoekenden organiseert VDAB opleidingen voor werknemers. Deze opleidingen worden aangepast aan nieuwe arbeidsmarkt- en/of individuele bedrijfsbehoeften.

2.1.3 Landbouwworming (Besluit Vlaamse Regering 21.12.1992)

Onder landbouwworming wordt verstaan “die activiteiten die inhoudelijk betrekking hebben op de landbouwsector en de uitbating van een land- of tuinbouwbedrijf”. De Administratie Land- en Tuinbouw is bevoegd voor de permanente vorming van de land- en tuinbouwers. Deze administratie subsidieert de vormingsactiviteiten die ingericht worden door erkende centra. Binnen de gesubsidieerde vormingsactiviteiten wordt onderscheid gemaakt tussen cursussen, stages, korte vormingsactiviteiten en voordrachten.

2.1.4 Tewerkstellings- en opleidingsinitiatieven voor risicogroepen (geen decreet)

Onder deze noemer worden de private, semi-publieke of publieke activiteiten samengevat die zich richten op de herintegratie van laaggeschoolde en langdurig werkzoekenden op de arbeidsmarkt. Deze initiatieven combineren doorgaans diverse werkvormen (vorming en opleiding, maatwerk, trajectbegeleiding, bemiddeling, werkervaring, leerwerkplaatsen, ...) om de doelgroep te reintegreren op de arbeidsmarkt.

2.1.5 Bedrijfsopleidingen

Bedrijfsopleidingen worden omschreven als “binnen het organisatiebeleid passende, georganiseerde activiteiten voor organisatieleden die erop gericht zijn veranderingen aan te brengen in kennis, vaardigheden en houding opdat het werkgedrag in de organisatie in positieve zin wordt veranderd waardoor uiteindelijk het functioneren van de gehele organisatie kan worden beïnvloed” (Den Ouden, 1992). Deze georganiseerde activiteiten kunnen diverse vormen aannemen (on-the-job training, interne cursussen, externe trainingen, seminars, zelfstudie d.m.v. ICT, ...) en kunnen zowel bedrijfsintern als extern worden georganiseerd door commerciële en/of publieke opleidingsverstrekkers.

2.1.6 Sectorale opleidingen

De meeste sectorale opleidingsfondsen zijn ontstaan naar aanleiding van het Interprofessioneel Akkoord van 18 november 1988 waarin de sociale partners overeen kwamen om 0,18% van de bruto loonmassa te besteden aan de vorming en tewerkstelling van risicogroepen.⁴ Om uitvoering te geven aan deze sectorgerichte vormingsafspraken werden sectorale vormingsfondsen opgericht die de middelen beheren die in het kader van de sectorCAO's werden vastgelegd. Deze vormingsfondsen initiëren, organiseren of financieren opleidingsactiviteiten voor werkzoekenden en werknemers. De opleidings- en vormingsinitiatieven van deze fondsen zijn sterk vraag- en maatgericht en geënt op de concrete behoeften van de bedrijven die onder de sector ressorteren.

2.1.7 Vorming voor openbare besturen en welzijnssectoren

Voor de openbare besturen bestaan de 'Richtlijnen Kelchtermans'. Deze richtlijnen bieden o.m. een vormingsrecht en een vormingsplicht voor alle werknemers van lokale besturen. Dit houdt onder meer in dat alle werknemers verplicht een minimaal vormingspakket moeten doorlopen, dat opleiding als voorwaarde geldt voor de overgang naar een hogere weddeschaal, ...

Voor verschillende deelsectoren van de welzijnssector gelden decretale regelingen met betrekking tot de arbeidsmarktgerichte vorming van het personeel:

- de sector gezins- en bejaardenhulp: verplicht minimaal 20u opleiding/persoon/jaar;
- de sector ouderenzorg: verplicht 8u vorming/persoon/jaar;
- de sector maatschappelijk opbouwwerk: verplicht 20u vorming/persoon/jaar.

2.1.8 Private en commerciële opleidingsinstanties

Vlaanderen kent tal van private en commerciële opleidingsinstanties die voornamelijk gespecialiseerde arbeidsmarktgerichte opleidingen leveren.

2.2 VOLWASSENENONDERWIJS

Onder deze noemer ressorteren de vormingsactiviteiten die door het Departement Onderwijs worden georganiseerd. Het betreft zowel een aantal arbeidsmarktgerichte als meer algemene en persoonlijke vormingsactiviteiten.

⁴ De voorlopers van de huidige sectorale vormingsfondsen kennen reeds een langere ontstaansgeschiedenis: FBV. (1965), COBOT (1978), INOM (1983), ... Het Interprofessioneel Akkoord heeft vooral gezorgd voor grote doorbraak van sectorale opleidings- en vormingsinitiatieven in België.

2.2.1 De basiseducatie (Decreet 27.6.1990)

De basiseducatie werd in Vlaanderen eind jaren '70 opgestart. Pas in 1990 werd via een decreet een regulering voorzien en werd een regionaal net van 29 centra opgericht. Het gaat om vzw's die een aanbod voorzien voor laaggeschoolde volwassenen. Laaggeschoolde volwassenen zijn die meerderjarigen die niet beschikken over een getuigschrift lager onderwijs of een getuigschrift tweede graad secundair onderwijs. Het vormingsaanbod van de basiseducatie spitst zich toe op 4 deelterreinen: Nederlands moedertaal voor autochtonen, Nederlands tweede taal voor allochtonen, rekenen en sociale kennis en vaardigheden. Daarenboven organiseert de basiseducatie additionele activiteiten in het kader van het sociaal impulsfonds of in opdracht van het Ministerie van Welzijn voor bepaalde doelgroepen, zoals o.m. de inburgeringstrajecten voor migranten, ... De finaliteit van de basiseducatie is sociale en/of *professionele* en educatieve redzaamheid. Recentelijk werd een evaluatie-onderzoek gepubliceerd over 10 jaar basiseducatie (cf. decreet 19990). De resultaten van dit onderzoek zullen worden gebruikt voor een optimalisering van de sector en als leidraad voor decretale aanpassingen.⁵

2.2.2 Het Onderwijs Sociale Promotie (Decreet 2.3.1999)

Het Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP) is een onderwijsvoorziening die cursisten de gelegenheid biedt op een latere leeftijd een diploma of beroepskwalificatie te verwerven. Het gaat in hoofdzaak om opleidingen of bijscholingen in functie van duurzame beroepsuitoefening, taalverwerving of huishoudelijke vaardigheden. Het OSP wordt georganiseerd in meer dan 200 instellingen behorende tot de verschillende onderwijsnetten. Meestal gaat het om avondcursussen die plaats vinden in de lokalen van de dagscholen. In OSP worden zowel korte als lange opleidingen gegeven die respectievelijk leiden tot een diploma, brevet of attest. Andere opleidingen worden gegeven in een modulair systeem. In dit modulaire systeem stelt elke cursist zijn/haar eigen studiepakket samen en is de studieduur niet op voorhand bepaald.

2.2.3 Tweede kansonderwijs (TKO) (Decreet 2.3.1999)

Het Tweede Kans Onderwijs is een onderwijsvorm die aan volwassenen een tweede kans biedt om een getuigschrift secundair onderwijs of een diploma hoger secundair onderwijs te behalen.

2.2.4 Afstandsonderwijs of Begeleid Individueel Studeren (BIS) (Decreet 2.3.1999)

Het door de overheid gesubsidieerde afstandsonderwijs is een systeem waarbij de cursist op door hem/haar gekozen momenten en op eigen tempo een bepaald studiepakket doorwerkt.

2.2.5 Deeltijds Kunstonderwijs (decreet 31.7.1990)

Deze onderwijsvorm hoort, voor zover ze zich richt op volwassenen, thuis in de permanente vorming. Het gaat om een onderwijsvorm gericht op muziek, dans, woordkunst en beeldende kunst. De cursussen vinden meestal plaats tijdens de avonduren of weekends. Ongeveer een kwart van de deelnemers zijn volwassenen.

2.2.6 Open universiteit (geen decreet)

Deze onderwijsvorm is in Vlaanderen tot stand gekomen in navolging van de British Open University en de Nederlandse Open Universiteit. Concreet betekent dit dat Vlaamse volwassenen een universitaire cursus kunnen volgen en daarbij een beroep kunnen doen op de ondersteuning van één van de zes Vlaamse universiteiten.

2.3 SOCIO - CULTUREEL VORMINGSWERK⁶

2.3.1 Socio-cultureel vormingswerk in verenigingen, instellingen en diensten (Decreten 19.4.1995)

Het sociaal - cultureel vormingswerk is één van de oudste vormen van volwasseneneducatie in Vlaanderen. Het is een vorm van educatief werk met volwassenen dat buiten het onderwijs wordt georganiseerd, los van enige gerichtheid op het verwerven van erkende kwalificaties of getuigschriften. Het ondersteunt processen waarbij de persoon komt tot een beter verstaan van zichzelf en van zijn situatie, tot een kritisch waarderen ervan en tot een meer bewust en gericht hanteren van zijn mogelijkheden. In Vlaanderen gaat het om drie soorten van socio-cultureel vormingswerk: (1) in verenigingen (bijv. KAV, KWB, Davidsfonds, ..), (2) instellingen (volkshogescholen, Lodewijk De Raet-Stichting, ...), en (3) diensten (bijv. Langzaam Verkeer, Bond Zonder Naam, Pax Christi, ...).

⁵ Bron: Van A tot Z: Nieuwsbrief van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de basiseducatie (VOCB). September 2001, (9^{de} jaargang, nr. 3). In luik 2 zal verder worden ingegaan op de resultaten van de evaluatiestudie.

⁶ Verschillende decreten zijn in dit verband aan herziening toe: cf.. de ronde van Vlaanderen van minister Anciaux.

2.3.2 Verenigingen voor amateur-kunsten (Decreet 24.7.1991)

De amateur-kunsten worden omschreven als een vorm van socio-cultureel werk waarbij aan beoefenaars de kans wordt geboden de creatieve vermogens aan te wenden in functie van menselijke ontplooiing en waarbij artistieke expressievormen op een niet-beroepsmatige wijze in organisatorisch verband worden beoefend. De volgende artistieke disciplines kunnen worden vernoemd: podiumkunsten, dans, volkskunst, instrumentale en vocale muziek en beeldende expressie.

2.3.3 Politieke vormingsinstellingen (Decreet 27.6.1985)

Onder deze noemer horen o.m. instanties die vakbondsvorming organiseren.

Samengevat:

| Arbeidsmarktgerichte aanbieders | Arbeidsmarktgerichte én socio-culturele aanbieders | Socio-culturele aanbieders |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Middenstandsopleidingen - VDAB-beroepsopleidingen - Landbouwworming - Tewerkstellings- en opleidingsinitiatieven voor risicogroepen - Bedrijfsopleidingen - Sectorale opleidingen - Vorming lokale besturen en welzijnssector - Private en commerciële opleidingen | <ul style="list-style-type: none"> - OSP - Basiseducatie - TKO - BIS - Deeltijds kunstonderwijs - Open universiteit | <ul style="list-style-type: none"> - Socio-cultureel vormingswerk in verenigingen, instellingen en diensten - Verenigingen voor amateurkunsten - Politieke vormingsinstellingen |

Tabel 1: aanbieders van vorming voor volwassenen in Vlaanderen.

3. De participatiegraad

Hoeveel volwassenen nemen jaarlijks deel aan opleiding en/of vorming in Vlaanderen?

De meetbaarheid van de participatie aan Levenslang leren in Vlaanderen wordt bepaald door de beschikbare bronnen. Elk van die bronnen heeft eigen definities en beperkingen. Het volgende overzicht is gebaseerd op Peeters et al. (2000), Van Valckenborgh (2000) en Herremans (1999).

- Er zijn deelnamegegevens bekend van publieke aanbieders, maar de cursistenregistratie is bij de diverse aanbieders lang niet vergevorderd, éénduidig en aggregaerbaar genoeg om er een globaal beeld uit af te leiden. Bovendien zijn grote delen van de vormingsmarkt vooralsnog onzichtbaar door de tal van bedrijfsinterne en commerciële vormen en opleidingen.
- De Steekproef-Enquête naar de Beroepsbevolking (SEB) van het NIS biedt een raming van de inspanningen inzake permanente vorming in Vlaanderen. Het betreft

hier gegevens van werkzoekenden, werkenden en inactieven naar hun vormingsdeelname (externe en interne vorming) in een referentieperiode van 1 maand. Volgens de SEB volgden in 1999 8,8% werknemers een opleiding gedurende de 4 weken voorafgaand aan de enquête, voor de werkzoekenden bedroeg de participatiekans 11,3% en voor de inactieven 1,4%. De totale participatiegraad bedroeg 5,8%. In 1998 bedroeg de totale participatiegraad 5,1%.

- De APS-enquête - in opdracht van de Vlaamse overheid - bevraagt een representatief staal (n=1500) van de Vlaamse beroepsbevolking naar o.a. hun deelname aan 'bijkomende opleiding' na het reguliere onderwijs. Volgens de APS volgde in 2000 **44,2%** van de beroepsbevolking een bijkomende opleiding na het reguliere onderwijs. 9,9% van de bevroegden bleek een opleiding te volgen gedurende de 4 weken voorafgaand aan de enquête.
- De Sociale Balans van de NBB⁷ biedt gegevens over werknemersopleidingen, verstrekt door bedrijven. 'Werknemersopleidingen' worden hierbij niet gedefinieerd. De Sociale Balans noteert voor 1998 een participatiegraad van **21,2%** voor Vlaamse werknemers.
- Ook internationaal zijn diverse bronnen beschikbaar, met name de International Adult Literacy Survey (IALS), de European Labour Force Survey (ELFS) van Eurostat, de Continuing Vocational Training Survey (CVTS), en de Indicators of Education Systems (INES) van de OESO. Deze bronnen bieden voornamelijk gegevens met betrekking tot arbeidsmarktgerelateerde opleidingen. Daarenboven verschillen deze databronnen - volgens Peeters et al. (2000) - naar (1) onderzoekspopulatie (werknemers, werkgevers), (2) definitie van het begrip opleidingen (formele opleidingen, on-the-job-training, ..), en (3) de referentieperiode (4 weken versus 12 maanden). Deze databanken geven meestal enkel uitsluitend inzake *Belgische* participatie aan vorming en opleiding. Afhankelijk van de gehanteerde definities voor opleiding, de bevroegde doelgroepen, en de gehanteerde referentieperiode vinden we voor België:⁸
- Volgens IALS participeerde **21,6%** van de Vlaamse volwassenen (25-64-jarigen) in de periode 1994-1995 aan een of andere vorm van opleiding of training. Voor Nederland betrof de participatiegraad 36,3%, voor de UK 44,9% en voor Zweden 54,3% (O'Connell, 1999).
- Volgens ELFS bedraagt de Belgische participatiegraad slechts **3,4%**.
- CVTS meldt een deelnamekans van **25%** voor België, ten opzichte van 43% voor Ierland, 33% voor Denemarken en 37% voor Frankrijk.

Naast de bovenvernoemde officiële bronnen peilen diverse wetenschappelijke studies naar de deelname van volwassenen aan diverse activiteiten in het kader van Levenslang leren. Deze studies zijn enerzijds gebaseerd op een bevraging van een steekproef van werkzoekenden/werknemers of beiden, of anderzijds op een combinatie van diverse

⁷ Recentere gegevens van de sociale balans zijn beschikbaar vanaf november 2001 (Economisch Tijdschrift NBB, november 2001). Deze gegevens hebben in eerste instantie betrekking op de Belgische participatiegraad en kunnen nog niet worden gegeven voor Vlaanderen.

⁸ Een goed overzicht van de verschillen tussen de internationale databanken is te vinden bij Peeters et al. (2000), p. 87-91.

alternatieve bronnen (Van Damme & Legiest, 1998; Herremans, 1999; Van Valckenborgh, 2000; Peeters et al. 2000). Ook in deze onderzoeksrapporten worden sterk uiteenlopende definities van vorming gehanteerd, worden verschillende doelgroepen bevraagd en worden verschillende referentieperiodes geïndiceerd:

- Van Damme en Legiest (1998) vonden - aan de hand van een representatieve enquête onder 18-75-jarige Vlamingen - dat niet minder dan **59,2%** van de responsgroep na de schoolloopbaan 'ooit' een cursus, opleiding of training gevolgd had. Op het moment van de enquête was van deze groep **19,8%** bezig met opleiding of vorming. Slechts 16% van de responsgroep had nooit eerder deelgenomen aan een of andere vorm van opleiding en was ook niet van plan dit in de toekomst ooit te doen.
- De gegevens van Peeters et al. (2000) tonen een overzicht van participatiegegevens per opleidingsverstrekker. In het kader van hun onderzoek werd getracht de reële participatie aan vormingsactiviteiten vast te stellen voor het jaar 1999. Dit betekent dat het hier gaat om actuele deelnemers (en niet om opleidingen, aangezien één deelnemer meerdere opleidingen kan volgen) en dat zoveel mogelijk werd gecorrigeerd voor dubbeltellingen.

| VDAB | VIZO | OSP | DKO | BIS | BE | LandbV | SKW | Publ & Nonprof | Sector fonds | Private opl | Totaal |
|------|-------|------|------|------|------|--------|-------|----------------|--------------|-------------|--------|
| 3,6% | 11,6% | 7,3% | 6,0% | 1,4% | 0,8% | 17,5% | 12,9% | 3,0% | 1,9% | 33,8% | 100% |

Tabel 2: Percentage deelnemers per opleidingsverstrekker Bron: o.b.v. Peeters et al. (2000), p. 58

Bovenstaande tabel geeft een enigszins vertekend beeld doordat vele éénmalige korte (1 avond) cursussen of sessies mee werden opgenomen (voornamelijk in het kader van landbouwworming en VIZO-ondernemingsopleidingen). Indien abstractie wordt gemaakt van deze kortlopende sessies en cursussen krijgen we het volgende beeld in tabel 3. Voor de private opleidingsverstrekkers laten de gegevens echter niet toe een abstractie te maken van kortlopende sessies. Bijgevolg is het percentage voor de private opleidingen in tabel 3 mogelijk een overschatting.

| VDAB | VIZO | OSP | DKO | BIS | BE | LandbV | SKW | Publ & Nonprof | Sector fonds | Private opl | Totaal |
|------|------|-------|------|------|------|--------|-------|----------------|--------------|-------------|--------|
| 5,0% | 2,3% | 10,0% | 8,3% | 1,9% | 1,1% | 0,4% | 17,6% | 4,1% | 2,8% | 46,5% | 100% |

Tabel 3: Percentage deelnemers per opleidingsverstrekker (abstractie kortlopende sessies) Bron: o.b.v. Peeters et al. (2000), p.58

| Aanbieders | Aantal deelnemers 1999 | Mannen | Vrouwen |
|--------------------------------|------------------------|-----------|---------|
| VDAB | | | |
| Werkzoekenden | 34 787 | 46,6% | 53,4% |
| Werknemers | 44 881 | | |
| Totaal | 79 668 | | |
| VIZO | | | |
| Ondernemersopl. | 27 862 | 59,9% | 41,1% |
| Voortgezette opl | | | |
| - vervolmaking | 217 740 | | |
| - bijscholing | 8 369 | | |
| Totaal | 253 971 | | |
| OSP | | | |
| SecOSP | 104 088 | 34,8% | 65,2% |
| SecOSP (mod) | 36 178 | 47,2% | 52,8% |
| HOSP | 15 205 | 53,1% | 46,9% |
| HOSP (mod) | 4 228 | 47,9% | 52,1% |
| Totaal | 159 699 | | |
| Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) | 132 431 | 36,5% | 63,5% |
| Afstands-Onderwijs (BIS) | 30 857 | 44,5% | 55,5% |
| Basiseducatie (BE) | 17 542 | 40,0% | 60,0% |
| Landb.vorming | | | |
| -landbouwopl. | 5 706 | n.b. | |
| -voordrachten en korte vorming | 377 319 | n.b. | |
| Totaal | 383 025 | | |
| Socio-Kultureel Werk (SKW) | 281 295 | n.b. | |
| Publ. en Non-profit | 65 206 | 72,1% (?) | 27,9% |
| Sect. fondsen | 42 947 | n.b. | |
| Private opl. verstrekkers | 740 063 | n.b. | |
| TOTAAL | 2 186 009 | | |

Tabel 4: Aantal deelnemers per opleidingsverstrekker in 1999, % mannen en vrouwen Bron: Idea-consult, Peeters et al. (2000) in opdracht van de Administratie Werkgelegenheid (p. 58)

Uit tabel 4 blijkt dat de private opleidingsverstrekkers bijna de helft van het aantal deelnemers bereikten in 1999. De 3 grote publieke opleidingsverstrekkers VDAB, VIZO en OSP bereikten gezamenlijk 17,3% van de deelnemers en het Socio-cultureel werk nam 17,6% van de deelnemers voor haar rekening. Gezamenlijk bereiken deze aanbieders meer dan 80% van de deelnemers. Voor zover deelnamegegevens beschikbaar zijn voor mannen en vrouwen afzonderlijk, kan worden vastgesteld dat de vrouwen bij de meeste opleidingsverstrekkers de meerderheid uitmaken. Enkel bij de Hogere OSP-opleidingen, de VIZO-opleidingen en de opleidingen bij publieke en non-profitorganisaties zijn de mannelijke deelnemers in de meerderheid.

Vervolgens wordt door de auteur - Peeters et al. (2000) - het aantal deelnemers opgesplitst naar type en duur van de opleiding:

| | Persoonsgericht | Persoons - of arbeidsgericht | Arbeidsgericht | Totaal |
|-------------------------------|-----------------|---------------------------------|----------------|--------|
| Kortlopend (1 dag) | - | - | 28,9% | 28,9% |
| Middellang (1 dag-3 mnd) | 13,5% | 1,9% | 43,0% | 58,4% |
| Langlopend (meer dan 3 maand) | 1,6% | 2,3% | 8,7% | 12,6% |
| Totaal | 15,1% | 4,2% | 80,6% | 100,0% |

Tabel 5: Percentage deelnemers opgesplitst naar type en duur van de opleiding Bron: Idea-consult, Peeters et al. (2000) in opdracht van de Administratie Werkgelegenheid (p. 59)

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de Vlamingen hoofdzakelijk arbeidsmarktgerichte korte tot middellange opleidingen volgen.

De totale participatiegraad voor Vlaanderen - volgens de berekeningen van Peeters, et al (2000) - komt in 1999 op **46,3%** voor alle +18 jarigen buiten het regulier onderwijs, en op **56,1%** voor alle +18-64-jarigen. Indien abstractie wordt gemaakt van alle korte termijnopleidingen (voordrachten, lezingen, ...) én persoonsgerichte opleidingen bedraagt de participatiegraad **24,8%** voor +18-jarigen, en **31,4%** voor 18-64-jarigen.

| Bron | Jaar | Participatiegraad |
|---------------------|------|--|
| SEB | 1999 | 5,8% voor werkenden, werkzoekenden en inactieven |
| APS | 2000 | 44,2% (waarvan 9,9% in de laatste 4 weken) |
| SOC BALANS | 1998 | 21,2% werknemers |
| IALS | 1995 | 21,6% |
| ELFS | | 3,4% voor België |
| CVTS | | 25% voor België |
| Van Damme & Legiest | 1998 | 59,2% (waarvan 19,8% op moment van enquête) |
| Peeters et al. | 2000 | 56,1% (18-64j), 31,4% (18-64j) excl. korte termijn en pers. opl. |

Tabel 6: Samenvatting participatiegraden LLL Vlaanderen volgens de diverse bronnen

De bovenstaande tabel maakt duidelijk dat er dringend nood is aan duidelijke richtlijnen en definities inzake het meten van de participatiegraad van volwassenen aan activiteiten Levenslang leren. In de nieuwe Europese Werkgelegenheidsrichtsnoeren (6/9/2000) werden de Lidstaten uitgenodigd om - in het kader van Levenslang leren - zelf kwantitatieve streefdoelen te formuleren inzake participatiegraad. Daarenboven werd in deze Richtsnoeren voor het eerst de beoogde doelgroep omschreven, namelijk 'de volwassen actieve bevolking tussen 25 en 64 jaar'. Een definiëring van het concept 'vorming en opleiding' werd echter niet gegeven. Peeters et al. (2000) stellen bijgevolg voor om de gegevens van de Steekproefenquête van het NIS te gebruiken, aangezien deze gegevens toelaten een deelnamekans te berekenen voor de vooropgestelde doelgroep van 25-64-jarigen. Op basis van deze gegevens komen de auteurs tot een participatiegraad voor 1999 van **6,6%** (Peeters et al., p. 101 (2000)). Dit percentage werd voorgesteld als 'nulmeting' om de Vlaamse evolutie in participatie in het teken van de Europese Richtsnoeren te kunnen evalueren.

In deze onderzoeksmodule worden vervolgens de gegevens van de *Steekproefenquête* van het NIS gebruikt voor verdere analyses inzake de *Vlaamse situatie*. Voor *internationale vergelijkingen* baseren we ons op de *IALS-gegevens*, die ook in de 10 OESO-landenstudies als richtinggevend gelden. Beschikbare IALS-gegevens hebben betrekking op de periode 1994-1998. Voor deze periode zien we dat Vlaanderen - in vergelijking met andere landen - zeer laag scoort met betrekking tot de deelname van volwassenen aan opleiding- of vormingsactiviteiten. Dit geldt zowel voor *alle* opleidingsactiviteiten, als voor *specifiek arbeidsmarktgerichte* opleidingsactiviteiten, én voor alle doelgroepen (werknemers, werkzoekenden, en inactieven).

| | Participatiegraad | WN | WZ | Inactieven |
|---|-------------------|-------------|-------------|-------------|
| Alle opleidingen | | | | |
| Duitsland | 18,1 | 23,2 | 26,7 | 6,9 |
| Australië | 35,6 | 42,2 | 28,3 | 16,1 |
| Vlaanderen | 21,5 | 26,8 | 16,6 | 9,8 |
| Canada | 36,4 | 41,9 | 30,1 | 23,1 |
| Denemarken | 56,2 | 60,7 | 51,1 | 39,0 |
| VS | 41,5 | 48,5 | 30,2 | 16,9 |
| Finland | 58,2 | 69,9 | 29,4 | 32,1 |
| Hongarije | 18,1 | 27,7 | 9,5 | 2,2 |
| Ierland | 22,0 | 29,4 | 8,6 | 14,5 |
| Nederland | 36,3 | 43,2 | 38,8 | 21,8 |
| Noorwegen | 48,4 | 54,1 | 33,2 | 21,8 |
| Nieuw-Zeeland | 46,4 | 53,1 | 31,4 | 29,7 |
| Polen | 14,1 | 20,5 | 7,9 | 2,8 |
| Portugal | 13,0 | 16,7 | 9,8 | 4,7 |
| Tsjechië | 27,2 | 33,5 | 14,3 | 7,8 |
| Groot-Brittannië | 44,9 | 56,0 | 33,1 | 14,3 |
| Slovenië | 33,3 | 42,9 | 13,7 | 10,5 |
| Zwitserland | 41,5 | 45,7 | 32,3 | 27,3 |
| Zweden | 54,3 | 60,1 | 45,6 | 28,7 |
| <i>Gemiddelde</i> | <i>34,9</i> | <i>42,8</i> | <i>26,4</i> | <i>13,6</i> |
| Arbeidsmarktgerichte opleidingen | | | | |
| Duitsland | 14,9 | 20,1 | 25,1 | 3,1 |
| Australië | 30,3 | 38,1 | 23,8 | 6,9 |
| Vlaanderen | 14,0 | 19,8 | 8,6 | 0,9 |
| Canada | 29,6 | 37,5 | 22,0 | 9,9 |
| Denemarken | 48,7 | 54,6 | 38,8 | 26,9 |
| VS | 37,6 | 45,2 | 28,5 | 10,1 |
| Finland | 40,0 | 51,1 | 11,6 | 15,8 |
| Hongarije | 12,8 | 19,8 | 6,1 | 1,4 |
| Ierland | 15,8 | 23,5 | 7,1 | 6,6 |
| Nederland | 24,1 | 32,5 | 29,4 | 5,9 |
| Noorwegen | 44,4 | 50,9 | 26,7 | 14,5 |
| Nieuw-Zeeland | 38,4 | 46,9 | 24,1 | 16,3 |
| Polen | 10,6 | 16,5 | 2,4 | 1,1 |
| Portugal | - | - | - | - |
| Tsjechië | 21,7 | 27,3 | 11,9 | 4,4 |
| Groot-Brittannië | 39,7 | 51,8 | 24,0 | 7,0 |
| Slovenië | 25,6 | 34,4 | 9,1 | 4,4 |
| Zwitserland | 26,3 | 31,8 | 26,9 | 6,0 |
| Zweden | - | - | - | - |
| <i>Gemiddelde</i> | <i>29,3</i> | <i>37,6</i> | <i>21,4</i> | <i>6,9</i> |

Tabel 7: Participatie van volwassenen (25-64 j.) aan opleiding volgens type opleiding en statuut, 1994-1998 (%) Bron: IALS-SIALS (berekeningen auteurs OECD, Zwitserland, 2000)

4. De deelnemersprofielen

4.1 INZICHT IN DE ACTUELE DEELNAME EN DE PROBLEEMGROEPEN

Onder deze noemer wordt in eerste instantie dieper ingegaan op de karakteristieken van de deelnemers in Vlaanderen. Wie neemt deel aan het huidige opleidings- en vormingsaanbod, welke groepen worden hierbij uitgesloten? Uit de bovenstaande analyse weten we dat momenteel 6,6% van de Vlaamse bevolking (25-64-jarigen) deelneemt aan een of andere vorm van volwassenenvorming. Uit diverse bronnen (Herremans, 1999; VEV, 1999; Peeters et al., 2000) blijkt bovendien dat de deelname aan permanente vorming in Vlaanderen de laatste jaren stijgt.

De deelname aan permanente vorming is echter niet gelijkmatig verdeeld over de verschillende bevolkingsgroepen. Uit diverse onderzoeken blijkt dat er een belangrijke kloof bestaat met betrekking tot de kans op deelname aan opleiding. Volgens Herremans (1999) sluit deze employability-kloof een aantal groepen af van de opleidingsmarkt, waardoor zij het risico lopen om nooit een bijkomende opleiding te volgen. Deze risicogroepen op de opleidingsmarkt nemen vaak reeds een zwakke positie in op de arbeidsmarkt. Het betreft hier voornamelijk de ouderen, de arbeiders, de laaggeschoolden en de werknemers van kleine en middelgrote ondernemingen. Deze vaststelling wordt door diverse bronnen bevestigd.⁹

- Leeftijd blijkt een belangrijke factor te zijn in de deelnamekans aan opleiding. De deelname aan opleiding daalt naargelang de leeftijd stijgt. Van de groep 25-49-jarigen neemt 8,5% deel aan een opleiding terwijl 2,5% van de groep +50-jarigen participeert aan een of andere vorm van opleiding (SEB, NIS, 1999). Deze vaststelling wordt bevestigd door Peeters (et al., 2000), het VEV (1999), Sels, Bollens & Buyens (2000), Van Damme & Legiest (1998). Deze laatste onderzoekers vonden tevens een patroon van sterk arbeidsmarktgerichte opleidingen bij de jongere respondenten, naar meer vrijetijds- en cultureel gerichte cursussen bij oudere participanten.
- Ook langs de lijn arbeider –bediende- kaderlid loopt de verdeling van de opleidingskansen niet gelijk. De participatiegraden van kaderleden liggen hoger dan deze van bedienden, en die van de bedienden liggen hoger dan deze van de arbeiders (Sels, Bollens & Buyens, 2000). Dit wordt bevestigd in het VEV rapport waar onder meer wordt gesteld dat in de secundaire sector opvallend minder aan opleiding wordt gedaan dan in de tertiaire of quataire sector.
- Het effect van de scholingsgraad op de participatiekans is eveneens groot te noemen. De kans van de hoogst gediplomeerden op participatie is meer dan dubbel zo hoog dan deze van de laagst geschoolden (Van Damme & Legiest, 1998). Ook Sels, Bollens & Buyens (2000) bevestigen dat hogergeschoolden meer kansen krijgen om opleiding te volgen. Zij spreken in dit verband van een Matteüeffect. Dit betekent dat laaggeschoolden hun gedurende de initiële loopbaan opgelopen

⁹ Recentere gegevens – voor 2000 – zullen kortelings beschikbaar zijn in het VIONA-jaarboek (verwacht eind december 2001).

- scolarisation-achterstand niet compenseren door participatie op latere leeftijd maar dat zij nog verder achterstand oplopen door hun niet-deelname. De volwasseneneducatie versterkt dus de sociale ongelijkheid eerder dan ze te corrigeren (Van Damme & Legiest, 1998). Naar de cursusinhouden toe blijkt dat hogergeschoolden eerder deelnemen aan informatica-cursussen en culturele vorming, terwijl lagergeschoolden eerder technische en vrijetijdsgerichte opleidingen volgen (Van Damme en Legiest, 1998).
- Ook naar statuut blijkt een duidelijk verschil. Volgens Peeters (et al., 2000) bedroeg de deelnamekans aan opleiding in 1999 voor de werkenden 8,8%, voor de werkzoekenden 11,3% en voor de inactieven 1,4%. Daarenboven blijkt dat werkenden en werkzoekenden hoofdzakelijk arbeidsmarktgerichte opleiding volgen terwijl de inactieven hoofdzakelijk opleiding volgen omwille van persoonlijke ontwikkeling. Het aandeel van de intensievere opleidingen dient vooral gesitueerd bij de werkzoekenden (31,8% volgt een intensieve opleiding), en dit in tegenstelling tot de werkenden (5,5% volgt een intensieve opleiding). In de bijgevoegde tabellen op basis van de SEB (1999) worden deze resultaten grosso modo bevestigd, zij het dat de percentages lichtelijk afwijken.
 - Naar geslacht lijkt de kloof in participatie tussen mannen en vrouwen geleidelijk dicht te ebben (VEV, 1999; Peeters et al. 2000; Van Damme en Legiest, 1998; SEB-NIS, 1999). De deelnamekans aan opleiding ligt - volgens Peeters et al. (2000) - bij mannen nog iets hoger dan bij vrouwen maar de lagere deelnamekans aan opleiding bij vrouwen zou te wijten zijn aan de hogere aanwezigheid van inactieven in deze groep, die typisch minder opleiding volgen. Van Damme en Legiest (1998) daarentegen vonden vrouwelijke participanten significant in de meerderheid inzake opleidingsdeelname. De vrouwen volgden echter hoofdzakelijk vrijetijdsgerichte cursussen terwijl mannen hoofdzakelijk technische cursussen volgden.
 - Voor werknemers blijkt bovendien dat hun deelnamekans aan opleiding afhankelijk is van de grootte van het bedrijf waarin zij tewerkgesteld zijn (VEV, 1999; Sels, Bollens en Buyens, 2000). Niet-vormingsbedrijven concentreren zich hoofdzakelijk bij de bedrijven met minder dan 50 werknemers (Sels, Bollens, Buyens, 2000). De onderzoekers verwijzen in dit verband ook naar analyses uitgevoerd door het Steunpunt WAV waaruit bleek dat de participatiekans van werknemers in grote ondernemingen 34,1% bedraagt, en in KMO's slechts 1,3 %. Ook werden hier de totale opleidingskosten op 1,5% van de loonmassa geschat voor grote ondernemingen en op 0,1% in de KMO's. Uit deze analyses bleek tevens een lage opleidingsinvestering in zelfstandige ondernemingen. Volgens Bollens (2001) zijn het vooral de bedrijfskenmerken (bedrijfssector en grootte van bedrijf) - en niet zozeer de persoonlijke kenmerken van de werknemer (statuut, leeftijd, opleidingsniveau) - die de participatiekansen beïnvloeden.
 - Tenslotte zijn - volgens Van Damme en Legiest (1998) - ook inkomen en gezinssituatie van invloed op de participatie aan opleiding. Participatie correleert met gezinsinkomen, maar nauwelijks met individueel inkomen. Wellicht speelt de scholingsvariabele hier op de achtergrond. Niet-werkenden en arbeiders participeren duidelijk minder dan bedienden en ambtenaren. Ook de gezinssituatie laat grote

verschillen zien: alleenstaanden en eenoudergezinnen participeren beduidend minder.

In de volgende tabellen (tabellen 8, 9 en 10) worden de concrete gegevens voorgesteld op basis van de steekproefenquête van het NIS, waar de deelname van de actieve bevolking wordt weergegeven volgens de bovenstaande indicatoren.

| Leeftijd | Scholingsniveau | Basisvorming | Nieuwe technologie | Beroepsvorming | Persoonlijke interesse | % in opl tov totale doelgroep |
|------------|-----------------|--------------|--------------------|----------------|------------------------|-------------------------------|
| 25-49 jaar | Laaggeschoold | 8,1% | 49,1% | 24,4% | 18,4 | 3,6 |
| | Middengeschoold | 11,5% | 54,9 | 17,9 | 15,7 | 8,1 |
| | Hooggeschoold | 9,5% | 65,0 | 12,2 | 13,2 | 14,5 |
| | Totaal | 10,0% | 59,2 | 15,9 | 14,8 | 8,5 |
| 50-64 jaar | Laaggeschoold | 5,8% | 29,3 | 11,0 | 53,8 | 0,8 |
| | Middengeschoold | 3,8% | 49,4 | 8,1 | 38,7 | 3,3 |
| | Hooggeschoold | 0,7% | 52,1 | 16,2 | 30,9 | 7,9 |
| | Totaal | 2,7% | 46,7 | 12,7 | 37,9 | 2,5 |

Tabel 8: Aantal opgeleide personen naar doel van opleiding, leeftijd en SCHOLINGSNIVEAU, Vlaanderen 1999 (Enquête arbeidskrachten, NIS) Bron: tabellen op basis van berekeningen Steunpunt WAV

| Leeftijd | Statuut | Basisvorming | Nieuwe technologie | Beroepsvorming | Persoonlijke interesse | % in opl tov totale doelgroep |
|------------|--------------------|--------------|--------------------|----------------|------------------------|-------------------------------|
| 25-49 jaar | werkloos | 12,2 | 25,4 | 42,7 | 19,6 | 9,2 |
| | werkend | 6,2 | 65,6 | 14,5 | 13,7 | 8,8 |
| | niet-beroepsactief | 45,2 | 15,0 | 17,2 | 22,6 | 6,2 |
| | totaal | 10,0 | 59,2 | 15,9 | 14,8 | 8,5 |
| 50-64 jaar | werkloos | 0,0 | 40,6 | 42,2 | 17,2 | 3,9 |
| | werkend | 1,5 | 63,8 | 13,5 | 21,1 | 4,6 |
| | niet-beroepsactief | 5,9 | 2,7 | 7,8 | 83,5 | 1,1 |
| | totaal | 2,7 | 46,7 | 12,8 | 37,8 | 2,5 |

Tabel 9: Aantal opgeleide personen naar doel van opleiding, leeftijd en STATUUT, Vlaanderen 1999 (Enquête arbeidskrachten, NIS) Bron: tabellen op basis van berekeningen Steunpunt WAV

| Leeftijd | Geslacht | Basisvorming | Nieuwe technologie | Beroepsvorming | Persoonlijke interesse | % in opl tov totale doelgroep |
|------------|----------|--------------|--------------------|----------------|------------------------|-------------------------------|
| 25-49 jaar | man | 9,5 | 62,1 | 15,7 | 12,7 | 9,1 |
| | vrouw | 10,7 | 55,7 | 16,2 | 17,3 | 7,8 |
| | totaal | 10,0 | 59,2 | 15,9 | 14,8 | 8,5 |
| 50-64 jaar | man | 2,0 | 60,0 | 12,8 | 25,1 | 2,9 |
| | vrouw | 3,6 | 28,6 | 12,5 | 55,3 | 2,1 |
| | totaal | 2,7 | 46,7 | 12,7 | 37,8 | 2,5 |

Tabel 10: Aantal opgeleide personen naar doel van opleiding, leeftijd en GESLACHT, Vlaanderen 1999 (Enquête arbeidskrachten, NIS) Bron: tabellen op basis van berekeningen Steunpunt WAV

5. Financiering van Levenslang leren

5.1 DE BUDGETTEN

Daar waar inzake het aantal deelnemers aan Levenslang leren diverse bronnen beschikbaar zijn, is er inzake budgetten voor Levenslang leren weinig overzichtsmateriaal voor handen. Ook in dit verband - conform aan de bemerkingen over de participatiegraad - bestaat de dringende behoefte aan duidelijke richtlijnen en maatstaven om de totale financiering voor Levenslang leren in kaart te brengen.

Momenteel is een onderzoek lopende in opdracht van het PBO met betrekking tot de financiering van het niet-leerplichtig onderwijs. Er zijn echter nog geen resultaten beschikbaar (resultaten verwacht in 2001).

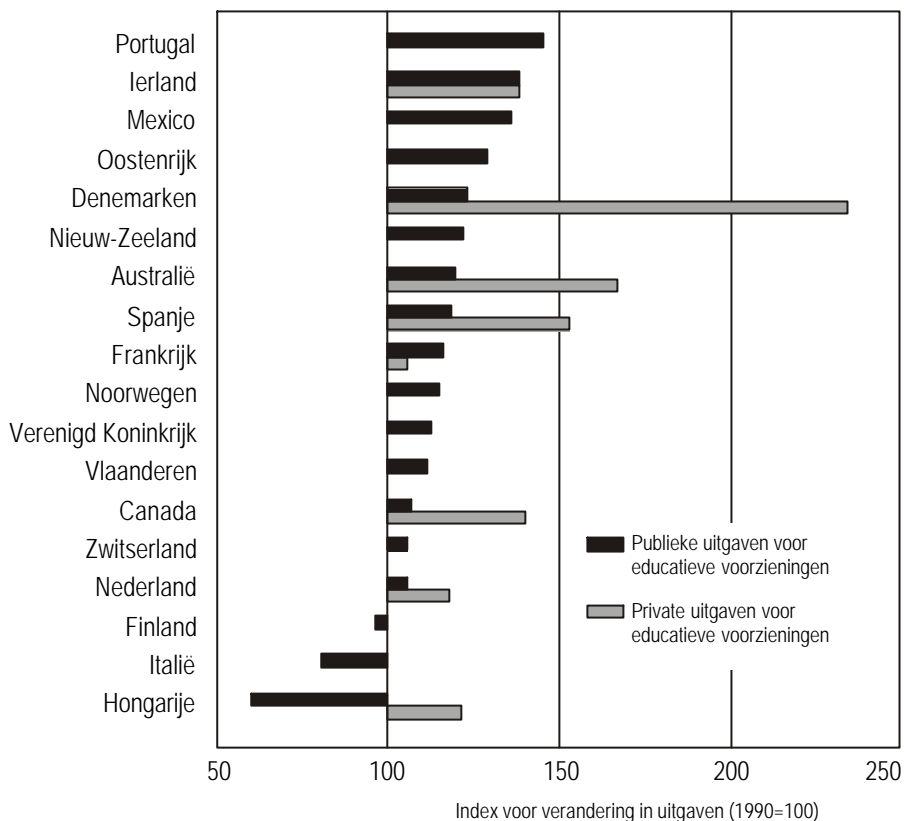
Gehre (2000) brengt gedeeltelijk de *overheidsbudgetten* in kaart voor de volwasseneneducatie. Het gaat om de budgetten van het ministerie van Cultuur, Jeugd, en Stedelijk Beleid (budget SKW); het departement Onderwijs en Vorming (budget permanente vorming); het ministerie van Tewerkstelling en Toerisme (budget VDAB); en het ministerie van Economie, Ruimtelijke ordening en Media (budget middenstandsopleidingen).

| Budget SKW | Budget Permanente vorming | Budget VDAB | Budget Middenstandsopleidingen |
|---------------|---------------------------|---------------|--------------------------------|
| 4 240 mia BEF | 10 028 mia BEF | 3 455 mia BEF | 2 061 mia BEF |

Tabel 11: Budgetten Levenslang leren 2000 Bron: Gehre (2000)

In totaal werd voor het jaar 2000 door de vernoemde overheidsinstanties 19 784 mia BEF gespendeerd aan volwassenenvorming. Volgens Gehre betekent dit dat van elke 1 000 BEF die Vlaanderen besteedt 32 BEF naar volwasseneneducatie gaat (ter vergelijking: 16 BEF naar wetenschapsbeleid, 13 BEF naar milieu, 88 BEF naar welzijn). 50% van de beschikbare middelen wordt besteed door Onderwijs. De overige 50% wordt verdeeld onder de professionele vorming, het socio-cultureel werk en de diensten.

In Education at a Glance (OESO, 2000) wordt een overzicht gegeven van de publieke financiering voor Levenslang leren en dit voor verschillende landen. Vlaanderen scoort hier - in vergelijking met landen zoals Portugal, Spanje, Mexico, Oostenrijk, Frankrijk UK, - opvallend laag.



Tabel 12: Trends in publieke en private uitgaven voor alle educatieniveaus Bron: OECD (2000), Education at a Glance

5.2 DE FINANCIERINGSKANALEN VOOR LEVENSLANG LEREN

In wat volgt wordt een poging ondernomen om de diverse financieringsbronnen en -kanalen in kaart te brengen. Gezien de huidige dynamiek en de geplande hervormingen in het veld wordt geen volledigheid nagestreefd. Het gaat om de belangrijkste initiatieven in de periode 1999-2001. De nieuwe en geplande financieringsinitiatieven in het kader van het Vlaams Actieplan worden in het volgende punt behandeld.

Budgetten Ministeries en Departementen:

- Ministerie Tewerkstelling en Toerisme: budget VDAB-beroepsopleiding
- Ministerie Economie, Ruimtelijke ordening en Media: budget VIZO
- Departement Onderwijs en Vorming: budget permanente vorming (o.m. OSP, basiseducatie, TKO, BIS, deeltijds kunstonderwijs)
- Ministerie Landbouw: budget landbouwworming
- Ministerie van Cultuur, Jeugd en Stedelijk beleid: budget voor socio-culturele vorming (o.m. verenigingen voor amateur-kunsten, vormingswerk in instellingen en verenigingen, ...)
- Ministerie van Welzijn: budget voor decretaal opgelegde verplichte vorming

Financiële tegemoetkomingen door de overheid voor werknemersopleidingen:

- Vlamivorm (bedrijven) - Vlaanderen (tot 2001)
- Hefboomkrediet (bedrijven) - Vlaanderen (vanaf 2001: hervormd hefboomkrediet)
- ESF doelstelling 4 (bedrijven) - Europees (vanaf 2001: hervormd doelstellingenbeleid)
- ESF doelstelling 2 en 5B (bedrijven) - Europees
- Zachte steun aan bedrijven (bedrijven) - Vlaanderen
- Stimuleringsbeleid van de VDAB (bedrijven) - Vlaanderen
- Aanmoedigingspremies voor arbeidsduurvermindering en loopbaanonderbreking (individueel) - Vlaanderen
- Betaald Educatief Verlof (individueel) - Federaal
- Verlof voor sociale promotie (individueel) - Vlaanderen

Bron: Opleidingszakboekje voor bedrijven (in Denys, 1999, p. 38)

In Matheus & Bollens (2001) wordt gesteld dat het niveau van publieke investeringen in werknemersopleidingen in Vlaanderen vrij hoog ligt (p. 4). Deze vaststelling bevestigt eerdere resultaten van Serroyen (1997), en van O'Connell (1999). Uit het vergelijkend internationaal onderzoek van O'Connell blijkt dat Vlaanderen, samen met Nieuw Zeeland en Zwitserland, het hoogst scoort inzake overheidsfinanciering voor werknemersopleidingen. In de overige landen varieert de overheidsfinanciering van 7,5% tot 11,1%, en is voornamelijk het aandeel van de werkgevers in de financiering van werknemersopleidingen groter.

| | Zelffinanciering | Bedrijfsfinanciering | Overheidsfinanciering |
|------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Vlaanderen | 30,9% | 71,5% | 14,2% |

Tabel 13: Financieringsbronnen voor arbeidsmarktgerichte opleidingen voor werknemers Bron: O'Connell (1999)

Financiële tegemoetkomingen door de overheid voor werkzoekendenopleidingen:

- Basisdienstverlening via VDAB aan alle werkzoekenden (jongeren en + 1jaar werkzoekenden in het bijzonder) in de vorm van trajectbegeleiding (opleiding, werkervaring, opleiding op de werkvloer)
- IBO: individuele beroepsopleiding
- WEP +
- OSP-aanbod
- Invoeginterim
- Startbanen
- ESF doelstelling 3 (voormalige subsidies aan voorzieningen: tot 2001)
- Publieke en non-profitorganisaties (subsidies aan voorzieningen)

Financiële tegemoetkomingen door andere instanties voor werknemers- en/of werkzoekendenopleidingen:

- sectorfondsen
- bedrijven
- individuen

Uit de resultaten van de Sociale Balans van 1998 blijkt dat het totale bedrag dat door Belgische bedrijven aan vorming werd uitgegeven overeen komt met 1,4% van de totale arbeidskost. In 1996 bedroeg dit aandeel slechts 1,2%.

De complexiteit inzake financiering van activiteiten in het kader van Levenslang leren spreekt voor zich. Om hieraan tegemoet te komen stelt minister Landuyt in zijn beleidsbrief voor om *'alle financiële middelen (gegenereerd door het Europese, federale, Vlaamse en het sectorale niveau) samen te brengen en deze in te zetten binnen één coherent Vlaams overheidsbeleid* (p. 104)'.

6. Het Vlaamse vormingsbeleid

Sinds 1988 - de tweede fase van de staats hervorming - heeft Vlaanderen de bevoegdheid toegewezen gekregen voor onderwijs en vorming. Dit Vlaamse beleid wordt gekenmerkt door een grote verscheidenheid. Het gaat om een verscheidenheid inzake (Gehre, 2000):

- bevoegde ministers (onderwijs, cultuur, tewerkstelling, middenstand, welzijn en landbouw);
- bevoegde administratieve diensten van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap;
- bevoegde adviesorganen en toe te passen adviesprocedures (t.a.v. erkenningen van instellingen of programma's, t.a.v. het te voeren beleid);
- wettelijke kaders (decreten, besluiten van de Vlaamse Regering);
- verschillende overkoepelende instanties (inrichtende machten, koepels, hoofdbesturen);
- organisatiestatuten (overheidsdiensten, parastatalen, vzw's);
- dekkingsgebied (Vlaanderen, provincies, regio's, gemeenten, ..);
- subsidiesystemen.

De betrokkenheid van de federale overheid is sinds de overheveling van bevoegdheden naar de gemeenschappen eerder beperkt. Vooralsnog vallen het Betaald Educatief Verlof, het industrieel leerlingenwezen, het Participatiefonds en de sectorale vormingsfondsen onder federale bevoegdheid. Ook de Europese structuurfondsen (ESF 3 en 4) kenden een - zij het geringe - implementatie op federaal niveau. De Vlaamse regering heeft wel geopperd om de bevoegdheden inzake het Betaald Educatief Verlof (cf. Vlaams Regeerakkoord), het industrieel leerlingenwezen (cf. beleidsbrieven) en de sectorale vormingsfondsen (via eventuele Vlaamse CAO's) over te hevelen naar Vlaanderen, maar de beslissing hiertoe ligt respectievelijk bij de federale overheid en de nationale sociale partners.

Naast het Vlaamse beleidsniveau doen ook provincies en gemeenten inspanningen op vlak van permanente vorming en Levenslang leren.

Verder is het Europees beleidsniveau van belang, niet alleen als bron van subsidies (e.g. het Europees Sociaal fonds), maar ook inzake richtlijnen voor de deelstaten (de Europese richtsnoeren), programma's (Socrates,..) en afstemming van diploma's en certificaten. Het is in deze niet de bedoeling alle mogelijke beleidsniveaus en -documenten, decreten, ... de revue te laten passeren. Bij de screening van beleidsdocumenten op Europees, federaal en Vlaams niveau wordt veeleer aandacht besteed aan de nieuwe beleidsideeën met betrekking tot het stimuleren van Levenslang leren in Vlaanderen. In luik 2 van dit onderzoek wordt verder ingegaan op de concrete en geplande beleidsmaatregelen met betrekking tot de 4 OESO-onderzoeksvragen die in deze module voorop staan.

Het volgende beleidsoverzicht is gebaseerd op Van Valckenborgh (2000), SERV (2000), Baert et al. (2000) en biedt een bondig overzicht van de (recente) beleidsdocumenten met betrekking tot Levenslang leren.

Het Vlaamse vormingsbeleid

| 1. Vorig Vlaams regeerakkoord (1995): <i>Permanente vorming</i> | 2. Huidig Vlaams regeerakkoord (1999): <i>Levenslang leren</i> |
|---|--|
| <p>Accenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - meer mogelijkheden voor laaggeschoolden (BE, TKO, OSP, VDAB-BO) - verhoging opleidingsinspanningen voor WZ om kansen op AM te verbeteren - uitbreiding van permanente vorming voor WN en zelfstandigen - verbreding van beroepsopleiding (on-the-job, leereilanden, alternerende formules, koppeling aan tewerkstellingsgaranties,..) <p>Aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nauwe samenwerking en taakafstemming tussen overheid, VDAB, VIZO, OSP, VO, universiteiten, sociale partners - samenstelling specialistenteam m.b.t. <ul style="list-style-type: none"> °kwaliteitseisen voor opleiding (labeling) °overlappendingen opsporen °promoten van permanente vorming <p>Gerealiseerd:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hefboomkrediet - start modularisering beroeps-, technisch en volwassenenonderwijs - vlamivorm - invoering Edufora - (overgangs-)decreet OSP | <p>Accenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - introductie van recht op LLL - keuze voor geïntegreerd beleid LLL door samenwerking Vlaamse administraties én andere actoren - aankondiging kaderdecreet LLL (onder hoofdstuk cultuur (!)) - ondersteunende maatregelen (instrumentarium, opleidingsplannen,..) t.b.v. bedrijven die n.a.v. het Interprofessioneel Akkoord 1,9% van de loonmassa aan opleiding besteden - opleidingsaanbod moet eenvoudiger en transparanter (e.g. BEV wordt Vlaams) - onderwijs-, vormings-, opleidings- en innovatiebeleid moet als geheel worden beschouwd. <p>Aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - belang van LLL moet blijken uit beleidsbrieven van resp. ministers - samenwerking |

3. Beleidsnota's en brieven van de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming en de Vlaamse Minister van Werkgelegenheid

In de beleidsnota's en beleidsbrieven van de respectievelijke ministers wordt uitvoerig aandacht besteed aan het thema Levenslang leren, zoals in het regeerakkoord wordt voorgeschreven. Centraal in de resp. beleidsnota's en -brieven staan o.m. de introductie

van een recht op Levenslang leren, de ontwikkeling van een coherent beleid inzake Levenslang leren, het accent op een gecoördineerd en transparant systeem van voorzieningen, en een aantal maatregelen om de participatie van de Vlaamse volwassenen aan activiteiten Levenslang leren te stimuleren.

Door de **Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming** worden daarnaast o.m. de volgende concrete beleidsvoorstellen¹⁰ geformuleerd:

- de ontwikkeling van een operationeel systeem van validering van ervaringen (door oprichting van een werkgroep die advies moet formuleren m.b.t. een operationeel kader voor de erkenning van EVC) -de uitwerking van een gemeenschappelijk actieplan m.b.t. de certificering van formele opleidingen;
- het transparanter maken van het opleidingsaanbod door (1) afstemming tussen de publieke aanbieders, (2) afsprakenprotocol tussen VDAB, VIZO en OSP, en (3) de ontwikkeling van educatieve kaart, behoeftendetectorrapport en bewegwijzering door de Edufora;
- toepassen van basiscompetenties voor voltijds secundaire opleidingen in OSP, BIS en TKO;
- doorstroming van basiseducatie vergemakkelijken door afstemming eindtermen op beginniveau van andere opleidingsverstrekkers;
- ICT-platform opstarten om invoeren van ICT in alle onderwijssectoren mogelijk te maken;
- BIS optimaliseren om meer volwassenen te motiveren (elektronisch platform aanbieden);
- aansporen van beroepswereld om via partnerships met onderwijs- en vormingsinstellingen zinvolle stageplaatsen te voorzien;
- stimuleren van gecombineerd onderwijs van de centra voor volwasseneneducatie onder de vorm van o.a. contractonderwijs;
- sensibiliseringsactie in de Unesco 'adult learner's week';
- soepele mogelijkheden om werken en leren te combineren;
- de optimale inschakeling van BEV;
- de concretisering en uitvoering van een Vlaams Actieplan Levenslang leren.

¹⁰ Gebaseerd op beleidsnota, en voornamelijk beleidsbrief (2000-2001)

Voor de **Vlaamse Minister van Werkgelegenheid** staan - naast de bovenvermelde centrale elementen - vier sporen¹¹ centraal in de uitbouw van een Vlaams Levenslang leren beleid:

- *het individu*: ontwikkeling van instrumenten voor loopbaanplanning (loopbaanadvies, assessment van kwalificaties, loopbaanonderbreking, sociale proton- of opleidingskaart), herplaatsingsfonds;
- *het bedrijfsopleidingsbeleid*: ontwikkeling van instrumentarium (behoefte detectie, opleidingsplanners), Vlaamse sectorale akkoorden, convenanten met sectorale vormingsfondsen, on-the-job-learning, vrijstelling RSZ-bijdragen voor WN in opleiding, sectorale consultants, heroriëntering van Hefboomkrediet, Forum Baanbrekend Ondernemen, TRIVISI;
- *samenwerking onderwijs - bedrijfswereld*: vormingskredieten, modularisering, jongerenstages, werkervaringsprojecten, startbanen, IBO voor deeltijds lerenden, onderzoek SONAR (aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt);
- *organisatie van de opleidingsmarkt* (1) betere afstemming, gecoördineerde aanpak, grotere transparantie, gebruiksvriendelijk aanbod door de Edufora, (2) geïntegreerde basisdienstverlening en trajectbegeleiding door lokale werkwinkels, (3) screening van kwaliteit van publieke en private opleidingsverstrekkers.

Daarnaast vormen het samenbrengen van alle financiële middelen (gegenereerd door Europese, federale, Vlaamse en sectorale niveau), het waarborgen van gelijke kansen tot participatie, een aantal versterkende initiatieven inzake ICT en de uitbouw van een faciliterend beleid, de bouwstenen om de bovenvermelde sporen effectief en efficiënt uit te bouwen.

De bijdrage van de **Vlaamse Minister van Economie** ten aanzien van Levenslang leren was eerder beperkt. De grootste aandacht gaat hier naar de introductie van de opleidingscheques voor middelgrote en kleine KMO's. Ook inzake afstemming en transparantie wordt melding gemaakt in de beleidsnota van een optimale afstemming van het opleidingsaanbod van VIZO, OSP en VDAB. In de beleidsbrief wordt daarenboven een voorstel van organisatiestructuur uitgewerkt dewelke uitgaat van de behoeften van de klant, zijnde het bedrijf, de werknemer, de werkzoekende.

4. Het beleid van de sociale partners

Ook voor de sociale partners is Levenslang leren duidelijk een topprioriteit. Op 12 juli 2000 formuleerden de sociale partners in de SERV hun gezamenlijke krachtlijnen voor een beleid inzake Levenslang leren. De belangrijkste accenten worden hieronder weergegeven.

¹¹ Gebaseerd op beleidsnota 2000-2004 en beleidsbrief 2001

Krachtlijnen:

| Doelstellingen en randvoorwaarden inzake LLL | Aanbevelingen en voorstellen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - participatie verhogen van iedereen aan alle vormen van formeel leren - participatie van werknemers aan vorming optrekken tot 30% in 2006 en tot 40% in 2010 - het recht garanderen van een ieder op een leven lang leren - het voeren van geïntegreerd beleid inzake promotie en vergemakkelijken van een leven lang leren - integratie en coördinatie tussen Vlaamse maatregelen en federale maatregelen - overheid en sociale partners moeten tot afspraken komen om LLL te bevorderen en te vergemakkelijken: een behoeftedekkend aanbod, gegarandeerde kwaliteit en toegankelijkheid, gebruikers informeren en begeleiden, valorisering van verworven competenties, verhouding tussen arbeid en vorming verbeteren. | <ul style="list-style-type: none"> - een basis voor LLL in het initieel secundair onderwijs - modulaire leertrajecten in initieel en volwassenenonderwijs - een systeem voor erkenning van competenties en updaten van kwalificaties - basiscompetenties conform beroepsprofielen - leraars als begeleiders van leerprocessen - duidelijk kader voor contractonderwijs - LLL als volwaardige opdracht voor HO - een doelgroepenbeleid en modern personeelsbeleid voor volwassenenonderwijs - ICT, multimedia als hefboomen voor LLL - optimalisering basiseducatie en 2de kansonderwijs - een transparant behoeftedekkend aanbod - een performant systeem inzake informatie en advies m.b.t. het opleidingsaanbod - een stimuleringsbeleid in bedrijven - een stimuleringsbeleid voor werkenden - het ontwikkelen van een flankerend beleid - acties i.v.m. de vernieuwde arbeidsorganisatie |

5. *Het actieplan ‘een leven lang leren in goede banen’¹²*

Het Actieplan ‘een leven lang leren in goede banen’ is vooralsnog het belangrijkste resultaat van de intenties die in de verschillende beleidsnota’s en brieven werden opgetekend. Dit actieplan is een belangrijke aanzet tot de uitbouw van een gemeenschappelijk, gecoördineerd en geïntegreerd beleid inzake een leven lang leren, waarin de initiatieven, ontwikkeld door de minister van Onderwijs en Vorming (Marleen Vanderpoorten), de minister van Werkgelegenheid en Toerisme (Renaat Landuyt) en de minister van Economie, Ruimtelijke ordening en Media (Dirk Van Mechelen) worden gebundeld. In aansluiting op het Vlaamse regeerakkoord (juli 1999), de beleidsbrieven en de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren kan men stellen dat dit actieplan de bouwstenen aanreikt die gestalte geven aan ‘het recht op een leven lang leren’.

Het ‘recht op een leven lang leren’ wordt in het actieplan vertaald in:

- het recht van het individu op informatie, begeleiding, advies (via de ontwikkeling van loopbaandienstverlening);
- het recht van het individu op regelmatig terugkerende leerperiodes (via opleidingskredieten);
- het recht van het individu om te participeren aan de ontwikkeling van het beleid inzake een leven lang leren (door middel van een gebruikersnetwerk);
- het recht van het individu om zijn/haar ervaring en kennis te laten erkennen.

Gezien het belang van dit actieplan voor de toekomstige ontwikkeling van Levenslang leren in Vlaanderen worden de krachtlijnen en de actiepunten hier meer uitvoerig behandeld.

¹² Vlaamse regering, 7 juli 2000

Actieplan ‘Een leven lang leren in goede banen’

| <i>Krachtlijnen van het actieplan</i> | <i>Actiepunten per krachtlijn</i> |
|---|---|
| Bewaken en versterken van onderwijs | <ul style="list-style-type: none"> - ontw. programma's waardoor alle doelgroepen aan alle onderwijsvormen/niveaus deelnemen - overgang tussen onderwijsvorm/studierichting opnieuw bekijken - experiment modularisering uitvoeren - begrip min. startkwalificatie operationaliseren - opleidingsstructuur uittekenen - technologie in initieel onderwijs versterken - ICT in onderwijs integreren - lerarenopleiding herbekijken i.f.v. LLL |
| Bepalen van een groeipad inzake LLL | <ul style="list-style-type: none"> - bepalen van streefcijfer inzake deelname LLL - aandacht naar Levenslang leren in bestaande onderzoeksprogramma's |
| Uitbouw van een opleidingskrediet | <ul style="list-style-type: none"> - uitwerking opleidingskrediet - op sectoraal en bedrijfsniveau verlofspaarregelingen uitwerken (recht op scholingstijd) - tijdelijke uittreding werk max. ondersteunen |
| Loopbanen van individuen kracht bijzetten | <ul style="list-style-type: none"> - opstarten van netwerk rond loopbaanbeheer - deze dienstverlening als recht verankeren in de nieuwe CAO's |
| Gebruikers een stem geven | <ul style="list-style-type: none"> - opstarten van een gebruikersnetwerk |
| Ontwikkeling van een stimuleringsbeleid naar bedrijven | <ul style="list-style-type: none"> - inzetten, heroriënteren en op elkaar afstemmen van bestaande instrumenten, nieuwe invulling hefboomkrediet, expansiesteun, .. - via Interprofessioneel Akkoord aandacht voor verhoging opleidingsinvestering en voor kwalitatieve uitbouw van opleidingsbeleid |
| Erkenning van elders verworven competenties | <ul style="list-style-type: none"> - oprichten van denktank om te komen tot operationeel kader inzake erkenning EVC - vertegenwoordigers van departementen krijgen opdracht om gemeenschappelijk actieplan uit te werken inzake certificering |
| Realiseren van de afstemming in het opleidingslandschap | <ul style="list-style-type: none"> - VDAB, VIZO en OSP maken afsprakenprotocol - Edufora faciliteren subregionaal overleg, behoefteverkenning en bewegwijzering - sociale partners faciliteren geïnformatiseerd systeem m.b.t sectorale opleidingen |
| Vlaanderen op de sneltrein van de kenniseconomie plaatsen | <ul style="list-style-type: none"> - toegang infrastructuur verbeteren via samenwerkingsverbanden - opstarten van ICT-platform en ODL-platform - op maat gerichte aanpak bieden inzake sensibilisering, begeleiding en opleiding |

Belangrijkste bedenkingen bij het Vlaams Actieplan:

De **Vlaamse sociale partners** (SERV, 11 oktober 2000) hebben het actieplan getoetst aan hun kaderaanbeveling van juli 2000. In globo wordt het actieplan zeer positief onthaald. De belangrijkste bedenking bij het Actieplan betreft echter de onevenwichtige operationalisering van de bijdrage van Onderwijs en Economie.

Een aantal kritieken op het Actieplan zijn o.m.:

- er is te weinig aandacht in het actieplan voor de noodzakelijke investeringen in human resources die leven lang leren met zich mee brengt. Niet alleen naar leerkrachten in het initieel onderwijs maar ook naar opleiders en begeleiders in de voorzieningen voor volwasseneneducatie zijn inspanningen nodig: mogelijkheden voor opleiding en navorming, een aangepast statuut;
- in het Actieplan wordt geen uitsluitend gegeven over de manier waarop permanente vorming in het hoger onderwijs zal uitgebouwd worden;
- tevens ontbreken concrete strategieën en timing voor het voorstel om het technisch en beroepsonderwijs te herwaarderen, om het technisch onderwijs te modulariseren, en om de afstemming tussen het initieel en het volwassenenonderwijs te garanderen;
- er moet een ambitieus plan komen met betrekking tot de basiseducatie en het tweede kansonderwijs, en dit dient geïntegreerd te worden in het Actieplan;
- wat betreft de economische invalshoek, is in het Actieplan niet duidelijk op welke manier het economisch beleid Levenslang leren verder kan ondersteunen. Het is onduidelijk welke visie zal ontwikkeld worden over het VIZO en over het instrumentarium van de expansiesteun;
- tot slot beklemtonen de sociale partners dat naast levenslang, ook het levensbreed leren een belangrijke schakel is. De totale afwezigheid van cultuur miskent de belangrijke rol van het geheel van de volwasseneneducatie.

Voor de specifieke aanbevelingen verwijzen we naar de SERV brochure 'Standpunt van de sociale partners in verband met het actieplan van de Vlaamse regering inzake leven lang leren' (SERV, 2000).

Door de **Raad voor het volwassenenonderwijs**¹³ wordt vooral beklemtoond om in het Actieplan (1) meer aandacht te besteden voor opleidingsbemiddelaars voor zwakke groepen, en (2) om onafhankelijke loopbaanbegeleiding te voorzien voor volwassenen.

6. *Vlaanderen als lerend trefpunt*¹⁴

Naast het Vlaams Actieplan 'Een leven lang leren' lanceerde minister-president Dewael op 11 juli 2000 - in naam van de Vlaamse regering - een 'kleurennota' die een denkkader bevat om een lange termijnvisie te ontwikkelen voor Vlaanderen en dit op verschillende domeinen. Naast het denkkader bevat de Kleurennota een appèl aan alle maatschappelijke actoren om actief te participeren aan de uittekening van een toekomstgericht beleidskader. De Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen greep als eerste de uitdaging van de Vlaamse regering aan met zijn platformtekst ' Een langetermijnvisie voor Vlaanderen: een uitgestoken hand naar de Vlaamse sociale partners. Om beide complementaire initiatieven te bundelen kwamen de Vlaamse regering en de SERV in VESOC overeen om in het voorjaar 2001 een Vlaamse

¹³ Bron: Ontwerpadvies m.b.t. actieplan 'Een leven lang leren in goede banen'. Raad voor volwassenenonderwijs, 28 november 2000

¹⁴ Extract uit: De Vlaamse conferentie Kleurrijk Vlaanderen. In: Over-werk, Tijdschrift van het Steunpunt WAV, 3/2001 en Vlaanderen als lerend Trefpunt: onderweg naar 2010.

conferentie te organiseren. Deze conferentie vond plaats op 21 maart 2001 en organiseerde haar werkzaamheden onder de vorm van vijf trefpunten, waaronder 'Vlaanderen als lerend trefpunt'. Bij alle trefpunten zijn de voor dat domein relevante maatschappelijke actoren betrokken. Tevens werd een Forum 21 geïnstalleerd, een onafhankelijke denktank van 10 experts, die de trefpuntwerkzaamheden kritisch beoordeelt en impulsen aanreikt om het maatschappelijk debat te stimuleren. De eerste resultaten van de trefpunten werden gepresenteerd op een Toonmoment op 5 juli 2001. De resultaten bestonden uit een missie, een visie, strategische doelstellingen en de formulering van kritische succesfactoren.

De strategische doelstellingen voor 'Vlaanderen als lerend trefpunt' zijn:

- Creëren van een maatschappelijk klimaat waarin de zinvolheid van leren voor iedereen een uitgangspunt is.
- Garanderen van het recht op levenslang en levensbreed leren voor iedereen.
- Garanderen van het recht op het bezitten en verwerven van sleutelvaardigheden voor iedereen.
- Verhogen van de leerparticipatie.
- Verder verhogen van de maatschappelijke relevantie en kwaliteit van leersystemen.
- Verder verhogen van de maatschappelijke relevantie en kwaliteit van leerprocessen.
- Continue inspanningen leveren om dualisering en kansenongelijkheid te voorkomen en te bestrijden.

Vanuit deze strategische doelstellingen werd een waaier van operationaliseringen voorgesteld (ontwerp 8 juni 2001). Deze operationaliseringen werden ondergebracht in een aantal clusters:

- Flexibilisering en differentiëring van het leeraanbod.
- Bepalen van adequate leerdoelen en ontwikkelen van doelgerichte flexibele inhoud en methodieken.
- Vormen van toetsing van certificering.
- Kwaliteit.
- Responsabiliseren en stimuleren van samenwerking, netwerking en partnerschappen.

Vervolgens werd recentelijk op de Vlaamse conferentie in het kader van het project 'Kleurrijk Vlaanderen in Vilvoorde' (22 november 2001) door de Vlaamse regering en de sociale partners '21 doelstellingen voor het Vlaanderen van de 21ste eeuw' ondertekend.¹⁵ Over deze doelstellingen zal de komende maanden een breed debat op gang gebracht worden. De ondertekenaars nodigen alle organisaties en inwoners van Vlaanderen uit om mee het debat te voeren over dit 'Pact van Vilvoorde'. Het engagement dat de ondertekenaars aangaan, moet er in 2010 toe leiden dat Vlaanderen inzake deze 21 doelstellingen een Europese topregio is geworden.

De 2 doelstellingen die betrekking hebben op levenslang leren zijn o.m.:

¹⁵ Bron: De Standaard, 24 november 2001 <http://www.kleurrijkvlaanderen.be>

- 1) "Vlaanderen is in 2010 verder geëvolueerd naar een lerende samenleving. Het levenslang en levensbreed leren zijn ingebed in de samenleving. Minstens 10% van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 jaar neemt deel aan permanente vorming. Een lerende samenleving erkent ook dat competenties - waar en hoe men ze ook verwerft – evenwaardig worden erkend."
- 2) "In 2010 is het aantal functioneel geletterden en het aantal personen met ICT-vaardigheden 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 door doorheen het gehele leerproces effectief en efficiënt ongelijke kansen aan te pakken."

Tot zover een overzicht van de recente Vlaamse beleidsinitiatieven in het kader van levenslang leren.

6.1 REALISATIES EN AANVULLINGEN

Wat werd ondertussen gerealiseerd van al de bovenvermelde beleidsintenties en plannen? Een eerste belangrijk resultaat is in eerste instantie het Actieplan zelf, waar de initiatieven van drie van de betrokken ministers werden gebundeld om te komen tot een coherent gemeenschappelijk beleid inzake Levenslang leren. Het Actieplan kwam in 2001 op kruissnelheid en diverse initiatieven werden opgestart en/of uitgevoerd. Gezien de huidige dynamiek en de hervorming van het opleidings- en vormingsveld is het niet mogelijk om een exhaustief overzicht te geven van alle realisaties en aanpassingen die momenteel ingang vinden. De belangrijkste worden hieronder opgesomd. Daarenboven leidden een aantal belangrijke ontwikkelingen en publicaties reeds tot een aantal aanvullingen en herpositioneringen van het Actieplan. Zo dienen de resultaten van het onderzoek 'Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid inzake Levenslang leren in Vlaanderen (Baert, Van Damme, 2000)' mee te worden opgenomen in het Actieplan. Ook de visietekst van 'Vlaanderen als Lerend Trefpunt' kan het Actieplan ondersteunen en versterken. De resultaten van het maatschappelijk debat rond Levenslang leren in Vlaanderen bieden eveneens interessante aanvullingen voor het huidige Actieplan. Ook deze nieuwe aanvullingen en een aantal nieuwe maatregelen uit de beleidsbrieven van de resp. ministers voor 2002 worden opgenomen. Gezien de timing (begin november 2001) zijn deze beleidsbrieven echter nog in ontwerpvorm, en kan bijgevolg geen volledige en definitieve planning worden opgegeven.

Realisaties en aanvullingen Vlaams Actieplan LLL:¹⁶

Krachtlijn 1: Bewaken en versterken van onderwijs

- *Verbetering van de toegang tot het onderwijs*: geïntegreerd gelijke kansenbeleid in onderwijs (decreet in werking 1.9.2002), kosteloosheid van basisonderwijs (wijziging gerealiseerd in regelgeving), actualisering van studietoelagen HO (15.6.2001), experiment modularisering uitgebreid, wijziging decreet basiseducatie n.a.v. evaluatie-onderzoek '10 jaar basiseducatie' (gepland), opdrijven aanbod Tweede Taal en wegwerken van wachtlijsten (budget vrijgemaakt), jaarlijkse organisatie van de Grote Leerweek (22-26.10), grotere autonomie voor organisaties tweedekansonderwijs (vanaf 2000-2001 zelf examineren en diplomeren), flexibilisering en differentiëring deeltijds kunstonderwijs, actieplan 'herwaardering TSO-BSO, centrale stagedatabank, openstellen van IBO voor deeltijds lerenden.
- *Overgang onderwijs-studierichtingen*: optimalisering van leerlingeneriëntering (projecten 2000-2001), uitbreiding experiment modularisering (van 19 naar 38 scholen, opdracht modulariseringbasiseducatie voor VOEB, begeleidende wetenschappelijke studie), COBRA -project VDAB (555 beroepenfiches reeds beschikbaar, operationeel sinds aug. 2001), samenwerking en afstemming COBRA-SERV-beroepsprofielen, beroepenhuis Gent, stimulering werkplekleren voor jongeren BSO en DBSO.
- *Minimale startkwalificatie operationaliseren*: resultaten onderzoek 'Ontwikkelen van een instrument voor de opvolging van ongekwalificeerde uitstroom (2001)' leggen definitie en criteria vast.
- *Opleidingsstructuur uittekenen*: referentiekader wordt uitgewerkt in overleg met partners, voorbereiding Bolognaverklaring.
- *Technologische component onderwijs versterken*: werkgroepen opgestart (uittekenen referentiekader, goede praktijkvoorbeelden), uitbreiding werkgroepen naar basisonderwijs (2001-2002), gratis nascholingsaanbod techniek voor leerkrachten kleuter- en basisonderwijs (2001), 3 RTC's (regionale technologische centra) operationeel sinds 1.9.2001 om samenwerking tussen onderwijs, bedrijven en organisaties te ondersteunen.
- *ICT*: voorbereiding beleidsplan ICT, infrastructuurprogramma's worden uitgebreid ook naar volwassenenonderwijs (2002: budget 50 mio BEF), 5 net- en niveau-overschrijdende regionale expertisenetwerken sinds 1.9.2001 op kruissnelheid voor navorming leerkrachten, ECDL (European Computer Driving License) bevorderen voor leerlingen en studenten.
- *Lerarenopleiding herbekijken i.k.v. LLL*: evaluatiestudie lerarenopleidingen gefinaliseerd (sept.2001).
Nieuwe en aanvullende acties gepland onder krachtlijn 1:
- Het functioneel geletterdheidsniveau van de gehele Vlaamse bevolking op peil brengen en houden: actieplan wordt opgestart in 2002.
- Maatregelen ontwikkelen om het aantal ongekwalificeerde schoolverlaters met de helft te verminderen tegen 2010.
- Curriculuminhouden van het onderwijs verrijken met sleutelcompetenties.

Krachtlijn 2: Bepalen van een groeipad inzake LLL

- *Bepaling van streefcijfer inz. LLL*: monitoringonderzoek en nulmeting afgerond (nov. 2000), monitoringgegevens ICT (beschikbaar), cursistendatabanken OSP en BE (tegen 2002).

¹⁶ Bron: Viona-dialogodag (14.3.01): Workshop LLL; ontwerp beleidsbrief Werkgelegenheid 2002, ontwerp beleidsbrief Onderwijs 2001-2002; Ontwerp Nota aan de Vlaamse regering betreffende stand van zaken en voorstel tot aanvulling actieplan 'een leven lang leren in goede banen'

- *Aandacht voor LLL in bestaande onderzoeksprogramma's*: thema LLL werd opgenomen in bestaande VIONA-programma.

Nieuwe en/of aanvullende acties onder krachtlijn2:

- opvoeren van de monitoringcapaciteit van het beleid: de Vlaamse overheid zal jaarlijks een Jaarverslag Levenslang leren financieren (concept 2002).

Krachtlijn 3: Uitwerken van een opleidingskrediet

- *Uitwerking opleidingskrediet*: goedkeuring opleidingskrediet (12.2.01), uitvoering voorzien 2002.
- *Uitwerking verlofspaarregelingen op bedrijfs- en sectoraal niveau* en tijdelijke uittreding voor opleiding max. ondersteunen: heroriëntering van de aanmoedigingspremies om leren en werken te combineren.

Nieuwe en/of aanvullende acties onder krachtlijn3:

- introductie van leerrekeningen voor individuen (2002).

Krachtlijn 4: Loopbanen van individuen kracht bijzetten

- *Opstarten netwerk rond loopbaanbeheer*: Task Force Loopbaanbegeleiding netwerk (febr. 2001) o.l.v. de Koning Boudewijn Stichting (doel is tegen april 2002 duidelijke criteria aan te reiken die een kwaliteitsvolle uitbouw van de dienstverlening moet mogelijk maken).
- *Loopbaandienstverlening*: vanaf 2002 aangeboden in 13 VDAB-centra (die worden omgevormd tot competentiecentra) en in andere daartoe gesubsidieerde organisaties.
- Decreet met betrekking tot de oprichting van het *Herplaatsingsfonds*: maatregel in werking gesteld op 1.7.00.

Krachtlijn 5: Gebruikers een stem geven

- *Opstarten van een gebruikersnetwerk*: behoeftendetectierapport Vlaanderen (door de Edufora gefinaliseerd (okt. 2001) brengt de educatieve vraag in Vlaanderen in beeld).

Krachtlijn 6: Ontwikkeling van een stimuleringsbeleid naar bedrijven

- *Hervorming Hefboomkrediet*: lancering van het vernieuwde Hefboomkrediet (besluit 22.9.00), vanaf 2002 zullen de opleidingscheques als complementair aan het Hefboomkrediet worden ingezet.
- *Hervorming Expansiesteun*: heroriëntering ten dele naar permanente vorming in bedrijven.
- *Trivisi pioniersgroep 'Lerende Bedrijven'*: opgestart 22.6.00, naast advisering ten aanzien van een coherent begrippenkader, nieuwe leervormen, competentiebeheer, ..., werden drie projectgroepen opgestart: (1) project net -leren, (2) project anders-leren, (3) project leren -structureren.
- *Via IA aandacht voor verhoging opleidingsinvestering en kwalitatieve uitbouw van opleidingsbeleid*: inschakeling van 80 'sectorconsulenten' om Vlaamse maatregelen bekend te maken bij bedrijven, ontwerp samenwerkingsprotocol Vlaamse regering en sectorale sociale partners.

Nieuwe en/of aanvullende acties onder krachtlijn 6:

- Pilotproject (vanaf 2002) 'Investors in People'.

Krachtlijn 7 - Erkenning van elders verworven competenties

- *Oprichting denktank 'elders verworven competenties'*: tegen eind 2001 wordt een advies verwacht in verband met een operationeel kader volgens dewelke de erkenning van competenties kan gebeuren; erkenning van EVC werd recent reeds in het HO geïntroduceerd.

Nieuwe en/of aanvullende acties onder krachtlijn 7:

- Opzet van aantal experimenten rond concrete deelaspecten van de erkenning van EVC.

Krachtlijn 8 - Realiseren van de afstemming in het opleidingslandschap

- *Oprichting en implementering van de EDUFORA*: educatieve kaart en behoeftendekkingsrapport per regio gerealiseerd.
- *VDAB, VIZO en OSP maken afsprakenprotocol*: Ministerieel Comité Vorming - Interface opgericht voor realiseren van reorganisatie van vormingsveld (15.6.2001) zie kader, gezamenlijke brochure "Levenslang leren, het is nooit te laat om te leren" door Onderwijs, VDAB en VIZO.

Nieuwe en/of aanvullende acties onder krachtlijn 8:

- Opstellen van een nieuw decreet volwassenenonderwijs (voorzien operationalisering in 2004).

Krachtlijn 9: Vlaanderen op de sneltrein van de kenniseconomie plaatsen

- *op maat gerichte aanpak inz. sensibilisering, begeleiding en opleiding*: diverse initiatieven om digibetisering tegen te gaan: VDAB-cursus 'kennismaking met de computer' (via leermobiel), uitlenen van internet-toestellen aan werkzoekenden, extra injectie ICT-basisvaardigheden voor werkzoekenden en werknemers, financiële ondersteuning en verspreiding van cd-rom 'computer en internet voor 50 plussers of ... jonger'.
- *toegang infrastructuur verbeteren*: huidige VDAB-centra worden uitgebouwd tot e-learning-centra met een aangepast aanbod ODL, BIS-online wordt vanaf 2002 operationeel.

Nieuwe en/of aanvullende acties onder krachtlijn 9:

- Scholen omvormen tot open leercentra: openstellen van ICT-infrastructuur in scholen voor de gehele gemeenschap.

Additionele 'Krachtlijn 10': Herpositionering van socio-culturele vorming in het kader van het niet-formele leren

- In het kader van de nauwere samenwerking met de minister van Cultuur rond het Actieplan Levenslang leren wordt een nieuwe krachtlijn toegevoegd aan het Actieplan.

Nieuwe acties onder krachtlijn 10:

- Uitwerking nieuwe decretale regeling voor vormingsinstellingen in de culturele sfeer.
- Versterken van de zichtbaarheid van de niet-formele educatie door de uitbouw van regionale volkshogescholen en de reorganisatie van gespecialiseerde vormingscentra.
- Overleg met partners over de door Cultuur gesubsidieerde vormingsinstellingen die formele educatie voorzien.
- Bevorderen van samenwerking tussen volkshogescholen en gespecialiseerde vormingsinstellingen.
- In kaart brengen van het bereik en de stratificatie van de deelnemers aan niet-formele educatie van socio-culturele vormingsinstellingen.
- Bevorderen van de actieve coördinatie van alle niet-formele vormingsaanbod in eerste instantie via de volkshogescholen en in tweede instantie via de Edufora.
- Verhogen van de participatie aan het niet-formele aanbod van socio-culturele vormingsinstellingen.

Tot zover een aantal van de realisaties ten aanzien van het Vlaams Actieplan en een greep uit de geplande additionele acties. Een aantal van de hierboven vernoemde realisaties of geplande acties worden hieronder verder toegelicht.

Het experiment modularisering (krachtlijn 1 van het Vlaams Actieplan):

In het kader van de verdere modularisering van het beroepsonderwijs (Departement Onderwijs) zullen de nieuw ontwikkelde beroepsprofielen worden verwerkt en vertaald naar de betreffende studiegebieden. Om een zo breed mogelijk draagvlak te bekomen zal een terugkoppeling plaatsvinden van de nieuw ontwikkelde modulaire beroepsopleidingen naar de sectorcommissies TSO-BSO van de Vlaamse OnderwijsRaad (VLOR). Ook zal in samenwerking met de SERV de nodige relatie worden gelegd tussen de gevraagde kwalificaties (arbeidsmarkt) en de startkwalificaties (onderwijs). De modulaire beroepsopleidingen bestrijken momenteel enkel het beroepsgerichte gedeelte van een volledige opleiding in het beroepsonderwijs. Een beroepsgerichte module bevat naast basiscompetenties en sleutelvaardigheden ook ondersteunende basisvorming. Ook deze basisvorming - die nu nog via de klassieke vakkenstructuur wordt gerealiseerd - zal in de vorm van modules worden uitgewerkt. Voor de uitwerking van het experiment in de scholen wordt voorzien in bijkomende niet-organieke omkadering voor de conceptuele voorbereiding en implementatie van het project. Om in het kader van Levenslang leren de nodige bruggen te kunnen slaan tussen de verschillende onderwijsvormen en -structuren zal de modulaire uitbouw van opleidingen worden voortgezet. De samenwerking tussen de onderwijssector, het VIZO en de VDAB zal uitmonden in de toepassing van dezelfde modulaire structuren en samenwerkingsverbanden op regionaal vlak.

De Grote leerweek (krachtlijn 1):

Om te anticiperen op het Europese Actieplan Levenslang leren dat de Europese Commissie in 2002 zal lanceren, en om tegemoet te komen aan de beleidsaanbevelingen in het kader van het onderzoek 'Uitgangspunten en contouren voor een coherent beleid Levenslang leren' en aan de voorstellen van het Vlaams Lerend Trefpunt wil de minister van Onderwijs twee accenten versterken in het Actieplan, met name het 'leerplezier' en de 'niet-instrumentele functie van leren in het kader van levensbreed leren'. Dit gebeurt o.a. door de jaarlijkse organisatie (vanaf 2001) van de Grote Leerweek. Daarnaast zullen vanaf 2002 diverse prikacties worden georganiseerd die een positieve boodschap rond Levenslang leren verspreiden.

De opleidingscheques (krachtlijn 6):

In het kader van de beleidsbrief Economie en in het kader van krachtlijn 6 van het Vlaams Actieplan heeft de minister van Economie de opleidingscheques voor kleine en middelgrote ondernemingen voorgesteld. Uit onderzoek blijkt niet alleen dat Vlaamse ondernemingen minder investeren in permanente vorming, maar dat vooral de opleidingsinvesteringen sterk afnemen naargelang de onderneming kleiner is. In een grote onderneming wordt 46% van de werknemers opgeleid en in ondernemingen met minder dan 100 werknemers nog slechts 7% (cijfers voor 1999). Het systeem van opleidingscheques wil de KMO's in haar vormingsinspanningen stimuleren door de creatie van een vraaggestuurd instrument dat nauw aansluit bij de behoeften. Het systeem van opleidingscheques maakt abstractie van de aard van de aanbieder, mits zij een kwaliteitscertificaat kunnen voorleggen (ISO, EFQM, Q-for, ..). Zowel specifieke als algemene opleidingen komen in aanmerking. De Vlaamse overheid komt voor 50% tussen in het totale bedrag van de opleidingscheque. In het kader van de opleidingschequesmaatregel kunnen convenanten worden afgesloten met de sectorale opleidingsfondsen.

Het vernieuwde Hefboomkrediet (krachtlijn 6):

Voor het bevorderen van een leerklimaat in bedrijven zijn diverse maatregelen nodig. Voor de minister van Werkgelegenheid moet bij deze maatregelen het accent liggen op o.m. niet-vormingsbedrijven, het bereiken van *alle* doelgroepen, en het onderbouwen van een strategisch opleidingsbeleid. Begin 2001 werd hiertoe o.m. het vernieuwde hefboomkrediet gelanceerd. Drie projecten komen in aanmerking voor subsidiëring: opleidingsprojecten gericht naar kansengroepen, ICT-basisvaardigheden enz., projecten inzake jobrotatie en diversiteit, en projecten die een strategisch bedrijfsopleidingsbeleid mogelijk maken. De respons tot nog toe vanuit de bedrijven is overweldigend. 492 bedrijven dienden reeds een aanvraag in. Vanaf 2002 zullen de opleidingscheques complementair worden uitgewerkt met het Hefboomkrediet.

Wisselbanenplan (krachtlijn 6):

Dit plan behelst een nieuw initiatief van de minister van Werkgelegenheid (aangekondigd in de beleidsbrief 2002) dat bedrijven wil ondersteunen om hun werknemers via wisselopleiding te laten promoveren en de aldus vrijgekomen vacatures te laten opvullen door werkzoekenden. (120 mio BEF voorzien).

Sectorconsulenten (krachtlijn 6):

Vanaf 2002 verbreedt de Vlaamse overheid de mogelijkheid om convenanten af te sluiten met de sectoren om de Vlaamse maatregelen (opleidingen, diversiteit, aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt) beter bekend te maken bij de bedrijven. Dit gebeurt o.m. door het inzetten van sectorconsulenten. Sinds begin 2000 bestaan reeds een aantal convenanten in die zin met de sectorale vormingsfondsen (o.m. Cevora, IPV, ...). De sectorconsulenten zullen actief meewerken aan een strategisch en kwalitatief opleidingsbeleid in bedrijven door het adviseren met betrekking tot opleidingsplannen, behoeftendetectie, effectevaluaties, ... Voorzien wordt dat 80 FT sectorconsulenten zullen worden ingezet.

Individueel beheren hun eigen levensloopbaan (krachtlijn 3 en 4):

Individueel moeten ook los van de bedrijfscontext hun eigen professionele loopbaan kunnen sturen en beheren. In dit kader werden door de minister van Werkgelegenheid diverse initiatieven genomen. Het opleidingskrediet (van kracht vanaf 1 januari 2002) voorziet een financiële stimulans voor individuen die hun loopbaan onderbreken of minder gaan werken om verder te studeren of bijkomende opleidingen volgen. Daarnaast wordt loopbaanadviesing gepland voor werknemers die hun loopbaan in een andere richting willen duwen. Hiervoor kunnen zij terecht in o.m. 13 VDAB-centra die zullen worden omgebouwd tot competentiecentra. Tegelijkertijd werd een studieopdracht uitgewerkt om de loopbaandienstverlening conceptueel en inhoudelijk uit te werken. Ook de individuele leerrekeningen vallen onder deze noemer. Deze leerrekeningen vormen een nieuw aangekondigd actiepoint van de minister ter aanvulling van het huidige Actieplan Levenslang leren.

Reorganisatie van de volwassenenvorming (krachtlijn 8 van het Vlaams Actieplan):

Zowel in de resp. beleidsbrieven van de 3 ministers voor Onderwijs, Tewerkstelling en Economie als in het Vlaams Actieplan werd gepleit voor afstemming, taakafbakening en transparantie van de opleidingsmarkt. In dit kader werd beslist (21 februari 2001) een *Ministerieel Comité Vorming* op te richten waarin de drie betrokken ministers zetelen en dat gecoördineerd zal worden door de minister voor Onderwijs. Het Ministerieel Comité beoogt tijdens deze legislatuur een diepgaande samenwerking en reorganisatie te bewerkstelligen die concrete en zichtbare veranderingen moeten teweeg brengen. Ter

ondersteuning van het Ministerieel Comité werd een *Interface* opgestart met ambtenaren uit de drie betrokken ministeries. De Interface dient een trekkende rol te vervullen ten aanzien van de hervormingen en moet voorstellen dienaangaande genereren. In het kader van de coördinatie van de vorming kan deze Interface in de toekomst zich ook richten tot andere opleidingsverstrekkers. Voor de uitwerking van de opdracht werd een provisie van 100 mio BEF voorzien. De opdracht behelst:

- een missieformulering en taakverdeling tussen de drie grote publieke opleidingsinstanties;
- het gezamenlijk aanbod en de adviesverlening wordt ingericht onder de vorm van onafhankelijke leerwinkels;
- de ontwikkeling van een geïntegreerd model van erkenning en beoordeling van verworven competenties;
- oprichting van een backoffice van Vlaamse instellingen om de samenwerking te ondersteunen: logistiek, financiën, HRM, ICT;
- taakinfilling Edufora kaderen binnen initiatieven van Interface.

Het is de bedoeling dat deze voorgestelde reorganisatie per 1 januari 2003 operationeel wordt. Bovendien zijn er recentelijk plannen om ook de minister van Cultuur te betrekken in de reorganisatie van het vormingsveld.

Tenslotte wordt nog een bondig overzicht gegeven van het Europese vormingsbeleid. In 2002 zal de Europese Commissie haar eigen Europees Actieplan Levenslang leren introduceren. Tot nog toe heeft de Commissie vooral via de Europese Richtsnoeren en via de Europese Top van Lissabon een aantal duidelijke richtlijnen uitgevaardigd voor de lidstaten inzake Levenslang leren. In die zin zijn de volgende richtlijnen dan ook bepalend geweest voor het huidige Vlaamse beleid inzake Levenslang leren.

7. Het Europees vormingsbeleid

| <i>Europese richtsnoeren voor werkgelegenheid</i> | <i>Vlaamse toepassingen</i> |
|---|--|
| <p>De Europese richtlijnen voor werkgelegenheid 1999: Richtsnoer 5: "...Derhalve wordt de sociale partners met klem verzocht om, op hun verschillende niveaus van verantwoordelijkheid, snel overeenkomsten te sluiten ter verruiming van de mogelijkheden voor opleiding, werkervaring, stages en andere maatregelen ter verbetering van de inzetbaarheid". Richtsnoer 6: "...Derhalve dienen zowel de lidstaten als de sociale partners zich te beijveren om de mogelijkheden voor Levenslang leren verder te ontwikkelen, Levenslang leren te omschrijven zodat een aan de nationale omstandigheden aangepast streefcijfer kan worden bepaald. Bijzonder belang dient gehecht aan gemakkelijke toegankelijkheid voor oudere werknemers."</p> <p>De Europese richtlijnen voor werkgelegenheid 2001: In tegenstelling tot de vorige richtsnoeren is hier voor het eerst sprake van een concreet streefcijfer, nl. 'de lidstaten worden uitgenodigd om zelf een kwantitatief streefcijfer voorop te stellen tegen 2010'. Tevens wordt de beoogde doelgroep duidelijk gespecificeerd. Het gaat met name over de volwassen actieve bevolking van 25-64 jaar.</p> | <p>N.a.v. deze Europese richtsnoeren beslisten de federale en Vlaamse sociale partners: -over een periode van zes jaar de investering in vorming tot een gemiddeld niveau van de drie buurlanden te brengen, d.w.z. van 1,2% naar 1,9% van de loonmassa. Voor de periode 1999-2000 betekent dit dat de inspanning van het bedrijfsleven eind 2000 naar 1,4% zal worden gebracht.¹⁷</p> <p>Onder impuls van Europa zal bovendien aan minstens 20% van de werkzoekenden een aanbod inzake begeleiding, opleiding en werkervaring worden gedaan.</p> <p>Omtrent hoger vermelde cijfers stelt de Vlaamse Minister van Werkgelegenheid dat de becijferde doelstellingen geen doel op zich zijn, maar richtinggevend. <i>'Ze zullen pas effectief zijn wanneer ze op het terrein vertaald worden naar een recht op Levenslang leren voor iedereen, een goede afstemming tussen vraag en aanbod en een duurzame werkgelegenheid'</i> (Landuyt, 2000, p. 106).</p> |

¹⁷ zie o.m. Beleidsbrief Tewerkstelling 1999; Bijdrage van de Vlaamse administratie aan het regeerprogramma van de aantredende regering, 1999, p. 9; Regeerakkoord van de Vlaamse Regering, 1999.

| <i>De Europese top van Lissabon (23-24.3.2000)</i> | <i>Vlaamse Toepassingen</i> |
|--|---|
| <p>Tijdens deze top werden een aantal maatregelen afgesproken om de Europese Unie tegen 2010 te veranderen in een toonaangevende kennismaatschappij. Een van de doelstellingen is ook hier dat LLL de hoeksteen moet worden van het Europees sociaal model.</p> <p>Concrete doelstellingen die in dit verband dienen gerealiseerd zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - halvering tegen 2010 van het aantal 18-24-jarigen dat alleen LSO heeft gevolgd; - een jaarlijkse groei in investeringen in menselijke hulpbronnen; - bepalen welke nieuwe basisvaardigheden moeten worden ontwikkeld via LLL; - alle scholen toegang verlenen tot internet en multimedia; - scholen uitbouwen tot lokale leercentra die openstaan voor iedereen; - scholing voor alle docenten in gebruik van internet en multimedia; mobiliteit van onderzoekers en docenten door optimaal gebruik van Europese programma's; - de diensten voor arbeidsbemiddeling moeten kunnen beschikken over Europa-wijde leer- en werkmogelijkheden; - LLL als hoeksteen van het Europees sociaal model o.m. door het flexibel beheer van de arbeidstijd en jobrotatie. | <ul style="list-style-type: none"> - Bijzonder Actieplan Werkgelegenheid (7.4.00) met o.m. luik inzake LLL - Het Vlaams Actieplan 2000 (7.7.00) formuleert, aansluitend op de conclusies van de Europese Top van Lissabon, volgende doelstellingen inzake opleiding en vorming (p. 25-26; zie nota aan de Vlaamse Regering): "De onderwijs-, vormings- en opleidingsprogramma's moeten aangepast worden aan de verwachtingen van de kennismaatschappij. Deze programma's moeten op maat worden aangeboden aan de diverse doelgroepen waaronder de jongeren, de werkloze volwassenen en de risicogroepen op de arbeidsmarkt. In dat kader moet bijzondere aandacht besteed worden aan drie beleidspistes: ontwikkeling van lokale leercentra, bevordering van basis- of startkwalificaties en verhoging van de transparantie inzake kwalificaties." (cf. Vlaams actieplan, punt 5, p. 24) <p>In het 'Vooruitgangsrapport over Lissabon' (9.3.01) stelt de Vlaamse Regering dat zij het voortouw wil nemen bij de verwezenlijking van de doelstellingen van Lissabon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verhoging en versnelling van investering in ICT in onderwijs - vermindering van de niet-gekwalificeerde uitstroom met één vijfde tegen 2004 (modularisering BSO, stages, eindtermen afstemmen tussen onderwijs en beroep) - ontwerp van voorwaardescheppend beleid LLL tegen voorjaar 2001 |

Luik 2

Analyse van de OESO-onderzoeksvragen

Martine Wouters
Projectleiding: Mia Douterlungne

Dit tweede luik focust op de 4 centrale OESO-thema's in dit onderzoek. Deze thema's betreffen (1) de stimulerende maatregelen die in Vlaanderen worden genomen voor het verhogen van de motivatie van (potentiële) deelnemers aan activiteiten levenslang leren en het wegwerken van barrières voor deelname, (2) de mate waarin in Vlaanderen een geïntegreerd beleid ten aanzien van levenslang leren wordt nagestreefd, (3) de kwaliteit van de pedagogische aanpak ten aanzien van volwassenenvorming, en (4) de mate waarin in Vlaanderen sprake is van een coherent beleid ten aanzien van levenslang leren. In een volgend luik wordt de Vlaamse inbreng ten aanzien van deze 4 thema's vergeleken met de situatie in 5 andere OESO-landen.

1. Motieven en barrières voor deelname

De onderzoeksvraag:

Hoe kunnen de overheid, de sociale partners en andere actoren via stimulerende maatregelen de motivatie van volwassenen voor levenslang leren verhogen?

1. Verklaringen voor het gebrek aan deelname
2. Mogelijke stimulerende maatregelen

Onder deze noemer worden - op basis van onderzoek - de belangrijkste motieven en barrières genoemd met betrekking tot de participatie aan formele volwassenenvorming en opleiding. De resultaten van deze onderzoeken zijn vrij algemeen en geven geen uitsluitel over specifieke motivaties of barrières voor achtergestelde doelgroepen. In een volgende module binnen deze onderzoeksopdracht wordt dit hiaat ten dele ingevuld (deze module biedt de resultaten van een diagnosticerend onderzoek naar barrières bij volwassenen inzake deelname aan permanente vorming en educatie). Vervolgens wordt ingegaan op de bestaande en geplande maatregelen in Vlaanderen voor het motiveren van deelnemers ten aanzien van de participatie aan opleiding en vorming.

1.1 MOTIEVEN EN BARRIERES

In een aantal studies worden mogelijke motieven, barrières of determinanten voor opleidingsdeelname in kaart gebracht.

Op basis van gegevens uit de IALS blijkt dat 'situationele belemmeringen' in België doorslaggevend zijn om niet deel te nemen aan opleiding.

| | |
|-------------------------------|-----|
| Situationele belemmeringen | |
| Te weinig tijd | 59% |
| Te druk | 19% |
| Gezinsverplichtingen | 7% |
| Gebrek aan ondersteuning | 5% |
| Institutionele belemmeringen | |
| Gewenste cursus niet aanwezig | 1% |
| Cursus te duur | 7% |
| Onvoldoende kwalificaties | 2% |
| Verkeerde timing | 4% |
| Dispositionele belemmeringen | |
| Taalproblemen | 3% |
| Gezondheidsproblemen | |
| Andere | 10% |

Tabel 14: Bron: uit Peeters et al. (2000), p. 92

Van Damme en Legiest (1998) vonden in hun onderzoek de volgende belangrijke *barrières* voor individuele participatie: (1) tijdsgebrek, (2) gezinstaken en (3) kostprijs. De belangrijkste *motieven* voor participatie waren (1) het behalen van jobgerelateerde kwalificaties, (2) algemene ontwikkeling, en (3) intrinsiek leerplezier. In verband met deze barrières en motieven werden duidelijke linken gevonden met een aantal achtergrondvariabelen.

- Tijdsgebrek was de belangrijkste barrière voor jongere respondenten met gezinnen. De tijdsfactor samen met de factor gezin weegt bovendien voor vrouwen zwaarder dan voor mannen. Mannen geven bovendien eerder jobgerelateerde motieven te kennen dan vrouwen. Voor vrouwen wegen de motieven intrinsiek leerplezier en ontwikkeling het meest door.
- Een andere belangrijke vaststelling is dat bij laaggeschoolden de leermotieven erg laag scoren, hetgeen volgens de onderzoekers suggereert dat deze groep permanente vorming niet ziet als een strategie om hun slaagkansen te verbeteren.
- De hoogste motivatie wordt - niet verwonderlijk - gevonden bij de hoogstgeschoolde, actieve, jonge, goed verdienende, mannelijke respondenten. Deze groep plaatst opleiding duidelijk in een functioneel en beroepsgericht perspectief.
- De kostprijs - zo blijkt uit de enquête - blijkt geen grote barrière te vormen bij participatie. Twee derde van de gevolgde opleidingen kost minder dan 5 000 BEF. Er stelt zich wel een probleem bij het langdurende aanbod waar de kostprijs sterk oploopt.

Er bestaat momenteel een hiaat inzake onderzoek naar barrières voor kansengroepen. Dergelijk onderzoek kan nochtans belangrijke inzichten verschaffen in de drempels en barrières die voor verschillende kansengroepen (ouderen, laaggeschoolden, ...)

doorslaggevend zijn om al dan niet deel te nemen aan opleiding en vorming. In een tweede module van dit onderzoek wordt ingegaan op barrières om deel te nemen aan activiteiten levenslang leren. Ook hier wordt echter geen uitsluitel gegeven over barrières voor specifieke kansengroepen. Wel blijkt uit dit onderzoek o.m. dat door de respondenten niet één maar gemiddeld tien barrières worden opgegeven voor deelname aan vorming. Bijgevolg is het van belang om maatregelen uit te vaardigen die de gehele barrière-context omvatten, in plaats van maatregelen die zich richten tot één barrière of naar een bepaald deelaspect van de barrièrecontext.

Naast de motieven en barrières voor individuele deelnemers gingen Sels, Bollens en Buyens (2000) op zoek naar determinanten van het opleidingsbeleid op bedrijfsniveau. Zij maken een onderscheid tussen opleidingsdrivers (die een behoefte creëren) en opleidingsmoderatoren (die bepalen of een organisatie de opleidingsvraag beantwoordt en hoe).

- *Opleidingsmoderatoren* zijn o.m. de opleidingskost, de ontwikkelingskost voor een opleiding, gebrek inzicht in effecten van opleiding, ... dewelke voornamelijk in het nadeel spelen van de kleinere bedrijven.
- Met betrekking tot deze opleidingsmoderatoren stellen de onderzoekers de volgende aanbevelingen: (1) een tweesporenbeleid uitwerken waarvan één spoor voor de vormingsbedrijven en een tweede voor de niet-vormingsbedrijven; (2) het voortzetten van investeringen in de uitbouw van een flexibel extern aanbod; (3) de versterking van de sensibiliseringscapaciteit door het netwerk van opleidingsadviseurs uit te breiden; (4) de creatie van meer transparantie op de opleidingsmarkt (kwaliteitslabels, Edufora, certificering); en (5) bedrijfskundige vorming van bedrijfsleiders; (6) netwerking tussen bedrijven met betrekking tot opleiding.
- *Opleidingsdrivers* zijn o.m. financiële stimuli, de relatieve instroom van personeel, introductie van nieuwe technologieën, vakbonds aanwezigheid, stimulerende bedrijfsomgeving, ontwikkelingen in arbeidsprocessen,
- Ten aanzien van de financiële stimuli (als opleidingsdriver) stellen de onderzoekers dat deze voornamelijk een effect hebben op 'vormingsbedrijven'. In die zin is een mogelijk neveneffect van financiële stimuleringsstrategieën dat ze de afstand tussen vormings- en niet-vormingsbedrijven kunnen vergroten.
- Een belangrijke conclusie van de onderzoekers is dat de overheid en de sociale partners hun stimuleringsbeleid meer moeten richten op de randvoorwaarden van een effectief opleidingsbeleid en minder op de verhoging van het investeringsniveau op zich. Subsidiestelsels zouden zich meer moeten oriënteren op de verbetering van de kwaliteit van de reeds geleverde opleidingsinspanning, hierbij kan gedacht worden aan een LLL-labeling.

Ook in het onderzoek van Matheus & Bollens (2001) wordt bevestigd dat financiële overheidsmaatregelen ten aanzien van bedrijven weinig effect hebben op het vergroten van de opleidingsparticipatie in de bedrijven, en dat deze maatregelen daarenboven geen herverdelend effect hebben op de opleidingskansen van verschillende werknemersgroepen. Meer dan 50% van de bevroegde bedrijven beaamde ook zonder de

financiële tegemoetkoming de opleiding te organiseren. Bijgevolg suggereren ook deze onderzoekers om te evolueren van een subsidiërend naar een flankerend stimuleringsbeleid. Dit houdt in dat de overheid moet investeren in de kwaliteit van een bedrijfsopleidingsbeleid door bv. het helpen initiëren van de detectie van opleidingsbehoeften, het opstellen van opleidingsplannen, evaluatie van opleidingen, transfer van het geleerde naar de werkplek, en in opleidingsconsulenten die de bedrijven begeleiden en helpen bij de uitbouw van een kwalitatief opleidingsbeleid.

1.2 HUIDIGE EN GEPLANDE STIMULERENDE MAATREGELEN MET BETREKKING TOT HET MOTIVEREN VAN DEELNEMERS

Het 'verhogen van de leerparticipatie' en het 'recht op levenslang leren' worden in alle recente beleidsdocumenten onderschreven: zowel in de verschillende beleidsbrieven, in het Vlaams Actieplan, in de nota van de sociale partners, als in het Vlaams Lerend Trefpunt. Hiertoe worden voornamelijk in het kader van het Vlaams Actieplan een aantal maatregelen uitgevaardigd.¹⁸ Het is in deze niet de bedoeling een exhaustief overzicht te geven van alle beleidsmaatregelen voor het stimuleren van levenslang leren in Vlaanderen in het algemeen en voor het motiveren van de deelnemers in het bijzonder. Wel worden een aantal van de stimulerende maatregelen weergegeven volgens een aantal dimensies, om enerzijds mogelijke leemtes te kunnen duiden en anderzijds een vergelijking met de buitenlandse stimulerende maatregelen (in luik 3) mogelijk te maken. Deze dimensies overlappen elkaar gedeeltelijk, zodat maatregelen binnen verschillende dimensies kunnen worden ondergebracht.

1.2.1 Bedrijfgerichte versus individugerichte stimulerende maatregelen

Het aantal *individugerichte stimulerende maatregelen* is zeer beperkt, zowel in de traditionele als in de nieuwe geplande maatregelen. Eén van de traditionele maatregelen in dit verband is het Betaald Educatief Verlof (BEV). Deze federale maatregel (wet van 22 januari 1985) is een vorm van 'vormingsverlof' voor werknemers waardoor deze met behoud van loon van het werk afwezig kan blijven om een algemene of beroepsgerichte opleiding te volgen. De impact van het BEV op de arbeidsmarkt is momenteel vrij bescheiden. Amper 2% van alle werknemers uit de privésector maakt gebruik van deze maatregel. BEV, als basisidee is nochtans een ideaal instrument in de opleidingsstrategie van zowel lerenden als ondernemingen. Dit positieve uitgangspunt wordt echter overschaduwed door een aantal knelpunten die zich stellen met betrekking tot de praktische uitvoering van BEV: (1) om budgettaire redenen worden slechts een beperkt aantal opleidingen erkend voor BEV. Deze werkwijze staat haaks op een vraaggerichte aanpak en leidt tevens tot concurrentievervalsing bij de verschillende aanbieders, (2) werkgevers dienen soms jaren te wachten vooraleer de in het kader van BEV

¹⁸ De afspraak van de sociale partners om de participatie te verhogen tot 10% van de Vlaamse bevolking werd mee opgenomen in het Vlaams Actieplan.

geprefinancierde lonen en sociale bijdragen worden terugbetaald, (3) BEV werkt in de praktijk discriminerend aangezien het recht enkel wordt toegekend aan voltijdse werknemers uit de particuliere sector, en (4) aangezien BEV onder federale bevoegdheid valt is er onvoldoende afstemming met het Vlaams beleid inzake permanente vorming. (VEV, 1999; Serroyen, 1999 ; Van Valckenborgh, 2000). Het was de bedoeling onder het Vlaams Actieplan om deze federale maatregel over te hevelen naar de Gewesten. Dit is tot nog toe niet gebeurd. Wel werd het BEV ondertussen opengesteld voor deeltijdse werknemers. Naast het Betaald Educatief Verlof werden recent de individuele leer-rekeningen geïntroduceerd in de beleidsbrief 2002 van de minister van Werkgelegenheid. Het gaat hier echter om een geplande maatregel waar nog geen verdere specificiteiten van zijn gekend. Noch door de minister van Onderwijs, noch door de ministers van Economie of Cultuur worden rechtstreekse financiële stimulerende maatregelen voorzien voor volwassen individuen. Meer algemene stimulerende maatregelen ten aanzien van individuen worden besproken onder de dimensie financiële versus faciliterende maatregelen.

Bedrijfsgerichte stimulerende maatregelen daarentegen zijn er legio. Bestaande maatregelen in dit verband waren of zijn o.m. het vroegere hefboomkrediet (tot 2000), Vlamivorm (tot 2000), de vroegere Doelstelling 4-projecten, het Interprofessioneel akkoord en de sectorale akkoorden waar min. 0,1% van de loonmassa wordt besteed aan opleiding en vorming van voornamelijk werknemers, de Vlaamse aanmoedigingspremies (zachte steun in de expansiewetgeving die betrekking heeft op adviesverlening, studies en opleiding en bestaat uit een renteloze lening), het stimuleringsbeleid van de VDAB (bedrijven die hun werknemers een opleiding laten volgen bij de VDAB kunnen dit onder bepaalde voorwaarden aan een verminderde kostprijs of zelfs gratis (gratis voor ondernemingen in moeilijkheden of herstructurering, aan gunsttarief voor KMO's, gratis indien de werknemers tot de risicogroepen behoren,...), de verplichte vorming in de welzijnsdecreten, Nieuwe bedrijfsgerichte stimulerende maatregelen zijn o.m. de opleidingscheques voor middelgrote en kleine ondernemingen, het vernieuwde hefboomkrediet, de vernieuwde expansiesteun, en het opleidingskrediet. Naast deze financiële stimuli werden een aantal andere bedrijfsgerichte stimulerende maatregelen uitgewerkt, dewelke onder de volgende dimensie worden besproken.

1.2.2 Financiële versus faciliterende stimulerende maatregelen

Naar aanleiding van een aantal onlangs gepubliceerde onderzoeksrapporten waaruit blijkt dat financiële stimuli ten aanzien van bedrijven weinig effect ressembleren en dan nog vooral bij vormingsbedrijven, werd in het Vlaams Actieplan veeleer een mix van maatregelen voorgesteld. Faciliterende maatregelen zijn hierbij die maatregelen die een kwalitatief en strategisch opleidingsbeleid ondersteunen. Zo worden in het vernieuwd hefboomkrediet subsidies voorzien voor projecten die het strategisch opleidingsbeleid in bedrijven bevorderen. De Vlaamse overheid verbreedt ook haar samenwerking met de sectorfondsen door het afsluiten van sectorconvenanten. Sectorconsulenten worden ingeschakeld om het sectoraal bedrijfsbeleid ten aanzien van vorming en opleiding te

optimaliseren door het aanbrengen van instrumenten zoals opleidingsplanners, behoefte-detectiesystemen, evaluatiemethodieken. Sectorconsulenten informeren de bedrijven ook over bepaalde subsidiesystemen en overheidsmaatregelen terzake. Momenteel bestaan reeds 35 sectorconsulenten, dit aantal zou worden uitgebreid naar 80. Daarnaast werden onder de noemer TRIVISI drie pioniersgroepen opgestart om bedrijven duurzaam te ondersteunen. De groepen handelen o.m. over stakeholder-management in bedrijven, bedrijven leren over leren, en over diversiteit. De Trivisie-pioniersgroep over 'leren' zoomde in op drie thema's: het 'structureren van het leerproces' binnen ondernemingen ((1) uitwerking van het label Investors in People voor Vlaanderen, (2) inventarisatie van modellen en instrumenten die de opleidingscyclus in kaart brengen), het project 'anders leren' werkt vanuit drie werkgroepen (alternatieve leermethoden, transfer van leren en kennismanagement, en leren leren), voor het derde thema 'net-leren' werden diverse lokale en themagerichte fora opgericht (lerende organisatie, competentiegericht ontwikkelen, e-learning, ...). De creatie van leer-omgevingen is eveneens een ondersteunende of faciliterende stimulerende maatregel. Deze maatregel werd echter enkel door de sociale partners en in het Vlaams Lerend Trefpunt aangebracht, en vindt vooralsnog geen vertaling in het Vlaams Actieplan.

Ten aanzien van de individuele deelnemers werden eveneens een aantal ondersteunende maatregelen uitgewerkt. In dit kader horen de loopbaandienstverlening waar individuele werknemers in competentiecentra geadviseerd worden ten aanzien van hun loopbaan, de verlofspaarregelingen en mogelijkheden tot loopbaanonderbreking voor het volgen van opleiding, alsook de erkenning van EVC en de modularisering dewelke individuen toelaat om efficiënter en sneller nodige kwalificaties of competenties te verwerven.

1.2.3 Werknemersgerichte versus werkzoekendengerichte stimulerende maatregelen

Al de bovenvernoemde maatregelen komen hetzij rechtstreeks, hetzij onrechtstreeks vooral de groep werknemers te goed. Ten aanzien van de doelgroep werkzoekenden bestaan weinig directe en/of zichtbare stimulerende maatregelen. De stimulerende maatregelen voor werkzoekenden zitten verweven in het reguliere aanbod van dienstverlening ten aanzien van deze doelgroep en zijn vooral ondersteunend. Van overheidswege wordt gesteld dat voor de werkzoekenden een 'sluitende aanpak' wordt gegarandeerd door het aanbod van trajectbegeleiding aan alle jongeren die 3 maanden werkloos zijn, en aan alle werkzoekenden die meer dan 1 jaar werkloos zijn. De trajectbegeleiding resulteert naargelang de behoefte van de werkzoekenden in een opleiding, een werkervaring, Daarnaast bestaat het WEP+ voor laaggeschoolden en de IBO's. De stimulerende maatregelen voor deze doelgroep zijn dus vooral aanbodgericht en ondersteunend. Rechtstreekse financiële maatregelen ten aanzien van de werkzoekenden blijven beperkt tot de additionele 40Bfr/uur die werkzoekenden krijgen voor het volgen van een VDAB-opleiding. Ook uit onderzoek blijkt dat de Vlaamse overheid opvallend meer investeert in werknemersopleidingen, dan in werkzoekendenopleidingen. Ook de sectorfondsen investeren meer in

werknemersopleidingen dan in werkzoekendenopleidingen. Al blijkt deze trend zich - al naargelang de sector - met de huidige krapte op de arbeidsmarkt enigszins te keren. Een aantal van de ondersteunende maatregelen zoals de erkenning van elders verworven competenties komen ook de groep werkzoekenden ten goede.

1.2.4 Algemene versus doelgroepgerichte stimulerende maatregelen

Zoals geldt voor de werkzoekendenopleidingen, geldt ook voor de doelgroepgerichte stimulerende maatregelen dat deze in het nieuwe beleid weinig direct en zichtbaar zijn. Het Levenslang Leren beleid geldt voor alle doelgroepen, en wordt waar nodig gecorrigeerd -via het aanbod- voor kansengroepen. Uitzondering zijn (vooralnog) de VESOC-Actieplannen voor gehandicapten, voor gelijke kansen tussen mannen en vrouwen, en voor migranten. Binnen dit kader worden maatregelen geïnitieerd met betrekking tot kwalificerende trajecten voor deze doelgroepen. Hiertoe werd - voor het Actieplan Migrant - ondermeer een Steunpunt Diversiteit opgestart om personen uit kansengroepen toe te leiden naar werk of opleiding. Naar analogie met het VESOC actieplan Migrant werd eveneens een VESOC-akkoord afgesloten ter bevordering van de werkgelegenheid van personen met een handicap. Onder deze noemer werd bovenop de bestaande opleidingsinspanningen een extra bedrag van 94,3 mio BEF vrijgemaakt voor vorming.

Naast deze direct doelgroepgerichte maatregelen opteerde de Vlaamse overheid voor veeleer algemene maatregelen waarin o.m. accenten worden gelegd voor specifieke kansengroepen. Zo biedt het vernieuwde hefboomkrediet subsidies voor allerlei opleidingsprojecten, maar worden wel bonuspunten gegeven indien die opleidingsprojecten bedoeld zijn voor kansengroepen. Daarnaast worden een aantal ondersteunende maatregelen genoemd die vooral - doch niet exclusief - de kansengroepen zouden stimuleren, zoals de competentiecentra, de erkenning van EVC, de modularisering. De sociale partners pleiten echter voor een duidelijker en gericht doelgroepenbeleid: kostenloosheid voor wie geen basiskwalificaties heeft, voor uitkeringsgerechtigde volledig werklozen en voor bestaansminimumtrekkers. Ten aanzien van de stimulerende maatregelen van Onderwijs zijn weinig tot geen doelgroepspecifieke stimulerende maatregelen bekend. Wel werd vooropgezet om vanaf 2002 de laaggeletterdheid in Vlaanderen beduidend terug te schroeven. In dit verband zijn echter nog geen concrete maatregelen bekend.

1.2.5 Aanbodgerichte versus vraaggerichte stimulerende maatregelen

Ten aanzien van kansengroepen en werkzoekenden worden voornamelijk aanbodgerichte stimulerende maatregelen gehanteerd (zie boven), ten aanzien van bedrijven en - ten dele - werknemers ligt de klemtoon op vraaggerichte stimulerende maatregelen.

1.2.6 Formeelgerichte versus informeelgerichte stimulerende maatregelen

Tevens wordt levenslang leren te veel ingevuld als 'formele vorming'. Aandacht voor (erkenning van) vormen van in- en non-formeel leren is er te weinig. Er is wel een eerste aanzet in de werkgroep EVC, maar heel de aanbodstructuur is geënt op formeel leren. Er zijn weinig aanzetten tot flexibilisering van het gehele opleidings- en vormingsaanbod. Ook de financiering blijft sterk aanbodgestuurd, waardoor bestaande tradities inzake formele vorming niet kunnen doorbroken worden en andere vormen van (informeel) leren geen kans krijgen.

1.2.7 Levenslange versus levensbrede stimulerende maatregelen

Zoals reeds eerder gesteld betreffen de voorgestelde maatregelen in het Vlaams Actieplan voornamelijk stimulerende acties gericht naar permanente vorming ten behoeve van de arbeidsmarkt. De levensbrede component werd niet belicht. Met de inbreng van de Vlaamse minister van Cultuur in het Vlaams Actieplan kan hier verandering inkomen. Momenteel is het echter niet duidelijk of en welke stimulerende maatregelen in dit verband zullen worden voorgesteld.

1.2.8 Centrale versus regionale versus lokale stimulerende maatregelen

De klemtoon in het huidig vormingsbeleid ligt duidelijk op de centraal gestuurde maatregelen. Subregionaal zijn onder het nieuwe beleid geen veranderingen gepland. De werking van de Edufora staat enigszins 'on hold' gezien de nodige herpositionering in het kader van de centrale Interface. Lokaal liggen traditioneel weinig verantwoordelijkheden aangaande de stimulering, de integratie of coördinatie van volwassenenvorming. Onder het decreet volwassenenvorming worden wel de centra meer aangezet tot samenwerking. Daarnaast wordt onder het Actieplan een belangrijk lokaal accent gelegd bij de werk- en leerwinkels. Vraag is of er lokaal een voldoende draagvlak, voldoende expertise en begeleiding aanwezig is om deze essentiële taak effectief en efficiënt te kunnen waarmaken.

1.3 BESLUIT

1.3.1 Van permanente vorming naar levenslang leren

De term levenslang leren is meer dan een verzamelnaam voor de educatieve activiteiten voor volwassenen. Daar waar permanente vorming staat voor het proces van het verwerven van kennis en kunde om professionele, sociale en culturele taken in een snel veranderende samenleving beter aan te kunnen, overstijgt levenslang leren het aanbodgerichte en institutionele van permanente vorming. Levenslang leren is een 'integraal bestanddeel van het leven' dat uitdrukt dat mensen gedurende hun hele leven in

staat en gemotiveerd moeten zijn om zich door vermeerdering van kennis, vergroting van inzicht en verbetering van bekwaamheden persoonlijk, sociaal en economisch te ontwikkelen en te ontplooiën. Onder de noemer levenslang leren behoren dan ook zowel formele educatieve activiteiten (in organisatieverband en onder begeleiding), als het informele leren dat gebeurt in het kader van elke menselijke activiteit (op het werk, thuis, bij sociale activiteiten). Er bestaat momenteel, noch in de Europese Richtlijnen, noch in de Vlaamse beleidscontext, een typologie of een duidelijke definitie van de verschillende vormen van het volwassen leren. Duidelijk is wel dat de huidige beleidsmaatregelen vooral het traditionele formele leren viseren. Het informele leren blijft onderbelicht.

De volwassenen die deelnemen aan activiteiten levenslang leren zijn zij die het reguliere onderwijs hebben beëindigd. Volgens de Europese Richtsnoeren gaat het om de volwassen actieve bevolking tussen 25 en 64 jaar. De ouderen (+65-jarigen) vallen bijgevolg uit de boot.

1.3.2 Motieven en barrières voor deelname van individuen

Situationele belemmeringen zoals 'geen tijd' en 'te druk' vormen de belangrijkste barrière voor de Vlamingen om *niet* deel te nemen aan opleiding of vorming. De belangrijkste motieven voor deelname daarentegen zijn in de eerste plaats het verwerven van arbeidsmarktgerichte kwalificaties, algemene ontplooiing, en intrinsiek leerplezier. De hoogste motivatie wordt - niet verwonderlijk - gevonden bij jonge actieve hooggeschoolde mannen. Hun motivatie is hoofdzakelijk functioneel en beroepsgericht. Voor vrouwen ligt de belangrijkste motivatie in intrinsiek leerplezier en algemene ontwikkeling. Voor laaggeschoolden daarentegen wordt een zeer lage leermotivatie genoteerd, hetwelk samenhangt met eerder opgelopen mislukkingen in de schoolloopbaan.

De huidige inzichten in motieven en barrières zijn te algemeen om doelgerichte beleidsmaatregelen te kunnen uitwerken. In de volgende onderzoeksmodule wordt hieraan deels tegemoet gekomen, maar ontbreekt eveneens een dieper inzicht in specifieke motieven en barrières voor kansengroepen inzake deelname aan vorming en opleiding.

1.3.3 De Vlaamse participatiegraad: meer en beter

In Vlaanderen participeerde 6,6% van de volwassen actieve bevolking in 1999 aan een of andere vorm van opleiding. De private opleidingsverstrekkers bereiken naar schatting 1/3 tot 1/2 van deze deelnemers. Samen met de drie grote publieke opleidingsvoorzieningen (OSP, VDAB en VIZO) en de socio-culturele vormingsvoorzieningen, worden door deze instanties meer dan 80% van de deelnemers bereikt.

Tevens volgt 80% van de deelnemers in Vlaanderen arbeidsmarktgerichte opleidingen van hoofdzakelijk korte (1 dag) tot middellange (1 dag tot 3 maanden) duur.

In vergelijking met andere landen scoort Vlaanderen opvallend laag inzake deelname van volwassenen aan opleidings- en vormingsactiviteiten.

Bovendien is de participatie niet gelijkmatig verdeeld over de verschillende bevolkingsgroepen. De risicogroepen op de arbeidsmarkt blijken ook de risicogroepen op de opleidingsmarkt. Vooral laaggeschoolden, arbeiders, ouderen, en werknemers uit KMO's volgen beduidend minder opleiding en vorming, waardoor de *employability kloof* *vergroot* in plaats van verkleint. Van Damme en Legiest (1998) stellen bijgevolg dat de volwasseneneducatie de sociale ongelijkheid vergroot in plaats van ze te corrigeren.

1.3.4 Een kansengroepenbeleid?

Niettegenstaande in de recente beleidsdocumenten herhaaldelijk wordt gewezen op het recht op levenslang leren en het verhogen van de participatie voor iedereen, worden weinig concrete maatregelen voorgesteld voor het wegwerken van de achterstand van de vermelde risicodoelgroepen, noch worden specifieke maatregelen voorgesteld voor het wegwerken van typische barrières voor of het extra motiveren van deze doelgroepen. Er werd - vooral vanuit Werkgelegenheid - geopteerd voor algemene maatregelen waarin correcties voor kansengroepen geaccentueerd worden. Vraag is of de accenten voldoende zijn om de serieuze achterstand van de kansengroepen weg te werken. De sociale partners pleiten voor een meer doelgroepgericht beleid en bepleiten ook in de sector CAO's voor een behoud van een percentage van het vormingsbudget voor risicodoelgroepen. Vanuit het Departement Onderwijs wordt tot nog toe geen kansengroepenbeleid gevoerd. Nochtans is de factor 'scholingsniveau' één van de meest discriminerende factoren ten aanzien van deelname aan vormingsactiviteiten, wat maakt dat de opgelopen achterstand in het regulier onderwijs niet wordt gecorrigeerd in het volwassenenonderwijs of -vorming. In tegenstelling, volgens sommige onderzoekers wordt de bestaande kloof nog versterkt. Uit recent evaluatie-onderzoek¹⁹ blijkt o.m. dat in de basiseducatie de voorbije 10 jaar slechts 10% van de potentiële doelgroep werd bereikt. Een groter bereik met daaraan gekoppeld een groter rendement is dan ook dringend gewenst. Desondanks worden geen specifieke maatregelen voorgesteld, noch preventief om laaggeletterdheid en ongekwalificeerde uitstroom te vermijden, noch curatief om bestaande participatie-barrières voor deze doelgroep te elimineren. Wel is voor het eerst in de beleidsbrief 2002 van Onderwijs sprake van een terugdringen van de laaggeletterdheid en van het reduceren van de ongekwalificeerde uitstroom in het regulier onderwijs. Concrete opties worden (nog) niet vermeld.

Gezien de achterstand van bepaalde kansengroepen lijken in eerste instantie grootscheepse positief discriminerende maatregelen op zijn plaats, zowel vanuit

¹⁹ De Meester K., De Meyer I. & Van Damme D. (2001), 10 jaar basiseducatie In Vlaanderen. 243 p.

Werkgelegenheid als vanuit Onderwijs, in plaats van een aantal corrigerende accenten in de algemene maatregelen.

1.3.5 Bedrijfsgerichte financiële maatregelen versus individugerichte faciliterende maatregelen, of vice versa?

Ten aanzien van het stimuleren van levenslang leren in het algemeen en het motiveren van deelnemers in het bijzonder bestaat momenteel een grote diversiteit aan maatregelen. Deze maatregelen bestaan hoofdzakelijk uit financiële incentives en zijn vooral gericht op bedrijven. Uit onderzoek blijkt echter dat directe steun aan bedrijven minder doeltreffend is en enkel een effect heeft op vormingsbedrijven. Vandaar dat meer en meer wordt geopteerd voor een flankerend en ondersteunend beleid naar bedrijven toe. In het Vlaams Actieplan wordt rekening gehouden met deze inzichten, en wordt veeleer een mix van stimulerende maatregelen voorgesteld voor bedrijven: deels financieel deels ondersteunend. Het is echter te vroeg om mogelijke effecten van deze verruimde aanpak te bestuderen. Ten aanzien van rechtstreekse stimulerende maatregelen voor individuen is het beleidsresultaat tot nog toe zeer beperkt. Het traditionele BEV - met zijn tal van gebreken - blijft bestaan, zij het dat nu ook deeltijdsen in aanmerking komen. Verder is sprake van een systeem van individuele leerrekeningen, maar hierover zijn geen concrete specificiteiten bekend. Verwacht wordt wel dat een aantal ondersteunende en faciliterende maatregelen ten aanzien van individuen een participatieverhogend effect zullen hebben, zoals o.m. de modularisering, de erkenning van EVC, de certificering van opleidingen, de loopbaandienstverlening, de regeling inzake loopbaanonderbreking voor het volgen van opleiding, Van belang is wel om dit geheel aan maatregelen geïntegreerd, samenhangend en vooral efficiënt aan de man/vrouw te brengen willen deze maatregelen enig effect ressorteren. Of deze maatregelen ook een participatieverhogend effect zullen teweeg brengen is echter een andere vraag.

1.3.6 De werknemers geïntegreerd

Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat de Vlaamse overheid inzake werknemersopleidingen reeds merkbaar meer investeert dan de buurlanden, terwijl voor de werkzoekendenopleidingen en de opleiding van risicowerknemers een tegengesteld effect wordt genoteerd. Er zijn inderdaad van overheidswege tal van stimulerende maatregelen uitgewerkt voor bedrijven en werknemers. Deze maatregelen zijn zeer doelgericht, additioneel en direct. Voor de werkzoekenden en de kansengroepen zijn de maatregelen weinig zichtbaar, doordat ze vooral aanbodgericht en ondersteunend worden uitgewerkt.

1.3.7 Kosten versus baten

Een belangrijke barrière zowel ten aanzien van individuele deelnemers als ten aanzien van bedrijven is het gebrekkige zicht op de effecten van opleiding en vorming. Meestal is men goed op de hoogte van de 'kosten' voor het volgen van een opleiding (financiële kost, tijdsinvestering, ..), maar heeft men geen zicht op de 'baten'. In Vlaanderen is er een nijpend tekort aan evaluatiestudies over effecten van opleiding en vorming zowel voor individuen als voor bedrijven. Ook bestaat geen evaluatiemateriaal over de effecten van verschillende opleidingsvormen (bv. on-the-job-training, klassikaal leren versus ervaringsgericht leren, formeel versus informeel leren, ...) voor verschillende doelgroepen.

1.3.8 The Joy of Learning

Een belangrijke stimulus voor het levenslang leren die vooralsnog in de beleidscontext over het hoofd wordt gezien is de aandacht voor het leerplezier. Samen met dit leerplezier is ook de stimulerende omgeving, zowel op de werkplek, in de thuissituatie, als in vormings- en opleidingsinstanties zelf, een belangrijk middel om leren te stimuleren. In dit kader wil de minister van Onderwijs jaarlijks de Grote Leerweek organiseren o.m. om het bestaande aanbod bekend te maken, maar ook om positieve boodschappen over levenslang leren te verspreiden. Een dergelijk beleidsinitiatief is uiteraard waardevol maar zal niet volstaan om de concepten 'stimulerende leeromgevingen' en 'joy of learning' in praktijk te brengen.

1.3.9 Bedenkingen vanuit het veld

Ten aanzien van de uitvoering en implementatie van de nieuwe stimulerende beleidsmaatregelen wordt door bevoorrechte getuigen²⁰ (zowel aan vraag- als aanbodzijde) verduidelijking gevraagd ten aanzien van:

- het kwantificeren van het recht op vorming (d.m.v. individuele vormingskredieten);
- het garanderen van het recht op vorming (via verplichte opleidingsplannen in ondernemingen);
- het garanderen van een leven lang leren voor kansengroepen (door aandacht voor basiscompetenties in opleidingsplannen, door remediëring van hinderende factoren);
- het garanderen van de kwaliteit van vorming en opleiding (bevorderen van stimulerende leeromgevingen, peterschapsformules, triple L-label);
- één loket voor opleidings-, loopbaanadvies, en competentie-assessment.

²⁰ We baseren ons in dit kader op secundaire bronnen, m.n. in het viona-onderzoek 'flexibilisering van het onderwijs' (Van Valckenborgh, 2000) werden dezelfde bevoorrechte getuigen bevroegd met betrekking tot dezelfde thematiek.

1.3.10 Bedenkingen vanuit onderzoek

Ook worden in recent beleidsonderzoek nog de volgende motiverende elementen vernoemd die niet worden opgenomen in de recente beleidsdocumenten (Baert et al., 2000):

- leerbundamenten garanderen in het initieel onderwijs;
- scheppen van een positief leerklimaat en stimulerende leeromgevingen (joy of learning);
- vraagstimulering (vraaggerichte opleidingen afgestemd op de behoeften, billijk en transparant systeem van financiële ondersteuning van deelnemers, meerwaarde van opleiding en vorming zichtbaar maken).

1.3.11 Meten van deelname

Prioritair is eveneens het vastleggen van normen en indicatoren voor het meten van de deelname aan activiteiten levenslang leren. In het 'Actieplan' wordt wel aangekondigd dat een streefcijfer dient bepaald te worden, maar de noodzakelijke definities en indicatoren voor het meten van deelname ontbreken momenteel. Ook internationaal (OESO, Europa) worden geen éénduidige en dus vergelijkende richtlijnen geformuleerd. Diverse pogingen tot nog toe werden door de lidstaten niet weerhouden. Resultaat is dat alle lidstaten naar eigen behoefte streefcijfers, normen en indicatoren hanteren met als gevolg dat de deelnamecijfers onderling niet vergelijkbaar zijn en bovendien geen reële betekenis hebben. Getuige de tabel op p. 18 waar voor Vlaanderen volgens diverse bronnen participatiegraden worden genoteerd gaande van 2,5% tot 56,1%! Zowel door de OESO als door de Europese Raad wordt het belang onderkend. Zo werd ondermeer in de laatste Europese Richtsnoeren gesteld dat "vergelijkbare indicatoren moeten worden ontwikkeld of verder geconsolideerd om de uitvoering en het effect van de richtsnoeren te toetsen, hun doelstellingen te verfijnen en de identificatie en de uitwisseling van praktijken te vergemakkelijken". Momenteel is men van overheidswege bezig met een monitoringsysteem, en werd eveneens in de recente beleidsbrieven aangehaald dat de monitoringcapaciteit moet worden verhoogd.

2. Geïntegreerde benadering

Hoe kan een meer geïntegreerde benadering bewerkstelligd worden inzake aanbod en deelname aan permanente vorming?

Het huidige aanbod gebeurt fragmentarisch via formele vorming, vorming op het werk, thuis, De vraag is of een meer holistische benadering van levenslang leren noodzakelijk is.

2.1 OVERZICHT VAN HUIDIGE EN GEPLANDE MAATREGELEN

Naast het verhogen van de participatiegraad aan activiteiten levenslang leren, is de transparantie, afstemming en integratie van het opleidingsaanbod één van de belangrijkste doelstellingen die in alle beleidsdocumenten wordt onderschreven.

Door de talrijke opleidingsaanbieders en de snelle expansie van het opleidingsaanbod is het opleidingsveld de laatste jaren een ondoorzichtig kluwen geworden. Hierop werden in het verleden reeds een aantal antwoorden geformuleerd – zowel vanuit het beleid, de sectoren, als vanuit particulier of lokaal initiatief. Deze antwoorden waren echter vooral van curatieve aard.

- Zo werden door de vorige regering de Edufora geïnitieerd. Dit zijn educatieve samenwerkingsverbanden op regionaal vlak die sinds 1999 operationeel zijn. De Edufora zijn samengesteld uit vertegenwoordigers van de VDAB, het VIZO, het OSP, het socio-cultureel werk, de centra voor basiseducatie, en de derden. De bedoeling van deze Edufora is om op regionaal vlak (1) een educatieve kaart op te stellen door het aanbod van de publieke opleidingsverstrekkers in kaart te brengen; (2) een behoeftendetectierapport te maken door de regionale vormingsbehoeften te confronteren met de educatieve kaart waardoor overlappingsen, leemten, e.d. kunnen worden opgespoord; en (3) een educatief richtplan te formuleren met een gemeenschappelijke taakstelling en de uittekening van samenwerkingsverbanden tussen de regionale opleidingsverstrekkers om de lacunes en de leemtes weg te werken. Momenteel zijn alle Edufora geïnstalleerd en hebben zij ondertussen hun educatieve kaarten en behoeftendetectierapporten afgerond. Van afstemming, integratie of coördinatie op dit niveau is echter nog geen sprake.
- Ook met het decreet volwassenenonderwijs wordt getracht een meer transparante structuur en aanbod te creëren, die nauwer aanleunt bij het secundair onderwijs. Bijzondere aandacht gaat uit naar de modularisering die op basis van de vertaling van beroepsprofielen naar beroepsopleidingsprofielen nauwer kan aansluiten bij de behoeften op de arbeidsmarkt.
- Zowel VIZO als de sectorale opleidingsfondsen hebben (met ondersteuning van de Vlaamse Regering) opleidings- en vormingsconsulenten in dienst met als doel ondernemingen (1) te informeren over het bestaande aanbod, (2) te informeren over mogelijke financiële incentives, (3) en te adviseren en te begeleiden inzake

‘maatgerichte’ opleiding op basis van de bedrijfsbehoeften. De meeste sectorfondsen bieden bovendien de sectorbedrijven een databank/brochure met de verzameling van alle mogelijke sectorgerichte opleidingen van de verschillende aanbieders. Tevens bieden een 3-tal sectorfondsen de werknemers die een opleiding hebben gevolgd een sectorpaspoort waarop modulair de gevolgde opleidingen staan vermeld.

- Lokaal werden sporadisch initiatieven genomen met als doel het regionale of lokale aanbod aan opleiding en vorming in kaart te brengen (cf. de educatieve wegwijzers).

In de nieuwe beleidsdocumenten wordt zowel in de beleidsbrieven van de ministers van Onderwijs, Werkgelegenheid en Economie, in het voorstel van de sociale partners, en in het Vlaams Actieplan, duidelijk de wil geuit om gezamenlijk een transparante en geïntegreerde opleidingsstructuur uit te tekenen.

Zo staan de volgende voorstellen centraal voor de minister van Onderwijs:

- het transparanter maken van het opleidingsaanbod door (1) een goede afstemming tussen publieke aanbieders, (2) een afsprakenprotocol tussen VDAB, VIZO en OSP, en (3) de ontwikkeling van een educatieve kaart, een behoeftendekkingsrapport en een bewegwijzering in het opleidingslandschap door de Edufora;
- het toepassen van de basiscompetenties voor het voltijds secundair onderwijs op gelijkaardige opleidingen in OSP, BIS en Tweedekansonderwijs;
- de doorstroming van basiseducatie stimuleren door afstemming van de eindtermen basiseducatie op het beginniveau van andere opleidingsverstrekkers;
- het aansporen van de beroepswereld om via partnerships met onderwijs en vormingsinstellingen zinvolle stageplaatsen te voorzien;
- het stimuleren van het gecombineerd onderwijs van de centra voor volwasseneneducatie onder de vorm van o.a. contractonderwijs;
- een operationeel systeem van valideren van diverse ervaringen waardoor ‘de cursisten’ bij hun beginsituatie kunnen aansluiten;
- een uniforme certificering van competenties in zowel informele als formele leerervaringen.

De minister van Werkgelegenheid legt de nadruk op de nood aan transparantie in de mix van maatregelen zodat alle betrokkenen duidelijk weten waar ze terecht kunnen. Voorstellen in die zin betreffen:

- het aanbieden van een geïntegreerd pakket van basisdienstverlening ;
- de sociale proton- of opleidingskaart als basiskaart waarop opleidingen worden ingevoerd die punten verschaffen tot andere opleidings- of vormingsacties;
- de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfswereld door o.m. vormingskredieten, modularisering, ...;
- de organisatie van de opleidingsmarkt door een betere afstemming tussen de diverse aanbieders, een gecoördineerde aanpak, een grotere transparantie, een gebruiksvriendelijk aanbod. Dit zijn taken die door de Edufora dienen gerealiseerd te worden;

- de lokale werkwinkels dienen een geïntegreerde basisdienstverlening en trajectbegeleiding te realiseren om een bijdrage te leveren tot een meer transparant opleidings- en vormingsbeleid;
- de screening van de kwaliteit van de publieke en private opleidingsverstrekkers vormt een onderdeel van een goed georganiseerde opleidingsmarkt.

De minister van Economie maakt eveneens melding van de wenselijke, meer optimale afstemming van het opleidingsaanbod van VIZO, VDAB en OSP en doet in zijn beleidsbrief een voorstel voor een organisatiestructuur inzake levenslang leren. Deze structuur vertrekt vanuit de behoefte van de klant, zijnde het bedrijf, de werknemer, de werkzoekende.

Ook de *sociale partners* kondigen in hun kaderaanbevelingen een aantal voorstellen en acties aan met betrekking tot een geïntegreerd LLL-beleid:

“De sociale partners vinden een geïntegreerd Vlaams beleid een noodzakelijke voorwaarde die moet gesteund zijn op een consensus tussen de sociale partners onderling en met de overheid. Dit betekent dat alle betrokken beleidsmakers en beleidsterreinen worden geactiveerd. Zij zullen tevens flankerend moeten optreden ten aanzien van de kwaliteit van voorzieningen, de transparantie en de afstemming van de voorzieningen en op de toegang tot de voorzieningen. Een geïntegreerd beleid betekent dat moet worden rekening gehouden met mogelijke effecten van federale maatregelen en acties met betrekking tot LLL op vlak van de sociale zekerheid (pensioenrechten, fiscale stimuli). Voor sommige van deze aspecten zijn de sociale partners (mede) verantwoordelijk. Een even grote factor in het al dan niet lukken van een geïntegreerd beleid is de betrokkenheid - naast deze van overheid en sociale partners - van alle andere actoren, namelijk de ondernemingen, instellingen en individuen, en de bereidheid om hun verantwoordelijkheid ten volle op te nemen.

De concrete krachtlijnen voor een geïntegreerd beleid volgens de sociale partners:

- meer samenhang, coördinatie en taakverdeling tussen de diverse opleidingsstelsels in de volwasseneneducatie. De Edufora zijn hiertoe een eerste aanzet;
- versnippering tegengaan, het aanbod efficiënter maken en de aansluiting op de arbeidsmarkt bevorderen. Het decreet op het volwassenenonderwijs heeft daartoe een eerste aanzet gegeven;
- de verankering van basiseducatie in een leertraject met inbegrip van een adequate oriënteringsfase. Een duidelijke positionering van basiseducatie in een samenwerkingskader met het volwassenenonderwijs is noodzakelijk om de cursist de garantie van een aangepast en naadloos traject te verzekeren;
- integratie van het idee van levenslang leren en sensibiliseren reeds in het initiële onderwijs door overschrijdende eindtermen zoals ‘leren leren’, ervaringsleren, en zelfgestuurd leren;
- de hervorming van de VDAB moet de transparantie bevorderen en garanderen dat er maximale afstemming komt van vraag en aanbod. Er is volgens de sociale partners nood aan een sterke overheidsdienst die functioneert als regisseur;

Analyse van de OESO-onderzoeksvragen

- de creatie van een behoeftedekkend aanbod met aansluitende leerwegen;
- de coördinatie en op termijn onderlinge afstemming van het aanbod. De profilering van de verschillende aanbieders moet duidelijk worden;
- optimale toegangs- en doorstromingsmogelijkheden realiseren, o.m. modulaire trajecten, EVC, aangepaste toelatingsvoorwaarden, maatregelen inzake de combinatie werk-opleiding-gezin, goede informatieverstrekking aan en begeleiding van de gebruiker.

De krachtlijnen in het Vlaams Actieplan die een geïntegreerde aanpak van het opleidingsveld beogen zijn:

- de afstemming onderwijs-werk: door het project modularisering uit te voeren, een minimale startkwalificatie te operationaliseren, en een opleidingsstructuur uit te tekenen;
- het bepalen van een groeipad inzake levenslang leren;
- de erkenning van elders verworven competenties: door het oprichten van een denktank om te komen tot een operationeel kader om EVC te erkennen. Vertegenwoordigers van diverse departementen (onderwijs, werkgelegenheid, economie, VDAB, VIZO, OSP) krijgen de opdracht om een gemeenschappelijk actieplan uit te werken m.b.t. certificering;
- het realiseren van de afstemming in het opleidingslandschap: publieke opleidingsverstrekkers dienen een afsprakenprotocol te maken, de Edufora zullen subregionaal het overleg faciliteren en instaan voor behoeftenverkenning en bewegwijzering in het opleidingslandschap.

Opnieuw is ook voor dit thema een grote consensus aanwezig. Zowel de betrokken ministers als de sociale partners erkennen de dringende behoefte aan afstemming en integratie en zijn het grotendeels eens over de structurele en ondersteunende maatregelen die hiertoe moeten leiden. Dit maakt dat vrij snel - via gezamenlijk overleg - een voorstel tot reorganisatie van het opleidingsveld werd voorgesteld. In dit kader werd beslist (21 februari 2001) een *Ministerieel Comité Vorming* op te richten waarin de drie betrokken ministers zetelen en dat gecoördineerd zal worden door de minister voor Onderwijs. Het Ministerieel Comité beoogt tijdens deze legislatuur een diepgaande samenwerking en reorganisatie te bewerkstelligen die concrete en zichtbare veranderingen moeten teweeg brengen. Ter ondersteuning van het Ministerieel Comité werd een *Interface* opgestart met ambtenaren uit de drie betrokken ministeries. De Interface dient een trekkende rol te vervullen ten aanzien van de hervormingen en moet voorstellen dienaangaande genereren. In het kader van de coördinatie van de vorming kan deze Interface in de toekomst zich ook richten tot andere opleidingsverstrekkers. Voor de uitwerking van de opdracht werd een provisie van 100 mio BEF voorzien. De opdracht behelst:

- een missieformulering en taakverdeling tussen de drie grote publieke opleidingsinstanties;
- het gezamenlijk aanbod en de adviesverlening wordt ingericht onder de vorm van onafhankelijke leerwinkels;

- de ontwikkeling van een geïntegreerd model van erkenning en beoordeling van verworven competenties;
- oprichting van een backoffice van Vlaamse instellingen om de samenwerking te ondersteunen: logistiek, financiën, HRM, ICT;
- taakinfilling Edufora kaderen binnen initiatieven van Interface.

Het is de bedoeling dat deze voorgestelde reorganisatie per 1 januari 2003 operationeel wordt. Bovendien zijn er recentelijk plannen om ook de minister van Cultuur te betrekken in de reorganisatie van het vormingsveld.

Naast deze belangrijke structurele aanzet tot integratie en coördinatie van het vormingsveld zijn de ondersteunende maatregelen die zowel in de beleidsbrieven als in het Actieplan worden voorgesteld, essentiële bouwstenen voor de integratie in het werkveld. Deze maatregelen zijn o.m. de erkenning van EVC, de modularisering van het aanbod, afspraken over kwaliteit van het aanbod, afsprakenprotocollen tussen de publieke voorzieningen, de herpositionering van de Edufora,

2.2 BESLUIT

2.2.1 Het bos en de bomen

Vlaanderen kent een zeer ruim en uitgebreid aanbod aan formele opleidings- en vormingsvoorzieningen voor volwassenen, gaande van socio-culturele verenigingen en instanties, over organisaties die basiseducatie en vorming verzorgen voor bepaalde doelgroepen, tot de tal van arbeidsmarktgerichte publieke en private opleidingsvoorzieningen. De 17 verschillende opleidings- en vormingskanalen die in luik 1 werden beschreven kennen elk hun eigen traditie en regulering en werken grotendeels los van elkaar, met al dan niet dezelfde doelgroepen, werkvormen en opleidingen. De bevoegdheid voor deze diverse aanbieders is versnipperd over tal van overheidsinstanties (6 ministeries en departementen), interprofessionele, sociale en private organisaties.

De meeste opleidings- en vormingskanalen leiden niet tot een erkend diploma of getuigschrift. Enkel de voorzieningen die ressorteren onder het Departement Onderwijs leiden tot wettelijk erkende diploma's of getuigschriften. De marktwaarde van de overige attesten en getuigschriften is gelieerd aan het aanzien dat de organiserende instantie geniet (bv. een VDAB-attest, een sectorpaspoort, een attest van commerciële organisatie X, ...). Bovendien kan men met attesten of getuigschriften van vormingsinstantie A niet terecht voor een vervolgopleiding in instantie B

Het gros van de aanbieders richt zich in Vlaanderen op arbeidsmarktgerichte opleidings- en vormingsactiviteiten, en dit bijna uitsluitend voor volwassenen.

De klemtoon ligt vooralsnog voornamelijk op 'formele leerkanalen'. Het informele leren blijft onderbelicht.

Het verhaal van de bomen en het bos is niet nieuw. Er bestaat al jaren heel wat kritiek ten aanzien van het weinig transparante ondoorzichtige opleidings- en vormingsaanbod in Vlaanderen. Ook in de vorige Regeerakkoorden was er reeds sprake van de dringende behoefte aan afspraken-protocols en onderlinge afstemming. Deze problematiek wordt in de recente beleidsdocumenten als zodanig herkend. Vandaar dat diverse doelstellingen, maatregelen en initiatieven worden aangekondigd om hieraan tegemoet te komen: transparantie, afsprakenprotocol tussen aanbieders, doorstroming en afstemming tussen voorzieningen, aansporen tot partnerships, certificeren, valideren van EVC, geïntegreerde dienstverlening, modularisering, groeppad LLL,

2.2.2 Een eerste aanzet

De belangrijkste realisatie tot nog toe is de structurele aanzet tot samenwerking, integratie, coördinatie en reorganisatie door het Ministerieel Comité Vorming - met begeleidende Interface. Hiertoe werd voorlopig een provisie van 100 mio BEF voorzien voor de afbakening van de taakstellingen van de drie grote publieke voorzieningen, voor de ontwikkeling van onafhankelijke leerwinkels en de ontwikkeling van een systeem voor het erkennen van competenties, en de installatie van een back office inzake infrastructuur, HRM, financiën en ICT. Het Ministerieel Comité, noch de Interface zijn momenteel operationeel. Verwacht wordt dat eind 2001 de eerste bijeenkomsten worden voorzien.

Het realiseren van afstemming in het opleidingslandschap centreert zich momenteel voornamelijk rond de drie grote voornamelijk arbeidsmarktgerichte publieke voorzieningen OSP, VDAB en VIZO. *Op termijn* is het de bedoeling dat andere opleidingsverstrekkers kunnen worden betrokken in dit overleg. Zeer positief is dat structureel en op hoog niveau eindelijk een basis wordt gecreëerd voor overleg, samenwerking, afstemming en coördinatie. De eigenlijke samenwerking, afstemming en coördinatie dienen echter in praktijk te worden gebracht op lokaal niveau. Bestaat ook op dit niveau een voldoende motivatie voor samenwerking en coördinatie of moeten ook hier, zoals voor de deelnemers, eerst mogelijke barrières worden geëlimineerd?

Voor de basiseducatie - als basisvoorziening voor een grote groep volwassenen - kan deze '*op termijn*' wel eens te laat zijn. De basiseducatie zit vrij geïsoleerd in het opleidingslandschap, kent lange wachtlijsten, en een gebrek aan financiële middelen. Deze voorziening biedt nochtans het ideale platform voor het aanreiken van basiscompetenties voor grote groepen volwassenen die momenteel zowel in het onderwijs als op de arbeidsmarkt uit de boot vallen. Dit platform krijgt in het Actieplan onvoldoende aandacht en wordt onvoldoende uitgewerkt als basisopstap voor kansengroepen naar Levenslang Leren. Uit het pas gefinaliseerde evaluatierapport '10 jaar basiseducatie in Vlaanderen' blijkt dat de basiseducatie momenteel slechts 10% van de potentiële doelgroep bereikt. In het rapport wordt gepleit o.a. voor een inbedding van de basiseducatie in ruimere netwerken, en voor het inzetten van de basiseducatie in de strijd tegen laaggeletterdheid en het versterken van functionele basiscompetenties als onderdeel van het levenslang leren beleid. De Vlaamse minister van Onderwijs zal op

basis van de bevindingen van dit onderzoek een hervorming en decretale aanpassingen inzake de basiseducatie plannen.

Niet alleen de integratie van de basiseducatie in het geheel van opleidings- en vormingsvoorzieningen is van belang, ook de coördinatie en integratie van vormen van informeel leren is essentieel in het kader van een holistische benadering van levenslang leren. Vooral voor kansengroepen is dit laatste van grote betekenis.

Een aantal voorstellen voor een geïntegreerd beleid die tot nog toe - volgens de bevoorrechte getuigen²¹ - minder of onvoldoende werden uitgewerkt zijn o.m.:

- De integratie van het idee van levenslang leren en de sensibilisering reeds in het initiële onderwijs door overschrijdende eindtermen zoals 'leren leren', ervaringsleren, en zelfgestuurd leren.
- De versnelde uitbouw en verruiming van de modularisering naar alle onderwijsniveaus. Volgens de bevoorrechte getuigen moeten daarvoor de beschotten tussen de verschillende aanbieders doorbroken worden. Het modulariseren en het afstemmen van het aanbod omvat niet enkel het voorzien van de inhoudelijke uitwisselbaarheid en kapitaliseerbaarheid van de modules, maar heeft eveneens betrekking op de financiering, de regelgeving, en de certificering.
- De begeleiding van de gebruiker door het voorzien van guidance en counselling ten aanzien van het ruime aanbod. De 'onafhankelijke leerwinkels' zouden het aanbod bekend moeten maken bij het publiek. Van echte 'brokerage services' is echter geen sprake. Bovendien ontbreekt informatie over de effectiviteit of de kwaliteit van het aanbod van de verschillende voorzieningen. Voor potentiële deelnemers op zoek naar een geschikte opleiding is deze informatie nochtans van essentieel belang.
- De grote drempel met betrekking tot de integratie en afstemming van het aanbod is dat momenteel 'het geleerde' in de ene setting, niet kan worden meegenomen naar een andere setting. Of met andere woorden, de resultaten uit de ene setting vinden geen vervolg of worden niet erkend bij een andere aanbieder. Modularisering, een transparante opleidingsstructuur met duidelijke leertrajecten, certificering en de erkenning van elders verworven competenties kunnen hier een oplossing bieden, maar moeten niet als afzonderlijke maatregelen maar als een geïntegreerd pakket worden gezien.
- De verankering van de basiseducatie in een leertraject met inbegrip van een adequate oriënteringsfase is noodzakelijk. Een duidelijke positionering van basiseducatie in een samenwerkingskader met het volwassenenonderwijs is noodzakelijk om de cursist de garantie van een aangepast en naadloos traject te verzekeren. Wel moet er over gewaakt worden -zo blijkt uit het recente evaluatie-onderzoek - dat de aspecten die momenteel een meerwaarde vormen in de basiseducatie (personeelsstatuut, financiering, ondersteuning) behouden blijven indien een integratie in een groter geheel wordt nagestreefd.

²¹ Bevoorrechte getuigen via secundaire bronnen, in o.m. Van Valckenborg, 2000

Tenslotte worden in recent beleidsonderzoek de volgende voorstellen geformuleerd voor het bevorderen van een geïntegreerd en samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen (Baert et al., 2000):

- opleidingen modulariseren (versnelling van de huidige modularisering, modularisering uitbreiden tot alle vormen van opleiding, certificeren van deelkwalificaties, ...);
- toeleiding, leerbemiddeling en ontsluiting van het aanbod (deskundige toeleiders, leerbemiddelaars, lokale werkwinkels, leermakelaars, dwarsverbindingen tussen huidige beschotten);
- certificering van opleidingen en kwaliteitszorg (leerresultaten certificeren en onderlinge transfer van certificaten mogelijk maken, gezamenlijke ontwikkeling van een stelsel van kwaliteitszorg van opleidingen);
- erkennen van ervaringskennis en elders verworven competenties (competentie-assessment, valideren van EVC).

3. Pedagogie van het leeraanbod

Hoe kan de pedagogie van het leeraanbod voor de volwassenen verbeterd worden?

Welke tendensen, ontwikkelingen dragen ertoe bij om de inhoud, de methode en de kwaliteit van het leeraanbod meer te doen aansluiten bij de behoeften en de leerstijlen van volwassenen.

Dit voor de OESO centrale thema komt in de recente beleidsdocumenten onvoldoende aan bod. Niettegenstaande de pedagogie van het leeraanbod voor volwassenen een essentieel element is in het discours over levenslang leren, blijkt uit de praktijk, en zeker uit de beleidsintenties dat het belang hiervan zwaar onderkend wordt.

In Vlaanderen bestaat – door de jarenlange ervaringen in het volwassenenonderwijs, de basiseducatie, de socio-culturele vormingscentra, de arbeidsmarktgerichte opleidingen, ... reeds heel wat kennis inzake specifieke methodieken en technieken afgestemd op het leren van volwassenen. Probleem is echter dat omwille van de bestaande beschotten geen of weinig transfer of kruisbestuiving bestaat van creatieve, innovatieve, of efficiënte methoden, inhouden of technieken van het ene werkveld naar het andere. Eveneens bestaat er een communicatiekloof tussen onderzoek en innovatie enerzijds en beleid en praktijk anderzijds. Op deze manier kan de 'gap' tussen 'best practice' en 'common practice' niet overbrugd worden.

In de basiseducatie werd baanbrekend werk verricht inzake de pedagogiek van het leeraanbod voor laaggeschoolde volwassenen door de ontwikkeling van methodieken, inhouden, leerstijlen en materialen, de opleiding van opleiders, enz. Deze behoefte werd van overheidswege ook onderkend door het mede faciliteren van een

ondersteuningscentrum voor de basiseducatie, het VOEB. Andere opleidingsverstrekkers kunnen niet rekenen op een ondersteuning en moeten elk op zich het wiel uitvinden.

Niettegenstaande in de bedrijfswereld 'kwaliteit' als een noodzakelijke succes-indicator wordt beschouwd en via verschillende - al dan niet verplichte- systemen werd gestandaardiseerd (ISO, EFQM, TQM), vindt dit kwaliteitsdenken in de onderwijs- en vormingswereld pas recentelijk geleidelijk ingang. Verschillende scholen en vormingsinstanties hebben intussen op eigen initiatief een ISO-, een EFQM of een Cedeo-label, maar dergelijk initiatieven worden weinig van overheidswege gestimuleerd. Er bestaan weinig tot geen evaluatiestudies naar de effecten van verschillende leerstijlen of methodieken op het leergedrag en het leerresultaat van volwassenen.

Totnogtoe worden in het Actieplan, nog in de aanvullingen, concrete voorstellen gelanceerd met betrekking tot de kwaliteit van het aanbod, noch met betrekking tot de kwaliteit van het educatief personeel in de sector van de volwassenenvorming en opleiding. Ook wordt onvoldoende aandacht besteed aan leermethodes geënt op de behoeften van volwassenen. In de Trivisie-werkgroepen gebeurt dit wel, maar opnieuw enkel vanuit een arbeidsmarktgerichte invalshoek. Bijgevolg zou in het Vlaams Actieplan een afzonderlijke 'krachtlijn' moeten worden ingevoerd met betrekking tot de kwaliteit van zowel de opleiders (statuut, deskundigheidsontwikkeling, navorming, profielbepaling, ..) de kwaliteit van het aanbod (kwaliteitsgaranties, certificering, ...), als de kwaliteit van de gehanteerde methoden en technieken (afgestemd op de behoeften en ervaringen van volwassenen, specifieke methoden of leerstijlen die het leren kunnen faciliteren voor achtergestelde groepen zoals ouderen, migranten, ...).

De concepten 'stimulerende leeromgevingen' en 'joy of learning' krijgen onvoldoende aandacht in het Actieplan. In de recente beleidsbrieven (2002) wordt wel beloofd hier verandering in te brengen.

Nu gaat in het Actieplan alle aandacht naar de introductie van ICT in onderwijs en vorming. In dit kader werden reeds diverse initiatieven gerealiseerd of gepland.

- voor de introductie van ICT in onderwijs en vorming werd de voorbije drie jaar 940 miljoen BEF geïnvesteerd in de aanschaf van pc's. Momenteel heeft één op negen leerlingen een pc ter beschikking;
- 3 RTC's (regionale technologische centra) zijn operationeel sinds 1 september 2001 om de samenwerking tussen onderwijs, bedrijven en organisaties te ondersteunen;
- het infrastructuurprogramma ICT wordt uitgebreid naar volwassenenonderwijs (2002: budget 50 mio BEF);
- 5 net- en niveau-overschrijdende regionale expertisenetwerken zijn sinds 1 september 2001 op kruissnelheid voor de navorming van leerkrachten;
- initiatieven ECDL (European Computer Driving License) worden voorbereid;
- diverse initiatieven werden gerealiseerd om digibetisering tegen te gaan: VDAB-cursus 'kennismaking met de computer' (via leermobiel), uitlenen van internet-toestellen aan werkzoekenden, extra injectie ICT-basisvaardigheden voor

- werkzoekenden en werknemers, financiële ondersteuning en verspreiding van cd-rom 'computer en internet voor 50 plussers of ... jonger';
- de huidige VDAB-centra worden uitgebouwd tot e-learning-centra met een aangepast aanbod ODL;
 - BIS-online wordt vanaf 2002 operationeel;
 - scholen zullen worden omgevormd tot open leercentra door het openstellen van ICT-infrastructuur in scholen voor de gehele gemeenschap.

Naast de exclusieve aandacht voor ICT werden enkele initiatieven genomen (door de minister van Werkgelegenheid) om de kwaliteit van de pedagogie van het leeraanbod te verbeteren. In dit kader werkt o.m. de Trivisi pioniersgroep 'Lerende Bedrijven' aan advisering ten aanzien van een coherent begrippenkader, nieuwe leervormen, competentiebeheer, ... Er werden drie projectgroepen opgestart: (1) het project net-leren, (2) het project anders-leren, en (3) het project leren-structureren.

4. Coherent beleid

Hoe kan men de coherentie van het beleid inzake levenslang leren verbeteren?

Een samenhangend, coherent, gecoördineerd beleid levenslang leren: coördinatie met andere beleidsterreinen o.a. tewerkstelling, sociale zaken en economie, de verhouding tussen publieke en private actoren, de rol van de overheid en de sociale partners.²²

In de laatste Europese Richtsnoeren wordt duidelijk aangedrongen dat de lidstaten "alomvattende en coherente strategieën voor levenslang leren ontwikkelen. Dergelijke strategieën dienen de gedeelde verantwoordelijkheid te benadrukken van de overheden, ondernemingen, sociale partners en individuen met een relevante bijdrage van het maatschappelijk middenveld, waarbij het doel de verwezenlijking van de kennismaatschappij is".

4.1 EEN VLAAMS BELEID LEVENSLANG LEREN

Sinds 1988 heeft Vlaanderen de bevoegdheid over de domeinen onderwijs en vorming. Deze bevoegdheid wordt gedeeld door 6 verschillende ministeries en departementen. Naast de overheidsinstanties vervullen de sociale partners een belangrijke rol inzake de opleiding en vorming van volwassenen via de interprofessionele akkoorden en de sectorCAO's, maar ook via hun actieve deelname en betrokkenheid bij tal van adviesorganen en comités.

²² In de oorspronkelijke onderzoeksvraag was sprake van een opdeling tussen verticale en horizontale integratie onder de noemer van coherent beleid. Aangezien de 'verticale integratie'

Het duurde tot halverwege de jaren '90 vooraleer de - toen nog permanente vorming - van beleidswege geaccentueerd werd. De toenmalige beleidsintenties hadden vooral betrekking op het uitbreiden van vormingsmogelijkheden voor bepaalde doelgroepen (zoals laaggeschoolden, werkzoekenden en werknemers), het verbreden van de arbeidsmarktgerichte vorming, en het realiseren van afstemming en transparantie in het vormingsveld. Buiten een aantal maatregelen voor het stimuleren van werknemersopleidingen (Hefboom, Vlamivorm), een modulariseringsproject, het voorbereiden van de Edufora, ..., zijn de meeste intenties intenties gebleven. Wel werd onder de voormalige regering een onderzoek uitgevaardigd dat de peilers voor een coherent Vlaams volwasseneneducatiebeleid moest uitstippelen. De resultaten van dit onderzoek (Baert et al., 2000) zijn momenteel bekend en werden door de huidige minister van Onderwijs aangewend om een breed maatschappelijk debat te voeren met alle betrokkenen over een adequaat, coherent en samenhangend beleid van levenslang leren.

Het huidige Vlaamse regeerakkoord (1999) en de begeleidende beleidsnota' en -brieven van de resp. bevoegde ministers laten toe van een kentering te spreken met betrekking tot een Vlaams beleid inzake opleiding en vorming van volwassenen. Levenslang leren wordt algemeen erkend als een topprioriteit. Er is sprake van een 'recht' op levenslang leren voor iedereen, en samenwerking, integratie en coördinatie vormen de centrale beleidselementen. Tot nog toe hebben deze beleidsintenties geleid tot:

- Een Vlaams Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen': dit is een eerste aanzet tot een gemeenschappelijk, geïntegreerd en gecoördineerd beleid waarin 3 van de betrokken ministers (Onderwijs, Tewerkstelling en Economie) hun initiatieven bundelen. Het actieplan bevat een 9-tal krachtlijnen die tezamen moeten gelden als de bouwstenen voor een recht op levenslang leren: (1) bewaken en versterken van onderwijs, (2) bepalen van een groeipad voor levenslang leren, (3) de uitbouw van een opleidingskrediet, (4) loopbanen van individuen kracht bij zetten, (5) gebruikers een stem geven, (6) ontwikkelen van een stimuleringsbeleid naar bedrijven, (7) erkennen van EVC, (8) realiseren van afstemming, (9) Vlaanderen op de sneltrein van de kenniseconomie zetten. In het kader van deze krachtlijnen worden momenteel verschillende initiatieven en maatregelen voorbereid, gepland, geïmplementeerd (o.m. het opleidingskrediet, de hervorming van het hefboomkrediet, de oprichting van diverse werkgroepen, denktanks, ...), initiatieven digibetisering, ... Recentelijk wordt ook de minister van Cultuur betrokken in het gemeenschappelijk vormingsbeleid, en werd een 10^{de} krachtlijn aan het Vlaams Actieplan toegevoegd, m.n.: de herpositionering van socio-culturele vorming in het kader van het niet-formele leren. Daarenboven is er een sterke betrokkenheid van de sociale partners in het Actieplan. Zij worden betrokken bij niet minder dan 8 van de 10 krachtlijnen.
- Een Vlaams 'Lerend Trefpunt': een tweede initiatief is ontstaan onder impuls van de Vlaamse regering en de SERV waarin o.m. een visie, een strategie en kritische succesfactoren voor levenslang leren moeten geformuleerd worden. Ook hier worden

grotendeels werd besproken onder onderzoeksvraag 2 'een geïntegreerd beleid inzake levenslang leren', beperken we ons hier tot de zogenaamde 'horizontale integratie'.

grotendeels dezelfde strategische doelstellingen geformuleerd als in het actieplan, zoals een recht op levenslang leren voor iedereen, het verhogen van de participatie, het verhogen van de kwaliteit en het voorkomen van ongelijkheid. Nieuw in dit kader is het creëren van een leerklimaat. Ook worden in het kader van dit initiatief een aantal maatschappelijke actoren mee betrokken in het lerend trefpunt. De objectieven worden geclusterd in 5 grote doelstellingen: (1) een flexibel en gedifferentieerd aanbod, (2) adequate leerdoelen, werkvormen en inhouden, (3) certificering, (4) kwaliteit, en (5) samenwerking, netwerking en partnerships. Het is momenteel nog niet echt duidelijk hoe dit initiatief zich verhoudt tot het Vlaams Actieplan. De voornaamste bedoeling zou zijn om toekomstgericht en op lange termijn een missie en een strategie uit te werken. Ondertussen worden voorstellen vanuit het Vlaams lerend trefpunt aangewend ter ondersteuning en versterking van het Actieplan.

- Krachtlijnen voor ‘Een lerende samenleving’: ook de sociale partners onderkennen het prioritaire belang van levenslang leren en formuleerden een aantal krachtlijnen voor een desbetreffend beleid: o.m. het verhogen van de participatie voor iedereen, participatie van werknemers aan vorming verhogen tot 30% in 2006 en tot 40% in 2010, een recht op levenslang leren, een geïntegreerd beleid inzake de promotie van levenslang leren, afstemming tussen federale en Vlaamse maatregelen, en afspraken tussen de sociale partners en de overheid m.b.t. een behoeftendekkend aanbod, kwaliteit en toegankelijkheid van het aanbod, informatie en begeleiding, en het valoriseren van eerder verworven competenties.

De verschillende beleidsinitiatieven beklemtonen grotendeels dezelfde thema's. De consensus ten aanzien van de prioriteiten in het kader van levenslang leren is groot. Dit maakt dat vrij snel een eerste belangrijke stap naar een coherent beleid werd gezet door de structurele samenwerking in het Ministerieel Comité Vorming - bestaande uit de Vlaamse ministers van Onderwijs en Vorming, van Werkgelegenheid en Toerisme en van Economie, Ruimtelijke Ordening en Media, gecoördineerd door de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming. Ook dit Ministerieel Comité wordt waarschijnlijk uitgebreid met de minister van Cultuur. In eerste instantie moet via deze nieuwe structuur een reorganisatie van het vormingsveld worden bewerkstelligd om te beantwoorden aan het principe van de geïntegreerde klantenbenadering (zie ook thema geïntegreerd beleid). Daarnaast moet een diepgaande samenwerking in het veld tot stand worden gebracht tussen de drie grote publieke voorzieningen OSP, VIZO en VDAB. Op termijn kunnen ook andere opleidingsverstrekkers worden betrokken bij dit overleg. Ter ondersteuning van het Ministerieel Comité wordt een Interface gestart met ambtenaren uit de drie (of vier?) betrokken instanties.

Ter uitvoering van het Vlaams actieplan werden tevens diverse werkgroepen opgericht om de deelthema's van het actieplan voor te bereiden of mede te ontwikkelen (cf. certificering, EVC, Trivisi, ...). In deze werkgroepen zetelen vertegenwoordigers van de diverse betrokken departementen, sociale partners, enz. Bedoeling is om op deze manier te komen tot een gemeenschappelijk beleid waarin de acties van de diverse betrokkenen worden geïntegreerd.

Het samenbrengen van alle financiële middelen (gegenereerd door Europese, federale, Vlaamse en sectorale niveau) en deze inzetten binnen één coherent Vlaams overheidsbeleid was ondermeer de intentie van de Vlaamse minister van Werkgelegenheid en van de sociale partners. Zover is het ondertussen nog niet gekomen. Het Actieplan is veeleer een bundeling van initiatieven van de ministers en zij vaardigen binnen hun eigen functionele bevoegdheid hun eigen maatregelen uit, met de daaraan verbonden eigen financiële voorzieningen. Bijgevolg:

- blijft de financiering sterk versnipperd over verschillende (n=6) overheidsinstanties en tussen verschillende maatregelen;
- kan momenteel voor Vlaanderen geen uitsluitsel worden gegeven over het bedrag dat door de verschillende vernoemde instanties aan vorming en opleiding van volwassenen wordt besteed, noch over hun inbreng in het kader van het Actieplan;
- kan van een gezamenlijk beheer van en verantwoordelijkheid voor de financiën van een gemeenschappelijk coherent Vlaams beleid geen sprake zijn.

Het Vlaams Actieplan is stilaan op kruissnelheid. Het aantal initiatieven dat tot nog toe in het kader van het Actieplan worden gepland, voorbereid, geïmplementeerd en/of uitgevoerd getuigt van een zeer grote dynamiek. In de beleidsbrieven 2002 van de resp. betrokken ministers worden daarenboven nieuwe aanpassingen en aanvullingen voorgesteld in het licht van recente publicaties en ontwikkelingen in het domein van het levenslang leren.

Een aantal bedenkingen ten aanzien van het nieuwe 'coherente' beleid:

- Levenslang leren is een 'integraal bestanddeel van het leven' dat uitdrukt dat mensen gedurende hun hele leven in staat en gemotiveerd moeten zijn om zich door vermeerdering van kennis, vergroting van inzicht en verbetering van bekwaamheden persoonlijk, sociaal en economisch te ontwikkelen en te ontplooiën. Het Vlaams Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' kent echter voornamelijk een *arbeidsmarktgerichte functionele invulling van 'levenslang leren'*. De inbreng van de Vlaamse minister van Werkgelegenheid domineert het Actieplan, de inbreng van de ministers van Economie en vooral van de minister van Onderwijs is te beperkt. Ook werd tot nog toe geen invulling gegeven aan het aspect 'levensbreed leren'. Met de toetreding van de minister van Cultuur kan hier verandering in worden gebracht.
- De vraag kan worden gesteld of het Actieplan een *voldoende maatschappelijk draagvlak* meekrijgt. De sociale partners worden wel nauw betrokken bij de uitvoering van het Actieplan - zij hebben een inbreng bij 8 van de 10 krachtlijnen van het Actieplan. Andere maatschappelijke actoren worden niet of nauwelijks betrokken. Wel is in het initiatief 'Vlaanderen als lerend trefpunt' sprake van de consultatie van een aantal maatschappelijke actoren. Het is echter niet duidelijk op welke wijze dit initiatief zich verhoudt tot het Vlaams Actieplan, noch is het duidelijk of en hoe het breed maatschappelijk middenveld zal worden betrokken bij de beleidsvoorbereiding en uitvoering.
- Van overheidswege werd geopteerd voor een bundeling van de initiatieven van eerst drie - nu vier - betrokken ministers om te komen tot een gemeenschappelijk beleid. Dit

betekent dat elke minister binnen zijn/haar eigen functionele bevoegdheid een aantal maatregelen introduceert en financiert. Er is wel sprake van afstemming en overleg met betrekking tot die verschillende maatregelen. Misschien is dit een weloverwogen en eerste voorzichtige aanzet tot samenwerking met betrekking tot dit domein. Van een *gemeenschappelijke en coherente beleidsstrategie* kan echter op deze manier geen sprake zijn. De afwezigheid van een gemeenschappelijk budget en een verdeling van verantwoordelijkheden ten aanzien van het Actieplan is in deze zin dan ook tekenend.

- Momenteel ontbreekt in het Vlaams beleid en in het Vlaams Actieplan een duidelijke visie op levenslang leren, een meerjarenplanning en een strategie.
- De huidige beleidsaanpak ten aanzien van levenslang leren werd sterk centraal gestuurd. Structurele aanpassingen inzake overleg, afstemming en coördinatie situeren zich vooral op centraal niveau. Misschien is dit de juiste manier om van overheidswege eindelijk een aantal nodige maatregelen door te drukken. Feit is wel dat de implementatie en uitvoering van die maatregelen grotendeels op subregionaal en lokaal niveau gebeuren. Welke verantwoordelijkheden wil mijn afstaan aan de lokale en subregionale niveaus? De positionering en de rol van de Edufora is momenteel onduidelijk en moet worden herbekeken in het kader van de nieuwe Interface-structuur. Lokaal worden de nieuwe werk- en leerwinkels geïmplementeerd. Is er gezorgd voor een voldoende draagvlak, expertise en begeleiding op dit niveau?

Niettegenstaande deze bedenkingen, wordt totnogtoe een nooit eerder geziene dynamiek en betrokkenheid gecreëerd, wordt samengewerkt en overlegd op alle niveaus, worden tal van initiatieven en experimenten genomen, en worden de snaren hopelijk gelijkgestemd voor een waarlijk gemeenschappelijk coherent levenslang leren beleid in de toekomst.

In het bovenvermelde onderzoek (Baert et al., 2000) werden de contouren en uitgangspunten voor een *coherent* Vlaams beleid geschetst. In het kader van deze onderzoeksvraag is het van belang om hier de belangrijkste resultaten weer te geven:

- Contouren voor een coherent Vlaams beleid:
 - méér inspanningen ter bevordering van LLL;
 - meer samenhang en afstemming van beleidsmaatregelen;
 - een meer doortastend beleid dan tot noch toe; en
 - meer klemtoon op een integrale aanpak.
- Voorstellen voor een coherent Vlaams beleid:
 - ontwikkelen van een samenhangende beleids*visie* en een strategische meerjaren*planning*;
 - verduidelijking van kerntaken en *verantwoordelijkheden* van de verschillende beleidspartners en niveaus (garanderen van leerrecht, publieke financiering, differentiëring doelgroepen, kwaliteitszorg, ...);
 - een *kaderdecreet* levenslang leren (een overkoepelende en oriënterende regelgeving in de vorm van een kaderdecreet);

Analyse van de OESO-onderzoeksvragen

- een *interdepartementele commissie* Levenslang Leren op het niveau van de Vlaamse overheid (geformaliseerde overschrijdende samenwerking tussen verschillende diensten, administraties en departementen van de overheid);
- interactieve beleidsvorming (overheid als regisseur moet andere actoren betrekken in 'Vlaamse raad voor levenslang leren' en/of regionale raden voor levenslang leren);
- randvoorwaarden voor een coherent beleid: stimuleren van partnerships, monitoring, deskundigheidsontwikkeling en bevordering van educatoren, flexibiliseren van huidige voorzieningenstructuur, een onderzoeksprogramma voor levenslang leren in Vlaanderen, een ontwikkelingsprogramma voor levenslang leren in Vlaanderen.

Tot zover een overzicht van de bestaande en de aangekondigde maatregelen ten aanzien van de 4 OESO-onderzoeksvragen, alsmede een aantal kritische bedenkingen ten aanzien van de Vlaamse invulling van deze 4 vragen.

LUIK 3

Vergelijkende analyse van het levenslang leren beleid in Vlaanderen met 5 andere OESO-landen

Martine Wouters
Projectleiding: Mia Douterlungne

1. Inleiding

In dit onderzoeksluik worden de bovenstaande resultaten vergeleken met de resultaten uit een OESO-studie met betrekking tot het levenslang leren beleid in een tiental landen. De OESO-studie kende een start in 1999 en had als einddatum maart 2001. Deze studie werd echter met 1 jaar verlengd. De landenstudies bestaan enerzijds uit een backgroundreport, waarin de achtergrondsituatie van het beleid, de voorzieningen, de deelnemers, .. uitvoerig worden toegelicht en anderzijds uit een expertenstudie die gebaseerd is op de invulling door een internationaal expertenteam van de 4 voorgeschreven OESO-vragen. Het OESO-onderzoek heeft echter een aanzienlijke achterstand opgelopen. Vooral het vrijgeven van de rapporten door de betrokken lidstaten laat lang op zich wachten wat maakt dat momenteel slechts 2 van de OESO-landenstudies volledig beschikbaar zijn, met name de rapporten voor Noorwegen en Zwitserland. Voor drie andere landen is momenteel enkel een background report beschikbaar (Denemarken, Zweden) of een expertenrapport ten voorlopige titel (Canada). De vergelijkende analyse in dit luik is bijgevolg gebaseerd op de 5 landen waarvan de onderzoeksresultaten volledig of gedeeltelijk werden vrijgegeven. In *bijlage* wordt voor de verschillende landen de beleidscontext geschetst en wordt achtergrondinformatie bezorgd met betrekking tot de voorzieningen, de bevoegdheidsverdeling, de deelnemers, ... in het kader van levenslang leren.

2. Vergelijkende analyse op basis van een aantal LLL-indicatoren

In deze analyse wordt een vergelijking gemaakt van de 5 OESO-landen naar een aantal relevante indicatoren in het kader van levenslang leren, zoals (1) recente beleidsinitiatieven, (2) de deelnemers, (3) het aanbod, (4) de financiering, (5) de arbeidsmarktgerichte volwassenenvorming, en (6) de methodologische ondersteuning van een levenslang leren beleid. Vervolgens staan in punt 3.2 de 4 OESO-thema's centraal en worden de stimulerende maatregelen van de respectievelijke landen ten aanzien van deze thema's besproken. Het is hierbij niet de bedoeling om een volledig overzicht te geven van alle mogelijke maatregelen per thema, maar eerder om die maatregelen en initiatieven te bespreken die voor Vlaanderen inspirerend of nuttig kunnen zijn.

2.1 RECENTE BELEIDSINITIATIEVEN

Gezien het belang van het Vlaams Actieplan 'Een leven lang leren' voor het Vlaams beleid, wordt hier bondig een overzicht geschetst van de recente beleidsinitiatieven in de vijf OESO-landen. Vooral de beleidsinitiatieven in de drie Scandinavische landen kunnen inspirerend zijn voor Vlaanderen.

2.1.1 Noorwegen

Begin 1999 werd de 'Competence Reform' goedgekeurd door het Noorse parlement. Dit initiatief heeft tot doel om *alle* levenslang leren activiteiten in dit land gevoelig uit te breiden en dit voor *alle* volwassenen. Het basiskader van de Competence Reform was het resultaat van 3 jaar voorafgaande studie en consensus building met alle betrokken partijen. Momenteel worden door de Noorse regering verschillende wettelijke voorstellen afgerond om het basiskader te complementeren. Verschillende componenten van de Reform worden in de loop van de volgende twee a drie jaar operationeel, een aantal pilootprojecten zijn sinds een paar maanden in werking.

Een 'Forum for Competence Building', bestaande uit leden van 10 betrokken ministeries, verantwoordelijken van werkgevers- en werknemersorganisaties en van verschillende voorzieningen voor volwasseneneducatie, werd opgericht om de verschillende thema's in de 'Competence Reform' voor te bereiden. Een 'Reference group', bestaande uit leden van dezelfde ministeries en organisaties komt maandelijks samen voor de bespreking en opvolging van de implementatie van de 'Competence Reform'. Het ministerie van 'Education, Research en Church Affairs' is verantwoordelijk en coördineert het geheel, het Departement 'Adult Education' van dit ministerie zorgt voor de uitvoering.

De 'Competence Reform' wordt gezien als een meerjaren-proces dat gezamenlijk wordt gedragen door de overheid en de sociale partners. De belangrijkste doelstellingen zijn:

- goed opgeleide en flexibel inzetbare werkkrachten;
- de ontwikkeling van een coherente strategie voor levenslang leren;
- betere interactie tussen onderwijs en bedrijfsleven;

- formele erkenning van de werkplaats als leerplaats;
- ontwikkeling van meer flexibele opleidingsmogelijkheden;
- meer en beter gebruik van ICT.

De maatregelen die het succes van de Competence Reform moeten faciliteren zijn:

- het individuele recht van elke volwassene op basis-, lager secundair en hoger secundair onderwijs;
- vrijstelling van belasting voor volgen van professionele opleidingen;
- recht op scholingsverlof tijdens loopbaan;
- hervorming van studentenleningen en financieringen;
- ontwikkeling van een systeem van registratie van informeel leren;
- institutionele reorganisatie van het vormingsveld;
- fiscale incentives voor volwassenen die opleiding volgen;
- meten en erkennen van informeel verworven competenties.

Deze laatste maatregel wordt gezien als “the critical tool of the Competence Reform, meant to bind together policies and practices of the different layers of institutions as well as to provide incentives to adult learners”.

Noorwegen heeft voor deze initiatieven 400 mio NOK (50,5 mio Euro) vrijgemaakt over een periode van 2 tot 3 jaar.

2.1.2 Canada

Canada heeft niet één, maar 13 verschillende ‘adult education policies’, één voor elke provincie. De beleidsstructuren in de verschillende provincies lopen sterk uit elkaar. Zo heeft Saskatchewan een Departement voor post-secundair onderwijs waar de meeste volwasseneneducatieprogramma’s onder ressorteren. New Brunswick heeft verschillende Departementen voor Onderwijs en Training en Development. British Columbia heeft niet minder dan 7 Departementen die zich op één of andere manier met volwassenenvorming bezig houden, Federaal bestaat er geen coherent pan-Canadian beleid inzake volwasseneneducatie, noch een forum waar dit beleidsthema kan worden aangekaart. Momenteel is de federale overheid wel bezig met een ‘New skills and learning agenda’, maar de federale-provinciale bevoegdheidsconflicten in dit verband zetten deze agenda ‘on hold’. Volwassenenonderwijs en educatie zijn voornamelijk een bevoegdheid van de provincies. Het bestaande provinciale beleid heeft vooral het post-secundair onderwijs als onderwerp “in which adults are included by default, not by intention”. Een specifieke volwasseneneducatiebeleid bestaat momenteel niet.

In de provincies bestaan wel plannen om een meer volwassenengericht educatiebeleid te voeren, maar deze initiatieven zijn eerder geïsoleerd en beperkt tot een paar provincies.

2.1.3 Zwitserland

Het laatste jaar wordt het milieu van de volwasseneneducatie gemobiliseerd door de voorbereiding op een nieuwe wet op de professionele vorming, die ook enige artikels zal bevatten over de volwassenenvorming. Volgens plan zal het wetsvoorstel in het voorjaar 2003 aan het parlement worden voorgelegd. In het wetsvoorstel oppert de federale wetgever dat permanente vorming onderdeel kan uitmaken van de federale bevoegdheid indien de vormingsactiviteiten finaal een professioneel doel nastreven.

Het doel van het wetsvoorstel is:

- de ontwikkeling van een systeem van permanente professionele vorming dat zowel de professionele als de persoonlijke ontwikkeling van individuen bevordert alsook hun sociale en economische integratie;
- het verzekeren van de gelijkheid van kansen tussen regio's en tussen geslachten;
- het aanmoedigen van de permeabiliteit van het systeem van permanente professionele vorming en de overige onderwijssystemen;
- het ontwikkelen van een transparant systeem;
- het ondersteunen van het belang van levenslang leren.

Verder viseert het wetsvoorstel een minimaal kwaliteitssysteem voor aanbieders van professionele permanente vorming, gelijke toegang voor alle burgers, en de uitklaring van de rol van de sociale partners. Het voorstel onderlijnt het belang van de concurrentie als markt- en reguleringsprincipe en indiceert dat de publieke tussenkomsten de publieke aanbieders niet mogen voortrekken. In dit kader blijft de overheid bij haar subsidiariteitsprincipe van de vorige jaren.

2.1.4 Zweden

Het huidige Zweedse beleid met betrekking tot levenslang leren is voornamelijk gecentreerd rond het in 1997 geïmplementeerde Adult Education Initiative. Het bedrag vrijgemaakt voor dit 5-jarig initiatief bedraagt SEK 15-20 billion (1,6 mia Euro). Het doel van het Adult Education Initiative is de bevordering en de uitbreiding van volwasseneneducatie en beroepsopleiding in Zweden. Via gezamenlijke inspanningen van de centrale en lokale overheden moet een brede, veelomvattende toename van aanwezige kennis en vaardigheden bewerkstelligd worden. Dit moet volwassenen in staat stellen om meer en adequatere kennis en een bredere waaier van vaardigheden te verwerven welke kunnen leiden naar een job of naar jobbehoud. De primaire doelgroep van het Adult Education Initiative zijn de werkzoekenden die geen hoger secundair onderwijs hebben gevolgd, de vroegtijdige schoolverlaters, en diegenen met een educatieve achterstand die tot nog toe het minst gebruik hebben gemaakt van de aangeboden mogelijkheden. Daarnaast viseert het Adult Education Initiative het leren op de werkplaats, en worden momenteel nieuwe inhoud, didactische werk- en hulpmiddelen, ... ontwikkeld die het volwassen leren moeten ondersteunen.

Een parlementaire commissie 'Commission for the Adult Education Initiative' heeft de bevoegdheid om het geheel op te volgen en om hervormingsvoorstellen in te dienen. De regering zal op basis van de voorstellen een wet stemmen over volwasseneneducatie in het kader van levenslang leren.

De 'municipalities' krijgen een brede verantwoordelijkheid voor de vormgeving, organisatie, infrastructuur en implementatie van de volwasseneneducatie én de bevoegdheid om andere vormingsinstanties en onderwijsniveaus te betrekken, te doen samenwerken, leerpaden en netwerken te creëren. De municipalities ontvangen hiervoor 'earmarked state grants' voor 100 000 studieplaatsen per jaar, voornamelijk voor 'upper secondary adult education'. Folk high schools ontvingen additionele financiering voor 10 000 studieplaatsen per jaar.

2.1.5 Denemarken

De arbeidsmarktsituatie in Denemarken heeft in de jaren '90 een aantal grote veranderingen ondergaan (daling van de werkloosheid tot het niveau van structurele werkloosheid, grote vraag naar opleiding en training vanuit individuen en bedrijven, ...) met het gevolg dat een herziening van het arbeidsmarktbeleid en het onderwijsbeleid zich opdrong. Resultaat is dat op 31 mei 2000, het Deense Parlement een 'Adult Education Reform' goedkeurde. Deze Education Reform was een gezamenlijk voorstel van de Ministeries van Arbeid en Onderwijs om het Deense volwasseneneducatiesysteem meer transparant, doelgroepgericht en coherent te maken. Het doel van de Reform is om:

- relevante volwasseneneducatie en permanente vorming te voorzien voor *alle* volwassenen, van laaggeschoolden tot universitair;
- mogelijkheden te verbeteren voor doelgroepen met de laagste scholingsniveaus;
- beter gebruik van resources.

Het nieuwe systeem moet bovendien:

- georganiseerd zijn opdat ook volwassen werknemers kunnen deelnemen;
- inhouden bevatten die de leef- en werkervaring van volwassenen omvatten;
- flexibel georganiseerd zijn.

Door de Adult Education Reform beantwoordt de Deense regering nu al aan de conclusie van de Europese Top In Lissabon om arbeidsmarktgerichte competenties te verzekeren voor iedereen. De Reform viseert achtergestelde doelgroepen werknemers met een lage scholingsgraad met de bedoeling om hun kennis en vaardigheden en daarmee hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt te verbeteren. Daarnaast worden een aantal andere risicogroepen betrokken, zoals migranten, en vroeg-gepensioneerden om via actieve scholingsmogelijkheden een (her)intreding in de arbeidsmarkt mogelijk te maken. Een aantal initiatieven werden reeds geïmplementeerd, een hele reeks andere initiatieven en beleidsmaatregelen wachten momenteel op activering.

Het nieuwe beleid is ontstaan op basis van resultaten uit substantieel onderzoek, gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Arbeid. Het doel van dit onderzoek was de krijtlijnen en wegen bloot te leggen voor een nieuw constructief framework voor het leerproces van volwassenen. Andere onderzoeksprojecten onderzochten deelaspecten van het toekomstig volwasseneneducatiebeleid, zoals 'the project on general qualifications', 'the project on didactics regarding adults'.

Naast de onderzoekswereld, hebben vooral de sociale partners een grote bijdrage geleverd aan de hervorming van het volwasseneneducatiesysteem in Denemarken, waardoor het aanbod sterk gelieerd is aan de vraagzijde.

2.1.6 Een vergelijkend overzicht

Tabel 15: Recente beleidsinitiatieven: een overzicht

| | Bevoegdheid | Beleid | Doelstellingen en maatregelen |
|-----------|---|--|---|
| Noorwegen | <ul style="list-style-type: none"> - Ministerie van Onderwijs is verantwoordelijk en coördineert - 10 ministeries + soc. partners + relevante actoren betrokken in 'Forum voor Competence building' om thema's voor te bereiden - zelfde partners vertegenw. In 'reference' groep voor maandelijks bespreking en opvolging - sociale partners sloten 'basic agreement' als onderdeel van de Competence Reform | <ul style="list-style-type: none"> 'Competence Reform' 1999 als wettelijk basiskader - 3 jaar voorafgaande studie en consensus building met alle betrokken partijen - meerjarenproces gedragen door overheid – WG – WN - stapsgewijze implementatie - 400 mio NOK over 2 à 3 jaar | <p>Doelstelling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - goed opgeleide 'workforce' - ontwikkeling coherent beleid - meer interactie onderwijs -bedrijf - formele erkenning van werkplaats als leerplaats - ontwikkeling van flexibele opleidingsmogelijkheid - meer en beter gebruik van ICT <p>Ondersteunende maatregelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - recht op basisonderwijs, lager secundair onderwijs en hoger secundair onderwijs - recht op scholingsverlof - hervorming van financiering - institutionele hervorming - ontwikkeling van systeem voor informeel leren - fiscale incentives voor deelnemers - meten en erkennen van EVC |
| Canada | <ul style="list-style-type: none"> - geen pan-Canadian-beleid voor volwasseneneducatie - provinciale bevoegdheid - 13 adult education policies (eerder als onderdeel van post-sec.beleid - grote verschillen tussen provincies - zeer beperkte invulling van beleid, wel veel plannen | <ul style="list-style-type: none"> - voorbereiding 'new skills en learning agenda' door federale overheid - 'on hold' wegens bevoegdheidsconflict | |

Tabel 15: Recente beleidsinitiatieven: een overzicht. (Vervolg)

| | Bevoegdheid | Beleid | Doelstellingen en maatregelen |
|-------------|---|--|---|
| Zwitserland | <ul style="list-style-type: none"> - gedeelde bevoegdheid tussen confederatie en kantons - confederatie bevoegd voor professioneel onderwijs en vorming - kantons bevoegd voor algemene vorming, basisvorming en professionele vorming - grote verschillen tussen kantons | <ul style="list-style-type: none"> - voorbereiding nieuwe wet op professioneel onderwijs tegen 2003 door de confederatie, incl. enige artikels m.b.t. prof. volwassenenvorming | <p>Doelstelling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ontwikkelen van systeem voor permanente professionele vorming - verzekeren van gelijke toegang voor regio's en geslacht - stimuleren van transparant systeem <p>Voorgestelde maatregelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stimuleren van kantons m.b.t. permanente professionele vorming - financieel ondersteunen van voorzieningen 'professionele vorming' - min. kwaliteitssysteem - uitklaren rol sociale partners - mogelijke initiatieven voor risicogroepen |
| Zweden | <ul style="list-style-type: none"> - gezamenlijk initiatief van centrale en lokale overheden - parlementaire commissie volgt Adult Education Initiative op, en moet hervormingsvoorstellen indienen - op basis van voorstellen zal regering nieuwe wet LLL stemmen - municipalities krijgen brede verantwoordelijkheid en bevoegdheid | <p>Adult Education Initiative (1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 jarig programma - SEK 15-20 billion | <ul style="list-style-type: none"> - bevordering en uitbreiding van volwasseneneducatie en beroepsopleiding - recht op HSO voor iedereen - primaire focus op achtergestelde doelgroepen (niet HSO-diploma) - leren op de werkplaats staat centraal - ontwikkeling van kwalitatieve pedagogische hulpmiddelen |
| Denemarken | <ul style="list-style-type: none"> - Ministerie van Onderwijs heeft beperkte bevoegdheid: grote autonomie v. voorzieningen - beleidshervorming is gezamenlijk initiatief van Ministerie van Onderwijs en Ministerie van Arbeid en sociale partners (tripartiete model) - interministeriële council voor opvolging en advies | <p>Adult Education Reform 2000</p> <ul style="list-style-type: none"> - o.b.v. uitvoerig voorafgaand onderzoek - grote inbreng van sociale partners - nieuwe 'Labour Market Institution for financing education and training' | <ul style="list-style-type: none"> - meer efficiëntie en coherentie - beter gebruik van resources - focus op doelgroepbeleid - hervorming van volwassenenvormingssysteem ⇒ introductie 2 nieuwe systemen |

In alle onderzochte landen werden of worden recentelijk *beleidsinitiatieven* genomen of besproken met betrekking tot opleiding en vorming van volwassenen in het kader van levenslang leren. In de landen met een centrale overheidsbevoegdheid ten aanzien van deze thematiek (Noorwegen, Zweden, Denemarken) staat het volwasseneneducatiebeleid reeds beduidend verder dan in de landen met een gedeelde of exclusief regionale bevoegdheid (Zwitserland, Canada). In Canada zowel als in Zwitserland staan de federale initiatieven momenteel 'on hold' vanwege bevoegdheidsconflicten en/of debatten tussen de federale overheid en de resp. provincies en kantons. De Vlaamse beleidsinitiatieven staan wat dat betreft verder, maar het is niet duidelijk in welke mate naar afstemming wordt gestreefd met het Waalse beleid.

In de meeste landen is de *bevoegdheid* voor volwassenenvorming sterk versnipperd over verschillende overheidsdepartementen en niveaus. In dit kader worden dan ook preventief (Noorwegen, Zwitserland), hetzij curatief (Denemarken, Vlaanderen) beleidsstructuren en instanties gecreëerd die de bestaande bevoegdheidsbeschotten moeten overstijgen of elimineren. In Noorwegen ging aan de Competence Reform drie jaar studie en onderzoek en consensusbuilding met alle betrokken partijen vooraf. De voorbereiding van de Reform gebeurde in een Forum waarin 10 ministeries werden betrokken alsook de sociale partners en de relevante maatschappelijke actoren. In een Reference groep – die maandelijks samenkomt om de opvolging en de implementatie van de Reform te bespreken – zijn eveneens alle betrokken partners vertegenwoordigd (10 ministeries, sociale partners, relevante actoren). In Zwitserland werden de bevoegdheden van verschillende federale overheidsdiensten inzake professionele vorming samengebracht in één 'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie', met een begeleidend secretariaat (Séco). In Denemarken betrof de hervorming een gezamenlijk initiatief van de ministeries van Onderwijs en Arbeid, samen met de sociale partners. Voor Vlaanderen is het Vlaams Actieplan een eerste gezamenlijk initiatief van drie betrokken ministeries (Onderwijs, Tewerkstelling en Economie, ondertussen uitgebreid met Cultuur) in dit domein en moeten een nieuw Ministerieel Comité Vorming en een begeleidende Interface de samenwerking en coördinatie in het veld bewerkstelligen. In het 'Vlaams lerend trefpunt' worden een aantal relevante actoren betrokken maar is het niet duidelijk hoe dit initiatief zich verhoudt tot het Vlaams Actieplan en/of welke mandaten de verschillende initiatieven krijgen toebedeeld. Ook wordt het maatschappelijk middenveld niet geconsulteerd waardoor geen voldoende draagvlak wordt gecreëerd voor de nieuwe beleidsinitiatieven.

De *rol van de sociale partners* in een vormingsbeleid voor volwassenen wordt in alle landen erkend maar er zijn verschillen in de landen met betrekking tot de betrokkenheid in het maken van beleid dan wel in de uitvoering en implementatie van het beleid. In Noorwegen werden de sociale partners betrokken vanaf de voorbereiding van de Competence Reform en zij zetelen mee in het Forum voor 'Competence Building' en in de maandelijks reference groep voor opvolging en implementatie. Bovendien vormt een 'Basic Agreement' tussen werkgevers en vakbonden een essentieel onderdeel van de Competence Reform. Dit 'basic agreement' behelst ondermeer dat alle bedrijven verplicht zijn om jaarlijks de kwalificatiebehoefte in kaart te brengen, opleidingsplannen te

ontwikkelen en de financiering te melden. Ook in Denemarken en Zweden worden de sociale partners nauw betrokken in zowel de voorbereiding (linken van aanbod met vraagzijde, ...) als in de uitvoering en implementatie van het beleid. In het Deense beleid - dat gebaseerd is op het tripartiete model – zijn de sociale partners vertegenwoordigd in een groot aantal comités en councils met verschillende verantwoordelijkheden. Vooral bij het ministerie van Arbeid geldt een sterke actieve betrokkenheid, maar ook bij het ministerie van Onderwijs hebben de sociale partners een aantal counselingtaken inzake basiseducatie, beroepsgerichte en permanente educatie, en betreft de counseling zowel vormingsinhouden, administratie van vraagzijde, financiering en kwaliteitsontwikkeling. Regionaal zijn de sociale partners vertegenwoordigd in 'regional labour market councils' met betrekking tot de supervisie van de kwalificatievraag van de regionale arbeidsmarkt, de voorbereiding van regionale maatregelen om kwalificaties van werkzoekenden te ontwikkelen, ... Lokaal zijn de sociale partners vertegenwoordigd in de raad van beheer van publieke volwasseneneducatievoorzieningen. In de Adult Education Reform wordt de verantwoordelijkheid van de Deense sociale partners vergroot met betrekking tot de financiering en de prioriteitsbepaling. Het nieuwe 'Labour Market Institute for financing of education and training', is de geïnstitutionaliseerde versie van deze betrokkenheid. In Vlaanderen zijn de sociale partners ook nauw betrokken in voornamelijk het arbeidsmarktgerichte luik van het Vlaams Actieplan. De doelstelling in het Interprofessioneel Akkoord om de participatie te verhogen tot 10% werd mee opgenomen in het Actieplan. Daarenboven zijn de sociale partners mee betrokken in de uitwerking van (aspecten van) 8 van de 10 krachtlijnen in het Vlaams Actieplan.

De *doelstellingen* voor het nieuwe volwasseneneducatiebeleid in het kader van levenslang leren lopen voor de verschillende landen min of meer gelijk. In de meeste landen is sprake van de introductie van een recht op levenslang leren voor iedereen, in Noorwegen en in Zweden werd dit recht geconcretiseerd tot het recht op minimaal hoger secundair onderwijs voor iedereen. De meeste landen spreken van de bevordering en de verhoging van de participatie in het algemeen, Zweden en Denemarken focussen hun beleid in eerste instantie op achtergestelde doelgroepen. Andere doelstellingen die in de meeste beleidsinitiatieven voorkomen zijn o.m. de ontwikkeling van een coherent, transparant en efficiënt beleid, goed opgeleide en flexibel inzetbare arbeidskrachten, en het werken aan minimale kwaliteitsgaranties. Onder de *faciliterende maatregelen* die in de beleidsinitiatieven worden geïntroduceerd behoren o.m. verschillende hervormingen van zowel de organisatie als de financiering van het volwassen leren, alsook de erkenning van de werkplaats als plaats van leren en de meting en erkenning van informeel verworven competenties. Voor de noordelijke landen vormt dit laatste de belangrijkste bouwsteen voor de hervorming. Ook in het Vlaamse Actieplan worden grotendeels dezelfde doelstellingen nagestreefd, zij het dat hier (1) veeleer 'bouwstenen' worden aangereikt voor een recht op levenslang leren, (2) geen kansengroepenbeleid wordt gevoerd, en (3) de ontwikkeling van een kwaliteitssysteem onvoldoende centraal staat in het Actieplan.

Vraaggerichte versus aanbodgerichte beleidsmaatregelen

Traditioneel waren de meeste beleidsmaatregelen sterk aanbodgericht. In de recente beleidsvoorstellen en initiatieven ontstaat meer een mix van aanbodgerichte en vraaggerichte maatregelen. Vooral in de Scandinavische landen ligt de klemtoon sterk op het lokale niveau voor het verwezenlijken van deze vraaggerichte aanpak. In Zweden is het de bedoeling om de wensen en behoeften van volwassenen 'instrumenteel' te maken voor het determineren van de nodige vorming op municipal niveau. Municipalities moeten op termijn iedereen counseling en guidance aanbieden en moeten een individuele vraag naar vorming binnen de 3 à 6 maanden kunnen invullen. Bijgevolg zal het huidige onderscheid tussen arbeidsmarktgerichte en algemene volwasseneneducatie op termijn verdwijnen door deze zeer sterke individuele en vraaggestuurde benadering. In Vlaanderen wordt een vraaggerichte benadering geaccentueerd voor bedrijven en werknemers. De aanbodgerichte benadering wordt echter niet doorbroken voor andere doelgroepen. Tevens is er onvoldoende aandacht voor het betrekken en versterken van het lokale niveau dat uiteindelijk de hervormingen in de praktijk zal moeten waarmaken.

Niettegenstaande de verschillende beleidsinitiatieven geïntroduceerd werden in het kader van 'levenslang leren' lijkt het levensbreed leren minder geëxpliciteerd op beleidsniveau. Ook blijkt de arbeidsmarktgerichte component in de meeste landen dominant. Dit is het geval voor Zwitserland, Denemarken, en Vlaanderen. Voor Zweden en Noorwegen is dit minder het geval.

2.2 DEELNEMERS

Volgens de IALS participatiegegevens 1994-1998 vinden we de volgende participatie-graden voor de benchmarking-landen:

| | Alle opleidingen volwasseneneducatie | | Arbeidsmarktgerichte opl. en training | |
|-------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| | Totale participatiegraad | Gemiddeld aantal uren per volw | Participatiegraad | Gemiddeld aantal uren per volw |
| Vlaanderen | 21,2% | 27,4 | 13,8% | 14,0 |
| Canada | 37,7% | 115,2 | 31,8% | 98,3 |
| Zweden | 52,5% | | | |
| Zwitserland | 41,8% | 58,6 | 27,2% | 39,6 |
| UK | 43,9% | 93,9 | 40,9% | 77,2 |
| Denemarken | 55,7% | 122,2 | 48,3% | 102,9 |
| Noorwegen | 47,9% | 114,9 | 44,7% | 95,0 |
| Gemiddelde van 18 OESO-landen | 35,0% | 68,7 | 30,3% | 54,0 |

Tabel 16: Bron: IALS, 1994-1998 (Canada country note)²³

²³ De vermelde percentages in deze tabel verschillen lichtelijk van deze in tabel 7 in luik 1. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat de verschillende auteurs eigen berekeningen uitvoerden o.b.v. de IALS-gegevens.

Elk van de boven genoteerde landen scoort boven het OESO-gemiddelde, behalve Vlaanderen (en Zwitserland voor de arbeidsmarktgerichte opleidingen). De arbeidsmarktgerichte opleidingen en trainingen zijn in alle landen sterk dominant. Zwitserland en Vlaanderen scoren beduidend onder het gemiddelde naar aantal uren training per volwassene. Het gemiddelde voor de 18 bevraagde OESO-landen bedraagt het dubbel van de Vlaamse cijfers.

Een overzicht van doelgroepspecifieke participatiegegevens vindt U in volgende tabel. Aangezien de beschikbare gegevens hieromtrent in de landenrapporten afkomstig zijn van verschillende bronnen (veelal nationale studies naar doelgroepenparticipatie) kunnen deze onderling niet vergeleken worden en zijn ze niet gerelateerd aan de bovenstaande participatietabel. Bovendien worden dikwijls meervoudige kruistabellen van kenmerken gegeven waardoor niet voor één kenmerk kan worden uitgezuiverd. De gegevens geven wel een inzicht in de probleemgroepen per land, en moeten als dusdanig worden geïnterpreteerd.

Vergelijkende analyse v/h LLL-beleid in Vlaanderen met 5 andere OESO-landen

| Doelgroepkenmerken | Noorwegen 1998 | Canada ²⁴ 1997 | Zweden | Denemarken ²⁵ | Zwitserland ²⁶ 1996 | Vlaanderen 1999 |
|--------------------|-------------------------------------|--|-----------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------------|
| Leeftijd | geen verschillen | Grote leeftijdsverschillen: jong > ouderen | | | 25-55j: 40% +55 j: 30% | 25-49j: 8,5% +50j: 2,5% |
| Scholingsniveau | hooggesch 63,3% laaggesch 32,4% | hooggesch: 59,3% laaggesch: 16,4% | | Hooggesch: 25% Prof opl: 40% Laaggesch: 33% | hooggesch 55% laaggesch 19% | hogergesch 2x meer opl dan laaggesch |
| Geslacht | geen verschillen | vrouwen < mannen | | | man: 36% vrouw: 27% | man & vrouw +- = |
| Statuut | WN:50,9% WZ:26,7% Inact:14,5% | | | | WN: 43% WZ: 30% Inact: 21% | WN: 8,8% WZ: 11,3% Inact: 1,4% |
| Bedrijfs grootte | WN KMO: minder opleiding | <20: 16,4% 20-+500: 21% tot 34% | | 1-4 WN: 5,8% 5 - +500WN: 14-17% (cijfers kloppen niet) | | grote ondern: 34,1% KMO's 1,3% |
| Functie | | Kader: 35,1% Bedienden: 19,4% Arbeiders: 15,7% | | | | kader > bedienden > arbeiders |
| Spec. groepen | | - aboriginals - doelgroep BE (42,2% IALS-niv 1 & 2) - working poor | WZ migranten gehandic | - middle-aged unskilled male workers | | |

Tabel 17: Overzicht doelgroepspecifieke participatiegegevens voor de verschillende landen

²⁴ OECD (2001), Canada, country note, p.17

²⁵ OECD (2000), Denmark, Background Report, p. 43

²⁶ OECD (2000) Suisse, Rapport de base, p. 20-24

Internationaal blijkt *'scholingsniveau'* voor bijna alle landen het meest discriminerende kenmerk ten aanzien van de volwassenenparticipatie aan scholing, vorming of opleiding: hooggeschoolden volgen bijna twee maal zoveel opleiding en vorming dan laaggeschoolden!!!!

Geslacht blijkt nog nauwelijks een discriminerende factor. In de meeste landen participeren evenveel vrouwen als mannen aan volwassenenopleidingen. Toch blijkt uit diepgaand onderzoek (o.m. in Zwitserland) dat vrouwen beduidend minder arbeidsmarktgerichte opleidingen volgen, en dat slechts een klein percentage van de mannen algemene vorming volgt. Bovendien blijkt dat vrouwen significant meer financieel bijdragen voor hun vorming en opleiding dan mannen.

Ook de factor *'bedrijfs grootte'* is in de meeste landen bepalend voor de werknemersparticipatie aan opleiding. Werknemers uit grotere bedrijven hebben meer kans om te participeren aan opleiding en vorming dan werknemers uit KMO's. Ook in Denemarken is de participatie van werknemers in KMO's met 1-4 werknemers beduidend kleiner. In alle andere bedrijven echter (5 tot +500 WN) is de werknemersparticipatie vrij gelijklopend!

Ten aanzien van de factor *leeftijd* zijn er weinig tot geen participatieverschillen in de noordelijke landen. In Canada, Zwitserland en Vlaanderen volgen oudere volwassenen echter beduidend minder opleiding dan jongere volwassenen.

Voor het kenmerk *'statuut'* lopen de bevindingen tussen de landen uiteen. In een aantal landen ligt de werknemersparticipatie hoger dan de werkzoekendenparticipatie (Noorwegen, Zwitserland), in andere landen vinden we een omgekeerde tendens (Vlaanderen). Wel participeert de groep 'inactieven' in de meeste landen minder aan opleiding aan vorming.

2.3 VOORZIENINGEN VOOR VOLWASSENENEDUCATIE

De meeste bestudeerde landen beschikken over een gevarieerd en gediversifieerd aanbod via veelal traditionele publieke opleidings- en vormingsvoorzieningen en een waaier van commerciële private en semi-private opleidingsinstanties. In de landen-context (in bijlage) werden de verschillende voorzieningen per land uitvoerig beschreven. Er is over het algemeen sprake van een sterke versnippering van het aanbod, van complexe bevoegdheidsverdelingen tussen verschillende overheidsdiensten en tussen verschillende overheidsniveaus. De belangrijkste doelstellingen in de meeste hervormingsplannen en beleidsinitiatieven van de geanalyseerde landen behelzen dan ook de ontwikkeling van een transparant, coherent systeem van vormings- en opleidingsvoorzieningen voor volwassenen. Een aantal interessante initiatieven in dit verband worden belicht in de vergelijkende analyse van de OESO-thema's met betrekking tot een geïntegreerd en coherent volwassenenvormingsbeleid.

Publieke versus private voorzieningen

In Zwitserland volgt 80% van de deelnemers opleiding en vorming bij private opleidings- en vormingsinstanties. Het publieke aanbod is minimaal. Publieke financiering is bovendien enkel mogelijk voor professionele permanente vorming. Het aanbod algemene permanente vorming is bijgevolg zeer miniem.

In Zweden wordt de helft van alle arbeidsmarktgerichte opleidingen verstrekt door private aanbieders. Deze private aanbieders komen ook in aanmerking voor overheidsfinanciering.

In Vlaanderen wordt 30% tot 50% van de deelnemers aan volwasseneneducatie en opleiding bereikt door private opleidingsinstanties.

Vraag versus aanbod

Canada is het enige van de geanalyseerde landen waar wordt gesteld dat de vraag ruimschoots het aanbod overtreft. Ten aanzien van verschillende voorzieningen bestaan lange wachtlijsten, er is een onvoldoende aanbod aan bedrijfsopleidingen, de basiseducatie heeft te kampen met een enorm grote potentiële doelgroep (42,2% van de Canadezen scoort slechts op niveau 1 & 2 van IALS literacy test), lange wachtlijsten en een te kleine capaciteit. Ook voor Vlaanderen blijkt uit recent onderzoek dat slechts 10% van de potentiële doelgroep voor de basiseducatie werd bereikt de laatste 10 jaar.

2.4 ARBEIDSMARKTGERICHT OPLEIDINGSBELEID

Het is niet de bedoeling onder deze noemer een overzicht te geven van het arbeidsmarktgericht opleidingsbeleid in de verschillende landen. Veeleer worden een aantal interessante tendensen of initiatieven toegelicht die inspirerend of betekenend kunnen zijn voor Vlaanderen.

Aandeel arbeidsmarktgerichte vorming

Voor de meeste landen blijkt dat het huidige aanbod sterk wordt gedomineerd door arbeidsmarktgerichte opleidingen. In Vlaanderen bijvoorbeeld volgt meer dan 80% van de deelnemers aan volwasseneneducatie arbeidsmarktgerichte opleidingen van korte of middellange duur (cf. tabel 4). Ook in Canada volgt 76% van de volwassenen die opleiding volgt, arbeidsmarktgerichte opleidingen en 86% volgt bedrijfsgefinancierde opleidingen. In Zweden daarentegen is het de bedoeling dat door de huidige beleidshervormingen het onderscheid tussen algemene en arbeidsmarktgerichte vorming op termijn zal verdwijnen door een sterk doorgedreven individu- en vraaggestuurde benadering. Beide vormen van educatie zullen worden geïntegreerd in het aanbod.

Bevoegdheid voor arbeidsmarktgerichte opleiding

In de meeste landen is het ministerie van Arbeid bevoegd voor de arbeidsmarktgerichte opleidingen van werkzoekenden en/of werknemers. Interessant is dat in Noorwegen daarnaast het Ministerie van Economie verregaande verantwoordelijkheid opneemt voor opleiding en vorming, en dit ook voor kansengroepen. Zo lanceerde en subsidieerde dit ministerie o.m. opleidings- en vormingsprogramma voor KMO's, rehabiliteringsprojecten voor risicogroepen, integratie van risicogroepen in sociale werkplaatsen, counseling services voor bedrijven voor het vinden van geschikte opleidingspartners, ... enz. In Zwitserland daarentegen wordt de permanente professionele vorming voornamelijk gereguleerd door het markt- en concurrentieprincipe. De federale overheid is enkel bevoegd voor de regulering en financiering van arbeidsmarktgerichte opleidingen die corresponderen met het regulier onderwijs, en voor bepaalde opleidingen die door de wet worden voorgeschreven. De overige opleidingen zijn de verantwoordelijkheid van de kantons en de privésector.

Voorbeelden van nieuwe beleidsprojecten en maatregelen

In Zweden werd het pilootproject 'advanced vocational education' gelanceerd. Bedoeling van het project is om de behoefte aan 'skilled manpower' in de industrie te optimaliseren, nieuwe vormen van hoger secundaire beroepsopleidingen te testen, alsook nieuwe pedagogische benaderingen voor dit soort van vorming. De doelgroep van het initiatief zijn pas afgestudeerden die zich verder willen specialiseren in een bepaald beroep, maar ook werknemers die hun competentie in een bepaald gebied willen updaten of verfijnen kunnen hier terecht. Degenen die binnen dit pilootproject opleiding volgen krijgen ondersteuning in de vorm van 'study allowances'. Het pilootproject startte in 1996 en duurt tot 2002, dan zal een nieuw hoger secundair arbeidsmarktgericht vormingssysteem worden gestart. Het pilootproject staat onder het management van de 'Commission Advanced Vocational Education'. Verschillende aanbieders - municipalities, private aanbieders en popular adult education voorzieningen - kunnen een aanvraag indienen om dit soort van vorming op te starten. De aanvraag kan alle arbeidsmarktgerichte thema's en beroepen behelzen maar moet geënt zijn op een reële arbeidsmarktbehoefte. Het management vindt lokaal plaats door een 'special management group', waarin vertegenwoordigers van het lokale arbeidsmarktgebeuren een meerderheid vormen. De aanvraag moet een compleet educatieplan behelzen, alsook informatie over de participatie van sociale en institutionele partners, de competentie van de instructeurs en de pedagogische benadering. De vorming kan 1 tot 2 jaar duren. Na 2 jaar kan een diploma in 'advanced vocational education' behaald worden. Sommige secties kunnen gelden als credits voor verdere studies in het hoger onderwijs. De inhoud moet zowel theorie als praktische on-the-job vorming bevatten. Dit laatste moet minstens 1/3 van de duur van de opleiding zijn en wordt gefinancierd door de bedrijven. Dit betekent dat hoge eisen worden gesteld aan een goede supervisie en nauwe samenwerking tussen instructeurs en begeleiders binnen het bedrijf. De eerste evaluatieresultaten tonen dat:

- 4 knelpuntberoepen (manufacturing, ICT, finance en tourism) 75% van alle vorming innemen. Health care – ook een knelpuntberoep - neemt slechts 3% in.
- 80% van het aanbod wordt omschreven als ‘vocational education’, terwijl de rest van het aanbod zo breed is dat het als ‘industrial education’ wordt bestempeld.
- Eén van de ambities van het pilootproject – het oriënteren van het aanbod naar nieuwe activiteiten – werd niet gehaald. 80% van het aanbod betreft traditionele opleidingen. Slechts 20% kon als nieuw worden bestempeld: milieu, ICT, finance.
- 12% van het gehele aanbod focust op specifieke knelpuntberoepen of arbeidsmarktbehoeften in KMO’s.
- 6 maanden na opleiding is 75% van de studenten tewerkgesteld, 7% studeert verder in het hoger onderwijs, 4% is werkzoekend. 84% van degenen die tewerkgesteld zijn, werkt in het domein waarin de opleiding werd gevolgd.
- De studenten waren over het algemeen zeer tevreden over hun opleiding. Het gros van de opleidingen was gebaseerd op het ‘problem based learning model’.
- In het programma zijn ‘blue-collar’ studenten ondervertegenwoordigd en ‘white collar’ studenten oververtegenwoordigd.

In Denemarken werd een nieuw kader voor de financiering van arbeidsmarktgerichte opleidingen geïntroduceerd: (1) commerciële opleidingen (de aanvrager betaalt), (2) het ‘two tier-systeem’: de 1^{ste} ‘tier’ ondersteunt volledig het basis, lager en hoger secundair opleidingsniveau, de 2^{de} ‘tier’ ondersteunt gedeeltelijk de ‘short, medium & higher education levels’.

Het ‘Vaggeryd model’: een initiatief van de employment office in Vaggeryd, een kleine stad in het zuiden van Zweden, heeft de werkervaringscomponent van zijn opleidingen voor risicogroepen gevoelig uitgebreid door de deelnemers te laten roteren in verschillende bedrijven. Door het rotatiesysteem doen deelnemers verschillende ervaringen op met betrekking tot een zelfde taakinhoud. De resultaten van dit project zijn voor deze doelgroep beduidend beter dan andere projecten waar werkervaring wordt ingebouwd.

In een rapport over het arbeidsmarktbeleid en de activiteiten van de National Labour Market Board in Zweden wordt voorgesteld om de arbeidsmarktgerichte training op te splitsen in twee delen:

- Arbeidsmarkttraining om tekorten en bottlenecks aan vraagzijde op te vangen: zeer arbeidsmarktgericht en geënt op bestaande behoeften in het bedrijfsleven. Gericht naar werkzoekenden en werknemers. Aantallen wijzen op 30 000 deelnemers per maand in de eerste jaren van het nieuwe millennium.
- Vorming in het kader van de ‘National Employment Office’s Labour Force pool’ en gericht naar specifieke doelgroepen, als onderdeel van een programma dat werkzoekenden terug employability skills moet bijbrengen. Hier wordt geopperd om 10 000 trainingsplaatsen per maand te voorzien.

In het National IT-programme, op vraag van de Federation of Swedish Industry, werd 1,3 billion SEK voorzien voor trainingen met betrekking tot ICT-vaardigheden (1998-2000). In deze periode werden 11 000 werkzoekenden opgeleid, doelgroepen waren vrouwen, immigranten en gehandicapten. De duur van de opleiding betrof 25 weken.

2.5 FINANCIERING VAN VOLWASSENENEDUCATIE

Over de financiering van de volwasseneneducatie in het algemeen en de financiering van de hervormingsinitiatieven op beleidsniveau zijn over het algemeen weinig gegevens bekend gemaakt. Wel wordt in de diverse beleidsdocumenten gestipuleerd dat bestaande financieringssystemen aan hervorming toe zijn, dat deze systemen transparanter moeten gemaakt worden en dat een meer efficiënte en gecombineerde inzet van resources moet worden bewerkstelligd.

Beschikbare informatie:

Denemarken

In het nieuwe beleid wordt een balans nagestreefd tussen publieke en private financiering. De overheid heeft de belangrijkste verantwoordelijkheid voor het aanbod aan en de financiering van een brede waaier voorzieningen, bedrijven moeten echter bijdragen voor bedrijfsspecifieke of aan concrete jobs gelinkte opleidingen. Dus hoe meer gespecialiseerd een opleiding is, hoe meer bedrijven of individuen moeten bijdragen. Hoe meer algemeen toepasbaar, hoe meer de overheid financieel moet bijdragen.

Het Deense taximeter-systeem werd onder de Adult Education Reform veralgemeend en verbreed naar diverse volwasseneneducatievoorzieningen. De bedoeling is om de publieke financiering te linken aan een bepaalde voorziening door het aantal voltijds equivalente deelnemers die de opleiding *voltooid hebben* te financieren. Dit systeem werd bovendien gekoppeld aan 'leave schemes', hetwelk zeer attractief is voor vele groepen werknemers. Het systeem bestaat uit: een publieke financierder, één of meer publieke of private voorzieningen, één of meer objectieven en/of controleerbare activiteiten, 'one rate per unit' voor elke activiteit. Taximeter gereguleerde volwasseneneducatie-activiteiten zijn o.m. open education (sinds 1990), vocational colleges (sinds 1991), further and higher education (sinds 1994), folk high schools (sinds 1994), AMU (sinds 1995), day folk high schools (sinds 1996).

Verder worden de voorbereidende en algemene volwasseneneducatie voor 100% gefinancierd door overheidssubsidies tot het niveau HSO, de volwassenen beroepsopleiding à la het regulier onderwijs wordt gefinancierd door de sociale partners, en het post-secundair onderwijs voor volwassenen wordt gefinancierd door publieke subsidies en bijdragen van gebruikers.

In de Adult Education Reform wordt de verantwoordelijkheid van de Deense sociale partners vergroot met betrekking tot de financiering en de prioriteitsbepaling. Het nieuwe 'Labour Market Institute for financing of education and training' is de geïnstitutionaliseerde versie van deze betrokkenheid.

Zwitserland

De federale overheid speelt slechts een beperkte financiële rol in de volwasseneneducatie, deze rol is beperkt tot de permanente professionele vorming. Algemene vorming wordt gezien als een privézaak, professionele vorming is zaak van de werkgevers, en gedeeltelijk van de federale overheid voornamelijk voor werkzoekenden. Naar schatting spendeert de Confédération 50 mio Zwitserse frank (34 mio Euro) aan professionele vorming voor werkzoekenden, de kantons ongeveer hetzelfde bedrag via een cofinancieringssysteem, en de Confédération, de kantons en de communes samen 50 mio Zwitserse frank (34 mio Euro) voor algemene vorming. De Confederatie en kantons samen financieren – naar schatting (1995) 7% van de totale permanente vorming in Zwitserland.

Noorwegen

6,6% van het BBP wordt besteed aan onderwijs en vorming. Voor de Competence Reform alleen werd 400 mio NOK (50,5 mio Euro) vrijgemaakt. Verder werd onder de Competence Reform vooral geopteerd voor blockgrants voor municipalities en counties, die met deze middelen de invulling van de eigen vormingsbehoeften kunnen uitwerken binnen richtlijnen die door de centrale overheid worden opgelegd.

Zweden

6,8% van het BBP wordt besteed aan opleiding en onderwijs. Dit is het hoogst genoteerde percentage voor de OESO-landen. Voor het in 1997 geïmplementeerde Adult Education Initiative werd – voor een periode van 5 jaar SEK 15-20 billion (1,6 mia Euro) vrijgemaakt. De 'municipalities' krijgen een brede verantwoordelijkheid voor de vormgeving, organisatie, infrastructuur en implementatie van de volwasseneneducatie én de bevoegdheid om andere vormingsinstanties en onderwijsniveaus te betrekken, te doen samenwerken, leerpaden en netwerken te creëren. De municipalities ontvangen hiervoor 'earmarked state grants' voor 100 000 studieplaatsen per jaar, voornamelijk voor 'upper secondary adult education'. Folk high schools ontvingen additionele financiering voor 10 000 studieplaatsen per jaar. De subsidies voor de municipalities worden toegekend op basis van drie criteria (1) werkloosheidsgraad en scholingsniveau in de lokale gemeenschap, (2) omvang van de geplande uitbreiding, en (3) de kwaliteit van de voorgestelde initiatieven door lokale overheden (outreach-projecten voor bereiken van

moeilijk bereikbare doelgroepen, samenwerkingsprojecten, promotie-projecten voor volwasseneneducatie, ..).

2.6 METHODOLOGISCHE OPVOLGING EN EVALUATIE VAN DEELNEMERS EN ACTIVITEITEN LLL

De monitoring en evaluatie van activiteiten in het kader van de volwasseneneducatie vormen één van de moeilijkere opgaven in het beleidsdossier met betrekking tot levenslang leren. In de meeste landen bestaat een compleet gebrek aan effectiviteitsstudies, wordt weinig tot geen aandacht besteed aan best practices, aan de transfer van methoden, technieken, en best practices van het ene educatiedomein naar het andere. Ook deelnemersgegevens, karakteristieken van programma's of maatregelen worden amper verzameld, en indien aanwezig zijn ze niet vergelijkbaar met de registratiesystemen van andere voorzieningen of maatregelen.

In Noorwegen, Zwitserland, Canada zijn statistieken en data van voorzieningen incompleet, fragmentarisch, niet-éénduidig en niet vergelijkbaar. Niet alleen verschillen de registratiesystemen van de publieke aanbieders onder elkaar, de verschillen tussen publieke en private aanbieders zijn nog groter.

In Zweden is de follow-up en evaluatie van de publieke financiering van volwasseneneducatie de verantwoordelijkheid van (1) de National Agency for Education (public education system for adults), (2) de Labour Market Board (coördinatie en evaluatie van arbeidsmarktgerichte vorming), (3) de National Agency for Higher Education en (4) de Swedish National Council for Adult Education.

In Denemarken werden door de ministeries van Onderwijs en Arbeid gezamenlijke doelstellingen voor volwasseneneducatie uitgewerkt om de monitoring en evaluatie van gezamenlijke beleidsprogramma's te versterken. Dit wordt als integraal onderdeel van de reform gezien. Ook zijn de 18 national education offices verantwoordelijk voor de opvolging, evaluatie en rapportering van resultaten inzake volwasseneneducatie.

3. Vergelijkende analyse op basis van de vier OESO-vragen

Vervolgens staan de 4 OESO-thema's centraal en worden de stimulerende maatregelen van de respectievelijke landen ten aanzien van deze thema's besproken. Het is hierbij niet de bedoeling om een volledig overzicht te geven van alle mogelijke maatregelen per thema, maar eerder om die maatregelen en initiatieven te bespreken die voor Vlaanderen inspirerend of nuttig kunnen zijn.

3.1 STIMULERENDE MAATREGELEN VOOR HET BEVORDEREN VAN DE MOTIVATIE EN DE PARTICIPATIE

Het eerste OESO-thema betreft de vraag naar de stimulerende maatregelen voor volwassenenparticipatie die in de verschillende landen worden uitgevaardigd en hoe deze eventueel kunnen verbeterd worden. Een overzicht voor de verschillende landen:

3.1.1 Noorwegen

Participatiegraad en deelnemerskenmerken: volgens de IALS namen 48,4% van de 25-64-jarigen deel aan een of andere vorm van opleiding in 1998. Noorwegen scoort hiermee ruim boven het OESO-gemiddelde van 35%. Paradoxaal is de laatste 2 jaar de participatiegraad gedaald terwijl sinds 5 jaar grote aandacht wordt besteed aan het verhogen van de participatiegraad. De voornaamste reden voor deze daling moet gezocht worden in de gunstige economische situatie. De huidige situatie biedt veel mogelijkheden aan werkzoekenden en risicogroepen die anders uit de boot vallen. De verschillen in participatiegraad naar leeftijd, geslacht en geboorteplaats zijn zeer klein in Noorwegen, maar daar tegenover staat een groot verschil naar scholingsgraad (63,3% van de hogergeschoolden volgen AM-gerichte opleiding versus 32,4% van de lagergeschoolden (max. lager sec.)), ook werknemers uit KMO's volgen significant minder opleiding.

Motieven en barrières voor participatie: in Noorwegen is reeds heel wat onderzoek gebeurd naar de motivatie en de participatiebarrières voor volwassenen. De grootste drempel is de gebrekkige toegang op tijden en plaatsen die mogelijk zijn voor volwassenen naast hun andere verantwoordelijkheden, zoals werk en gezin. Kinderopvang is zeer belangrijk, alsook guidance, counseling en support. Met de onderzoeksresultaten werd ernstig rekening gehouden in het uitwerken van de Competence Reform: er werd een percentage van het voorziene budget vrijgemaakt om barrières weg te werken, om distance learning te promoten, ... De indicatoren die de motivatie van deelnemers verhogen zijn:

- coöperatie van vormingsinstanties met de lokale bedrijfswereld;

- synergie van beleid en procedures van lokale sociale en werkgelegenheidsdiensten en scholen of vormingscentra;
- coöperatie van diensten en zelfhulpgroepen (bv. single mothers);
- curricula gebaseerd op modules (deze programma-incentive wordt hoog gewaardeerd door vakbonden, werkgevers en deelnemers: meer flexibiliteit, korte opleidingsduur, invullen naargelang eigen behoeften).

Een belangrijke stimulus ten aanzien van de motivatie van zowel individuele deelnemers als bedrijven is ook de leidinggevende rol die vakbonden en werkgevers spelen door hun sterke ondersteuning van en participatie in de Competence Reform. “Their leadership has kept the Competence Reform agenda front and centre in the policy debates”.

Beleidsinitiatieven: de creatie van een mix van stimulerende maatregelen en maatregelen voor het wegwerken van barrières voor deelname aan levenslang leren vormt de basis van de Competence Reform: registratie van informeel leren, fiscale voordelen, ondersteuning van craft en apprenticeship programma, Ook diverse fiscale incentives voor bedrijven maken onderdeel uit van de Competence Reform, alhoewel niet de overheid maar de bedrijven zelf de hoofdverantwoordelijken zijn voor het opleiden van werknemers. Momenteel zijn nog geen resultaten beschikbaar over de mogelijke effecten van de verschillende stimulerende maatregelen. Met de Competence Reform wil men het recht van individuen garanderen op basis- lager- én hoger secundair onderwijs. Vandaar dat vooral voor de laaggeschoolden een bepaald percentage van het budget werd vrijgemaakt voor het wegwerken van barrières: vooral guidance, counseling en ondersteuning worden gezien als belangrijke maatregelen voor het verhogen van de motivatie van deze doelgroep alsook het documenteren van de non-formele competenties en de modularisering van het aanbod. Verder wordt meer aandacht besteed aan de ‘reading en spelling shops’. Een voorbeeld van een initiatief op bedrijfsniveau voor het verhogen van de motivatie – ook en vooral voor lagergeschoolden – is het ‘Pay incentive scheme’ van Orkla organic chemical company: hier werd een loonstructuur uitgewerkt niet op basis van anciënniteit maar op basis van levels of competence. Hiertoe werden 2000 werkgerelateerde taken in 7 levels of competence geplaatst.

3.1.2 Canada

Participatiegraad en deelnemerskenmerken: in Canada ligt de participatiegraad op 37,7% voor deelname aan alle volwasseneneducatie-activiteiten, en op 31,8% voor deelname aan arbeidsmarktgerichte opleidingen. Gezien de grote meerderheid van de volwasseneneducatie arbeidsmarktgerichte activiteiten zijn, gefinancierd door bedrijven, vallen groepen die niet of minder met de arbeidsmarkt gelieerd zijn uit de boot (e.g. vrouwen, aboriginals, gehandicapten, ouderen, ..) Daarenboven geldt ook voor Canada dat bedrijven meer investeren in white collar werknemers dan in blue collar werknemers en dat grote bedrijven significant meer investeren in opleiding dan kleine bedrijven. Als gevolg is de toegang tot de volwasseneneducatie in Canada sterk ongelijk verdeeld.

16,4% van de laaggeschoolden neemt deel aan opleiding versus 59,3% van de universitair geschoolden.

Motieven en barrières voor participatie: volgens de Thematic Review voor Canada schort er niets aan de motivatie van de Canadezen om deel te nemen aan vormings- en opleidingsactiviteiten, maar vormt het gebrekkige aanbod de grootste barrière voor deelname. Het aanbod aan voorzieningen is niet voldoende adequaat om aan de vraag te voldoen. Door de dominantie van de arbeidsmarktgerichte opleidingen worden andere voorzieningen voor volwasseneneducatie verwaarloosd. Voor basiseducatie (meest belangrijke groep gezien 42,2% op niveau 1 en 2 volgens IALS) en opleidingen voor risicogroepen (aboriginals) is het aanbod ontoereikend, als ook voor 'community-courses', en cursussen uit persoonlijke interesse. Slechts 9,8% van de Canadezen zou deelnemen aan niet-arbeidsmarktgerichte opleidingen. De reden hiervoor wordt gezocht in het feit dat de federale overheid midden jaren '90 zich heeft teruggetrokken uit de financiering van volwasseneneducatie. De financiering van de basiseducatie is nu een zaak van de provincies. Verschillende provincies noemen het gebrek aan voorzieningen voor basiseducatie schrijnend, met wachtlijsten van 6 tot 9 maanden. Op federaal niveau worden geen stimulerende maatregelen genomen, op provinciaal niveau verschilt de situatie sterk van provincie tot provincie maar zijn efficiënte maatregelen zo goed als onbestaande.

Beleidsinitiatieven: er worden verschillende subsidiesystemen en incentives voorzien voor levenslang leren: provinciale subsidies voor colleges en universiteiten, alfabetiseringsprogramma's, federale leningen en financieringen van post-secundaire programma's en programma's voor doelgroepen zoals aboriginal groepen, vrouwen en gehandicapten, Ook de formele erkenning van informeel leren (PLAR: prior learning, assessment and recognition) wordt hier als een belangrijke incentive gezien. In de praktijk heeft elke volwasseneneducatie-instantie een eigen manier van meten en erkennen van informeel leren. Tot nog toe bestaan geen gegevens over de effecten van PLAR, noch is geweten of PLAR ook werkelijk een incentive is.

3.1.3 Zweden

Participatiegraad en deelnemerskenmerken: 52,5% van de Zweden neemt volgens de IALS deel aan vormings- en opleidingsactiviteiten in het kader van levenslang leren. Een ongelijke participatie wordt vooral vastgesteld ten aanzien van werkzoekenden en laaggeschoolden.

Motieven en barrières voor participatie: in het background report voor Zweden wordt gesteld dat het uitgebreide, gratis en voor iedereen toegankelijke aanbod van opleidings- en vormingsvoorzieningen geen drempel vormt voor participatie. Bovendien bestaat een voldoende gediversifieerd aanbod aan stimulerende maatregelen. De enige drempel die volwassenen momenteel weerhoudt van deelname is –zo wordt gesteld– van psychologische aard!

Beleidsinitiatieven: de belangrijkste motivatie voor leren moet volgens de Zweedse overheid gelegd worden in het kleuter- en basisonderwijs door het stimuleren van de natuurlijke wens en nieuwsgierigheid om te leren. Het basisonderwijs moet de fundamenteën leggen van basiskennis en sociale vaardigheden. Het secundair onderwijs moet de basis verbreden en verfijnen en moet de mentaliteit bijbrengen dat leren niet stopt met het behalen van een diploma. De verantwoordelijkheid voor leren ligt in de eerste plaats bij het individu, maar verder wordt deze verantwoordelijkheid gedeeld door de arbeidsmarkt en de maatschappij. De kansen en mogelijkheden om deel te nemen zijn in Zweden optimaal: goede studiefinanciering, goed verspreid aanbod, toegankelijk voor iedereen. Vandaar dat het nieuwe beleid in eerste instantie focust op groepen die in het verleden onvoldoende aanbod kwamen. Om de mogelijkheden voor participatie te verbeteren heeft de Zweedse regering beslist een aantal maatregelen door te voeren. De meeste van deze maatregelen worden momenteel geïmplementeerd:

- het Adult Education Initiative is het tot nog toe grootste programma in Zweden voor het stimuleren en ondersteunen van de volwasseneneducatie. De verantwoordelijkheid voor de implementering van dit programma ligt bij de municipalities en gedurende de 5 jaar volgend op de lancering van het programma wordt verwacht dat 500 000 Zweden zullen participeren aan het Adult Education Initiative. Het hele systeem is geënt op de behoeften, wensen en mogelijkheden van de individuele volwassenen. Additioneel werden verschillende individuele financiële ondersteuningsmaatregelen uitgewerkt. Het initiatief is een gezamenlijke taak voor de overheid en de municipalities. Een special state grant ('earmarked grants') werd gelanceerd waarvoor municipalities jaarlijks een aanvraag kunnen indienen, gebaseerd op hun behoeften en mogelijkheden. Daarnaast kunnen municipalities ook kwalitatieve maatregelen voorstellen, waarvoor ze een special 'quality grant' krijgen. Het geheel wordt gegeven als een 'lump sum' aan de municipality. De municipalities hebben de verantwoordelijkheid voor de besteding van de middelen, de organisatie, de planning en de implementatie. Ze zijn tevens verantwoordelijk voor de coördinatie van de aanbieders met betrekking tot het aanbod, of met betrekking tot de samenwerking met andere municipalities. Voorlopige evaluatieresultaten suggereren dat het Adult Education Initiative tot nog toe zeer succesvol is. Meer dan 100 000 volwassenen hebben tot nog toe deelgenomen en meer dan 80% is zeer tevreden over het initiatief.
- Om een toename van de participatie te bewerkstelligen werden huidige deelname-drempels geanalyseerd en geëlimineerd, werden nieuwe samenwerkingsvormen opgezet met lokale werkgelegenheidscentra, vakbonden, en werkgevers. Tevens werden oriëntatiecursussen georganiseerd en werden maatregelen getroffen om de guidance en counselling-diensten te versterken.
- Flexibele toegang is eveneens een van de maatregelen, gebaseerd op de individuele behoeften van de volwassenen deelnemer: hiertoe organiseren de municipalities subcontracts met andere voorzieningen, zodat deelnemers modulair bij verschillende aanbieders hun leerpad zo efficiënt mogelijk kunnen volgen. "They combine the best that is available from the different organisers."

- Eén van de ambities in het Adult Education Initiative is ook om het aantal arbeidsmarktgerichte opleidingen in het hoger secundair onderwijs te doen toenemen. Veel van de aangeboden vormen onder het Adult Education Initiative bieden dan ook een combinatie van algemene en arbeidsmarktgerichte onderwerpen.
- In Zweden bestaat reeds lang de mogelijkheid tot validering van eerdere kennis en vaardigheden, vooral voor migranten om hun kennis en vaardigheden behaald in buitenlandse diploma's of werkervaring te laten valideren. Probleem hier was dat de validering door verschillende instanties gebeurde (onderwijsinstanties m.b.t. toegang tot bepaalde cursussen, lokale tewerkstellingsagentschappen in functie van een screening), maar dat geen algemene gecoördineerde strategie bestaat. Ook werden de afgeleverde certificaten niet altijd door werkgevers aanvaard. Onder het huidige Initiative krijgt deze validering een meer prominente plaats. In 2000 werden 3 pilootprojecten gestart. Evaluatie van het geheel van het Adult Education Initiative, alsook specifiek van de validering van bekwaamheden is momenteel bezig en de eerste resultaten worden verwacht tegen 2002.
- Personal education accounts worden vanaf 2002 ingevoerd als financieel hulpmiddel om werknemers toe te laten hun vormingsbehoeften te financieren. Met dit systeem kunnen alle werknemers en werkgevers jaarlijks een bepaald bedrag storten (tax free) in een persoonlijke leer-rekening. Het geldtop de leerrekening behoort aan het individu en mag enkel gebruikt worden voor opleiding en vorming.
- Voor informatie en toeleiding is onder het Adult Education Initiative een bedrag voorzien voor het opleiden van toeleiders voor risicogroepen (met goede resultaten), de meeste municipalities hebben een eigen website met AEI-activiteiten, cursussen, inschrijvingsmogelijkheden, financiële voorzieningen, ... In de lente 2000 werd een 'knowledge week' georganiseerd op initiatief van de overheid. Deze nationale campagne had tot doel om een bewustwordingsproces op gang te brengen in het kader van het belang van levenslang leren en over de mogelijkheden hiertoe. Een meer comprehensieve vervolgcampagne wordt gepland in 2001.
- De counseling en guidance wordt als een essentieel element gezien om individuele behoeften te screenen, om deelnemers te begeleiden in hun keuze ten aanzien van het brede en complexe aanbod. Voor sommigen is één gesprek met een counselor voldoende, anderen hebben een langer proces nodig en hier kunnen oriëntatiecursussen helpen. Counseling en guidance veronderstelt een goede samenwerking met alle betrokken instanties: municipalities, werkgelegenheidsagentschappen, aanbieders, leerkrachten, en counselors. Individuele studieplannen voor allen is een ideaal dat wordt nagestreefd. Voor langdurig werklozen hebben de werkgelegenheidsagentschappen een plicht om een dergelijk plan voor te leggen. Verschillende municipalities hebben een local vocational guidance counseling centre.
- Wat de leerondersteuning betreft bestaat een recht op loopbaanonderbreking voor alle mogelijke opleidingen of studies (behalve hobby-georiënteerde cursussen), dus ook voor opleidingen die niet gerelateerd zijn aan de werksituatie. De werkgever mag de loopbaanonderbreking niet weigeren, maar mag hoogstens 6 maanden uitstellen. De belangrijkste stimulans zijn echter flexibele en goed functionerende systemen voor

studiefinanciering. Sinds 1 juli 2001 werden de financiële bedragen gevoelig verhoogd en werd een vereenvoudiging doorgevoerd van de aanvraagprocedure. Het hoogste bedrag en de hoogste percentages van de financiële ondersteuning gaan naar speciale doelgroepen. Deze vormen van financiële ondersteuning worden geregeld door een speciale daartoe opgerichte dienst, de 'national board of student aid'. Deze wordt daarenboven geassisteerd door regionale diensten in elke county. Deze vormen worden gezien als drempelverlagend en moeten de meeste barrières wegnemen. Momenteel ontvangen niet minder dan 590 000 volwassenen study support. Omdat het een vitale incentive is, is het zeer belangrijk dat dit financieringssysteem transparant, efficiënt, en makkelijk toegankelijk is.

De belangrijkste doelgroepen onder het Adult Education Initiative zijn die doelgroepen die tot nog toe niet of onvoldoende bediend werden door het huidige voorzieningen-aanbod: m.n. de werkzoekenden, de laaggeschoolden, de gehandicapten en de migranten. Verschillende maatregelen zijn prioritair gericht naar de werkzoekenden en dit in alle vormen van de volwasseneneducatie. De tweede geïdentificeerde groep zijn de gehandicapten die dezelfde rechten moeten hebben op onderwijs dan anderen. Deze groep heeft ook recht op specifieke ondersteuning voor het volgen van onderwijs en vorming. Aanbieders hebben de plicht om te garanderen dat hun opleidingen toegankelijk zijn voor fysiek gehandicapten, blinden en doven. In 1998 spendeerde de overheid 200 mio SEK aan additionele middelen voor maatregelen voor gehandicapten die willen deelnemen aan folk high schools. Verder zijn county en municipality councils verantwoordelijk voor de persoonlijke assistentie aan gehandicapten om leren mogelijk te maken. Voor de migranten is het leren van de Zweedse taal prioritair. Deze opleidingsvorm wordt minder theoretisch en meer gelinkt aan de werkplaats, verder worden maatregelen genomen om de competenties van migranten te valideren alvorens ze aan de arbeidsmarkt deelnemen. Een hoge proportie van migranten is terug te vinden in de basiseducatie (60%). Mannen met een laag scholingsniveau vormen eveneens een achtergestelde doelgroep. Momenteel zijn 2/3 van de deelnemers in municipal adult education vrouwen! Maatregelen voor de mannendoelgroep: speciale oriëntatie-cursussen, specifiek beroepsgericht aanbod omdat dit hen meer aanspreekt dan algemene cursussen, barrière-onderzoek om na te gaan waarom deze groep zo moeilijk deelneemt, Voorlopige evaluatieresultaten tonen dat het Adult Education Initiative vooral rekruteert onder diegenen die vroeger hun schoolloopbaan niet met succes hebben beëindigd, en onder vrouwen. Langdurig werklozen worden moeilijker bereikt. 2000 +50-jarigen (van een totale groep van 308 000) heeft onder dit initiatief hun scholingsgraad verhoogd.

3.1.4 Denemarken

Participatiegraad en deelnemerskenmerken: volgens de IALS neemt 55,7% van de Denen deel aan vormings- en opleidingsactiviteiten. Van de volwassen deelnemers in Denemarken heeft één derde slechts basisonderwijs gevolgd, 40% heeft een diploma beroepsopleiding, en één vierde heeft een diploma voortgezet onderwijs. Naar

bedrijfs grootte zijn werknemers uit bedrijven met 5-19 werknemers oververtegenwoordigd, terwijl KMO's met 1-4 werknemers sterk ondervertegenwoordigd zijn.

Motieven en barrières voor participatie: Uit recent motivatie-onderzoek blijkt dat:

- 67% van de participanten zelf initiator is van deelname terwijl 22% zegt dat de werkgever initiator is, diegenen die zelf tot het volgen van de opleiding hebben beslist zijn grotendeels hogergeschoolden.
- grote genderverschillen bestaan tussen volwassenen met betrekking tot motivatie en dat deze genderverschillen doorlopen tot in de voorzieningen: organisatiecultuur, pedagogische methodes, samenstelling van instructie-personeel (er zijn feminine en masculine school settings).
- veel Denen niet of in zeer geringe mate erkennen dat ze een probleem hebben met lezen en schrijven. Zelfbewustzijn van eigen mogelijkheden en tekortkomingen is belangrijk.
- er een zeer hoge tewerkstellingsturnover rate is op de Deense arbeidsmarkt. Slechts 38% van de personen die in '93 tewerkgesteld waren, waren nog werkzaam in hetzelfde bedrijf in 1997! 16% had een nieuwe job in dezelfde sector, 23% was verhuisd naar een andere sector. Tezelfdertijd was er een grote verandering in de jobfunctie die de werknemers vervulden. In een arbeidsmarkt met dergelijke grote turnover rate en waar bedrijven blijkbaar de hire and fire strategie toepassen als ze nieuwe kwalificaties nodig hebben is een goed functionerende opleidingsvoorziening essentieel om up to date kwalificaties voor de arbeidsmarkt af te leveren.

Beleidsinitiatieven: voor Denemarken werden in het background report sporadisch stimulerende maatregelen vernoemd. Deze worden hieronder bondig weergegeven. De uitwerking van dit OESO-thema komt voornamelijk aan bod in het country report dat vooralsnog niet beschikbaar is.

De laatste 10 jaar was er een sterke uitbouw van guidance centres. Guidance kan gegeven worden door 'public employment services', scholen, en instanties voor volwasseneneducatie. Elke volwassene heeft min. 2x contact met een guidance center in zijn/haar loopbaan (via regulier onderwijs en via volwasseneneducatie). Schooldropouts moeten verplicht guidance krijgen via de municipalities. Er bestaan wel grote verschillen tussen de guidance centres: van sterk beroepsgerichte diensten tot algemene informatie meetings, guidance interviews, ...

Verschillende stimulerende maatregelen werden genomen de laatste jaren om opleidingen in bedrijven te stimuleren, zowel financiële ondersteunende maatregelen voor vormingsplanning als maatregelen in de vorm van geïntensifieerde samenwerking tussen aanbieders van vorming. Een voorbeeld van dit laatste is de Integrated Delivery of CVT, uitgevoerd door AMU van 1997-2000. Doel was om de opleidingen veel nauwer te doen aansluiten bij de behoeften en de kwalificaties van de deelnemers, en de relatie tussen vormingscursus en HRM van bedrijf te optimaliseren. Het project wil de coherentie stimuleren vanaf de eerste stap tot de laatste finale stap waar de werknemers terug op de

werkplaats komen om hun nieuwe kwalificaties te gebruiken. Ervaringen tonen dat de effectiviteit van de vorming verhoogt als de interactie tussen organisatoren en gebruikers meer systematisch verloopt. Dit kan door de volgende drie stappen: (1) de voorbereidingsfase (dialoog met gebruikers over doel, aanpak, verwachtingen van opleiding), (2) de trainingsfase (kennis van deelnemers beginsituatie, werkervaring van deelnemers betrekken in proces, ...), en (3) follow-up (opvolgen van hoe het geleerde op de werkplaats wordt toegepast, welke verbeteringen mogelijk zijn, ..).

Om tot een betere output en betere kwaliteit van de opleidingsprogramma's te komen wordt een nieuwe toelatingsprocedure voor opleidings- en vormingsinstanties ingepast in een algemene kwaliteitsgarantie aanpak. Verder worden vanuit de overheid meer duidelijke en meetbare objectieven en prioriteiten vooropgezet voor de publieke financiering van de voorzieningen. Momenteel worden door het ministerie van Onderwijs en het ministerie van Arbeid technieken en methoden ontwikkeld voor de monitoring, evaluatie en kwaliteitsverzekering van de verschillende instanties die door hen worden gefinancierd.

Momenteel resulteert slechts 30% van de volwasseneneducatie-activiteiten in formele kwalificaties. Vooral voor laaggeschoolden worden trajecten, credit-transfers, EVC uitgewerkt die allen als bouwstenen moeten dienen voor het behalen van formele kwalificaties.

Credit transfer: voortbouwen op behaalde kwalificaties en competenties in eerder formeel of informeel leren, voornamelijk in arbeidsmarktgerichte opleiding.

Stimulerende maatregelen voor het verhogen van de motivatie van de groep laaggeschoolden: (1) de sterke uitbouw van guidance centra's (waaronder de school-dropouts verplicht een guidance centrum moeten bezoeken), (2) een beter rendement bewerkstelligen voor laaggeschoolden in opleiding (momenteel resulteert slechts 30% van de opleidingen in een formele kwalificatie!), in deze zin worden leertrajecten, EVC, en credittransfer gezien als bouwstenen voor het behalen van formele kwalificaties.

Daarnaast worden onder de Adult Education Reform nieuwe vormingsstructuren opgezet precies om aan de behoeften van deze doelgroep tegemoet te komen: een 'Vorbereidend Volwasseneneducatiesysteem' (om tegemoet te komen aan de 1 mio Denen die volgens de IALS over onvoldoende lees- en schrijfvaardigheden beschikken), en een 'Adult Education system' dat bestaat uit een niveau basiseducatie en drie daaropvolgende advanced levels die perfect op elkaar aansluiten en leiden tot formele kwalificaties. (Deze nieuwe voorziening wordt in bijlage uitvoerig beschreven).

3.1.5 Zwitserland

Participatiegraad en deelnemerskenmerken: Elk jaar volgt 40% van de Zwitserse volwassenen één of andere vorm van opleiding of vorming. Ook hier bestaan grote verschillen naar economische of sociale kenmerken: de participatiegraad van werknemers is beduidend hoger dan deze van werkzoekenden of inactieven, vrouwen volgen minder opleiding dan mannen (27% t.o.v. 36%), de participatie daalt naargelang de leeftijd van de deelnemers, laaggeschoolden participeren beduidend minder (20%) vergeleken met hogergeschoolden (42,6% hoger secundair) versus 56,7% (formation professionnelle supérieure).

Motieven en barrières voor participatie: De belangrijkste drempels zijn: onvoldoende mogelijkheden voor 'compenserend' onderwijs, grote interkantonale verschillen, vele financiële drempels, zeer ondoorzichtige structuur van zowel de basis- als de permanente vorming, en de ongelijke inspanningen van de bedrijven.

Beleidsinitiatieven: In de loop van de laatste jaren werden een aantal initiatieven voorgesteld en/of geïnitieerd om de drempels weg te werken en de participatie van de achtergestelde groepen te verhogen:

- van begin jaren '80 tot '96 heeft de Confédération een 'offensive de la formation des adultes' gefinancierd, dat bestond uit een nationale sensibiliserings- en motiveringscampagne. Na 1996 werd nog 2 maal een 'leerfestival' georganiseerd met grootscheepse informatie- en sensibiliseringscampagnes. Het betreft hier een groots opgezet festival waaraan 22 kantons deelnemen die gezamenlijk 1200 manifestaties organiseren. 100 000 personen namen deel aan één van de manifestaties. (vraag blijft of het festival ook een nieuw publiek aantrekt, of enkel diegenen die reeds deelnemen?);
- via diverse instanties, alsook via bibliotheken, wordt informatie aangebracht over het lokale of kantonale aanbod. In sommige kantons bestaan ook counseling services voor potentiële deelnemers om hun weg te helpen vinden in het labyrint van mogelijke opleidingen;
- een diepgaand onderzoek moet uitsluitsel geven over de voorwaarden die in het initieel onderwijs vervuld moeten zijn opdat levenslang leren een automatisme en een persoonlijke verantwoordelijkheid wordt;
- diverse maatregelen moeten genomen en/of uitgebreid worden om achtergestelde doelgroepen te bereiken (m.n. vrouwen, laaggeschoolden, werknemers in KMO's, ...).

Onderwijs wordt in Zwitserland grotendeels gecontroleerd en gefinancierd tot het tertiaire niveau, maar het tegendeel is waar voor de volwasseneneducatie. Bestaande maatregelen zijn grotendeels bedoeld voor werkzoekenden. Dus werknemers die hun kwalificaties willen opschroeven kunnen en doen dit meestal pas op het moment dat ze (tijdelijk) werkloos worden. Vandaar dat meer de behoefte ontstaat aan federale maatregelen die permanente educatie financieren en ondersteunen gedurende de hele levensloopbaan, en dit vooral prioritair voor groepen met lagere scholingsniveaus. Een

ander bestaand voorstel is om salaris niet langer te verbinden met anciënniteit maar met productiviteit en competentieniveau.

Voor werkzoekenden bestaan 42 trainingsbedrijven (entreprises d'entraînement) om werkervaring op te doen. Deze bedrijven bestaan vooral in de commerciële sector, maar ook in de technische en artisanale sectoren.

Vormen van Tweedekansonderwijs worden gegeven door publieke of private organisaties, maar omdat dit een bevoegdheid is van de kantons bestaan grote verschillen.

Voor professionele permanente vorming werd onlangs een pilootproject van 3 jaar beëindigd met betrekking tot de modularisering van 6 categorieën opleidingen. Een nieuwe instantie werd in het leven geroepen om het proces te coördineren, op te volgen en synergie te bewerkstelligen tussen de verschillende taalgebieden en kantons. Eerste resultaten van het pilootproject zijn overweldigend positief.

In recent onderzoek worden de volgende bepalende determinanten voor deelname opgesomd:

- flexibele toegangsmogelijkheden (geen obstakels zoals slechts 1x per jaar kunnen instappen, enkel overdag mogelijk, duur, ...);
- informatie over het aanbod;
- aanmoediging van werk- of familiale omgeving;
- positieve ervaring bij voorgaande deelname.

Op basis van de onderzoeksresultaten worden volgende voorstellen geformuleerd:

- positieve discriminatie-maatregelen moeten worden genomen om de participatiegraad van vrouwen te verhogen. Deze groep participeert half zoveel aan arbeidsmarktgerichte permanente vorming (drempels zijn vooral gebrekkig aanbod, niet-gearticuleerde opleidingsbehoeften, inschrijving via mannelijke superieuren, gebrekkige transparantie, moeilijke condities familie-werk, vrouwen 50% in deeltijdse statuten, dus de werkgever investeert minder);
- bestaande initiatieven voor migranten (alfabetisering, kwalificatie- en professionele integratiecursussen, ..) moeten worden hervormd en verbeterd, 50% van de werkzoekenden is momenteel migrant;
- bestaande activiteiten voor laaggeschoolden moeten worden uitgebreid en op elkaar afgestemd, een grote rol is hierin weggelegd voor de bedrijven;
- maatregelen moeten worden genomen om de participatie van werknemers in KMO's te verhogen;
- specifieke maatregelen moeten worden geïnitieerd om de doelgroep 65+ te motiveren om deel te nemen aan algemene permanente vorming met betrekking tot persoonlijke ontwikkeling en sociale integratie.

Samenvattend overzicht van de belangrijkste deelnamebarrières die in de verschillende landenrapporten werden vernoemd:

Belangrijkste barrières:

| Persoonlijke barrières | Institutionele barrières aanbod | Barrières op bedrijfsniveaus |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - sociale achtergrond van de deelnemers - stimulerende omgeving - scholingsniveau - inkomen (financiële drempels) - statuut - geen zelfbewustzijn van leer-tekorten - tijd - combinatie gezin-werk - geen zicht op baten van opleiding - negatieve ervaringen met leren - faalangst | <ul style="list-style-type: none"> - gebrekkig aanbod - ondoorzichtig aanbod - geen flexibel aanbod (slechts 1 instapmoment per jaar, ...) - geen afstemming van aanbod - duur aanbod - toelatingsdrempel: vereiste certificaten, diploma's (en dit terwijl minder dan 50% van deze opleidingen zelf tot een certificaat, attest of diploma leidt) | <ul style="list-style-type: none"> - bedrijfsgrootte - bedrijfssector - angst dat WN zal overlopen - senior managers positiever t.o.v. opleiding dan floor managers (angst voor eigen positie) - werkdruk - WN onmisbaar (vooral in KMO) - geen investeringen meer in oudere WN - minder investering in deeltijdse statuten - financiële drempels - geen zicht op baten van opleiding, enkel op kosten |

3.2 STIMULERENDE MAATREGELEN VOOR HET BEVORDEREN VAN DE KWALITEIT VAN DE PEDAGOGIE VAN HET LEERAANBOD

Dit OESO-thema betreft de vraag of de inhoud, de kwaliteit en de pedagogie van de verschillende vormen van volwasseneneducatie voldoen aan de behoeften van de volwassen deelnemers. Dit thema werd in de meeste landenrapporten onderbelicht (met uitzondering van Denemarken) en dit om verschillende redenen:

- er is weinig informatie beschikbaar over de kwaliteit van pedagogische methoden en technieken;
- de inhoud, de kwaliteit van leermethoden en technieken ... zijn veeleer de verantwoordelijkheid van instructeurs voor volwasseneneducatie, terwijl de OESO-expertenteams voornamelijk beleidsmakers, sociale partners en verantwoordelijken van vormingsvoorzieningen hebben bevraagd;
- de tijd en de middelen ontbraken om in deze OESO-studie tot op het niveau van het klaslokaal of de werkvloer de inhoud, de kwaliteit en de pedagogische hulpmiddelen te bevragen;
- verschillende expertenrapporten zijn momenteel nog niet vrijgegeven. De informatie over de pedagogie van het leeraanbod komt vooral in deze expertenrapporten aanbod.

In *Noorwegen* hebben vooral de vroegere hervormingen (reform '94 en reform '97) expliciete accenten gelegd op de verbetering van de kwaliteit van de pedagogische hulpmiddelen, en dit vooral in de basiseducatie en de secundaire beroepsopleidingen. De aandacht werd toen gericht naar de ontwikkeling van materialen en technieken voor het volwassen leren, naar vorming van instructeurs in 'adult teaching methods', naar een uitbreiding van onderzoek in volwasseneneducatie, naar de modularisering van de opleidingen, en naar het projectmatig werken. Deze aanpak kaderde in de 'building block' benadering die de Noorse strategie ten aanzien van levenslang leren kenmerkt (zie ook

verder), door in de verschillende hervormingen geleidelijk de kwaliteit, de integratie en de coherentie te bevorderen.

Voor *Canada* concludeert het OESO-expertenteam dat er in het algemeen te weinig aandacht is voor de kwaliteit van de pedagogie van het leeraanbod. Wel positief is dat een 'aboriginal pedagogie' werd ontwikkeld, die geënt is op de culturele eigenheid van deze doelgroep.

In *Zweden* werd vastgesteld dat onderzoek naar volwassenenpedagogiek sterk verwaarloosd werd de laatste decennia, en dat slechts 3% van het academisch onderzoek focust op het volwassen leren. Onder het Adult Education Initiative wil men aan deze tekortkoming iets doen en werd een onderzoek uitgevaardigd naar pedagogische benaderingen, hulpmiddelen en materialen voor volwassenen. Tevens werd vastgesteld dat in leerkrachtenopleidingen amper aandacht was voor algemene volwassenenvorming. Slechts één universiteit geeft een opleiding aan leerkrachten inzake volwassenenpedagogiek. De leerkrachtenopleidingen vormden in 1997 het onderwerp van een Commissie die daartoe was opgericht. Het voorstel van de Commissie betreft een nieuwe structuur voor leerkrachtenopleiding waar de volwassenenvorming op alle niveaus moet worden geïntegreerd. Daarnaast werd een specialisatie voorgesteld met betrekking tot volwassenenpedagogiek. Een wettelijke regeling en een parlementaire discussie hieromtrent zijn lopende.

Ten aanzien van ICT heeft Zweden in 1997 de mogelijkheid gecreëerd om door een aanpassing van de belastingen werkgevers de mogelijkheid te bieden hun werknemers een computer aan te bieden aan zeer gunstige voorwaarden. 700 000 Zweden hebben deze mogelijkheid aangegrepen en betalen maandelijks slechts een paar honderd kronen voor hun thuiscomputer. Tezeldertijd werd door de Zweedse regering een grootschalig initiatief gelanceerd voor ICT in scholen. In-service training werd voorzien voor 60 000 leerkrachten en 1,5 billion kronen werden geïnvesteerd om tot 50% van de leerkrachten in het regulier onderwijs competent te maken inzake ICT. Daarnaast werd ICT volop ingezet in distance learning en in volwassenenonderwijs.

In *Denemarken* staat de kwaliteitsgarantie van het leeraanbod wel centraal in de beleidshervormingen. Door het ministerie van Onderwijs wordt kwaliteit gescreend via het Denmark Evaluation Institute (een onafhankelijk instituut onder het ministerie van Onderwijs) en wordt op institutioneel niveau aan kwaliteitsontwikkeling gedaan via een opgelegd referentiekader vanuit het ministerie en via het gebruik van erkende kwaliteitssystemen. Binnen het ministerie van Arbeid wordt de kwaliteit van de arbeidsmarktgerichte opleidingen verzekerd door de goedkeuring van opleidingsplannen, en in tweede instantie door de goedkeuring van opleidingsvoorzieningen. Daarenboven werd vanaf 1 januari 2000 een gezamenlijk internetsysteem geïmplementeerd binnen het AMU-systeem om alle kwalificerende opleidingen te evalueren. Dit systeem werd ontwikkeld door de sociale partners, de adult education councils, de training institutions en de National Labour Market Authority. Het doel is om een systematische en goed gefundeerde basis te leggen voor kwaliteitsverbetering en documentatie en dit zowel op

centraal niveau als op het niveau van de voorzieningen. Voor de AMU-opleidingen heeft deze kwaliteitscontrole ertoe geleid dat een grote stap voorwaarts werd gezet in het bereiken van de aanbevelingen van de Adult Education Reform. Ook werd een samenwerkingsovereenkomst bereikt tussen het ministerie van Arbeid en het Danish Evaluation Institute (onder Onderwijs) om het AMU-systeem mee te evalueren in relatie tot andere opleidingssystemen.

Onder de Adult Education Reform werden ook twee nieuwe flexibele vormen van leren gepromoot en/of uitgebreid: m.n. distance learning en e-learning. Deze vormen een belangrijk onderdeel van diverse educatieprogramma's in de volwasseneneducatie, maar ook in de opleiding in bedrijven.

Denemarken heeft in 1999 een ICT-actieplan geïmplementeerd om ICT systematisch te integreren in zowel arbeidsmarktgerichte als algemene volwasseneneducatie. Voor laaggeschoolden werden extra inspanningen gedaan in het kader van digibetisering.

Voor *Zwitserland* meldt het expertenteam dat er nauwelijks evaluaties bestaan van verschillende opleidingsvormen of hulpmiddelen, dat de volwassenenvorming grotendeels een reproductie is van het schoolse klassensysteem, en dat grote verschillen bestaan in de kwalificaties van de instructeurs. Er bestaat wel een opleiding voor instructeurs in volwasseneneducatie, maar een algemeen kader ontbreekt. Instructeurs werken te veel op vrijwilligersbasis en worden tewerkgesteld op basis van technische en niet op basis van pedagogische kwaliteiten. De bedoeling is wel hier verandering in te brengen door een volwaardig statuut te creëren met certificering en kwaliteitsvereisten. Daarnaast bestaan ook plannen om een minimaal systeem van kwaliteitsgarantie uit te werken door de erkenning van opleidingsvoorzieningen (tegen 2003).

In het kader van de geplande hervormingen in Zwitserland wordt vooral de modularisering gezien als de nieuwe manier om vorming voor volwassenen te organiseren. Een aantal pilootprojecten modularisering werden recent geëvalueerd. De belangrijkste resultaten zijn: de top-down formulering van modules geniet de voorkeur op een bottom-up formulering; modularisering dwingt tot samenwerking tussen aanbieders; modularisering leidt tot een hogere participatie (vooral bij vrouwen); modularisering leidt tot meer bureaucrativering en administratief werk bij de organiserende instanties; de flexibiliteit van modules wordt door participanten erg gewaardeerd; modularisering leidt tot een blijvende verandering van de schoolse organisatie.

3.3 STIMULERENDE MAATREGELEN VOOR HET BEVORDEREN VAN EEN GEÏNTEGREERD EN EEN COHERENT BELEID LEVENSLANG LEREN

Gezien de nauwe verwantschap tussen de OESO-vragen met betrekking tot een geïntegreerd beleid enerzijds en een systematisch en coherent beleid inzake levenslang leren anderzijds, worden beiden onder deze noemer gezamenlijk uitgewerkt. Dit OESO-thema peilt naar de mate waarin de verschillende landen maatregelen hebben

genomen om te komen tot een geïntegreerd en coherent levenslang leren beleid. Een aantal specificaties omtrent dit thema kwamen reeds aan bod in de vorige thema's en indicatoren. Vandaar dat hier enkel de belangrijkste beleidslijnen worden opgesomd voor de verschillende landen.

3.3.1 Noorwegen

De Noorse strategie ten aanzien van levenslang leren kenmerkt zich door de logische opbouw van de verschillende hervormingen die het laatste decennium plaats vonden. Deze strategie wordt de 'building block' strategie genoemd omdat ze vanuit een duidelijke visie geleidelijk aan via diverse hervormingen (Decentrale coördinatie '92, Reform '94, Reform '97, Competence Reform '99) naar een meer kwaliteitsgericht, geïntegreerd en coherent beleid evolueert. De algemene doelstellingen en de gehanteerde meerjarenstrategieën zijn volgens het OESO-expertenteam duidelijk geënt op een holistische benadering ten aanzien van levenslang leren.

Decentrale coördinatie '92: in 1992 werd een gedecentraliseerd management opgestart door de regionale inbedding van 18 'National Education Offices'. Deze centra zijn o.m. verantwoordelijk voor de promotie en coördinatie van verschillende onderwijs- en educatiesectoren en niveaus, het evalueren, monitoren en rapporteren van resultaten, supervisie en controle, en onderzoek en ontwikkeling.

Reform '94: hier werd o.m. een core curriculum geïmplementeerd rond modules om de arbeidsmarktgerichte component meer te kunnen afstemmen op behoeften van volwassenen en van het bedrijfsleven, de leerpaden werden gestroomlijnd en gestandaardiseerd, curricula's onder de verantwoordelijkheid van de ministers van Onderwijs en Arbeid werden op elkaar afgestemd.

Reform '97: hier wordt verder gebouwd op de vorige hervormingen door een meer projectmatige en cross-disciplinaire aanpak van leren, door het promoten van leren buiten het klaslokaal, en door de volwassenen verantwoordelijk te maken voor hun eigen leren waardoor een sterk vraaggerichte benadering wordt gestimuleerd.

Competence Reform '99: de huidige gebreken inzake transparantie worden op termijn een non-issue door de onder deze Reform uitgebreide maatregelen inzake erkenning van non-formeel leren, modularisering en brokering services. Daarenboven werden in januari 2001 drie bestaande nationale volwasseneneducatie-instanties samengevoegd tot één nieuw 'Norwegian Institute for Adult Education'. Het nieuwe instituut zal de werking van de drie vorige instanties overnemen (m.n. distance education, publiek aanbod van volwassenenvorming, en toegepast onderzoek en ontwikkeling) en zal verantwoordelijk zijn voor het managen van de financiering van het Competence Program. (zie ook Context Noorwegen in bijlage).

In het nieuwe geïntegreerde model dat door de opeenvolgende hervormingen is ontstaan bestaat een continue intake waardoor individuen eender welk moment van het jaar in een opleiding of vorming kunnen instappen, individuen zijn zich via de guidance en counseling services bewust van hun leertekorten, hebben een individueel gebaseerd leertraject en volgen modules (bij verschillende voorzieningen) volgens hun eigen leerbehoeften en

leerpad. Drop-outs zijn onbestaande, de maximum capaciteit voor cursussen of opleidingen is in sommige gevallen verviervoudigd, en er bestaan geen wachtlijsten meer. Instructeurs en deelnemers zijn zeer positief over het nieuwe model: meer samenwerking met bedrijven, meer doelgericht, meer flexibel, meer resultaat. Buiten een aantal excellente voorbeelden inzake het nieuwe model is volgens het expertenteam “the state of practice far from the state of the art”. Het proces van de Competence Reform is zich nog maar net aan het ontvouwen, een aantal pilootprojecten en maatregelen werden recent gestart.

Met betrekking tot de coherentie van het beleid heeft Noorwegen het basiskader voor de hervorming laten ondersteunen door 3 jaar voorafgaand onderzoek en door consensus-building met alle betrokken partijen. Het basiskader wordt geleidelijk door nieuwe wettelijke voorstellen geïmplementeerd. Het begeleidend forum van de hervorming bestaat uit niet minder dan 10 betrokken ministers, sociale partners en vertegenwoordigers uit het veld. Daarenboven wordt maandelijks – in een reference group met dezelfde samenstelling – de hervorming opgevolgd en besproken.

3.3.2 Canada

In Canada kan moeilijk worden gesproken van een coherent beleid, noch op federaal niveau (dat hiertoe geen bevoegdheid meer heeft) noch op provinciaal niveau, als er geen beleid met betrekking tot volwasseneneducatie bestaat. Daarenboven bemoeilijkt de conflictueuze relatie tussen federale en provinciale overheden met betrekking tot dit thema enige kans op een gezamenlijke ontwikkeling van een coherent beleid. Het grote gevolg van het gebrek aan een gezamenlijk beleid, hetzij federaal, hetzij provinciaal, is volgens het expertenteam dat de risicogroepen worden verwaarloosd, dat specifieke behoeften van volwassenen ten aanzien van leren worden verwaarloosd, en dat bij gebrek aan beleid veranderingen elkaar opvolgen zonder duidelijke lijn, visie, strategie, en elkaar soms tegenwerken.

Wel worden in sommige provincies initiatieven genomen om te komen tot een geïntegreerd beleid, maar de variatie tussen de provincies is erg groot. Het gebrek aan een coherent federaal pan-canadian beleid maakt een geïntegreerd beleid in de provincies moeilijk. Uit een studie blijkt dat bedrijven en individuen grote problemen ondervinden indien ze in verschillende provincies werkzaam zijn of in grensgebieden wonen, aangezien noch het beleid, noch de structuren en instanties, noch de kwalificaties of vereisten op elkaar zijn afgestemd.

Eén manier van integratie tot nog toe is de vorming van verschillende soorten partnerships (ondermeer gestimuleerd door de federale regering). Ook deze partnerships nemen diverse vormen aan in de verschillende provincies. In sommige provincies wordt de coördinatie tussen verschillende instanties geïnstitutionaliseerd, in andere provincies vervullen brokering services de coördinatie, in nog andere worden industry councils georganiseerd. In heel Canada werden talloze partnerships afgesloten tussen

educatie-voorzieningen en werden linken gelegd met universiteiten en colleges, meestal door 'Articulation and Transfer Agreements'. Partnerships kunnen een aantal linken leggen en integratie bevorderen maar ze lossen niet het basisprobleem op. De effectiviteit van de partnerships met betrekking tot een betere integratie van het aanbod is niet gekend.

Een andere manier van integratie (curatief) is 'outreach and information'. In verschillende provincies werden mechanismen voor het genereren en verspreiden van informatie over volwasseneneducatie opgezet. Voorbeelden: het 'Employment Insurance System' heeft lokale tewerkstellingscounselors die werkzoekenden een aangepaste opleiding helpen vinden, 'social assistance' programma's hebben caseworkers die dezelfde functie vervullen, de federale overheid heeft 700 'community access centra's' gefinancierd om volwassenen informatie te bezorgen over mogelijke ICT-opleidingen in hun regio, Saskatchewan heeft 20 career en employment centres die informatie verzorgen omtrent post-secundaire opleidingen, regionale colleges verzorgen deze functie in andere provincies, Informatie is echter niet genoeg, ook counseling en guidance ontbreken om tot een meer transparant en geïntegreerd beleid te komen.

Het gebrek aan integratie situeert zich momenteel het meest nijpend ten aanzien van de basiseducatie. Deze zit geïsoleerd in het opleidingslandschap wat maakt dat geen doorstroming mogelijk is. De verschillende provincies hanteren verschillende modellen ten aanzien van basiseducatie, maar er bestaat geen evaluatie over best practises.

3.3.3 Zweden

Het Adult Education initiative werd gelanceerd als een gemeenschappelijk initiatief van de Zweedse regering, de sociale partners en de lokale overheden. Een parlementaire commissie heeft de bevoegdheid om het geheel op te volgen en om hervormingsvoorstellen uit te werken. De regering zal op basis van de voorstellen een wet stemmen over volwasseneneducatie in het kader van levenslang leren. De municipalities krijgen de grootste verantwoordelijkheid voor de transparantie en integratie van het vormingsbeleid. Deze municipalities hebben o.m. de bevoegdheid om instanties tot samenwerking te verplichten. Daarnaast wordt in Zweden zeer sterk uitgegaan van een vraaggerichte benadering van levenslang leren waardoor individuen en bedrijven via counseling en guidance services een assessment kunnen aanvragen en op basis van een uitgestippeld leertraject modulair via verschillende voorzieningen hun kwalificaties kunnen updaten of verhogen. Gezien de centrale vraaggerichte benadering wordt basiseducatie bijvoorbeeld gegeven door een waaier van voorzieningen (municipal adult education, adult education for those with learning disabilities, Swedish tuition for immigrants, national schools for adults, folk high schools, en adult education associations) waardoor wachtlijsten minimaal zijn.

3.3.4 Denemarken

De integratie en coherentie van een levenslang leren beleid situeert zich in Denemarken vooral in de samenwerking tussen de Ministeries voor Arbeid en Onderwijs, tussen de verschillende councils en comités met de sociale partners, en lokaal tussen de verschillende vormingsinstanties. De Ministeries zijn verantwoordelijk voor de algemene coördinatie tussen de beleidsmaatregelen, de programma's en de instanties. Op lokaal niveau hebben de betrokken instanties een *wettelijke* verplichting om samen te werken. Dit laatste gebeurt op basis van het win-win principe: elke voorziening moet minstens één voordeel kunnen halen uit de samenwerking, door bijvoorbeeld het delen van instructeurs, het doorverwijzen van deelnemers, de gezamenlijke bekendmaking van het aanbod bij potentiële deelnemers, de gezamenlijke bekendmaking aan bedrijven van mogelijke leerstrategieën, joint marketing, coöperatie met betrekking tot langdurige projecten (sequences georganiseerd voor dezelfde doelgroep in verschillende voorzieningen), gezamenlijk gebruik van faciliteiten, overeenkomsten voor marktafbakening voor voorzieningen met een zelfde aanbod.

Flexibele toegang is verder een van de maatregelen, gebaseerd op de individuele behoeften van de volwassenen deelnemer om integratie te bewerkstelligen. Hiertoe organiseren de municipalities subcontracts met andere voorzieningen, zodat deelnemers modulair bij verschillende aanbieders hun leerpad zo efficiënt mogelijk kunnen volgen. "They combine the best that is available from the different organisers". Heel wat administratieve en wettelijke barrières moeten hier echter nog worden geëlimineerd om tot daadwerkelijke samenwerking te kunnen komen. Een andere maatregel in dit verband is de harmonisatie van de taxi-meter procedure voor de werkingskosten van opleidingen en dit zowel voor het ministerie van Onderwijs als het ministerie van Arbeid zodat competitie en samenwerking op een meer gelijkwaardige basis kunnen gebeuren. Een voorbeeld van een meer holistische benadering is ook terug te vinden in de verbeterde mogelijkheden van credit-transfer uitgewerkt tussen AMU-cursussen en cursussen in volwasseneneducatie of training. De kwalificaties van een individu en zijn of haar werkervaring worden samengebracht, zodat eerdere kwalificaties niet het risico lopen om niet erkend te worden in systemen waar die kwalificaties niet werden behaald. Verder zijn vooral de guidance en counseling services een essentieel onderdeel van een geïntegreerd beleid om deelnemers te begeleiden naar de meest aangepaste opleiding.

Ook werd onder de Adult Education Reform een herstructurering doorgevoerd om de integratie te bevorderen. Twee nieuwe systemen werden geïntroduceerd die perfect op elkaar aansluiten: vooreerst de voorbereidende volwasseneneducatie waar alle +18-jarigen terecht kunnen om hun lees- en schrijfvaardigheden te optimaliseren, en daarop aansluitend het 'adult education system' dat bestaat uit een eerste niveau basiseducatie, en daaropvolgende drie geavanceerde vormingssystemen.

Tot september 2000 bestonden 3 begeleidende councils met verreikende taken en bevoegdheden ten aanzien van volwasseneneducatie. Deze drie councils werden samengevoegd tot één nieuwe interministeriële council die een richtinggevende en

adviesfunctie heeft ten aanzien van de ministers van Arbeid, Onderwijs en Industrie met betrekking tot de algehele volwasseneneducatie (algemene en arbeidsmarktgerichte). Een andere council zal worden opgestart onder het ministerie van Onderwijs met betrekking tot de 'general adult education' op basisniveau, en dit om de verschillende programma's op dit niveau op elkaar af te stemmen.

3.3.5 Zwitserland

Integratie en coördinatie vormen momenteel één van de grootste problemen gezien de minimale overheidsregulering en het grotendeels private aanbod. Grote verschillen tussen kantons bemoeilijken een coherent beleid, er is weinig tot geen afstemming tussen federale en kantonale maatregelen, enz. Deze problemen liggen aan de oorsprong van een nieuw initiatief om een Forum te creëren waar alle partners in vertegenwoordigd zijn, zowel publieke als private. Zowel de introductie van een minimaal kwaliteitsmechanisme, de modularisering van arbeidsmarktgerichte professionele vorming, de certificering van instructeurs en wettelijke hervormingen zijn thema's die in dit forum aan bod moeten komen. Doel van de hervormingen is zowel de transparantie als de coördinatie te verbeteren alsook de toegankelijkheid van het aanbod te vergroten. Deze hervormingen leiden tot grote debatten over de rol van de overheid die zichzelf enkel verantwoordelijk ziet voor professionele opleidingen voor werkzoekenden, terwijl de kantons het onderscheid tussen professionele en algemene vorming willen verkleinen of wegwerken. Het huidige debat remt de ontwikkeling van de hervorming. Het Forum krijgt van de overheid een startkapitaal van 200 000 francs Suisse, maar moet in de toekomst zichzelf financieren. De rol van de federale overheid was lang beperkt tot een subsidiërende rol. De overheid kwam alleen tussen om maatregelen te ondersteunen of om complementaire maatregelen te nemen naast het kantonale en private aanbod. De laatste jaren is de rol van de overheid geëvolueerd, en kenmerkt het zich door een directer ingrijpen en tussenkomen in het domein van de permanente vorming, in het bijzonder het domein van de permanente professionele vorming voor werkzoekenden. Reden voor deze evolutie was de sterke stijging van de werkloosheid begin '90. De federale overheid heeft toen een aantal rechtstreekse maatregelen genomen om het beleid ten aanzien van werkzoekenden in alle kantons op een gelijke voet te brengen. Deze inmenging van de federale overheid heeft ook vele reacties losgewerkt: het enkel financieel ondersteunen van professionele volwassenenvorming, het rechtstreeks subsidiëren van een aantal publieke instanties voor professionele vorming heeft de marktwerking van de aanbieders grondig verstoord, heeft ertoe geleid dat vele organisaties zich nog enkel richten op professionele vorming. Ook een aantal tegenstellingen zijn hier tot uiting gekomen: de federale overheid ziet haar rol beperkt tot de ondersteuning van economische integratie en richt zich enkel op professionele vorming, de kantons en andere publieke instanties hebben een ruimer beeld van volwasseneneducatie waarbij professionele en algemene vorming hand in hand gaan. De presentatie van een wetsvoorstel over professionele permanente vorming vorig jaar heeft de tegenstellingen ten top gedreven. Het huidige debat heeft uiteraard ook te maken met de verantwoordelijkheid voor de financiering van de permanente vorming. De huidige financiering voor permanente vorming – van

overheidswege – is ronduit zwak, en moet sterk verhoogd worden. Vraag blijft ook of de overheid de vraag- of de aanbodzijde moet financieren. Ook bestaat heel wat discussie rond de rol van de bedrijven. Velen zijn van oordeel dat bedrijven die niet voldoende investeren in opleiding, een bijdrage moeten storten in een sectoraal fonds, zoals reeds het geval is in de kantons Genève en binnenkort ook in Neuchâtel.

De nieuwe regelgeving zal niet kunnen zonder enige vorm van planning, behoeftendetectie en een strategie. Momenteel is enige plaats waar verschillende partijen samen komen het forum, maar dit heeft nog geen mandaat.

Luik 4

Het Vlaamse vormingsbeleid: Voorstellen tot bijsturing

Martine Wouters
Projectleiding: Mia Douterlungne

1. Inleiding

In Vlaanderen kan van een kentering worden gesproken met betrekking tot de thematiek van het levenslang leren. Op beleidsvlak is er voor het eerst een sterke betrokkenheid en wil tot samenwerking over de eigen bevoegdheidsgrenzen heen. Tal van initiatieven op verschillende niveaus getuigen van een grote dynamiek, zowel bij de overheid, de sociale partners, de maatschappelijke actoren, en de bedrijven. Vlaanderen heeft zijn eigen 'Vlaams Actieplan levenslang Leren' (2000) waar niet minder dan 4 ministeries bij betrokken zijn, de sociale partners hebben krachtlijnen geformuleerd voor een levenslang leren beleid en worden betrokken bij de uitwerking van het Actieplan, een Vlaams lerend trefpunt werd boven het doopvont gehouden om de maatschappelijke actoren te betrekken en om toekomstgericht een visie te ontwikkelen voor levenslang leren, er werd een Ministerieel Comité Vorming – met begeleidende Interface – opgericht om de publieke instanties op elkaar af te stemmen, diverse werkgroepen werken aan deelaspecten van het levenslang leren beleid, Daarenboven is vooral de consensus ten aanzien van de doelstellingen van een Vlaams levenslang leren beleid zeer groot bij de verschillende betrokken partijen. De belangrijkste doelstellingen, die door alle partijen worden onderschreven, zijn het garanderen van een recht op levenslang leren, het verhogen van de participatie aan levenslang leren, en het bewerkstelligen van een meer geïntegreerd en coherent beleid. Het Vlaams Actieplan is ondertussen stilaan op kruissnelheid. Het aantal initiatieven dat tot nog toe in het kader van het Actieplan worden gepland, voorbereid, geïmplementeerd en/of uitgevoerd getuigt van veel overleg, samenwerking en dynamiek. Tevens wordt het Actieplan uitgebreid met de inbreng van de minister van Cultuur en in de beleidsbrieven 2002 van de resp. betrokken ministers worden nieuwe aanpassingen en aanvullingen voorgesteld in het licht van recente publicaties en ontwikkelingen in het domein van het levenslang leren.

Niettegenstaande het Actieplan een belangrijke eerste aanzet is voor een gemeenschappelijk coherent Vlaams beleid, worden in de vorige luiken een aantal bedenkingen geformuleerd ten aanzien van het huidig beleid. Deze bedenkingen zijn gecentreerd rond de vier OESO-thema's die in dit onderzoek centraal staan. De OESO onderscheidt namelijk vier centrale problemen met betrekking tot de uitbouw van een levenslang leren beleid (cf. Onderzoeksvragen, p. 3):

- onvoldoende en inadequate incentives om de motivatie van volwassenen te verhogen;
- complexe verbindingen tussen verschillende leeromgevingen en een gebrek aan transparantie van leeropbrengsten in diverse formele en informele leersettings;
- onaangepaste instructie- en leermethodes voor volwassenen;
- en een gebrek aan coördinatie tussen verschillende publieke instanties en privé-initiatieven die direct of indirect levenslang leren beïnvloeden.

Hieraan gekoppeld volgden vier onderzoeksvragen voor deze module:

- welke stimulerende maatregelen worden genomen om de motivatie en participatie van volwassenen aan levenslang leren te verhogen?;
- welke maatregelen worden genomen om een geïntegreerde benadering te bewerkstelligen inzake aanbod en deelname aan levenslang leren?;
- welke maatregelen worden genomen om de kwaliteit van de pedagogie van het leeraanbod te verbeteren?;
- en welke maatregelen worden voorgesteld om de coherentie van het beleid inzake levenslang leren te verbeteren?.

Ten aanzien van elk van deze thema's werd een stand van zaken opgegeven voor de Vlaamse situatie en werden vanuit de vergelijkende internationale analyse ontwikkelingskansen en good practises aangereikt.

In dit vierde luik worden voor de vier thema's – op basis van de bovenstaande analyses - de leemten geduid in het Vlaamse vormingsbeleid en worden prospectief mogelijke ontwikkelingslijnen en -accenten omschreven op basis van good practises in het buitenland. De resultaten van dit onderzoek moeten de sociale partners en de overheid toelaten de krijtlijnen te trekken voor een beleid ter bevordering van de deelname en het scheppen van deelnamekansen inzake levenslang leren in het algemeen, en inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming in het bijzonder, om op deze manier een volwaardig recht op levenslang leren te bewerkstelligen.

2. Het verhogen van de motivatie en de participatie van de Vlaamse bevolking ten aanzien van levenslang leren

2.1 BELANGRIJKSTE BEDENKINGEN TEN AANZIEN VAN HET VLAAMS BELEID

Het verhogen van de participatie en het recht op levenslang leren zijn de centrale doelstellingen van het Vlaams Actieplan die door alle betrokkenen worden onderschreven. De Vlaamse participatiegraad kent namelijk een grote achterstand ten overstaan van de participatie in andere landen. De vraag is of door de huidige stimulerende maatregelen voorzien in het Vlaams Actieplan de Vlaamse participatie voldoende kan verhoogd worden.

De voorziene stimulerende maatregelen zijn voornamelijk economisch ingekleurd en gericht op het verhogen van arbeidsmarktgerichte competenties. De verhoging van het algemene kwalificatieniveau van de bevolking komt niet aan bod in het Actieplan.

Vlaanderen kent een sterke ongelijkheid in participatie. Vooral laaggeschoolden, arbeiders, ouderen en KMO-werknemers participeren beduidend minder in opleiding en vorming. In het Actieplan is echter onvoldoende aandacht voor het stimuleren van de participatie van achtergestelde kansengroepen.

In het Vlaams Actieplan wordt onvoldoende aandacht besteed aan de verhoging van het kwalificatieniveau van de Vlaamse bevolking.²⁷ De basiseducatie als basisplatform voor de kwalificatieverhoging van een - volgens de IALS-resultaten - grote groep volwassenen blijft onderbelicht. Momenteel wordt door de basiseducatie slechts 10% van de potentiële doelgroep bereikt. In het Actieplan is echter geen sprake van grote sensibiliseringscampagnes, specifieke toeladers voor de basiseducatie, verruiming en intensifiëring van de capaciteit, Daarenboven staat de basiseducatie vrij geïsoleerd in het opleidingslandschap waardoor weinig doorstroming van de lees- en schrijfgroepen naar andere vervolgopleidingen wordt gerealiseerd. Ook wordt zo goed als geen doorverwijzing gerealiseerd naar de basiseducatie via opleidingsvoorzieningen zoals VDAB, OSP, De beschotten zijn nog steeds te sterk aanwezig en aanbodgerichte financiering verhindert samenwerking en doorverwijzing naar andere instanties (zoals de basiseducatie), en dit in het nadeel van de deelnemers.

De vraaggerichte aanpak van het Actieplan lijkt zich voornamelijk te oriënteren op de bedrijven. Diverse stimulerende maatregelen werden uitgewerkt om bedrijven aan te sporen hun opleidingsinspanningen op te drijven. Het aantal directe stimulerende maatregelen ten aanzien van individuen blijft erg beperkt.

²⁷ Wel werd recentelijk in het 'Pact van Vilvoorde' (zie p. 29) de doelstelling geformuleerd om tegen 2010 het aantal functioneel geletterden te verhogen tot meer dan driekwart van de bevolking.

Stimulerende maatregelen met betrekking tot stimulerende leeromgevingen, informeel leren, en leerplezier komen niet aan bod in het Vlaams Actieplan.

2.2 BUITENLANDSE VOORBEELDEN

2.2.1 Individu centraal

Er wordt een nieuwe shift vastgesteld in het leren van vandaag. Het 'leren' is veel meer dynamisch, het individu staat centraal (participant-centered), en de individuele verantwoordelijkheid voor eigen leren staat centraal. Daarrond moet een zo goed mogelijk (efficiënt, kwalitatief en toegankelijk) en een zo flexibel mogelijk (instapmoment, tijd, plaats) aanbod gecreëerd worden. Voor de lerende zelf, zowel als voor het aanbod moet voldoende stimulering en ondersteuning worden voorzien. Een nieuwe pedagogie-geënt op het volwassen leren (participant-centered, project-based, problem-oriented, ...) en een sterke relatie tussen leren en andere maatschappelijke domeinen (arbeid, democratie) moet geaccentueerd worden. Ook wordt leren een recht dat door de overheid moet gegarandeerd worden. Vooral in de Scandinavische landen wordt uitgegaan van een sterk individu- en vraaggerichte benadering van levenslang leren. Ook in Zwitserland wil men in de nieuwe beleidshervorming sterk de individugerichte benadering beklemtonen.

2.2.2 Kansengroepen centraal

Participatieverhogende maatregelen moeten in eerste instantie gericht worden naar die bevolkingsgroepen die totnogtoe amper of geen gebruik hebben gemaakt van de aanwezige opleidings- en vormingsmogelijkheden. Alle landen hebben op één of andere manier een doelgroepenbeleid geïmplementeerd dat die volwassenen viseert die uit de boot zijn gevallen.

Een paar voorbeelden zijn o.m. de 'Reading and Spelling shops' ontwikkeld door de Workers Educational Association in Noorwegen, of de programma's in Canada specifiek voor Aborigines. Deze programma's hebben voornamelijk een remediërend doel.

In Zweden hebben de 'earmarked state grants' voor de municipalities een enorm kwantitatief effect gehad op de participatiegraad van volwassenen aan vormings- en opleidingsactiviteiten. Daarenboven werden vaste percentages van de budgetten voorzien voor specifieke achtergestelde groepen.

Ook voor Denemarken bestaat het beleid uit het verhogen van de participatie van prioritair vastgestelde doelgroepen. Zowel het financieel stimulerend beleid voor individuele volwassenen (voor arbeidsmarktgerichte én algemene opleidingen), het aanbodbeleid (drempelverlagende herorganisatie van het algemene en het arbeidsmarktgerichte aanbod), als de ondersteunende maatregelen (erkennen van EVC, modularisering, ...)

zijn in eerste instantie gericht op achtergestelde kansengroepen (vooral laaggeschoolden).

Voor de Deense aanpak toont dat de resultaten van de IALS ernstig moeten genomen worden. Hier werd een volledig nieuwe structuur opgesteld om de toegang en de integratie ten voordele van de basiseducatie ten volle te kunnen ontwikkelen. Er werd een Voorbereidende Volwasseneneducatie georganiseerd (door de counties) waar alle + 18-jarigen hun lees- schrijf- en rekenvaardigheden kunnen bijschaven. Daarnaast werd het bestaande basiseducatiesysteem verruimd en hervormd (o.m. modulair systeem) en werden drie verdere adult education systemen rechtstreeks op de basiseducatie ingepland om een zo groot mogelijke doorstroming te kunnen realiseren.

De Zweedse aanpak daarentegen gaat uit van een zo ruim mogelijk aanbod van basiseducatie, waardoor deze door allerhande instanties kan worden georganiseerd. Door arbeidsmarktgerichte voorzieningen, door community-voorzieningen, Met het gevolg dat een zeer ruim, divers en flexibel aanbod werd gecreëerd zonder wachtlijsten en zonder drempels.

Ook worden in verschillende landen toeleiders voorzien voor specifieke doelgroepen zoals de laaggeschoolden, en worden allerhande sociale en economische organisaties en verenigingen (vereniging voor alleenstaande moeders, tewerkstellingskantoren,...) betrokken in de toeleiding en ondersteuning van (potentiële) deelnemers.

2.2.3 Leercultuur en Joy of learning

Een cultuur van levenslang leren moet gepromoot worden. Levenslang leren is niet alleen remediërend, maar veronderstelt ook het onderhouden van kennis en vaardigheden en het upgraden of verwerven van nieuwe kennis, vaardigheden, en houdingen. Daarenboven is het van belang de 'joy of learning' te beklemtonen. Eén van de doelstellingen in de meeste landen is ook het tonen van positieve ervaringen voor deze doelgroepen: zeer laag drempelig aanbod, korte termijn opleidingen die niet het schoolse leren beogen, meten en erkennen van competenties en daaropvolgend modulaire leerpaden aangeven,. ... Deze vergemakkelijken de transitie naar het volwassen leerproces. Het risico op falen of frustratie wordt zo weggenomen. Voorbeelden in deze zijn de 'Study Circles' in Noorwegen en Zweden, de Folk High Schools in Noorwegen, de School-clubs Migros in Zwitserland, de community-centres in Canada,

2.2.4 Sleutelkenmerken voor een motiverend systeem voor het leren van volwassenen

De volgende ontwikkelingen doen zich in verschillende landen voor:

- Levenslang leren wordt gefinancierd door een brede waaier van actoren. De kost van levenslang leren mag geen barrière vormen. Alle landen kennen een mix van

- financiële maatregelen (subsidies, inhouding op loonmassa, belastingvermindering, ...) en verantwoordelijkheden inzake financiering (ministeries van Onderwijs, Werkgelegenheid, Economie, Cultuur, sociale partners, bedrijven, ...), maar over de impact is weinig gekend. In Zweden ondersteunt de overheid maximaal het recht van het individu op volwasseneneducatie (tot HSO) door een systeem van vrijstelling van arbeid door leertijd te garanderen. Noorwegen is bezig met het implementeren van een individueel recht op loopbaanonderbreking voor opleiding en de UK wil learning accounts introduceren om het volwassen leren te helpen financieren.
- De meeste landen kennen een complex systeem van diverse publieke, private en semi-publieke aanbieders. Een informatie, oriëntatie en guidance systeem is hier essentieel om volwassenen te helpen om een weg te vinden in de waaier van mogelijkheden. Dit kan preventief (op het einde van het initieel onderwijs) of curatief voor bepaalde doelgroepen (bv. bij werkloosheid, bij de introductie van nieuwe technologieën op de werkvloer, ...). Onafhankelijke instanties die deze brokerage rol vervullen zijn hier belangrijk of intermediairen tussen onderwijs, bedrijfsleven en LLL-aanbieders (zoals de sectoren hier) of de Resource centers in Noorwegen.
 - Ook de erkenning van informeel leren en het certificeren ervan zijn trends die in de meeste landen opgang vinden in het kader van levenslang leren. Het wordt gezien als een belangrijke incentive om volwassenen te motiveren en verwacht wordt dat deze maatregel een stijging van het aantal volwassenen die deelnemen aan LLL-activiteiten gaat teweeg brengen. Bovendien wordt deze maatregel als kost- en tijdsbesparend gezien in het leerproces van volwassenen. Het legt ook het belang bij het leren op de werkvloer en on-the-job-training. Verschillende vormen van accreditering worden momenteel in de bestudeerde landen uitgetest, maar het is te vroeg om uitspraken te doen over de effectiviteit van deze maatregel. In Noorwegen heeft de regering beslist om hogescholen en universiteiten het recht te geven om studenten vanaf 25 jaar toe te laten zonder formele toegangsdiploma's en getuigschriften, dus op basis van informeel leren. Tevens laat deze maatregel toe om de studieduur te verkorten.
 - Modularisering wordt gezien als een belangrijke motivatie voor volwassenen om deel te nemen aan levenslang leren. Modulaire cursuseenheden kunnen in eigen tempo en naar eigen behoefte worden gevolgd en zijn sterk gerelateerd aan arbeidsmarktbehoeften. Het is een flexibel instrument dat leidt tot het geleidelijk opbouwen van gedeeltelijke en/of volwaardige kwalificaties. Het veronderstelt ook een sterke samenwerking tussen aanbieders en een duidelijk geïntegreerd en coherent systeem van volwasseneneducatie. De modularisering is gestart in Vlaanderen, Noorwegen, Zweden en Denemarken en wordt momenteel getest in een 3-jarig pilootproject in Zwitserland.

2.2.5 Financiële ondersteuning

Opnieuw blijkt vooral in de Scandinavische landen dat financiële ondersteuningsmaatregelen voor individuen, gecombineerd met verlofregelingen voor

werknemers, resulteren in een verhoogde participatie aan zowel arbeidsmarktgerichte opleidingen als aan kwalificatieverhogende algemene vorming. Voorwaarde is wel dat de maatregelen gecombineerd worden ingezet en dat het systeem van financiële maatregelen, als één van de belangrijkste incentives, voldoet aan de voorwaarden 'efficiëntie, transparantie, toegankelijkheid en eenvoud'.

2.3 HET VLAAMSE VORMINGSBELEID: VOORSTELLEN TOT BIJSTURING

2.3.1 Een kansengroepenbeleid

De kennismaatschappij en de kenniseconomie kunnen het zich niet veroorloven om een groot deel van de bevolking uit te sluiten van de ontwikkelingen in het kader van levenslang leren en van de resources die hiermee gepaard gaan. Ongelijke participatie is echter niet alleen een probleem in het kader van levenslang leren. Ook sociaal, cultureel en economisch moet het probleem van de ongelijke participatie aangepakt worden. Een gelijke kansenbeleid alleen in het domein van levenslang leren zal dus de kloof niet kunnen dichten. Wel is de nieuwe sociale ongelijkheid – zo blijkt uit diverse onderzoeken – niet langer vooral verbonden met de socio-economische situatie van kansengroepen, maar is vooral het scholingsniveau één van de meest discriminerende factoren met gevolgen op economisch, sociaal en cultureel vlak. Tot nog toe hebben de maatregelen genomen in het kader van onderwijs en vorming niet voldoende effect geressorteerd. De bestaande participatiekloof zou zelfs in stand worden gehouden.

Een levenslang leren beleid dat de motivatie en de participatie van de Vlaamse volwassenen wil verhogen moet zich richten tot alle Vlaamse volwassenen, maar prioritair naar die bevolkingsgroepen die tot nog toe niet of nauwelijks konden profiteren van het aanbod. Grootschalige initiatieven, middelen en strategieën moeten daarom prioritair worden ingezet voor kansengroepen. De volgende maatregelen kunnen hiertoe bijdragen.

2.3.2 Een verhoging van het kwalificatieniveau van de Vlaamse bevolking

Het Actieplan is momenteel vooral gericht op het verhogen van de arbeidsmarktgerichte competenties. Het upgraden van het scholingsniveau van de Vlaamse bevolking ontbreekt als doelstelling in het Actieplan. Deze doelstelling vergt de specificering van het recht op levenslang leren voor iedereen tot 'het recht op hoger secundair onderwijs voor iedereen'. Momenteel heeft 37% van de Vlamingen tussen 25-59 jaar max. een diploma LSO behaald. De factor 'scholingsniveau' is nochtans de meest discriminerende factor ten aanzien van latere participatie aan opleiding en vorming. Zowel preventieve als curatieve maatregelen zijn noodzakelijk om deze doelstelling te realiseren.

Preventieve maatregelen zijn in de eerste plaats het leggen van fundamenten voor levenslang leren in het basisonderwijs. Vooral Zweden en Noorwegen gelden in dit verband als voorbeeld. Het initiële onderwijssysteem moet studenten een brede kennis en

basis bieden waarop kan worden verdergebouwd door de volwasseneneducatie. Het moet jonge mensen de joy of learning en de vaardigheden van leren leren bijbrengen zodat het volwassen leren makkelijker verloopt. Verder zou het initiële onderwijs minstens een behalen van een niveau hoger secundair of derde graad moeten beogen. De structuur zou de afgestudeerden van het initiële onderwijs een brede reeks van toekomstig mogelijke leerpaden moeten geven en er voor zorgen dat ze correct geïnformeerd blijven over de mogelijkheden. Ook het reduceren van de ongekwalificeerde uitstroom in het secundair onderwijs (momenteel in Vlaanderen één op acht) is een belangrijke preventieve maatregel in dit verband. In een recent onderzoek²⁸ werd hiertoe een volledig actieplan opgesteld. Het kennen van de barrières die kansgroepen weerhoudt van deelname en het nemen van maatregelen om deze barrières te elimineren is eveneens een belangrijke preventieve maatregel.

Curatieve maatregelen zijn o.m. verplichte guidance en counseling voor school-dropouts en learning accounts voor ongekwalificeerde schoolverlaters. Daarnaast is het van belang om sluitende leerpaden te voorzien in de volwasseneneducatie door (1) screening in onafhankelijke competentiecentra (het meten en erkennen van EVC is hier essentieel), aansluitend individuele leerpaden en leerplannen uitstippelen geënt op de behoeften van het individu, een aansluitend modulair aanbod voorzien om (deel)kwalificaties te verwerven. Essentieel is ook het versterken van de basiseducatie als basisopstap naar levenslang leren. Deze voorziening moet sterk ondersteund en uitgebreid worden: via sensibiliserings- en toelidingscampagnes, toeliders, doelgerichte en resultaatgerichte aanpak, geënt op leerbehoeften en individuele interesses, sluitende leerpaden in vervolgopleidingen, bedrijven en andere voorzieningen aanzetten om door te verwijzen naar basiseducatie indien basiscompetenties onvoldoende aanwezig zijn, en financiële resultaatgerichte incentives voor diegenen die hun kwalificatie verhoogd hebben.

2.3.3 Arbeidsmarktgerichte opleiding als een effectieve opstap naar een job

Training zou een 'key tool' moeten zijn voor werkzoekenden. Essentieel is daarom dat deze opleidingen effectief en resultaatgericht zijn, en niet als een voorwaarde worden gezien voor het ontvangen van een uitkering. Ook voor werknemers moeten het nutskarakter en de baten van een opleiding duidelijk zijn. Een modulaire en individuele methode wordt toegepast in Noorwegen in de employment offices. Drop-outs komen niet voor in dit systeem. Het Vaggeryd model in Zweden is eveneens een goed voorbeeld van hoe arbeidsmarktgerichte opleiding in sé gelinkt wordt met specifieke arbeidsmarktbehoeften. Andere stimulerende maatregelen inzake arbeidsmarktgerichte opleidingen zijn o.m. de verplichte opleidingsplannen in bedrijven met aandacht voor het upgraden van basiscompetenties, de verhoogde inspanningen inzake stimulerende werkomgevingen en leren op de werkvloer, en het stapsgewijs opbouwen van

²⁸ Douterlungne M., Van de Velde V., Rubbrecht I., Van Valckenborgh K., Lauwereys L., Nicaise I. & Van Damme J. (2001), *Ongekwalificeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, HIVA, Leuven, 192 p.

kwalificaties en competenties (e.g. Scandinavisch voorbeeld inzake de uitbouw van competentielevels in bedrijven en het verbinden van de verloning aan de overgang naar een hoger competentieniveau, rotatiesystemen, uitbreiding van shifts om extra tijd te voorzien voor opleiding).

2.3.4 Levensbreed leren als opstap naar levenslang leren

Study circles en folk high schools in Zweden en Denemarken, alsook de community-centres in Canada vormen een belangrijke opstap naar levenslang leren voor kansengroepen door de vraaggerichte aanpak, de lage drempel, de klemtoon op joy of learning, geen confrontatie met negatieve schoolse ervaringen door de niet-prestatiegerichte aanpak en door nieuwe pedagogische en didactische benaderingen.

3. Het verbeteren van de kwaliteit van de pedagogie van het leeraanbod

3.1 BEDENKINGEN BIJ HET VLAAMS VORMINGSBELEID

De 'kwaliteit van de pedagogische methoden' wordt in het Actieplan sterk onderbelicht, alsook 'de stimulerende leeromgevingen' en 'de joy of learning'. Tot nog toe worden in het Actieplan, nog in de aanvullingen, concrete voorstellen gelanceerd met betrekking tot de kwaliteit van het aanbod, noch met betrekking tot de kwaliteit van het educatief personeel in de sector. Ook wordt onvoldoende aandacht besteed aan leermethodes geënt op de behoeften van volwassenen. In de Trivisie-werkgroepen gebeurt dit wel, maar opnieuw enkel vanuit een arbeidsmarktgerichte invalshoek. De leerpedagogie moet uitdrukkelijk worden gefocust op volwassenen. Dit veronderstelt een training van trainers en specifieke methodologieën (voor formeel en informeel leren) die beter aangepast zijn en stimulerend werken voor het volwassen leren. De praktijk zou meer interactief en minder schools moeten zijn, niet alleen in lesgeven maar ook in termen van faciliteiten.

3.2 BUITENLANDSE VOORBEELDEN

In Noorwegen werd in één van de vorige hervormingen ruimschoots aandacht besteed aan de ontwikkeling van methoden, technieken, en materialen voor volwassenen. Tevens bestaat in de Scandinavische landen ondersteuning van overheidswege voor deze taken, om te vermijden dat elke instantie opnieuw het wiel moet uitvinden.

In Denemarken vormde de kwaliteitsgarantie van het leeraanbod en de monitoring van kwaliteit één van de centrale beleidsdoelstellingen van de Adult Education Reform. Zowel een centraal opgelegd referentiekader voor kwaliteit, de centrale goedkeuring van

opleidingsplannen, de goedkeuring van opleidingsvoorzieningen, als een gemeenschappelijk uitgewerkt internetsysteem voor de evaluatie van kwalificerende opleidingen moeten hier de basis leggen voor kwaliteitsverbetering.

In het Vlaams Actieplan wordt inzake nieuwe leermethoden vooral het accent gelegd op ICT. Ook in andere landen vormt dit thema een centraal onderdeel van het levenslang leren beleid. De introductie van nieuwe technologieën kan een opstap betekenen voor vele volwassenen om terug te beginnen leren. De groei van ICT heeft ook tal van nieuwe mogelijkheden geschapen voor leren. Video conference learning (Zweden), national online learning network (UK), virtual university (Zweden/Denemarken).

3.3 VOORSTELLEN TOT BIJSTURING

3.3.1 Een nieuwe krachtlijn voor het Vlaams Actieplan

Het Vlaams Actieplan zou een additionele 'krachtlijn' moeten invoeren met betrekking tot de kwaliteit van leren en de kwaliteit van de leerresultaten. Mogelijke maatregelen onder deze krachtlijn zijn o.m.:

- de ontwikkeling van adequate curricula: sterk vraaggericht en in onderhandeling met de aanvrager;
- de mix van formeel en informeel leren;
- relevante pedagogie: de stimulering van diverse pedagogische benaderingen op maat van volwassen deelnemers;
- kwalificaties van leerkrachten en instructeurs: statuut, opleiding, navorming;
- verzekeren van kwaliteit: garanderen en certificeren van minimale kwaliteitsnormen;
- versnelde uitbouw en uitbreiding van de modularisering.

3.3.2 De werkvloer als locus voor competentiebuilding

In de bestudeerde landen bestaat een groeiend besef van de werkvloer als ideale plaats voor leren. Bedrijven ondervinden echter moeilijkheden om competence-based learning systems uit te werken en er zijn voor hen weinig incentives om dit te doen. De sociale partners kunnen in dit verband een belangrijke rol spelen. In enkele Scandinavische landen hebben de sociale partners voor de bedrijven een verplicht opleidingsplan ingevoerd met aandacht voor kwalificerende basiscompetenties en voor de uitbouw van stimulerende leeromgevingen. Ook een aantal bedrijfsinitiatieven zijn in dit verband interessant: in een chemisch bedrijf in Noorwegen werd een internal pay incentive scheme gelanceerd gebaseerd op 7 competentie-niveaus, in een aluminiumbedrijf in Zweden werd van 5 naar 6 shifts overgegaan om plaats te kunnen maken voor 10 dagen training per werknemer per jaar en door het ontwikkelen van individual learning accounts.

4. Naar een geïntegreerd en coherent beleid levenslang leren

4.1 BEDENKINGEN TEN AANZIEN VAN HET VLAAMS VORMINGSBELEID

Naast het verhogen van de participatie is ook de integratie en de coördinatie van het Vlaamse opleidings- en vormingsaanbod één van de centrale doelstellingen van het Actieplan. Vraag is of de voorgestelde hervormingen in het Vlaams Actieplan een voldoende voedingsbodem creëren voor de integratie en coördinatie van het aanbod in de praktijk.

Van een holistische benadering ten aanzien van levenslang leren is in het huidige beleid nog geen sprake. Hiertoe ontbreekt in eerste instantie een duidelijke visie en definitie van levenslang leren. Verder kent het Vlaams Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' – zoals reeds blijkt uit de titel - voornamelijk een arbeidsmarktgerichte functionele invulling van 'levenslang leren', waardoor geen balans ontstaat tussen de arbeidsmarktgerichte en de algemene kwalificerende opleiding en vorming. De inbreng van de minister van Economie en vooral van de minister van Onderwijs is totnogtoe te beperkt. Er wordt ook geen invulling gegeven aan het aspect 'levensbreed leren'. Met de toetreding van de minister van Cultuur kan hier verandering in worden gebracht.

Met het Ministerieel Comité Vorming en de begeleidende Interface zal gepoogd worden om via een reorganisatie van de drie publieke voorzieningen afstemming en transparantie in het opleidingsveld te bewerkstelligen. Dit centrale initiatief is een eerste belangrijke stap. Belangrijk is echter ook om een voldoende draagvlak te creëren voor de hervorming op lokaal vlak waar de uiteindelijke integratie en coördinatie tot stand moet komen. Daarenboven bereiken deze drie voorzieningen gezamenlijk een kleine 20% van de deelnemers. Een uitbreiding van de integratie en coördinatie naar andere opleidings- en vormingsvoorzieningen is dan ook gewenst.

Een holistische benadering ten aanzien van levenslang leren impliceert het doorbreken van een aanbodgerichte benadering van opleiding en vorming. In het huidige Actieplan staat het individu nog te weinig centraal. Vraaggerichte maatregelen worden wel uitgewerkt voor bedrijven, maar verder blijft de aanbodgerichte benadering dominant en wordt de flexibilisering van de bestaande voorzieningen onvoldoende ondersteund waardoor het afstemmingsprobleem tussen de voorzieningen formeel leren blijft bestaan. Ook het ontbreken van cross-agency incentives om samen te werken en van maatregelen ten aanzien van het informele leren zijn tekenend voor de aanbodgerichte benadering van het Actieplan.

Het Actieplan is veeleer een bundeling van de beleidsintenties van de betrokken ministers, dan wel een gemeenschappelijk geïntegreerd en coherent plan. Het is niet gebaseerd op een duidelijke gemeenschappelijke visie en strategie, het bevat geen meerjarenplanning, en het geeft geen duidelijke richtlijnen inzake definities, voorwaarden,

aantallen, en streefdoelen. Het is veeleer een poging om de snaren gelijk te stemmen voor een hopelijk echt gemeenschappelijk coherent levenslang leren beleid in de toekomst.

De vraag kan ook worden gesteld of het Actieplan een voldoende maatschappelijk draagvlak meekrijgt. De sociale partners worden nauw betrokken bij de uitvoering van het Actieplan, andere maatschappelijke actoren niet of nauwelijks. Wel is in het initiatief 'Vlaanderen als lerend trefpunt' sprake van de consultatie van het maatschappelijk middenveld. Dit is echter nog niet gebeurd. Tevens is het niet duidelijk op welke wijze dit initiatief zich verhoudt tot het Vlaams Actieplan.

4.2 BUITENLANDSE VOORBEELDEN

De respectievelijke ministeries voor Onderwijs en Werkgelegenheid in de verschillende landen kennen een lange traditie van beleidsvorming, voorzieningenkanalen, maatregelen en initiatieven die volledig onafhankelijk van elkaar tot stand kwamen. Nu is er op vele fronten samenwerking. Bovendien worden meer en meer andere domeinen (cultuur, welzijn, ..) betrokken bij die samenwerking. In Noorwegen worden voor de Competence Reform niet minder dan 10 ministeries betrokken in zowel de voorbereiding als in de maandelijkse opvolging van de Competence Reform.

Er bestaan heel wat verschillende modellen voor samenwerking gaande van een structurele geïstitutionaliseerde samenwerking (één verantwoordelijke instantie voor permanente vorming of levenslang leren, bv. Zwitserland) over het samensmelten van instanties (verschillende bevoegde instanties worden samengevoegd tot een centraal bevoegd beleidsorgaan, bv. Noorwegen) tot complexe netwerken van samenwerkingen op centraal, regionaal en lokaal niveau (bv. Zweden).

De sociale partners worden sinds lang betrokken in vooral de arbeidsmarktgerichte beleidsorganen ten aanzien van vorming en opleiding. Nu wordt de verantwoordelijkheid, de betrokkenheid en de inbreng van de sociale partners verruimd en geïntensifieerd in zowel de planning, de uitvoering en de financiering van het beleid. Voorbeelden zijn de tripartiete aanpak van levenslang leren in Denemarken, en de geïstitutionaliseerde samenwerking in Noorwegen.

Voorals Noorwegen is inspirerend voor de uitwerking van een geïntegreerd en coherent beleid door de 'building block' strategie voor levenslang leren. De verschillende hervormingen die het voorbije decennium hebben plaatsgevonden zijn geënt op een duidelijke en holistische visie inzake levenslang leren waardoor trapsgewijs de verschillende hervormingen op elkaar voortbouwen. Daarenboven is voorafgaand aan de vernieuwing drie jaar van onderzoek en consensusbuilding voorafgegaan en worden niet minder dan 10 ministeries, de sociale partners én maatschappelijke actoren betrokken bij de opvolging, verdere sturing en invulling van de Competence Reform.

Voor een betere balans tussen arbeidsmarktgerichte en algemene volwasseneneducatie kan Denemarken inspirerend zijn omdat de vernieuwing in de Adult Education Reform een balans beoogt tussen de arbeidsmarktgerichte en de algemene volwassenenvorming. Zowel de verhoging van de arbeidsmarktgerichte competenties als de verhoging van het kwalificatieniveau van de bevolking gaan hand in hand.

In Zweden – en ook in Zwitserland – is het de bedoeling om de huidige beschotten tussen de arbeidsmarktgerichte en algemene volwasseneneducatie volledig te doorbreken door een zeer sterk individugerichte benadering. De behoeften van het individu staan centraal en meestal behelzen deze een combinatie van algemene en arbeidsmarktgerichte competenties. De Scandinavische landen zijn een voorbeeld wat betreft de sterk individugerichte benadering van de volwassenenvorming, wat op zich leidt tot een grote integratie, afstemming en samenwerking tussen opleidings- en vormingsvoorzieningen. Op basis van een individuele screening (meting van EVC) wordt een leerplan en pad uitgetekend naargelang de individuele behoeften, deze kunnen modulair worden ingevuld via een aanbod door diverse voorzieningen.

De guidance en counselling centres spelen voor de meeste bestudeerde landen een essentiële rol in de integratie en transparantie van het aanbod. Alle landen kennen een ruim en divers aanbod van verschillende voorzieningskanalen. Onafhankelijke guidance en counselling centra moeten de (potentiële) deelnemer wegwijs maken en de meest efficiënte leerpaden uittekenen. De guidance en counselling services nemen diverse vormen aan, gaande van onafhankelijke centra tot aan voorzieningen gelieerde dienstverlening, gaande van sterk arbeidsmarktgerichte (met inbegrip van screening van EVC) tot zeer algemene of kwalificatieverhogende leerpaden, en gaande van éénmalige gesprekken tot een uitgebreid aanbod van informatie, begeleiding, oriënterende cursussen, opvolging en nazorg.

4.3 HET VLAAMS VORMINGSBELEID: VOORSTELLEN TOT BIJSTURING

4.3.1 Een holistische benadering

De belangrijkste nieuwe ontwikkelingslijn is de algemene shift van een sterk fragmentarisch volwasseneneducatiebeleid vanuit verschillende invalshoeken en bevoegdheden en met een duidelijk onderscheid tussen arbeidsmarktgerichte opleidingen en kwalificatieverhogende vorming naar een meer holistische en coherente benadering van levenslang leren. Deze holistische benadering is gerelateerd aan het concept 'levenslang leren' dat gezien wordt als een integraal onderdeel van het leven.

Hiertoe zijn in het Vlaams Actieplan de volgende aspecten onvoldoende uitgewerkt:

- een duidelijke gemeenschappelijke visie en definitie van levenslang leren;
- een evenwaardige inbreng van het ministerie van Onderwijs ten aanzien van de kwalificatieverhogende vorming;
- de ontwikkeling van het levensbreed leren;

- een gemeenschappelijke strategie om te komen tot effectieve, flexibele en geïntegreerde initiële en verdere onderwijsystemen als stimulerende leeromgevingen ten aanzien van zowel de arbeidsmarktgerichte als de kwalificatieverhogende competenties.

De shift van 'adult education' naar 'adult learning' vormt een onderdeel van deze holistische benadering. Er wordt meer en meer afgeweken van een sterk aanbodgerichte benadering ten voordele van de vraaggerichte benadering waar het individu met zijn/haar verschillende doelstellingen en behoeften voor leren centraal staat: professionele, sociale en persoonlijke leerbehoeften worden niet via verschillende kanalen maar via een gezamenlijk geïntegreerd aanbod verworven.

Hiertoe ontbreken in het Vlaams Actieplan:

- voldoende financiële stimulerende maatregelen voor individuen en dit zowel ten aanzien van arbeidsmarktgerichte als van kwalificatieverhogende en algemene vorming;
- een sterke klantgerichte benadering ten aanzien van de reorganisatie van het vormingsveld;
- een sterke ondersteuning en uitbouw van guidance en counselling centra;
- de prioritaire aandacht voor modularisering en certificering;
- de stimulering van vormen van informeel leren en de integratie van formele en informele vorming.

Ook de shift van 'leerprocessen' naar 'leerresultaten' vormt een onderdeel van de holistische benadering. Het louter volgen van een leerproces garandeert geen leerresultaat. Leerprocessen moeten vorm krijgen in functie van het leerresultaat.

Hiertoe ontbreken in het Vlaams Actieplan:

- resultaatgerichte doelstellingen en stimulerende maatregelen;
- incentives voor voorzieningen om samen te werken in functie van concrete resultaten voor individuen.

De holistische benadering wordt verder gevolgd door meer pogingen en aanzetten tot coördinatie van het beleid en dit op verschillende niveaus.

Hiertoe ontbreken in het Vlaams Actieplan:

- een building block strategie en een meerjarenplanning voor de geleidelijke op elkaar voortbouwende invoering van de hervormingen die moeten leiden tot een geïntegreerd en coherent beleid;
- een consensus omtrent deze strategie zodat deze gedragen en ondersteund kan worden door een breed maatschappelijk veld van relevante actoren;
- een transparante en gemeenschappelijke financiering voor het geheel van maatregelen;

- een grote review van alle bestaande beleidsprogramma's, regelgevingen en uitvoerende praktijken van de betrokken ministeries om te kijken of deze samengaan met de nieuwe beleidsdoelstellingen. Voor de uitvoerende voorzieningen zou moeten gekeken worden welke incentives en disincentives er zijn in beleid of in praktijk om samen te werken of om de implementatie van de maatregelen succesvol te doen verlopen;
- de ondersteuning en versterking van de uitvoerende niveaus voor het implementeren van de nieuwe maatregelen en voor het wegwerken van de bestaande barrières voor samenwerking, integratie en coördinatie;
- begeleidende kwantitatieve en kwalitatieve evaluatiestrategieën en een kader voor de monitoring van het gemeenschappelijk beleid.

4.3.2 Stimulerende en ondersteunende leeromgevingen

De context en de omgevingsfactoren voor het leren van volwassenen zijn even belangrijk als een beleid voor het leren van volwassenen: het scholingsniveau van de bevolking, de effectiviteit van de initiële onderwijssystemen, de politieke en sociale relevantie die aan leren en aan de upgrading van vaardigheden worden toegekend, ... vormen onder meer de omgeving die centraal staat voor de ontwikkeling van een coherent levenslang leren beleid. De volgende omgevingskenmerken zijn vooral van belang:

Een ondersteunende socio-economische omgeving: het erkennen van de behoefte aan een continue upgrading van kennis en vaardigheden is de eerste stap voor een evolutie naar een positieve leeromgeving. Hoe meer overtuigd de regering en de sociale partners hiervan zijn, hoe meer ondersteunend de socio-economische omgeving zal zijn voor het promoten van het volwassen leren. Het is de uitdaging van de Competence Reform in Noorwegen en de Adult Learning Initiative in Zweden om de leermogelijkheden voor volwassenen uit te breiden en ALLE volwassenen te bereiken, binnen en buiten de arbeidsmarkt. Een betere interactie tussen het onderwijssysteem en de werkvloer is zeer belangrijk alsook de erkenning dat de werkvloer ook een plaats van leren is. Dit houdt een coherentie en coördinatie in van het levenslang leren beleid met andere publieke en private initiatieven op een nationaal, regionaal en lokaal niveau.

Partnerships van private en (semi-) publieke systemen: alle bestudeerde landen hebben een bepaalde mate van interactie tussen publieke en private aanbieders. Deze partnerships worden als effectiviteitsverhogend bestempeld en ze faciliteren de toegankelijkheid voor de deelnemers. Zelfs in Zwitserland waar voornamelijk private aanbieders bestaan staat de ontwikkeling van een forum voor de coördinatie tussen publieke en private aanbieders bovenaan de LLL-agenda.

BIJLAGEN DEEL I

Martine Wouters
Projectleiding: Mia Douterlungne

1. Een voorstelling van de geselecteerde OESO-landen

1.1 NOORWEGEN: CONTEXT²⁹

Noorwegen is een land met 4,5 mio inwoners en met een bevolkingsdichtheid van 14 km² per inwoner. 74% van de bevolking leeft in of rond de steden. De groei van de werkgelegenheid is significant groter dan deze in de Europese Unie en de werkloosheidsgraad is één van de laagste in de OESO-landen (3,2% in 1999). 80 % van de bedrijven heeft minder dan 20 werknemers in dienst en slechts 5% heeft meer dan 100 werknemers. Noorwegen heeft een lange en sterke traditie inzake onderwijs en volwasseneneducatie. Noorwegen spendeert 6,6% van het BNP aan onderwijs en vorming, en komt hierdoor op de tweede plaats na Zweden met 6,8% (OECD, 2000).

1.1.1 Recente beleidsinitiatieven

Begin 1999 werd de 'Competence Reform' goedgekeurd door het Noorse parlement. Dit initiatief heeft tot doel om *alle* levenslang leren activiteiten in dit land gevoelig uit te breiden en dit voor *alle* volwassenen. Het basiskader van de Competence Reform was het resultaat van 3 jaar voorafgaande studie en consensus building met alle betrokken partijen. Momenteel worden door de Noorse regering verschillende wettelijke voorstellen afgerond om het basiskader te complementeren. Verschillende componenten van de Reform worden in de loop van de volgende 2 à 3 jaar operationeel, een aantal pilootprojecten zijn sinds een paar maanden in werking.

Een 'Forum for Competence Building', bestaande uit leden van 10 betrokken ministeries, verantwoordelijken van werkgevers- en werknemersorganisaties en van verschillende voorzieningen voor volwasseneneducatie, werd opgericht om de verschillende thema's in de 'Competence Reform' voor te bereiden. Een 'reference group', bestaande uit leden van

²⁹ OECD (2001), Thematic review on adult learning. Norway, country note.

dezelfde ministeries en organisaties komt maandelijks samen voor de bespreking en opvolging van de implementatie van de 'Competence Reform'. Het ministerie van 'Education, Research en Church Affairs' is verantwoordelijk en coördineert het geheel, het Departement 'Adult Education' van dit ministerie zorgt voor de uitvoering.

De 'Competence Reform' wordt gezien als een meerjaren-proces dat gezamenlijk wordt gedragen door de overheid en de sociale partners. De belangrijkste doelstellingen zijn:

- goed opgeleide en flexibel inzetbare werkkrachten;
- de ontwikkeling van een coherente strategie voor levenslang leren;
- betere interactie tussen onderwijs en bedrijfsleven;
- formele erkenning van de werkplaats als leerplaats;
- ontwikkeling van meer flexibele opleidingsmogelijkheden;
- meer en beter gebruik van ICT.

De maatregelen die het succes van de Competence Reform moeten faciliteren zijn:

- het individuele recht van elke volwassene op basis-, lager secundair en hoger secundair onderwijs;
- vrijstelling van belasting voor volgen van professionele opleidingen;
- recht op scholingsverlof tijdens loopbaan;
- hervorming van studentenleningen en financieringen;
- ontwikkeling van een systeem van registratie van informeel leren;
- institutionele reorganisatie van het vormingsveld;
- fiscale incentives voor volwassenen die opleiding volgen;
- meten en erkennen van informeel verworven competenties.

Deze laatste maatregel wordt gezien als "the critical tool of the Competence Reform, meant to bind together policies and practices of the different layers of institutions as well as to provide incentives to adult learners".

Noorwegen heeft voor deze initiatieven 400 mio NOK vrijgemaakt over een periode van 2 tot 3 jaar.

1.1.2 Voorzieningen voor levenslang leren

Momenteel bestaan in Noorwegen verschillende traditionele grote voorzieningen voor volwasseneneducatie:

- 'Study Associations': deze vormen de ruggegraat van de volwasseneneducatie en zijn de belangrijkste aanbieder van traditionele vormingsprogramma's sinds de 'Adult Education Act' van 1976. Momenteel bestaan er 22 associations en zij bereiken meer volwassen deelnemers dan alle andere voorzieningen samen. De missie en dienstverlening van de diverse associations zijn onderling sterk verschillend. Sommigen beperken zich tot een bepaalde geografische regio, anderen opereren nationaal en hebben sterke samenwerkingsverbanden met vakbonden,

volksuniversiteiten en of andere organisaties. Deze organisaties staan zelf in voor de planning en inhoud van de vormingsinspanningen. Het volgen van deze opleidingen leidt niet tot formele kwalificaties.

- ‘Folk High Schools’: 82 scholen voorzien residentiële opleidingen voor jongeren van 17 tot 21 jaar met als doel de transitie naar het volwassen leven te faciliteren door allerhande cursussen met betrekking tot de sociale aspecten van ‘Competence Building’. Deze instanties offeren geen officiële examens noch diploma’s.
- ‘Distance Learning Networks’: deze netwerken kennen sinds lang een grote populariteit gezien de lage bevolkingsdichtheid en moeilijke bereikbaarheid van scholen voor ver afgelegen gebieden. Verschillende netwerken bestaan binnen de study associations, consortia voor hoger onderwijs, Ongeveer de helft van de cursussen hebben tot doel een officieel diploma te behalen.

De bovenstaande organisaties worden grotendeels gefinancierd door het ministerie van Onderwijs. Daarnaast is het ministerie van ‘Trade and Industry’ verantwoordelijk voor een aantal programma’s:

- regionale organisaties kunnen tot 50% financiering bekomen voor projecten die gebaseerd zijn op ‘competency-based processes en practical learning’ voor KMO’s;
- professionele rehabilitatie projecten voor risicogroepen;
- programma’s die bedrijven aanpassen aan veranderingen;
- begeleid of sociaal werk voor de zwakste groepen;
- web-based job-placement;
- counseling services.

Het ministerie van ‘Labour and Government Administration’ heeft de hoofdverantwoordelijkheid voor de arbeidsmarktgerichte vormingsprogramma’s en de Public Employment Service (PES) is verantwoordelijk voor de implementatie. Een aantal initiatieven zijn o.m.:

- loonsubsidies voor risicogroepen (gehandicapten en laaggeschoolde werklozen);
- vaardigheidstraining (¾ van de deelnemers volgen deze training);
- 53% van de opleidingen worden gegeven door private voorzieningen, niettegenstaande de voorkeur uitgaat naar publieke voorzieningen omdat deze formele getuigschriften mogen uitreiken;
- sterke focus op modulaire trainingen gebaseerd op de bedrijfsvereisten.

1.1.3 De rol van de sociale partners

De actieve participatie van de ‘Confederation of Norwegian Business and Industry (NHO)’ en de ‘Norwegian Confederation of Trade Unions (LO)’ staat centraal in de Noorse activiteiten ten aanzien van volwasseneneducatie en levenslang leren. Beiden hebben een gezamenlijke infrastructuur opgezet waarin ze ook met de publieke sector opleidingen verzorgen. NHO, de werkgeversconfederatie, heeft daarenboven verschillende sectororganisaties die doelgerichte vorming voorzien voor hun leden. Deze vorming wordt

veelal door privé-consultants gegeven en wordt geënt op de concrete sector- en bedrijfsbehoeften. NHO en LO hebben tevens een gezamenlijke 'Basic Agreement' dat een onderdeel vormt van de Competence Reform. Volgens dit akkoord moet elk bedrijf jaarlijks de kwalificatiebehoeften in kaart brengen. In samenwerking met de werknemers moeten de bedrijven vervolgens een opleidingsplan ontwikkelen en financieren. Bezorgdheid blijft echter bestaan bij de sociale partners omtrent de KMO's, die ondanks de stimulerende initiatieven, de geplande opleidingen niet kunnen financieren.

1.1.4 Decentrale coördinatie van het opleidingsaanbod

In 1992 werd een gedecentraliseerd management gestart door de regionale inbedding van 18 'National Education offices'. Deze instanties zijn verantwoordelijk voor:

- promotie en coördinatie van de verschillende onderwijs- en educatiesectoren en niveaus en tussen verschillende ministeries en lokale overheden;
- rapporteren, evalueren en monitoring van resultaten;
- supervisie en controle;
- management training;
- onderzoek en ontwikkeling.

'Resource centres' werden tevens gepromoot als onderdeel van het regionale onderwijsbeleid. Deze centra hebben een bemiddelingsrol tussen bedrijven en publieke voorzieningen enerzijds en andere aanbieders van vorming anderzijds.

1.1.5 Centrale coördinatie

In januari 2001 werden drie grote Noorse volwasseneneducatie–instanties samengevoegd in één nieuw 'Norwegian Institute for adult education'. De voormalige instanties waren: (1) de Norwegian State Institution for Distance Education (ontwikkeling van cursussen), (2) de State Adult Education Centre (publieke aanbieder van vormingscursussen), en (3) het voormalig Norwegian Institute for adult education (toegepast onderzoek en ontwikkeling). Het nieuwe instituut zal het werk van de vorige organisaties verder zetten en verantwoordelijk zijn voor het managen van de financiering van het Competence Building Program, en de ontwikkeling van een systeem van erkenning van niet-formeel leren. Daarnaast is de organisatie bevoegd voor onderzoek en analyse van vormingsbehoeften, en voor de ontwikkeling van een klantvriendelijk informatiesysteem.

1.1.6 De deelnemers

Volgens de IALS namen 48,4% van de 25-64-jarigen deel aan een of andere vorm van opleiding in 1998. Noorwegen scoort hiermee ruim boven het OESO-gemiddelde van 36,4%. De ongelijkheid in participatie is klein met betrekking tot leeftijd, geslacht, en geboorteplaats, maar groot met betrekking tot scholingsniveau, statuut en bedrijfsgrootte.

32,4% van de laaggeschoolden volgen professionele opleiding versus 63,3% van de hogergeschoolden. Omwille van de zeer lage werkloosheidsgraad spendeert de overheid relatief weinig aan opleiding voor werklozen en risicogroepen. Het aantal werklozen in opleiding is met 1/3 gedaald van 1994 tot 1999.

1.2 CANADA: CONTEXT³⁰

Het backgroundreport voor Canada is voorlopig niet beschikbaar. De volgende informatie is vooralsnog onvolledig en werd met 'bits and pieces' gedestilleerd uit het voorlopige expertenrapport.

1.2.1 Beleidsachtergrond

Canada heeft niet één, maar 13 verschillende 'adult education policies', één voor elke provincie. Ook de beleidsstructuren in de verschillende provincies lopen sterk uit elkaar. Zo heeft Saskatchewan een Departement voor post-secundair onderwijs waar de meeste volwasseneneducatieprogramma's onder ressorteren. New Brunswick heeft verschillende Departementen voor Onderwijs en Training en Development. British Columbia heeft niet minder dan 7 Departementen die zich op één of andere manier met volwassenenvorming bezig houden, Federaal bestaat er geen coherent pan-Canadian beleid inzake volwasseneneducatie, noch een forum waar dit beleidsthema kan worden aangekaart. Momenteel is de federale overheid wel bezig met een 'New skills and learning agenda', maar de federale-provinciale bevoegdheidsconflicten in dit verband zetten deze agenda 'on hold'.

Volwassenenonderwijs en educatie zijn voornamelijk een bevoegdheid van de provincies. Het bestaande provinciale beleid heeft vooral het post-secundair onderwijs als onderwerp "in which adults are included by default, not by intention". Een specifieke volwasseneneducatie-beleid bestaat momenteel niet.

In de provincies bestaan wel plannen om een meer volwassenengericht educatiebeleid te voeren. Zo zijn in Quebec plannen om een 'continuous education policy' te ontwikkelen, in Saskatchewan bestaan grootse plannen om de basiseducatie te evalueren en te herorganiseren, ... Maar deze initiatieven zijn eerder geïsoleerd en beperkt tot één bepaalde provincie.

In 1998 werd in Quebec de 'Employer tax' goedgekeurd voor bedrijven die meer dan \$250 000 payroll hebben. 1% van de loonmassa wordt ofwel besteed aan opleidingen van werknemers, of dient gestort in een fonds voor opleiding. De middelen kunnen worden gebruikt voor een 10-tal opleidingsactiviteiten, o.m. het inkopen van opleidingen op de

³⁰ OECD (2001), Thematic review on adult learning, Canada: country note (draft version, March 29th, 2001).

private opleidingsmarkt, training op de werkvloer, vakbondstraining, Ook dit initiatief blijft beperkt tot één provincie. Daarenboven blijkt dat samenwerking, communicatie of informatie-uitwisseling tussen provincies onderling nagenoeg onbestaande en/of niet systematisch of georganiseerd verloopt.

1.3 ZWITSERLAND: CONTEXT³¹

In Zwitserland wordt in het kader van de gekende economische en maatschappelijke ontwikkelingen (nood aan nieuwe en flexibele arbeidsmarktkwalificaties, demografische ontwikkelingen, sociale ontwikkelingen, ...) een groot belang gehecht aan volwasseneneducatie en permanente vorming. Het huidige vormingssysteem is echter niet uitgerust om aan deze nieuwe ontwikkelingen tegemoet te komen. Noch heeft het beleid tot dusver belangrijke stappen ondernomen om te kunnen inspelen op de nieuwe ontwikkelingen.

1.3.1 Bevoegdheidsverdeling

Dit heeft grotendeels te maken met de gedeelde bevoegdheid voor volwasseneneducatie tussen de federale overheid en de kantons. De kantons zijn verantwoordelijk voor vorming en onderwijs, de federale overheid is bevoegd voor beroepsonderwijs en vorming voor die domeinen die in de wet zijn vastgelegd: 'l'état intervient en formation professionnelle continue là ou le marché n'intervient pas'.

1.3.2 Federale bevoegdheden

De bevoegdheid voor het domein volwasseneneducatie en permanente vorming is sterk versnipperd over verschillende federale departementen, waarvan het Département fédéral de l'économie en het Département de l'intérieur als belangrijkste.

Tot 1997 was de 'Office fédéral de l'industrie, des arts et des métiers et du travail' verantwoordelijk voor een groot deel van de arbeidsmarktgerichte permanente vorming. In 1998 (na een hervorming van de 'offices fédéraux') werd de bevoegdheid voor deze permanente vorming overgeheveld naar een nieuw Office fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie. Deze overheidsdienst staat in voor de professionele permanente vorming via de ondersteuning van instanties voor reguliere en volwassenberoepsopleiding, en voor ontwikkelings- en innovatieve projecten op dit domein. Vanuit de hervorming werd ook een Secrétariat d'Etat à l'économie (Séco) opgericht voor de uitwerking van maatregelen met betrekking tot professionele permanente vorming, alsook maatregelen in het kader van de werkloosheidsverzekering. Deze laatste maatregelen

³¹ Examen thématique de l'apprentissage des adultes: Suisse. Rapport de base, OECD, Juillet 2000.

moeten worden uitgevoerd door de regionale plaatsingsdiensten die in elk kanton werden geïmplementeerd.

De 'Office fédéral de l'agriculture' was verantwoordelijk voor permanente landbouwworming, recentelijk werd echter de bevoegdheid voor vormingsaspecten ook ondergebracht onder de Office fédéral de la Formation Professionnelle et de la technologie. De 'Office fédéral de l'Education et de la Science' staat in voor onderzoek met betrekking tot permanente vorming, internationale projecten (Leonardo, Socrates), diensten voor de coördinatie van universitaire permanente vorming, en de 'Centrale de formation continue' op secundair niveau.

De 'Office fédéral de la Culture' subsidieert 8 instanties binnen de sector die zich bezig houden met permanente vorming.

De 'Office fédéral des Assurances Sociales' ondersteunt organisaties die permanente vorming geven voor ouderen en gehandicapten, zoals bepaald in de 'Loi fédérale sur l'assurance-vieillesse et survivants et sur celle qui concerne l'assurance-invalidité'.

De 'Office fédéral pour la Santé Publique' reguleert en ondersteunt, onder andere, permanente vorming in het kader van preventie voor diverse categorieën personeelsleden, reguliere en permanente vorming voor verzorgend personeel. Deze laatste bevoegdheid werd gedelegeerd – via de kantons – aan het 'Croix-Rouge Suisse'.

Het 'Département fédéral des Affaires Etrangères' is verantwoordelijk voor een aantal permanente vormingsprojecten in het kader van Unesco, waaronder 'alfabetiseringsprojecten'.

De 'Fondation Pro Helvetia' (vanuit de Confédération) financiert nationale of interregionale culturele en algemene permanente vorming. Sinds 1998 werden de federale toelagen voor permanente vorming verdeeld onder de nieuwe 'Office fédéral de la Formation Professionnelle' en pro Helvetia, waarbij de 'office fédéral' verantwoordelijk is voor de infrastructuur van vormingsvoorzieningen en 'pro helvetia' voor de betoelaging van concrete projecten.

1.3.3 De bevoegdheid van de kantons (n=26)

De permanente professionele vorming op kantonale basis is gelieerd aan de federale wetgeving, en geldt voor alle kantons. Voor de (algemene) permanente vorming varieert de situatie zeer sterk van kanton tot kanton. Sommige kantons (Berne, 1990; Fribourg, 1998) beschikken over een permanent vormings*beleid*, in andere kantons blijft de regulering beperkt tot één artikel in hun onderwijswetgeving. Enkele kantons hebben 'des motions' of 'des postulats' geïntroduceerd voor een vormingsbeleid, maar totnogtoe zonder succes. Een aantal kantons beschikt over een 'délégation pour la formation des adultes'. Deze delegaties hebben zich in 1994 gefedereerd in een 'Conférence

intercantonale des responsables de la formation adultes', op zich een onderdeel van de 'Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique'.

Zoals geldt voor de federale bevoegdheid inzake permanente educatie, is ook op kantonaal niveau de bevoegdheid verdeeld over verschillende echelons en diensten.

De ondersteuning, de taken en de prioriteiten van de diensten die zich op kantonaal niveau bezig houden met permanente vormen verschillen in sterke mate:

- de financiële ondersteuning voor permanente vorming varieert van 0 (Thurgovie) tot 6,8 miljoen Zwitserse francs (Berne);
- de meest voorkomende taken zijn o.m. de coördinatie van het kantonaal aanbod, informatieverstrekking via brochures en bekendmaking van programma's, en kwaliteitsgarantie (EDUQUA).

1.3.4 Geplande beleidshervormingen

Het laatste jaar wordt het milieu van de volwasseneneducatie gemobiliseerd door de voorbereiding op een nieuwe wet op de professionele vorming, die ook enige artikels bevat over de volwassenenvorming. Volgens plan zal het wetsvoorstel in het voorjaar 2003 aan het parlement worden voorgelegd. In het wetsvoorstel oppert de federale wetgever dat permanente vorming onderdeel kan uitmaken van de federale bevoegdheid indien de vormingsactiviteiten finaal een professioneel doel nastreven.

Het doel van het wetsvoorstel is:

- de ontwikkeling van een systeem van permanente professionele vorming dat zowel de professionele als de persoonlijke ontwikkeling van individuen bevordert alsook hun sociale en economische integratie;
- het verzekeren van de gelijkheid van kansen tussen regio's en tussen geslachten;
- het aanmoedigen van de permeabiliteit van het systeem van permanente professionele vorming en de overige onderwijssystemen;
- het ontwikkelen van een transparant systeem;
- het belang van levenslang leren ondersteunen.

De rol van de Confédération is het aanmoedigen van de kantons met betrekking tot permanente professionele vorming, het ondersteunen van organisaties die finale arbeidsmarktgerichte doelen nastreven, en indien nodig zelf maatregelen nemen voor achtergestelde groepen. Ook kunnen bedrijven verplicht worden hun werknemers op te leiden.

Verder viseert het wetsvoorstel een minimaal kwaliteitssysteem voor aanbieders van professionele permanente vorming, gelijke toegang voor alle burgers, en de uitklaring van de rol van de sociale partners. Het voorstel onderlijnt het belang van de concurrentie als markt- en reguleringsprincipe en indiceert dat de publieke tussenkomsten de publieke

aanbieders niet mogen voortrekken. In dit kader blijft de overheid bij haar subsidiariteitsprincipe van de vorige jaren.

1.3.5 De deelnemers

Uit onderzoek blijkt dat voor 1996 de participatiegraad van de Zwitserse bevolking tussen de 36% en 41% ligt. Het betreft hier deelnemers die gedurende een volledig jaar opleiding hebben gevolgd. Ook volgens de IALS gegevens ligt de participatiegraad voor Zwitserland op 41%. Laaggeschoolden nemen beduidend minder deel aan permanente vorming en training (19% van de laaggeschoolden versus 55% van de hoger-geschoolden). Ook naar statuut zijn er grote verschillen: 43% van de werknemers neemt deel aan opleiding versus 30% van de werkzoekenden en 21% van de niet-actieven. De participatiegraden liggen voor vrouwen en mannen ongeveer gelijk (rond de 40%), maar grote verschillen worden vastgesteld indien de aard van de opleiding in rekening wordt gebracht: 20% van de vrouwen neemt deel aan arbeidsmarktgerichte opleidingen, en slechts 10% van de mannen neemt deel aan algemene opleidingen. Ook inzake de financiering van de opleiding worden verschillen vastgesteld naar geslacht: vrouwen betalen significant meer voor hun eigen opleidingen dan mannen: voor vrouwen betaalt de werkgever in 58% van de gevallen voor de arbeidsmarktgerichte opleiding, voor mannen in 69% van de gevallen. Tenslotte nemen ook oudere (+55 jaar) volwassenen significant minder deel aan vormingen en opleidingen dan jongere (-55 jaar) volwassenen.

1.3.6 Voorzieningen en aanbieders

Diverse 'associations et organisations faitières' voorzien financiering voor zowel voorzieningen voor permanente vorming, train-the-trainer-programma's, als voor individuen. De FSEA (Fédération Suisse pour l'éducation des adultes) voorziet in financiering en ondersteuning voor de coördinatie tussen aanbieders, de Confederatie en de kantons. Deze federatie wordt voor 40% gefinancierd door federale subsidies, en voor de overige 60% door eigen fondsen, opdrachten en mandaten. Andere 'associations' worden bijvoorbeeld gesubsidieerd door de OFC (Office fédéral de la culture) onder de noemer 'formation culturelle des adultes': bv. l'Association Suisse des universités populaires, Fédération Suisse pour l'éducation des parents, Communauté de travail catholique pour la formation des adultes, Lire et écrire,

Publieke instanties: zowel de kantons als de Confédération engageren zich in permanente vorming. De kantons zijn o.m. verantwoordelijk voor de permanente educatie van onderwijzend personeel, de kantonale secundaire scholen geven meer en meer cursussen voor volwassenen, de kantonale universiteiten verdubbelen hun aanbod met betrekking tot permanente educatie. Alle Zwitserse universiteiten hebben zich verenigd en brengen een gezamenlijk aanbod permanente vorming voor een breed publiek. De 'hautes écoles spécialisées' - de meeste nog in de startblokken – hebben een aanbod van

verschillende mogelijkheden inzake permanente educatie. De 'écoles professionnelles cantonales' hebben oriëntatiecursussen 'arts et métiers' of commercieel.

De Confédération engageert zich – volgens de wet – in permanente professionele vorming voor die beroepen die in de wet zijn vastgelegd en voor basiseducatie.

Private instanties zonder winstoogmerk: onder deze noemer ressorteren tal van vormingsorganisaties die volwassenenvorming als enige activiteit hebben. Daarnaast vinden we hier vele sociale organisaties die opleiding en vorming als nevenactiviteiten organiseren in het kader van hun sociaal doel. Deze opleidingen worden 'formations continue accessoires' genoemd. Voorbeelden zijn de 'Ecoles parents' (1 200 sites geven vorming rond gezondheid, opvoeding en welzijn), de 'universités populaires' (600 organisaties met vorming rond burgerschap, gezondheid, ouder worden, ...) grotendeels steunend op vrijwilligerschap en vrijwillige bijdragen, maar ook deels gefinancierd door de kantons en 'des communes'. Organisaties die een ander doel nastreven (sociale actie, milieuprotectie, politieke bewustwording, ...) geven opleidingen, werkgroepen, studiedagen in het kader van dat doel. Hieronder horen ook de écoles-clubs Migros, een sociale organisatie die deel uitmaakt van een commercieel groot bedrijf, en dat vorming aanbiedt voor een groot publiek. Deze organisatie wordt gefinancierd door 'le pour-cent culturel'. Het bedrijf Migros besteedt 1% van de jaarlijkse loonmassa (enkele 100den miljoenen Zwitserse franken per jaar) aan sociale, educatieve, culturele doelen. Privaat-commerciële organisaties: deze instanties hebben zich sterk vermenigvuldigd de laatste decennia. Meer en meer van deze organisaties krijgen ook overheidssubsidies voor een bepaald aandeel van hun aanbod. De meeste organisaties zijn gespecialiseerd in de gekende talencursussen, informatica, financiële en hoog-technische functies, maar velen zijn ook bezig met commerciële diploma's, voorbereidende cursussen voor professionele diploma's of publieke examens op verschillende niveaus.

4/5 van de deelnemers aan permanente vorming volgen opleidingen of cursussen in de private sector!

Bedrijven: één van de grootste aanbieders van opleiding en vorming zijn de bedrijven. Voor de bedrijven, het merendeel KMO's, is vorming 'une tâche accessoire venant loin derrière leur souci de production'. Slechts 20% van de KMO's geeft interne opleidingen, het grote merendeel van de KMO's is dus afhankelijk van het externe aanbod van de publieke en private voorzieningen. Daarenboven bestaan slechts minimale vormen van scholingsverlof, voorzien per CAO, en slechts voor bepaalde sectoren (bv. bouwsector). Zowel werkgevers- als vakbondsverenigingen zijn van oordeel dat de overheid een krachtige impuls moet geven, maar er bestaat nog geen éénsgezindheid over de manier waarop dit concreet moet gestalte krijgen en vooral over de manier van financiering.

Confessionele, politieke en ethische organisaties: onder deze noemer ressorteren tal van organisaties die traditioneel een rol spelen in de volwasseneneducatie. De belangrijkste onder deze noemer is de vakbondsopleiding.

1.3.7 Financiering

Er bestaat momenteel geen overzicht van de uitgaven, noch van de kosten van de permanente vorming in Zwitserland. De Confédération, noch de kantons kunnen specificeren hoeveel en welke middelen bestemd zijn voor permanente vorming. Schattingen (voor 1995) geven aan dat de Confédération en de kantons 7% financieren. Het grootste deel wordt door deelnemers zelf betaald, soms gecofinancierd door werkgevers. Ook hier bestaat echter een groot verschil tussen permanente professionele vorming en permanente algemene vorming: de permanente algemene vorming wordt over het algemeen gezien als een 'privézaak' en wordt dus door de deelnemers zelf betaald, de permanente professionele vorming wordt meer en meer mede gesteund en georganiseerd door de bedrijven zelf.

Werkzoekendenopleidingen worden wel grotendeels door de Confédération en de kantons gefinancierd. Via een principe van cofinanciering betaalt de Confédération 50 mio Zwitserse frank aan permanente professionele vorming en de kantons betalen 50 mio Zwitserse Franc. Voor de permanente algemene vorming betalen de Confédération, de kantons en de communes samen 50 miljoen Zwitserse frank.

De Confédération subsidieert de kantons ook voor vormingsbeurzen. De kantons zijn bevoegd voor de regulering in dit verband, wat leidt tot verschillen tussen de kantons, tot verschillende interpretaties inzake leeftijdsgrenzen voor toelating, verschillende interpretaties inzake opleidingen die in aanmerking komen, etc.

1.4 ZWEDEN: CONTEXT³²

Zweden heeft een lange en sterke traditie inzake onderwijs en volwasseneneducatie. Zweden spendeert 6,8% van het BBP aan onderwijs en vorming, het hoogste percentage van alle OESO-landen (OECD, 2000).

1.4.1 Het Zweeds beleid

Het huidige Zweedse beleid met betrekking tot volwasseneneducatie is voornamelijk gecentreerd rond het in 1997 geïmplementeerde Adult Education Initiative. Het bedrag vrijgemaakt voor dit 5-jarig initiatief bedraagt SEK 15-20 billion. Het doel van het Adult Education Initiative is de bevordering en de uitbreiding van volwasseneneducatie en beroepsopleiding in Zweden. Via gezamenlijke inspanningen van de centrale en lokale overheden moet een brede, veelomvattende toename van aanwezige kennis en vaardigheden bewerkstelligd worden. Dit moet volwassenen in staat stellen om meer en adequatere kennis en een bredere waaier van vaardigheden te verwerven welke kunnen leiden naar een job of naar jobbehoud. De primaire doelgroep van het Adult Education

³² Thematic review on adult learning: Sweden. Background report. OECD, July 2000.

Initiative zijn de werkzoekenden die geen hoger secundair onderwijs hebben gevolgd, de vroegtijdige schoolverlaters, en diegenen met een educatieve achterstand die tot nog toe het minst gebruik hebben gemaakt van de aangeboden mogelijkheden. Daarnaast viseert het Adult Education Initiative het leren op de werkplaats, en worden momenteel nieuwe inhoud, didactische werk- en hulpmiddelen, ... ontwikkeld die het volwassen leren moeten ondersteunen.

Een parlementaire commissie 'Commission for the Adult Education Initiative' heeft de bevoegdheid om het geheel op te volgen en om hervormingsvoorstellen in te dienen. De regering zal op basis van de voorstellen een wet stemmen over volwasseneneducatie in het kader van levenslang leren.

De 'municipalities' krijgen een brede verantwoordelijkheid voor de vormgeving, organisatie, infrastructuur en implementatie van de volwasseneneducatie én de bevoegdheid om andere vormingsinstanties en onderwijsniveaus te betrekken, te doen samenwerken, leerpaden en netwerken te creëren. De municipalities ontvangen hiervoor 'earmarked state grants' voor 100 000 studieplaatsen per jaar, voornamelijk voor 'upper secondary adult education'. Folk high schools ontvingen additionele financiering voor 10 000 studieplaatsen per jaar. De subsidies voor de municipalities worden toegekend op basis van drie criteria (1) werkloosheidsgraad en scholingsniveau in de lokale gemeenschap, (2) omvang van de geplande uitbreiding, en (3) de kwaliteit van de voorgestelde initiatieven door lokale overheden (outreach-projecten voor bereiken van moeilijk bereikbare doelgroepen, samenwerkingsprojecten, promotieprojecten voor volwasseneneducatie, ...).

1.4.2 De aanbieders van volwasseneneducatie in Zweden

Publiek onderwijssysteem voor volwassenen: dit systeem bestaat uit (1) municipal volwasseneneducatie, (2) volwasseneneducatie voor individuen met 'functional disabilities', en (3) Zweedse 'tuition' voor immigranten. De twee eerste vormen corresponderen met de twee eerste niveaus uit het publieke onderwijssysteem voor jongeren en leiden tot dezelfde diploma's. Municipal adult education bestaat uit drie niveaus: basiseducatie, hoger secundair onderwijs voor volwassenen, supplementair onderwijs (betreft verschillende post-secundaire opleidingen). Alle Zweden hebben recht op de 2 eerste vormen van onderwijs (basiseducatie en hoger secundair onderwijs). Deze vorm van onderwijs werd steeds door de overheid betaald, en was gratis voor deelnemers. Sinds 1991 werd de financiering van deze onderwijsvorm van de centrale overheid overgeheveld naar de municipalities.

'Postsecondary vocational education' omvat die opleidingen die een diploma hoger secundair onderwijs vereisen en die focussen op een welbepaald beroep. Deze vorm bestaat momenteel alleen in het piloot project 'advanced vocational training' (gelanceerd in '96 om volwassenen voor te bereiden op een veranderde arbeidsmarkt) in de municipal adult education en in education and labour market training programmes.

Piloot project voor 'advanced vocational education': deze vorm biedt volwassenen een opleiding die sterk gelinkt is met het beroepsleven. 1/3 van de opleiding – die 2 jaar duurt – vindt plaats in een werkomgeving.

Complementary education: deze onderwijsvorm vervult een belangrijke functie in het voorzien van 'art and craft areas'. Voornamelijk aangeboden door private onafhankelijke scholen.

Study circles: deze zijn gebaseerd op het idee dat een groep volwassenen op eigen initiatief kennis of vaardigheden willen bijleren. Deze vorm van leren vormt de belangrijkste activiteit van de 'adult education associations'. De participanten (max. 20) hebben zelf een grote invloed op de inhoud en leermethodes van de study circle. De circles vinden meestal 's avonds plaats en duren tot maximum 20 uren. Doel is om op korte termijn bepaalde kennis of vaardigheden te verwerven in een bepaald domein of door deelname te werken aan persoonlijke ontwikkeling of sociale competentie. De adult education associations krijgen financiering van de staat en van de municipalities, en zijn één van de weinigen die aan deelnemers een inschrijvingsgeld mogen vragen.

Folk high schools: er zijn 147 folk high schools in Zweden. De cursussen hier zijn doorgaans thematisch en interdisciplinair met een focus op 'problem-based working approaches'. Ook hier hebben deelnemers een inbreng inzake inhoud en leermethode. De cursussen kunnen tot drie jaar duren en zijn vergelijkbaar met opleidingen in het publieke systeem.

Popular adult education (een alternatieve term voor de folk high schools en adult education associations): deze zijn niet in eerste instantie bedoeld om formele competenties of vaardigheden te verwerven in een bepaald beroepsdomein. De belangrijkste functie hier is 'to safeguard democracy and active citizenship'. Het gros van de vorming betreft sociale en persoonlijke ontwikkeling.

Labour market training: als onderdeel van het Zweeds arbeidsmarktbeleid om vraag en aanbod op de arbeidsmarkt op elkaar af te stemmen, de belangrijkste taak hier is het opleiden van werkzoekenden. Deze is het meest strikt gereguleerd van alle opleidingsvormen in Zweden en wordt volledig gesubsidieerd door de Swedisch National Labour Market Administration. Het belangrijkste doel van deze opleidingen is om een job te vinden.

In-service training: deze vorm is momenteel één van de meest verspreide opleidingsvormen in Zweden en betreft de vorming van werknemers. Doel is om kennis, vaardigheden of ervaring op te doen en om de positie op de arbeidsmarkt te verbeteren. Een groot deel van deze opleidingen wordt bedrijfsintern gegeven, andere worden door public administration bodies of ook door de regular education system uitgevoerd.

University colleges and universities: in Zweden zijn 36 instanties voor hoger onderwijs, waarvan 10 universiteiten en 26 university colleges. Een meer toegankelijke en

aantrekkelijke regulering en financiering van deze onderwijsvorm heeft als resultaat dat vele volwassenen na een aantal jaren arbeidsmarktervaring terug gaan studeren.

National schools for adults: zo bestaan er 2 in Zweden en hun belangrijkste functie is het verzorgen van distance learning met betrekking tot het behalen van het niveau hoger secundair onderwijs. Dit gebeurt door correspondentie cursussen, door ICT, of door sandwich cursussen (intensieve opleiding in een school).

Private organisaties: de helft van alle arbeidsmarktgerichte opleiding wordt georganiseerd door private aanbieders, en 1/3 door Lernia (former Amu, a state owned educational company). In het Adult Education Initiative was één van de expliciete doelen dat private organisaties konden intekenen op arbeidsmarktgerichte opleidingen. Het aantal private organisaties is sindsdien sterk gegroeid en zorgde in '99 voor 30% van het aanbod. In sommige grotere municipalities wordt bijna de helft van de plaatsen voorzien in het Adult Education Initiative ingenomen door private vormingsinstanties.

Een overzicht van de deelname per voorziening (1998):

- Adult education association: 2,8 mio deelnemers (57% vrouwen);
- Folk high schools: 104 500 deelnemers (60% vrouwen);
- Municipal adult education: 237 500 deelnemers (68% vrouwen);
- Municipal education for adults with learning disabilities: 4 137 deelnemers (53% vrouwen);
- Swedish tuition for immigrants: 20 460 deelnemers (61% vrouwen);
- National schools for adults: 111 800 deelnemers (66% vrouwen);
- Labour market training: 41 899 deelnemers (46% vrouwen);
- Complementary education: 1 914 deelnemers (69% vrouwen);
- University colleges en universities: 305 581 deelnemers (58% vrouwen).

Regional competence councils werden gecreëerd om de afstemming te verzorgen tussen onderwijs en bedrijfsleven: snel detecteren van arbeidsmarkttekorten, knelpuntberoepen, ... en actie ondernemen om het aanbod aan te passen.

In een evaluatierapport – door drie internationale experts – met als doel de sterkten en zwakten van het nieuwe Zweedse beleid met betrekking tot volwasseneneducatie in kaart te brengen, wordt geconcludeerd dat:

- er een kentering is van educatie naar leren: competentie is niet langer iets dat formeel op school moet worden geleerd, maar is de verantwoordelijkheid van elk individu en kan zowel thuis, on-the-job als via onderwijs worden geleerd;
- er is geen strategie voor levenslang leren, en ook een strategie voor het valideren van kennis ontbreekt;
- het Adult Education Initiative is een succes in kwantitatieve termen, maar systematische evaluatie over kwaliteit ontbreekt;

- de speciaal ontwikkelde ‘state grant’ voor de municipalities heeft een substantieel contributie geleverd ten aanzien van het succes van het initiatief, en heeft voor een snelle toename van de participatie gezorgd.

Verder is een rapport beschikbaar van de Commission for the Adult Education Initiative “Building Knowledge”, alwaar diverse voorstellen worden geformuleerd om de volwasseneneducatie in Zweden, op basis van ervaring met het Adult Education Initiative, te reorganiseren in het kader van levenslang leren. Enkele voorstellen hieruit zijn:

- De overheid moet individuen de toegang tot minimaal hoger secundair onderwijs garanderen, alsook een minimale standaard voor de infrastructuur voor levenslang leren. De overheid moet het recht garanderen en de municipalities moeten dit recht waarmaken.
- De wensen en behoeften van volwassen deelnemers zijn instrumenteel in het determineren van de nodige vorming. Municipalities moeten iedereen die dat wenst guidance en counseling aanbieden. Tevens moet een individuele vraag naar vorming binnen 3 tot 6 maanden door de municipalities kunnen ingevuld worden.
- Basiseducatie moet gegarandeerd worden in alle municipalities.
- Studenten met functionele handicaps krijgen dezelfde rechten en mogelijkheden als alle andere volwassenen.

De Adult Education Initiative blijft ook na 2002 verder bestaan, met 65 000 extra plaatsen bovenop wat onder het huidige initiatief geldt. 50 000 plaatsen hiervan zijn bestemd voor het hoger secundair onderwijs en 10 000 voor basiseducatie. De fundamentele voor ‘Building Knowledge’ zijn de infrastructurele mogelijkheden in de municipalities, municipal education en de folk high schools.

De commissie stelt ook een aantal herzieningen voor ten aanzien van het nieuwe financiële ondersteuningssysteem: studies op basisniveau moeten kunnen rekenen op studietoelagen en niet meer op studieleningen. Tevens moeten werkzoekenden extra financiële ondersteuning krijgen, en wordt de leeftijdsgrens voor toelating van financiële steun opgetrokken van 50 jaar tot 55 jaar.

Voor de ‘infrastructure for lifelong learning’ zet de commissie de volgende bouwstenen voorop: informatie, guidance en counseling, individuele studieplannen, validering van competenties, kwaliteitsverzekering van aanbieders, competentie-ontwikkeling voor volwassenen-opleiders, flexibele leermogelijkheden, coöperatie tussen voorzieningen (aanbieders, bibliotheken, municipalities, employment offices en bedrijfsleven), toegang tot infrastructuur voor ICT-leren.

1.4 DENEMARKEN: CONTEXT³³

1.4.1 Recente beleidsontwikkelingen

De arbeidsmarktsituatie in Denemarken heeft in de jaren '90 een aantal grote veranderingen ondergaan (daling van de werkloosheid tot het niveau van structurele werkloosheid, grote vraag naar opleiding en training vanuit individuen en bedrijven, ...) met het gevolg dat een herziening van het arbeidsmarktbeleid en het onderwijsbeleid zich opdrong. Resultaat is dat op 31 mei 2000, het Deense Parlement een Adult Education Reform goedkeurde. Deze Education Reform was een gezamenlijk voorstel van de Ministeries van Arbeid en Onderwijs om het Deense volwasseneneducatie-systeem meer transparant, doelgroepgericht en coherent te maken. Het doel van de Reform is om:

- relevante volwasseneneducatie en permanente vorming te voorzien voor *alle* volwassenen, van laaggeschoolden tot universitair;
- mogelijkheden te verbeteren voor doelgroepen met de laagste scholingsniveaus;
- beter gebruik van resources.

Het nieuwe systeem moet bovendien:

- georganiseerd zijn opdat ook volwassen werknemers kunnen deelnemen;
- inhouden bevatten die de leef- en werkervaring van volwassenen omvatten;
- flexibel georganiseerd zijn.

Door de Adult Education Reform beantwoordt de Deense regering nu al aan de conclusie van de Europese Top In Lissabon om arbeidsmarktgerichte competenties te verzekeren voor iedereen.

De Reform viseert achtergestelde doelgroepen werknemers met een lage scholingsgraad met de bedoeling om hun kennis en vaardigheden en daarmee hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt te verbeteren. Daarnaast worden een aantal andere risicogroepen betrokken, zoals migranten, en vroeg-gepensioneerden om via actieve scholingsmogelijkheden een (her)intreding in de arbeidsmarkt mogelijk te maken. Een aantal initiatieven werden reeds geïmplementeerd, een hele reeks andere initiatieven en beleidsmaatregelen wachten momenteel op activering.

Het nieuwe beleid is ontstaan op basis van resultaten uit substantieel onderzoek, gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Arbeid. Het doel van dit onderzoek was de klijlijnen en wegen bloot te leggen voor een nieuw constructief framework voor het leerproces van volwassenen. Andere onderzoeksprojecten onderzochten deelaspecten van het toekomstig volwasseneneducatiebeleid, zoals 'the project on general qualifications', 'the project on didactics regarding adults'.

³³ OECD, Thematic review on adult education: Denmark. Background report. March, 2001.

Naast de onderzoekswereld, hebben vooral de sociale partners een grote bijdrage geleverd aan de hervorming van het volwasseneneducatiesysteem in Denemarken, waardoor het aanbod sterk gelieerd is aan de vraagzijde.

1.5.2 Het aanbod

In Denemarken bestaat een groot aantal verschillende vormings- en opleidingssystemen gericht naar verschillende doelgroepen en educatiebehoeften.

Adult Vocational Training valt onder de bevoegdheid van het Ministerie van Arbeid, terwijl de meeste andere vormingssystemen onder het Ministerie van Onderwijs ressorteren. Naast de publiekelijk gereguleerde systemen bestaan een aantal private opleidingsorganisaties. Niettegenstaande moeilijk deelnamecijfers voor private organisaties te vinden zijn, blijkt uit recent onderzoek dat in 1999 466 800 deelnemers private opleidingen volgden. Tenslotte vormen ook de on-the-job-trainingen een aanzienlijk aandeel van de Deense volwasseneneducatie. In wat volgt wordt vooral het publieke systeem nader toegelicht.

Het Ministerie van Arbeid is de hoofdverantwoordelijke voor de arbeidsmarktgerichte opleidingen (AMU). De sociale partners hebben via de uitbouw van Continuing Vocational Training Comités een grote verantwoordelijkheid voor de detectie van opleidingsbehoeften en voor de design van de beroepstrainingen. Ook op voorstel van de sociale partners heeft het Ministerie van Arbeid een 'council for adult vocational training' aangesteld. Ook in deze council zijn de sociale partners vertegenwoordigd. De taak van de council bestaat erin voorstellen en opinies te bezorgen aan de Minister van Arbeid met betrekking tot: wetgeving, training behoeften, goedkeuring van aanbieders, starten of stopzetten van educatie centers, goedkeuring van training plannen, etc.

Het Ministerie van Onderwijs is verantwoordelijk voor de overheidsorganisaties die vorming en opleiding voor volwassenen voorzien. Binnen het framework voorgedragen door het Parlement zorgt het Ministerie voor de regulering van deze instanties, het formuleren van doelstellingen, levels of competence, vereisten voor examens, regels voor kwaliteitsassessment, etc. Het Ministerie heeft een beperkte bevoegdheid: m.n. controle, financiering, en opvolging binnen een door grote autonomie gekenmerkt framework voor de volwassenenvormingsinstanties.

Met de nieuwe Reform worden nu twee systemen voor volwasseneneducatie geïntroduceerd (2001):

- De Voorbereidende volwasseneneducatie (FVU): vooral n.a.v. de IALS-OECD-resultaten dewelke tonen dat 1 miljoen Denen onvoldoende leesvaardigheden hebben in relatie met de huidige arbeidsmarktvereisten. FVU offreert alle + 18-jarigen een programma om hun lees-, schrijf- en rekenvaardigheden te upgraden. Bedoeling is om voor te bereiden op een werksituatie of op een vervolgopleiding. Het gros van

- deze opleidingen zal op de werkplaats gegeven worden. De voorziening van dit niveau van vorming wordt de verantwoordelijkheid van de county councils.
- Het Adult Education System, bestaande uit basiseducatie en 3 hogere niveaus van volwasseneneducatie.

Basiseducatie: een nieuw 'Basic Adult Education' wordt opgestart, om volwassenen kansen te geven om een diploma te behalen, zoals wordt afgeleverd in het regulier onderwijs. Dit soort educatie combineert de individuele ervaring van de deelnemer met een aantal specifiek geselecteerde cursussen en leidt tot een officieel diploma. Voor de start krijgt de individuele deelnemer een competence assessment test, bijgevolg ontwikkelt de vormingsinstantie een persoonlijk educatieplan. Deelname is gratis. Scholen moeten een goedkeuring bekomen om competence assessment uit te voeren en om educatieplannen uit te werken.

Advanced levels: de volgende niveaus zorgen voor een graduele verdere ontwikkeling van competenties: (1) further education (kort hoger onderwijstype), (2) diploma-niveau (middellang hoger onderwijs), (3) master level (lange duur hoger onderwijs). Deze niveaus corresponderen met de verdere opleidingen in het reguliere systeem en met het Europees Credit Transfer System.

Samenwerking gebeurt zowel tussen de Ministeries voor Arbeid en Onderwijs, als tussen de verschillende councils en comités, en lokaal tussen de verschillende vormingsinstanties. De Ministeries zijn verantwoordelijk voor de algemene coördinatie tussen de beleidsmaatregelen, de programma's en de instanties. Op lokaal niveau hebben de betrokken instanties een *wettelijke* verplichting om samen te werken. Tot september 2000 bestonden 3 begeleidende councils met verreikende taken en bevoegdheden ten aanzien van volwasseneneducatie: (1) een coördinerende council met betrekking tot de algemene en de arbeidsmarktgerichte educatiedomeinen, (2) een council met betrekking tot het aanbod van vorming onder de noemer Open Education, en (3) een council met betrekking tot ondersteuning van de volwasseneneducatie. Deze drie councils worden samengevoegd tot één nieuwe 'adult education council'. Deze adult education council is een interministeriële council die een richtinggevende en adviesfunctie heeft ten aanzien van de ministers van Arbeid, Onderwijs en Industrie met betrekking tot de algehele volwasseneneducatie (algemene en arbeidsmarktgerichte).

Een andere council zal worden opgestart onder het ministerie van Onderwijs met betrekking tot de 'general adult education' op basisniveau, en dit om de verschillende programma's op dit niveau op elkaar af te stemmen.

Naar aanleiding van de behoefte aan coördinatie tussen algemene volwasseneneducatie en arbeidsmarktgerichte volwasseneneducatie met betrekking tot het erkennen van relevante competenties en het zichtbaar maken van deze competenties over de grenzen van de systemen heen, werd beslist een catalogus te maken met de verschillende vaardigheids- en kennisvereisten die nodig zijn voor de verschillende AMU-levels (arbeidsmarktgerichte opleidingen).

Ook in het kader van de Adult Education Reform werd een nieuw framework voor arbeidsmarktgerichte opleidingen (AMU) opgestart. Dit nieuwe framework heeft tot doel om de effectiviteit van het systeem van vraag-en-aanbod van opleidingen te verbeteren. Vooreerst wordt het aantal comités voor continuïng vocational training teruggebracht van 50 naar 15 om het management te vereenvoudigen. Daarnaast wordt het bestaande systeem voor arbeidsmarktgerichte opleidingen, gesplitst in 2 onderdelen:

- een eerste deel betreft de commerciële opleidingen waar een aanvrager de volledige kost van de opleiding draagt;
- voor het tweede deel werd een nieuw ‘two-tier’ financieringssysteem uitgewerkt: “the first tier supporting participation at basic, secondary and upper-secondary-level, and the second targeting support for the short, medium and higher education levels. The result is a simplified structure of remuneration for recurrent costs to each educational activity, based on recommendation from the council. The criteria will be set up in such a way that areas of highest social priority will achieve the highest level of support”.

1.5.3 Financiering

De voorbereidende en algemene volwasseneneducatie worden 100% gesubsidieerd tot en met het hoger secundair niveau.

Voor de volwassenenopleidingen die gelijk lopen met de beroepsopleidingen in het regulier onderwijs zullen de sociale partners in grote mate verantwoordelijk zijn voor het voorzien van fondsen, en dit via hun deelname aan het nieuwe op te zetten ‘Labour Market Institution for Financing of Education and Training’. Door hun deelname krijgen de sociale partners medezeggenschap met betrekking tot een breed scala van onderwerpen in relatie tot beroeps- en arbeidsmarktgerichte vorming: bv. het aantal nodige opleidingen, de nodige financiering, het ontwikkelen van een framework voor financiering, de cofinanciering van bedrijven, de ondersteuning en uitwerking van specifieke maatregelen voor opleiding in KMO’s, de verbetering van de arbeidsmarktqualificaties van de beroepsbevolking, het bevorderen van de coördinatie in het veld,

Voor volwasseneneducatie- en opleidingen op post-secundair niveau zal de publieke financiering worden gecomplementeerd met bijdragen van de gebruikers (hetzij werkgevers, hetzij werknemers).

Volwassenen die opleiding volgen in de adult education centres (gefinancierd door de county authorities) moeten een inschrijving betalen, maar krijgen het volledige bedrag terug betaald indien zij slagen in het eindexamen.

Volgens de nieuwe regulering (onder de Adult Education Reform) zullen werkgevers die werknemers opleiding laten volgen (basisopleidingen of jobspecifieke opleidingen) vrijgesteld worden van een deel van de belastingen.

1.5.4 Monitoring en evaluatie

De ministers van Onderwijs en Arbeid zullen doelstellingen uitwerken om de monitoring en evaluatie van volwasseneneducatie en opleiding te versterken. Deze doelstellingen zullen richtinggevend zijn voor de publieke financiering en voor de prioriteitsbepaling binnen het aanbod van de voorzieningen.

1.5.5 Aanbod

Ook Denemarken heeft een brede waaier van voorzieningen, elk met eigen doelstellingen, doelgroepen, en variërend in aanpak, duur, kost en inhoud.

De belangrijkste voorzieningen worden hier bondig beschreven:

- Het volwasseneneducatiesysteem heeft drie belangrijke doelen: (1) adult liberal education, (2) general adult education, en (3) vocational education and training.
 - Onder de eerste noemer 'Adult Liberal education' vallen Folk high schools en de Day folk high schools. Beiden geven voornamelijk cursussen met betrekking tot persoonlijke en sociale ontwikkeling en voorbereiding op verder onderwijs en/of arbeidsmarkt. De Day folk high schools zijn vooral bedoeld voor werkzoekenden.
 - Onder de noemer 'General adult Education' vallen de volgende voorzieningen:
 - general adult education: kwalificerend onderwijs, georganiseerd per cursus met examen bij beëindiging met een meer algemene maatschappelijke focus;
 - higher preparatory examination: algemeen onderwijs op secundair niveau en voorbereidend voor verdere studies;
 - Danish as second language for adult foreigners: deze vorm wordt vanaf 2001 ondergebracht onder de preparatory adult education, als onderdeel van de hervorming 'Adult education reform';
 - Special teaching for adults with handicaps;
 - Reading courses for adults: bedoeld om leesvaardigheid te verbeteren (deze zal vervangen worden door de preparatory adult education (deel van adult education Reform)).
 - Vocational Education and Training – de derde noemer – omvat:
 - adult vocational training system (AMU): training voor werknemers en werkzoekenden. Deze voorziening is de grootste organisator van arbeidsmarktgerichte professionele opleidingen;
 - adult vocational education and training (VEUD): beroepsopleiding bestaande uit 2 componenten: theoretische component, en opleiding met stage in bedrijf;
 - open education: beroepsopleiding op parttime basis voor werknemers.

De *overheid* is verantwoordelijk voor: basic adult education, adult vocational education and training, adult vocational education, open education, day folk high schools, folk high schools, university extension courses.

Bijlagen Deel I

De *county* is verantwoordelijk voor: preparatory adult education, general adult education, higher preparatory examination en special teaching for adults with handicaps

De *municipalities* zijn verantwoordelijk voor teaching Danish as second language en de education associations (evening schools).

Sinds lang heerste er grote concurrentie tussen de verschillende voorzieningen, en was de marktregulering de enige vorm van regulering. Momenteel ligt het accent op samenwerking, gezamenlijke organisatie en uitvoering, en op de coöperatie tussen voorzieningen. Verschillende vormen van coöperatie bestaan (voornamelijk tussen publieke voorzieningen). AMU-centra's, beroepsscholen, VUC-centra's hebben de verplichting om samen te werken door de zogenaamde 'local school co-operation'.

REFERENTIES

Deel I

- Actieplan Vlaamse regering (2000), *Een leven lang leren in goede banen*, 12 september.
- Administratie permanente Vorming (2000), *Volwassenenonderwijs 00-01. Het is nooit te laat om te leren*, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Administratie Werkgelegenheid (2001), *Vlaams actieplan Europese Werkgelegenheidsrichtsnoeren 2001. Een Vlaamse bijdrage aan het Belgisch NAP 2001*, Juni 2001.
- Andries M. (1999), 'Vlaamse ondernemingen en permanente vorming', *Nieuwsbrief WAV*, 9(3), p. 21-24.
- ASTD (1999), *Measurement Kit: Tools for Benchmarking and Continuous Improvement*, ASTD.
- Baert H., Van Damme D., Kusters W. & Scheeren J. (2000), *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen. Eindrapport*, Centrum voor Sociale Pedagogiek & Vakgroep Onderwijskunde, Juli 2000.
- Baert H., Van Damme D., Kusters W. & Scheeren J. (2000), *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen. Voorstellen voor een samenhangend en doortastend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*, Juli 2000, Centrum voor Sociale Pedagogiek & Vakgroep Onderwijskunde.
- Belgisch NAP Werkgelegenheid 2001.
- Cedefop (2000), *Lifelong learning: how the paradigm has changed in the '90s*, (<http://www.trainingvillage.gr/etv/III>).
- Dejonckheere H. (2000), 'Levenslang leren, een leerschool op zich', *Nieuwsbrief WAV*, 10 (4), p. 65-70.
- De Meester K., De Meyer I. & Van Damme D. (2001), *10 jaar basiseducatie in Vlaanderen*, 243 p
- Den Ouden M. (1992), *Transfer na bedrijfsopleidingen*, Utrecht, Rijksuniversiteit Utrecht, dissertatie.
- Denys J. (1999), 'De Vlaamse overheid en levenslang leren', *Nieuwsbrief WAV*, 9 (3), p. 41-43.

Bijlagen Deel I

- Denys J. (2000), 'Levenslang leren: tussen werkgever en werknemer, tussen sectoren en overheid', *Nieuwsbrief WAV*, 10(4), p. 70-73.
- 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 ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, HIVA, Leuven, 192 p.
- Eurydice (2000), *Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*.
- European Commission, *Young people's Training. Key data on Vocational education in the European Union*.
- Gehre G. (2000), 'De volwasseneneducatie in Vlaanderen: een globaal overzicht van begrippen en principes, van praktijk en beleid', In H. Baert, *Principes en organisatie van de pedagogische werkvelden. Deel: Sociale pedagogie*, Acco, Leuven.
- Gids op Maatschappelijk Gebied (1997), 'Op maat gevormd. Leren, een leven lang', *Gids op Maatschappelijk Gebied*, Extra editie, oktober 1997.
- Herremans W. (1999), 'Het opleidingslandschap in kaart gebracht', *Nieuwsbrief WAV*, 9 (3), p. 14-21.
- Hillage J., Uden T., Aldridge F. & Eccles J. (2000), *Adult learning in England: a review*, Institute for Employment studies.
http://www.ond.vlaanderen.be/permanente_vorming
<http://www.unesco.org/education/educprog/tve>
<http://www.trainingvillage.gr/etv/III>
Köln charter: Aims and Ambitions for lifelong learning
<http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/1999/charter>
<http://www.canada-oecd.gc.ca>: Lifelong Learning: Investing for success
- Lönnerberg L.L. (2000), *Individual Learning Accounts, IKS – A stimulus for Lifelong Learning starting in year 2002*, Stockholm.
- Longworth N. (1999), *Making lifelong learning work: Learning cities for a learning century*, Kogan Page Limited, UK, 227 p.
- Matheus N. & Bollens J. (2001), *De impact van de overheid op het bedrijfsopleidingsbeleid*, HIVA, Leuven, 142 p.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2000), *Strategisch Plan Werkgelegenheid. Monitoring van de beoogde beleidseffecten. Stand van zaken*, oktober 2000.
- O'Connell P.J. (1999), *Adults in training. An international comparison of continuing education and training*, OECD, Paris.
- OECD (1999), *Thematic review on adult learning: proposed terms of reference*.
- OECD (2000), *Thematic review on adult learning: A progress report*.

Bijlagen Deel I

OECD (2000), *Education policy analysis: lifelong learning for all: taking stock*, 10 november 2000.

OCDE (2000), *Comment financer l'apprentissage à vie? Enseignements et compétences*, OCDE.

OECD (2001), *Thematic review on adult learning. Highlights, emerging issues and lessons to date*, 9 oktober 2001).

Paid Educational leave in Europe. A strategy for lifelong learning?
(<http://www.arbeitundleben.de>)

Peeters A., Reymen D., Van der Beken W., Minne V. & Vander Aa R. (2000), *Ontwikkeling van een monitoringinstrument voor de opleidingsinspanningen in Vlaanderen*, Idea Consult, Brussel, november 2000.

Raad voor volwassenenonderwijs (2000), *Ontwerpadvies over enkele uitzichten van het actieplan 'een leven lang leren in goede banen'*, 28 november 2000.

Sap J. (1999), 'KMO's en opleiding: een spannend verhaal', *Nieuwsbrief WAV*, 9 (3), p. 24-27.

Sels L, Bollens J., Buyens & D. (2000), *Twintig lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*, HIVA, Leuven, 28 p.

Serroyen C. (1999), 'Permanente vorming op bedrijfsmaat', *Nieuwsbrief WAV*, 9 (3), p. 43-51.

Serroyen C. (1997), 'Het levenloze beleid voor levenslang leren. Over de verkeerde prioriteiten in het beleid inzake volwasseneneducatie', *Gids op maatschappelijk gebied*, 88, 10.

SERV (2000), *Kaderaanbeveling over de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt. Deel 2: Bouwstenen in het onderwijs en in opleidingen voor een leven lang leren*, Brussel.

SERV (2000), *Standpunt van de sociale partners in verband met het actieplan van de Vlaamse regering inzake leven lang leren*, SERV.
Schooling for Tomorrow. An OECD/Netherlands conference. Rotterdam, November 2000.

Silva A., Schmidt G. & Tronti L. (1998), *Benchmarking. Policy team meeting European Commission*, seminar, Policy and Perspective Group, 5 May 1998.

Unesco (2000), *Lifelong education bibliography*, Documentation centre and library.

Unesco (2000), *The right to education: Towards education for all throughout life*, World education report, Unesco Publishing.

Van Damme D. & Legiest E. (1998), *Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie. Onderzoeksrapport 1. Participatie van Vlaamse volwassenen aan volwasseneneducatie*, Vakgroep Onderwijskunde, RUG, Gent.

Bijlagen Deel I

Van Gramberen M. & Mattheussens G. (1999), 'Meer investeren in bedrijfsopleidingsbeleid', *Nieuwsbrief WAV*, 9 (3), p. 36-41.

Van Valckenborgh K. (2001), *Flexibilisering van het onderwijs in de kennismaatschappij*, HIVA, Leuven.

VEV (1999), *Op weg naar permanente vorming. VEV-ideeën en –voorstellen januari 1999*.

Vlaams actieplan levenslang leren, *Antwoord Vlaamse regering op standpuntennota Sociale Partners November 2000*.

Vlaanderen als lerend trefpunt.

Vrind 99 (2000), *Vlaamse regionale indicatoren*.

DEEL II

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Kurt De Meester
Jo Scheeren
Prof. Dr. Dirk Van Damme
Vakgroep Onderwijskunde - Universiteit Gent

1. Inleiding

Een leven lang leren en de participatie aan de volwasseneneducatie zijn twee uitdagingen voor Vlaanderen die binnen de gestelde beleidslijnen een sterke relevantie werden toegekend. Vlaanderen kan niet ontkennen dat wat betreft participatiefrequentie het verhoudingsgewijs achterhinkt op de buurlanden.

Van alle sectoren in het educatieve bestel is de volwasseneneducatie immers het meest gevoelig voor schommelingen en evoluties in de participatie. Uiteraard komt dit omdat participanten in overgrote meerderheid vrijwillig deelnemen of toch over een grote mate van keuzevrijheid beschikken om te beslissen of ze al dan niet deelnemen en onder welke vorm ze desgevallend participeren. Blijkbaar kiezen er meer mensen om niet te participeren in een of andere vorm van permanente educatie. Of is deze niet-participatie misschien geen keuze maar een logisch antwoord op participatie-onvriendelijke omstandigheden?

Wil men in een beleid van levenslang leren de post-initiële educatieve participatie stimuleren, zeker bij specifieke kansengroepen, dan is een goed begrip van de factoren en barrières die een mogelijke participatiebeslissing belemmeren van groot belang. We mogen ons in dit beleid niet alleen blind staren op barrières. Participatie of in het kader van het onderzoek niet-participatie, moet gezien worden als het eindpunt van een keten van beïnvloedende factoren en beslismomenten van individuen, die hieraan voorafgaat. Een educatieve participatie bevorderend beleid moet zich dan ook op de volledige educatieve participatieketen richten.

2. Theorievorming en empirisch onderzoek over besluitvormingsprocessen bij participatie aan de volwasseneneducatie

2.1 INLEIDING

Met de wereldwijde beleidsaandacht voor het verhogen van de participatiegraad aan de volwasseneneducatie en het verbreden van de toegang voor minder participerende doelgroepen in het achterhoofd is het dan ook vanzelfsprekend dat er verschillende empirische studies omtrent het onderwerp gebeurd zijn. Daarnaast zijn er ook pogingen ondernomen om op basis van de vele empirische studies omvattende theoretische modellen te construeren die niet alleen een verklaring geven voor de vastgestelde kenmerken van niet-participatie maar ook een conceptueel kader bieden om tot voorspellingen omtrent participatie over te gaan. In het eerste deel proberen we een overzicht van deze theorieën en empirische studies te geven.

2.2 BESLUITVORMINGSPROCESSEN BIJ PARTICIPATIE AAN VOLWASSENENEDUCATIE

2.2.1 Overzicht van de relevante theorievorming en modelontwikkeling

Zoals reeds is aangegeven zijn er verschillende empirische onderzoeken uitgevoerd, en dit vooral in de Verenigde Staten en Canada, met als bedoeling de theorievorming en modelontwikkeling rond participatiegedrag te verfijnen of uit te breiden. Vele onderzoekers bouwen voort op de bevindingen van hun voorgangers. Het is niet onze bedoeling een uitvoerige bespreking te wijden aan de verschillende theorieën en modellen die in de onderzoeksliteratuur beschikbaar zijn. Er zijn de laatste jaren ook enkele goede overzichtswerken verschenen, waarop we hier een beroep doen (Cross, 1981; Courtney, 1992; McGivney, 1993; Merriam & Caffarella, 1991; Silva, 1998).

We sommen kort de verschillende onderzoeken buiten het terrein van de volwasseneneducatie op:

- Economische benadering
 - Human Capital/Cost-Benefit Theory (Dhanidina & Griffith, 1975; Becker, 1993)
 - Internal Rate of Return (IROR) (Cohn & Hughes, 1994).
 - Case-Based Decision Making (CBDT) (Gilboa & Schmeidler, 1995)
- Sociaal-psychologische benadering
 - Theory of Reasoned Action (Ajzen & Fishbein, 1980; Presthold & Fisher, 1983; Young & Kent, 1985; Fishbein & Stasson, 1990; Bright, Manfredo, Fishbein & Bath, 1993)
 - Theory of Planned Behavior (Ajzen & Driver 1992)

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- Tijdsbesteding
 - Factors affecting time use (Robinson, 1977; Robinson, Andreyenkov, Patrushev, 1989)
 - Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time-Allocation, Lifetime Model (ISSTAL); General Activity Model (Smith & Macaulay 1980; Smith and Theberge 1987; Cookson 1986)
 - Constraint frameworks (Crawford & Godbey, 1987; Crawford, Jackson & Godbey, 1991, Alexandris & Carroll, 1997; Williams & Basford, 1992)
- Gezondheid
 - Behavioral Model of Health Services Use (Anderson, 1975; Champion, Skinner, Miller, Goulet, Wagler, 1997)
- Veranderingstheorie
 - Transformational learning theory (Mezirow, 1992, 1996)
 - Transtheoretical perspective (Myers and Roth, 1997)
- Educatieve 'drop-out' of studie-uitval
 - Adaptation of social system model (Garrison, 1988)
 - Theory of Institutional Departure (Tinto 1975, 1993)
- Consumentengedrag
 - Optimum Stimulation Level (Raju P.S. 1980; Steenkamp and Baumgartner, 1992)
 - Behavioral Perspective Model of Purchase and Consumption (Foxall, 1992)

We beperken ons tot de volgende modellen die rechtstreeks te maken hebben met de participatie aan volwasseneneducatie. Op het einde van dit hoofdstuk bespreken we dan ook kort een eigen conceptueel synthetiserend raamwerk.

2.2.1.1 'Human capital'- en 'rational choice'-benaderingen

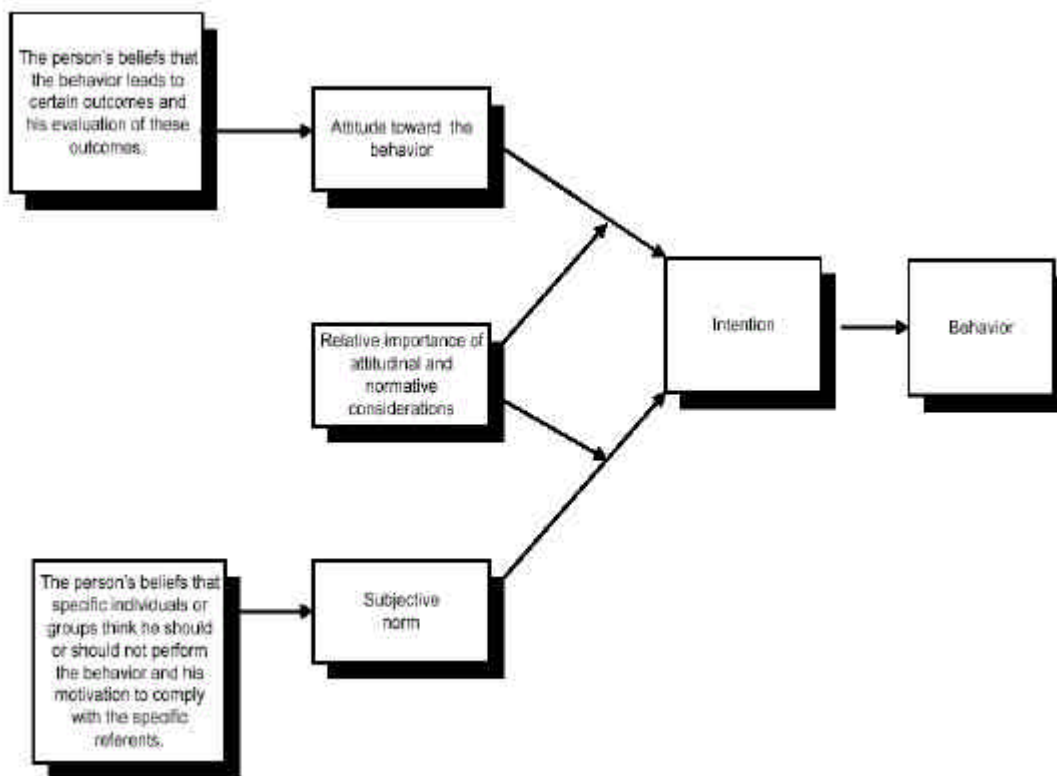
De human capital revolution in de economische en sociale wetenschappen heeft ook een invloed gehad op het onderzoek en de theorievorming over participatie aan volwasseneneducatie. De kern van de redenering die in deze benadering wordt toegepast, is dat mensen rationeel handelende wezens zijn die rationele beslissingen nemen, gericht op het maximaliseren van hun persoonlijke voordeel. Participatie-gedrag is gericht op de toekomst en relatief consistent in de tijd. Individuen nemen beslissingen over al dan niet participeren op basis van een afweging van kosten en baten. Toegepast op de volwasseneneducatie betekent dit dat mensen ernaar streven te investeren in hun eigen human capital, de kennis en vaardigheden waarvan ze verwachten dat ze hen voordelen zullen opleveren op het vlak van arbeidsmarktperspectieven, loon, maar ook op het vlak van sociaal en cultureel kapitaal. Het is niet zo dat de rational choice theory er automatisch van uitgaat dat de gepercipiëerde baten voor een individu zelf louter economisch zijn, wel dat het proces vooral een rationeel en economisch proces van afweging van kosten en baten is. Participatie wordt in deze onderzoekstraditie dus gezien als een investering, die een zeker

voordeel, een return, oplevert, eventueel zelfs na geruime tijd, want educatie kan een investering zijn waarvan de baten pas op lange termijn blijken.

2.2.1.2 Sociaal-psychologische modellen van besluitvorming

De belangrijkste kritiek op human capital en rational choice modellen is uiteraard dat zij in hun economische benadering van besluitvormingsprocessen veronderstellen dat elk individu de nodige informatie en sociaal-psychologische tools heeft om rationeel te kunnen beslissen, dat zij dus voorbijgaan aan de sociale en psychologische dimensies van het complexe besluitvormingsproces leidend tot participatie.

In de literatuur zijn er heel wat theorieën en modellen te vinden over de sociale psychologie van besluitvorming en actie. Een bekende theorie is de theory of reasoned action. In het volgende schema wordt deze theorie schematisch afgebeeld.



Figuur 1: De theory of reasoned action (Silva, 1998)

Deze theorie, die op heel wat terreinen van vrijwillig sociaal gedrag is toegepast, benadert het gedrag van individuen ook als rationeel en vooral als intentioneel. Het zijn de doelstellingen van een individu die het participatiegedrag sturen, en deze doelstellingen zijn op hun beurt gedetermineerd door, enerzijds, de attitudes van het individu tegenover het betreffende gedrag, namelijk de verwachting dat het gedrag tot zekere effecten zal leiden en de inschatting van de voor- en nadelen daarvan, en, anderzijds, de subjectieve norm, namelijk de mate waarin het individu denkt dat het volgens anderen wenselijk is dat hij of zij

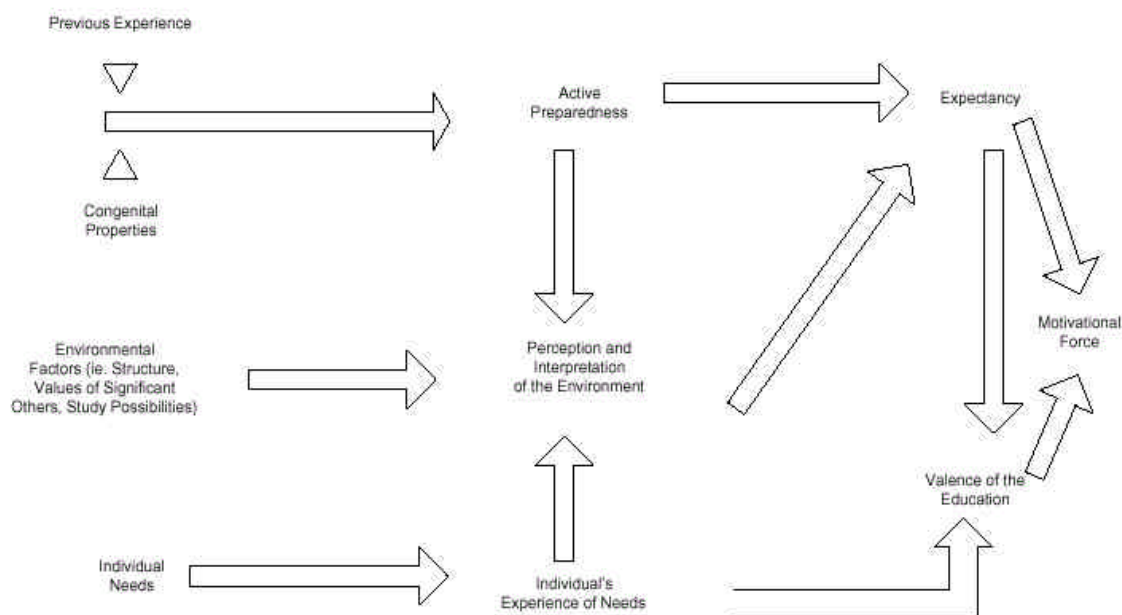
Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

dat specifieke gedrag vertoont. Deze – op zich vrij eenvoudige en evidente – theorie heeft het voordeel dat ze attitudes en subjectieve normen in het besluitvormingsproces integreert en het accent legt op het intentionele karakter van het beslissende individu.

Een andere sociaal-psychologische theorie over besluitvorming tot participatie is het congruency model van Boshier (Merriam & Caffarella, 1991). Deze theorie situeert zich eerder in de Maslowiaanse traditie en gaat ervan uit dat mensen ofwel eerder gemotiveerd zijn door persoonlijke groei, dan wel gemotiveerd zijn door een deficiëntie-oriëntatie. Een op groei gerichte persoon is meer intrinsiek gemotiveerd, autonoom, staat open voor nieuwe ervaringen, is creatief en relatief vrij van externe determinanten. Een op deficiëntie georiënteerd individu is vooral gericht op de mate waarin hij of zij er (niet) in slaagt aan de maatschappelijke normen en verwachtingen te voldoen. Volgens Boshier zal de beslissing om al dan niet te participeren dan vooral afhangen van de congruentie of incongruentie tussen de persoonlijke motivering enerzijds en drie aspecten van de educatieve situatie, namelijk het ideale zelf, de lesgever en de institutionele context. Het cumulatieve effect van deze (in)congruenties wordt gemedieerd door sociaal-demografische en sociaal-psychologische variabelen zoals geslacht, leeftijd, sociale klasse, enz. en educatieve omgevingsvariabelen zoals plaats, tijd, comfort, enz.

2.2.1.3 Het 'expectancy-valence model'

Een ander invloedrijk model in het onderzoek naar participatie aan volwasseneneducatie is dat van Rubenson, dat bekend staat onder de naam expectancy-valence model of ook wel het recruitment paradigm genoemd (Rubenson, 1978; Merriam & Caffarella, 1991; Silva, 1998).



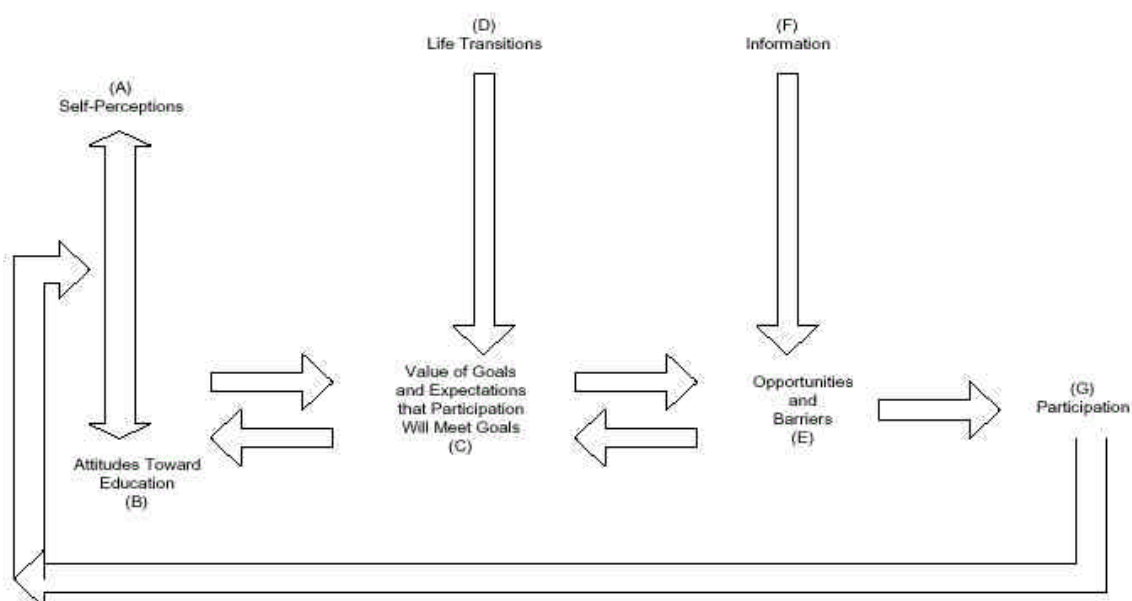
Figuur 2: Het expectancy-valence model (Silva, 1998)

Rubenson heeft voortgebouwd op oudere modellen en theorieën, vooral op het force-field model van Miller. Deze zag participatie als de resultante van positieve en negatieve veldkrachten die werkzaam waren in het individu en tussen het individu en de sociale omgeving. Ook bij Rubenson is de beslissing om al dan niet te participeren het gevolg van een interactie tussen negatieve en positieve krachten in het individu en de omgeving. Persoonlijke variabelen omvatten de voorgaande ervaring (met educatie), de eigenschappen van het individu en zijn individuele behoeften. De omgevingsfactoren bestaan vooral uit de structuur van de persoonlijke leefwereld (vooral de mate waarin men controle kan uitoefenen over de eigen situatie, ook interne locus of control genoemd), de persoonlijke normen en deze van de referentiegroep en de institutionele factor of er een aanbod voorhanden is. De impact van deze variabelen op het gedrag wordt gemedieerd door de manier waarop het individu met deze factoren omgaat.

Dit intermediaire deel van het proces, in het schema weergegeven in het midden, omvat de actieve bereidheid van het individu om te participeren, de ervaring en bewustzijn van de eigen behoeften en de perceptie die men heeft van de plaats van zichzelf in de omgeving. Deze intermediaire variabelen interageren met elkaar en bepalen enerzijds de gepercipieerde waarde van een educatieve participatie (valence) en de gepercipieerde waarschijnlijkheid dat men zal kunnen participeren en uit de participatie voordeel halen (expectancy). De interactie tussen deze beide bepaalt de motivationele kracht waarmee uiteindelijk de stap tot al dan niet participatie zal worden gezet.

2.2.1.4 Het 'chain-of-response model'

Het interessante van dit model is dat Cross participatie ziet als uitkomst van een keten van besluitvormingsprocessen waarbij het individu zowel op psychologische en omgevingsfactoren reageert.



Figuur 3: Het chain-of-response model (Silva, 1998)

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

De zelfperceptie (A) is een soort zelfevaluatie waarbij het individu bij zichzelf nagaat of succes in een educatieve context mogelijk zou zijn. Dit interageert met de algemene attitudes die iemand heeft ten opzichte van educatie. Het punt C is eigenlijk hetzelfde als de expectancy-valence balans bij Rubenson, namelijk de waarde gehecht aan bepaalde doelstellingen en de verwachting dat participatie die zal realiseren. Een hoge waardering van educatie in het algemeen gecombineerd met een positieve zelfinschatting zullen zo leiden tot een sterke waardering van een educatieve participatie en de verwachting dat men daarin zal slagen.

Cross heeft de opkomende sociaal-wetenschappelijke belangstelling voor de levensloop en de biografische context geïntegreerd in haar schema door bij dit proces ook de biografische transities (D) te betrekken. Deze kunnen immers dat besluitvormingsproces in sterke mate beïnvloeden en ontwikkelingstaken definiëren waarvoor de persoon zich geplaatst ziet. Vervolgens komt er in (E) een soort afweging van kansen en belemmeringen, waarbij informatie (F) een grote rol speelt. Dit kan men beschouwen als de integratie in het model van een soort kosten/baten-analyse, overgenomen uit economisch georiënteerde besluitvormingsmodellen.

De verschillende barrières tot participatie die in (E) kunnen spelen categoriseert ze tot drie hoofdtypes:

- situationele barrières: samenhangend met de situatie waarin iemand op een bepaald moment leeft;
- dispositionele barrières: karakteristieken, zelfperceptie en attitudes van een persoon over zichzelf als lerende;
- institutionele barrières: namelijk kenmerken of aspecten van een educatieve institutie die een hinderpaal kunnen vormen tot participatie.

"Situationele belemmeringen verwijzen naar iemands huidige concrete levenssituatie. Gebrek aan geld, tijdgebrek, ziekte, vervoersproblemen en verantwoordelijkheid voor kleine kinderen zijn hiervan voorbeelden." (Van Damme & Legiest, 1997)

"Dispositionele belemmeringen verwijzen naar psychologische kenmerken, zoals negatieve attitudes t.o.v. onderwijs, faalangst, zelfvertrouwen en zelfbeeld. (...) Deze factoren kunnen moeilijk overschat worden in hun effect op niet-participatie. Tegelijk zij het ook erg moeilijk te onderzoeken factoren, omdat respondenten weinig geneigd zijn dergelijke negatief georiënteerde gevoelens te expliciteren ten aanzien van een vraagstelling die onderwijs, opleiding en vorming impliciet positief waardeert. Ondanks de retoriek van permanente vorming en levenslang leren, hebben voor een groot deel van de bevolking deze noties na het afsluiten van de schoolloopbaan vaak ook geen relevantie en betekenis meer. Zorgvuldigheid in de vraagstelling is absoluut noodzakelijk wil men dergelijke dispositionele factoren op het spoor komen, vooral als zij te maken hebben met moeilijk verwerkte negatieve schoolervaringen en gebrek aan eigenwaarde en zelfvertrouwen." (Van Damme & Legiest, 1997)

Institutionele belemmeringen "hebben betrekking op de kenmerken van het educatieve aanbod en de educatieve voorziening: toegankelijkheid (slechte uurroosters, moeilijk

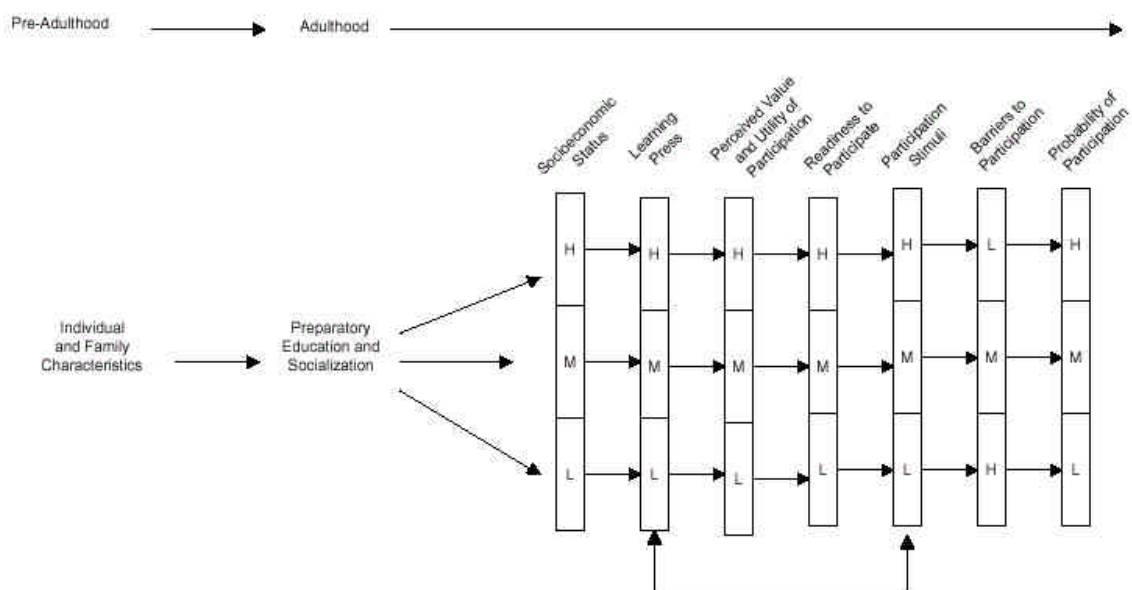
Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

bereikbare locaties, ...), de herkenbaarheid en aantrekkelijkheid van de leerstof. Hierin speelt ook een duidelijke sociaal-culturele factor: veel voorzieningen zijn qua aanbod en cultuur gericht op de interesse en motivatie van mensen uit de middenklasse. Leren maakt geen deel uit van het cultuurpatroon van lagere socio-economische groepen. zij zien soms af van deelname omwille van een soort 'klasse-solidariteit', waarin het als het ware niet past om bijvoorbeeld aan een computercursus deel te nemen." (Van Damme & Legiest, 1997)

Het uiteindelijke resultaat van deze keten van beslissingen is een al dan niet participatie (G). Er is ook een soort feedback in het model voorzien, waarbij de consequenties van participatie weer een invloed uitoefenen op de interactie tussen zelfevaluatie en algemene attitudes tegenover educatie.

2.2.1.5 Het 'psychosocial interaction model'

Darkenwald en Merriam (1982) hebben de vorige modellen en theorieën bekritiseerd omdat ze te sterk klemtoon leggen op de interne psychologie van het individu, zijn oriëntaties en attitudes, percepties en motivaties. Ze vinden het noodzakelijk dat er meer aandacht gaat naar de sociale omgevingsfactoren, vooral sociaal-economische status.



Figuur 4: Het psychosocial interaction model (Silva, 1998)

In de fase van pre-adulthood bepalen de familiale achtergronden en vooral de SES de mate en aard van de schoolloopbaan en bijhorende socialisatie, en deze zijn op hun beurt bepalend voor de SES waarin het volwassen individu terecht komt. Het model bestaat vervolgens uit een reeks van zes componenten, die elk een hoge, midden of lage waarde kunnen hebben. De SES komt eerst en bepaalt de uitgangspositie van een individu in dit proces. Het heeft een onmiddellijke invloed op learning press, de mate waarin de totale omgeving van een individu leren en educatie vereist en stimuleert. Hoge SES is geassocieerd met een hoge leerdruk. De andere componenten die achtereenvolgens worden doorlopen zijn: de gepercipieerde waarde en nut van participatie aan

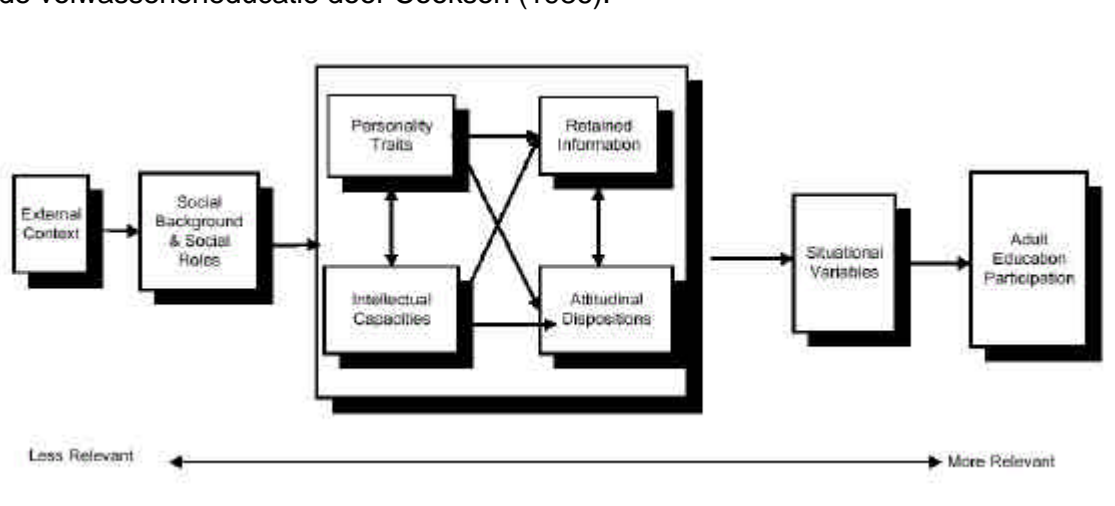
volwasseneneducatie, de geneigdheid om te participeren, de stimulansen, en de barrières (die in waarde omgekeerd zijn dan de vorige). Elke voorgaande component bepaalt de volgende. Zo zal een hoge perceptie van het individu over waarde en nut van educatie leiden tot een grote geneigdheid tot participatie. Het uiteindelijke resultaat is de kans dat er effectief een participatie gerealiseerd wordt.

Darkenwald & Valentine (1985) nemen de eerste twee hoofdtypes die Cross onderscheidde, over. De laatste categorie werd echter verdeeld in twee andere types barrières:

- psychosociale barrière: de negatieve attitude van een persoon over het nut, de geschiktheid en het genoeg doen geassocieerd met educatie;
- informatiele barrière: de toegang tot en beschikking over adequate informatie over een educatieve participatie.

2.2.1.6 Het ISSTAL model

Het ISSTAL (een acroniem van 'interdisciplinarity, sequential specificity, time allocation, life span') model is een algemeen model, ontwikkeld door een zekere Smith in de jaren tachtig, om sociale participatie in het algemeen te verklaren. Het werd toegepast op de sector van de volwasseneneducatie door Cookson (1986).



Figuur 5: Het ISSTAL model

Het model is een soort continuüm van achtereenvolgende variabelen, die naarmate ze meer naar rechts in het schema staan, meer betrokken zijn op de eigenlijke beslissing tot participatie en dus meer specifiek en relevant worden. De externe context vormt het uitgangspunt, de algemeen maatschappelijke context inbegrepen wat we het leerklimaat kunnen noemen. Vervolgens is er een groep variabelen eigen aan het individu, namelijk de sociaal-demografische achtergrondvariabelen en sociale rollen. Dan zijn er vier groepen variabelen, die in de interne sociale psychologie van de besluitvorming werkzaam zijn:

- de persoonlijkheidskenmerken van het individu,
- de intellectuele capaciteiten,
- de attitudes

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- de 'retained information', wat een verzameling vormt van kennis, percepties, beelden, opvattingen en plannen.

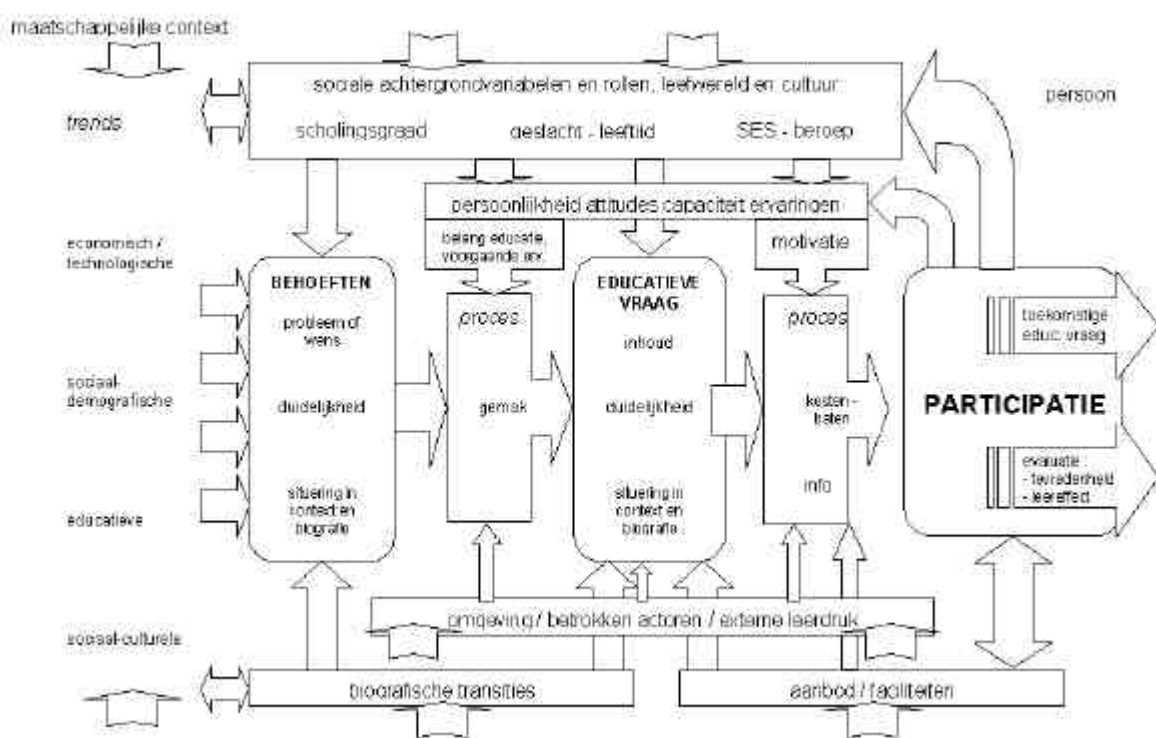
Die laatste groep is dus breder en omvattender dan wat Cross als informatie bedoelde. Het laat ook zien dat Cookson door het cognitivism beïnvloed zijn. Als laatste zijn er de situationele variabelen, eigen aan de leefcontext van het individu, die de meest specifieke impact hebben op de beslissing tot participatie.

2.2.1.7 Een eigen synthetiserend conceptueel model

Het is niet de bedoeling hier een volledig nieuw theoretisch model voor te stellen of een uitgebreide kritische bespreking te geven van de verschillende vermelde modellen. Wel willen we de ons inziens relevante elementen uit de onderscheiden modellen integreren in één model van besluitvorming.

Het eigen synthetiserend conceptueel model toont dat een educatieve participatie een proces is met daarin drie grote overgangen - of, beter misschien, vertaalslagen -:

- het herkennen van educatieve behoeften ('needs');
- het formuleren van een educatieve vraag ('demand');
- het beslissen tot educatieve participatie.



Figuur 6: Het eigen synthetiserend conceptueel model (Van Damme, 2001)

In het alledaagse en ook beleidsmatige taalgebruik worden de eerste twee termen 'behoefte' en 'vraag' nogal eens door elkaar gehaspeld. Reeds meer dan twintig jaar geleden waarschuwden Doerbecker & Hake (1979) ervoor dat het "van groot belang is het begrip

‘behoefte’ niet met het begrip ‘vraag’ te verwisselen”. Het is niet omdat er op een of andere wijze – op een objectieve of subjectieve wijze bijvoorbeeld – van een behoefte aan educatie kan gesproken worden, dat deze zich ook onmiddellijk en rechtstreeks vertaalt in een educatieve vraag. Ter verduidelijking, definiëren we nog eens de onderscheiden begrippen

Het concept ‘educatieve behoefte’ wordt gehanteerd om de discrepantie aan te duiden tussen een feitelijke toestand van kennis, vaardigheden en attitudes en de als noodzakelijk of wenselijk gedefinieerde. Deze definitie kan gebeuren door derden, eventueel experts en dan spreken we van ‘objectieve’ of ‘toegeschreven’ behoeften, dan wel door de betrokkenen zelf en dan spreken we eerder van ‘subjectieve’ behoeften. We gebruiken de term ‘behoefte’ zowel voor die situaties waar zich objectief of subjectief een tekort manifesteert, een min of meer disfunctionele toestand die omwille van één of andere spanning met een als normaal of noodzakelijk beschouwde toestand moet opgeheven worden, als voor situaties waarbij het eerder om een ‘wens’ gaat om een op zich als weinig problematisch aangevoelde of gedefinieerde situatie toch te verbeteren naar een nog meer wenselijke. ‘Behoefte’ is dus niet noodzakelijk vanuit een deficiëntie-redenering te begrijpen.

Van een ‘educatieve vraag’ spreken we wanneer er een duidelijk object- of doelgericht gedrag ontstaat, wanneer het accent niet meer ligt op het tekort of de wens, maar verschuift naar de weg die gekozen wordt om deze spanning te reduceren. Er komt dus een duidelijke actie-component naar voor, waarbij de actor zich een bepaalde handeling voorneemt. Hier kunnen we wel zonder problemen spreken van een ‘educatieve vraag’, omdat vanaf nu duidelijk aangegeven wordt dat er een educatieve strategie gekozen wordt om het tekort op te heffen of de wens te realiseren. In ons begrippenkader veronderstelt een ‘educatieve vraag’ dus wel al een zekere vorm van manifeste expressie door de actor.

In de Engelse taal wordt nog een tweedeling gemaakt tussen ‘want’ en ‘demand’. Het eerste begrip is meer intentioneel, terwijl het tweede een stap verder gaat en aldus meer actiegericht is. Wanneer de actor zich met zijn ‘educatieve vraag’ duidelijk op de markt begeeft en op zoek gaat naar een geschikt aanbod dat aan zijn vraag tegemoet kan komen, is de Engelse term ‘demand’ adequaat. In het Nederlands zullen we echter de term ‘vraag’ gebruiken voor dit hele scala van posities.

De ‘educatieve participatie’ is het gevolg van een ‘ontmoeting’ tussen vraag en aanbod op de educatieve markt. Een conceptueel probleem stelt zich in die zin dat het vaak of meestal zo is dat niet de vraagzijde maar wel de aanbodzijde van de educatieve markt het meest actief is. Aanbieders van opleiding en vorming trachten via allerlei wegen een vraag los te maken of te stimuleren. De participatie vloeit dan niet zozeer voort uit het vinden van een aanbod dat aan een logisch of chronologisch voorafgaande vraag beantwoordt, maar wel uit het ingaan van een persoon op een aanbod vanuit een erg vaag besef dat dit voor hem of haar misschien wel iets interessant zou kunnen zijn. Het manifest worden van de vraag kan dan plaatsgrijpen door confrontatie met het aanbod of tijdens de participatie zelf. Dat is een situatie, die velen zullen herkennen als erg frequent voorkomend in de sector van de volwasseneneducatie.

Bij elke overgang – of, beter misschien, ‘vertaalslag’ – kunnen er belemmeringen of barrières optreden. Elke vertaalslag is een proces waarop verschillende factoren een belemmerende

of bevorderende invloed uitoefenen. Dit zijn enerzijds persoonsgebonden factoren zoals persoonlijke attitudes, capaciteiten, ervaringen, sociale achtergrondvariabelen, rollen en dergelijke meer, als factoren die zich meer in de maatschappelijke context situeren, bijvoorbeeld externe leerdruk, biografische transities, aanbod, trends, ...

Om een zicht te krijgen op de participatiebarrières moet heel dit besluitvormingsproces bekeken worden. In de recente conceptualisering van het begrip barrières staat deze procesmatige gedachtegang dan ook meer centraal. Reed en Marsden (1980) definiëren barrières als "factors which keep people who want to participate in some activity from doing so." De participatieintentie of -bereidheid die in deze definitie naar voren wordt geschoven, sluit aan bij de idee dat barrières pas in overwegen kunnen worden genomen nadat een individu tot het formuleren van een educatieve vraag is gekomen.

Een tweede recente evoluties is dat het meer traditionele begrip 'barrière' ('barrier') langzaam vervangen wordt door de termen 'belemmering' of 'weerstand' ('deterrent'). De term 'belemmering' heeft een meer dynamische karakter. De beslissing om al dan niet te participeren wordt gezien als een samenspel tussen verschillende versterkende en verzwakkende factoren, zoals ook in het model naar voren komt.

Valentine en Darkenwald (1990) beargumenteerden deze woordkeuze of verandering van terminologie als volgt: "Barrier connotes an absolute blockage, a static and insurmountable obstacle that prevents an otherwise willing adult from participating in adult education--an attractive but simplistic notion. Deterrent, on the other hand, suggests a more dynamic and less conclusive force, one that works largely in combination with other forces, both positive and negative, in affecting the participation decision."

Dit heeft als gevolg dat het begrip 'participatiebelemmeringen' niet enkel geldt in situaties van niet-participatie maar dat ook voor participanten deze belemmeringen een zodanige invloed kunnen hebben dat hun participatiefrequentie en -intensiteit dermate verminderd worden tot onder een bevredigend niveau.

Alexandris and Carroll (1997) wijzen in dit verband op een conceptueel onderscheid tussen twee soorten participatiedrempels: blocking constraints, die een eventuele participatie volledig uitsluiten, en inhibiting constraints, die mensen slechts tot een zekere hoogte ervan weerhouden te participeren.

2.2.2 Overzicht van de relevante empirische studies

Silva, Cahalan, et.al. (1998) brengen een review van empirische studies over non-participatie in volwasseneneducatie verdeeld over arbeidsmarktgericht of beroepsgerichte vorming, training en opleidingen (2), volwassenenonderwijs in het algemeen (8), tertiair onderwijs (2), basiseducatie (4), tweede taal onderwijs voor niet-Engels sprekenden (1).

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Over de empirische analyses heen worden een aantal steeds terugkerende barrières gerapporteerd. Een aantal van deze zijn van eerder praktische aard, een aantal andere zijn van sociaal-psychologische aard.

De kostprijs is één van de praktische belemmeringen. Het feit dat volwasseneneducatie te duur zou zijn (volgens de doelgroep) vinden we terug bij Apt (1978), Sherman (1990), Price en Lyon (1982), Rose en Graesser (1981), Sundet en Galbraith (1991).

Naast de kostprijs vormen beslommingen i.v.m. tijd een tweede obstakel. De ondervraagde respondenten meldden dat ze het te druk hadden (Watt en Boss, 1987; Rose en Graesser, 1981), dat het teveel tijd zou vergen om een certificaat te behalen (Blais, Duquette en Painchaud, 1989; Hayes, 1989), dat het een te grote impact zou uitoefenen op het persoonlijke leven (Blaise, Duquette en Painchaud, 1989) of andere verantwoordelijkheden in gevaar zou brengen (Rose en Graesser, 1981), dat er teveel tijd kroop in de verplaatsing van en naar de cursusplaats (Apt, 1978) of dat de cursus op een voor hen ongepast tijdstip was geplant (Drake, 1988 ; Sherman, 1990).

Andere praktische belemmeringen kunnen vaak ergens in de doorsnede van tijdsgebrek en kostprijs geklasseerd worden : het gebrek aan kinderopvang (of betaalbare kinderopvang) (Ellsworth et al., 1991), gebrek aan vervoer (Pryce en Lyon, 1982), een gebrek aan mogelijkheden binnen de directe omgeving (Price en Lyon, 1982), of de cursusplaats die als een belemmering wordt aanzien (Drake, 1988)

Naast de praktische belemmeringen zijn er ook de sociaal-psychologische barrières. Er is onzekerheid over het eigen kunnen (Hayes, 1988 ; Sherman, 1990 ; Watt en Boss, 1987 ; Drake, 1988), het gevoel te oud te zijn (Ellsworth, 1991; Beder, 1990).

Daarnaast is er de onzekerheid over de steun die ze zouden ondervinden van significante anderen: er is het gevoel dat familie of vrienden er tegen zouden zijn, er te weinig mensen van hun leeftijd zouden deelnemen (Beder, 1990 ; Hayes, 1988 ; Hayes, 1989 ; Ellsworth et al., 1991)

Tenslotte is er ook de onzekerheid die samenhangt met de educatieve participatie zelf : men is bang voor de groep waarin men zal terecht komen (Hayes, 1988) men ziet op tegen een rompslomp van papieren die dienen te worden ingevuld (Hayes, 1988) of men ervaart weerstand tegen het idee om 'terug naar school te gaan' (Hayes, 1988 ; Hayes, 1989 ; Beder 1990 ; Blaise, Duquette and Painchaud, 1989).

In onderstaande tabel worden per onderzoek de meest en minst belangrijke barrières opgesomd, alsook enkele onderscheiden barrièretypes.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

| Auteur (jaar) | Meest belangrijke barrières | Minst belangrijke barrières | Barrièretypes |
|---|---|---|---|
| inzake arbeidsmarktgerichte en professionele vorming | | | |
| a. Blais, Duquette, and Painchaud (1989) | <ul style="list-style-type: none"> - With all my other commitments, I just don't have the time - Takes too much time to obtain a certificate or baccalaureate - Attending courses would infringe too much upon my personal life | <ul style="list-style-type: none"> - The course sponsors had a poor reputation - My family/spouse objects to my outside activities - I would feel out of place at the university | <ul style="list-style-type: none"> - Low Priority for Work-Related Activities - Absence of External Incentives - Incidental Costs - Irrelevance of Additional Formal Education for Professional Practice - Lack of Information and Affective Support |
| b. Drake (1988) | <ul style="list-style-type: none"> - Course was offered at an inconvenient location - Course was scheduled at an inconvenient time - Course available did not seem interesting | <ul style="list-style-type: none"> - I felt I couldn't compete with younger students - I was not confident of my learning abilities - Personal health problems | <ul style="list-style-type: none"> - Cost - Lack of Course Relevance - Lack of Encouragement - Time Constraints and Personal Priority - Lack of Confidence - Personal Problems |
| inzake volwasseneneducatie in het algemeen | | | |
| c. Central Research Corporation (1980) | <ul style="list-style-type: none"> - Cost - Age - Family obligations - Health | | |
| d. Darkenwald and Valentine (1985); e. Valentine and Darkenwald (1990) | <ul style="list-style-type: none"> - Course was scheduled at inconvenient time - Course was offered at an inconvenient location - I didn't have the time for the studying required | <ul style="list-style-type: none"> - Personal health problem or handicap - My friends did not encourage my participation - Transportation problems | <ul style="list-style-type: none"> - Time Constraints - Lack of Course Relevance - Low Personal Priority - Cost - Personal Problems - Lack of Confidence |
| f. Fisher (1983) | <ul style="list-style-type: none"> - Lack of transportation - Classes held at night - Uninteresting courses - High cost of courses - Lack of time - Older people don't need to learn - Apathy - Health problems/ physical handicaps - Activities scheduled in unsafe/ dangerous areas. | | |

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>g. Price and Lyon (1982)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Weather conditions - Location of performance or event - Health - Someone to go with - Transportation - Not knowing about the activity in advance - Cost - Few opportunities in my area | | |
| <p>h. Rose and Graesser (1981)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Lack of time - Cost - Health/ age considerations - Family responsibilities - Full work schedule - Lack of child care - Lack of transportation - Lack of interest | | |
| <p>i. Sundet and Galbraith (1991)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Cost - Job responsibilities - Home responsibilities | <ul style="list-style-type: none"> - Family/ friends object - Attendance requirements - Past low grades | <p>According to authors' typology:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situational Barriers - Institutional Barriers - Dispositional Barriers |
| <p>j. Watt and Boss (1987)</p> | <p>Ratings of past barriers:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Not sure I can handle courses successfully - Don't know what courses are available - Too busy <p>Ratings of present barriers:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Not sure I can handle courses successfully - Worried about lack of earlier education - Uncertain about value of courses | <p>Ratings of past barriers:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Don't enjoy being part of group - Not interested in learning at all - Too tired <p>Ratings of present barriers:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Don't enjoy being part of group - Not interested in learning at all - Not interested in available courses - Other home responsibilities | |

| Inzake tertiair onderwijs | | | |
|--|---|---|---|
| k. Apt (1978) | Of the 13 items included in factor analysis results: <ul style="list-style-type: none"> - Convenience - Time involved in getting to location - Financial cost | Of the 13 items included in factor analysis results: <ul style="list-style-type: none"> - Teachers would not understand my learning needs and problems - A feeling that I am too old to go back to school - Lack reason or incentive for further education | <ul style="list-style-type: none"> - Situation Barrier - Affective Barrier |
| l. Ellsworth et al. (1991) | <ul style="list-style-type: none"> - Friends and family don't like the idea of me going to school - Afraid that I'm too old to begin an academic program - Cost of child care - No child care - Lack of response to telephone inquiries - Lack of health/ medical benefits | <ul style="list-style-type: none"> - Parking - Library - Shuttle bus - Lighting - Geographical terrain - Access to computers | According to authors' typology: <ul style="list-style-type: none"> - Dispositional Barriers - Situational Barriers - Institutional Barriers - Physical Barriers According to factor analysis : <ul style="list-style-type: none"> - Family Responsibilities - Lack of Confidence - Institutional Encouragement - Time |
| inzake basiseducatie | | | |
| m. Beder (1990a) n. Beder (1990b) | <ul style="list-style-type: none"> - I would feel strange going back to school - There aren't many people in adult high school classes who are my age - It would be like going to high school all over again; - I am too old to go back to school; - I don't know anything about adult high school classes; - A high school diploma wouldn't improve my life | <ul style="list-style-type: none"> - I felt that my family wouldn't like it if I went back to school - I move around too much to go back to school - Nobody knows that I don't already have an education - I haven't known where there are any classes - I already know enough; - I am too lazy - My friends would laugh at me | <ul style="list-style-type: none"> - Low Perception of Need - Situational Barriers - Perceived Effort - Dislike for School |
| o. Hayes (1988) | Of the 24 items included in factor analysis results: <ul style="list-style-type: none"> - I thought it would take too long for me to finish school - I had family problems - I was afraid I wasn't smart enough to do the work - I thought starting classes would be difficult, with lots of questions and forms to fill out - It was more important to get a job than to go to school | Of the 24 items included in factor analysis results: <ul style="list-style-type: none"> - I didn't like the other students who go to the classes - I felt my family wouldn't like it if I returned to school - I didn't want to take classes in a school building - Low Self-Confidence | <ul style="list-style-type: none"> - Situational Barriers - Low Personal Priority - Social Disapproval - Negative Attitude to Classes |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>p. Sherman (1990)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - No time - Don't need - Expensive - Wrong times - Not sure I could succeed - Transportation - Child care problems | | |
| <p>Inzake tweede taal onderwijs</p> | | | |
| <p>q. Hayes (1989)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - I didn't have time to go to school - I thought it would take me too long to finish school - It was more important to get a job than to go to school | <ul style="list-style-type: none"> - I didn't like the other students who go to the classes - I thought a book learning wasn't important - I felt returning to school wouldn't help me - I felt that my friends or people I work with wouldn't like it if I returned to school - I felt my family wouldn't like it if I returned to school | <ul style="list-style-type: none"> - Situational Constraints - Low Self- Confidence - Lack of Access to Classes - Self/ School Incongruence |

Tabel 18: Overzicht van de resultaten van empirische analyses naar participatiebarrières in de volwasseneneducatie (Silva & Cahalan, et.al., 1998)

2.2.3 Bevindingen eigen empirische studie (Van Damme & Legiest, 1997)

Voorafgaand aan het huidige onderzoeksopzet, analyse van de perceptie van niet-participanten op basis van interviews, geven we enkele kwantitatieve onderzoeksbevindingen met betrekking tot participatiebarrières in Vlaanderen uit een eigen vergelijkbaar empirisch onderzoek (Van Damme & Legiest, 1997).

In het project is een aselechte steekproef van volwassen Vlamingen door middel van een post-enquête in de periode september-december 1995 ondervraagd over deelname aan een of andere vorm van volwasseneneducatie, de daarmee samenhangende achtergrondvariabelen, de stimulansen en barrières waarmee men werd geconfronteerd, enz.

Van de ontvangen respons zijn uiteindelijk 1420 respondenten overgehouden waarvan 482 respondenten niet-participanten (33,9%).

Van de groep respondenten die nooit geparticipeerd heeft, is toch 41,9% dit wel ooit van plan geweest en ongeveer één derde overweegt dit in de toekomst te doen.

Slechts 16,0% van de respondenten die nooit geparticipeerd hebben, vormt als het ware 'de harde kern' van non-participanten: ze hebben nooit geparticipeerd, zijn dit nooit van plan geweest en denken er ook niet aan om in de toekomst aan één of andere vorm van permanente vorming deel te nemen.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Van de 1420 respondenten hebben er 1190 mensen de onderzoeksvraag beantwoord die betrekking had op de mate waarin 28 vooropgestelde items of redenen mee hebben gespeeld in de beslissing om uiteindelijk geen cursus te volgen of met andere woorden belemmerende participatiefactoren waren.

Deze items zijn geclusterd tot veertien variabelen of types, die kwantitatief gezien, de afgewogen participatie belemmeren. Deze statistische reductie is gebeurd door twee technieken: 'factoranalyse' en 'reliability'. Een factoranalyse gaat statistisch na (door te werken met het scorepatroon van de respondenten) in hoeveel dimensies of factoren een reeks items uiteenvalt, en welke items samenhangen in één factor. De procedure 'reliability' gaat na in hoever respondenten op bepaalde items intern consistent of gelijkaardig antwoorden

De onderscheiden barrièretypes met de daarbij horende items zijn:

- gebrek aan inhoudelijke aansluiting van de cursus bij de wensen van de respondent
 - de cursus is niet op het goede niveau voor mij
 - de cursus is te algemeen en ik wil iets specifiek leren
 - de aangeboden cursus lijkt niet interessant
 - de cursus is niet bruikbaar of praktisch genoeg
 - ik verwacht een betere kwaliteit van de cursus
- het gezin als barrière
 - met kinderen is het te moeilijk om een cursus te volgen
 - de cursus is niet te combineren met mijn gezin
- negatieve motivatie
 - ik ben klaslokalen en lesgevers beu
 - cursussen hebben voor mij geen nut
 - ik wil mijn vrije tijd niet opgeven om een cursus te volgen
 - ik studeer niet graag
- informationele barrière
 - er is weinig informatie over bestaande cursussen
 - de cursus die ik wil volgen wordt nergens gegeven
 - er zijn te veel cursussen en ik weet niet welke goede cursussen zijn
- ik heb geen tijd genoeg om cursus te volgen
- de lessen zijn niet op het geschikt moment
- de cursusplaats is voor mij niet gemakkelijk bereikbaar
- de cursus duurt te lang
- de cursuskosten (verplaatsing, inschrijving, ...) zijn te hoog
- mijn werkgever steunt me niet financieel om de cursus te volgen
- de cursus kan niet gevolgd worden tijdens de werkuren
- de cursus is moeilijk te combineren met werk
- de cursus levert geen diploma of getuigschrift op
- ik voldoe niet aan de beginvereisten om de cursus te kunnen starten

Deze laatste tien barrières staan op zichzelf.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

De belangrijkste vaststellingen uit de kwantitatieve analyse zijn dat tijdsproblemen, zowel het beschikken over te weinig tijd als het op het ongeschikt moment plaatgrijpen van een cursus, de als belangrijkste geachte barrières tot participatie zijn. Ze worden gevolgd door de belemmeringen veroorzaakt door de combinatie met het arbeidsleven en met het gezinsleven. In de literatuur vaak als belangrijk aangehaalde barrières, zoals te hoge kosten, te slechte bereikbaarheid, gebrek aan financiële ondersteuning van werkgevers, enz. worden niet als belangrijke impedimenta tot participatie aangeduid, evenmin als gebrek aan informatie.

| Barrières | totaal | vrouwen | mannen | sign. |
|--|--------|---------|--------|-------|
| - Tijdsgebrek | 6.0 | 6.1 | 5.8 | ns |
| - moment niet geschikt | 5.0 | 5.0 | 5.0 | ns |
| - moeilijk te combineren met werk | 4.9 | 4.8 | 4.9 | ns |
| - gezin | 4.3 | 5.0 | 3.6 | .000 |
| - kan niet gevolgd worden tijdens werkuren | 4.0 | 3.8 | 4.2 | .04 |
| - te hoge kosten | 3.9 | 4.0 | 3.7 | ns |
| - slechte bereikbaarheid cursusplaats | 3.8 | 4.0 | 3.5 | .003 |
| - te lange duur | 3.4 | 3.4 | 3.3 | ns |
| - geen diploma of getuigschrift | 3.1 | 3.0 | 3.2 | ns |
| - geen financiële steun werkgever | 3.0 | 2.9 | 3.2 | .035 |
| - informatiele barrière | 3.0 | 3.1 | 3.0 | ns |
| - gebrekkige aansluiting behoeften | 3.0 | 2.9 | 3.2 | .039 |
| - negatieve motivatie | 2.8 | 2.7 | 2.8 | ns |
| - respondent voldoet niet aan beginvereisten | 2.8 | 2.8 | 2.8 | ns |
| cases (min.) | 1190 | 598 | 592 | |

Tabel 19: Gemiddelde score op barrières naar geslacht

Tussen mannen en vrouwen zijn er geen grote verschillen inzake de aangeduide belangrijkheid van de verschillende barrières. Enkel de gezinssituatie en slechte bereikbaarheid van de cursusplaats lijken door vrouwen als belangrijker te worden ervaren dan door mannen. Barrières die met de werksituatie verband houden worden lichtjes belangrijker geacht door mannen, maar de verschillen zijn nauwelijks significant te noemen.

Ook de variabele scholingsgraad heeft geen grote invloed op de verschillen in de gemiddelde scores op de onderscheiden barrières. Hoger geschoolden voelen zich in hun participatiekeuze meer belemmerd door tijdsgelateerde barrières (tijdsgebrek, cursusduur, geen aanbod tijdens de werkuren) maar ook - en dit is merkwaardig - door informatiele barrières. Dat gebrek aan informatie de toegankelijkheid van de volwasseneneducatie vooral bij laaggeschoolden zou hypothekeren, lijkt een algemeen aanvaarde stelling - volgens Doerbecker en Hake (1979) kennen laaggeschoolden de indirecte en secundaire lange-termijn effecten van deelname niet en zijn ze vaak minder op de hoogte van het

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

educatie aanbod. (Van Damme & Legiest, 1997) - die in deze onderzoeksresultaten geen bevestiging vindt, tenzij men zou veronderstellen dat laaggeschoolden zich niet van dit informatietekort bewust zouden zijn.

Naar leeftijdsgroepen daarentegen, merken we in de kwantitatieve analyse duidelijke significante verschillen op elk van de onderscheiden barrières. Tijdsgebrek wordt hoofdzakelijk aangegeven door de leeftijdsgroepen tot en met 29 jaar en tussen 30 en 44 jaar. 45 jaar vormt als het ware een mentale grens waarop het uurwerk het levensritme minder sterk bepaalt.

Het is opvallend dat de meeste factoren zwaarder doorwegen bij jongere respondenten. Zelfs de variabelen bereikbaarheid van de cursusplaats, te hoge kostprijs, informatietekort en negatieve motivatie meten de jongere respondenten een meer belemmerende invloed toe.

De zorg voor het gezin is vooral voor de leeftijdscategorie 30-44 een belangrijke belemmering voor het volgen van cursussen.

| Barrières | niet-werkend | zelfstandig | arbeider | bediende | ambtenaar | sign. |
|--|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|------------------|--------------|
| - Tijdsgebrek | 4.4 | 7.0 | 6.4 | 6.6 | 6.4 | .000 |
| - moment niet geschikt | 3.8 | 5.3 | 5.5 | 5.7 | 4.9 | .000 |
| - moeilijk te combineren met werk | 3.5 | 5.6 | 5.5 | 5.5 | 4.9 | .000 |
| - gezin | 4.0 | 4.2 | 4.2 | 4.5 | 4.4 | ns |
| - kan niet gevolgd worden tijdens werkuren | 2.7 | 3.7 | 4.8 | 4.4 | 4.6 | .000 |
| - te hoge kosten | 3.5 | 3.9 | 4.2 | 4.1 | 3.6 | ns |
| - slechte bereikbaarheid cursusplaats | 3.6 | 3.8 | 3.5 | 4.1 | 3.7 | ns |
| - te lange duur | 2.8 | 3.5 | 3.3 | 3.8 | 3.5 | .0001 |
| - geen diploma of getuigschrift | 2.7 | 3.2 | 3.6 | 3.2 | 3.1 | .03 |
| - geen financiële steun werkgever | 2.2 | 2.2 | 3.8 | 3.6 | 3.4 | .000 |
| - informatiele barrière | 2.7 | 3.2 | 3.2 | 3.3 | 2.8 | .005 |
| - gebrekkige aansluiting behoeften | 2.4 | 3.1 | 3.4 | 3.3 | 3.5 | .000 |
| - negatieve motivatie | 2.4 | 2.8 | 3.1 | 2.9 | 2.7 | .0008 |
| - respondent voldoet niet aan beginvereisten | 2.4 | 2.6 | 3.1 | 3.0 | 2.8 | .04 |

cases (min.)

Tabel 20: Gemiddelde score op barrières naar beroepscategorie

Omwille van de beschikbaarheid over tijd in een situatie van werkloosheid, scoort deze barrière voor niet-werkenden beduidend en significant lager in vergelijking met de andere beroepscategorieën. De categorie van de niet-werkenden wijkt ook significant af van de overige beroepscategorieën wat betreft het geschikt zijn van het moment waarop de cursus wordt georganiseerd. Voor niet-werkenden is deze belemmering duidelijk minder bepalend.

Binnen de werkende beroepscategorieën vinden we enkele kleinere verschillen zonder dat hier sprake is van significantie. Tijdsgebrek als belemmerende factor speelt sterker voor zelfstandigen. Arbeiders maar ook ambtenaren hebben minder kans om tijdens de werkuren cursus te volgen. Arbeiders kunnen ook minder op financiële steun van de werkgever rekenen om aan een cursus deel te nemen. Ambtenaren hebben wel gemakkelijker toegang tot de informatie over het cursusaanbod.

Naar gezinssituatie leert deze kwantitatieve analyse ons dat de risicogroep of de mensen die zich het sterkst geconfronteerd voelen met de verschillende belemmeringen in de eerste plaats niet ouders met kinderen zijn maar eenoudergezinnen. Zij scoren significant hoger op de volgende barrières: te hoge cursuskosten, ongeschiktheid van het cursusmoment, zorg voor het gezin, bereikbaarheid van de cursusplaats en de certificering van het VET-aanbod.

3. Kwalitatieve analyse van de educatieve participatiebarrières: gepercipieerde leerkosten

3.1 ONDERZOEKSBENADERING EN -METHODE

In tegenstelling tot de meeste van de voorheen besproken empirische onderzoeken naar participatiebarrières, hebben wij voor dit gedeelte van het onderzoeksproject onze methodiek zoveel mogelijk willen situeren in de jonge traditie van biografisch onderzoek in de volwasseneneducatie (Alheit, 1994, 1997, 1999b; Alheit & Dausien, 2000; Antikainen, 1998; Dominicé, 2000; Van Damme, 1999, 2000a, 2000b; West, 1996).

De belangrijkste kritiek op de kwantitatief georiënteerde empirische onderzoeken is dat in een vragenlijst voorgestelde antwoordmogelijkheden sterk richtinggevend zijn en weinig aanzet tot verfijning van de barrières. Het resultaat geeft als het ware steeds een status quo aan. Hiermee wijzen we enerzijds op het feit dat de resultaten of het belang van de verschillende belemmeringen hooguit wat verschillen in volgorde en anderzijds weinig aanwijzingen geven onder welke condities deze barrières kunnen aangepakt worden of hoe hun impact kan verminderd worden.

De biografische benadering lijkt ons daarentegen bijzonder geschikt als alternatief op bovenstaande kritiek en is aldus relevant om de onderzoeksvragen aan te pakken. In een notendop proberen we - ter verduidelijking van het onderzoekskader - de denklijnen van het biografisch onderzoek te schetsen. De biografische onderzoeksbenadering bouwt voort op de grounded theory van Glaser & Strauss, op het kwalitatief sociologisch onderzoek van Thomas & Znaniecki, en op life cycle theory en de life history approach die in tal van sociale wetenschappen tot ontwikkeling is gekomen. De biografische benadering van leren en educatie plaatst de biografie als belangrijkste context waarin het leren plaatsgrijpt, voorop. De biografie – een concept dat breder is dan louter ‘levensloop’ – genereert de context waarin leerbehoeften ontstaan en in educatieve vragen worden getransformeerd en wordt op haar beurt ‘gemaakt’ door het leren. We bouwen doorheen ons formeel en informeel leren

een biografische 'ervaringskennisbasis' op, die erg sturend is voor onze volgende biografische besluitvormingsprocessen, waaronder ook de constructie van educatieve vraag kan worden begrepen.

Voor deze biografische kennis en competenties gebruikt Peter Alheit (1994; Alheit & Dausien, 2000) de term 'biograficiteit', een soort auto-poëtische capaciteit van het individu om met de omgeving om te gaan, de uitdagingen die aan het individu gesteld worden te overleven en de eigen biografie te construeren. Alheit beklemtoont dat dit een erg creatief proces is, waarbij via leerprocessen de werkelijkheid mede wordt gemaakt. In dezelfde conceptuele lijn hebben we zelf, geïnspireerd door o.m. Bourdieu, het concept van 'biografische educatieve strategieën' ontwikkeld (Van Damme, 1999, 2000a, 2000b). Hiermee willen we uitdrukken dat mensen hun eigen biografie mede door leerprocessen zelf construeren en daarin, ondanks alle schijnbare oppervlakkigheid en vaagheid, vrij strategisch en 'pragmatisch-rationeel' (Hodkinson & Sparkes, 1997) te werk gaan.

We hebben in de interviews het onderzoeksopzet meer benaderd als het constructieproces van educatieve participatie in plaats van uitsluitend naar barrières te vragen. In dit opzicht is het een biografisch proces waarbij individuen voortbouwen op eerdere biografische ervaringskennis en strategieën of waarbij individuen externe en interne stimulansen en barrières omvormen tot de beslissing om al dan niet deel te participeren in een formele educatieve context.

De onderzoeksmethode van de constructie van narratieve educatieve biografieën hebben we door de keuze voor diepte-interviews bij een gestratificeerde steekproef van niet-participanten aan volwasseneneducatie, zoveel als mogelijk gevolgd - met een toegeving dat we wel beschikten over een vooraf opgestelde semi-gestructureerde leidraad -. In de verwerking hebben we de interviews uitsluitend kwalitatief geanalyseerd. Dit betekent dat uitspraken of ervaringen die door één individu als belangrijk of significant worden benoemd, niet zonder meer als minder belangrijk worden genoteerd dan barrières die meerdere geïnterviewden bij zichzelf herkennen.

Vanuit het idee van kwalitatief onderzoek stond in de keuze van de respondenten de representativiteit van factoren als origine, scholingsgraad, tewerkstelling, geslacht minder centraal. Essentieel was het feit dat het om niet-participanten gaat. De enige onderverdeling die vooraf is gemaakt is vanuit het denkkader dat educatieve participatie steunt op twee vertaalslagen - van behoefte naar vraag en van vraag naar participatie - ingegeven. In de sample moesten enerzijds 'harde kern' niet-participanten opgenomen zijn, namelijk mensen die nooit hebben geparticipeerd, dit nooit van plan zijn geweest en het ook niet zinnens zijn in de toekomst te doen én anderzijds niet-participanten die een mogelijke participatie ooit hebben overwogen maar uiteindelijk (nog) niet hebben deelgenomen en het eventueel zinnens zijn in de toekomst te doen.

Het vraag- of interviewschema dat werd gebruikt als leidraad bij de afname en analyses van de interviews afgenomen bij de non-participanten, omvatte volgende onderzoeksvragen:

- Ontstaansproces van een subjectieve 'educatieve behoefte':

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- In welke situaties en contexten werd er door de respondenten een tekort aan kennis en vaardigheden ervaren?
- Welke instanties of actoren speelden hierbij een rol? Welke omstandigheden waren hierbij faciliterend dan wel bemoeilijkend?
- In welke mate werd dit deficit-besef als een 'educatieve behoefte' gedefinieerd.
- Hoe en in welke termen werd deze 'educatieve behoefte' omschreven?

- Constructie van de 'educatieve vraag':
 - Werde deze subjectieve 'educatieve behoefte' in een duidelijke 'educatieve vraag' naar een bepaald soort opleidings- of vormingsaanbod vertaald?
 - Indien niet, waren er alternatieve, niet-educatieve strategieën om het deficit-besef te bestrijden of op te lossen?
 - Zijn er daarbij bij uiteenlopende categorieën respondenten verschillen te bespeuren?

- Besluitvorming betreffende de 'educatieve participatie':
 - Indien er een 'educatieve vraag' werd geformuleerd, waarom kwam men toch niet tot een educatieve participatie?
 - Hoe gebeurt de afweging van kosten en baten, van barrières en stimulansen bij het besluitvormingsproces in verband met participatie?

- Toekomstige educatieve participatie:
 - Op welke domeinen verwachten niet-participerende respondenten dat er voor hen toch 'educatieve behoeften' zullen ontstaan?
 - Welke contexten zullen deze behoeften doen ontstaan?
 - Is er volgens de respondenten voor deze educatieve behoeften en educatieve vraag reeds een geschikt aanbod voorhanden?
 - Onder welke voorwaarden zullen niet-participanten dan wel tot een educatieve participatie komen?

De medewerkers die de interviews gingen afnemen, kregen een vrij grondige training waarbij hen zorgvuldig de doelstellingen en onderzoeksvragen van het project werden toegelicht, de interviewhandleiding voor elke specifieke respondentengroep werd doorgenomen, enz..

Met deze geselecteerde personen werd eerst telefonisch contact genomen en indien zij tot een diepte-interview bereid waren, werd bij hen thuis door de meewerkende enquêtebureaus een interview afgenomen. Wanneer een gecontacteerde persoon niet kon teruggevonden worden of niet bereid was tot deelname, werd uit de databank een nieuwe respondent geselecteerd met dezelfde kenmerken.

Na een kwaliteitscheck van de interviews, onder meer om mogelijk bedrog door de interviewers of de enquêtebureaus te elimineren, werden 125 interviews behouden waarvan 72 personen participeerden aan één of andere vorm van volwasseneneducatie en 53 niet.

Binnen deze laatste groep hebben we in overeenstemming met ons verklaringsmodel twee hoofdgroepen onderscheiden: respondenten die nooit hebben geparticipeerd, dit nooit hebben overwogen en het ook niet zinnens zijn in de toekomst te doen én participanten die nooit hebben geparticipeerd maar wel de mogelijkheid daartoe hebben overwogen of met

andere woorden die in het construerend proces naar een educatieve participatie wel tot de expliciete formulering van een vraag zijn gekomen.

Na een tweede controle van de interviews hebben we er nog 11 uit geselecteerd omdat die respondenten wel participanten waren of het ooit waren geweest. De eerste groep niet-participanten - die we als harde kern kunnen aanduiden - telde 18 respondenten. Uit de groep respondenten die participatie ooit overwogen hebben of met andere woorden twijfelaars zijn, zijn er 24 geïnterviewd.

We geven per geïnterviewde respondent de belangrijkste persoonskenmerken: geslacht, geboortjaar, professionele situatie, woonplaats, niet-participant of twijfelaar.

- R1: vrouw - 1948 - poetsvrouw - Geel - niet-participant
- R2: man - 1927 - gepensioneerd - Jabbeke - niet-participant
- R3: man - 1964 - werkloos (lichtmentale handicap) - Schoten - niet-participant
- R4: man - 1969 - boekhouder - Tienen - niet-participant
- R5: vrouw - 1951 - ziekte (lichtmentale handicap) - Dendermonde - niet-participant
- R6: vrouw - 1933 - gepensioneerd - Stabroek - niet-participant
- R7: vrouw - 1937 - gepensioneerd - Ieper - niet-participant
- R8: man - 1964 - fabrieksarbeider - Tienen - niet-participant
- R9: man - 1962 - buschauffeur - Schoten - niet-participant
- R10: man - 1967 - informaticus - Nevele - niet-participant
- R11: man - 1945 - ambtenaar - Ieper - niet-participant
- R12: man - 1920 - gepensioneerd - Hoogdele - niet-participant
- R13: vrouw - 1922 - gepensioneerd - Assenede - niet-participant
- R14: vrouw - 1954 - verpleegster - Dendermonde - niet-participant
- R15: vrouw - 1963 - bejaardenhelpster - Koekelare - niet-participant
- R16: vrouw - 1953 - secretaresse - Meerthout - niet-participant
- R17: vrouw - 1963 - apotheker-assistente - Schilde - niet-participant
- R18: vrouw - 1928 - gepensioneerd - Wommelgem - niet-participant
- R19: vrouw - 1956 - huisvrouw - Zonhoven - niet-participant
- R20: man - 1943 - arbeider - Antwerpen - niet-participant
- R21: man - 1949 - bediende - Brugge - niet-participant
- R22: man - 1963 - beroepsmilitair - Dendermonde - niet-participant
- R23: vrouw - 1966 - huisvrouw - Zonhoven - niet-participant
- R24: man - 1951 - produktiearbeider - Lille - niet-participant

- R25: vrouw - 1960 - administratief bediende - Gent - twijfelaar
- R26: vrouw - 1968 - verpleeghulpster - Gent - twijfelaar
- R27: vrouw - 1960 - werkloos - Geel - twijfelaar
- R28: vrouw - 1920 - gepensioneerd - Knokke-Heist - twijfelaar
- R29: vrouw - 1962 - poetsvrouw (gesubsidieerd statuut) - Leuven - twijfelaar
- R30: vrouw - 1974 - keukenhulp - Mortsel - twijfelaar
- R31: vrouw - 1974 - werkloos - Stabroek - twijfelaar
- R32: vrouw - 1971 - verpleegster - Stabroek - twijfelaar
- R33: man - 1959 - werkloos - Antwerpen - twijfelaar

R34: man - 1954 - apotheker - Gavere - twijfelaar
R35: man - 1968 - informaticus - Gent - twijfelaar
R36: man - 1945 - bankbediende - Gent - twijfelaar
R37: man - 1933 - gepensioneerd - Maldegem - twijfelaar
R38: man - 1958 - leerkracht - Schoten - twijfelaar
R39: vrouw - 1963 - zelfstandige - Schoten - twijfelaar
R40: man - 1963 - informaticus - Ronse - twijfelaar
R41: man - 1933 - gepensioneerd/pastoraal medewerker - Leuven - twijfelaar
R42: man - 1945 - pré-gepensioneerd - Sint-Genesius-Rode - twijfelaar

In de pool van 42 geïnterviewden waren er 21 vrouw en 21 mannen. De verdeling naar leeftijdscategorieën zag er als volgt uit: 3 van de geïnterviewden waren 29 jaar of jonger, 19 tussen 30 en 44 jaar, 11 tussen 45 en 59 jaar en 9 respondenten waren 60 jaar of ouder. De gemiddelde leeftijd bedroeg 47 jaar.

In de interviews waren twee respondenten opgenomen met een handicap (mentale en auditieve handicap). We hadden echter geen enkel interview met mensen van allochtone origine. Om dit hiaat op te vangen, hebben we bijkomend 8 interviews afgenomen met respondenten waarvan de moedertaal niet Nederlands is. Omwille van de taalproblematiek blijken de interviews nadien weinig bruikbare of vergelijkbare gegevens te bevatten. Twee interviews zijn uiteindelijk integraal geanalyseerd.

R43: vrouw - 1960 - Russisch moedertaal - werkloos - Oostende
R44: vrouw - 1938 - Frans moedertaal - gepensioneerd - Bergen

Deze 44 interviews zijn zoals beschreven in de onderzoeksmethode in het kader van dit onderzoek voor het eerst kwalitatief verwerkt en geanalyseerd.

3.2. BEVINDINGEN: GEPERCIPIEERDE PARTICIPATIEBELEMMERINGEN

Hierna bespreken we de 'kosten' en barrières die de respondenten in de interviews naar voren hebben gebracht. De nu te voorziene en in de toekomst te verwachten kosten situeren zich aan de minzijde van de balans, baten aan de positieve zijde. De baten - en dan specifiek de perceptie van irrelevantie van baten - worden verder besproken.

Kosten zijn overwegingen die te maken kunnen hebben met tijdsaspecten (de duur, het tijdstip, verplaatsingstijd, de combinatie met andere tijdsbestedingen in de professionele, private of vrijetijdssfeer, enz.), financiële aspecten (inschrijving, bijkomende kosten voor vervoer of kinderopvang en dergelijke, gederfde mogelijke alternatieve inkomsten, enz.), afstand en dergelijke. Het kunnen ook cursusgebonden aspecten zijn (zoals de verwachte zwaarte van de cursus, de vrees niet voldoende beginkennis te hebben, de vrees dat de cursus toch niet aan de verwachtingen zal voldoen, enz.), die langs de minzijde van deze calculus een rol spelen.

In de ordening van de onderscheiden gepercipieerde kosten volgen we het framework van Cross (1978) omdat de meeste recente empirische onderzoeken naar participatie in de volwasseneneducatie nog steeds steunen op haar fundamenteel concept of onderscheiden clusters: dispositionele, institutionele en situationele barrières. Op uitzondering van een vrij parallelle bevinding of onderverdeling volgens Young (1999) - zij onderscheidt informatieve, financiële, institutionele en motivationele belemmeringen - zijn er nadien geen conceptuele onderzoeken meer ontwikkeld op het vlak van de participatiebarrières voor volwasseneneducatie.

Daarbij maken we op basis van de interviews ook een aanduiding of de belemmerde factoren al dan niet kritische factoren zijn in het beslissingsproces tot participatie.

Het onderscheid tussen meer of minder kritische factoren sluit nauw aan bij het conceptueel onderscheid tussen *blocking constraints*, die een eventuele participatie volledig uitsluiten, en *inhibiting constraints*, die mensen slechts tot een zekere hoogte ervan weerhouden te participeren. (Alexandris & Carroll, 1997) Minder divergerend is het onderscheid dat Valentine en Darkenwald (1990) hierrond. Zij spreken van barrières en belemmeringen: "Barrier connotes an absolute blockage, a static and insurmountable obstacle that prevents an otherwise willing adult from participating in adult education--an attractive but simplistic notion. Deterrent, on the other hand, suggests a more dynamic and less conclusive force, one that works largely in combination with other forces, both positive and negative, in affecting the participation decision."

3.2.1 Algemene bevindingen

Algemeen gesproken stellen we twee tegenstrijdige invloedskrachten vast. Enerzijds zeggen de respondenten dat excuses of uitvluchten om niet te hoeven deelnemen snel gevonden zijn. Respondenten sussen zichzelf om niet te hoeven deelnemen. Ze diskwalificeren zichzelf: 'het brengt niet op voor mij', 'te oud', ... De kosten/baten-afweging die deze respondenten voor zichzelf maken, worden bijna volledig gedomineerd door de lage motivatie die de betrokkene tegenover de educatieve participatie ontwikkeld heeft.

"- Jaja, durven, dat zul je nog wel doen, maar de wil om het te doen hè. Zo van allé 'k ga dat eens doen. Het is te ver, 't is teveel...

-Ja, ik vind altijd een uitvlucht hé ? Het is altijd iets hé ?" [man - 1943 - arbeider - niet-participant]

"Maar ik vond dan uitvluchten dat ik niet kon gemist zijn en al zo'n dingen, garantie zu, dan ging het niet passen of dat , of ik ging dan niet thuis zijn en de "jongens" gingen alleen zijn en al zulke dingen en als ze dan ouder waren , ja ik ging het dan zeker op een ander "wat " steken dat is zo'n ... altijd excusen zoeken..." [vrouw - 1937 - gepensioneerd - niet-participant]

De barrières zijn bovendien in hun perceptie zeer persistent of moeilijk te doorbreken. Het is een gewoonte of een patroon waar je na verloop van termijn mee leert leven en uiteindelijk niet meer als een belemmering ervaart maar iets buiten de eigen wil dat er altijd is geweest. Het gevoel van locus of control op deze factoren is heel laag.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

"Ewel, daarvan heb je toch op een bepaalde ouderdom een gemis, niet dat je niet meer kunt maar dat je niet harder bent geweest, dat je niet meer gedaan hebt (XXX) voor jezelf, en dat was dan, in plaats dat ik dan in de zetel zat buiten terwijl zij gingen gaan werken en in de boeken een keer las hé had ik toen het gevoel van, dat ik daardoor toch mis deed hé, "de jongens" moesten leren, de man ging gaan werken en ik daar maar zo zitten en dat is zo danig, dat zit zo danig in je, je vindt niet meer erg." [vrouw - 1937 - gepensioneerd - niet-participant]

Vanuit deze optiek is Matza's concept van 'drijven naar' of in educatie glijden zeer bruikbaar als verklaringsmodel voor het verklaren waarom sommige (niet-traditionele) potentiële cursisten uiteindelijk participeren. Matza (1964) omschrijft voor jonge delinquenten het proces van afdrijven naar delinquentie als een "gradual process of movement, unperceived by the actor, in which the first stage may be accidental or unpredictable from the point of view of any theoretic frame of reference, and deflection from the delinquent path may be similarly accidental or unpredictable."

Anderzijds - en dit komt meer voor bij de groep respondenten die een expliciete educatieve vraag formuleerden maar uiteindelijk twijfelden om deel te nemen - merken we dat de beslissing niet zomaar gebaseerd is op een 'onbenullige' reden. In de beslissing om niet te participeren spelen heel wat afwegingen aan de minzijde een rol. Respondenten sommen meestal in één adem verschillende mogelijke elkaar versterkende barrières op.

- Wat vindt u daarvan dat u daar niet bent op ingegaan, dat u die cursus eigenlijk niet bent gaan volgen ?
- Ja gewoon je blijft er niet bij stilstaan, je hebt geen tijd om er te blijven bij stilstaan. Er zijn zoveel taken dat ik belangrijk vind. Er zat altijd wel iets in de weg om uiteindelijk niet te gaan: mijn kinderen, het werk, mijn huishouden, mijn hobby, ook wel de prijs soms.... Ik heb wel regelmatig gedacht dat die cursus wel iets voor mij zou zijn, maar toch ... Niet dat ik voor een kleintje zou zeggen dat ik de cursus niet zou volgen. (...) Ik heb het echt afgewogen en besproken met mijn man. Maar ja, de balans viel meestal naar de verkeerde kant. [vrouw - 1963 - apotheker-assistente - niet-participant]

In totaal hebben we aan de minzijde of zijde van de verwachte kosten 408 verschillende uitspraken genoteerd verdeeld over de 44 interviews. Dit betekent dat in de perceptie van respondenten meerdere barrières, gemiddeld 10, een op elkaar versterkende invloed uitoefenen. "There is a growing consensus that barriers result from the combination and interaction of diverse factors, rather than one or two obstacles which would be relatively easy to overcome (McGivney, 1993). Het is dan begrijpbaar dat de effecten of baten van die orde moeten zijn dat ze hiervoor een valabel tegengewicht vormen. Bij de meeste respondenten blijkt dat het resultaat van die afweging toch vrij duidelijk naar de positieve kant moet overhellen vooraleer men tot effectieve participatie overgaat.

Dit betekent dat een beleid dat zich vastpint op de opheffing van één barrière of dat maatregelen ontwikkelt om de invloed van één belemmerende factor te verminderen, ons inziens niet de gewenste effecten zal ressorteren. Een aanpak van de lage participatieproblematiek vergt nog meer een gebundelde en gecoördineerde inzet vanuit meerdere beleidsdomeinen (tewerkstelling, onderwijs, welzijn, enz.).

Bovendien moet men beseffen dat educatieve non-participatie vaak niet het gevolg is van een gepland besluitvormingsproces maar soms meer een het resultaat is van een cumulatieve combinatie van verschillende factoren en - soms ingrijpende - omstandigheden in de leefsituatie van de potentiële participant, bijv. overlijden partner, ontslag, ...

3.2.2 Onderscheiden barrières en belemmeringen

Schematisch gezien onderscheiden we de volgende barrières en belemmeringen die al dan niet sterk aanwezig zijn in de perceptie van niet-participanten.

| | Kritische barrières | Niet-kritische belemmeringen |
|---------------------------------|--|---|
| Dispositionele barrières | a. Gebrek aan vertrouwen b. Persoonlijke negatieve attitude tegenover educatie en training c. Perceptie van irrelevantie - baten d. Gebrek aan locus of control - 'lack of voice' | e. Gebrek aan motivatie |
| Institutionele barrières | f. Flexibiliteit | g. Informatietekort h. Bereikbaarheid i. Financiële restricties - kostprijs |
| Situationele barrières | j. Tijd k. Peer groep cultuur en steun | |

Tabel 21: Overzicht van de onderscheiden belemmeringen

3.2.2.1 Gebrek aan vertrouwen (a)

Alhoewel niet regelmatig uitgedrukt in 'surveys', blijkt uit de interviews individueel gebrek aan vertrouwen en de angst om te mislukken of te falen een kritische belemmerende factor voor participatie. Barrières als faalangst, te weinig zelfvertrouwen, minderwaardigheidscomplex, en dergelijke worden vaak niet 'spontaan' opgesomd en "verborgen achter situationele barrières of redenen die geen gezichtsverlies inhouden" (Mc. Givney, 1999) of het educatieve tekort niet in de openbaarheid brengen.

Niet-participanten met een lagere en meer negatieve ervaren scholing blijken meer gevoelig voor dit proces. "The learning of initially poorly educated people, who after a long delay return to school or participate in programmes of adult education, can be hindered by anxiety and resistance. Negative school memories may emerge, for example. It is also possible that acquired knowledge gets unsettled, and that this undermines self-confidence. Fear of failing

in front of the group is another factor that may lead to lack of initiative, anxiety, and resistance" (Van der Kamp, 1992).

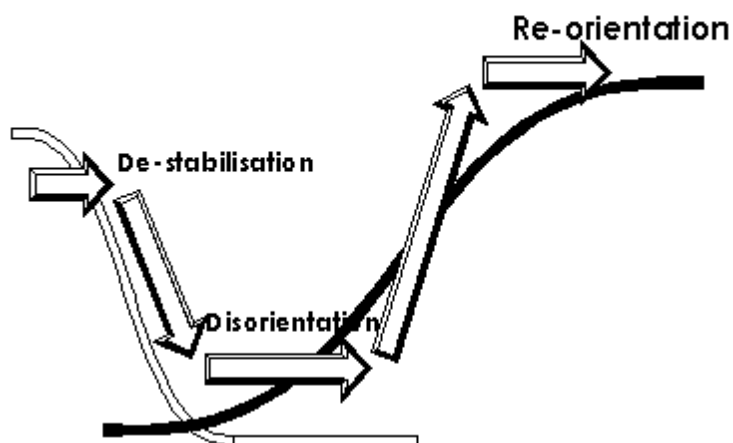
"Allé, zie mij hier zitten, het "domtje"? Misschien onderbewust of zo... Dat je denkt : "Ik ga dat niet kunnen of...ik ga een figuur slagen van hier tot daar." [vrouw - 1920 - gepensioneerd - twijfelaar]

In de perceptie van niet-participanten blijkt het leerproces een grote faalangst in te houden. De angst om 'opnieuw' te mislukken - een ervaring die vele niet-participerende respondenten meedragen vanuit hun initiële leerervaringen - is danig belemmerend om een educatieve participatiebeslissing te nemen of een participatie te vervolledigen. De binnen het initieel onderwijs gebruikte toetsingsinstrumenten, en dan met name 'examens', roepen danig traumatiserende herinneringen op dat onzekerheid over eventuele evaluaties een 'constraining' participatieblok vormen.

- En dan nog iets hè : dat ik niet zou meegedaan hebben, dat zijn die examens hé !
- Waarom niet ?
- Awel, maar geen examen hè !
- Nee ? Heb je daar schrik van ? Bang om te mislukken ?
- Ja, in de eerste plaats, en die stress daar zou ik niet tegen kunnen! [vrouw - 1920 - gepensioneerd - twijfelaar]

- Ja, ik weet niet, of heeft dat te maken met het feit dat je dat gewoon niet graag doet? Dat kan ook hé.
- Och, terug naar school en dan terug naar die les zo, en dan die examenstress en al die dingen... Het is dat vooral. [vrouw - 1951 - ziekte - niet-participant]

Naast het gevoel van onzekerheid of het ontbreken van vertrouwen ten aanzien van de eigen leermogelijkheden, versterkt een tweede psychologisch proces een niet-participatiebeslissing, nl. het toegeven dat een vertrouwd handelingspaarloon niet (meer) adequaat is om een probleemsituatie op te lossen. De beslissing om te participeren betekent met andere woorden dat men uitkomt voor zijn educatieve tekort maar ook dat de huidig gehanteerde copingsvaardigheden om dit tekort te bedekken niet voldoende meer zijn. Educatieve participatie is in dat opzicht een vorm van "supplative learning" of "vervangend leerproces". Dergelijk leerproces impliceert dat de waarde of bruikbaarheid van voorheen gehanteerde veronderstellingen, denkbeelden of handelingspatronen in vraag wordt gesteld. "Supplative learning is difficult enough when it is entirely under the learner's control, but when it is required, demanded or forced, or creeps up out of awareness, or there is significant emotional investment in previous beliefs or ways of acting, it becomes problematic." (Atherton, 1999) Het nieuwe leerproces dat het oude denk- of handelingspatroon verdringt houdt een tijdelijk psychologisch en door sommige personen als problematisch ervaren desoriëntatiegevoel in of een verlies aan competentie zekerheid.



Figuur 7: 'Vervangend' leerproces (Atherton, 1999)

3.2.2.2 Educatieve participatie is met een 'tekort' naar buiten komen (b)

Participatie aan vorming, educatie of training houdt impliciet een winstbegrip in: iets bijleren, nieuwe kennis en vaardigheden verweven naast of toevoegen aan de reeds verworven competenties. De focus wordt gelegd op de toekomstige winstsituatie. Non-participanten focussen in hun perceptie echter in op de huidige tekortsituatie. Dit nu-moment wordt echter meestal ervaren als een situatie waarin men blijk geeft van een persoonlijk educatief tekort. De voornaamste barrière voor een educatieve participatie in de perceptie van niet-participanten heeft zeer sterk te maken met deze deficit-gedachte. Leren wordt bovendien niet alleen gekoppeld aan een deficit-gevoel maar tegelijkertijd ook aan een gevoel van kwetsbaarheid en onzekerheid, beiden gevat in 'de angst om te mislukken'. Aan een formeel educatief aanbod deelnemen wordt vaak beschouwd als opnieuw afhankelijk worden, neerdalen tot een status van ondergeschikte.

De positieve connotatie die in essentie aan educatieve participatie gekoppeld is - en die in het discours van levenlang leren benadrukt wordt - wordt niet gedeeld door vele niet-participanten.

Een eventuele overweging tot participatie brengt dit educatieve tekort in de openbaarheid. Door de stap te zetten naar een organisatie of naar het formele aanbod, toont een participant het voorheen verborgen educatieve tekort, het feit dat men niet zelf tot een oplossing komt, dat men hulpbehoevend is om een educatief probleem op te lossen, ...

- Bang dat het te saai wordt, bang dat je daarmee moeite moet doen om het te volgen in feite. En dat ik het niet zal kunnen, dat ook waarschijnlijk, het niet kunnen lezen, het niet kunnen begrijpen want ik heb dus enorm veel last van, ik kan lezen maar als ik een tekst moet lezen dan gaat de helft er niet op staan en de rest ga ik er bij fantaseren daar ga ik last mee hebben
- En dat is een confrontatie in feite?
- Dat houdt me wat tegen, dat ik naar niet met rode kaken moet zitten, allé rode kaken, dat is niet, ... [man - 1962 - buschauffeur - niet-participant]

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- Of ervaarde je toen nog dat je onvoldoende wist met hetgeen dat je ...
- Oh nee ik trok daar mee wel mijn plan, ik maakte nooit geen beste dingen, ik trok daarmee mijn plan.... [vrouw - 1937 - gepensioneerd - niet-participant]

Het 'uitkomen voor' een tekort is niet alleen een persoonlijk psychologisch toegeven van een tekort maar wordt meestal ook visueel en zichtbaar, namelijk om aan een cursus deel te nemen moet men naar een 'vreemde' omgeving gaan en zich daarvoor al in de bedreigende openbaarheid begeven. Veel respondenten geven aan dat ze liever naar manieren zoeken in de beslotenheid van de leefwereld om tekorten op te lossen, op zo'n manier dat hun onafhankelijkheid en zelfstandigheid en dus ook hun streven om gerespecteerd te worden niet geschaad wordt.

De factor 'onafhankelijkheid bewaren' is binnen bepaalde peergroep-culturen danig doorslaggevend om niet te participeren. Deze perceptie is gerelateerd aan een traditioneel leraarbeeld bij deze respondenten: een leerkracht als een one-way-communicator.

Informeel leren

Informeel leren impliceert de opgesomde 'vernederings' niet. Verscheidene respondenten ontwikkelen eigen strategieën dan een educatieve om de spanning tussen feitelijkheid en wenselijkheid of noodzakelijkheid op te lossen. Of met andere woorden ze omschrijven informeel leer als 'hun' niet-bedreigende manier om nieuwe informatie en kennis te vergaren en nieuwe vaardigheden aan te leren.

"Ja, ik denk wel dat je op de duur in de situatie toch inkomt, dat je dat toch leert, al doende leer je, zegt men dikwijls hé, dus in het begin zul je wel problemen hebben maar ik denk dat je op de duur toch in de situatie komt en dat je dan toch...maar eigenlijk leer je elke dag dat je dat moet doen eigenlijk." [vrouw - 1948 - poetsvrouw - niet-participant]

De meest vermelde strategie van informeel leren is het opzoeken van informatie in boeken en naslagwerken geraadpleegd in of ontleend uit de bibliotheek. Van een voorziening zoals een bibliotheek gebruik maken, kan bij die informele leerstrategieën zonder veel problemen geïntegreerd worden zonder ook als vernederend of een verlies van onafhankelijkheid ervaren te worden. Andere meermaals vermelde informele leerstrategieën zijn: informatie vragen aan derden, trial and error-strategieën, imitatie of leren "met zijn ogen en met zijn oren."

"Jaja, de ene mens kan dat beter dan de andere, de ene mens leert met zijn ogen en met zijn oren... Ja, in vergaderingen, ik zie dus ook wie dat echt goed doet, wie dat het slecht doet, dus en je copieert een stuk van de werkwijze van andere mensen ook, dus, nu begin ik ook met de agenda en nu begin ik ook...nu, dat is nu zeer simpel voorbeeld, ..." [man - 1967- informaticus - niet-participant]

Non-participanten die als informele leerstrategie het inschakelen van of vragen aan derden vooropstellen, doen dit vaak omdat ze de 'knowledge' en 'capability' van de instructoren of educatieve medewerkers in vraag trekken. Mensen uit de praktijk of ervaringsdeskundigen

weten dit beter dan zij die dit uit boeken halen. Het traditionele beeld van een leerkracht die de theorie predikt overheerst.

"Ik koop weinig boeken, als ik echt iets specifiek nodig heb, ga ik naar de bibliotheek. Er is tegenwoordig zoveel informatie beschikbaar. (...) je krijgt informatie van andere bedrijven...ja, van alles krijg je informatie. Ik heb bijvoorbeeld al dingen gehaald van internet ook, ik zeg maar iets hé." [man - 1967- informaticus - niet-participant]

Internet blijkt echter nog een weinig gebruikte informatiebron of informele leersetting te zijn. Drie respondenten vermelden de digitale snelweg als gebruikte informele leervorm, waarbij het toch nog om occasioneel gebruik gaat.

Er is nood aan het valoriseren van door informeel leren verworven competenties want er zijn "nu eenmaal dingen die je niet op de schoolbank kunt leren, maar enkel door het te 'doen' of "onder druk, bij ondervinding ". Het formeel aanbod is in hun perceptie minder effectief dan informeel leren of 'ervaring'.

Al doende leren wordt in de eerste plaats naar voren geschoven bij het verwerven van jobspecifieke vaardigheden. Het "leren bij ... aan 't machine te staan, bij bij... bij het beoefenen van het beroep" zoals een respondent het uitdrukt de aangewezen en zelfs de enige manier om welbepaalde vaardigheden en kennis te verwerven.

De meerwaarde van informeel leervormen ligt volgens niet-participanten in het feit dat je de eigen leerweg en -tempo bepaalt. Men leert wat men op dat moment wil leren of waaraan men leerbehoevend is. Men is niet gebonden aan groeps-, plaats- en tijdsverplichtingen.

Dat was voldoende, genoeg om te weten wat ik wou weten. Bij een gewone cursus interesseert mij meer dan de helft niet en dan zit ik daar maar. Je kunt het beter zelf opzoeken, dan zoek je wat je nodig hebt. [man - 1962 - buschauffeur - niet-participant]

Onderzoek naar de leeromgevingen die dergelijke leerstrategieën faciliteren is dan ook noodzakelijk, zeker ten aanzien van de werkomgeving.

Informeel leren als alternatief voor formele educatieve participatie naar voren schuiven, blijkt uit de interviews met andere respondenten dan weer te voorbarig. Volgens andere niet-participerende respondenten is het effect of de effectiviteit van de gebruikte informeel leerstrategieën niet danig bevredigend dat het een voldoende antwoord op de leervraag biedt. Deze respondenten wijzen op de meerwaarde van de steun of begeleiding van een tutor of leerkracht.

Samenvattend kunnen we stellen dat de mogelijke educatieve participatie aan het formeel aanbod of formeel leren in het algemeen door een aanzienlijk aantal respondenten gezien wordt niet als een vanzelfsprekendheid gezien maar als een "zure appel", waardoor men zo snel mogelijk moet bijten. Het heersende leerklimaat in Vlaanderen als essentiële voorwaarde tot participatie wordt als weinig stimulerend gepercipieerd. Naast deze

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

maatschappelijke factor wijzen respondenten ook op de impact van individuele en groepsfactoren.

De impact en significantie van individuele 'pre-adult' factoren die de bereidheid tot participatie in de volwasseneneducatie bepalen, is vooral in Darkenwald en Merriam's psycho-sociaal interactie-model (1982) en het werk van Cervero en Kirkpatrick (1990) gestipuleerd. Respondenten wijzen in de interviews zelfs op de beïnvloedende rol van negatieve initiële onderwijservaringen - vooral relevant bij laaggeschoolde niet-participanten -, de perceptie en steun van de ouders om secundair of hoger onderwijs te volgen - vooral voor vrouwen -. Socio-economische factoren zoals tewerkstelling, gezondheid van de ouders, aantal kinderen in het gezin beïnvloedden de initiële onderwijskansen van jonge vrouwen.

De impact van initiële schoolervaringen zowel wat betref het initiële leerplezier als de het succesgevoel, zijn doorslaggevend: binnen de sample van niet-participerende respondenten spreken verschillende over de oorzakelijke negatieve schoolervaringen voor hun aversie of terughoudendheid tegenover educatieve participatie op volwassen leeftijd. Een gevoel van 'dat dat genoeg is geweest' of 'ça suffit' zoals het wordt uitgedrukt, herkennen we ontegensprekelijk meer bij mensen die met negatieve gevoelens terugdenken en spreken over hun initiële schooltijd. Toch hebben we ook een respondent die hetzelfde gevoel uitdrukt, ondanks haar succesvolle en positieve onderwijservaringen.

Wel, ik heb dat ook schriftelijk...ik heb gezegd, op een bepaald moment wou ik niet verder meer en ik wou daar niets meer van horen, want ik ben begonnen met A1 studies en ik ben geëindigd met een A2 diploma en niet omdat ik niet genoeg studeerde maar omdat ze mij niet begrepen, en ik ben veel te sociaal geweest en ik heb mijn gedacht gezegd en ik heb mijn diploma niet, toen ben ik naar een andere richting overgestapt en daarna gezegd, nu is het gedaan. Ik volg niets meer, ik doe niets meer. [vrouw - 1951 Dendermonde - niet-participant]

- Nee, nee maar zijn er in uw leven situaties of momenten geweest waarvan u dacht dat u graag iets had willen bijleren?

- Nee.

- Iets bepaalds...

- Nee.

- Dus euh...

- Ik had een hekel aan de scholen.

- U had een hekel aan scholen?

- Ja.

-Ja, dus maar niet...

- Misschien dat ik nu misschien nog mijn hele leven voor mij mocht hebben, dat ik slimmer zou worden maar in die tijd, oe, ik haatte 't school.

- Maar ik heb het dus niet op gebied van school, maar gewoon dat u iets zou willen leren uit uw eigen, dus gewoon iets zou willen weten...?

- Nee, ik ben content met mijn leven. [vrouw - 1974 - keukenhulp - twijfelaar]

"Dat is ja, dan vraag ik mijn eigen dikwijls af heb ik dat nu nodig, heb ik dat nu niet nodig, ik zit dikwijls alleen te werken, dus dat is geen probleem om alleen te zitten dan vind ik nu niet zo direct, maar in de klas, ik heb nooit graag achter die schoolbanken gezeten en dat houdt me

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

wat tegen, die klas waarschijnlijk iets opschrijven of zo van de leerkracht ik weet het niet en als we dan met drie zijn dan kan ik wat lachen of zwansen, het saaie gedeelte denk ik dat me tegen zou houden." [man - 1962 - buschauffeur - niet-participant]

Naast individuele factoren wijst Mc Giveny (1990) erop dat "people who belong to social and occupational groups for whom engaging in learning is not a 'normal' or habitual activity often develop an anti-learning culture which may be difficult for individuals to go against". De impact van de peer-culture en -support wordt later besproken.

Bovenal vraagt een verandering in perceptie op 'leren' in Vlaanderen eerst een maatschappelijk draagvlak. Het leerklimaat in Vlaanderen, en respondenten vergelijken hierbij naar de Nederlandse situatie, wordt gekenmerkt door een mindere educatieve openheid. Respondenten vinden er niet alleen een ruimer of beter aan hun leervraag beantwoordend educatief aanbod maar ook meer gunstige maatschappelijke factoren en omstandigheden om de beslissing tot educatieve participatie te nemen.

Zo maakt een respondent de vergelijking met Nederland op het vlak van maatschappelijke openheid en betreurt de geslotenheid van de Vlaamse samenleving waar mensen scheef bekeken worden als ze door aan te geven iets te willen leren, impliciet toegeven een tekort te hebben.

- Ik denk dat dat in Nederland veel anders is dan hier.
- Hoe bedoel je?
- Dat daar meer informatie is, meer mogelijkheden.
- Op welke manier dan?
- Ze zijn daar veel opener en ze durven daar ook meer. En dat de mentaliteit anders is. Ik vind dat erg, enorm jammer. [vrouw - 1963 - bejaardenhelpster - niet-participant]

3.2.2.3 Perceptie van irrelevantie aangaande effecten en baten ©

Levenslang leren is investeren: een huidige inspanning leveren voor een toekomstgericht resultaat. Zoals uit het eigen synthetiserend model blijkt, is het evenwicht tussen de verwachte baten aan de positieve zijde en de huidige geleverde kosten aan de negatieve zijde, de kern van de vertaalslag van een educatieve vraag naar een reële educatieve participatie.

Aan de positieve zijde situeren zich de verwachte baten, in eerste instantie het reële leereffect zelf: de voordelen op het vlak van sociale, professionele, institutionele en educatieve redzaamheid die men denkt te kunnen realiseren door de betreffende cursus te volgen. Daarnaast omvat dit bijvoorbeeld ook het sociaal contact dat men hoopt te realiseren.

De verwachte voordelen of effecten die non-participanten bij een eventuele deelname voor ogen hebben, situeren zich primair in de professionele sfeer: promotie maken, een job vinden, ... Daarnaast wordt verwezen naar de winst op maatschappelijk en sociaal vlak, voornamelijk om "mee te kunnen" met de recente ICT-ontwikkelingen en vooral met de leervorderingen van de kinderen.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- Het volgen van zoiets, zou dat voor u enkel nuttig zijn...bekijkt u dat in nut van : ik kan er werk mee vinden. Of is het gewoon van : ok, dat interesseert mij, of ik daar nu werk mee heb of niet, dat is niet belangrijk.

- Nee, maar wat me wel interesseert dat is, als ik iets doe, moet, ten eerste voor hen, de kinderen.

Bijvoorbeeld ik zou misschien nog computerlessen kunnen gaan volgen, dat is ook zoiets om, om , om hen te kunnen helpen, he. [vrouw - 1962 - poetsvrouw - twijfelaar]

Wat we aan de baten-zijde onmiddellijk vaststellen en als een kritische factor voor niet-participatie kunnen aangeven is dat niet-participanten weinig educatieve voordelen ervaren en verwachten van een mogelijke participatie: "het brengt toch niet op" voor hun sociale en professionele positie. Respondenten vinden het absurd om "dingen (te) leren, die je in geen vijftig jaar gaat tegenkomen." Deze lage winstinschatting maakt het als het ware de moeite niet om er aan te beginnen.

"Maar mijn zus heeft ook een cursus Frans gedaan, avondles. En echt veel heeft ze er toch niet van 'allez rien de knots.Nee, niet veel meer'." [vrouw - 1962 - poetsvrouw - twijfelaar]

"Maar ik vind ze allemaal te weinig praktijkgericht. Ik kan het soms (XXX), het wordt meestal gesponsord door een of andere firma die hun producten wil naar voor brengen, ik heb er begrip voor maar ja, en zeker in de loop van de jaren met een gezin te hebben, met kinderen te hebben ja, ik ben nu al...mijn kinderen zijn nu al rond de twaalf, ik doe aan sport, ik zit drie avonden op een week vast om de training te volgen, en u begrijpt dat er weinig tijd meer over is om die cursussen te volgen in feite, en voor mij (XXX) primeert dus als ik dan iets zou willen volgen zou ik het willen hebben (XXX) maar ja, nogmaals dus ik vind ja dat zij te veel theoretisch zijn." [man - 1954 - apotheker - twijfelaar]

Dergelijke vaststelling omtrent lage verwachte baten roept enerzijds vraagtekens op bij de reële effecten, voordelen, baten, ... van opleidingen of formele leerervaringen bij volwassenen.

McMahon (1998) heeft een overzicht van de effecten van levenslang leren. Dat we op macroniveau op verschillende levensdomeinen een winstmarge vaststellen, is niet te ontkennen, maar deze winstmarges is op micro- of op cursistenniveau echter veel onzekerder. "Even when the expected returns to training are favorable, agents cannot be sure of their actual returns. Some benefit exceptionally, others little or not at all. (...) such risks reduce the value of the expected net benefits of training." (Hirsch & Wagner, 1993)

| NON-MONETARY BENEFITS OF LIFELONG LEARNING | EXTERNALITIES OF LIFELONG LEARNING |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Health effects <ul style="list-style-type: none"> - Reduced infant mortality - Lower illness rates - Greater longevity - Human capital produced in the home <ul style="list-style-type: none"> - Children's education enhanced - More efficient household management <ul style="list-style-type: none"> - Higher returns on financial assets - More efficient household purchasing - Labour force participation rates <ul style="list-style-type: none"> - Higher female labour force participation rates - Reduced unemployment rates - More part-time employment after retirement - Lifelong adaption and continued learning <ul style="list-style-type: none"> - Use of new technologies within the household (e.g. the Internet) - Obsolescence : human capital replacement investment - Curiosity and educational reading: educational T.V. / radio - Utilisation of adult education programmes - Motivational attributes <ul style="list-style-type: none"> - Productivity of non-cognitive skills - Selective mating effects - Divorce and remarriage | <ul style="list-style-type: none"> - Population and health effects <ul style="list-style-type: none"> - Lower fertility rates - Lower net population growth rates - Public health - Democratisation <ul style="list-style-type: none"> - Democratisation - Human rights - Political stability - Poverty reduction and crime <ul style="list-style-type: none"> - Poverty reduction - Homicide rates - Property crime rates - Environmental effects <ul style="list-style-type: none"> - Deforestation - Water pollution - Air pollution - Family structure and retirement <ul style="list-style-type: none"> - Higher divorce rates - Later retirement - More work after retirement - Community service effects of education <ul style="list-style-type: none"> - Time volunteered in community service within income strata - Generous financial giving within income strata - Knowledge dissemination through articles, books, television, radio, computer software and informally |

Tabel 22: Effecten van levenslang leren volgens McMahon (1998).

De onzekerheid van het resultaat of effect, zeker als je als potentiële participant met het oog op de participatie voor (zware) financiële opofferingen staat, is een belangrijke kritische belemmeringfactor.

Je zit in een zeker stramien, je hebt een gezin, je kunt dan niet alles laten vallen en zeggen kijk, ik ga nu een keer opnieuw beginnen en een keer een cursus volgen, er moet geld in het bakje komen hé, je kunt niet zo maar uw werk afzeggen en zeggen kijk, ik ga nu, ik schei daarmee uit en ik ga een keer proberen met iets anders, moest je weten dat dat lukt, dat proberen, dan ware het proberen waard misschien maar dat is allemaal onzeker hé, er moet toch ergens ook een zekerheid zijn? [man - 1945 - ambtenaar - niet-participant]

Volgens niet-participanten is het effect op een betere professionele positionering of redzaamheid - waarop ze primair resultaten verwachten - van een educatieve participatie meestal onbeduidend. Singer schrijft in het artikel 'Recapture the fun of teaching and learning

using millennial tools" dat 'graduating', met andere woorden, leren veronderstelt "Short term pain, long term gain". De noodzakelijke 'long term gain' wordt volgens niet-participanten weinig gerealiseerd.

Heel veel vragen stellen kunnen gesteld worden over de participatieeffecten en satisfactie bij de eventuele educatieve participatie omwille van het vrijwaren van een institutionele positie in het kader van sociale zekerheid of arbeidsreglementering. Deze motivatie blijkt een externe participatiestimuli te zijn die meer voorkomt bij vrouwelijke respondenten en respondenten die terugvallen op een sociale uitkering. De educatieve participatie op zich is voor deze respondenten belangrijker dan het leerresultaat.

"- Had jij, heb je bijvoorbeeld kritisch gaan vergelijken welke mogelijke opleidingen er bestonden?" Ben je bijvoorbeeld gaan zeggen : "Ja, VDAB, dat is nogal goed maar ik wil een keer weten wat er misschien op universitair niveau gegeven wordt of zo."? Hebt ge gaan vergelijken wat er allemaal op de markt als aanbod was of niet?

- Euhm...

- Of was dat bijna impulsief?

- Het was vooral financieel, eigenlijk.

- Ja?

- 'Allez', het was impulsief én financieel. Ik wist bij de VDAB, dat ik mijn stempelgeld daar zou behouden.

- Ja. En ik verond...ik was in de veronderstelling dat als ik dat ergens anders ga doen, dan euh...

-...zou je dat recht wel verliezen?

- Ja, en daarom heb ik ook niet, niet verder gekeken, want..." [man - 1959 - werkloos - twijfelaar]

De assumptie of het idee - zonder uitspraak te doen over de correctheid ervan - van een mogelijk verlies van sociale uitkeringen of voordelen bij een eventuele deelname aan een opleiding is voor gerechtigden op een uitkering een ontmoedigende factoren om deel te nemen. Hillage & Aston (2001) spreken van "benefit disincentives". Ze wijzen ook op de hardnekkigheid van dit idee. Hierdoor is het niet alleen een belemmering om de stap naar een educatieve participatie te zetten maar verkleint de vrije keuze in het aanbod drastisch. Participanten kiezen niet de meest geschikte of de best aan hun leervraag beantwoordende opleiding maar kiezen op basis van de initiatiefnemer. De organisatie waarbij zij het minst administratieve problemen verwachten voor het behoud van hun uitkering of andere voordelen wordt gekozen zonder rekening te houden met de geschiktheid van het educatieve aanbod. Die perceptie of dit denkpatroon bij potentiële participanten legt een grote hypothese op de instapmotivatie bij trainingen en opleidingen.

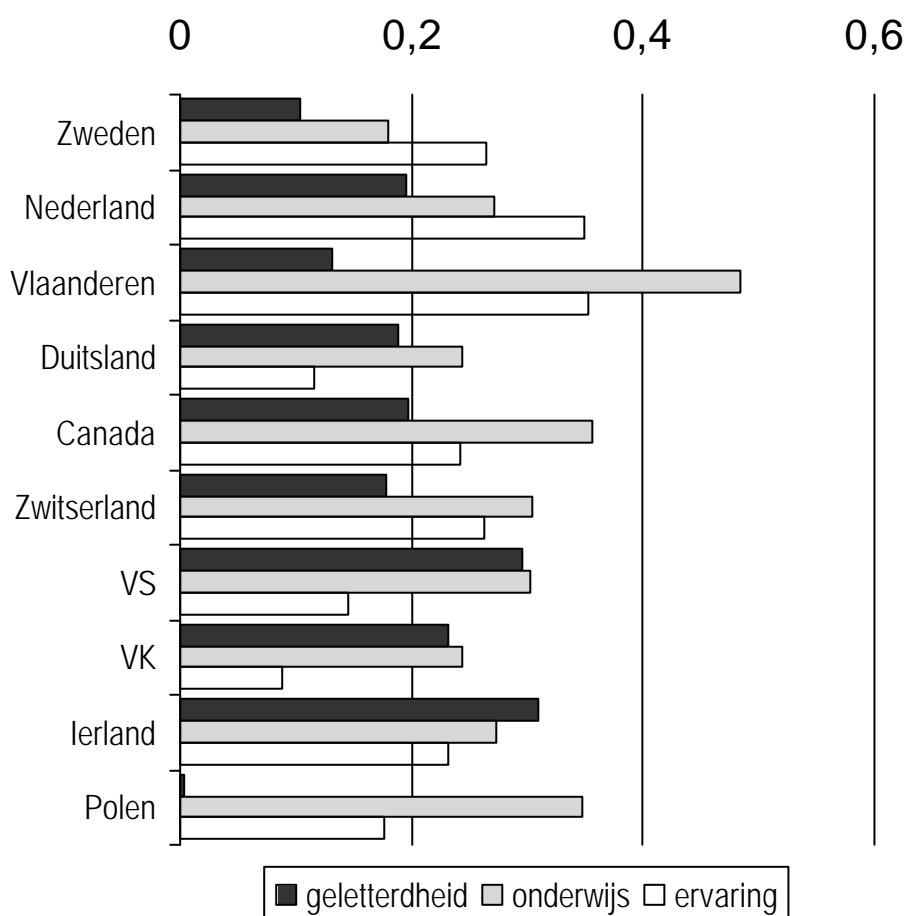
Bovendien blijkt in de perceptie van een respondent opleidingen voor langdurige werklozen een vorm van een 'bezigheidstherapie' te zijn. In haar ogen levert een dergelijke opleidingsinspanning op het vlak van mogelijke tewerkstellingskansen uiteindelijk niets op omdat de opleidingsinspanningen amper gevaloriseerd worden in een sollicitatie.

"Wat mij dan vooral tegensteekt, (...) is dat een speciaal project voor ongeschoolde langdurige vrouwen, langdurig werkloze vrouwen en dan ex-gedetineerden, voor bestaansminimum-

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

trekkende om die aan een job te helpen, maar eigenlijk naar een job toe lukt dat altijd niet. Met zo'n 20, als er daar 2 een job van vinden is dat veel en over het algemeen zijn die jonger."
[vrouw - 1960 - werkloos - twijfelaar]

In de beslissing tot een aanwerving door een werkgever wordt volgens de respondenten meer rekening gehouden met leeftijd, initieel diploma en dergelijke in plaats van met de eventuele gevolgte post-initiële opleidingen. De International Adult Literacy Study bevestigt dit inderdaad voor Vlaanderen: de impact van (geletterdheids)vaardigheden onder andere verworven via post-initiële opleidingen op een indiensttreding op de arbeidsmarkt weegt voor Vlaanderen amper op in verhouding tot de impact van het initieel diploma en vroegere arbeidsreferenties. De impact van post-initiële opleidingservaringen wordt in de omliggende landen meer gewaardeerd en in rekening gebracht.



Figuur 8: Impact geletterdheid, onderwijs, ervaring bij indiensttreding op de arbeidsmarkt

Deze IALS-vaststelling bevestigt het denkpatroon van niet-participanten. De perceptie van de effectiviteit van opleidingen bij niet-participanten wordt heel sterk gemonopoliseerd door het heilig geloof in "hetgeen je kunt als je een diploma hebt" [vrouw - 1963 - bejaardenhelpster - niet-participant] is veel groter. De almacht van een initieel diploma wordt ook door de respondenten aangevoeld.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

... ik had zo een idee van 'Ai, we moeten toch voor ander werk gaan zien', dat zal een tijdspanne van 1 jaar, 2 jaar geweest zijn, maar ofwel zijt ge te oud, ofwel hebt ge de diploma's niet want cursussen nemen ze allemaal niet aan en zeker geen herscholing van de RVA want die mensen die dat begeleiden die moeten echt wel moeite doen als er een examen uitgeschreven wordt van (xxx) die moeten echt gaan pleiten van 'laat die mensen meedoen aan dat examen', ... [vrouw - 1960 - werkloos - twijfelaar]

Dit betekent dat Vlaamse bedrijven meer moeten gestimuleerd om een evenwicht te brengen tussen de drie impactcomponenten en dat participatie in de volwasseneneducatie in Vlaanderen meer maatschappelijke waardering moet krijgen.

Eén van de belemmering verbonden met de lage batenperceptie is meer van institutionele aard: vele opleidingen worden niet gecertificeerd. In de interviews wordt door de non-respondenten ook gewezen op het belang van het behalen een certificaat ter verhoging en de visualisatie van de resultaatgerichtheid van opleidingen voor volwassenen.

- Ik heb een kennis gehad die kunstacademie was gaan volgen, maar dat niet heeft blijven volhouden. Tot hiertoe zijn het zware programma's die worden verwerkt, ik vind ook dat er achteraf een diploma moet aan vasthangen. Dat zou me meer motiveren, ik denk het wel.
- Meer motivatie om er naartoe te gaan?
- Ja. [vrouw - 1963 - apotheker-assistente - niet-participant]

- Dan ga ik het even hebben met het oog op de toekomst, dat heb ik wel al gedeeltelijk gedaan, dus u ziet het niet echt zitten dat u in de toekomst nog één of andere cursus gaat volgen of dat het alleszins nuttig gaat zijn ?
- Nuttig niet, als er diploma's uitgereikt worden wel ... [vrouw - 1960 - werkloos - twijfelaar]

De perceptie van irrelevantie van baten is sterker bij oudere niet-participanten. Sommige oudere respondenten stellen dat leren "de moeite niet meer is", "niets meer voor hen is", enz. Ze associëren leren met iets dat enkel bij jongere mensen effectief is. Leercapaciteiten, geheugen en andere vermogens kunnen daarbij een rol spelen, maar uit de interviews komt ook het idee naar voor dat het niet zinvol zou zijn te investeren in nieuwe kennis en competenties voor ouderen, maar dat men dit wel beter zou doen voor jongere mensen. Leren is voor deze respondenten een investering in een toekomstperspectief en als dat tijdsperspectief te klein wordt, is het zowel persoonlijk als maatschappelijk niet erg zinvol meer dit te doen.

Volgens de meeste non-participanten is het moment na de initiële opleiding het aangewezen moment om in verdere vorming deel te nemen. Het is opvallend op welke leeftijd respondenten zichzelf diskwalificeren om nog te kunnen leren of deel te nemen aan een formeel educatief aanbod: de jongste respondent die zichzelf diskwalificeerde omwille van de perceptie van irrelevantie is 34 jaar. Volgens Tamkin en Hillage (1997) is 45 jaar de gemiddelde leeftijdsgrens waarop arbeiders zichzelf omwille van hun leeftijd uitsluiten voor arbeidsgerichte permanente vorming.

Voor andere oudere respondenten blijkt dan weer het omgekeerde waar te zijn: een educatieve uitweg geven aan hun behoeften wordt niet als vernederend ervaren, maar is

precies een bevestiging van het eigen kunnen en een verrijking van de persoon. Ook oudere respondenten antwoorden soms in die richting en suggereren dat leren jong houdt, het bewijs levert dat men nog meekan met een samenleving die op jonge mensen met veel toekomst gericht is.

Het is duidelijk dat de leeftijd op zich niet zozeer de belemmerende factor is maar de perceptie van derden - vooral peergroep - op de te verwachten (leer-)vaardigheden op een bepaalde leeftijd of ouderdom. Men internaliseert een bestaand maatschappelijk beeld of beeld dat leeft binnen een groep waarmee men zich vereenzelvigd in plaats van een werkelijke assesement of inschatting van de eigen competenties. Deze internalisering heeft te maken met een vorm van (sociale) 'learning-press' (Darkenwald & Merriam, 1982). De 'leerdruk' is de externe verwachting om deel te nemen die ten aanzien van bepaalde groepen meer of minder wordt gelegd. "The effect of socio-economic status on participation is mediated by the 'learning press', which is the extent to which one's environment requires or encourages further learning. This concept of learning press has been regarded as important by others in the field (Wikelund, Reder, and Hart-Landsberg 1992). A person's learning press fosters certain attitudes and perceptions about the value and utility of adult education." (Silva, Cahalan, et.al., 1998)

De 'learning-press' wordt het sterkt op jongeren geprojecteerd. Hoger opgeleiden blijken vanuit de werksfeer ook een grote 'learning-press' te voelen. (Legiest & Van Damme, 1997) Het is wel opvallend dat deze respondenten vertellen dat zij de professionele leerdruk niet als druk of verplichting ervaren maar als een soort drempeloverschrijdend duwtje in de rug.

- Ik heb wel, allé in de tijd in de sociale sector gewerkt, en dan volgde ik wel een aantal cursussen, 'time management', maar dat was dan meer echt voor de job.
- Waren dat cursussen die ingericht werden door uw werk?
- Eigenlijk quasi verplicht waren ... zo stilzwijgend... [vrouw - 1960 - administratief bediende - twijfelaar]

Van zodra de 'learning-press' echter gevoelsmatig als opgedwongen of verplichtend wordt ervaren dan wordt de cruciale factor in de vertaalslag van een educatieve behoefte naar een educatieve vraag, namelijk intrinsieke motivatie, volledig ontkracht. In het beslissingsproces tot educatieve participatie is de perceptie van een vrijwillige keuze fundamenteel, zeker om een vroegtijdige drop-out te vermijden. Niet-participanten geven het signaal dat vrijwilligheid de sleutel is om te blijven deelnemen maar dat er enige druk nodig is om zich te engageren om deel te nemen.

Tenslotte wijzen we erop dat de perceptie van irrelevantie volgens Tamkin en Hillmage (1997) ook bepaald wordt door een gevoel van 'tevredenheid met het leven'. Concreet betekent dit dat de arbeidssatisfactie en dan vooral de tevredenheid over het bereikte niveau en de uit te voeren arbeidstaken, al of niet stimulerend is. Dit komt veel voor bij laaggeschoolde handarbeiders. Men is tevreden dat men ondanks zijn lage schoolopleiding een vaste job heeft, waardoor uitdagingen wegvallen. Hierdoor vinden deze respondenten het niet nodig om te participeren in een training of cursus.

3.2.2.4 Gebrek aan 'locus of control' - 'lack of voice' (d)

Eén van de belemmering die voor sommige respondenten en dan voornamelijk bij vrouwelijke participanten en laaggeschoolden, als het ware zo diep geworteld ligt in de persoon dat men voor hen kan spreken van het hart van de non-participatie, is het gevoel van zelfcontrole en expressie over het leven. Het gevoel van 'locus of control' heeft heel veel te maken met hoe iemand het eigen zelfbeeld percipieert en met de graad van zelfvertrouwen. Het gaat om het gevoel van controle men heeft de persoonlijke doelbepalingen in het leven over - wat ik in mij leven wil bereiken en welke weg ik hierbij insla.

Iemand met een lage 'locus of control' zal zelf de beslissing tot educatieve participatie, als mogelijkheid om het leven weer in eigen handen te nemen, niet nemen.

Het concept van 'lack of voice', het gevoel dat men geen eigen stem in zijn levensweg kan laten klinken (Hall & Donaldson, 1997), sluit hierbij nauw aan. Mensen die het gevoel hebben dat ze hun eigen leven niet in handen hebben vertonen "unquestionable submission to commands of authority" (Belenky, et al., 1986). 'Authority' refereert hierbij in de eerste plaats naar directe sociale relaties met name de partner, ouders, kinderen of werkgever. De stem(men) van deze actoren monopoliseren - in dit geval - de beslissing om niet te participeren in een geboden educatief aanbod.

'Authority' kan ook betrekking hebben op 'het beeld van de samenleving' bijv. 'een goede huismoeder is er voor de kinderen'. Volgens Belenky (1986) zijn vrouwen (uit een minder kansrijk gezinsmilieu) meer gevoelig aan, vatbaar voor en volgzaam naar dergelijke beelden. Ze laten hun leven leiden door dergelijke opgelegde beeldvorming. Zij offeren hun eigen leven volledig op aan de zorg en 'empowerment' van anderen. Vooral 'de hoop op een beter leven voor hun kinderen' (Benseman, 1989), verantwoordt voor henzelf om de hoop om het eigen leven opnieuw in handen te nemen, te laten varen of als niet meer haalbaar voor zich uit te schuiven.

3.2.2.5 Gebrek aan motivatie (e)

Niet-participanten worden vaak als niet-gemotiveerden voorgesteld. Uit de kwantitatieve analyse voorafgaand aan deze kwalitatieve bevraging, blijkt echter dat slechts 16,0% van de niet-participanten tot de harde kern van niet-participanten behoren, zij zien geen behoefte om te participeren of de beslissing daartoe in overweging te nemen en zij vinden dat zij toekomstgericht ook geen leer- of participatiebehoefte bij zichzelf zullen herkennen. Bij de meerderheid van de respondenten leeft de idee dat in de toekomst de behoefte of de kans tot participatie zich zal of kan actualiseren of manifesteren.

Vanuit de motivatietheorie wordt echter meer de nadruk gelegd op het gebrek aan motivatie als voornaamste reden tot educatieve niet-participatie. De individuele keuzes in het tijdsbestedingspatroon - tijd wordt gezien als een schaars goed - zijn motivationele uitingen.

Kiezen voor andere activiteiten is een teken dat deze activiteiten belangrijker zijn dan educatie.

3.2.2.6 Flexibiliteit (f)

Het gebrek aan flexibiliteit is de meest kritische institutionele belemmering in de perceptie van niet-participanten. Ze concretiseren deze institutionele rigiditeit vooral in tijd, ruimte en aanwezigheidsplicht. Wat het tijdsaspect betreft, gaat het er voornamelijk om dat respondenten niet participeren omdat ze niet aan strak regime van vaste, bijvoorbeeld wekelijks terugkerende cursussen kunnen beantwoorden of hun agenda daar onmogelijk naar kunnen schikken.

Maar ja weet je wat het dan is, je woont op de buiten, en ja een cursus volgen en het is dan in de winter en je moet dan naar de stad rijden ewel ja en mijn man deed dan ploegwerk en dat was dan ook "de vroegen" en "de laten" en dat was dan ook, als het vroeg was was hij thuis maar als hij de "laten" ploeg had, was hij niet thuis en je moet dat dan zo een beetje in avondlessen nemen, je moet daar ook regelmatig kunnen naartoe gaan en allemaal, dat zo, ... [vrouw - 1937 - gepensioneerd - niet-participant]

Niet-participanten vragen een maximale flexibiliteit in leerwegen want "we zijn geen kinderen meer". Maximale flexibiliteit is een theoretisch concept. Flexibiliteit valt bovendien niet altijd te rijmen met groepsvorming aangezien sociale contacten voor vele participanten immers een erg grote stimulans te zijn om een cursus te volgen. (Huet & Wagemans, 2001)

3.2.2.7 Informatieve belemmeringen (g)

Het gebrek aan informatie en is een obstakel dat meestal verengd tot de kennis van de aanwezige partners in het lokale educatieve veld of van "het lappendeken" van opleidingen in Vlaanderen (Bollens, 2001). De lineaire gedachtegang dat meer informatie over het educatieve aanbod automatisch resulteert in een grote participatiegraad, is achterhaald. Niet-participanten die bij een eerste bevraging aangaven dat een informatietekort de reden was voor hun niet-participatie ontvingen gedurende drie jaar systematisch informatie over het regionale educatieve aanbod. Een tweede bevraging na de periode van drie jaar toonde dat de participatiegraad van deze 'geïnformeerde' groep niet dusdanig was toegenomen. (Cárdenas, 2000)

Het voorzien van een ongebreidelde informatiestroom of -structuren is uitermate onvoldoende. Niet-participanten blijken zelden pro-actief informatie te vergaren. Hun gedrag vertoont een meer afwachtende houding of met andere woorden reactief ageren op aangeboden informatie.

Niet-participanten vragen niet meer maar beter gepersonaliseerde - op hun leerbehoefte aansluitende - informatie. Vooral hoger opgeleide niet-participanten geven soms aan dat ze overstelpt worden door informatie waardoor ze het bos door de bomen niet meer zien.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Het belang van gerichte informatie houdt duidelijk voorafgaande stappen in, met name kennis en inzicht in de opleidings-/leerbehoefte en -vragen van de potentiële doelgroepen, de twee eerste vertaalslagen in het proces naar educatieve participatie.

Naast de gerichtheid van de informatiestroom moet er gewezen worden op een verbreding van de informatieinhouden. Participanten wensen naast informatie over objectieve gegevens als adres, toegangsuren en dergelijke meer, ook informatie over de bereikte doelgroep, de kosten en baten op (midden)lange termijn én mogelijke financiële tussenkomsten of andere ondersteuning en begeleiding (vanuit de werkgeverszijde).

Ja, we krijgen wel hier en daar informatie over cursussen en de informatie dat wij misschien, dat ik wil hebben, zien we er misschien te weinig.. [man - 1954 - apotheker - twijfelaar]

Tenslotte merken we bij een respondent een terughoudendheid tegenover de objectiviteit van informatie en wordt deze informatie afgeschilderd als een manier om "mij een cursus te verkopen."

3.2.2.8 Bereikbaarheidsprobleem - geografische inplanting van educatieve instellingen (h)

Een fysieke en materiële belemmerende indicator die in empirische onderzoek hoog scoort is de bereikbaarheid of geografische spreiding van de educatieve instituten. Deze indicator is meestal gerelateerd aan de situationele barrière van de geografische isolatie. Het bereikbaarheidsprobleem wordt bovendien in meestal uitgedrukt als een afstandsprobleem, zoals de volgende respondent uitdrukt: "Voor mij komt het er op aan zo dicht mogelijk en geen dertig kilometer of veertig verder te gaan rijden voor in feite misschien identiek hetzelfde ... voor als ze het hier aan de deur geven" [vrouw - 1954 - verpleegster - niet-participant] Dit wordt ook bevestigd omdat blijkt gemiddelde afstand die mensen af leggen om een cursus te volgen, niet meer dan 5 kilometer.

In de perceptie van niet-deelnemers blijkt bereikbaarheid een belemmering van secundair niveau, dit wil zeggen dat als men overtuigd is van het belang of de mogelijke opbrengst van een participatie, afstand minder problematisch wordt. Met andere woorden blijkt dat respondenten voor jobgerelateerde vormingsinitiatieven meer geneigd zijn de te overbruggen afstand als minder belemmerend te evalueren dan voor vrijetijdscursussen. Een tweede factor waarvoor men het afstandsprobleem opzij schuift is de sociale meerwaarde van de participatie of 'het plezier van samen te zijn'.

Daarnaast blijkt bereikbaarheid minder een afstandsvraagstuk maar een gemak- en tijdsvraagstuk, met andere woorden een problematiek van bereikbaarheid: bushaltes (vooral aangegeven door oudere respondenten), parkeerplaats, de toegankelijkheid van steden, files, ...

Ook het veiligheidsvraagstuk komt hierbij soms naar boven. De buurt waarin de cursus plaats vindt - vooral voor avondcursussen, blijkt voor ouderen en vrouwen ook enige rol van betekenis te hebben.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

"Als ik van hier uit nog een cursus in de stad moet gaan dan ben ik eer ik in de stad ben een half uur kwijt al zeker, dan zit ik in het centrum, dan ben ik nog niet waar dat mijn cursus is en dat neemt mij veel meer tijd." [vrouw - 1928 - gepensioneerd - niet-participant]

Binnen het 'Up for Learning project', een samenwerking tussen educatieve centra in de Oostkust van Schotland is bij de oprichting van niet-traditionele leercentra (zie module 3) uitzonderlijke aandacht op een gemakkelijke bereikbaarheid. "Our other major success has been attracting new learners into non-traditional learning centres. In Dumfries, a new centre opened next to the bus terminus in the town centre and attracted 57 new learners in its first morning." (<http://www.scottishufi.co.uk/features/upforlearning.shtml>)

3.2.2.9 Financiële restricties (i)

Eenzelfde teneur als het bereikbaarheidsprobleem herkennen we bij de financiële belemmeringen. Kostprijs is een secundaire restrictie, die gekoppeld is aan een beeldvormingsprobleem waarbij de primaire kosten ondergeschikt blijken te zijn aan de secundaire en tertiaire kosten.

Beginnend met dit laatste punt: de ondergeschiktheid van primaire kosten tegenover secundaire en tertiaire kosten. De financiële restricties worden in surveys meestal exclusief uitgedrukt in functie van de primaire kost, met name de inschrijvingskost die te hoog is. De primaire kostprijs van een participatie blijkt echter volgens de respondenten minder problematisch of belemmerend te zijn in het beslissingsproces dan algemeen wordt aangenomen. Het is wel positief als er kostprijsverlagende stimuli worden voorzien maar ze blijken niet primair te zijn om de participatiegraad te verhogen. Wat betreft het jobgerelateerde aanbod verwachten de respondenten wel - zelfs met een graad van vanzelfsprekendheid - dat de werkgever een stuk van de financiële kost op zich neemt. Dergelijk perceptie sluit aan bij één van de beleidsaanbevelingen in het onderzoek naar de educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie (Legiest & Van Damme, 1997): "een algemeen stimuleringsbeleid moet niet zozeer betrekking hebben op kostprijsfactoren. De kostprijs wordt algemeen als vrij laag en weinig problematisch beoordeeld, behoudens in een beperkt aantal sub-sectoren. Zo stelt er zich een specifiek probleem voor het diplomagericht onderwijs: daar hypothekeert de financiële kost, vooral veroorzaakt door de lange duur van de opleidingen, wel de tweedekans- en sociale promotiefunctie."

Een vaststelling is dat hoog opgeleide niet-participanten de kostprijs als meer belemmerend ervaren dan laaggeschoolden. Dit heeft hoogstwaarschijnlijk te maken met het feit dat laaggeschoolden de participatiemogelijkheden - de educatieve instellingen waar men terecht kan - minder breed inschatten. Hooggeschoolden gaan door hun vroegere educatieervaringen op zoek naar een meer gespecificeerd aanbod en dit heeft zijn consequenties naar kostprijs.

Een beleid dat financiële stimuleringsmaatregelen exclusief gericht op primaire kosten vooropstelt, zou met andere woorden een ongewenst Mattheüseffect met zich meebrengen.

Meer problematisch vinden de respondenten de secundaire kosten omdat deze kosten niet terugbetaald worden of met andere woorden volledig zelf gedragen moeten worden. Secundaire kosten zijn de financiële inspanningen die indirect geleverd moet en worden om te kunnen participeren: vervoer, prijs voor de opvang, aankoop van bijkomend cursusmateriaal. Het probleem van secundaire kosten laat zich het sterkst voelen bij praktische/technische langdurige opleidingen, zowel beroepsgeoriënteerde als in de vrije tijd. Het in rekening brengen van secundaire kosten is niet eenvoudig. Een bijkomende secundaire kost die niet wordt geteld maar die voor het zelfwaardegevoel van sommige mensen essentieel is, is de kledingskost.

"Ja, die ezel dat was allemaal in eik, dan heb je zo, dan moet je zo een pot met allemaal zo'n borsteltjes halen, borsteltjes heb je nodig en verf heb je nodig en die verf kost geld hé." [vrouw - 1974 - keukenhulp - twijfelaar]

"Thuis dan trek ge iets aan, dat ge niet moet bang zijn ...en dan hebt ge bijkomende kosten want ge wilt fatsoenlijk voor den dag komen zoals al de anderen en eigenlijk leert ge er niets mee" [vrouw - 1960 - werkloos - twijfelaar]

De tertiaire kost heeft betrekking op de gedeelde andere inkomsten als gevolg van een mogelijke participatie. Dit komt naar voren bij respondenten die aangeven dat ze een zelfstandig beroep uitoefenen of een centje bijverdienen. De tertiaire kost sluit aan het tijdsconflict: educatieve participatie concurreert met (sommige vormen van) professionele participatie.

Tenslotte wijzen we op de impact van de beeldvorming rond de kost van educatie. Een respondent verwees naar de beeldvorming rond de financiële kost van het initieel onderwijs. In Vlaanderen is het initieel basisonderwijs officieel kosteloos onderwijs, de realiteit is echter anders en voelbaar in de gezinsportefeuille. In haar perceptie leeft de overtuiging dat als het initieel onderwijs dat zogezegd gratis is, al een grote hap uit het gezinsbudget neemt, dan zal de financiële impact op het gezinsbudget van een participatie in een overwegend niet-kosteloos educatief aanbod, ontegensprekelijk groot zijn.

3.2.2.10 Tijd: gebrek of conflict? (j)

In de kwantitatieve onderzoeken naar de mogelijke participatiebarrières wordt 'tijdsgebrek' veelal als belangrijkste determinant voor non-participatie aangeduid. De reden tijdsgebrek of "ik heb niet genoeg tijd" - zoals het dan meestal uitgedrukt wordt in surveys - is voor de onderzoeksgroep een danig algemene en niet-gespecificeerde noemer. Wat de mogelijke achterliggende redenen zijn, kan hierdoor niet achterhaald worden.

Ook in deze kwalitatieve bevraging van non-participanten kwam in eerste instantie tijdsgebrek duidelijk als één van de kritische indicatoren naar voren. "Het klokje tikt" als het ware "door".

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

"Een dag heeft 24 uren, ge moet daar toch 8 uur van slapen, allé ge moogt blij zijn als ge er 6 van slaapt, hé, dat is al veel. Maar ge moet ergens toch wel, ge kunt niet meer uren maken dan er zijn..." [vrouw - 1963 - bejaardenhelpster - niet-participant]

In de diepere bevraging van de respondenten omtrent de tijdsproblematiek kwam naar voren dat het eerder gaat om een tijdsconflict in plaats van een tijdsgebrek. Een conflict verwijst naar keuzes tussen activiteiten en zoals iedere andere activiteit neemt ook leren tijd in beslag. Dit houdt in dat men tijd moet 'vrijmaken' voor de deelname aan een of andere vorm van opleiding of cursus én dat men tijd moet 'onttrekken' van een andere besteding. 'Tijd besteden aan' een bepaalde activiteit (of de persistentie van een gedrag) is in essentie een motivationeel gegeven.

Mensen besteden tijd aan activiteiten die ze graag doen, waarvoor ze gemotiveerd zijn. Daarnaast wordt de participatiebeslissing ook mee bepaald door de aanwezigheid en de sterkte van alternatieve, competitieve motivationele tendensen of interesses, bijv. sporten, uitgaan, televisie, ... Motivationele problemen in verband met 'levenslang leren' betekenen dus niet noodzakelijk dat de studiemotivatie te laag is. Ze kunnen ook het gevolg zijn van te sterke concurrerende of teveel interesses. (Lens & Peetsma, 1997)

De respondenten geven vier grote activiteitennoemers of -groepen aan waarmee educatieve participatie concurreert: tewerkstelling, huishoudelijk en gezinszorg, vrijetijdsbesteding en tijd voor zichzelf.

De meeste respondenten geven aan dat hun tijdsorganisatie in de eerste plaats wordt gedomineerd door het arbeidsuurrooster. Werknemers duiden naast de arbeidsduur in de eerste plaats het probleem van onregelmaat bij ploegenarbeid of niet-voorspelbare vervanging van afwezige collega's aan als de problematische factor voor educatieve participatie buiten de werkuren. De arbeidsschema's laten weinig flexibiliteit toe om hierbinnen educatie een plaats te geven, vooral bij een fulltime tewerkstelling. Daarnaast werd er ook gewezen op de aard van het werk en verplichtingen die daarbinnen worden gevraagd zoals buitenlandse contacten of overwerk in drukke periodes waardoor langlopende cursussen of vorming niet haalbaar is.

- Maar toen ben ik ook voor een nieuw werk begonnen en ja, dat is er niet meer van gekomen natuurlijk.
- Bedoel je dat zelfs het systeem van vrije student niet paste in uw...
- Het paste niet in mijn uurrooster van werken, dat was een beetje, allé ja, moeilijk te combineren. Ik zat dan ook weer fulltime dus... [vrouw - 1960 - administratief bediende - twijfelaar]

Ik zal eens een voorbeeld geven, bijvoorbeeld mijn man zegt nog overlaats, vorig jaar, waarom doen wij eens geen danscursus? Ik zeg, dat kan niet, want ik zit met die uren dat dat niet gaat, je gaat er voor betalen en je kan misschien één keer gaan. Want ik heb nu bijv. de vroege, maar voor ik doorga moet ik eens kijken, ik heb morgen het weekend en dat is...maar ik moet nog eens kijken voor ik doorga, want dat kan ondertussen al veranderd zijn [vrouw - 1951 - niet-participant]

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Ja, omdat ik er de tijd niet voor heb, bij manier van spreken, welja, ik heb nu ook een gezinsleven, je kent dat hé...kinderen, verbouwingen, ik ben mij aan het settelen...dan vind je al minder tijd om zulke dingen te doen, misschien later komt er daar wat meer tijd voor, maar twee avonden in de week...ook mijn werk, ik zit veel in het buitenland, en ja, dat is ook de hoofdreden eigenlijk voor cursussen...dat ik ze nooit kan afwerken. Ik heb ook al veel collega's op het werk gezien die dat starten, maar als je in het buitenland bent bijv. moet je die twee avonden in de week dat er cursus is missen. Als er bij ons een cursus starten, die stoppen dat meestal, omdat dat...het valt niet te combineren met het type werk. [man - 1967- informaticus - niet-participant]

Respondenten met een zelfstandige beroepsuitoefening wijzen op de problematiek van lange arbeidsdagen.

- Ja maar ik heb dat niet willen doen omdat dat te lang duurde en dan ging mijn ding van zelfstandige...het ging teveel tijd pakken.
- Geen tijd.
- Ik heb geen tijd gehad om mijn geld te verteren (xxxxx) Die tijd heeft, heeft geen geld en die geld heeft, heeft geen tijd. Versta je het niet ? Als je veel tijd over hebt, kun je geen geld hebben, maar als je geld verdient hebt, dan heb je geen tijd gehad. Dat is juist dat man - 1920
- gepensioneerd - niet-participant]

Het moment bij uitstek voor een arbeidsgerichte educatieve participatie is binnen de werkuren. Werkende jongeren, vrouwen en arbeiders hebben minder kansen om opleidingen te volgen binnen de werkuren. De eventuele verwachting om (meer) arbeidsgeoriënteerde opleidingen in het weekend te volgen, worden unaniem afgewezen. Respondenten vinden dat de werkgever of tewerkstelling een grote claim - "ik ben al vijf dagen per week beschikbaar - op hun tijdsbesteding legt.

... dus er zijn sommige cursussen die in de weekends doorgaan, dat weiger ik dus hé uit principe, omdat je zegt ja, ik sta hier al vijf dagen, allé ja... [man - 1954 - apotheker - twijfelaar]

- Maar dat mensen in hun vrije tijd, als ze over vrije tijd beschikken, dan cursussen gaan volgen..
- Ik vind dat, als ze dat verplichten...als ze dat uit vrije wil doen, vind ik dat niks. Maar als ze mensen gaan verplichten met die fulltime job nog vanalles verplicht bij te doen, dan gaat dat teveel van het goeie worden. Ik heb daar geen goed oog in. En het sociale gaat verloren gaan, je gaat dat zien, het sociale...het gaat alleen maar gaan om mensen die hogerop willen of mensen die...maar het sociale gaat er door verloren gaan en dat is spijtig. Daar gaat geen tijd meer voor zijn, er gaat veel papierderijwerk zijn en leren en dingen en het sociaal contact gaat er onder lijden. [vrouw - 1951 - niet-participant]

Anderzijds wordt er ook - maar in mindere mate - met enige terughoudendheid en scepticisme gereageerd op de mogelijkheid van educatie binnen de arbeidsuren. Een educatieve participatie wordt als een extra taak-, werkbelasting of 'iets dat erbij komt' omschreven waardoor "het werk van gisteren" blijft staan of de vooropgestelde planning doorbroken wordt. In theorie staat men positief tegenover taakverdeling of inspringkrachten maar in de praktijk wordt gewezen op de collegialiteit die dit vereist en wordt ook een claim

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

gelegd op de eigen verantwoordelijkheid voor de professionele taakuitvoering. De respondenten legt de verantwoordelijkheid voor de professionele opdrachtuitvoering volledig bij zichzelf. Impliciet schuilt in deze interviewuitspraak ook een vorm van 'self-protection': een continue taakverdeling houdt in dat men vervangbaar is.

Ge kunt toch niet zeggen: 'Trek uw plan, ik moet naar de cursus gaan met mijn kredieturen'. Een andere sukkelaar die kan dan komen werken. Als je onder je werkuren moet, is het moeilijker, denk ik. De job is mijn verantwoordelijkheid. Ik moet zorgen dat alles rond is tegen het eind van de week. Ik kan dat wel eens een keer afspreken dat het werk later zal af zijn maar men kan dit niet blijven aanvaarden. [vrouw - 1953 - secretaresse - niet-participant]

Vrouwelijke respondenten geven bovendien aan dat niet alleen hun eigen professionele tijdsbesteding het onmogelijk maakt om een cursus te volgen maar dat ook de tewerkstellingsituatie van de echtgenoot hierop een invloed heeft.

Maar ja weet je wat het dan is, je woont op de buiten, en ja een cursus volgen en het is dan in de winter en je moet dan naar de stad rijden ewel ja en mijn man deed dan ploegwerk en dat was dan ook "de vroegen" en "de laten" en dat was dan ook, als het vroeg was was hij thuis maar als hij de "laten" ploeg had, was hij niet thuis en je moet dat dan zo een beetje in avondlessen nemen, [vrouw - 1937 - gepensioneerd - niet-participant]

De belemmerende impact van de tewerkstellingssituatie van de echtgenoot wordt vooral aangevoeld in wisselwerking met de tweede activiteitengroep waarmee vorming concurreert, namelijk het huishoudelijk werk en de kindzorg.

- Had het natuurlijk combineerbaar geweest met een aantal zaken, en dan komt daar ook bij...komt daar natuurlijk ook bij dat ge ook nog rekening moet houden met de werksituatie van uw echtgenoot, natuurlijk hé.

- Ah ja.

- Dus, ik had... Ik merk toch dat het niet doen van zoiets blijkbaar vaak ingegeven wordt bij een vrouw dat men afhaakt, door het feit dat dat net die druppel is die te belastend wordt (..) allé, ik zal dan wel heel feministisch klinken (...) maar het is zo dat een gezin voor een groot deel terugvalt op een vrouw, en als je dat... [vrouw - 1960 - administratief bediende - twijfelaar]

De gezins- en huishoudelijke zorg blijft in de eerste plaats een uiterst belangrijke impediment om de participatiegraad van vrouwen te verhogen. Alleenstaanden, hierbij vinden we ook enkele mannelijke respondent, geven een zeer grote impact aan deze barrière.

Oudere vrouwelijke respondenten zien het huishouden nog als "mijn plicht" [vrouw, 1920, gepensioneerd]. In de interviews bij jongere respondenten is er wel een lichte evolutie merkbaar in de perceptie ten aanzien van de huisvrouwpositie of -rol. Deze is geëvolueerd van "goede ménagevrouw" naar "arm huisloofje". Er is meer openheid om praktische huishoudelijke taken uit handen te geven om in de vrijgekomen tijd educatie te volgen.

Alle dagen hetzelfde koken, kuisen, afwassen, strijken... ik heb voor mezelf uitgemaakt, ik wil geen huisloofje zijn, ik wil mij, ja...Nu heb ik eigenlijk tijd om mijn werk te combineren met mijn ontspanning. [vrouw - 1954 - verpleegster - niet-participant]

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- Ja, ik zeg het, ik heb dan een druk uurrooster en dan mijn man, die is buiten zijn uren zelfstandige, dus het volledige huishouden valt...
- Oei, oei, die werkt 'dubbel-dobbel', zoals ze in Antwerpen zeggen.
- Ja, want dat huishouden komt dan volledig op mij terecht, zo dus... [vrouw - 1971 - verpleegster - twijfelaar]

- Ja, ge gaat werken. Het is 8, 9 of 10 uur. 10 uur van en naar het werk dus. Ik had mijn vader en moeder woonde bij mij. Dus de tijd is ingevuld. Je moet dan het huiswerk doen, de tuin. Dus je hebt maar weinig vrije tijd over. Om dan nog te zeggen 'ik ga naar de avondschoon, ik ga nog dat doen'. Het is misschien een uitvlucht hoor, ja ik geef dat toe dat dat een uitvlucht is misschien. Maar ja, omdat je als een 16 uren werkt op een dag
- Ah, je werkt 16 uren?
- Nee, ik werk 8 à 9 uren. Ja het huishouden moet ook gebeuren hè. En ik sta er alleen voor en dat werk moet ook gebeuren. Dat is ook werken hé. [man - 1951 - produktiearbeider - niet-participant]

De blocking constraint bij uitstap is de 'kinderzorg'. 'Those adults that stay at home to look after a family are only half as likely as even the registered unemployed to have taken part in some vocational training during the previous three years' (Calder & McCollum, 1998)

De barrière 'kinderzorg' wordt echter in veel empirische onderzoeken verengd tot een problematiek van 'kinderopvang'. In de perceptie van de niet-participant zijn dit twee verschillende elementen. In de perceptie van niet-participanten en dit is zeer sterk voelbaar bij laagopgeleide vrouwen: kindzorg impliceert een daad van verantwoordelijkheid, terwijl (het brengen van kinderen naar een) kinderopvang het zich onttrekken is van de zorgverantwoordelijkheid. Het idee om voldoende en betaalbare kinderopvangmogelijkheden te voorzien voor participanten aan cursussen, moet vanuit deze visie aandachtig bekeken worden. Niet-participanten blijken weinig bereid te zijn om hun kinderen naar een opvang te brengen of voor een veelvuldige opvang door externen te zorgen omdat ze hierdoor hun verantwoordelijkheidsgevoel ten aanzien van de kinderen uit handen geven. Dit gevoel wordt versterkt wanneer er voor de kinderen omwille van de tewerkstelling van de ouders reeds buitenschoolse opvang moet voorzien worden.

- Ik heb die keuze voor mijzelf gemaakt. Ik vind, er is weinig tijd over, en ik heb die kinderen niet op de wereld gezet om die weinig tijd die ik dan nog over heb, om die dan nog een keer aan iets te besteden, die ik voor de moment nu toch niet echt nodig heb. Ik zeg niet dat ik...dat ik dat niet spijtig vind soms, maar ik vind, ze zijn er en ik wil daar ook voor zijn, en ik kan er ook al niet altijd voor zijn.
- Nee nee, dus...
- Het weinige dat nog overblijft dat ga ik dan nu niet aan een cursus gaan hangen of iets anders...
- Zou je u schuldig voelen moest ge een cursus gaan volgen ?
- Zou u dat een toegeving vinden aan uw eigen goesting of
- Euh...Misschien wel.
- Het zijn van die "ambetante" vragen hè ? (kleine onderbreking door kind) Wroeging ?
- Ja, als man is dat misschien anders maar ik vind dat wel. [vrouw - 1968 - verpleeghulpster - twijfelaar]

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Een tweede versterkende factor is de identiteit die het moederschap vrouwen verstrekt. De zorg voor de kinderen geeft in tegenstelling tot de huishoudelijke taken aan een vrouw een positief gepercipieerde identiteit. Vrouwen zijn nog steeds primair zorgdragers. "Not only must they work 'to pay the rent and feed the family', but they must also be ready to drop other responsibilities when family crises occur. Women are still expected to be the primary cares if care arrangements break down or someone gets sick. Choosing between caring for a sick child and writing an exam would make anyone feel 'pulled apart' by role conflict." (Home & Hinds, 2000)

Zij is enig kind dus zo'n verwend nestje, ik heb dus ook geen opvang, ik heb ze dus echt altijd bij mij. Een goede moeder is er zo voor haar kind. [vrouw - 1963 - apotheker-assistente - niet-participant]

Een derde reden is dat de kinderopvang een intergenerationele barrière is. Kinderopvang wordt meestal gezien als een barrière waarmee ouders met jonge kinderen - meestal wordt de grens hierbij op twaalf jaar getrokken - geconfronteerd worden. In de interviews blijkt echter dat de gezins- en familiezorg in de brede zin zich continueert over verschillende levensfasen. Na de peuter/kleuter-leeftijd en de lagere school-fase waarin de directe zorg centraal staat, spenderen ouders tijd aan het wegbrengen van hun achterbankkinderen naar hun hobby-activiteiten; het helpen bij de renovatie, inrichting, van de nieuwe woonst van hun de uithuisgaande kinderen; de opvang van de kleinkinderen; de zorg voor de eigen bejaarde ouders; ...

"De studie zou, nu voel ik het wel aan, interessant zijn...mochten we eens gaan kijken, al die vrouwen die zeggen ja, mijn gezin enzovoort, als de kinderen groot zijn... Maar dan hebben we vaak toch een geval gehad waarbij de vrouw zei 'ja, ik wou dan beginnen met een cursus als de kinderen groot zijn, maar dan zijn die kleinkinderen gekomen en daar ben ik ook voor gaan zorgen', en totaal...hè ?" [vrouw - 1960 - administratief bediende - twijfelaar]

- De basket, dus dat is dan de training daarvoor, dat is de zaterdag naar de basket voeren, en dan moet ik daar blijven, en dat is dan al tegen de noen dat we weer thuis zijn. Dan ons M. wil jazz-ballet doen, dat is dan weer naar de jazz-ballet voeren, allé ik denk...
- Is het uw opoffering als moeder die geen tijd heeft voor zichzelf ?
- Ik denk het wel. [vrouw - 1968 - verpleeghulpster - twijfelaar]

- Ik ben met pensioen, ik heb tijd tekort.
- Vertel me dat eens : tijd tekort? Met uw kleinkinderen bezig zijn en zo?
- Ik ben met vanalles bezig. Ik heb tja, ten eerste, dat is mijn zoon. Hij had een huis gekocht in Brugge. Ik heb daar gans de electriciteit vernieuwd en bijgelegd, van 't begin tot 't einde. Euh, mijn dochter heeft een XXXXX gekocht. D'r is heel veel...ik heb de complete electriciteit gedaan. [man - 1933 - gepensioneerd - twijfelaar]

Een 'good example' van een participatiebevorderende initiatieven op het vlak van kinderopvang is SITEs (Southcote Information Technology Experience) 'Keeping up with your kids' cursus. De cursustitel verwijst naar de ICT-cursusinhoud maar ook naar het feit dat men cursus volgt terwijl men bij de kinderen blijft. De educatieve instelling voorziet in een kinderspeelruimte met begeleiding - toezicht naast het cursuslokaal. De verantwoordelijkheid voor de kinderopvang, met name het verantwoordelijkheidsgevoel dat men heeft ten aanzien van de

kinderen of de aandacht die men aan de kinderen wil geven, blijft echter bij de ouders. Ze wordt als het ware gevrijwaard door het feit dat ouders of kinderen nooit meer dan 30 seconden verwijderd zijn van elkaar. Als er een crisissituatie is of als ouders hun aanwezigheid willen tonen, steken ze even de deur open.

Voorheen hebben we reeds gewezen op de participatiebelemmerende impact van de tewerkstelling van de echtgenoot voor vrouwelijke potentiële cursisten. Een bijkomende belemmering die vooral vrouwelijke respondenten aangaven is het feit dat de echtgenoot cursus volgt en er onvoldoende 'tijd' - in combinatie met de zorg voor de kinderen - is opdat beiden zouden participeren. In essentie: de educatieve kansen voor de ene partner concurreren met de educatiewens van de andere partner.

- Mijn echtgenoot heeft altijd een aantal cursussen gevolgd, ook via VDAB, via...maar ja, dan meer technische cursussen. Dat slurpt ook uw weekends op, dus ik zou net goed kunnen zeggen hebben van 'ik volg cursussen in de weekends', hè, en toch op één of andere manier kwam het er dan van dat G. dat wel deed en ik dat niet deed. ? (...)

Ik denk dat het een stuk te maken heeft ook dat als G. cursussen koos, dat dat dan cursussen waren die meer in praktijk of met zijn werk te maken hadden, en dat dan ook een gemakkelijkere motivatie is om het te doen, terwijl als ik een cursus zou gekozen hebben, was het niet echt met de bedoeling van 'ik wil daar later, of naar mijn werk toe iets voor doen', maar allé, meer gewoon uit zuivere interesse.

- A ja, natuurlijk, daarvoor, ja.

- Dus ik denk dat het...als ge dan moet kiezen natuurlijk van het argument van 'ja, maar ik doe het voor mijn werk' en 'ik doe het uit interesse', ja, dan ligt het werk natuurlijk iets... [vrouw - 1960 - administratief bediende - twijfelaar]

Het volgen van niet-arbeidsgerichte cursus in de vrije tijd wordt door sommigen als een 'schoon ideaal' aanzien waar tijd maar vooral 'courage' en 'goesting' voor nodig is.

Aan de ene kant ben ik daar jaloers op en iemand die 50 jaar is en die volgt nog een cursus Italiaans dan denk ik 'Verdorie, die mensen hebben courage'. [vrouw - 1963 - bejaardenhelpster - niet-participant]

Een dergelijke vrijwillige participatiebeslissing, roept anderzijds bij weinig participanten bewondering op. Non-participanten reageren hier afstandelijk op in de aard van "dat moeten zij weten". Participatie aan volwasseneneducatie in de vrije tijd "doe je niet zomaar". De vrijwilligheid wordt sterk in vraag gesteld. Het is in hun ogen weggelegd voor 'selecte mensen': "voor zij die in het onderwijs staan, 'n voyageur, 'n dokter zeker ook." [man, 1920, gepensioneerd] of "om hogerop te kunnen, om meer,... " Maar in één adem voegt dezelfde respondent er aan toe "... je kunt leren dat je zot wordt ook."

- Maar ik bedoel eigenlijk cursussen volgen achter 't school...dus avondschool

- Dat is te zien in wat omgeving dat je zit en in wat voor werk dat je zit.

- Zou je dat aanraden, vind je dat nodig en zou je dat aanraden aan de mensen ?

- Ik zou dat aanraden voor de jongens die leren, maar ik weet niet of dat dat werkelijk past voor 'n zelfstandige.

- Niet nodig voor 'n zelfstandige ? Waarom niet ?

- Daar gaat teveel tijd in en 'n zelfstandige heeft teveel papieren.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- Dus een zelfstandige heeft dus volgens u geen tijd ?
- Maar neen.
- Voor welke mensen is het dan wel goed eigenlijk ?
- Voor zij die in het onderwijs staan, 'n voyageur, 'n dokter zeker ook. [man - 1920 - gepensioneerd - niet-participant]

- Vind je het goed of niet dat mensen in hun vrije tijd ook cursussen volgen, vind je dat goed?(...) Zou je het de mensen aanraden?
- Dat is dan een hobby. Zoals bijvoorbeeld die onderwijzer daar.... Ja, wel ja, 't is ook aan de andere kant, pas op, 't is altijd voor geld te verdienen.
- Mm.
- Iets doen, zonder geld te verdienen... Dat bestaat niet. Die onderwijzer, ik weet dat goed, hij heeft een reden.... [man - 1927 - gepensioneerd - niet-participant]

- We leven nu al in een maatschappij dat ze zeggen : stress, maar als ge zo de boekjes en de statistieken een beetje bijhoudt dat stress al één van de doodsoorzaken is hier in België, dan vraagt ik mij af : waar zijn we mee bezig.
- En bijvoorbeeld mensen die al een goede baan en een goed diploma hebben en die gaan in hun vrije tijd dan nog cursussen bijvolgen, wat vindt u daarvan ?
- Dat zijn mensen die tijd over hebben. [vrouw - 1960 - werkloos - twijfelaar]

Uiteindelijk concurreert leren ook met het leven en dan wordt in de eerste plaats gewezen op de stressfactor gekoppeld aan de angst om te mislukken of te falen. De combinatie van de verschillende maatschappelijke rollen die van hen verwacht worden laten het niet meer toe om daarenboven nog te voldoen aan de verwachtingen van 'levenslang leren'. Mensen willen niet veroordeeld worden tot een 'leven lang leren'. "Levenslang dat krijg je in de gevangenis", [man, 1954, apotheker] aldus een respondent. Het begrip 'levenslang' concurreert met de vrijwilligheid, dat aan de basis ligt van een educatieve successtory.

- Zijn er momenten geweest dat u overwogen heeft om iets te volgen?
- Nee. Het kan nog komen.
- Stel u voor de kinderen worden groter en kosten minder tijd.
- Dan wil ik profiteren van het leven, op vakantie gaan. [vrouw - 1966 - huisvrouw - niet-participant]

Het conflicterend tijdscharakter heeft onder andere te maken met de verwachtingen van educatieve tijdsinvestering. Educatieve tijdsinvestering betekent voor vele respondenten meer dan alleen de contact- of effectieve participatieuren. Zij stellen dat ook de tijd voor 'huiswerk', de verplaatsingstijd, de tijd om kinderen naar de opvang te brengen, de tijd om het geheel te managen in rekening moeten worden gebracht. Zonder dit als een rekenkundige formule te zien, calculeren respondenten in dat staat tegenover één 'direct contactuur', één 'indirect investeringsuur' staat. Het is in de perceptie van niet-participanten vooral deze indirecte tijds-kost die te weinig in rekening wordt gebracht of 'terugbetaald' door de werkgever of beleidsmaatregelen.

3.2.2.11 Peergroep-interactie en -steun (k)

Verwant aan de heersende leercultuur binnen de peergroep is de interactie met en steun van relevante derden. Niet-participanten, meer vrouwen, geven aan dat ze amper of niet gesteund werden door hun omgeving om te participeren. "Nonsupport in adulthood was manifested by lack of both verbal and actual support or by rhetorical support without actions to back up the rhetoric." (Hall & Donaldson, 1997) Niet-participanten tonen duidelijk dat voor hen een educatieve participatie bijna uitgesloten is zonder een duwtje in de rug. Een zeer belangrijke actor in dit proces is de werkgever.

Het ontbreken van ondersteuning door de werkgever of 'workplace support' voor de ontwikkeling van en de participatie aan permanente arbeidsgerichte educatie kan verschillende vormen aannemen. De belangrijkste opgesomde extrinsieke belemmering voor iemands deelname is de lage waardering van en de lage inschatting van de participatievoordelen door de werkgever.

Het gebrek aan 'workplace support' heeft in de ogen van de werknemer én potentiële participant verschillende vormen. Grzyb, Graham, and Donaldson (1998) suggereren daarnaast ook dat de organisatiecultuur van de werkplaats het participatiegedrag danig kan beïnvloeden.

Over het gebrek aan 'workplace support' schrijft Davis (2000): "Much of the energy that the (...) sector currently invests in promoting educational participation is devoted to mitigating a range of extrinsic deterrents. Lack of time and money, and issues of access to information and relevant courses, are the most commonly cited deterrents. (...)

While such efforts to address lack of time, money and access are helpful, it is also important to consider that their perceived lack may be symptomatic of a lack of workplace support for continuing professional education. Where the absence of human resource planning is at the heart of lack of institutional support, this can be resolved through more effective tools for analyzing and planning for human resource development."

Daarnaast merken respondenten ook op dat vanuit de werkgever de participatiebevorderende beleidsmaatregel, zoals educatief verlof gebruikt wordt als middel in een 'verdeel en heers'-bedrijfspolitik. Steeds dezelfde collega's, ook op horizontaal niveau, krijgen de leeropportunities aangeboden.

3.2.3 Besluiten

Uit de kwalitatieve analyse van de interviews komt een aantal opmerkelijke bevindingen naar voor over barrières en belemmeringen tot educatieve participatie die van belang zijn voor het beleid inzake levenslang leren in Vlaanderen. Een eerste belangrijke vaststelling is zeker dat niet-participatie niet te verklaren is vanuit één factor. Bij de geïnterviewde respondenten is er niet zoiets als een duidelijk identificeerbare barrière die zou kunnen worden weggenomen om vervolgens tot hogere participatie te leiden. Het gaat meestal om een vaag aan elkaar gesloten geheel van diverse belemmeringen die een educatieve participatie in de weg staan.

Een op verhoging van de educatieve participatie gericht beleid zal dan ook vanuit diverse maatschappelijke en beleidssectoren moeten vertrekken.

Wanneer we toch proberen een analytisch beeld te krijgen van de onderscheiden barrières en belemmeringen, dan valt het belang op van negatief georiënteerde dispositionele barrières, zoals gebrek aan vertrouwen, persoonlijke negatieve leerattitude, perceptie van gebrek aan relevantie en gebrek aan 'locus of control'. We hebben kunnen vaststellen dat niet participeren sterk samenhangt met een deficit-benadering, waarin leren gezien wordt als synoniem aan uitdrukking geven aan een tekort en met dit tekort in de openbaarheid komen. Het wordt als vernederend ervaren als men toegeeft dat men iets wil leren, als een blijk wordt gezien dat men 'zijn plan niet kan trekken', dat men afhankelijk is van anderen, enz. De drang om als volwaardig te worden aanzien, die blijkbaar erg groot is onderaan de maatschappelijke ladder, verhindert met andere woorden dat men voor een bepaalde behoefte durft uit te komen en zeker dat men daar een educatieve vertaling aan geeft. Wanneer respondenten antwoorden dat naar een cursus gaan "niets voor mij is", willen ze daarmee vaak ook niet alleen zeggen dat ze persoonlijk geen leerbehoefte hebben of aan de eigen capaciteit tot leren twijfelen, maar vooral ook dat het niet aan hun streven tot fierheid en gerespecteerd worden, beantwoordt toe te geven dat men iets moet of wilt leren. Sommige respondenten verwijzen dan naar een 'cultuur' waarbinnen het niet aanvaard werd of evident was dat men zou bijleren om een tekort op te lossen. Informeel leren kan tot op zekere hoogte deze deficit-benadering van formeel leren compenseren, maar de leereffecten ervan – ook door de afwezigheid van toegankelijke instrumenten voor de erkenning van validering van ervaringscompetenties – zijn minder substantieel en krachtig dan de voordelen die formeel leren biedt. Er is dus dringend nood aan initiatieven die een positiever en meer stimulerend leerklimaat in Vlaanderen kunnen induceren.

Om deze deficit-oriëntatie te doorbreken is voor de potentiële participant een duidelijk zicht nodig op de winst die men met formeel leren kan realiseren. Het is voor potentiële cursisten niet altijd evident of de voordelen die in het discours van permanente vorming en levenslang leren in het algemeen worden voorgespiegeld, zich ook in werkelijkheid in zijn of haar concrete levenssituatie zullen realiseren. Deze winst dient zich, met name bij meer kwetsbare sociale groepen, te situeren in een duidelijk perspectief op verbetering van hun sociale situatie of statuut. In Vlaanderen staan blijkens de interviews mensen doorgaans argwanend tegenover leerinspanningen die het gebrek aan een bepaald diploma niet kunnen compenseren of corrigeren, precies vanwege het gepercipieerde belang van een diploma voor het functioneren van de arbeidsmarkt, zoals ook tot uiting komt in de analyses van de International Adult Literacy Survey.

Van de institutionele belemmeringen, namelijk deze die te maken hebben met de educatieve voorzieningen zelf, is het gebrek aan flexibiliteit de meest in het oog springende. Gebrek aan informatie – volgens vele beleidsverantwoordelijken een voor de hand liggende belemmering – blijkt dan weer geen erg grote rol te spelen. Geografische bereikbaarheid en financiële kostprijs zijn in grote mate secundaire belemmeringen, die sterk bepaald worden door de beeldvorming van de respondent en gemakkelijk overwonnen worden bij een positieve leermotivatie. Dit belet niet dat secundaire kosten, deze die niet rechtstreeks met de

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

participatie maar met de voorwaarden daartoe samenhangen, een ernstige belemmering kunnen betekenen.

Een belangrijke cluster van barrières en belemmeringen situeert zich in de tijdsordening, meer bepaald de noodzaak om de temporele aspecten van educatieve participatie te integreren met andere tijdsstructuren in het leven van de respondent, zoals de structuur van de arbeidstijd, het gezinsleven, de zorg voor kinderen, enz. Inzake tijdsordening merken we ook op dat er duidelijke gender-aspecten verweven zijn in de problematiek van (niet)participatie aan permanente vorming: vrouwen dienen ook inzake educatieve participatie met meer complexerende tijdsomstandigheden rekening te houden dan mannen.

Belangrijk om deze, in de beleving van de respondenten vaak aan elkaar gekoppelde ketens van barrières en belemmeringen te doorbreken, is een ondersteunende omgeving. Dit lijkt er op te wijzen dat de beslissing tot educatieve participatie ook niet teveel aan het geïsoleerde individu mag overgelaten worden, maar in een bredere ondersteunende omgeving moet kunnen genomen worden.

4. Bronnen

4.1 BIBLIOGRAFIE

Aaltonen, R. (1979), Hindrances to Participation as an Object of Adult Education Research in Finland. *Adult Education in Finland*, 16 (4), pp. 22-28.

Actieplan Vlaamse regering "Een leven lang leren in goede banen", 12.9.2000.

Administratie permanente Vorming (2000), *Volwassenenonderwijs 00-01. Het is nooit te laat om te leren*. Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.

Alexandris, K., Carroll, B. (1997), An Analysis of Leisure Constraints based on different Recreational Sport Participation Levels: A Study from Greece. *Leisure Sciences*, 19 (), pp. 1-15.

Alheit, P. (1994), The "biographical question" as a challenge to adult education. *International Review of Education*, 40 (3-4), pp. 283-298.

Alheit, P. (1997), *Theoretically founded applied biographical research*. Bremen, IBL-Universität Bremen.

Alheit, P. (1999a), On a contradictory way to the 'Learning Society': a critical approach, *Studies in the Education of Adults*, 31 (1), pp. 66-82.

Alheit, P., Dausien, B. (2000), Biographicity" as a basic resource of lifelong learning, In: P. Alheit a.o. (eds.), *Lifelong learning – inside and outside schools*. Second European Conference on Lifelong Learning. Bremen, pp. 400-422.

Anderson, J., Alagumalai, S. (1997), HTML: The next language of communication for information technology in open learning. *Unicorn*, 23 (3), 11-20.

Antikainen, A. (1998), Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning, *International Review of Education*, 44 (2-3), pp. 215-234.

Antikainen, A., J. Houtsonen, J. Kauppila, H. Huotelin (1996), *Living in a learning society: life histories, identities and education*. London, Falmer.

Apt, P.H. (1978), Adult Learners and Higher Education: Factors Influencing Participation or Nonparticipation Decisions. *Alternative Higher Education*. 3 (1), pp. 3-11.

Atherton, J.S. (1999), Resistance to Learning: a discussion based on participants in in-service professional training programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (1), pp. 77-90.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Baert, H., Van Damme, D., Kusters, W., Scheeren, J. (2000), *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*. Eindrapport, Centrum voor Sociale Pedagogiek & Vakgroep Onderwijskunde.

Beder, H. (1989), *Reasons for Nonparticipation Among Iowa Adults Who are Eligible for ABE*. Des Moines, Iowa State Department of Education.

Beder, H. (1990), Reaching ABE Students: Lessons from the Iowa Studies. *Adult Literacy and Basic Education*, 14 (1), pp. 1-17.

Beder, H. (1990), Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40 (4), pp. 207-218.

Belenky, M. (et al.) (1986), *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, voice, and Mind*. New York, Basic Books.

Benseman, J. (1989), *The view from the other side of the educational door: Adult education from the perspective of people with low levels of schooling*. Wellington, New Zealand, Department of Education.

Betcherman, G. (et.al) (1994), *The Canadian Workplace in Transition*. Kingston, Queen's University, IRC Press.

Benn, R. (1997), Participation in adult education: breaking boundaries or deepening inequalities? SCUTREA Conference.

Biggs, J. (1999), *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, Open University Press.

Blais, J.G., Duquette A., Painchaud G. (1989), Deterrents to Women's Participation in Work-Related Educational Activities. *Adult Education Quarterly*, 39 (4), pp. 224-234.

Blomqvist, I., Niemi H. & Ruuskanen T. (1999), *Participation in Adult Education and Training in Finland. Adult Education Survey 1995*. Statistics Finland.

Boshier, R. (1971), Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21 (2), pp. 263-266.

Boshier, R. (1973), Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education*, 23 (), pp. 255-282.

Boshier, R. (1991), Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), pp. 150-167.

Boström, A.K., Boudard, E., Siminou, P. (2001), *Lifelong learning in Sweden: The extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in Sweden*. CEDEFOP Panorama series. Luxembourg, EUR-OP.

Cárdenas, C. (2000), *Motivations for and Barriers against Particiaption in Adult Education*. Leonardo project MOBA. Seville, Fundación Formación y Empleo "Miguel Escalera".

Cárdenas, C. (2000), *Motivation for and barriers to participation in adult learning (MOBA) – a study across Norway, Spain and Great Britain*.

Central Research Corporation (1980). *Continuing Education Needs and Interests of Kansas Adults. A Statewide Survey*.

Cervero, R., Kirkpatrick, T. (1990). The enduring effects of family role and schooling in participation in adult education. *American Journal of Education*, 99 (), pp. 77-94.

Chase, D., Harada. M. (1984), Response Error in Self-Reported Recreation Participation. *Journal of Leisure Research*, 16 (), pp. 322-329.

Clarke, S. (1996), Access - The heart of Adult Education. *Adults Learning*, 8 (1), pp. 11-12.

Cloonan, M. & Turner, E. (2000), *The Past, Present and Future of Further Education in Scotland: A research based guide to the literature for practitioners*. Centre for Research in Lifelong Learning.

Coats, M. (2000), Barriers or Building Blocks? *Adults Learning*, 11 (7), pp. 16-18.

Cookson, P.S. (1986), A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation. *Adult Education Quarterly*, 36 (3), pp. 130-141.

Couillard, R. (ed.) (s.d.), *Adult Education and Training in Canada. Report of the 1994 Adult education and Training Survey*. Human Resources Development Canada & Statsics Canada.

Courtney, S. (1981), The factors affecting participation in adult education: an analysis of some literature. *Studies in the Education of Adults*, 13 (2), pp. 104-105.

Courtney, S. (1992), *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education*. London, Routledge.

Crawford, D., Godbey, G. (1987), Reconceptualizing Barriers to Family Leisure. *Leisure Sciences*, 9 (), pp. 119-127.

Crawford, D., Jackson, E., Godbey., G. (1991), A Hierarchical Model of Leisure Constraints. *Leisure Sciences*, 13 (), pp. 309-320.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Cross, K.P. (1978), A critical review of state and national studies of the needs and interests of adult learners. In: Stalford, C.B. (Ed) *Adult Learning Needs and the demand for life-long learning*, Washington, NIE.

Cross, K.P. (1978b), The adult learner. *Current Issues in Higher Education*, Washington, American Association for Higher Education.

Cross, K. P. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

Darkenwald, G., Merriam, S.B. (1982), *Adult Education: Foundations of Practice*. New York, Harper and Row.

Darkenwald, G., Valentine, T. (1985) Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35 (4), pp. 177-193.

Davis, J. (2000), *Juggling Priorities: Factors Which Influence Participation In Museum Continuing Education*. Cultural Resource Management Program, University of Victoria.

De Meester, K., De Meyer, I., Van Damme, D. (2001), *10 jaar basiseducatie in Vlaanderen*. Gent, Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde.

Dench S., Regan J. (2000), *Learning in Later Life: motivation and impact*, Institute for Employment Studies.

DfEE (1997), *On Track: motivating young people to stay in learning. Good practice conference and workshop reports*. London, DfEE.

DfEE (1999a), *A Fresh Start: improving literacy and numeracy*, London, DfEE.

DfEE (1999b), *Adult and Community Fund: prospectus revised March 1999*, London, DfEE.

DfEE (1999c), *Skills for Neighbourhood Renewal: local solutions — final report of the Policy Action Team on skills (PAT2)*, London, DfEE.

DfEE (2001), *Learning and Training at Work 2000 (2001)*, London, DfEE.

Doerbecker, C. & Hake, B. (1979), Educatieve motivaties, educatieve behoeften en de activering van de vraag naar educatie, *Tijdschrift voor Agologie*, 8 (3), pp. 187-206.

Dowdell, G. (1994), *Communication Barriers to Union Participation. Local 459 Amalgamated Clothing and Textile Workers Union*. Manitoba, Workplace Education Manitoba Steering Committee.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- Drake, J.B. (1988), Factor Structure of Deterrents to Agriculture Teachers. Participation in Credit and Non-Credit Courses. *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 29 (2), pp. 49-54.
- Dunbar, S. (2001), *Up for learning - Anytime, anyplace, anywhere*. Scottish University of Industry.
- Ellsworth, Jill H. (et al.) (1991), Typology of Factors that Deter Participation with an Educational Institution. *Journal of Adult Education/MPAEA Journal*, 20 (1), pp. 15-27.
- Faris, R. (1995), *Lifelong learning on the knowledge highway. "Access to lifelong learning opportunities on Canada's Information Highway"*. Victoria, Golden Horizon Ventures.
- Fisher, J.C. (1983), *What Turns Older Adults on to Education: Research Describing Participation in Educational Activities by Active Older Adults*. National Adult Education Conference.
- Fundación Formación y Empleo (2000), *Estudio sobre las limitaciones de acceso a la Formación Continua*. Madrid, Paralelo Ediciones.
- Fusch G.F. (2000), Breaking Down Perceived Barriers to Lifelong Learning. *Educational Technology & Society*, 3 (1).
- Gallacher, J., (et.al) (2000), *Education for All. Further Education, Social Inclusion and Widening Access*. Centre for Research in Lifelong Learning.
- Glorieux, I. (et.al.) (2001), *Tijdsbesteding in Vlaanderen 1988 - 1999*. Brussel, TOR.
- Gorard, S., Selwyn, N. (1999), Switching on the Learning Society? Questioning the role of technology in widening participation in lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 14 (5), pp. 523-534.
- Gorard, S., Selwyn, N. (1999), *Researching the role of digital technology in widening participation*. Brighton, British Educational Research Association conference, University of Sussex.
- Gorard, S., Fevre, R., Rees, G. (1999), The apparent decline of informal learning. In: *Oxford Review of Education*. 25 (4), pp. 437-454.
- Grigg, T., Brown, A. (s.d.) Creating a centre of excellence in flexible teaching and learning. *HERDSA News*, 20(3), 6-7.
- Grzyb, S. W., Graham, S. W., & Donaldson, J. F. (1998), The influence of organizational and demographic variables on participation in continuing professional education. *Journal of Continuing Higher Education*, 46 (), p. 2-15.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

- Hall, A.G., Donaldson, J.F., (1997), *An exploratory study of the social and personal dynamics that deter underserved women from participating in adult education activities*. AERC.
- Halliday, J. (1999), *Lifelong Learning and the World of Work*. Strathclyde, University of Strathclyde.
- Hayes, E.R. (1988), A Typology of Low-Literate Adults Based on Perceptions of Deterrents to Participation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 39 (1), pp. 1-10.
- Hayes, E. and Darkenwald G. (1988), Participation in Basic Education: Deterrents for Low-Literate Adults. *Studies in the Education of Adults*, 20 (1), pp. 16-28.
- Hayes, E. (1989), Hispanic Adults and ESL Programs: Barriers to Participation. *TESOL Quarterly*, 23 (1), pp. 47-63.
- Henry, G.T., Basile, K.C. (1994), Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 44 (2), pp. 64-82.
- Hiemstra, R., Brockett, R.G. (ed.) (1994), *Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Hillage, J., Aston, J. (2001), *Attracting new learners. A literature review*. London, Learning and skills development agency.
- Home, A., Hinds, C. (2000), *Life Situations and Institutional Supports of Women University Students with Family and Job Responsibilities*, Ottawa, University of Ottawa
- Howard, U. (2001), *Stimulating demand for learning: An ideas paper on attracting new learners*. LSDA.
- International Labour Office (2000), *Lifelong Learning in the Twenty-First Century. The Changing Roles of Educational Personnel. Report for discussion at the Joint Meeting on Lifelong Learning in the Twenty-first Century*. Genève, I.L.O.
- Jensen, J. (et. al.) (2000), *Reasonable choices. Understanding why undereducated individuals choose not to participate in adult education*.
- Jones, S. (1996), *Developing a learning culture: empowering people to deliver quality, innovation and long-term succes*. London, McGraw-Hill.
- Keep E (1999), *Employer's Attitude to Training*, Skills Task Force Research Paper SKT20.
- Kennedy, H.Q.C. (1997) , *Learning works. Widening participation in further education*. Coventry, FEFC.
- Kerka, S. (1986), *Deterrents to Participation in Adult Education. Overview*. ERIC.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Kirkpatrick, D., McLaughlan, A. (2000), Flexible Lifelong Learning in Professional Education. *Educational Technology & Society*, 3 (1).

Konstantinos, A., Carroll, B. (1997), An Analysis of Leisure Constraints Based on Different Recreational Sport Participation Levels: Results from a Study in Greece. *Leisure Sciences*, 19 (1), pp. 1-15.

Lee, I. (ed.) (s.d), *Successful schooling for all: a primer on outcome-based education and mastery learning*. New-York. Network for Outcome-Bases Schools.

Leirman, W. (1999), *Gearing adult education offerings to the needs of a region and its citizens: Delphi projects leading to the Edufora in Flanders*. Leuven, K.U.Leuven.

Lens, W., Peetsma, T. (1997), 'Een leven lang leren' vereist een levenslange en continue motivatie. In: Peetsma T.T.D., Volman M.L.L. (red.), *Bevorderende en belemmerende factoren voor een leven lang leren. Exploratief onderzoek op microniveau*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm

Malhotra, N., Sizoo, S., Chorvat, V. (1999), *Barriers to adult participation in undergraduate education*. St. Petersburg, Adult Higher Education Alliance.

Martindale, C.J., Drake J.B. (1989), Factor Structure of Deterrents to Participation in Off-Duty Adult Education Programs. *Adult Education Quarterly*, 39, pp. 63-75.

McCombs, B.L. (s.d.), Understanding the keys to motivation to learn.
www.mcrel.org/products/noteworthy/noteworthy/barbaram.asp

McGivney, V. (1990), *Education's for other people*. NIACE.

McGivney, V. (1993), Participation and non-participation: A review of the literature. In: Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (eds). *Adult learners, education and training*. London, Routledge.

McGivney, V. (1997), Adult Participation in learning : can we change the pattern? In: Coffield, F. (Ed). *A National Strategy For LLL*. Department of Education, University of Newcastle.

MCMahon, W. (1998), Conceptual framework for the analysis of the social benefits of lifelong learning. *Education Economics*, 6 (), pp. 309-346.

Merriam, S.B. & R.S. Caffarella (1991), *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco, Jossey Bass.

Miller, H.L. (1967), *Participation of Adults in Education - A Force-Field Analysis*. Chicago, Center for the Study of Liberal Education for Adults.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Nesler, M.S. (2000), *Lifelong Learning and Adult Education Participation, Barriers, Motivations, and Policy Implications*. Albany N.Y. Research, Academic Programs Regents College.

NIACE (1996), *Widening participation: routes to a learning society*. Leicester, NIACE.

Norland, Van Tilburg (1992), Why Adults Participate: Convenience, Reputation, and Self-Improvement Count. *Journal of Extension*, 30 (), pp.12-13.

Nunan, T. (1996), *Flexible delivery – what is it and why is it part of current educational debate?* Higher Educational Research and Development Society of Australasian Annual Conference.

OECD (1999), *Overcoming Exclusion through Adult Learning*, Paris, OECD.

OECD (2000), *What works in Innovation in Education. Motivating Students for Lifelong Learning. Education and Skills*. Paris, OECD.

OECD (2000), *Thematic review on adult learning: Norway. Background report*. Oslo, Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.

OECD (2001), *Education Policy Analysis. Education and Skills*. Paris, OECD.

Peetsma T.T.D., Volman M.L.L. (red.) (1997), *Bevorderende en belemmerende factoren voor een leven lang leren. Exploratief onderzoek op microniveau*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm.

Peinovich, P.E. (1986), *Hidden Barriers: A Sociological Investigation of Adult Participation in Continuing Education*. American Educational Research Association.

Pratt, J.R. (1994), Nontraditional training for nursing home administrators. *Nursing Homes Long Term Care Management*, 43 (3), pp. 24-28.

Price, W.F., Lyon B.L. (1982), Education Orientations of the Aged: An Attitudinal Inquiry. *Educational Gerontology*, 8 (5), pp. 473-484.

Puye, J. (1999), Perspectives of ICT in professional development and education. *Information Services & Use*, 19 (4), pp. 307-313.

Robinson-Horne, J.P., Jackson, K.W (2000). *Factors Deterring Participation in Professional Activities*.

Rose, C., Graesser C. (1981), *Adult Participation in Lifelong Learning Activities in California*. Sacramento, California State Postsecondary Education Commission.

Rubenson, K. (1977), *Participation in Recurrent Education*. Paris, Center for Educational Research and Innovations. Organisation for Economic Cooperation and Development.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Sargant, N. (et al) (1997), *The Learning Divide*, Leicester, NIACE

Sargant, N. (2000), *The Learning Divide Revisited*, Leicester, NIACE

Sargant N., Tuckett A. (1997), *Pandora's Box? Companion papers on Motivation, Access and the Media*, NIACE

Scanlan, C.L. (1986), *Deterrents to Participation: An Adult Education Dilemma*. ERIC.

Scanlan, C.L., Darkenwald G. (1984), Identifying Deterrents to Participation in Continuing Education. *Adult Education Quarterly*, Vol 34 (3), pp. 155-166.

Sels, L., Bollens, J. (2000), *Twintig lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*. Leuven, HIVA.

Settersten Jr., Richard A., Lovegreen, L.D (1998), Educational experiences throughout adult life. New Hopes or No Hope for Life-Course Flexibility? *Research on Aging*, 20 (4), pp. 506-539.

Schatteman, P. (et. al.) (2001) *Behoeftedetectierapport Vlaanderen*. Edufora.

Sherman, J.M. (1990), Change Theory and Increasing Participation in Adult Basic Education. *Journal of Adult Education*, 18 (2), pp. 19-30.

Silva T., Cahalan M., Lacierno-Paquet N. (1998), *Adult Education Participation. Decisions and Barriers: Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies.*, Washington D.C., U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.

Sundet, P.A., Galbraith M.W. (1991), Adult Education as a Response to the Rural Crisis: Factors Governing Utility and Participation. *Journal of Research in Rural Education*, 7 (2), pp. 41-49.

Tamkin P., Hillage J. (1997), *Individual Commitment to Learning: motivation and rewards*, London, DfEE

Titmus, C. (1999), Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning? *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), pp. 343-354

Tuckett A., Sargant N. (1999), *Marking Time: the NIACE Survey on Adult Participation in Learning 1999*, London, NIACE

Tuijmann, A.C. (1992), The Expansion of Adult Education and Training in Europe: Trends and Issues, *International Review of Education*, 38 (6), pp. 673-692.

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Valentine, T., Darkenwald, G. (1990), Deterrents to Participation in Adult Education: Profiles of Potential Learners. *Adult Education Quarterly*, 41 (1), pp. 29-42.

Van Damme, D. (1994), *Educational strategies of primary actors in adult education. Theoretical analysis and outline of a multi-generational life-history research project*. ESREA European Research Conference.

Van Damme, D. (1999), De constructie van het levenslang leren. Verschuivende educatieve strategieën bij de transitie naar een lerende samenleving, *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (3), pp. 267-286.

Van Damme, D. (2000a), Leren overleven: strategieën, risico's en basiscompetenties in de transformatie naar een levenslang lerende samenleving. In: F. Glastra & F. Meijers (red.), *Een leven lang leren? Competentieontwikkeling in de informatiesamenleving* ('s Gravenhage, Elsevier), pp. 171-188.

Van Damme, D. (2000b), Adult learning as strategic behaviour and strategic learning as competence, in: P. Alheit a.o. (eds.), *Lifelong learning – inside and outside schools*. Second European Conference on Lifelong Learning. Bremen. pp. 444-472.

Van Damme, D. (2001), *De educatieve vraag bij Vlaamse volwassenen*. Gent, Universiteit Gent.

Van Damme, D., Legiest E. (1997), *Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie*, Gent, Adult education research unit.

Van der Kamp, M. (1992), Effective adult learning. In: Tuijnman A.C. & Van der Kamp, M. (eds.), *Learning Across the Lifespan: Theories, Researches, Policies*. Oxford, Pergamon Press, pp. 191-202.

Watt, C.F., Boss M. (1987), Barriers to Participation in Adult Upgrading Programs: An Exploratory Study. *Adult Literacy and Basic Education*, 11 (3), pp. 113-122.

West, L. (1996), *Beyond fragments: adults, motivation and higher education: a biographical analysis*. Bristol, Taylor and Francis.

Ytsma, P., Ytsma, W., (2000) *Lerende mensen in lerende bedrijven*. Alphen aan den Rijn, Samsom.

4.2 GERAADPLEEGDE WEBSITES

<http://www.scottoshufi.co.uk/features/upforlearning.shtm>.

<http://www.iepdoc.nl/hl-ilcel.htm>

http://www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s7_schraeder.html

<http://www.cabinet-office.gov.uk/innovation/2001/workforce/workscope.htm#top>

Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

<http://singer.kettering.edu/asee-fun.pdf>

<http://www.filbert.com/JohnPorcino>

http://www.athensacademy.org/instruct/media_tech/21st_Century/JRC_on_Places_for_Learning.htm

<http://singer.kettering.edu/asee-fun.pdf>

DEEL III

Hoofdstuk 1

Selectie van de uitgewerkte maatregelen

Walter Kusters
Prof. Dr. Herman Baert

1. Inleiding

In Deel III van dit onderzoeksrapport worden enkele maatregelen voorgesteld en uitgewerkt die de deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming kunnen bevorderen. Hierbij ligt de klemtoon steeds op de deelnamekansen voor kansengroepen. In dit eerste hoofdstuk worden de mogelijke maatregelen opgesomd en wordt er een samenhang tussen de uiteindelijk gekozen en uitgewerkte maatregelen geschetst.

2. 28 mogelijke maatregelen

De oorspronkelijke modules 4 (Arbeidsorganisaties en 'learning partnerships' als leerrijke werkomgevingen: de rol van de betrokken actoren en de overheid) en 5 (Leerbemiddeling en leerbegeleiding in het levenslang leren in relatie tot informatie, activering en toeleiding) worden in dit tussentijds rapport samen behandeld in Deel III als 'maatregelen'.

Walter Kusters inventariseerde steunend op een literatuuronderzoek 79 mogelijke maatregelen, welke na een eerste selectie door de visiegroep teruggebracht werden tot een reeks van 28 mogelijk uit te werken maatregelen. Deze lijst wordt hieronder weergegeven, samen met een korte toelichting per maatregel. Op deze wijze gaan deze bruikbare ideeën niet verloren. Ze kunnen een aanzet zijn voor verder onderzoek of voor concrete operationaliseringen.

2.1 STIMULEREN VAN EEN EXPLICIET VTO-BELEID

1. Verspreiden en het leren toepassen van een ruime opvatting van en kijk op VTO-vormen

Vorming, Training en Opleiding verwijst naar het geheel van activiteiten en inspanningen dat het leren van professionele en vrijwillige medewerkers bevordert. Het gaat hierbij om de ontwikkeling van competenties met het oog op een beter, een meer kwaliteitsvol, functioneren in het vervullen van functies en taken die deel uitmaken van de opdracht en de missie van de arbeidsorganisatie én met het oog op het in staat stellen van de medewerkers om bij te dragen tot de kennisontwikkeling in de arbeidsorganisaties. VTO als competentieontwikkeling spitst zich toe op het bevorderen van leerinspanningen die betekenisvol zijn voor het vervullen van de opdracht en de missie van een arbeidsorganisatie en voor de actieve en creatieve deelname van de medewerkers aan de kennisontwikkeling in en van de arbeidsorganisatie. Het is in dit kader van belang dat maatregelen worden genomen ter verspreiding en het leren toepassen van een ruime opvatting van en kijk op VTO-vormen. Een hulpmiddel hierbij kan zijn het ontwerpen van een referentielijst en een checklist met een aantal criteria waarmee men rekening moet houden bij de keuze van een bepaalde leer- of VTO-vorm.

2. Opzetten van een VTO-databank

In de meeste gevallen voeren arbeidsorganisaties een aanbodsafhankelijk VTO-beleid, d.w.z. dat initiatieven genomen worden op basis van een aanbod dat via folders, brochures e.d. wordt bekendgemaakt. Een kwaliteitsvol VTO-beleid impliceert echter dat het VTO-beleid gevoerd wordt op basis van de reële VTO-nood van personeelsleden en/of arbeidsorganisaties. M.a.w. een kwaliteitsvol VTO-beleid vereist een vraaggericht VTO-beleid. Arbeidsorganisaties die een vraagafhankelijk VTO-beleid voeren, ervaren moeilijkheden bij het vinden van een gepast aanbod (ofwel ontbreekt het hen aan voldoende informatie, ofwel kennen zij de informatie over het standaardaanbod niet, ofwel kennen zij de instanties niet die een aanbod op maat kunnen ontwikkelen). De doorzichtigheid van het bestaande aanbod moet m.a.w. vergroot worden, zowel voor de arbeidsorganisaties als voor de individuen. Een VTO-databank waarin het aanbod m.b.t. VTO wordt bekendgemaakt kan een belangrijke bijdrage betekenen om arbeidsorganisaties te stimuleren tot een vraaggericht VTO-beleid en individuen een betere toegang tot het aanbod te verschaffen. Zie in deze ook de databanken van de VDAB en de Edufora en enkele educatieve wegwijzers (Hasselt, Halle-Vilvoorde, Leuven). In deze databanken vindt met (een groot deel van) het publiek gefinancierde aanbod terug. Een verruimde, gecoördineerde en gebruiksvriendelijke opzet is noodzakelijk.

3. Bijsturingen inzake VTO-verplichting in gesubsidieerde arbeidsorganisaties

De vraag rijst of een decretale of ministeriële VTO-verplichting een goede manier is om VTO te stimuleren. Een verplichting blijkt vaak een stimulans maar biedt tegelijkertijd geen enkele garantie omtrent de kwaliteit van het gevoerde VTO-beleid en de VTO-activiteiten. In de subsectoren waar een vormingsplicht geldt, houdt men geen rekening met de grote variëteit aan mogelijke leervormen, worden er geen eisen gesteld m.b.t. de strategische inbedding van VTO, wordt VTO kwantitatief benaderd, gaat het in de meeste gevallen om een aantal VTO-uren dat per FTE (full time equivalent) geldt en niet per rekeneenheid, en is er geen

ondersteuning m.b.t. financiële tussenkomst of know-how. Een bijsturing dient zich aan, vandaar het volgende voorstel: VTO-activiteiten waarop de VTO-verplichting betrekking heeft zijn niet alleen de overdrachtsgerichte VTO-activiteiten die plaatsvinden in intentioneel en groepsgewijs opgezette VTO-programma's, binnen of buiten de arbeidsorganisatie. Bovendien moeten alle activiteiten gericht zijn op het binnenbrengen van 'nieuwe competenties'. Daarnaast dient de VTO-verplichting verrekend te worden als vrij te verdelen over rekeneenheden en niet als verplichte uren per voltijds equivalent medewerker. Het gaat niet om de tijd die in VTO gestoken wordt, maar om de kwaliteitsvolle tijd i.f.v. een goed functionerende kennisstroom in de organisatie. VTO hoort naar diegene te gaan die er op een bepaald moment de meeste nood aan heeft. Dit kan verder in operationele termen onderzocht worden

4. Het opstellen van VTO-plannen

Er is vaak (te) weinig ervarings- en deskundigheidsuitwisseling omtrent VTO en VTO-beleid tussen verschillende arbeidsorganisaties. In het bijzonder voor kleinschalige arbeidsorganisaties kan kennisuitwisseling m.b.t. VTO een belangrijke waarde hebben, omdat zij niet over dezelfde middelen (know-how, financieel, ..) beschikken om een kwaliteitsvol VTO-beleid te realiseren als grootschalige arbeidsorganisaties. Kennisuitwisseling m.b.t. het voeren van een VTO-beleid zou in belangrijke mate kunnen verbeterd worden door het opzetten van VTO-netwerken. Deze netwerken moeten gedragen worden door de partners zelf, maar ondersteuning door koepelorganisaties en opleidingscentra, alsook impuls kredieten om projecten van deze netwerken aan te moedigen zijn noodzakelijk.

5. Stimuleren van kennisuitwisseling via VTO-netwerken

Het is niet alleen belangrijk om het individueel recht van de werknemer op permanente vorming te kwantificeren; het is ook essentieel om de bewaking of controle op de activering van dit recht te waarborgen. VTO-plannen kunnen daartoe eventueel een bijdrage leveren. Door het opstellen van VTO-plannen worden de VTO-inspanningen binnen de arbeidsorganisaties niet alleen aangemoedigd; ze laten ook toe de kwantiteit en de kwaliteit van de geboden VTO te bewaken. Maatregelen zijn nodig om de uitwerking en het gebruik van VTO-plannen in arbeidsorganisaties aan te moedigen en de kwaliteit ervan te verbeteren.

6. Collectieve arbeidsovereenkomsten

Het verdient aanbeveling om, zoals reeds ten dele het geval is in een aantal geldende cao's, in alle nieuwe cao's bepalingen inzake de VTO-inspanningen van de arbeidsorganisaties op te nemen. Deze investeringen en inspanningen moeten zeker risicogroepen en intreders ten goede komen, maar ook alle werknemers - ook zij die ingevolge van herstructureringen en bedrijfssluitingen een arbeidsorganisatie verlaten, bij op pensioenstelling of bij het vrijwillig uit de arbeidsmarkt stappen. Men zou een analyse kunnen maken van wat er reeds is opgenomen in binnen- en buitenland, en op basis daarvan een lijst van mogelijke principes en formules ontwerpen die inspirerend kunnen zijn voor het sociaal overleg.

7. Individuele arbeidsovereenkomsten

Het verdient overweging om een aantal afspraken in de individuele arbeidsovereenkomst van een medewerker op te nemen betreffende de investeringen en inspanningen die de arbeidsorganisatie en de medewerker zullen opbrengen om het leren op de werkplek en buiten de werkplek optimaal te laten verlopen. Men zou een analyse kunnen maken van wat er reeds is opgenomen in binnen- en buitenland, en op basis daarvan een lijst van mogelijke principes en formules ontwerpen die inspirerend kunnen zijn voor het personeelsbeleid in arbeidsorganisaties.

2.2 FACILITEREN VAN DEELNAME VIA RANDVOORWAARDEN

8. Behoeftedetectie 1: functieanalyse

Het analyseren van de VTO-behoefte geeft arbeidsorganisaties een doel en een richting bij het investeren in het personeel. Zelfs als de behoefte duidelijk is, moet bepaald worden welke specifieke kennis en vaardigheden nodig zijn, teneinde een juiste opleiding (juiste methode) te kunnen selecteren. Behoeftedetectie kan betrekking hebben op de wijze waarop de op te leiden doelgroep ingezet wordt in de arbeidsorganisatie. In dit geval spreekt men van functieanalyse. Er kan een gids met beschikbare instrumenten voor functieanalyse ontworpen worden met daaraan gekoppeld een reeks indicatoren voor het bepalen van VTO-behoefte.

9. Behoeftedetectie 2: doelgroepanalyse

Doelgroepanalyse is in de arbeidsorganisaties op dit ogenblik veel minder gebruikelijk dan functieanalyse. Nochtans is de doelgroepanalyse van bijzonder belang om de effectiviteit van VTO te garanderen. Een doelgroepanalyse levert de arbeidsorganisatie immers inzicht in (1) de specifieke verwachtingen en wensen van de cursisten (wat zich kan vertalen in specifieke VTO-inhoud) en (2) het beginniveau van de cursisten (wat zich ook kan vertalen in meer aangepaste VTO-methodieken). Er kan een gids met beschikbare instrumenten voor doelgroepanalyse ontworpen worden.

10. Instrumenten voor loopbaanplanning

De deelname van de werknemers aan het 'levenslang leren' wordt vaak afhankelijk gemaakt van de goodwill van de individuele werkgever. Deze laatste zal vanzelfsprekend vooral investeren in VTO die (het werken in) de onderneming ten goede komt en minder in VTO die gericht is op de brede maatschappelijke, professionele en persoonlijke ontplooiing van de werknemer. Men dient werk te maken van een stimuleringsbeleid voor de individuele werknemer, zodat deze in de mogelijkheid wordt gesteld om ook zelf invulling te geven aan het levenslang leren. Dit sluit aan bij 'het recht op levenslang en levensbreed leren' (zie beleidsnota Landuyt). Dit recht wordt vaak gesitueerd in de concept van 'de levensloopbaan'. Het verdient aanbeveling te onderzoeken welke instrumenten het individu in staat kunnen stellen sturing te geven aan zijn/haar loopbaan (het verstrekken van loopbaanadvies, het organiseren van een assessment van kwalificaties, het bieden van de mogelijkheid om de loopbaan te onderbreken om opleiding te volgen).

11. Toekenning van individuele vormingskredieten

Een mogelijke vorm van operationalisering van dit recht is het kwantificeren door de toekenning van vormingskredieten (opgenomen in een cao rond opleiding). Inzake vormingskredieten is er reeds een en ander verricht op het gebied van collectieve vormingskredieten. Wil men werk maken van het 'individuele' recht van de werknemer op permanente vorming, dan moet men evolueren naar een stelsel van individuele opleidingskredieten.

12. Het recht op een leven lang leren: ook voor kansengroepen door een basisgericht en trajectmatig opleidingsaanbod

Idealiter worden hieraan dan ook formules gekoppeld om het opleidingskrediet te kapitaliseren³⁴ op een 'protonkaart of opleiding- en kenniskaart'³⁵, zodat men op een bepaald moment in de levensloopbaan een langdurig opleidingsverlof kan opnemen (zie ook SERV).

Voor een aantal doelgroepen (de zogeheten 'kansengroepen', nl. laaggeschoolden, oudere werknemers, vrouwen en allochtonen) blijkt dat VTO nog steeds geen vanzelfsprekendheid is, maar afhangt van de goodwill van de werkgever. VTO wordt vaak als het meest rendabel beschouwd voor de hoger geschoolden of voor werknemers die op de meer strategische plaatsen in het bedrijf werken en waarvoor de scholing dus een rechtstreeks nut heeft in het bedrijf. Op die manier ontstaat het bekende Matheüseffect³⁶. Het is dan ook zeer belangrijk om het recht op VTO vooral te stimuleren of zelfs af te dwingen voor de laaggeschoolden en de andere 'kansengroepen' en te streven naar een gelijke spreiding van de VTO-inspanningen. Het effect van 'wie heeft zal krijgen' kan gecorrigeerd worden door ervoor te zorgen dat een deel van het VTO-aanbod basisgericht is en dat men trajectmatig kan opklimmen naar een niveau dat samenhangt met de functie die de werknemer zal uitoefenen en met de eigen mogelijkheden en grenzen. Dit idee kan onderzoeksmatig vertaald worden in de vraag via welke operationele pistes men, via onder meer modulaire leertrajecten, de programmering van VTO beter kan afstemmen op de VTO-behoefte en leerstijlen van kansengroepen.

13. Aanbodsafstemming door afsprakenkaders

Het onderling afstemmen van het aanbod vanwege de verschillende (institutionele) VTO-verstrekkingen moet worden aangemoedigd. Het bedrijfsleven is reeds lang vragende partij voor meer taakafstemming tussen de verschillende institutionele VTO-verstrekkingen en voor meer transparantie in het aanbod. Dit kan bevorderd worden aan de hand van afsprakenkaders in het kader van regionale netwerken, de Edufora. Door middel van verder onderzoek kunnen een aantal operationele formules uitgedokterd worden.

³⁴ Cf. de principes van tijdsparen.

³⁵ Dit is een kaart waarop een reeks punten staan die het individu toegang verschaffen tot opleidings- en begeleidingsacties (met eventueel extra punten voor risicogroepen). Jaar na jaar worden punten aan de kaart toegevoegd die het individu toelaten op eigen initiatief en op eigen tempo kennis bij te tanken (Landuyt, 2000, p. 109).

³⁶ Matheüseffect: 'wie heeft zal krijgen'.

2.3 BEVORDEREN VAN EEN LEERSTIMULERENDE WERKOMGEVING

14. Een afwisselende werkomgeving met een variatie in takenpakketten

Leren op de werkplek veronderstelt het opdrijven van de leermogelijkheden in de jobs. De nodige afwisseling kan voorzien worden via 'jobrotatie-systemen'. In deze context betekent jobrotatie 'het achtereenvolgens vervullen van inhoudelijk andere functies, waardoor de medewerker gestimuleerd wordt tot het continu werken aan zijn eigen capaciteiten'. Door het roteren wordt m.a.w. het leervermogen van werknemers aangesproken en wordt er gezorgd voor de nodige individuele groeimogelijkheden en employability. Er kan nagegaan worden aan welke voorwaarden of criteria systemen van jobrotatie moeten voldoen opdat ze leerbevorderend zouden werken.

15. Een rijke taakinhoud

Met moet jobs zoveel als mogelijk voorzien van een rijke taakinhoud, waarbij de werknemer over voldoende autonomie beschikt om problemen op te lossen. Er kan een indicatorenlijst ontworpen worden met betrekking tot welke aspecten hiertoe bevorderlijk zijn.

16. Jongeren op de werkvloer

Men moet de werkvloer openstellen voor de opleiding van jongeren (mogelijk toekomstige werknemers). Arbeidsorganisaties kunnen zo bijvoorbeeld via partnerships met onderwijs- en opleidingsinstellingen aangespoord worden om het stelsel van stages vóór (en gedurende) de beroepsloopbaan uit te breiden. Er kan nagegaan worden wat de ideale voorwaarden zijn voor dergelijke partnerships.

17. Peterschapsformules

In een leerstimulerende werkomgeving is het belangrijk om goede begeleiding te voorzien, waarbij concreet kan gedacht worden aan het inbouwen van peterschapsformules in de loopbaan. Belangrijke voorwaarde hiervoor is wel dat men werknemers wapent om opleider te zijn. Er dient m.a.w. voldoende geïnvesteerd te worden in 'train the trainer'-programma's. Men kan in dit kader een checklist van succesfactoren ontwerpen.

18. Mentorschap in de context van de levensloopbaan

Het mentorschap kan ook bekeken worden in de context van de levensloopbaan: gedurende de loopbaan worden competenties opgebouwd, die men in een latere fase van de loopbaan doorgeeft aan jongere collega's. In dit verband kunnen de begeleidingsfuncties bijvoorbeeld opgenomen worden door oudere werknemers in een systeem van 'deeltijds werken – deeltijds opleiden' of 'halftijds brugpensioen'. Dit laatste houdt in dat werknemers halftijds in de arbeidsorganisatie blijven, maar volledig uit de 'productie' worden gehaald. In plaats daarvan worden zij halftijds ingezet om VTO te verzorgen voor jongere of nieuwere werknemers. Op die manier voorkomt men dat de kennis van de ouderen samen met hen op pensioen gaat. Er kan onderzocht worden welke good practices op dit vlak reeds bestaan en hoe deze inspiratie kunnen bieden voor het nauwkeurig in kaart brengen van hogervermelde begeleidingsfuncties.

19. Doorbreken van de beschotten tussen bedrijven en opleidingswereld

Met het oog op het verbeteren van zowel de on-the-job training als de off-the-job training is het belangrijk de beschotten tussen bedrijf en opleidingswereld zoveel mogelijk te doorbreken. Bedrijven moeten meer betrokken worden in het opleiden van mensen die in een opleidingsfase off-the-job zitten en opleiders moeten meer betrokken worden bij de permanente bijscholing van werknemers on-the-job. Er kan onderzocht worden welke good practices op dit vlak reeds bestaan en hoe deze inspiratie kunnen bieden voor het uitwerken van richtinggevende formules.

20. Toekennen van een LLL-label

Om daadwerkelijk kwaliteitsgaranties te kunnen bieden, kan gedacht worden aan het toekennen van een LLL-label of een kwaliteitslabel als lerende organisatie aan bedrijven die zich creatief en slagvaardig opstellen op het domein van VTO. Het kan door de overheid toegewezen worden aan bedrijven die uitmunten inzake employability-management of in het inzetbaar maken en houden van de werknemers. De mogelijkheid kan geopperd worden om het behalen van dit label financieel aan te moedigen. Deze aanpak zou een extra stimulans kunnen betekenen voor bedrijven om hun VTO-inspanningen proactief uit te bouwen, beter te verankeren in het personeelsbeleid en sterker te laten aansluiten bij het strategisch bedrijfsbeleid. Dit label - dat moet worden toegekend door erkende certificeringsorganismen (vergelijk met de ISO-certificering en het keurmerk Investors in People) - kan aangegrepen worden in reclame en eventueel ook in de preferentiële toewijzing van overheidsopdrachten.

2.4 AANBODSGERICHTE MAATREGELEN T.A.V. HET VORMINGSBELEID IN DE SECTOREN

21. Een verruimde rol van de sectorale opleidingsfondsen in het kader van een expliciet VTO-beleid

Arbeidsorganisaties moeten worden aangemoedigd en ondersteund om een expliciet VTO-beleid te ontwikkelen. Dit kan gebeuren ofwel door het aantrekken van ter zake deskundige medewerkers, ofwel door een beroep te doen op adviseurs van expertisecentra. Diverse formules dienen daarbij te worden gestimuleerd en ze moeten toegankelijk zijn zowel voor de private, commerciële arbeidsorganisaties, als voor de gesubsidieerde en tot de collectieve sector behorende arbeidsorganisaties. Ook kleinere arbeidsorganisaties moeten hier uitdrukkelijk baat bij kunnen vinden. Te denken valt aan een verruimde rol van de sectorale opleidingsfondsen en de oprichting ervan voor alle sectoren.

22. Langetermijnakkoorden

Door de wisselende en dalende inkomsten van de sectorale vormingsfondsen, door de toenemende vormingsdynamiek, en door de slinkende reserves van de fondsen, bestaat het gevaar dat ze hun huidig vormingsbeleid niet kunnen continueren of dat ze niet meer tegemoet kunnen komen aan de groeiende opleidingsvraag. Voor verschillende fondsen is dit nu reeds een feit. Op het niveau van de sociale partners kan men trachten de huidige 2-jaarlijkse fluctuaties zoveel mogelijk te beperken. Hiertoe kunnen voor de opleidings- en vormingsdomeinen langetermijnakkoorden worden afgesloten. Men kan een inventarisering uitwerken met betrekking tot de meest wenselijke indicatoren in deze context.

23. Gestructureerd overleg tussen de sectorale vormingsfondsen

De sectorale vormingsfondsen vormen een dynamisch en flexibel medium tussen bedrijven en overheid. Gezien deze positie en gezien de evolutie van de werking naar een meer geïntegreerd vormings- en arbeidsmarktbeleid, beschikken de fondsen over een enorm potentieel. Dit potentieel wordt door de overheid onvoldoende aangewend. De federale overheid (bevoegd voor de sectoren en de cao's) kan dit ook niet omdat zij niet bevoegd is voor vorming en opleiding. Vandaar dat ze zich beperkt tot een meer boekhoudkundige controlefunctie ten aanzien van de sectorfondsen. De regionale overheden daarentegen, wel bevoegd voor het vormings- en opleidingsdomein, zouden veel actiever kunnen betrokken worden. Nu benutten deze regionale overheden (Vlaamse en Waalse) de sectorale expertise, zowel wat betreft de uitvoering van beleidsmaatregelen als wat betreft de feedback van de sectorfondsen naar het beleid, onvoldoende. Vooralnog werken beiden (regionale overheid en sectorfondsen) voornamelijk naast elkaar hun eigen maatregelen uit, dikwijls voor dezelfde doelgroepen. Een uitkomst bestaat erin om in de eerste plaats een gestructureerd overlegmoment te voorzien, niet alleen tussen de regionale overheid en de sectorale fondsen. Binnen dit gestructureerd overleg tussen Vlaamse overheid en sectorfondsen zou meer pro-actief kunnen worden afgestemd alvorens beleidsmaatregelen worden uitgevoerd. Vooral inzake de technische conceptie en coördinatie van maatregelen kunnen de fondsen worden betrokken. Hiertoe kunnen samenwerkingsconvenanten worden opgesteld inzake de opleiding van werkzoekenden, de vorming van werknemers, stageverplichting, certificering.

24. Samenwerking tussen overheid en vormingsfondsen

Een andere mogelijkheid is dat sectorfondsen worden ingeschakeld (en betaald) door de Vlaamse overheid om maatregelen te promoten naar bedrijven toe of om informatie aan te leveren over knelpuntberoepen. Via overleg en onderhandeling in een daartoe geëigende structuur, kunnen regionale overheid en vormingsfondsen daadwerkelijk samenwerken. Er kan onderzocht worden wat dergelijke geëigende structuur in operationele termen betekent.

2.5 LEERBEMIDDELING EN –BEGELEIDING IN HET LEVENSLANG LEREN IN RELATIE TOT INFORMATIE, ACTIVERING EN TOELEIDING

25. Deskundige en geïnformeerde toeleiders

Er zijn deskundige en geïnformeerde toeleiders nodig die goed gedocumenteerd zijn en het aanbod grondig kennen. Deze toeleiders moeten mensen kunnen helpen antwoorden te vinden op leervragen en adequate adviezen kunnen formuleren voor diegenen die om toeleiding vragen. Toeleiders zijn mensen die zich buiten het educatieve systeem als zodanig situeren, maar die vanuit hun eigen context (bijv. het OCMW en CAW) attent zijn op impliciete of expliciete leervragen en mensen helpen hun weg te vinden. Educatieve voorzieningen zouden in een netwerk moeten zitten met diverse sectoren; niet in het minst met de welzijnssector (zie b.v. OCMW en CAW).

26. Leerbemiddelaars-trajectbegeleiders

Ook de rol van leerbemiddelaars-trajectbegeleiders die kunnen beschikken over een geïntegreerd databestand is cruciaal. Leerbemiddelaars situeren zich binnen het educatieve

systeem, maar functioneren vanuit een onafhankelijke positie. Ze helpen mensen op langere termijn bij het uitstippelen van hun leerweg en zijn in die zin leertrajectbegeleiders. Het concept leerbemiddelaar is vaak enigszins verwarrend en heeft verschillende connotaties. We willen bijvoorbeeld het onderscheid maken met een leermakelaar, waar het vooral gaat om het wederzijds uitwisselen van informatie en onderhandelen tussen arbeidsorganisaties. Leermakelaars situeren zich dus op organisatie-niveau en zijn eerder een soort 'interface' tussen systemen. Het concept van leerbemiddelaar is sterk gelieerd met dat van trajectbegeleider, al heeft trajectbegeleiding een meer langdurig en educatief karakter.

27. Het opzetten van globale centra of 'huizen' van kennis(bestanden)

In het verlengde van de idee van een geïntegreerd databestand waarvan sprake in het kader van de leerbemiddelaar, kan men al snel de link leggen met het opzetten van globale centra of 'huizen' van kennis(bestanden), gelokaliseerd in een bepaalde plaats. Men kan in deze denken aan bibliotheken, de centra voor basiseducatie of de VDAB. De WIS-computer van de VDAB is een enorm succes, daarbij aansluiten kan een sterke formule zijn. We denken ook aan de databases van het OSP en het VIZO, en een aantal educatieve wegwijzers zoals deze in Hasselt, Halle-Vilvoorde en Leuven. Het grote probleem is de versnippering van informatie over het aanbod. Men moet meer vraaggericht kunnen werken. Vragen die nog nooit gesteld zijn geweest en niet zijn onder te brengen in de a-priori categorieën zouden moeten kunnen aangekaart worden. Het gaat hier om de kwaliteit van het aanbod en de mogelijkheid om daar een overzichtelijk beeld van te krijgen. De overheid kan mogelijkwerwijs als intermediair fungeren door het stimuleren van de randvoorwaarden voor deze centra of huizen onder de noemer van lokale werkwinkels (van de VDAB bijvoorbeeld) en lokale leerwinkels, met zowel informatie als begeleiding, bemiddelend tussen individu en arbeidsorganisatie. Het voordeel van lokale werk- en leerwinkels is dat ze dicht bij het individu staan en sneller kunnen activeren. Lokale werkwinkels of lokale leerwinkels moeten laagdrempelig zijn en functioneren op gemeentelijk niveau. Lokale werkwinkels moeten niet opgevat worden als plaatsen waar wordt gewerkt, lokale leerwinkels niet als plaatsen waar wordt geleerd. Het gaat hier eerder om toeleidingssystemen en dus eerder *over* werken en *over* leren. Leerwinkels bevinden zich buiten het educatieve systeem.

28. Leermakelaar

Vragen die in arbeidsorganisaties leven moeten aan bod kunnen komen en kunnen worden vertaald naar operationele programma's. Het is dan ook hier dat de leermakelaar (hier: 'learning broker' als leermakelaar) opduikt als cruciale tussenfiguur. Men zou, bij wijze van voorbeeld, kunnen contractualiseren door vanuit de overheid en de sociale partners CAO's op te zetten inzake onderwijs, opleiding, en vorming. Op die manier kan men ook geloofwaardigheid creëren. De overheid moet verder condities creëren via financiering en cofinanciering en door het voorzien van mix-mogelijkheden. Het idee van de leermakelaar/leerbemiddelaar valt te verbinden met het concept van loopbaan- en competentie-centra op het niveau van de Vlaamse Regering.

3. Structuur van Deel III: de maatregelen

In dit laatste deel van het onderzoek 'Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming' worden maatregelen voorgesteld en uitgewerkt. De eerste twee willen 'The joy of learning' terug bijbrengen bij de Vlaamse bevolking. Uit de analyse van barrières, zie Deel II van dit onderzoek, kwam immers naar voor dat mensen niet graag leren.

Een eerste maatregel werd uitgewerkt door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent: Het creëren van een nieuw leerklimaat in Vlaanderen. Deze maatregel kaart aan dat de maatschappelijke openheid verhoogt moet worden, schetst enkele leerpedagogische elementen die nodig zijn om een leercultuur te ontwikkelen en ijvert voor een flexibilisering van institutionele randvoorwaarden en delivery-methodes.

Mentorschap is de tweede maatregel die voorgesteld wordt. Het leren kan gestimuleerd worden door mentorkoppels in te voeren in een organisatie. Een definitie hiervan en de stappen die voor het slagen van dergelijk project vereist zijn, worden in dit hoofdstuk verduidelijkt.

Een derde maatregel die wordt uitgewerkt is 'leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren'. Het groeiend aantal educatieve programma's en mogelijkheden in uiteenlopende educatieve instellingen en media bemoeilijkt het zoek- en beslissingsproces van individuen. Het is voor hen niet vanzelfsprekend om uit de brede waaier van VTO-aanbod een voor hen geschikt vormingsaanbod te vinden dat bovendien zinvol is. Een overzichtelijke, makkelijk hanteerbare centrale intersectorale databank, een netwerk van toeleiders, leertrajectbegeleiders en leerbemiddelaars willen dit zoek- en beslissingsproces gaande van het aanvoelen van een educatieve behoefte tot en met daadwerkelijke educatieve participatie ondersteunen en begeleiden. Met het organiseren van een centrale intersectorale databank (via het internet en op publieke plaatsen) wil men iedereen lokaal de mogelijkheid bieden om informatie over onderwijs, vorming en opleiding op te zoeken. Toeleiders zijn sensitief voor educatieve behoeften en educatieve vragen en verwijzen kandidaat-lerenden actief door naar een bepaald vormingsaanbod of een organisatie voor leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling. Leertrajectbegeleiders bieden een ruime dienstverlening aan. Op vraag van de kandidaat-lerende helpen zij hem/haar een geschikt vormingsaanbod te vinden. Ook voor het uitstippelen van een toekomstgericht leertraject en het naadloos aan elkaar rijgen van VTO-programma's kunnen kandidaat-lerenden bij leertrajectbegeleiders terecht.

De laatste maatregel die wordt uitgewerkt is 'een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen'. Deze maatregel is het minst concreet uitgewerkt, daar ze een fundamenteeler thema aansnijdt. Er wordt aandacht gevraagd voor kansengroepen in alle beleidsmaatregelen en er wordt een aangepaste en vernieuwde structuur van het VTO-aanbod in Vlaanderen voorgesteld.

Hoofdstuk 2

Het creëren van een nieuw leerklimaat in Vlaanderen

Kurt De Meester
Jo Scheeren

1. Inleiding

Als één van de meest kritische belemmeringfactoren komt het ontbreken van een leerklimaat in Vlaanderen naar voor. De onderstaande maatregelen richten zich op het ontbreken van dit maatschappelijk gedragen 'leerklimaat in Vlaanderen'. Het is dan ook essentieel dat volgende maatregelen niet als loszand of fragmentarisch worden beoordeeld maar dat ze een geïntegreerde plaats verdienen in een beleidsinitiatief. Mc Givney (1992) stelt dat het aanmoedigen van volwassenen om te participeren in educatie en training steunt op de "interactie" van verschillende incentives.

In vele beleidsteksten van onderwijs- en educatieve instellingen maar ook bedrijven staat het creëren of aanbieden van een veilig, nieuw, positief, prettig, stimulerende, leerlinggeoriënteerd, ... leerklimaat centraal. Wat hieronder verstaan wordt, wordt echter nauwelijks ingevuld of blijft beperkt tot een opsomming van losse voorwaarden daartoe.

Stevens (Centrum voor Leermiddelenstudies - Utrecht) benadrukt zo het belang van implementatie op zowel strategisch, tactisch én operationeel niveau. De onderscheiden voorwaarden waaraan een leerklimaat in een bedrijf moet voldoen zijn: een open klimaat, ruimte voor fouten, medewerkers tijd geven om te leren, (investeren in) opleiding, analyse van capaciteiten, wijzen op voordelen (praktische gevolgen) van kennismanagement en nadelen in de toekomst wanneer het niet wordt toegepast, de organisatieidentificatie door de medewerkers, omgaan met en profiteren van verschillen tussen de medewerkers, vergroten invloed medewerkers (meer betrokkenheid) en openstaan voor ideeën en experimenteren (stimulans om nieuwe dingen uit te proberen, zonder direct naar rendement op korte termijn te kijken).

Bovendien wordt de invulling van leerklimaat verengt tot organisatieniveau, zonder daarbij de impact van de maatschappelijke openheid voor leren of de in de samenleving heersende perceptie op leren in rekening te nemen. De eerste maatregelen zijn expliciet gericht om de maatschappelijke leeropenheid te verhogen.

2. Maatschappelijke openheid verhogen

Levenslang leren is het educatieve 'buzz word'. Levenslang leren wordt als inherent positief beoordeeld: leren wordt als een opportuniteit voor iedere burger bestempeld. Impliciet wordt echter de boodschap gegeven dat men maatschappelijk, professioneel, economisch achterblijft als men niet participeert in het geboden educatieve aanbod. Men wordt als het ware moreel verplicht continu vaardigheden en competenties te ontwikkelen om te gedijen in de snel en steeds veranderende samenleving.

'Levenslang leren' of educatieve participatie krijgt hiermee een 'dwangmatige' sluier over zich heen.

2.1 VAN 'LEVENSLANG LEREN' NAAR 'LEREN LEVEN'

Nu blijkt uit module 2 duidelijk dat permanente vorming geen vanzelfsprekendheid is voor een deel van de samenleving: de negatieve en dwingende connotatie van het concept en het bedreigend karakter van participatie zijn dermate belemmerend dat het begrip 'levenslang' uit het concept 'levenslang leren' geassocieerd wordt met de strafrechterlijke betekenis: mensen voelen zich veroordeeld om te participeren. De kern van participatie 'vrijwilligheid' krijgt hierdoor geen kans.

Van daaruit stelt zich ten eerste de vraag of 'levenslang leren' voor bepaalde kansengroepen wel haalbaar is. Educatieve participatie betekent een huidige tijds- en energieinvestering met het oog op een mogelijk toekomstgericht resultaat. Sommige groepen in een maatschappelijk achtergestelde positie hebben moeite om vandaag het hoofd economisch, financieel of maatschappelijk boven water te houden, laat staan dat ze aan de educatieve effecten van morgen denken. De negatieve perceptie op leren wordt versterkt door de negatieve educatieve ervaringen uit hun initiële onderwijsloopbaan en de cultuur van de omgeving waarbinnen ze frequenteren.

Met de bovengestelde vraag willen we de poort tot leerervaringen en -initiatieven voor deze kansengroepen niet sluiten maar moeten we durven het concept in vraag te stellen. Misschien moeten we voor deze doelgroep het concept 'levenslang leren' herformuleren tot 'leren (lang) leven' en de expliciete aandacht op het begrip 'leren' verschuiven naar 'leven'. De eerste stap is misschien zuiver terminologisch maar zou voor vele niet-participanten de morele en sociale druk kunnen verminderen.

2.2 RECHT OP LEERWEERSTAND

Daarnaast blijft een individu naast het 'leerrecht' ook het 'recht op leerweerstand' houden. Het 'recht op leerweerstand' houdt in dat niet-participanten ook het gevoel moeten krijgen dat ze niet veroordeeld worden indien ze niet deelnemen. Er is niets dat zegt dat iedereen moet

leren. Het is begrijpbaar dat er tijds- of andere redenen zijn waardoor ze belemmerd zijn. Bovendien blijft de deur altijd open tot dat er zich nog participatiekansen of momenten aanbieden.

Elke vorm van een 'sanctionerende' participatiestimulus - al is het maar in de perceptie van de betrokken actoren - erkent het recht op leerweerstand niet.

2.3 VLAAMSE PROMOTIECAMPAGNE

De 'awareness' of gevoeligheid voor leren verhogen bij kansengroepen of mensen met een hoge dispositionele drempel tegenover een participatie is geen sinecure. De scoop ten aanzien van leren moet danig verruimd worden. De verschillende buitenlandse 'good-practice' initiatieven blijven meestal steken op een projectmatig niveau en werken meestal fragmentarisch naast elkaar.

Het scheppen van een "levenslerend klimaat" in Vlaanderen is dan ook een integrale beleidsopdracht waarvan de basis zal gelegd moeten worden in het initieel onderwijs.

Het is klaar dat een ingrijpen van buitenaf nodig is om een leerklimaat te scheppen. Dergelijke drastische mentaliteitsverandering is een lange weg waarbij de verantwoordelijkheid voor het leren (nog) niet uitsluitend bij het individuen gelegd worden. Essentieel is dat buitenlands good-practices of initiatieven een basis krijgen in Vlaanderen. Het gaat hier in de eerste plaats om promotionele activiteiten waarbij drie concepten voorop staan: "info-tainment", "directe niet-bedreigende aanspreekbaarheid" en "leersucces".

"Info-tainment" is de bijeenvoeging van informatieverstrekking en entertainment. De huidige bewustwordingscampagnes hebben meestal een te hoog informatiegehalte en 'blijven niet hangen'.

De BBC heeft in 1992 hier een eerste aanzet toe gegeven met de prime-time vertoning van 15 licht humoristische op specifieke kansengroepen gerichte sketches in de stijl van en met acteurs uit bekende Britse komedies - EastEnders e.a.-. Een tweede gelijkaardig BBC-initiatief was het stimuleren en promoten van leren door gebruik te maken van televisie-soaps en radio-luisterspelen. De achterliggende bedoeling is de openheid voor educatie en de destigmatisering omtrent participatie te verhogen. De sleutelfactor hierbij is een vorm van vereenzelviging met de personages.

2.4 RECRUTERING

Andere losstaande en niet-traditionele awareness-initiatieven zijn gericht op het aanspreken van potentiële participanten op die plaatsen waar men in het dagelijks leven komen. Essentieel is het niet-bedreigend karakter, m.a.w. men spreekt individuen niet aan via informatiestanden, grote opvallende affiches, flyers, ... maar van persoon tot persoon of met hulp van attributen die iedereen krijgt, bijv. de rug van een voetbalticket, biervilt, ...

Enkele concrete voorbeelden ter verduidelijking:

Cut, Advice and Blow-Dry-project (UK - Rycotewood College) schakelt stylisten en haarkappers in om klanten - in de eerste plaats vrouwen - aan te spreken over zeer lokale of buurtgebonden begeleidings- en leerinitiatieven.

Inn tuition - A pint and a prospectus please-project (UK - Leeds) organiseert zeer populaire en korte initiatieven in lokale pubs bijv. hoe een drankje bestellen in het buitenland, lokale geschiedenis, ... Klanten worden wakker gemaakt voor dergelijke en aanverwante initiatieven door uitspraken en tips op bierviltjes en humoristische placemats.

2.5 TASTER COURSES

Een tweede maatregel om de bewustwording te verhogen is het aanbieden van 'proeverscursussen': zeer kortlopend, handeling- en doelgroepgericht vormingsaanbod waarbij 'self-assesment' en 'leersucceservaring' voorop staat. Deze 'proeverscursussen' zijn pakketten die in niet-traditionele leeromgevingen opgestart kunnen worden.

Dergelijke initiatiecursussen kunnen direct aangeboden, wat het voordeel heeft dat men de cursus laat starten op het moment dat mensen gemotiveerd zijn. Dit is nodig om te vermijden dat potentiële participanten die momenteel geïnteresseerd zijn afhaken omdat het te lang duurt vooraleer de cursus begint. Een van de elementen die in vele vormen van dergelijke korte opleidingen uit het oog verloren wordt, is de impact van de eerste impressie of ervaring. Dergelijke proeverscursussen moeten radicaal breken met traditionele onderwijsvormen.

Dergelijke populaire initiatieven worden nog altijd minderwaardig of ridiculiserend beoordeeld. De drempelwaarde van dergelijke populaire initiatieven wordt meestal exclusief afgewogen op basis van de doorstroomcijfers die ze hebben naar andere 'meer gewaardeerde' opleidingsinitiatieven. Het ervaren van een beetje 'joy of learning' als beoogde doel is voor niet-participanten wiens onderwijservaringen een aaneenschakeling van teleurstellingen en mislukkingen reeds een enorme winst.

Een voorbeeld van dergelijke kortlopende initiatiecursussen in niet-traditionele leeromgevingen is Sunderland Football Club's stadium (UK - Sunderland). Deze voetbalclub biedt lokale opleidingsinitiatieven clublokalen aan waar dergelijke educatieve initiatieven, bijv. inleidingen All about Football, Internet for All, ... door lokale supporters gevolgd kunnen worden. Alsook wordt er toegang tot ICT-infrastructuur en tutor-ondersteuning voorzien.

3. Leerpedagogische elementen

3.1 INLEIDING

Ook op het vlak van leerpedagogie zijn maatregelen nodig om een positiever leerklimaat te creëren. Ellyard (2001) stelt dat "if learning is to be maximised a new model and pedagogy

of learning - a new learning culture - is needed. We stellen hierbij dat Ellyard duidelijk uitgaat van participanten die "a love of learning" vertonen.

De kracht van zijn visie ligt duidelijk opnieuw in de multi-dimensionele of geïntegreerde benadering. "This learning culture should contain eight elements:

life-long learning:

- out-come-based/learner-driven learning: leren wordt primair gestimuleerd door nieuwsgierigheid of door de 'need to know'. Waar mogelijk zouden leeransen meer geïnitieerd en geleid door de vraag of wens van de lerende in plaats van door de leerkracht moeten zijn. Men moet in zijn educatief aanbod georiënteerd zijn op wat de verwachte effecten vanuit de respondenten: welk leereffect/-doel wordt nagestreefd
- just-in-time learning: het meest aangewezen moment om te leren is het nu-moment, het moment waarop men een antwoord zoekt op een educatieve vraag. Het concept van just-in-time leren komt uit het bedrijfs- en handelswereld als een alternatieve produktiemethode waarbij in plaats van een grote stockage, produkten 'just in time' voor de productie of assemblage werden gefabriceerd of geleverd. Dit concept zou nu meer ingebracht moeten worden in educatieve leermethodieken om het leerproces te versterken op het moment dat de motivatie voor een specifieke leervraag hoog is.
- customised learning: mensen leren en denken op verschillende wijzen afhankelijk van het denk- en leerproces dat zij verkiezen. Volgens Dr. Atkin heeft iedereen een voorkeur voor bepaalde denkproces in overeenstemming met een bepaalde hersenhelft Ze omschrijft de verschillen tussen de hersendelen als volgt beschreven: 'upper left' (learning by gaining information and facts); 'lower left' (learning by being able to do, acting out, applying); 'lower right' (learning by feeling emotions, experiencing and doing); 'upper right' (learning by making connections, understanding and insight). Because of the encapsulation of knowledge in the written word in the past education and learning have favoured people with preferred left-brain thinking and learning processes. Now we need to develop customised way to promote and maximise learning for people with different multiple intelligences."
- transformative learning: mensen moeten metacognitieve en sleutelvaardigheden aangeleerd worden om meer open te zijn voor 'veranderingen'. De bedreiging die meestal geassocieerd wordt met een verandering moet overwonnen worden. Individuen moeten alsook gewezen worden op de persoonlijke verantwoordelijkheid in het leer- en veranderingsproces.
- learning to learn
- contextual/situated learning: in de contextuele leerbenadering worden het verwerven van kennis en vaardigheden benaderd in relatie tot de gebruikcontext: dagelijkse werk- en leefsituatie.
- collaborative or participatory learning is "a learning/teaching process wherein all participants are involved in and committed to defining their own learning needs and wants, working out an approach to addressing them, and evaluating that process as they live out of and into it, all within a context of making life better for themselves and those around them." (Sauvé, 1987) Primordiaal is dat de participanten leerinhouden inbrengen vanuit hun eigen ervaringen.

In deze tweede cluster van educatieve participatiebevorderende maatregelen willen we vooral blijven stilstaan bij drie van de acht elementen: collaboratieve/participatieve leerpraktijken in het veld van de volwasseneneducatie; contextueel leren -specifiek de werkomgeving als krachtige leeromgeving én out-comebased learning.

3.2 PARTICIPATIEF LEREN

In Vlaanderen is het gebruik van participatieve of collaboratieve educatie het sterkst doorgetrokken binnen de basiseducatie of aanverwante initiatieven naar laaggeschoolden.

De oorsprong van participatieve educatie wordt teruggevonden bij de vormen van populaire educatie in Latijns-Amerika ontwikkeld door Paulo Freire. Waar de oorspronkelijk bedoeling van participatieve educatie een revolutionaire sociale verandering op gang te zetten, is de huidige benadering meer gericht op het initiëren van sociale veranderingen op micro-niveau. De sociale actie-georiënteerdheid blijft centraal: het is belangrijk dat "students can see that personal troubles are often social issues" (Campbell, 2001)

Het initiële concepten van 'empowerment door dialoog of door het geven van een stem' staan nog centraal.

Twee innovatieve vormen van meer participatief leren zijn de organisatie van 'leercirkels' en het initiëren van 'peer tutoring' als alternatief voor de traditionele leersettings.

a. Leercirkels

Leercirkels of 'learning circles' zijn "on-going gatherings of people who come together to share their ideals, goals, practices and honest experiences in service learning. In all cases, learning circles seek to be free spaces where open discussion of hard questions can take place in a collaborative and enriching environment that brings together people from different constituencies... All members shall choose a "learning circle," each of which shall maintain its own listserv for electronic discussion and collaboration. Each learning circles shall have a coordinator, responsible for facilitating discussion and collaboration. Learning circles can be organized around different themes, regions and interests..." (<http://www.selu.edu/orgs/ic/learning.htm>)

In een leercirkel ontmoet een groep van ongeveer 5 tot 15 mensen elkaar op regelmatige basis om door discussie te leren over onderwerpen die in de eerste plaats voor henzelf en ten tweede voor de samenleving belangrijk zijn. De cirkel leert op zijn eigen tempo, gebaseerd op eigen ervaringen en afspraken/overeenkomsten zonder een spreker/instructor of expert die een uiteenzetting houdt.

Een sessie duurt maximum twee uren, en wordt geleid door een vaste facilitator/discussieleider die uit de groep gekozen wordt. De discussieleider houdt het discussieproces in hand, m.a.w. dat het fair en onderwerpgericht verloopt. Deelnemers nemen bij het begin van een sessie het 'gedeeld' discussiemateriaal door.

De gedeeldheid van het discussiemateriaal is één van de drie grote verschillen met traditionele discussiegroepen waarin niet iedereen over dezelfde (informatie)bronnen beschikt.

- A learning circle is often more focussed than a discussion group.
- A learning circle is based on common resources which may not be the case with a discussion group.
- A learning circle is intended to have action outcomes - which may not be the case with a discussion group." (<http://www.learningcircles.org.au>)

Een leercirkel ontstaat niet zomaar. Het proces moet duidelijk op gang gebracht worden. Er is echter niet één model voor de organisatie van leercirkels. Het succes van de opstart van leercirkels ligt in de handen van degene die de eerste samenkomsten organiseert. Adult Learning Australia, de belangrijkste koepelorganisatie in de volwasseneneducatie in Australië, voorziet een website (<http://www.learningcircles.org.au>) met informatie hoe dergelijke leercirkels kunnen opgestart worden.

b. Peer tutoring

'Peer tutoring' is een vorm van 'samenwerkend leren' en verwijst naar het leerproces waarbij lerenden elkaar helpen in een educatieve één-tot-één-relatie. Er worden twee types van peer tutoring onderscheiden: 'co-peer' waarbij de participanten ongeveer een gelijkaardig vaardigheids- of kennisniveau hebben, én 'near peer' waarbij er een verschil is tussen kennis- en vaardigheidsniveau van de participanten. Het concept 'near peers' sluit aan bij mentorschap; 'co-peers' bij collaboratieve educatie.

De meeste vormen van peer-tutoring gebeurt in een koppel. Voor laaggeschoolden blijkt het werken in een groep van drie meer effect te ressembleren. Het gaat hierbij om een vorm van peer-tutoring met co-begeleiding. De lerenden worden in het procesmatig aspect ondersteund door een educatieve begeleider.

Het oude adagium "degene die leert leren, leert dubbel" wordt vooral als reden opgegeven voor de implementatie van deze benadering: leren wordt hierdoor meer effectief doordat lerenden naast de andere ook zichzelf onderrichten of leren leren.

Peer-tutoring binnen de volwasseneneducatie heeft als andere voordelen dat het de participanten helpt om:

- reach the goal of self-determination as well as develop a tolerance for uncertainty and conflict;
- move away from dependence on professional authority toward belief in their own ability to create knowledge;
- polish their communication skills;
- persist in the learning situation because of bonds developed with other learners;
- increase both their motivation to learn and their self-esteem." (Imel, 1994)

Een good-practice van peer-tutoring in de volwasseneneducatie is het alfabetiseringsproject 'Getting our own education' (Canada - Edmonton). Het oorspronkelijk project heeft in zijn startfase alleen op het 'near peer tutoring'-model gesteund. Gedurende de drie werkingsjaren (1994-1997) is het meer geëvolueerd naar co-peer tutoring.

3.3 CONTEXTUEEL LEREN: DE WERKPLEK ALS KRACHTIGE LEER- OF OPLEIDINGSOMGEVING

In deze volgende maatregelen ligt de nadruk op de vraag naar de kracht van werkpleklernen en -opleiden als stimulerende maatregel voor educatieve participatie. Werkpleklernen of -opleiden is het meest gebruikte voorbeeld van contextueel leren en sluiten aan bij de filosofie van probleemgeoriënteerd onderwijs, een concept dat meer en meer ingang vindt in het tertiaire onderwijs in Vlaanderen. De filosofie is hetzelfde: mensen leren pas als ze er het onmiddellijke nut van merken in de confrontatie met de dagelijkse sociale of professionele praktijk.

De werkomgeving speelt voor het bevorderen van educatieve participatie een belangrijke rol: enerzijds het aanbieden van opleiding(skans)en of het bevorderen van de scholingsbereidheid van werknemers, anderzijds - en meer nadrukkelijk op de voorgrond tredend - het versterken van het leerpotentieel van de arbeidssituatie. Met andere woorden hoe de werkvloer als productievloer kan omgevormd worden tot een krachtige leeromgeving.

Het verhogen van het leerpotentieel op de werkvloer moet dan ook primaire beleidsaandacht krijgen om de educatieve participatie in Vlaanderen te verhogen. In de perceptie van niet-participanten blijkt werkgerelateerde training binnen de werkuren het meest participatiekansen te hebben. Ook de rol van de werkgever als vorm van 'peer support' wordt als essentieel participatiestimulus aangeduid.

Tal van bedrijven streven naar in het bedrijfsbeleid geïntegreerde scholing. In deze module wordt niet gefocust op de wijde variëteit van werkgeversbijdragen, incentives op het vlak belastingsvrijstelling, overheidssubsidies of tijdsvrijstelling voor educatieve participatie. Anderzijds is het essentieel in de evaluatie van dergelijke incentives om in het achterhoofd te houden dat niet-participanten ervaren dat de implementatie van het opleidingsbeleid op de werkvloer soms gehanteerd wordt als een instrument van straffen en belonen.

Werkpleklernen is het informeel leren op de werkplek. Het gaat hierbij om het leren van algemene vaardigheden, het verwerken van (arbeids)ervaringen in verbeteringen die de taakuitvoering vergemakkelijken, de taak uitbreiden en verdiepen. Werkpleklernen in deze betekenis is niet gestructureerd door een professionele onderwijsinstelling maar gaat uit van de praktijk in het werk van alledag ('learning while working').

Onstek (1997) onderscheidt drie vormen van werkpleklernen:

- zelfstandig leren waarbij het leerproces intentioneel/reflectief en door de lerende zelfgestuurd verloopt;

Het creëren van een nieuw leerklimaat in Vlaanderen

- immanent of gesitueerd leren is gericht op het leren beheersen van specifieke handelingen in een heel bepaalde werksituatie die niet overdraagbaar is naar andere werksituaties;
- arbeidssocialisatie is het door middel van inwerk- en introductieprogramma's aanleren van de bedrijfs- en beroepscultuur.

Bij werkplekopleiden is sprake van 'formeel' leren op de werkplek. Hierbij wordt doelbewust een leerproces georganiseerd en daarbij wordt gebruik gemaakt van een opleidingsplan of curriculum. De hoofdkenmerken van werkplekopleidingen zijn:

- de werkplek is de leerplaats met als gevolg dat de werkplek op een dergelijke wijze is ingericht of gekozen om leerprocessen zo goed mogelijk te kunnen bevorderen;
- op de werkplek zijn maatregelen getroffen om de kans te vergroten dat daadwerkelijk een leerproces gaat optreden;
- het leerproces is opgebouwd uit planmatig gestructureerde activiteiten met een duidelijk begin- en eindpunt, expliciet geformuleerde leerdoelen opklimmend in moeilijkheidsgraad, een vorm van toetsing en een duidelijke afbakening in de tijd. (Koot & den Dekker, 1999)

Onstek (1997) onderscheidt drie hoofdvormen van werkplekopleiden:

- gestructureerde leermogelijkheden op de werkplek;
- gestructureerd opleiden op de werkplek ('on-the-job-training');
- participatie in innovatie en kwaliteitscirkels.

Kenmerkend voor de eerste hoofdvorm van werkplekopleiden - het bieden van gestructureerde leermogelijkheden in het kader van het werk - is dat er vanuit de organisatie of werkgever de expliciete wens is de werknemer een leerproces te laten doorlopen. Het leren wordt hier bewust geplaatst in het kader van beleid gericht op verdere kwalificatie en op personeelsontwikkeling. Dit type werkplekopleiden is aangewezen:

- wanneer aan medewerkers nieuwe taken of functies worden toebedeeld;
- wanneer taken belangrijk worden verbreed ('job-enrichment');
- wanneer het wenselijk is de competenties van medewerkers te actualiseren.

On-the-job-training is de zuivere vorm van gestructureerd opleiden op de werkplek. Daartoe is binnen het bedrijf een gestructureerde reeks van taakstellingen geformuleerd. De werknemer-in-opleiding probeert zich deze taakstellingen stapsgewijs en onder begeleiding meester te maken. Kenmerkend voor deze on-the-job training is:

- dat het opleiden plaats vindt op de huidige of toekomstige werkplek van de werknemer-in-opleiding;
- dat er wordt gewerkt volgens een gestructureerd plan;
- dat de leerresultaten getoetst worden aan te voren bepaalde doelen;
- dat de werknemer begeleid wordt door zijn chef of een ervaren collega. (Koot & den Dekker, 1999)

Enkele varianten of gradaties van werkplekopleiden zijn: werkplekinstructie, werkplekoefening, werkplekcoaching en werkpleksupervisie.

Een derde onderscheiden vorm van werkplekopleiden is de participatie aan innovatie- en kwaliteitscirkels. Dergelijke vorm van werkplekleren wordt nog niet ten volle gebruikt: beide processen zijn nu meestal een management- of middenkaderaangelegenheid. Bovendien merken we dat bij kwaliteit in de eerste plaats het controleaspect centraal staat en in de reflectie hierop soms weinig systematiek te vinden is.

De kern van werkplekopleiden is het met elkaar verweven van werken en leren. De werkplek moet hiervoor aan bepaalde eisen of condities voldoen, maar er moeten ook verwachtingen gesteld worden aan de lerende, werkgever, het initieel onderwijs, ...Er kan met andere woorden een veelheid aan factoren benoemd worden die van invloed zijn op leren en opleiden op de werkplek. Onstek (2000) onderscheidt vier cruciale elkaar beïnvloedende factoren.



Figuur 9: Het leerpotentieel van arbeidssituaties (Onstek, 2000)

We richten ons wat betreft het bevorderen van het leerpotentieel van arbeidssituaties op de eisen die aan werkplek gesteld kunnen worden. Algemeen gesteld moeten bij het ontwerpen van leerrijke werkplekken twee cruciale condities aan de werkplek gesteld worden: condities met betrekking tot de inhoud en de aard van het werk én condities met betrekking tot de

beschikbaarheid van begeleiding en ondersteuning bij de uitvoering van de werktaken. (Bergenhengouwen, 1999)

Conditie met betrekking tot de inhoud en de aard van het werk hebben betrekking op de kwaliteit van de arbeid of de geboden leermogelijkheden in de functie zelf: taakverrijking. In de vormgeving van de functies moet er aandacht zijn om meer uitdagende jobtaken te integreren. In principe moet iedere functie beoordeeld worden op zijn 'leer-kracht'. Jobs - zeker deze die vooral door laaggeschoolden worden ingevuld - worden momenteel vooral beoordeeld op de fysieke zwaarte. Educatieve jobuitdaging krijgt geen plaats in de beoordeling.

Een tweede jobinherente factor of instrument dat de leermogelijkheden of continue training bevordert, is het verbreden van de mogelijkheid tot jobrotatie binnen een bedrijf. Bij jobrotatie gaat het in hoofdzaak om wisselingen in uitvoerende functies (Koelink, 1999). Deze wisselingen vinden op horizontaal niveau plaats en verlopen volgens een vast schema of overeenkomstig onderling gemaakte afspraken. Het doel is enerzijds het werk meer afwisselend te maken. Anderzijds is het een middel om de medewerker meer inzicht te geven in het verloop van een compleet productieproces (systeemdenken). Vanuit opleidingskundig perspectief gezien is jobrotatie een uitdagende stimulus tot on-the-job-training. Jobrotatie is vanuit werkgelegenheidsperspectief een methodiek waarbij de mogelijkheid wordt geboden aan werkgevers om gedurende de periode, dat zij één of meerdere van hun werknemers een opleiding laten volgen, op een vervanger beroep te doen. Binnen jobrotatie is deze vervanger een werkzoekende die op deze manier werkervaring kan opdoen en soms nadien een plaats vindt in dit bedrijf.

In vergelijking met de Deense arbeidsmarktpolitiek is jobrotatie in Vlaanderen nog projectmatig geïmplementeerd als instrument om de educatieve participatie te bevorderen.

Conditie met betrekking tot de beschikbaarheid van begeleiding en ondersteuning bij de uitvoering van de werktaken of met andere woorden het belang van en de voorwaarden voor coaching en mentoring op de werkplek worden in de volgende maatregelen besproken.

Concreet betekent dit dat het leren op de werkplek verder kan bevorderd worden door:

- leersituatie aan te laten sluiten bij eerder opgedane ervaringen en interesses. Er is dan bij de lerende werknemer voldoende zelfvertrouwen aanwezig en hij kan zich identificeren met het beroep, het vak of het bedrijf;
- de beschikbaarheid van goede begeleiding op de werkplek met duidelijke afspraken tussen werknemer en begeleider;
- te voorzien in merkbare steun van de kant van de chef bij het doorlopen van leerprocessen;
- de innerlijke motivatie bij de werknemer een bepaalde technische vaardigheid te ontwikkelen;
- het gevoel van trots bij de werknemer op het produkt dat hij maakt;
- de aanwezigheid van documentatie, werkbeschrijvingen en dergelijke op de werkplek en de inrichting van deze plek;
- de mogelijkheden die er zijn voor zelfstandig leren;

Het creëren van een nieuw leerklimaat in Vlaanderen

- de feitelijke waardering van de kant van het management voor wat de werknemer heeft geleerd (in de vorm van een materiële of immateriële beloning);
- het scheppen van een cultuur, waarin leren als leuk wordt gezien, het stellen van vragen wordt gestimuleerd, waarin ruimte bestaat voor zelfexperimenten en fouten gemaakt mogen worden en bespreekbaar zijn;
- de bereidheid bij de medewerkers feed-back te geven en te ontvangen en door de aanwezigheid van ervaren collega's en chefs als coaches en begeleiders;
- het scheppen van veiligheid op de werkplek;
- het beschikbaar stellen van een opleidingsaanbod op de werkplek;
- het werk uitdagend te maken, fragmentatie van het werk tegen te gaan, nieuwe problemen, methodes, technieken en produkten te introduceren en 'grensoverschrijdende' activiteiten te ontplooiën;
- het verruimen van verantwoordelijkheden en bevoegdheden op de werkplek;
- het voorkomen van een te hoge of te lage arbeidsbelasting;
- de taakgebieden van functies te verbreden. (Koot & den Dekker, 1999)

Enkele andere concrete maatregelen om werkplekopleiden te bevorderen, zijn de invoering van zelfsturende teams gekoppeld aan een geïntegreerd opleidings- of beter competentieontwikkelingsbeleid en de oprichting van 'workbased learning centres'. Een gezamenlijk uitgangspunt is het belang dat werk voor gaat, ook al wordt het tijdelijk op de tweede plaats gezet. "Earlier studies has shown that education and training for production workers in the Swedish manufacturing industry will be carried through only if some special conditions exists. One such condition is that production will not be disturbed, i. e. education and training is carried through only if the level production is low time permits other activities than productive work." (Thång & Wärvik, 2001)

Een zelfsturend team moet het mogelijk maken het arbeidsproces te organiseren met meer flexibiliteit en dit door het integreren van taken en het faciliteren van het taakovername. De individuele jobverantwoordelijkheid, die niet-participanten aangaven als restrictie om bijvoorbeeld in een jobrotatie te stappen, wordt nu verruimd tot een teamverantwoordelijkheid. De arbeidsplanning of regeling van de werkzaamheden verschuift meer naar het niveau van het dagelijks werkproces.

In verschillende Duitse en Zweedse bedrijven zijn 'workbased learning centres' geïntroduceerd bijvoorbeeld onder de naam van 'leer- en werkeilanden'. Het gaat hier om een dubbele leerinfrastructuur: de normale werkplaats en een leerruimte met multimedia, leermateriaal, plakborden. Het belang is niet alleen het ruimtelijk aanbod maar vooral dat jobspecifieke en meer brede vaardigheden in combinatie, onder andere door wederkerige samenwerking tussen bedrijfsleven en centra voor volwasseneneducatie, worden aangeboden.

"Learning bays provide an environment for semi-autonomous group work. They enable trainees, after their foundation training, to acquire real work experience and key qualifications required later in team work. The learning bay trainer, a skilled worker from the shop floor, primarily fulfils the role of accompanying and consulting." (Dybowski, 1998)

c. Individueel effectgericht leren

Eén van de belangrijkste participatiebevorderende factoren is het ervaren van participatie-effecten. Verschillende niet-participanten vinden dat de participatiebaten nauwelijks opwegen tegenover de te leveren kosten. Meer effectgerichte educatie en aandacht voor individueel leerrendement lijken ons dan ook essentieel.

We willen eerst en vooral verduidelijken dat we met dit voorstel op het eerste gezicht een spanningsveld creëren met de huidige inspanningen om educatieve startkwalificaties vast te leggen. Het gaat ons inziens echter niet om het één of het ander maar om een diversificatie tussen kwalificatie- of diplomagerichte leertrajecten waarbij het vastleggen van startkwalificaties meer aansluiting vindt, én individuele zelfregulerende leertrajecten waarbij meer vanuit leerrendement kan gedacht worden.

Individueel effectgericht leren vertrekt van de principes van 'outcome-based learning'. 'De kern van out-come based leren' is dat men het leerproces richt naar de gewenste effecten of door de lerende gestelde leervragen. Men richt zich bovendien zo dat gestreefd wordt naar het bereiken van expliciet vastgestelde doel of resultaten. Het bereiken van dit doel en daaraan gekoppeld de essentiële succeservaring is het uitgangspunt voor het uittekenen van het leerproces op.

De vormgeving van de resultaten of effecten is in deze benadering ook heel duidelijk: "Outcomes are clear, observable demonstrations of student learning that occur after a significant set of learning experiences. They are not values, attitudes, feelings, beliefs, activities, assignments, goals, scores, grades, or averages, as many people believe." (Lorenzen, 2001)

Het achterliggende idee is dat het gevoel van mislukken of falen in het onderwijs dermate ingrijpend is voor het zelfwaardegevoel dat het verdere educatieve participatie hypothekeert maar dat het ook een impact heeft op professionele en sociale ontplooiing. De discussie die zich stelt is dat deze benadering kan leiden tot het verlagen van educatieve standaards - minimumstandaards waaraan iedereen kan voldoen - in plaats van een gedifferentieerde vastlegging van te bereiken effecten op basis van de individueel gestelde leervragen, met andere woorden als het leerling-georiënteerd is.

"Education that is outcome-based is a learner-centered, results-oriented system founded on the belief that all individuals can learn." (Towers, 1996) De basisvoorwaarden binnen deze benadering zijn:

- 'clarity of focus', duidelijkheid over de effecten die de lerende wil bereiken;
- consistente en 100%-succeservaring
- multiple instructie- en assessmentstrategieën moeten ontwikkeld en aangeboden worden om de leervraag van de lerende te beantwoorden;
- expliciete relatie tussen de leerervaring en de ultieme effecten;
- trajectmatige benadering met een duidelijk tijdsperspectief en educatieve begeleidings- of mentorpool.

Vanuit de aandacht voor deze effectgeoriënteerdheid van educatie, stellen we vragen bij het uitgangspunt van een behoeftegeoriënteerd educatief aanbod. Veel educatieve organisaties schermen met een expliciete oriëntatie van hun educatieve aanbod of programma op de subjectieve behoeften van hun participanten.

Dit betekent dat vele organisaties blijven in deze behoeftebepaling steken op het niveau van 'felt need'. 'Felt' staat dan voor het verschil tussen de feitelijke situatie en de gewenste situatie respectievelijk ervaren wordt door de personen zelf of door derden wordt vastgesteld. Omdat 'felt need' niet gebaseerd is op een externe beoordeling kan het zijn dat de geponeerde aangevoelde behoefte vals is en slechts symptomatisch voor andere echte behoeften, die dan terug moeten vastgesteld en beoordeeld worden door experts. 'Felt' staat dan tegenover 'real'. 'Felt' wordt ook tegenover 'expressed' gesteld om de mate aan te duiden waarmee behoeften door de persoon zelf bewust worden erkend en herkend. (Van Damme, 2001)

Het belang van een gedegen en objectieve assesssement van de leerbehoefte en reeds verworven vaardigheden en het belang van leervraagstimulering is dan ook essentieel. Eigen onderzoek bij laaggeschoolde cursisten (De Meester, De Meyer & Van Damme, 2001) toont aan dat de leerbehoefte die deze doelgroep uitdrukt, blijft hangen in algemene en vage verwachtingen en niet geconcretiseerd kan worden naar duidelijke expliciete leervragen of concrete leereffecten. Ervaringen met studenten toont parallelle bevindingen.

Verdergaand op de opleidingsbaten kunnen ook vragen gesteld worden omtrent de reële effecten van de opleidingen. Weinig organisaties hebben daadwerkelijk zicht op de sociale, educatieve en professionele effecten van hun aanbod. Organisaties overschatten de educatieve effecten van hun opleidingsinspanningen of -aanbod, omdat men ze niet kent of objectief geëvalueerd heeft. Veruit de meeste opleidingsevaluatie zijn zelfreflectief of self-reporting. Kenmerkend aan self-report is de overschatting en sociale wenselijkheid, zeker bij laaggeschoolden.

Als er dan al in resultaatstermen wordt gedacht, worden deze in niet-objectiveerbare termen of met 'grote idealen' uitgedrukt. Volgens Vlot en Toll (2000) is dit het gevolg van de "de ellende van een brede missievisie."

De brede missievisie is een dilemma waar veel organisaties voor staan. Een missie moet: het creëert een institutioneel wijgevoel waar we samen voor staan. "Eén van de belangrijkste valkuilen van de 'missiemaatschappij' is dat de doelstellingen of zo breed zijn geformuleerd dat iedereen er alle kanten mee op kan, of dat ze zo gedetailleerd zijn dat niemand zich er in herkent." Eén van de twee uitgangspunten om de stap van missie naar onderwijsconcept te maken is : 'we doen wat we zeggen'. 'We doen wat we zeggen - is voor Toll erg belangrijk. "In de onderwijscultuur bestaat de neiging om niet van die hele harde afspraken te maken. Of we maken fata morgana's die uiteenspatten omdat niemand ze waar kan maken. Dat moet anders. Geen onhaalbare onderwijsdoelen, maar wel waarmaken wat je belooft. Dus: we doen wat we zeggen." (Vlot & Toll, 2000)

Organisaties moeten meer een resultaatsverbintenis durven aangaan met hun klanten. Vanuit de overheid kunnen organisaties daar meer toe gesensibiliseerd en gestimuleerd worden door middel van een gedeelde resultaatsfinanciëring in plaats van een exclusieve inspanningsfinanciëring. Voorafgaand is het nodig dat samen een evaluatiekader wordt opgesteld waarin de te meten effecten, het toetsingsinstrument en dergelijke wordt bediscussieerd. Er is in Vlaanderen nood aan een eerste evaluatie van de effecten van de volwasseneneducatie. Dergelijk onderzoek moet niet alleen de objectieve 'educatieve vooruitgang' vaststellen maar daarbij ook de overdraagbaarheid en toepasbaarheid van de leerwinst naar de sociale omgeving en werksetting valoriseren.

Specifiek ten aanzien van werkgerelateerde opleidingen voor volwassenen wijzen Hirsch en Wagner (1993) er op dat certificering een cruciale succesfactor is, niet alleen op individueel niveau, als erkenning van de individuele prestatie maar ook voor de maatschappelijke erkenning van volwassenenopleidingen in het algemeen. Essentieel is wel dat het gaat om een eenduidige certificering en niet om een 'papier in een muurkadertje'. Alhoewel blijkt dat voor laaggeschoolden dit gevoelsmatig ook zijn waarde heeft: voor sommige laaggeschoolden is het de eerste keer dat ze een 'diploma' ontvangen.

Voor een eenduidige certificeren is het essentieel dat de inspanning omtrent de opleidingsprofielen verdergezet worden.

Een tweede specifieke maatregel ten aanzien van werkgerelateerde opleidingen is het bieden van baangarantie. Dergelijke garantie is zoals de buitenlandse voorbeelden tonen, slechts haalbaar in een micro-projectmatige benadering: een zeer beperkt aantal 'geselecteerde' participanten en blijft meestal gericht naar specifieke knelpuntberoepen.

Aan de gevraagde inspanning moet een dus duidelijk een meer evenredig resultaat worden gekoppeld: ofwel moeten de reëel te verwachten participatievoordelen naar de cursisten toe meer zichtbaar gemaakt worden en gecommuniceerd worden in de informatie die naar hen verspreid wordt. Dit laatste is essentieel omdat veel niet-participanten niet 'zien' welk concreet voordeel zij kunnen hebben van een mogelijke participatie. Er is een nood aan het meer en beter zichtbaar maken van de participatie-effecten. Ryan (1990, 1991) wees erop dat ondanks de overtuiging bij vele potentiële respondenten dat arbeidsgerichte opleiding inderdaad een verschil maakt voor hun arbeidsvooruitzichten, het reële zichtbare bewijs van een participatievoordeel zeer groot en duidelijk moet zijn om een scepticus te overtuigen tot participatie.

Een van de mogelijkheden om het zichtbaar of transparant maken van opleidingseffecten is het Erkennen van Verworven Competenties.

Momenteel worden in Vlaanderen een aantal studies verricht naar de Erkenning van Verworven Competenties in arbeidscontexten, het onderwijs in zijn algemeen en het hoger onderwijs. Maar EVC is in de praktijk, zo blijkt uit buitenlandse 'good practices', met name geschikt voor het terrein van de beroepsgerichte volwasseneneducatie. In de volgende uiteenzetting laten we zien hoe EVC op basis van een portfolio een rol kan spelen bij het vergroten van de inzichtelijkheid van het nut van opleiden voor werknemers in

arbeidsorganisaties en daarmee een bijdrage levert aan het animo om aan verdere opleidingen deel te nemen.

Een maatregel tot het verhogen van zichtbare effecten voor de deelnemer aan opleidingen is EVC volgens de portfoliomethodiek bij het wederkerend opleiden van werknemers. Bij EVC gaat het om een systematiek, een beoordelingsprocedure die competenties zichtbaar maakt die buiten de formele leerprocessen om verworven zijn, bijvoorbeeld bij het leren op de werkplek, bij hobby's, vrijwilligerswerk of andere bezigheden in het dagelijks leven. Ook het non-formeel leren van competenties dat niet geleid heeft tot een diploma of certificaat kan via een dergelijke procedure alsnog erkend worden.

Competenties worden bijgeschreven op een individueel portfolio, het portfolio is dan: een gestandaardiseerd overzicht van verzamelde en geëxpliciteerde eerder verworven competenties op basis van individuele formele, informele en non-formele leerervaringen en werkervaringen waaraan rechten ontleend kunnen worden, bijvoorbeeld een nieuwe carrièrestap binnen de onderneming of nieuwe opleidingsmogelijkheden.

EVC vergroot de aandacht voor kwaliteiten waarover mensen al beschikken en waarop 'voortgebouwd' kan worden. EVC kan dan dienen als betrouwbare meetmethode om vast te stellen welke competenties bij de persoon al aanwezig zijn en op grond daarvan kan op maat een verder opleidingstraject bepaald worden.

Uitgangspunt is dat het doorlopen van het initieel onderwijs niet meer volstaat om aan de eisen van een snel veranderende kennisintensieve samenleving te voldoen. In een dergelijke samenleving liggen competenties nooit vast en kan men ze ook weer verliezen. Competenties zullen dus steeds up to date gehouden moeten worden. Het (h)erkennen van reeds verworven competenties draagt bij aan een optimale benutting van het menselijk kapitaal. Voor ondernemingen kan een dergelijke EVC procedure dus lucratief zijn bij het op een hoog competentieniveau houden van hun personeel.

Functies van EVC:

- Een overzicht van competenties op basis van een portfolio, verschaft de werkgever een gedetailleerder beeld van de inzetbaarheid van de (potentiële) werknemer dan enkel het formele diploma. EVC kadert dan ook binnen competentie management, en het voeren van een loopbaan gericht personeelsbeleid en leeftijdsbewust personeelsbeleid binnen ondernemingen. EVC is dan een belangrijke component van een totaal trajectbegeleidingsproces bij een combinatie van opleiden en werken binnen een loopbaanperspectief voor de werknemer.
- Op basis van de portfolio en een uitgestippeld loopbaantraject kunnen nog ontbrekende competenties verworven worden bijvoorbeeld bij 'on the job training' of het volgen van opleidingen. Nieuwe competenties worden bijgeschreven op het portfolio en hebben idealiter bij een loopbaangericht personeelsbeleid directe gevolgen voor de werknemer, bijvoorbeeld een hogere beloning, een interessantere en meer verantwoordelijke job, etc. Er moet voor gewaakt worden dat de werknemer direct resultaat ziet van zijn inspanningen en op basis daarvan bereid is een volgende stap in zijn loopbaantraject te zetten. In dit kader krijgt educatie een zichtbare waarde voor de werknemer.

- Een flexibelere, meer vraaggestuurde aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, bijvoorbeeld de inzet van EVC bij combinaties van leren en werken voor bij- en herscholende werknemers. EVC draagt bij aan blijvende inzetbaarheid/ employability op de arbeidsmarkt.
- Het inzicht geven aan studenten cq. werknemers van eigen opgedane ervaringen, tekortkomingen en nog ontbrekende opleidingsonderdelen in het kader van hun beroepsperspectief. Voor de onderwijsverstrekker betekent dit een beter inzicht in de competenties van studenten en een beter zicht op de aansluiting tussen opleiding en beroepsprofiel.
- Het vergroten van de toegankelijkheid tot volwasseneneducatie bijvoorbeeld voor potentiële studenten die op grond van hun diplomering vooralsnog niet aan de toelatingseisen voldoen.

De EVC procedure volgens de portfoliomethodiek kan binnen het kader van competentie management en een loopbaan gericht personeelsbeleid van ondernemingen een duidelijk zicht geven op het effect van educatie en de participatie van werknemers aan opleidingen aanzwengelen.

Voorbouwend op de vele ervaringen in het buitenland met EVC binnen de volwasseneneducatie zal in Vlaanderen nagegaan moeten worden in hoeverre opleidingsinstituten in staat zijn om een meer flexibel opleidingsaanbod te bieden, toegesneden op de eisen van de individuele werknemer. EVC kadert dan binnen een verregaande flexibilisering van het volwasseneneducatieaanbod, gemoduleerd en meer vraaggestuurd.

Aanbevelenswaardig zijn samenwerkingsprojecten tussen ondernemingen en opleidingsorganisaties waarbij opleidingsorganisaties flexibel kunnen inspelen op de noden van individuele werknemers in ondernemingen. Veelal zal het klassikaal onderwijs niet in die behoefte kunnen voorzien en zal naar andere methodieken gezocht moeten worden, bijvoorbeeld met gebruikmaking van ICT als hulpmiddel in een meer individuele taakgerichte context.

3.3 FLEXIBILISERING VAN INSTITUTIONELE RANDVOORWAARDEN EN DELIVERY-METHODES

Een van de vaststellingen uit deel 2 van dit onderzoek is de vraag naar maximale flexibilisering bij het aanbieden van permanente vorming (flexible delivery methods).

'Flexible delivery' is een 'anywhere/any time' model dat educatieve participanten leermogelijkheden aanbiedt onder verschillende naast elkaar staande methodische of procedurele vormen op een door hen te kiezen tijdstip.

Het is belangrijk op te merken dat er niet iets als het zaligmakend of een algemeen geaccepteerd flexibiliseringmodel. Een volledig aangeboden virtuele educatieve instelling of leeromgeving is misschien technisch-infrastructureel reeds ontwikkeld maar beantwoordt niet

aan de gestelde voorwaarden met het oog op de verbreding van de educatieve participatie. Een flexible delivery model met participatieverbreding als doel, steunt op het aanbeiden van "a number of hybrid approaches which incorporate multiple elements including resource-based learning, face-to-face contact etc. Such mixed models are seen as having some advantages (Beattie and James 1997) as flexible delivery (...) is not a unitary concept (George and Luke, 1995). The basic goals of flexible approaches are to promote 'deep approaches to learning by purposefully selecting forms of delivery which are multi-dimensional' and to increase 'the choices available to staff and students in teaching and learning'. (Ferman & Andrews, 2000)

Concreet betekent dit dat participanten zelf kiezen welke aangeboden leerbronnen hen op dat moment, voor die leerinhoud en rekeninghoudend met hun denkprocesvoorkeur (customised learning) het meest aangewezen lijken. Het kan hier gaan om een wijde keten van delivery methods: gastsprekers, video's, CD-roms, websites, geprint materiaal, boeken, veldbezoek, veldwerk, on-line communicatie, studentendiscussies, ...

Over de rol van face-to-face contact binnen nieuwe flexibele delivery-methodes is er grote eensgezindheid: "face-to-face contact is the key element of effective learning. It seems that real, rather than only virtual, contact is necessary for most students (Salomon and Almog, 1998). 'There is only so much distance learning and impersonal access to information that students are willing to tolerate' (Salomon and Almog, 1998, p. 237)." (Ferman & Andrews, 2000)

Naast het ontegensprekelijk belang van face-to-face contact, willen we de waarde van het aanbieden van ICT-leeromgevingen voor de methodische en institutionele flexibilisering, naast andere leerbronnen, verder uitdiepen.

Er is beleidsmatig een groot geloof in de waarde van ICT voor de volwasseneneducatie en andere vormen van vorming en training voor volwassenen. Uit module 2 blijkt dat het meekunnen met de technologische ontwikkelingen één van de cruciale toekomstige participatiemotieven te zijn. "Adults are very curious about the Net and are likely to be motivated to learn about it (...) by a range of different factors. Many parents seek to develop their skills and knowledge to help their children's education. They also believe that they are being left behind by their children's ability to use information technology. This is sometimes translated by adults into a belief that to retain or gain a job, they need to know how to use a computer." (Clarke, 1998)

Anderzijds, ondanks de geuite leermotivatie, benaderen volwassenen de nieuwe technologie met aanzienlijke twijfels over hun eigen leermogelijkheden of technologische vaardigheden om ICT succesvol te gebruiken. ICT wordt gepercipieerd als iets moeilijk. Bovendien blijkt dat: "adult learners also clearly have different levels of understanding of the benefits of different technologies to their own lives. The (...) 'IT for All-survey' reported that for the majority, the benefits of the Internet were a mystery." (Clarke, 1998)

Andere onderzoeksbronnen tonen aan dat vormen distance learning - vooral het gebruik van het internet - een zeer hoge motivatiegraad van de participanten vragen, bovendien zijn ze meer geschikt als vorm van continue educatie in plaats van initiële educatie.

Andere onderzoeksbevindingen zeggen dan weer dat een ICT-applicatie met het oog op het verbreden van de educatieve participatie sommige gestelde problemen oplost maar de grote meerderheid van de belemmeringen onaangeroerd laat. "The following aspects have been identified:

- One of the barriers to participation in adult education is cost, which proves to be relatively higher for poorer groups. The cost of equipment and communication to participate in learning digitally is unlikely to attract any such newcomers.
- Ownership of PCs at home is still restricted only a small proportion of these providing access to the internet. Even when access patterns change, so will the technology required for access, thereby perpetuating this gap.
- Non-participants in post-compulsory education and training are known to belong to the unemployed, unskilled and unqualified, and some ethnic groups. Also, women and older people are less likely to be adult participants in learning. The culture of ICT, on the other hand, is young, white, middle-class and male. There is no evidence, as yet, that ICT is doing anything other than appealing to those who are already likely to be participants in adult learning." (Gorard et al., 1999; Selwyn et al., 1999; Williams et al., 2000).

Ondanks bovenstaand scepticisme, willen we het gebruik van ICT als delivery method niet ontmoedigen. We willen alleen wijzen op een overdreven optimisme en vragen een doordachte, voorzichtige en doelgroepgerichte implementatie van deze delivery method.

Er is volgens Atwell (1999) een debat nodig over pedagogie en ICT-technologie. Hij ziet ICT ook duidelijk als een 'tool' een hulpmiddel en niet als een doel. "ICT based learning tools (...) can, however, only realise their impact if applied in an innovative and imaginative way. The key question is how to develop effective pedagogies which exploit the potentials of ICTs. At the same time, the contexts and applications of skills and knowledge as well as their content need to be taken into account. There is a need for debate over pedagogies and educational technology. Designers of ICT based systems and educational multimedia need to be explicit in the pedagogical assumptions their development embodies." (Atwell, 1999)

Hoe zou ICT dan ontworpen moeten worden als middel tot educatieve participatieverbreding of in de strijd 'of closing the educational and digital divide'.

Clarke (1998) waarschuwt dat "Learning must be carefully designed if IT for All is to be a reality." Ze wijst er op dat het belang van de initiële vaardigheden niet mag onderschat worden. Ze wijst zowel op de verwachte informatietechnologische vaardigheden - vaardigheden waarover participanten nog niet beschikken - als op het visualiseren van de parallele technologische informatieverwerkingsvaardigheden waarmee participanten reeds eerste ervaringen hebben, meestal zonder dat zij de link naar de ICT-vaardigheden hiervan inzien: bankautomaat, teletekst, video, ... "It should be realised that learning about information technology is well within the capabilities of most adults regardless of their age, gender or previous educational experience. What adults need is access to the technology in

an environment which will support their learning and deal with their initial lack of confidence. It is therefore critical to provide a location which is acceptable to the learners. (...) This is likely to be a site which they have already visited for another reason or one which is near their home. Primary and nursery schools, public libraries, village halls, day centres and peoples' homes have all been successfully used to provide initial ICT education and training. Mobile computer equipment can turn almost any location with electricity and a telephone socket into a ICT classroom. (...)

Learners who gain confidence about their own ability to learn will often make rapid progress. (...) It is vital that the initial experience raises awareness of the benefits of ICT, develops confidence and creates a foundation for future learning."

Daarom is het belangrijk eenvoudige opdrachten en hulpmiddelen te voorzien. De simpelheid van de hulpmiddelen was een van de uitgangspunten, naast mentorschap. In het ICT-project "Basic Skills in the workplace" (UK - Ufi). De gebruikte CD-rom is ontdaan van vele links, tunes en andere interactieve elementen en zodanig is gereduceerd tot een elektronisch boek met minimale ketenvormige koppelingen. Het succes van met deze CD-rom te kunnen werken en de keten volledig te kunnen afwerken staat centraal.

We willen afsluiten met een opmerking van Brown (2000): "A conception of (...) education that focuses mainly on issues of access and delivery is narrow one. The term flexible delivery has come to be associated with this conception, which is concerned with traditional information transmission models of education - delivering educational product to students and leaving the 'learning' of it up to them. Thus the internet has tended to become merely a distribution tool where traditional content-focused approaches such as lectures, are being replaced by their digital equivalents. (...) Access to course content is a necessary but not entirely complete or sufficient component of learning. (...) what is important is not that the learner has accessed the information, but more significantly the cognitive processes by which the learner deals with that information. The technology can be used to go beyond simply delivering information to improving learning outcomes. We need to use technology to promote increased cognitive processing through interaction rather than just passive access to content. Interactivity is a critical attribute of technology-supported educational environments and can be used to determine the relative worth of educational designs."

Brown stelt dat de discussie niet primair kan gaan om 'flexible delivery methods' maar om 'flexible learning' of de verwerking van de informatie.

4. Bronnen

4.1 BIBLIOGRAFIE

Attwell, G. (1999), *CEDEFOP Research Resource Base on ICTs and vocational education and training: An introduction and guide*. ETV - Electronic Training Village, Cedra - Cedefop Research Arena for sharing resources and developing knowledge.

Baert, H., Van Damme, D., Kusters, W., Scheeren, J. (2000), *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*. Eindrapport, Centrum voor Sociale Pedagogiek & Vakgroep Onderwijskunde.

Beattie, K., James, R. (1997), Flexible coursework delivery to Australian postgraduates: How effective is the teaching and learning? *Higher Education*, 33 (), 177-194.

Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E., Tillema, H. (1999), *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer, Kluwer.

Brown, A. (2000), *Teaching Inside and Beyond the Classroom: New Opportunities with Flexible Learning*. TEDI.

Calder, J., McCollum, A. (1998), *Moving Towards Open Flexible and Distance Approaches for Vocational Education and Training*, London, Kogan Page

Campbell, P., Burnaby, B. (2001), *Participatory practices in adult education*. London, Lawrence Erlbaum Associates.

Central Research Corporation (1980). *Continuing Education Needs and Interests of Kansas Adults. A Statewide Survey*.

Clarke, A. (1998), The path towards computer literacy. *Adults Learning*, 9 (5), pp. 18-19.

Clarke, A. (2001), Closing the digital divide. *Adults Learning*, 12 (9), pp. 6.

Crook, C.K. (1997), Making hypertext lecture notes more interactive: Undergraduate reactions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13(4), 236-244.

DfEE (1997), *On Track: motivating young people to stay in learning. Good practice conference and workshop reports*. London, DfEE.

DfEE (2001), *Learning and Training at Work 2000* (2001), London, DfEE.

Dunbar, S. (2001), *Up for learning - Anytime, anyplace, anywhere*. Scottish University of Industry.

Dybowski, G. (1998), New technologies and forms of work organisation: Impact on vocational education and training. In: Tessaring, M. (ed.) *Vocational education and training: The European research field. Background report*, Vol. I. CEDEFOP, Luxembourg: EUR-OP, pp. 115-156.

Ellyard, P. (2001), *Planning for Thrivial and Thrivability in a Planetist 21st Century*. TAFE frontiers.

Ferman, T., Andrews, T. (2000), *Flexible Learning – What students think*. Queensland, The University of Queensland - The Teaching and Educational Development Institute.

Ferman, T., Andrews, T. (2000), *Students' Feedback on Flexible Learning*. TEDI.

Fisher, J.C. (1983), *What Turns Older Adults on to Education: Research Describing Participation in Educational Activities by Active Older Adults*. National Adult Education Conference.

Fitzsimmons, J., O'Brien, W. (2000), *Online resistance: learning learning modalities while studying the short story*. TCC.

Forcheri, P., Molfino, M.T., Quarati A. (2000), ICT Driven Individual Learning: New Opportunities and Perspectives. *Educational Technology & Society*, 3 (1).

Fundación Formación y Empleo (2000), *Estudio sobre las limitaciones de acceso a la Formación Continua*. Madrid, Paralelo Ediciones.

George, R., Luke, R. (1995), *The critical place of information literacy in the trend towards flexible delivery in higher education contexts*. Learning for Life Conference.

Gorard, S., Selwyn, N. (1999), Switching on the Learning Society? Questioning the role of technology in widening participation in lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 14 (5), pp. 523-534.

Gorard, S., Selwyn, N. (1999), *Researching the role of digital technology in widening participation*. Brighton, British Educational Research Association conference, University of Sussex.

Gorard, S., Fevre, R., Rees, G. (1999), The apparent decline of informal learning. In: *Oxford Review of Education*. 25 (4), pp. 437-454.

Hiemstra, R. (ed.) (1991), *Creating environments for effective adult learning*. San Fransisco, Jossey-Bass Inc. Publishers.

Hiemstra, R., Brockett, R.G. (ed.) (1994), *Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

Hillage, J., Aston, J. (2001), *Attracting new learners. A literature review*. London, Learning and skills development agency.

Hirsch, D., Wagner D. (1993), *What makes workers learn: the role of incentives in workplace education and training*. Paris, OECD.

Howard, U. (2001), *Stimulating demand for learning: An ideas paper on attracting new learners*. LSDA.

Jones, S. (1996), *Developing a learning culture: empowering people to deliver quality, innovation and long-term succes*. London, McGraw-Hill.

Kirkpatrick, D., McLaughlan, A. (2000), Flexible Lifelong Learning in Professional Education. *Educational Technology & Society*, 3 (1).

Koelink, N. (et. al.) (1999), *Job-rotation: 'Gedetailleerde spelregels of gewoon beginnen'? - Een onderzoek naar de mogelijkheden van job-rotation binnen ROC-instellingen*. Tilburg.

Koot, A.N.G.J., den Dekker, F. (1999), *Leren en opleiden op de werkplek - werkdocument*. 's-Hertogenbosch, VSLPC.

Lee, I. (ed.) (s.d), *Succesful schooling for all: a primer on outcome-based education and mastery learning*. New-York. Network for Outcome-Bases Schools.

Lorenzen, M. (2001), Using Outcome-Based Education in the Planning and Teaching of New Information Technologies. <http://www.lib.msu.edu/lorenze1/obe.htm>

McGivney, V. (1993), Participation and non-participation: A review of the literature. In: Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (eds). *Adult learners, education and training*. London, Routledge.

McGivney, V. (1997), Adult Participation in learning : can we change the pattern? In: Coffield, F. (Ed). *A National Strategy For LLL*. Department of Education, University of Newcastle.

Nikolova, I., Collis, B. (1998), Flexible learning and design of instruction. *British Journal of Educational Technology*, 29 (1), 59-72

Nunan, T. (1996), *Flexible delivery – what is it and why is it part of current educational debate?* Higher Educational Research and Development Society of Australasian Annual Conference.

Onstenk, J. (1997), *Lerend leren werken - Brede vakbekwaamheid en integratie van leren, werken en innoveren*. Delft, Eburon.

Onstenk, J. (2000) Tussen beroep en portfolio : beroepsonderwijs en bedrijfsopleidingen in internationaal perspectief. In: Nederlands tijdschrift voor bedrijfsopleidingen, 5 (3) , pp.14-16.

Het creëren van een nieuw leerklimaat in Vlaanderen

Puye, J. (1999), Perspectives of ICT in professional development and education. *Information Services & Use*, 19 (4), pp. 307-313.

Rose, C., Graesser C. (1981), *Adult Participation in Lifelong Learning Activities in California*. Sacramento, California State Postsecondary Education Commission.

Salomon, G., Almog, T. (1998), Educational psychology and technology: A matter of reciprocal relations. *Teachers College Record*, 100 (1), pp. 222-241.

Sauvé, V. L., (1987), *From one educator to another: a window on participatory education*. Edmonton, Grant MacEwan Community College.

Settersten Jr., Richard A., Lovegreen, L.D (1998), Educational experiences throughout adult life. New Hopes or No Hope for Life-Course Flexibility? *Research on Aging*, 20 (4), pp. 506-539.

Schatteman, P. (et. al.) (2001) *Behoeftedetectierapport Vlaanderen*. Edufora.

Towers, J.M. (1996), An elementary school principal's experience with implementing an outcome-based curriculum. *Catalyst for Change*, 25 (), pp.19-23.

Van Damme, D. (2001), *De educatieve vraag bij Vlaamse volwassenen*. Gent, Universiteit Gent.

Van Damme, D., Legiest E. (1997), *Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie*, Gent, Adult education research unit.

Vossen, M. (s.d.) *Heerlijk nieuw leren. On the job leren is de nieuwe slogan. Op maat, op de werkvloer, met je manager als personal coach. Maar werkt het wel zo goed?*

Wärvik, G.B., Thang, P. (2001) *Worked-Based Learning Centres in Manufacturing Industry. Some notes on conditions and prerequisites*, Lisbon, ESREA.

Watt, C.F., Boss M. (1987), Barriers to Participation in Adult Upgrading Programs: An Exploratory Study. *Adult Literacy and Basic Education*, 11 (3), pp. 113-122.

Willis, S., Kissane, B. (1995), *Outcome-based Education - A review of the Literature*. Education Department of Western Australia.

Wills, M. (2000), Beating the information divide. *Adults Learning*, 11 (20), p. 14.

X. (1999), Outcome-based learning - a shift in focus. *Issues of Teaching and Learning*, 5 (5), <http://www.csd.uwa.edu.au/newsletter/issue0599/obl.html>

Ytsma, P., Ytsma, W., (2000) *Lerende mensen in lerende bedrijven*. Alphen aan den Rijn, Samsom.

4.2 GERAADPLEEGDE WEBSITES

<http://www.scottoshufi.co.uk/features/upforlearning.shtm>.

<http://www.iepdoc.nl/hi-ilcel.htm>

http://www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s7_schraeder.html

<http://www.cabinet-office.gov.uk/innovation/2001/workforce/workscope.htm#top>

<http://singer.kettering.edu/asee-fun.pdf>

<http://www.syntens.nl/SYC/sycwutre.nsf/DBLUINTNA/kennistafelLeerklimaat?OpenDocument>

t

http://www.bveraad.nl/bveradius/2000_01/01_supermarkt.html

Hoofdstuk 3

Mentorschap in de context van de levensloopbaan

Tine Baert
Prof. Dr. Herman Baert

1. Inleiding

Deze tekst diept de maatregel 'Mentorschap in de context van de levensloopbaan' verder uit. Mentorschap wordt hier voorgesteld als werkvorm om stimulerende leeromgevingen te creëren. In het uitwerken van deze maatregel werd vertrokken van een literatuurstudie (zie geraadpleegde bronnen achteraan deze tekst). Aan de hand hiervan werd een conceptueel schema opgesteld dat in deze tekst voorgesteld wordt. Dit schema werd voorgelegd aan enkele relevante actoren uit het veld: Bert Leysen (bedrijfsleider Gaston Leysen Fineer n.v. en All-Wood Trading n.v.), Helga Gielen (opleidingsadviesbureau JONAC n.v.), Krispijn Yperman (Adviseur Vorming & Opleiding, Instituut voor Professionele Vorming van de Voedingsnijverheid), Mark Andries (Adj. Directeur Studiedienst, Vlaams Economisch Verbond), Rik Mondelaars (Directeur, Confederatie Bouw Limburg) en Jos Deconinck (Ontwerper van de Cd-rom voor peters en meters in de VDAB). Vervolgens werden het schema en een eerste tekst aangepast naar aanleiding van de opmerkingen en aanvullingen die deze relevante actoren gaven.

Voorliggende tekst wil de lezer meenemen in de ontwikkeling van de uitgedachte maatregelen, ingebed in hun theoretische achtergrond, argumentatie en verantwoording. Op het einde van deze tekst volgt er een schematische opsomming van de maatregelen an sich gevolgd door een overzicht van de belangrijkste elementen bij het invoeren van mentorschap voor kansengroepen.

2. Vertrekpunt: schematische voorstelling van mentorschap

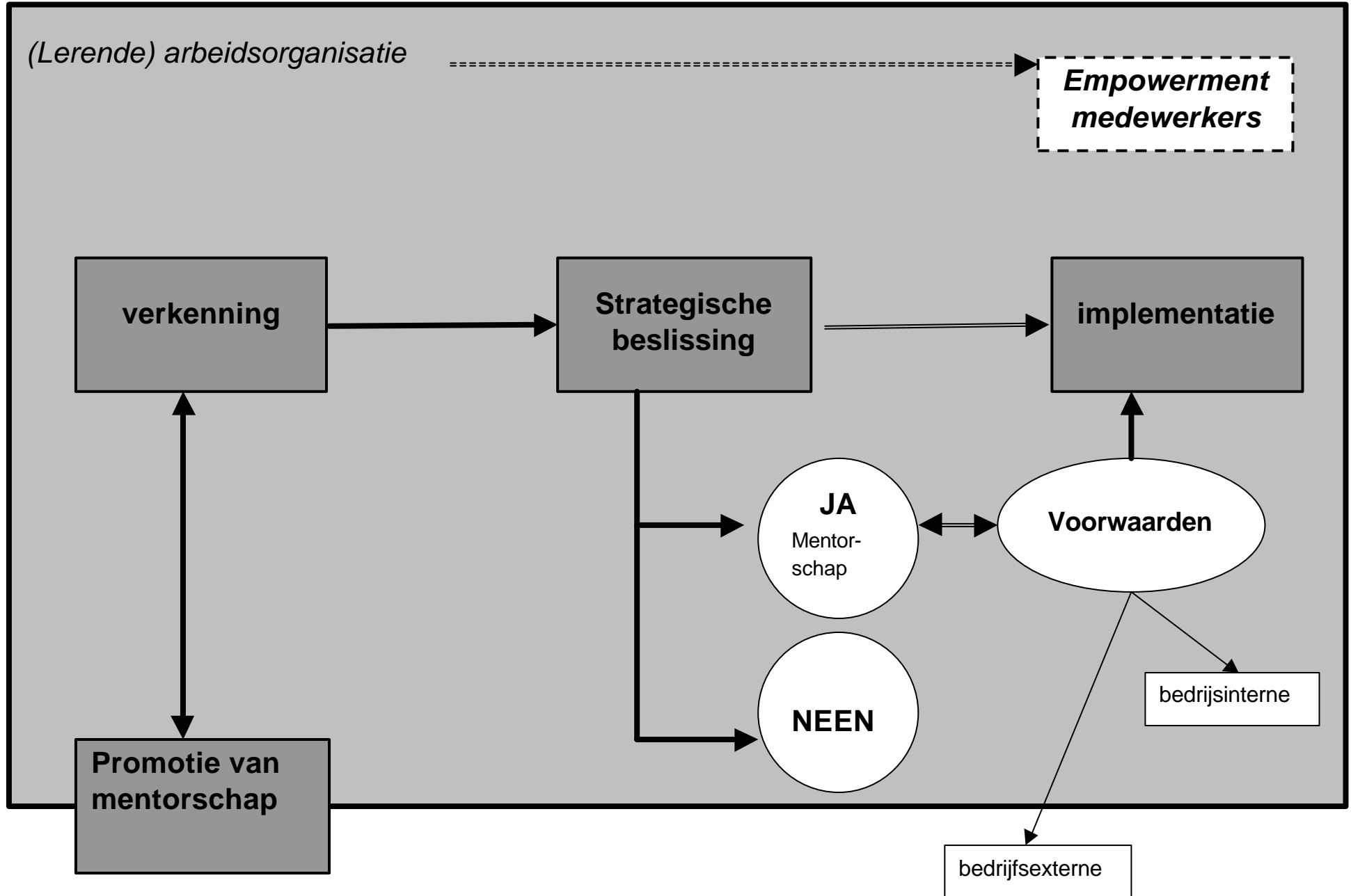
De onderstaande schema's zijn een visualisatie van de literatuurstudie rond mentorschap. Het eerste schema (Figuur 10) geeft een algemeen beeld van het mentorschapsproject in een (arbeids)organisatie. De grote lijn van het tweede schema (Figuur 11) is gebaseerd op een stappenplan bij de ontwikkeling en implementatie van een mentorsysteem van Witlox-van den Yssel (1994). Deze stappen zijn wat uit elkaar getrokken en er werden verschillende onderdelen aan toegevoegd. Verder in deze tekst wordt de nodige uitleg gegeven bij de verschillende aspecten van deze schema's.

De invalshoek die bij beide schema's ingenomen dient te worden is die van de arbeidsorganisatie. Welke invloeden bepalen of en hoe hun mentorsysteem eruit zal zien en hoe kan de arbeidsorganisatie een mentorsysteem opzetten en uitwerken?

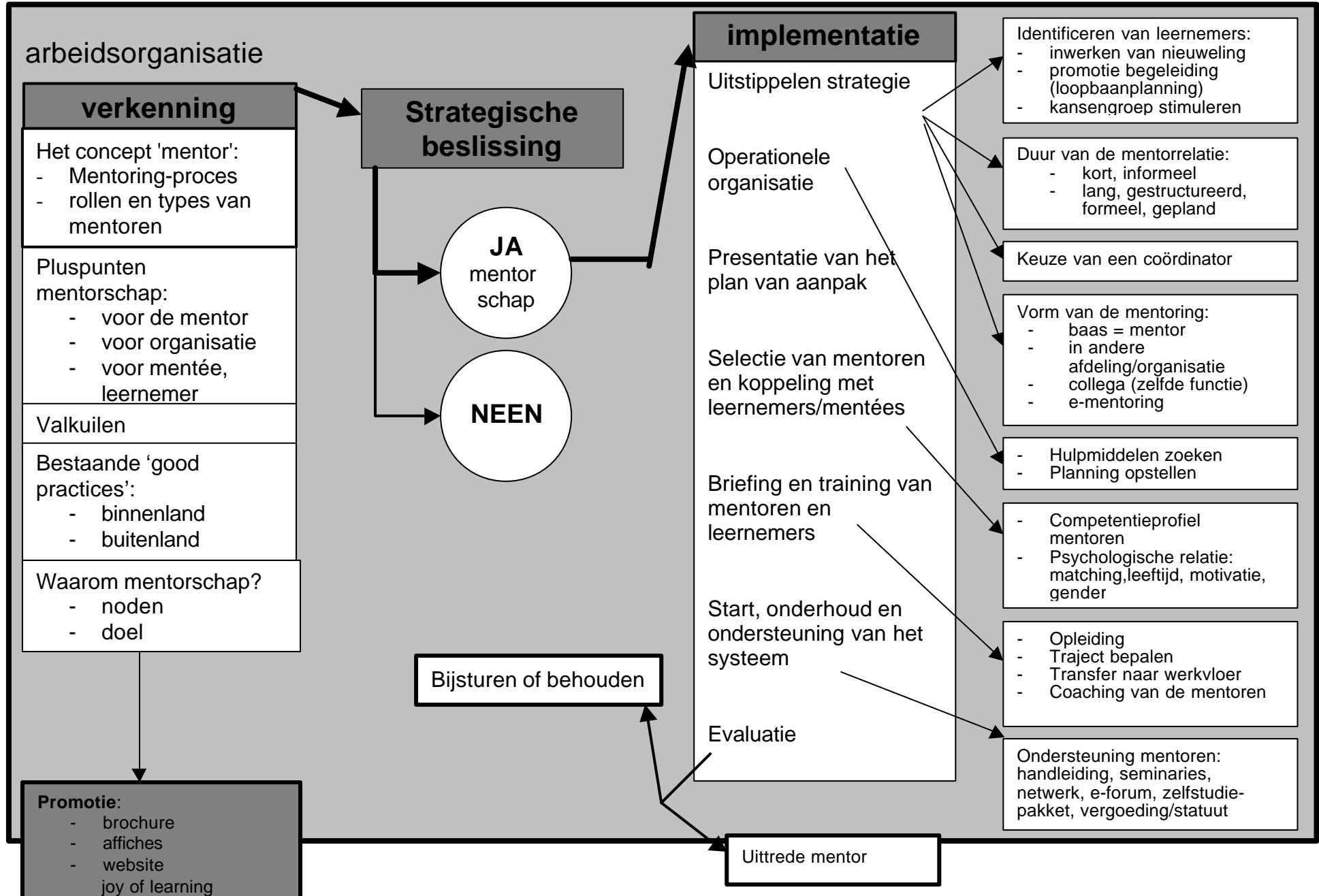
De realiteit, zoals ze in deze schema's voorgesteld wordt, is deze van de grote bedrijven. Toch bleek uit interviews dat ook KMO's zich in deze schema's herkennen, hoewel ze niet alle vermelde stappen herkennen of zetten in hun mentorschapsproject. Bij hen verloopt een dergelijk project minder gestructureerd en is er meer ruimte voor een ad hoc aanpak. Dit wordt ook teruggevonden in de cases die Yan (2001) bespreekt in haar lopend doctoraatsonderzoek.

Mentoring is an informal and non-systematic tool. Non of the organizations have an explicit system for mentoring.

Figuur 10: Een mentorschapsproject invoeren in een (arbeidsorganisatie)



Figuur 11: Stappenplan bij de ontwikkeling en implementatie van een mentorsysteem



In deze tekst schenken wij een bijzondere aandacht aan mentorschap voor kansengroepen en stippen we ook de mogelijkheden en drempels aan met betrekking tot deze groepen. De stukken tekst die **vet** staan handelen specifiek over kansengroepen en achteraan in dit hoofdstuk zit een handige resumé van alle aandachtspunten voor mentorschap en kansengroepen. Onder kansengroepen verstaan wij onder andere allochtonen, laaggeschoolden, maatschappelijk kwetsbare jongeren, langdurig werklozen, personen met een handicap, werkzoekenden, vluchtelingen, gerechtscliënten, Ook het gender-aspect belichten we in het kader van mentorschapsprojecten. Deze specifieke aandacht voor kansengroepen is gegrond omwille van de grote ongelijkheid op de Vlaamse arbeidsmarkt (zie onder andere http://www.kuleuven.ac.be/stwav/nieuwsflitsen/arbeidsmarktflits_11.htm). Er is zowel een *gender gap* als een *generation gap* en een *education gap* waar te nemen. De werkzaamheid van de gunstigste groepen ligt ongeveer de helft hoger dan die van de kansengroepen.

In het kader van de lerende samenleving en de lerende organisatie moet gezocht worden naar mogelijkheden om het leren van eenieder te stimuleren en een algehele leercultuur te bevorderen. Mentorschap kan één van de 'management tools' zijn om continu leren te bevorderen en kan ook beschouwd worden als een 'learning partnership'. Vanuit die optiek past mentorschap perfect in de idee van kennismanagement en competentie management en kan de ontwikkeling en het management van kennis en competenties parallel verlopen. Zowel de mentor als de protégé ontwikkelen bij het proces van mentorschap kennis, vaardigheden en competenties. De opkomst van de mentorschapsgedachte sluit ook aan bij een veranderende visie en veranderende waarden in verband met de modaliteiten en relaties binnen (leren op) de werkplek, waarbij communicatie en gelijkwaardigheid meer centraal komen te staan. De verschuiving van opleiden naar leren brengt verder met zich mee dat het zelfreflectieve leren en het leren van elkaar meer aandacht krijgen. De doelstelling in dit verband is onder meer dat lerenden meer zelf richting en vorm kunnen geven aan hun leren, alsook er meer bewust mee leren omgaan. Het plaatsen van de focus op leren brengt met zich mee dat leren in zijn verschillende hoedanigheden wordt bekeken en dat ook informeel leren en leren op de werkplek of werkplek leren steeds meer in de kijker komen te staan. Mentorschap is bij uitstek relevant als het over informeel leren en leren op de werkplek gaat en het verdient dan ook aanbeveling na te gaan welke condities aanleiding geven tot mentorschap als een 'learning partnership' en als ideaal middel om leren op de werkplek te bevorderen.

Geïnspireerd op: Yan Lu, R. (2001). *Dynamics of Mentoring to Workplace Learning in Labour Organisations. An overview of and reflection upon theories and the improvement of practices of mentoring* (niet gepubliceerd doctoraatsproject. Promotor: H. Baert). K.U.Leuven: Centrum voor Permanente Vorming in Beroepen en Organisaties.

We bespreken nu achtereenvolgens de verschillende stappen die best gezet worden om een mentorsysteem in te voeren in een arbeidsorganisatie. De invalshoek van dit schema is de arbeidsorganisatie die een mentorsysteem wil invoeren. Welke stappen moeten zij zetten om mentorschap al dan niet in te voeren en te implementeren? Bij elke stap expliciteren we de acties die hierbij best gezet worden. Naast deze praktische evolutie bij het invoeren van een mentorproject kan er ook een ontwikkeling in de arbeidscontext waargenomen worden:

er treedt empowerment op in de organisatie. Over dit empowerment handelt de laatste paragraaf van deze tekst.

3. De (lerende) arbeidsorganisatie

Een organisatie die kiest voor mentorschap zet een stap in de richting van de lerende organisatie, maar omgekeerd zal het werken met mentoren op de werkvloer het meest tot zijn recht komen in een lerende organisatie.

Een lerende organisatie (Baert, De Witte & Sterck, 2000) functioneert in een omgeving waar verandering de enige constante is. Ze is daarom genoodzaakt tot innovatie, creativiteit, flexibiliteit en anticipatie (i.p.v. reactie). In de lerende organisatie vinden we een variëteit aan leervormen terug: zowel incidenteel als intentioneel leren, zowel informeel als formeel leren, zowel enkele- als dubbele- en leerprocessen.

Dit kan maar als er voldoende leercondities gecreëerd worden en als leerbelemmeringen worden weggewerkt.

Bomers (1991) definieert een lerende organisatie als volgt:

Een lerende organisatie is een organisatie die als bewust beleid voert haar lerend vermogen op alle niveaus en op continue-basis te vergroten ter optimalisering van haar effectiviteit.

Een lerende organisatie is de ideale context voor het invoeren van mentorschap, maar het is geen noodzakelijke voorwaarde. Het bedrijf moet wel voldoende leerkansen aanbieden aan alle werknemers om een mentorsysteem in te voeren. Dit algemene draagvlak is wel een vereiste voorwaarde, ook in kleinere bedrijven en organisaties.

4. Verkenning

Tijdens de verkenningsfase gaat de organisatie in kwestie voor zichzelf onderzoeken of mentorschap een mogelijkheid is voor hen. Vanuit literatuurstudie raden wij aan met dit doel een projectgroep op te richten die ook het verdere verloop van het mentorproject zal opvolgen. De grootte van deze projectgroep zal variëren naargelang de personeelsbezetting. In grote bedrijven zullen hier zowel personen van het management als van de personeelsdienst in zetelen. In KMO's kan dit beperkt worden tot de bedrijfsleid(st)er en een personeelslid met interesse hiervoor. De projectgroep voert zowel een externe als een interne verkenning uit. In de externe verkenning maakt men kennis met het concept 'mentor'. De interne verkenning heeft betrekking op de eigen organisatie. De noden van het bedrijf worden gescreend en de eigen situatie wordt vergeleken met bestaande 'good practices'. Interne en externe verkenning zijn grotendeels vervlochten.

Vaak gebeurt het invoeren van een mentorschapsproject niet zo strikt beredeneerd. Men start gewoon met enkele werknemers en men ziet wel hoe het loopt. Vooral bij KMO's is dit

de meest gangbare manier. Toch stellen wij, gesteund door literatuur hierover, dat het opstellen van een mentorprojectplan het bedrijf kan hoeden voor bepaalde valkuilen.

4.1 HET CONCEPT MENTOR

Een eerste zaak die men tijdens de verkenning moet ophelderen is het concept 'mentor'. Na zich een algemeen beeld te vormen hierover, kan men in een volgende stap mentorschap gaan invullen voor de eigen arbeidsorganisatie.

4.1.1 Een definitie van 'mentor'

Het begrip 'mentor' precies afbakenen is quasi onmogelijk. In de literatuur over mentorschap hanteert schijnbaar iedereen een andere definitie en vaak heerst er verwarring³⁷ met de concepten coach, trainer, enz. Toch proberen wij hieronder in enkele kernwoorden weer te geven wat globaal genomen onder mentorschap verstaan wordt.

Typisch voor mentoring is dat er zowel op het vlak van carrière-ontwikkeling als op het psycho-sociale vlak begeleiding wordt gegeven door een mentor aan een leerneer. Bij een coaching zal men vooral vaardigheden aanleren en dit in een kortere tijdsspanne (Yan, 2001).

What are mentorships? They are learning partnerships between two or more individuals who wish to share or develop a mutual interest. The mentor serves as an adviser, a guide, a networker, a role model to a learner who seeks to explore the mentor's experience. (Runions and Smyth, in Carruthers, 1993, p. 14)

Mentoring is een vrijwillige persoonlijke interactie tussen een ervaren of kundige werknemer, waarbij het overeengekomen doel is dat de minder ervaren medewerker specifieke competenties ontwikkelt (Lazeron, 1994).

De mentor:

- verschaft informatie over strategie en doelen van het bedrijf
- bespreekt operationele en organisatie-vraagstukken in een bredere context
- helpt de leerneer zijn eigen referentie-kader te ontdekken
- is een vertrouwenspersoon bij persoonlijke problemen
- helpt de leerneer een carrièrepad uit te stippelen
- zorgt voor een veilige en integere relatie met de leerneer
- heeft een gelijkwaardige relatie met de leerneer.

In de 'Taalhoek' van ttnet-Vlaanderen (<http://www.ttnet-vlaanderen.net/ttnet>) omschrijft men een mentor als volgt:

- Vertaling: raadsman

³⁷ In deze tekst spreken we steeds van de 'mentor' terwijl bepaalde auteurs in hetzelfde geval eerder van een coach of een trainer zouden spreken. Dit doen wij omdat de begrippen moeilijk af te bakenen zijn en dit onderscheid niet cruciaal is voor ons onderzoek.

- Etymologie: Midden 18de eeuw, via het Frans van de eigennaam Mentor. De etymologie van deze eigennaam kan teruggebracht worden naar de wortel men/mon, wat wil zeggen: herinneren, denken, raad geven (bvb. Latijnse mens, Griekse). Deze naam werd wellicht uitgevonden of bewust gekozen door een dichter, wegens deze betekenis. Mentor was de Griekse edelman waarin de godin Athena zich vermomde om als begeleider en adviesgever van de jonge Telemachus, zoon van Odysseus, op te treden.
- Oxford: An experienced and trusted counsellor
- Cambridge: A person who gives another person help and advice over a long period of time and often also teaches them how to do their job.
- Encarta: Experienced adviser and supporter: somebody, usually older and more experienced, who provides advice and support to, and watches over and fosters the progress of a younger, less experienced person
- Wordsmyth: A guide and counsellor, esp. in intellectual or professional growth.

Bij een verkenning van het concept hoeft het bedrijf in kwestie niet zozeer een algemene definitie van 'mentor' te zoeken maar heeft het veel meer zin om uit te maken wat dit begrip betekent in hun situatie.

4.1.2 De partner van de mentor

De persoon die de mentoring ondergaat wordt ook door bepaalde auteurs verschillend benoemd. Veel ervaringen over mentoring komen uit de Engelse en Amerikaanse praktijk. De in de Engelse taal gebruikte woorden voor leerder zijn: pupil, protégé, mentee, mentoree en student. In Nederlandse vertalingen wordt er veelal gekozen voor het woord protégé, trainee, novice. Dit woord heeft een enigszins paternalistische lading. Ook de andere termen duiden op een ongelijke relatie. Bij een mentorrelatie gaat het juist om een gelijkwaardige relatie tussen twee mensen, waarbij de mentor als adviseur optreedt die de ander vanuit diens eigen kaders en vragen tegemoet treedt. Daarom wordt de term 'leerder' gebruikt. De leerder beslist welke zaken hij / zij aan de orde wil stellen. Hij / zij komt met behulp van de mentor zelf tot antwoorden (Lazeron, 1994, p. IX).

Er zijn bovendien lichte nuanceverschillen op te merken tussen de verschillende termen die gebruikt worden om de partner van de mentor aan te duiden. Het zou ons te ver leiden deze uit te spitten. Daarom gebruiken wij in deze tekst consequent de term 'leerder'.

4.1.3 Het mentoring-proces

Het eigenlijke mentorproces omvat een 5-tal fasen (Yan, 2001):

1. Informing
2. Modeling
3. Trial and feedback
4. Reviewing
5. Modifying

Carmin (in Carruthers, 1993, p. 10) stelt dat mentoring een interactief proces is.

Mentoring is a complex, interactive process occurring between individuals of differing levels of experience and expertise which incorporates interpersonal development, career and/or educational development, and socialisation functions into the relationship. This one-to-one relationship is itself developmental and proceeds through a series of stages which help to determine both the conditions affecting and the outcomes of the process. To the extent that the parameters of mutuality and compatibility exist in the relationship, the potential outcomes of respect, professionalism, collegiality, and role fulfillment will result. Further, the mentoring process occurs in a dynamic relationship within a given milieu.

Volgens Walker en Stott (1993, p. 82) doorloopt een mentorrelatie ook een aantal fasen langsheen twee dimensies: een ontwikkelings- en een interpersoonlijke dimensie. In onderstaande tabel (The Singapore scheme) worden deze fasen opgesomd en verduidelijkt.

| | DIMENSIONS | | |
|---------------------|---------------------------|--|---|
| | Developmental descriptors | Interpersonal descriptors | |
| RELATIONSHIP STAGES | Formal | Performed routine tasks. Checked everything with mentor. Discussions about school and professional matters. Looking around the organisation. | Guest in the organisation. Friendly or distant. Cold and very formal. Distances respect. Apprehension and uncertainty. |
| | Cautious | Some latitude in task selection. Mentor asks for opinions on management issues. Confident in mentee's ability. Involvement in managing the organisation. Some freedom in carrying out important tasks. | Personal issues discussed. Element of trust. Openness about personal fears and difficulties. Exploring different expectations. |
| | Sharing | Frank exchanges about tasks and performance. Confidence in mentee's ability to take charge. Opinions respected and shared. | Mutual understanding. Mutual trust. Atmosphere very informal. Both parties accommodating. Confide in each other. |
| | Open | Mentee left to complete tasks alone. Threat each other as equals. Reciprocal benefits of the relationship recognised. Experiences and problems discussed openly. | Sense of real friendship. Relationship about deeper and more personal issues. Extremely informal. High degree of trust. |
| | Beyond | Open discussions after attachment. Seeking advice about professional problems. | Contact and friendship maintained. |

Tabel 22: Het Singapore Schema. De fasen in een mentorrelatie gebaseerd op de percepties van leernemers (Walker & Stott, 1993, p. 82).

De progressie doorheen dit schema varieert van koppel - mentorrelatie - tot koppel. Zowel de snelheid van vooruitgang als het uiteindelijke eindpunt kunnen verschillen. Een verkeerde matching tussen leernemer en mentor of niet-geanticiperde problemen in de mentorrelatie kunnen hiervan de oorzaak zijn.

4.1.4 Rollen en types van mentoren

De mate van succes van het mentorschap hangt in grote mate af van de rol die de mentor vervult. Daarom is het, bij de selectie van mentoren, belangrijk een competentieprofiel van de mentor, die men voor een bepaalde organisatie voor ogen heeft, in het achterhoofd te houden. Volgens Sampson & Yeomans (1998) heeft de rol van een mentor drie dimensies: een structurele dimensie, een ondersteunende dimensie en een professionele dimensie. Elke dimensie bevat verschillende elementen en veronderstelt andere strategieën. Verder

doen de roldimensies telkens een beroep op bepaalde vaardigheden, en deze vaardigheden kunnen geanalyseerd worden in termen van vaardigheidsdimensies, die vervolgens respectievelijke vaardigheidselementen bevatten. Ten slotte stellen Sampson & Yeomans dat de vaardigheden van de mentor worden gedragen en versterkt door bepaalde persoonlijke kwaliteiten, die elk gerelateerd zijn aan bepaalde vaardigheidsdimensies.

| ROLE DIMENSION | ROLE ELEMENT | DOMINANT SKILL DIMENSIONS | DOMINANT SKILL ELEMENTS | DOMINANT QUALITIES |
|----------------|--|---------------------------|---|---|
| Structural | Organiser Inductor Planner Negotiator | Enabling | Planning Negotiating Implementing Organising | Efficiency Reliability Flexibility Warmth |
| Supportive | Host Friend/colleague Counselor | Interpersonal | Empathising Listening Communicating | Open-mindedness Straightforwardness Sensitivity |
| Professional | Assessor | Analytic | Observing Analysing (situations) Interpreting Analysing (needs) Objectivising Generalising | Self-awareness Perceptiveness |
| | Trainer | Pedagogic | Demonstrating Articulating Facilitating Questioning | Confidence |

Tabel 23: Roldimensie, dominante vaardigheidsdimensies, dominante vaardigheidselementen en kwaliteiten van een mentor (gebaseerd op Sampson & Yeomans, 1998)

Sampson en Yeomans ontleden dus de rol van een mentor in verschillende deelvaardigheden. Paulo Freire (1997, p. 324) heeft het echter niet zozeer over afzonderlijke vaardigheden waarover een mentor moet beschikken maar over een algemene ingesteldheid.

"The fundamental task of the mentor is a liberatory task. It is not to encourage the mentor's goals and aspirations and dreams to be reproduced in the mentees, the students, but to give rise to the possibility that the students become the owners of their own history. This is how I understand the need that teachers have to transcend their merely instructive task and to assume the ethical posture of a mentor who truly believes in the total autonomy, freedom, and development of those he or she mentors."

4.2 WAAROM MENTORSCHAP IN ONZE ORGANISATIE?

Een andere vraag waarbij men tijdens de verkenningsfase best even stilstaat, is "Waarom mentorschap invoeren in onze organisatie?". Dit is eigenlijk de interne verkenning.

4.2.1 Noden

Na een grondige studie van de leer- en ontwikkelingsnoden van de arbeidsorganisatie kan mentorschap als een mogelijke oplossing naar voor geschoven worden. Volgende specifieke noden kunnen aanleiding zijn om dergelijk begeleidingssysteem op te starten (Lazeron, 1994 en Witlox-van den IJssel, 1994):

- onvrede met het instapniveau van nieuwe medewerkers
- kennis en vaardigheden zijn onvoldoende toepasbaar
- invullen van de kloof tussen de theorie op scholen en de dagelijkse werkpraktijk van bedrijven
- onvoldoende resultaten van traditionele opleidingen en trainingen
- begeleiden van medewerkers waarvan de functie-inhoud sterk verandert
- behoefte om mobiliteit in de organisatie te vergroten
- een groot verloop van personeel
- **ondersteunen van minderheden (cross gender-samenwerking)**
- **snellere resultaten behalen bij medewerkers die moeite hebben om gestelde eisen of gestelde doelen te realiseren**
- bevestigen van het feit dat er niet meer zoiets is als een 'gemiddelde werknemer'. Medewerkers hebben een eigen individuele manier van ontwikkelen en moeten zeer diverse zaken leren
- **ontwikkelen van een nieuwe generatie medewerkers met het oog op de vergrijzing, behoefte aan betere doorstroming van jong veelbelovend potentieel**
- koesteren van uitzonderlijk begaafde en getalenteerde medewerkers
- een tekort van all-round inzetbare mensen
- behoefte aan managers met vaardigheden op het terrein van motiveren, confronteren, enz.
- in het kader van management development: ondersteunen van nieuwe leidinggevendenden (een vaardige 'techneut' is nog geen vaardige manager)
- zorgdragen dat bestaande waarden en normen (key values) in een bedrijf vastgehouden en overgedragen worden
- **noodzaak om medewerkers bij - of om te scholen en in te werken in nieuwe taken.**

4.2.2 Doel

De arbeidsorganisatie die aan mentorschap denkt, moet voor zichzelf uitmaken welk doel ze hiermee willen nastreven. Uit de literatuur rond mentorschap kunnen enkele doelen afgeleid worden (Witlox-van den IJssel, 1994, p. 17 en Harrington, 1999). De doelstelling kan zijn:

- het adequaat inwerken van nieuwe medewerkers
- **kansengroepen een inlooperperiode geven naar het reguliere arbeidscircuit**
- het begeleiden van veelbelovende medewerkers in hun loopbaan
- begeleiding in de praktijk bij implementatie van kwaliteitsprojecten of na opleidingsactiviteiten
- **het bevorderen van mobiliteit door begeleiding bij loopbaanplanning**

- **het wegwijs maken van medewerkers in de organisatie-hiërarchie ('netwerken')**
- in contact blijven met zieke medewerkers of vrouwen in geboorteverlof
- in contact blijven met een academische mentor op afstand
- groepsmentoring (cfr. PLATO)
- een internationaal netwerk uitbouwen.

1.5 PLUSPUNTEN MENTORSCHAP

Er zijn verschillende pluspunten van mentorschap (in een organisatie) te noemen, geldend zowel voor de mentor, de leerneer als voor de organisatie zelf.

Lazeron, A.H. (1994) en Yan (2001)

4.3.1 Voor de mentée, leerneer

Vaak worden de voordelen voor de leerneer goed onderkend en vormen deze de basis voor het instellen van een mentorstructuur. In algemene zin blijkt dat mentorprogramma's:

- **de leerneer helpen zich snel thuis te voelen in het bedrijf, integratie**
- **bevorderen dat leerneers stap voor stap leren**
- **een bijdrage leveren aan het zich gerespecteerd voelen**
- de ontwikkeling van de leerneer bevorderen, o.a. jobrotatie
- zorgen dat leerneers zich veilig voelen om problemen te bespreken en uitdagende en risicovolle activiteiten uit te voeren
- de motivatie verhogen
- leiden tot overdracht van culturele waarden (key values)
- de inzetbaarheid en productiviteit van leerneers verhogen
- overdracht van kennis en vaardigheden versnellen
- **leiden tot meer zelfkennis bij de leerneer**
- **cross-culturele samenwerking positief beïnvloeden**
- leerneers toegang geven tot de informele communicatienetwerken die van cruciaal belang zijn voor de verspreiding van professionele informatie.
- **empowerment, actorschap en zelfvertrouwen tot stand brengen**(zie ook paragraaf 8 in dit hoofdstuk: empowerment).

4.3.2 Voor de mentor

De voordelen voor de mentor worden minder vaak benoemd. In de evaluatie van mentorprogramma's wordt echter een indrukwekkende lijst van resultaten zichtbaar. Mentoren lijken door een mentorprogramma:

- meer zelfvertrouwen te krijgen, vooral doordat men gevraagd is om mentor te worden

- vaak nieuwe interesse in het eigen werk te krijgen. Ze verzamelen nieuwe inzichten. Crow en Matthews (1998, p. 9) rapporteren dat veel mentoren computer- en technische vaardigheden leren door hun relatie met leernemers.
- een intensieve, waardevolle (emotionele) relatie met de leernemer op te bouwen.
- meer voldoening in het eigen werk te krijgen. De relatie helpt hen isolatie te verhinderen, zelf te groeien en deel te nemen aan innovatie.
- management- en leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen.
- intermenselijke vaardigheden zoals feedback geven, mensen motiveren en positief beïnvloeden, enz. te verbeteren.

4.3.3 Voor de organisatie

De volgende winstpunten voor de organisatie die mentorprogramma's opzet, worden doorgaans genoemd:

- gemakkelijke werving en aanpassing na in diensttreden
- verhoogde productiviteit
- **toename van motivatie**
- **vlottere overdracht van de bedrijfscultuur**
- ontwikkeling van leiderschap
- verbetering van de interne communicatie
- behoud van waardevolle stafleden
- **een beter algemeen sociaal en arbeidsklimaat**
- meer leerkansen.

4.4 VALKUILEN

Welke elementen kunnen mentorschap doen mislukken? Deze valkuilen op voorhand op een rijtje zetten, zorgt ervoor dat hierop geanticipeerd wordt en de arbeidsorganisatie de nodige voorzorgsmaatregelen neemt om zelf niet gestrikt te worden. Anderzijds kan het aftasten van deze eerder negatieve elementen een organisatie doen beslissen toch geen mentorschap in te voeren.

Zowel Carruthers (1993) als Harrington (1999), Crow en Matthews (1998) en Walton (1998) sommen enkele mogelijke valkuilen op:

- Het creëren van een elite: De collega's die niet uitgekozen worden als mentor kunnen jaloers zijn op de mentoren.
- Mentoren kunnen persoonlijke agenda's hebben. Ze willen het prestige, de eer of status die mentorschap met zich meebrengt omwille van egoïstische bekommernissen of andere motieven.
- **Het Matheus-effect: "Wie heeft zal gegeven worden, wie niets heeft zal nog ontnomen worden." Reeds begunstigde leernemers neigen meer kansen (o.a. betere mentor, meer krediet, meer begrip, ...) te krijgen dan b.v. leernemers uit kansengroepen. Hierdoor dreigt de reeds bestaande kloof tussen deze groepen te vergroten.**

- Het Salieri-fenomeen: Dit is gebaseerd op het verhaal van Salieri, de hofcomponist, die als 'gatekeeper' optrad en Mozart tegenhield om aldus erkend te worden door het publiek. Hetzelfde kan gebeuren als een mentor verhindert dat het excellente werk van een protégé toegejuicht wordt.
- Bij cross-gender mentoring kan er jaloezie optreden zowel bij de collega's als bij de partners van zowel mentor als leerder.
- Een mentor kan té vastgeroest zitten in zijn/haar stijl, waardoor problemen en beslissingen te eng worden bekeken. Dit beperkt de mogelijkheden van de leerder en kan ook leiden tot 'cloning'.
- Professionele dreiging: een mentor kan jaloers zijn van zijn/haar competente mentée. Te beschermend en controlerend optreden kan hiervan een uiting zijn.
- **De vorm van mentorschap kan een struikelsteen vormen. Zo kan e-mentoring mislukken bij werknemers die over onvoldoende computer-, laat staan e-mailkennis beschikken. Maar ook bij de klassieke mentordiade kunnen problemen rijzen door b.v. gebrekkige communicatievaardigheden. Deze barrières zullen extra inspanningen vragen bij het invoeren van dergelijk mentorsysteem of zullen ervoor zorgen dat het hele idee wordt afgevoerd.**
- **Culturele verschillen tussen mentor en leerder kunnen onoverbrugbaar zijn, waardoor er geen goeie mentorrelatie tot stand komt. Deze cultuurverschillen kunnen ook internationaal een rol spelen. Zo lijkt mentorschap beter te lukken in landen waar er weinig 'power distance' en zwakke onzekerheidsvermijding³⁸ is (zoals Zweden, Nederland, ...) dan in deze met de omgekeerde kenmerken (zoals de mediterrane landen).**
- **Het uitkiezen van bepaalde werknemers als leerder en andere werknemers niet, kan stigmatiserend werken. Hierdoor blijven kansengroepen als 'anders' bekeken worden en lukt de vooropgestelde integratie niet.**
- Een probleem is soms dat leidinggevenden te weinig aandacht schenken aan de coachingsaspecten van hun taak. Het benoemen van een ander als mentor zou er toe kunnen leiden dat de leidinggevenden zich nog meer onttrekken aan dit aspect van hun job.

4.5 BESTAANDE 'GOOD PRACTICES'

Als een arbeidsorganisatie speelt met de idee om mentorschap in te voeren, is het aan te raden om enkele 'good practices' te bestuderen. Dit zijn goedwerkende voorbeelden van bedrijven die mentorschap invoerden en op hun eigen manier invulden. Deze analyse geeft tips maar waarschuwt ook voor valkuilen. Deze 'good practices' kunnen verzameld worden in een databank. Efficiënter zal het echter zijn om werkgroepjes met bedrijfsleiders, managers van arbeidsorganisaties en KMO'ers op te starten waar dan over hun ervaringen gepraat wordt. Hier zal er meer vertrouwen zijn en zal de sleutel tot succes vlugger blootgegeven worden.

³⁸ Walton (1998, p. 3) beschrijft 'onzekerheidsvermijding' en 'power distance' als volgt: 'Uncertainty avoidance relates to the extent to which human beings try to control their environment through predictable ways of working. Power distance can be defined as the extent to which members of a society accept that power in institutions and organisations is distributed unequally.'

4.5.1 'Good practices' in Vlaanderen

In Vlaanderen zijn er een aantal organisaties die - al dan niet onder die naam - een mentorschapsproject hebben lopen. Exemplarisch vernoemen we er hier enkele. Deze lijst is echter niet exhaustief, noch normatief. Toch schetst deze enkele mogelijke concrete invullingen van het mentorschapsconcept.

- Duracell Aarschot (De Boer, E.)

Zij werken met mede-werknemers als Begeleider-Instructeur (~mentor). Deze geeft training over technische onderwerpen, of algemene onderwerpen die rechtstreeks gelinkt zijn aan de machines. Het is mogelijk dat er per unit een Begeleider-Instructeur zich meer gaat toeleggen op de kwaliteit, milieu, logistiek, ... maar dit blijft beperkt tot de praktische toepassing aan de machines.

De selectie van Begeleiders-Instructeurs gebeurt via interne, open recrutering bestaande uit een interview, een presentatie, een groepsevaluatie en een communicatieoefening.

Er zijn een viertal kerntaken die de Begeleider-Instructeur moet vervullen. Hij is samen met de lijn-manager verantwoordelijk voor een vlot invoeren van nieuwe technologie en machines. Bij de introductie van nieuwe werknemers is hij samen met de lijn-manager verantwoordelijk voor de communicatie rond regels en procedures van het bedrijf en het departement en voor de overdraging van de Leittex-training. Bovendien is de Begeleider-Instructeur een voorbeeld qua positieve attitudes en op het vlak van kwaliteit, veiligheid, Tenslotte neemt hij initiatief om de communicatie tussen collega's, met de lijn-manager en met andere departementen te versterken.

- Vitamine W

Doelgroepwerknemers of werkervaringswerknemers zijn alle laaggeschoolden die reeds geruime tijd werkzoekend zijn en tewerkgesteld worden in een werkervaringsproject zoals Wep-plus of sociale tewerkstelling. Hierbij is een passende begeleiding gewenst, door een jobcoach. Deze is betrokken bij de selectie en aanwerving van kandidaten, stelt mee het individueel begeleidingsplan op en biedt ondersteuning aan de lijnverantwoordelijke, staat in voor de sociale begeleiding en administratieve ondersteuning van de doelgroepwerknemer, realiseert vormingskansen voor de werknemer, stimuleert het werkervarings- en leerproces van de doelgroepwerknemer, is verantwoordelijke voor de doorstromingsgerichte activiteiten, zorgt voor een individueel dossier. (Verscheuren, 2000)

- Gaston Leysen Fineer n.v. - All-Wood Trading n.v., Mechelen (interview met Bert Leysen)

Dit is een Mechelse KMO die reeds 42 jaar bestaat met 25 à 30 mensen personeel. Heel veel mensen die daar al lang werken gingen systematisch op brugpensioen. Leysen n.v. ging dus op zoek naar mensen. In tijden van hoogconjunctuur zoals 2 à 3 jaar geleden was het niet eenvoudig om laaggeschoolden te vinden die wel gemotiveerd waren om bij hen te komen werken. Het probleem was dat de markt veel laaggeschoolden vroeg maar dat er in de Mechelse straten toch veel jeugd rondliep die toch niet aan het werken waren. Toen ze gingen kijken naar die doelgroep bleek dat het vaak nieuwe-Vlamingen waren die hier en daar wat kansen

gehad hebben maar die het steeds weer verkorven hebben door hun slechte werkattitudes (o.a. heel vaak te laat komen). Samen met de VDAB en de Katholieke Hogeschool Mechelen hebben ze dit probleem proberen oplossen. Het voorstel was om met attitude-trainingen binnen het bedrijf te starten. Ze geven die mensen werk voor 1 jaar. Gedurende 3 maand krijgen ze een opleiding attitude-training binnen het bedrijf. Per week krijgen ze 2 keer een halve dag opleiding door een jobcoach van de VDAB. Dit is een allochtone Marokkaanse vrouw. De rest van de week werken ze gewoon in het bedrijf. Er is een groepje van 3 mentoren die zich in het bedrijf aantrekken van deze groep. De doelgroep bestaat meestal uit nieuwe-Vlamingen maar ook uit ex-gedetineerden, laaggeschoolde Vlamingen en nu ook een autist. Na 3 maand zoeken ze werk in het reguliere circuit voor die gasten. Dit was niet altijd evident doordat er weinig werkgevers idealistisch genoeg zijn. Dit is nochtans een vereiste want de mensen uit het project hebben een sociale handicap. Lukt de doorstroming niet, dan komen ze terug. Er zijn 3 of 4 bedrijven in Mechelen die dat zo doen, het STOPPIT-project (Samen Terug Op Pad met Partners In Tewerkstelling). Tot hiertoe zijn er 8/10 van wie doorstroomt die vast werk hebben.

- KBC verzekeringen, Mariahuis en Philips

Yan (2001) bestudeert momenteel in haar lopend doctoraatsonderzoek mentoring in drie Vlaamse arbeidsorganisaties: KBC verzekeringen in Leuven, Mariahuis een RVT in Gent en Philips in Hasselt.

4.5.2 'Good practices' in het buitenland

In het buitenland zijn er heel wat interessante mentorprojecten te vinden. We wensen ons echter te beperken tot twee voorbeelden. Het is aan de geïnteresseerde om zelf projecten op te zoeken b.v. via het internet die werken met vergelijkbare doelgroepen, behoeften, mogelijkheden,

- <http://www.mentorsforum.co.uk>

Dit is een voorbeeld van een forum waarop mentoren ervaringen kunnen uitwisselen, maar er staat ook een databank op met een beschrijving van verschillende mentorprojecten in Groot-Brittannië.

- TNT Post Group Nederland Inburgeringscursussen

In mei 2001 is TNT Post Group in Nederland gestart met inburgeringscursussen voor allochtonen. Ze krijgen enkele maanden taalles en daarna een opleiding tot postbode. Iedere deelnemer wordt in die tijd begeleid door een persoonlijke mentor. Als de cursus met goed gevolg is afgelegd, krijgen de werknemers een contract voor onbepaalde duur. De inburgering die het bedrijf gaat aanbieden is een vervolg op de taalcursussen die al werden gegeven bij TNT Post-vestigingen. Zo'n 30 allochtone werknemers werd, bij wijze van experiment, 16 weken lang drie uur per week taalles aangeboden. Onder de hoede van een mentor werd in het Nederlands gesproken over alle aspecten van het werk, van logistiek tot management. (<http://www.goodtimes.org/cgi-bin/nieuws>)

5. Strategische beslissing

Na de verkenning van zowel de eigen noden als het concept 'mentorschap' zal de arbeidsorganisatie een strategische keuze moeten maken. Bij het nemen van deze beslissing spelen enkele voorwaarden mee. Als deze niet vervuld zijn, zal het moeilijker zijn om een mentorsysteem in te voeren.

5.1 BEDRIJFSINTERNE VOORWAARDEN

De arbeidsorganisatie moet aan enkele voorwaarden voldoen om een mentorsysteem efficiënt te laten werken. Eerst en vooral zijn er enkele interne vereisten, waar het bedrijf zelf voor zal moeten zorgen. Bij het opsommen van deze voorwaarden inspireerden we ons op Lazon (1994; p. 12) en Baert, De Witte en Sterck (2000).

- De organisatie moet een duidelijk omschreven doel voor ogen hebben waartoe mentorprogramma's worden opgezet.
- Dat doel moet gecommuniceerd worden. Als leidinggevenden het waardevol vinden om als mentor op te treden, dan zal het mentorprogramma effectiever verlopen. De top moet betrokken zijn bij het hele project.
- Daarbij moet ook de rol van mentor een zekere status hebben in het bedrijf. Tussen leernemer en mentor moeten concrete afspraken worden gemaakt over hetgeen men (samen) wil bereiken.
- Regelmatige evaluatie van de voortgang is belangrijk. Deze evaluatie kan nieuwe impulsen aan het leerproces geven en ondersteunt de instandhouding van de mentor-opzet.
- Alle betrokkenen moeten vooraf zowel de voor-als nadelen van een mentor-opzet kennen. Door de consequenties, voordelen en mogelijke knelpunten vooraf te benoemen, blijkt men later beter in staat deze te herkennen en ermee om te gaan.
- Er moet een human resource-filosofie bestaan en deze moet ook zichtbaar zijn. Dit betekent dat mentoring nooit het enige instrument mag zijn om jonge(re) medewerkers te begeleiden, andere HR-instrumenten moeten het leerproces ondersteunen. Er moet dus een VTO-beleid uitgebouwd zijn dat zich niet beperkt tot het invoeren van een mentorsysteem maar dat een leerklimaat scheidt waarin het personeel gestimuleerd wordt om te leren. Dit klimaat kan o.a. gekenmerkt worden door teams die zelfstandig aan projecten werken, verantwoordelijkheden per niveau, VTO-beleidsplannen al dan niet per afdeling, De personeelsdienst moet de mentorschapsidee ondersteunen en mogelijk maken door het scheppen van randvoorwaarden zoals b.v. educatief verlof voor de mentoren.
- Een coördinator die regelmatig zorgt voor feedback naar de organisatie en bovendien een persoon is waarop de mentor en de leernemer een beroep kunnen doen, verhoogt de slaagkans.
- Mentor en leernemer hebben - bij de opstart - veel baat bij een afzonderlijke opleiding waarin de rol, verwachtingen en benodigde vaardigheden worden besproken dan wel geoefend.

- Veel Engelse en Amerikaanse mentorprogramma's kennen een bonussysteem of erkenningssysteem voor de prestatie van de mentor. Een dergelijke erkenning levert voor de mentor vaak enige statusverhoging, hetgeen mede leidt tot gemotiveerde mentoren.

5.2 BEDRIJFSEXTERNE VOORWAARDEN

Een aantal voorwaarden tot het slagen van een mentorschapsproject kunnen gerealiseerd worden door actoren buiten het bedrijf. De overheid, de sector en aanbieders van VTO en consultancy kunnen elk een eigen inbreng hebben waardoor er meer kans op slagen is voor dit project.

- De overheid kan verschillende maatregelen treffen opdat mentorschap zou lukken: het geven van subsidies aan arbeidsorganisaties met mentoren, een aftrek van de belastingen, een basisopleiding voor mentoren aanbieden, de mentorschapsidee promoten, vrijstelling van andere verplichtingen (b.v. Rosetta startbanenplan als starters leernemer worden) bij het uitvoeren van een mentorproject, uitreiken van een certificaat (een soort 'Investors In People'-label) aan leervriendelijke bedrijven (mentorschap kan een tool zijn om bepaalde criteria te bereiken), ...
- De sectororganisaties kunnen ook hun steentje bijdragen door b.v. opleidingsfondsen te genereren, de mentorschapsidee te promoten, een handleiding voor mentoren uit hun sector uit te brengen, kosteloos basisvormingen voor mentoren aan te bieden, te onderhandelen met scholen om de mentoridee beter uit te bouwen (voornamelijk in het kader van deeltijds onderwijs en stages waarop tewerkstelling kan volgen), werkgroepen van mentoren (patroons) organiseren om ervaringen uit te wisselen, coaching bij de start van het mentorproject, leerkrachtenstages stimuleren en organiseren om de kloof tussen onderwijs en arbeid te dichten, ...

Een voorbeeld is het Instituut voor Professionele Vorming van de voedingsnijverheid (IPV) dat cursussen geeft aan herintreders en ook een folder uitgeeft voor begeleiders in het leerlingenstelsel.

- De aanbieders van VTO & consultancy kunnen trainingsprogramma's voor mentoren en coördinatoren aanbieden, ondersteunen bij de opstart van een mentorprogramma, workshops organiseren waar KMO'ers / mentoren hun ervaringen met mentorschap kunnen uitwisselen en zo ook een netwerk kunnen uitbouwen, evaluaties leiden na een bepaalde tijdsperiode, ...

Voorbeelden hiervan zijn VITAMINE-W die o.a. trainingen aanbieden over het coachen van leren en het omgaan met laaggeschoolden, OPLA (Opleiding Opleiders Laaggeschoolden) heeft cursussen ontwikkeld voor iedereen die werkt met laaggeschoolden als trajectbegeleider, instructeur, ploegbaas, assessment-verantwoordelijke, JONAC n.v. is een opleidingsadviesbureau dat een pilotproject rond mentorschap in KMO's heeft opgezet,

6. Implementatie

Als een arbeidsorganisatie besloten heeft om mentorschap in te voeren en er is aan de voorwaarden voldaan, dan kan gestart worden met de implementatie. Hiervoor hebben wij ons gebaseerd op het stappenplan van Witlox-van den Yssel (1994).

6.1 UITSTIPPELEN VAN EEN STRATEGIE

Een strategie bepalen betekent dat er keuzes worden gemaakt of aangescherpt met betrekking tot het identificeren van leernemers, het samenstellen van een mentorpool, de duur van de mentorrelaties, het benoemen van een coördinator, de concrete vorm van de mentoring.

6.1.1 Identificeren van de leernemers

Er zijn verschillende doelgroepen als leernemer te onderscheiden zoals

- Nieuwe werknemers
- Werknemers die begeleid worden in hun loopbaanplanning (veranderen van functie of promotie bevorderen)
- Kansengroepen zoals allochtonen, laaggeschoolden, maatschappelijk kwetsbare jongeren, langdurig werklozen, personen met een handicap, werkzoekenden, vluchtelingen, gerechtscliënten, heel wat vrouwen, ... Er staan enkele voorbeelden van mentoring voor kansengroepen opgesomd onder paragraaf 3.5 (Bestaande 'good practices').
- Een groep werknemers die aan een project werken
- Vrouwen in ouderschapsverlof en langdurig zieken (zowel tijdens als na hun afwezigheid). Dit is geen mentorschap in de strikte zin van het woord omdat er hier geen sprake is van iets nieuws leren, maar wel van bijblijven met de ontwikkelingen op het werk. Als er juist tijdens hun afwezigheid grondige vernieuwingen zijn die ze moeten leren is, kunnen ze wel een mentor in de strikte zin van het woord toegewezen krijgen.

6.1.2 Samenstellen van een mentorpool

Enmaal de leernemers bepaald zijn, zal er ook bepaald worden wie als mentor kan fungeren. De keuze van mentoren hangt sterk af van de doelstelling die men wil bereiken door mentorschap in te voeren. Als het gaat om de begeleiding van nieuwe werknemers wordt vaak gekozen voor een vorm van mentoring door meer ervaren collega's van dezelfde afdeling. Wanneer het mentorsysteem is gericht op loopbaanontwikkeling en / of het begeleiden van trainees, is de mentor meestal een hogere leidinggevende uit een ander deel van de organisatie. Hierbij kan (Douterlungne & Van Valckenborgh, 2000) het mentorschap bekeken worden in de context van de levensloopbaan: gedurende de loopbaan worden competenties opgebouwd, die men in een latere fase van de loopbaan doorgeeft aan jongere

collega's. In dit verband kunnen de begeleidingsfuncties bijvoorbeeld opgenomen worden door *oudere werknemers* in een systeem van 'deeltijds werken – deeltijds opleiden' of 'halftijds brugpensioen'. Dit laatste houdt in dat werknemers halftijds in de arbeidsorganisatie blijven, maar volledig uit de 'productie' worden gehaald. In plaats daarvan worden zij halftijds ingezet om VTO te verzorgen voor jongere of nieuwere werknemers. Op die manier voorkomt men dat de kennis van de ouderen samen met hen op pensioen gaat. Er kan onderzocht worden welke 'good practices' op dit vlak reeds bestaan en hoe deze inspiratie kunnen bieden voor het nauwkeurig in kaart brengen van hogervermelde begeleidingsfuncties. (zie ook verhandeling van Els De Boer)

Door de keuze van een bepaalde groep van werknemers kunnen ook accenten gelegd worden. **Zo kan de optie 'vrouwelijke mentoren' een signaal geven naar de andere werknemers. Door iemand mentor te laten worden geef je haar / hem een zekere verantwoordelijkheid en dwing je respect af voor deze persoon.** Verder in deze tekst (zie paragraaf 5.4 Selectie van mentoren en koppeling met leernemers / mentées) wordt erop gewezen dat deze keuze nog niet vaak gemaakt wordt en dat ze ook extra moeilijkheden kan meebrengen. Volgens Witlox-van den Yssel (1994) wordt er in Nederlandse organisaties relatief vaak de keuze gemaakt voor de *eigen leidinggevende* als mentor (in tegenstelling tot wat in de Amerikaanse literatuur doorgaans wordt gepropageerd: het zoeken van een mentor buiten de hiërarchische relatie). Twee overwegingen die vaak aan deze keuze ten grondslag liggen zijn:

1. De begeleiding dienst sterk gericht te zijn op de dagelijkse uitvoering van het werk en daar heeft de eigen leidinggevende het meest zicht op.
2. Een probleem is soms dat leidinggevendenden te weinig aandacht schenken aan de coachingsaspecten van hun taak. Het benoemen van een ander als mentor zou er toe kunnen leiden dat de leidinggevendenden zich nog meer onttrekken aan dit aspect van hun job.

Voor de begeleiding van het personeel kan ook een *externe mentor* aangetrokken worden. Iemand van buiten de arbeidsorganisatie kan soms het vaste stramien dat een bedrijf hanteert doorbreken. **Bij kansengroepen, die wat extra inspanningen vragen (Verscheuren, 2000 en interviews in september 2001 met Bert Leysen, Rik Mondelaars en Krispijn Yperman) is het aangewezen om met een externe mentor / coach te werken. Collega's die deze mentorrol opnemen worden anders te zwaar belast omdat hun leernemer teveel tijd vraagt of omdat ze niet over de nodige competenties beschikken. Anderzijds zal een vertrouwenspersoon binnen de organisatie voor een snellere integratie zorgen. Bij het werken met een externe mentor voor kansengroepen is dit best maar een stukje van een hele trajectbegeleiding.** Een verdere uitwerking van dit thema komt aan bod in de volgende hoofdstukken / maatregelen ('leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren' en 'een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen').

6.1.3 Duur van de mentorrelatie

Afhankelijk van het doel en de doelgroep van een mentorrelatie varieert de duur ervan. Is die gericht op het inwerken van een nieuwe medewerker dan kan die b.v. beperkt blijven tot een half jaar, terwijl een mentorrelatie die gericht is op de begeleiding van de loopbaan en ontwikkeling van een jonge manager, vaak een langere duur heeft. Vaak zal een engagement van het eerste type eerder informeel verlopen daar waar men de relatie bij loopbaanbegeleiding meer zal structureren en plannen.

6.1.4 Keuze van een coördinator

Hij / zij vervult een centrale rol in het opzetten en onderhouden van het mentorsysteem. Deze persoon fungeert voor alle betrokkenen als aanspreekpunt op het gebied van mentoring.

Een coördinator is slechts noodzakelijk in grote arbeidsorganisaties. In KMO's kan deze rol perfect uitgevoerd worden door de KMO'er. Toch is er best één persoon vertrouwd met het hele project.

6.1.5 Vorm van de mentoring

Er zijn verschillende vormen waarin mentoring kan verschijnen. Er kan een classificatie gemaakt worden op basis van de deelnemers aan de mentorrelatie waarbij een eerste vorm de mentorschapsrelatie is tussen *twee collega's* die dezelfde functie uitoefenen.

Een andere mogelijke vorm van mentoring is de *baas als mentor* -vorm. Deze vorm komt vaak voor en werd reeds in deze tekst aangehaald (cfr. supra: Samenstellen van een mentorpool).

Een derde mogelijkheid is *de derde als mentor*. Hierbij kan gedacht worden aan de mentor die uit een andere afdeling komt of zelfs uit een andere organisatie. Deze situatie is zowel voor de leernemer als voor de mentor zeer leerrijk. Ze vertrekken met hun eigen werkwereld maar deze wordt in vraag gesteld door de confrontatie met die van de andere. Minpunt aan deze vorm kan zijn dat zogezegde 'bedrijfsgeheimen' al dan niet onthuld worden of dat er onvoldoende tijd vrijgemaakt wordt om in de relatie te investeren.

Groepsmentoring is een vierde vorm die we kunnen onderscheiden. Hierbij nemen één of meerdere personen het mentorschap op van een groep werknemers. Dit systeem is vergelijkbaar met het peterschapsysteem dat men gebruikt bij PLATO (<http://www.plato.be>).

Tenslotte wordt er ook gebruik gemaakt van *e-mentoring*. Bij langdurige afwezigheid van een werknemer (ziekteverlof, zwangerschap, ouderschapsverlof) kan hij / zij zo op de hoogte gehouden worden en voorbereid worden op de terugkomst. **Wel moet hier de nodige aandacht geschonken worden aan kansengroepen. Kunnen zij wel voldoende met de**

computer werken en in geschreven taal zich goed uitdrukken, basisvereisten voor e-mentoring? Niet alleen moeten de leernemers en mentoren over voldoende technologische kennis beschikken, ze moeten ook enkele onontbeerlijke cognitieve vaardigheden kunnen aanwenden. Zo moeten ze hun vragen scherp genoeg kunnen formuleren via mail (Harrington, 1999).

De vorm van mentoring kan ook verschillen naargelang van de wijze van samenstelling. Zo spreekt men in de literatuur over formele en informele mentoring (Carruthers, 1993, p. 13). De meeste mentorrelaties zijn *formeel*, de diade wordt op voorhand samengesteld door het management. Dit doordat ze de cultuur van hun organisatie willen verderzetten. Als er geen structuur zit in de matching, zoals bij *informele* mentoring het geval is, levert dit niet het aantal mentorrelaties op dat nodig is om tegemoet te komen aan de noden van de organisatie of **komen kansengroepen niet in aanmerking voor een (goede) mentor. Er is een zekere opgelegde structuur nodig om ervoor te zorgen dat iedereen evenveel kansen krijgt anders wordt de kans op verschijnen van het Mattheuseffect groter** (zie paragraaf 3.4: Valkuilen). Bij informele mentoring bestaat er wederzijdse aantrekkelijkheid in de relatie. De relatie ontwikkelt zich spontaan. Deze aantrekking kan echter ook optreden in aanvankelijk formeel gevormde mentorrelaties.

6.2 OPERATIONELE ORGANISATIE

De consequenties van de in de vorige fase (uitstippelen van een strategie) gemaakte keuzes voor de organisatie van het mentorsysteem worden vervolgens nader onderzocht. Hiervoor wordt aandacht geschonken aan de volgende punten (Witlox-van den Yssel, 1994):

- Concrete activiteiten: Welke concrete activiteiten zullen in het mentorsysteem worden opgenomen? Overwegingen die hierbij een rol spelen, hebben o.a. betrekking op de frequentie van mentorgesprekken, de gewenste inhoud en structuur van gesprekken, de mate waarin sturing wordt gegeven, hoe zal omgegaan worden met vertrouwelijkheid en hoe de voortgangscontrole plaatsvindt.
- Kosten/baten-analyse: Er wordt een raming gemaakt van de hoeveelheid te investeren tijd en geld. In het algemeen kan worden gesteld dat mentoring vooral tijd kost, zowel van de leernemers en mentoren als van de coördinator. Maar net als de kosten moeten ook de baten in concrete en meetbare termen worden geformuleerd. Voorbeelden van baten kunnen zijn: verkorting van de inwerkperiode met x-aantal maanden, meer rendement van opleidingen omdat het geleerde direct in de praktijk wordt gebracht, effectiever inzetten van leernemers op projecten.
- Deze afweging wordt minder door KMO'ers gemaakt. Zij zien het invoeren van mentorschap voor kansengroepen meer als een sociaal engagement, als een nuloperatie (interview in september 2001 met Bert Leysen).
- Verantwoordelijkheden: Wie is verantwoordelijk voor het goed verlopen van het mentorsysteem? Wiens verantwoordelijkheid is het dat de mentorgesprekken plaatsvinden? Wie is verantwoordelijk voor evaluatie en bijstelling? Om deze vragen te kunnen beantwoorden, moeten keuzes worden gemaakt. Daarbij is het van belang dat

mentoring onderdeel is van het Human Resource Management en dat de investeringen van leidinggevenden in mentoring ook gewaardeerd en beloond worden.

- Praktische punten: Ter ondersteuning van het mentorsysteem kunnen hulpmiddelen worden ontwikkeld die het hanteren van het systeem vereenvoudigen en beheersbaar maken. Hulpmiddelen zijn o.a. besprekingsformulieren, rapportageformulieren voor de coördinator, evaluatieformulieren, procedure voor het mentorgesprek, planningsschema, Onder andere op <http://www.mentorsforum.co.uk> worden er enkele handleidingen aangeboden. Ook het IPV (Instituut voor Professionele Vorming in de Voedingsindustrie) biedt een brochure aan voor mentoren in het leerlingenstelsel.
- Er moet wel op gelet worden dat de papierwinkel niet te groot wordt. Teveel administratie zal mensen afschrikken om een mentorsysteem in te voeren. Zeker bij KMO's en bij mentorschapsprojecten met lagergeschoolde (mentoren) is een briefing meer aanbevolen dan een bundel formulieren (interviews in september 2001 met Bert Leysen, Rik Mondelaars, Mark Andries en Helga Gielen).
- Consequenties: Er wordt een inventarisatie gemaakt van eventuele consequenties die volgen uit de implementatie van het vastgestelde basisplan. Het is van groot belang die vroeg te signaleren en te bespreken omdat dan kan worden voorkomen dat in een later stadium onverwachte situaties ontstaan.
- Planning: De keuzes worden samengevoegd in een samenhangend basisplan voor de invoering en voor alle acties die in de volgende fasen plaatsvinden, worden richtdata voorop gesteld.

6.3 PRESENTATIE VAN HET PLAN VAN AANPAK

In deze fase wordt het basisplan gepresenteerd aan het management en alle betrokkenen: de toekomstige mentoren, de toekomstige leernemers en de directe collega's en chefs van de leernemers. Zij worden geïnformeerd over wat mentoring is, wat de organisatie ermee denkt te bereiken en hoe zij dat denkt te realiseren. Er kunnen gerichte opmerkingen en aanbevelingen worden gemaakt en de aangesproken personeelsleden raken ook werkelijk betrokken. Deze informatieverstrekking kan het best plaatsvinden in een 'setting' waarin discussie mogelijk is over het plan. Het is goed deze stap te zetten omdat anders het gevaar kan optreden dat degenen die het mentorsysteem opzetten, te weinig feedback krijgen van betrokkenen en doorgaan met het verfijnen van het systeem, terwijl het wellicht nodig is om de basiskeuzes aan te passen.

6.4 SELECTIE VAN MENTOREN EN KOPPELING MET LEERNEMERS

Wie is een geschikte mentor en welke leernemer past bij welke mentor? Dit zijn de belangrijkste vragen die een arbeidsorganisatie (in casu de coördinator van het mentorproject) zich moet stellen in het volgende stadium van een mentorproject. We willen er wel op wijzen dat deze keuze niet altijd kan worden gemaakt. In kleinere bedrijven b.v. zal men moeten roeien met de riemen die men heeft en is selectie onmogelijk.

6.4.1 Selectie van mentoren en leernemers

Selectie kan omschreven worden als een *vergelijkend "warenonderzoek"*, waarbij de *sollicitant van alle kanten wordt bestudeerd, besnuffeld, geknepen, onderzocht en getest* (Van Minden, 1993 in Baert & projectgroep PLATO, 1998).

Bij de selectie van mentoren zou niet alleen rekening moeten worden gehouden met algemene eisen die aan een mentor worden gesteld, maar ook met specifieke subjectieve voorkeuren van de leernemers.

Er zijn (Baert & projectgroep PLATO, 1998, p. 44) enkele objectieve selectiecriteria zoals de leeftijd van de mentor / leernemer, de functie die men binnen het bedrijf (zal) uitvoert / en. Maar ook enkele subjectieve selectiecriteria waarmee zeker rekening gehouden moet worden: de motivatie van de deelnemer (de motivatie van de mentor om leernemers in het algemeen of één bepaalde leernemer te begeleiden), kunnen en willen leren, engagement, de tijd die de mentor kan en wil vrijmaken. Naar al deze criteria kan gepeild worden in een intakegesprek met de coördinator van het mentorproject. Hierin kunnen ook volgende elementen aan bod komen: de leerstijl van de toekomstige leernemer, zijn / haar leervragen, de beschikbare tijd en energie. Een intakegesprek is dus een proces van wederzijdse informatie-uitwisseling. Op basis van de hier opgedane informatie zal er een uiteindelijke beslissing genomen worden: deelname of niet. Beide partijen kunnen hun conclusies trekken uit het intakegesprek.

De mate van succes van het mentorschap hangt grotendeels af van de rol die de mentor vervult. Daarom is het, bij de selectie van mentoren, belangrijk een competentieprofiel van dé mentor in het achterhoofd te houden. Deze rol en de dominante vaardigheden van een mentor hebben we reeds besproken in paragraaf 3.1 Het concept 'mentor'.

Volgens Murray (1991) nemen mentors in het domein van management en organisationeel gedrag één van de volgende functies op:

- Act as a source of information on the mission and goals of the organisation.
- Provide insight into the organisation's philosophy of human resource development.
- Tutor specific skills, effective behaviour, and how to function in the organisation.
- Give feedback on observed performances.
- Coach activities that will add to experience and skill development.
- Serve as a confidant in times of personal crises and problems.
- Assist in the protégé in plotting a career path.
- Meet with the protégé at agreed time intervals for feedback and planning
- Agree to a no-fault conclusion of the mentoring relationship when (for any reason) the time is right.
- Maintain the integrity of the relationship between the protégé and the natural boss.

MacLennan (1996) stelt dat een mentor best volgende kenmerken vertoont:

- Establish human rapport quickly.
- Establish the level of confidentiality being provided and stick to it.
- Provide good instruction, training, explanations, guidance and advice, and counselling.

Mentorschap in de context van de levensloopbaan

- Provide representation and liaison on the performer's behalf.
- Provide long-term developmental support.
- Provide career overview and options advice.
- Provide information on the company's interest in the performer to complement that provided by the departmental manager.
- Provide analysis of the skills required to succeed in the role, and critical feedback."

Concrete vaardigheden waarover een mentor moet beschikken (Mentoring en coaching, 1994):

- goed kunnen luisteren en reflecteren
- non-verbale signalen oppakken
- zich kunnen inleven in anderen, empathie
- aanmoedigen en enthousiasmeren
- zelfvertrouwen van de leernemer versterken
- op verzoek informatie en kennis overdragen
- confronteren op een positieve manier
- geduld hebben
- betrouwbaar zijn
- de ander leren leren uit zijn / haar fouten
- zichzelf goed kennen en weten hoe hij / zij zelf overkomt
- zelfsturing

Met bovenstaande persoonskenmerken houdt men best rekening bij de selectie van mentoren. Ook kenmerken van de leernemer bepalen het al dan niet lukken van de mentorrelatie. Volgens Yan (2001) is de ideale leernemer

A person who is goal-oriented, is willing to take the responsibility for his or her own growth, seeks challenging assignments and greater responsibility and is receptive to feedback and coaching. Protégés must maintain a commitment to the mentoring relationship, and be realistic and flexible about the outcomes of mentoring and resources required. Protégés need to realise that mentoring requires more than technical matching of protégé and mentor, they must respect the mentors and establish good relationship with the mentors because the more successful the relationship, the more successful the mentoring. Nevertheless, it is demanding to establish an ideal Mentor-protégé relationship, mentors and protégés must work together to gain achievements and overcome barriers.

6.4.2 Inventariseren van voorkeuren van mentoren en leernemers

Tijdens b.v. een intakegesprek kunnen de voorkeuren met betrekking tot leren, personen, ... van zowel de leernemer als de mentor achterhaald worden. Zo kan een matching tot stand gebracht worden die voor beiden optimaal is. Het doet recht aan het principe dat mensen zich het best laten begeleiden door iemand die niet alleen goed is in zijn / haar werk, maar die ze ook als persoon waarderen. Andersom geldt de redenering dat mentoren waarschijnlijk meer energie steken in de begeleiding van leernemers die zij persoonlijk waarderen en die zij zelf hebben 'uitgezocht' dan in leernemers die hen worden toegewezen.

Zeker wanneer het de doelstelling is om langdurige mentorrelaties te laten ontstaan, is de mate waarin mentor en leerneer elkaar 'mogen' erg belangrijk.

Wanneer om welke reden dan ook toch wordt besloten om de koppeling op te leggen, kunnen de nadelen die daaraan kleven ondervangen worden door met grote regelmaat te evalueren en de mogelijkheid in te bouwen voor wijzigingen in de samenstelling van koppels. **Toch moet opgelet worden met een volledig vrije keuze van mentorkoppels daar het risico zo groter is dat de echte kansengroepen uit de boot vallen. Wie als leerneer niet sociaal-vaardig is zal niet vlug een (goede) mentor vinden.**

6.4.3 Koppeling tussen mentoren en leernemers

Na de selectie en het inventariseren van de voorkeuren van mentoren en leernemers volgt het tot stand brengen van een koppeling tussen mentoren en leernemers. Bij de matching zijn er enkele elementen waarmee men best rekening houdt (afgeleid uit de cases op het <http://www.mentorsforum.co.uk>):

- Passen de persoonlijkheden bij elkaar?
- Is de mentors ervaring relevant?
- Is de mentor relevant als rolmodel?
- Contextuele elementen zoals de relatie met de lijnmanager
- Afstand tot elkaar (b.v. als de mentor een buitenstaander is)

Welke specifieke kenmerken zijn nu terug te vinden in een mentorrelatie?

Het is vanzelfsprekend dat de sleutel tot een succesvol mentorschap vervat zit in de relatie mentor-leerneer. Gedurende de periode van 'acculturatie' moet de nieuwkomer de regels en geplogenheden leren en als het ware een '*socialisatieproces*' ondergaan, waarbij de relatie met een ervaren senior van grote waarde kan zijn. Wil een relatie tussen mentor en leerneer succesvol zijn (Jelsma & le Clercq, 1994), dan moet de mentor herkennen op welk niveau de leerneer zijn leervragen stelt. Wil de mentor toegevoegde waarde hebben voor de leerneer, dan moet hij altijd één stapje hoger of abstracter dan de leerneer naar een probleem kunnen kijken. Volgens Bateson (in Jelsma & le Clercq, 1994) zijn er zes niveaus van ontwikkeling:

1. Omgeving: Hier ligt de nadruk op het vertellen in termen van wanneer het gebeurde, met wie en waar. In de vragen en verhalen gaat het om de factoren die buiten iemand zelf liggen.
2. Gedrag: De nadruk ligt op het beschrijven van het eigen gedrag.
3. Vaardigheid: de vragen die hier gesteld worden hebben te maken met het kunnen, met vaardigheden.
4. Overtuiging: Als iemand nieuwsgierig is naar het waarom van zijn gedrag stapt hij / zij over naar het niveau van de overtuigingen. Dit gebeurt vaak als iemand herkent dat er sprake is van een patroon.
5. Identiteit: Op dit niveau is men bezig met persoonlijke zingeving, motivatie, enthousiasme en creativiteit.
6. Spiritualiteit: Dit komt aan de orde als de verbanden met het grotere geheel in het geding zijn. Dit niveau zouden we het wijsheid-niveau kunnen noemen, waarin visies

die collectief zijn en van alle tijden, worden geuit. Dit niveau is niet te beïnvloeden via een gerichte leerinterventie. Ontwikkelingen op dit niveau vinden onbewust plaats.

Elk hoger niveau omvat de lagere niveaus (6 is het hoogste niveau) en een verandering op een hoger niveau zal gevolgen hebben voor een onderliggend niveau. Wanneer de oplossingen binnen een niveau niet meer werken, ervaart de leerder dat er iets anders moet gebeuren. Dan kan er een leersprong naar een hoger niveau gemaakt worden. Een mentor moet goed kunnen inschatten wanneer het moment is aangebroken om de vraag op een ander niveau te stellen. Pas als de leerder door de vragen van de mentor gestimuleerd wordt om een stapje hoger te gaan, is er een uitgangspunt voor een stap naar een ander niveau.

Bij het koppelen van een mentor en een leerder spelen heel wat elementen een rol. Zo o.a. de *leeftijd*. Gemiddeld genomen is de mentor langer in dienst dan de leerder en dus vaak ouder. Soms blijkt dat verschillende verwachtingen van generaties kunnen leiden tot genderverschillen.

Eén van de mogelijkheden bestaat erin oudere werknemers halftijds op pensioen te stellen en hen nog halftijds als mentor tewerk te stellen. Zij kunnen hun kennis en vaardigheden, zowel op professioneel als op persoonlijk vlak, doorgeven aan jongere werknemers. De oudere werknemers zijn de experts in de 'werkweld' en toch worden ze niet vaak aangesproken op hun expertise. Jarvis (2001, p. 87) geeft enkele mogelijkheden uit de praktijk.

Waarom oudere werknemers mentor zouden willen worden kan worden beantwoord met de levensfasentheorie van Erik Erikson. Mensen zoeken dan naar generativiteit, ze willen de komende generaties gidsen. Deze taak nemen ouderen ook op naast hun job bij b.v. vrijwilligerswerk of het zorgen voor de kleinkinderen.

Het inzetten van oudere werknemers als mentor kan een voorbereidende fase zijn in het op (brug)pensioen stellen. Op deze manier wordt zowel het bedrijf - de oudere werknemer zorgt zelf voor zijn / haar opvolger - als de oudere werknemer voorbereid. Dit mentorschap kan ook gecombineerd worden met halftijds brugpensioen.

De *motivatie* van zowel de leerder als van de mentor zijn belangrijke succesfactoren van een mentorrelatie. Iemand leert, als hij ervan overtuigd is dat hij iets van iemand kan leren. Mensen die denken dat ze weinig van een ander kunnen opsteken, zullen niet veel baat hebben bij een mentorrelatie. Voor het aangaan van een mentorrelatie is het willen leren een noodzakelijke voorwaarde (Jelsma & le Clercq, 1994). Zich samen kunnen vinden in de doelstelling van het mentorschap is essentieel voor de motivatie van leerder en mentor.

6.4.4 Specifieke valkuilen bij de samenstelling van een mentorkoppel bij kansengroepen

Vanuit het kader van dit onderzoek belichten we mentorschap voor en door kansengroepen wat nader. Voor een overzichtelijke weergave van mentorschap en kansengroepen verwijzen we naar de laatste paragraaf in dit hoofdstuk(10. Kansengroepen).

We beperken ons hier tot enkele kansengroepen. Een uitgebreide definitie en beschrijving van zowel het concept 'kansengroepen' als van de specifieke barrières die deze personen ontmoeten op hun weg naar arbeidsmarktgerichte permanente vorming, wordt weergegeven in hoofdstuk V van dit deel ('Een trajectmatig en basisgericht VTO-aanbod voor kansengroepen'). Vandaar dat de uitwerking van deze paragraaf vrij beperkt is. Bovendien streven met dit onderzoek een beleid na met aandacht voor kansengroepen, maar we raden een apart vormingsbeleid per kansengroep te zeerste af.

6.4.4.1 Vrouwen

Een eerste punt dat opvalt bij het bestuderen van mentorschap voor en door kansengroepen is dat er opvallend weinig **vrouwen** mentor - in hun geval mentrix - worden (Piët, 1994 en Carruthers, 1993 en Lazeron, 1994). De verklaringen hiervoor zijn uiteenlopend. Er zijn slechts weinig vrouwen die een leidinggevende positie bekleden, dus is er minder kans dat ze mentrix zouden worden. Verder zie je vrouwen die het gemaakt hebben vaak de schouders ophalen bij de klacht dat er voor vrouwen zoveel meer belemmeringen zijn om een carrière uit te bouwen dan bij mannen. Zij hebben het gemaakt en kunnen het op de één of andere manier niet opbrengen om die werkelijkheid van vrouwen die het niet gelukt is, onder ogen te zien. Dit verschijnsel wordt cognitieve dissonantie genoemd. Jaloezie en onzekerheid spelen hierbij een rol. Men spreekt ook van het 'koninginne - bij- syndroom': andere opwaarts klimmende vrouwen worden gezien als bedreiging en zullen zeker niet geholpen worden door de 'koningin' die een prima positie bekleedt (Carruthers, 1993, p. 16). Bovendien blijkt dat vrouwelijke medewerkers een mannelijke chef prefereren boven een vrouwelijke. Heel wat vrouwen die door vrouwen zijn geholpen, keerden zich vervolgens tegen hun helpsters. De leerneemsters beweerden dat zij het helemaal alleen hebben gedaan en ontkennen dus de hulp. Dus vrouwelijk mentorschap bestaat bijna niet, omdat in de eerste plaats er weinig kandidaten voorradig zijn om als mentor te kunnen dienen en omdat zij het vaak ook niet willen.

Door mentorenprogramma's specifiek voor vrouwen op te zetten, kan de indruk worden gewekt dat vrouwen zonder dergelijke programma's niet goed zouden functioneren. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen hoe deze bezwaren op andere manieren kunnen worden ondervangen. Over de inhoud en resultaten van mentorprogramma's zijn vrouwen in het algemeen net zo tevreden als andere doelgroepen (Lazarus, 1994, p. 9)

Ook **cross-sex mentoring** kan heel wat problemen teweeg brengen. Vaak steken hier erotische interesses de kop op en geroddel door de collega's ook als er niets aan de hand is.

6.4.4.2 Laaggeschoolde jongeren

Laaggeschoolde jongeren tussen 18 en 25 jaar blijven vaak (Jans & Wildemeersch, 2000) in het werkloosheidscircuit vastzitten. Om hen hieruit te halen moeten hun participatieve competenties bevorderd worden. Deze bestaan uit:

- Instrumentele componenten: de capaciteit om technische handelingen te stellen waardoor je een beroep kan uitoefenen.
- Sociale componenten: de capaciteit om deel uit te maken van een werkgemeenschap.
- Biografische componenten: de competentie om een (arbeids)identiteit te ontwikkelen. Dit is de betekenis die men geeft aan motieven en interesses en de mogelijkheden en wijze waarop men dit verbindt met beroepsrollen.

Bij projecten die hiermee rekening houden zal hun participatie aan sociaal en economisch leven bevorderd worden. Ze zullen een gevoel van actorschap krijgen, namelijk geloven dat ze controle hebben over hun leven en zich als autonoom individu manifesteren. Dit kan als er een authentieke ontmoeting plaatsvindt en er een uitdagende stimulerende leeromgeving gecreëerd wordt. Actorschap en zelfvertrouwen zullen toenemen als de jongere coöperatief kan leren, zelfstandig initiatief mag nemen en praktijk- en ervaringsgericht leert. Hierbij is het belangrijk dat er een evenwicht gevonden wordt tussen disciplineren en het respecteren van autonomie. Volgens ons kan een goed uitgebouwd mentorsysteem aan deze eisen tegemoet komen.

6.4.4.3 Allochtonen

Allochtonen hebben het sowieso moeilijker dan autochtonen om aan een job te geraken. De kans dat zij dan bovendien mentor zouden worden - zeker ten aanzien van allochtone leerneemers - is vrij klein. Maar dat het perfect kan, wordt geïllustreerd door het volgende fragment uit een interview met Jos Deconinck (Spoor 21- VDAB):

Bij ons is er een raar fenomeen. We zijn ervan uit gegaan dat het peterschap verplicht zou moeten zijn als er allochtone mensen in dienst kwamen. En dat gebeurt. Maar momenteel is zelfs het omgekeerde aan het gebeuren: heel wat allochtonen worden coach van autochtonen. Dat is één van de mooiste bewijzen dat mensen geïntegreerd zijn.

Voor deze mensen is mentorschap dus een kans. In Nederland organiseert men b.v. bij TNT post inburgeringscursussen. In enkele steden worden nieuwkomers aangetrokken die enkele maanden taalles en een opleiding tot postbode krijgen. Iedere deelnemer wordt in dit tijd begeleid door een persoonlijk mentor. Als de cursus met goed gevolg is afgelegd, krijgen de deelnemers een contract voor onbepaalde duur (<http://www.goodtimes.org>). Mentorschap is hier onlosmakelijk verbonden met trajectbegeleiding, wat meer in detail besproken wordt in de rubriek 'een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen'.

De Administratie Werkgelegenheid (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999) geeft een brochure uit 'van andere nieuwkomer tot toffe collega: tips en suggesties voor een vlotte

inwerkperiode als (een van de)eerste migrant(en) in een onderneming'. Deze handleiding met bijhorende werkmap wil helpen bij het coachen van een 'solo' maar geeft ook tips aan de nieuwe werknemer. Een 'solo' is een eenling, iemand die opvalt b.v. een van de eerste allochtonen in een bedrijf, een vrouw in een mannenafdeling, ... Een handige checklist in de brochure moet de mentor helpen om deze solo vlot in te werken. Dergelijke checklist - en het volledige concept van deze brochure - lijkt ook voor andere kansengroepen bruikbaar, mits enige aanpassing. De taken van een mentor die men in deze brochure concretiseert en illustreert zijn de volgende:

- feedback geven op een juiste manier
- de leernemer stimuleren en motiveren
- door de ogen van de leernemer leren kijken
- (onbedoelde) discriminatie helpen vermijden
- hoe omgaan met vooroordelen

Ook de leernemer moet een engagement opnemen tijdens de inwerkperiode. Er worden in deze brochure 7 stappen voorgesteld die leiden tot een oplossing voor alle partijen, vooral in het wegwerken van vooroordelen:

1. Leer uzelf kennen.
2. Ken uw (werk)omgeving.
3. Begrijp de andere(n), kruip in andermans huid.
4. Durf onderhandelen.
5. Zet zelf een eerste stap.
6. Zoek mogelijke oplossingen, brainstorm.
7. Zoek de best mogelijke oplossing en begin eraan.

6.4.4.4 Personen met een (arbeids-)handicap

Personen met een handicap kunnen ook als kansengroep op de arbeidsmarkt bekeken worden. Via een aangepast mentorsysteem is het soms mogelijk om hen in een gewoon bedrijf te leren meedraaien. Een voorbeeld is het mentorschapsproject voor een autistische werknemer bij de firma Gaston Leysen Fineer n.v. - All Wood Trading n.v. (interview met Bert Leysen in september 2001). Ook bij deze kansengroep kadert het mentorproject best in een trajectbegeleiding.

6.5 BRIEFING EN TRAINING VAN MENTOREN EN LEERNEMERS

6.5.1 Opleiding

Het falen van mentorrelaties zonder training is driemaal zo groot als bij getrainde paren (Clutterbuck, 1997). Anderzijds worden mentoren vaak gekozen worden omwille van bepaalde vooropgestelde expertise en vaardigheden. Als deze vaardigheden overeenstemmen met de beoogde mentorvaardigheden, is het minder vanzelfsprekend dat men een opleiding volgt (Mac Lennan, 1995, p. 256). Bovendien laat vaak noch het budget van het mentorproject, noch de beschikbare tijd van de mentoren een mentoropleiding toe.

Indien er geen training wordt georganiseerd is het toch belangrijk om in enkele briefings het doel, de rol van de mentor en de verwachte resultaten mee te delen.

Een belangrijke vraag hierbij is 'wie geeft de opleiding?'. Dit kan zowel door de coördinator, een buitenstaander (counseling, sectororganisaties, de overheid, ...) als door vroegere mentoren (voor de opleiding van mentoren) of ex-leernemers (voor de voorbereiding van toekomstige leernemers) gebeuren.

De mogelijke onderwerpen voor een mentoropleiding kunnen volgens Witlox-van den Yssel (1994) worden afgeleid uit de algemene eisen, criteria die aan een mentor worden gesteld. Deze kunnen in de training situatie-afhankelijk worden toegespitst op de specifieke rol die de mentor heeft. Onderwerpen die in een training voor mentoren aan de orde kunnen komen, zijn:

- de rol van de mentor
- het identificeren van leerbehoeften
- het opstellen van een ontwikkelingsplan
- de opbouw van een begeleidingsgesprek
- het voeren van begeleidingsgesprekken
- specifieke gespreksvaardigheden zoals feedback geven, vragen stellen en samenvatten.

In de praktijk vinden we enkele mogelijke invullingen van dergelijke opleiding terug. Hier worden er enkele kort opgesomd. Deze voorbeelden zijn willekeurig gekozen en zijn louter ter illustratie:

- Het IPV geeft een opleiding aan toekomstige mentoren waarin ze enkele instrumenten aangereikt krijgen. Dit zijn b.v. handleidingen voor evaluatie, het gestructureerd registreren van bepaalde elementen enz. De basis wordt gevormd door een handleiding die telkens bijgevuld wordt met aanvullende informatiepakketten. Niet alle stages zijn gelijk, vandaar de afzonderlijke aanvullingen.
- VIZO: Estafette II
Estafette-II is een opleiding door het VIZO voor trainers in het leerlingstelsel. Behalve 1 dag opleiding krijgen ze ondersteunend materiaal, worden ze gecoacht door enkele pedagogisch adviseurs en is er mogelijkheid tot intervisie.
- PLATO is een peterschapsproject voor KMO'ers waarbij kaderleden uit grote bedrijven peter worden van een groepje KMO'ers. Ze komen maandelijks samen rond een thema en de bedoeling is om vooral aan ervaringsuitwisseling en netwerkvorming te doen. Deze peters gaan meestal op startweekend waar ze samen een opleiding krijgen. Hier wordt de netwerkvorming reeds in de hand gewerkt. Er worden ook enkele avonden georganiseerd waarop peters hun ervaringen met hun groep kunnen uitwisselen met elkaar.
- De VDAB heeft een CD-rom ontwikkelt voor haar mentoren die individueel te verwerken pakketten informatie bevat over het mentor-zijn en de taken van een mentor. Bij vragen of problemen kan een coördinator geraadpleegd worden en er worden collectieve vormingsmomenten georganiseerd voor mensen die het werken met deze CD-rom niet goed zien zitten.

6.5.2 Traject bepalen van de leer­nemer

Een van de taken van de mentor kan zijn een loopbaanplanning op te stellen samen met de leer­nemer. Door hun nauwe contacten kunnen ze makkelijker de mogelijkheden en wensen van de leer­nemer in kaart brengen. De mentor heeft dan weer ervaring met de carrière­mogelijkheden in het bedrijf en kan de leer­nemer zo wijzen op door­stroom­mogelijkheden. Het concept jobrotatie moet hierbij in het achter­hoofd gehouden worden (zie hoofdstuk V 'Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen paragraaf 2.3.4).

Een mentoring kan deel zijn van een uitgebreid leer-/werktraject. De overgang van leren naar werken wordt zo geleidelijker gemaakt. Vooral voor kansengroepen is dit een interessant model. In het hoofdstuk over 'een basisgericht en trajectmatig VTO-beleid voor kansengroepen' wordt deze idee verder uitgediept en geïllustreerd.

6.5.3 Transfer naar de werkvloer

Deze paragraaf is geïnspireerd op de PLATO - werkmap (Baert & projectgroep PLATO, 1998, p. 74-77). Kunnen kennis en cognitieve vaardigheden die in een bepaalde context werden verworven, getransfereerd worden naar andere situaties die afwijken van de oorspronkelijke leeromgeving? Bij mentorschap op de werkvloer zal dit probleem zichzelf oplossen. De leer­nemer leert daar in dezelfde context als deze waarin hij /zij het geleerde zal moeten toepassen. Transferproblemen kunnen bij mentorschap wel ontstaan bij de mentorenopleiding. Gaan mentoren wel spontaan toepassen in de mentorrelatie hetgeen ze leerden in de opleiding? Maar ook bij bepaalde vormen van mentorschap kunnen transferproblemen optreden b.v. bij e-mentoring of mentoring door iemand van buiten de organisatie.

Er zijn enkele transferbevorderende voorwaarden die te situeren zijn op drie domeinen:

Subjectvoorwaarden: Het gaat hier om kenmerken van de persoonlijkheid en de capaciteiten van de kennisverwerver. Bekwame individuen in een bepaald gebied beschikken over drie categorieën van kennis en vaardigheden: een goed en flexibel domeinspecifiek kennisbestand, heuristische methoden en meta-cognitieve vaardigheden. Het is gebleken dat transfervaardige individuen zich vooral op het gebied van de metacognitieve vaardigheden onderscheiden van elkaar.

Taakvoorwaarden: Hoe groter de afstand tussen de context waarin iets aangeleerd wordt en de context waarin het toegepast wordt, hoe moeilijker de transfer zal ontstaan.

Instructievariabelen

Men stelt vast dat spontane transfer slechts zelden optreedt. Er moet dus in het aanleren van kennis en vaardigheden expliciet gewezen worden op hun bredere toepasbaarheid. Dit is vooral het geval voor elders aangeleerde vaardigheden of het gebruiken van vroeger opgedane kennis. In een mentorrelatie leert de leer­nemer echter on-the-job en leert zij / hij

attitudes. Daarom zal de transfer vlotter gebeuren dan bij pure kennisoverdracht en klinkt 'instructievariabelen' niet echt juist.

Binnen de theorievorming (van de Klink, 1997, p.324) over transfer van bedrijfsopleidingen wordt erkend dat de mate waarin een bedrijfsopleiding effectief kan zijn, slechts gedeeltelijk bepaald wordt door de kenmerken van de bedrijfsopleiding. De effectiviteit van opleidingen wordt veel sterker bepaald door de kenmerken van de cursist en van de werksetting. Specifiek voor werkplekopleidingen, waaronder ook mentorschap kan gerekend worden, geldt dat kenmerken van de werksetting zeer bepalend zijn voor de effectiviteit. De werksetting fungeert immers niet alleen als de plaats waar het geleerde moet worden toegepast, maar fungeert tevens als opleidingsplaats. Onderzoek naar de transfer van bedrijfsopleidingen toont aan dat met name de volgende kenmerken van de werksetting cruciaal zijn:

- het gedrag van de leidinggevende en collega's
- de werkdruk en de frequentie waarin de te leren taken op de werkplek kunnen worden uitgevoerd.

Tot de cursistenkenmerken die bepalend zijn voor de effectiviteit worden gerekend:

- ervaring
- aanleg
- zelfvertrouwen
- opleidingsmotivatie
- betrokkenheid bij het werk.

Het voorkomen van transferproblemen bij de opleiding van mentoren wordt door het IPV als volgt opgevangen (interview met Krispijn Yperman, 13-09-2001): De cursus wordt in een vormingscentrum gegeven en het laatste stuk op de werkvloer zelf.

6.5.4 Coaching (begeleiding) van mentoren (door de coördinator)

De projectcoördinator - in grote arbeidsorganisaties - of de chef - in KMO's bijvoorbeeld - volgt het hele mentorschapsproject op de voet. Bij hem / haar moeten de mentoren steeds terecht kunnen met hun vragen en problemen. Deze persoon kan als het ware de rol van coach opnemen voor de mentoren en dit moet duidelijk zijn vanaf het begin.

Deze begeleiding hoeft zeker niet geformaliseerd te worden. Vaak is het weten dat men iemand kan raadplegen al voldoende. In verschillende interviews kwam ook naar voor dat het aantrekken van een externe coach als 'pottenkijken' beschouwd wordt en niet bevorderlijk is voor een mentorproject (onder andere interview met Deconinck).

6.6 START, ONDERHOUD EN ONDERSTEUNING VAN HET SYSTEEM

Als het voorgaande proces volledig doorlopen is, kan gestart worden met de uiteindelijke mentoring. Bij de koppeling tussen mentor en leernemer is het van belang dat beiden zich

bewust zijn van de verwachtingen die zij hebben omtrent de organisatie, het verloop en het resultaat van de mentorrelatie. Deze verwachtingen, gebaseerd op eerdere ervaringen of vooronderstellingen, worden vaak niet of onvoldoende uitgesproken. Om te voorkomen dat dit leidt tot onduidelijkheid, kan aan het begin van de mentorrelatie een leerovereenkomst opgesteld worden tussen beide partners. (Witlox-van den Yssel, 1994, p. 24)

Bij de start van een mentoringsysteem houdt het voor de projectcoördinator niet op. Hij moet waken over de mentorrelaties en voldoende ondersteuning geven. De ondersteuning van de mentoren door de projectcoördinator kan op verschillende manieren gebeuren:

- ontwikkelen van een handleiding voor mentoren die ze bij aanvang krijgen
- geven van een opleiding aan de mentoren voor het project start
- organiseren van een duidelijke briefing waarin de rol van de mentor duidelijk wordt geëxpliciteerd en afgewogen tegenover de rol van b.v. de ploegbaas.
- seminars of workshops over aspecten van het mentorschap, met mogelijkheid tot het uitwisselen van ervaringen
- het uitbouwen van een netwerk zodat mentoren elkaar zelf kunnen helpen
- een e-forum opstarten (b.v. <http://www.mentorsforum.co.uk>)
- een zelfstudiepakket voor mentoren samenstellen
- tussentijdse evaluaties begeleiden of organiseren.

De ondersteuning van de mentoren kan ook op financieel vlak gebeuren. Ze kunnen b.v. een extra vergoeding krijgen, recht op (een aangepaste vorm van) betaald educatief verlof, Belangrijker is nog een speciaal statuut ter erkenning van hun inzet of een vrijstelling van bepaalde taken ter compensatie van hun inzet als mentor. Ook een certificering van mentoren geeft een meerwaarde aan hun rol. Binnen het kader dat we schetsen in het hoofdstuk V ('Een basisgericht en trajectmatig VTO-beleid voor kansengroepen) van dit onderzoek, kan certificering een vorm van Elders Verworven Capaciteiten (EVC) of de afsluiting van een module zijn.

6.7 EVALUATIE

Zowel tijdens het mentorproces als bij de afsluiting ervan zijn evaluaties aan te raden. Tijdens het proces kan men de relatie of het mentorsysteem bijsturen. De afsluitende evaluatie (Witlox-van den Yssel, 1994, p. 24-25) is gericht op het effect van mentoring. Levert de investering inderdaad op wat men ervan verwachtte? Werd het doel bereikt? Wordt het mentorschap door mentoren als iets waardevols ervaren? Levert het een wezenlijke bijdrage aan de ontwikkeling van het personeel? Daarnaast kunnen in de evaluatie worden meegenomen:

- de werking van het systeem:
 - vinden de mentorgesprekken voldoende regelmatig plaats
 - hebben de mentoren meer begeleiding nodig
 - worden er gezamenlijke knelpunten gesignaleerd
 - welke neveneffecten treden op
 - hoe verloopt de coördinatie
 - klopt de werkelijke tijdsbesteding met de geraamde tijdsbesteding

- het verloop van de mentorrelatie:
 - wordt de mentorrelatie zinvol gevonden door mentor en leerneer
 - verloopt de mentorrelatie harmonieus
 - worden eventuele knelpunten in de mentorrelatie adequaat opgelost
 - worden gestelde doelen - die eventueel in de leerovereenkomst geformuleerd werden - bereikt?

Soms mislukt de opgezette mentorrelatie (Clutterbuck, 1994, p. 128). Hieruit volgt een bijsturing van de relatie of een stopzetting van de mentorrelatie. De volgende factoren kunnen een rol spelen bij een relatieverstoring tussen mentor en leerneer:

- het klikt niet
- onder-of overmanagement
- de doelstellingen zijn niet duidelijk
- gebrek aan tijd
- stoorzenders (b.v. problemen met echtgenoten, lijnchefs en collega's)
- schending van vertrouwelijkheid.

Na de evaluatie kan het mentorsysteem voortgezet, afgevoerd of bijgestuurd worden. Volgens Carruthers (1993, p. 18) blijven mentorrelaties niet eeuwig bestaan. Als de mentordiade gevormd wordt, is er altijd een verschil in kennis en / of kunde waarbij de balans overheelt naar de kant van de mentor. Deze kloof vermindert doorheen het mentorproces. De leerneer wordt zelfstandiger en benadert eerder een collegiale relatie met zijn/haar mentor. Dan is de mentor-leerneerrelatie ten einde maar er kan een levenslange vriendschap overblijven tussen twee collega's. Op het einde is er mogelijk een uittrede van de mentor. Hij / zij gaat terug naar zijn / haar bedrijf of afdeling of gaat op pensioen.

7. promotie

Om organisaties te stimuleren om een mentorsysteem in te voeren, zal deze idee gepromoot moeten worden. Dit kan door de overheid maar ook door de sectorinstanties of de bedrijven met een mentorproject gebeuren. Het uiteindelijke doel van deze campagne zal zijn een 'joy of learning' teweeg te brengen bij werknemers, bij oud en jong. Mogelijke manieren om promotie te maken voor deze formule zijn:

- brochure
- affiches
- website (zoals b.v. <http://www.mentorsforum.co.uk> en <http://www.nmn.org.uk> in Groot-Brittannië) waarnaar vanop verschillende andere drukbezochte websites i.v.m. leren en werken links liggen.
- Een 'vereniging voor mentoren' oprichten (b.v. via een website). Bij aansluiting ontvangt men een welkomspakket met o.a. een ledenlijst van alle aangesloten organisaties, enkele brochures over mentorschap, ...
- Een pilot-project opzetten met enkele KMO's, begeleid door een externe organisatie b.v. een hogeschool of universiteit, een consultancybureau, een sectororganisatie, ...
- Workshops organiseren voor geïnteresseerde bedrijfsleiders

- Een databank creëren met 'good-practices' in binnen- en buitenland als voorbeeld voor geïnteresseerde organisaties (zoals b.v. op <http://www.nmn.org.uk>)
- Een 'week van de mentor' organiseren.
- Binnen de organisatie kan mentorschap gepromoot worden door b.v. een artikeltje in het personeelskrantje of in de nieuwsbrief.

Uit de interviews die in het kader van mentorschap tijdens dit onderzoek werden afgenomen, bleek dat vooral goede voorbeelden en mond-aan-mond reclame dé promotietechnieken zijn voor mentorschap.

8. empowerment

8.1 DEFINITIE

Empowerment kan als volgt gedefinieerd worden:

Moving to a state of inclusion or the development of capacity and opportunity to play a full role, not only in economic terms, but also in social, psychological and political terms (<http://www.esfnews.org.uk/goodpractice/websheets/w006-010713.htm>)

Het concept 'empowerment' is een centraal thema geworden in het ontwikkelen van maatregelen om sociale exclusie en marginalisering op de arbeidsmarkt tegen te gaan. Er is recentelijk een grote vraag naar arbeidsstrategieën en projecten om empowerment vorm te geven mede door de sterke klemtoon van de Europese Unie op 'sociale inclusie'. Enkele focusgroepen zijn tot een consensus van maatregelen gekomen om empowerment te promoten. Deze maatregelen vragen

- een ondersteuning van individuen en groepen
- een actieve participatie van de doelgroepen in zowel de projectontwikkeling als in het managen ervan
- Structuren creëren waarbinnen individuen en groepen zelf beslissingen kunnen nemen over hun leven.

(Employment Support Unit, 2001)

8.2 HET ACHTERLIGGENDE PROCES

8.2.1 Empowerment van het individu

Centraal bij een empowermentbenadering staat de erkenning dat bepaalde individuen extra ondersteuning nodig hebben om nieuwe vaardigheden te gebruiken om de reeks barrières waar ze voor staan te controleren en te overwinnen. Toegang verlenen aan informatie over deze ondersteuning is essentieel bij empowerment. Projecten die economische en sociale exclusie willen aanvechten hebben vaak als typische doelstelling het verlenen van kansen voor training, werk-ervaring of toegang tot tewerkstelling.

Projecten die empowerment van individuen beogen, bevatten vaak volgende elementen:

- Quality of life support: accomodation, health, managing finances, credit
- Wider employment support: basic skills, social skills, communication, team-working, IT, other vocational skills
- Personal development: confidence, motivation, self-respect, self-identity, organisational skills, independence, initiative taking
- Participation: opportunities to participate in project design, delivery and evaluation.

(Employment Support Unit, 2001)

8.2.2 Empowerment van groepen

Ook het empoweren, het machtigen van groepen en netwerken kan een heel krachtige manier zijn om barrières die leiden tot exclusie te overwinnen en om vertrouwen en geloof in de groep en in zichzelf te krijgen. Het doel is te komen tot een niveau waarop de groep voldoende uitgerust is om samen met andere 'stakeholders' deel te nemen aan het beslissingsproces, hun eigen agendapunten hierbij in te brengen en om veranderingen te genereren. De rol van een project is vaak het creëren van een omgeving waarin individuen tot een gedeeld begrip van hun situatie kunnen komen en zo tot groepsontwikkeling komen. Door wederzijdse hulp is het mogelijk om isolatie en machteloosheid te overwinnen. De empowermentbenadering maakt het voor groepen mogelijk om te bepalen wat vereist is van een project om hen een grotere controle over hun leven te geven. Projecten die groepsempowerment teweeg brengen bestaan vaak uit volgende maatregelen:

- creation of new formal and informal structures: to engage en represent excluded people
- personal development: opportunities for groups to gain new skulls including team-working, experience in handling relationships and interacting with others
- group development: developing a shared interest and common agenda, mutual support and definition of common principles, settin of aims, objectives and priorities
- group capacity: developing organisational, management, leadership and lobbying capacities.

(Employment Support Unit, 2001)

8.2.3 Empowerment bij mentorschapsprojecten

De mentorrelatie zal uiteindelijk empowerment bij de mentée teweeg brengen (Yan, 2001, p. 18-19). Volgens dit model werkt de mentor eraan om de leernemers leerresultaten, die gerelateerd zijn aan persoonlijke en cognitieve vaardigheden en attitudes, te verbeteren. In het begin zal de protégé afhankelijk zijn van de mentor. Als er meer onafhankelijkheid in de relatie komt, zal de mentor een meer terughoudende mentorstijl hanteren. Uiteindelijk zal de protégé 'bij machte en gesterkt zijn' door het evolueren in 'decision-making' en handelen zonder voorafgaande goedkeuring. Volgende componenten zijn noodzakelijk in de mentorrelatie om tot empowerment te komen: Eerst en vooral *vertrouwen in elkaar*. Verder moet de mentor als een *rolmodel* overkomen door zijn gedrag. Ook veronderstelt zelf-empowerment *zelfwaardering, zelfvertrouwen, positieve verwachtingen, attitudes en effectieve interactie met anderen*. Zelf-empowerment duidt op iemands positie en kracht.

Uiteindelijk zal de effectiviteit van de arbeidsorganisatie ontwikkeld zijn en werknemers, op elk niveau, profiteren hiervan. Mentoring kan op deze manier empowerment teweeg brengen in de ganse organisatie.

Zeker in het licht van kansengroepen is empowerment een belangrijk element in het mentorproces. Bij Vitamine-W (Verscheuren, 2000) probeert men via jobcoaching zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing te activeren. De rol van de jobcoach is deels dezelfde als van een mentor en hun doelgroepwerkers zijn in feite kansengroepen in onze benadering. Een van de elementen die men versterkt bij kansengroepen via mentorprojecten is een gezonde arbeidsattitude. Vernieuwing en verandering zijn uitdagingen die spanningen en angsten veroorzaken, zowel bij de werknemer als bij zijn / haar omgeving. Veel werknemers lopen (ooit) tegen soortgelijke knelpunten aan. Velen lossen dit op eigen kracht op, al dan niet met ondersteuning uit de werkkring of uit de privé-omgeving. Echter niet alle werknemers en hun gezinnen zijn even vaardig en energierijk in het hanteren van verandering. Spanningen die rechtstreeks in verband staan met de nieuwe taak of de gewijzigde werkomgeving kunnen vrij snel door de mentor gedetecteerd en besproken worden. Wanneer de moeilijkheden buiten het werk ontstaan, doch zich op het werk manifesteren, kan coaching / mentoring ook vruchten afwerpen.

Bij projecten die hiermee rekening houden zal de participatie van leernemers en mentoren aan sociaal en economisch leven bevorderd worden. Ze zullen een gevoel van actorschap krijgen, namelijk geloven dat ze controle hebben over hun leven en zich als autonoom individu manifesteren. Dit kan als er een authentieke ontmoeting plaatsvindt en er een uitdagende stimulerende leeromgeving gecreëerd wordt. Actorschap en zelfvertrouwen zullen toenemen als de leernemer coöperatief kan leren, zelfstandig initiatief mag nemen en praktijk- en ervaringsgericht leert. Hierbij is het belangrijk dat er een evenwicht gevonden wordt tussen disciplineren en het respecteren van autonomie (Jans & Wildemeersch, 2000). Volgens ons kan een goed uitgebouwd mentorsysteem aan deze eisen tegemoet komen waardoor er dan ook empowerment zal optreden. Dit zowel voor de leernemer als voor de mentor als voor de volledige (arbeids-)organisatie.

9. Maatregelen: overzicht van de voorstellen

9.1 CONCRETE MAATREGELEN BIJ HET PROMOTEN EN INVOEREN VAN MENTORSCHAP

Aan voorgaande beschrijving en analyse ontleen we nu een aantal mogelijke maatregelen om mentoring voor kansengroepen in Vlaanderen ruimer te verspreiden. Onderstaand schema geeft daar een overzicht van en noemt ook de respectievelijke initiatiefnemers die in aanmerking kunnen komen. In de daaropvolgende tekst worden de maatregelen kort voorgesteld in bepaalde gevallen vergezeld van een kritische noot.

In de tabel is de kolom "prioriteit" (nog) niet ingevuld. Het gaat hier om keuzes die de relevante actoren moeten maken op grond van de middelen die ze willen en kunnen inzetten. Overigens is hier ook een verdeling van de inspanningen mogelijk, zodat onderhandelen en afspreken pas tot een invulling kan leiden. De kruisjes duiden aan wie ons de meest geschikte initiatiefnemer lijkt voor deze concrete maatregel. Deze zijn soms tegenstrijdig aan de in praktijk reeds genomen maatregelen.

| Maatregel | Prioriteit | Initiatiefnemer | | | | |
|--|------------|-----------------|------------------|--------------------|---------------------|-------------------------------|
| | | overheid | Sociale partners | Sector-organisatie | Arbeids-organisatie | VTO -& consultancy aanbieders |
| 1. er moet een leerklimaat worden gecreëerd(draagvlak) | | X | X | | X | |
| 2. een certificaat 'leervriendelijk bedrijf' | | X | | X | | |
| 3. verkenning door een projectgroep | | | | | X | |
| 4. er is een coördinator die | | | | | | |
| a opgeleid wordt | | X | X | X | | X |
| b het mentorschaps-project opstart | | | X | X | X | X |
| c de mentorenopleiding verzorgt | | | X | X | X | X |
| d evalueert | | | X | X | X | X |
| e workshops voor mentoren leidt | | | X | X | X | X |
| 5. promotie van de idee | | | | | | |
| a. brochure/folder | | X | X | X | | |
| b. affiches | | X | X | X | | |
| c. nederlandstalige website | | X | X | X | | |
| d. 'week van de mentor' | | X | X | X | | |
| e. mond aan mond reclame | | | | | X | X |
| f. databank met good-practices | | X | X | X | | |
| g. pilot-project opzetten | | | X | X | | X |
| h. workshop voor KMO'ers | | | | X | | X |
| i. mentoroverlevingspak | | | X | X | | X |

Mentorschap in de context van de levensloopbaan

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. kansengroepen krijgen de voorkeur als leernemer | | | | | | |
| 7. in het regulier onderwijs: | | | | | | |
| a. mentorschap voor leerlingen/studenten | X | | | X | X | |
| b. leerkrachtenstages | X | X | | X | X | |
| 8. mentorschap in knelpuntberoepen invoeren | X | | | X | X | |
| 9. mentorschap financieel stimuleren d.m.v.: | | | | | | |
| a. subsidie per mentorkoppel | X | | | | | |
| b. aftrek van belastingen | X | | | | | |
| c. gratis basisvorming voor mentoren | X | X | | X | | |
| d. opleidingsfondsen | X | X | | X | | |
| e. gratis externe coaches | X | X | | X | | |
| f. vrijstelling van bepaalde verplichtingen | X | | | | | |
| g. verminderen sociale bijdrage voor leernemer | X | | | | | |
| 10. oudere werknemers worden mentor | X | X | | X | X | |
| 11. een externe mentor bij kansengroepen | | | X | X | | X |
| 12. opmaken van een kosten/batenanalyse van het mentorschapsproject | | | | | X | X |
| 13. presentatie van het plan van aanpak | | | X | X | X | X |
| 14. intakegesprek met mentor en leernemer | | | | | X | |
| 15. handleidingen ontwikkelen voor: | | | | | | |
| a. selectie van mentoren en leernemers | X | X | | X | | X |
| b. de matching van mentorkoppels | X | X | | X | | X |
| c. het opzetten van een mentorproject | X | X | | X | | X |
| d. evaluatie | X | X | | X | | X |
| e. planning | X | X | | X | | X |
| 16. een opleiding van mentoren organiseren | | | X | X | X | X |
| 17. databank met opleidingen voor mentoren opzetten | X | X | | X | | |
| 18. briefing van de leernemers over mentorschap | | | | | X | |
| 19. mentorschap integreren in een leer/werktraject | | | X | X | X | X |
| 20. leerovereenkomst tussen mentor en leernemer afsluiten | | | | X | X | |

Mentorschap in de context van de levensloopbaan

| | | | | | | |
|--|--|---------------------------|---|---|----------------------------|---|
| 21. mentoren ondersteunen d.m.v. a. financiële vergoeding b. betaald educatief verlof c. speciaal statuut d. vrijstelling van andere taken e. opnemen in persoonlijke evaluatie f. certificering van de mentoren | | X X X X X | | | X X X X X X | |
| 22. evaluatie (-onderzoek) opzetten | | | X | X | X | X |
| 23. mentorschap als opstap naar de reguliere arbeidsmarkt installeren | | X | X | X | | |
| 24. een expertisecentrum oprichten a. website b. advies geven c. cursussen rond mentorschap organiseren | | X | | | | |

Tabel 24: maatregelen om mentorschap in Vlaanderen in te voeren geordend per meeste geschikte initiatiefnemer.

9.2 DE MAATREGELEN MET ENKELE KRITISCHE OPMERKINGEN

arbeidsorganisatie

1. Mentorschap moet ingevoerd worden in een 'lerende organisatie', er moet een leerklimaat gecreëerd worden.

Dit is een wenselijke situatie. Op korte termijn is deze maatregel echter niet haalbaar bij KMO's omdat er bij hen meestal nog geen formeel VTO- of leerbeleid is voor hun organisatie. Vaak is er wel een zeker draagvlak, engagement en sociale motivatie aanwezig waarbij er aandacht wordt geschonken aan leerkansen. In grote bedrijven is deze maatregel echter wel haalbaar.

Omgekeerd kan mentorschap een instrument zijn om 'the joy of learning' te bevorderen (in een organisatie).

2. Bij het uitreiken van een certificaat aan leervriendelijke bedrijven is één van de mogelijke criteria hiervoor mentorschap.

Investors in People heeft mentorschap niet expliciet als criterium of tool opgenomen.

verkenning

3. Er wordt een verkenning uitgevoerd door een projectgroep die nagaat of mentorschap zinvol is in de betreffende organisatie of het nodige engagement en de bereidheid aanwezig zijn.

Net zoals bij maatregel 1 moet hier de opmerking gemaakt worden dat dit een wenselijke maatregel is maar dat dit nog niet haalbaar is binnen de meeste Vlaamse KMO's.

4. De coördinatoren / HRM- en VTO-verantwoordelijken treden op als aanspreekpunten i.v.m. het mentorschapsproject. Deze coördinatoren
 - a. worden opgeleid om een mentorschapsproject op te starten en te begeleiden
 - b. geven hulp aan het bedrijf / de organisatie bij het opstarten van een mentorschapsproject
 - c. leiden mentoren op of briefen ze minstens over hun rol en wat van hen verwacht wordt.
 - d. begeleiden de evaluatie van de mentorkoppels. Zij leiden deze evaluatie zelf of ontwikkelen aangepaste evaluatieformulieren voor de mentoren.
 - e. begeleiden workshops van enkele KMO'ers die geregeld samenkomen om hun ervaringen met mentorship te delen.

In een KMO kan deze rol opgenomen worden door de bedrijfsleider, een ploegbaas, een afdelingshoofd of door een externe coördinator. In kleine ondernemingen kan deze maatregel overbodig lijken, maar het blijft belangrijk om één persoon als eindverantwoordelijke of aanspreekpunt te hebben in het mentorschapsproject.

promotie

5. Om organisaties te stimuleren om een mentorsysteem in te voeren, zal deze idee gepromoot moeten worden. Het uiteindelijke doel van deze campagne zal zijn een 'joy of learning' teweeg te brengen bij werknemers, bij oud en jong. Mogelijke manieren om promotie te maken voor deze formule zijn:
 - a. Brochure / folder uitgeven
 - b. Affiches verspreiden
 - c. Een Nederlandstalige website ontwerpen (zoals b.v. <http://www.mentorsforum.co.uk> of <http://www.nmn.org.uk> in Groot-Brittannië) waarnaar vanop verschillende andere drukbezochte websites i.v.m. leren en werken links liggen.
 - d. Een 'week van de mentor' (naar het voorbeeld van de 'opleidingsweek' <http://www.voi.be/main.htm>) of enkele workshops over mentorship tijdens de 'opleidingsweek' organiseren.
 - e. Veel mond aan mond reclame door de bedrijfsleiders of mentoren die zelf in een dergelijk project betrokken zijn.
 - f. Een databank creëren met 'good-practices' in binnen- en buitenland als voorbeeld voor geïnteresseerde organisaties.

De betrokken organisaties kunnen dit zien als een vorm van promotie waardoor er een win-win-situatie gecreëerd wordt.
 - g. Een pilot-project opzetten met enkele KMO's, begeleid door een externe b.v. een hogeschool, een universiteit, een consultancybureau, een sectororganisatie, ...
 - h. Een workshop voor KMO'ers, of mentoren, waarbij de ervaringsuitwisseling centraal staat.
 - i. Een mentoroverlevingspakket

Bij het aanmelden bij een mentorenwebsite of na de aansluiting bij een 'mentorenvereniging' krijgt de mentor, of de organisatie een pakket met b.v. een ledenlijst van de andere mentoren (ideaal om contacten te leggen met good-practices), enkele brochures over mentorschap, een nieuwsbrief over mentoring, ...

Strategische keuze / voorwaarden

6. Kansengroepen krijgen de voorkeur om als leernemer opgenomen te worden
Niet iedereen zal het daar mee eens zijn omdat dit een stigmatiserend effect kan hebben. Bovendien moeten ook kansengroepen zo vlug mogelijk geïntegreerd worden in het bedrijf en betutteling bevordert dit niet.
7. In het regulier onderwijs worden
 - a. mentorschapsprojecten opgestart ter voorbereiding op tewerkstelling om de kloof tussen school en praktijk te verkleinen.
In de bouwsector wordt dit reeds een tijdje succesvol toegepast. Zowel in TSO, BSO als in het hoger onderwijs (universitair en niet-universitair) zou dit moeten gebeuren. De stages mogen wel niet aan het begin van de opleiding vallen en zijn best niet alternerend noch te kort.
 - b. Er worden leerkrachtenstages - vooral voor beroepsleerkrachten - georganiseerd in bedrijven.
8. Mentorschap wordt aanbevolen bij knelpuntberoepen zoals in de verpleegkunde, de bouw en het onderwijs om zo een ruggesteun te geven aan de werknemers.
Motivatieproblemen zullen zo vlugger ondervangen kunnen worden en de overgang van school naar arbeid verloopt soepeler omdat men in deze opleidingen ook reeds stages heeft gehad.
9. Arbeidsorganisaties worden gestimuleerd om een mentorschapsproject in te voeren door middel van financiële voordelen:
 - a. rechtstreekse subsidies per mentorkoppel
 - b. aftrek van de belastingen
 - c. een gratis basisvorming voor de mentoren
 - d. opleidingsfondsen kunnen aangesproken worden
 - e. gratis begeleiding door externe coaches die de mentoren begeleiden
 - f. vrijstelling van het bedrijf voor andere verplichtingen b.v. Rosetta startbanenplan
 - g. bij het aanwerven van een persoon die in een mentorschapsproject zat, vervalt voor de werkgever de sociale bijdrage voor deze persoon voor een bepaalde duur

Implementatie

Uitstippelen van een strategie

10. Oudere werknemers worden mentor zodat de kennis in het bedrijf blijft, nieuwe werknemers zich vlugger en grondiger inwerken en er minder burn-out optreedt bij oudere werknemers. De mogelijkheid van halftijds brugpensioen en halftijds mentorschap is hier een optie.
De leeftijd speelt niet zozeer een rol, wel de motivatie van de betreffende mentor en zijn sociale capaciteiten.
11. Bij kansengroepen wordt een externe mentor aangetrokken.

Deze maatregel is wenselijk daar kansengroepen vaak heel wat extra aandachtspunten met zich meebrengen, maar hier schuilt ook het gevaar van betutteling en stigmatisering als deze samenwerking niet ten volle voorbereid werd. Bedrijven ervaren deze persoon vaak als pottenkijker of moeial. Bij externe problemen zoals druggebruik, een psychiatrisch verleden, het hebben van een handicap, ... is het ten zeerste aan te bevelen ook met een externe coach te werken.

Operationele organisatie

12. Er moet een kosten/baten-analyse gemaakt worden van het mentorschapsproject.
- In een mentorschapsproject dat als dusdanig opgevat wordt, lopen kansengroepen het risico uit de boot te vallen daar zij, zeker in het begin veel extra inspanningen en hierdoor ook kosten met zich meebrengen. Deze maatregel kan ook KMO's afschrikken door de dreiging van teveel administratieve rompslomp.*

Presentatie van het plan van aanpak

13. Het plan van aanpak wordt gepresenteerd aan alle belanghebbenden in een bijeenkomst waar discussie mogelijk is.
- Dit plan kan een top-down beslissing zijn, maar kan ook gegroeid zijn vanop de werkvloer, een bottom-up. Daarom is het wenselijk alle betrokken personeelsleden hun inbreng te laten doen. Deze presentatie hoeft niet groots opgevat te worden, het uitwisselen van wederzijdse verwachtingen kan reeds volstaan.*

selectie van mentoren en koppeling met leernemers

14. Er wordt een intakegesprek gedaan waarin er gepeild wordt naar de subjectieve voorkeuren van zowel mentor als leernemer. Ook met enkele vooraf bepaalde objectieve criteria wordt er rekening gehouden.
- Het is wenselijk om bij de aanvang van het mentorschap te peilen naar wederzijdse verwachtingen. Dit gesprek mag echter geen selectiegesprek worden. Ook in organisaties waar er geen of slechts een beperkte keuze is van mentoren en leernemers is het wenselijk om dergelijk gesprek te voeren zodat niemand in het project stapt met valse verwachtingen.*
15. Er worden handleidingen - op maat van de betrokken doelgroep - ontwikkeld, verspreid en aangekocht / toegepast voor:
- de selectie van mentoren en leernemers
 - de koppeling van mentoren en leernemers
 - het opzetten van een mentorproject
 - evaluatieformulieren
 - planningsschema's
- Dit is wenselijk, zeker in grote organisaties om zo de kwaliteit van het mentorsysteem te bewaken. In kleine bedrijven kan dit echter een drempel meebrengen om ermee te starten. KMO's hebben niet graag teveel papier. Ook voor mentoren kan de bijkomende administratie een extra last zijn - ook door hun eventueel lage graad van geletterdheid. Daarom is het aanbevolen*

deze handleidingen in eenvoudige taal op te stellen en het niet louter bij een papieren versie te houden b.v. werken met een CD-rom of korte bijeenkomsten. De vorm en hoeveelheid handleidingen zal variëren naargelang de doelgroep.

briefing en training van mentoren en leernemers

16. Er wordt een opleiding of minstens briefing van mentoren georganiseerd m.b.t. doel, rol van de mentor en verwachte resultaten.

Een briefing is zeker een noodzakelijke maatregel. Een opleiding is voor sommigen niet nodig omdat het "in je zit" of niet om mentor te zijn. Toch moeten de verwachtingen duidelijk gecommuniceerd worden.

17. Er wordt een databank gecreëerd met mogelijke opleidingen voor mentoren.

18. De leernemers krijgen een briefing over mentorschap.

Hierbij wordt er vooral geëxpliciteerd wat ze van de mentor mogen verwachten en wat er van hen verwacht wordt.

19. De mentorrelatie is een onderdeel van een volledig leer / werktraject dat begeleid wordt.

start, onderhoud en ondersteuning van het systeem

20. Er wordt een leerovereenkomst afgesloten tussen mentor en leernemer waarin de leerverwachtingen worden geëxpliciteerd.

Het is wenselijk bij de start van de mentorschapsrelatie de wederzijdse leerverwachtingen te verkennen maar dit hoeft niet formeel te gebeuren.

21. De mentoren worden ondersteund. Dit kan op een van de volgende wijzen gebeuren:

- a. financiële vergoeding
- b. compensatie in betaald (educatief) verlof
- c. een speciaal statuut ter erkenning van hun inzet
- d. de mentor krijgt een vrijstelling van bepaalde andere taken zodat hij / zij zich voldoende vrij kan maken voor zijn / haar leernemer
- e. andere compensaties: in de persoonlijke evaluatie opnemen (b.v. functioneringsgesprek)
- f. certificering van de mentoren (dit kan dan meegenomen worden door de (ex-)mentor in zijn of haar modulair leertraject. Voor meer uitleg zie hoofdstuk V).

Dit is een mogelijke maatregel maar ze is niet noodzakelijk. Het sociaal waarderen van de inzet is wel noodzakelijk om de mentor te blijven motiveren.

evaluatie

22. Zowel op het einde van de mentorrelatie als op het einde van een cyclus van het mentorschapsproject in een organisatie gebeurt er een evaluatie.

Deze kan uitgevoerd worden door de mentor zelf (a.h.v. evaluatieformulieren), de chef (b.v. tijdens het functioneringsgesprek), door een externe bron (b.v. bij het evalueren van het hele project).

empowerment

23. Mentorschap wordt gebruikt als opstap naar de reguliere arbeidsmarkt voor kansengroepen en geeft kansengroepen de mogelijkheid ook een carrière uit te bouwen

Mentorschap in de context van de levensloopbaan

(respect krijgen en doorgroeien in hun job). Minderheden worden ondersteund via mentorschap.

Hierbij moet wel opgelet worden voor stigmatisering.

24. Er wordt een expertisecentrum rond mentorschap opgericht. Dit zorgt voor:
- a. het opstarten en onderhouden van een algemene Nederlandstalige website rond mentorschap
 - b. het geven van advies aan organisaties die mentorschap invoeren
 - c. het organiseren van cursussen rond mentorschap.

10. Kansengroepen

Hieronder worden enkele elementen naar voor gebracht i.v.m. kansengroepen en mentorschap. Dit is een overzichtelijk weergave van de opmerkingen rond kansengroepen en mentorschap die in dit hoofdstuk naar voor kwamen. Voor een verdere uitdieping van dit thema, verwijzen we naar hoofdstuk V, 'Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen', in dit deel van het onderzoeksrapport. Daar wordt een poging tot definiëring gedaan van het concept 'kansengroep' en wordt er per kansengroep een balans gemaakt van de voor hen typische belemmeringen voor participatie aan levenslang leren.

Valkuilen bij mentorschap voor kansengroepen:

- Het Mathëus-effect: "Wie heeft zal gegeven worden, wie niets heeft zal nog ontnomen worden." Reeds begunstigde leernemers zullen meer kansen (o.a. betere mentor, meer krediet, meer begrip, ...) krijgen dan b.v. leernemers uit kansengroepen. Hierdoor vergroot de reeds bestaande kloof tussen deze groepen.
- De vorm van mentorschap kan een struikelsteen vormen. Zo kan e-mentoring mislukken bij werknemers die over onvoldoende computer-, laat staan e-mailkennis beschikken. Deze barrières zullen extra inspanningen vragen bij het invoeren van dergelijk mentorsysteem of zullen ervoor zorgen dat het hele idee wordt afgevoerd.
- Culturele verschillen tussen mentor en leernemer kunnen onoverbrugbaar zijn, waardoor er geen goeie mentorrelatie tot stand komt. Deze cultuurverschillen kunnen ook internationaal een rol spelen. Zo lijkt mentorschap beter te lukken in landen waar er weinig 'power distance' en zwakke onzekerheidsvermijding³⁹ (zoals Zweden, Nederland, ...) is dan deze met de omgekeerde kenmerken (zoals de mediterrane landen).
- Bij kansengroepen, die wat extra inspanningen vragen is het aangewezen om met een **externe coach** te werken. Collega's die deze mentorrol opnemen worden anders te zwaar belast omdat hun leernemer teveel tijd vraagt of omdat ze niet over de nodige competenties beschikken. Anderzijds zal een vertrouwenspersoon binnen de organisatie voor een snellere integratie zorgen. Bij het werken met een externe mentor voor kansengroepen is dit best maar een stukje van een hele trajectbegeleiding. Een verdere uitwerking van dit thema komt aan bod in de volgende maatregel.
- Bij de keuze van de **vorm van de mentorrelatie** moet de nodige aandacht geschonken worden aan kansengroepen. Kunnen zij wel voldoende met de computer werken, een basisvereiste voor *e-mentoring*? Niet alleen moeten de leernemers en mentoren over voldoende technologische kennis beschikken, ze moeten ook enkele onontbeerlijke cognitieve vaardigheden kunnen aanwenden. Zo moeten ze hun vragen scherp genoeg kunnen formuleren via mail. Ook bij andere vormen van mentorschap is soms een extra inspanning nodig voor kansengroepen omdat zij b.v. slechte arbeidsattitudes vertonen, en lage graad van geletterdheid bezitten, niet sterk verbaal zijn, ...

³⁹ Walton (1998, p. 3) beschrijft 'onzekerheidsvermijding' en 'power distance' als volgt: 'Uncertainty avoidance relates to the extent to which human beings try to control their environment through predictable ways of working. Power distance can be defined as the extent to which members of a society accept that power in institutions and organisations is distributed unequally.'

Bij kansengroepen kunnen **specifieke problemen** optreden die een negatieve invloed hebben op hun tewerkstelling. Niet alle bemoeilijkende factoren gelden voor iedereen. Voor de werkgever en de mentor is het belangrijk om bepaalde gedragingen niet simpelweg te verklaren vanuit 'een gebrek aan motivatie'. Evenmin is laaggeschooldheid de oorzaak van alles. Mogelijke hindernissen zijn:

- Weinig zelfvertrouwen
- Gering inkomen / schulden
- Gebrekkige oplossingsstrategieën en sociale vaardigheden
- Schaamte
- Agressie door een zwakkere communicatie
- Negatief beeld over de eigen leercapaciteiten
- Geen ondersteunend sociaal netwerk
- Strafblad, psychische problemen, druggebruik
- Slordige presentatie en geringe persoonlijke hygiëne
- Vervallen in een rol van de reddersdriehoek (aanklager, vervolger of redder).

De **mede-collega** treedt op als mentor, niet de chef. Dit verlaagt de drempel om over problemen te spreken.

Het uitkiezen van bepaalde werknemers als leernemer en andere werknemers niet, kan stigmatiserend werken. Hierdoor wordt de kans die men aan kansengroepen wou aanreiken teniet gedaan.

Er moet ook opgelet worden met een volledig vrije keuze van mentorkoppels daar het risico zo groter is dat de echte kansengroepen uit de boot vallen. Wie als leernemer niet sociaalvaardig is zal zo niet vlug een (goede) mentor vinden.

11. Bronnen

11.1 LITERATUUR

Administratie Werkgelegenheid - Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1999). *Van (andere) nieuwkomer tot toffe collega: handleiding en werkmap*. Brussel: auteur.

Baert, H., De Witte, K & Sterck, G. (2000). *Vorming, training en opleiding: handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*. Leuven: Garant.

Baert, H. & Projectgroep PLATO (1998). *Werkmap PLATO: een bijdrage tot de optimalisering van de PLATO-methodiek*. Niet-gepubliceerd projectrapport, KU-Leuven: Afdeling Sociale Pedagogiek.

Bomers, J. (1991). De lerende organisatie. In J.J. Peters e.a. (eds.), *Gids voor de opleidingspraktijk*, 1.71. Antwerpen-Deventer: Van Loghum-Slaterus.

Carruthers, J. (1993). The Principles and Practice of Mentoring. In Caldwell, B.J. & Carter, E.M.A. (eds.)(1993). *The return of the mentor: strategies for wordkplace learning*. London: The Falmer Press.

Clutterbuck, D. (1994). Mentoring: de valkuilen. *Mentoring en coaching (Opleiders in Organisaties), Capita Selecta 19*, 123-130.

Clutterbuck, D. (1997). *Mentoring for Excellent Performance*. EMC.

Crow, G.M. & Matthews, L.J. (1998). *Finding One's Way: How Mentoring Can Lead to Dynamic Leadership*. Thousand Oadks, California: Corwin Press.

De Boer, E. (onafgewerkte licentiaatsverhandeling). *Oudere werknemers als coach, mentor, supervisor, peter, instructor, ...*. K.U.Leuven. Promotor Herman Baert.

Douterlungne, M. & K. Van Valckenborgh. (2000). Leren en Werken: actiepunten voor een meer flexibele combinatie. Eerste onderzoeksmodule in het kader van de PBO-studie 'Flexibilisering van het onderwijs in de kennismaatschappij'. HIVA - K.U.Leuven. (p. 51-53)

Employment Support Unit (2001). *Towards an empowerment approach: a guide for projects*. Birmingham: Auteur. (<http://www.employment.ecotec.co.uk/download>)

Freire, P. (ed.)(1997). *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang Publishing.

Gielen, H. (2001). *Het begeleiden van collega's op de werkplek (peterschap / mentorschap)*. Heverlee: JONAC n.v. (niet gepubliceerd pilot-project).

Mentorschap in de context van de levensloopbaan

- Harrington, A. (1999). *E-mentoring: The advantages and disadvantages of using email to support distant mentoring*. Herts TEC.
- Jans, M. & Wildemeersch, D. (2000). Laaggeschoolde jongvolwassenen op weg naar werk. *Vorming, 4*, 259-279.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in laterlife: an introduction for educators and carers*. London: Kogan Page.
- Jelsma, A. & le Clercq, A.G. (1994). Mentor en leernemer: interventieniveaus. *Mentoring en coaching (Opleiders in Organisaties), Capita Selecta 19*, 1-14.
- Lazeron, A.H. (1994). Mentoring en coaching: wat, hoe en waarom? *Mentoring en coaching (Opleiders in Organisaties), Capita Selecta 19*, 26-31.
- MacLennan, N. (1996). *Coaching and Mentoring*. Hampshire: Gower.
- Mentoring en coaching. In *Gids voor opleiders in organisaties*, augustus 1994. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen.
- Piët, S.M. (1994). Mentor en moederrol. *Mentoring en coaching (Opleiders in Organisaties), Capita Selecta 19*, p. 71-77.
- Van de Klink, M.R. (1997). Effectiviteit van opleiden op de werkplek. In E. De Corte, e.a. (Red.), *Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen 1997: Proceedings van de Onderwijs Research Dagen 1997 te Leuven*. Leuven: Afdeling Didactiek, KU-Leuven.
- Van Minden, J.R. (1993). *Alles over selectiegesprekken*. Amsterdam: Contact. (in PLATO projectrapport, 1998)
- Verscheuren, M. (2000). *Coachen van werkervaring: ervaringen, inzichten en methoden*. Antwerpen: Vitamine-W.
- Walker, A. & Stott, K. (1993). *Preparing for leadership in schools: the mentoring contribution*. In Caldwell, B.J. & Carter, E.M.A. (eds.)(1993). *The return of the mentor: strategies for workplace learning*. London: The Falmer Press.
- Walton, J. (1998). *Mentoring in Mainland Europe and the Republic of Ireland*. Herts TEC.
- Wilms, M. & Vanhoof, F. (12 dec. 2000). Estafette-II: (Leren) opleiden en begeleiden van leerjongeren in de leertijd van het VIZO (... en van ander personeel in de KMO). (slides bij een studiedag).
- Witlox-van den IJsel, M.A.W. (1994). Stappen bij de ontwikkeling en implementatie van een mentorsysteem. *Mentoring en coaching (Opleiders in Organisaties), Capita Selecta 19*, 15-31.

Yan, L. R. (2001). *Dynamics of Mentoring to Workplace Learning in Labour Organisations: An Overview of and reflection upon theories and the improvement of practices of mentoring* (niet gepubliceerd doctoraatsproject. Promotor: H. Baert). K.U.-Leuven: Centrum voor Permanente Vorming in Beroepen en Organisaties.

11.2 GERAADPLEEGDE WEBSITES

<http://www.employment.ecotec.co.uk/download>

<http://www.esfnews.org.uk/goodpractice>

<http://www.goodtimes.org/cgi-bin/nieuws/archives.cgi?category=2&view=2-01>

http://www.kuleuven.ac.be/stwav/nieuwsflitsen/arbeidsmarktflits_11.htm

<http://www.plato.be>

<http://www.mentorsforum.co.uk>

<http://www.nmn.org.uk>

<http://www.ttnet-vlaanderen.net/ttnet/index.htm>

11.3 INTERVIEWS

Interview met Bert Leysen (bedrijfsleider Gaston Leysen Fineer n.v. en All-Wood Trading n.v.), 18-09-2001, Mechelen.

Interview met Helga Gielen (opleidingsadviesbureau JONAC n.v.), 12-09-2001, Heverlee.

Interview met Jos Deconinck (Spoor 21, samensteller CD-rom peterschap/meterschap VDAB), 19-10-2001, Dendermonde.

Interview met Krispijn Yperman (Adviseur Vorming & Opleiding, Instituut voor Professionele Vorming van de Voedingsnijverheid), 13-09-2001, Leuven.

Interview met Mark Andries (Adj. Directeur Studiedienst, Vlaams Economisch Verbond), 10-9-2001, Antwerpen.

Interview met Rik Mondelaars (Directeur, Confederatie Bouw Limburg), 11-09-2001, Hasselt.

Hoofdstuk 4

Leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren

Isabel Van Wiele
Prof. Dr. Herman Baert

Inleiding

In het uitwerken van de maatregelen inzake leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren werd vertrokken van een literatuurstudie waarna een eerste concepttekst werd uitgeschreven. Deze tekst werd voorgelegd aan enkele relevante actoren uit het veld, namelijk Chris Serroyen (ACV), Gaston De Man en Eddy Donders (VDAB), Stiene Van Rie (ABVV), Erwin De Bruyn (Stebo) en Ann Van Marcke (Baba), welke de tekst verrijkten met kritische opmerkingen en aanvullingen en suggesties deden voor verder te raadplegen bronnen. Aan de hand van de opmerkingen en aanvullingen van de relevante actoren en aan de hand van een verdere literatuurstudie werd de concepttekst verder verfijnd.

Voorliggende tekst wil de lezer op een heldere manier de uitgedachte maatregelen ingebed in hun theoretische achtergrond, duiding en verantwoording, voorstellen. Een systematische opsomming van de maatregelen wordt op het einde van de tekst voorzien.

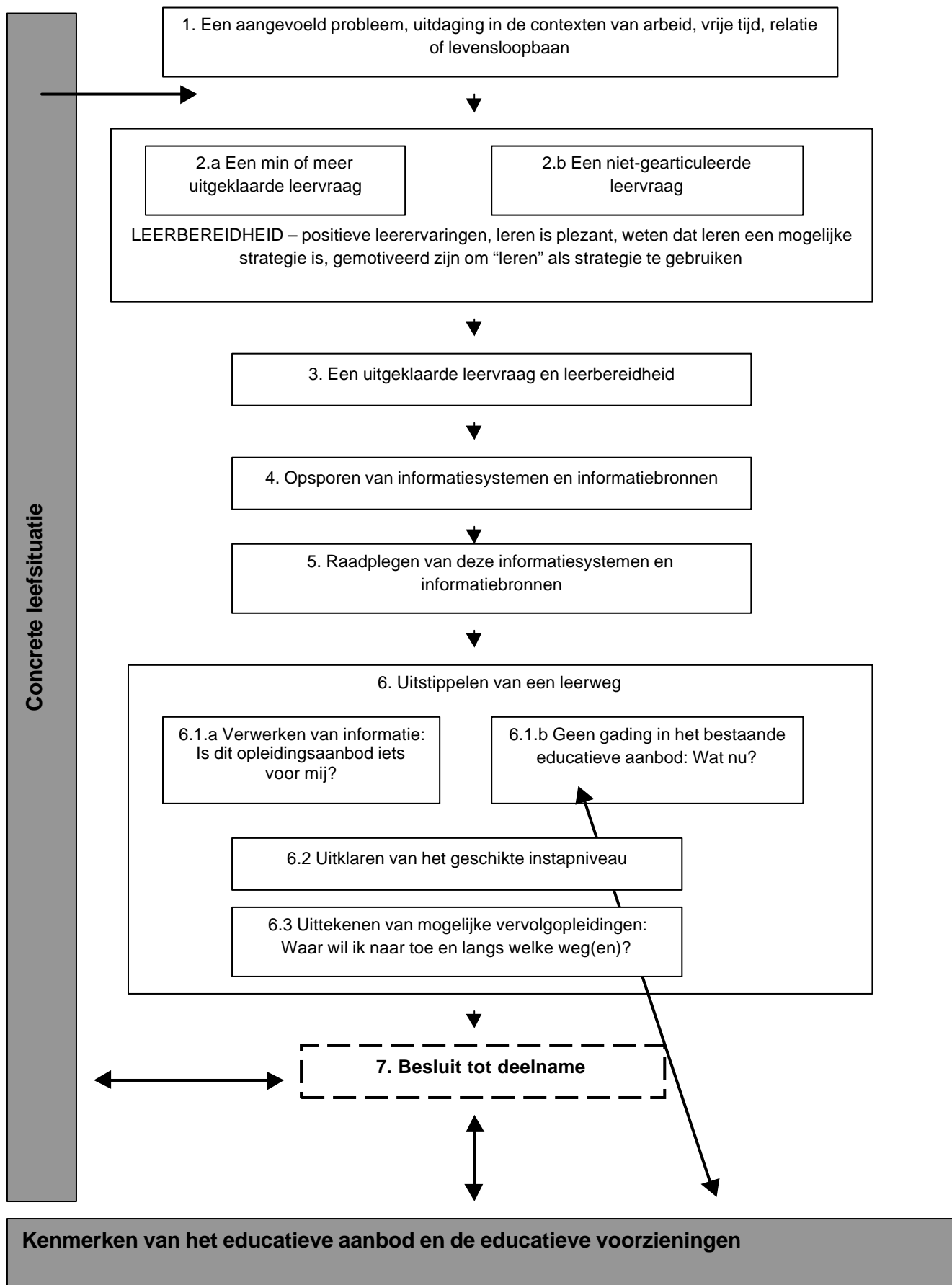
2. Vertrekpunt: Het zoek- en beslissingsproces bij de kandidaat-lerende

In het Conbel-rapport “Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen” komt naar voren dat het voor individuen moeilijk is en steeds moeilijker zal worden om een overzicht te krijgen van het groeiend aantal educatieve programma’s en mogelijkheden in de diverse educatieve instellingen en media. Een groeiend educatief aanbod schept weliswaar meer leermogelijkheden en leerfaciliteiten, maar werpt ook drempels op door zijn onoverzichtelijk karakter. Dit bemoeilijkt uiteraard het

zoek- en beslissingsproces van individuen. Tegelijkertijd hebben de educatieve vragen van diezelfde individuen steeds meer betrekking op onderwijs, vorming en opleiding die de afzonderlijke organisaties niet volledig kunnen beantwoorden. Er voltrekt zich immers een beweging waarin individuele leervragen niet meer eenduidig te herleiden zijn tot problemen inzake één of meerdere ontoereikende competenties op het gebied van arbeid, burgerschap, relatie of vrije tijd. Leervragen strekken zich op meerdere levensdomeinen uit.

Aldus neemt het belang van begeleiding, voorlichting en informatie voor kandidaat-lerenden toe zodat ze (beter) hun weg in het aanbod vinden en (beter) de voor hun geschikte leerweg kunnen uitstippelen. Het zullen hierbij vooral kansengroepen, zoals heel wat vrouwen, allochtonen, (langdurig) werklozen, laaggeschoolden en gehandicapten zijn die nood hebben aan een passend netwerk van begeleiding, doorverwijzing en ondersteuning.

Om een geschikt netwerk van leerbegeleiding te ontwikkelen, bekijken we vooreerst de verschillende stappen die een kandidaat-lerende in principe dient te ondernemen vooraleer hij in een welbepaald educatief aanbod stapt. Op deze manier kunnen we achterhalen welke stappen ondersteuning behoeven en waaruit deze ondersteuning idealiter kan bestaan.



Figuur 12: Voorstelling van het zoek- en beslissingsproces bij de kandidaat-lerende

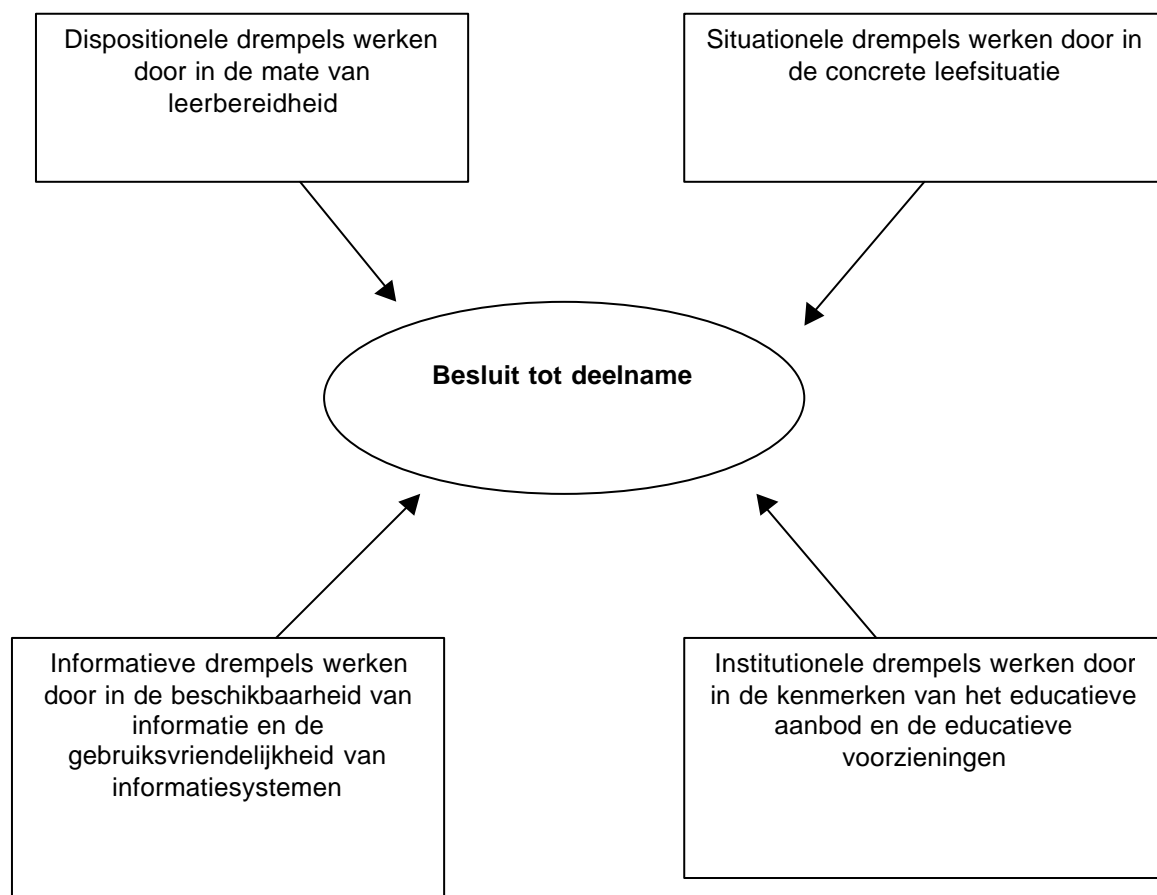
Figuur 12 maakt duidelijk dat een kandidaat-lerende verschillende stappen met succes dient te doorlopen wil hij/zij besluiten tot daadwerkelijke deelname aan een welbepaald onderwijs-, vormings- of opleidingsaanbod. De keuze voor een bepaald vormings-, onderwijs- of opleidingsaanbod is niet zonder enig belang: de kandidaat-lerende wil doorheen het gekozen educatief aanbod zijn leervraag(en) beantwoord zien en wil zich goed voelen in de toegepaste didactische en leermethoden. Het is verder ook belangrijk dat lerenden in het door hen gekozen educatief aanbod het leren ervaren als positief en zinvol zodat zij zich in de toekomst blijven begeven op het leerpad.

De start van het zoek- en beslissingsproces bij kandidaat-lerenden wordt veelal ingezet doordat hij/zij geconfronteerd wordt met een probleem, een uitdaging welke aan de oppervlakte gekomen is. Dit probleem, deze uitdaging kan betrekking hebben op arbeid, vrije tijd, relatie of de ruimere levensloopbaan. In min of meerdere mate kan men aanvoelen of dit probleem, deze uitdaging één of meerdere leervragen inhoudt en aldus gedeeltelijk of volledig opgelost kan worden door onderwijs, vorming of opleiding. Dit aanvoelen zal geleidelijk aan gekristalliseerd moeten worden in een duidelijk afgebakende en uitgeklaarde leervraag. Het afbakenen en verfijnen van de leervraag kan echter ook gebeuren tijdens het opzoekingsproces: men ontdekt een bepaald aanbod en voelt intuïtief aan dat dit voor hem/haar het passende educatief aanbod is. Bij de kandidaat-lerende zal tevens een leerbereidheid aanwezig dienen te zijn: zoniet haakt deze af in zijn/haar proces van articulatie van zijn/haar leervraag, in het opzoekingsproces of ziet hij/zij af van deelname aan het gevonden aanbod. Bereid zijn om te leren veronderstelt dat men positief aankijkt tegen leren. Men heeft ervaren dat leren als proces plezierig kan zijn en dat leren tot zijn/haar eigen mogelijkheden behoort. Tevens beseft men dat leren een mogelijke strategie kan zijn om aan een probleem of uitdaging tegemoet te komen én voelt men zich kundig om leren dan ook als strategie in te zetten.

In een volgende stap zal men moeten verkennen welke mogelijke informatiesystemen men waar kan raadplegen. Men dient hiervoor op de hoogte te zijn van bestaande circuits of men vraagt hiervoor raad aan vrienden, collega's, burens ... Na het opsporen van informatiesystemen en informatiebronnen zal men deze ook op een efficiënte wijze moeten kunnen gebruiken. Het bestaande educatieve aanbod wordt gescreend op zijn waarde voor de leervragen van de kandidaat-lerende. Wanneer de kandidaat-lerende een educatief aanbod gevonden heeft, zal hij dit aanbod ook moeten toetsen opdat duidelijk wordt dat het aanbod idealiter volledig beantwoordt aan zijn/haar verwachtingen. De kandidaat-lerende kan hiervoor contact opnemen met de betreffende organisatie of instelling. Indien het educatief aanbod de toets doorstaat, kan de kandidaat-lerende ten slotte intekenen op het aanbod. Het kan evenwel zijn dat de kandidaat-lerende geen voor hem passend educatief aanbod vindt. In dit geval zal de kandidaat-lerende afhaken of zal hij zelf onderhandelingspogingen met opleidingsinstellingen –al dan niet met een goed gevolg– ondernemen.

In het zoek- en beslissingsproces van de kandidaat-lerende kunnen, zoals in Deel II geanalyseerd, verschillende condities positief of negatief (remmend) doorwerken: (i) het vinden of verstoken zijn van informatie, (ii) beschikken over een zekere mate van leerbereidheid of het met zich meedragen van (faal)angst ten aanzien van school, educatie

en leren, (iii) het vinden van een educatief aanbod en/of passende tijdstippen/plaats of het ontbreken van een passend educatief aanbod en/of onmogelijke tijdstippen of plaatsen, en ten slotte (iv) een persoonlijke leefsituatie waarin leren in te passen is of een persoonlijke leefsituatie waarin leren door geld-, tijdsgebrek, ziekte of problemen inzake kinderopvang niet vanzelfsprekend is. Deze mogelijk belemmerende condities worden beschouwd als drempels ten aanzien van deelname aan educatieve activiteiten. Drempels zijn factoren die deelname verhinderen. Het niet deelnemen omwille van drempels wil echter nog niet zeggen dat men niet gemotiveerd is om deel te nemen. Bovenstaande typologie wordt door Steenssens, Vermeire en Vranken (Steenssens, K., Vermeire, K. en Vranken, J. 2000) als volgt benoemd: informatieve drempels (~ i), dispositionele drempels (~ ii), institutionele drempels (~iii) en ten slotte situationele drempels (~ iv). Informatieve drempels staan voor het niet of verkeerdelijk op de hoogte zijn van het aanbod. Dispositionele drempels zijn drempels gebaseerd op attitudes en percepties ten aanzien van leren en school. Institutionele drempels zijn dan die omstandigheden en procedures aan de aanbodzijde die potentiële deelnemers uitsluiten van of ontmoedigen voor deelname. Situationele drempels ten slotte zijn die drempels die voortkomen uit iemands concrete levensomstandigheden op een bepaald ogenblik.



Figuur 13: Drempels in het zoek- en beslissingsproces bij de kandidaat-lerende

In deel II, namelijk “Analyse van de barrières voor deelname aan permanente vorming” komt als resultaat van het kwalitatief onderzoek naar voren dat vooral dispositionele barrières er voor zorgen dat kandidaat-lerenden de stap naar deelname niet zetten. Men geeft onder meer aan te kampen met een gebrek aan vertrouwen in zijn / haar eigen kunnen, met eerder negatieve attitudes ten aanzien van leren en met een eerder negatief zicht op de verwachte opbrengsten van leren. Onvoldoende flexibele educatieve voorzieningen komt als belangrijke institutionele drempel naar voren. Tijdsgebrek treedt als belangrijke situationele barrière naar voren. Ten slotte ervaren de respondenten ook een informatieve drempel. Deze drempel ligt niet zozeer in het niet kunnen bereiken van informatie, maar eerder in een tekort aan gepersonaliseerde en diepgaande informatie. Wil men de deelnamekansen aan levenslang en levensbreed leren bevorderen, dan zal men op elk van deze drempels moeten inwerken. Drie drempels, namelijk informatieve, institutionele en dispositionele drempels, liggen idealiter binnen het bereik van toeleidings-, leertrajectbegeleidings- en leerbemiddelingsactiviteiten. Informatieve drempels kunnen onder meer aangepakt worden door het opzetten van een heldere en eenvoudige educatieve databank(en), het opmaken en verspreiden van folders, het inzetten van personeel voor individuele begeleiding en het leveren van maatwerk. Institutionele drempels kunnen onder meer verkleind worden door het opzetten van een onderhandelingsproces met opleidingsinstellingen ter creatie van een nieuwsoortig aanbod of ter aanpassing van een reeds bestaand aanbod. Dispositionele drempels zijn omwille van hun complexiteit moeilijker te bewerken. Dispositionele drempels hebben volgens Steenssen, Vermeire en Vranken (Steenssen, K., Vermeire, K., Vranken, J., 2000) vooral betrekking op een afkeer van alles wat school en scholing is, lijkt of als dusdanig wordt ervaren, de gepercipieerde inspanningen die niet in verhouding staan tot de verwachte resultaten en het belang dat aan deze resultaten wordt gehecht en de perceptie van zichzelf als iemand die geen controle heeft over zijn/haar omgeving en leren. Faalangst en angst belemmeren aldus een deelname aan educatieve activiteiten. Deelname betekent immers een symbolische daad waarin de geïnternaliseerde en misschien sociaal versterkte gevoelens van onbekwaamheid (faalangst) officieel naar buiten worden gebracht en een symbolische daad waarin het falen ten aanzien van een diepgewortelde maatschappelijke norm officieel naar buiten wordt gebracht en het eigen sociaal imago op het spel wordt gezet (angst). Deze drempels kan men in kleine stappen pogen van hun voetstuk te stoten door onder meer het inzetten van toeleiders, het zo rechtstreeks en vertrouwelijk mogelijk aanspreken van kandidaat-lerenden, het opzetten van een vooraanbod dat er enkel op gericht is om plezier te krijgen in leren en te ervaren dat men kundig is om te leren. De volledige uitwerking van de mogelijkheden van toeleiding en leertrajectbegeleiding wordt in punt 2 verder verkend.

Uitgaande van de verschillende stappen die kandidaat-lerenden op hun weg naar deelname moeten zetten en de mogelijke interactie van drempels kunnen we voorlopig besluiten dat voor wie de drempels niet op eigen houtje kan overschrijden volgende begeleiding zal voorzien moeten worden:

In fase 1: Toeleiders die attent zijn voor impliciete leervragen die achter een probleem kunnen schuilgaan en kandidaat-lerenden een eerste wegwijs maken en (begeleid) doorverwijzen.

Leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren

In fase 2: Stimuleren van leerbereidheid en het doorheen een vooraanbod ombuigen van faalangst en angst. Kandidaat-lerenden helpen vertrouwen op te bouwen inzake hun eigen leercompetenties.

In fase 2.a: Begeleiding bij het toetsen en screenen van de leervraag: “Is leren wel een oplossing voor het probleem?”, “Vormt het aanbod van leermogelijkheden een antwoord op de gestelde uitdaging?”.

In fase 2.b en 3: Begeleiding bij het articuleren van de leervraag.

In fase 4: Hulp bij het vinden van de juiste databanken en informatiesystemen.

In fase 5: Hulp bij het juist gebruiken van databanken en informatiesystemen.

In fase 6: Hulp bij het uitstippelen van de leerweg.

In fase 6.1.a: Hulp bij het verwerken van de geraadpleegde informatie: “Is dit nu het aanbod dat volledig beantwoordt aan mijn verwachtingen?”.

In fase 6.1.b: Bemiddelen naar het aanpassen van reeds bestaand aanbod of naar de creatie van nieuw aanbod dat past bij de behoeften van de kandidaat-lerende.

In fase 6.2: Hulp bij het bepalen van het juiste instapniveau.

In fase 6.3: Hulp bij het aanéénrijgen van opleidingen tot een traject: “Waar wil ik naartoe en langs welke weg(en)?”.

2. Totaalbeeld van de interventies

2.1 INLEIDING

Aan kandidaat-lerenden moet de mogelijkheid geboden worden om in hun zoek- en beslissingsproces inzake het leren en het aanbod van leermogelijkheden doorheen een reeks passende interventies begeleid en ondersteund te worden. Deze interventies zullen echter van aard en opzet verschillen naargelang zij bedoeld zijn om tegemoet te treden aan de specifieke noden van enerzijds (langdurig) werklozen en werkzoekenden en anderzijds werkenden en niet-werkenden. Waar de eerste groep primair bezig is met integratiepogingen op de arbeidsmarkt, wordt de laatste groep hierdoor niet meer in beslag genomen en heeft zij als dusdanig een ruimere vrijheid en vrijblijvendheid om in te gaan op allerlei vormen van begeleiding en leren.

Voor (langdurig) werklozen en werkzoekenden zal leren hoofdzakelijk ten dienste staan van het vergroten van hun competitiekracht op de arbeidsmarkt. Zij kunnen hiervoor reeds in een goeddraaiend geëigend netwerk terecht. Dit netwerk, waarin VDAB de rol van regisseur waarneemt, heeft als doelstelling werkzoekenden en langdurig werklozen tot duurzame tewerkstelling en dus integratie op de arbeidsmarkt te brengen. Langdurig werklozen en werkzoekenden worden uitgenodigd om in te stappen in een traject (zie figuur 4) met een min of meer verplichtend karakter. Binnen dit traject wordt leren als een optie naar voren geschoven in zover dit leren een meerwaarde levert aan de positie van de langdurig werkloze of werkzoekende op de arbeidsmarkt. Het tijdsbestek waarin de (langdurig) werkloze of werkzoekende een beroepsspecifieke opleiding of persoonsgerichte vorming volgt zal bij voorkeur zo kort mogelijk zijn, zodat de integratie op de arbeidsmarkt zo snel mogelijk een feit is. Daarmee hoeft het leren niet afgelopen te zijn. Integendeel, juist de tewerkstelling kan ook het bijleren activeren.

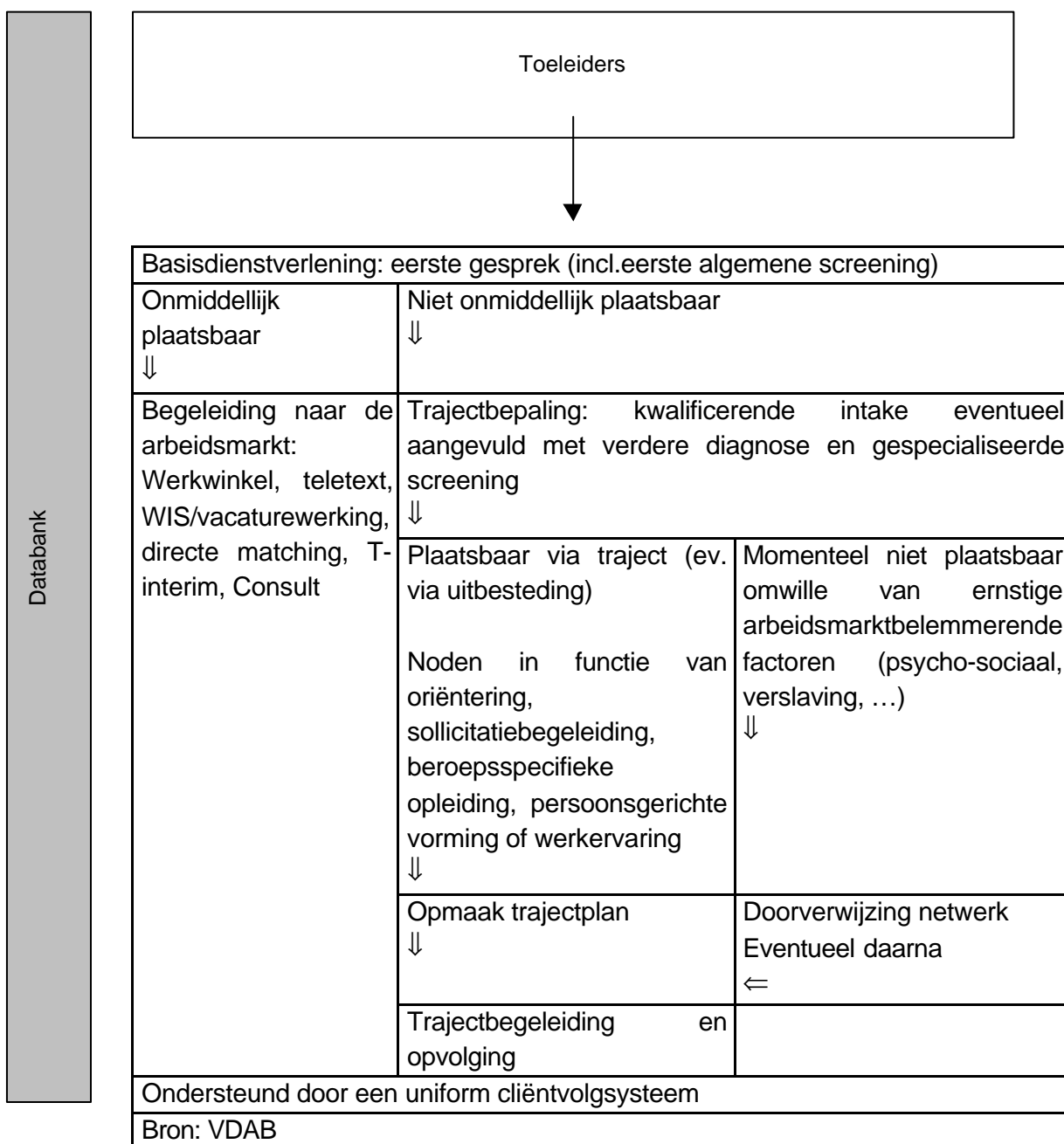
Voor werkenden en niet-werkenden gaat bovenstaande logica niet op. Het leertraject is niet (noodzakelijk) gebonden aan de voorwaarde “zo kort mogelijk om zo snel mogelijk op de arbeidsmarkt bemiddeld te worden”. Werkenden en niet-werkenden hebben ook geen boodschap aan het verplichtend karakter van het traject. Bovendien heeft hun leervraag niet alleen betrekking op de sfeer van arbeid, maar ook op de sfeer van vrije tijd, relatie, burgerschap... Voor de doelgroep bestaande uit werkenden en niet-werkenden zal er dus een eigenstandig netwerk moeten opgebouwd worden. Binnen dit netwerk moet men zowel terecht kunnen voor leertrajectbegeleiding en/of leerbemiddeling inzake arbeidsmarktgerichte vorming als leertrajectbegeleiding en/of leerbemiddeling inzake levenspolitieke (persoonlijke) vorming. Het is immers zo dat in brede kringen de gedachte terrein gewonnen heeft dat een vooronderstelde scheiding tussen algemene en persoonlijke vorming aan de ene kant en beroepsvorming aan de andere kant niet alleen achterhaald is, maar zelfs als contraproductief wordt beschouwd (Kade, J. 1988).

Aldus is het aanbevolen om een onderscheid te maken tussen een netwerk voor (langdurig) werklozen en werkzoekenden enerzijds en een netwerk voor werkenden en niet-werkenden

anderzijds. Het hanteren van een dergelijke tweedeling wordt bovendien door meerdere relevante actoren (zie geraadpleegde bronnen) beklemtoond.

A. NETWERK VOOR WERKZOEKENDEN EN WERKLOZEN

Onderstaande figuur geeft een beeld van de trajectwerking weer zoals deze door de VDAB reeds ontwikkeld is voor langdurig werklozen en werkzoekenden. Andere actoren die actief zijn in het veld van arbeidsbemiddeling voor (langdurig) werklozen, zoals derden-organisaties, passen een gelijkaardig model toe.



Figuur 14: Trajectwerking werkzoekenden

In de uitwerking van de trajectwerking, ook wel integrale trajectbemiddeling genoemd, dienen telkens de volgende fasen –zoals neergelegd in ESF, doelstelling 3- aanwezig te zijn:

Fase 1: Instap

- Rekrutering
- Toeleiding
- Aanmelding
- Intake
- Diagnose
- Oriëntering
- Trajectbepaling

Fase 2: Opleiding

- Vooropleiding
- Opleiding
- Werkervaring

Fase 3: Begeleiding naar de arbeidsmarkt

- Sollicitatietraining
- Sollicitatiebegeleiding
- Bemiddeling

Fase 4: Hulp bij indienstneming

- Toepassing van tewerkstellingsmaatregelen

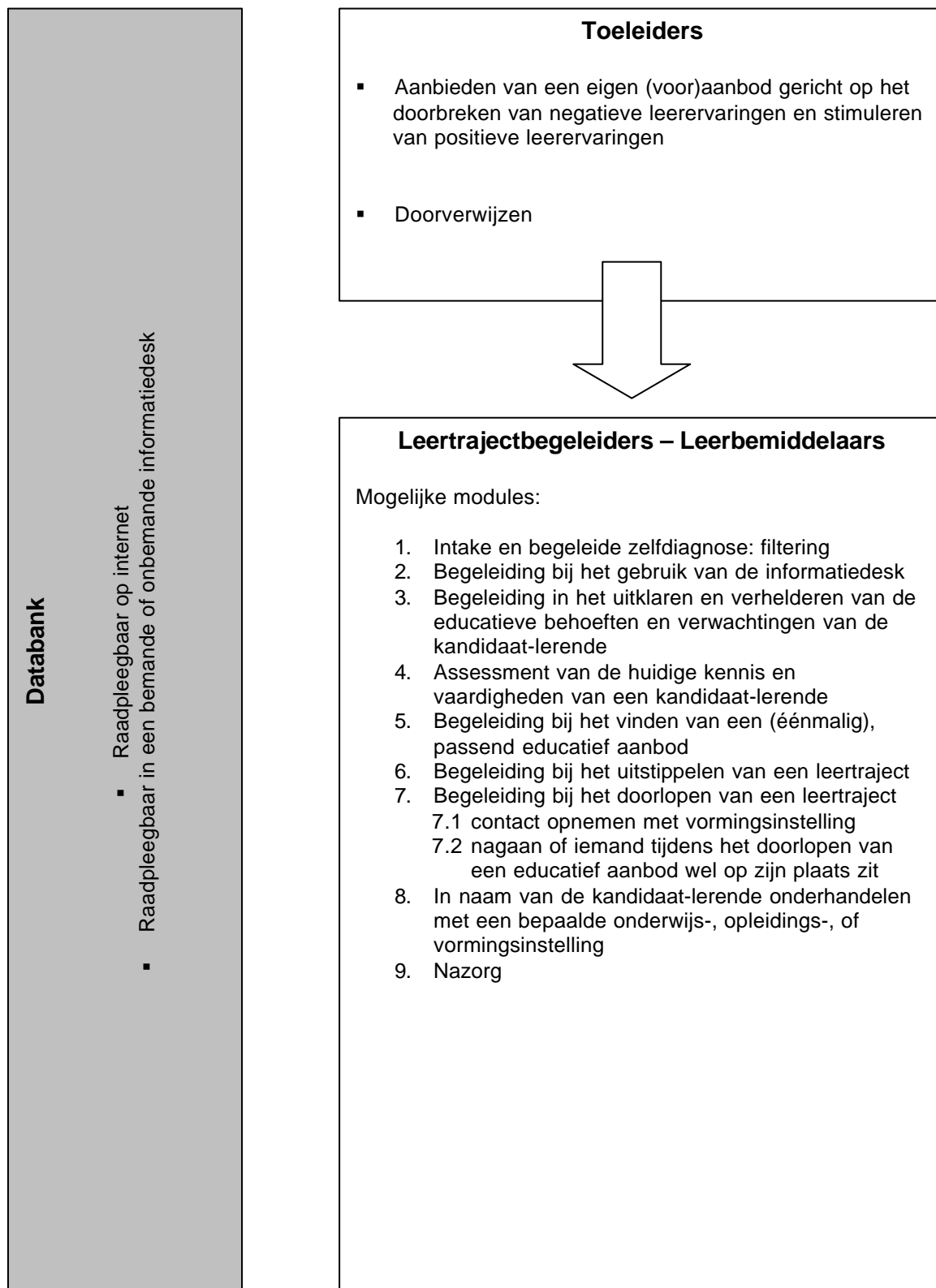
Fase 5: Begeleiding op de werkplek

- Nazorg ten aanzien van de werknemer
- Nazorg ten aanzien van de werkgever

In het verloop van de integrale trajectbemiddeling is er begeleiding bij het uitstippelen van een leerroute voorzien. Hierbij kan men ook gebruik maken van de educatieve databank (zie 2.2). De educatieve databank dient een universeel systeem te zijn: zowel voor (langdurig) werklozen en werkzoekenden als voor werkenden en niet-werkenden.

Daar de trajectwerking naar duurzame tewerkstelling, met inbegrip van begeleiding bij het uitstippelen van een passende leerroute, voor werkzoekenden en langdurig werklozen, reeds goed uitgebouwd is, spitsen we ons verder toe op het uitwerken van een trajectwerking voor de doelgroep werkenden en niet-werkenden. Deze trajectwerking zal als hoofddoelstelling het vinden van een passend educatief aanbod en de ontwikkeling van een passende leerweg of leerwegen hebben. We blijven hier bijzonder aandacht hebben voor kansengroepen en de aangepaste stimulansen waarvan zij moeten kunnen genieten.

B. NETWERK VOOR WERKENDEN EN NIET-WERKENDEN



Figuur 15: Interventies werkenden en niet-werkenden

Bovenstaande figuur geeft de ruime waaier van mogelijke modules van toeleiding en leertrajectbegeleiding voor de doelgroep werkenden en niet-werkenden weer.

In wat volgt worden de verschillende interventies uit het interventieschema B (figuur 4) verder besproken. Vooreerst bespreken we het informatiesysteem, dat zowel door werkzoekenden, langdurig werklozen als werkenden en niet-werkenden geraadpleegd kan worden en de ruggengraat vormt voor het gehele systeem van toeleiding en leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling. Daarna behandelen we de interventies die behoren tot de taak van toeleiders en de interventies die behoren tot de taak van leertrajectbegeleiders en leerbemiddelaars (zoals behorende tot het netwerk voor werkenden en niet-werkenden). Ten slotte bespreken we ook eerder aanvullende interventies zoals cursistenbegeleiding in educatieve voorzieningen en begeleiding in personeelsdiensten.

2.2 INFORMATIESYSTEMEN

2.2.1 Begripsomschrijving

Iedereen zou lokaal (d.i. in elke gemeente en deelgemeente) de mogelijkheid moeten geboden worden om informatie over onderwijs, vorming en opleiding op te zoeken. Het educatieve aanbod uit de streek dient helder en overzichtelijk bijeengebracht te worden in een databanksysteem. Op dit vlak zijn er reeds verschillende, al dan niet in regio en sector beperkte, initiatieven opgestart. Zo heeft VDAB reeds een opleidingenmanager ontwikkeld waarin men alle opleidingen van VDAB en alle opleidingen van de bij VDAB aangesloten derden kan terugvinden. Ook beschikken de meeste universiteiten en hogescholen over een databank, specifiek ontwikkeld voor hun eigen (voortgezette) opleidingen. Verder bestaat in de regio's Hasselt en Antwerpen ook het initiatief 'Educatieve Wegwijzer'. Ook in andere regio's zijn dergelijke kleinschalige initiatieven terug te vinden. Het ruimste educatieve zoekstelsel –qua regio's en sectoren- is te vinden op de website van de Edufora. De Edufora hebben immers onder meer de opdracht om een educatieve kaart van hun toegeschreven streek op te stellen. Deze kaart dient een volledig beeld te geven van het educatief beeld voor volwassenen in de streek. De kaart is op het internet publiek toegankelijk gesteld.

Idealiter zou het educatief aanbod voor volwassenen op één overkoepelende educatieve databank moeten te vinden zijn. Op deze manier biedt men de kandidaat-lerende meer garanties om zijn weg in het ruime educatieve aanbod te vinden. Met deze ene centrale, intersectorale educatieve databank zou men op een eenvoudige manier informatie moeten kunnen vinden over onderwijs-, vormings- en opleidingsinitiatieven, hun inhoud en niveau, hun aanvangsvereisten, de door hen gehanteerde methodiek, de kostprijs, het civiel effect en verdere aansluitingsmogelijkheden van de opgevraagde initiatieven. Het ingebouwde zoekstelsel dient handig en eenvoudig in het gebruik te zijn en voorzien te zijn van een makkelijk te gebruiken heuristiek.

Eén centrale, intersectorale educatieve databank betekent daarom nog niet dat andere initiatieven moeten worden overgenomen en/of moeten verdwijnen. Naast het ingeven van hun informatie naar de centrale intersectorale educatieve databank toe, zou men ook vanuit deze databank linken kunnen plaatsen naar andere zoeksystemen en websites van sectoren en opleidingsinstellingen. De centrale, intersectorale educatieve databank opereert dan als een portaalsite voorzien van een allesomvattend zoekstelsel en links naar andere zoeksystemen en websites van andere sectoren en de verschillende organisatoren van onderwijs, opleiding en vorming.

Concreet dient deze centrale intersectorale educatieve databank een stek te krijgen op het internet zodat iedereen de mogelijkheid geboden wordt om thuis te surfen naar informatie over onderwijs, vorming en opleiding. Niet alleen thuis, ook zouden er in elke gemeente openbare plaatsen dienen te zijn waar men deze databank kan raadplegen. Idealiter zouden deze publiek toegankelijke plaatsen aldus voorzien moeten worden van een informatiedesk met folders en een computersysteem waarop de centrale, intersectorale educatieve databank raadpleegbaar is. Naast gewone pc's waarop men via internet op de databank terecht kan, is het van belang om de databank ook naar een eenvoudig te hanteren systeem zoals de WIS en KIS (VDAB) uit te werken. Het zoekstelsel van de educatieve databank kan hier dan via een boomstructuur met touchscreens uitgebouwd worden. Daarnaast zou de databank ook vertaald kunnen worden naar de verschillende doelgroepen toe. Deze al dan niet bemande informatiedesks kunnen een hoekje vormen binnen een CAW, OCMW, een lokale werkwinkel van de VDAB, bibliotheken, buurthuizen, vakbondslokalen, culturele centra, jeugdhuizen, grote winkelcentra, bioscoopcomplexen, sportcentra ... of met andere woorden allemaal plaatsen waar een breed publiek en ook kansengroepen langskomen. Het bestaan van de centrale intersectorale educatieve databank en de plaatsen waar deze consulteerbaar is, dient permanent bekend te worden gemaakt en in de aandacht worden gehouden onder meer via affiches, spots en infostukjes in streekbladen, regionale televisie, postkantoren en trein – en busstations, welzijnsdiensten, personeelsdiensten van bedrijven, sportcentra, winkelcentra ... Ook kunnen gouvernementele websites linken creëren naar de portaalsite van de databank.

2.2.2 Argumentatie

Indien men de laagdrempeligheid wil bevorderen, bedreigende situaties en negatieve sociale controle wil vermijden, dan zal de educatieve databank raadpleegbaar moeten zijn op plaatsen waar mensen reeds spontaan binnen en buitenlopen. Het is ook aanbevolen om het bestaan van dergelijke databank continu onder de aandacht te brengen, wil men het gebruik ervan blijvend stimuleren.

Het oprichten van één centrale intersectorale educatieve databank is sterk aanbevolen vanuit de idee dat één databank, meer dan versnipperde databanken, garanties levert inzake de overzichtelijkheid van het bestaande educatief aanbod.

Zoals uit het kwalitatief onderzoek voorgesteld in deel II, namelijk analyse van barrières voor deelname aan permanente vorming blijkt, is het belangrijk om kandidaat-lerenden niet enkel

informatie te verschaffen over de inhoud van het bestaande educatief aanbod, maar hen ook informatie te bieden over de aanvangsvereisten, de methodieken, het uitstroomniveau, het civiel effect, verdere aansluitingsmogelijkheden en de kostprijs verbonden aan een bepaald educatief aanbod.

2.2.3 Voorwaarden

De idee van een centrale intersectorale educatieve databank vraagt een sterke centrale aansturing met de verplichting dat elke opleidingsinstelling zijn gegevens vrijmaakt en regelmatig actualiseert.

Bij het op poten zetten van de educatieve databank dienen alle educatieve voorzieningen informatie over de inhoud en methodiek van de aangeboden onderwijs-, vormings- en opleidingsinitiatieven, alsook informatie over de aanvangsvereisten en vereiste agogische draagkracht van de lerenden, uitstroomniveau, civiel effect, verdere aansluitingsmogelijkheden en kostprijs vrij te geven. Er kan gedacht worden aan het invoeren van een informatieplicht voor alle gesubsidieerde organisaties. Het geïntegreerd informatiesysteem zal immers een duidelijk engagement van alle betrokkenen eisen. Een belangrijke rol is hier weggelegd voor de Edufora. In hun huidig takenpakket dienen zij met onderlinge samenwerking over sectoren heen reeds een educatieve kaart van de streek op te maken. Het is echter nog wel zo dat de Edufora momenteel een beperkte samenstelling kennen en nog geen decretaal geregeld statuut hebben verworven. De educatieve databank waarin alle onderwijs-, vormings- en opleidingsinitiatieven voor volwassenen te vinden zijn, zal tevens regelmatig geactualiseerd moeten worden.

2.2.4 Alternatief scenario

Men zou ook kunnen opteren voor sectorgebonden databanken waarbij deze databanken wel linken naar elkaar toe bevatten. Dit systeem zou wellicht meer beheersbaar kunnen zijn dan één neutrale databank, vanuit de verwachting dat wanneer men enkel voor de eigen sector werkt, men wellicht beter werk zal maken van zijn eigen gegevensinput. Hoewel we hier de opmerking moeten maken dat de organisatiegraad van de sectoren nogal verschillend is.

2.3 TOELEIDING

2.3.1 Begripsomschrijving

Onder toeleiding verstaan we zowel doorverwijzingsactiviteiten als activiteiten waarbij een eigen vooraanbod wordt opgezet.

Doorverwijzingsactiviteiten zijn zowel activiteiten waarin kandidaat-lerenden actief begeleid worden naar een bepaald opleidingsaanbod als activiteiten waarin men kandidaat-lerenden doorverwijst naar organisaties waar men aan leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling doet.

Toeiders zullen vooral voor kansengroepen van uitermate belang zijn, aangezien zij voor kansengroepen een laagdrempelige opstap naar een opleidingsaanbod of een organisatie voor leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling betekenen.

Toeiders zullen in de welzijnssector te situeren zijn omdat welzijnsorganisaties vanuit hun opdracht/missie reeds in contact komen met mensen met problemen die zich voordoen in de sfeer van de levensloopbaan, welzijn, relatie, vrije tijd, arbeid, ... en met kansengroepen. Welzijnswerkers dienen er zich in de eerste plaats van bewust te zijn dat achter dergelijke problemen en uitdagingen één of meerdere leervragen kunnen schuil gaan. Zij dienen verder deze leervragen aan te wakkeren en kandidaat-lerenden deskundig door te verwijzen naar (al naargelang van de noden van de betreffende personen) een informatiedesk, een organisatie voor leertrajectbegeleiding en –bemiddeling of een opleidingsinstelling. Voor kansengroepen kan deze doorverwijzing inhouden dat men als toeleider in naam van de kandidaat-lerende en met zijn/haar toestemming contact opneemt met een organisatie voor leertrajectbegeleiding en –bemiddeling of een opleidingsinstelling en dat men voor de kandidaat-lerende reeds een afspraak vastlegt.

Toeiders moeten verder ook hulp kunnen bieden in het gebruik van de centrale, intersectorale databank waarmee hun organisatie mogelijk uitgerust is. De meer inhoudelijke begeleiding die toeiders hierrond kunnen geven zal echter niet de begeleiding die in organisaties voor leertrajectbegeleiding en –bemiddeling gegeven wordt vervangen of overbodig maken. Het belang van de begeleiding van toeiders ligt eerder in het op een informele, niet-bedreigende en open (holistische) manier bespreken van de individuele behoeften en aspiraties van hun cliënten.

Naast deze doorverwijzingsfunctie en minimale begeleidingsfunctie, genieten toeiders in de welzijnssector ook het vertrouwen om een zeker vooraanbod te organiseren. Dit vooraanbod kan er onder meer op gericht zijn om mensen, na een eerder negatief ervaren schoolperiode, plezier te laten ervaren in leren. Men kan hen hierdoor laten aanvoelen dat zij wel leerpotentieel hebben en dat leren wel tot hun opties behoort. Om dit te realiseren kan men bijvoorbeeld al inspelend op wat er van problemen, anekdotes naar boven komt in een buurthuis, mensen uit de buurt op een heel interactieve en laagdrempelige (herkenbare) wijze kennis en vaardigheden aanreiken. Wanneer dit vlot loopt, mensen graag naar deze vormingsmomenten in het buurthuis komen en leren plezant vinden, kan men hen stimuleren om verder het leerpad in te slaan.

Ten slotte kunnen naast allerlei welzijnswerkers ook medewerkers van een aan een bepaald bedrijf verbonden personeelsdienst, mentoren op de werkvloer (zie punt 2.6), collega's, vrienden, familie, ... een min of meer uitgebreide toeidersrol opnemen.

2.3.2 Functieomschrijving

Vooreerst dienen toeleiders attent te zijn voor mogelijke leervragen die achter problemen en uitdagingen van kandidaat-lerenden kunnen schuil gaan. Zij dienen er zich van bewust te zijn dat leren een mogelijke strategie kan zijn om de levenskwaliteit te verhogen. Deze gevoeligheid dienen zij op een gepaste wijze te kunnen overbrengen. Door hen te helpen ontdekken dat er mogelijk een leervraag in hun probleem of uitdaging schuilt, trekken zij hun blikveld open. Toeleiders kunnen kandidaat-lerenden hierbij ook de meerwaarde van leren aantonen, namelijk dat leren een mogelijke strategie kan zijn om op hun uitdaging, probleem positief in te werken.

Verder dienen toeleiders kandidaat-lerenden correct door te verwijzen naar infodesks waar de centrale intersectorale educatieve databank kan geraadpleegd worden (indien bij de toeleider een databank aanwezig is, dient men de kandidaat-lerenden ook te kunnen bijstaan in het gebruik ervan), naar organisaties waar men kandidaat-lerenden hulp biedt bij het uittekenen van een leertraject en het verantwoord kiezen van een educatief aanbod of eventueel naar een opleidingsinstelling.

Ten slotte kunnen toeleiders ook een eigen vooraanbod creëren en organiseren waarin zij een bepaalde doelgroep wakker maken voor hun eigen leermogelijkheden. Bepaalde doelgroepen kampen immers met negatieve leerervaringen en beschouwen leren niet als een optie. Zij zullen bijgevolg de vele, strategisch opgestelde, educatieve databanken voorbijlopen. Toeleiders dienen hiertoe onder meer leermoeheid en faalangst ten aanzien van leren op te sporen. Om deze problemen van leermoeheid en faalangst tegemoet te treden kunnen toeleiders onder meer zeer herkenbare en op maat ontwikkelde vormingspakketten uitwerken binnen de organisaties waarin zij werkzaam zijn.

2.3.3 Deskundigheidsvereisten

- **Kennis**

Toeleiders dienen kennis te hebben over levenslang en levensbreed leren. Zij dienen onder meer op de hoogte te zijn van de verschillende drempels (informatieve, dispositionele, situationele en institutionele) die mensen ervan weerhouden deel te nemen aan vorming.

Toeleiders dienen op de hoogte te zijn van de organisaties die in hun streek bezig zijn rond leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling. Daarnaast dienen toeleiders ook op de hoogte te zijn van de plaatsen waar de centrale, intersectorale educatieve databank kan geraadpleegd worden en indien er zich een informatiedesk in de eigen organisaties bevindt hoe men het gebruik hiervan kan begeleiden. Indien toeleiders ook een eigen vooraanbod willen opstarten, dienen zij specifieke kennis te hebben over het op maat ontwikkelen en begeleiden van vormingsprocessen voor de doelgroep waar faalangst en negatieve leerervaringen overheersen.

▪ **Vaardigheden**

Toeiders dienen in staat te zijn om zich in te leven in de situatie van hun hulpvrager opdat zij het belang van leren ten aanzien van hun probleem, uitdaging kunnen inschatten. Toeiders dienen hierbij ook te kunnen inschatten in hoeverre drempels een inhiberende rol spelen en hoe zij daar mee kunnen omgaan.

Indien mogelijk dienen toeiders vaardig te zijn in het ontwikkelen en geven van maatgerichte laagdrempelige vorming.

2.3.4 Netwerking

Om potentiële toeiders tot effectieve toeiders te activeren zullen vanuit de leertrajectbegeleiders, leerbemiddelaars en educatieve aanbieders af en toe acties moeten worden opgezet om de bedoelde personen aan te spreken en de wederzijdse contacten levendig te houden.

Volgende mogelijkheden zijn daarbij te overwegen:

- een contactmoment tussen toeiders en leertrajectbegeleiders en leerbemiddelaars uit de streek,
- feedback over geslaagde en niet-geslaagde toelidingen om de geleverde inspanningen te waarderen (opdat men de waarde en zinvolheid inziet van het toeliden),
- een opleidings- of bijscholingsmodule om problemen van mensen en uitdagingen in de levensloop in verband te leren brengen met leervragen en met het educatief aanbod,
- een opleidings- of bijscholingsmodule om maatgerichte laagdrempelige vorming te kunnen ontwikkelen en uitwerken.

Er kan ook gedacht worden aan samenwerking met de centra voor basiseducatie. Deze centra hebben immers expertise opgebouwd in het bereiken van kansengroepen en het toeliden van kansengroepen naar educatief aanbod toe.

2.3.5 Voorwaarden

Opdat toeiders hun rol goed kunnen uitoefenen is het van belang dat de toeiders voldoende geïnformeerd, gesensibiliseerd en gevormd worden in het uitoefenen van hun bijkomende taak. En dit op een manier waarop zij zelf leren als positief ervaren ... Dit dient zowel te gebeuren in de basisopleiding van de welzijnswerkers en medewerkers van personeelsdiensten als via het bijscholingsaanbod.

Aangezien toeiders reeds een zware taakbelasting hebben en toeliding in een reeds bestaand takenpakket opnemen, is het van groot belang dat hun toelidersrol op één of andere manier gevaloriseerd wordt. Indien zij effectief zicht hebben op de meerwaarde van hun extra taak, zullen zij zich hiervoor met meer overtuiging willen inzetten.

2.3.6 Argumentatie

Wil men de deelnamekansen van kansengroepen verhogen, dan zal men de instroompunten waarlangs kandidaat-lerenden naar organisaties van leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling verwezen worden, dienen te verhogen. Toeleiders zijn hierbij van groot belang. Dit wordt ook door de bevroegde relevante actoren onderkend.

In Deel II, namelijk analyse van barrières voor deelname aan permanente vorming” komt duidelijk naar voren dat een groot aantal volwassenen voor zichzelf uitgemaakt hebben dat leren niets voor hen is, dat men ervoor te dom is of dat men geen behoefte aan leren heeft. Deze mensen zullen organisaties voor leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling links laten liggen. De moeilijkheid hierbij is immers dat zij een dosis zelfvertrouwen nodig hebben alvorens zij zich zullen informeren inzake educatie. Het is daarom van groot belang dat toeleiders hierop kunnen inspelen en reeds proberen om de negatieve leerervaringen en negatieve attitudes omtrent leren om te buigen zodat enige interesse voor informatie over het bestaand educatief aanbod ontstaat.

Organisaties die werkzaam zijn op het gebied van welzijn en welbevinden van individuen, bevinden zich heel dicht bij de burger en genieten reeds hun vertrouwen. De domeinen welzijn/welbevinden en leren raken elkaar, mensen worden namelijk geconfronteerd met problemen en uitdagingen op het gebied van welzijn en welbevinden waarop leren één van de mogelijke reacties kan zijn en omgekeerd kan het ervaren van plezier in leren het welbevinden verhogen. De keuze voor de inschakeling van de welzijnssector ligt aldus voor de hand. Waar mensen geconfronteerd worden met problemen en uitdagingen die zich op het terrein van arbeid situeren, zullen sommigen onder hen geneigd zijn om op de werkplek informatie te zoeken. Aldus dienen er ook op de werkplek personen aangesteld te worden die toeleiding in hun takenpakket opnemen (zie punt 2.6).

2.4 LEERTRAJECTBEGELEIDING EN LEERBEMIDDELING

2.4.1 Begripsomschrijving

Met de termen leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling doelen we op die activiteiten die kandidaat-lerenden informeren over een aan hun vragen en verwachtingen beantwoordend educatief aanbod. Maar leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling gaan verder dan informeren, samen met de kandidaat-lerende legt men naast een zoekproces ook een keuze- en beslissingsproces af. Leertrajectbegeleiders en leerbemiddelaars brengen hiervoor informatie aan, werpen vragen op, helpen in het reflectieproces...

Onder leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling verstaan we evenwel niet twee dezelfde praktijken.

Om het onderscheid tussen leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling duidelijk te maken grijpen we terug naar de praktijk van trajectwerking op het domein tewerkstelling. In de trajectwerking op het tewerkstellingsdomein, zoals dit onder meer door de VDAB uitgebouwd

is, wordt een onderscheid gemaakt tussen activiteiten van arbeidsbemiddeling en arbeidstrajectbegeleiding. Met arbeidsbemiddeling doelt men op het koppelen van een werkzoekende aan een voor hem/haar geschikte vacature. Sommige werkzoekenden zijn echter moeilijker bemiddelbaar en voor hen zijn meer voorbereidende en ook langduriger ondersteunende stappen nodig. Met arbeidstrajectbegeleiding wil men hier op verder inwerken.

In overeenstemming met het bovenstaande kunnen we dan het onderscheid tussen leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling scherper stellen. De term leerbemiddeling reserveren we voor het koppelen van een bepaalde educatieve vraag aan een bepaald educatief aanbod. De leerbemiddelaar informeert de kandidaat-lerende over één of meerdere voor hem/haar passende vorming-, training- of opleidingsprogramma's. Voor bepaalde doelgroepen zal leerbemiddeling echter niet volstaan: de kandidaat-lerende beschikt bijvoorbeeld nog niet over een uitgeklaarde en welomlijnde educatieve vraag, hij/zij wenst meer ondersteuning in het keuze- en beslissingsproces, hij/zij wil nog een duwtje in de rug om uiteindelijk tot deelname over te gaan, ... Met de term leertrajectbegeleiding willen we dan alle bijzondere inspanningen voor hen (vooral kansengroepen) die met bemiddeling onvoldoende geholpen zijn omvatten. Gelet op de klemtoon op kansengroepen, zullen we hierna voornamelijk spreken over leertrajectbegeleiding.

Leertrajectbegeleiding is geen vooraf vastliggend proces en heeft geen vast eindpunt. Het steunt op een vrij engagement van de kandidaat-lerende en volgt dus zijn/haar nood aan leerinspanningen. Periodes van sterke betrokkenheid op leren en nood aan begeleiding zullen periodes van mindere belangstelling voor leren en geen nood aan begeleiding afwisselen.

2.4.2 Modules

Leertrajectbegeleiding bestaat uit verschillende modules. Al naargelang van de behoefte van de kandidaat-lerende kunnen één of meerdere modules doorlopen worden.

▪ Module 1: Intake en begeleide zelfdiagnose

Beluisteren van de (leer)vraag en het inschatten van de zelfredzaamheid, de draagkracht en de behoefte aan begeleiding van de hulpvrager/kandidaat-lerende. Afhankelijk van de klaarheid van de (leer)vraag en de mate van zelfredzaamheid zullen, in samenspraak met de kandidaat-lerende, volgende acties besloten worden:

- doorverwijzen naar de informatiedesk,
- doorverwijzen naar de informatiedesk en samen bekijken hoe men de informatiedesk (met educatieve databank) kan gebruiken (zie module 2),
- starten van een meer intensieve leertrajectbegeleiding: de begeleider geeft een kort overzicht van de modules waaruit leertrajectbegeleiding kan bestaan en geeft uitleg bij zijn rol en hoe men de leertrajectbegeleiding opvat (idealiter als een dialoog

tussen begeleider en kandidaat-lerende). Er worden begeleidingsmomenten afgesproken op het ritme van de kandidaat-lerende.

▪ **Module 2: Begeleiding bij het gebruik van de informatiedesk en de centrale intersectorale educatieve databank**

De kandidaat-lerende wordt wegwijz gemaakt bij het gebruik en de mogelijkheden van de informatiedesk en de centrale intersectorale educatieve databank. Deze begeleiding kan zowel individueel als collectief gebeuren, zowel informeel als meer formeel.

▪ **Module 3: Begeleiding bij het uitklaren en verhelderen van de educatieve behoeften en verwachtingen van de kandidaat-lerende**

De kandidaat-lerende en de begeleider starten een proces van articulatie van de leervraag. Met welke problemen kampt hij/zij? Met welke uitdagingen wordt hij/zij geconfronteerd? Welke ervaringen zijn belangrijk in zijn/haar leven? Schuilt er een leervraag in de ruimere vraag van de kandidaat-lerende? En waaruit bestaat die leervraag dan precies? Wat wil de kandidaat-lerende leren, kennen en kunnen? Zou dit leren dan ook een oplossing bieden voor het gestelde probleem? Kan dit leren een strategie vormen om de voorliggende uitdaging beter aan te kunnen? Op basis van deze vragen gaan de leertrajectbegeleider en de kandidaat-lerende met elkaar in interactie, in dialoog. Dit gesprek of meerdere gesprekken kunnen eventueel ook aangevuld worden met oriëntatietesten en opdrachten (zie module 4).

▪ **Module 4: Assessment van de huidige kennis en vaardigheden**

Kandidaat-lerenden kunnen het belangrijk vinden om te weten op welk niveau hun huidige kennis en vaardigheden zich bevinden zodat het voor de kandidaat-lerende duidelijker is welke kennis en vaardigheden hij nog wil vergaren, verwerven en waar hij naartoe wil. Hiervoor kan een ruime waaier van oriëntatietesten en opdrachten aangeboden worden. Kandidaat-lerenden zouden indien zij dat wensen ook een officieel erkende portfolio kunnen laten opmaken van hun huidig niveau van kennis en vaardigheden, verworven door hetzij formele, hetzij informele (leer)wegen. Een portfolio wordt door Voncken (Voncken, E., 1997) gedefinieerd als zijnde het persoonlijk bezit van een onderwijsdeelnemer welke ruime informatie omtrent de onderwijsdeelnemer bevat zoals persoonlijke gegevens, gevolgde scholing, cursussen en training, relevante leer- en werkervaringen, overzicht van de verworven kwalificaties en competenties, directe en indirecte bewijzen van de verworven kwalificaties en competenties en een persoonlijk actieplan richting intrede op de arbeidsmarkt, vervolgopleiding of scholing. Momenteel loopt er een door het HIVA opgenomen VIONA-onderzoek "De erkenning van kennis en vaardigheden" waarin onder meer bekeken wordt hoe competenties kunnen worden erkend en herkend.

▪ **Module 5: Begeleiding bij het vinden van een (éénmalig) passend educatief aanbod**

De kandidaat-lerende onderzoekt samen met de begeleider het aan de hand van zoekacties naar voren gekomen educatief aanbod. Bij de keuze van een onderwijs-, vormings- of opleidingsactiviteit in een bepaalde organisatie of instelling kan gelet worden op de gehanteerde doelstellingen, niveaus, instapvoorwaarden, civiele effecten, onderwijsleermethodieken, ... De begeleider kan de kandidaat-lerende ook vragen aanreiken welke deze kan stellen aan de door hem/haar gekozen opleidingsinstelling opdat hij/zij zelf kan controleren of het aangeboden educatief aanbod wel iets voor hem/haar is.

▪ **Module 6: Begeleiding bij het uitstippelen van een leertraject**

De kandidaat-lerende wenst onder begeleiding een langer leertraject uit te stippelen. Samen met de begeleider wordt dan nagegaan welke leerstappen er zullen moeten worden ondernomen om te belanden bij een door de kandidaat-lerende bepaalde doelstelling. Welk aanbod past in het verwachtingspatroon van de kandidaat-lerende (zie module 5), en welke programma's kunnen naadloos aan elkaar geregen worden? Het uitstippelen van een leertraject kan de kandidaat-lerende immers meer zicht geven op de zinvolheid en de opbrengsten van de verschillende vormingsprogramma's. Waar in deze module de klemtoon ligt op het begeleiden van kandidaat-lerenden in het uitstippelen van een naadloos leertraject, wordt er onder een volgend hoofdstuk, namelijk "Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen", dieper ingegaan op de voorwaarden die langs de aanbodzijde moeten vervuld worden opdat het doorlopen van een naadloos traject mogelijk wordt.

▪ **Module 7: Begeleiding bij de uitwerking van het leertraject**

De kandidaat-lerende zet met de ondersteuning van de begeleider stappen op weg naar deelname aan het door hem/haar gekozen educatief aanbod. Er wordt contact opgenomen met de onderwijs-, vormings- of opleidingsinstelling. Men volgt eventueel in deze instelling een instroomcursus waarna de eigenlijke deelname van start gaat. Wanneer de lerende dit wenst, kan de begeleider contact houden om te kijken of alles goed loopt, of de gekozen opleiding voldoet aan de verwachtingen, of het niveau juist ingeschat is, ... Wanneer er problemen zijn bijvoorbeeld faalangst, kinderopvangproblemen, buitenstaandergevoel in de leer groep, ... kan de lerende dit met zijn leertrajectbegeleider doorpraten.

▪ **Module 8: In naam van de kandidaat-lerende onderhandelen met een opleidingsinstelling**

Wanneer de kandidaat-lerende geen passend educatief aanbod gevonden heeft, kan de kandidaat-lerende bij de begeleider terecht om in zijn/haar plaats en met zijn/haar toestemming met een bepaalde opleidingsinstelling te onderhandelen. Deze onderhandelingen kunnen ertoe leiden dat reeds bestaand educatief aanbod wordt

aangepast, bijvoorbeeld naar aanvangsuren, of dat er een nieuw educatief aanbod gecreëerd zal worden.

▪ **Module 9: Nazorg**

Nazorg zit ook reeds vervat in module 7. Men blikt samen met de lerende terug op de doorlopen leeractiviteit en maakt een balans op. Wat verliep vlot, wat verliep minder vlot? Waar wordt meer ondersteuning gewenst? Hoe wil men het leren verder laten verlopen? Hoe gaat men zijn/haar verdere leerweg invullen?

2.4.3 Functieomschrijving

De leertrajectbegeleider dient de kandidaat-lerende wegwijs te maken in het zoekstelsel van de centrale intersectorale educatieve databank en dient hem/haar hierin ondersteuning aan te bieden.

De leertrajectbegeleider faciliteert het articulatieproces van de kandidaat-lerende. Hij gaat na of het aangebrachte probleem of de aangebrachte uitdaging een leervraag bevat en of leren een gepaste strategie is.

De leertrajectbegeleider verzamelt en combineert informatie: informatie van het bestaande educatieve aanbod wordt gekoppeld met informatie over de agogische draagkracht, de verwachtingen en behoeften van de kandidaat-lerenden.

De leertrajectbegeleider is in staat om een portfolio op te maken van het huidige niveau van kennis en vaardigheden van de kandidaat-lerende.

De leertrajectbegeleider stippelt samen met de kandidaat-lerende een leertraject uit. Hij waakt erover dat de kandidaat-lerende een realistisch leerpad uittekent.

De leertrajectbegeleider onderhandelt met opleidingsinstellingen over het aanpassen van bestaand en het creëren van nieuw educatief aanbod.

De leertrajectbegeleider kijkt tijdens het leren of de lerende op zijn/haar plaats zit en maakt samen met de lerende een balans op van het voorbije leren en het toekomstige leren.

2.4.4 Deskundigheidsvereisten

▪ **Kennis**

Leertrajectbegeleiders dienen op de hoogte te zijn van alle soorten van opleidings- en vormingsinitiatieven in Vlaanderen met nadruk op het concrete aanbod in de eigen streek.

Zij dienen tevens kennis te hebben over de voorwaarden, namelijk niveau, doelgroep, aanvangsvereisten, civiele effecten, onderwijsleermethodes en draagkrachtvereisten die aan de vormings- en opleidingsinitiatieven gekoppeld zijn.

Zij hebben inzicht in vormingsprocessen, agogische draagkracht en hun wederzijdse verhouding.

Zij hebben tevens kennis van en over oriëntatietesten, assessmenttools en de opmaak van portfolio's.

▪ **Vaardigheden**

Leertrajectbegeleiders dienen zich te kunnen inleven in de situatie van de kandidaat-lerende. Zij dienen een intensief persoonlijke benadering voorop te stellen.

Leertrajectbegeleiders moeten in staat zijn om de agogische draagkracht als het geheel van motivatie, capaciteiten en leerervaringen van de kandidaat-lerende te kunnen inschatten. Onder de agogische draagkracht van een kandidaat-lerende wordt door Baert (Baert, H., 1983) het dynamisch beeld van het actueel ontwikkeld potentieel aan motivatie, capaciteiten en leerervaringen van de persoon, welke relevant is voor het actief en zinvol deelnemen aan een welbepaalde agogische actie of vormingsactiviteit en voor het zinvol en bevredigend verwerken van wat zich daarbij afspeelt, verstaan. Concreet wordt onder leerervaringen de verzameling van vroegere en huidige ervaringen van de persoon met betrekking tot leren en deelname aan vormingsprocessen verstaan. Met bekwaamheid duidt men de cognitieve capaciteiten (intelligentie, kennis van de eigen leefsituatie, probleembesef), de biofysische mogelijkheden en beperkingen, instrumentele vaardigheden (verbaliseringsvermogen, handvaardigheid) en affectief-dynamische capaciteiten aan. Onder motivatie ten slotte verstaat men het resultaat van een proces van interactie tussen persoonlijke motieven, verwachtingen en behoeften enerzijds en beïnvloedende factoren uit de omgeving anderzijds.

Leertrajectbegeleiders dienen ook de kunst te beheersen van het balanceren tussen instrumentele, sociale en biografische competenties (Wildemeersch, D., 2000). Leertrajectbegeleiders dienen veel aandacht te besteden aan de levensloop van de kandidaat-lerende en beschikken over allerlei diagnostische instrumenten om zicht te verwerven op iemands levensloop. Het is echter ook belangrijk om aandacht te besteden aan iemands levensverhaal of de betekenis die iemand geeft aan zijn/haar leven. Het levensverhaal is onderwerp van voortdurende interpretatie en herinterpretatie van iemands verleden in het licht van actuele aspiraties, verwachtingen en verlangens. Luisteren naar het levensverhaal brengt ook die competenties aan het licht die iemand buiten de klassieke instituties om heeft weten te verwerven. Op die manier kunnen individuen ook vanuit een competentieperspectief benaderd worden in plaats van vanuit een deficiëntieperspectief. Wanneer leertrajectbegeleiders inzicht willen krijgen in het levensverhaal van kandidaat-lerenden kunnen zij veel minder terugvallen op (bestaande) instrumenten en zijn zij daarbij veel meer aangewezen op hun eigen mogelijkheden om met de kandidaat-lerenden een authentieke dialoog aan te gaan. Leertrajectbegeleiders zullen hierbij een uitnodigende houding moeten aannemen zonder daarom onmiddellijk actief en zeker niet ongepast te beginnen graven naar iemands levensverhaal.

Vervolgens zijn er nog vier door Baert (Baert, H., 1998) ontwikkelde basisprincipes van belang. Een eerste basisprincipe is een evenwichtige participatie van kandidaat-lerende en leertrajectbegeleider. Dit is belangrijk voor het wekken en versterken van het probleembewustzijn, de motivatie en de bereidheid tot participatie. Kandidaat-lerenden komen uit vrije wil naar een organisatie voor leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling. Als tweede basisprincipe geldt het evenwicht tussen structuur en flexibiliteit. Enerzijds is er structuur nodig om tot een gedifferentieerd en volledig beeld te komen. Anderzijds mag dit geen keurslijf vormen. Eigenheid en uniciteit mogen niet tenietgedaan worden door een gestandaardiseerde aanpak. Vervolgens moet er een evenwicht gezocht worden tussen het streven naar een integrale benadering en het respect voor de privacy. Het belang van voldoende informatie moet aan de kandidaat-lerende goed duidelijk gemaakt worden. Men mag de kandidaat-lerenden echter niet uitvragen of dwingen bepaalde dingen te zeggen. Kandidaat-lerenden komen immers uit vrije wil en zullen zelf ook het belang inzien van voldoende openheid en eerlijkheid inzake hun vragen en behoeften. Als laatste is het evenwicht tussen afstand en nabijheid van belang. Het is goed dat er een vertrouwensrelatie tot stand wordt gebracht maar de objectiviteit moet steeds gewaarborgd blijven. Van deze vier basisprincipes is het principe van een evenwichtige participatie van uitermate belang. Het is immers de kandidaat-lerende die ondersteund door de leertrajectbegeleider keuzes maakt en komt tot de uitstippeling van een leerweg.

Ten slotte moeten leertrajectbegeleiders vaardig zijn in teamwork en netwerking. Zij zullen met verschillende mensen moeten samenwerken aangezien leervragen van kandidaat-lerenden verscheidene invalshoeken kunnen hebben en een beroep kunnen doen op verschillende expertises. Leertrajectbegeleiders zullen bovendien ook onderhandelingsvaardigheden dienen te bezitten, zowel naar de kandidaat-lerenden toe (onderhandelen naar een realistische leerweg) als naar opleidingsinstellingen toe (onderhandelen naar aanpassen van het bestaand of creëren van nieuw aanbod toe).

2.4.5 Netwerking

De functies verbonden aan de figuur van leertrajectbegeleider en leerbemiddelaar kunnen niet allemaal door één persoon opgenomen worden. Er zal een systeem van taakdifferentiatie en coördinatie uitgewerkt moeten worden. Het is echter niet noodzakelijk dat al deze functies binnen een zelfde organisatie opgenomen worden. Al naargelang van de expertise van de in het netwerk betrokken organisaties kunnen taken verdeeld worden. Er zal voldoende aandacht naar de coördinatie van het netwerk moeten uitgaan.

2.4.6 Voorwaarden

Leertrajectbegeleiders moeten kunnen terugvallen op een goed geolied informatiesysteem. De creatie en werking van een centrale intersectorale educatieve databank met achtergrondinformatie die enkel toegankelijk is voor de leertrajectbegeleiders is essentieel in het goed functioneren van leertrajectbegeleiders. Deze centrale intersectorale educatieve databank zal bovendien door de onderwijs-, vormings- en opleidingsinstellingen in het veld regelmatig geactualiseerd moeten worden.

Opdat leertrajectbegeleiders hun taken goed kunnen opnemen is het verder van belang dat zij voldoende opgeleid worden. Het is aangewezen om enkele opleidings- en/of bijscholingsmodules inzake levenslang en levensbreed leren, vormingsprocessen en agogische draagkracht, diagnostische gesprekken en instrumenten (oriëntatietesten, assessmenttools) en opmaak van portfolio's te ontwikkelen.

Ten slotte, willen kandidaat-lerenden objectieve informatie kunnen krijgen over hun educatieve mogelijkheden en opties, dan is het van belang dat leertrajectbegeleiders een onafhankelijke positie hebben en dus niet gebonden zijn aan één of andere onderwijs-, vormings- of opleidingsinstelling. Dit om te vermijden dat kandidaat-lerenden niet zozeer op basis van hun leerbehoeften en leerverwachtingen maar eerder op basis van openstaande plaatsen in het programma-aanbod georiënteerd worden. Het belang van het waarborgen van objectieve informatie komt ook duidelijk in deel II, namelijk analyse van barrières voor deelname aan permanente vorming, naar voren. Respondenten verlangen objectieve informatie en willen niet het gevoel hebben van ingelijfd te worden in een bepaald vormingsaanbod.

2.4.7 Argumentatie

Willen kandidaat-lerenden beter hun weg in het educatief aanbod vinden en beter hun leerweg kunnen uitstippelen, is het aangewezen dat zij hierbij ondersteuning kunnen vinden. Aan de verschillende fasen van hun zoek- en beslissingsproces komen interventies van leertrajectbegeleiding tegemoet. Het is aan kandidaat-lerenden om te beslissen in welke fasen men ondersteuning behoeft. Kandidaat-lerenden hoeven het hele begeleidingstraject niet te doorlopen, zij kunnen gericht keuzes voor bepaalde modules maken.

Het is de kandidaat-lerende die bij activiteiten van leertrajectbegeleiding centraal staat en uiteindelijk de keuze voor een bepaald educatief aanbod binnen een bepaalde uitgestippelde leerweg maakt.

Met het inzetten van leertrajectbegeleiders wensen we onder meer te bereiken dat kandidaat-lerenden meer zicht krijgen op hun eigen educatieve vragen en dat zij hierover op maat gesneden informatie kunnen ontvangen. Leertrajectbegeleiders kunnen een articulatie- en reflectieproces op gang brengen, loodsen de kandidaat-lerenden naar een geschikt educatief aanbod en bieden steun bij het uitstippelen van een leertraject. Op deze manier kunnen negatieve leerervaringen vermeden worden.

2.5 CURSISTENBEGELEIDING BINNEN OPLEIDINGSINSTELLINGEN

Onafhankelijke leertrajectbegeleiding kan hand in hand gaan met door opleidingsinstellingen georganiseerde cursistenbegeleiding. Beide werken ze in op het verminderen van uitval tijdens vormingsactiviteiten en het eventueel begeleiden van lerenden naar een andersoortig educatief aanbod.

Cursistenbegeleiding staat voor een voortgangsbegeleiding (instroom – doorstroom - uitstroom) die door de aanbieder van een vormings- of opleidingsinitiatief geboden wordt. Concreet kan cursistenbegeleiding binnen opleidingsinstellingen inhouden dat kandidaatlerenden vooraleer ze aan hun cursus starten een instroomcursus volgen waarin ze onder meer kunnen ervaren hoe het leren in de eigenlijke cursus er zal uitzien. Cursistenbegeleiding tijdens de doorstroom kan inhouden dat “coaches” tijdens de cursus hun oor bij de cursisten te luisteren leggen teneinde beter te weten waar de cursisten naar toe willen, of ze de cursus appreciëren en of iedereen zich wel op zijn plaats voelt opdat de coaches op basis hiervan veranderingen door kunnen voeren.

Cursistenbegeleiding tijdens de doorstroom-fase kan ook de betekenis hebben van leerhulp. Men helpt de lerende dan in het doormaken van zijn leerproces, in het plannen van zijn leeractiviteiten, in het succesvol implementeren van het geleerde.

Cursistenbegeleiding in de uitstroomfase betekent ten slotte dat men na afloop van de vorming-, training- of opleidingsactiviteit samen met de lerende bekijkt welke de volgende te bewandelen leerwegen kunnen zijn.

Gezien het belang van cursistenbegeleiding voor de beperking van een vroegtijdige uitval tijdens het doorlopen van het huidige vormingsaanbod en het begeleid remediëren van een foutief gekozen vormingsaanbod, zal cursistenbegeleiding onder meer in de basiseducatie, het volwassenenonderwijs en de middenstandsopleiding moeten worden uitgebouwd.

2.6 TOELEIDING EN/OF LEERTRAJECTBEGELEIDING OP DE WERKPLEK

We raken hier kort de toeleidings- en begeleidingsmogelijkheden op de werkplek aan.

Zowel medewerkers op personeelsdiensten als mentoren kunnen ten aanzien van leervragen van de op hun bedrijf tewerkgestelde personen instaan voor doorverwijzing en/of begeleiding. Zij kunnen werknemers met leervragen op een actieve en ondersteunende manier (cfr. rol toeleiders) doorverwijzen naar organisaties die werkzaam zijn rond leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling. Zij kunnen daarnaast ook zelf –indien het bedrijf hierin voldoende middelen kan investeren- instaan voor de leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling van hun werknemers (cfr. rol leertrajectbegeleiders).

Het is echter niet steeds zo dat wanneer er binnen een bedrijf een personeelsdienst aanwezig is of mentoren aangesteld zijn, men daar automatisch aandacht heeft voor individuele leertrajecten, kansengroepen en niet-arbeidsmarktgericht educatief aanbod. Het is aan te bevelen dat de aandacht hiervoor bijvoorbeeld door een opleidings- of bijscholingsmodule aangewakkerd wordt. Verder zullen ook de werknemers van personeelsdiensten in hun bijkomende functie gevaloriseerd dienen te worden.

3. Leertrajectbegeleiding doorheen netwerken

3.1 STAND VAN ZAKEN

Verschillende organisaties bewegen zich reeds op het veld van wat wij in punt 2 omschreven hebben als toeleiding, leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling. De reeds bestaande acties zijn echter eerder versnipperd en ontoereikend. Sommige acties beperken zich tot een bepaalde regio, andere initiatieven behelzen enkel toeleiding, leertrajectbegeleiding en/of leerbemiddeling voor leervragen inzake arbeidsmarktgerichte vorming en problemen/uitdagingen die hun oorsprong vinden in de sfeer van arbeid. Nog andere initiatieven hebben hun werking, bijvoorbeeld arbeidsmarktbeoordeling voor (langdurig) werklozen met een (bijgevolg aan de arbeidsmarktbeoordeling onderhevige) component leertrajectbegeleiding uitgebreid. Wil men de deelnamekansen aan allerlei vormen van educatief aanbod verhogen, dan zullen de reeds bestaande initiatieven moeten gestroomlijnd en uitgebreid worden.

3.2 TOEKOMST: OPSTART DOORHEEN EXPERIMENTEN

Aangezien veel in het veld van toeleiding en leertrajectbegeleiding nog onbezet terrein is of slechts in een beperkt aanbod aanwezig is, staan we voor de uitdaging om dit veld uit te breiden, in te vullen en te stroomlijnen. Met reeds bestaande aanbieders zal onderhandeld moeten worden over een uitbreiding van hun profiel en takenpakket. In bepaalde regio's zullen wellicht ook organisaties in het leven dienen geroepen te worden om de hiaten in het aanbod van toeleiding en leertrajectbegeleiding te dichten.

Concreet lijkt het ons aangewezen (ook interviews met relevante actoren geven dit aan) dat er in verscheidene regio's *experimenten* inzake het opzetten van een netwerk bestaande uit voldoende dekkende initiatieven van toeleiding en leertrajectbegeleiding moeten worden opgezet. Het opzetten en doorvoeren van experimenten is nodig om te verkennen welke organisaties in aanmerking komen om (een deel van) het takenpakket op te nemen, waar de toelers en leertrajectbegeleiders een plaats toegewezen moeten krijgen, hoeveel personen er moeten aangesteld worden, welke organisatie(s) de coördinatie op zich kunnen nemen, ...

Regio's verschillen van elkaar in het reeds aanwezige potentieel om een netwerk van toeleiding en leertrajectbegeleiding uit te kunnen bouwen. De organisatie die mogelijk als coördinator van het netwerk kan optreden, is bij voorkeur over de experimenten heen verschillend en is idealiter steeds een organisatie die zelf geen aanbieder van vorming-, training- en opleidingsprogramma's is. We denken hier reeds aan volgende mogelijke constructies:

- *Eduforum als coördinator*

Een plaatselijk Eduforum kan mogelijk binnen een regio instaan voor de coördinatie van toeleiding en leertrajectbegeleiding. Edufora vormen immers het overleg- en coördinatieplatform inzake levenslang en levensbreed leren. Zij hebben reeds als taak coördinatie en afstemming van het educatief aanbod te realiseren. Dit gebeurt door informatie-uitwisseling, samenwerking en planning. Wanneer men een Eduforum als coördinator voor toeleiding en leertrajectbegeleiding aanwijst, zal wel gelet moeten worden op het aanpassen van hun samenstelling.

- *CLB als coördinator*

Zoals in het decreet van december 1998 betreffende de centra voor leerlingbegeleiding is vastgelegd hebben de centra als opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst. Hierdoor wordt bij leerlingen de basis gelegd van alle leren zodat zij door hun schoolloopbaan heen de competenties kunnen verwerven en versterken die de grondslag vormen voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie. De begeleiding van leerlingen situeert zich op volgende domeinen: het leren en studeren, de onderwijsloopbaan, de preventieve gezondheidszorg en het psychisch en sociaal functioneren. De centra verstrekken reeds aan leerlingen en hun ouders informatie over de structuur en de organisatie van het Vlaamse onderwijs, het volledige onderwijsaanbod, de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, welzijnsvoorzieningen en gezondheidsvoorzieningen. Hun takenpakket is van die aard dat het mogelijk kan uitgebreid worden met leertrajectbegeleiding naar volwassenen met leervragen toe. Met één of meerdere CLB's zou daaromtrent een convenant kunnen worden afgesloten.

- *Centra voor levensloopbaanbegeleiding*

Binnen de Koning Boudewijnstichting is een werkgroep inzake levensloopbaanbegeleiding actief. Er wordt gedacht rond het opzetten van centra voor levensloopbaanbegeleiding. Het kan wellicht een nuttige oefening zijn om te kijken in hoeverre het door de werkgroep gedefinieerde concept van levensloopbaanbegeleiding te rijmen valt met de in dit document gemaakte aanbevelingen inzake toeleiding en leertrajectbegeleiding.

Het vinden van een coördinator en het invullen van de functies en het takenpakket zal in onderling overleg dienen tot stand te komen. Hierbij dienen alle in een bepaalde regio mogelijk van belang zijnde organisaties van het experiment op de hoogte gebracht te worden zodat zij zich kandidaat kunnen stellen. Wanneer de actoren gevonden zijn, zal er in onderling overleg onderhandeld dienen te worden over wie welke taken opneemt, hoe men daar in ondersteund zal worden, hoeveel mensen er aangesteld moeten worden, waar men zal tewerkgesteld worden en hoe de samenwerking zal gebeuren, ... Tussen de

organisaties en instanties die in het experiment stappen wordt er idealiter een samenwerkingsakkoord vastgelegd.

Het experiment dient onderzoeksmatig te worden opgevolgd om de processen en effecten te evalueren, de kritische succesfactoren te bepalen en mogelijkheden tot reguliere invoering te definiëren.

3.3 ARGUMENTATIE

Het bepalen van het aantal mensen dat aangesteld zal moeten worden, binnen welke organisatie(s) zij dienen te handelen en hoe de samenwerking dient te verlopen is niet van tevoren eenduidig vast te leggen. In sommige regio's zijn reeds enkele initiatieven in de richting van toeleiding en/of leertrajectbegeleiding op te tekenen, terwijl in andere regio's dergelijke initiatieven, buiten de werking voor (langdurig) werklozen, nog zo goed als onbestaande zijn. Het garanderen van een dekkend aanbod van toeleiding en leertrajectbegeleiding en het vinden van een coördinator waarrond het netwerk kan opgebouwd worden zal dan van regio tot regio verschillend zijn. Omwille van deze gegevenheid pleiten wij voor het opstarten van experimenten die onderzoeksmatig opgevolgd worden.

4. Maatregelen

Hierna volgt een systematisch overzicht van de maatregelen die doorheen de tekst werden gesuggereerd en verantwoord.

Vooreerst worden de universele maatregelen, maatregelen die zowel van tel zijn voor (langdurig) werklozen en werkzoekenden als werkenden en niet-werkenden besproken. Vervolgens worden selectieve maatregelen voorgesteld en wordt er een onderscheid gemaakt tussen maatregelen die gelden voor de ene groep en maatregelen die gelden voor de andere groep.

A. UNIVERSELE MAATREGELLEN

Maatregel 1: De ontwikkeling van een centrale intersectorale educatieve databank

- 1.1 Elk educatief aanbod in Vlaanderen dient in één overkoepelende sectoroverschrijdende databank te worden opgenomen. Er kan hiervoor vertrokken worden van reeds bestaande databanken. Binnen deze éne centrale intersectorale educatieve databank kunnen linken worden opgenomen naar de verscheidene onderwijs-, opleidings- en vormingssectoren en hun organisaties en instellingen.
- 1.2 De centrale intersectorale educatieve databank is een universeel instrument. Het moet voor iedereen opengesteld worden: zowel (langdurig) werklozen en werkzoekenden als werkenden en niet-werkenden moeten hun gading kunnen vinden.
- 1.3 Over elk educatief aanbod dient informatie te vinden zijn over:
 - Inhoud
 - Methodiek
 - Aanvangsvereisten, vereiste agogische draagkracht
 - Uitstroomniveau
 - Civiel effect
 - Kostprijs
 - Verdere aansluitingsmogelijkheden
- 1.4 De informatie over het educatief aanbod dient jaarlijks geactualiseerd te worden.
- 1.5 Het is aangewezen om een informatieplicht voor alle gesubsidieerde instellingen en organisaties in te voeren.
- 1.6 Het educatief aanbod dient helder en overzichtelijk terug te vinden zijn. Er dient een eenvoudig zoekstelsel (met een heuristisch en het zoeken op trefwoorden) ingebouwd te worden, voorzien van minstens volgende zoekcriteria:
 - Thema
 - Regio
 - Niveau

- 1.7 Het zoekstelsel van de centrale intersectorale educatieve databank kan ook aangepast worden aan de noden van specifieke doelgroepen, zoals laaggeschoolden. Men kan dan opteren voor het opstellen van computers waarop met behulp van touchscreens en een eenvoudige boomstructuur (cfr. WIS-palen) kan gezocht worden.

Maatregel 2: De invoering van de centrale intersectorale educatieve databank

2.1 De centrale intersectorale educatieve databank dient op het internet raadpleegbaar te zijn zodat iedereen de mogelijkheid geboden wordt om thuis informatie op te zoeken.

2.2 Om kansengroepen te bereiken is het raadzaam om ook publiek toegankelijke plaatsen te voorzien van de centrale intersectorale databank. Binnen

- een CAW
- een OCMW
- een lokale werkwinkel van de VDAB
- bibliotheken
- buurthuizen
- vakbondslokalen
- culturele centra
- jeugdhuizen
- sportcentra
- ...

kan een plekje ingericht worden met een informatiedesk, waar naast folders over allerlei educatief aanbod ook een pc uitgerust met de centrale intersectorale educatieve databank voorzien kan worden. Al naargelang van de locatie kan geopteerd worden voor een bemande of onbemandede informatiedesk.

Maatregel 3: Sensibiliseren over het bestaan van de centrale intersectorale databank en stimuleren van het gebruik ervan

3.1 Het bestaan van de centrale intersectorale educatieve databank en de plaatsen waar deze raadpleegbaar is, dient permanent bekend te worden gemaakt en in de aandacht te worden gehouden via:

- affiches en/of folders in postkantoren, trein- en busstations, sportcentra, welzijnsdiensten, buurthuizen,
- informatiestukjes in streekbladen,
- spotjes op regionale televisie.

3.2 Op verschillende websites, bijvoorbeeld gouvernementele websites, kunnen er linken naar de website van de centrale intersectorale educatieve databank, aangebracht worden.

Maatregel 4: Begeleiding bij het gebruik van de centrale intersectorale educatieve databank

Publiek toegankelijke plaatsen als welzijnsdiensten, buurthuizen, lokale werkwinkels van VDAB, vakbondslokalen moeten personeel kunnen inzetten om zoekende individuen bij te staan in het gebruik en de zoekmogelijkheden van de centrale intersectorale educatieve databank.

B. SELECTIEVE MAATREGELEN DIE GELDEND ZIJN VOOR DE DOELGROEP (LANGDURIG) WERKLOZEN EN WERKZOEKENDEN

Langdurig werklozen en werkzoekenden kunnen terecht in een reeds bestaand netwerk van integrale trajectbemiddeling waarvan de VDAB regisseur is. Binnen deze trajectwerking wordt reeds een module “Begeleiding bij opleidingstrajecten” voorzien. Bij het zoeken naar informatie over educatief aanbod moeten zij terechtkunnen op de centrale intersectorale educatieve databank.

Maatregel 5: Begeleiding bij gebruik databank

Consulenten binnen het systeem van integrale trajectbemiddeling dienen hun cliënten, namelijk langdurig werklozen en werkzoekenden, te kunnen begeleiden in het gebruik van de centrale intersectorale educatieve databank.

C. SELECTIEVE MAATREGELEN DIE GELDEND ZIJN VOOR DE DOELGROEP WERKENDEN EN NIET-WERKENDEN

Maatregel 6: Toeleiding uitbouwen

6.1 Onder toeleiding verstaan we zowel doorverwijzingsactiviteiten als activiteiten waarbij een eigen vooraanbod wordt opgezet.

- Doorverwijzen: het actief begeleiden van potentiële lerenden naar een bepaald vormingsaanbod of naar organisaties waar men aan leertrajectbegeleiding doet.
- Opzetten van een vooraanbod met als doelstelling bepaalde doelgroepen wakker te maken voor hun leermogelijkheden en leerpotentieel.
- Het gebruik van de centrale intersectorale educatieve databank aanmoedigen.
- Potentiële lerenden bijstaan in het gebruik van de centrale intersectorale educatieve databank.

6.2 Toeleidingsactiviteiten dienen onder meer door personeelsleden van welzijnsdiensten uitgevoerd te worden. Zij zijn hiervoor de geschikte personen

gezien de nauwe relatie tussen de domeinen welbevinden, welzijn en leren en gezien hun vertrouwenspositie. Naast welzijnswerkers kunnen ook werknemers van de aan een bepaald bedrijf verbonden personeelsdienst en mentoren op de werkplek toeleidingsactiviteiten in hun takenpakket opnemen. Voor werkenden vormen zij immers een belangrijk aanspreekpunt.

6.3 De toeliders dienen in hun activiteiten ondersteund te worden. Hiervoor is het aangewezen om opleidings- en bijscholingsmodules over

- het in verband brengen van problemen en uitdagingen in de levensloop van mensen met educatieve oplossingsstrategieën en dus educatief aanbod en
- drempels die mensen verhinderen om aan een of ander educatief aanbod deel te nemen en het ontmantelen daarvan
- het ontwikkelen en uitwerken van maatgerichte laagdrempelige vorming
- het gebruik en de zoekmogelijkheden van de centrale intersectorale educatieve databank

uit te werken.

6.4 De uitbreiding van het takenpakket van de personeelsleden van welzijnsdiensten, medewerkers van personeelsdiensten en mentoren dient gevaloriseerd te worden. Dit kan door onder meer feedbackmomenten in te lassen over geslaagde en niet-geslaagde toelidingen.

6.5 Om potentiële toeliders tot effectieve toeliders te activeren zullen vanuit de leertrajectbegeleiders en educatieve aanbieders af en toe acties moeten worden opgezet om de bedoelde personen aan te spreken en de wederzijdse contacten levendig te houden.

Maatregel 7: Leertrajectbegeleiding uitbouwen

7.1 Willen kandidaat-lerenden beter hun weg vinden in het educatief aanbod en beter de voor hen geschikte leerweg uitstippelen dan dienen zij hierin door activiteiten van leertrajectbegeleiding ondersteund te worden.

7.2 We stellen volgende terminologie inzake leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling voor.

De term leerbemiddeling reserveren we voor het koppelen van een bepaalde educatieve vraag aan een bepaald educatief aanbod. De leerbemiddelaar informeert de kandidaat-lerende over één of meerdere voor hem/haar passende vorming-, training-, of opleidingsprogramma's.

Voor bepaalde doelgroepen volstaat leerbemiddeling echter niet. De kandidaat-lerende beschikt bijvoorbeeld nog niet over een uitgeklaarde en welomlijnde educatieve vraag, hij/zij wenst meer ondersteuning in het keuze- en beslissingsproces, hij/zij wil nog een duwtje in de rug om uiteindelijk tot deelname over te gaan. Met de term leertrajectbegeleiding willen we dan alle bijzondere inspanningen voor hen (vooral kansengroepen) die met bemiddeling onvoldoende geholpen zijn omvatten.

7.3 Leertrajectbegeleiding omvat volgende vrijblijvende activiteiten:

- Intake en begeleiding bij de zelfdiagnose
- Begeleiding bij het gebruik van de informatiedesk en de centrale intersectorale educatieve databank
- Begeleiding bij het uitklaren en verhelderen van de educatieve behoeften en verwachtingen van de kandidaat-lerende
- Assessment van de huidige kennis en vaardigheden van de kandidaat-lerende
- Begeleiding bij het vinden van een passend educatief aanbod
- Begeleiding bij het uitstippelen van een leertraject
- Begeleiding bij de uitwerking van het leertraject
- In naam van de kandidaat-lerende onderhandelen met een opleidingsinstelling
- Nazorg

Bij het ondernemen van deze activiteiten moet er door de leertrajectbegeleider een intensief persoonlijke benadering vooropgesteld worden. Hij/zij dient hierbij ook de kunst te beheersen van het balanceren tussen instrumentele, sociale en biografische competenties. Bovenal is het belangrijk dat hij/zij tracht de vragen, wensen, argumenten van de kandidaat-lerende als uitgangspunt te nemen.

7.4 De leertrajectbegeleiders dienen in hun activiteiten ondersteund te worden.

Hiervoor is het aangewezen om opleidings- en bijscholingsmodules over

- het in verband brengen van problemen en uitdagingen in de levensloop van mensen met educatieve oplossingsstrategieën en dus educatief aanbod
- levenslang en levensbreed leren
- vormingsprocessen en agogische draagkracht
- het ontwikkelen en hanteren van diagnostische gesprekken en testen (assessmenttools, oriëntatietesten)
- het opmaken van portfolio's

uit te werken.

7.5 De functies verbonden aan de figuur van leertrajectbegeleider kunnen niet allemaal door één persoon opgenomen worden. Het is eveneens niet noodzakelijk dat de functies binnen éénzelfde organisatie opgenomen worden. Er zal bijgevolg taakdifferentiatie moeten optreden en bijgevolg zal men ook een stevige coördinatie dienen uit te werken.

7.6 Leertrajectbegeleiders dienen kandidaat-lerenden objectieve informatie aan te bieden. Om dit te garanderen is het aanbevolen dat leertrajectbegeleiders niet aangesteld worden binnen onderwijs-, vormings- of opleidingsinstellingen.

7.7 Het is van belang dat de leertrajectbegeleiders een goede relatie uitbouwen met educatieve voorzieningen. Het zijn de educatieve voorzieningen die hen informatie toeleveren op basis waarvan de leertrajectbegeleider een kandidaat-lerende in zijn/haar oriëntering begeleidt. Leertrajectbegeleiders dienen met educatieve voorzieningen te kunnen onderhandelen over het veranderen van bestaand educatief aanbod of het creëren van nieuw educatief aanbod.

Maatregel 8: Cursistenbegeleiding uitbouwen

8.1 Leertrajectbegeleiding buiten onderwijs-, opleidings- of vormingsinstellingen wordt idealiter aangevuld met activiteiten van cursistenbegeleiding binnen de onderwijs-, opleidings- of vormingsinstellingen.

8.2 Cursistenbegeleiding houdt volgende activiteiten in:

- Organiseren van een instroomcursus
- Coachen van cursisten en aanbieden van leerhulp aan cursisten tijdens de doorstroomfase
- Helpen uitstippelen van een verdere leerweg ten tijde van de uitstroomfase

Maatregel 9: Toeleiding en/of leertrajectbegeleiding op de werkplek beter uitbouwen

9.1 Sensibiliseren van medewerkers van personeelsdiensten en mentoren in het opnemen van een toeleidersrol of leertrajectbegeleidersrol ten aanzien van de werknemers van hun bedrijf.

9.2 Opstellen van een opleidings- en/of bijscholingsmodule zodat men in zijn toeleidersrol of leertrajectbegeleidersrol ondersteund wordt.

Maatregel 10: Opzetten van experimenten

Om te bepalen welke organisaties zoal in aanmerking komen om (een deel van) het takenpakket op te nemen, waar de leertrajectbegeleiders een plaats moeten toegewezen krijgen, hoeveel er moeten aangesteld worden om aan de vraag te voldoen, welke organisatie(s) de coördinatie op zich kunnen nemen, is het aangewezen om experimenten op te zetten.

Bij de keuze van regio's waar men een experiment zal doorvoeren, dient gekeken te worden naar een voldoende variëteit inzake:

- de mate waarin in de regio reeds aan vormen van leertrajectbegeleiding gedaan wordt,
- de organisatie welke de coördinatie van de leertrajectbegeleiding op zich kan nemen.

5. Bronnen

5.1 GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Aerts, V., Baert, H., Dobbelaere, B., Mabbe, G., Cornillie, T., Gutschoven, T., Roelandt, C., & Ternest, T. (2001). *Met je co-pass naar het werk*. Projectrapport KOPA. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Sociale Pedagogiek.

Baert, H., Kusters, W., Van Damme, D., & Scheeren, J. (2000). *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*. Eindrapport. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Sociale Pedagogiek.

Baert, H., Biddeloo, N., & Vanhees, M. (1998). *Kwaliteitsvolle intake: een praktijkmodel voor aanmelding tot hulptoewijzing in het algemeen welzijnswerk*. Leuven: Acco.

Bayliss, V. (2000). *Joined-up guidance. Where do we go from here?* Centre for Guidance Studies. (occasional paper).

Cortebeeck, V., Struyven, L., & Wets, J. (2000). *Toeleiding of omleiding? Het toeleidingsprobleem volgens de organisaties in het werkveld*. Leuven: HIVA.

Decreet betreffende de centra voor leerlingbegeleiding, december 1998

Denolf, L., Vanschoren, J., Van den Berg, H., & Van der Veer, J. (1996). *Integrale trajectbemiddeling: een methodiekbeschrijving*. Amsterdam: Stichting voor Culturele Studies.

Dupuis, L. (2000). *Agogische draagkracht binnen het vormingswerk met kansarmen: een construerend onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Sociale Pedagogiek.

Folder inzake Carrefour Formation

Folder VDAB T & O

Folder MOBILO (slides van een presentatie ten behoeve van Task Force Loopbaanbegeleiding, Koning Boudewijnstichting, 23/04/01

Jackson, H., & Haughton, L. (1998). *Adult guidance in community settings*. The national institute for Careers Education and Counselling.

Jansen, T. (2000). Algemene beroepsvorming: de spanning tussen kwalificatie en vorming productief maken. *Pedagogisch Tijdschrift* (25), nr. 1, p. 61-76.

Landuyt, R. (2000). *Beleidsbrief Werkgelegenheid 2001*. Brussel: Vlaamse Regering.

- Leroy, (2001). *Werkzaamheidsgeboden: Naar een (in) of (uit)sluitende aanpak in Vlaanderen. Over Werk (tijdschrift VAW).*
- Lescrauwaert, D., & Bollen, L. (Vitamine W) (1990). *Niet iedereen heeft een methode ... Nieuwe patronen in het werken met laaggeschoolden en langdurig werklozen.*
- Neyens, H., & Baert, H. (et al). (1990). *Werving, toeleiding en activering van laaggeschoolden voor programma's basiseducatie in samenwerking met het welzijnswerk in de regio Mechelen. Rapport 1. Leuven: Samenwerkingsverband LUCAS.*
- Sampson, J. P., Palmer, M., & Watts, A. G. (1999). *Who needs guidance? Centre for Guidance Studies. (occasional paper).*
- Serroyen, C. (1999). Tussen dop en job staan praktische bezwaren: toeleidingsproblematiek in de trajectbegeleiding en arbeidsbemiddeling. *Nieuwsbrief Steunpunt WAV, 9 (1-2), p. 36-43.*
- Steenssens, K., Vermeire, K., & Vranken, J. (2000). *Tussen Scylla en Charibdis. Actieonderzoek naar de deelname van autochtone volwassenen aan de lees- en schrijfcursussen Moedertaal Nederlands van niveau 1 en 2 van het Centrum Basiseducatie Antwerpen. CASUM: Onderzoeksgroep Armoede, Sociale Uitsluiting en Minderheden, Vakgroep Sociologie en Sociaal beleid en UFSIA.*
- Struyven, L., & Denys, J. (1997). *Begeleiding, opleiding en vorming. Leuven: HIVA.*
- Struyven, L., & Mevissen, (eds.). (1999). *Route counseling for disadvantaged groups on the labour market: explorative study in six member states. Final report. Leuven: KUL – HIVA.*
- Struyven, L., & Wouters, M. (1992). *Kansarm op de arbeidsmarkt, kansrijk op de opleidingsmarkt? Initiatieven, doelgroepen, evaluatie en coördinatie van opleidingen voor kansarme groepen. Koning Boudewijnstichting.*
- Van den Berg, H., Denolf, L., van der Veer, K. & Vanschoren, J. (1996). *Integrale trajectbemiddeling: een methodiekbeschrijving. Amsterdam: Uitgeverij Jan Mets*
- Vanhoren, I. (1999). Rol en takenprofiel van de trajectbegeleider: verslag van de themadag, georganiseerd door de Administratie Werkgelegenheid – Afdeling Europa Werkgelegenheid, Gent, 17 december 1998. *Nieuwsbrief Steunpunt WAV, 9 (1-2), p. 192-195.*
- Vanhoren, I., & Struyven, L. (2000). Trajectbegeleiding en consortiumwerking: keurslijf of katalysator. *Nieuwsbrief Steunpunt WAV, 10 (3), p. 97-100.*
- Van Regenmortel, T. (1997). *Maatzorg: een methodiek voor het begeleiden van kansarmen. Leuven: Acco.*

Velleman, M. (2000). De hervorming van de VDAB in de nieuwe arbeidsmarktstructurering: regisseren en acteren. *Gids sociaal-cultureel en educatief werk. Onderwijs, Opleiding en bijscholing voor volwassenen*, AO 35, 25 oktober 2000 – 21.

Voncken, E. (1997). Weer zin in leren. In: T. Peetsma, & Volman, M. (ed.) (1997). *Bevorderende en belemmerende factoren voor een leven lang leren. Exploratief onderzoek op microniveau*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Wildemeersch, D. (ed.) (2000). *Balancing competencies. Enhancing the participation of young adults in economic and social processes: Balancing instrumental, social and biographical competencies in post-school education and training*. KULeuven, centre for research on adult and continuing education.

5.2 GERAADPLEEGDE WEBSITES

Edufora.vlaanderen.be

www.lifelonglearning.co.uk : The learning age: Local information, advice and guidance for adults in England, Towards a national framework (1999).

www.sln.be

www.test.telegraaf.nl/krant/actueel/carriere/teksten/carriere.loopbaanwinkel.html

www.vdab.be : Jaarverslag VDAB 1999: Trajecten op maat voor werkzoekenden.

www.vibam.be : experiment loopbaanbegeleiding

www.vlaanderen.be : informatie over ESF 2000 doelstelling 3

5.3 INTERVIEWS

Interview met Chris Serroyen (ACV) op 01/06/01

Interview met Gaston De Man en Eddy Donders (VDAB) op 01/06/01

Interview met Erwin Debruyne (Stebo) op 05/06/01

Interview met Stine Vanrie (ABVV) op 21/06/01

Interview met Ann Van Marcke (Baba – Centrum Basiseducatie Antwerpen) op 02/07/01

Hoofdstuk 5

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

Tine Baert
Prof. Dr. Herman Baert

Inleiding

Voor een aantal doelgroepen - zowel wekenden als niet werkende werkzoekenden - (de zogeheten 'kansengroepen', definitie cfr. infra) blijkt dat VTO nog steeds geen vanzelfsprekendheid is, maar afhangt van de goodwill van, de stimuli of faciliteiten door de werkgever en / of het persoonlijk initiatief van de leernemer. Het beleid in Vlaanderen is weinig doelgroepgericht wat betreft levenslang leren. Deze conclusie kwam naar voor in het Vlaams strategierapport dat deel uitmaakt van voorliggend onderzoek (eerste module door HIVA uitgewerkt). De sectorale fondsen die aanvankelijk gericht waren op risicogroepen, zijn geleidelijk verruimd. De vraag is of de kansengroepen dan nog voldoende bereikt worden. Tevens werd er weinig onderzoek gevonden dat zich specifiek richt op de barrières en het wegwerken van de barrières qua leeransen voor kansengroepen. Dit bleek onder andere tijdens het onderzoeken van het tweede deel van dit onderzoek over de barrières voor deelname aan de permanente vorming (uitgewerkt door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent).

VTO wordt vaak als het meest prioritair en rendabel beschouwd voor de hoger geschoolden of voor werknemers die op de meer strategische plaatsen in het bedrijf werken en waarvoor de scholing dus een rechtstreeks nut heeft in het bedrijf. Kaderleden krijgen vaak veel kansen op het vlak van leren. Op die manier ontstaat het bekende Matheüeffect⁴⁰. Het is dan ook zeer belangrijk om het recht op VTO vooral te stimuleren of zelfs af te dwingen voor de lagergeschoolden en de andere 'kansengroepen' en te streven naar een billijke spreiding van de VTO-inspanningen. Het effect van 'wie heeft zal krijgen' kan gecorrigeerd worden door ervoor te zorgen dat een deel van het VTO-aanbod basale competenties ontwikkelt en dat men trajectmatig kan opklimmen naar een niveau dat samenhangt met de functie die de werknemer zal uitoefenen en met de eigen mogelijkheden, grenzen en loopbaanperspectieven.

Deze idee kan onderzoeksmatig vertaald worden in de vraag via welke operationele pistes de programmering en de vormgeving van het VTO-aanbod beter af te stemmen is op de VTO-behoefte en leerstijlen van kansengroepen. Een van die mogelijke pistes zijn modulaire leertrajecten (Douterlungne & Van Valckenborgh, 2000, p. 50-51 en Baert, Kusters, Van Damme & Scheeren, 2000)

In de vierde maatregel van dit onderzoek – ‘Leertrajectbegeleiders, leerbemiddelaars en huizen van kennis over leren’ (Deel III, Hoofdstuk IV) - worden leerbemiddeling en trajectbegeleiding besproken. Dit houdt hoofdzakelijk in dat men kandidaat lerenden de weg helpt vinden naar het bestaande aanbod. Hierbij is het geven en het (samen) verwerken van informatie heel belangrijk. Bij bepaalde kansengroepen zijn deze maatregelen echter niet voldoende om mensen echt vooruit te helpen en dient er ook aan de aanbodskant zelf iets te gebeuren. Bij het bekijken van de (leer/werk)trajecten voor kansengroepen kunnen de volgende vragen gesteld worden:

- Zijn er bruggen te slaan tussen de verschillende leertrajecten? Als iemand b.v. iets geleerd heeft in een VDAB-cursus, wordt dit in acht genomen bij een cursus in het OSP? Krijgt hij of zij hier vrijstellingen?
- Zijn deze bruggen te overbruggen, ook voor kansengroepen?
- Wordt er hulp geboden bij het oversteken van die bruggen? Door wie?
- Wordt er geholpen om de randvoorwaarden te garanderen? Hierbij denken we onder andere aan een leefbare verdeling tussen leertijd - arbeidstijd en vrijetijd of aan de financiering. Is bijvoorbeeld deeltijds onderwijs, waarbij men maar halftijds kan gaan werken betaalbaar voor iemand uit de kansengroepen?

De doelstelling van het onderzoek omtrent het comprehensief principe van 'een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen' was om hierrond een kader met richtlijnen op te stellen dat bijzondere aandacht schenkt aan kansengroepen. Er zijn immers een aantal maatregelen in voorbereiding en enkele onderzoeken lopende (b.v. het PBO-onderzoek 'Flexibilisering van het onderwijs in de kennismaatschappij', 'Elders Verworven Capaciteiten', het onderzoek door de Koning Boudewijnstichting over loopbaanbegeleiding) die op deelaspecten van deze problematiek willen inspelen. Belangrijk hierbij is om steeds het onderscheid te maken tussen universele maatregelen die hierdoor voorgesteld worden en de nood aan onderzoek inzake specifieke maatregelen om kansengroepen ook te laten deelnemen aan dit trajectmatig VTO-beleid. Met dit onderzoek zullen wij overgaan tot de constructie van een kader waarop moet gelet worden bij het formuleren van dergelijke universele maatregelen en waarin vervolgens ook specifieke maatregelen voor kansengroepen kunnen worden gepositioneerd.

⁴⁰ Matheüseffect: 'wie heeft zal krijgen, wie niets heeft zal nog ontnomen worden'.

1. Kansengroepen en hun participatieproblemen

1.1 INLEIDING

Bij het onderzoek naar een comprehensief principe om basisgerichte leertrajecten te ontwerpen, willen wij vooreerst nagaan welke specifieke kenmerken van kansengroepen - als individuen in een bepaalde economische, sociale en culturele situatie - in rekening moeten worden gebracht bij het beschikbaar stellen van het VTO-aanbod. Op deze wijze zal een invalshoek gecreëerd worden die ook gebruikt zal worden om naar kansengroepen te kijken in de overige maatregelen die in dit onderzoek werden / worden uitgewerkt ('mentorschap in de context van de levensloopbaan', 'leerbemiddelaars en / of trajectbegeleiders' en 'het opzetten van centra of huizen van kennis over leren').

De achterliggende vraag is: Wat zijn voor kansengroepen de barrières in leertrajecten? Bij het aanbieden en doorlopen van trajecten stoten deze doelgroepen dan op specifieke muren? Moeten er bruggen gebouwd worden opdat ook zij zouden gebruik maken van het aangereikte VTO-aanbod?

1.2 OMSCHRIJVING VAN HET CONCEPT 'KANSENGROEPEN'

Het is onmogelijk een eensluidende definitie te vinden van het begrip 'kansengroep'. Enerzijds kan er verwezen worden naar officiële bepalingen, anderzijds zijn er ook heel wat definities in omloop waar men vanuit het beleid nog geen uitspraak over gedaan heeft. Daarbij komt dat er wel altijd een schemerzone zal bestaan waar een subjectieve beoordeling onvermijdelijk is. En ook binnen de omschreven doelgroep zullen nog gradaties inzake de ernst van de problemen en kwalitatieve verschillen voorkomen.

Er is reeds aandacht vanuit het beleid voor deze doelgroepen, maar zoals zal blijken uit de paragraaf over niet-officiële bepalingen, is het belangrijk dat het beleid enerzijds doelgroepenanalyses en het onderzoek erover steunt, maar ook bij alle beleidsuitspraken, in het bijzonder deze in verband met arbeidsmarktgerichte permanente vorming, de nodige consequenties voorziet voor kansengroepen.

In het Conbelrapport werd deze nood al aangegeven. Maatregel 52 die de auteurs voorstellen, luidt als volgt:

De algemene definiëring en de afbakening van de kerntaken van de overheid moeten worden aangevuld met een differentiëring naar doelgroepen toe. Speciale omstandigheden vragen om specifieke antwoorden en dus om een educatief doelgroepenbeleid vanwege de overheid. Zo is het algemeen aanvaard dat de overheid via een opleidingsbeleid de positie van risicogroepen op de arbeidsmarkt tracht te verbeteren en dat zulks onder de volledige aansprakelijkheid van de overheid valt. De overheid heeft in brede zin een verantwoordelijkheid inzake de garantie van het recht op levenslang leren ten aanzien van kwetsbare groepen in de samenleving die zonder deze kerntaak van de overheid in een voor een

democratische welvaartsstaat onduldbare situatie van sociale uitsluiting dreigen terecht te komen. (Baert, Kusters, Van Damme, & Scheeren, 2000, p. 258-259)

1.2.1 Officiële bepalingen van het concept 'kansengroep'

In heel wat beleidsdocumenten worden kansengroepen vermeld. Voor de afbakening van deze groepen gebruikt men vaak kwantitatieve criteria. De barrières die deze mensen kennen om aan het maatschappelijk leven of - in het licht van dit onderzoek het levenslang leren - deel te nemen worden hierbij zelden ter sprake gebracht. In de volgende paragrafen worden enkele officiële bepalingen van het concept 'kansengroep' aangehaald. Dit is geen exhaustieve opsomming maar een trend die weergegeven wordt.

Vroeger had de overheid het over risicogroepen. Deze term werd echter vervangen door 'kansengroepen'. Zo geeft men reeds aan dat het om een win-win-situatie kan gaan, zowel voor de werkenden en werkzoekenden als voor bedrijven (Lamberts & Gheldof, 2000, p. 51).

1.2.1.1 Minister van Werkgelegenheid

In het Besluit Meerwaarde-Economie werd opgenomen dat de Minister van Werkgelegenheid op basis van het advies van de 'Adviescommissie Sociale Economie' jaarlijks de kansengroepen definieert. Dit besluit wordt echter op korte termijn gewijzigd en wel als volgt: De kansengroepen blijven gedefinieerd als bevolkingsgroepen die op een niet-evenredige wijze vertegenwoordigd zijn op de arbeidsmarkt, maar daarnaast zullen het de invoegwerknemers zijn die jaarlijks door de minister gedefinieerd worden. Dit maakt in ieder geval het plaatje wat coherenter. Van zodra de wijzigingen door de Vlaamse regering zijn goedgekeurd zal er ook een ministerieel besluit komen met een definitie voor de invoegwerknemers - in essentie zijn dit mensen met ten hoogste een diploma Hoger Secundair Onderwijs die 1 jaar niet-actief zijn.

Ook in het kader van de GESCO-regelgeving werd een definitie van kansengroepen gegeven. Hieronder vallen:

- migranten
- arbeidsgehandicapten, meerbepaald:
 - personen die erkend werden door het Vlaams Fonds
 - mensen die door de VDAB ondergebracht zijn in de categorie 'gedeeltelijk' of 'zeer beperkt' arbeidsgeschikt
 - mensen met een diploma hoogstens van het BuSO (Buitengewoon Secundair Onderwijs) die ingeschreven zijn in de VDAB
- ouderen (+45 jaar)
- laaggeschoolden (maximaal in het bezit van een diploma Hoger Secundair Onderwijs)
- de bestaansminimumtrekkers en begunstigen van de sociale bijstand en
- langdurig werkzoekenden (minstens 1 jaar Uitkeringsgerechtigd Volledig Werkloos).

In de beleidsbrief Werkgelegenheid 2002 van Landuyt, Minister van Werkgelegenheid en Toerisme, worden volgende doelgroepen opgesomd die bijzondere aandacht vragen:

- laaggeschoolden (omwille van de 'education gap')
- 50-plussers (omwille van de 'generation gap')
- vrouwen (omwille van de 'gender gap')
- allochtonen
- personen met een arbeidshandicap
- vluchtelingen
- (ex-)gedetineerden

Het verschilt dus van beleidsmaatregel tot beleidsmaatregel hoe kansengroepen exact gedefinieerd worden en waar men prioriteiten legt. Deze vaststelling toont reeds aan dat een eenduidige definitie van 'kansengroepen' noch mogelijk, noch gewenst is.

1.2.1.2 Indicatoren van het Sociaal Impulsfonds

Kansarmoede wordt in het decreet van 14 mei 1996 op het Sociaal Impulsfonds (BS 1 juni 1996) opgevat als een multi-dimensioneel gegeven. De criteria vatten de verschillende dimensies van maatschappelijke achterstelling, zoals de inkomens-, de beroeps- en de huisvestingssituatie. Zij houden nadrukkelijk rekening met de achterstelling bij kinderen, jongeren, jonge gezinnen en ouderen.

De SIF-criteria die gelden voor de convenantperiode 2000-2002 worden hierna nog eens opgesomd en toegelicht. Ze werden opgemaakt op basis van Vlaamse cijfers uit de jaren 1997 en 1998.

- Aanwezigheid van migranten
Naast de nationaliteiten die opgenomen worden bij de aanduiding van de migranten in het kader van het bestaande VFIK-fonds, worden voor het SIF-fonds ook de vreemdelingen uit de eerste migratiegolf mee in rekening gebracht. Zonder te beweren dat alle migranten kansarm zijn, moet vastgesteld worden dat zij als groep in sterkere mate in achterstandsposities vertoeven op het gebied van wonen, werken, onderwijs, gezondheid, maatschappelijke integratie, enz. Een concentratie van migranten vormt - spijtig genoeg - nog al te veel een omstandigheid met specifieke samenlevingsproblemen.
- Aantal bestaansminimumtrekkers
Dit is een nogal evident criterium als maatstaf voor armoede en bestaansonzekerheid. Via dit criterium worden wel enkel de uitkeringsgerechtigden zelf geteld en niet diegenen die samen met de gerechtigde leven van het bestaansminimum. Dit zal dus een onderschatting opleveren van het exacte aantal kansarmen.
- Aantal kinderen van 0 tot en met 19 jaar die wonen bij een alleenstaande ouder
Wetenschappelijk onderzoek wijst op het feit dat vooral alleenstaande vrouwen een groeiende risicogroep inzake bestaanszekerheid vormen. Dit gegeven wordt in de SIF-criteria mee opgenomen via het aantal kinderen dat bij een alleenstaande ouder woont. De negatieve relatie tussen bestaanszekerheid en gescheiden zijn of alleen wonen is immers des te groter naarmate het gezin meer kinderen telt.
- Aantal jongeren in de Bijzondere Jeugdbijstand, naar gemeente van herkomst

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

- Aantal Weduwen, Invaliden, Gepensioneerden, Wezen met beperkt inkomen (WIGW's)
Het betreft hier enkel de weduwen, wezen, invaliden en gepensioneerden die minder inkomsten hebben dan het laagste werknemerspensioen. Dit criterium bestrijkt daarom zowel de ouderen die in het stelsel zitten van het gewaarborgd minimuminkomen, als de invaliden, weduwen en wezen met een bijzonder laag inkomen. Bovendien vat dit criterium ook enkele elementen van ouderdom en gezondheid.
 - Aantal uitkeringsgerechtigde volledig werklozen (UVW)
Omwille van het belang dat aan arbeid als integratie-mechanisme moet worden gegeven, blijft werkloosheid een indicator voor feitelijke of potentiële achterstelling, althans voor twee duidelijk te onderscheiden subgroepen: de langdurig werklozen (+1 jaar) en de werkloze jongeren (<25 jaar).
 - Aantal kinderen, geboren in een kansarm gezin
Hier wordt gebruik gemaakt van een parameter die aangemaakt wordt door de sociaal verpleegkundigen van Kind & Gezin. Sinds 1992 registreren zij bij elk kind de verschillende elementen van de thuissituatie, zodat zij in staat zijn op basis van die gegevens een zicht te krijgen op het aantal kansarme gezinnen in hun cliënteel. De bepaling van 'kansarm gezin' gebeurt bij Kind & Gezin op basis van meerdere criteria. Zij beschouwen een gezin als kansarm van zodra het aan drie of meer van volgende zes criteria beantwoordt:
 - (a) het beschikbaar maandinkomen van het gezin na afbetaling van de schulden is lager dan 24.000 fr.
 - (b) de opleiding van één van de ouders is lager of gelijk aan basisonderwijs, beroepsonderwijs, buitengewoon onderwijs of analfabeet
 - (c) de ontwikkeling van de kinderen in het gezin is - gemeten aan een aantal criteria - laag
 - (d) de arbeidssituatie van de ouders is precair, werkloosheid of in een beschutte werkplaats
 - (e) de huisvesting is onaangepast (te klein, krot, geen voorzieningen)
 - (f) de gezondheid is zwak, men is gehandicapt, er is een oneigenlijk gebruik van de gezondheidszorg.
 - Aantal woningen zonder klein comfort
Een woning zonder klein comfort is een woning waarin één van de volgende elementen ontbreekt: stromend water, bad of douche, WC met waterspoeling.
 - Aantal sociale huurappartementen
Met dit criterium wil de wetgever vooral de samenlevingsproblemen vatten die zich in en rond de grotere sociale hoogbouwcomplexen situeren.
- (Pelfrene, 1999, p. 7-8)

1.2.1.3 ESF

Het Europees Sociaal Fonds (ESF) (<http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/esfkort.htm>) zorgt voor de medefinanciering van plannen voor de ontwikkeling van menselijke hulpbronnen. Het kan mensen helpen de arbeidsmarkt te betreden (of ernaar terug te keren) en mensen die al werken helpen hun vooruitzichten in hun beroep te verbeteren. Het wil de werkloosheid aanpakken door de toegang tot werk gemakkelijker te maken en wel via het

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

scheppen van nieuwe banen, het ontwikkelen van vaardigheden en kwalificaties en het bevorderen van de gelijke kansen op de arbeidsmarkt.

Het Europees Sociaal Fonds vormt een integrerend onderdeel van het beleid van de Europese Unie voor economische en sociale cohesie en van haar structuurbeleid. Hoofddoel van dit beleid van de Unie is de economische en sociale ongelijkheid te verkleinen. Het ESF, als één van de structuurfondsen, helpt niet alleen de kloof tussen mensen, maar ook tussen rijke en minder rijke regio's van de unie te overbruggen. De financiering door dit fonds is een belangrijk onderdeel van de strategie van de unie om de aanpassing tot stand te brengen die noodzakelijk is voor groei, een groter concurrentievermogen en werkgelegenheid. Het ESF is werkzaam in alle 15 lidstaten van de Europese Unie.

In Vlaanderen zijn er een aantal projecten die gefinancierd worden door het 'European Social Fund' (ESF). De doelgroepen waarvoor men moet werken om middelen te krijgen zijn (<http://www.vdab-esf-agentschap.be/esf/index2.htm>):

- laaggeschoolde langdurig werkzoekenden (>2 jaar en geen derdegraadsonderwijs)
- laaggeschoolden (geen derdegraads onderwijs)
- hoger geschoolden
- vrouwen
- herintreders (gedurende de laatste 3 jaar niet beschikbaar zijn geweest voor de arbeidsmarkt, noch hebben gewerkt)
- etnische minderheden, vluchtelingen, asielzoekers en de gegrondeheidsfase en personen van buitenlandse afkomst die een regularisatievraag hebben ingediend
- arbeidsgehandicapten: personen met een handicap, BuSO-schoolverlaters, gedeeltelijk en zeer beperkt geschikten zoals gedefinieerd door de VDAB
- bestaansminimumgerechtigden en gelijkgeschakelden
- langdurig werkzoekenden (-25jaar: +6 maanden, +25 jaar: +12 maanden)
- jongeren (-25 jaar)
- deeltijds leerplichtigen (instap tussen 15 jaar en 18 jaar)
- deeltijds lerenden (-25 jaar)
- ouderen (+45 jaar)
- (ex-)gedetineerden
- personen met verslavingsmoeilijkheden

De vraag kan gesteld worden of deze opsomming wel zinvol is daar iedereen uit de bevolking in deze categorieën lijkt te kunnen worden geplaatst.

1.2.1.4 Kansengroepen onder werknemers

Bovenstaande officiële definities van kansengroepen hebben het vooral over werklozen en mensen die herintreden op de arbeidsmarkt. Er zijn echter ook heel wat werknemers die als kansengroep kunnen erkend worden en waarvoor er een educatief aanbod is / kan uitgebouwd worden.

Er bestaat zachte steun voor KMO's. Zachte steun wordt toegekend voor projecten van adviesverlening, opleiding en studies die uitgevoerd worden door een aan de onderneming externe instantie. De werknemers van dergelijke bedrijven kunnen ook als kansengroepen beschouwd worden.

Op 26 oktober 2001 werden door de Vlaamse regering een aantal aangepaste voorwaarden en regels voor de subsidiëring van permanente vorming en opleiding voor werkenden en bedrijven goedgekeurd. De aanpassingen komen er na het verschijnen van de Europese vrijstellingsverordening betreffende opleidingssteun. De vroegere voorwaarden en regels worden aan deze Europese verordening aangepast.

Het Aanvullend Nationaal Paritair Comité voor Bedienden (ANPCB of Paritair Comité 218) beschikt over een eigen sectoraal opleidingscentrum, CEVORA, dat gefinancierd wordt door bijdragen op de loonmassa (0,30 %), hetgeen verklaart dat zij al haar diensten kosteloos kan aanbieden aan de bedrijven en bedienden van de sector en aan werkzoekenden. Elke bediende stort dus 0,30% van zijn / haar loonmassa in een collectief fonds voor vorming en opleiding.

1.2.2 Niet-officieel

Naast de officiële bepalingen van kansengroepen circuleren er in verschillende sectoren beschrijvingen van deze groepen. Vanuit het werkveld ervaart men dat een afbakening van doelgroepen gewenst is. Dit mag niet uit het oog verloren worden bij het uitschrijven van onderzoeken door de overheid: het is belangrijk om de kansengroepen, hoe ruim ook, in beeld te brengen.

1.2.2.1 Maatschappelijk achtergestelden

Volgens Verbeke laat het leefwereldonderzoek (1992, p. 44) toe om op een verfijnde wijze doelgroepen af te bakenen en nog verder te segmenteren. Er kunnen verschillende invalshoeken gebruikt worden om doelgroepen te benoemen. Bovendien is het zo dat de gebruikte invalshoek dikwijls samenhangt met het type van werking dat men ontplooit.

Als kansarmen kunnen alle burgers die een gebrek aan maatschappelijke kansen krijgen bekeken worden, bestaansonzekeren, mensen die het financieel en sociaal moeilijk hebben (Verbeke, 1992, p. 38). Als uitgangspunt moet gelden dat iedere burger recht heeft op een gelijke toedeling van maatschappelijke rechten. Maar precies de realisatie van dit recht vergt soms doelgroepspecifieke maatregelen en procedures binnen belangrijke instituties (p. 40).

De term '*kansarmoede*' wordt vereenzelvigd met een tekort aan persoonlijke ontplooiingsmogelijkheden en maatschappelijke kansen. Groepen zouden door eigen toedoen of door een "accident de parcours" de aansluiting met de samenleving missen. Mits extra inspanningen zouden ze echter wel terug kunnen aansluiten. Critici vinden dat in deze

omschrijving de rol van de samenleving teveel buiten schot blijft. Dit is anders bij de term '*achterstelling*'. Daar ligt het accent meer op het structurele gegeven waardoor mensen systematisch uit de boot vallen. De verwijzing naar de maatschappelijke positie van groepen en de uitsluitingsmechanismen is duidelijk. Deze nuances worden in het gewoon taalgebruik zelden consequent gelegd (p. 41). Er is nood aan een meer inperkende en dus minder vage definitie van doelgroepen. De probleemsituaties doen zich meestal gelijktijdig voor en ze hebben een onderlinge samenhang die vaak versterkend werkt. Vandaar de term '*meervoudig achtergestelden*'. Deze term is minder ruim dan 'kansarmen' en geeft beter de kern van het verschijnsel aan. Maar ook deze aanduiding laat nog teveel speelruimte.

Er kan ook gekeken worden welke samenhang er tussen of cumulatie van deze factoren er bestaat. In welke mate komen volgende kenmerken gelijktijdig voor bij de doelgroep (Verbeke, 1992, p. 41-42)?

- beperkt beschikbaar inkomen
- lage scholingsgraad
- zwakke positie op de arbeidsmarkt / werkloos
- slechte / ongezonde huisvesting
- geen / geringe deelname aan het maatschappelijk leven
- ontbreken van sociaal netwerk
- beperkte bestaanskring
- relatieproblemen
- problemen met kinderen
- kinderplaatsing, ontzetting uit ouderlijke macht
- ongezonde levenswijze
- psychische problemen
- verslaving
- veelvuldige contacten met allerlei diensten
- problematische contacten met allerlei diensten.

1.2.2.2 De kwetsbare doelgroepen van de arbeidsmarkt

De doelgroepen waarmee KOPA (Kans Op Arbeid) werkt en die zij beschrijven als de meest kwetsbare doelgroepen van de arbeidsmarkt zijn: langdurig werklozen, mensen met een voorbijgestreefde scholing, anderstalige werkzoekenden, bestaansminimumtrekkers, jongeren en ouderen (Baert & projectgroep Cyriel&co, 2001).

Deze kwetsbare doelgroepen komen vaak voor in sectoren waar men het aanvankelijk niet verwacht. Zo kunnen bedienden die maar 1 taal beheersen als risicogroep bestempeld worden. Dergelijke nieuwe denkpijlers moeten opgehouden worden in het definiëren van kansengroepen.

1.2.2.3 Sociale exclusie

Kansengroepen kunnen in ruime zin gedefinieerd worden als mensen die het slachtoffer zijn van sociale exclusie. Dit betekent uitgesloten zijn van participatie aan het normale sociale en economische leven van het land waarin je leeft. In een moderne economie is het grote symptoom van sociale exclusie meestal een laag inkomen door werkloosheid of het uitoefenen van een onstabiele of slecht-betaalde job. Armoede en sociale uitsluiting zijn geen synoniemen. Andere kenmerken van sociale exclusie zijn: een gebrek aan toegang tot arbeid, educatie en een als normaal beschouwd sociaal leven; een gebrek aan toegang tot informele netwerken die informatie, zoals de beschikbaarheid van jobs of cursussen, verstrekken; gebrek aan contact met officiële instellingen buiten welzijnsinstellingen en beleidsinstanties; gevoelig voor misdaad zowel als slachtoffers als als dader. (Clayton, 1999)

De uitgesloten zijn dus heterogeen (Jones, 1997, p. 14-15):

the immobilised - the careless, the infirm, the disabled, the chronically sick, the carers for the young and the old, and those too shy or frightened to walk the streets in the dark or the light ... the unemployed and the under-employed ... the under-achievers, the under-qualified, the unskilled, the uneducated and the unfulfilled ... those who cannot cope with the basic routines and obligations of daily life; the homeless, the badly-housed, the demoralised, the demotivated and the distrustful ... the unambitious and the hedonists ... the brutal, the bent and the villainous. What, if anything, they all have in common is their confusion, their frustration, their disillusionment, their low self-esteem and their alienation.

Clayton (1999) voegt daar nog degenen aan toe die achtergesteld zijn door leeftijd, geslacht, klasse, woonplaats en -situatie, etniciteit, religieuze achtergrond, werkervaring, analfabetisme en vluchtelingenstatuut.

Een van de problemen waarmee deze mensen te maken hebben is de moeilijkheid om levenslang te leren. Nochtans is dit een noodzaak voor individuen die een job willen krijgen, veranderen of willen evolueren in hun job. Dit is een feit gegeven de correlatie tussen werkloosheid en lage vormen van educatie en de trend op de arbeidsmarkt van jobs die hogere vaardigheden eisen (Clayton, 1999). De band tussen tussen lage geletterdheid en beperkte en ondergewaardeerde tewerkstelling respectievelijk laag inkomen blijkt ook uit de International Adult Literacy Survey (IALS) die aangehaald wordt in deel 1 - Een Vlaams Strategierapport Levenslang leren (Deel I) - van dit onderzoek.

1.3 PARTICIPATIEPROBLEMEN VAN KANSENGROEPEN OP DE ARBEIDSMARKT?

1.3.1 Stigmatisering

In de praktijk blijft men vaak denken in termen van de ideale norm-werknemer. Men definieert de positie van mensen die tot een andere groep behoren veelal als een achterstand die met behulp van speciale positieve actieprogramma's ingelopen moet worden. Wie niet aan de norm voldoet wordt dus als problematisch bestempeld. Een

traditionele oplossing hiervoor bestaat vaak in het formuleren van aparte beleidsterreinen en het ontwikkelen van een specifiek doelgroepenbeleid voor elk van de te onderscheiden categorieën. Zo krijgen we onder andere het allochtonenbeleid, het gehandicaptenbeleid, het emancipatiebeleid en het ouderenbeleid. Het gevaar bestaat erin dat het creëren van een apart beleid voor een specifieke groep leidt tot weerstand en tot een versterking van stigma's. Door te blijven denken in termen van positieve acties voor specifieke kansengroepen, roept men weerstand op bij diegene die niet tot deze doelgroep behoren. Zij versterken de constructie van de specificiteit en de rest vindt zich uitgesloten. Het fundamenteel probleem van deze speciale programma's is dat zij 'de andere / het andere' uitsluiten. Bij deze acties wordt 'het andere' beschouwd als een uitdaging, als een speciaal aandachtspunt. Maar waar het fundamenteel om draait is een erkenning van de stem van eenieder. Vanuit dit perspectief, is er alleen verscheidenheid en vervaagt dé norm (Janssens in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Administratie Werkgelegenheid, 1999, p.34).

Indien het maatschappelijk denken over lagergeschoolden en andere 'risicogroepen' niet verandert, zal een stereotype beeldvorming blijven bestaan ondanks alle mogelijke wijzigingen in selectiemethoden of begeleiding. Zo is b.v. de term laaggeschoold op zich reeds een label dat stereotypen in de hand werkt. En waar gaat het hier eigenlijk om: toch om kort en lang naar school te gaan. Zijn we er zeker van dat we alles op school geleerd hebben? Hoeveel creativiteit is er al niet verloren gegaan, met al dat geschool? Lage, korte scholing is toch een kant van onze menselijkheid die we moeten leren zien, waarden, een kant die meer intrigeert dan een probleem is. Lagergeschoolden integreren, is dan ook erg betrekkelijk, als ze een soort van would-be geschoolden moeten worden, dan verliezen we toch, meer dan dat we winnen. Als het menselijk kapitaal en potentieel ons echt interesseert dan zijn we toch geïnteresseerd voor de eigenheid van het 'laag-geschoold' zijn, en de wereld die dat met zich meebrengt.

(Janssens, M. in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Administratie Werkgelegenheid, 1999, p. 44).

Over andere kansengroepen kan op een gelijke manier geredeneerd worden. Het is meestal zo dat de individuele verschillen binnen deze categorieën worden miskend en de feitelijke vaardigheden van deze individuen worden onderschat of verkeerd worden ingeschat. Voorts worden feitelijke problemen, deficiënties of handicaps vaak in verband gebracht met vermeende problemen.

Verder krijgt bij kansengroepen op de arbeidsmarkt het psychisch welbevinden vaak een deuk. Een aantal aspecten van de kwaliteit van de arbeid verklaren wel degelijk tot op zekere hoogte waarom mensen zich goed of slecht voelen, waarom zij al dan niet positief staan tegenover hun werk en waarom ze bereid zijn te werken aan hun loopbaan. Vooral de arbeidsinhoud en de individuele arbeidsverhoudingen bieden hiervoor verklaring. Laaggeschoolden bij voorbeeld hebben niet aantoonbaar een geringer psychosomatisch welzijn of een minder positieve werkhouding omdat ze laaggeschoold zijn maar omdat ze op jobs terecht komen met minder goede kwaliteiten van de arbeid. Er werd door Pollet et al. (2000, p. 66-67) vastgesteld dat het werkverzuim hoger ligt naarmate het scholingsniveau

van de werknemers. Laaggeschoolden zijn bijna 10 dagen per jaar meer afwezig wegens ziekteverzuim dan hooggeschoolden en 6 dagen meer dan de middengeschoolden. Maar in hooggeschoolde bedrijven ligt het werkverzuim bij de laaggeschoolden merkkelijk lager. De kwaliteit van de jobs waarop ze ingezet worden is verantwoordelijk voor het gebrek aan psychisch welbevinden dat ze ervaren bij de uitoefening van hun werk. Laaggeschoolden ervaren minder psychisch welzijn en hebben meer last van somatische klachten zowel binnen als buiten het werk. (Pollet et al., 2000, p. 69)

1.3.2 De cultuur op de arbeidsmarkt

1.3.2.1 Kansen op vorming op de arbeidsmarkt

De heersende cultuur op de arbeidsmarkt kan aanleiding geven tot het creëren van nieuwe kansengroepen. Zo kan b.v. het vormingsbeleid van organisaties bepalen of iemand kansen krijgt om door te groeien of niet.

Het is niet zozeer het diplomaniveau dat de opleidingsbereidheid verklaart, dan wel de scholingsverdeling van de interne arbeidsmarkt. De opleidingsbereidheid is ongeacht het behaalde diploma laag als men werkt in een bedrijf waar meer dan 75% van de werknemers laaggeschoold zijn. Het blijkt dat de kwalificatie 'achterstand' die laaggeschoolden toch al hebben, in hun tewerkstelling nog wordt vergroot. Laaggeschoolden zijn niet alleen beduidend minder geneigd om opleidingen in cursusvorm te volgen maar bedrijven investeren ook minder in de opleiding van laaggeschoolden.

De stelling dat werkgevers bij recrutering het adagium 'wie geleerd heeft, die zal leren'⁴¹ hanteren (met name een hogere kwalificatie geldt als bewijs dat een sollicitant opleidingsminded is), blijkt een self-fulfilling prophecy te zijn. Wie hoger gekwalificeerd is, komt terecht op jobs waarin van alles moet - en kan - aangeleerd worden. Laaggeschoolden daarentegen worden op het gebied van hun formele kwalificaties zowel bij recrutering al bij inzet op deze of gene job als ongeschoolden behandeld. We kunnen dus een polarisering vaststellen naar behaald diploma inzake het gebruik en de ontwikkeling van kwalificaties.

Schröder-Naef (2001) ontdekte met een onderzoek in Zwitserland dat de meeste werkgevers hun werknemers niet beloonden na het slagen voor de examens van opleidingen. De deelnemers vonden het jammer dat hun werkgevers hen niet ondersteunden in hun inspanningen. De meesten volgden de lessen in hun vrijetijd en weinigen konden studeren tijdens de werkuren. De helft van de personen veranderden van werk na het behalen van hun certificaat.

Het employability-effect van de ervaring die men in zijn huidige job opdoet, wordt sterk bepaald door het type arbeidsinhoud (uitdagend werk met veel taakvariatie en veel regelproblemen). Dit draagt bij tot de stelling dat de leermogelijkheden die met een bepaalde job samengaan van meer belang zijn voor de employability van werknemers dan

⁴¹ Dit wordt ook wel het Mattheüseffect genoemd.

het leerpotentieel (diploma) van werknemers dat (ten onrechte) geassocieerd wordt met het scholingsniveau van werknemers (Pollet, De Weerd, Van Hootegem, & De Witte, 2000, p.61-62).

Ook Sels en Bollens concluderen uit onderzoek (2000) dat de kans op scholing ongelijk verdeeld is op de arbeidsmarkt. In bedrijven met een hoge concentratie hooggeschoolden, liggen de kansen op participatie beduidend hoger. Naarmate het aandeel ouderen en het aandeel vrouwen toeneemt, daalt de participatiegraad. Bedrijfsopleidingen worden niet afgestemd op zogenaamde kansengroepen. Nochtans hebben precies deze groepen belang bij de uitbreiding van hun 'employability'. Bedrijven leveren geen specifieke vormingsinspanning voor oudere werknemers, werknemers met een bedreigde job, laaggeschoolde groepen of etnische minderheden.

Als men echter medewerkers beschouwt als individuen met aspiraties, behoeften, competenties en specifieke vaardigheden, dan is de kans behoorlijk groot dat deze individuen ook worden aangemoedigd om zichzelf te ontplooien. Men spreekt dan over een 'employee development-strategie'. Er moet met andere woorden door de bedrijven een degelijk Human Resources beleid gevoerd worden, met aandacht voor de kansen in elke werknemer.

1.3.2.2 Etnostratificatie

De etnostratificatie van de arbeidsmarkt is een theorie gebaseerd op de idee van de *duale arbeidsmarkt* die in de jaren '60 ontstaan is in Amerika. Volgens deze theorie bestaat de arbeidsmarkt uit een primair en een secundair segment die zich op een aantal kenmerken hiërarchische ten opzichte van elkaar verhouden: werkzekerheid, beloning, fysieke omstandigheden, statuut, doorstroming, carrièremogelijkheden, waarbij werknemers uit het primaire segment gekenmerkt worden door een gunstigere score op al deze kenmerken. Essentieel is wel dat de mobiliteit tussen de segmenten volgens deze theorie slechts zeer beperkt of zo goed als onbestaande is.

De theorie van de *etnostratificatie* stelt dat allochtonen meer kans hebben om terecht te komen in sectoren en functies die behoren tot het secundaire segment van de duale arbeidsmarkt.

Na een onderzoek kunnen Verhoeven en Martens (2000, p. 100) concluderen dat er zeer sterke aanwijzingen zijn voor deze etnostratificatietheorie hier in Vlaanderen. Bij de onderzochte loontrekkenden konden ze zowel in de Vlaamse regio's als in Brussel als het ware drie hiërarchische strata identificeren:

- stratum 1: autochtonen en mensen uit de buurlanden
- stratum 2: allochtone Belgen, Zuid-Europeanen en de mensen uit de restcategorie
- stratum 3: Turken en Marokkanen.

Ze kwamen tot deze conclusie op basis van vijf vaststellingen:

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

- oververtegenwoordiging van allochtonen in bepaalde sectoren (land-en tuinbouw, horeca, industriële reiniging, interim-arbeid, straatreiniging en afvalverzameling)
- onderverteenwoordiging van allochtonen in bepaalde sectoren (quartaire overheidssector, informaticasector, financiële dienstensector, post- en telecommunicatiesector, de sector van elektriciteit, gas, stoom en water)
- allochtonen krijgen gemiddeld lagere lonen
- concentratie van allochtonen in arbeidersstatuut
- beduidend meer deeltijds werk bij allochtonen.

1.3.2.3 Verdringingseffect

Laaggeschoolden, mensen met een diploma ten hoogste van het Hoger Secundair onderwijs, liggen niet zo goed in de markt. Eén op drie vacatures voor lagergeschoolden zou worden ingevuld (1997) door iemand met een hogere scholingsgraad dan oorspronkelijk in de vacature geformuleerd werd (onderzoek van Simoens, Denys & Denolf, in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999, p. 11). Ze worden dus verdrongen van de arbeidsmarkt door hoger opgeleiden.

Het meest opvallende besluit van een multiple casestudie in dit verslagboek is dat overvraging - het in dienst nemen van iemand met een hogere kwalificatie dan de functie vereist - frequent plaatsvindt, zij het vaak om verschillende redenen:

- In sommige bedrijven vermoedt men dat hoger ingezette kwalificaties automatisch een betere functie-uitvoering inhouden.
- Andere bedrijven rekruteren 'op voorraad' om de kwalificaties alvast in huis te hebben voor het geval dat nodig zou blijken.
- Men onderschat ook vaak het vermogen van werknemers om te leren en legt de lat op het 'moeilijkste' stuk van de functie, ook als dat om zelden voorkomende taken gaat.
- Daarenboven houdt men weinig rekening met de gevolgen van overvraging: demotivatie bij diegene die onder zijn niveau moet werken, demotivatie bij zittende werknemers die een verhoopte doorstroming aan hun neus zien voorbijgaan, minder dan optimale performantie, verloop naar andere jobs.

Ook dit kenmerk van de arbeidsmarkt zorgt ervoor dat er kansengroepen gecreëerd en in stand gehouden worden.

1.4 PARTICIPATIEPROBLEMEN VAN KANSENGROEPEN OP DE VTO-MARKT

De specifieke maatregelen die nodig zijn voor kansengroepen zullen wij hieronder legitimeren door de schijnbaar onoverbrugbare barrières van enkele kansengroepen te beschrijven. Deze beschrijving is niet exhaustief. Er zijn nog heel wat kansengroepen die hier niet aan bod kunnen komen (b.v. (ex-)gedetineerden, vluchtelingen, ...)

1.4.1 Beperkte participatie aan VTO-aanbod

Sommige mensen beschikken niet over de basiscompetenties om volwaardig mee te draaien binnen onze gemeenschap. Hen ontbreekt het b.v. aan elementaire lees- en schrijfvaardigheden. Ze behelpen zich wel, maar zijn afhankelijk van anderen die hen moeten bijstaan en wegwijs maken binnen onze informatiemaatschappij. Hun deelname aan het maatschappelijk leven is daardoor beperkt en dikwijls houden ze er een gering zelfwaardegevoel aan over. Zo zal bij migranten en politiek vluchtelingen hun gebrek aan kennis van de landstaal vaak een vlotte integratie in de weg staan. Het risico dat deze groepen in de kansarmoede verzeild geraken is vrij klein. Ze kunnen zich staande houden, maar hun maatschappelijke deelname en kwaliteit van hun leven vertoont hiaten. Niet zozeer de sociale uitsluiting, dan wel een gebrek aan mogelijkheden tot volwaardige maatschappelijke deelname is hier aan de orde (Verbeke, 1992, p.43).

Er zijn inderdaad onoverbrugbare barrières voor sommige mensen op de arbeidsmarkt die niet ontkend kunnen worden. Maar het zou een grove fout zijn om alle niet-participanten aan permanente vorming gelijk te stellen met sociaal uitgeslotenen. Sommige mensen kiezen om niet deel te nemen aan cursussen omdat ze hun vrijetijd liever op andere manieren spenderen waarin vaak informeel of zelfgestuurd leren kan worden herkend. Maar het patroon dat verschijnt bij een analyse van participanten suggereert dat bredere culturele, sociale en economische factoren een belangrijke rol spelen in het beïnvloeden en inperken van persoonlijke keuze. Participatie is niet louter een functie van socio-demografische variabelen ... Eerder heeft het iets te maken met percepties van macht en zelfwaardegevoel gemedieerd door de instrumentaliteit van deze variabelen (Clayton, 1999).

Afzien van participatie aan een VTO-aanbod kan volgens Allegaert (2000, p. 69) te maken hebben met attitudes, percepties en verwachtingen in plaats van met één enkele barrière. Dit probleem wordt soms onderschat, gedeeltelijk omdat onderzoeksinstrumenten een bias neigen te hebben naar situationele en institutionele belemmeringen en gedeeltelijk omdat respondenten niet erkennen of niet willen toegeven dat ze negatieve gevoelens tegenover educatie hebben. Toch bevestigen een aantal studies dat attitudes en percepties een significante rol spelen bij niet-participatie.

Hayes en Darkenwald (in Allegaert, 2001, p. 69) stelden vast dat laaggeschoolde mensen en mensen uit lagere sociaal-economische klassen minder positieve attitudes ten aanzien van educatie vertonen en dat zij ook minder aan scholingsactiviteiten deelnemen. Tevens stelden zij een relatie vast tussen de algemene attitude ten aanzien van educatie en opleidingsdeelname.

Een groot deel van de bevolking heeft een stereotiep beeld van leren dat komt uit de schoolervaring. Velen geloven dat alle vormen van onderwijs na de leerplicht formeel, niet-flexibel en examen-geörienteerd zijn en dat de participanten zullen beoordeeld worden op hun bekwaamheid om bepaalde standaarden te bereiken (Edwards, Sieminski & Zeldin in Allegaert, 2001, p. 69).

1.4.2 Laaggeschoolden

Laaggeschooldheid is een overkoepelend kenmerk van kansengroepen op de arbeidsmarkt. Heel wat groepen die het moeilijk hebben om hun plaats te vinden / krijgen op de arbeids- en vormingsmarkt hebben naast enkele specifieke kenmerken ook af te rekenen met laaggeschooldheid. Dit mag niet leiden tot generalisaties waarbij alle kansengroepen als laaggeschoold afgeschilderd worden en wat leidt tot de eenzijdig oplossing van 'Wie leert, zal er wel geraken'. Toch bespreken we hier eerst de barrières die laaggeschoolden tegenkomen bij arbeidsmarktgerichte vorming.

Ottersten stelt (in CEDEFOP,2000, p. 21) dat de jonge populatie (25-28-jarigen) beter gekwalificeerd is dan de werkende generatie. Dit doordat de participatie in hoger onderwijs gestegen is in de meeste landen. De vrouwelijke participatie is in Europa nog overal lager. Slechts 10% van de populatie in Europa zou in het jaar 2010 als laaggeschoold gezien worden - de normen van nu handhavend. Toch slinkt het aantal sectoren van de economie waarin laaggeschoolden werk kunnen vinden.

De relatieve nadelen voor laaggeschoolden stijgen, tijdens hun arbeidsloopbaan, door hun gebrek aan interesse in training en de groeiende loonverschillen. De huidige laaggeschoolden hebben gefaald op school ondanks het feit dat het aantal jaren van educatie gestegen is. Dit in tegenstelling met de vroegere laaggeschoolden (hun ouders) die ervoor kozen om te gaan werken. De criteria voor deelname aan het leerlingensysteem / leertijd zijn gebaseerd op cognitieve en sociale vaardigheden die deze groep niet bezit. Dit betekent dat ze afgesloten zijn van elke vorm en mogelijkheid van toegang tot training (Schneeberger, A in CEDEFOP, 2000).

Zowel vanuit economisch als vanuit maatschappelijk perspectief is het belangrijk om voor de tewerkstelling van deze mensen meer aandacht te hebben. Een democratie kan zich niet veroorloven een aanzienlijk deel van de bevolking uit te sluiten van de arbeidsmarkt. Het onbenut laten van deze 'reserve' aan arbeidskrachten, creëert allerlei spanningen en problemen die ten dele zouden kunnen voorkomen of opgelost worden door nog meer en intensiever te werken aan de integratie van (laaggeschoolde) werkzoekenden op de arbeidsmarkt (Vanden Daele in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Administratie werkgelegenheid, 1999, p. 17).

Een finale oplossing ligt volgens Dillemans (in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Administratie werkgelegenheid, 1999, p. 56-57) toch in een uplifting van alle mensen naar een hoger cultuurniveau, zodat zij hun mens-zijn ten volle kunnen beleven. Het doel van de mens is te worden wat hij is (in potentie, cfr. Thomas van Aquino en het existentialisme), d.w.z. al zijn mogelijkheden, zeker de hogere faculteiten van inzicht kunnen inzetten. Want echte deelname in de kennismaatschappij van de toekomst (die al begonnen is), met inbegrip van de technologische circuits, maar ook van de wetenschappelijke, intellectuele en culturele, zal een voorwaarde zijn voor volwaardig burgerschap, voor mondige democratie en voor ware vooruitgang, d.w.z. die aan alle mensen besteed is. De armoede van de toekomst zal de kennisarmoede zijn. De nieuwe ICT-mogelijkheden kunnen, in plaats van de kloof nog te verbreden, zoals sommigen vrezen, leiden tot nieuwe leeromgevingen en zelfs tot

gepaste differentiatie in ons thans onvermijdelijk te gestandaardiseerd aanbod van opleiding van grotere groepen. Dat zou toelaten om niet alleen de hoogvliegers betere doorstootkansen te geven dan zij nu hebben, maar ook de achterblijvers en probleemsituaties gepersonaliseerd op te vangen en te laten "bijstuderen", ieder op zijn eigen ritme en volgens eigen benaderingswegen.

1.4.3 Allochtonen

Het grote probleem bij de afbakening van deze doelgroep is dat het criterium 'nationaliteit' niet langer voldoet aan de sociale realiteit. Door het grote aantal naturalisaties en het verkrijgen van de Belgische nationaliteit enerzijds (300.000 de laatste 20 jaar) en anderzijds door sociale fenomenen als gemengde huwelijken, is het onmogelijk geworden om de groep allochtonen te beperken tot hen die niet beschikken over de Belgische nationaliteit - wat voorheen wel werd gedaan onder andere in beleidsrapporten (Verhoeven & Martens, 2000, p. 98). De definiëring van deze doelgroep gebeurt vooral vanuit de eigen context en ervaring (Verhoeven, Van Roy, & Lamberts, 2000).

Bij de mensen in deze categorie is er sprake van reële problemen zoals de taal, niet-aansluitende opleidingen of geen opleiding, cultuurverschillen die een bijdrage leveren aan de zwakke positie op de arbeidsmarkt, en fictieve problemen die voortvloeien uit gehanteerde vooroordelen. Zo wordt een slechte beheersing van het Nederlands soms geassocieerd met beperkte verstandelijke vermogens (van den Berg, Denolf, van der Veer, & Vanschoren, 1996, p. 31). Vaak ervaren deze mensen ook een discriminatie bij de selectie en werving. Werkgevers proberen namelijk risico's te vermijden en hiervoor gaat men af op algemene indrukken (van den Berg, Krause, & van der Veer, 1994, p. 12).

Verhoeven e.a. (2000) stellen dat de betrokken actoren het over de uiteindelijke oorzaak van deze situatie zijn niet eens. Volgens sommigen is het probleem te herleiden tot een probleem van deficit. De allochtonen scoren minder goed op bepalende variabelen zoals opleiding, ervaring en talenkennis waardoor hun kansen op de arbeidsmarkt beperkt zijn. Het wegwerken van dit deficit bij de allochtonen via scholing en begeleiding zal automatisch leiden tot een verbetering van hun positie, zo menen zij. Volgens anderen is de oorzaak daarentegen een probleem van discriminatie. Door allerlei bewuste en onbewuste strategieën van belangrijke actoren op de arbeidsmarkt ontstaat een systeem van directe en indirecte discriminatie dat de allochtonen als het ware gevangen houdt in hun zwakkere positie. Het veranderen van dit systeem zal automatisch leiden tot een verbetering van de positie van allochtonen op de arbeidsmarkt, zo menen de aanhangers van deze tweede stelling.

De ervaring en de resultaten van verschillende onderzoeken tonen aan dat beide analyses een zekere grond van waarheid bevatten en dat het probleem te herleiden valt tot een probleem van discriminatie en deficit. Meer en meer beginnen belangrijke arbeidsmarktactoren zich dit te realiseren en onderkennen ze de complexiteit van het probleem. Ook de Vlaamse overheid en de Vlaamse sociale partners behoren de laatste

jaren tot deze laatste groep. Zij erkennen allen dat enkel een integraal actiebeleid dat zowel de aanbodzijde als de vraagzijde tracht te beïnvloeden enige kans op slagen heeft.

Allochtonen zijn vaak 'solo's' binnen een bedrijf. Het is die eenling, de eerste opvallend andere werknemer in een (afdeling) van een onderneming. Wie opvalt wordt bovendien op een speciale manier bekeken. Alles wat aan die persoon anders is, wordt direct gezien. Dit leidt tot grote onzekerheid bij deze werknemer. Hierop inspelen en het vlot inwerken van een allochtone medewerker, is het doel van de brochure 'van (andere) nieuwkomer tot toffe collega': tips en suggesties voor een vlotte inwerkperiode als eerste migrant in een onderneming die het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap uitgeeft. Deze brochure bevat een handleiding, een werkmap en een checklist die gebruikt kan worden door de nieuwe werknemer, de eventuele mentor en het management. Dergelijke acties zijn aan te bevelen. Het is aan te raden om in dezelfde lijn ook initiatieven op te starten op andere domeinen en ook voor andere kansengroepen dan allochtonen.

1.4.4 Vrouwen

1.4.4.1 Gender

Gender is een begrip dat gebruikt wordt in contrast met de term 'sekse' of 'geslacht'. Deze laatste begrippen verwijzen naar louter biologische verschillen tussen vrouwen en mannen. Gender daarentegen verwijst naar sociale en cultureel bepaalde verschillen. Het gaat om de *sociale constructie* van vrouwelijkheid en mannelijkheid: vele verschillen tussen mannen en vrouwen zijn niet biologisch van aard maar zijn het gevolg van afspraken die stilzwijgend in een bepaalde samenleving worden gemaakt. Het onderscheid sekse / gender is oorspronkelijk dan ook afkomstig van antropologen die in hun onderzoek constateerden dat mondiaal gezien de invullingen van vrouwelijkheid en mannelijkheid heel divers zijn. Wat een gangbaar vrouwenberoep is in sommige landen, geldt in Vlaanderen als een mannenberoep of -functie bij uitstek. Wat mannen en vrouwen doen en hoe dat gewaardeerd wordt - ook het volgen van opleiding en vorming - staat dus niet van nature vast, maar wordt bepaald door normen over wat zij horen te doen. Deze opvattingen kwamen tot stand in de loop van de geschiedenis en weerspiegelen oude machtsverhoudingen. Deze normen zijn echter veranderlijk. (Nelen & Hondeghem, 1999, p. 2)

Genderverhoudingen komen tot stand via twee mechanismen. Het eerste mechanisme is de verdeling van en de toegang tot hulpbronnen zoals geld, tijd, posities, informatie en zeggenschap. Het tweede mechanisme is het hanteren van formele en informele regels over gender. Personeelsbeleid is een belangrijk instrument waarmee hulpbronnen binnen de organisatie worden verdeeld en waarmee regels worden gesteld aan personeelsleden. Gender kan relevant zijn in het personeelsbeleid maar ook in de organisatiecultuur. (Nelen & Hondeghem, 1999, p. 29-30)

De manier waarop met gender en genderverschillen wordt omgegaan in een arbeidsorganisatie bepaalt de kansen voor vrouwen op zowel carrièrekansen als

vormingskansen. In organisaties waar er weinig segregatie is met betrekking tot gender kunnen vrouwen als kansengroep beschouwd worden b.v. als in het personeelsbeleid is vastgelegd dat contractuelen geen leidinggevende functies mogen bekleden, verstrekt dit mannen en vrouwen in verschillende mate toegang tot leidinggevende functies in die organisaties waar veel meer vrouwen dan mannen contractueel aangesteld zijn? Verder kan het zijn dat huisregels beter aansluiten bij de levensstijlen van mannen, dan bij die van de meeste vrouwen. Deze normen kunnen betrekking hebben op de afbakening van privé-leven en werk maar ook op fysieke geschiktheid voor bepaalde functies.

1.4.4.2 Specifieke barrières voor vrouwen t.o.v. participatie aan (arbeidsmarktgerichte) vorming

Door hun vrouw-zijn en vaak ook moeder-zijn stoten vrouwen op barrières die aan deze rollen verbonden zijn. De belangrijkste worden in deze paragraaf aangehaald.

De gezins- en huishoudelijke zorg blijft een heel belangrijke hindernis om de participatie van vrouwen aan levenslang leren te verhogen. Uit de barrièreanalyse in het tweede deel van dit rapport, blijkt dat er wel meer openheid is tegenwoordig om huishoudelijke taken uit handen te geven om in de vrijgekomen tijd b.v. educatie te volgen maar dat het toch nog steeds een zware taak blijft voor vrouwen.

'Kinderzorg' is nog steeds een grote barrière voor vrouwen die willen participeren aan vorming. Kinderzorg is ruimer dan het zoeken van kinderopvang. Het impliceert een verantwoordelijkheidshandeling terwijl kinderopvang kan gezien worden als het 'zich onttrekken van de zorgverantwoordelijkheid'. Dit gevoel wordt versterkt wanneer er voor de kinderen omwille van de tewerkstelling van de ouders reeds buitenschoolse opvang moet voorzien worden. Verder speelt ook de identiteit van het moederschap mee. Zorg voor de kinderen verleent vrouwen immers een zekere status. Verder is deze zorg een intergenerationele barrière, die niet ophoudt te bestaan met het ouder worden van de kinderen. De zorg blijft tijd in beslag nemen, alleen zijn het andere taken die de moeder vervult ten aanzien van haar kinderen.

'Gezinssituatie' is samen met de 'slechte bereikbaarheid van de cursusplaats' de enige barrière die voor vrouwen belangrijker is dan voor mannen (Deel II: Analyse van de barrières voor deelname aan permanente vorming', in dit onderzoek). Vrouwen voelen zich dus meer gehinderd door hun gezin om te participeren aan vorming dan mannen.

Uit de analyse van barrières in het tweede deel van dit onderzoeksrapport komt ook naar voor dat de positie, meer bepaald de tewerkstellingsituatie en de educatie, van de partner de mogelijkheid tot educatie voor vrouwen kan dwarsbomen. De tewerkstellingsituatie van de partner zal zeker in wisselwerking met huishoudelijk werk en kinderopvang de mate van vrouwelijke participatie aan levenslang leren bepalen.

Ook het beeld dat de samenleving projecteert op vrouwen kan hun deelname aan vorming bepalen. Zo is er b.v. de stelling 'een goede huismoeder is er voor de kinderen'. Bepaalde

vrouwen - uit een minder kansrijk gezinsmilieu volgens Belenky (1986) die wordt vermeld in deel II van dit onderzoek - zijn hier gevoeliger voor en laten hun leven leiden door dergelijke beelden.

1.4.5 Ouderen

Withnall stelt dat oudere personen nog steeds sterk gemarginaliseerd worden in het Europese educatiebeleid door de blijvende klemtoon op economische competitiviteit in combinatie met morele paniek. Deze paniek over de verouderende bevolking is er met betrekking tot financiële ondersteuning en de gevolgen voor de gezondheidssector die ouderdom conceptualiseren als een sociaal probleem. De aangeboden vorming is dan ook gericht op het bewerkstelligen van (mentale)gezondheid bij oudere burgers. Neurologisch onderzoek toont immers aan dat mentale training op latere leeftijd een intellectuele kracht geeft, het behouden van het mentaal functioneren steunt en helpt om geheugenachteruitgang om te keren. Bovendien is dit aanbod gericht op 'de derde leeftijd', dus niet op beroepsactieve-ouderen.

De levensloop is een sociale constructie. Dit blijkt ook uit de analyse van barrières voor participatie aan levenslang leren (zie deel II van dit onderzoek). Daar komt onder andere naar voor dat deze barrières in de perceptie van de niet-participanten zeer persistent of moeilijk te doorbreken zijn. Het is een gewoonte of een patroon waar ze na verloop van termijn mee leren leven en uiteindelijk ervaren ze het niet meer als een belemmering maar als iets buiten de eigen wil om, dat er altijd is geweest. Hoe ouder iemand wordt, hoe moeilijker dus om de drempels te overschrijden. In deze analyse van barrières wordt ook een onderzoek van Tamkin en Hillage (1997) vermeld waarbij 45 jaar de gemiddelde leeftijdsgrens blijkt waarop arbeiders zichzelf omwille van hun leeftijd uitsluiten voor arbeidsmarktgerichte permanente vorming.

Toch is het niet de leeftijd op zich die de belemmerende factor vormt, maar de perceptie van derden - vooral de peergroep - op de te verwachten (leer-)vaardigheden op een bepaalde leeftijd. Men vereenzelvigd zich eerder met het beeld dat leeft binnen een groep waartoe men hoort, dan dat men een inschatting maakt van de eigen competenties. Het irrelevant vinden van leren wordt ook bepaald door een gevoel van 'tevredenheid met het leven' en concreet naar arbeidssatisfactie met het bereikte niveau en de uit te voeren arbeidstaken.

De vraag kan ook gesteld worden in welke mate trajecten nog zinvol zijn voor deze mensen. Wat arbeidsmarktgerichte vorming betreft, denken zij waarschijnlijk eerder aan stoppen dan aan verder leren. Al kan de overstap naar het pensioen en het zoeken van antwoorden op educatieve vragen die hierbij reizen wel een toekomstperspectief oproepen.

1.4.6 Personen met een handicap

De doelgroep 'personen met een handicap' is zeer ruim. Dit betreft zowel personen die na de revalidatie van een arbeidsongeval terug in dienst komen, mensen in een sociale

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

werkplaats met een mentale handicap, personen met een fysieke handicap maar met een hoge opleiding, enz. In het kader van de GESCO-regelgeving heeft men het b.v. over 'arbeidsgehandicapten', meerbepaald:

- personen die erkend worden door het Vlaams Fonds
- mensen die door de VDAB ondergebracht zijn in de categorie 'gedeeltelijk' of 'zeer beperkt' arbeidsgeschikt
- mensen met een diploma hoogstens van het BuSO die ingeschreven zijn in de VDAB.

Er bestaan specifieke trajecten voor deze doelgroep zoals ATB (Arbeids Traject Begeleiding), een coördinerende dienst die via haar netwerk acties onderneemt en samenwerkt met verschillende partners. Zij ontwikkelen onder andere een trajectplan op maat met volgende stappen:

- **instapfase:** kennismakingsgesprek, navragen waar de interesses liggen, bepalen van het statuut, uitklaren welke mogelijkheden er zijn
- **opleiding:** Indien nodig kan een stage in een bedrijf voorgesteld worden, evenals een technische of gespecialiseerde opleiding.
- **begeleiding:** via bemiddeling wordt begeleiding naar werk gegeven in de vorm van sollicitatietraining, hulp bij het voeren van telefoongesprekken, het schrijven van brieven en ondersteuning bij het solliciteren.
- **Nazorg:** eens er werk gevonden is probeert ATB ervoor te zorgen dat dit werk ook behouden blijft.

Verspreid over Vlaanderen zijn er ook kleine initiatieven, meestal vanuit een dagcentrum om een voorziening voor personen met een handicap die zelf instaan voor de trajectbegeleiding van hun mensen. Zo werken in 'De Thuishaven' in Mortsel alle bewoners. Zij kwamen tot hun job via een trajectbegeleiding vanuit de voorziening zelf waarbij gepeild werd naar hun interesses en mogelijkheden, een stageperiode bij een bedrijf of een KMO gestart werd om zo in te groeien in de functie die de betreffende arbeidsorganisatie voor hen vaak creëerde.

Er bestaan ook enkele gespecialiseerde vormingsinstellingen voor personen met een handicap (b.v. GOCI <http://www.goci.be>).

Samoy (1999) deed een onderzoek in opdracht van het Vlaams Fonds naar de zwakkere werknemers in beschutte werkplaatsen. Naast een uitgebreide doelgroepanalyse bestudeerde hij ook de opleiding en vorming van de werknemers en hun monitoren. De meeste opleiding wordt hier 'on the job' gegeven door monitoren en hulpmonitoren. Het blijkt vaak zeer moeilijk om externen aan te trekken die op de werkvloer specifieke arbeidsvaardigheden aan kunnen leren. Daarnaast worden ook trainingen gegeven in sociale vaardigheden en alfabetiseringscursussen. Deze volgen de werknemers meestal in verschillende Vlaamse vormingsorganisaties. Sinds 1996 loopt er in een tiental werkplaatsen een vormings-en opleidingsprogramma, BW-flex, waarvoor steun wordt verkregen van het Europees Sociaal Fonds. Die opleidingen zijn niet uitsluitend gericht op zwakkere werknemers, maar ze zijn wel bedoeld om te verhinderen dat werknemers met een handicap geen aansluiting meer zouden hebben met de eisen die het hedendaagse bedrijfsleven stelt. Bij de organisatie van die opleidingen zijn er twee grote knelpunten: het

vinden van geschikte opleiders en het probleem om in het productieproces tijd vrij te maken voor opleidingen.

Op vrijdag 14/12/01 heeft de Vlaamse regering de volgende maatregel i.v.m. sociale werkplaatsen goedgekeurd. In het kader van de sociale werkplaatsen wordt nu ook een gesubsidieerde omkadering voor arbeidszorgmedewerkers mogelijk. Onder arbeidszorgmedewerkers verstaan we mensen die te kampen hebben met psychische problemen, instabiliteit, een psychisch of mentale handicap of extreem lage stressbestendigheid. De arbeid in de reguliere arbeidsmarkt en zelfs in de sociale en beschutte werkplaatsen is niet altijd afgestemd op hun specifieke noden. Hun taken zijn dan ook minder productief, meer gedifferentieerd en afgebakend dan die van de sociale werkplaats. De omkadering of begeleiding van deze groep mensen is zeer belangrijk. Deze omkadering is immers gericht op de individuele mogelijkheden van de deelnemers: ze krijgen er werk op maat en op eigen tempo.

Uit het onderzoek van Samoy blijkt dat er voor personen met een handicap een apart educatief circuit bestaat. Toch volgen zij nog weinig vorming en misschien moet de vraag gesteld worden of het doorsnee aanbod niet toegankelijker voor hen gemaakt moet worden.

1.4.7 "Interimhoppers"

Het aandeel van de personen die voor een uitzendbureau hebben gewerkt, is in tien jaar tijd verdubbeld. Relatief meer jongeren tot 35 jaar, arbeiders en bedienden en werklozen doen een beroep op uitzendarbeid. Voor 89% van de uitzendkrachten is dit een tijdelijke oplossing. Slechts 11% kiest bewust voor een loopbaan als uitzendkracht, hetzij om een job te vinden die hen echt goed ligt, hetzij omwille van de door het systeem geboden flexibiliteit, hetzij bij de zoektocht naar vakantiewerk (voor studenten) en hetzij omdat men te oud is voor vast werk. Dit laatste motief wijst erop dat uitzendarbeid niet alleen een rol speelt in het begin van een loopbaan, maar ook op het einde (Lambrechts, 1996, p. 91-92).

Meer en meer mensen blijken dus in de interimsector terecht te komen. Deze mensen ontsnappen, als zij vooral kortlopende jobs uitoefenen, aan opleidingsplannen en -inspanningen van hun werkgevende organisatie. De vraag is of dit tekort wordt opgevangen door de uitzendbureaus.

Er zit een groep werknemers rotjobs te doen in de interimsector. Zij werken maar hebben geen zekerheid en ontlopen alle kansen tot levenslang leren
(Gesprek met Erwin De Bruyn).

Bovendien is vorming vaker weggelegd voor hogeropgeleiden of werklozen en zeker niet voor lagergeschoolde interimkrachten.

http://www.gla.ac.uk/wg/uk_home.htm

Unfortunately vocational guidance in Europe is usually targeted at unemployed people. Low-paid workers find it very hard to access it. Reasons include lack of knowledge about such services and difficulty in accessing them. It appears, therefore, that a useful starting place would be the workplace itself, with an essential

role being played by employers and trade unions, in partnership with vocational guidance practitioners. Currently, however, only a few examples of guidance for low-paid workers exist and these are not widely known. For this reason a European team, supported by the Leonardo da Vinci Programme of the European Communities, is working to gather and disseminate examples of good practice in this field, and to develop a set of methods and solutions that can be used by employers and trade unions.

1.4.8 (maatschappelijk kwetsbare) jongeren

Jans en Wildemeersch hebben een onderzoek uitgevoerd naar de hedendaagse opvattingen en praktijken ter bevordering van de participatie van jongvolwassenen (18 tot 25 jaar) aan de arbeidsmarkt en de samenleving. Het bevorderen van de mogelijkheden om te participeren aan het sociaal en economisch leven veronderstelt ook het bevorderen van participatieve competenties waarbij de volgende componenten van belang zijn:

- instrumentele componenten: dit zijn de vereiste capaciteiten om technische handelingen te stellen, om dus een beroep uit te kunnen oefenen.
- sociale componenten: dit zijn de noodzakelijke capaciteiten om deel uit te maken van een werkgemeenschap
- biografische componenten: deze capaciteiten zijn onontbeerlijk om een (arbeids-) identiteit te ontwikkelen. Het is het geheel aan betekenis dat men geeft aan zijn / haar motieven, interesses en mogelijkheden en de wijze waarop men dat betekenisvol weet te verbinden met de rollen die men (beroepsmatig) opneemt.

Bij het bestuderen van tewerkstellingsprogramma's voor jongeren blijkt uit onderzoek dat ze weinig afgestemd zijn op de biografische benadering - een professionele benadering met aandacht voor de levensloop en het levensverhaal -, de biografische en sociale competenties meestal ondergeschikt zijn aan het ontwikkelen van instrumentele vaardigheden maar jongeren toch over heel wat biografische en sociale competenties beschikken met betrekking tot vrijetijdsbesteding. Wil men werkloze - maar veralgemeend maatschappelijk kwetsbare jongeren - betekenisvol ondersteunen dan dient een authentieke ontmoeting en een uitdagende en stimulerende leeromgeving gecreëerd te worden. De steun van familie en peergroup en vrienden speelt hierbij een grote rol. Een strategie om een geschikte ruimte voor dialoog en ontmoeting te bewerken die opgang lijkt te maken is het 'outreach work'. Jongeren worden niet langer uitgenodigd op het terrein van de hulpverlenende instanties, ze worden opgezocht in hun 'vindplaatsen'. Een sprekend voorbeeld daarvan is het straathoekwerk.

In deze ontmoetingen moet toegewerkt worden naar **actorschap** van de jongeren. Dit betekent dat ze geloven in of controle hebben over hun leven en zich manifesteren als een autonoom individu dat plannen maakt en stappen zet om die plannen te realiseren. Dit gevoel van actorschap stelt jongeren in staat om hun participatie aan opleidings- en trainingsprogramma's te verbinden met hun toekomstplannen en verwachtingen. Niet alle jongeren hebben hetzelfde gevoel van actorschap. Veel laaggeschoolde jongeren participeren aan dergelijke programma's omwille van de dwang die ervan uitgaat of ze

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

worden gedreven door materiële overwegingen om zich enigszins aan te passen aan de arbeidsmarkt. Opvallende is dat heel wat jongeren in hun vrijetijd wel een sociale structuur vinden waarin ze actor kunnen zijn. Een strikt instrumentele benadering lijkt dus niet geschikt voor deze jongeren, hun problematiek vereist echter een aanpak met voldoende ruimte voor een biografische benadering.

2. Het VTO-aanbod: barrières en voorstellen voor een basisgericht en trajectmatig aanbod

2.1 HUIDIGE SITUATIE

2.1.1 Het beleid

Het beleid in Vlaanderen werkt niet gedifferentieerd wat het wegwerken van drempels naar vorming en de arbeidsmarkt betreft. Sprekend is een citaat van Kelchtermans op het tweede Vlaams sociaal-economisch forum op 17 september 1998 (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Administratie Werkgelegenheid, 1999, p.9)

Er moet gewerkt worden aan het wegwerken van drempels om kansengroepen op de reguliere arbeidsmarkt te integreren. Niet het creëren van een afzonderlijk tewerkstellingscircuit voor kansengroepen vormt daarbij het uitgangspunt, maar wel het wegwerken van drempels voor werk in de reguliere sector, de commerciële zowel als de publieke sector

Deze stelling kan toegejuicht worden: men wil immers aan iedereen kansen geven, maar de vraag rijst of de drempels niet veel meer onoverbrugbaar zijn voor bepaalde doelgroepen.

Er is nood aan een pleidooi voor een veelzijdige en langdurige inspanning op velerlei vlakken. De inschakeling van tewerkstellingsprojecten is binnen zo'n geïntegreerde aanpak een noodzakelijke, maar wellicht onvoldoende voorwaarde voor een volwaardige maatschappelijke en professionele integratie van de deelnemers (Verbeke, 1992, p. 48).

2.1.2 Barrières voor een toegankelijk VTO-aanbod in de huidige situatie

In de toekomst (Mäkelä & Hulkko, 1999) zal de breuk in de bevolking tussen wie succesvol is en wie sociaal uitgesloten is nog verscherpt worden. Vele soorten vaardigheden verwacht men gewoon zoals wetenschappelijk en technologisch inzicht, beroepskwalificaties, initiatief en probleemoplossende vaardigheden, menselijkheid, creativiteit en esthetische, kunnen werken in een team, communicatie-, taal- en interactievaardigheden, capaciteiten om te blijven leren. Deze vaardigheden kunnen maar ontwikkeld en onderhouden worden als de maatschappij investeert in intellectueel en sociaal kapitaal, het verwerven van nieuwe kennis stimuleert, onderwijs en arbeidsmarkt dichterbij elkaar brengt en sociale uitsluiting voorkomt.

De barrières die iemand weerhouden om deel te nemen aan arbeidsmarktgerichte permanente vorming zijn:

- Uitsluitingscriteria die de werkgever opwerpt b.v. bij de selectie een voorkeur van etniciteit, geslacht, leeftijd, gezondheidstoestand.
- Barrières aan de zijde van de werkzoekende b.v. laaggeschoold, lage motivatie, ...
- Risicovermijdende barrières door de arbeidsbemiddeling.

(Van den Berg & Van der Veer, 1996)

Bij laaggeschoolden scoren de leermotieven erg laag als motieven voor participatie aan levenslang leren (Van Damme en Legiest 1998). Volgens de onderzoekers van het HIVA (zie Deel I: Vlaams Strategierapport Levenslang leren in dit onderzoeksrapport) suggereert dit dat deze groep permanente vorming niet ziet als een strategie om hun slaagkansen te verbeteren.

In een gesprek met Erwin De Bruyn (Stebo, 21 juni 2001) werden een aantal drempels aangehaald met betrekking tot arbeidsmarktgerichte permanente vorming. Zo wordt de cursist vaak een speelbal die niet zelfsturend kan zijn. In het beleid noemt men ze graag *opleidingstoeristen* (men volgt van alles wel een beetje cursussen die uiteindelijk niet leiden tot tewerkstelling of doorgroeien in de job) maar daar tegenover staat *leermoeheid* (er zijn teveel opgeleide mensen ten opzichte van het aantal jobs b.v. in Limburg, en men ziet de zin er niet meer van in). Verder komt de *opinie van de toeleider* soms niet overeen met die van de trajectbegeleider (b.v. iemand blijkt interesse te hebben in maatschappelijk assistent via het VLOD, maar men begeleidt haar naar een opleiding verpleegkundige, omdat daar meer vraag naar is op de arbeidsmarkt). Ook de *randvoorwaarden* om mensen te laten opleiding volgen zijn breder dan het verstrekken van informatie. Niet enkel een tekort aan informatie ook een gebrek aan kinderopvang, beperkte mobiliteit, een laag zelfbeeld, klassenverschillen, interesse van de cursist die soms tegengesteld is aan die van de opleidingsverstrekkers, het aantal vacante plaatsen in de beroepsopleiding, enz. zijn barrières.

Uit het onderzoek dat Allegaert (2001, p. 110-114) uitvoerde over bevorderende en belemmerende factoren voor participatie en niet-participatie aan het volwassenenonderwijs bleken volgende bevindingen:

| niet-deelname | | deelname | |
|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| <i>Belangrijke redenen</i> | <i>Niet-belangrijke redenen</i> | <i>Belangrijke redenen</i> | <i>niet-belangrijke redenen</i> |
| 1 Geen vrije tijd willen opofferen | Bang voor sociaal contact | persoonlijke interesse | leren is leuk |
| 2 Moeilijk combineren met gezin | Buitenbeentje bij vrienden | kennis bijschaven | eenzaamheid doorbreken |
| 3 Teveel tijd aan huiswerk | Klaslokalen beu | aan werk geraken | anderen vonden dat ik moest |
| 4 Uren niet gepast | Info over zichzelf moeten geven | meer zelfvertrouwen krijgen | vrije tijd opvullen |
| 5 Te hoog niveau | Voor jongere mensen | sociale relaties uitbouwen | uit de dagelijkse routine zijn |

Tabel 25: schematische samenvatting van de belangrijkste redenen om al dan niet deel te nemen aan volwassenenonderwijs uit het onderzoek van Allegaert (2001). De nummers geven een rangschikking mee: 1 is telkens de reden die het meest belangrijk of het meest niet-belangrijk werd geacht door de bevroegde mensen.

Deze tabel geeft kernachtig de redenen weer waarom mensen al dan niet deelnemen aan het volwassenenonderwijs. De grootste barrières blijken het gebrek aan vrijetijd en de eisen van het gezinsleven. Waarom men wel deelneemt, zou bepaald worden door persoonlijke interesse, de wil om kennis bij te schaven en de motivatie om aan werk te geraken.

Haar onderzoeksresultaten over het volwassenenonderwijs komen deels overeen met de bevindingen in Deel II: 'Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming' in dit onderzoeksrapport. Verschillende relevante empirische studies toonden aan dat er enerzijds praktische belemmeringen zijn, waaronder vooral de kostprijs en het gebrek aan tijd voor permanente vorming, anderzijds is er sprake van sociaal-psychologische barrières. Niet-participanten voelen zich onzeker over het eigen kunnen, voelen zich te oud, missen de steun van significante anderen, zijn bang voor het onderwijs / de vorming zelf. Met deze belemmeringen in het achterhoofd werden de vragenlijsten opgesteld. De belangrijkste barrières worden door de onderzoekers als volgt benoemd:

De belangrijkste vaststellingen uit de kwantitatieve analyse zijn dat tijdsproblemen, zowel het beschikken over te weinig tijd als het op het ongeschikt moment plaatsgrijpen van een cursus, de als belangrijkste geachte barrières tot participatie zijn. Ze worden gevolgd door de belemmeringen veroorzaakt door de combinatie met het arbeidsleven en met het gezinsleven.

Naast deze kwantitatieve analyse gebeurde er in dit onderzoek ook een kwalitatieve verwerking van de barrières tot participatie aan levenslang leren. Hier komt naar voor dat barrières moeilijk te doorbreken zijn. Na verloop van tijd leert men er mee leven waardoor het niet meer als een belemmering ervaren wordt maar als iets dat buiten de eigen wil ligt en er altijd is geweest. Deze mensen krijgen een externe locus of control, waar men denkt niets aan te kunnen doen. Respondenten sommen ook meestal verschillende, elkaar versterkende barrières op. Het overbruggen van de drempels zal dus een gebundelde en gecoördineerde inzet vragen vanuit meerdere beleidsdomeinen. Deze kwalitatieve analyse leidde tot de indeling van 11 barrières in de categorieën: dispositionele, institutionele en situationele barrières.

Uit het bovenstaande blijkt dat er weldegelijk drempels zijn, die overwonnen moeten worden, wil men participeren aan het Vlaamse educatieve aanbod. Daarom wordt in de volgende paragrafen een nieuw algemeen kader voorgesteld om het educatieve aanbod te herstructureren in Vlaanderen.

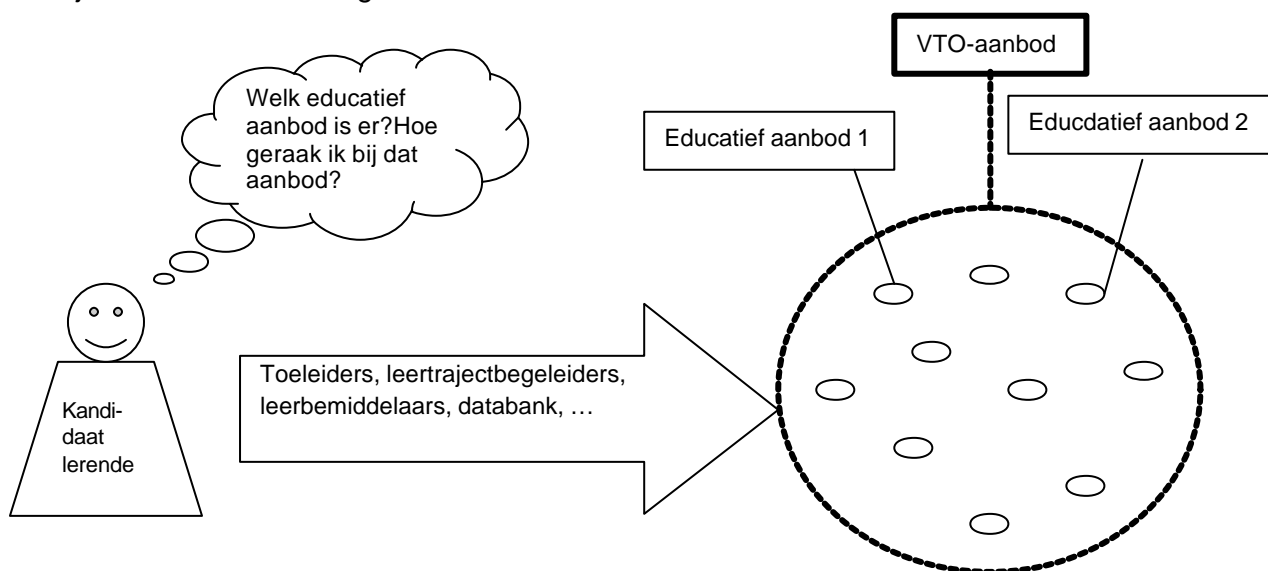
2.2 ALGEMEEN KADER

Om de participatiekansen aan permanente vorming en levenslang leren van kansengroepen te verhogen, zijn maatregelen nodig in twee sferen. Ten eerste in de sfeer van de toeleiding naar het aanbod en ten tweede in de sfeer van de structuur en de vormgeving van het VTO-aanbod. Hoe dit kan gebeuren wordt in onderstaande paragrafen verduidelijkt.

2.2.1 Toeleiding naar het aanbod

Eén van de maatregelen die in dit onderzoek uitgewerkt wordt, is 'Leertrajectbegeleiders, leerbemiddelaars en centra van kennis over leren' (Deel III, Hoofdstuk IV). Deze idee wordt in figuur 16 kernachtig voorgesteld. Het groeiend aantal educatieve programma's en mogelijkheden in uiteenlopende educatieve instellingen en media bemoeilijkt het zoek- en

beslissingsproces van individuen. Het is voor hen niet vanzelfsprekend om uit de brede waaier van VTO-aanbod een voor hen geschikt vormingsaanbod te vinden dat bovendien zinvol is. Een overzichtelijke, makkelijk hanteerbare centrale intersectorale databank, een netwerk van toeleiders, leertrajectbegeleiders en leerbemiddelaars willen dit zoek- en beslissingsproces gaande van het aanvoelen van een educatieve behoefte tot en met daadwerkelijke educatieve participatie ondersteunen en begeleiden. Met het organiseren van een centrale intersectorale databank (via het internet en op publieke plaatsen) wil men iedereen lokaal de mogelijkheid bieden om informatie over onderwijs, vorming en opleiding op te zoeken. Toeleiders zijn sensitief voor educatieve behoeften en educatieve vragen en verwijzen kandidaat-lerenden actief door naar een bepaald vormingsaanbod of een organisatie voor leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling. Leertrajectbegeleiders bieden een ruime dienstverlening aan. Op vraag van de kandidaat-lerende helpen zij hem/haar een geschikt vormingsaanbod te vinden. Ook voor het uitstippelen van een toekomstgericht leertraject en het naadloos aan elkaar rijgen van VTO-programma's kunnen kandidaat-lerenden bij leertrajectbegeleiders terecht. Voor een verdere uitdieping van deze thema's verwijzen we naar het voorgaande hoofdstuk in dit onderzoek.



Figuur 16: Toeleiding naar het VTO-aanbod door toeleiders, leertrajectbegeleiders, leerbemiddelaars en via een educatieve databank, ...

Na een analyse van de kansengroepen op de arbeidsmarkt in Vlaanderen en de drempels die deze mensen tegenkomen om te participeren aan arbeidsmarktgerichte permanente vorming concluderen wij dat het bovenstaande schema voor vele personen van de kansengroepen geen voldoende oplossing biedt. Volgenden 'mankementen' kunnen gedetecteerd worden:

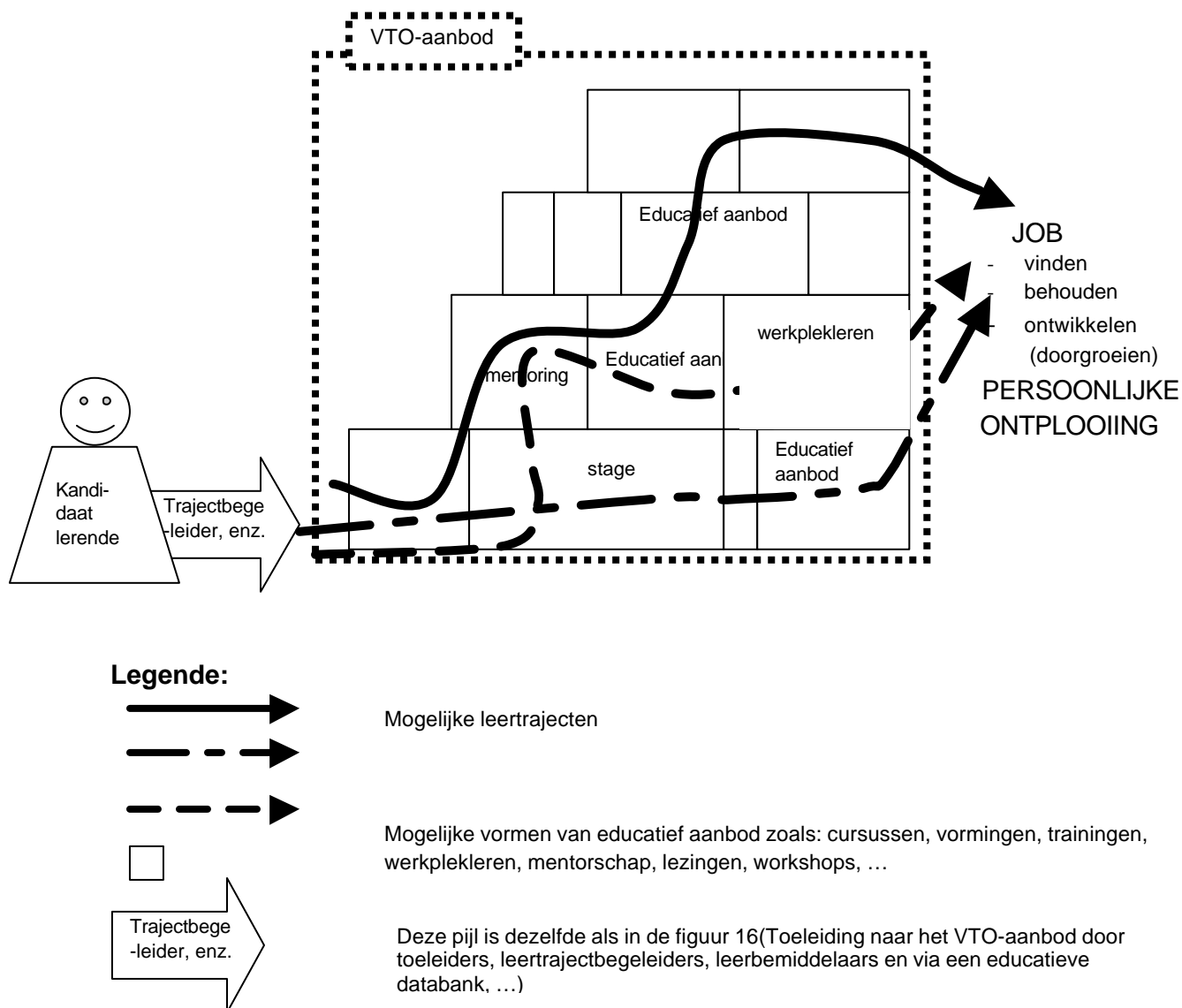
- het educatieve aanbod sluit niet aan op elkaar (eind- en begintermen zijn b.v. niet op elkaar afgestemd)
- De overgang van een niveau naar een ander is niet vanzelfsprekend
- Ervarings- en deskundigheidskennis wordt niet in rekening gebracht en geeft geen voordelen bij de start van een educatief programma
- de certificering van de verschillende opleidingen, cursussen, ... is niet op elkaar afgestemd

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

- mensen haken af na het volgen van één opleidingsonderdeel.

Omwille van al deze obstakels voor kansengroepen in de structuur en de vormgeving van het huidige educatieve arbeidsmarktgerichte landschap, stellen wij aanpassingen en vernieuwingen aan de aanbodzijde voor in de volgende paragraaf.

In onderstaande figuur stellen we een geoptimaliseerd kader voor om het VTO-aanbod in Vlaanderen te benaderen.



Figuur 17: geoptimaliseerd kader voor het VTO-aanbod in Vlaanderen: basisgericht en trajectmatig.

Bovenstaande figuur toont een kandidaat-lerende die een job wil vinden, behouden of ontwikkelen - doorgroeien in zijn / haar job - en / of zich persoonlijk wil ontplooiën. Om tot dit doel te komen kunnen er verschillende *leertrajecten* afgelegd worden eens men de weg naar het aanbod heeft gevonden (zie paragraaf 2.2.1). Er is niet één vooraf vastgelegd leertraject, het zal verschillen afhankelijk van:

- de persoonlijke voorkeuren die de kandidaat-lerende heeft

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

- de mogelijkheden waarover de kandidaat-lerende beschikt: intellectuele, sociale, financiële, ondersteunende, beroepsmatige, ...
- het educatieve aanbod dat voorhanden is.

De kernidee achter dit schema is dat bruggen in het aanbod het moeten mogelijk maken dat uitstap- en instapniveaus van programma's van verschillende aanbieders op elkaar zijn afgestemd, zowel qua draagkrachtvereisten ten aanzien van de deelnemers als ten aanzien van het in rekening brengen van eerder verworven competenties en kennis. Overstaproutes kunnen mogelijk gemaakt worden door o.m. recurrente vormen van werken en leren, het beter informatief ontsluiten van het aanbod (zie maatregel waarin de databestanden worden besproken en waarbij de informatie over de programma's ook indicaties moeten bevatten over instap- en schakelmogelijkheden), tijdskrediet of opleidingscheques.

Waar er in figuur 16 sprake is van een verzameling van losstaand VTO-aanbod - dit is visueel voorgesteld door cirkeltjes - is deze voorstelling van het aangepast VTO-aanbod opgebouwd uit onderling aansluitend aanbod. Deze modules kunnen bestaan uit eigenstandig educatief aanbod, maar ook uit 'leren op de werkplek'. Zo kan een traject samengesteld zijn uit volgende modules: Een stage - een cursus - mentorschap op de werkplek - cursus - ...

De maatregel rond leerbemiddeling, leertrajectbegleiding en centra van kennis over leren - die verduidelijkt werd in het vorige hoofdstuk - wordt geïntegreerd in dit nieuwe kader. De toeleiding en bemiddeling blijven immers zeer belangrijke instrumenten om - zeker bij kansengroepen - arbeidsmarkt gerichte permanente vorming te bevorderen.

In de onderstaande paragrafen wordt dit schema verduidelijkt. De kernelementen van dit nieuwe kader zijn het trajectmatige, het werken met modules die op elkaar kunnen aansluiten, het erkennen en eventueel zelfs certificeren van Elders Verworven Capaciteiten en de basisgerichte invalshoek - zeker in het licht van kansengroepen.

2.2.2.1 Het trajectmatige

In het voorgestelde kader is er sprake van leertrajecten. Het starten van een dergelijk traject kan gebeuren door werklozen die zich voorbereiden op het uitoefenen van een job, maar evenzeer door werkenden die willen - of soms moeten - bij- of omscholen.

Voor kansengroepen wordt dikwijls automatisch gedacht aan scholing. Scholing kan waardevol zijn, maar niet altijd, niet voor iedereen. In sommige situaties kan scholing zeer relevant zijn maar op zich niet voldoende om een arbeidsplaats te verwerven. De geschoolde werkzoekende wordt aangemeld voor relevante vacatures, solliciteert zelfstandig maar wordt telkens niet aangenomen. De kwaliteiten van de werkzoekende zijn versterkt, maar de knelpunten kunnen te maken hebben met de vraagkant van de arbeidsmarkt, de werkgever. Daarom is een integrale analyse nodig die het 'probleem' vanuit zowel de aanbod als de vraagkant benadert (Roosjen in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Administratie Werkgelegenheid, 1999, p.28). Daarom is het zinvol om de structuur van het

aanbod te bevragen en aan te passen aan de noden van de kandidaat-deelnemers. Het aanbod mag niet enkel formele vorming bevatten, maar kan ook uit informelere educatie bestaan. Hierbij kan gedacht worden aan leren-op-de-werkplek, mentorschap, stages, het erkennen van Elders Verworven Capaciteiten, Deze begrippen komen verder aan bod in onderstaande paragrafen.

De methode van *individuele trajectbemiddeling of -begeleiding* is een op de werkzoekende toegesneden route die uiteindelijk moet leiden tot (vergroting van de kans op) werk. Maar er zit een verschil in de wijze waarop de trajecten worden uitgezet, het eindpunt van het traject, de organisatorische vormgeving en de doelgroep die men beoogt. Er kunnen drie ideaaltypische vormen van (individuele) trajectbemiddeling onderscheiden worden, elk met hun specifieke invalshoek, voor- en nadelen (van den Berg, Krause & van der Veer, 1994, p. 59):

- aangepaste reguliere bemiddeling
Een persoon is bemiddelbaar als hij of zij zelf verantwoordelijkheid opneemt bij het vinden van werk. Via een traject moet hij / zij gestimuleerd worden om kwalitatieve tekorten op te heffen. De motivatie van de persoon wordt hier als probleem gezien. Pluspunten aan dit systeem zijn de betere controle op het gedrag van de werkzoekende en het efficiënter verwijzingsstelsel. Minpunt is dat het slechts weinig toevoegt aan de reguliere methode van arbeidsbemiddeling.
- trajectbegeleiding
Het uitgangspunt is hier het gebrek aan kwalificaties bij de werkzoekende waardoor hij / zij slechte arbeidsmarktkansen heeft. De deficiënties die men via een trajectbegeleiding wil gaan opheffen kunnen zijn: gebrekkige taalvaardigheid, ontbreken van werkervaring, niet-aansluitende opleidingen, onvoldoende opleidingsniveau. Minpunten aan dit systeem zijn het feit dat de betere kwalificaties na een voortraject niet altijd leiden tot een grotere kans op werk (zo spelen bij allochtonen de vooroordelen nog altijd mee) en het feit dat er in dit systeem geen aandacht is voor de barrières bij de selectie en werving.
- integrale trajectbemiddeling
Dit is een bemiddelingsaanpak, waarbij niet alleen aandacht wordt besteed aan de motivatie en / of kwalificatie van de werkzoekende (de aanbodzijde), maar ook aan de stigma's, vooroordelen en gewoontes, die de werving en selectie door werkgevers in hoge mate beïnvloeden (vraagzijde)(p. 69). Deze vorm van trajectbemiddeling biedt in het algemeen de beste perspectieven. Er moet hiervoor wel aan een aantal condities voldaan zijn:
 - Er moeten taakstellingen (criteria om kwaliteit en kwantiteit van de output van trajectbemiddeling naar waarde te schatten) zijn met betrekking tot de output die niet verkeerd, misleidend of te globaal zijn.
 - Het systeem moet ingebed zijn in een arbeidsorganisatie. Anders is er kans tot afroming binnen de doelgroep.
 - Er moeten samenwerkingsrelaties zijn met diverse relevante instellingen en organisaties. Hierbij kan gedacht worden aan hulpverleningsinstellingen, minderhedenorganisaties, het maatschappelijk

werk, scholingsinstellingen, de arbeidsorganisatie, de werkgever(sorganisatie). In dat verband is het ook van belang dat een, op de behoeften van integrale trajectbemiddeling toegesneden, informatiesysteem gebruikt wordt ter ondersteuning van de bemiddelingspraktijk.

Om tot dergelijke integrale trajectbemiddeling te komen, zullen echter enkele barrières moeten overwonnen worden:

- de organisatie en samenwerkingscultuur staat vaak haaks op de kenmerkende verkokering tussen arbeidsorganisaties en trajectbemiddelingsinstellingen
- integrale trajectbemiddeling vereist een werkhouding die botst met de bureaucratische procedures en werkmethode die klantgerichte aanpak verhinderen
- men werkt teveel met de stigmatisering en vooroordelen van kansengroepen in plaats van met de specifieke eigenschappen van de individuele werknemers

Er worden in Vlaanderen verschillende trajecten aangeboden die kunnen gevolgd worden met betrekking tot arbeidsmarktgericht leren. Zijn deze trajecten echter wel voor iedereen toegankelijk, en overbruggen deze voldoende de kloof tussen verschillende opleidingen, opleidingsonderdelen, levensdomeinen, ...? Deze vraag vormt het aanknopingspunt met de modularisering van het bestaande educatieve aanbod.

2.2.2.2 Modulariseren van het educatieve aanbod

Het modulariseren van opleidingen past in de grondgedachte van levenslang leren om flexibeler in te spelen op snel veranderende maatschappelijke ontwikkelingen en individuele leerbehoeften. Het vergroot en spreidt de leermogelijkheden van jongeren en volwassenen gedurende de hele levensloop, maar kan ook in het bijzonder kansen bieden voor kansengroepen door basisgericht en stap-voor-stap trajectmatig te werken. De **laagdrempeligheid** van opleidingen kan bevorderd worden door het aanbieden van **modulekwalificaties die later tot een bepaald opleidingsniveau samengevoegd kunnen worden**. Vele groepen die op een of ander manier in een zwakkere educatieve beginsituatie zitten, kunnen op die wijze alsnog beschikken over **gecertificeerde deelkwalificaties**. Deze modularisering gaat aldus vooraf aan verdere flexibiliserende maatregelen zoals accreditering van opleidingen en credit-transfer. (Baert, Kusters, Van Damme, & Scheeren, 2000, p. 247-248).

Het volwassenenonderwijs zou zodanig georganiseerd moeten worden dat ontbrekende opleidingsonderdelen gemakkelijk(er) ingehaald kunnen worden. De uitbouw van een modulair systeem is hier een stap in de goede richting. Het volwassenenonderwijs moet immers rekening houden met concurrerende interesses en verplichtingen van potentiële deelnemers: meer mogelijkheden voor parttime onderwijsdeelname, kleinere modules en mogelijkheden om de opleiding flexibel te doorlopen, afstemmen van de opleidingstijden op schooltijden en schoolvakanties, mogelijkheden voor kinderopvang, etc. (Allegaert, 2001, p. 121). Op deze manier kan de motivatie van de (kandidaat-)lerenden verhoogd worden

waardoor de drempels makkelijker overschreden zullen worden en men vlugger aan een vervolg op de gevolgde opleiding zal beginnen en deze ook volhouden.

Er kunnen dus maar trajecten afgelegd worden door lerenden als het aanbod combineerbaar is. Dit zowel progressief (modules moeten na elkaar kunnen gevolgd worden en moeten op elkaar aansluiten) als parallel / complementair (waarbij verschillende leertrajecten naast elkaar kunnen bestaan). Hierbij moet ook rekening gehouden worden met de pedagogische draagkracht van de deelnemers.

Zoals hierboven reeds werd aangestipt, kan de inhoud en vorm van de modules sterk verschillen. Het kan gaan over een cursus in het OSP, een IBO-bedrijfsstage, ervaringen opgedaan tijdens een jarenlange ervaring in het jeugdwerk, een korte VDAB-cursus, een vormingsdag binnen het bedrijf voor nieuwe werknemers, deelname aan een mentorschapsproject, Het belangrijkste echter is dat er bruggen tussen die verschillende educatieve projecten mogelijk zijn.

2.2.2.3 Elders Verworven Capaciteiten (EVC)

Competentieontwikkeling gebeurt niet alleen door scholing, maar ook in betaald werk, vrijwilligerswerk of door betrokkenheid bij maatschappelijke organisaties. Door die veelal verborgen talenten van mensen zichtbaar te maken en te erkennen is op weg naar beroepskwalificatie, veel winst te halen. Zo'n systeem voor het erkennen van eerder verworven competenties, heet EVC. Het resulteert in het toekennen van vrijstellingen op basis van certificaten van erkende competenties. Als onderdelen van een kwalificatie erkend worden, is een volledige opleiding niet meer nodig. En op deze wijze kunnen trajecten eenvoudiger en door meer mensen doorlopen worden. Als standaard voor erkenning fungeert b.v. in Nederland de kwalificatiestructuur van het beroepsonderwijs of een andere landelijke opleidingenstandaard; branches en bedrijven kunnen echter ook kiezen voor een eigen standaard.

Het voordeel van EVC is onder andere dat het de werkgevers de mogelijkheid biedt het human capital in het bedrijf optimaal te waarderen en benutten. Werknemers kunnen dankzij EVC hun waarde verzilveren op de arbeidsmarkt. Intermediaire organisaties belast met (her) plaatsing van kandidaten op de arbeidsmarkt kunnen het EVC-instrumentarium inzetten voor het maken van een goede match. En voor opleiders biedt EVC de mogelijkheid maatwerktrajecten te bieden en mensen efficiënt op te leiden.

De standaard moet niet zijn het aantal jaren studeren, maar eerder het niveau van kennis dat men bereikt heeft. Een duaal systeem dat de inspanningen van zowel de werkgevers als van de scholen combineert, kan helpen om de trend naar exclusie, die geassocieerd is met de ongelijkheden in de distributie van kennis, te reduceren (Carneiro, in CEDEFOP, 2000).

De Nederlandse overheid wil met de oprichting van een Kenniscentrum EVC (<http://www.kenniscentrumevc.nl>) het gebruik van de EVC-systematiek in Nederland stimuleren. Het Kenniscentrum heeft de opdracht om toepassing van de EVC-systematiek

bij branches en sectoren te bevorderen en trends en ontwikkelingen te signaleren. Het Kenniscentrum EVC onderzoekt, verzamelt en verspreidt informatie en heeft een netwerkfunctie. Het Ministerie van Economische Zaken, het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid financieren dit Kenniscentrum voor een periode van vier jaar (2001-2004).

Het bevorderen in Vlaanderen van een gelijkaardig EVC-project kan de participatie van kansengroepen aan vorming, training en opleiding verbeteren. In een nota aan de Vlaamse Regering van 15 juni 2001 over 'beter bestuurlijk beleid - reorganisatie van het Vlaams overheidsapparaat, coördinatie aspect "vorming"' stelt men een opleidingsonafhankelijke certificering voor. Men wil vertrekken van de behoefte van de klant, zijnde het bedrijf, de werkzoekende, het individu, ... Met deze bedoeling zal een Interface opgericht worden met ambtenaren uit de drie betrokken instellingen en / of administraties (Ministerieel Comité Vorming, Administratie Arbeid en Ondernemen, Administratie Onderwijs).

Er moet gewerkt worden aan een geïntegreerd model van erkenning en beoordeling van verworven competenties op basis van referentiekaders of standaarden (gezamenlijke kwalificatiestructuur). Deze formele erkenning kan dan leiden tot certificeren.

2.2.2.4 Basisgerichtheid

Deze trajectmatige aanpak, modularisering en EVC hebben maar zin voor kansengroepen als het aanbod ook basisgericht is. Op de arbeidsmarkt wordt immers verwacht dat werknemers over een aantal basisvaardigheden beschikken om te starten met een job of zelfs met vormingsactiviteiten. Deze idee zal geconcretiseerd worden in een onderstaande paragraaf over het project 'LINK'.

In het rapport van CEDEFOP over de laaggeschoolden op de Europese arbeidsmarkt (2000) stellen de auteurs voor om een '*Minimum learning platform*' voorop te stellen. Dit is een minimum dat men vereist van werknemers en waar men naar toewerkt in verschillende opleidingen. Dit behelst zowel cognitieve als sociaal-emotionele vaardigheden. De vaardigheden die zouden moeten ontwikkeld worden tijdens een beroepsopleiding zijn:

- verbeteren van eigen leren en performantie
- werken met anderen
- probleem-oplossing.

Deze idee van een 'Minimum Learning Platform' zal ook de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt vergemakkelijken. Dit natuurlijk als de vereiste basisvaardigheden van dit platform duidelijk vastliggen en afgestemd zijn op de vraag van de arbeidsmarkt.

In Nederland leeft de idee van een 'minimum starterskwalificatie': Elke Nederlander moet over de vaardigheden beschikken die gerelateerd zijn aan deze starterskwalificatie. Deze kwalificatie is als het ware het diploma van het leerlingenstelsel.

Planas (in CEDEFOP, 2000) heeft het over een stijgende kwalificatie van jongeren terwijl een significante minderheid geen stijging van kwalificaties kent door hun educatief falen. Ze verlaten de school zonder de minimum standaard bereikt te hebben. Toegang tot levenslang leren wordt echter juist bepaald door de vorige standaard van kwalificatie: laaggeschoolden hebben dus minder toegang en ook minder interesse hiervoor. Hier kan het Mattheüeffect terug herkend worden. De afwezigheid van een diploma of het bezitten van certificaten geassocieerd met schoolfalen, zendt negatieve signalen uit naar de arbeidsmarkt. Als je nu geen minimum van educatie en kwalificatie bezit, loop je een tweevoudig risico van uitsluiting uit de arbeidswereld en uit de samenleving. Een basisgerichte algemene vorming - die normaliter verworven wordt tijdens het secundair onderwijs - is de sleutelfactor in het toegang verkrijgen tot andere training.

Afhaken in het onderwijs is te linken met een verwerpen van het schoolsysteem (na een lange periode). De reactie van educatiesystemen hierop is ten eerste het gevecht opgeven, ten tweede een oplossing zoeken buiten de school (externaliseren van het proces) namelijk in het tweedekansonderwijs. Een oplossing zoeken in tweedekansonderwijs is een remedie maar geen preventieve maatregel.

Voortgezette training zal ongelijkheid eerder versterken dan wegwerken. Er zijn de laatste jaren meer kansen voor training buiten de school, maar door een gebrek aan interesse en door de voorwaarden voor training kunnen de lagergeschoolden niet profiteren van deze kansen. Tegenwoordig wordt de oplossing gezocht in tweedekansonderwijs.

De nood aan een herdefiniëren van de doelstellingen en procedures van vormingsplicht (schoolplicht) lijkt zich op te dringen. Er is immers geen reden waarom mensen eerst moeten gefaald hebben, een lange tijd voordien, vooraleer er een beter doordachte methode, die meer past bij hun noden, wordt aangeboden. De kern van wat een burger en werknemer nodig heeft, moet gedefinieerd worden. Meestal is het resultaat hiervan een verlenging van de officiële scholingstijd zonder garantie voor deze essentiële elementen. De inhoud van een minimaal educatie platform - basisgerichte educatie - moet toegang verzekeren tot levenslange educatie en training voor allen. Een brede waaier van sociale instellingen moet helpen om dit platform te definiëren waarbij de doelen niet enkel beroepsgericht maar ook sociaal en cultureel moeten zijn. De ervaring van scholen voor tweedekansonderwijs zal zonder twijfel een goede bron zijn voor het plannen van nieuwe routes en om het verspillen van de eerste kans te vermijden (Planas in CEDEFOP, 2000).

De Meester concludeert (2001) het volgende uit een onderzoek over 10 jaar Basiseducatie in Vlaanderen:

- Basiseducatie speelt een belangrijke rol in het weerstaan van sociale uitsluiting in de drie sferen van integratie. Speciaal voor programma's voor laaggeschoolde volwassenen zijn er de meeste effecten in de sfeer van wederkerigheid of de dagelijkse interactie met personen. Men voelt zich onafhankelijker, assertiever en meer betrokken bij de educatie van de kinderen na het volgen van basiseducatie.
- De impact van Basiseducatie-participatie op verdere levenslange educatie is laag.
- Het belangrijkste effect is het stijgen van zelfvertrouwen en zelfbeeld.

- De meeste voordelen zijn van korte duur. Maar sommige participanten hebben hun plafond bereikt van hun capaciteiten zodat verdere educatie hen geen stap vooruit helpt. Ze komen naar Basiseducatie om hun kennis te handhaven.

2.2.2.5 Randvoorwaarden

Zou het stimuleringsbeleid van de overheid en de sociale partners zich niet méér op de zogenaamde 'randvoorwaarden' voor een effectief bedrijfsopleidingsbeleid moeten richten, en minder op de verhoging van het investeringsniveau op zich? Enkele van die randvoorwaarden willen we hieronder aanstippen.

Subsidiestelstels moeten zich in de toekomst minder oriënteren op verhoging van de opleidingsinspanning, en meer op verbetering van de kwaliteit van de reeds geleverde opleidingsinspanning. Hierbij kan onder meer gedacht worden aan een soort LLL-label en een kwaliteitslabel voor bedrijfsopleiding of competentie management. In plaats van de opleidingsinspanning op zich financieel te stimuleren, zou men kunnen overwegen om het behalen van dit label financieel aan te moedigen.

(Sels en Bollens, 2000, p.87)

De sector van de arbeidsmarktgerichte vorming moet duidelijke *eind- en begintermen* bepalen en openbaar maken. Dit is een voorwaarde opdat de voorgestelde modularisering zou kunnen toegepast worden. De verschillende educatieve programma's moeten duidelijke begintermen hebben opdat de toeliders en trajectbegeleiders en ook de kandidaat-lerenden zouden weten of zij met hun bagage in staat zullen zijn om dit aanbod te volgen. En de eindtermen moeten dan weer bepaald worden om de bagage te definiëren.

De (kandidaat-)lerenden moeten over de nodige *agogische draagkracht* beschikken om deel te nemen aan vorming. Agogische draagkracht omschrijft de mogelijkheden die aanwezig zijn bij de deelname aan een welbepaald vormingsprogramma. Agogische draagkracht omvat twee aspecten: mogelijkheden en beperkingen aan de kant van de deelnemers enerzijds, en drempels aan de kant van het aanbod anderzijds (Baert, 1983). Dupuis (2000) presenteert een lijst met relevante draagkrachtvariabelen voor de persoon bij deelname aan een bepaald aanbod. De hoofdcategorieën die zij onderscheidt zijn:

- persoonlijke leefsituatie
- leerervaringen van de persoon
- motivatie (overgang van onlust naar lust: kosten-baten analyse): motieven, prioriteit van problemen en behoeften, verhouding problemen / oplossingen, factoren die motivatie beïnvloeden
- capaciteiten (persoonlijke vaardigheden in functie van het vormingsaanbod): dynamisch-affectief, cognitief, instrumenteel, bio-fysisch.

De *didactische methodes* moeten aangepast zijn aan de doelgroep en de inhoud die men wil overbrengen. Vooral bij het werken met kansengroepen moet erop gelet worden dat de didactische methodes haalbaar zijn. Zo moet men zich afvragen voor men aan e-learning begint of de doelgroep wel voldoende met de computer kan werken. Ze moeten niet alleen

over voldoende technologische kennis beschikken, ze moeten ook enkele onontbeerlijke cognitieve vaardigheden kunnen formuleren via mail. Ook bij andere werkvormen is soms een extra inspanning nodig omdat kansengroepen b.v. slechte arbeidsattitudes vertonen, een lage graad van geletterdheid bezitten, niet sterk verbaal zijn, ...

Er moeten de nodige *basisgerichte opleidingen* die de opstap kunnen vormen voor ander educatief aanbod gegeven worden. Een modulaire opbouw van leertrajecten zal hiermee moeten rekening houden. Een illustratie is het LINK-project dat verder in dit hoofdstuk beschreven wordt.

Verbeke (1992, p. 59) stelt dat het aanbod toegankelijk en aantrekkelijk moet zijn. De verklaring voor het deelnamegedrag valt niet enkel te zoeken bij de kansarmen zelf en hun kenmerken. Ook de vormgeving van het aanbod bepaalt sterk het participatiegebeuren. De toegankelijkheid van een initiatief hangt nauw samen met twee basiskenmerken. Een reeks factoren kunnen samengebracht worden onder de noemer '*aantrekkelijkheid*'. Naarmate een aanbod zichtbaar antwoord biedt op relevante behoeften, drijfveren, belangen en verwachtingen bij deelnemers zal het meer aanspreken. Voorts wordt 'vorming' geassocieerd met 'leren' en dit wekt enig wantrouwen - "We moeten terug naar school". De begeleiders en deelnemers aan een project kunnen ook een bron zijn van aantrekking of afstoting. Van een open werkwijze en een positief groepsklimaat gaan positieve impulsen uit.

Een tweede reeks factoren heeft te maken met de *moeilijkheidsgraad van een aanbod*. De vraag stelt zich welke hinderpalen deelnemers moeten overwinnen om deel te nemen. Initiatiefnemers hebben over het algemeen de indruk dat hun aanbod vrij toegankelijk is. Toch wordt regelmatig melding gemaakt van drempels die participatie kunnen bemoeilijken. Deze drempels werden uitvoerig besproken in het tweede luik van dit onderzoeksrapport.

2.3 CONCRETISERING VAN DE AANPASSINGEN EN VERNIEUWINGEN IN HET VTO-AANBOD IN VLAANDEREN

Door het beleid worden al een aantal bruggen aangereikt voor een concrete aanpassing en vernieuwing in het VTO-aanbod in Vlaanderen. Een overzicht hiervan is te vinden in het deel 'Een Vlaams Strategierapport Levenslang Leren' bij de aanvang van dit rapport. Hieronder worden enkele mogelijke invullingen of onderdelen van het voorgestelde kader verder belicht.

2.3.1 Jobrotatie

Jobrotatie als inschakelinstrument houdt in dat werknemers die opleiding of training volgen buiten het bedrijf, tijdens deze periode vervangen worden door werkzoekenden die een aangepaste opleiding gevolgd hebben en op deze manier werkervaring kunnen opdoen. De werkzoekende krijgt meestal voor hij of zij de plaats inneemt van de werknemer (in opleiding) een opleiding gericht op het uitvoeren van deze functie. Op deze wijze wordt zowel de

afwezigheid van werknemers bij het volgend van opleiding als het nijpend gebrek aan werkervaring bij werklozen opgevangen. Het gaat hier om een zeer specifieke vorm van jobrotatie.

Essentieel is natuurlijk een positieve ingesteldheid tegenover jobrotatie en een waterdichte garantie op terugkeer voor de werknemer in opleiding. Ook de collega's van de werknemer dienen op de hoogte te zijn van de bedoeling van het project. Dit is belangrijk voor de ontvangst en het onthaal van de nieuwkomer.

Wanneer de werkzoekende na het project niet in dienst komt in het bedrijf zelf, dient zij / hij geholpen te worden bij de doorstroming naar reguliere tewerkstelling. Om de opgedane werkervaring maximaal te laten renderen, gebeurt dit best zo snel mogelijk.
(SERV, 1999)

2.3.2 Competentiecentra en samenstellen van een portfolio per (kandidaat-)lerende

Er kunnen competentiecentra opgestart worden. Hier gaat men een portfolio samenstellen van de vaardigheden en kennis waarover de kandidaat-lerende of de werkzoekende beschikt. Op deze wijze kunnen ook non-formele en informele leerervaringen gevalideerd worden.

Carneiro (in CEDEFOP, 2000) stelt dat de standaard immers niet het aantal jaren studeren moet zijn, maar eerder het niveau van kennis dat men bereikt heeft. Een duaal systeem dat de inspanningen van zowel de werkgevers als van de scholen combineert, kan helpen om de trend naar exclusie, die geassocieerd is met de ongelijkheden in de distributie van kennis, te reduceren.

2.3.3 Bestaande 'good practices'

In deze paragraaf stellen we exemplarische enkele projecten voor. Het project LINK wordt iets uitvoeriger besproken. Er zijn nog verschillende lovenswaardige initiatieven, maar hier willen we enkel een aanzet geven voor een aangepast VTO-aanbod in Vlaanderen.

2.3.3.1 Carrefour Formation

Carrefour Formation is een competentiecentrum waar er aan loopbaanbegeleiding, opleiding en certificering gedaan wordt. Het biedt echter geen informatie uit eerste bron over de mogelijke educatieve pakketten (<http://www.hotjob.be>).

2.3.3.2 LINK: een poging tot aansluiting tussen Basiseducatie en beroepsopleidingen

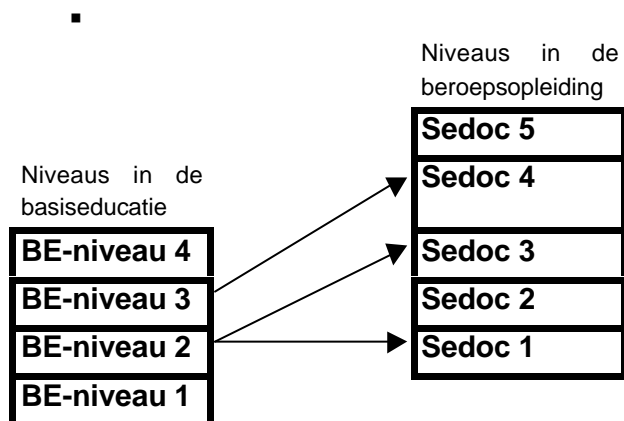
LINK is de naam van een project, uitgevoerd in de periode 1998-1999, over de aansluiting tussen basiseducatie en beroepsopleiding (Vienne, 2000). Men wou bepalen wat de startvereisten zijn van beroepsopleidingen. Dit is een project dat als voorbeeld kan gezien worden voor de ganse opleidingssector om de opleidingen op elkaar af te stemmen. Daarom wordt het hier uitgebreid besproken.

Men vertrok van enkele gegevens in Vlaanderen:

- Uit de IALS van 1997 (International Adult Literacy Survey) bleek dat 40% van de werklozen in Vlaanderen zich op het laagste niveau van geletterd- en gecijferdheid bevindt.
- Uit ervaring bleek er slechts een geringe doorstroom van basiseducatie naar beroepsopleidingen. De toegankelijkheid van deze laatste is niet evident voor laaggeschoolden en bovendien niet transparant.
- In Vlaanderen ontbreekt een gemeenschappelijk kader om over aansluiting tussen basiseducatie en beroepsopleiding te spreken. Beiden leven min of meer in gescheiden werelden.

De aansluitingsproblematiek veruitwendigt zich in:

- organisatorische knelpunten:
Het veld van beroepsopleidingen is versnipperd tussen: de beroepsopleidingen van de VDAB (functiegerichte opleidingen voor werknemers en werkzoekenden), de ondernemersopleidingen van VIZO (opleidingen voor zelfstandigen en KMO's), de zogenaamde 'derden' of particuliere opleidingsprojecten (voor risicogroepen op de arbeidsmarkt), het Onderwijs voor Sociale Promotie (beroepsleergangen die leiden tot een onderwijsdiploma). Hiertussen zijn er - zoals we ook al in de inleiding van dit hoofdstuk aanstipten - te weinig erkende dwarsverbindingen en aansluitende trajecten.
- inhoudelijke knelpunten:
 - Er is het probleem van aansluitingsniveaus tussen basiseducatie en beroepsopleidingen (het uitstroomniveau en de startvereisten zijn niet helder).
 - Er zijn een aantal succesfactoren die de overstap en succesvolle deelname beïnvloeden (Zo is er zowel een cultuurverschil als een verschil in gebruikte didactiek tussen beide).
 - Er is een tekort aan organisatorische coördinatie (randvoorwaarden).
 - Er is nood aan een goede oriëntering, screening en trajectbepaling.



Figuur 18: aansluitingsniveaus tussen basiseducatie en beroepsopleiding in Vlaanderen (Vienne, 2000, p. 253)

Bovenstaande tabel is een schematische weergave van de aanbevelingen die de onderzoekers deden naar aanleiding van LINK.

Voor de niveaus van basiseducatie werd volgende indeling gebruikt:

- BE-niveau 1: een cursist kan een beperkt aantal, zeer elementaire taal-, reken- en sociale taken uitvoeren met begeleiding in een vertrouwde omgeving
- BE-niveau 2: een cursist kan een aantal eenvoudige elementaire taal-, reken- en sociale taken uitvoeren ook in een niet-vertrouwde omgeving
- BE-niveau 3: een cursist kan veel en ook complexe elementaire taal-, reken- en sociale taken uitvoeren ook in een niet-vertrouwde omgeving
- BE-niveau 4: een cursist moet alle complexe elementaire taal-, reken- en sociale taken uitvoeren ook in een niet-vertrouwde omgeving

Voor de niveaus in de beroepsopleiding baseerde men zich op de Europese SEDOC-niveaus (Système Européen de diffusion des offres et des demandes d'emploi en compensation internationale):

1. assistent
2. basisberoepsbeoefenaar
3. zelfstandig vakman
4. middenkader
5. specialist

Er blijkt een verband te zijn tussen het startniveau van beroepsopleidingen en het SEDOC-niveau van de basiseducatie. De pijlen in het schema geven dit weer. Hoe hoger het SEDOC-niveau, hoe meer BE-competenties vereist zijn en hoe hoger de verwachtingen liggen wat betreft het startniveau. Met het schema willen de onderzoekers ook de betrokken partijen uitnodigen om hiermee aan de slag te gaan. Dit zou b.v. kunnen betekenen dat:

- opleidingsinstanties hun toelatingsbeleid afstemmen op deze aanbevelingen zodat de toetreding voor potentiële deelnemers transparant is
- deelnemers duidelijke adviezen krijgen over een voor hen geschikt leertraject
- aansluitende trajecten uitgetekend worden tussen basiseducatie en beroepsopleiding
- wederzijdse doorverwijzing eenvormig en transparant kan gebeuren

- geïntegreerde formules van beroepsopleiding en basiseducatie uitgewerkt worden.

Hierbij moet het startniveau wel als hulpmiddel aanzien worden om het meest geschikte leertraject te bepalen en mag het niet als selectiemechanisme gebruikt worden.

Binnen de beroepsopleidingen in Vlaanderen zijn er dus - vanuit het oogpunt van vereiste basiscompetenties - mogelijkheden voor laaggeschoolden om te participeren. Bovendien is het haalbaar om de toegankelijkheid van beroepsopleidingen voor laaggeschoolden beter te stroomlijnen en stellen er zich geen onoverkomelijke barrières om een doorstromingsbeleid voor laaggeschoolden te realiseren. Wel moet er rekening gehouden worden met enkele succesfactoren en ook randvoorwaarden. De eerste beïnvloeden of men de opleiding zal volhouden en met succes zal kunnen afronden. Hierbij kunnen we denken aan motivatie, mate van zelfstandigheid, mogelijkheid om privé-leven met werk en opleiding te combineren (dit is afhankelijk van de persoon en de organisatiecultuur van de opleidingsinstantie). Als randvoorwaarden waaraan voldaan moet worden kan men volgende factoren naar voor schuiven: mobiliteit, statuut van de cursist, financiële situatie, aansluiting van uitstap- en startdata.

Het in kaart brengen van alle aansluitingen in Vlaanderen ligt buiten de mogelijkheden van dit onderzoek. Toch zou het een goede aanzet zijn tot het toegankelijker maken van VTO-beleid in Vlaanderen voor kansengroepen. De overgang tussen educatieve pakketten, ook tussen verschillende aanbieders, zou vlotter verlopen waardoor leertrajecten soepeler gevolgd zouden kunnen worden. Op deze manier zou de kloof tussen het aanbod van de verschillende actoren gedicht kunnen worden en zou het 'dubbel-aanbod' kunnen vermeden worden.

2.3.4 Modulaire Trajectwerking van de VDAB

Deze trajectwerking (Vanden Daele, G. in Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Administratie werkgelegenheid, 1999, p. 18-19) richt zich zeer sterk op die werkzoekenden die, naast de gegarandeerde basisdienstverlening, extra hulp nodig hebben om hun plaats op de arbeidsmarkt (terug) te vinden. Deze bijkomende hulp kan bestaan uit een traject dat een combinatie is van modules. Enkele krachtlijnen van deze modulaire trajectwerking houden verband met onder meer:

- het toepassen van (nieuw ontwikkelde) screeningstechnieken die niet alleen de consulenten maar ook de werkzoekenden zelf, helpen om de mogelijkheden en behoeften met betrekking tot de arbeidsmarkt nog grondiger te leren kennen en in te bouwen in de trajectwerking
- het aanbieden van meer modulaire en maatgerichte sollicitatietraining en -begeleiding
- meer functiegerichte en flexibele opleidingspakketten die bovendien ook meer gekoppeld worden aan diverse vormen van werkervaring
- een uitbreiding op het vlak van persoonsgerichte vorming
- de sterkere klemtoon op werkervaring onder meer via de module 'opleiding en begeleiding op de werkvloer'
- het toekennen van een vaste trajectbegeleider aan elke trajectvolger

- de verschillende vormen van bemiddeling van de werkzoekenden in een traject.

Samengevat is deze vorm van trajectwerking sterk gericht op maatwerk in opleiding, begeleiding en bemiddeling, op werkervaring en efficiëntie en op duurzame integratie op de arbeidsmarkt.

2.3.5 KSB en KSE

In Nederland is men volop kwalificatiestructuren aan het ontwikkelen. Enerzijds de 'Kwalificatiestructuur Beroepsopleiding' (KSB), anderzijds de 'Kwalificatiestructuur Educatie' (KSE) (<http://www.inburgernet.nl>, <http://www.colo.nl> en <http://www.cinop.nl/kse>). De kwalificatiestructuur is een stelsel dat is opgebouwd uit kwalificaties, deelkwalificaties en eindtermen. Het behalen van een kwalificatie staat gelijk aan het afronden van een opleiding en levert een diploma op. Een kwalificatie bestaat uit een aantal deelkwalificaties, die elk beloond worden met een certificaat. De deelkwalificaties, tenslotte, zijn weer opgebouwd uit eindtermen. De eindtermen geven op detailniveau weer wat een leerling moet kennen en kunnen (<http://www.colo.nl>).

2.3.6 Building Bridges

INTEGRA, een Europees programma, steunt het ontwerpen en testen van innovatieve routes naar tewerkstelling van de mensen die het grootste risico te lopen om uitgesloten te worden van de arbeidsmarkt. Eén van hun projecten was 'Building Bridges'. Dit was een partnership van vijf organisaties, waaronder ook het Vlaamse 'Vitamine W'. De bruggen die men bouwt, zijn instrumenten om langdurig werklozen terug op de arbeidsmarkt te krijgen door zowel op de aanbods- als de vraagzijde van de arbeidsmarkt in te spelen. Hierbij past men niet enkel de werklozen aan aan de aanbodzijde maar beïnvloedt men ook de werkgevers om meer kansen aan de risico-werklozen te geven. De wijze waarop de partners dit deden verschilde. De ene beïnvloedde de media, anderen bouwden een netwerk door mond-aan-mond communicatie of een campagne, ze prospecteerden vacatures of hielpen werklozen om zichzelf te promoten bij werkgevers. Alle projecten bezaten belangrijke elementen van externe communicatie.

(Vitamine W, 2000)

2.3.7 Aanbevelingen uit het CONBEL-rapport

In het CONBEL-rapport - Contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen- (Baert, Van Damme, Kusters en Scheeren, 2000) worden kernideeën en concrete voorstellen aangereikt voor een samenhangend en doortastend beleid inzake het levenslang leren in Vlaanderen. Een aantal hiervan hebben betrekking op het creëren van een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen. Deze tips worden hieronder kort opgesomd, om ze blijvend indachtig te zijn. Ze worden niet verder operationaaliseerd.

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

- Conbel 6: verhogen en up to date houden van de basisvaardigheden bij de bevolking
- Conbel 9: Er is nood aan sleutelkwalificaties, brede persoonlijke kwalificaties zoals coöperatieve en communicatieve vaardigheden, creativiteit, onafhankelijkheid, een blijvend verlangen om steeds nieuwe dingen bij te leren.
- Conbel 10: Het informeel leren stimuleren en instituties zullen meer gedeïnstitutionaliseerd moeten worden en men zal meer moeten groeien naar netwerken van scholen en andere instanties als leercentra
- Conbel 17-20: Versterken van non- en informeel leren door de versterking van leeromgevingen. Dit kan op volgende manieren: herwaardeing van sociaal-culturele verenigingen, bewegingen en organisaties; gebruik maken van voorzieningen zoals bibliotheken, media, musea, nieuwe informatie- en communicatietechnologieën; de werkplek als een krachtige leeromgeving; het debat over de kwaliteit van de arbeid stimuleren.
- Conbel 30-32: opleidingen modulariseren
- Conbel 37-39: certificering van opleidingen en kwaliteitszorg: het onderling erkennen en transferabel maken van module-attesten en (deel)certificaten van opleidingen, deze certificering van opleidingen kaderen in een Europees perspectief, ontwikkeling van een stelsel van externe kwaliteitszorg van opleidingen.
- Conbel 40-41: erkenning van ervaringskennis en -competenties (o.a. portfoliosysteem, assesment center)
- Conbel 42-44: Opleiding in de latere levensfasen moet sterker gevaloriseerd worden.
- Conbel 52: een differentiëring naar doelgroepen toe. De overheid heeft een verantwoordelijkheid inzake de garantie van het recht op levenslang leren ten aanzien van kwetsbare groepen
- Conbel 73: de educatieve voorzieningen dienen onafhankelijker te worden van ruimte en tijd. Dat betekent dat onderwijsinstellingen hun toegankelijkheid moeten vergroten in niet traditionele periodes, en vormen van onderwijs moeten aanbieden die de lerende meer autonomie geven over tijd, ruimte en tempo in hun leerproces. Te denken valt aan differentiaties in leeromgevingen, contractonderwijs, training on the job, het aanbieden van avondonderwijs en afstandsonderwijs.
- Conbel 74: de traditionele educatieve voorzieningen - vooral in het initieel onderwijs- zullen ook nieuwe doelgroepen moeten aanboren zoals voltijds- en deeltijdswerkenden, herintreders op de arbeidsmarkt, en ouderen. Mogelijkheden kunnen worden gecreëerd door het aanbeiden van deeltijdse routes en de mogelijkheid om alternerend te leren. Het verdient aanbeveling om de bekostigingsstructuur van scholingsinstellingen dusdanig te wijzigen dat innoverende inspanningen beloond worden, bijvoorbeeld door het aanbieden van financiële incentives.

3. Maatregelen

Onderstaande lijst van maatregelen vloeit voort uit de analyse in dit hoofdstuk 'Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen. Deze aanbevelingen moeten nog geoperationaliseerd worden in lopend onderzoek (b.v. PBO-studie over Flexibilisering van het onderwijs in de kennismaatschappij – Douterlungne & Van Valckenborgh, 2000) of kunnen aanleiding zijn voor het opstarten van verder onderzoek. Het zijn ideeën die nog moeten groeien.

1. Er is nood aan wetenschappelijk onderzoek om het concept kansengroepen te definiëren en duidelijk af te bakenen. Dit houdt onder andere een doelgroepenanalyse in.
2. Bij het voeren van beleid moeten kansengroepen steeds in het achterhoofd gehouden worden en dit moet ook resulteren in consequenties. Hun specifieke noden, die blijken uit doelgroepenanalyses moeten aanleiding zijn voor specifieke maatregelen. Deze kansengroepen kunnen ook opduiken op plaatsen waar men het niet verwacht: b.v. bij hooggeschoolde interimhoppers of bij bedienden die reeds lang in dienst zijn.
3. De kwaliteit van arbeid en de arbeidsorganisatie (o.a. organisatiecultuur en concrete werkafspraken) moeten aantrekkelijker gemaakt worden. Op deze manier kan er ook meer ruimte komen voor leren. In bedrijven met een Human Resources Management is de kans hierop reeds groter dan bij organisaties waar er enkel een personeelsdienst is. Deze kwaliteit kan ook gestimuleerd worden door de sociale arbeidsvoorwaarden te verbeteren. Dit niet via extra-voordelen zoals b.v. een GSM maar door aandacht voor de mensen (b.v. educatief verlof, soepelere regelingen voor mensen met kleine kinderen).
4. Aan kansengroepen moeten financiële stimuli geboden worden om de combinatie werken / leren mogelijk te maken.
5. Er moet eenheid zijn in diversiteit. Het gevaar bestaat immers dat er per kansengroep een verschillend beleid wordt uitgebouwd. Dit gaat in tegen de maatregelen die we met dit onderzoek voorstellen.
6. Om stigmatisering te helpen wegwerken kan een cultureel draagvlak gecreëerd worden in arbeidsorganisaties.
7. Integrale trajectbemiddeling wordt uitgewerkt. Dit is een bemiddelingsaanpak waarbij niet alleen aandacht wordt besteed aan de motivatie en / of kwalificaties van de werkzoekende (kandidaat-lerende) maar ook aan de stigma's, vooroordelen en gewoontes aan de vraagzijde.
8. Er wordt een netwerk van contacten uitgebouwd met werkgevers en maatschappelijke instellingen.

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

9. Er wordt een flexibel beleid gevoerd: niet elke werkzoekende of kandidaat-lerende moet even intensief begeleid worden. Generalisaties binnen kansengroepen zijn uit den boze. Bij elke werknemer moeten de vormingsbehoeften individueel bepaald worden.
10. Er is een structurele inbedding van trajecten want anders is men niet in staat om voldoende know-how of netwerken uit te bouwen.
11. Bij het uitwerken van maatregelen voor kansengroepen is het aan te bevelen de administratie eenvoudig te houden.
12. Bij het samenstellen van leergroepen moet afgewogen worden of men de groepen homogeen dan wel heterogeen samenstelt. Een te homogene groep kan zorgen voor verdringing van een nieuweling, te heterogene groepen kunnen er dan weer voor zorgen dat iemand geen gelijke vindt in de leergroep waardoor ook hij / zij afhaakt.
13. Door leermoeheid is er een ongekwalificeerde uitstroom van het secundair onderwijs. Eenmaal deze jongeren meerderjarig zijn zou een leertraject moeten opgestart worden met o.a. mentoring en werkplekleren. Bovendien kan het tweedekans onderwijs deze grote uitstroom niet blijven opvangen, er moeten ook in het secundair onderwijs maatregelen genomen worden om leren aantrekkelijker te maken. Het VIONA-onderzoek over stages zal dit meer uitdiepen.
14. De aansluitingen tussen verschillend educatief aanbod moet in kaart gebracht worden. Van het volledige VTO-landschap in Vlaanderen moeten heldere eind- en begintermen geformuleerd worden zodat de aansluiting tussen modules duidelijk is. Op deze manier zou de kloof tussen het aanbod van de verschillende actoren gedicht kunnen worden en zou het 'dubbel-aanbod' kunnen vermeden worden. Als voorbeeld kan het onderzoek LINK genomen worden.
Ook de draagkrachtvereisten moeten per aanbod bepaald worden.
15. Het volwassenenonderwijs moet meer rekening houden met concurrerende interesses en verplichtingen van kandidaat lerenden: meer mogelijkheden voor parttime deelname, kleinere modules, mogelijkheden om de opleiding flexibel te doorlopen, afstemmen van de opleidingstijden op schooltijden en schoolvakanties, mogelijkheden voor kinderopvang, enz.
16. Het erkennen van EVC (Elders Verworven Capaciteiten) via certificering. In het licht hiervan kan een kenniscentrum EVC opgestart worden. Op deze wijze kan bepaald worden welke capaciteiten men gaat certificeren en zijn de certificaten eenduidig.
17. Het opstellen van een portfolio per kandidaat-lerende zorgt ervoor dat ook non-formele en informele leerervaringen gevalideerd worden.
18. De mogelijkheid om een opleiding af te wisselen of aan te vullen met arbeid kan via stagesystemen zoals: stages in het (beroeps)onderwijs, IBO, leercontract, stages ESF

en VDAB. De kwaliteit van deze stagevormen wordt in een lopend VIONA-onderzoek bestudeerd.

19. Het opstellen van een kwalificatiestructuur: dit is een stelsel dat is opgebouwd uit kwalificaties, deelkwalificaties en eindtermen. Het behalen van een bepaalde kwalificatie staat gelijk aan het afronden van een opleiding en levert een diploma op. Elke deelkwalificatie die bereikt werd, geeft recht op een erkend certificaat. In Nederland is dit systeem reeds uitgewerkt.
20. De beeldvorming rond leren moet bewerkt worden. Een groot deel van de bevolking heeft een stereotiep beeld van leren dat komt uit de schoolervaring. Velen geloven dat alle vormen van onderwijs na de leerplicht formeel, niet-flexibel en examen-geïntereerd zijn en dat de participanten zullen beoordeeld worden op hun bekwaamheid om bepaalde standaarden te bereiken. Het tegendeel moet aangetoond worden om mensen terug 'aan het leren' te krijgen.
21. De onthaalbrochure '*van (andere) nieuwkomer tot toffe collega: tips en suggesties voor een vlotte inwerkperiode als eerste migrant in een onderneming*' kan verdergezet worden en ook uitgebreid worden naar andere doelgroepen. Het is aan te raden om in dezelfde lijn ook initiatieven op te starten op andere domeinen.
22. In de interimsector zijn er stimulansen nodig voor een VTO-beleid. Hiervoor moeten ook de uitzendbureaus acties ondernemen.
23. Iemand uit een kansengroep wordt een trajectbegeleider toegewezen. Een andere optie is het voorzien van een opleidingskrediet voor kansengroepen waarbij ook een post "trajectbegeleider" als subsidiabel ingebouwd wordt (m.a.w. men krijgt geld om een trajectbegeleider te kopen).
24. Integrale trajectbemiddeling moet klantvriendelijk gebeuren, en mag zeker niet bureaucratisch zijn.
25. Een non-discriminatieclausule in het arbeidsreglement laten invoeren van bedrijven. Op deze manier worden racistische of kwetsende opmerkingen verboden. Dit geeft een signaal naar het personeel waardoor men blijk geeft dat kansengroepen welkom zijn in deze organisatie.
26. Er is een checklist voor (arbeids)organisaties voorhanden om het onthaal van werknemers uit de kansengroepen te begeleiden. Dergelijke checklist bestaat al voor het onthaal van allochtone werknemers maar kan nog meer bekend gemaakt worden en ook toegepast worden op het onthaal van andere leden van kansengroepen. Via deze checklist wordt er onder andere gewerkt aan het wegwerken van vooroordelen bij collega's.
27. Er moet voldaan zijn aan de randvoorwaarden voor een effectief bedrijfsopleidingsbeleid. Deze situeren zich op het vlak van subsidiestelsels, eind-en begintermen van het

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

educatieve aanbod, agogische draagkracht bij de lerende, didactische methodes, basisgerichte opleidingen, toegankelijkheid van het educatieve aanbod.

28. Het overbruggen van de vaak, elkaar versterkende drempels die kandidaat-lerenden ervaren, vraagt een gebundelde en gecoördineerde aanpak vanuit meerdere beleidsdomeinen.

4. Bronnen

4.1 LITERATUUR

Administratie Werkgelegenheid - Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1999). *Van (andere) nieuwkomer tot toffe collega: handleiding en werkmap*. Brussel: auteur.

Allegaert, L. (2001). *Bevorderende en belemmerende factoren voor participatie en niet-participatie aan het volwassenenonderwijs*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Afdeling Sociale Pedagogiek en Gezinspedagogiek, K.U.Leuven, Leuven. (promotor: Herman Baert)

Baert, H. (1983). Agogische draagkracht: een aanzet tot operationele begripsbepaling. *Tijdschrift voor agologie*, 1, 3-23.

Baert, H., Douterlunge, M., & Van Damme, D. (2001-2002). *Flexibilisering van het onderwijs in de kennismaatschappij. Vormen, strategiën en beleidsscenario's van een meer flexibele onderwijsvoorziening in het beroepsonderwijs, het volwassenenonderwijs en het hoger onderwijs in Vlaanderen*. (lopend PBO-onderzoek aan de Universiteit Gent, K.U.Leuven en HIVA).

Baert, H., Kusters, W., Van Damme, W., & J. Scheeren. (2000). *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen. Eindrapport (CONBEL)*. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Sociale Pedagogiek.

Baert, H., & Projectgroep Cyriel & Co (2001). *Met je CO-PAS naar het werk: oriënteringsinstrument voor langdurig laaggeschoolde werklozen*. Onuitgegeven projectrapport van de Afdeling Sociale Pedagogiek K.U.Leuven.

Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Cedefop.

Clayton, P. (red.).(1999). *Acces to vocational guidance for people at risk of social exclusion*. Glasgow: Department of Adult and Continuing Education, University of Glasgow.

De Meester, K. (2001). *Social importance and individual benefits of participation in adult basic education programmes: results and comments on the evaluation-research "Ten years adult basic education in Flanders"*. Paper gepresenteerd op de ESREA-conferentie.

Douterlungne, M. & K. Van Valckenborgh. (2000). *Leren en Werken: actiepunten voor een meer flexibele combinatie. Eerste onderzoeksmodule in het kader van de PBO-studie 'Flexibilisering van het onderwijs in de kennismaatschappij'*. HIVA - K.U.Leuven.

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

Dupuis, L. (2000). *Agogische draagkracht binnen het vormingswerk met kansarmen*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Afdeling Sociale Pedagogiek en Gezinspedagogiek, K.U.Leuven, Leuven. (promotor: Herman Baert)

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2000). *AGORA-IV. The low-skilled on the European labour market: prospects and policy options: towards a minimum learning platform*. Weergave van het congres AGORA-IV 29-30 oktober 1998 in Thessaloniki. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Jans, M., & Wildemeersch, D. (2000). Laaggeschoolde jongvolwassenen op weg naar werk. *Vorming*, 4, 259-279.

Jones, D. (1997). *'Bringing everyone inside the stockade'*, *Adults Learning*. December 1997, 14-15.

Lamberts, M., & Gheldof, E. (2000). Werving en selectie van laaggeschoolden: oorzaak van de oplossing voor verdringen op bedrijfsniveau. In *Arbeidsmarktonderzoek in Vlaanderen: VIONA 2000* (pp.41-53). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid.

Lambrechts, R. (1996). Uitzendarbeid als springplank naar werk: resultaten van de Imago-enquête 1996 rond uitzendarbeid. *Werkgelegenheid, arbeid, vorming: nieuwsbrief van het Steunpunt WAV*, 4, 91-95.

Landuyt, R. (2002). *Beleidsbrief Werkgelegenheid*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid en Toerisme.

Landuyt, R. (2001). *Beleidsbrief Werkgelegenheid*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid en Toerisme.

Lescrauwaert, D., & Bollen, L. (Vitamine-W) (1990). *Niet iedereen heeft een methode ... Nieuwe patronen in het werken met laaggeschoolden en langdurig werklozen*.

Mäkelä, E., & Hulkko, J. (1999). Access to vocational guidance in Finland. In P. Clayton (Ed.), *Access to vocational guidance for people at risk of social exclusion* (pp.225-320). Glasgow: Department of Adult and Continuing Education, University of Glasgow.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1999). *Laaggeschoold, hooggewaardeerd*. Verslagboek van het tweede Vlaams sociaal-economisch forum, 17 september 1998. Brussel: auteur.

Nelen, S., & Hondeghem, A. (1999). *Gender in balans bij Kind&Gezin: mainstreaming gender in personeelsmanagement*. Leuven: Instituut voor de Overheid.

Pelfrene, E. (red.).(1999). *Stativaria 22: kansarmoedecijfers volgens het decreet op het Sociaal Impulsfonds*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek.

Pollet, I, De Weerd, Y., Van Hootegem, G., & De Witte, H. (2000). Kwaliteit en kwantiteit van de arbeid bij laaggeschoolden. In *Arbeidsmarktonderzoek in Vlaanderen: VIONA 2000* (pp. 55-71). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid.

Samoy, E. (1999). *Zwakkere werknemers in de beschutte werkplaats*. Leuven: HIVA.

Schröder-Naef, R. (2001). *Second Chance Programmes for Adults and their Effects on the Professional Careers*. Paper gepresenteerd op de ESREA-conferentie.

Sels, L., & Bollens, J. (2000). 20 lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen. In *Arbeidsmarktonderzoek in Vlaanderen: VIONA 2000* (pp.73-88). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid.

Serroyen, C. (1998). Permanente vorming op bedrijfsmaat. Syndicale vragen bij vraaggericht opleidingsbeleid. *Nieuwsbrief Steunpunt WAV, 8 (1-2), 22-28*.

SERV & Administratie Werkgelegenheid - Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1999). *Roteren doet je leren! Jobrotatie als inschakelinstrument: een handleiding*. Brussel: auteurs.

Van den Berg, H., Denolf, L., Van der Veer, K., & Vanschoren, J. (1996). *Integrale trajectbemiddeling: een methodiekbeschrijving*. Amsterdam: Stichting voor Culturele Studies.

Van den Berg, H., Krause, K., & van der Veer, K. (1994). *De Barrières voorbij? Een studie naar arbeidsmarktprojecten ten behoeve van allochtone werkzoekenden*. Amsterdam Tijdelijke Wetenschappelijke Commissie Minderhedenbeleid.

Vanderpoorten, M., Landuyt, R., & Van Mechelen, D. (2001). *Nota aan de Vlaamse Regering: Beter bestuurlijk beleid - reorganisatie van het Vlaams overheidsapparaat, coördinatie aspect "Vorming"*. (VR/2001/1506/DOC0540).

Van Valckenborgh, K., Douterlungne, M., & L. Sels. Perstekst studienamiddag 18 december 2000. *Modules als bouwstenen voor het onderwijs: ook in Vlaanderen?* HIVA - K.U.Leuven.

Verbeke, L. (1992). Zeg me wie jouw doelgroep is In *Samenlevingsopbouw Cahier, 2*, p. 38-49. (Cahier: Armoe is troef: een bijdrage over opbouwwerk en armoedebestrijding).

Verhoeven, H., & Martens, A. (2000). Arbeidsmarkt en diversiteit ... de werkgelegenheid van moeilijk af te bakenen doelgroepen: migranten. In *Arbeidsmarktonderzoek in Vlaanderen: VIONA 2000* (pp.97-110). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid.

Een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen

Vienne, S. (2000). LINK. Over de aansluiting tussen basiseducatie en beroepsopleiding. *Vorming*, 4, 239-258.

Withnall, A. (????). Older learners - issues and perspectives. In J. Field, & M. Leicester (eds.), *Lifelong learning across the Lifespan*. Londen: Falmer Press.

4.2 GERAADPLEEGDE WEBSITES

<http://ai04014.vlaanderen.be:80/statistieken/publicaties/stativaria/stat22/inleiding.pdf>

<http://internet.vlaanderen.be:80/ned/sites/werk/meerwaarde-invoegafdelinginfo.pdf>

<http://www.cinop.nl/kse>

<http://www.colo.nl>

http://www.gla.ac.uk/wg/uk_home.htm

<http://www.goci.be>

<http://www.hotjob.be>

<http://www.inburgernet.nl>

<http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers>

<http://www.vspw-vorming.be>

<http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/esfkort.htm>

4.3 INTERVIEWS

Gesprek met Erwin De Bruyn (Stebo), 21 juni 2001.

Interview over mentorschap met Bert Leysen (Bedrijfsleider Gaston Leysen Fineer n.v. en All-Wood Trading n.v.), 18-09-2001, Mechelen.

Interview over mentorschap met Rik Mondelaars (Directeur van de Confederatie Bouw Limburg), 11-09-2001, Hasselt.