



Hoger instituut
voor de arbeid
Katholieke
Universiteit Leuven

E. Van Evenstraat 2e
B-3000 Leuven

Telefoon +32 16 32 33 33
Telefax +32 16 32 33 44

Thema 2.1

Levenslang leren en evolueren in de kennismaatschappij

Topic 1

*Onderzoek naar best practices om het leerklimaat algemeen te verbeteren
en om weerstanden bij laaggeschoolden te overwinnen*

Onderzoeksvoorstel voor het onderzoeksprogramma VIONA 2002

Promotor: Prof. dr. Herman Baert (Centrum voor Permanente Vorming
in Beroepen en Organisaties -K.U.Leuven)

Co-promotor: Mia Douterlungne (HIVA-K.U.Leuven)

1. Promotor(en)

Promotor

Naam: Prof. dr. Herman Baert

Onderzoeker: N.

Instelling: K.U.Leuven

Onderzoekseenheid: Centrum voor Permanente Vorming in Beroepen en Organisaties

Contactadres: Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

Tel.: 016 32 62 33

Fax: 016 32 62 11

E-mail: herman.baert@ped.kuleuven.ac.be

Co-promotor

Naam: Mia Douterlungne, hoofd sector Onderwijs & Arbeidsmarkt

Onderzoeker: Katrien Van Valckenborgh

Instelling: K.U.Leuven

Onderzoekseenheid: Hoger Instituut voor de Arbeid

Contactadres: E. Van Evenstraat 2E, 3000 Leuven

Tel.: 016/32 33 38

Fax: 016/32 33 44

E-mail: mia.douterlungne@hiva.kuleuven.ac.be

E-mail: katrien.vanvalckenborgh@hiva.kuleuven.ac.be

2. Titel van het onderzoeksproject

Onderzoek naar best practices om het leerklimaat algemeen te verbeteren en om weerstanden bij laaggeschoolden te overwinnen

3. Bondige beschrijving van het onderzoeksproject (max. 2 blz.)

3.1 Probleemstelling

De kennisintensiteit van onze economie neemt toe en de noodzakelijke kennis verouderd snel. De participatiegraad aan levenslang leren in Vlaanderen is evenwel laag en dit vooral bij laaggeschoolden, arbeiders, werknemers van KMO's en ouderen. Op basis van deze feiten beslisten de Vlaamse regering en de sociale partners tijdens de Vlaamse conferentie van 22 november 2001 om de participatiegraad van 25-64jarigen te verhogen van 6,9% naar 10% in 2010. Verschillende onderzoeken hebben barrières bestudeerd : wil de Vlaamse overheid de participatiegraad drastisch verhogen dan zal zij niet alleen een flankerend beleid moeten voeren om de extrinsieke barrières (tijd, mobiliteit, kost ...) weg te werken maar ook maatregelen moeten treffen voor een positiever leerklimaat om ondermeer de intrinsieke belemmeringen (weerstanden t.o.v. leren, apathie ...) aan te pakken. Dit onderzoeksvoorstel wil dit laatste mee helpen onderbouwen.

3.2 Onderzoeksvragen

1. Leerklimaat blijkt een containerbegrip te zijn. Wat wordt verstaan onder leerklimaat? Welke **dimensies** (maatschappelijke, culturele, sociale, pedagogische, organisatorische, ...) kunnen hieronder gebracht worden? Op welke **niveaus** kan dit gedefinieerd worden: micro, meso, macro?
2. Welke **good-practices** inzake participatiebevordering van laaggeschoolden gelieerd aan het leerklimaat kunnen gedetecteerd worden in binnen- en buitenland? Op welke dimensies en op welke niveaus profileren zij zich?
3. Wat zijn hiervan de **bevorderende en belemmerende factoren** die vastgesteld worden bij het creëren van een positief leerklimaat? Wij denken o.m. aan factoren zoals de beeldvorming van de meerwaarden die leren oplevert, de social support door relevante anderen, het taalgebruik inzake leren, de wijze van ondersteuning van de vraagontwikkeling en -articulatie, het publieke discours over het gewenste opleidingsniveau enz. (zie gedetailleerd voorstel).
4. Welke **principes en actievormen** kunnen uit het voorgaande worden gedistilleerd die relevant en adequaat kunnen zijn in de Vlaamse context?

3.3 Methodologie

In een eerste stap wordt via een beperkte literatuurstudie een analysekader i.v.m. het begrip leerklimaat ontwikkeld met evt. specifieke criteria voor laaggeschoolden. In een tweede stap worden good practices geselecteerd aan de hand van dit kader zowel in binnen- als in buitenland. Hierbij wordt rekening gehouden met de diversiteit van doelgroep en van actoren. Voor het binnenland wordt o.m. aansluiting gezocht bij de zoektocht naar innovatieve educatieve projecten van de grote leerweek 2002. Voor het buitenland doen we beroep op volgende netwerken: dat van de afgeronde Oeso-studie rond Adult Education, het netwerk gebruikt voor de Conbelstudie en het netwerk van het lopend Leonardo-project "reintegration", dat focust op laaggeschoolde jongeren. In een derde stap worden de good practices diepgaander geanalyseerd om de kritische succesfactoren te detecteren voor de bevordering van een leerklimaat voor laaggeschoolden. Dit gebeurt via bronnenstudie en via interviews met sleutelfiguren/experten van binnen- en buitenlandse netwerken. De output van de stap 3 - en met name de identificatie van kritische succesfactoren in de bevordering van een leerklimaat en het soort initiatieven dat daaraan gestalte geeft, wordt dan via focusgroepsgesprekken met sociale partners en beleidsverantwoordelijken van Onderwijs, Vorming, Cultuur en Arbeid en mediadeskundigen en marketeers getoetst op hun overdraagbaarheid naar de Vlaamse context, hun wenselijkheid, haalbaarheid en prioritair karakter.

3.4 Output

Het resultaat wordt vertaald naar een praktisch werkboek met goede voorbeelden om de participatiegraad van laaggeschoolde volwassenen te bevorderen via het creëren van een positief leerklimaat. Hierbij wordt rekening gehouden met diversiteit van doelgroep en van actoren. Indien mogelijk wordt dit publiek gemaakt op de Grote Leerweek van 2003.

4. Viona thema en topic

Thema 2.1 / Levenslang leren en evolueren in de kennismaatschappij

Topic 1 / Onderzoek naar best practices om het leerklimaat algemeen te verbeteren en om weerstanden bij laaggeschoolden te overwinnen

5. Tijdsschema

| Timing Viona 2002-2003 | Taken | Totaal aantal onderzoeksmaanden |
|---|--|-----------------------------------|
| Fase 1: ontwikkeling analysekader leer- klimaat volgens niveaus en dimen- sies | - literatuurstudie- | 1 maand |
| Fase 2: Selectie cases "good practices" in binnen- en buitenland | - selectie cases Vlaanderen - selectie cases buitenland a.h.v. Conbel-studie, Oeso-studie en Leonardoproject | 1 maand 1 maand |
| Fase3: - analyse good practices | - Vlaanderen : documentanalyse en interviews met sleutelfiguren van geselecteerde cases - Buitenland - Contacten leggen met 3 netwerken i.f.v. dit onderzoek: Conbel, Oeso, Leonardo "reintegration" - Opstelling van werkwijze i.v.m. inschakeling experts van netwer- ken (verbindingspersoon naar initi- iatieven, kritisch lezer sneuvel- teksten, ...) - Verzamelen van bijkomend mate- riaal rond initiatieven - bespreking sneuveltekst inzake good practices en bevorderende en belemmerende factoren - Conbel: via email - Oeso: bijeenkomst met contact- personen van Oeso-directorate for Education, Employment, Labour and social Affairs Parijs - Leonardo-netwerk: bijeenkomst april of juni 2003 (afhankelijk van hun planning) | 2 maand 4 maand |
| Fase 4: Toetsing overdraagbaarheid initiatie- ven ter bevordering van leerklimaat | Uitwerking eerste draft werkboek Checking naar overdraagbaarheid Vlaamse context via focusgesprek- ken Bijstelling werkboek Studiedag en persconferentie. Streefdatum: grote leerweek 2003 | 1 maand 1 maand 1 maand |
| Totaal: | | 12 maanden |

Looptijd: 1/9/2002-30/11/2003

6. Valorisatie van de onderzoeksresultaten

- een werkboek: succesvolle voorbeelden om het leerklimaat te verbeteren en om weerstanden bij laaggeschoolden te overwinnen. Doelgroep: beleid en actoren in volwasseneneducatie, media ... (voorstelling liefst tijdens grote leerweek 2003)
- een studiedag gericht naar beleid en actoren in volwasseneducatie. Streefdatum: grote leerweek 2003
- een persconferentie. Streefdatum: grote leerweek 2003
- een synthese-artikel in de nieuwsbrief WAV en het tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid (TORB)
- een Engelstalige paper (valorisatie naar internationale experten), te presenteren op ECER (European Conference for Educational research), internationaal seminarie Leonardo-project Re-integration, Cedefop-newsletter...

BIJLAGE / ONDERZOEKSVOORSTEL ONDERZOEKSVOORSTEL NAAR BEST PRACTICES OM HET LEERKLIMAAT ALGEMEEN TE VERBETEREN EN OM WEERSTANDEN BIJ LAAGGESCHOOLDEN TE OVERWINNEN

1. Probleemstelling

1.1 Een lage participatiegraad aan levenslang leren

De kennisintensiteit van onze economie neemt toe en de noodzakelijke kennis verouderd snel. Het beleid is zich daarvan bewust maar tegelijk is de participatiegraad aan levenslang leren in Vlaanderen vrij laag. De laatste raming (Eurostat, 2000) bedraagt 6,9% van de 25-64-jarigen, die deelneemt aan een of andere vorm van volwassenenvorming. De lage participatie wordt ook bevestigd door ander internationaal vergelijkend onderzoek. De International Adult Literacy Survey stelt voor Vlaanderen op basis van een andere meetmethode een participatie vast van 19,8% terwijl het ongewogen gemiddelde voor de onderzochte landen uitkomt op 35,5%. Zweden komt bijvoorbeeld uit op 55,5%. De deelname is bovendien niet gelijkmatig verdeeld over de verschillende bevolkingsgroepen. De risicogroepen op de opleidingsmarkt nemen vaak een zwakke positie in op de arbeidsmarkt. Het betreft hier voornamelijk laaggeschoolden, arbeiders, werknemers van KMO's en ouderen. Deze vaststelling wordt door verschillende bronnen bevestigd (voor een recent overzicht zie Wouters et alii, 2001). Op basis van deze feiten beslisten de Vlaamse regering en sociale partners tijdens de Vlaamse conferentie van 22 november 2001 om de participatiegraad van de 25-64-jarigen te verhogen tot 10% in 2010, dit in het verlengde van de voorstellen van de Europese commissie aan de lidstaten in het kader van de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren.

Deze problematiek werd reeds enkele jaren onderschreven in verschillende onderzoeksprogramma's (OBPWO, PBO, VIONA, OESO ...). Een greep uit de resultaten van recent onderzoek ...

1.2 Een “accenten”-beleid voor kansengroepen

In het Viona-onderzoek “Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming (Baert et alii, 2002) werd in de eerste module (Wouters en Douterlungne) een vergelijking gemaakt van het beleid en de praktijk inzake Levenslang Leren in Vlaanderen met de evolutie in vijf landen: Zwitserland, Canada, Zweden, Noorwegen en Denemarken. Deze landen nemen deel aan een OESO-studie inzake “Adult learning” waarbij één van de hoofdbedoelingen is het achterhalen van initiatieven om de participatie van volwassenen aan permanente vorming te verhogen. De benchmarking van Vlaanderen met deze landen gebeurde op basis van de specifieke “backgroundrapporten”, opgesteld door de nationale instanties van het land zelf en op basis van reeds beschikbare expertenrapporten (Canada, Noorwegen) die o.m. een antwoord gaven op de voorgeschreven OESO-analysevragen.

De onderzoekers komen tot de bevinding dat het Vlaamse beleid te weinig expliciet gericht is op deze kansengroepen. Waar bijvoorbeeld de Scandinavische landen gelijke kansen centraal stellen of toch als één van de pijlers van levenslang leren uitbouwen worden in Vlaanderen eerder globale maatregelen gepropageerd met accenten of bonussen voor deze kansengroepen. Zij pleiten om prioritair kansengroepen te benaderen en een kansengroepenbeleid als één van de centrale pijlers van een beleid levenslang leren uit te bouwen. De nieuwe sociale ongelijkheid - zo blijkt uit diverse onderzoeken - is niet langer vooral verbonden met de socio-economische situatie van kansengroepen maar vooral het scholingsniveau is één van de meest discriminerende factoren met gevolgen op economisch, sociaal en cultureel vlak. 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 bestaande aanbod. Geïnspireerd door de landenstudies van de Oeso distilleerden de onderzoekers volgende maatregelen: een beleid gericht op het verhogen van het kwalificatieniveau van de bevolking met preventieve maatregelen (zie o.m. actieplan ongekwalificeerde uitstroom in Douterlungne et alii, 2001) en curatieve maatregelen. Een arbeidsmarktgerichte opleiding voor laaggeschoolden moet sterk output-based zijn en in de eerste plaats een effectieve opstap naar een job zijn. Tot slot zien de onderzoekers heil in het levensbreed leren als opstap naar levenslang leren: een vraaggerichte aanpak, laagdrempeligheid, klemtoon op joy of learning, geen confrontatie met negatieve schoolse ervaringen, nieuwe pedagogische en didactische benaderingen...

1.3 Barrières voor deelname

De laatste tijd zijn er heel wat studies gebeurd over de barrières bij volwassenen om deel te nemen aan scholingsinitiatieven

Van Damme maakt op basis van verschillende internationale theoretische modellen van participatiegedrag (economische en sociaal-psychologische benaderingen) een eigen synthetiserend conceptueel model inzake educatieve participatie. Hij definieert dit als een proces met daarin drie grote overgangen of vertaalslagen: het erkennen van educatieve behoeften (needs), het formuleren van een educatieve vraag (demand) en het beslissen tot educatieve participatie (schema Van Damme, p.165). Bij elke vertaalslag kunnen er belemmeringen of barrières optreden. Elke vertaalslag is dan ook een proces waarop verschillende factoren een belemmerende of bevorderende invloed kunnen uitoefenen. Dit zijn enerzijds persoonsgebonden factoren zoals persoonlijke attitudes, capaciteiten, ervaringen, sociale achtergrondvariabelen, rollen en dergelijke meer. Anderzijds zijn dit factoren die zich meer in de maatschappelijke context situeren zoals externe leerdruk, biografische transitie, aanbod, enz. Een belangrijke rol wordt hierbij ook gespeeld door het oordeel van relevante anderen uit de sociale omgeving die een belangrijk impact hebben op de intentie tot niet-deelname (Allegaert & Baert, 2000). Om een zicht te hebben op die barrières moet heel dit

besluitvormingsproces bekeken worden. In de recente conceptualisering van barrières staat dan ook deze procesmatige gedachtengang centraal.

Naast theorievorming omtrent participatiegedrag geven verschillende nationale en internationale surveys inzichten in motieven, barrières t.o.v. opleidingsdeelname. Hierbij vindt men bijna altijd een tweedeling tussen extrinsieke en intrinsieke barrières (Peeters et al., 2000; Van Damme, 1998; Cortebeek, 2000). Extrinsieke barrières zijn ondermeer: een tijdsprobleem, bereikbaarheidsprobleem (mobiliteit, faciliteiten zoals kinderopvang), financieel probleem, afwezigheid van een geschikt aanbod, informatietekort, workplace support zoals steun van de werkgever enz. Intrinsieke barrières zijn: negatieve perceptie tegenover educatie, terughoudendheid tegenover affiliatie (groepsgebeuren), gebrek aan zelfvertrouwen, apathie. In verband met deze barrières kunnen ook linken gelegd worden met achtergrondvariabelen zoals leeftijd, graad van geschooldheid en geslacht. Een bijkomend inzicht gaven kwalitatieve diepte-interviews bij een groep non-participanten (Baert et al., 2002). Daarbij werden enkele specifieke vaststellingen gedaan. Vooreerst is het feit dat non-participatie niet te verklaren is vanuit één factor. Het gaat meestal om een onduidelijk verstrengeld geheel van diverse belemmeringen die een educatieve participatie in de weg staan. Een beleid gericht op verhoging van de educatieve participatie zal dan ook moeten vertrekken vanuit diverse maatschappelijke actoren en beleidssectoren.

Ten tweede vielen vooral de negatief georiënteerde dispositionele barrières op: gebrek aan vertrouwen, persoonlijke negatieve leerattitude, perceptie van gebrek aan relevantie en gebrek aan locus of control. Niet participeren hangt sterk samen met een deficitbenadering waarin leren gezien wordt als een uitdrukking van een tekort en met dit tekort in de openbaarheid komen.

1.4 Specifieke barrières bij laaggeschoolden

Hoewel er dus heel wat inzichten bestaan rond barrières en motivaties in het algemeen, blijft toch de vraag in hoeverre er specifieke barrières en motieven bestaan bij kansengroepen. Een lopend Viona-onderzoek onderzoekt dit nu meer specifiek bij laaggeletterden (Viona 2001, trajectbenadering bij laaggeletterden). Laaggeletterden en laaggeschoolden worden sterker geconfronteerd met verschillende participatiebarrières en hebben het moeilijker met een accurate invulling van de eigen leerbiografie en latente participatiebehoefte (Van Damme). Vanuit die vaststelling gaat men in dat onderzoek na of het concept trajectbegeleiding geen succesvolle methodiek kan zijn om in te spelen op deze barrières.

In het Oeso-rapport over "Adult Education" (first draft, 2002) maakt men een tweedeling waarbij een onderscheid gemaakt wordt tussen zij die niet kunnen leren omwille van materiële oorzaken en zij die niet willen leren omwille van culturele oorzaken en de confrontatie met het schoolse deficit. Vooral deze psychologische barrières zouden volgens de auteur belangrijk zijn bij laaggeschoolden.

1.5 Een gebrekkig leerklimaat

Als een van de meest kritische belemmerende factoren voor participatie in het algemeen wordt het ontbreken van een maatschappelijk gedragen leerklimaat in Vlaanderen genoemd (Baert et alii, Conbel, 2001): "Vooral kansengroepen connoteren leren als iets negatiefs. Het is wenselijk zoveel als mogelijk een positief klimaat t.a.v. educatie en leren te bewerkstelligen waarbij leren kan worden gepercipieerd als belangrijk, prettig en verrijkend. Door in te spelen op het motivationele element en door leren in een positief daglicht te stellen kan men het feit dat men niet volleerd is als iets positief zien en leren beschouwen als een investering met zowel sociale, culturele als maatschappelijke meerwaarde." (Conbel, p. 7). Onderzoekers waarschuwen echter dat men zich niet mag vastpinnen op het traditionele concept van leren". Het is niet de bedoeling een verplichting

of dwangmatig “levenslang” leren te induceren. We moeten ervoor waken dat heel het discours inzake levenslang leren, leren leren, het scheppen van een positief leerklimate of krachtige leeromgevingen, niet vervalt in een versterking van de reeds zo dominante individualisering en prestatiegerichtheid, overeenkomstig een sterke nadruk op formele procedures en extrinsieke motivatie. De kern en het beoogde doel moet hoe dan ook “the joy of learning” zijn en blijven (Conbel, p. 7).

In vele beleidsteksten van onderwijs- en opleidingsinstellingen maar ook van bedrijven staat dan ook het creëren of aanbieden van een veilig, nieuw, positief, stimulerend, leerlinggeoriënteerd leerklimate centraal. Wat hieronder verstaan wordt, wordt echter nauwelijks ingevuld of blijft beperkt tot een opvulling van losse voorwaarden hiertoe. Bovendien wordt de invulling van leerklimate verengd tot op organisatieniveau zonder daarbij de impact van de maatschappelijke openheid voor leren of de in de samenleving heersende perceptie op leren in rekening te brengen. In het recente Viona-onderzoek “Bevordering van deelname aan arbeidsmarktgerichte permanente vorming” (Baert et alii, 2002), zagen de onderzoekers tot nu toe twee grote pistes voor het creëren van een nieuw leerklimate. De eerste heeft als doel *de maatschappelijke openheid te vergroten* via een andere minder bedreigende of negatief geconnoteerde terminologie, het recht op leerweerstand, een Vlaamse promotiecampagne, een face tot face rekruteringsstrategie en een aanbod van proeverscursussen. De tweede piste situeert zich op het vlak van *leerpedagogie*: vooral het participatief leren, het contextueel leren en het outcome-based leren worden als participatiebevorderende concepten gezien. Participatieve educatie is gericht op het initiëren van sociale veranderingen op microniveau: empowerment door dialoog of door het geven van een stem staan centraal. Dit is het sterkst doorgetrokken binnen de basiseducatie of aanverwante initiatieven naar laaggeschoolden.

Bij het contextueel leren vertrekt men van de filosofie dat mensen pas leren als ze er het onmiddellijke nut van merken in confrontatie met de dagelijkse sociale of professionele praktijk. I.v.m. dit laatste wordt het werkplekleren dikwijls vernoemd voor volwassenen waarbij het verhogen van het leerpotentieel op de werkvloer primair beleidsaandacht zou moeten krijgen om de educatieve participatie te verhogen. Ook voor laaggeschoolde, schoolmoeë jongeren wordt dit concept gezien als een oplossing om de transitie tussen onderwijs en arbeidsmarkt te maken. Het Hiva werkt binnen het Leonardo-programma samen met 5 andere universiteiten (Duitsland, Engeland, Griekenland, Portugal en Finland) aan een transnationale evaluatie van sociale en professionele re-integratieprogramma’s voor laaggeschoolde jongeren waarbij de analyse van de leeromgeving en concepten centraal staat.

Tot slot zou er meer aandacht moeten gaan naar het out-come based leren: individueel leerrendement en een meer effectgerichte educatie. Voor de deelnemers moeten kosten en baten heel duidelijk zijn. Basisvoorwaarden binnen deze benadering zijn dat er duidelijkheid is over de effecten die de lerende wil bereiken, een consistente en 100%-succeservaring, aanwezigheid van multiple instructie- en assessmentstrategieën om de leervraag van de lerende te beantwoorden, een expliciete relatie tussen leerervaring en ultieme effecten en een trajectmatige benadering met een duidelijk tijdsperspectief en educatieve begeleidings- of mentorpool.

Ongetwijfeld zijn dit interessante inzichten maar ons inziens zijn deze onvolledig en niet eenduidig wat het begrip leerklimate betreft. We missen bovendien de volledige vertaalslag naar de laaggeschoolden toe. Volgende onderzoeksvragen staan dan ook centraal in dit voorstel ...

2. Onderzoeksvragen

1. Wat wordt verstaan onder leerklimate? Welke **dimensies** (maatschappelijke, culturele, sociale, pedagogische, organisatorische, ...) kunnen hieronder gebracht worden? Op welke **niveaus** kan dit gedefinieerd worden: micro, meso, macro? Wij denken hierbij aan de onmiddellijke sociale omgeving en sociale

netwerken van relevante anderen, organisaties en verenigingen en publieke figuren waaraan men zich positief refereert, de trendzettende media en instanties ...?

2. Wat zijn hiervan de **bevorderende en belemmerende factoren** die vastgesteld worden bij het creëren van een positief leerklimaat? Wij denken o.m. aan factoren zoals de beeldvorming van de meerwaarden die leren oplevert, de social support door relevante anderen, het taalgebruik inzake leren en het aanbod met de daarvan verbonden inhouds- en relatieboodschappen, de connotaties van deficiëntie- en competentiebesef, de wijze van ondersteuning van de vraagontwikkeling en -articulatie, het publieke dan wel privé-karakter van leren en deelname aan leren, de reductie van faalangst, het publieke discours over het gewenste opleidingsniveau en over de al dan niet levenslange leerbekwaamheid, enz.
3. In welke mate zijn deze initiatieven en factoren context-**specifiek** voor een bepaald land of bevolkingsgroep en zijn zij al dan niet overdraagbaar? Welke **principes en actievormen** kunnen uit het voorgaande worden gedistilleerd die relevant en adequaat kunnen zijn in de Vlaamse context?

3. Methodologie

3.1 Stap 1: ontwikkeling van analysekader leerklimaat

Zoals in de probleemstelling al aangegeven blijkt de term "leerklimaat" een containerbegrip te zijn. De ene keer worden daar pedagogisch-didactische concepten aan gekoppeld, de andere keer gaat het meer over organisatorische voorwaarden, dan wel maatschappelijke, culturele settings. Via een beknopte literatuurstudie wordt een begrippenkader verder uitgewerkt die een eerste voorlopige lijst van criteria kunnen opleveren die een positief leerklimaat omschrijven. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen drie niveaus micro (o.a. sociale netwerken, onmiddellijke omgeving), meso(organisaties, ...) en macro (publieke opinie, media, ...). Daarnaast worden verschillende dimensies gedefinieerd (maatschappelijk, cultureel, organisatorisch, ...). Hierbij wordt gekeken in hoeverre er bij deze theoretische benadering sprake kan zijn van specifieke criteria voor een positief leerklimaat voor laaggeschoolden.

3.2 Stap 2: selectie "good practices" in binnen- en buitenland

De tweede stap selecteert good practices uitgaand van het kader van leerklimaat. Er worden cases geselecteerd volgens verschillende dimensies en op drie niveaus: micro-, meso- en macro. Als doelgroep worden laaggeschoolde volwassenen genomen evt. toegespitst op deelgroepen zoals ongekwalificeerde schoolverlaters, laaggeschoolde werkzoekenden, laaggeschoolde werknemers ...

Wat Vlaanderen betreft wordt o.a. gekeken naar good practices inzake campagnes en toelidingsactiviteiten in het kader van BIS, basiseducatie, alfabetisering, syndicale vorming, projecten van derden, trajectbegeleiding, sectorale opleidingsfondsen. Speciale aandacht gaat naar de screening van innovatieve educatieve projecten in het kader van de grote leerweek (7-15 september 2002). Er loopt momenteel een oproep naar opleidingsverstrekkers om projecten rond volwasseneducatie te nomineren die erin geslaagd zijn om bepaalde hindernissen inzake participatie weg te nemen.

Wat het buitenland betreft wordt verder gewerkt op de resultaten van de CONBELstudie, de OESO-studie "Adult learning" en het Leonardo-project "Re-integration".

CONBEL-studie: hierbij werden 6 landen gescreend naar hun beleid van levenslang leren (Zweden, Duitsland, Groot-Brittannië, Nederland, Finland, Frankrijk). De tussentijdse rapporten geven hierbij gedetailleerde

informatie o.a. over hoopvolle trends en initiatieven inzake participatie van volwassenen. Dit kan als basis dienen voor de selectie van cases die inzoomen op het leerklimaat bij laaggeschoolden.

OESO-studie: hierbij wordt verder gewerkt op de bevindingen van module 1 in de studie "Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming" (Baert et alii, 2002). Deze module pikte in op een lopende Oeso-studie rond Adult learning waarbij één van de hoofdvragen was het bekijken van initiatieven die de participatie verhogen van volwassenen aan permanente vorming (cf. supra). Dit kon gebeuren voor 5 landen. Ondertussen zijn de backgroundrapporten van de overige vier landen beschikbaar: Finland, Portugal, Spanje en Groot-Brittannië. Bij een eerste screening vinden wij in al deze landen een pijler die zich expliciet richt naar kansengroepen. Een eerste versie van het comparatief rapport (first draft 21/2/2002) is reeds beschikbaar. Hierbij wordt een poging ondernomen om de bevindingen van o.m. de onderzoeksvraag naar wijzen, methodieken om de participatie van volwassenen aan levenslang leren te vergroten op een rij te zetten. De rijkdom van dit materiaal - zowel de landenrapporten als het synthese rapport - kunnen we moeilijk ongebruikt laten liggen. We zoomen in op succesvolle initiatieven die te maken hebben met leerklimaat specifiek naar laaggeschoolde volwassenen toe.

(Een voorbeeld: verschillende landen voeren een inhaalbeleid t.a.v. laaggeschoolden om alsnog een bepaald niveau van kwalificatie te behalen. In al deze landen is er vooreerst een duidelijke politieke boodschap over de inhoud van een minimumkwalificatie als basis voor verder leren en zijn er een reeks van laagdrempelige initiatieven hieraan gekoppeld met een duidelijke output i.f.v. het behalen van de minimum kwalificatie).

Tot slot wordt het materiaal gevaloriseerd van het lopend Leonardo-project "reintegration". Hierbij wordt gefocust op on- en laaggekwalificeerde jongeren. Het Hiva werkt binnen het Leonardo-programma samen met 5 andere universiteiten (Duitsland, Engeland, Griekenland, Portugal en Finland) aan een transnationale evaluatie van sociale en professionele re-integratieprogramma's voor laaggeschoolde jongeren waarbij de analyse van de leeromgeving en leerconcepten centraal staat. Ieder land bekijkt in dit project twee succesvolle cases. De tussentijdse resultaten kunnen hier in rekening worden gebracht (looptijd project: 1/12/2000 – 30/11/2003).

3.3 Stap 3: analyse good practices

De good practices geselecteerd in stap 2 worden diepgaander geanalyseerd. Wat zijn hiervan de bevorderende en belemmerende factoren die vastgesteld worden bij het creëren van dit leerklimaat? Wat zijn de kritische succesfactoren in de bevordering van een leerklimaat voor laaggeschoolden? Op basis daarvan wordt het kader inzake leerklimaat dan bijgesteld.

Op de eerste plaats gebeurt dit via literatuurstudie ondermeer van verzameld materiaal i.f.v. Conbel- en Oeso-studie.

Dit wordt aangevuld met interviews in binnen –en buitenland van de bestaande initiatieven. In het binnenland wordt contact opgenomen met sleutelfiguren van de geselecteerde initiatieven. Voor het buitenland wordt contacten belegd met het bestaand netwerk van internationale experts wat de verdieping van de CONBELstudie betreft. Wat de Oeso-studie betreft worden de twee verantwoordelijken van de Oeso-studie "Adult learning" ingeschakeld: beide personen hebben praktisch alle landenbezoeken meegemaakt en kunnen in die zin onze analyse checken en verdiepen (Patrick Werquin en Anne Sonnet: directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, OECD, Paris).

Het Leonardo-project i.v.m. leerstrategieën voor laaggeschoolde jongeren is nog lopende en dit netwerk kan eveneens benut worden.

3.4 Stap 4

De output van de stap 3 - en met name de identificatie van kritische succesfactoren in de bevordering van een leerklimaat en het soort initiatieven dat daaraan gestalte geeft, wordt dan via focusgroepsgesprekken met sociale partners en beleidsverantwoordelijken van Onderwijs, Vorming, Cultuur en Arbeid en media-deskundigen en marketeers getoetst op hun overdraagbaarheid naar de Vlaamse context, hun wenselijkheid, haalbaarheid en prioritair karakter.

3.5 Output

- een definitie en een kader van de verschillende dimensies en niveaus van leerklimaat met eventueel specifieke criteria voor laaggeschoolde volwassenen;
- een werkboek met goede voorbeelden om de participatiegraad van laaggeschoolde volwassenen te bevorderen via het creëren van een positief leerklimaat. Hierbij wordt rekening gehouden met diversiteit van doelgroep en van actoren. Streefdatum: grote leerweek 2003
- een studiedag gericht naar beleid en actoren in volwasseneducatie. Streefdatum: grote leerweek 2003
- een persconferentie. Streefdatum: grote leerweek 2003
- een synthese-artikel in de nieuwsbrief WAV en het tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid (TORB)
- een Engelstalige paper (valorisatie naar internationale experten), te presenteren op ECER (European Conference for Educational research), internationaal seminarie Leonardo-project Re-integration, Cedefop-newsletter...

4. Relevante literatuur

Actieplan Vlaamse regering (2000), *Een leven lang leren in goede banen*, 12 september.

Allegaert L. (2001), *Bevorderende en belemmerende factoren voor participatie en niet-participatie aan het volwassenenonderwijs*, Fac. Psych. en Ped. Wet., Leuven (licentiaatsverhandeling o.l.v. H. Baert).

Baert H. & Antoons P. (1990), *Werving en toeleiding van (semi-)analfabete personen voor programma's Alfabetisering i.s.m. het welzijnswerk*, LUCAS, Leuven.

Baert H. & Neyens H. (1990), *Werving, toeleiding en activering van laaggeschoolden voor programma's Basiseducatie i.s.m. het Welzijnswerk in de regio Mechelen*, LUCAS, Leuven.

Baert H., Antoons P. & Vanhove A. (1991), *Werving en toeleiding van (semi-)analfabete personen voor programma's Alfabetisering i.s.m. het welzijnswerk. Rapport Actie-onderzoek Gent en Hageland*, LUCAS, Leuven.

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.

- Baert H., Douterlungne M., Van Damme D., Kusters W., Van Wiele I., Baert T., Wouters M., De Meester K. & Scheeren J. (2002), *Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*, CPVBO, K.U.Leuven, Leuven.
- De Meester K., De Meyer I. & Van Damme D. (2001), *10 jaar basiseducatie in Vlaanderen*, 243 p.
- Douterlungne M. et al (2001), *Zonder paspoort? Een onderzoek naar de ongekwalificeerde uitstroom*, HIVA, K.U.Leuven, Leuven, 200 p..
- Dunbar S. (2001), *Up for learning – Anytime, anyplace, anywhere*, Scottish University of Industry.
- Evans K., Hodkinson P. & Unwin L. (eds.) (2002), *Working to learn. Transforming learning in the workplace*, Kogan Page Limited, London.
- Giedts S. (2001), *(Non-)participatie van kansarmen aan opbouwwerkprojecten*, Fac. Psych. en Ped. Wet., Leuven (licentiaatsverhandeling o.l.v. H. Baert).
- Harney K., Heikkinen A., Rahn S. & Schemmann M. (eds.) (2002), 'Lifelong Learning: One Focus, Different Systems', *Studien zur Erwachsenenbildung*, 19, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Wien, Lang.
- 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*, OECD, Paris.
- Jones S. (1996), *Developing a learning culture: empowering people to deliver quality, innovation and long-term succes*, McGraw-Hill, London.
- McGivney V. (1993), Participation and non-participation: A Review of the literature, in R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (eds.), *Adult learners, education and training*, London, Routledge.
- McGivney V. (1997), Adult Participation in learning: can we change the pattern?, in F. Coffield (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 (), p. 309-346.
- OECD (1999), *Thematic review on adult learning: proposed terms of reference*.
- OECD (2000), *Thematic review on adult learning: A progress report*.
- 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.
- Sels L. & Bollens J. (2000), *Twintig lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*, Leuven, HIVA.

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.

Ytsma P. & Ytsma W. (2000), *Lerende mensen in lerende bedrijven*, Samsom, Alphen aan den Rijn.