



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen: samenvatting

Onderzoekers: Katleen De Rick
Katrien Van Valckenborgh

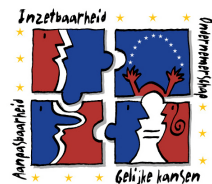
Promotor: Prof. dr. Herman Baert - Centrum voor Permanente Vorming in
Beroepen en Organisaties, K.U.Leuven

Co-promotor: Katleen De Rick - HIVA, K.U.Leuven

Een onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Werkgelegenheid
en Toerisme, in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma

Met ondersteuning van de administratie Werkgelegenheid en het ESF
ESF: de Europese bijdrage tot de ontwikkeling van de werkgelegenheid door inzetbaarheid,
ondernemerschap, aanpasbaarheid en gelijke kansen te bevorderen en door te investeren in
menselijke hulpbronnen

Maart 2004



ESF in VLAANDEREN 2000 - 2006



Stuurgroep Strategisch
Arbeidsmarktonderzoek



Hoger instituut
voor de arbeid

1. Probleemstelling

De kennisintensiteit van onze economie neemt toe en de noodzakelijke kennis verouderd snel. Onze samenleving evolueert voortdurend, wordt complexer en meer internationaal gevoelig. Leren, blijven, nieuwe horizonten verkennen, competenties verwerven, zouden dan ook deel moeten zijn van het dagelijks leven en werken van volwassenen. Maar de participatiegraad aan levenslang leren in Vlaanderen is opvallend 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 25-64-jarigen te verhogen van 6,9% naar 10% in 2010. Een mooie doelstelling, ware het niet dat verschillende onderzoeken tal van barrières voor die participatie aan het licht hebben gebracht. Eén van de factoren die in beleidsteksten vaak genoemd wordt, is het ontbreken van een maatschappelijk gedragen positief leerklimaat. Het creëren of bevorderen van een positief leerklimaat wordt dan naar voor geschoven als een manier om de participatie aan levenslang leren te verhogen.

Het onderzoek 'Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen' vloeide voort uit twee problemen die opgemerkt worden in verband met 'het creëren of bevorderen van een positief leerklimaat'. Ten eerste wordt in beleidsteksten het bevorderen van een positief leerklimaat vaak aangedragen als oplossing voor het probleem van de te lage participatie aan levenslang en levensbreed leren, terwijl te weinig duidelijk gemaakt wordt wat men er precies onder verstaat. Het resultaat daarvan is onder meer dat er weinig samenhang terug te vinden is in de maatregelen die voorgesteld worden om een positief leerklimaat te bevorderen. (Dat betekent natuurlijk niet dat de maatregelen op zich daarom niet zinvol zouden zijn.) In de tweede plaats streeft de overheid ernaar om een positief leerklimaat te bevorderen en dat ook met bijzondere aandacht voor kansengroepen zoals de laaggeschoolden. Aangezien de groep van laaggeschoolden specifieke kenmerken heeft die de participatie aan levenslang en levenslang leren kunnen beïnvloeden, dienen de strategieën die men wil aanwenden om het leerklimaat te verbeteren daarop afgestemd te zijn. Tot nu toe is er echter weinig aandacht gegeven aan strategieën specifiek voor deze doelgroep.

De vragen die centraal stonden in het onderzoek waren dan ook de volgende:

1. Wat is een goede conceptualisering van 'leerklimaat'? Biedt deze conceptualisering een meerwaarde voor het ontwikkelen van strategieën om het leerklimaat te verbeteren, in het bijzonder voor laaggeschoolden?
2. Welke strategieën kunnen worden aangewend om ervoor te zorgen dat het leerklimaat positiever wordt, in het bijzonder voor laaggeschoolden? Welke actoren kunnen een rol vervullen en op welke manier?

2. De onderzoeksofzet

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werd een beroep gedaan op verschillende onderzoeksmethodes: een literatuurstudie, analyse van goede praktijkvoorbeelden, focusgroeps gesprekken en raadpleging van experts.

2.1 Literatuurstudie

De vraag naar een goede definitie of omschrijving van het begrip 'leerklimaat' werd in de eerste plaats beantwoord aan de hand van een literatuurstudie. Hiervoor werd zowel wetenschappelijke literatuur uit specifieke disciplines gebruikt als de resultaten van (wetenschappelijk) beleidsgericht onderzoek naar levenslang en levensbreed leren en beleidsdocumenten. Daarnaast werden goede praktijkvoorbeelden uit binnen- en buitenland geanalyseerd om na te gaan of er in de praktijk bijkomende elementen te vinden waren om 'leerklimaat' te definiëren.

2.2 Analyse van goede praktijkvoorbeelden

De analyse van de goede praktijkvoorbeelden uit binnen- en buitenland draagt zoals hierboven gezegd bij tot het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag, maar is vooral van belang voor de tweede vraag, namelijk de vraag naar de strategieën die aangewend kunnen worden om het leerklimaat te verbeteren, in het bijzonder voor laaggeschoolden.

Om Vlaamse praktijkvoorbeelden te vinden en hieruit goede praktijkvoorbeelden te kunnen selecteren, werd geput uit de eigen terreinkennis van de onderzoekers, en werd telefonisch en/of via e-mail contact opgenomen met een aantal sleutelfiguren, die goede praktijkvoorbeelden konden noemen. De buitenlandse praktijkvoorbeelden komen hoofdzakelijk uit de drie volgende bronnen. In landen waar een Grote LeerWeek bestaat waarin innovatieve en succesvolle projecten genomineerd worden (zoals Groot-Brittannië, Nederland, Duitsland, Zwitserland, en Australië), was de lijst met genomineerde projecten van de afgelopen jaren het vertrekpunt. Een tweede bron van goede praktijkvoorbeelden waren (Vlaamse en internationale) rapporten waarin projecten en initiatieven werden beschreven (OECD, 2003; Baert et al., 2002; Baert et al., 2000). Deze leverden ook een aantal projecten op. Een derde bron waren de persoonlijke contacten met experts tijdens internationale bijeenkomsten (o.m. WACE-conference, Rotterdam, augustus 2003; Euro-net, Stirling, oktober 2003) of met experts die internationaal onderzoek verrichten. Voor alle landen werd ook nog afzonderlijk via het internet naar goede praktijkvoorbeelden gezocht.

Bij het verzamelen van praktijkvoorbeelden werd over de diversiteit gewaakt, onder meer inzake leercontexten (formeel, non-formeel, informeel), betrokken actoren, toegepaste methodes en infrastructuur. Een project werd als een 'goed praktijkvoorbeeld' geselecteerd wanneer het ging om een project

- waarbij men bewust omgaat met mogelijke drempels en leerweerstand bij kortgeschoolden en zoekt naar oplossingen om de toegang tot leren te vergemakkelijken en het leren aantrekkelijker te maken;
- dat *effectief* blijkt te zijn in termen van het overwinnen van leerweerstand en het verhogen van de participatiegraad aan levenslang leren.
- dat een *voorbeeldfunctie* kan vervullen én een potentieel heeft voor verspreiding en generalisering.

Wanneer beslist werd een project als een voorbeeld van een goede praktijk op te nemen, werd een projectfiche opgesteld, met een korte, hanteerbare en overzichtelijke beschrijving van de kenmerken van de projecten. Het was wel moeilijk om informatie te krijgen over belemmerende factoren en goede evaluatiegegevens waren zelden beschikbaar. Volgens werden deze goede praktijkvoorbeelden grondig geanalyseerd om te detecteren

welke factoren een goed leerklimaat voor laaggeschoolden bevorderen en welke factoren eerder belemmerend werken.

2.3 Focusgroeps gesprekken en raadpleging van experts

Nadat de eerste en tweede onderzoeksvraag beantwoord waren, werden de resultaten voorgelegd aan personen die werken op het niveau van het beleid en aan praktijkwerkers en aan een aantal buitenlandse experts.

Voor de raadpleging van mensen uit het beleid en uit de praktijk werd de methode van focusgroeps gesprekken¹ gebruikt. Voor dit onderzoek werden twee focusgroepen samengesteld: één groep met 12 personen uit het beleidsveld en één groep met 11 personen uit de praktijk. De bijeenkomst startte met een presentatie van de onderzoeksbevindingen (die ook vooraf al aan de deelnemers bezorgd waren) en daarop volgde de bespreking aan de hand van de volgende vragen:

- Is het model van factoren die het leerklimaat bepalen en van invloed zijn op de educatieve participatie voor u herkenbaar? Welke factoren spelen volgens u een grote rol? Welke factoren ontbreken?
- Kunt u voorbeelden geven - uit uw eigen praktijk of uit u goed bekende praktijken - van initiatieven, maatregelen, projecten, acties, campagnes, ... die werkelijk een succesvolle rol speelden om het leerklimaat en de educatieve participatie op gang te brengen en/of te verbeteren? Op welke factor of factoren uit het model speelden die vooral in?
- Welke van de voorbeelden van initiatieven, maatregelen, projecten, acties, campagnes, ... zijn volgens u echt doeltreffend?
- Wie kan en moet wat gaan doen om op de factoren die het leerklimaat beïnvloeden in te spelen en zodoende de educatieve participatie te verhogen? Wat is nodig en haalbaar in Vlaanderen?

Naast de mensen uit het beleid en uit de praktijk werd ook aan een aantal buitenlandse experts gevraagd om de conceptualisering van leerklimaat kritisch te bekijken en om bedenkingen te geven in verband met mogelijke beleidsaanbevelingen. Het ging om mevrouw Mirjam Baars-Van Moorsel die promoveerde op het onderwerp leerklimaat in organisaties (Baars-van Moorsel, 2003), de heer Svend Moeller, coördinator van het Europese project "New and Motivating Approaches to LifeLong Learning (NAMAL)" en Peter Gray, onderzoeker aan het Institute of Education, University of Stirling (Schotland). Zij gaven hun reacties schriftelijk of telefonisch door aan de onderzoekers.

De bedenkingen, opmerkingen, suggesties, ... die in de focusgroepen of door de buitenlandse experts geopperd werden, zowel met betrekking tot de conceptualisering van 'leerklimaat' als met betrekking tot de (beleids)aanbevelingen werden verwerkt in het rapport in de betreffende hoofdstukken.

¹ Een focusgroep bestaat uit een beperkt aantal personen (doorgaans 7 tot 15) die gerekruteerd zijn op basis van gelijkaardige kenmerken en die onder leiding van een moderator over een bepaald onderwerp spreken (Greenbaum, 2000; Morgan, 1997).

3. De onderzoeksresultaten

3.1 Analyse van het concept 'leerklimaat'

De analyse van het concept 'leerklimaat' was gebaseerd op de vaststelling dat het concept in het beleid veel gebruikt, maar vaak niet gedefinieerd of ingevuld wordt en dat 'leerklimaat' telkens weer met andere voorwaarden in verband gebracht wordt. Om meer inzicht te krijgen in het concept werd bestudeerd hoe het vorm krijgt in wetenschappelijke literatuur en via analyses van leerbelemmeringen en leerweerstand en werd nagegaan op welke factoren en met welke strategieën men in goede praktijkvoorbeelden probeert in te spelen op leerbelemmeringen en leerweerstand.

Eerst werd onderzocht hoe 'leerklimaat' geconceptualiseerd wordt in de organisatieleer en in de pedagogisch-didactische literatuur. Zowel in de organisatieleer als in de pedagogisch-didactische literatuur zijn er verschillende conceptualisering van leerklimaat terug te vinden. Baars-Van Moorsel (2003) kwam in haar proefschrift tot de conclusie dat een culturele leernetwerkbenadering het meest geschikt blijkt te zijn en definieerde leerklimaat als 'het in de inhoudelijke en organisatorische structuur van het leernetwerk neergeslagen samenstel van waarden ten aanzien van leren, welke impliciet richting geeft aan het leergedrag van medewerkers'. In de onderwijskundige literatuur blijkt dat 'leerklimaat' veelal dezelfde eigenschappen als die van een krachtige leeromgeving wordt toegekend.

Naast de benadering van 'leerklimaat' vanuit bepaalde wetenschappelijke disciplines, zijn er ook benaderingen waarin leerklimaat verbonden wordt aan het al dan niet aanwezig zijn van drempels, belemmeringen, barrières, negatieve attitudes, weerstanden, ... en dergelijke meer. Een positief leerklimaat is dan een leerklimaat waarin er geen of slechts weinig leerbelemmeringen en leerweerstand zijn. Heel wat studies hebben geleid tot een categorisering van leerbelemmeringen en -weerstand. Naargelang het onderzoek wordt er een onderscheid gemaakt tussen persoonlijke en sociale factoren, extrinsieke en intrinsieke factoren, tussen culturele, economische, demografische factoren en attitudes en tussen dispositionele, situationele en institutionele kenmerken.

Zowel de studie van literatuur over het concept 'leerklimaat' binnen bepaalde disciplines, als de analyse van leerweerstand en leerbelemmeringen, maakten duidelijk dat de kenmerken van de leer- en vormingsactiviteit zelf, en vooral hoe deze kenmerken bij de lerende overkomen een belangrijke rol kunnen spelen. Daarom werd vervolgens nagegaan op welke kenmerken van die leer- en vormingsactiviteit door goede praktijkvoorbeelden ingespeeld wordt, om zo de lijst van aspecten die het leerklimaat mogelijk kunnen beïnvloeden verder aan te vullen. Deze analyse maakte duidelijk dat er zowel initiatieven genomen worden met betrekking tot het leer- en vormingsproces (vanaf het vaststellen van de beginsituatie van de lerende over de leerinhoud en methodische aanpak tot de evaluatie) als met betrekking tot de voorwaarden die buiten het leer- en vormingsproces dienen vervuld te zijn. De voorwaarden die duidelijk naar voor komen zijn het bereiken van de doelgroep, de selectie, vorming en ondersteuning van de opleider of begeleider, een positieve houding van de naaste omgeving van de lerende en samenwerking met andere actoren.

De drie stappen van de analyse van het concept 'leerklimaat' toonden dus aan dat er nog geen algemeen aanvaarde, éénduidige definitie is van het concept, maar ze geven wel inzicht in de factoren die een rol zullen spelen bij de totstandkoming van een positief

leerklimaat. Tabel 1 biedt een overzicht van deze factoren. Een eerste groep van factoren heeft te maken met de lerende zelf en een tweede groep met de leer- en vormingsactiviteit. Op het niveau van de lerende kan een onderscheid gemaakt worden tussen sociodemografische kenmerken, psychologische kenmerken, kenmerken van de leefsituatie en kenmerken van de lerende met betrekking tot leren en educatie. Op het niveau van de leer- en vormingsactiviteit spelen de volgende kenmerken een rol: de kenmerken van het leer- en vormingsproces zelf en de organisatorische en culturele context waarin het leer- en vormingsproces is ingebed.

Tabel 1 Overzicht van kenmerken die een rol spelen in de participatie aan levenslang en levensbreed leren

Persoons- en situatiegebonden factoren	
	Sociodemografische kenmerken
	- geslacht
	- leeftijd
	- etnische afkomst
	- sociale rollen
	...
	Psychologische kenmerken
	- (zelf)vertrouwen
	- zelfbeeld
	- beleving van de leeftijd
	- interesses
	- locus of control
	- aspiraties
	- houding t.o.v. affiliatie (groepsgebeuren)
	...
	Kenmerken van de leersituatie
	- financiële situatie
	- beleving van de beschikbare tijd (combinatie werk, privé, vrije tijd)
	- mobiliteit
	- gezinsituatie, eisen van het gezinsleven, kinderopvang
	- externe leerdruk
	- peer group en steun/oordeel van relevante anderen uit de sociale omgeving
	- workplace support, zoals steun van de werkgever
	- gezondheidstoestand
	...
	Kenmerken m.b.t. leren en educatie
	- scholingsgraad en kwalificaties
	- functionele geletterdheid
	- perceptie van relevantie van educatie en training
	- persoonlijke perceptie en attitude tegenover educatie en training
	- gevoelens gerelateerd aan educatie en training

Tabel 1 Overzicht van kenmerken die een rol spelen in de participatie aan levenslang en levensbreed leren (*vervolg*)

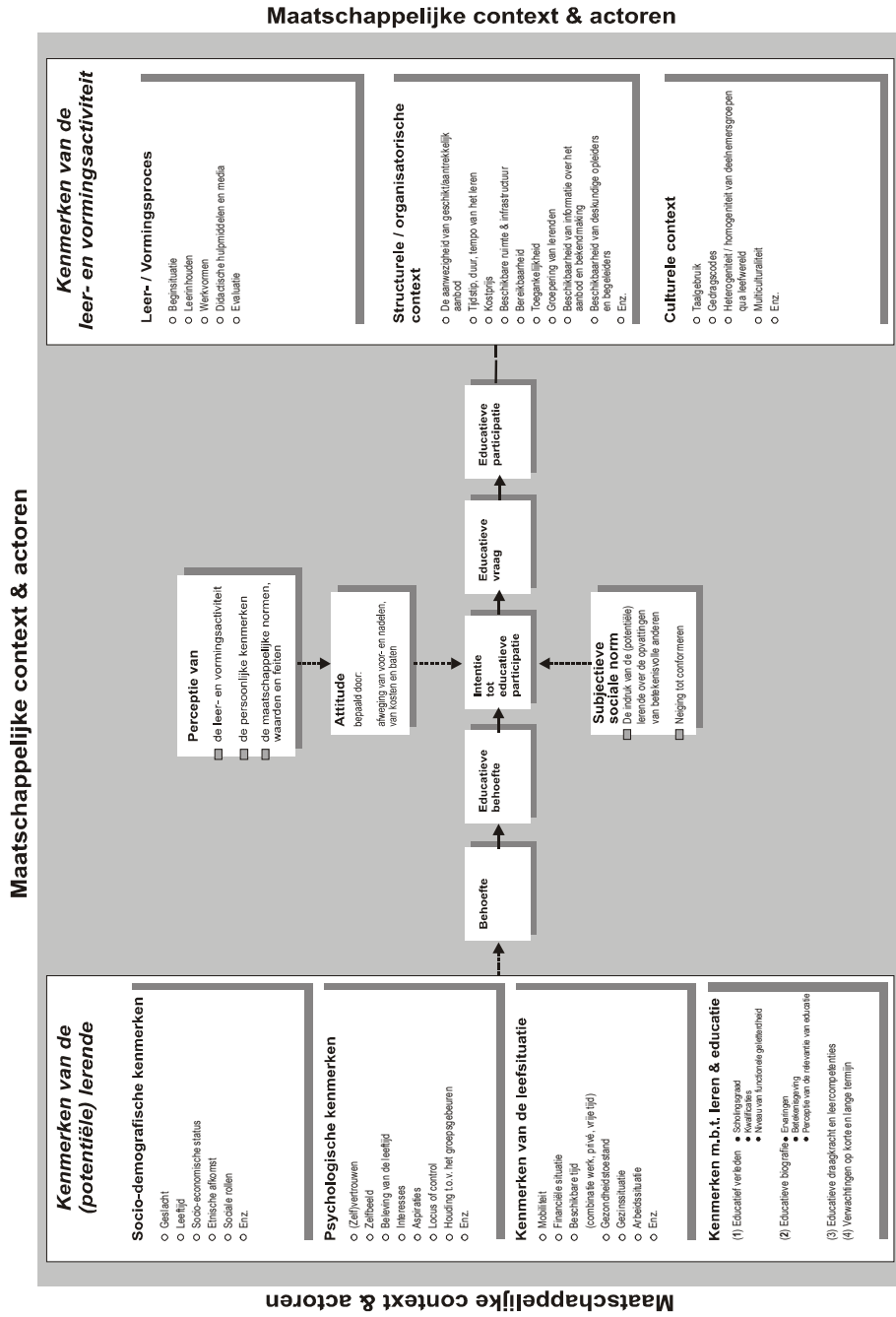
Kenmerken van leer- en vormingsactiviteiten	Kenmerken van het leer- en vormingsproces
	- beginsituatie
	- leerinhouden
	- werkvormen
	- didactische hulpmiddelen en media
	- evaluatie

	Structurele aspecten
	- de aanwezigheid van een geschikt/aantrekkelijk aanbod
	- flexibiliteit
	- kostprijs
	- timing
	- bereikbaarheid
	- toegankelijkheid
	- beschikbaarheid van informatie
	- beschikbaarheid van geschikt personeel
	-
	Culturele aspecten
	- taalgebruik
	- herkenbaarheid
	-

Omdat de participatie of non-participatie aan levenslang en levensbreed leren in vele gevallen het resultaat is van een (al dan niet rationele) afweging van de informatie die iemand heeft over de kosten en baten van participatie, werd ervoor gekozen om nog geen definitie van leerklimaat af te leiden uit de hierboven opgesomde factoren die (mee) het leerklimaat bepalen. Eerst werd nog nagegaan op welke manier de genoemde factoren een bepalende rol kunnen spelen voor de participatie aan levenslang en levensbreed leren. Het model dat op basis daarvan ontwikkeld werd, wordt beschreven in de volgende paragraaf en leidt uiteindelijk tot een omschrijving van het begrip 'leerklimaat'.

3.2 Model voor het bevorderen van een positief leerklimaat

De literatuurstudie en de selectie en analyse van goede praktijkvoorbeelden gaf inzicht in de kenmerken van de (potentiële) lerenden en in de kenmerken van de leer- en vormingsactiviteiten die mogelijk leerweerstand of leerbarrières kunnen vormen. Men kan zich echter afvragen of het elimineren van weerstanden en barrières voldoende is om een positief leerklimaat te creëren en ervoor te zorgen dat mensen daadwerkelijk participeren aan levenslang en levensbreed leren. Volgens de theorie van het beredeneerd gedrag (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein, 1980) zijn de individuele percepties van de verschillende factoren en persoonlijke overwegingen van groter belang. Op basis van de bevindingen uit de literatuurstudie en de theorie van het beredeneerd gedrag, werd voor het onderzoek een model ontwikkeld dat aangeeft hoe mensen komen tot educatieve participatie. Het hieronder gepresenteerde model van determinanten of toch minstens van participatiebeïnvloedende factoren (zie figuur 1) vormt het bredere kader, waarbinnen het concept 'leerklimaat' een bijzondere plaats en betekenis krijgt. Het zal duidelijk maken dat het verhogen van de participatie aan levenslang en levensbreed leren in belangrijke mate, maar zeker en vast niet alleen van een positief leerklimaat afhankelijk is.



Figuur 1 Model voor de bevordering van een positief leerklimaat

Op het niveau van de lerende beschrijft het model het proces dat gaat van het ervaren van een behoefte die omgezet kan worden in een educatieve behoefte over het ontwikkelen van een intentie om te participeren aan leren en vorming en het formuleren van een educatieve vraag tot daadwerkelijke participatie. Het model is enerzijds gebaseerd op het model van de toenemende articulatie van een educatieve behoefte dat door Baert is uitgetekend (Baert, 1982; Baert, 1998) en op de theorie van het beredeneerd gedrag van Fishbein en Ajzen (1975). Volgens de theorie van het beredeneerd gedrag (later uitgewerkt tot de theorie van beredeneerde actie) van Fishbein en Ajzen, dient een potentiële lerende die een educatieve behoefte expliciet gemaakt heeft, de *intentie* te ontwikkelen om te participeren aan leren en vorming alvorens hij of zij een educatieve vraag zal formuleren en zal participeren.

De mate waarin een lerende tot de intentie komt om te participeren aan levenslang leren, wordt volgens Fishbein en Ajzen enerzijds beïnvloed door de houding of attitude tegenover het gedrag, i.c. participatie aan leren. De houding tegenover leren is het resultaat van de persoonlijke afweging van de (gepercipieerde) voor- en nadelen, kosten en baten die verbonden zijn aan educatieve participatie. Anderzijds ondergaat de potentiële lerende ook de invloed van de manier waarop hij of zij sociale normen percipieert. Het gaat hier niet om de normen die gehanteerd worden door 'alle' anderen, maar om de normen die gehanteerd worden door betekenisvolle anderen (bv. de partner, leden van de peer group, het idool waarmee men zich identificeert, de chef waar men naar opkijkt, ...).

De houding tegenover leren wordt zowel bepaald door de kenmerken van de lerende als door de kenmerken van de leer- en vormingsactiviteit, via de manier waarop de lerende deze factoren percipieert. Wat de lerende betreft, gaat het om sociodemografische kenmerken, psychologische kenmerken, de kenmerken van zijn of haar leefsituatie en de kenmerken met betrekking tot leren en educatie (waaronder het educatief verleden, de educatieve biografie, educatieve draagkracht en competenties en verwachtingen m.b.t. leren op korte en lange termijn). Op het niveau van de leer- en vormingsactiviteit zijn in de eerste plaats de onderdelen van het leer- en vormingsproces van belang (het vaststellen van de beginsituatie, het afstemmen van de leerinhouden op die beginsituatie, de werkvormen, de didactische hulpmiddelen en media en de evaluatie). Daarnaast hebben ook de kenmerken van de structurele/organisatorische context en de culturele context waarin de leer- en vormingsactiviteit ingebed is van belang.

De lerende en de leer- en vormingsactiviteiten bevinden zich in een maatschappelijke context waarin diverse actoren een rol spelen. Of de hierboven beschreven factoren die de intentie tot educatieve participatie bepalen, eerder bevorderend of eerder belemmerend werken, kan bepaald worden door de maatschappelijke context met zijn verschillende actoren (Wouters & Douterlungne, 2002). De volgende actoren zijn van groot belang met betrekking tot educatieve participatie: andere (potentiële) lerenden, educatieve aanbieders in de ruimste zin van het woord, toeleiders naar educatie, werkgevers, actoren uit belendende sectoren (welzijnswerk, gezondheidszorg, diensten voor arbeidsbemiddeling en -toeleiding), actoren uit het middenveld (het sociaal-cultureel werk, het verenigingsleven, de sociale partners) en de overheid (met betrekking tot verschillende beleidsdomeinen). Deze actoren kunnen zowel inspelen op het beslissingsproces zelf als op de elementen die de potentiële lerende gebruikt bij het beslissingsproces. Ook hier zijn het niet enkel de objectieve feiten die van belang zijn, maar ook de manier waarop ze gepercipieerd worden.

Uit het voorgestelde model blijkt duidelijk dat educatieve participatie of non-participatie niet te verklaren is vanuit één factor en één actor. Meerdere factoren spelen een rol en

meerdere actoren kunnen er een invloed op uitoefenen. De theorie maakt duidelijk dat vooral de percepties van de lerende - hoe hij/zij daartegen aankijkt en zich er bij voelt - van doorslaggevend belang zijn. Dat onderdeel van het model kan gevat worden met de term 'leerklimaat'. Wanneer men een positief leerklimaat wil bevorderen, moet men inspelen op het verstrengeld geheel van de percepties van de potentiële lerende (Baert et al., 2002). Het model leidde dan ook tot de volgende omschrijving van het concept 'leerklimaat':

'Het leerklimaat wordt bepaald door de manier waarop leren gepercipieerd wordt in de samenleving in het algemeen en in specifieke sociale groepen in het bijzonder. Aan de ene kant wordt deze perceptie bepaald door specifieke kenmerken van de lerenden (socio-demografische kenmerken, psychologische kenmerken, kenmerken van de levenssituatie en kenmerken met betrekking tot leren en educatie). Aan de andere kant wordt deze perceptie bepaald door de kenmerken van het leer- en vormingsproces en de structurele en culturele context waarin dit proces ingebed is. Daarbovenop wordt de lerende ook beïnvloed door de kenmerken van de sociale context.'

Er is sprake van een positief leerklimaat wanneer potentiële lerenden leren als iets aantrekkelijks of plezierigs beschouwen, wanneer zij inschatten dat er meer voor- dan nadelen aan verbonden zijn aan de te leveren inspanningen, wanneer zij de kosten niet vinden opwegen tegen de baten, én wanneer de lerende het gevoel heeft mee te kunnen gaan met de bij betekenisvolle anderen heersende norm. Op dat moment is er ruimte voor de ontwikkeling van een intentie tot educatieve participatie, die uiteindelijk tot een daadwerkelijke participatie kan leiden.

4. Conclusies en aanbevelingen voor de overheid

Een beleid dat de participatie aan levenslang leren wil bevorderen zal afgestemd moeten worden op het scheppen van een positief leerklimaat en zal de percepties in de samenleving en bij doelgroepen, moeten proberen te beïnvloeden in gunstige zin. Dit beleid zal tal van factoren tegelijk moeten bespelen, aangezien non-participatie niet te verklaren is vanuit één factor. De complexiteit van de problematiek vereist dat diverse maatschappelijke actoren en beleidssectoren een rol te vervullen hebben. Men moet er zich wel van bewust zijn dat de 'subjectieve' ervaring, namelijk wat mensen denken over alles wat met leren te maken heeft, niet losgemaakt kan worden van objectieve gegevens, zoals de mogelijkheden om te leren en het al dan niet vervuld zijn van (materiële, financiële, structurele, ...) voorwaarden die het mogelijk maken om van het aanbod aan educatie, vorming, training, ... gebruik te maken. In het rapport worden aanbevelingen gedaan voor de overheid, zowel met betrekking tot de principes voor een beleid voor levenslang en levensbreed leren als met betrekking tot concrete acties, waarbij naast de overheid ook andere actoren ingeschakeld worden.

4.1 Principes

1. Ontwikkeling van een beleidsvisie door de overheid
 - Niet alleen de optimalisering van het aanbod, maar ook de manier waarop potentiële lerenden het aanbod en hun eigen leerpotentieel percipiëren moet voorwerp van beleid worden;
 - De beleidsvisie weerspiegelt de diversiteit van het levenslang en levensbreed leren wat mogelijke leerdoelen betreft;

- De beleidsvisie houdt rekening met het leren in verschillende leercontexten (formele, non-formele en informele leercontexten);
 - De beleidsvisie is gericht op de volledige bevolking en besteedt in het bijzonder aandacht aan groepen van de bevolking voor wie een positieve houding tegenover leren niet vanzelfsprekend is;
 - Het initieel onderwijs wordt op een zodanige manier ontwikkeld en vormgegeven dat iedereen een basis heeft voor levenslang en levensbreed leren. Essentieel is dat ervoor gezorgd wordt dat leerlingen het initieel onderwijs verlaten met voldoende educatieve draagkracht en voldoende leercompetenties en dat leren voor hen een positieve connotatie heeft.
2. Opstellen van een “plan voor een positief leerklimaat”
- De verantwoordelijkheid wordt gedeeld door actoren in de verschillende beleidsdomeinen (niet alleen de meest vanzelfsprekende zoals onderwijs en werkgelegenheid, maar ook belendende domeinen zoals welzijn en gezondheid);
 - De verschillende overheden (Vlaamse Gemeenschap, provincies en gemeenten) krijgen verantwoordelijkheden en opdrachten toebedeeld
 - Er wordt bewust gekozen voor acties die gericht zijn op beleidsvatbare en stuurbare factoren;
 - De acties worden zodanig gekozen en gecoördineerd dat ze elkaar aanvullen en versterken;
 - Het beleidsplan bestrijkt een termijn van vijf à tien jaar;
 - De overheid betreft alle actoren die een essentiële rol spelen, namelijk de aanbieders van opleiding en vorming, de mogelijke toeleiders naar opleiding en vorming, actoren uit de arbeidscontext (werkgevers, werknemers en hun organisaties).
3. Opvolging en evaluatie
- Er wordt een instantie bepaald die de inhoud en de coherentie van het plan bewaakt en de uitvoering ervan coördineert en opvolgt (DIVA komt hiervoor in aanmerking);
 - Zowel inspanningen als effecten worden geëvalueerd, rekening houdend met het gegeven dat resultaten op korte termijn niet gegarandeerd zijn gezien de complexiteit van het probleem.

4.2 Acties

- Actie 1: Publiceren van het model voor het bevorderen van een positief leerklimaat (en de bijhorende toelichting) in de vorm van artikels in diverse vak- en sectortijdschriften en op websites van bijvoorbeeld VIONA en DIVA.
- Actie 2: Opstellen van een leerklimaat-index of barometer.
- Actie 3: In kaart brengen van het aanbod van educatie en training en doorlichten van de afstemming van het aanbod op diverse doelgroepen en van de toegangsvoorwaarden.
- Actie 4: Doorlichten van de verschillende beleidsdomeinen die relevant zijn voor levenslang en levensbreed leren met betrekking tot de aanwezigheid van een beleid en maatregelen die een positief leerklimaat kunnen bevorderen.
- Actie 5: Uitbreiden van de rol van DIVA op het vlak van sensibilisering en meer middelen toewijzen aan DIVA zodat deze dienst een ‘plan voor een positief leerklimaat’ kan uittekenen en de bijhorende acties kan coördineren.

- Actie 6: Stimuleren van provincies en gemeenten om niet-formele leercontexten, zoals 'learning cities' en 'learning circles' op te zetten.
- Actie 7: Opdracht geven voor methodiekontwikkeld onderzoek zodat het sociaal-cultureel werk zijn rol in het stimuleren en waarderen van het leren nog beter kan vervullen.
- Actie 8: Blijven investeren in grootschalige promotiecampagnes die een mix van imago-vorming, informatie en sfeerschepping of entertainment inhouden.
- Actie 9: Inspanningen om informatie te bundelen en toegankelijk te maken continueren, uitbreiden en coördineren.
- Actie 10: Toetsen van de klantgerichtheid van de beschikbare informatie en opstellen van een handleiding of richtlijnen voor de aanbieders van informatie.
- Actie 11: Initiatieven nemen die het de potentiële leeders mogelijk maken om hun educatieve vraag beter te articuleren en er een antwoord op te vinden, zoals het inschakelen van leerconsulenten of leertrajectbegeleiders.
- Actie 12: Ruim beschikbaar stellen van leertrajectbegeleiding.
- Actie 13: Samenstellen van een bijscholings- en informatiepakket dat hulpverleners en begeleiders ondersteuning biedt bij het onderkennen en ter sprake brengen van leervragen, van het leerpotentieel van de betrokkene en van een voor hem of haar geschikt leeraanbod.
- Actie 14: Ruimer verspreiden, beter bekend en toegankelijk maken van methodes en instrumenten voor de erkenning van EVC, zeker voor kansengroepen.
- Actie 15: Systematisch analyseren en bekendmaken van de instapvoorwaarden voor educatieve programma's.
- Actie 16: Zorgen voor een langetermijnfinanciering van initiatieven die de totstandkoming van een positief leerklimaat bevorderen.
- Actie 17: Verspreiden van goede praktijkvoorbeelden bij aanbieders en toeleiders.
- Actie 18: Toegankelijker maken van instrumenten voor het screenen van educatieve behoeften, vragen en leercapaciteiten.
- Actie 19: Aansporen en ondersteunen van arbeidsorganisaties om een VTO-beleid te ontwikkelen, intern een positief leerklimaat te bevorderen en persoonlijke ontwikkelingsplannen te gebruiken.
- Actie 20: Promoten van het inschakelen van sleutelfiguren op de werkvloer om het leren te bevorderen.
- Actie 21: Samenstellen van een pakket voor personeelsdiensten van arbeidsorganisaties met basisinformatie over verschillende faciliteiten en maatregelen die de participatie aan leren bevorderen.
- Actie 22: Ontwikkelen van een opleidings- en tewerkstellingsprogramma voor 'leerambassadeurs'
- Actie 23: Aanbieden van projecttoelagen aan aanbieders die een bijzondere actie willen opzetten om moeilijk bereikbare doelgroepen aan te spreken en hen te brengen tot educatieve participatie.
- Actie 24: Middelen bestemmen voor pedagogisch-didactische vernieuwing
- Actie 25: Opzetten van een evaluatiestudie naar de impact van modularisering op de participatie van doelgroepen die voorheen minder of niet deelnamen aan levenslang en levensbreed leren.
- Actie 26: Uitwerken van een opleidings- en bijscholingspakket voor alle mogelijke educatoren om hen te sensibiliseren voor de situatie van kansengroepen en om hen te stimuleren om hun aanbod op kansengroepen af te stemmen en om aan effectieve cursistenbegeleiding te doen.

5. Concept voor een werkboek

Het onderzoeksproject werd afgerond met een concept voor een werkboek, wat nauw aansluit bij de aanbeveling om goede praktijken voor een ruim publiek van aanbieders, toeleiders, ... beschikbaar te maken. Het voorgestelde werkboek bestaat uit drie onderdelen: het model dat gebruikt kan worden als checklist of als leidraad bij het kiezen en implementeren van strategieën, een overzicht van bruikbare strategieën (afkomstig uit goede praktijkvoorbeelden) die kunnen bijdragen tot een positief leerklimaat en een bundeling van goede praktijkvoorbeelden uit Vlaanderen en uit het buitenland.

6. Referenties

- Ajzen I. & Fishbein M. (1980), *Understanding attitudes and predicting social behaviour*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Baert H. (1982), *Diagnose in een proces van vorming en buurtopbouw met kansarm genoemde buurtbewoners. Ontwikkeling en exemplarische toepassing van een theorie en van de methode huisbezoek-interview*, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven. (niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift).
- Baert H. (1998), 'Het spel van vormingsbehoeften en vormingsnoodzaak in het levenslang leren', in J. Katus, J.W.M. Kessels & P.E. Schedler (red.) *Andragologie in transformatie*, Meppel, Boom, p. 107-118.
- 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.
- 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, Leuven-Gent.
- Fishbein M. & Ajzen I. (1975), *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, MA: Addison-Wesley, Reading.
- Greenbaum T.L. (2000), *Moderating focus groups. A practical guide for group facilitation*, Sage Publications, London.
- Morgan D.L. (1997), *Focus groups as qualitative research*, Sage Publications, London.
- OECD (2003), *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*, OECD, Paris.
- Wouters M. & Douterlungne M. (2002), 'Het Vlaamse vormingsbeleid: voorstellen tot bijsturing', in H. Baert, M. Douterlungne, D. Van Damme, W. Kusters, I. Van Wiele, T. Baert, M. Wouters, K. De Meester & J. Scheeren, *Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*, CPVBO- K.U.Leuven, Leuven.