

STEUNPUNT WERK



Vlaanderen
is werk

Verzameling aan inzichten over levenslang leren

Leergretigheid, lerende organisaties, aanbod, begeleiding
en afstemming tussen vraag en aanbod

Juli 2022

Gerealiseerd door een samenwerking tussen:

Vlaamse overheid

Departement Werk en Sociale Economie – Expertisecentrum Innovatieve Leerwegen
Koning Albert II-laan 35 bus 20
1030 Brussel
T: 02 553 08 88

Contact:
Maaïke Van Cauwenberghe - maaïke.vancauwenberghe@vlaanderen.be

Steunpunt Werk

Vlamingenstraat 83 bus 3552
3000 Leuven
T: 016 32 32 39

Contact:
Sarah Vansteenkiste – sarah.vansteenkiste@kuleuven.be
Ines Penders – ines.penders@kuleuven.be

Gelieve deze publicatie te citeren als:

Vansteenkiste, S., Kimps, D., Penders, I., Deschietere, S. & Van Cauwenberghe, M. (2022). *Verzameling aan inzichten over levenslang leren: leergretigheid, lerende organisaties, aanbod, begeleiding en afstemming tussen vraag en aanbod*. Rapport. Leuven/Brussel: Steunpunt Werk/Departement Werk en Sociale Economie.

ISBN: 9789040304491.



INLEIDING	9
Hoofdstuk 1: Monitoring	10
1.1 De monitoring van opleidingsinspanningen: een methodologische vergelijking van de belangrijkste bronnen (Penders I., Van Langenhove H. & Vansteenkiste S., 2020)	10
1.1.1 De bronnen.....	10
1.1.2 Verschillen in methodologie.....	12
1.1.3 Terminologie.....	14
1.2 De monitoringsrapporten Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE)	15
1.3 Big data voor de monitoring van levenslang leren (VSA, Steunpunt Werk, DWSE en expertisecentrum innovatieve leerwegen, verwacht in 2022)	16
1.4 Rapport COVID-19 Bevraging Werk, Inkomen en Levenslang Leren (VSA, mei 2021)	16
1.5 Onderwijsstatistieken en Dataloep: aan de slag met cijfers over onderwijs	17
1.6 Competentieprognoses en mismatches (Steunpunt werk, wordt verwacht)	18
1.7 Interessante links en referenties	18
Hoofdstuk 2: Rapporten, studies en adviezen per thema	19
2.1. Leercultuur: participatie, motivatie en drempels.....	19
2.1.1 Monitoringsrapport Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE, 2020, 2021).....	19
2.1.2 Expertenadvies relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste, Van der Beken, 2020) en Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021)	24
2.1.3 Customer journey van niet-participerende en participerende burgers aan levenslang leren. Een onderzoek naar de persona's, drempels en hefboomen van burgers met een leernood (DWSE – expertisecentrum innovatieve leerwegen, IDEA Consult & The Argonauts, 2021)	27
2.1.4 Naar een leer- en loopbaanrekening voor Vlaanderen (IDEA Consult, 2021).....	27
2.1.5 The faces of adult learners The Faces of Learners in Belgium (Flanders): a segmentation approach (OESO en expertisecentrum innovatieve leerwegen).....	27
2.1.6 Screening van de regelgeving Levenslang Leren (IDEA Consult, verwacht in 2023).....	28
2.1.7 Levenslang leren in tijden van de COVID-19-pandemie. Een grootschalige bevraging in het Vlaamse Gewest en de rol van socio-demografische variabelen (Verlet & Abdelhakim, 2021)	28
2.1.8 Monitoringsrapport opleidingsdeelname en opleidingsinspanningen werkgevers in Vlaanderen (Penders, Gaasendam, Sourbron & Vansteenkiste, 2021)	28
2.1.9 Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe (Cedefop, 2020, 2021).....	29
2.1.10 Omgevingsanalyse in Actieplan Levenslang Leren: Koers zetten naar een lerend Vlaanderen (Partnerschap Levenslang leren, 2021).....	29
2.1.11 Motivating employees to participate in adult learning. Research report on the FutureFit Belgium project (Meylemans, Szekér, Dessers, 2021).....	36
2.1.12 Beroepsgerichte opleidingen, algemene opleidingen en vaardigheidsontwikkeling doorheen de loopbaan (SONO/2019.OL1.7/2)	37
2.1.13 De leraar en schoolleider als pars pro toto: professionalisering van onderwijzend personeel in Vlaanderen? (TALIS 2018 in Vlaanderen)	37



2.1.14	Improving career prospects for the low-educated: the role of guidance and lifelong learning (Cedefop, 2016).....	39
2.1.15	Motivation and barriers of unemployed people regarding their participation in lifelong learning: a case study in a prefecture of Greece (Kostopoulos et al. 2021).....	40
2.1.16	Levenslang leren in Vlaanderen: een Vlaams strategierapport (Douterlungne & Wouters 2001).....	41
2.1.17	Leven Lang Leren. Advies Levenslang leren: visie en partnerschap (SERV, 2020).....	43
2.1.18	Interessante links en referenties.....	45
2.2	Lerende organisaties	47
2.2.1	Definities uit Baert, De Witte, Govaerts en Sterck (2011) Werk maken van leren. Strategisch VTO-beleid in organisaties. Garant uitgevers.	47
2.2.2	Customer journey (klantenreis) onderzoek organisaties levenslang leren (IDEA Consult & The Argonauts, verwacht in 2022).....	48
2.2.3	Monitoringsrapport Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE, 2020, 2021).....	48
2.2.4	De impact van COVID-19 op menselijk kapitaal in organisaties (Antwerp Management School, 2021).....	56
2.2.5	Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021).....	57
2.2.6	De impact van (technologische) veranderingen op werk, competenties en inzetbaarheid (Desmet & De Vos, 2020).....	58
2.2.7	Permanente opleiding voor werknemers: investeren in de toekomst (Vanackere, Delhez, Nautet, Saks, Zimmer, 2021).....	59
2.2.8	Visie 2050: het rapport Toekomstverkenningen arbeidsmarkt 2050 (Sels, Vansteenkiste & Knipprath, 2017).....	59
2.2.9	Interessante links en referenties.....	59
2.3	Aanbod	61
2.3.1	Monitoringsrapport Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE, 2020).....	61
2.3.2	Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021).....	66
2.3.3	Customer journey van opleidingsverstrekkers levenslang leren. Een onderzoek naar de persona's, drempels en hefboomen van opleidingsverstrekkers bij de ontwikkeling van een nieuw opleidingsaanbod (IDEA Consult & The Argonauts 2021).....	67
2.3.4	Duaal leren in Vlaamse bedrijven.....	67
2.3.5	Inzichten uit het Expertenadvies relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste, Van der Beken, 2020) en Toekomstverkenningen arbeidsmarkt 2050 (Sels, Vansteenkiste, Knipprath, 2017).....	69
2.3.6	10 jaar VKS, en het register voor beroepskwalificerende trajecten.....	71
2.3.7	E-lernen in Vlaanderen. Enquête bij opleidingsverstrekkers uit de databank voor Vlaamse opleidingsincentives (Kimps, Lembrechts, Sodermans, 2020).....	75
2.3.8	Drempels wegwerken voor het levenslang leren in het hoger onderwijs. Advies voor het Vlaams actieplan levenslang leren (VLOR, 2021).....	76
2.3.9	Screening van de regelgeving rond levenslang en levensbreed leren in het volwassenenonderwijs. Advies Vlor voor het Vlaams actieplan levenslang leren (Vlor, 2021).....	77
2.3.10	Een leven lang student. Hoe leren in het hoger onderwijs tijdens de loopbaan aantrekkelijker maken? (SERV-advies, 2021).....	77

2.3.11	Levenslang leren in Vlaanderen: een Vlaams strategierapport (Douterlungne & Wouters, 2001).....	77
2.3.12	Interessante links en referenties.....	78
2.4	Begeleiding en ondersteuning	79
2.4.1	Expertenadvies relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste, Van der Beken, 2020).....	79
2.4.2	Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021).....	79
2.4.3	Een Blauwdruk voor Leerloopbaanbegeleiding in Vlaanderen en Brussel (Vlaams Adviescomité van het project GOAL, 2018).....	80
2.4.4	Leerloopbaanbegeleiding in de Leerwinkels, een ontbrekende schakel in de ketting van levenslang leren (Lerend Netwerk Leerwinkels, 2021).....	82
2.4.5	Drempels wegwerken voor het levenslang leren in het hoger onderwijs. Advies voor het Vlaams actieplan levenslang leren (VLOR, 2021).....	82
2.4.6	Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Cedefop analytical framework for developing coordinated and coherent approaches to upskilling pathways for low-skilled adults. (Cedefop, 2020).....	83
2.4.7	Improving career prospects for the low-educated: the role of guidance and lifelong learning (Cedefop, 2016).....	83
2.4.8	Kinderopvang en tewerkstelling in Vlaanderen. Het profiel van (niet-)gebruikers van formele kinderopvang en terugverdieneffecten voor het Vlaamse beleid (VIONA-onderzoek, wordt verwacht in mei 2023).....	83
2.4.9	Interessante links en referenties.....	83
2.5	Afstemming vraag en aanbod: competenties	84
2.5.1	Expertenadvies relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste, Van der Beken, 2020) en Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021).....	84
2.5.2	Lessen voor het Vlaams arbeidsmarktbeleid uit de Adult Skill Survey (PIAAC) (Vansteenkiste, Verbruggen, Forrier, Sels, 2014).....	84
2.5.3	Nieuwe meerwaardeketens kwantitatief onderzocht (Vandekerckhove, Meylemans, Lenaerts, Struyven, 2020).....	85
2.5.4	Toekomstige competentienoden van bedrijven (Technopolis Group, 2020).....	85
2.5.5	Monitoringsrapport Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE, 2020).....	85
2.5.6	InnoVET – Professionalisering en innovatie in het arbeidsmarktgericht onderwijs (Desmedt, De Coen, Somers, 2018).....	86
2.5.7	De meerwaarde van hoger onderwijs. Een analyse van de arbeidsmarktintrede van Vlaamse schoolverlaters (SONO/2018.OL1.7/5).....	87
2.5.8	OECD Skills Outlook. Learning for life (OESO, 2021).....	87
2.5.9	OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations (OESO, 2019) en Oeso Skills Strategie Vlaanderen. Evaluatie en Aanbevelingen. Managementsamenvatting (OESO, 2019).....	87
2.5.10	Interessante links en referenties.....	88
Hoofdstuk 3: Projecten en voorbeelden uit het veld.....		89
3.1	Leven, leren, werken	89
3.2	Ik blijf bij	89



3.3	West-Vlaams Partnerschap Levenslang Leren	89
3.4	Leerecosystemen in Limburg (ESF)	89
3.5	Leergoesting (ESF)	90
3.6	DRIVE (ESF)	90
3.7	SWITCH (ESF)	90
3.8	GOAL (Erasmus+)	91
3.9	Opleidingen in bedrijven 21 ^{ste} -eeuwse vaardigheden (ESF)	92
3.10	Opleidingen Telewerk (ESF)	92
3.11	AI – Artificiële Intelligentie (ESF)	92
3.12	AO – Anders Organiseren 2.0 (ESF)	93
3.13	Met LEO (LeiderschapsExperiment en -Ontwikkeling) naar werkbaar werk (ESF)	93
3.14	Levend Netwerk E-leren: 11 opleidingsaanbieders zetten een bestaande of nieuwe opleiding om in e-content (Casier, Syntra Vlaanderen, 2020)	94
3.15	Werkenden en kwalificerende trajecten (ESF)	94
3.16	Duaal leren in Hoger Onderwijs en volwassenenonderwijs (ESF)	94
3.17	SCOPE 2020 – Strategische competentieprognoses	95
3.18	ADULT: Apprenticeships Development for Universal Lifelong Learning and Training (ILO)	95
3.19	Viska: Visible skills of adults	95
Hoofdstuk 4: Beleidsteksten.....		96
4.1	Actieplan Levenslang Leren: Koers zetten naar een Lerende Vlaanderen	96
4.1.1	Achtergrond.....	96
4.1.2	Actieplan levenslang leren	96
4.2	Vlaamse Veerkracht - Relanceplan Vlaamse Regering	97
4.3	VESOC-akkoord “Alle hens aan dek”	97
4.4	Visienota “Digisprong”	98
4.5	Visienota “Voorsprongfonds Hoger Onderwijs”	98
4.6	Visienota “Edusprong”	98



Lijst met tabellen

Tabel 1: Overzicht van zes bronnen die de opleidingsinspanningen bevragen, overgenomen uit Eurofound, Cedefop, OESO, PIAAC Vlaanderen (UGent), Eurostat, Statbel.....	14
Tabel 2: Overzicht van de opleidingsvormen die voorkomen in elke bron, overgenomen uit Classification of learning activities (CLA) en opgesteld door Eurostat.....	15
Tabel 3: Aandeel van de bevolking (25- tot 64-jarigen) dat deelgenomen heeft aan opleiding naar persoonskenmerken en kloven (Vlaanderen, 2009-2020, referentieperiode: 4 weken versus 12 maanden) Overgenomen uit Penders et al. (2021).....	20
Tabel 4: percentage leraren dat deelnam aan de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten in de 12 maanden voorafgaand aan de afnamen van de vragenlijst, overgenomen uit Talis 2018 in Vlaanderen.....	38
Tabel 5: percentage schoolleiders dat deelnam aan één van de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten, in de afgelopen 12 maanden met het oog op verdere professionele ontwikkeling als schoolleiders, overgenomen uit Talis 2018 in Vlaanderen.....	38
Tabel 6: percentage leraren dat het 'eens' of 'helemaal eens' is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling, overgenomen uit Talis 2018 in Vlaanderen.....	39
Tabel 7: Evolutie van de opleidingsindicatoren (Vlaanderen; 2015-2019), overgenomen uit Penders et al. (2021). op basis van NBB & RSZ.....	56
Tabel 8: Aandeel gevolgde formele opleidingen volgens studiegebied (Vlaanderen, 2016; referentieperiode: 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op AES 2016 en Statbel.....	62
Tabel 9: Aandeel (%) 25-64-jarigen volgens manier van informeel leren (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op AES 2016 en Statbel.....	64
Tabel 10: Verdeling van niet-formele opleidingsactiviteiten volgens opleidingsverstrekker (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.AES 2016 en Statbel.....	64
Tabel 11: aandeel (niet-)formele opleidingen georganiseerd via afstandsonderwijs, online leermiddelen en online interactie, overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020).....	71

Lijst met figuren

Figuur 1: Aandeel van de 25- tot 64-jarigen (%) dat de afgelopen 12 maanden deelnam aan een formele en/of niet-formele leeractiviteit naar scholingsniveau, leeftijd en arbeidsmarktstatuut (Vlaanderen, 2016) Overgenomen uit <u>de Vlaamse OESO Skills Strategie (2019)</u>	21
Figuur 2: Aandeel opleidingsactiviteiten waarvoor een specifieke motivatie voor deelname werd opgegeven (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020).....	22
Figuur 3: Aandeel 25- tot 64-jarigen (%) dat wel wou deelnemen aan opleiding maar drempels ondervond naargelang achtergrondkenmerken (Vlaanderen, 2016, referentieperiode 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020).	23
Figuur 4: Aandeel 25- tot 64-jarigen (%) dat niet heeft deelgenomen en ook niet wou deelnemen naargelang redenen (Vlaanderen, 2016, referentieperiode: 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020).	24
Figuur 5: Naar een leer- en loopbaanoffensief als antwoord op de mismatch – een overzicht, overgenomen uit <u>Tweede arbeidsmarktexpertenadvies</u> (De Vos, Vansteenkiste, Struyven, Marx, Baert, Van der Beken en De Coen, 2021)	25
Figuur 6: competentieportefeuille, competentieprognoses en competentiechecks als positioneringsmiddelen voor burger en organisatie, overgenomen uit <u>Tweede arbeidsmarktexpertenadvies</u> (De Vos, Vansteenkiste, Struyven, Marx, Baert, Van der Beken en De Coen, 2021)	26
Figuur 7 Opleidingsdeelname in Vlaanderen in verhouding tot het Europese gemiddelde, overgenomen uit OECD 2019, gebaseerd op PIAAC 2012/2015.	30
Figuur 8: Opleidingsdeelname in Vlaanderen, overgenomen uit Actieplan Levenslang Leren (2021).	31
Figuur 9: Redenen voor deelname in Vlaanderen overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op AES 2016, Statbel en Eurostat.	32
Figuur 10 Deelname naar leeftijd per type leren, overgenomen uit AES 2016.	33
Figuur 11: Deelname per statuut per type leren Overgenomen uit AES 2016.	34
Figuur 12: Deelname per scholingsgraad per type leren, Overgenomen uit AES 2016.	34
Figuur 13: Groepen met lage opleidingsparticipatie, overgenomen uit OESO 2019, op basis van PIAAC.	36
Figuur 14: Theoretisch kader levenslang leren overgenomen uit SERV (2020).	44
Figuur 15: Aandeel vormingsbedrijven (%) in de landen van EU-28 (2015), overgenomen uit Van Langenhove et al (2020) gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.	50
Figuur 16: Totale financiële opleidingsinvestering en loonkost tijdens opleiding (als % van de totale loonmassa) voor interne en externe vorming in de landen van EU-28, overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.	52
Figuur 17: Opleidingsparticipatie werknemers (interne & externe cursussen) in alle bedrijven en vormingsbedrijven – per sector (%) (2015, België), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.	53
Figuur 18: Opleidingsparticipatie werknemers (interne & externe cursussen) in alle bedrijven en vormingsbedrijven – per bedrijfsgrootte (%) (2005 versus 2015, België), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.	54
Figuur 19: De ontwikkeling van vaardigheden in België (2015), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.	55
Figuur 20: Aandeel 25- tot 64 jarigen (%) dat de afgelopen 12 maanden deelnam aan een type van niet-formele leeractiviteit in Vlaanderen naar achtergrondkenmerken (Vlaanderen, 2016), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op AES 2016 en Statbel.	63

Figuur 21: Formele opleidingen volgens tijdstip (Vlaanderen, 2016; referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.	65
Figuur 22: Aandeel 25- tot 64-jarigen (%) dat gratis informatie of ondersteuning heeft ontvangen over opleiding naar arbeidsmarktstatuut, scholing en leeftijd (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.ES 2016 en Statbel.	66
Figuur 23: Aantal beroepskwalificaties per VKS-niveau. Bron: AHOVOKS.	72
Figuur 24: Procedure erkenning beroepskwalificatie, overgenomen uit AHOVOKS (2020).	72
Figuur 25: Evolutie van het aanbod aan e-leren overgenomen uit Kimps et al (2020).	75
Figuur 26: De ontwikkeling van vaardigheden in België (2015), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.	86



INLEIDING

Deze verzameling aan inzichten over levenslang leren is het resultaat van een samenwerking tussen Steunpunt Werk, het expertisecentrum innovatieve leerwegen van DWSE, het departement onderwijs en vorming en de verschillende leden van de werkgroepen die zich voor het Partnerschap Levenslang Leren in 2021 over een aantal aspecten van levenslang leren hebben gebogen. Het initiële doel van dit document was om de leden van de werkgroepen van het Partnerschap Levenslang Leren te informeren over informatie over leergretigheid, lerende organisaties, aanbod, begeleiding en afstemming tussen vraag en aanbod, de vijf topics waar de werkgroepen zich rond organiseerden in 2021. Tijdens het proces leverden de leden extra relevante informatie aan die we in dit document hebben opgenomen, aangevuld met informatie die het Steunpunt Werk en het expertisecentrum innovatieve leerwegen wist te verzamelen. De monitoringgegevens in dit document zijn bijgehouden tot februari 2022.

Het resultaat is een – niet-exhaustieve- collectie van rapporten, onderzoeken, beleidsteksten en experimenten over levenslang leren. Het kan als een toegangspoort tot kennis over levenslang leren dienen voor actoren in het LLL-landschap en geïnteresseerden. Voor verschillende rapporten of onderzoeken wordt kort de relevantie geschetst of de hoofdresultaten besproken. Ze zijn, indien mogelijk, steeds van een link voorzien naar de volledige rapporten, onderzoeken of experimenten.

De verzameling aan inzichten over levenslang leren start met belangrijke informatie over de monitoring van levenslang leren. Het duidt welke bronnen er zijn, maar ook waar men op moet letten bij het interpreteren van de resultaten van die bronnen. Ze gebruiken immers niet steeds dezelfde methodologie of definities, waardoor de individuele resultaten uiteen kunnen lopen, en dus best in het geheel bekeken moeten worden. Vervolgens komen de rapporten en studies aan bod, daarna projecten en voorbeelden uit het veld, en tot slot enkele relevante beleidsteksten. Onder de rapporten, studies en adviezen worden de volgende thema's behandeld:

- leercultuur met participatie, motivatie en drempels,
- lerende organisaties,
- aanbod,
- begeleiding en ondersteuning,
- afstemming van vraag en aanbod: competenties.

HOOFDSTUK 1: MONITORING

1.1 DE MONITORING VAN OPLEIDINGSINSPANNINGEN: EEN METHODOLOGISCHE VERGELIJKING VAN DE BELANGRIJKSTE BRONNEN (PENDERS I., VAN LANGENHOVE H. & VANSTEENKISTE S., 2020)

Steunpunt Werk publiceerde in haar tijdschrift OVER.WERK een artikel over de voor- en nadelen van de bestaande surveys of bronnen. Om tot een leercultuur van permanente om- en bijscholing te komen is het belangrijk om de inspanningen van zowel individuen als bedrijven te meten en te monitoren. Alleen zo kan er een aangepast beleidsinstrumentarium gecreëerd worden. Er zijn verschillende bronnen waarop we ons kunnen baseren om deze monitoring op te stellen. In het artikel worden de zeven belangrijkste bronnen besproken die de inspanningen inzake permanente vorming meten: de Continuing Vocational Training Survey (CVTS), de Sociale Balans, de Labour Force Survey (LFS), de Adult Education Survey (AES), de European Working Conditions Survey (EWCS), Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) en de European Skills and Jobs Survey (ESJS).

Deze bronnen geven aanleiding tot soms aanzienlijke resultaatsverschillen qua opleidingsinspanningen op landelijk niveau, maar ook onderlinge posities van de Europese lidstaten kunnen variëren naargelang de bron. Om deze uiteenlopende cijfers te helpen verklaren, wordt er in de bijdrage dieper ingegaan op de verschillen in methodologie, gehanteerde definities (van formeel, informeel en niet formeel leren) en surveydesign van elk van deze bronnen.

1.1.1 De bronnen

1.1.1.1 Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)

PIAAC is een grootschalig internationaal onderzoek naar de basisvaardigheden van volwassenen tussen 16 en 65 jaar. In PIAAC is er ook een luik 'opleidingen', waarin aan respondenten gevraagd wordt of zij twaalf maanden voorafgaand aan de bevraging hebben deelgenomen aan opleiding, onderwijs of training. Zo kunnen we met deze bron de opleidingsparticipatiegraad berekenen voor mensen tussen 25 en 64 jaar (de groep die nog hun initiële, formele opleiding vervolledigen, wordt zo uitgesloten). Opsplitsingen naar achtergrondkenmerken zoals leeftijd, opleidingsniveau en geslacht zijn mogelijk. Via PIAAC krijgen we ook inzicht in het type opleiding, namelijk formeel of niet-formeel, de jobgerelateerdheid van de opleiding, de duurtijd en de motivatie om al dan niet deel te nemen aan vorming.

1.1.1.2 European Skills and Jobs Survey (ESJS)

Net zoals PIAAC heeft deze bron een bredere focus dan enkel opleiding en bevraagt het werknemers over vaardigheden in het algemeen. Er wordt wel een specifiek deelthema gewijd aan opleiding en leren, waarin de link met automatisering en de gevolgen en risico's van technologische veranderingen op jobs centraal staan. Er wordt bevraagd of respondenten acties – gaande van zelfstudie, interactie met collega's, leren door trial and error, opleiding op de job of cursussen – hebben ondernomen om vaardigheden aan te leren of te verbeteren. Ook naar de duurtijd, motivatie en financiering van opleiding wordt gepeild. De resultaten uit deze bevraging leveren waardevolle informatie aan beleidsmakers over digitale en andere

skill gaps en mismatches onder de werkende bevolking in de Europese Unie. De survey beoogt met andere woorden een antwoord op de vraag of de werknemers van nu de juiste vaardigheden hebben om de jobs van de toekomst, met complexere taken, aan te kunnen. Er is, bijvoorbeeld, aandacht voor digitalisering, automatisering en de gevolgen en risico's van technologische veranderingen op jobs.

1.1.1.3 European Working Conditions Survey (EWCS)

De EWCS is een vijfjaarlijkse survey van Eurofound en bevraagt werkenden in alle landen van de Europese Unie over hun werkomstandigheden en de kwaliteit van arbeid. Ook hier gaat het dus niet uitsluitend over opleiding en training op de werkvloer, maar opleidingsdeelname is wel een van de vele aspecten van het werk die aan bod komen. Meer specifiek gaat het over de opleidingsdeelname gefinancierd door de werkgever in het jaar voorafgaand aan de bevraging. De duurtijd en het effect van opleiding op vaardigheden en jobkwaliteit worden ook kort bevroegd. De survey onderzoekt ook de skills mismatch. De respondenten (werknemers) werden gevraagd om aan te geven of hun huidige vaardigheden goed overeenkwamen met hun taken, of ze vonden dat ze bijscholing nodig hadden om goed met hun taken om te gaan en of ze de vaardigheden hadden om met veeleisendere taken om te gaan. Eurofound heeft in 2021 veldwerk verricht voor de volgende EWCS. Voor het eerst werd via computerondersteunde telefonische interviews (CATI) contact opgenomen met respondenten. In december 2022 zouden de eerste resultaten en microgegevens gepubliceerd worden.

1.1.1.4 Continuing Vocational Training Survey (CVTS)

De CVTS is een vijfjaarlijkse bedrijfssurvey die in 2015 voor het laatst werd afgenomen in de landen van de Europese Unie. Het doel van de CVTS is de bedrijfsinspanningen op vlak van voortgezette beroepsopleiding in ondernemingen met minstens tien werknemers uit de industrie en commerciële dienstensectoren in kaart te brengen. De CVTS is een van de drie (naast de EAK en AES) binnen de Europese Unie geharmoniseerde bevestigingen, die kadert binnen een Europese verordening die de EU-lidstaten verplicht om statistieken te verzamelen over opleiding op de werkvloer. De FOD Economie coördineert de Belgische gegevensverzameling.

Aan de hand van deze survey kunnen volgende indicatoren uitgebreid worden besproken: het aandeel vormingsbedrijven, de participatiegraad van werknemers, duurtijd van de opleiding en financiële vormingsinspanningen van bedrijven. De resultaten voor België en haar drie gewesten kunnen telkens in een Europees perspectief geplaatst worden.

Qua referentieperiode en vraagstelling lijkt de CVTS sterk op de EWCS. Beide bronnen peilen namelijk naar opleidingsdeelname en naar de financiering van deze deelname. Bovendien gaat het in beide surveys over een referentieperiode van twaalf maanden. Op enkele andere vlakken zijn de CVTS en EWCS dan weer erg verschillend. Zo bevraagt de EWCS begunstigden (werkenden) en niet de werkgevers zoals in de CVTS.

1.1.1.5 De Sociale balans

Om de opleidingsinspanningen in de ondernemingen in kaart te brengen kan eveneens beroep gedaan worden op de bedrijfsgegevens uit de sociale balansen die jaarlijks bij de Balanscentrale van de Nationale Bank van België worden neergelegd. De sociale balans bevat informatie over de opleidingen die tijdens het boekjaar voor werknemers werden georganiseerd. Het gaat hierbij over het aantal betrokken werknemers, het aantal gevolgde opleidingsuren en de kosten voor de onderneming.



Deze gegevens worden verzameld voor een onderneming in haar geheel, waardoor de locatie en de activiteit van de onderneming betrekking hebben op de hoofdzetel. Voor een analyse op het niveau van de gewesten dienen de gegevens geregionaliseerd te worden op basis van een door het Steunpunt Werk ontwikkelde ramingsmethode. Door een koppeling van de sociale balans met RSZ-gegevens worden de resultaten verder opgedeeld en krijgt het Steunpunt Werkschattingen op het niveau van de gewesten en de sectoren. Zo hebben ze een instrument in handen om deze opleidingsinspanningen op Vlaams niveau in kaart te brengen en op te volgen. In 2021 werden de data voor 2015-2019 verwerkt in de tijdreeksen die beschikbaar zijn op de website van Steunpunt Werk. Tevens werden deze data gepubliceerd in een Over.Werk artikel ([Sourbron & Vansteenkiste, 2021](#)) en in het nieuwe monitoringsrapport over levenslang leren dat in 2021 verscheen in samenwerking met het Departement Werk en Sociale Economie ([Penders, Gaasendam, Sourbron & Vansteenkiste, 2021](#)).

Omdat de CVTS en de sociale balans werkgevers bevragen en min of meer dezelfde terminologie hanteren, worden deze twee bronnen vaak naast elkaar gelegd. Het voordeel van de CVTS is haar Europees karakter. De Sociale Balans heeft geen internationaal karakter, maar is zeker het vermelden waard, omdat het een belangrijke meerwaarde biedt bij het meten van vormingsinspanningen in bedrijven, ook op niveau van de gewesten. Een nadeel van de CVTS is de periode tussen verschillende edities (vijf jaar), en dat terwijl min of meer dezelfde informatie ook gehaald kan worden uit de sociale balans die jaarlijks – verplicht – neergelegd moet worden.

1.1.1.6 Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK)/Labour Force Survey (LFS)

De Labour Force Survey (LFS) is een van de bekendste bronnen wanneer het gaat over het genereren van arbeidsmarktstatistieken. De reden waarom de EAK en de LFS hier samen worden genomen is dat de Enquête naar de Arbeidskrachten het Belgische luik is van de LFS. De EAK wordt uitgevoerd door Statbel, het Belgische statistiekbureau; de LFS wordt gecoördineerd door de statistische dienst van de Europese Unie, Eurostat. De EAK, en bij uitbreiding de LFS, bevraagt huishoudens jaarlijks over een hele reeks socio-economische thema's. Ook opleidingsdeelname en onderwijs komen aan bod. Het doel van deze steekproefenquête is om de populatie op actieve leeftijd (vanaf 15 jaar) op te delen in drie groepen (namelijk werkenden, werklozen en niet-beroepsactieven), en over elk van deze categorieën beschrijvende en verklarende gegevens te verstrekken.

Een eerste belangrijk voordeel van de EAK/LFS is natuurlijk de Europese vergelijkbaarheid, zeker omdat de enquête zoveel indicatoren genereert en dit elk jaar doet. Naast Europese vergelijking is het ook mogelijk om specifieke kansengroepen in detail te bekijken en deze tegen elkaar af te zetten.

Adult Education Survey (AES)

Deze enquête omtrent leren bij volwassenen wordt in alle lidstaten van de Europese Unie afgenomen en geeft informatie over welke opleidingen gevolgd worden en waarom er al dan niet deelgenomen wordt aan opleiding gedurende de laatste twaalf maanden. De AES geeft inzicht in de kenmerken van opleidingen, zoals de inhoud, het aantal uren opleiding en of deze al dan niet werkgerelateerd is. Ook de verschillen in opleidingsbereidheid naargelang achtergrondkenmerken, de obstakels en motivatie komen aan bod. De laatste AES-bevraging dateert van 2016, een update volgt in 2022.

1.1.2 Verschillen in methodologie

Er zijn hierboven al enkele gelijkenissen en verschillen besproken, maar we gaan nu dieper in op de methodologische verschillen tussen de EAK/LFS, CVTS en AES om zo de discrepanties in cijfers en in internationale positionering te verklaren. Dit zijn de drie binnen de Europese Unie geharmoniseerde bevragingen die inzichten verschaffen over opleidingen en vormingen.

Dat de sociale balans andere resultaten genereert dan de CVTS, is al kort aan bod gekomen. Maar ook in vergelijking met de EAK/LFS, AES en PIAAC bijvoorbeeld liggen de CVTS-scores doorgaans heel wat hoger. Voor bijna elke indicator staan België en haar gewesten bovenaan in de Europese lijst. Terwijl België bij de top hoort op vlak van participatiegraad, wordt ons land gedegradeerd tot middenmoter volgens de AES en EAK/LFS. De CVTS geeft consistent een rooskleuriger beeld van onze leercultuur na het initieel onderwijs. Dat de CVTS hierin alleen staat, is al meermaals bevestigd geweest.

Dan nu de verschillen in methodologie. We kunnen kort zijn over de periode van bevraging: elke survey heeft een andere timing en frequentie. Dat bemoeilijkt vergelijking van gegevens uit hetzelfde jaar.

Een andere belangrijke verklaring voor de globale niveauverschillen in de cijfers, en dan vooral tussen de CVTS en LFS, is de verschillende referentieperiode die men vooropstelt voor het volgen van opleiding. Om een voorbeeld te geven: de LFS meet de opleidingsdeelname in de periode van vier weken voorafgaand aan de bevraging, terwijl in de CVTS de opleidingsdeelname voor het hele afgelopen jaar werd bevraagd. Hier komt in de toekomst wel verandering in: omdat de twaalf maandenindicator geacht wordt een meer omvattende maatstaf voor opleidingsdeelname te zijn, zal de LFS vanaf 2022 ook de opleidingsdeelname gedurende de laatste twaalf maanden tweejaarlijks meten. Deze indicator was wel al onderdeel van de EAK-bevraging, maar dus niet internationaal vergelijkbaar.

Ten derde worden ook verschillende doelgroepen en populaties bevraagd: individuen, werknemers of werkgevers. De cijfers moeten vaak samen bekeken worden en nuanceren zo elkaar. Zo blijkt de uitspraak dat een bloeiende leercultuur in Vlaanderen totaal ontbreekt (een conclusie die men trok uit de Vlaamse Skills strategy van de OESO – gebaseerd op de PIAAC-data) te extreem. Toch is het belangrijk om in het achterhoofd te houden dat er nog heel wat drempels bestaan voor individuen om deel te nemen aan opleiding. Ten slotte zijn er zelfs verschillen binnen de groep van begunstigden, zowel in leeftijdsafbakening als de specifieke bevraagde populatie. Dit heeft ook een invloed op de grootte van de steekproef.

Daarbij aansluitend zijn sommige bevragingen verplicht en anderen vrijblijvend. Het is aannemelijk dat bedrijven die reeds begaan zijn met het onderwerp en actief bezig zijn met opleiding op de werkvloer, sneller geneigd zullen zijn om de bevraging in te vullen.

////////////////////////////////////

Tabel 1: Overzicht van zes bronnen die de opleidingsinspanningen bevragen, overgenomen uit Eurofound, Cedefop, OESO, PIAAC Vlaanderen (UGent), Eurostat, Statbel.

	EAK	AES	CVTS	EWCS	ESJS	PIAAC
Periode	Jaarlijks (per kwartaal)	Om de 5/6 jaar	Om de 5 jaar	Om de 5 jaar	Eenmalig	Om de 10 jaar
Laatste beschikbaar	2019	2016	2015	2015	2014	2012
Volgende gepland	2020	2022	2020	2020	/	2022
Respondent	Individu (25-64 jaar)	Individu (25-64 jaar)	Werkgever	Werknemer (> 15 jaar)	Werknemer (24-64 jaar)	Individu (16-65 jaar)
Deelname	Verplicht	Vrijwillig	Vrijwillig	Vrijwillig	Vrijwillig	Vrijwillig
Referentie-periode	4 weken + 12 maanden	12 maanden	12 maanden	12 maanden	12 maanden	12 maanden
Niveau van rapportering	Vlaanderen	Vlaanderen	Vlaanderen	België	België	Vlaanderen
Europese vergelijking mogelijk	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Inhoud	Deelname	Deelname, obstakels, motivatie, informatie, inhoud opleiding, opleidings-duur, financiering	Deelname, aandeel vormings-bedrijven, financiering, opleidings-duur	Deelname, duur, impact op job, financiering	Deelname, impact op skills, duur, motivatie, financiering	Deelname, obstakels, drempels, financiering
Sectoren	NACE 5 digits	NACE 2 rev.	NACE 2 rev.	NACE 2 rev.	Eigen opdeling sectoren (16 categorieën)	ISIC Rev. 4

1.1.3 Terminologie

Ook de terminologie die gebruikt wordt om vormen van opleiding te definiëren is een belangrijke oorzaak voor verschillen in cijfers en rangordes. In tabel 2 geven we een overzicht van de opleidingsvormen die voorkomen in elke bron. Elke vormingsactiviteit is opgedeeld naargelang het voldoet aan de algemene en gangbare driedelige indeling van formeel, niet-formeel en informeel leren.

Deze definities komen voort uit [Classification of learning activities \(CLA\)](#) en zijn opgesteld door Eurostat. Eurostat ijvert voor een algemeen gebruik van deze begrippen over verschillende statistieken heen. De laatste criteria dateren uit 2016 en deze vormen dan ook de basis voor huidige definities van formeel, niet-formeel en informeel leren, zoals gebruikt in tabel 2.

Bij formeel leren ontvang je steeds een diploma, getuigschrift of certificaat, dat erkend is door de juiste instantie. Deze opleidingen worden dan ook georganiseerd door formele onderwijsinstellingen zoals secundaire scholen, hogescholen en universiteiten. Hoe de opleiding ingedeeld wordt, is minder van belang. Het mogen aparte cursussen zijn, programma's, modules, enzovoort. Het belangrijkste is dat het programma steeds goed gestructureerd is en dat er sprake is van een hiërarchie van onderwijsactiviteiten.



Wie dus wil overgaan naar het volgende niveau, moet het vorige niveau succesvol hebben beëindigd. Doorgaans gaat het over opleidingen van langere duur.

Niet-formeel leren is eerder van korte duur en kent een minder gestructureerd verloop. Iedereen kan toegang krijgen zonder dat het een bepaald basisdiploma vereist. De niet-formele vormen van leren worden veelal buiten het formeel onderwijssysteem georganiseerd, zoals op de werkplek of binnen maatschappelijke organisaties of groeperingen, en resulteert dus niet noodzakelijk in het verkrijgen van officiële diploma's of getuigschriften. Als er toch een diploma wordt uitgedeeld, dan zijn deze niet officieel erkend door het ministerie van Onderwijs of het ministerie van Defensie.

Ten slotte is er nog informeel leren. In de AES-bevraging worden heel wat vormen van informeel leren opgesomd, zoals leren van collega's en opzoekwerk op het internet. Deze vorm van leren is veel minder gestructureerd en georganiseerd. Er komt bijvoorbeeld geen instelling of organisatie aan te pas. Toch moet deze handeling doelbewust en gepland gebeuren, het moet de bedoeling zijn om op eigen kracht bij te leren. Deze laatste vorm wordt in veel enquêtes buiten beschouwing gelaten, maar is toch ook interessant om te monitoren. De vaak niet schoolse aanpak van informeel leren zorgt er voor dat individuen deze vorm van leren als positief ervaren, wat kan bijdragen tot het ontwikkelen van een leercultuur.

Tabel 2: Overzicht van de opleidingsvormen die voorkomen in elke bron, overgenomen uit [Classification of learning activities \(CLA\)](#) en opgesteld door Eurostat.

	Formeel leren		Niet-formeel leren		Informeel leren
		Opleidingen	Guided on-the-job training	Workshops, seminars	
EAK	Student in het regulier onderwijs met inbegrip van leercontract en sociale promotie. Het mondt uit in het verkrijgen van erkende diploma's en getuigschriften	Deelgenomen aan cursussen buiten het regulier onderwijssysteem. Hier is een opleider bij betrokken. De opleiding kan al dan niet aanleiding geven tot het afleveren van een diploma of getuigschrift	Coaching of opleiding door meer ervaren collega's (guided on-the-job niet specifiek vermeld)	Seminaries, conferenties buiten het regulier onderwijssysteem	Doelbewust kennis vergaard via zelfstudie (enkel beschikbaar voor referentieperiode van 12 maanden). Hier is geen directe hulp van een andere persoon (lesgever, opleider)
AES	Bij formeel leren ontvang je een diploma/getuigschrift dat erkend wordt door het ministerie van Onderwijs (of Defensie) <ul style="list-style-type: none"> Er is altijd een lesgever betrokken Aangeboden door een instelling/organisatie Om over te gaan naar een ander niveau is een diploma/getuigschrift van het vorige niveau nodig. Doorgaans van lange duur Bv.: CVO, tweedekansonderwijs, universiteit, SYNTRA, ...	Bij niet-formeel leren kan een diploma/getuigschrift worden uitgereikt, maar dit wordt niet officieel erkend door het ministerie van Onderwijs <ul style="list-style-type: none"> Er is altijd een lesgever betrokken Aangeboden door een instelling/organisatie Iedereen kan toegang krijgen zonder vereist basisdiploma Doorgaans van korte duur Bv.: VDAB, werkgever, sectorfondsen, DKO, vakbonden	Guided on-the-job training wordt specifiek vermeld	Seminaries, workshops	Men kan leren van collega's, in het gezin, van gesprekken met experts of men kan bijstuderen op zelfstandige basis door het opzoeken van informatie in boeken of op internet. Deze leerthode is niet zo georganiseerd als het formeel en niet-formeel leren, en wordt dus ook niet door een instelling of organisatie aangeboden. Het gebeurt wel doelbewust en gepland: men doet de activiteit met de bedoeling bij te leren
CVTS	Geen onderscheid tussen formele en niet-formele opleidingen	niet-formele opleidingen: enkel extern/interne opleidingen	Guided on-the-job training specifiek vermeld	Studiebezoeken, workshops, seminars, jobrotatie	Zelfstudie, kwaliteitscirkels
EWCS	Geen onderscheid tussen formele en niet-formele opleidingen.	niet-formele opleidingen.	Guided on-the-job training specifiek vermeld	Niet opgenomen	Niet opgenomen
ESJS	Geen onderscheid tussen formele en niet-formele opleidingen.	niet-formele opleidingen.	Guided on-the-job training specifiek vermeld	Niet opgenomen	Zelfstudie, leren van collega's
PIAAC	Zie AES; gepland leren dat plaatsvindt in een georganiseerde, gestructureerde omgeving. De aanbieders kunnen publiek of privaat zijn	Zie AES; voortgezette opleidingen zoals open cursussen, cursussen op afstand of privélessen die niet voldoen aan de definitie van formeel leren	Guided on-the-job training specifiek vermeld, opleiding door collega's	Seminaries, workshops	Niet opgenomen

1.2 DE MONITORINGSRAPPORTEN LEVENSLANG LEREN (STEUNPUNT WERK EN DWSE)

De monitoringsrapporten Levenslang Leren die het Steunpunt Werk samen met het Departement Werk en Sociale Economie jaarlijks publiceert. De eerste editie van het monitoringsrapport *Opleidingsdeelname en opleidingsinspanningen werkgevers in Vlaanderen* was in 2020 ([Van Langenhove, Penders, Sourbron & Vansteenkiste, 2020](#)). Hierin worden de worden de EAK en de LFS, AES en CVTS in de diepte geanalyseerd. De tweede editie kwam uit in 2022 ([Penders, Gaasendam, Sourbron & Vansteenkiste, 2021](#)). Hierin staan de EAK en de LFS, de COVID19-survey van VSA en de Sociale Balans centraal. De relevante resultaten uit deze rapporten komen in de desbetreffende hoofdstukken aan bod.

1.3 BIG DATA VOOR DE MONITORING VAN LEVENSLANG LEREN (VSA, STEUNPUNT WERK, DWSE EN EXPERTISECENTRUM INNOVATIEVE LEERWEGEN, VERWACHT IN 2022)

Voor de opvolging van het actieplan en de evaluatie van de maatregelen is het cruciaal dat we beschikken over het vermogen om betrouwbaar te monitoren en te analyseren. Een beter inzicht in de complexiteit en verschuivingen in de opvattingen en predisposities van de Vlaamse bevolking ten opzichte van LLL is een belangrijke stap voor het beter begrijpen waarom Vlamingen al dan niet deelnemen aan leeractiviteiten en om nieuwe sensibiliseringsmogelijkheden te identificeren.

In samenwerking met de Vlaamse Statistische Autoriteit (VSA) en Steunpunt Werk worden alternatieve methoden onderzocht voor de monitoring van LLL als aanvulling op bestaande statistieken. Meer bepaald zal worden onderzocht op welke manier big data kan worden ingezet voor de monitoring van LLL. Hiervoor zal een sentimentanalyse van Twitterdata worden uitgevoerd, alsook zal een dashboard ontwikkeld worden door VSA waarbij LLL naast andere topics gemonitord kan worden.

1.4 RAPPORT COVID-19 BEVRAGING WERK, INKOMEN EN LEVENSLANG LEREN (VSA, MEI 2021)

Vlaanderen werd net als de rest van de wereld vanaf het voorjaar van 2020 zwaar getroffen door de coronapandemie. Dat zorgde voor een grote nood aan betrouwbare en actuele gegevens over de impact van deze crisis op de leefsituatie van de bevolking. Om aan die nood tegemoet te komen, organiseerde Statistiek Vlaanderen in het voorjaar van 2021 een grootschalige COVID-19-bevraging. Aan 20.000 meerderjarige inwoners van het Vlaamse Gewest, geselecteerd via een toevallige steekproef uit het Rijksregister, werd gevraagd naar de impact van de crisis op hun gezondheid, sociale contacten, werksituatie, inkomen en woon- en gezinssituatie.

Dit rapport is het tweede in een reeks van drie rapporten waarin de algemene resultaten van de COVID-19-bevraging worden voorgesteld. In dit rapport worden de resultaten gepresenteerd van de vragen over werk, inkomen en levenslang leren.

In het laatste deel van dit rapport wordt de mate besproken waarin personen tijdens de coronacrisis deelgenomen hebben aan een cursus, opleiding, vorming of training. Het gaat hier zowel over initiatieven in georganiseerd verband als over zelfstudie (fysiek of online). Bovendien wordt zowel rekening gehouden met opleidingen voor het werk als met opleidingen in de vrije tijd. De hier opgenomen resultaten zijn gebaseerd op de antwoorden van alle respondenten van alle leeftijden, dus niet alleen van de werkenden tussen 18 en 64 jaar.

- **Bijna 3 op de 10** geven aan tijdens de coronacrisis een **opleiding, vorming of training** te hebben **gevolgd**. 18% deed dat voor het werk, 9% voor bezigheden in de vrije tijd.

- Iets meer dan de helft volgt een opleiding om bij te leren over een interessant onderwerp, **44% om het werk beter te kunnen** doen en **26% om de carrièrevooruitzichten te verbeteren**. Bijna een kwart volgde een opleiding voor het plezier en ontspanning of omdat het door de werkgever of de wet verplicht is. (doordat respondenten bij deze vraag meer dan 1 antwoord konden aanduiden, is de som van de percentages groter dan 100%). De "kans op jobverlies kleiner maken" bleek geen motivator (slechts 5% gaf dit als reden).
- **Vrouwen volgen iets vaker een opleiding dan mannen**, zowel voor het werk als voor vrije tijd.
- **Naarmate de leeftijd stijgt, daalt het aandeel dat deelneemt aan opleidingen**. De participatie ligt het hoogst binnen de groep van 25 tot 34 jaar: 30% volgt een opleiding voor het werk en 15% voor vrije tijd. Bij de oudere groepen liggen die aandelen duidelijk lager. Bij de groep van 55 tot 64 jaar volgt 15% een opleiding voor het werk en 6% voor vrije tijd. Bij de 65- tot 74-jarigen volgt 7% een opleiding in de vrije tijd, bij de 75-plussers nog 4%.
- **Opvallend is ook het verschil naar huishoudtype**. Wat betreft opleidingen voor het werk, halen de personen die samenwonen met partner en kinderen het hoogste percentage (28%). Het laagste aandeel is te vinden bij personen die alleen wonen en personen die samenwonen met een partner zonder kinderen (telkens 11%). Wat betreft opleidingen voor de vrije tijd, is het hoogste aandeel te vinden bij personen die bij de ouders wonen (13%).
- **Naarmate het opleidingsniveau stijgt, neemt ook de deelname aan opleidingen toe**, zowel voor het werk als voor vrije tijd. 32% van de hogeschoolden volgde een opleiding voor het werk en 13% voor vrije tijd. Bij de laaggeschoolden gaat het telkens om 4%.
- **De geografische verschillen zijn minder uitgesproken**. Inwoners uit Vlaams-Brabant (22%) en Oost-Vlaanderen (20%) volgen iets vaker een opleiding voor het werk dan inwoners uit andere provincies. En bij opleidingen in de vrije tijd ligt de deelname het hoogst in de grootsteden en het laagst in de gemeenten van het platteland (respectievelijk 11% en 7%).

1.5 ONDERWIJSSTATISTIEKEN EN DATALOEP: AAN DE SLAG MET CIJFERS OVER ONDERWIJS

De Vlaamse onderwijsadministratie biedt via onderwijsstatistieken statistische jaarboeken, tabellen en rapporten per thema. Met Dataloep kan je zelf cijfers over het onderwijs in Vlaanderen opvragen. De informatie is georganiseerd per onderwijsniveau. Voor het hoger onderwijs, volwassenenonderwijs en deeltijds kunstonderwijs kan je zo de inschrijvingen per schooljaar opvragen en filteren op, bijvoorbeeld, opleidingstype, provincie van vestigingsplaats en geslacht. Dataloep laat verschillende visualisaties toe.

- [Onderwijsstatistieken Vlaams onderwijs \(vlaanderen.be\)](https://www.vlaanderen.be/onderwijsstatistiek)
- [Dataloep: aan de slag met cijfers over onderwijs \(vlaanderen.be\)](https://www.vlaanderen.be/dataloep)

1.6 COMPETENTIEPROGNOSES EN MISMATCHES (STEUNPUNT WERK, WORDT VERWACHT)

- Geïntegreerd model arbeidsmarktprojecties van het Steunpunt Werk: het Steunpunt Werk maakt zet de komende jaren stappen in de ontwikkeling van een geïntegreerd arbeidsmarktmodel voor Vlaanderen. In zo'n model is het de bedoeling om parameters aan de aanbod- en vraagzijde apart te simuleren en uit de confrontatie van beide sets van gegevens uitspraak te doen over de toekomstige werkgelegenheid en mismatch. Dit model zal worden opgebouwd tot op het niveau van beroepen en (op termijn) tot op het niveau van competenties.
- Het nieuwe Steunpunt Werk zet ook in op de verdere verfijning van de kwalitatieve mismatch. Nu is er reeds de indicator opleidingsmismatch, die een beeld geeft van hoe het gevraagde opleidingsniveau is afgestemd op het aangeboden opleidingsniveau op de arbeidsmarkt. De verfijning houdt in dat er ook ingezet wordt op de ontwikkeling van indicatoren die de mismatch in competenties tussen vraag (recent aangeworven loontrekkenden of aangeboden vacatures) en aanbod (werkzoekenden) in kaart brengen.

1.7 INTERESSANTE LINKS EN REFERENTIES

- Goglio, V., & Meroni, E. C. (2014). Adult participation in lifelong learning – the impact of using a 12-months or 4-weeks reference period. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., Ter Weel, B., Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. National Bureau of Economic Research working paper series

HOOFDSTUK 2: RAPPORTEN, STUDIES EN ADVIEZEN PER THEMA

2.1. Leercultuur: participatie, motivatie en drempels

2.1.1 Monitoringsrapport Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE, 2020, 2021)

Het rapport *Opleidingsdeelname en de opleidingsinspanningen van werkgevers in Vlaanderen* (Van Langenhove, Penders, Sourbron & Vansteenkiste, 2020) bevat een uitgebreide monitoring van de opleidingsdeelname en -inspanningen in Vlaanderen, op basis van zes relevante gegevensbronnen, waaronder de Enquête naar Arbeidskrachten (EAK) en de Adult Education Survey (AES), die in dit onderdeel aan bod komen. Samen met de Continuing Vocational Training Survey (CVTS), de survey die werkgevers bevraagt, zijn dit de drie binnen de Europese Unie geharmoniseerde bevragingen. De EAK - het Belgische luik van de Europese Labour Force Survey (LFS) – is een jaarlijkse steekproefenquête. De laatste AES daarentegen vond plaats in 2016. Waar EAK een hele reeks arbeidsmarktthema's bevraagt waaronder opleidingsdeelname, richt de AES zich specifiek op leren bij volwassenen. Het tweede monitoringsrapport *Opleidingsdeelname en opleidingsinspanningen werkgevers in Vlaanderen* (Penders, Gaasendam, Sourbron & Vansteenkiste, 2021) verscheen eind 2021. Deze editie brengt in drie hoofdstukken een update van de cijfers van de EAK, met aanvullende inzichten uit de COVID-19-survey van de Vlaamse Statistische Autoriteit¹ en de sociale balansen van ondernemingen. In beide rapporten wordt dus zowel het perspectief van het individu als van de werkgever belicht.

2.1.1.1 Wie neemt deel aan levenslang leren?

We starten met een blik op opleidingsdeelname in Vlaanderen, op basis van de EAK. Tabel 3 toont de opleidingsdeelname naar achtergrondkenmerken waardoor we een beter zicht krijgen op wie leert in Vlaanderen. De EAK bevraagt opleidingsdeelname in twee referentieperiodes, namelijk vier weken en een jaar. Respectievelijk 7,7 % en 21,1% van de Vlaamse bevolking tussen 25 en 64 jaar nam in 2020 deel aan opleiding voor werk of privédoeleinden. Ten opzichte van 2019 constateren we overigens een daling, zowel voor de referentieperiode van vier weken als van twaalf maanden. De COVID-19-pandemie lijkt een neerwaartse druk te hebben uitgeoefend op levenslang leren. De vierwekenindicator geeft een goede indicatie van opleidingsdeelname op een specifiek moment, oftewel de intensiteit van deelname. De twaalfmaandenindicator vertelt ons meer over de mate waarin personen deelnemen, oftewel de toegang tot vorming (Goglio & Meroni, 2014).

Achter de globale opleidingsdeelnamecijfers gaan echter grote ongelijkheden schuil. Ongeacht de gehanteerde referentieperiode nemen 55-plussers, kortgeschoolden en niet-beroepsactieven minder vaak deel aan opleiding. Deelname aan levenslang leren is in Vlaanderen dus ongelijk: opleiding bereikt de kwetsbare groepen nog te weinig.

¹ zie '1.8 Rapport COVID19-bevraging Werk, Inkomen en Levenslang Leren'

Werkenden en werklozen nemen vaker dan niet-beroepsactieven deel aan vorming. Binnen de groep beroepsbevolking valt het ook op dat de intensiteit van opleiding (cf. vierwekenindicator) relatief hoger ligt bij werklozen (13,4%) dan bij werkenden (7,8%). Een groep die niet vermeld wordt in tabel 3 zijn de zelfstandigen. Zij hebben een opleidingsparticipatiegraad van 9,0% in 2020. Zelfstandigen nemen dus iets vaker deel aan opleidingen dan de algemene groep van werkenden waartoe zij behoren.

Tabel 3: Aandeel van de bevolking (25- tot 64-jarigen) dat deelgenomen heeft aan opleiding naar persoonskenmerken en kloven (Vlaanderen, 2009-2020, referentieperiode: 4 weken versus 12 maanden) Overgenomen uit Penders et al. (2021).

	2009	2019	2020	Evolutie '09-'20	2009	2019	2020	Evolutie '09-'20
	%	%	%	ppt	%	%	%	ppt
Totaal (25-64 jaar)	7,6	8,6	7,7	0,2	20,7	23,0	21,1	0,4
Geslacht								
1. Man	7,1	8,0	7,3	0,2	20,7	22,7	21,6	0,9
2. Vrouw	8,1	9,1	8,2	0,1	20,7	23,4	20,5	-0,2
<i>Genderkloof (1/2)</i>	<i>0,87</i>	<i>0,88</i>	<i>0,88</i>		<i>1,00</i>	<i>0,97</i>	<i>1,06</i>	
Leeftijd								
1. 25-34 jaar	11,0	13,2	12,8	1,8	27,6	29,4	27,4	-0,2
2. 35-44 jaar	8,0	10,3	8,6	0,6	23,1	27,1	23,9	0,8
3. 45-54 jaar	7,1	7,0	6,0	-1,1	20,7	22,2	21,9	1,2
4. 55-64 jaar	4,2	4,5	4,1	-0,1	11,0	14,5	12,1	1,1
<i>Generatiekloof ((1+2+3)/4)</i>	<i>2,03</i>	<i>2,25</i>	<i>2,21</i>		<i>2,14</i>	<i>1,81</i>	<i>2,01</i>	
Onderwijsniveau								
1. Kortgeschoold	3,2	3,2	2,7	-0,5	7,9	9,8	8,4	0,5
2. Middengeschoold	6,0	5,7	5,2	-0,8	16,6	18,3	16,5	-0,1
3. Hooggeschoold	13,0	13,9	12,1	-0,9	35,9	34,6	31,1	-4,8
<i>Onderwijskloof ((2+3)/1)</i>	<i>2,93</i>	<i>3,11</i>	<i>3,26</i>		<i>3,24</i>	<i>2,68</i>	<i>2,84</i>	
Statuut (ILO)*								
1. Beroepsbevolking	8,3	9,0	8,0	-0,3	/	/	/	/
1.1. Werkenden	8,2	8,9	7,8	-0,4	/	/	/	/
1.2. Werklozen	10,1	12,9	13,4	3,3	/	/	/	/
2. Niet-beroepsactieven	5,4	7,0	6,9	1,5	/	/	/	/
<i>Arbeidsmarktparticipatie kloof (1/2)</i>	<i>1,53</i>	<i>1,29</i>	<i>1,16</i>					
<i>Kloof werkend-werkloos (1.1/1.2)</i>	<i>0,81</i>	<i>0,69</i>	<i>0,58</i>					
Geboorteland								
1. België	7,4	8,6	7,7	0,3	20,9	23,9	21,9	1,1
2. EU ^b	7,8*	8,4*	7,6*	-0,3*	20,1*	20,6*	15,6*	-4,5*
3. Niet-EU ^b	10,6*	8,5*	7,9*	-2,7*	18,5*	17,2*	17,5*	-1,0*
<i>Geboortekloof België versus EU en niet-EU ((1/(2+3))</i>	<i>0,78*</i>	<i>1,02*</i>	<i>1,00*</i>		<i>1,09*</i>	<i>1,29*</i>	<i>1,31*</i>	
<i>Geboortekloof EU versus niet-EU ((1+2)/3)</i>	<i>0,70*</i>	<i>1,01*</i>	<i>0,98*</i>		<i>1,13*</i>	<i>1,38*</i>	<i>1,23*</i>	

Noot: In 2017 werd de EAK grondig hervormd, wat zorgt voor een breuk in de resultaten. Deze moeten bijgevolg met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

a Opleidingsdeelname in de laatste twaalf maanden kan niet uitgesplitst worden naar statuut aangezien dit over verschillende referentieperiodes gaat en het statuut snel kan wijzigen doorheen de tijd. Statuut heeft betrekking op de referentieweek van de bevraging terwijl opleidingsdeelname naar het afgelopen jaar kijkt.

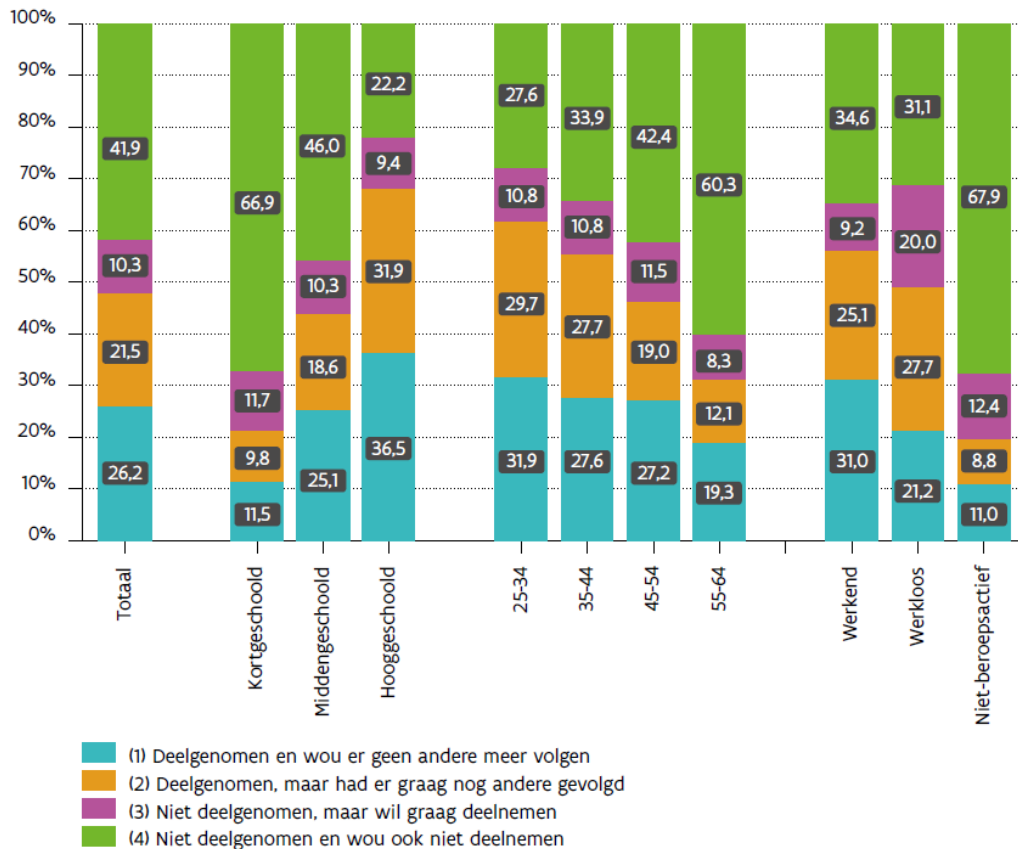
b in 2009 gaat het over EU-27 want Kroatië is op dat moment nog geen lid van de EU, in 2019 over EU-28 en in 2020 over EU-27+VK (inclusief het Verenigd Koninkrijk). Bij de vergelijking tussen enerzijds 2009 en anderzijds 2019 en 2020 moet bijgevolg rekening gehouden worden met de verschillende samenstelling van de EU en niet-EU (*).

2.1.1.2 Waarom die matige participatiecijfers?

[De Vlaamse OESO Skills Strategie \(2019\)](#) schreef de matige deelnamepercentages in Vlaanderen onder meer toe aan het ontbreken van een leercultuur. Figuur 1 gaat hier dieper op in door de bereidheid tot deelname aan opleiding en vorming te ontleden via de AES als databron. Al snel blijkt dat er een relatief grote groep in Vlaanderen is die niet wil leren: 41,9% nam niet deel en wil ook niet deelnemen. Deze score ligt in lijn met het EU-28 gemiddelde (42,8%) maar hoger dan de buurlanden. Net zoals bij opleidingsdeelname op basis van EAK constateren we op basis van de AES ook verschillen naargelang scholingsgraad, leeftijd en arbeidsmarktstatuut. Zo heeft slechts 33,0% van de kortgeschoolden een opleiding gevolgd of is gemotiveerd om een opleiding te volgen (t.o.v. 77,8% van de hooggeschoolden). Ook 55-plussers en niet-beroepsactieven zijn minder bereid.

2.1.1.3 Wat motiveert mensen om toch een opleiding te volgen?

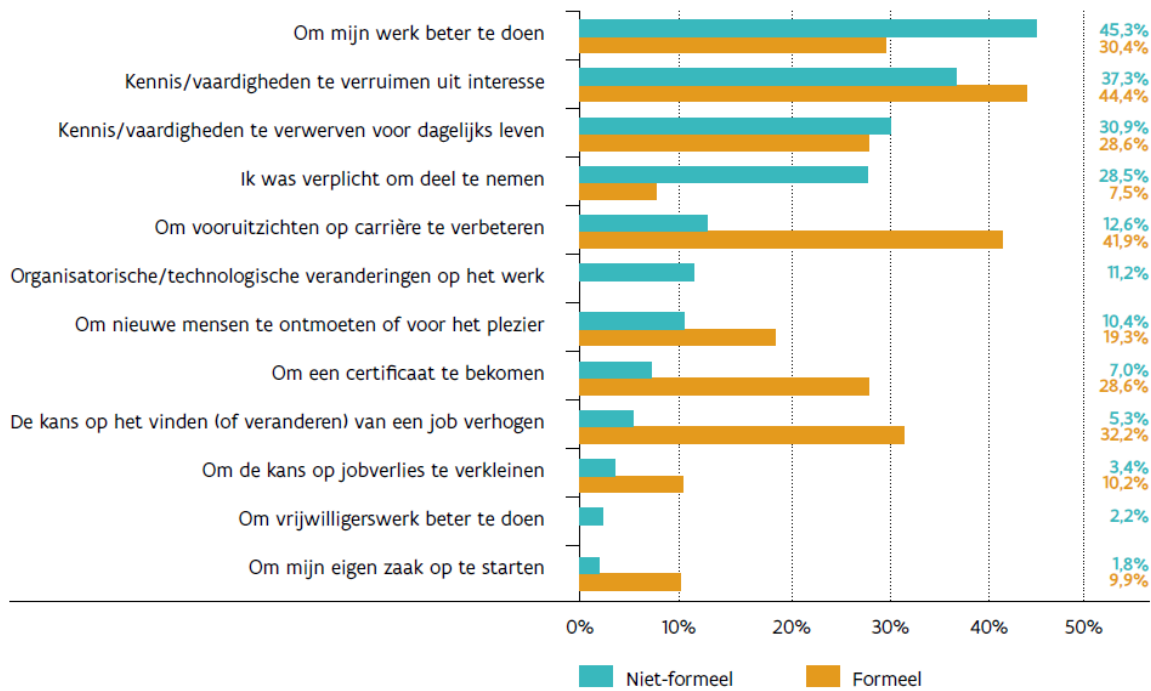
Figuur 1: Aandeel van de 25- tot 64-jarigen (%) dat de afgelopen 12 maanden deelnam aan een formele en/of niet-formele leeractiviteit naar scholingsniveau, leeftijd en arbeidsmarktstatuut (Vlaanderen, 2016) Overgenomen uit [de Vlaamse OESO Skills Strategie \(2019\)](#).



Naast bereidheid tot leren is het ook belangrijk om te achterhalen wat de motivatie voor deelname is. Motivatie kan intrinsiek of extrinsiek zijn. Zo werd 28,5% van de niet-formele opleidingen ondernomen omdat de persoon verplicht werd door de werkgever of de VDAB (een vorm van externe druk). Kenniswerving uit eigen interesse (intrinsiek) is dan weer een belangrijke drijfveer bij beide vormen van leren. Uit de AES blijkt bovendien dat bijna de helft van het niet-formeel leren en een derde van het formeel leren gedaan werd om het huidige werk beter te doen. We kunnen dus wel spreken van een sterke link tussen leren en de werkvloer, zeker in het geval van niet-formeel leren. Formeel leren wordt

dan weer in sterke mate ondernomen met het oog op de verdere loopbaan en is dus eerder toekomstgericht.

Figuur 2: Aandeel opleidingsactiviteiten waarvoor een specifieke motivatie voor deelname werd opgegeven (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020).



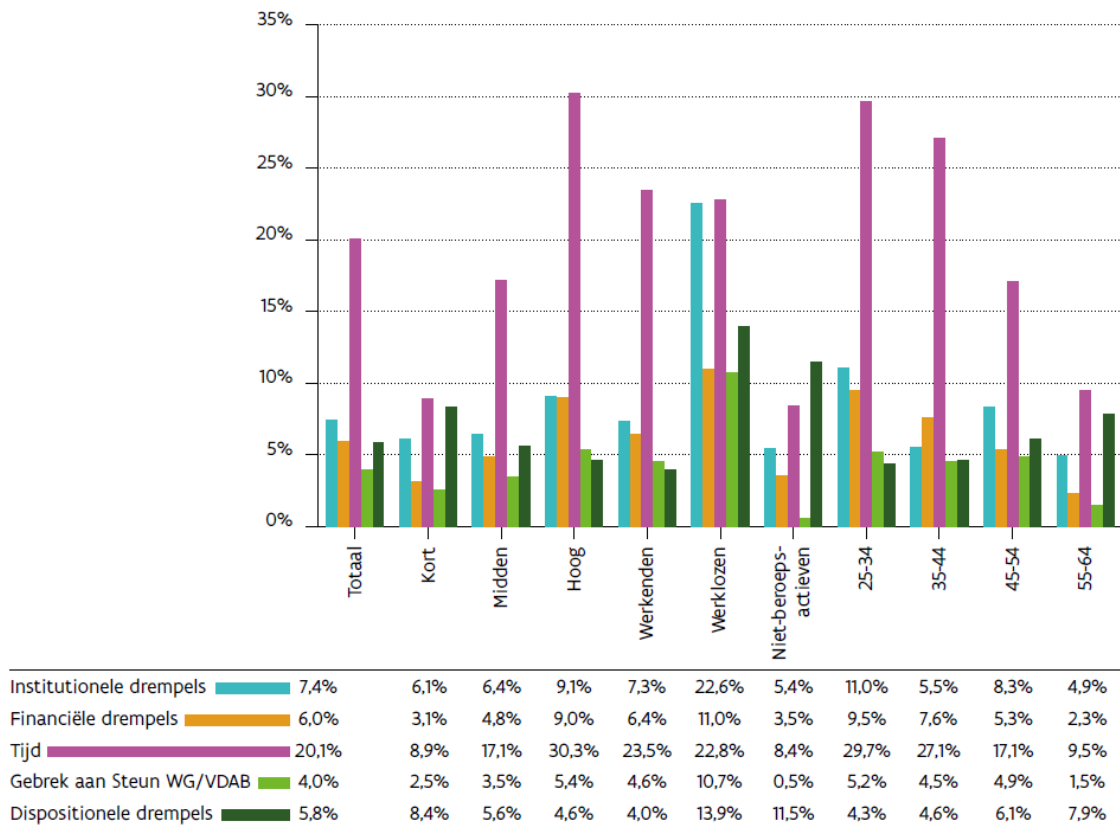
Noot: Respondenten konden meerdere antwoorden aangevinken bij deze vraag.

Noot: Volgens de AES zijn formele leeractiviteiten opleidingen die georganiseerd worden in formele opleidingsinstellingen. Niet-formeel leren vindt plaats buiten het formeel onderwijssysteem (bijvoorbeeld de VDAB of werkgever), het kan hier onder meer gaan om cursussen, seminars, workshop, enzovoort.

2.1.1.4 Wat zijn de drempels die opleidingsdeelname verhinderen?

Figuur 3 focust op drempels van de twee groepen van respondenten die wel graag (meer) hadden deelgenomen aan opleiding, maar drempels ondervonden. Zij die bereid zijn, ervaren in de eerste plaats een gebrek aan tijd. De familiale situatie of het werkschema bijvoorbeeld verhinderen hen om te leren. Het zijn dan ook vooral hooggeschoolden en de 25- tot 44-jarigen die tijd als belangrijkste hindernis aangeven. Financiële obstakels spelen in het algemeen minder een rol in Vlaanderen. Voor werklozen zijn institutionele drempels dan weer belangrijker dan voor andere groepen.

Figuur 3: Aandeel 25- tot 64-jarigen (%) dat wel wou deelnemen aan opleiding maar drempels ondervond naargelang achtergrondkenmerken (Vlaanderen, 2016, referentieperiode 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020).

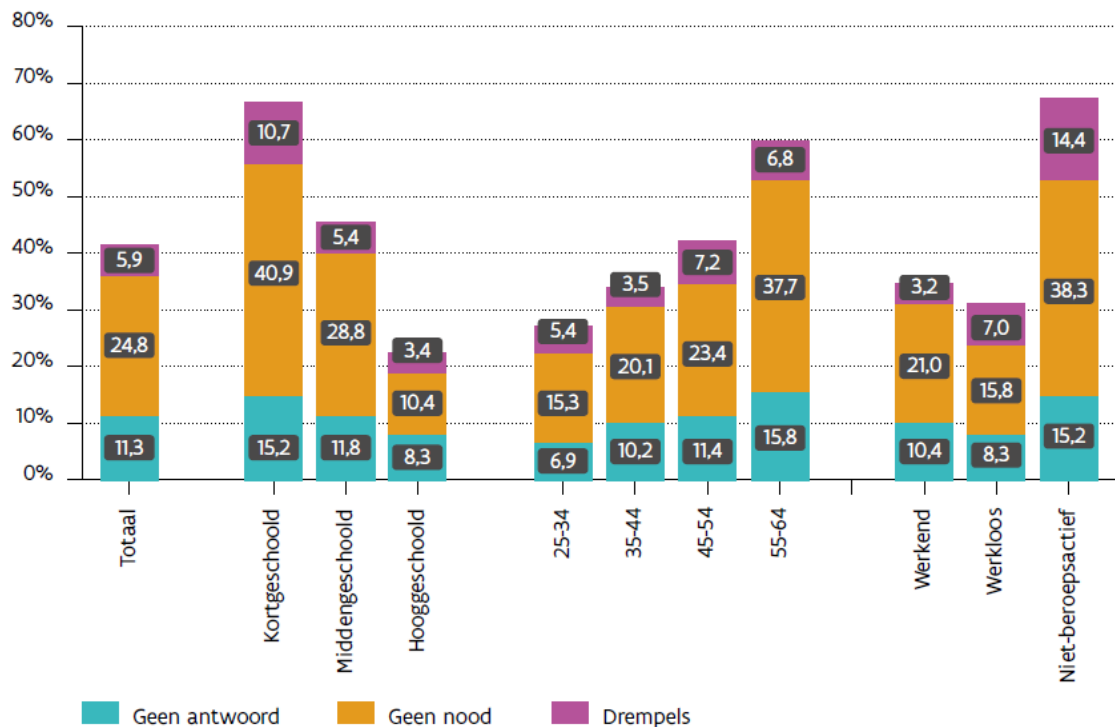


Noot: Respondenten konden meerdere antwoorden aanduiden bij deze vraag.

2.1.1.5 Waarom willen Vlamingen niet deelnemen aan opleiding?

Zoals eerder vermeld telt Vlaanderen een grote groep personen die niet hebben deelgenomen aan opleidingen en ook niet wensen deel te nemen (cf. aandeel van 41,9%). De vraag is dan waarom zij dat niet willen: is er een gebrek aan leercultuur, met andere woorden hebben ze geen nood aan opleiding, of spelen drempels een grotere rol? De analyses op basis van AES leren dat maar liefst 58% van degenen die geen opleiding volgen en ook niet wensen deel te nemen, aangeven geen nood te hebben aan opleiding. Indien we dit bekijken in het perspectief van de totale populatie, kunnen we stellen dat ongeveer een kwart (25%) van de volwassenen niet deelneemt aan levenslang leren omdat ze hier geen nood aan hebben (figuur 4). Bij sommige groepen, zoals kortgeschoolden, 55-plussers en niet-beroepsactieven loopt dit aandeel op tot bijna 40%. Nochtans lopen kortgeschoolde werknemers juist een hoger risico op het verliezen van hun job door automatisering en digitalisering (Nedelkoska & Quintini, 2018). Bij deze groep van volwassenen die niet willen deelnemen, blijken drempels dus slechts een kleinere rol te spelen en is er vooral sprake van een gebrek aan interesse in en nood aan opleiding.

Figuur 4: Aandeel 25- tot 64-jarigen (%) dat niet heeft deelgenomen en ook niet wou deelnemen naargelang redenen (Vlaanderen, 2016, referentieperiode: 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020).



2.1.2 **Expertenadvies relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste, Van der Beken, 2020) en Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021)**

Situering

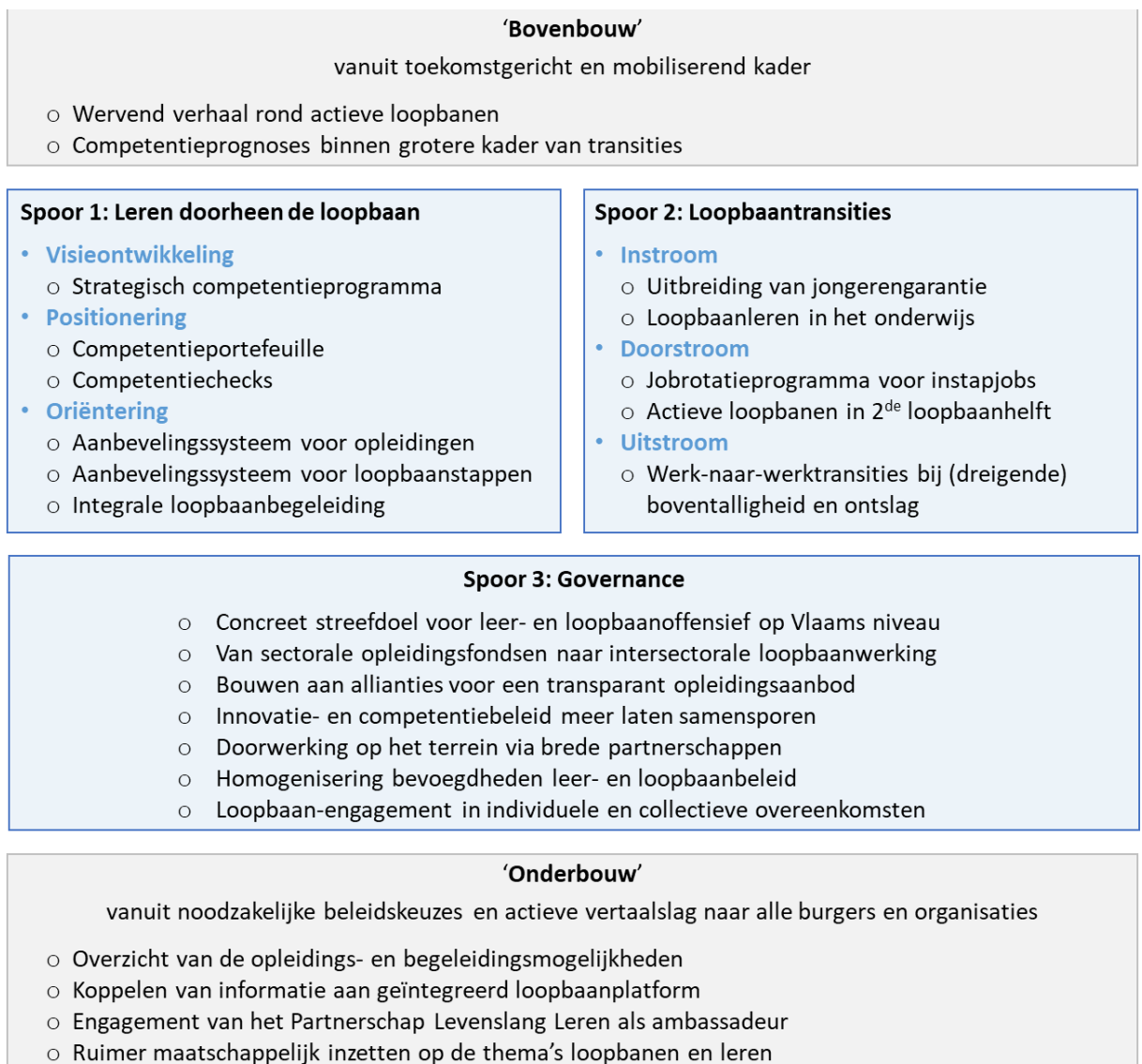
Om het arbeidsmarktbeleid te helpen adviseren over de arbeidsmarkt tijdens en post COVID-19, heeft Vlaams Minister Hilde Crevits een arbeidsmarktexpertengroep aangesteld, bestaande uit zes experts. Zij hebben ondertussen twee publieke adviezen uitgebracht. Het eerste advies omvat via een evidence-based benadering verschillende paden voor een arbeidsintensief herstel uit de crisis. Naar aanleiding van “het jaar van de opleiding” vroeg Minister Crevits ook een tweede advies aan van de arbeidsmarktexperten, genaamd “Naar een leer- en loopbaanoffensief”. Dit advies bouwt voort op het eerste advies en doet voorstellen voor een meer systematische aanpak rond opleiding en loopbanen op de korte tot middellange termijn. Dit om de vele uitdagingen en knelpunten op de arbeidsmarkt aan te pakken.

Dit advies vertrekt vanuit de mismatch als centrale probleemstelling. Er is met andere woorden een “*verschil tussen de kwaliteiten en aspiraties van de beroepsbevolking enerzijds en de vereisten van de banen die werkgevers aanbieden anderzijds*”. Deze mismatch doet zich voor op zowel micro-, meso- als macro-niveau, en er is zowel een horizontale als een verticale mismatch. Om die mismatch aan te pakken



stelt men een ambitieus **leer- en loopbaanoffensief** voor. Deze aanpak wordt uitgewerkt in drie sporen ((1) 'leren doorheen de loopbaan', (2) 'loopbaantransities' en (3) 'governance' geflankeerd door een bovenbouw ('een wervend verhaal', en 'competentieprognoses' als basis) en gestoeld op een fundament/onderbouw (met o.a. een 'overzichtelijk opleidings- en begeleidingsaanbod'). Voor elk luik werden vervolgens adviezen geformuleerd m.b.t. te ondernemen acties voor de realisatie van dit leer- en loopbaanoffensief. Figuur 5 biedt het overzicht die de arbeidsmarktexpertengroep hanteert van de vijf focuspunten en de bijhorende adviezen.

Figuur 5: Naar een leer- en loopbaanoffensief als antwoord op de mismatch – een overzicht, overgenomen uit [Tweede arbeidsmarktexpertenadvies](#) (De Vos, Vansteenkiste, Struyven, Marx, Baert, Van der Beken en De Coen, 2021)



Leercultuur

De algemene teneur van dit advies is dat het allemaal veel beter kan. De crisis legde veel van de chronische problematieken van de Vlaamse arbeidsmarkt onder een vergrootglas. De experts menen dat de lage opleidingsbereidheid één van de meest belangrijke is. De vele mensen die (langdurig) tijdelijk werkloos werden hadden hun tijd vaak veel beter kunnen besteden, namelijk door te leren.

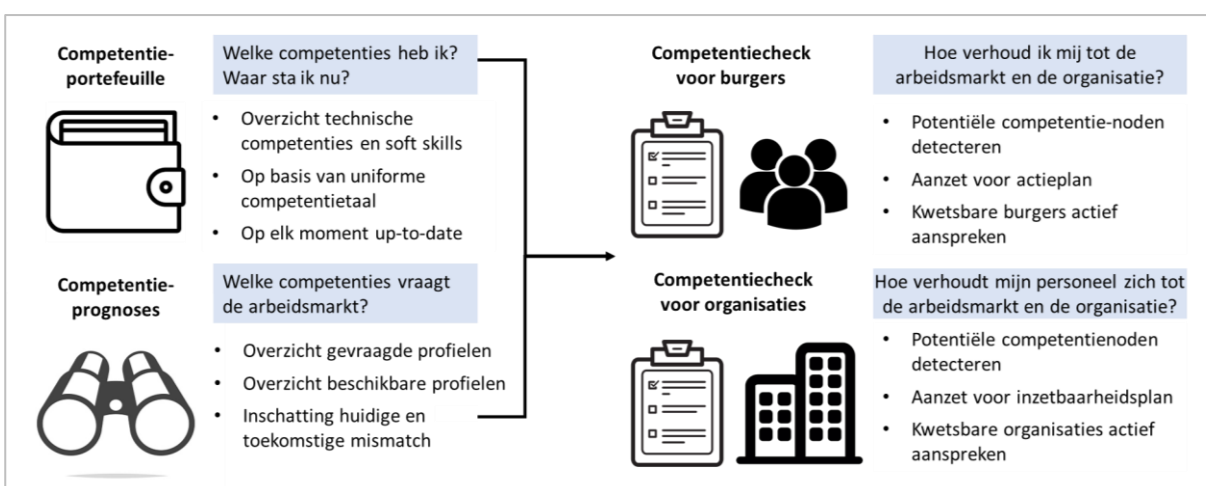
Om mensen aan te zetten te *'leren doorheen de loopbaan'* (spoor 1) formuleren de experts een aantal adviezen. Ten eerste de ontwikkeling van een competentieportefeuille. Dit geeft burgers zicht op hun competenties en waar ze staan op de arbeidsmarkt of in hun organisatie. Ten tweede wordt de ontwikkeling van competentieprognoses geadviseerd (dit advies is terug te vinden onder 'onderbouw'). Dit geeft burgers en organisaties zicht op toekomstige arbeidsmarkttrends, de competenties die gevraagd worden op de arbeidsmarkt, en de toekomstige mismatch. Ten derde adviseren de experts de ontwikkeling van competentiechecks voor individuen en organisaties. Op basis van de confrontatie van de competentieportefeuille ('welke competenties bezit ik nu?') en de competentieprognoses ('welke competenties zijn nodig op de toekomstige arbeidsmarkt?') helpen competentiechecks burgers en organisaties om hun competentienoden te detecteren ('welke competenties heb ik nog nodig?'). Dit moet leiden tot een inzetbaarheids- of actieplan van de burger of onderneming.

In het kort moeten deze drie adviezen het (1) burgers mogelijk maken zich te positioneren ten aanzien van de arbeidsmarkt en de organisatie en (2) organisaties mogelijk maken hun personeel te positioneren ten aanzien van de arbeidsmarkt en de organisatie. Dat is belangrijk om de mismatch te doorbreken en aan te zetten tot beweging. De onderstaande figuur van de arbeidsmarktexpertengroep geeft dit visueel weer.

Vervolgens worden ook een aantal adviezen gegeven om mensen te oriënteren richting leren doorheen de loopbaan. Dit wordt uitgebreider besproken in het luik 'begeleiding' van deze infofiches.

Tenslotte worden ook binnen het tweede spoor (loopbaantransities) een aantal adviezen gegeven met betrekking tot leercultuur. Meer specifiek met betrekking tot de 'instroom' vanuit het initieel onderwijs. De experts stellen voor om de opleidingskloof bij jongeren te verkleinen, de EU jongerengarantie uit te breiden tot 30 jaar en daarin de opleiding te versterken. Verder willen de experts dat er meer wordt ingezet op loopbaanleren in het onderwijs, hetgeen belangrijk is om *"doorheen de latere loopbaan bewust te zijn van en te kunnen handelen naar veranderingen (in zichzelf, de arbeidsmarktcontext), maar ook om het lineaire denken over leren en werken te doorbreken"*.

Figuur 6: competentieportefeuille, competentieprognoses en competentiechecks als positioneringsmiddelen voor burger en organisatie, overgenomen uit [Tweede arbeidsmarktexpertenadvies](#) (De Vos, Vansteenkiste, Struyven, Marx, Baert, Van der Beken en De Coen, 2021)



2.1.3 Customer journey van niet-participerende en participerende burgers aan levenslang leren. Een onderzoek naar de persona's, drempels en hefboomen van burgers met een leernood (DWSE – expertisecentrum innovatieve leerwegen, IDEA Consult & The Argonauts, 2021)

De studie wil inzicht geven in de factoren die motivatie bij lerenden beïnvloeden, de belemmeringen die burgers moeten overwinnen om te kunnen deelnemen aan een leeractiviteit en de factoren die de beslissing om al dan niet te leren beïnvloeden. Aan de hand van customer journey onderzoek wordt de reis van burgers voorafgaand aan het leren in kaart gebracht. Elke customer journey wordt vervolgens in kaart gebracht vanuit het perspectief van één type persona. Om de ervaring van verschillende types volwassenen te bevragen werden twee populaties onderzocht: participerende burgers en geïnteresseerde niet-participerende burgers. De persona's ontwikkeld in dit onderzoek kunnen – samen met hun customer journeys – aangewend worden om beleidsinitiatieven gericht in te zetten, zowel aangepast naar type lerende, als naar moment in de klantreis van de lerende.

2.1.4 Naar een leer- en loopbaanrekening voor Vlaanderen (IDEA Consult, 2021)

De Vlaamse arbeidsmarkt en de samenleving in het algemeen staan de komende decennia voor grote uitdagingen. Tegen de achtergrond van de twin transition naar een groene en digitale economie zijn bijscholing en omscholing van cruciaal belang, om wendbaar te kunnen inspelen op (en weerbaar te zijn tegen) de veranderingen op de arbeidsmarkt. Een leer- en loopbaanrekening kan een grote stap betekenen om individuele leercultuur in Vlaanderen aan te moedigen, financiële of andere drempels voor opleiding weg te werken en mensen via competentieversterking beter te beschermen tegen kwalificatieveroudering. Dit VIONA-onderzoek, uitgevoerd door IDEA Consult, onderzocht de mogelijkheden om een leer- en loopbaanrekening concreet vorm te geven op maat van Vlaanderen. Daartoe werden de instrumenten en incentives waarmee we vandaag al inzetten op loopbanen en leren in kaart gebracht, en werden enkele scenario's voor een leer- en loopbaanrekening uitgewerkt.

De onderzoekers beschrijven zeven scenario's, die elkaar niet uitsluiten en onderling gecombineerd kunnen worden. Die scenario's werden in de studie gebruikt als instrument om de discussie met stakeholders te voeden en te onderzoeken wat wenselijk en haalbaar is.

Vanuit de voor- en nadelen van de verschillende scenario's schuift het onderzoek conclusies en aanbevelingen naar voren voor een leer- en loopbaanrekening als groeipad met twee parallelle pijlers, recht op tijd en recht op geld, bovenop een dubbel fundament bestaande uit een digitaal overzicht en een harmonisering van regels en procedures.

2.1.5 The faces of adult learners The Faces of Learners in Belgium (Flanders): a segmentation approach (OESO en expertisecentrum innovatieve leerwegen)

De doelstelling van dit project in samenwerking met OESO (Organisatie voor Economische samenwerking en Ontwikkeling) is om een alternatieve datagedreven bevolkingssegmentering voor levenslang leren (LLL) te testen, gebaseerd op gedeelde karakteristieken die de leerbehoefte bepalen. De segmenteringsidee is gebaseerd op de opvatting dat burgers in verschillende segmenten verschillende kenmerken, waarden en leervoorkeuren hebben, andere belemmeringen ervaren en zich op basis hiervan vaak anders gedragen bij het nemen van de beslissing om al dan niet deel te nemen aan een leeractiviteit. Het is de bedoeling dat de segmentering voor LLL kan dienen (1) als basis om gericht te communiceren en het leergedrag van burgers te stimuleren aan de hand van micro targeting en (2) als raamwerk voor een meer alomvattende gepersonaliseerde benadering van LLL en voor het beleidsinstrumentarium. Het project bestaat uit twee grote luiken.

- Luik 1: een nieuw segmenteringsmodel voor LLL, dat wordt afgetoetst met experts en relevante stakeholders.
- Luik 2: principes en methodes uitwerken voor de verdere verfijning en implementatie van het segmenteringsmodel.

2.1.6 Screening van de regelgeving Levenslang Leren (IDEA Consult, verwacht in 2023)

Deze onderzoeksopdracht moet bijdragen tot een betere samenhang en complementariteit tussen beleidsdomeinen door een analyse van de regelgeving met betrekking tot levenslang leren op Vlaams, gewestelijk en gemeenschapsniveau. Levenslang leren wordt hier gedefinieerd als alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven van een volwassene worden ontplooid om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren. De centrale vraag van deze onderzoeksopdracht is: welke knelpunten, drempels, tegenstellingen, hiaten en hefbomen met betrekking tot levenslang leren kunnen op basis van een inventarisatie van de regelgeving worden geïdentificeerd in de regelgeving?

2.1.7 Levenslang leren in tijden van de COVID-19-pandemie. Een grootschalige bevraging in het Vlaamse Gewest en de rol van socio-demografische variabelen (Verlet & Abdelhakim, 2021)

Verder bouwend op de COVID-19-bevraging staan de auteurs van dit Over.Werk-artikel stil bij de mate waarin in het Vlaams Gewest tijdens de coronacrisis deel werd genomen aan een cursus, opleiding, vorming of training. Meer specifiek analyseren ze de mate waarin socio-demografische achtergrondkenmerken het toelaten om te verklaren of voorspellen of iemand al dan niet in een traject van levenslang leren stapt door een opleiding te volgen, zowel voor het werk als voor vrije tijd. Uit de logistische regressiemodellen komt het belang van de klassieke socio-demografische kenmerken naar voor als het gaat over het voorspellen of iemand al dan niet deelneemt aan initiatieven met betrekking tot levenslang leren. Vooral het opleidingsniveau en de leeftijd van respondenten blijken hier doorslaggevend, al wordt dit genuanceerd afhankelijk of het over initiatieven in de vrije tijd dan wel voor het werk gaat. Andere socio-demografische kenmerken die aan bod komen naast opleidingsniveau en leeftijd zijn geslacht, gezinstype en herkomst.

2.1.8 Monitoringsrapport opleidingsdeelname en opleidingsinspanningen werkgevers in Vlaanderen (Penders, Gaasendam, Sourbron & Vansteenkiste, 2021)

De inzichten uit de COVID-19-survey bevraging staan ook centraal in het tweede hoofdstuk van het Monitoringsrapport editie 2021. In deze editie van het monitoringsrapport met betrekking tot levenslang leren komen ook aan bod: een beknopte update van de Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK) en de gegevens uit de sociale balansen. De meerwaarde van de covid-survey voor dit rapport ligt in de mogelijkheid om opleidingsmotieven te bestuderen. De resultaten in het monitoringsrapport komen niet helemaal overeen met de resultaten in de rapportage van de VSA, dit omwille van een verschillende leeftijdsafbakening. Voor het monitoringsrapport werden enkel de respondenten van 25 jaar of ouder geselecteerd, in de VSA-rapportage zijn respondenten ouder dan 18 jaar. In het hoofdstuk wordt ook dieper ingegaan op de verschillen met andere bronnen die peilen naar opleidingsdeelname, zoals de EAK. Bij de motivaties voor opleidingsdeelname wordt een expliciet onderscheid gemaakt tussen opleidingen die werden gevolgd in het kader van het werk en in het kader van de vrije tijd. In het algemeen worden opleidingen in het kader van werk vaak gedaan met expliciete werkmotivaties, denk daarbij aan de motivatie om het werk beter te doen of vanwege een verplichting door de werkgever of de wet, terwijl

vrijtijdsopleidingen vooral gemotiveerd worden met expliciete vrijetijdsmotivaties, zoals willen bijleren over een specifiek onderwerp, om te ontspannen of om nieuwe mensen te ontmoeten. Er zijn bovendien belangrijke verschillen tussen de verschillende sociale groepen voor de verschillende type opleidingen wat betreft hun motieven. Zo volgden jongere mensen vaker een opleiding in het kader van hun werk om hun carrièrevooruitzichten te verbeteren terwijl 55-plussers vaker een opleiding volgden omdat de wet hen dit verplichtte.

2.1.9 Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe (Cedefop, 2020, 2021)

Cedefop-onderzoek naar de percepties van mensen over volwasseneducatie en bij- en omscholing: Door middel van meer dan 40 000 interviews met mensen van 25 jaar en ouder in de Europese Unie, Noorwegen en IJsland onderzocht Cedefop (het Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding) de indrukken en percepties van mensen over voortgezette opleidingen en vormingen. Het doel van de studie is om lidstaten te informeren over strategieën om het beleid hierrond te versterken.

Het onderzoek is in twee delen verschenen. In het eerste deel (2020) wordt gekeken naar de algemene indrukken in de lidstaten en in de hele EU, in het tweede deel (2021) worden de meningen van verschillende groepen binnen de Europese beroepsbevolking onder de loep genomen. Het opzet van deel twee is om na te gaan hoe verschillende omstandigheden, zoals leeftijd, onderwijsniveau en beroep, een invloed hebben op opvattingen over volwasseneducatie en bij- of omscholing.

Een van de belangrijkste inzichten is dat volwassenen in alle lidstaten waarde hechten aan levenslang leren en dat ze vinden dat dit een beleidsprioriteit moet zijn. De voordelen van volwasseneducatie en bij- en omscholing worden wel degelijk gezien. De geringe deelname aan voortgezette opleidingen is niet per se een gevolg van een negatieve perceptie. De hoofdreden waarom mensen niet deelnemen is omdat ze er geen behoefte aan hebben ("they see no need"). Dit is opvallend omdat volgens de enquête bijna negen van de tien respondenten, die werk hadden op het moment van de bevraging, aangaf dat hun werk vereist dat ze hun vaardigheden op peil houden, 28% van de respondenten zou bepaalde technische skills missen en 23% zou algemene vaardigheden missen om hun werk degelijk te kunnen uitvoeren. De noodzaak en het belang van levenslang leren, die wel degelijk worden gezien, geldt dus in algemene termen, maar niet zozeer op persoonlijk vlak. Geen nood aan opleiding kwam ook uit de AES (zie hierboven) naar voor als grootste reden waarom mensen niet deelnemen aan leren.

Bovendien, en dit is een inzicht uit het tweede deel van deze Cedefop-studie, wordt de deelname aan opleidingen niet zozeer bepaald door het positieve imago en de aantrekkelijkheid ervan, maar door de unieke omstandigheden waarmee mensen in hun beroepsleven te maken krijgen.

2.1.10 Omgevingsanalyse in Actieplan Levenslang Leren: Koers zetten naar een lerend Vlaanderen (Partnerschap Levenslang leren, 2021)

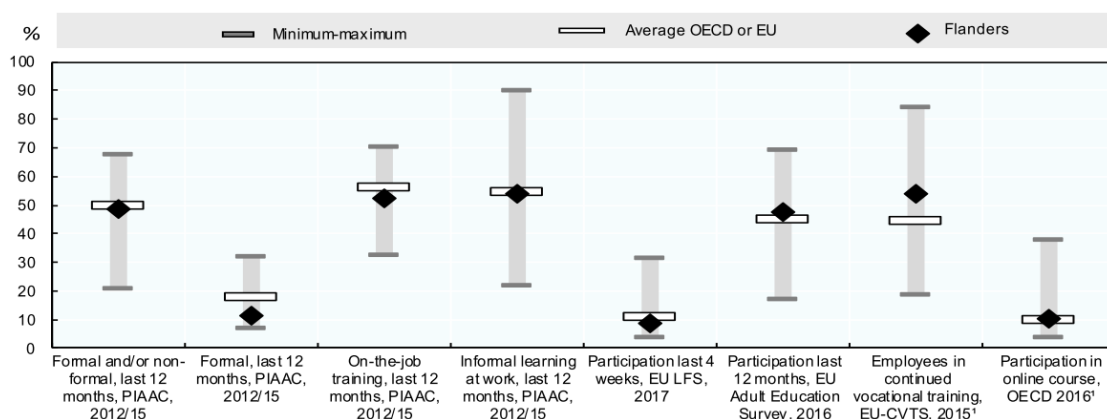
2.1.10.1 Opleidingsdeelname van Vlaamse volwassenen

Voor gegevens over levenslang leren, en meer specifiek opleidingsdeelname, zijn er **zes belangrijke bronnen**, namelijk Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK), Adult Education Survey (AES), Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), European Skills and Jobs Survey (ESJS), European Working Conditions Survey (EWCS) en Continuing Vocational Training Survey (CVTS) (Van Langenhove et al., 2020). Zij hebben evenwel niet allemaal dezelfde doelgroepen, worden op verschillende momenten afgenomen met verschillende methodieken en hanteren verschillende definities van formeel,

non-formeel en informeel leren of maken het onderscheid zelfs niet². Ze worden in wat volgt dus samen bekeken.

Uit de AES (2016) leren we dat er **grote verschillen zijn in deelname per type leren**. Er wordt in Vlaanderen, maar ook in andere Europese landen, over het algemeen veel meer deelgenomen aan informeel leren (63,4%) en non-formeel leren (44,4%) dan aan formeel leren (6,8%) door volwassenen tussen 25 en 64 jaar. Vlaanderen lijkt ook eerder **matig te scoren** in verhouding tot de andere Europese landen. Voor de participatie aan formeel leren scoren de Vlamingen zelfs lager in verhouding tot het Europese gemiddelde (OECD, 2019, gebaseerd op PIAAC 2012/2015, figuur 7). De OESO concludeerde dan ook in haar Skills Strategy (2019) dat in Vlaanderen een leercultuur ontbreekt.

Figuur 7 Opleidingsdeelname in Vlaanderen in verhouding tot het Europese gemiddelde, overgenomen uit OECD 2019, gebaseerd op PIAAC 2012/2015.



Het beeld uit de AES over deelname aan formeel en non-formeel leren wordt in andere bronnen bevestigd (figuur 8). In 2019 namen nog respectievelijk 9% (per vier weken) en 23% (per jaar) van de Vlaamse bevolking tussen 25 en 64 jaar deel aan formeel of non-formeel leren voor werk of privédoelinden volgens de EAK.³

Nog op basis van de vierwekenindicator van de EAK (2020) blijkt dat Vlaanderen ver achter ligt op een aantal van haar buurlanden, zoals Nederland (19%) en Luxemburg (16%), en een **Europees middenmoter** is (Europees gemiddelde: 9%). Dat laatste wordt ook bevestigd op basis van de twaalfmaandenindicator in de AES (Vlaanderen 48% en Europa 45%), PIAAC (Vlaanderen 49% en Europa 51%) en de ESJS (België 69% en Europa 67%), hoewel Vlaanderen het lichtjes beter doet bij de AES en de ESJS. De CVTS en de EWCS schetsen een meer positief beeld voor België waarbij de deelname volgens de CVTS in België met 52% hoger ligt dan het Europese gemiddelde van 41%, net zoals volgens de EWCS met respectievelijk 49% en 41%.

In **coronajaar 2020 lagen de percentages bovendien iets lager**: respectievelijk 8% (per vier weken) en 21% (per jaar). Hetzelfde werd waargenomen in andere Europese lidstaten: het Europese gemiddelde voor de vierwekenindicator is gezakt van 11% naar 9%. De OESO (2021) rapporteert zelfs een terugval van gemiddeld 18% bij non-formeel leren en van gemiddeld 25% bij informeel leren.

² Zie Tabel 2 (p. 20) *Overzicht van opleidingsvormen per bron* in Van Langenhove et al. 2020 voor de verschillende definities.

³ In de EAK van Statbel wordt opleidingsdeelname bevraagd in twee referentieperiodes in plaats van enkel per jaar zoals in de andere surveys, namelijk per vier weken en per jaar. De twaalfmaandenindicator vertelt ons iets over de mate waarin personen deelnemen, oftewel de toegang tot vorming. De vierwekenindicator geeft een indicatie van opleidingsdeelname op een specifiek moment, oftewel de intensiteit van deelname (Goglio & Meroni, 2014).

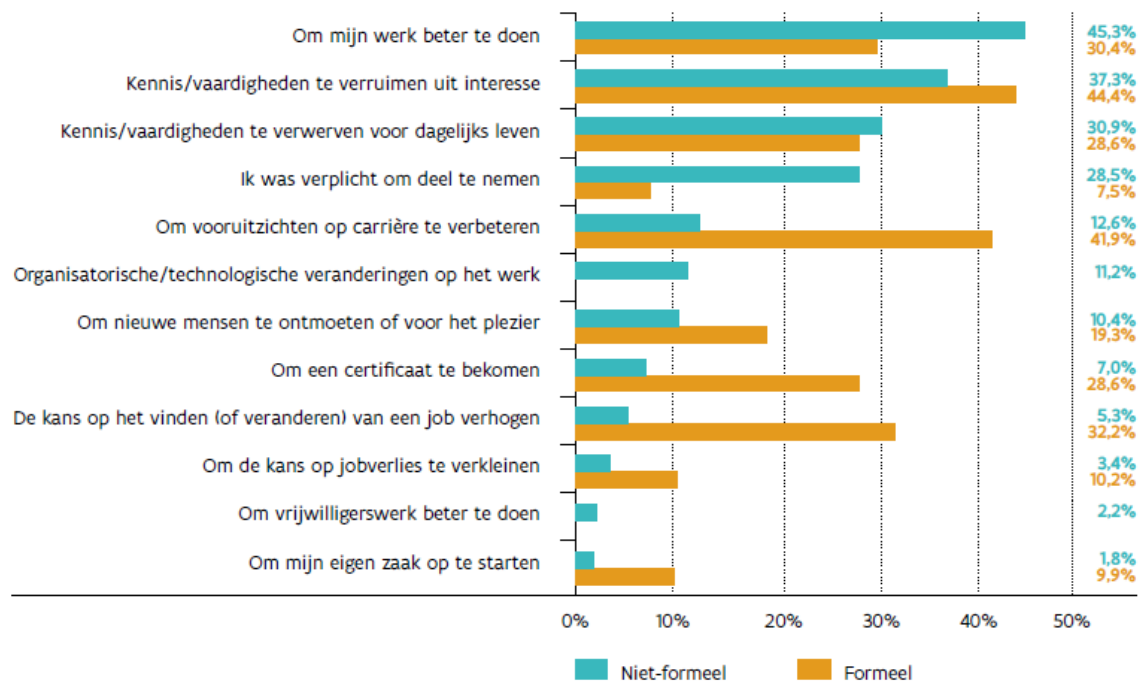
Figuur 8: Opleidingsdeelname in Vlaanderen, overgenomen uit Actieplan Levenslang Leren (2021).



De AES (2016) bevaart bovendien **waarom volwassenen hebben geparticipeerd** aan LLL, waaruit blijkt dat de meeste formele en non-formele opleidingen worden gevolgd omwille van het werk (figuur 9). Deze redenen worden nagenoeg bevestigd in de COVID-19-bevraging door Statistiek Vlaanderen (2021)⁴: 23,5% van de volwassenen gaf aan een cursus, opleiding, vorming of training te hebben gevolgd voor het werk, tegenover 9% als vrijetijdsbesteding. Deze bevraging bevestigde nog een andere trend: 67% van de bevrageden gaf aan niet te hebben geparticipeerd aan levenslang leren tijdens de coronacrisis. Redenen verschillen bovendien **per type leren** (Van Langenhove et al., 2020). Uit de AES blijkt dat bijna de helft van het non-formeel leren en een derde van het formeel leren ondernomen werd om het huidige werk beter te doen, terwijl formeel leren dan weer in sterke mate wordt gevolgd met het oog op de verdere loopbaan. Het verbeteren van carrière-uitzichten (41,9%), alsook de kans verhogen op het vinden (of veranderen) van een job (32,2%), en om een certificaat te bekomen (28,6%) zijn sterke motivatoren bij formeel leren, maar minder bij non-formeel leren (respectievelijk 12,6%, 5,3% en 7,0%). Langs de andere kant worden formele opleidingen ook iets vaker gevolgd uit persoonlijke interesse (44,4%) of om nieuwe mensen te ontmoeten of voor het plezier (19,3%).

⁴ Deze cijfers zijn aangepast naar 25-plussers. In het gepubliceerd rapport zijn het cijfers vanaf 18 jarigen.

Figuur 9: Redenen voor deelname in Vlaanderen overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op AES 2016, Statbel en Eurostat.



Noot: Respondenten konden meerdere antwoorden aanduiden bij deze vraag.

Wat het hoger onderwijs betreft, stellen Van Langenhove et al. (2020, op basis van AES 2016) vast dat slechts 3,4% van de 25 tot 64 jarigen een opleiding hoger onderwijs volgde (HBO5, graduaats, bachelors, masters). De OESO (2019, op basis van PIAAC 2012, 2015) rapporteert dat slechts 1% van de studenten volwassenen zijn die een diploma (ISCED 5a, bachelor, master, doctoraat) behalen na de gemiddelde leeftijd. Dat is een pak minder dan Denemarken (10%).

2.1.10.2 Ongelijke deelname in Vlaanderen

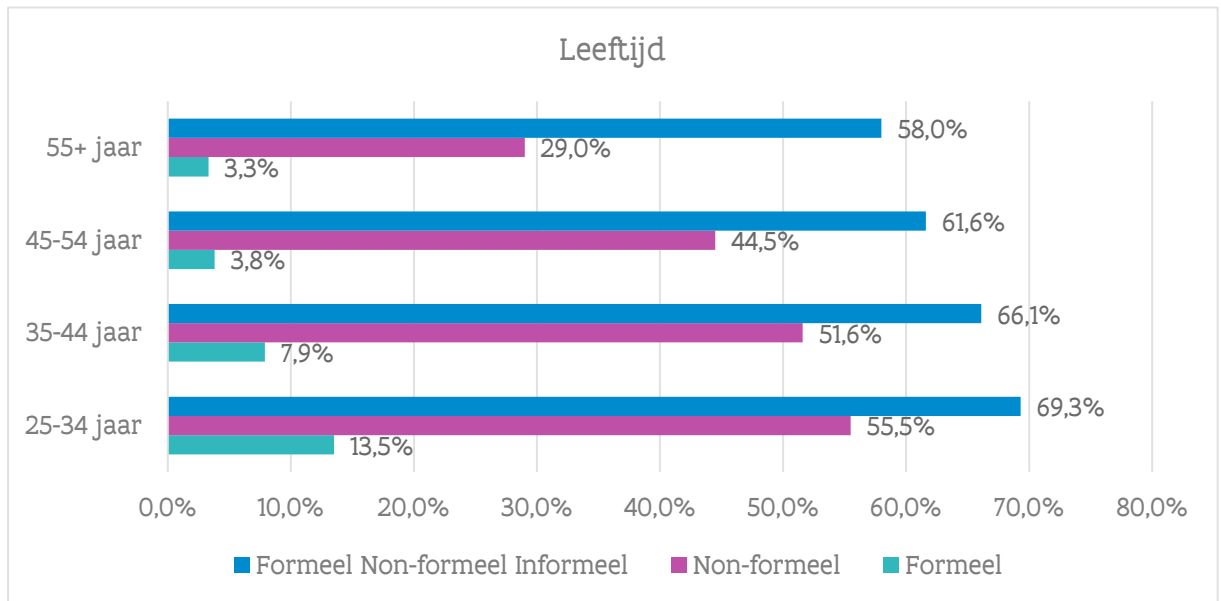
Achter de globale opleidingsdeelnamecijfers gaan grote ongelijkheden schuil. Ongeacht de gehanteerde referentieperiode nemen 55-plussers, kortgeschoolden en niet-beroepsactieven bijvoorbeeld minder vaak deel aan opleiding. Deelname aan levenslang leren is in Vlaanderen dus ongelijk: opleiding bereikt de kwetsbare groepen in beperkte mate. Sterke groepen profiteren meer van levenslang leren. Het **Mattheüseffect** is dan ook een aandachtspunt voor verschillende onderzoekers (OESO, 2019, 2021; Van Langenhove et al. 2020; Martin, 2018).

Als we kijken naar de cijfers, zien we in de eerste plaats verschillen in deelname naargelang **de leeftijd**: hoe ouder individuen worden, hoe minder ze deelnemen. Binnen de beroepsbevolking ligt de participatie het hoogst binnen de groep van 25 tot 34 jaar en het laagst bij de 55-plussers. De afname in deelname is het meest prominent bij non-formeel leren: van 55,5% naar 29%. 55-plussers lijken wel nog relatief vaak informeel te leren (58%), maar de deelname aan formeel leren is zeer laag (3,3%) (figuur 10, op basis van



AES 2016)⁵. In de COVID-19-survey van Statistiek Vlaanderen (2021) wordt bevestigd dat de afname het sterkst is bij jobgerelateerde opleidingen.

Figuur 10 Deelname naar leeftijd per type leren, overgenomen uit AES 2016.

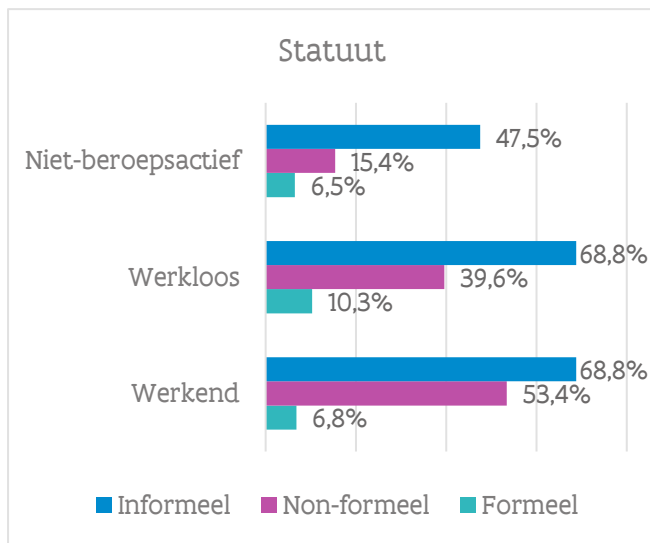


Wat de **scholingsgraad** betreft, zien we een afname aan deelname (figuur 11). Kortgeschoolden nemen minder deel aan alle vormen van leren, maar het verschil is het grootst bij non-formeel leren. Van Langenhove et al. (2020) merken op dat hooggeschoolde Vlamingen ruim drie keer meer deelnemen aan opleiding dan kortgeschoolden (respectievelijk 34,6% en 9,8%) in 2019. Volgens de OESO (2021) is de kloof in Vlaanderen 47%, wat boven het Europese gemiddelde van 42% ligt. De coronacrisis heeft de kloof zelfs verergerd. Tussen 2019 en 2020 ging de deelname bij hooggeschoolden omhoog (van 41% naar 42,7%) maar daalde bij laaggeschoolden (van 18,4% naar 17,7%).

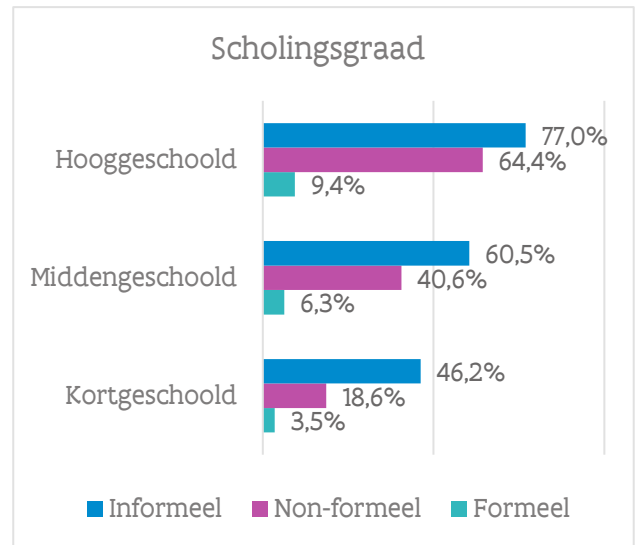
Nochtans is levenslang leren voor **kwetsbare groepen** van groot belang: 15% van de volwassenen in Vlaanderen is functioneel laaggeletterd. Ze hebben met andere woorden moeite met e-mails schrijven, informatie opzoeken, of geschreven teksten lezen en begrijpen (Cincinnati & De Meyer, 2013). Tijdens het schooljaar 2018-2019 was 32% van de unieke inschrijvingen (of iets meer dan 122.000 cursisten) in het volwassenenonderwijs voor een opleiding NT2, waarvan ongeveer een derde migranten. Een recent onderzoek naar laaggeletterdheid bij volwassenen in de asielopvang (Hooft e.a., 2020) wijst overigens uit dat 10% van de volwassen nieuwkomers niet kan lezen of schrijven, en dat 42% niet over voldoende vaardigheden beschikt om geschreven teksten te begrijpen, te verwerken en te gebruiken op het niveau van het basisonderwijs. Een aanzienlijk deel van deze doelgroep stroomt op termijn door naar een NT2-klas.

⁵ Een gelijkaardige vaststelling werd gemaakt in de COVID-19-survey van Statistiek Vlaanderen.

Figuur 12: Deelname per statuut per type leren Overgenomen uit AES 2016.



Figuur 11: Deelname per scholingsgraad per type leren, Overgenomen uit AES 2016.



Wat **statuut** betreft nemen werkenden en werklozen vaker dan niet-beroepsactieven deel aan vorming (figuur 12). Binnen de groep beroepsbevolking valt het ook op dat de intensiteit van opleiding (cf. vierwekenindicator in de EAK) relatief hoger ligt bij werklozen (13,4%) dan bij werkenden (7,8%), wat deels verklaard wordt door het feit dat opleiding vaak deel uitmaakt van het traject naar werk en soms zelfs verplicht is. Zelfstandigen nemen bovendien iets vaker deel aan opleidingen (9%) dan de algemene groep van werkenden waartoe zij behoren. Op basis van de twaalfmaandenindicator van de AES (2016) hebben loontrekkenden over het algemeen wel een hogere participatiegraad. Ook hier zijn er grotere verschillen tussen de groepen in de deelname aan non-formele opleidingen: bij niet-beroepsactieven neemt slechts 15,4% deel aan non-formele opleidingen, tegenover 39,6% bij de werklozen en 53,4% bij werkenden.

Volgens Van Langenhove et al. (2020) kan **deelname ook verschillen naargelang de grootte van de onderneming en de sector** van de tewerkstelling. Loontrekkenden kunnen in sectoren die het goed doen op het vlak van opleidingsdeelname vaak rekenen op (co)financiering vanwege hun werkgever. Verder geeft het rapport ook aan dat non-formele opleidingen relatief vaak gevolgd worden tijdens de werkuren (24,1% van de volwassenen en 31,8% van de werknemers) en dat deze opleidingen vaker deels of geheel betaald worden door de werkgever. Formele opleidingen worden vaker door de lerende zelf betaald. Volgens de OESO (2019) is de deelname aan jobgerelateerde (non-)formele opleidingen minder groot naargelang de ondernemingen kleiner worden. Dat fenomeen speelt niet voor opleidingen die niet jobgerelateerd zijn, en is gelijkaardig in de verschillende Europese landen. Bovendien ziet de OESO (2019) een verschil in deelname op basis van het arbeidscontract. Bij contracten van onbepaalde duur volgt ongeveer 50% van volwassenen een jobgerelateerde opleiding, terwijl dat bij contracten van bepaalde duur 42% is, en bij interim slechts 23%.

2.1.10.3 Drempels

De ongelijkheid in deelname vertaalt zich ook in de **drempels** die individuen ervaren om deel te nemen aan opleidingen (Van Langenhove et al., 2020, op basis van AES 2016). Voor 20,1% van de 25-64-jarigen blijkt een gebrek aan tijd de belangrijkste drempel te zijn voor mensen die wel wilden deelnemen, maar dat niet deden. Dit is een belangrijke drempel voor hooggeschoolden (30,3%) en 25-34-jarigen (29,7%) maar

veel minder voor kortgeschoolden, niet-actieven en 55-plussers. Kortgeschoolden (8,4%), werklozen (13,9%), niet-actieven (11,5%) en 55-plussers (7,9%) ervaren echter vaker dan gemiddeld dispositionele drempels. Een gebrek aan steun van de werkgever of van VDAB (10,7%) en institutionele drempels (22,6%) worden bijvoorbeeld vaker dan gemiddeld ervaren door werklozen.

Financiële drempels spelen een belangrijkere rol bij werklozen (11%) en onder jongere mensen (25-34 jaar) (9,5%), maar zijn over het algemeen weinig belangrijk in Vlaanderen, ook zeker in Europese context, zoals blijkt uit PIAAC. Vlaanderen heeft dan ook verschillende financiële incentives voor individuen en werkgevers om directe en indirecte kosten te drukken. Helaas is ook in het gebruik van deze incentives een mattheuseffect zichtbaar. Kortgeschoolden en oudere volwassenen maken minder gebruik van loopbaancheques en het opleidingskrediet (OECD 2021). De PIAAC-bevraging geeft aan dat vooral familieverantwoordelijkheden en tijd en locatie van de opleiding voor Vlaanderen bovengemiddeld vaak gelden als drempel.

Een ander belangrijk obstakel voor opleidingsdeelname, dat doorgaans niet tot de drempels wordt gerekend, is toegang tot informatie. Hoewel 39% van de totale bevolking gratis informatie ontving over opleiding (meestal door de opleidingsverstrekkers zelf), ontvangen kwetsbare doelgroepen minder vaak informatie over opleidingen dan andere sociale categorieën (figuur 13): kortgeschoolden (19%), niet-beroepsactieven (20,7%) en 55-plussers (25,4%). Dit wijst erop dat deze groepen tot dusver slechts beperkt bereikt worden.

2.1.10.4 Opleidingsbereidheid

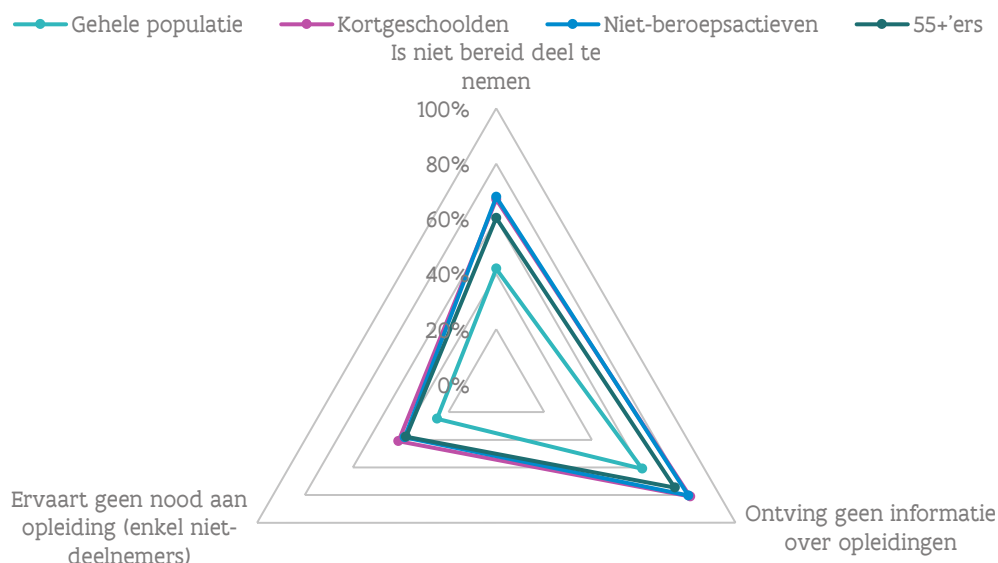
De OESO (2019) ontwikkelde een proxy voor **leercultuur**. Vergeleken met andere OESO-landen en -regio's hangt Vlaanderen onderaan, ver onder het gemiddelde. Zoals reeds gesteld ontbreekt leercultuur in Vlaanderen. Ook uit de AES (2016) blijkt dat in Vlaanderen een relatief grote groep niet wil leren: 41,9% nam niet deel en wil ook niet deelnemen. Deze score ligt in lijn met het EU-28 gemiddelde (42,8%) maar is aanzienlijk hoger dan bijvoorbeeld Nederland (27%) (OESO, 2021).

Ook hier toont de AES (2016) verschillen naargelang scholingsgraad, leeftijd en arbeidsmarktstatuut. Zo heeft slechts 33% van de kortgeschoolden een opleiding gevolgd of is gemotiveerd om een opleiding te volgen (ten opzichte van 77,8% van de hoggeschoolden). Ook 55-plussers en niet-beroepsactieven zijn minder bereid (figuur 13). Cedefop (2016) wijst op een verschil tussen hoogopgeleiden, die vaker intrinsiek gemotiveerd zijn om een opleiding te volgen, en kortgeschoolden, die eerder participeren omdat ze verplicht worden. Dit verschil blijkt ook uit een analyse van Lavrijsen en Nicaise (2015). Cedefop stelt daarnaast vast dat de werkelijke drempels voor kortgeschoolden zich eerder bevinden op het niveau van zelfbeeld en identiteit, zaken die lastiger te meten zijn, terwijl situationele drempels eerder secundair zijn (Cedefop, 2016).

De grootste "drempel" voor deelname voor deze (kwetsbare) categorieën blijkt in Vlaanderen zo te zijn dat ze het belang er niet van inzien. 58% van degenen die geen opleiding volgen en ook niet wensen deel te nemen, geeft aan **geen nood te** hebben aan opleiding. Ongeveer een kwart van de respondenten neemt zo niet deel aan een opleiding omdat ze vinden er geen nood aan te hebben, een percentage dat bij kortgeschoolden, 55-plussers en niet-beroepsactieven oploopt tot bijna 40% (figuur 13). In een bevraging bij leerkrachten gaf slechts 25% een nood te zien om bij te leren voor hun job (OESO, 2019 op basis van PIAAC).



Figuur 13: Groepen met lage opleidingsparticipatie, overgenomen uit OESO 2019, op basis van PIAAC.



2.1.11 Motivating employees to participate in adult learning. Research report on the FutureFit Belgium project (Meylemans, Szekér, Dessers, 2021)

Het FutureFit-project heeft tot doel inzicht te krijgen in de leermotivatie van medewerkers om de uitdaging van volwasseneneducatie aan te gaan en medewerkers te stimuleren om deel te nemen en volwasseneneducatie met succes af te ronden. De centrale onderzoeksvraag is 'hoe werknemers te motiveren om deel te nemen aan volwasseneneducatie, wiens rollen het risico lopen te worden geautomatiseerd?'. De projecten vonden plaats in vijf landen. Dit rapport presenteert het onderzoek dat in België werd uitgevoerd. Er werden drie bedrijven onderzocht die samen met Mtech+, Stad Gent en drie vakbonden een leertraject rond digitale vaardigheden en kennis uitvoerden. Het doel van dit traject was enerzijds om medewerkers te motiveren om deel te nemen aan leeractiviteiten en anderzijds om de digitale vaardigheden van medewerkers te versterken. Het traject omvatte niet alleen (digitale) opleidingsmodules, maar ook een digi-beurs waar medewerkers op een informele en interactieve manier kennis maakten met nieuwe digitale technologieën. Om inzicht te krijgen in de verschillende elementen die de motivatie van medewerkers bij leeractiviteiten kunnen ondersteunen (en voorspellen), werd zowel een kwantitatieve (enquêtes) als een kwalitatieve (interviews en focusgroepen) benadering gevolgd.

Uit de resultaten zien we verschillende factoren die de autonome motivatie en toekomstige leerintenties van medewerkers significant beïnvloeden, waaronder een autonomieondersteunend werkklimaat waarin de leeractiviteit wordt gepromoot, (eerdere) positieve leerervaringen, affiniteit met het onderwerp en intrinsieke uitkomstverwachtingen. Alle bevindingen waren in lijn met de Self-Determination Theory (SDT) waarop het conceptuele model voor het onderzoek is gebouwd. Een eerste implicatie van deze resultaten is dat het activeren van autonome motivatie helpt om medewerkers te betrekken bij leeractiviteiten. Ten tweede kan het aanbieden van informele en interactieve leerervaringen op het gebied van digitalisering de drempel voor medewerkers verlagen om hun digitale vaardigheden te versterken. Ten derde is bijzondere aandacht voor verschillende kenmerken van de doelgroep cruciaal. Tot slot heeft COVID-19 de



transitie naar digitaal leren versneld, waarbij het cruciaal is dat medewerkers toegang hebben tot een ondersteunende infrastructuur.

2.1.12 Beroepsgerichte opleidingen, algemene opleidingen en vaardigheidsontwikkeling doorheen de loopbaan (SONO/2019.OL1.7/2)

In het SONO-onderzoek *Beroepsgerichte opleidingen, algemene opleidingen en vaardigheidsontwikkeling doorheen de loopbaan (SONO/2019.OL1.7/2)* worden de verschillen op het vlak van bijleren na de schoolbanken geanalyseerd tussen jongeren die een beroepsopleiding en jongeren die een algemene opleiding hebben gevolgd. Het onderzoek toont aan dat jongeren die een beroepsopleiding volgden minder bijleren nadat ze de schoolbanken verlaten. De onderzoekers maken gebruik van de European Skills and Jobs Survey (ESJS) data, verzameld op basis van een survey onder werknemers in de 28 lidstaten van de Europese Unie.

De analyse wijst uit dat beroepsopgeleiden in de eerste fase van hun loopbaan minder nieuwe vaardigheden verwerven dan algemeen opgeleiden. Dit nadeel doet zich vooral voor in het begin van de loopbaan. Dit fenomeen, waarbij beroepsopgeleiden nog weinig bijleren tijdens de job, doet zich vooral voor bij opleidingen met een werkplekcomponent en in landen met een sterke duale traditie. Sommige resultaten suggereren zelfs dat beroepsopgeleiden uit landen zonder deze traditie en individuen met een beroepsopleiding zonder werkplekleren, gemiddeld meer bijkomende vaardigheden ontwikkelen tijdens hun job dan algemeen opgeleiden.⁶

Waarom individuen met een beroepsgerichte opleiding gemiddeld minder bijleren tijdens een groot deel van hun loopbaan heeft twee mogelijke verklaringen. Enerzijds zijn werknemers met een beroepsgerichte opleiding vlugger inzetbaar dan hun algemeen opgeleide tegenhangers, waardoor hun initiële nood om extra vaardigheden te ontwikkelen lager is. Anderzijds leggen algemene opleidingen, door hun grotere focus op cognitieve en conceptuele vaardigheden, mogelijk een sterkere basis voor verdere ontwikkeling van vaardigheden tijdens de loopbaan. Op basis van de analyse kan geen van deze twee verklaringen uitgesloten worden.

2.1.13 De leraar en schoolleider als pars pro toto: professionalisering van onderwijzend personeel in Vlaanderen? (TALIS 2018 in Vlaanderen)

- Deelname aan minstens één en gemiddeld drie tot vier verschillende professionele ontwikkelingsactiviteiten door Vlaamse leraren en minstens 1 maar gemiddeld 6 voor Vlaamse schoolleiders.
- Behoeftte bij leraren om deel te nemen aan professionele ontwikkeling is minder groot in vergelijking met de EU-14 en PISA top 6 landen. Schoolleiders rapporteren een hoge behoefte aan professionele ontwikkeling.
- Belemmeringen voor deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten:
 - moeilijke combinatie met het werkschema (45 %).
 - de prijs van de ontwikkelingsactiviteiten (37.7%)
 - familiale verplichtingen (30.2%)
 - geen relevante professionele ontwikkelingsactiviteiten (19-29%)
 - geen stimulansen om deel te nemen aan professionele ontwikkeling (20%).

⁶ Forster, Bol en van de Werfhorst (2016; [van de Werfhorst, Forster & Bol 2016](#)) tonen in hun studies aan dat de hierboven geschetste trend niet gevonden wordt in landen met goed uitgebouwde duale systemen. Vooral vakmensen die breed geschoold zijn, hebben goede toekomstperspectieven. Maar daarvoor moet men inderdaad een goede balans ontwikkelen tussen het aanleren van vaktechnische en generieke competenties. Meer onderzoek naar langetermijneffecten specifiek voor Vlaanderen is dus nodig.

- Vlaamse leraren ervaren in vergelijking met hun collega's in andere landen minder belemmeringen om deel te nemen en zelfs significant meer steun van de werkgever (10,5 procespunten tegenover EU-14 en 18,1 procentpunten tegenover PISA-top6).

Tabel 4: percentage leraren dat deelnam aan de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten in de 12 maanden voorafgaand aan de afnamen van de vragenlijst, overgenomen uit Talis 2018 in Vlaanderen.

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond	*	92.7	79.1 ▼	88.0	77.2 ▼	71.8 ▼
Online cursussen/studiedagen	*	7.4	37.2 ▲	14.5	28.9 ▲	37.6 ▲
Onderwijsconferenties waarbij leraren en/of onderzoekers hun onderzoek presenteren of onderwijs gerelateerde kwesties bespreken	*	51.9	51.0=	37.6	44.5 ▲	51.5 ▲
Een opleiding die leidt naar een diploma of getuigschrift		15.0	10.6 ▼	12.8	13.2=	12.4=
Observatiebezoeken aan andere scholen	*	22.5	19.5 ▼	18.5	21.6 ▲	36.6 ▲
Observatiebezoeken aan bedrijven, openbare diensten of non-gouvernementele organisaties	*	7.6	7.5=	11.4	16.4 ▲	16.4 ▲
Zelfobservatie en/of observatie door collega's als onderdeel van een formele regeling op school		35.6	38.9 ▲	34.4	37.1=	43.7 ▲
Deelname in een netwerk van leraren die specifiek gevormd werden voor de professionele ontwikkeling van leraren	*	27.3	39.5 ▲	32.7	34.2=	49.1 ▲
Lezen van vakliteratuur		79.2	63.0 ▼	81.2	68.7 ▼	77.3 ▼
Andere vormen van professionele ontwikkeling	*	21.6	26.3 ▲	29.5	31.8 ▲	31.4=
Deelname aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit		97.8	95.1 ▼	97.1	93.9 ▼	94.8 ▼

* Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 5: percentage schoolleiders dat deelnam aan één van de volgende professionele ontwikkelingsactiviteiten, in de afgelopen 12 maanden met het oog op verdere professionele ontwikkeling als schoolleiders, overgenomen uit Talis 2018 in Vlaanderen.

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Cursussen/studiedagen over vakinhouden, lesmethoden of pedagogische onderwerpen	*	97.1	65.8 ▼	85.8	69.8 ▼	71.6 ▼
Cursussen/studiedagen over leiderschap		76.6	60.9 ▼	85.2	71.0 ▼	81.8=
Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond	*	90.7	71.0 ▼	96.7	79.8 ▼	73.7 ▼
Online cursussen/studiedagen		6.3	33.5 ▲	10.2	33.3 ▲	39.5 ▲
Onderwijsconferenties waarbij leraren, schoolleiders en/of onderzoekers hun onderzoek presenteren of onderwijs gerelateerde kwesties bespreken		69.1	67.7=	77.2	75.7=	78.6=
Een opleiding die leidt naar een diploma of getuigschrift		22.2	15.8=	25.2	13.2 ▼	11.8 ▼
Observatie door vakgenoten en/of zelfobservatie en coaching als onderdeel van een formele overeenkomst		30.8	33.0=	25.0	38.3 ▲	46.2 ▲
Deelname aan een netwerk van schoolleiders opgericht voor de professionele ontwikkeling van schoolleiders		87.1	55.3 ▼	78.7	59.8 ▼	70.2 ▼
Lezen van vakliteratuur		97.1	76.8 ▼	92.8	86.7 ▼	89.1=
Andere		38.2	35.9=	34.9	41.1=	44.0 ▲
Deelname aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit		100.0	93.0 ▼	100.0	99.0 ▼	99.0 ▼

* Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 6: percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is dat de volgende elementen een belemmering vormen voor deelname aan professionele ontwikkeling, overgenomen uit Talis 2018 in Vlaanderen.

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
	VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Ik voldoe niet aan de voorwaarden (bv. diploma, ervaring, anciënniteit)	8.0	9.5=	8.3	8.5=	16.2 ▲
Professionele ontwikkeling is te duur	* 37.7	46.1 ▲	26.6	40.3 ▲	45.4 ▲
Er is een gebrek aan steun vanwege de werkgever	18.4	25.1 ▲	17.1	27.2 ▲	35.2 ▲
Professionele ontwikkeling is niet te combineren met mijn werkschema	43.8	52.0 ▲	45.6	51.2 ▲	61.0 ▲
Ik heb geen tijd omwille van familiale verplichtingen	* 30.2	36.2 ▲	33.1	33.9=	44.4 ▲
Er wordt geen relevante professionele ontwikkeling aangeboden	* 19.1	37.0 ▲	29.5	37.2 ▲	32.7 ▲
Er zijn geen stimulansen om deel te nemen aan professionele ontwikkeling	* 20.1	44.3 ▲	25.7	43.2 ▲	42.2 ▲

* Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

- *Meer lezen? TALIS 2018: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/teaching-and-learning-international-survey-talis>.*
- *Bovenstaande is p. 155-185 van [het eerste volume](#).*

2.1.14 Improving career prospects for the low-educated: the role of guidance and lifelong learning (Cedefop, 2016)

In de studie die Cedefop in 2016 verrichtte, werd onderzocht hoe laagopgeleide volwassenen kijken naar opleiding en voortdurend leren. Hierbij werden ook de drempels en motiverende factoren voor deelname aan leren onderzocht. Cedefop hanteerde een ruime definitie van leren, waarbij zowel de participatie aan formeel, non-formeel als informeel leren onderzocht werd. De biografie van de doelgroep, namelijk laaggeschoolden, werden door middel van narratieve interviewmethoden onderzocht. De bevroegden werden aangezet om hun werk en leerervaringen te interpreteren, erover te reflecteren en er betekenis aan te geven.

2.1.14.1 Drempels voor deelname aan leren

Cedefop stelt vast dat indien familiale verplichtingen werden aangegeven als drempel tot leren, deze drempel eerder gelinkt kan worden aan de attitude dan aan een situationele drempel. Bevroegden gaven aan dat, in tegenstelling tot persoonlijke ontwikkeling, moederschap beschouwd werd als een prioriteit. De werkelijke drempel situeert zich eerder op het niveau van zelfbeeld en identiteit, waarbij situationele drempels fungeerden als secundaire problemen.

Vervolgens werd vastgesteld dat goede en minder goede ervaringen tijdens het initieel onderwijs een grote invloed hadden op de attitude als volwassene ten aanzien van leren. Slechte ervaringen tijdens initieel onderwijs zorgden bij individuen voor een ‘leerlitteken’, wat inhoudt dat deze ervaringen een onderdeel van de identiteit van die individuen werden. De bevroegden toonden tekenen van uitgesproken en niet uitgesproken angst.

Daarnaast gaven laagopgeleide volwassenen die landelijk wonen aan dat de locatie waar opleidingen werden onderricht, en de beschikbaarheid van vervoer naar die locatie, ook een belangrijke drempel was.

2.1.14.2 Motiverende factoren voor deelname aan leren

Cedefop kaart het belang aan van het cultiveren van een **leercultuur** bij laagopgeleide volwassenen, waarbij er een groter bewustzijn van leren en een brede reikwijdte van leren is. Uit het onderzoek bleek dat er een correlatie is tussen deelname aan leren en bewustzijn van de eigen competenties. Het **bewustzijn van diens eigen competenties**, en hoe deze evolueren door de tijd, betekende een bron van zelfvertrouwen. Vandaar het belang om een leercultuur te genereren waarbij leren erkend wordt als een dynamisch gegeven, waarbij leeractiviteiten en sociale aangelegenheden kunnen plaatsvinden binnen school, opleiding en werkcontext.

Tevens werd een verband vastgesteld tussen een aantal **persoonlijkheidskenmerken** bij bevroegden en hun deelname aan levenslang leren. Uit het onderzoek bleek dat vaker positieve leerattitudes vastgesteld werden bij mensen die over een hogere mate aan zelfvertrouwen leken te beschikken. Daarnaast bleek dat laaggeschoolden die gekarakteriseerd werden door kenmerken als zelfdiscipline, veerkracht, proactiviteit en het vooropstellen van leerdoelstellingen, meer participeerden aan leeractiviteiten.

Daarnaast stelde Cedefop een positieve correlatie vast tussen een **motivatie tot zelfverbetering** en participatie aan leren. Volwassenonderwijs wordt gezien als een manier om de situatie, status of professionele vooruitzichten te verbeteren. Laaggeschoolden geven vaker aan te participeren uit verplichting (externe motivatie) dan hoogopgeleiden, die eerder gedreven worden door een intrinsieke motivatie om hun kennis en vaardigheden te versterken. Of iemand intrinsiek dan wel extrinsiek gemotiveerd wordt tot leren, heeft een effect op de leerattitude. Een aantal bevroegden getuigden dat een vroegere participatie aan leren vanuit een **persoonlijke interesse** en voor een persoonlijke doeleinden, tot gevolg had dat ze meer geneigd waren te participeren aan leren voor professionele doeleinden.

Bovendien bleken vooral voor laagopgeleiden **tastbare en onmiddellijke resultaten** van leren een grote motivator te betekenen tot deelname. Slechts een aantal bevroegden gaven aan te leren uit persoonlijke interesse. Cedefop stelde vast dat het duidelijk voorop stellen van doelen gelinkt was aan hogere deelname. Daarnaast was het voor laagopgeleiden van belang ondersteund en aangemoedigd te worden door de sociale omgeving.

Een belangrijke motiverende factor voor deelname tot leren, was om de **positie op de arbeidsmarkt** te stabiliseren, te behouden of te verbeteren. Een minderheid van de bevroegden was niet in staat na te denken over de toekomst, of hadden een gebrek aan zelfvertrouwen om te reflecteren over hun professionele ontwikkeling en de implicaties op hun loopbaan. Het onvermogen een leernood te detecteren werkte als een belemmerende factor om te participeren aan levenslang leren.

Ten slotte gaven de bevroegden aan vooral een nood te voelen aan leren dat relevant was voor hun **huidige job**. De bevroegden werden sterk gemotiveerd door leren op de werkplek. Het effect van onmiddellijke positieve feedback kan niet onderschat worden, de geïnterviewden gaven aan tevredener te zijn op hun werk en dat dit hen stimuleerde om te investeren in hun carrière.

2.1.15 Motivation and barriers of unemployed people regarding their participation in lifelong learning: a case study in a prefecture of Greece (Kostopoulos et al. 2021)

Dit artikel presenteert de resultaten van een onderzoek naar de motivatie en drempels van werklozen met betrekking tot hun deelname aan programma's voor levenslang leren in een prefectuur in Griekenland. Wat betreft de methodologie werd gekozen voor een kwantitatief onderzoek, gebaseerd op onderzoeksgegevens van 109 werklozen met behulp van een gestructureerde vragenlijst in november en december 2019. De vragenlijst die in deze studie werd gebruikt, was gebaseerd op een PRB-vragenlijst, die enigszins was aangepast aan de werkloze bevolking.

Met name de meerderheid van de werklozen (62.4%) die aan deze enquête hebben deelgenomen, verklaarden dat ze niet hebben deelgenomen aan een seminar, opleidingsprogramma of educatieve



activiteit die verband houdt met hun beroep. De participatiecijfers waren zelfs nog lager wat betreft algemene programma's voor volwasseneneducatie, met slechts 22% van de ondervraagden die aangaven een educatieve activiteit te hebben bijgewoond.

Wat betreft de motivatie van werklozen om deel te nemen aan een beroepsopleiding, bleek dat het vinden van een baan de belangrijkste motivatie was. Vervolgens zijn de belangrijkste prioriteiten om efficiënter te zijn in het werk, om het financieel rendement te verhogen en om de toekomstige baan te behouden.

Met betrekking tot de drempels voor werklozen om deel te nemen aan een beroepsopleiding, zijn de belangrijkste obstakels de kosten van deelname. Volgende in de hiërarchie is het gebrek aan informatie, beperkte mobiliteitsopties, het gebrek aan tijd als gevolg van werkverplichtingen, het gebrek aan tijd voor beroepen en het gebrek aan tijd vanwege familieverblijfsverplichtingen.

2.1.16 Levenslang leren in Vlaanderen: een Vlaams strategierapport (Douterlungne & Wouters 2001)

Bedenking: Deze bron over levenslang leren is oud, maar kan nuttig zijn door de vergelijking met de Scandinavische landen.

De resultaten die in deze bijdrage worden gepresenteerd, kaderen in het Viona-onderzoek – opgestart in 2000 – met als doel adviezen te verstrekken inzake het bevorderen van de deelname van volwassenen aan de arbeidsmarktgerichte permanente vorming. Het HIVA is betrokken in een internationale (nog lopende) studie van de OESO die het beleid van levenslang leren in 11 landen screent met de bedoeling een blauwdruk te schrijven voor een betere uitbouw van het levenslang leren. België maakt hiervan geen deel uit. Via de Viona-opdracht werd gepoogd om vanuit het OESO-materiaal bijsturingen voor te stellen voor Vlaanderen. Hiervoor werd het beleid en de praktijk (gescreend in 2000) vooral met de Scandinavische landen Noorwegen, Zweden en Denemarken vergeleken. Deze landen hebben, net als Vlaanderen, een goed initieel onderwijs. Daarenboven hebben ze hoge deelnamecijfers aan levenslang leren en voeren ze al jaren een expliciet beleid rond levenslang leren.

Verhogen van de motivatie en de participatie van volwassenen

Ook in het jaar 2000 was de participatie aan levenslang leren in Vlaanderen laag. Vergeleken met andere landen scoorde Vlaanderen slecht qua deelname aan formele vorming. De auteurs benadrukken echter dat deze cijfers gerelativeerd moeten worden: Vlaanderen heeft een heel goed initieel onderwijs in vergelijking met andere landen. En ook, meer is niet altijd beter. Meer zorgwekkend is de sterke ongelijkheid in participatie in Vlaanderen. Bepaalde groepen nemen veel minder deel aan opleiding en vorming: laaggeschoolden, arbeiders, ouders en werknemers in kleine en middelgrote ondernemingen. Ook vandaag (2021) is dit nog het geval.

Scandinavische landen

Kan het anders? Ja, als we vergelijken met de Scandinavische landen zien we toch wel dat het beleid ten aanzien van kansengroepen verschillend uitgewerkt wordt.

Het verhogen van het kwalificatieniveau van de bevolking is er één van de prioritaire doelstellingen van het beleid rond levenslang leren. In Noorwegen en Zweden vertaalt dit zich in een recht voor iedere volwassene op een kwalificatieniveau van minimum hoger secundair onderwijs. Deze doelstelling wordt ook uitgewerkt in het Scandinavische beleid. Zo heeft Noorwegen toenmalig beleidsplan duidelijk twee pilaren onderscheiden: de uitbouw van basiseducatie voor alle volwassenen en de uitbouw van arbeidsmarktgerichte vorming.

Hoe focussen de Scandinavische landen op achtergestelde groepen?

1. Men investeert sterk in het initiële onderwijs, onder andere om voortijdig schoolverlaten te voorkomen. In Noorwegen werd in de jaren '90 een tweede weg in het secundair onderwijs uitgestippeld via alternerend leren.
2. Men investeert sterk in basiseducatie om een inhaalbeweging mogelijk te maken.
3. Men investeert in begeleiding: volwassenen krijgen een leerplan op maat, bestaande uit heel flexibele trajecten om de kans op afhaken te verkleinen.
4. Men investeert in modulaire trajecten. Het levenslang leren moet combineerbaar zijn met andere taken van volwassenen: het werk, het gezin, de vrije tijd. Ook investeert men in de erkenning van elders en eerder verworven competenties waarbij men zich vooral richt op de kansengroepen zodat zij kunnen aansluiten bij het overige aanbod van de volwasseneneducatie.

In Denemarken is er een verplichte begeleiding voor schoolverlaters tot 25 jaar onder verantwoordelijkheid van de gemeente. Deze groep wordt heel sterk begeleid. Hiertoe is een volledig nieuwe structuur basiseducatie opgezet. De nieuwe structuur bestaat uit drie volwasseneneducatiesystemen in modulaire structuur om zoveel mogelijk individuele trajecten mogelijk te maken. Eveneens een belangrijk nieuw accent is het expliciteren van leeropbrengsten: vorming moet kunnen leiden naar formele kwalificatie. Slechts 30% van de volwasseneneducatie-activiteiten leidde vroeger tot een formele kwalificatie, wat zeker voor kansengroepen een factor was om zich niet in te schrijven of om af te haken. Het werkt motiverend als opleidingen erkend worden. Vooral voor laaggeschoolden worden credit transfers opgebouwd en wordt een systeem van elders verworven competenties uitgewerkt.

In Zweden is de uitwerking van de basiseducatie een heel sterk punt. De gemeenten hebben de verantwoordelijkheid voor opleiding en vorming. De lokale overheden proberen zo via subsidies allerhande instanties aan te sporen om zo laagdrempelig mogelijk te werken en om geen wachtlijsten te hebben. Alle organisaties vertrekken daarbij zoveel mogelijk van individuele vragen: men probeert zoveel mogelijk individuele leerplannen op te maken. Daarnaast worden individuele financiële ondersteuningsmaatregelen uitgewerkt, onder meer de individuele leerrekeningen. Hierdoor krijgen mensen een bepaald budget om hun onderwijs en vorming te betalen. Dit leidt tot een sterke betrokkenheid van het socio-culturele veld: de verenigingen zijn niet alleen betrokken bij het opleiden van de mensen, maar ook bij het toeleiden en het ondersteunen van de deelnemers.

Lessen voor Vlaanderen

We weten dat de factor scholingsniveau de meest discriminerende factor is voor latere participatie aan opleiding en vorming. We weten ook dat veel Vlamingen enkel een diploma lager secundair onderwijs hebben en dat veel schoolverlaters geen diploma HSO hebben. Die mensen dreigen bijgevolg de boot van het verder leren te missen. Hiertoe moeten volgens de auteurs vier actiepunten opgezet worden:

1. De reductie van ongekwalificeerde uitstroom is prioritair.
2. De basiseducatie moet versterkt worden als opstap naar het levenslang leren. Tot nu toe is het zo dat de formele basiseducatie slechts 10% van de potentiële doelgroep bereikt. Ook het tweedekansonderwijs moet sterker gewaardeerd en gevaloriseerd worden.
3. Het levensbrede leren is belangrijk: mensen zijn hierbij meer betrokken. Dit moet meer gevaloriseerd worden, ook als opstap naar andere initiatieven van levenslang leren.

4. Leereffecten moeten meer verduidelijkt en geëxpliciteerd worden. De erkenning van opleidingen is een eerste belangrijk aandachtspunt. Daarnaast mag men niet voorbijgaan aan het zogenaamde informele leren: ook deze vormen van leren zouden meer erkend moeten worden.

- Over.Werk bijdrage: [Overwerk3.vp \(steunpuntwerk.be\)](https://overwerk3.vp.steunpuntwerk.be)

2.1.17 Leven Lang Leren. Advies Levenslang leren: visie en partnerschap (SERV, 2020)

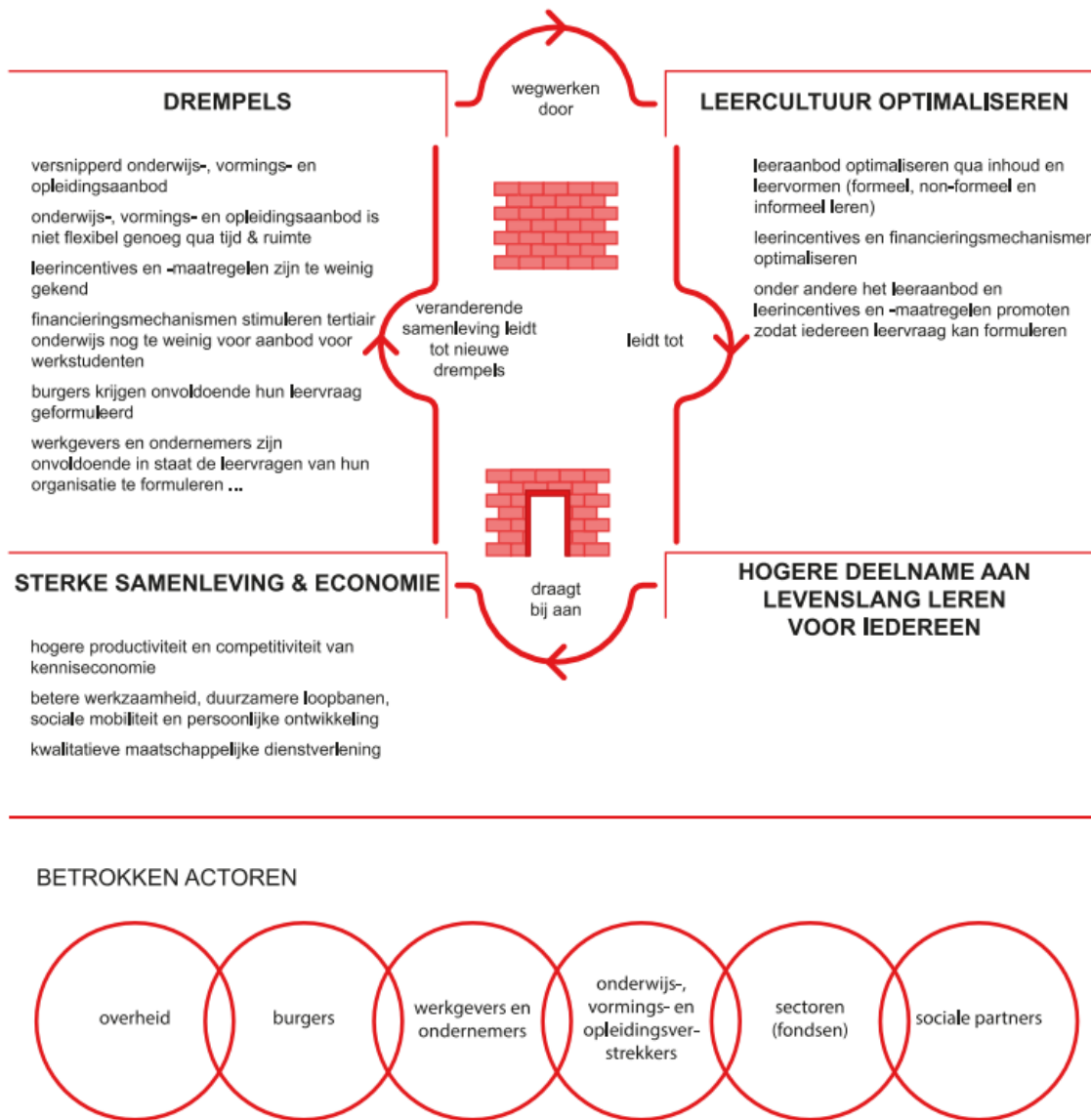
Om de deelname aan levenslang leren te verhogen, moeten de drempels die werkenden, werkzoekenden (en andere burgers), werkgevers en ondernemers, opleidings-, onderwijs- en vormingsverstrekkers ervaren op vlak van levenslang leren worden weggewerkt. Zo is er een versnipperd onderwijs-, vormings- en opleidingsaanbod dat onvoldoende gekend is. Het aanbod is vaak ook niet flexibel genoeg qua tijd en ruimte. Leerincentives en -maatregelen zijn vaak te weinig gekend bij burgers, werkgevers en ondernemers. Financieringsmechanismen stimuleren hoger onderwijs en universiteiten nog te weinig om een behoorlijk aanbod aan te bieden voor werkstudenten. Burgers krijgen onvoldoende hun leervraag geformuleerd. Werkgevers en ondernemers zijn onvoldoende in staat de leervragen van hun organisatie te formuleren. ...

Deze drempels kunnen worden aangepakt door de leercultuur te optimaliseren (zie figuur 12):

- ten eerste, moet er worden ingezet op optimale leerincentives- en maatregelen voor burgers, werkgevers en ondernemers en optimale financieringsmechanismen voor opleidings-, onderwijs- en vormingsverstrekkers;
- ten tweede, moet er worden ingezet op een flexibel en optimaal leeraanbod qua inhoud en leervormen;
- ten derde, moeten onder andere de leerincentives en -maatregelen en het leeraanbod worden gepromoot zodat iedereen zijn/haar leernood herkent en iedereen zijn/haar leervraag kan formuleren. Dit kan bijvoorbeeld door middel van leercoaches op de werkvloer; sensibiliseringscampagnes over het leeraanbod, de leerincentives en -maatregelen; de cheques voor loopbaanbegeleiding; het zichtbaar maken van aanwezige en ontbrekende competenties; het in kaart brengen van de transitiegraad of veranderingen van jobs;



Figuur 14: Theoretisch kader levenslang leren overgenomen uit SERV (2020).



Bron: SERV-advies Levenslang leren: visie en partnerschap, p. 12

2.1.18 Interessante links en referenties

- Bjursell, C., Prvulovic, I.B., & Hedegaard, J. (2021). Telework and Lifelong Learning. *Frontiers in Sociology*.
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across twelve European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 1, 247-269.
- Desjardins, R., Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262-280.
- De Coen, A., Goffin, K., Van der Beken, W. (2020). [Input voor de opmaak van een Kennisagenda Werk en Sociale Economie](#). IDEA Consult.
- De Witte, Verhaest, de Cort (2021). [Wie kiest voor duaal leren? Een analyse van de instroom in duaal leren en beleidsaanbevelingen aan de hand van gedragsinzichten](#) – KU Leuven (VIONA-project)
- Donath, L, Boldea, M. & Popa, A.-M. (2020). [Chapter 10 Nudging Generation Y towards Education for Sustainability in: Collective Capacity Building \(brill.com\)](#). In *Collective Capacity Building. Shaping Education and Communication in Knowledge Society. International Issues in Adult Education*.
- Escobari, M., Seyal, I. & Meaney, M. (2021). Realism about reskilling. Upgrading the career prospects of America's low-wage workers: Overview.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2014) The Evidence Base on Lifelong Guidance: a Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice.
- Europese Commissie (2001). Mededeling van de Commissie – [Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren](#)
- Europese Commissie (2006). Mededeling van de Commissie - [Volwasseneneducatie: een mens is nooit te oud om te leren](#).
- Forster, A., Bol, T. & van de Werfhorst, H. (2016). Vocational Education and Employment over the Life Cycle. *Sociological Science* (3), 473-494.
- Kyndt, E., Dochy, F., Onghena, P., Baert, H. (2013). The learning intentions of low-qualified employees: A multilevel approach. *Adult Education Quarterly*, 63 (2), 165-189.
- Kyndt, E., Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83 (2), 273-313.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Systemic obstacles to lifelong learning, Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Martin (2018), Skills for the 21st century. Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills. OECD Education Working Papers;
- OESO (2013). Education Today 2013 – the OECD perspective ([OESO, 2013](#))

- OESO (2005). Promoting Adult Learning, Education and Training Policy. OECD Publishing: Paris.
- Penders, I., Vansteenkiste, S., & Sourbron, M. (2021). Opleidingsdeelname en opleidingskloven in Vlaanderen tijdens het eerste jaar van de COVID-19-pandemie. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 31(2), 45-55.
- Roosmaa, E. L., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254-277.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.
- Spencer-Keyse, J., Luksha, P., Cubista, J. (2020). *Learning Ecosystems: An Emerging Praxis For The Future Of Education*. Global Education Futures & Moscow School of Management.
- SERV. (2020) #Toope sterk voor lerend werk: in partnerschap naar een lerende samenleving. [Advies bij de conceptnota 'De lerende samenleving'](#).
- SERV. (2020) Leven Lang Leren. Sterk door levenslang leren. [Advies Verkenning individuele leerrekening](#).
- SONO (2019) [Onderzoekslijn Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten](#) (onderzoekslijn 1.2)
- SONO (2020): [Onderzoekslijn Teamteaching en collectief leren \(onderzoekslijn 2.2\)](#) focust op buitenschools leren dat staat voor leraren en schoolteams die leren van professionals buiten de eigen werkcontext door doelgericht samen te werken rond een gedeelde leervraag.
- Sourbron, M., & Vansteenkiste, S. (2020). Opleidingsdeelname en ongelijkheden op de opleidingsmarkt in Vlaanderen. Een analyse op basis van de Enquête naar de Arbeidskrachten. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 21-29. Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- Van Langenhove, H., & Vansteenkiste, S. (2020). Drempels en motivatie bij het volgen van opleiding in Vlaanderen. Een analyse op basis van de Adult Education Survey. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 30-38. Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- Van Nieuwenhove, L., & De Wever, B. (2021). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 1-18.

2.2 LERENDE ORGANISATIES

2.2.1 Definities uit Baert, De Witte, Govaerts en Sterck (2011) Werk maken van leren. Strategisch VTO-beleid in organisaties. Garant uitgevers.

- **Lerende organisaties** zijn organisaties die beschikken over een lerend vermogen waardoor ze in staat zijn om in een veranderende interne en/of externe context de vereiste kennis te ontwikkelen en de competenties en talenten van hun leden te ontplooiën en te benutten. Zodoende kunnen zij hun opdracht en doelstellingen blijven bereiken.
- Het **lerend vermogen** is het vermogen van een organisatie om door leerprocessen continu kennis te ontwikkelen (1), te absorberen (2), te verspreiden (3) en te exploiteren (4) en zodoende in te spelen op een veranderende interne en/of externe context.
 - 1) **Generatievermogen:** Dit is het vermogen om nieuwe kennis in de organisatie zelf te ontwikkelen. Dit vindt bijvoorbeeld plaats wanneer medewerkers bepaalde vooronderstellingen in de organisatie herinterpreteren in functie van specifieke omgevingsevoluties. Of bijvoorbeeld wanneer een medewerker na een zoekproces een originele en effectievere oplossing vindt voor een bepaald probleem. Kennis kan ook gegenereerd worden door bijvoorbeeld cijfermateriaal en kwalitatieve gegevens te verzamelen, deze te interpreteren en vervolgens beleidsconclusies te formuleren. Het generatievermogen kan o.a. verhoogd worden door mogelijkheden te creëren om te experimenteren met nieuwe werkwijzen, door ruimte te maken voor reflectie, door een beoordelingssysteem te installeren dat innovatie beloont, door zelf praktijkonderzoek op te zetten of door mee te werken aan wetenschappelijk onderzoek.
 - 2) **Absorptievermogen:** Dit is het vermogen om nieuwe kennis in de organisatie op te nemen. Dit kan door bijvoorbeeld nieuwe mensen met een degelijke opleiding en/of werkervaring aan te werven, door medewerkers een cursus te laten volgen, door talentvolle medewerkers met nieuwe deskundigheden groei- en loopbaanmogelijkheden te bieden, door voorbeeldorganisaties te bezoeken, door de recentste literatuur en onderzoekresultaten te verwerken...
 - 3) **Diffusievermogen:** Dit is het vermogen om kennis binnen de organisatie te verspreiden naar andere medewerkers, bijvoorbeeld via documenten, cursussen, mentorschap, projectgroepen, vergaderingen, een interne nieuwsbrief. Het komt erop aan de aanwezige kennis voor iedereen toegankelijk te maken zodanig dat individueel leren kan omgezet worden in collectief leren (bijvoorbeeld door communicatiekanalen maximaal te benutten en te creëren).
 - 4) **Exploitatievermogen:** Dit is het vermogen om aanwezige kennis in de organisatie aan te wenden in functie van een optimale output. De exploitatie van de kennis kan worden bevorderd door bijvoorbeeld via opfrisbeurten herhaaldelijk te herinneren aan nieuw ontwikkelde kennis, via opfriscursussen of functioneringsgesprekken.

- **Lerende medewerkers** zijn medewerkers die beschikken over een ingesteldheid om levenslang te leren en over leercompetenties, die hen in staat stellen in alle contexten van hun functioneren de nodige kennis en competenties te verwerven om hun professionele, economische, sociale en culturele taken in een snel veranderende samenleving beter aan te kunnen en zich daarbij kritisch, zingend en verantwoordelijk te kunnen opstellen en daarmee ook bij te dragen tot het bereiken van de doelstellingen van de organisatie waar ze werkzaam zijn.

2.2.2 Customer journey (klantenreis) onderzoek organisaties levenslang leren (IDEA Consult & The Argonauts, verwacht in 2022)

Het customer journey onderzoek van organisaties heeft o.a. als doel om op het niveau van de organisatie de werkzaamheden (het traject) te identificeren die de diverse organisaties ondernemen om een nieuw (intern of extern) opleidingsaanbod aan te bieden om hun medewerkers of leden te her-, om- of bijscholen. Ook hoe de organisaties dit traject ervaren wordt hierbij meegenomen. Om het traject in kaart te brengen, gaat specifieke aandacht uit naar (1) evaluatie van competentienoden en identificeren van leerbehoefte, (2) formuleren van leerobjectieven, (3) selectie van leeractiviteiten en (4) implementatie. Het onderzoek analyseert de bestaande situatie, identificeert belemmeringen die organisaties ervaren bij het aanbieden en inrichten van training en de ontwikkeling van medewerkers/leden en geeft een inzicht in het gewenste toekomstscenario.

2.2.3 Monitoringsrapport Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE, 2020, 2021)

Het eerste rapport *Opleidingsdeelname en de opleidingsinspanningen van werkgevers in Vlaanderen* (Van Langenhove, Penders, Sourbron & Vansteenkiste, 2020) bevat een uitgebreide monitoring van de opleidingsdeelname en -inspanningen in Vlaanderen, op basis van zes relevante gegevensbronnen, waaronder de Continuing Vocational Training Survey (CVTS), die in dit onderdeel aan bod komt. De CVTS is een vijfjaarlijkse bedrijfssurvey en is een van de drie (naast de EAK en AES) binnen de Europese Unie geharmoniseerde bevestigingen. De CVTS meet de opleidingsinspanningen van ondernemingen met minstens tien werknemers uit de industrie en de commerciële diensten

Om de opleidingsinspanningen in ondernemingen in kaart te brengen, kan er eveneens een beroep gedaan worden op de bedrijfsgegevens uit de sociale balansen die jaarlijks bij de Balanscentrale van de Nationale Bank van België worden neergelegd. Het Steunpunt Werk publiceert de resultaten van de sociale balans. Deze bron biedt een belangrijke meerwaarde bij het meten van vormingsinspanningen, omdat analyses op het niveau van gewesten mogelijk zijn en omdat de gegevens jaarlijks verzameld worden.

Met behulp van de gegevens uit zowel de CVTS als uit de sociale balans kan het perspectief van de werkgever – de vormingsinspanningen in bedrijven - belicht worden. Er moet wel een belangrijke kanttekening geplaatst worden bij de vergelijking tussen de CVTS en de sociale balans. Hoewel beide bronnen vergelijkbare concepten hanteren voor het meten van opleidingsinspanningen, worden toch uiteenlopende resultaten bekomen, waarbij de CVTS in het algemeen hogere scores laat optekenen dan de sociale balans. Methodologische verklaringen hiervoor zijn terug te vinden in de monitoringsrapporten en aparte Over.Werk artikels (zie ook hoofdstuk monitoring).

Hieronder presenteren we de belangrijkste resultaten op basis van de CVTS. Deze gegevens hebben betrekking op het referentiejaar 2015. Afsluiten doen we met een samenvatting van de evolutie van de sociale balansgegevens tussen 2015 en 2019.

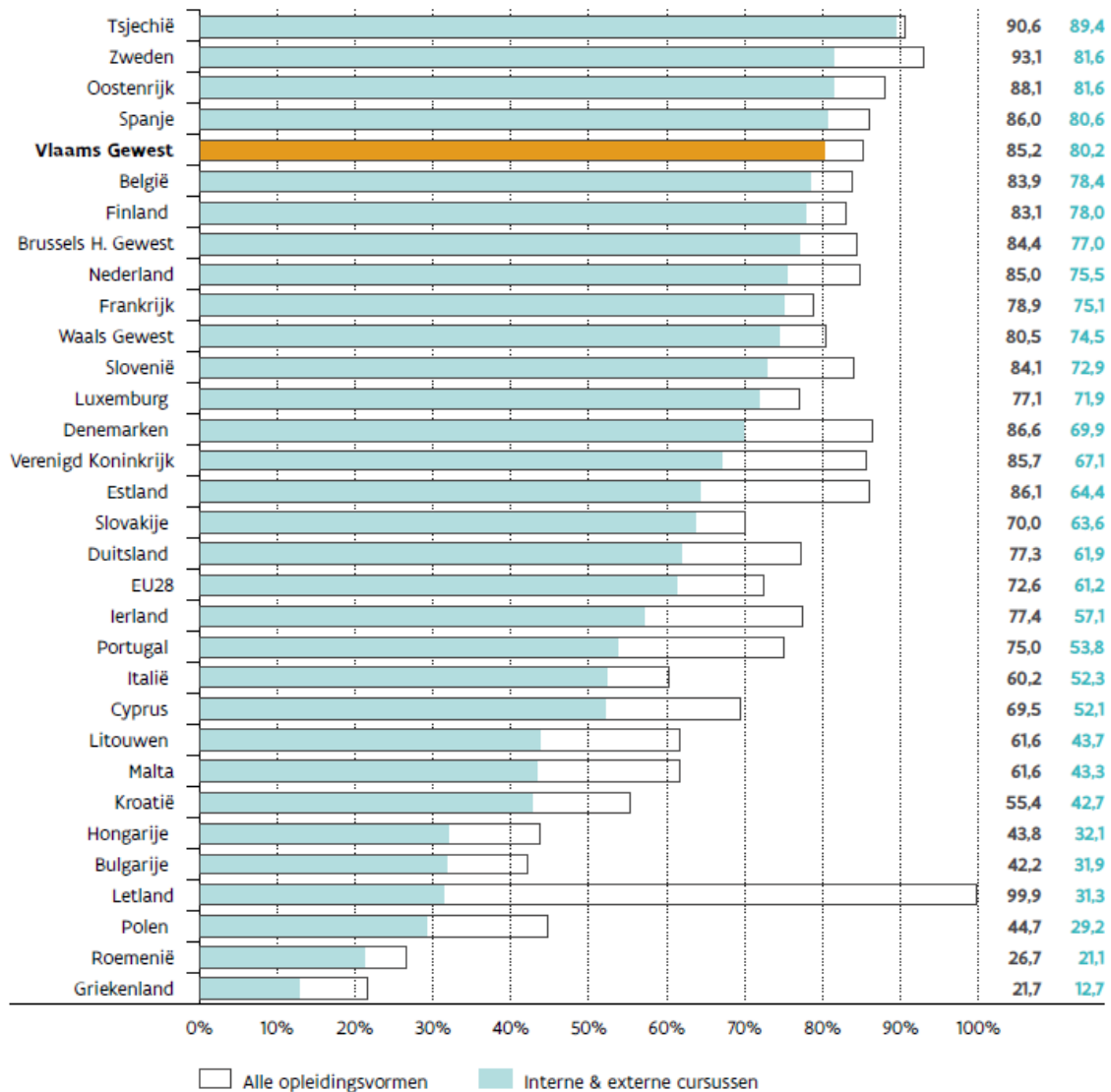
2.2.3.1 Hoeveel bedrijven verschaffen opleiding aan hun personeel? (CVTS)

Het **aandeel vormingsbedrijven** is het percentage bedrijven dat opleiding verschaft aan het personeel. Om als vormingsbedrijf gerekend te worden in de CVTS, is het voldoende dat er een opleidingsaanbod is. Er gelden bijvoorbeeld geen minimumregels inzake investering of aantal deelnemers.

België en de regio's behoren tot **de Europese top**, met een beduidend hogere score dan het Europees gemiddelde. In 2005, tien jaar voor de recentste CVTS-bevraging, bevond België zich in de middenmoot van de EU-landen, met een iets lagere waarde dan het Europees gemiddelde. Vooral Vlaanderen maakte een grote inhaalbeweging tegenover 2005. De relatief sterke prestatie van België en de gewesten kan verklaard worden door enerzijds het toegenomen belang van opleidingen. Zo is er vanuit verschillende hoeken steeds meer aandacht gegaan naar levenslang leren en het belang daarvan voor onze kenniseconomie en productiviteit (**betere bewustwording** bij bedrijven). Anderzijds spelen **methodologische kwesties** ook mee: de CVTS is bijvoorbeeld een vrijwillige enquête, wat ervoor kan

zorgen dat de bedrijven die het grootste aantal opleidingsinspanningen ondernemen, vaker de enquête invullen.

Figuur 15: Aandeel vormingsbedrijven (%) in de landen van EU-28 (2015), overgenomen uit Van Langenhove et al (2020) gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.



Noot: De 100%-score van Letland kan verklaard worden door het feit dat elk bedrijf in de survey heeft aangegeven dat het *guided-on-the-job trainingen* aanbiedt aan haar werknemers.

*Noot: de CVTS maakt binnen voortgezette beroepsopleidingen een onderscheid tussen enerzijds interne en externe cursussen en anderzijds andere vormen. Interne en externe cursussen zijn vormen van opleiding die door de werkgever zelf (intern) of door andere instellingen (extern) worden georganiseerd. 'Andere vormen' hebben een minder formeel karakter en zijn meestal onmiddellijk verbonden met het werk of de werkplek. Het gaat dan over *guided-on-the-job training*, *jobrotatie*, *deelname aan vormings- of kwaliteitscirkels*, *zelfstudie*, en *bijwonen van conferenties, workshops, beurzen en lezingen*.

2.2.3.2 Hoeveel investeren bedrijven in opleiding? (CVTS)



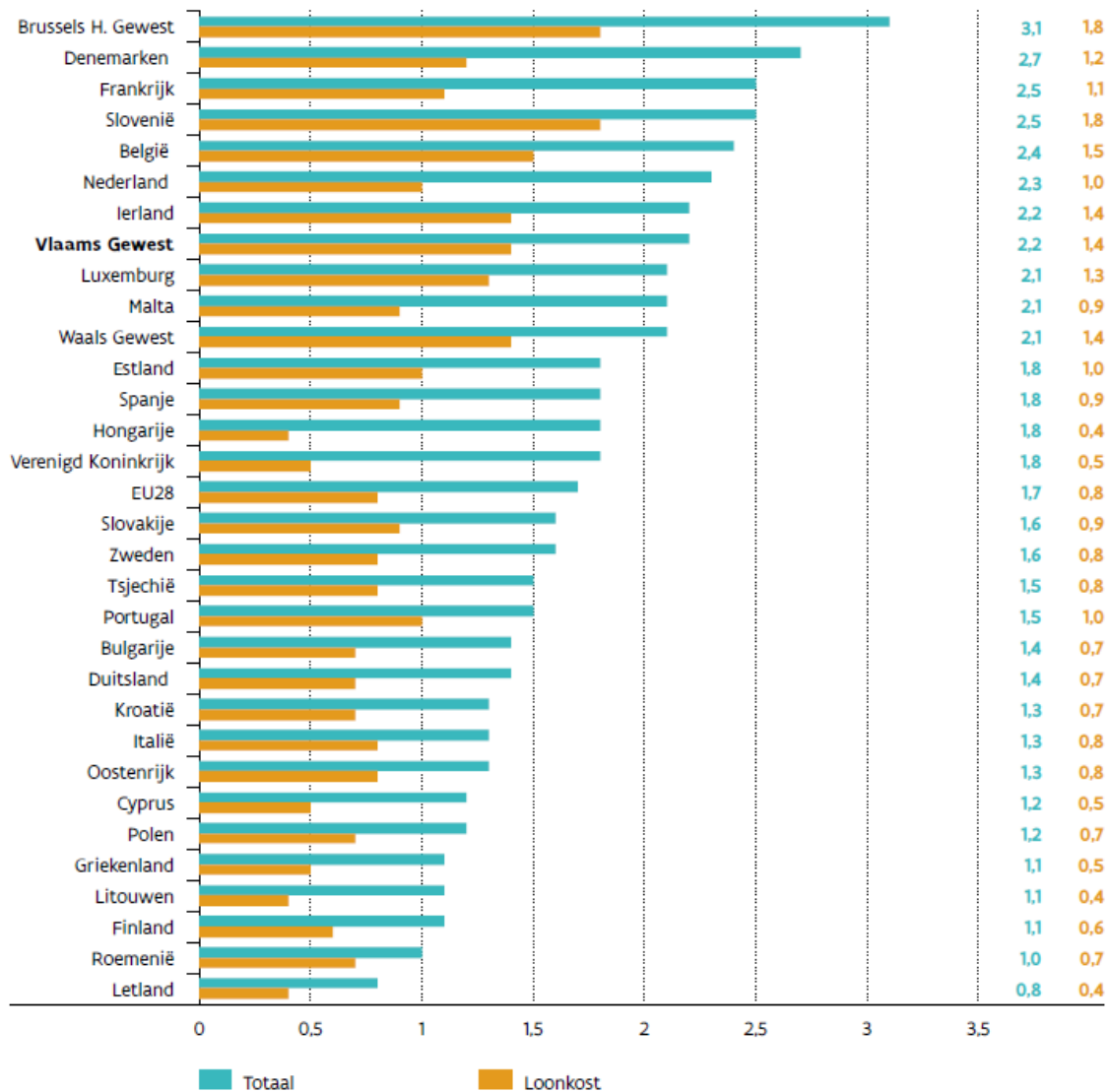
Financiële opleidingsinspanningen van ondernemingen: hoeveel investeren bedrijven financieel in voortgezette beroepsopleiding?

Voor deze indicator worden de financiële opleidingsinvesteringen (directe opleidingskosten + indirecte opleidingskosten + loonkost van werknemer die in opleiding is) afgezet tegen de totale loonmassa. In 2015 behoorde België tot de beter presterende landen (2,4% t.o.v. het Europese gemiddelde van 1,7%). De gemiddelde opleidingsinvestering in het Vlaamse Gewest bedroeg 2,2%.

Rol van de hoge loonkost in België: bijna twee derde van de totale opleidingskost is toe te schrijven aan de loonkost van werknemers in opleiding. In Europa is dat gemiddeld de helft. Ook bij onze buurlanden wegen die loonkosten minder zwaar door. Het **Mattheüseffect** speelt hier een rol: omdat er een grote opleidingskloof bestaat tussen hoog- en kortgeschoolden in België en Vlaanderen (hogere opleidingsdeelname bij hooggeschoolden in vgl. met kortgeschoolden, zie hoofdstuk 3 en 5 in het monitoringsrapport), duwt dit de loonkost omhoog omwille van het gemiddeld hogere loon van hooggeschoolden.



Figuur 16: Totale financiële opleidingsinvestering en loonkost tijdens opleiding (als % van de totale loonmassa) voor interne en externe vorming in de landen van EU-28, overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.



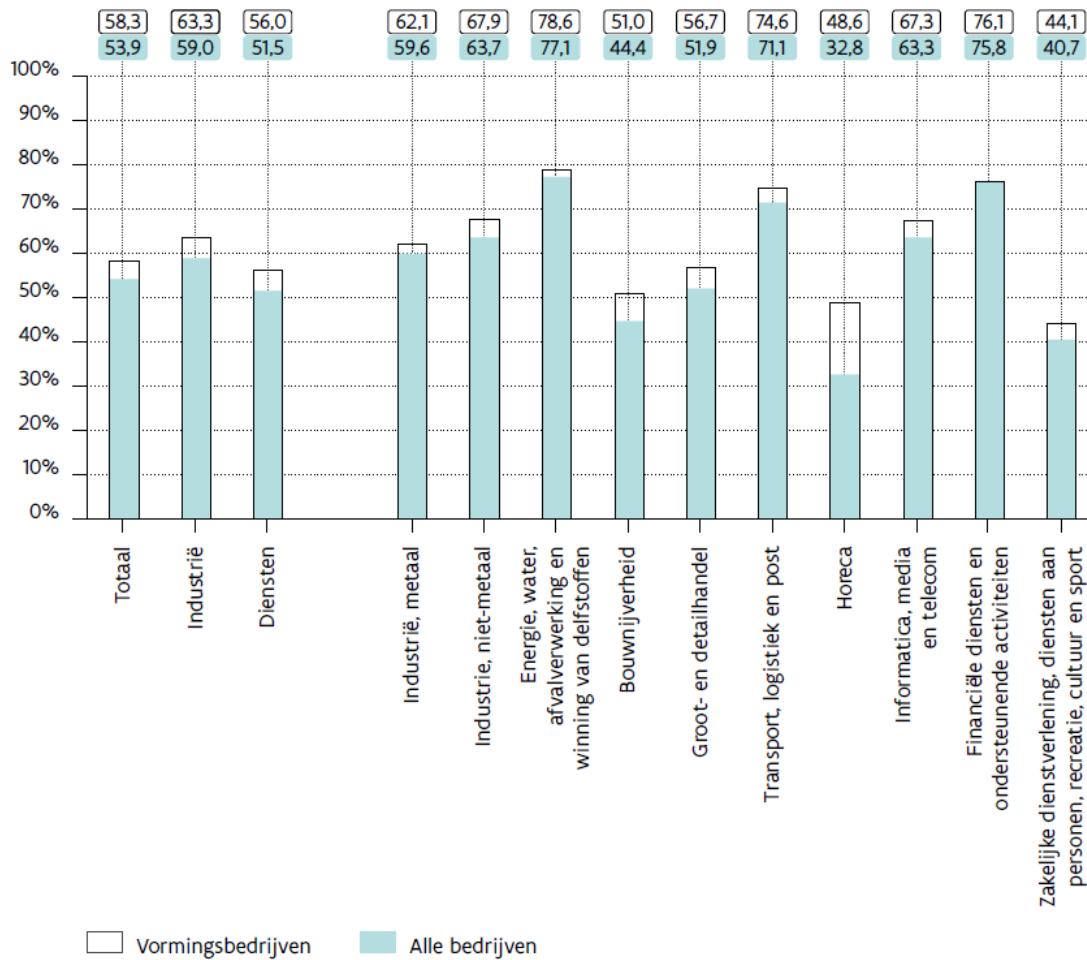
2.2.3.3 Hoeveel werknemers nemen deel aan opleiding? (CVTS)

België en de gewesten scoren hoger dan het Europese gemiddelde voor de CVTS-indicator **opleidingsparticipatie**. Maar de percentages voor opleidingsparticipatie liggen lager dan het aandeel vormingsbedrijven. Volgens de CVTS neemt nog steeds maar de helft van de werknemers deel aan opleiding. Er is met andere woorden een ruim opleidingsaanbod in de ondernemingen (cfr. aandeel vormingsbedrijven) waar niet evenredig op wordt ingegaan door werknemers (en/of werknemers hebben geen gelijke toegang tot opleiding).

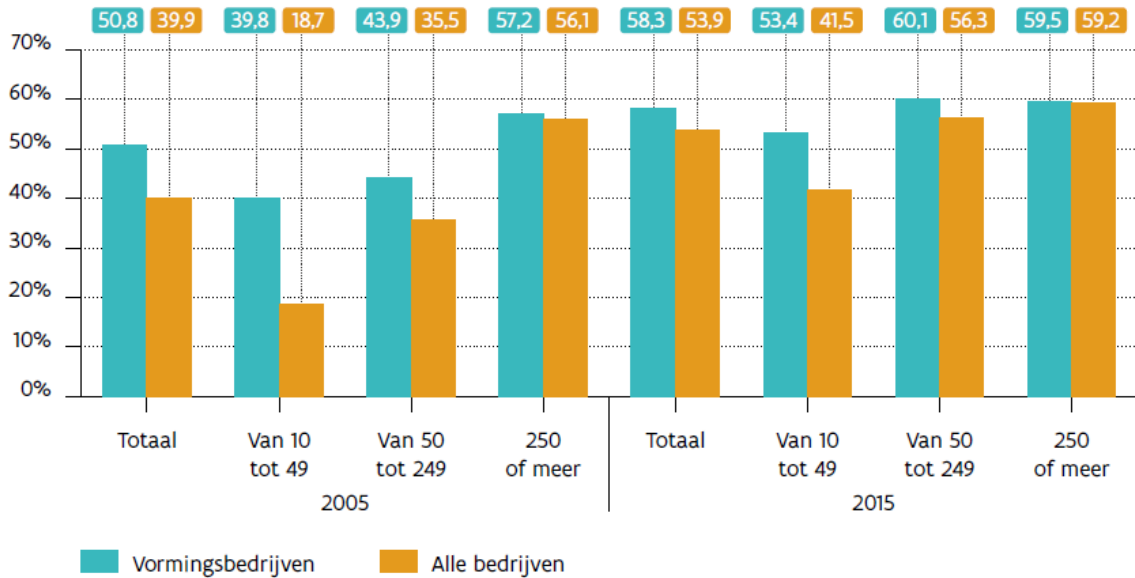


Er zijn verschillen in opleidingsparticipatie naar sector. Zo scoren de sectoren 'Energie, water, afvalverwerking en winning van delfstoffen' en 'Financiële diensten en ondersteunende activiteiten' hoger dan het Belgisch gemiddelde. De sectoren 'Horeca' en 'Zakelijke dienstverlening, diensten aan personen, recreatie, cultuur en sport' kennen in 2015 de laagste opleidingsparticipatie. In het algemeen ligt de opleidingsparticipatie van de industrie hoger dan deze van de diensten.

Figuur 17: Opleidingsparticipatie werknemers (interne & externe cursussen) in alle bedrijven en vormingsbedrijven – per sector (%) (2015, België), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.



Figuur 18: Opleidingsparticipatie werknemers (interne & externe cursussen) in alle bedrijven en vormingsbedrijven – per bedrijfsgrootte (%) (2005 versus 2015, België), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.

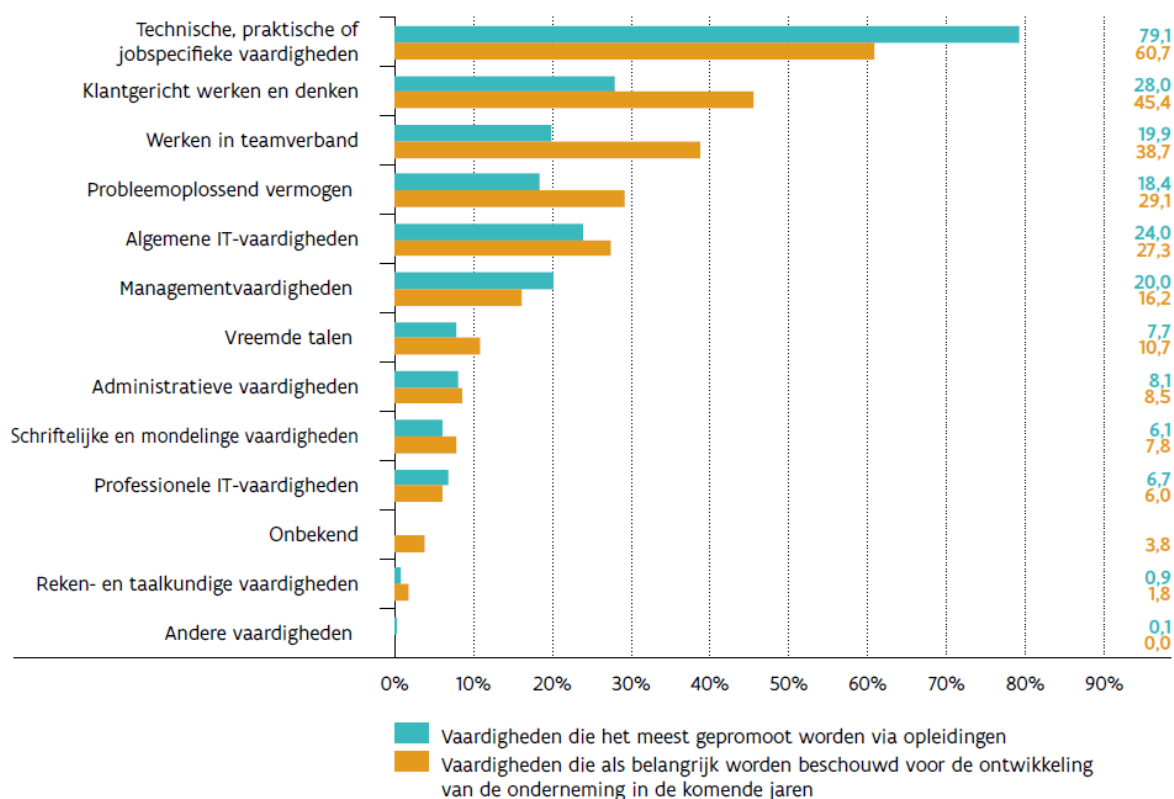


De opsplitsing van de opleidingsparticipatiegraad naar bedrijfsgrootte toont dat bedrijven met een hoger personeelsaantal een hogere participatiegraad kennen. De kloof tussen de grootste (meer dan 250 werknemers) en kleinste bedrijven (minder dan 50 werknemers) is wel gehalveerd in vergelijking met 2005.

2.2.3.4 Welke vaardigheden vinden ondernemingen belangrijk om te stimuleren? (CVTS)

De CVTS peilt in elk land ook naar de vaardigheden die ondernemingen het meest promoten via opleidingen en naar de vaardigheden die als belangrijk worden beschouwd voor de toekomst van het bedrijf. Er bestaat een **kloof tussen wat als belangrijk wordt beschouwd voor de toekomst en wat momenteel gepromoot wordt via de huidige opleiding**. Deze bevinding vinden we ook terug in de studie van De Vos & Desmet (2020) (zie verder). In de CVTS-bevraging zien we dat de meeste aandacht gaat naar de ontwikkeling van technische, praktische of jobspecifieke vaardigheden. Deze vaardigheden worden ook als meest belangrijk beschouwd voor de toekomst. Vaardigheden die minder gepromoot worden via de huidige opleidingen, maar wel als belangrijk worden gezien voor de ontwikkeling van het bedrijf zijn werken in teamverband en probleemoplossend denken.

Figuur 19: De ontwikkeling van vaardigheden in België (2015), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.



2.2.3.5 De evolutie van opleidingsinspanningen in Vlaamse bedrijven tussen 2015 en 2019 (Sociale Balans)

Tussen 2015 en 2019 constateren we een terugval in de cijfers met betrekking tot de opleidingsinspanningen van Vlaamse bedrijven in 2016 en 2017, gevolgd door een herstel in 2018 en 2019. Finaal is er echter geen vooruitgang geboekt in 2019 in vergelijking met 2015. Het aandeel vormingsbedrijven ligt in 2019 op ongeveer hetzelfde niveau als in 2015, maar dit is vooral dankzij een toegenomen aandeel grote bedrijven in de dataset van 2019, die vaker opleidingen voorzien. In 2019 bedroeg de participatiegraad voor formele opleiding 37,1% en voor informele opleidingen 23,3%. Ten opzichte van 2015 is er sprake van een lichte achteruitgang. De cijfers bedroegen toen respectievelijk 38,0% en 23,6%. Ook bij andere opleidingsindicatoren, zoals de opleidingsuren en de gemiddelde opleidingsduur, is er een lichte daling of stilstand.

Tabel 7: Evolutie van de opleidingsindicatoren (Vlaanderen; 2015-2019), overgenomen uit Penders et al. (2021). op basis van NBB & RSZ.

	Alle bedrijven					Vormingsbedrijven				
	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019
Opleidingsparticipatie	in % van de werknemers									
Formele opleiding	38,0	36,1	36,2	37,0	37,1	53,8	50,9	50,9	51,9	51,8
Informele opleiding	23,6	23,9	24,1	23,2	23,3	33,4	33,7	33,8	32,6	32,6
Opleidingsuren	in % van de gewerkte uren									
Totaal	1,21	1,16	1,17	1,19	1,21	1,71	1,66	1,67	1,70	1,72
Formele opleiding	0,72	0,70	0,69	0,70	0,72	1,02	1,00	0,99	1,01	1,02
Informele opleiding	0,49	0,46	0,48	0,48	0,49	0,70	0,66	0,68	0,69	0,70
Gemiddelde opleidingsduur	Uren per werknemer (= opleidingsverwachting)					Uren per deelnemer				
Totaal	16,0	15,0	14,9	15,2	15,6	/	/	/	/	/
Formele opleiding	9,5	9,1	8,9	9,1	9,2	24,9	25,0	24,5	24,5	24,8
Informele opleiding	6,5	5,9	6,1	6,2	6,3	27,6	24,8	25,3	26,6	27,1

Noot: De totale participatiegraad kan niet berekend worden op basis van de sociale balansdata. Een werknemer kan zowel formele als informele opleiding volgen. Aangezien dit in de sociale balans enkel afzonderlijk wordt geregistreerd, kunnen er dubbeltellingen ontstaan waarvoor niet gecorrigeerd kan worden.

Uit de analyse naar ondernemingsgrootte blijkt, net zoals de CVTS, dat grotere bedrijven meer opleidingsgericht zijn. Alleen wordt er vastgesteld dat grote bedrijven een terugval in opleidingsparticipatiegraad kennen. Ook op sectoraal vlak is er veel differentiatie, waarbij de sectoren die middelmatig presteren op vlak van opleidingsdeelname het meeste terugvallen tussen 2015 en 2019.

2.2.4 De impact van COVID-19 op menselijk kapitaal in organisaties (Antwerp Management School, 2021)

Antwerp Management School (AMS) voerde in samenwerking met het VBO-FEB en HRPro.be een langlopend onderzoek uit naar de impact van COVID-19 op het menselijk kapitaal in organisaties. Bedrijfsleiders en HR-professionals werden bevraagd over o.a. telewerk, opleidingen en de relatie tussen werkgever en werknemer. De bevraging gebeurde in golven: de eerste bevraging vond plaats in april 2020, de tweede in juni 2020, een derde in oktober 2020 en een vierde begin 2021. Een van de centrale vragen kijkt naar de impact van de coronacrisis op het opleidingsperspectief van werkgevers. Zo peilen de onderzoekers of medewerkers de juiste competenties hebben om na de crisis de bedrijfsactiviteiten verder te kunnen zetten, of takenpakketten veranderen, of er ingezet wordt op digitalisering op het werk en of er al dan niet versterkt wordt ingezet op (online) opleidingen om mensen inzetbaar te houden. Opleidingen stonden in heel wat ondernemingen onder druk, blijkt uit het onderzoek. In een aantal organisaties werden de voor 2020 voorziene opleidingsbudgetten bijvoorbeeld teruggeschroefd of zelfs geannuleerd. Van de opleidingen die in 2020 wel nog doorgingen, vond de meerderheid online plaats

(i.p.v. fysiek) – wat digitale vaardigheden veronderstelt. De pandemie heeft sowieso de normale manier van werken in bedrijven doorbroken en een aantal evoluties, zoals telewerk en digitalisering, doen versnellen.

- [De invloed van corona op menselijk kapitaal in organisaties](#)
- Samenvatting in Over.Werk (Vangronsveld, De Vos, 2021): [De impact van COVID-19 op menselijk kapitaal in organisaties | Steunpunt Werk](#)

2.2.5 Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021)

Het tweede advies van de arbeidsmarkten (voor meer situering, zie stuk onder 'leercultuur') bergt ook wat nuttigs voor (lerende) organisaties. Onder het eerste spoor (leren doorheen de loopbaan) luidt het advies om **een visie** uit te werken over *“een toekomstbestendige arbeidsmarkt en wat dit betekent voor burgers en organisaties”* en dit te vertalen in *“een strategisch competentieprogramma”*. Dat competentieprogramma moet volgens de experts gericht zijn op het realiseren van de grote transformaties waar we vandaag voor staan, vooral op vlak van digitalisering en klimaat. Het doel van dit programma is tweeledig. Ten eerste *“ondernemingen en burgers sensibiliseren over de impact van transitie en de mogelijkheden (maar ook de noden) die dit creëert inzake leren doorheen de loopbaan, door de doorvertaling (op een macroniveau) te maken naar competenties voor de toekomst”*. En ten tweede *“gerichte investeringen in competentieprogramma's die hierop inzetten voor specifieke doelgroepen”*, meer specifiek ondernemingen en werknemers in instapjobs, werkzoekenden en niet-beroepsactieven.

Het menselijk kapitaal wordt over het algemeen beschouwd als een essentiële factor om transformaties te laten slagen. Voor ondernemingen adviseren de experts daarom om – naar analogie met SkillsBridge in Luxemburg – een competentieprogramma uit te werken gericht op de competentieontwikkeling van werknemers, en dit in functie van de grote 'digitale en groene' transformaties. Dit programma beoogt met andere woorden een gefocuste aanpak van competentieontwikkeling in het licht van de grote transformaties, en is in die zin complementair aan de competentiecheck en inzetbaarheidsplan. Die laten ondernemingen toe om op meer permanente basis de analyse te maken van aanwezige en benodigde competenties, waarmee ze dan verder aan de slag kunnen.

De experts zien hier sterke aanknopingspunten bij bestaande gezamenlijke ESF-VLAIO initiatieven (ESF oproep 489 en ESF oproep 540). Ze adviseren niet alleen een goede opvolging en evaluatie van de projecten die hieruit voortvloeit, maar ook een uitbreiding van dit gezamenlijke ESF-VLAIO programma tot een ruimere oproep voor het uitwerken van ondersteuningstrajecten. En dit gekoppeld aan een competentieontwikkelingsprogramma, voor ondernemingen die voor een transformatie staan. Nauwe samenwerking met VLAIO zou hierbij belangrijk zijn om ondernemingen van in het begin te helpen inzetten op innovatie én versterking van hun menselijk kapitaal. Op die manier kunnen twee pijnpunten worden aangepakt die vandaag nog in veel ondernemingen aanwezig zijn: ten eerste een eenzijdige focus op het aantrekken en proactief ontwikkelen van sleuteltalent (bv in R&D) om innovaties mogelijk te maken en ten tweede een reactieve focus op het meekrijgen (in kunnen en willen) van alle werknemers om innovaties succesvol te implementeren.

2.2.6 De impact van (technologische) veranderingen op werk, competenties en inzetbaarheid (Desmet & De Vos, 2020)

Deze studie gaat na hoe toekomstbestendig onze huidige jobs zijn via een bevraging bij 2.265 Belgische werknemers en 1.504 leidinggevendenden. Desmet en De Vos peilen naar de impact van technologische veranderingen op jobs, werkbeleving en vaardigheden en naar hoe medewerkers, leidinggevendenden en organisaties hiermee omgaan. Uit deze bevraging blijkt het volgende:

- Er heerst optimisme over de mate waarin werknemers over competenties (jobspecifieke en generieke) beschikken die volgens hen nodig zijn om toekomstbestendig te zijn. Werkgevers volgen deze mening.
- Deze opvatting (“we zijn nu al goed bezig”) kan een mogelijke verklaring zijn waarom er minder in opleiding geïnvesteerd wordt qua tijd en middelen. Bovendien zetten werkgevers vandaag vooral in op de ontwikkeling van jobspecifieke vaardigheden, terwijl die als minder belangrijk worden beschouwd voor de toekomst. De focus ligt nu dus nog teveel op prestaties in de huidige job en te weinig op toekomstige uitdagingen.
- Er bestaat een kwetsbare groep van 10% van de ondervraagde werknemers. Zij geven aan dat hun vaardigheden minstens deels verouderd zijn. Ze vrezen voor hun inzetbaarheid in hun huidige of toekomstige job.
- De meerderheid (60% van leidinggevendenden, 54% van werknemers) gaat akkoord dat leren en ontwikkelen belangrijk is in de organisatie, maar dit lijkt beperkt te blijven tot klassieke vormen van opleiding, veeleer dan activiteiten die loopbaanontwikkeling en inzetbaarheid stimuleren via ervaringen in de huidige job of de ruimere organisatiecontext.
- Hoewel zowel werknemers als leidinggevendenden opleiding en ontwikkeling als een gedeelde verantwoordelijkheid zien, geeft toch 80% van de werknemers aan dat het de werkgever is die moet instaan voor de financiering van de opleidingen. Dit contrasteert met het belang van meer generieke competenties (vb. omgaan met veranderingen, digitale vaardigheden, ...).

Andere bevindingen:

- Technologie heeft de voorbije jaren bij 3 op de 4 werknemers tot veranderingen in hun manier van werken geleid, en bij 1 op 4 veranderde ook het takenpakket grondig. De meerderheid verwacht verdere inhoudelijke veranderingen de komende vijf jaar.
- De meeste werknemers vinden dat technologie helpt op het werk (inzetbaarheid), maar het is bij 1 op 3 ook een bron van stress (werkbaarheid). Werkgevers delen deze mening.
- Impact van technologie is afhankelijk van leeftijd, jobanciënniteit en functie. Oudere en meer ervaren werknemers bijvoorbeeld ervaren de invloed van technologie algemeen als negatiever dan jongere.
- Werkgevers verwachten geen enorme jobdestructie door automatisering en digitalisering: bijna de helft van de leidinggevendenden stelt dat het aantal jobs de komende jaren niet zal wijzigen als gevolg van technologie.

2.2.7 Permanente opleiding voor werknemers: investeren in de toekomst (Vanackere, Delhez, Nautet, Saks, Zimmer, 2021)

De arbeidsmarkt en de daarop vereiste competenties worden op scherp gesteld door de nieuwe technologieën, de globalisering en de groene transitie. Ook de loopbanen zijn steeds langer en gevarieerder. Permanente opleiding kan dus een belangrijke rol spelen om de competenties op peil te houden en er nieuwe te verwerven voor een eventuele professionele heroriëntering. In dit artikel worden de kerngegevens over de permanente opleiding van de werknemers in België voorgesteld. Welke kenmerken van de werknemers verklaren dat ze zich meer gestimuleerd voelen om een opleiding te volgen? Welke kenmerken van de werkgever zijn belangrijk voor de opleidingsintensiteit? Aan de hand van gegevens uit de sociale balansen toont het artikel aan dat de meest productieve ondernemingen ook meer opleidingen aanbieden. Er bestaan tal van instrumenten en maatregelen, zowel bij de federale overheid als bij de gewesten en gemeenschappen, om werknemers en werkgevers ertoe aan te zetten meer te investeren in de competenties van de toekomst. Om de efficiëntie van het systeem van permanente opleiding voor de werknemers te verbeteren, reikte de Hoge Raad voor de Werkgelegenheid onlangs verscheidene concrete denksporen aan, die in het laatste deel van het artikel worden toegelicht.

2.2.8 Visie 2050: het rapport Toekomstverkenningen arbeidsmarkt 2050 (Sels, Vansteenkiste & Knipprath, 2017).

Het tweede deel van dit rapport gaat in op de mogelijke veranderingen in arbeidsrelaties. Hier is een mogelijk grote impact op de specifieke vorm van en behoeften aan voortgezette opleiding te verwachten. De auteurs bekijken een aantal trends zoals een mogelijke toename van de arbeidsmobiliteit en flexibiliteit in arbeidsvormen, en kijken ook naar een aantal debatten met betrekking tot 'Uberisering' van arbeidsrelaties, de freelance economy, de deeleconomie en polygame arbeidsrelaties. De invloed hiervan beschrijven ze in termen van inhoudelijke competenties (vb. nood aan transfereerbare vaardigheden, zelfsturing en weerbaarheid), als in termen van de vorm die de ondersteuning van loopbanen best aanneemt (vb. transfereerbare rechten, rugzakfinanciering, loopbaansparen).

2.2.9 Interessante links en referenties

- Voor vragenlijsten en checklists rond werkbaar werk en lerende organisaties: [Scan werkbaar werk](#)
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24(3), 522-537.
- Delhez, P., Nautet, M., Saks, Y., & Zimmer, H. (2022). [Lifelong learning for employees: investing in the future](#). *NBB Economic Review (June 2022)*. Brussels: Nationale Bank België.
- [Demarsin, E., Andriessen, M., & De Witte, K. \(2014\). Handleiding Managen Opleidingsbehoeften. ESF-Agentschap Vlaanderen.](#)
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, and Growth*. Harvard Business School.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. John Wiley and Sons Ltd.
- Grant, A. (2016). *Originals: How non-conformists move the world*. Penguin Books.

- Lawrence, T. B., Mauws, M. K., Dyck, B., & Kleysen, R. F. (2005). The politics of organizational learning: integrating power into the 4I framework. *Academy of management review*, 30(1), 180-191.
- Lipshitz, R., Popper, M., & Friedman, V. J. (2002). A multifacet model of organizational learning. *The journal of applied behavioral science*, 38(1), 78-98.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California management review*, 40(3), 40-54.
- Nonaka, I., & Von Krogh, G. (2009). Perspective—Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization science*, 20(3), 635-652.
- Nonaka, I., and Toyama, R. (2003). ‘The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process’. *Knowledge Management Research & Practice*, Vol 1, pp 2-10.
- Örténblad, A. (2007). Senge’s many faces: problem or opportunity?. *The Learning Organization*.
- Penders, I., & Vansteenkiste, S. (2020). De Belgische en regionale opleidingsinspanningen van werkgevers in Europees perspectief. Een analyse op basis van de Continuïng Vocational Training Survey. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 39-54. Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- Penders, I., Gaasendam, C.R., Sourbron, M., & Vansteenkiste, S. (2021). Monitoringsrapport opleidingsdeelname en opleidingsinspanningen werkgevers in Vlaanderen (Werk.Rapport 2021 nr.1). Brussel/Leuven: Departement Werk en Sociale Economie/Steunpunt Werk.
- Ray, J., Baker, L. & Plowman, D. (2011). Organizational Mindfulness in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 10, No. 2, pp. 188-203
- Senge, P. M. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Currency.
- Smits, B., Larock, Y. (2020). Iedereen schoolmaker. Investeren in samen leren.
- Sourbron, M., & Vansteenkiste, S. (2021). De evolutie van opleidingsinspanningen in Vlaamse bedrijven tussen 2015 en 2019. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 31(1), 148-158.
- Vogus, T. (2011). Mindful organizing. Establishing and extending the foundations of highly reliable performance. In *HANDBOOK OF POSITIVE ORGANIZATIONAL SCHOLARSHIP*, K. Cameron, G. Spreitzer, eds., Oxford University Press.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend Organiseren*. Noordhoff Uitgevers.



2.3 AANBOD

2.3.1 Monitoringsrapport Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE, 2020)

Het rapport *Opleidingsdeelname en de opleidingsinspanningen van werkgevers in Vlaanderen* (Van Langenhove, Penders, Sourbron & Vansteenkiste, 2020) bevat een uitgebreide monitoring van de opleidingsdeelname en -inspanningen in Vlaanderen, op basis van zes relevante gegevensbronnen, waaronder de Adult Education Survey (AES), die in dit onderdeel aan bod komt. De laatste AES vond plaats in 2016 en geeft meer inzicht in de kenmerken van de gevolgde opleidingen (denk aan type opleiding, het tijdstip, de financiering, opleidingsaanbieders enzovoort).

2.3.1.1 Welke soort opleidingen worden gevolgd?

Algemeen:

De bronnen in het monitoringsrapport hanteren verschillende definities van leren. Voor een methodologische vergelijking verwijzen we naar hoofdstuk 2 uit het monitoringsrapport en Penders, Van Langenhove & Vansteenkiste (2020). Volgens de AES zijn formele leeractiviteiten opleidingen die georganiseerd worden in formele opleidingsinstellingen. Niet-formeel leren vindt plaats buiten het formeel onderwijssysteem (bijvoorbeeld de VDAB of werkgever), het kan hier onder meer gaan om cursussen, seminaries, workshops... Informeel leren is het doelbewust en gepland verwerven van kennis door bijvoorbeeld met andere mensen te praten of door te lezen.

In Vlaanderen nemen volwassenen (25- tot 64-jarigen) vooral deel aan niet-formeel leren en informeel leren. Volgens de AES heeft 44,4% deelgenomen aan minstens één niet-formele leeractiviteit en 63,4% van de Vlaamse volwassenen heeft doelbewust en gepland iets zelf geleerd (informeel). Het aandeel volwassenen in het formeel onderwijs gedurende twaalf maanden bedraagt slechts 6,8%. Het lage percentage van formeel leren kan gelinkt worden aan het feit dat het volgen van een formele opleiding en tegelijkertijd werken voor velen geen evidente combinatie is. Over het algemeen gaat het vaak over lange opleidingen die vaak niet flexibel zijn. Uit hoofdstuk 5 van het monitoringsrapport weten we dat tijd een belangrijke drempel vormt voor (verdere) deelname aan opleidingen. Niet-formele opleidingsactiviteiten daarentegen zijn divers in aanbod en vaak van kortere duur.

Formele opleidingen

Onderstaande tabel 2 geeft een overzicht van het studiegebied van de formele opleidingsactiviteit. Van alle gevolgde formele opleidingen situeert 16,2% zich in het studiegebied gezondheid en sociale dienstverlening, waaronder o.a. de opleiding verpleegkunde valt – een opleiding die vaker volwassenen aantrekt dan andere opleidingen in het hoger onderwijs. Taalopleidingen, die vaak gevolgd worden in centra voor volwassenenonderwijs, vallen onder het studiegebied kunst en letteren.

Tabel 8: Aandeel gevolgde formele opleidingen volgens studiegebied (Vlaanderen, 2016; referentieperiode: 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op AES 2016 en Statbel.

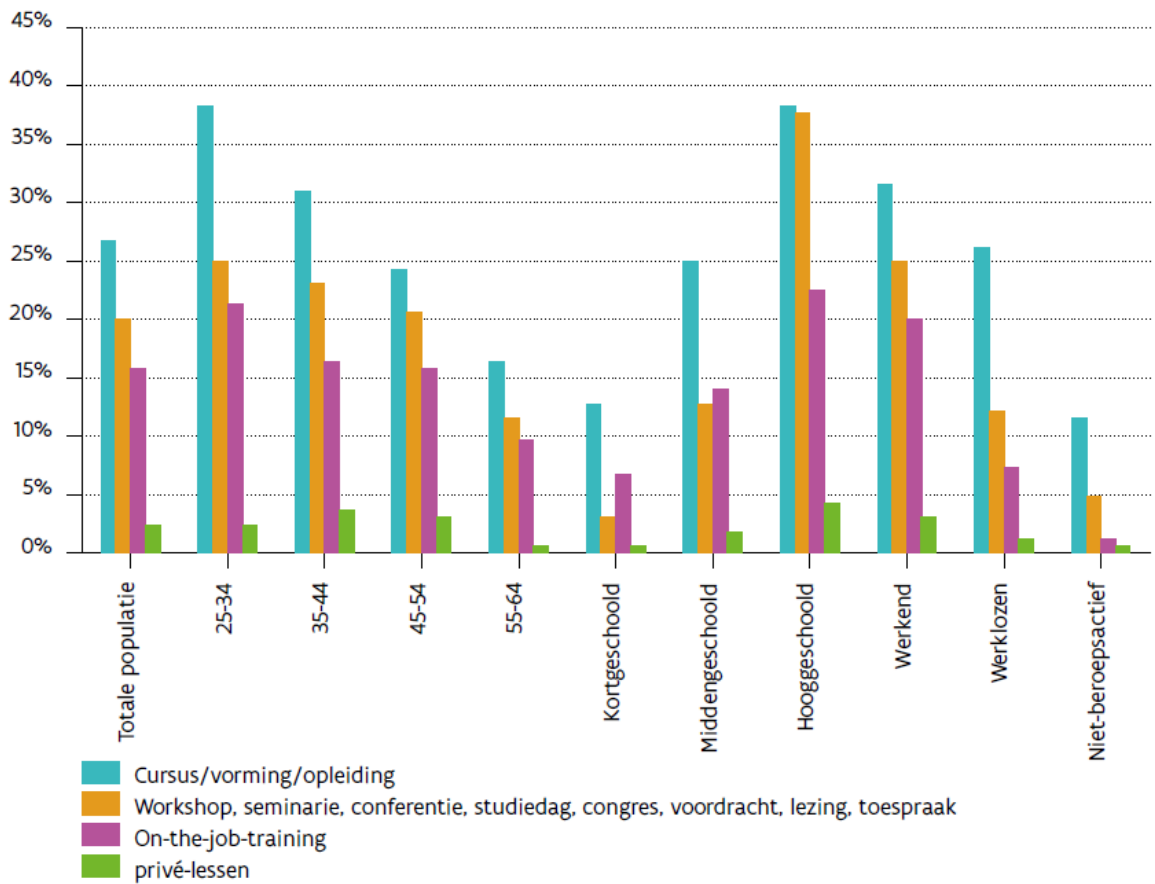
	% formele opleidingen
Gezondheid en sociale dienstverlening	16,2%
Onderwijs / pedagogische wetenschappen	9,1%
Kunst en letteren	8,7%
Diensten	7,3%
Handel, administratie en recht	6,2%
Ingenieurswetenschappen, verwerkende industrie en bouw	6,1%
Sociale wetenschappen, journalistiek	3,2%
Landbouw, bosbouw, visserij en dierengeneeskunde	2,8%
ICT (computerwetenschappen)	2,6%
Natuurwetenschappen, wiskunde en statistiek	1,4%
Studiegebied onbekend/geen antwoord	36,4%

Niet-formele leeractiviteiten

Hierboven werd al aangehaald dat 44,4% van de 25- tot 64-jarigen in 2016 tijdens de voorbije twaalf maanden minstens één niet-formele leeractiviteit heeft gevolgd. Bovendien is de ongelijkheid in niet-formele opleidingsparticipatie groot tussen 'sterke' en kwetsbare profielen: hooggeschoolden volgen veel vaker dan kortgeschoolden een niet-formele opleiding, beroepsactieven (werkenden en werklozen) vaker dan niet-beroepsactieven en jongeren vaker dan 55-plussers (zie figuur 7 in monitoringsrapport). Ander onderzoek op basis van de EAK (Enquête naar Arbeidskrachten) vond eveneens dergelijke grote opleidingskloven terug voor Vlaanderen (zie Sourbron & Vansteenkiste, 2020).

Uit figuur 18 leiden we af dat ook het type van gevolgde niet-formele opleidingsactiviteiten verschilt naar achtergrondkenmerken. In het algemeen zijn cursussen, vormingen en opleidingen de meest voorkomende niet-formele leeractiviteit. Vooral bij jongere volwassenen en hooggeschoolden ligt dit percentage hoger. Kortgeschoolden laten lage percentages optekenen voor de vier types. Zo heeft slechts 7% van de kortgeschoolden deelgenomen aan 'on-the-job-training'. De AES leert dat er ongelijke toegang is tot jobgerelateerde niet-formele leeractiviteiten naar kwalificatieniveaus van jobs. Personen met hooggekwalificeerde jobs (61,0%) krijgen dubbel zo vaak toegang tot jobgerelateerde opleiding als personen in lager gekwalificeerde jobs (27,3%). Werken en leren zijn dus verbonden met elkaar, maar niet elke werkende heeft evenveel toegang tot leren.

Figuur 20: Aandeel 25- tot 64 jarigen (%) dat de afgelopen 12 maanden deelnam aan een type van niet-formele leeractiviteit in Vlaanderen naar achtergrondkenmerken (Vlaanderen, 2016), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op AES 2016 en Statbel.



Informele leeractiviteiten

Meer dan zes op tien 25- tot 64-jarigen heeft deelgenomen aan informeel leren gedurende de laatste 12 maanden (in 2016). Een groot aandeel Vlamingen onderneemt dus een leeractiviteit die doelbewust en gepland is. De meest voorkomende manier van informeel leren is iets doelbewust opzoeken op het internet (47,5%) (tabel 9). Ook bij informeel leren zien we dat hooggeschoolden (77,0%) veel vaker dan kortgeschoolden (46,2%) leren (niet in de tabel, zie figuur 9 in monitoringsrapport). Deze kloof kan te verklaren zijn door de over het algemeen lagere (digitale) geletterdheid van kortgeschoolden. Wie wil leren via het internet of een ander digitaal medium, moet over digitale competenties beschikken en de geschikte infrastructuur in huis hebben. Voor kwetsbare groepen kan dat een belemmering voor hun deelname betekenen. De Barometer Digitale Inclusie (Mariën et al., 2020) toont aan dat deze problemen vaker bij kortgeschoolden voorkomen (Kimps, Lembrechts & Sodermans, 2020).

Tabel 9: Aandeel (%) 25-64-jarigen volgens manier van informeel leren (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op AES 2016 en Statbel.

	% 25-64 jarigen
Doelbewust gebruik te maken van computer/het internet	47,5%
Doelbewust lezen van boeken of ander leesmateriaal	33,9%
Een familielid, vriend of collega heeft me dingen bijgeleerd	32,1%
Doelbewust bekijken/beluisteren van beeld- en/ of audiomateriaal	23,9%
Begeleide bezoeken in musea, parken, ...	16,3%
Bezoek brengen aan bibliotheek, leercentra, beurzen	14,0%

Noot: respondenten konden meerdere antwoorden opgeven waardoor de percentages niet cumulatief zijn.

2.3.1.2 Wie verstrekt deze niet-formele opleidingen?

Hierboven werd eerder al aangehaald dat leren, en vooral niet-formeel leren, vaak verbonden is aan de werkvloer. Zo nam iets meer dan een derde (36,7%) van de populatie deel aan minstens één jobgerelateerde niet-formele leeractiviteit. Het is dan ook niet verrassend dat 32,9% van alle gevolgde niet-formele leeractiviteiten in Vlaanderen georganiseerd werd door **de werkgever** (tabel 10). In het algemeen stellen we een eerder versnipperd landschap vast als we kijken naar wie niet-formele opleidingsactiviteiten verstrekt in Vlaanderen. Naast de werkgever zijn er vier grote spelers die elk een min of meer gelijk deel van de gevolgde opleidingen organiseren. **De VDAB**, waar werklozen aan een opleiding kunnen deelnemen, valt onder de noemer niet-commerciële instellingen waar onderwijs en opleiding niet de hoofdactiviteit is (5,7%). De rol van werkgeversorganisaties (2,0%) en vakbonden (0,7%) als opleidingsaanbieder is erg beperkt.

Tabel 10: Verdeling van niet-formele opleidingsactiviteiten volgens opleidingsverstrekker (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.AES 2016 en Statbel.

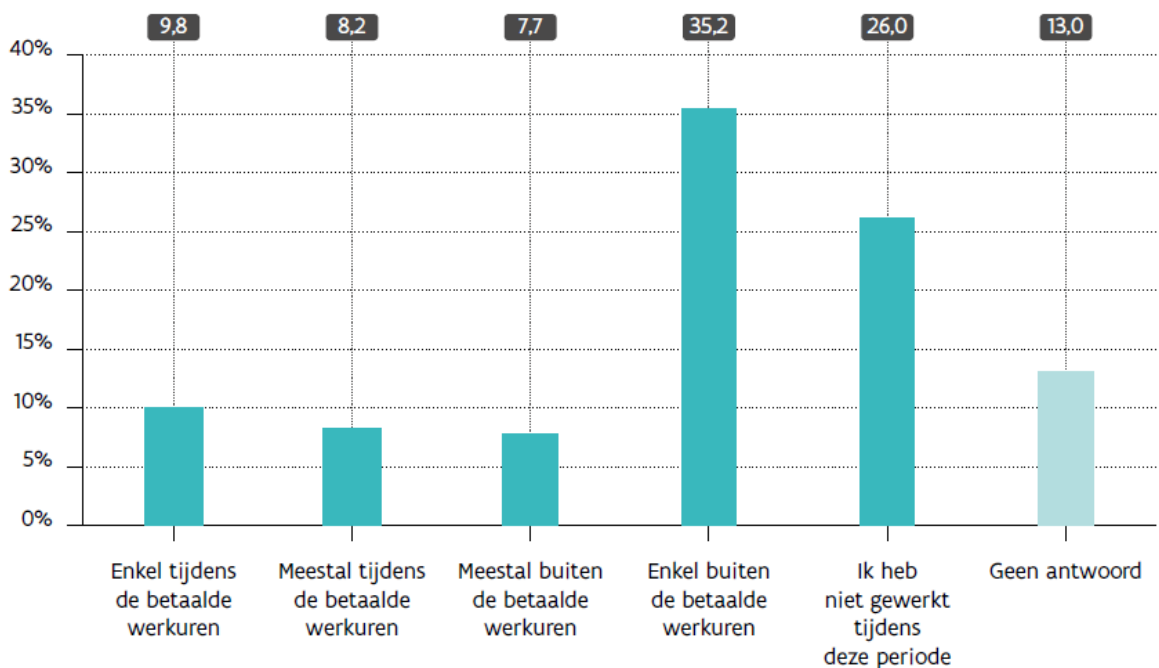
	% niet-formele opleidingen
Werkgever	32,9%
Bedrijf/commerciële instelling waar onderwijs en opleiding niet de hoofdactiviteit is	13,5%
Opleidingsinstelling met niet-formele opleidingen	12,2%
Instelling voor formeel onderwijs	11,0%
Non-profitorganisatie	8,7%
Niet-commerciële instelling waar onderwijs en opleiding niet de hoofdactiviteit is	5,7%
Individen (vb. privéles)	4,4%
Werkgeversorganisatie, Kamer van Koophandel	2,0%
Vakbond	0,7%
Andere	0,1%
Onbekend/geen antwoord	8,8%

2.3.1.3 Wanneer vinden deze opleidingen plaats?

Omdat **formele opleidingen** doorgaans een langere duur hebben en plaatsvinden in formele onderwijsinstellingen, gebeuren deze opleidingen meestal buiten de betaalde werkuren (35,2%) of tijdens een periode waarin niet gewerkt wordt (26,0%) (figuur 19). **Niet-formele opleidingen** zijn vaak werkgerelateerd en worden het vaakst aangeboden door de werkgever, waardoor deze veel vaker tijdens de werkuren plaatsvinden. 24,1% van alle volwassenen geeft aan deel te hebben genomen aan minstens één niet-formele leeractiviteit tijdens de betaalde werkuren (niet in de figuur, zie figuur 11 in monitoringsrapport). Het aandeel personen dat niet-formeel leerde tijdens de betaalde werkuren verschilt naargelang achtergrondkenmerken: vooral hooggeschoolden en jongere volwassenen (in vergelijking met respectievelijk kortgeschoolden en 55-plussers) hebben vaker toegang.

De digitale transitie creëert niet alleen de nood om meer in te zetten op levenslang leren, maar ook mogelijkheden om de transitie naar een digitale samenleving mogelijk te maken. Omdat tijd de belangrijkste drempel is voor mensen die graag (meer) hadden deelgenomen aan opleiding (zie hoofdstuk 5 in het monitoringsrapport LLL en Van Langenhove & Vansteenkiste, 2020), kunnen online leermiddelen (vb. e-leren) als oplossing en alternatief dienen voor de klassieke leermethoden. Hier dient dan wel rekening gehouden te worden met de kwetsbare groepen, die vaker geconfronteerd worden met problemen rond infrastructuur en het gebrek aan digitale vaardigheden.

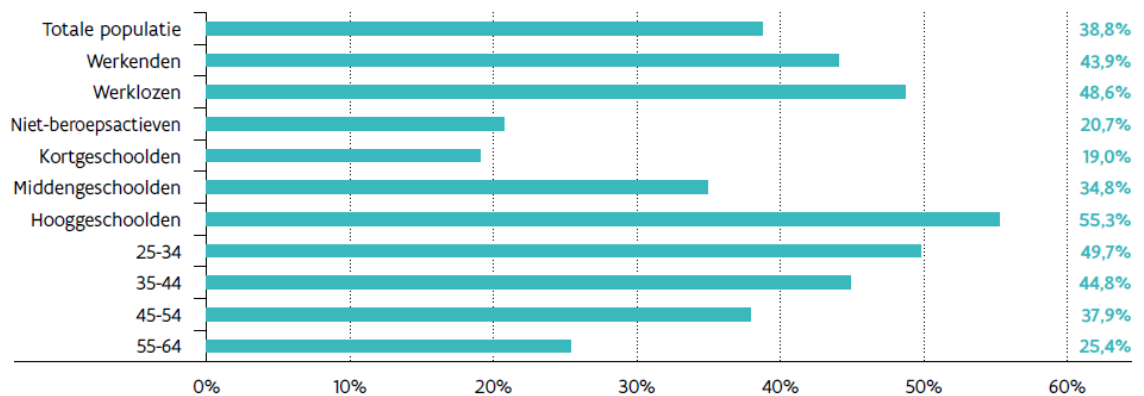
Figuur 21: Formele opleidingen volgens tijdstip (Vlaanderen, 2016; referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.



2.3.1.4 Heeft iedereen (gelijke) toegang tot informatie over opleiding en ondersteuning bij opleidingskeuze?

Bijna vier op tien (38,8%) van de 25- tot 64-jarigen heeft de laatste 12 maanden kosteloze informatie of ondersteuning ontvangen omtrent formeel en niet-formeel leren. Toch heeft **niet iedereen gelijke toegang** tot het bestaande aanbod aan opleidingen. Niet-beroepsactieven, kortgeschoolden en 55-plussers zijn bijvoorbeeld minder goed geïnformeerd (figuur 20). Als we de aanbieders van die gratis informatie of begeleiding onder de loep nemen (niet in de figuur, zie figuur 14 in monitoringsrapport), dan zijn de onderwijs- en/of opleidingsverstrekkers de grootste aanbieders (meer dan een kwart van alle volwassenen ontving informatie van hen), gevolgd door de werkgever (9,1%). Specifiek voor werklozen is de arbeidsbemiddelaar VDAB de belangrijkste bron van informatie (32,6% van de werklozen).

Figuur 22: Aandeel 25- tot 64-jarigen (%) dat gratis informatie of ondersteuning heeft ontvangen over opleiding naar arbeidsmarktstatuut, scholing en leeftijd (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020), gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.ES 2016 en Statbel.



2.3.2 Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021)

Het tweede advies van de arbeidsmarkten (voor meer situering, zie stuk onder 'leercultuur') richt zich ook op het aanbod. De experts constateren dat het aanbod te versnipperd is (Onderwijs, VDAB, opleidingsfondsen, CVO's, Syntra, private aanbieders). In het kader van spoor 3 (governance) pleiten ze voor meer transparantie door minder koterij aan de aanbodkant. Een leer- en loopbaanoffensief heeft namelijk baat bij een vereenvoudigd, transparant systeem van voortgezette opleiding en vorming. Ze beschouwen transparantie van het opleidingsaanbod als nodig voor alle partijen, en vooral voor laaggeschoolden en kwetsbare groepen, die minder bereikt worden of minder zelf op zoek gaan naar mogelijkheden.

Daarnaast pleiten de experts ook voor een flexibilisering van de opleidingssector. Daarbij moet de nadruk liggen op het inrichten van een structuur waarin *"snel (cross-sectorale) modules voor verschillende opleidingsniveaus kunnen worden ingericht die aansluiten op de kennis- en vaardighedenbehoefte op dat moment"*. Belangrijk daarbij is dat (de structuur van) het opleidingslandschap dusdanig wordt ingericht dat opleiden en bijscholen van de beroepsbevolking adaptief is – dus snel op een passende manier een antwoord kan bieden op verschuivingen in de arbeidsmarkt. Centraal hierin zal samenwerking binnen het opleidingsstelsel staan.

Onder andere op basis van deze twee bovenstaande principes formuleren de experts zeven governance-adviezen die het strategisch competentieprogramma moeten mede realiseren, waaronder het bouwen aan allianties voor een transparant opleidingsaanbod.



2.3.3 Customer journey van opleidingsverstrekkers levenslang leren. Een onderzoek naar de persona's, drempels en hefboomen van opleidingsverstrekkers bij de ontwikkeling van een nieuw opleidingsaanbod (IDEA Consult & The Argonauts 2021)

Deze studie heeft als doel de werkzaamheden en ervaringen van diverse opleidingsverstrekkers in kaart te brengen bij het ontwikkelen en het inrichten van een 'nieuw' opleidingsaanbod levenslang leren. Opleidingsverstrekkers doorlopen daartoe verschillende stappen die via een customer journey in kaart gebracht worden, met daarbij de ervaring van de opleidingsverstrekker in elke afzonderlijke stap. Elke customer journey wordt vervolgens uitgewerkt vanuit het perspectief van één type persona. Op die manier biedt dit onderzoek inzicht in de gehele reis die opleidingsverstrekkers doorlopen bij het inrichten en het aanbieden van opleidingen. Naast de diverse stappen worden in de customer journey ook de belemmeringen geïdentificeerd die opleidingsverstrekkers ervaren, net zoals de bestaande en potentiële hefboomen die de inrichting faciliteren. De persona's ontwikkeld in dit onderzoek kunnen – samen met hun customer journeys – aangewend worden om (beleids)initiatieven gericht in te zetten, zowel aangepast naar type opleidingsverstrekker, als naar moment in de klantreis van de opleidingsverstrekker.

2.3.4 Duaal leren in Vlaamse bedrijven

2.3.4.1 Metastudie: duaal leren in Vlaanderen. Focus op de onderneming en de werklekcomponent ([Lembrechts, Sodermans, 2021](#))

In het rapport wordt een procesevaluatie gemaakt van duaal leren, met focus op de leerwerkplek of onderneming. De evaluatie is gebaseerd op een metastudie van 16 onderzoeken. Het rapport is opgebouwd rond de verschillende fases die ondernemingen doorlopen in het kader van duaal leren, en sluit af met aanbevelingen.

2.3.4.2 Kosten, baten en financiering van duaal leren ([De Coen et al., 2020](#))

In dit rapport presenteren de onderzoekers van IDEA Consult een overzicht van de kosten en baten van duaal leren die vier groepen van betrokken actoren ervaren: ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers en koepels/GO!. Ook worden inspirerende buitenlandse voorbeelden voor de financiering van duaal leren besproken.

2.3.4.3 Procesevaluatie van het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen – HIVA ([Cabus, Juchtman, Wouters 2020](#))

Concreet behandelt het rapport de overeenkomsten (types, opleidingsplan en beëindiging), verbintenissen, rechten en plichten, de leervergoeding en de erkenningen. Deze aspecten van alternerende opleidingen werden vertaald in 15 onderzoeksvragen. De onderzoeksvragen werden ingekapseld in twee onderdelen: (1) de overeenkomsten en (2) het opleidingsplan. De studie onderzoekt onder andere welke karakteristieken de erkende en niet-erkende ondernemingen hebben (vb. grootte van de onderneming/vestiging, geografische locatie, sector van activiteiten, aantal OAO naar type, aantal mentoren), en welke motieven de ondernemingen hebben om leerwerkplekken aan te bieden. Andere topics zijn het financieringssysteem, en bepaalde knelpunten om in te stappen als onderneming, redenen voor vroegtijdige beëindiging, en hoe het opleidingsplan vorm krijgt en opgevolgd wordt. Enkele interessante resultaten:

- Voornamelijk microvestigingen (<10 werknemers) (68.6%) stappen in het systeem van alternerend leren. Volgens literatuur zouden vooral grote ondernemingen makkelijker worden erkend, maar dit kunnen we voor Vlaanderen niet bevestigen aan de hand van cijfers van SYNTRA Vlaanderen.
- Zijn ondernemingen tevreden met het bedrag van de leervergoeding? Een tamelijk omvangrijke groep van werkgevers heeft geen weet van de hoogte van de (leer-)vergoeding (14.48%), mogelijks omdat de loonadministratie gebeurt door het sociaal secretariaat. Ongeveer 80% vindt het bedrag van de vergoeding redelijk, 8.41% vindt het te laag en 8.59% te hoog. Er bestaat ook een relatief brede consensus over het betalen van een leervergoeding aan de jongere omdat het een investering is die zichzelf kan terugbetalen wanneer de jongere uiteindelijk bij de onderneming aan de slag gaat.
- Er zijn heel wat mogelijkheden tot het verkrijgen van een financiële vergoeding. Toch blijkt uit de enquêtes dat ze slechts door een kleine groep (allemaal) zijn gekend. De meest gekende financieringsmogelijkheden worden ook het meest gebruikt: de RSZ-verminderingen, de stagebonus en de mentorkorting.
- Welke motieven liggen aan de basis van het aantrekken van leerlingen in leerwerkplekken? Redenen die aan de basis liggen, zijn: (1) het opleiden van toekomstige werknemers, (2) het overdragen van de eigen kennis en passie en (3) het vooruitzicht op het kunnen aanwerven van de jongere. Deze redenen plaatsen we onder een 'investeringsmodel', waarbij ondernemingen leerlingen opleiden om ze later ook te kunnen aanwerven. Er is veel minder bewijsvoering in dit onderzoek voor een 'substitutiemodel', waarbij ondernemingen in alternerend leren overwegend op zoek gaan naar goedkope leerling-werknemers, bijvoorbeeld, ter vervanging van hun eigen, duurder personeel.

2.3.4.4 Het aanbod en de kwaliteit van werkplekken voor duaal leren ([SONO-paper 2017](#))

In dit rapport werden het huidig en potentieel aanbod, de kwaliteit van werkplekken in Vlaanderen en de determinanten hiervan onderzocht. Het aanbod en de kwaliteit van werkplekken, alsook de determinanten van beide werden onderzocht aan de hand van een vragenlijst verspreid bij de Vlaamse werkgevers. De vergaarde data werden geanalyseerd op basis van beschrijvende statistieken en regressieanalyses. Een aantal bevindingen:

- **Het huidig aanbod aan werkplekken kan worden uitgebreid** bij 48% van de leerbedrijven en bij 59% van de bedrijven die (nog) geen leerlingen opleiden. Veel bedrijven kennen de stelsels niet of onvoldoende en de (on)bekendheid van het systeem blijkt dus een eerste en belangrijk werkpunt.
- Opvallend is dat het filantropisch motief (de mate waarin men opleiding ziet als een maatschappelijke bijdrage) positief gerelateerd is aan huidig aanbod, toekomstig aanbod en de capaciteit om meer plaatsen aan te bieden dan men nu doet en tegelijk ook positief gerelateerd is aan de leermogelijkheden in het bedrijf en de trainingsintensiteit.

- De kans dat micro-ondernemingen werkplekken aanbieden is kleiner dan bij grote bedrijven. Deze ondernemingen zouden echter een significant betere opleidingskwaliteit bieden dan grote ondernemingen.

2.3.4.5 Deeltijds beroepsgericht onderwijs en de overgang van school naar werk: een dynamische analyse ([SONO/2018.OL1.7/3](#)) De invoering van duaal leren in Vlaanderen: een wetenschappelijke reflectie ([SONO/2018.OL1.7/4](#))

De onderzoeken geven de volgende aanbevelingen:

- Zet prioritair in op de ondersteuning van kleine ondernemingen en zelfstandigen (via financiële incentives, administratieve ondersteuning en op het vlak van de opleiding van mentoren).
- De grote aanwezigheid van kleine bedrijven vormt het grootste risico voor duaal leren.
- Zelfstandigen komen niet voor alle voorziene financiële incentives in aanmerking: een groot deel van de subsidiëring riskeert terecht te komen bij bedrijven die ook zonder deze stimuli zouden participeren in duaal leren.
- Zet zogenaamde opleidingsnetwerken op, waarbij een leerling roteert over meerdere bedrijven, onder kleine bedrijven en zelfstandigen. Dit heeft zowel voordelen voor de bedrijven als voor de leerjongeren. Terwijl dit voor bedrijven toelaat om te specialiseren in het aanleren van bepaalde vaardigheden, laat het voor leerlingen toe om een voldoende breed palet aan vaardigheden aan te leren en met verschillende technologieën te leren werken. De Zwitserse case, waarbij heel wat bedrijven beroep doen op externe opleidingscentra voor een deel van de opleiding, kan hier tot inspiratie dienen.

2.3.5 Inzichten uit het Expertennadvis relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste, Van der Beken, 2020) en Toekomstverkenningen arbeidsmarkt 2050 (Sels, Vansteenkiste, Knipprath, 2017)

Het Expertennadvis relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt bevat aanbevelingen van zes arbeidsmarktexperts (Stijn Baert, Ans De Vos, Ive Marx, Ludo Struyven, Sarah Vansteenkiste en Wim Van der Beken) die ingingen op de vraag van Vlaams Minister Hilde Crevits om vanuit een evidence-based benadering paden uit te tekenen voor een arbeidsintensief herstel uit de economische recessie, aangericht door de COVID-19 pandemie. Het expertennadvis gaat o.a. over het versnipperde opleidingslandschap, het belang van sectorfondsen en e-lernen. Het rapport *Toekomstverkenningen arbeidsmarkt 2050* (Sels, Vansteenkiste & Knipprath, 2017) blikt vooruit, naar de arbeidsmarkt van 2050. De auteurs bespreken de evoluties van o.a. loopbanen en technologie en hoe we onze systemen van (voortgezette) opleiding en vorming best bijsturen om toekomstige uitdagingen tegemoet te gaan.

Enkele bevindingen met betrekking tot opleidingsaanbod uit deze twee rapporten:

- Behoefte aan een breed, flexibel en duurzaam opleidingsaanbod dat tegelijk de aansluiting met de behoeften van de samenleving en de arbeidsmarkt garandeert.



- Versnipperd aanbod aan opleidingen: er zijn veel actoren die opleiding aanbieden aan hun doelgroepen, elk via hun kanalen, wat de toegankelijkheid van leren belemmert. Opleidingsaanbod moet transparanter worden voor elk individu.
- Rol van sectorfondsen belangrijk op het vlak van vorming binnen/van sectoren, maar ook nood aan sectoroverschrijdende samenwerkingen. Door het acute onevenwicht in overschotten en tekorten aan werkkrachten is het belangrijk om in te zetten op nieuwe vormen van externe flexibiliteit (vb. overstap van werkenden naar, of delen met, andere werkgevers). Sectorfondsen kunnen hier een belangrijke rol als transitiefonds spelen, zodat jobmobiliteit meer gestimuleerd wordt.
 - Achtergrondinformatie: het recent gepubliceerde Over.Werk-artikel *Jobmobiliteit: een stand van zaken* (Morsink, 2020) gaat over de mogelijke juridische vormen en (proef)projecten op het terrein met betrekking tot jobmobiliteit.
- Voor de vernieuwing van het opleidingsaanbod is een versnelde digitale transformatie, zoals e-leren, van groot belang, zowel voor de versterking van digitale vaardigheden als voor de flexibiliteit en personalisatie. Opdat iedereen de kans krijgt om mee te evolueren is het meer dan ooit belangrijk dat iedereen over de nodige hulpmiddelen beschikt (zoals toegang tot internet en geschikte infrastructuur).
 - Link met VIONA-onderzoek *e-leren in Vlaanderen* door IDEA consult (Desmedt, De Coen & Goffin, 2019): deze studie onderzoekt hoe nieuwe vormen van afstandsleren (denk aan e-learning, afstandsleren, MOOC's, smart learning...) vorm krijgen in Vlaanderen en hoe de ontwikkeling ervan verder gestimuleerd kan worden. Enkele bevindingen die naar voren worden geschoven in dit onderzoek zijn de volgende: e-leren is een instrument met veel potentieel, maar het wordt nog onvoldoende benut. Er moet daarbij voldoende aandacht zijn voor kwetsbare groepen zoals kortgeschoolden.
 - Link met DWSE-onderzoek *E-leren voor volwassenen: lessen uit de coronacrisis* (Kimps, Lembrechts & Sodermans, 2020): de coronacrisis dwong opleidingsverstrekkers om (opnieuw) op de boot van e-leren te springen. Deze studie brengt de kansen en barrières in kaart waarmee de overstap naar of uitbreiding van e-leren gepaard gaat. Het gaat o.a. over het belang van digitale competenties en motivatie en geschikte infrastructuur.
 - Link met een tabel uit het monitoringsrapport LLL (Van Langenhove, Penders, Sourbron & Vansteenkiste, 2020). Deze tabel geeft het aandeel (niet-)formele opleidingen weer dat georganiseerd werd als afstandsonderwijs, online leermiddelen gebruikte en online interactie voorzag (Vlaanderen, 2016, referentieperiode van 12 maanden). Hieruit blijkt dat bij niet-formeel leren beduidend minder gebruik gemaakt wordt van online middelen en interactie, terwijl dit waardevolle aanvullingen zijn op de klassieke leermethoden. Het creëert nieuwe manieren om te



leren die de combinatie van werken en leren makkelijker zouden kunnen maken (denk aan het gebrek aan tijd als belangrijke drempel voor leren (hoofdstuk 5 uit het monitoringsrapport)).

Tabel 11: aandeel (niet-)formele opleidingen georganiseerd via afstandsonderwijs, online leermiddelen en online interactie, overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020).

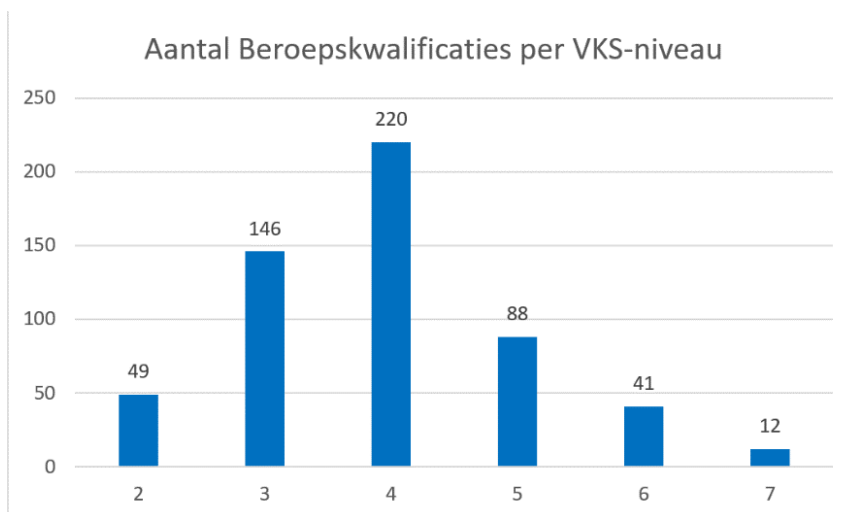
	% formele opleidingen	% niet-formele opleidingen
Deze opleiding was voornamelijk georganiseerd als afstandsonderwijs	10,5%	10,2%
Online leermiddelen gebruikt voor de opleiding	69,0%	11,1%
Via educatieve websites online interactie gehad met andere mensen (leerkracht, medestudenten) voor de opleiding	51,5%	37,5%

2.3.6 10 jaar VKS, en het register voor beroepskwalificerende trajecten

In 2009 keurde de Vlaamse Regering het decreet betreffende de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS) goed. De kwalificatiestructuur heeft als doel de kwalificaties en hun onderlinge verhouding transparant te maken zodat onderwijs, opleidingsverstrekkers, alsook andere maatschappelijke actoren eenduidig over kwalificaties en de daarin gevatte competenties kunnen communiceren. Er zijn twee soorten kwalificaties: onderwijskwalificaties en beroepskwalificaties. Onderwijskwalificaties geven weer wat je moet iemand moet kennen en kunnen om verdere studies aan te vatten, te functioneren in onze maatschappij of een bepaald beroep uit te oefenen. Onderwijskwalificaties kunnen enkel door onderwijsverstrekkers aangeboden worden. Een beroepskwalificatie omschrijft wat iemand moet kennen en kunnen om een beroep uit te oefenen en vormt de basis voor een beroepskwalificerend traject. De beroepskwalificaties zijn de basis voor erkende beroepsgerichte **onderwijs-, opleidings- en EVC-trajecten** en zorgen zo voor een gedragen en eenduidig referentiekader voor levenslang leren.

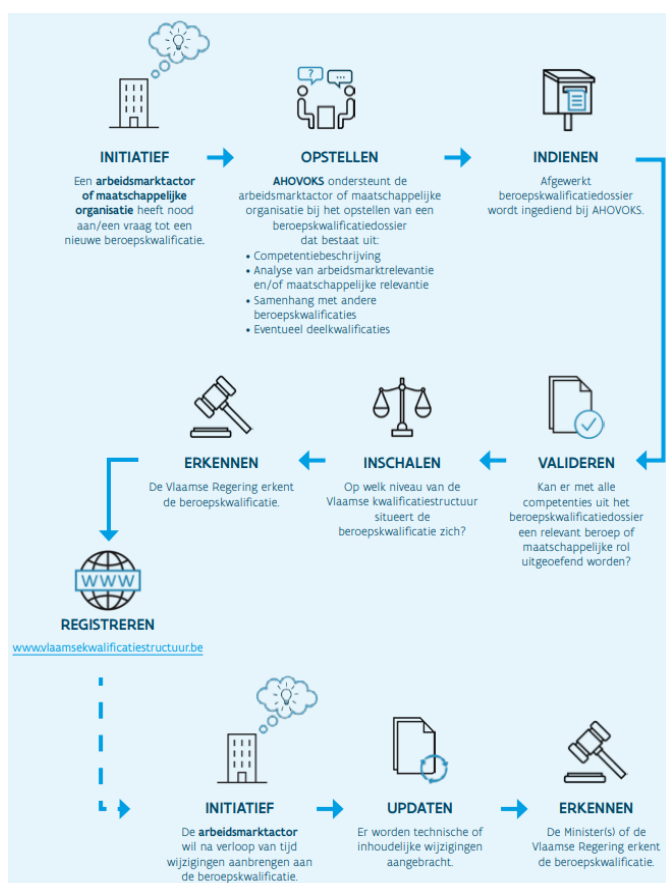
In 2011 werden de eerste 10 beroepskwalificaties ontwikkeld. Er zijn op dit moment 556 erkende beroepskwalificaties, waarbinnen 66 deelkwalificaties werden afgebakend.

De op dit moment erkende beroepskwalificaties zijn gespreid over de niveaus 2-7 van de kwalificatiestructuur. Het zwaartepunt ligt bij de beroepskwalificaties van niveaus 3 en 4, maar we zien de laatste jaren een stijging in het aantal beroepskwalificaties van de hogere niveaus (5-7) (cijfers van mei 2022). Alle erkende beroepskwalificaties kunnen [hier](#) geraadpleegd worden.



Figuur 23: aantal beroepskwalificaties per VKS-niveau. Bron: AHOVOKS.

In de figuur hieronder vind je het proces tot erkenning van een beroepskwalificatie en het proces tot updaten van een beroepskwalificatie in één overzicht.



Figuur 24: Procedure erkenning beroepskwalificatie, overgenomen uit AHOVOKS (2020).

De ontwikkeling en update van beroepskwalificaties wordt meer gestructureerd en datagedreven aangepakt, waarbij er specifieke aandacht is voor transversale competenties, maatschappelijke en technologische evoluties (vb. duurzaamheid, innovatie,...) en evoluties op de arbeidsmarkt.

Een veelheid aan partners is bij dit proces betrokken. Arbeidsmarktactoren (sectoren, VDAB,...) engageerden zich voor de ontwikkeling van beroepskwalificaties, de studiedienst van VDAB leverde vacaturegegevens aan, de leden van de validerings- en inschalingscommissie leverden degelijk werk in het beoordelen en inschalen van de dossiers en onderwijs- en opleidingspartners gingen met de beroepskwalificaties aan de slag om onderwijs-, opleidings- en EVC-trajecten vorm te geven.

Beroepskwalificaties in onderwijsopleidingen

In opleidingen secundair onderwijs (dubbele- en arbeidsmarktfinaliteit) – zowel duaal als niet-duaal, volwassenenonderwijs als graduaatsopleidingen vormen beroepskwalificaties de basis voor de beroepsgerichte deel van het curriculum. Met de **modernisering van het secundair onderwijs**, zullen de curricula uit de arbeidsmarkt- en dubbele finaliteit – naast algemene onderwijsdoelen – gebaseerd zijn op de competenties uit ten minste 1 beroepskwalificatie. De samenstelling van de onderwijskwalificaties werd vastgelegd in de [matrix](#).

Binnen het secundair onderwijs⁷ zijn/zullen 288 opleidingen (2e graad, 3e graad en Se-n-Se) van de dubbele finaliteit (TSO/KSO) en de arbeidsmarktfinaliteit (BSO) gebaseerd worden op beroepskwalificaties. De examencommissie past haar aanbod voor dubbele finaliteit en arbeidsmarktfinaliteit aan op basis van beroepskwalificaties. Ook in BuSO OV3 worden de beroepskwalificaties geïntegreerd in de opleidingen, het gaat hierbij om 89 opleidingen (opleidingsfase, kwalificatiefase en integratiefase).

- Er werden 265 **standaardtrajecten duaal leren** uitgewerkt voor het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs. Het gaat om 129 opleidingen in het gewoon SO, 108 in BuSO OV4, 14 in BuSO OV3 kwalificatiefase en 14 in BuSO OV3 integratiefase. Vanaf schooljaar 2023-2024 zullen curriculumdossiers gebruikt worden in het secundair onderwijs. In 2023 zullen de curriculumdossiers in voege gaan in het 1ste, 3de en 5de leerjaar van het secundair onderwijs. Het jaar nadien in het 2de, 4de en 6de leerjaar. In 2025 gaan de curriculumdossiers in voege in de Se-n-Se-jaren. Meer info en de geldende standaardtrajecten vind je [hier](#).
- In het **volwassenenonderwijs** zullen vanaf 1/9/2022 **144 opleidingsprofielen van kracht zijn** die leiden tot een bewijs van beroepskwalificatie. Een overzicht van de opleidingsprofielen vind je [hier](#).
- **28 graduaatsopleidingen** ontwikkelden domeinspecifieke leerresultaten op basis van beroepskwalificaties.

Beroepskwalificaties in beroepskwalificerende opleidings- of EVC-trajecten

Daarnaast zijn beroepskwalificaties ook de basis voor beroepskwalificerende trajecten. Er zijn twee soorten beroepskwalificerende trajecten: het beroepskwalificerend opleidingstraject, waarin de lerende de competenties van de beroepskwalificatie aangeleerd krijgt. Het beroepskwalificerend EVC-traject⁸, waarin de competenties die iemand reeds verwierf via een job, vrijwilligerswerk,... worden getest in een assessment. In beide soorten beroepskwalificerende trajecten kunnen een bewijs van beroepskwalificatie, deelkwalificatie of bewijs van competenties uitgereikt worden.

⁷ huidig schooljaar 2021-2022

⁸ EVC staat voor 'Erkennen van Competenties'

Voor de erkenning van een beroepskwalificerend traject worden enkele stappen doorlopen (zie figuur 24). De basis is steeds een bestaande beroepskwalificatie en voor een EVC-traject ook een EVC-standaard. De erkenningsaanvraag binnen DWSE wordt on desk beoordeeld. Als het dossier tegemoet komt aan de criteria van het gemeenschappelijk kwaliteitskader, wordt het erkend door de erkenningscommissie en kunnen erkende kwalificatiebewijzen uitgereikt worden. Op de erkende beroepskwalificerende trajecten wordt een kwaliteitstoezicht ter plaatse georganiseerd.

- Er werden **28 EVC-standaarden** op basis van een beroepskwalificatie ontwikkeld. De EVC-standaarden bieden de basis voor **30 EVC-trajecten**, 27 daarvan worden aangeboden door centra voor volwassenenonderwijs, 3 worden aangeboden door publieke en private aanbieders, erkend binnen de GKK-procedure van het beleidsdomein WSE.
- Binnen de procedure van de beroepskwalificerende opleidingstrajecten erkend via het beleidsdomein WSE werden tot op vandaag **19 opleidingstrajecten** erkend.

Een overzicht van de erkende trajecten vind je [hier](#).

Evoluties

Sinds de start van de implementatie van de VKS zijn er enkele evoluties te noteren, zowel binnen het kader van de beroepskwalificaties als in het domein levenslang leren. Zo werd het actualiseren en updaten van beroepskwalificaties mogelijk opdat ze blijven inspelen op de voortdurend veranderende arbeidsmarkt. Daarnaast worden deelkwalificaties afgebakend binnen beroepskwalificaties, waarmee iemand aan de slag kan binnen een smaller segment van de arbeidsmarkt. En worden bewijzen van beroepskwalificaties geregistreerd in de [Leer- en ervaringsbewijzendatabank \(LED\)](#).

Voor de toekomst zijn er ook enkele ambities. Bijvoorbeeld het meer gestructureerd updaten van beroepskwalificaties en het koppelen van erkende kwalificaties aan Europese systemen, wat bijdraagt aan de mobiliteit van lerenden en werkenden binnen Europa. Ontbrekende beroepskwalificaties worden in kaart gebracht om deze te ontwikkelen en er worden deelkwalificaties afgebakend binnen een beroepskwalificatie. Tenslotte blijven we inzetten op communicatie over het toepassingsgebied en het civiel effect van (bewijzen van) beroepskwalificaties.

AHOVOKS ontwikkelde het Register voor [beroepskwalificerende trajecten](#). Dat is een handige tool voor lerenden en (loopbaan)begeleiders waarin de verschillende wegen getoond worden die leiden tot een bewijs van beroepskwalificatie. Het Register biedt een overzicht van aanbieders van zowel opleidingstrajecten als EVC-trajecten, binnen en buiten het onderwijs. Zo draagt het bij aan een transparant aanbod levenslang leren.

2.3.7 E-leren in Vlaanderen. Enquête bij opleidingsverstrekkers uit de databank voor Vlaamse opleidingsincentives (Kimps, Lembrechts, Sodermans, 2020)

In de loop van juni en juli 2020 werd een bevraging georganiseerd bij de opleidingsverstrekkers die geregistreerd staan in de Opleidingsdatabank Vlaamse Opleidingsincentives. De bevraging focuste op de ervaringen en noden voorafgaand aan, tijdens, en (in de toekomst) na de coronacrisis. De enquête ging zowel in op online leren (afstandsleren dat volledig of bijna volledig online verloopt) als op blended leren (combinatie van een face-to-face aanbod met een online component).

Figuur 25: Evolutie van het aanbod aan e-leren overgenomen uit Kimps et al (2020).



- Meer dan de helft van de opleidingsverstrekkers bood voor de coronacrisis al e-opleidingen (online opleidingen en blended opleidingen) aan. Tijdens de coronacrisis deden nog meer opleidingsverstrekkers ervaring op met e-leren. Ruim 80% schakelde (een deel van) het aanbod om naar e-leren, of ontwikkelde een nieuw aanbod aan e-leren tijdens de coronacrisis. De omschakeling blijkt vaker het geval te zijn bij opleidingsverstrekkers die precorona ook al aan e-leren deden.
- Bijna een vijfde van de opleidingsverstrekkers maakte geen omschakeling naar e-leren naar aanleiding van de coronacrisis. Redenen daarvoor zijn praktisch van aard (vb. gebrek aan IT-uitrusting), of hebben te maken met een gebrek aan (kennis bij het) personeel, de aard van de doelgroep of inhoudelijke problemen (vb. praktijkgerichte focus van de opleiding).
- En er zijn ook plannen om e-leren in de toekomst uit te breiden, of – voor opleidingsverstrekkers die tot nu toe nog niet aan e-leren doen – voor het eerst in te voeren. Een uitbreiding van het online aanbod is waarschijnlijk volgens drie vierde van de bevroegden, en van het blended aanbod volgens ongeveer 88%. Vooral opleidingsverstrekkers die al vertrouwd zijn met e-leren, hebben plannen in die richting.
- Doorgaans bestond e-leren tijdens de coronacrisis erin dat de lesgever op een specifiek tijdstip online les gaf, met mogelijkheid tot interactie met de lerenden (virtual classrooms). Ongeveer een vijfde van de opleidingsverstrekkers riep externe hulp in om de overgang naar of uitbreiding van e-leren te begeleiden. Maar dat bleek minder het geval te zijn bij opleidingsverstrekkers uit de onderwijssector. Ruim de helft van de bevroegde opleidingsverstrekkers zette opleidingen specifiek gericht op kort- en middengeschoolden om naar een online aanbod. Het ging vooral om opleidingsverstrekkers die al ervaring hadden met e-leren precorona.
- De omschakeling naar of uitbreiding van het aanbod aan e-leren tijdens de coronacrisis verliep niet zonder problemen. Opleidingsverstrekkers kregen te maken met moeilijkheden van praktische aard (64,2%), inzake de financiering/inkomsten (45,3%) en juridische belemmeringen (22,1%), naast andere

problemen (67%). Ook de lerenden ondervonden problemen, zoals een gebrek aan IT-uitrusting en -vaardigheden. De lesgevers kwamen eveneens moeilijkheden tegen, zoals een gebrek aan geschikte infrastructuur en de grote tijdsinvestering om lesinhouden om te zetten. Maar ruim 85% van de opleidingsverstreckers kon ook de voordelen ervaren van de omschakeling, zoals het bereiken van een ruimere doelgroep en de tijdswinst door het wegvallen van verplaatsingen. Volgens de meerderheid waren er bovendien ook voordelen voor de lerenden, eveneens in termen van tijdswinst, maar ook voor de interactie tussen lerenden en lesgevers. Lesgevers hebben vooral voordelen ondervonden op didactisch vlak, omdat e-leren onder meer differentiatie mogelijk maakt.

In 2021 werd deze bevraging herhaald, de resultaten worden gepubliceerd in 2022.

2.3.8 Drempels wegwerken voor het levenslang leren in het hoger onderwijs. Advies voor het Vlaams actieplan levenslang leren (VLOR, 2021)

De Vlor formuleert beleidsaanbevelingen om de rol van het hoger onderwijs in het levenslang leren in Vlaanderen te versterken. De diverse partners in het hoger onderwijsveld reflecteerden proactief over de rol die het hoger onderwijs speelt in het levenslang leren in Vlaanderen. Ze belichtten hierbij drempels en formuleerden aanbevelingen voor het levenslang leren in het hoger onderwijs. Dit advies focust in eerste instantie op beleidsmatige vraagstukken, maar de raad erkent de nood om dit thema nog verder vanuit het perspectief van de lerende en ook samen met de lerende te onderzoeken.

De Vlor formuleert de volgende aanbeveling met betrekking tot het versterken van de leercultuur: *Het hoger onderwijs speelt een rol in het bevorderen van een attitude levenslang leren. Het aanwakkeren van leergoesting kan expliciet verankerd worden in de beoogde leerresultaten van basisopleidingen. Daarbij moet ook worden ingezet op de competenties om autonoom, zelfstandig en levenslang te leren te ontwikkelen. Naast het perspectief van de beoogde leerresultaten is ook de manier waarop die leergoesting wordt gestimuleerd cruciaal. De Vlor beveelt aan om de diversiteit van studenten in de basisopleiding na te streven. Als jonge studenten in contact komen met oudere studenten, dan wordt instromen op latere leeftijd als meer 'mainstream' ervaren. Daarnaast zijn samenwerkingen tussen basisopleidingen, contacten met bedrijven in basisopleidingen, en aanmoedigingen om in de basisopleidingen navorming te volgen, 'good practices' die bijdragen tot het creëren van een attitude tot levenslang leren. Het aanwakkeren van de leergoesting kan mede gerealiseerd worden door de alumniwerking. Naast het up-to-date houden van alumni over de nieuwe inzichten in het vakgebied, zouden zij ook als volwaardige partners kunnen fungeren bij de organisatie van opleidingen levenslang leren in het hoger onderwijs. Uit dergelijke uitwisselingen met alumni, die intussen ook professionele ervaring hebben opgedaan, kunnen mooie praktijken ontstaan. De Vlor benadrukt daarbij ook het belang van de professionalisering van het personeel in de instellingen. Op die manier wordt door het personeel immers het goede voorbeeld gegeven aan lerenden. Tot slot vraagt de Vlor ook aan de overheid om de mogelijkheden tot sensibilisering rond levenslang leren te bestuderen, zodanig dat lerenden die potentieel instromen ook rechtstreeks worden gewezen op het belang van levenslang leren.*

Daarnaast formuleert de Vlor met betrekking tot de lerende een aantal concrete aanbevelingen over leerloopbaanbegeleiding, het verruimen van verworven competenties en opleidingsincentives.

2.3.9 Screening van de regelgeving rond levenslang en levensbreed leren in het volwassenenonderwijs. Advies Vlor voor het Vlaams actieplan levenslang leren (Vlor, 2021)

Vanuit een screening van de regelgeving doet de Vlor beleidsaanbevelingen die de positie van het volwassenenonderwijs als motor van het levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen moeten versterken. De Vlor geeft daarmee handvaten voor het Partnerschap Levenslang Leren.

Levenslang én levensbreed leren: Voor de Vlor mag levenslang leren niet enkel in functie van een duurzame loopbaan worden gezien. De focus moet evenzeer liggen op het emancipatorisch perspectief van het levensbreed leren. De aanbevelingen van de Vlor moeten ertoe bijdragen dat het volwassenenonderwijs zijn diverse rollen volwaardig kan opnemen en verder uitbouwen:

- kwalificatiegericht en loopbaanversterkend
- tweedekansonderwijs
- algemeen vormend.

Toegankelijk, flexibel en op maat: Om de deelname aan levenslang en levensbreed leren te verhogen, moet het opleidingsaanbod anders worden georganiseerd. Onderwijsverstrekkers moeten snel en gericht kunnen inspelen op de veranderende noden van cursisten, partners en de maatschappij/arbeidsmarkt.

Samenwerking: Hoewel we flexibiliteit en maatwerk moeten garanderen, moeten we tegelijk de versnippering tegengaan en inzetten op meer samenwerking. De Vlor pleit daarom voor synergieën tussen VDAB, de Syntra, de sectorfondsen, de basiseducatie en het volwassenenonderwijs.

2.3.10 Een leven lang student. Hoe leren in het hoger onderwijs tijdens de loopbaan aantrekkelijker maken? (SERV-advies, 2021)

Met dit advies van de SERV willen de Vlaamse sociale partners onderzoeken hoe het hoger onderwijs kan worden gestimuleerd om meer volwassenen aan te trekken tijdens hun loopbaan. Het is nu al belangrijk, en zal nog belangrijker worden in de toekomst, dat het hoger onderwijs toegankelijk is voor personen die zich verder willen om- en bijscholen tijdens de loopbaan. Niet iedereen beschikt namelijk over de juiste basisopleiding of competenties. Het advies schetst in eerste instantie een beeld van het systeem van levenslang leren in het hoger onderwijs aan de hand van opleidingsaanbod, de soorten inschrijvingscontracten, inschrijvingsgeld, de definiëring van een werkstudent en het financieringssysteem. Daarna wordt er dieper ingegaan op de uitdagingen en kansen voor het hoger onderwijs en er worden beleidsaanbevelingen geformuleerd. De Vlaamse sociale partners, verenigd in de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) roepen hogescholen en universiteiten op om aantrekkelijkere formules aan te bieden voor wie werken en studeren wil combineren.

Een samenvatting in Over.Werk: <https://www.steunpuntwerk.be/node/4225>

2.3.11 Levenslang leren in Vlaanderen: een Vlaams strategierapport (Douterlungne & Wouters, 2001)

Bedenking: Deze bron over levenslang leren is oud, maar kan nuttig zijn door de vergelijking met de Scandinavische landen.

De resultaten die in deze bijdrage worden gepresenteerd, kaderen in het Viona-onderzoek – opgestart in 2000 – met als doel adviezen te verstrekken inzake het bevorderen van de deelname van volwassenen aan de arbeidsmarktgerichte permanente vorming. Het HIVA is betrokken in een internationale (nog lopende) studie van de OESO die het beleid van levenslang leren in 11 landen screent met de bedoeling een blauwdruk te schrijven voor een betere uitbouw van het levenslang leren. België maakt hiervan geen deel

uit: de overheid wou niet investeren in deze OESO-studie. Via de Viona-opdracht werd gepoogd om vanuit het OESO-materiaal bijstellingen voor te stellen voor Vlaanderen. Hiervoor werd het beleid en de praktijk (gescreend in 2000) vooral met de Scandinavische landen Noorwegen, Zweden en Denemarken vergeleken. Deze landen hebben, net als Vlaanderen, een goed initieel onderwijs. Daarenboven hebben ze hoge deelnamecijfers aan levenslang leren en voeren ze al jaren een expliciet beleid rond levenslang leren.

Verhogen van de kwaliteit van het aanbod

In de Scandinavische landen zien we een grote ondersteuning voor het ontwikkelen van methoden en materialen voor volwassenen. Er zijn tweedelijnsinstellingen die dat als specifieke opdracht hebben en organisaties kunnen subsidies krijgen voor het ontwikkelen van nieuw leermateriaal. Bovendien is er een heel uitwisselingscircuit tussen instellingen voor volwassenen. In de Scandinavische landen is er ook een kwaliteitsgarantie van het leeraanbod. Ook krijgt een modulaire aanpak de voorkeur omwille van de vraag of de eigenheid van volwassenen die het leren moeten combineren met andere activiteiten. De werkvloer wordt gezien als dé plaats voor competentieontwikkeling en daarrond worden strategieën ontwikkeld. Tot slot investeert men in de erkenning van elders en eerder verworven competenties. Men zoekt naar de gepaste screeningsinstrumenten hiervoor, voornamelijk toegespitst op kansengroepen. Over.Werk bijdrage:: [Overwerk3.vp \(steunpuntwerk.be\)](http://Overwerk3.vp.steunpuntwerk.be)

2.3.12 Interessante links en referenties

- Baert, H. (2018). Informal learning at work: What do we know more and understand better? In: Informal Learning at Work: Triggers, Antecedents, and Consequences, (153-187).
- Bollens, J. (2021). Effectiviteit van VDAB-beroepsopleiding voor werkzoekenden en de meerwaarde van werkplekleren. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 31(2), 116-122.
- Bollens, J., & Cockx, B. (2021). Onderzoek naar de effectiviteit van opleidingen voor werklozen met machineleertechnieken. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 31(2), 123-130.
- De coen, A., Mertens, K., Valsamis, D., Van Hoed, Duvekot, R. (2016). [Kosten-batenanalyse en financiering van EVC \(erkennen van verworven competenties\)](#). IDEA Consult.
- De Witte, K., Hindriks, J. (2018). De (Her)vormende school. Itinera Institute. Skribis.
- EDUCAUSE. (2019). [EDUCAUSE Horizon Report Higher education edition](#). Over technologie in het hoger onderwijs.
- SERV. (2021). [Advies actieplan Edusprong](#).
- SERV. (2021) [Voorsprongfonds Hoger Onderwijs](#). Advies SERV.
- Sourbron, M., & Vansteenkiste, S. (2020). Opleidingsdeelname en ongelijkheden op de opleidingsmarkt in Vlaanderen. Een analyse op basis van de Enquête naar de Arbeidskrachten. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 21-29. Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.

2.4 BEGELEIDING EN ONDERSTEUNING

2.4.1 **Expertenadvies relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste, Van der Beken, 2020)**

Het arbeidsmarktexpertenadvies relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert et al., 2020) bevat aanbevelingen van zes arbeidsmarktexperts (Stijn Baert, Ans De Vos, Ive Marx, Ludo Struyven, Sarah Vansteenkiste en Wim Van der Beken) die ingingen op de vraag van Vlaams Minister Hilde Crevits om vanuit een evidence-based benadering paden uit te tekenen voor een arbeidsintensief herstel uit de economische recessie, aangericht door de COVID-19 pandemie. Het expertenadvies haalt o.a. de lage opleidingsparticipatie en competentiemismatch tussen vraag en aanbod aan als structurele uitdagingen, die post-COVID-19 nog sterker aanwezig kunnen zijn dan na de financiële crisis. Daarom is het cruciaal om zo snel mogelijk werk te maken van oplossingen. Een van de aanbevelingen houdt een systeem van competentiechecks in. Het uitgangspunt van zo'n systeem is om burgers hun competenties, loopbanen of jobs geregeld in vraag te laten stellen en daaraan een concreet opleidingsaanbod te koppelen. Opdat dit systeem goed kan functioneren, worden de volgende aanbevelingen – specifiek met betrekking tot begeleiding – gemaakt:

- Sterkere link leggen tussen opleidingsinitiatieven en loopbaanbegeleiding: leren en ontwikkelen gaan namelijk samen. Loopbaantransities bieden bijvoorbeeld kansen tot het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden en versterken zo de toekomstige inzetbaarheid.
- Loopbaanbegeleiding meer inclusief maken door gerichte benadering van kansengroepen. Iedereen op arbeidsleeftijd zou in aanmerking moeten komen voor loopbaanbegeleiding. Hierbij is het belangrijk dat loopbaanbegeleiding proactief werkt, namelijk mensen zelf benaderen en een aanbod doen (nu eerder vraaggericht). Zo tackelen we het Mattheüseffect. Het zijn nu vooral hooggeschoolden die gebruik maken van loopbaancheques. Loopbaanbegeleiding moet ook evolueren naar een meer blijvend fenomeen, in de vorm van een 'job manager' of 'job coach'.
- Evalueren en bijstellen van de voorwaarden voor externe loopbaanbegeleiding via loopbaancheques opdat er sneller geschakeld kan worden. Dit biedt voordelen voor het invullen van knelpuntvacatures en het verhogen van de inzetbaarheid van individuen.
- Erkende loopbaancentra ook laten inzetten op het uitstippelen van leerpaden. Nu zijn deze centra voornamelijk bezig met de ontwikkeling van persoonlijke ontwikkelingsplannen.

2.4.2 **Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021)**

In het tweede advies van de arbeidsmarktexperten wordt het belang van het helpen positioneren van burgers ten aanzien van de arbeidsmarkt en de organisatie besproken (voor meer hierover, alsook verdere situering van het tweede expertenadvies, zie stuk onder 'leercultuur'). Dit om de mismatch te doorbreken en aan te zetten tot beweging.

Het helpen positioneren van burgers is volgens de experts echter niet voldoende om mensen te doen leren doorheen de loopbaan. Niet iedereen is namelijk in staat om vervolgens – na het achterhalen van diens positie op de arbeidsmarkt en / of in de organisatie – ook zelf actie te ondernemen: daar is vaak hulp bij

nodig. Daarom willen de experts dat **burgers ook georiënteerd worden** naar het ondernemen van actie die hun loopbaan en duurzame inzetbaarheid ten goede komt. Binnen spoor 1 (leren doorheen de loopbaan) worden dan ook een aantal adviezen geformuleerd om hier werk van te maken.

Ten eerste de ontwikkeling van **een aanbevelingssysteem voor opleidingen**, hetgeen (digitale) loopbaan- of inzetbaarheidscoaches moet helpen om de link te maken tussen competentienoden en een concreet opleidings- en begeleidingsaanbod. Ten tweede wordt de ontwikkeling van **een aanbevelingssysteem voor loopbaanstappen** geadviseerd, hetgeen (digitale) loopbaan- of inzetbaarheidscoaches moet helpen om concreet advies te formuleren en waar aangewezen door te verwijzen naar relevante opleidings- en begeleidingsmogelijkheden. Tenslotte adviseren de experts ook **het meer integraal maken van loopbaanbegeleiding** door ook preventief en responsief in te zetten op competentieprognoses en opleidingsnoden.

2.4.3 Een Blauwdruk voor Leerloopbaanbegeleiding in Vlaanderen en Brussel (Vlaams Adviescomité van het project GOAL, 2018)

De blauwdruk voor leerloopbaanbegeleiding in Vlaanderen en Brussel is gebaseerd op de evaluatie van de proefprojecten in 6 Europese landen in het kader van GOAL ([Guidance and Orientation for Adult Learners](#), 2015-2018), een Erasmus+ KA3 project. Het ging om een kwalitatieve evaluatie, van de verschillende aspecten van leerloopbaanbegeleiding in Vlaanderen. Daarnaast werd ook input verzameld via consultaties van stakeholders.

De volgende definitie van 'leerloopbaanbegeleiding' werd in de evaluatie geformuleerd:

*Leerloopbaanbegeleiding is een onafhankelijke en autonome dienstverlening die volwassenen met een leervraag of leernood op weg helpt naar een passend opleidingsaanbod waarbij **objectieve informatie** wordt verstrekt over leermogelijkheden die passen binnen de persoonlijke omstandigheden van de volwassene. De begeleiding legt met andere woorden de link tussen enerzijds de diverse **opties binnen het brede en complexe landschap van volwassenenonderwijs en -vorming** en anderzijds de **volwassene met zijn specifieke vraag, nood, achtergrond, persoonlijke omstandigheden en perspectief**. Daarnaast voorziet de dienstverlening ook informatie over EVC- of diplomagelijkschakelingsprocedures. Hiervoor vereist leerloopbaanbegeleiding niet alleen **specifieke kennis en expertise over het complexe onderwijs- en opleidingslandschap**, maar ook een gedegen kennis van de **sociale kaart** en de verschillende sociale statuten. De leerloopbaanbegeleider combineert deze kennis met sterke interpersoonlijke en coachingvaardigheden.*

Leerloopbaanbegeleiding onderscheidt zich van de bredere 'loopbaanbegeleiding' door verschillende zaken. De leerloopbaanbegeleider beschikt over zeer specifieke kennis van het onderwijs- en opleidingslandschap voor volwassenen, van het aanbod en de organisatie ervan, van het civiel effect en de arbeidsmarktrelevantie van bepaalde diploma's, getuigschriften of certificaten, van EVC- en diplomagelijkschakelingsprocedures, van de sociale kaart en sociale statuten en heeft tegelijk ook inzicht in de specifieke problematieken waar volwassenen leerders, maar vooral specifieke kansengroepen mee geconfronteerd worden.

Bovendien stelt de definitie de onafhankelijkheid van de dienstverlening voorop, wat wil zeggen dat de leerloopbaanbegeleider niet gebonden mag zijn aan een onderwijs- of opleidingsverstrekker en geen enkel persoonlijk belang mag hebben bij het doorverwijzen naar of voorstellen van bepaalde opleidingen. De verstrekte informatie is correct, kwalitatief, neutraal en afgestemd op de specifieke noden, mogelijkheden en behoeften van de leerder en niet op die van een onderwijs- of opleidingsverstrekker.

Vanuit de kwalitatieve interviews en de focusgroepsgesprekken in de projectevaluatie van GOAL kwam dan ook duidelijk naar voren dat leerloopbaanbegeleiding een dienstverlening van algemeen belang is en daarom een structurele en publiek gefinancierde werking vraagt. Belangrijk hierbij is dat voldoende

financiering voorzien wordt om deze dienstverlening te kunnen uitbouwen, zodat ze ook met een langetermijnperspectief kan ingebed worden in de werking van partnerorganisaties.

Omwille van deze specifieke kenmerken van leerloopbaanbegeleiding is het niet aangewezen dat 'leerloopbaanbegeleiding' geïntegreerd wordt in de bestaande loopbaancentra. Wel kan leerloopbaanbegeleiding een belangrijke tweedelijnsfunctie vervullen in het ondersteunen en informeren van loopbaanbegeleiders in het kader van de trajecten van hun cliënten.

2.4.3.1 Doelstelling

De doelstelling van leerloopbaanbegeleiding is **volwassenen toe te leiden naar een passend opleidingsaanbod** om zich zo duurzaam te versterken op de arbeidsmarkt en/of zich persoonlijk te versterken als opstap naar volwaardige maatschappelijke participatie.

De dienstverlening doet dit enerzijds via een **eerstelijnswerking** waarbij op verschillende manieren informatie wordt gegeven of een begeleidingstraject wordt opgestart op basis van individuele leervragen of -noden, of via **tweedelijnsondersteuning** aan andere dienstverleningen die te maken hebben met volwassenen met leervragen of -noden.

2.4.3.2 Doelgroep

Leerloopbaanbegeleiding biedt **informatie en begeleiding aan voor alle volwassenen** met een leernood of leervraag, **met bijzondere aandacht voor kwetsbare volwassenen en kansengroepen**. De uitbouw van sterke partnerschappen en samenwerkingsverbanden (vb. doorverwijzing en opvolging) met bestaande dienstverleningen (vb. VDAB, loopbaancentra, OCMW's, Agentschap Inburgering & Integratie,...) die zich richten op deze verschillende groepen is daarom essentieel. Een **geïntegreerde loketwerking** om leerloopbaanbegeleiding **zo laagdrempelig mogelijk** te maken voor kwetsbare doelgroepen, is hierbij aangewezen.

2.4.3.3 Dienstverleningsmodel

Leerloopbaanbegeleiding is best gebaseerd op een getrapt model waarbij de dienstverlening wordt afgestemd op de behoeften van de volwassene. De aanwezige leernood of leervraag en de mate waarin deze reeds verhelderd is, zijn hierbij bepalend voor de intensiteit van de begeleiding. In wat volgt worden de verschillende trappen van de begeleiding beschreven, waarbij elke volgende trap een toenemende mate van intensiteit inhoudt. Maatwerk staat daarbij centraal en de cliënt neemt het voortouw.

1. Informatieverstrekking:

- 1.1. Een website platform waarop alle beschikbare informatie over onderwijs en opleiding voor volwassenen gebundeld wordt.
- 1.2. Persoonlijk contact met een leerloopbaanbegeleider voor vraag en antwoord.
- 1.3. Tweedelijnsdienstverlening: **naast directe informatieverstrekking aan volwassenen met een leervraag, kunnen leerloopbaanbegeleiders ook informatie en ondersteuning geven aan andere dienstverleners (via beantwoorden van concrete opleidingsvragen of via uitgebreidere informatiesessies).**

2. Informatiebemiddeling (eenmalig gesprek over opleidingsopties).

////////////////////////////////////

3. Begeleidingstraject (face to face om te komen tot een leervraag).

2.4.3.4 Randvoorwaarden

Een **doorgedreven partnerwerking** tussen diverse soorten dienstverleningen en leerloopbaanbegeleiding is van cruciaal belang. De *Blauwdruk* (p. 14-16) beschrijft in detail hoe die partnerschappen best uitgebouwd worden. Het gaat daarbij om een breed partnerschap, aandacht voor warme overdracht bij doorverwijzing en opvolging en laagdrempelige (fysieke) leerloopbaanbegeleiding.

De *Blauwdruk* (p. 17-19) geeft een gedetailleerd overzicht van de rollen die het Vlaams ondersteuningspunt, de regionale leerwinkels en de lokale werking kunnen opnemen.

- Een Blauwdruk voor Leerloopbaanbegeleiding in Vlaanderen en Brussel, 2018, Vlaams Adviescomité van het project GOAL. https://adultguidance.eu/images/Other_downloads/Blauwdruk_leerloopbaanbegeleiding_jan2018.pdf
- GOAL National Evaluation Report Flanders, Tempera, 2018. https://adultguidance.eu/images/Reports/GOAL_National_Evaluation_Report_Flanders.pdf
- Samenvattend rapport in het Nederlands 'GOAL in Vlaanderen: de eindresultaten' https://adultguidance.eu/images/Other_downloads/GOAL_in_Vlaanderen_de_eindresultaten.pdf

2.4.4 Leerloopbaanbegeleiding in de Leerwinkels, een ontbrekende schakel in de ketting van levenslang leren (Lerend Netwerk Leerwinkels, 2021)

Rapport van Lerend Netwerk Leerwinkels. Hierin wordt de historiek, het overzicht van de Leerwinkels en leerloopbaanbegeleiding door Leerwinkels in de praktijk geschetst. Daarnaast worden op basis van de beleidsnota's en adviezen aanbevelingen geformuleerd.

Samenvattend pleit Leerwinkels voor breed toegankelijke Leerwinkels waar alle (jong-)volwassenen terecht kunnen voor informatie en begeleiding. Toch brengen een aantal doelgroepen specifieke uitdagingen met zich mee en kunnen Leerwinkels hen beter bereiken door middel van een outreachende werking gericht op een in het rapport opgenomen niet-exhaustieve lijst van kwetsbare doelgroepen.

Ook belangrijk: Leerwinkels haalt ook het Vlaamse relanceplan (Vlaamse Veerkracht) aan, waarin de Vlaamse regering aangeeft te willen 'investeren in mens en samenleving'. De Vlaamse regering wil de vraag tot leren stimuleren en de toeleiding naar opleiding stimuleren door in te zetten op informeren en begeleiding op maat. Leerwinkels pleit ervoor dit te doen via een éénloketsfunctie, en geeft aan dat Leerwinkels daarvoor de partner bij uitstek is. Op z'n minst omwille van haar expertise met de meest kwetsbaren.

2.4.5 Drempels wegwerken voor het levenslang leren in het hoger onderwijs. Advies voor het Vlaams actieplan levenslang leren (VLOR, 2021)

De Vlor formuleert beleidsaanbevelingen om de rol van het hoger onderwijs in het levenslang leren in Vlaanderen te versterken. De diverse partners in het hoger onderwijsveld reflecteerden proactief over de rol die het hoger onderwijs in het levenslang leren in Vlaanderen speelt. Ze belichtten hierbij drempels en formuleerden aanbevelingen voor het levenslang leren in het hoger onderwijs. Dit advies focust in eerste instantie op beleidsmatige vraagstukken, maar de raad erkent de nood om dit thema nog verder te onderzoeken vanuit het perspectief van de lerende en ook samen met de lerende.

Met betrekking tot leerloopbaanbegeleiding formuleert de Vlor de volgende aanbeveling: correcte informatie verschaffen over opleidingsaanbod via leerloopbaanbegeleiding en leerwinkels. De Vlor vraagt de overheid om in te zetten op de uitbouw van een Vlaamse dienstverlening gericht op leerloopbaanbegeleiding. De genoemde VDAB-website volstaat niet. De Vlor stuurt aan op de oprichting van een Vlaams ondersteuningspunt voor leerloopbaanbegeleiding, naast de verdere ontwikkeling van de bestaande regionale 'leerwinkels'. Potentiële (werk)studenten hebben nood aan een goede begeleiding van hun studiekeuze bij (her)instroom in het levenslang leren in het hoger onderwijs en aan praktische informatie over het studeren in het hoger onderwijs. Alertheid voor de verschillen in het aanbod van de diverse aanbieders levenslang leren, en dus voor de wijze waarop het hoger onderwijs zich onderscheidt van andere aanbieders, is daarbij cruciaal. Ook het belichten van de eigenheid en mogelijkheden van elke soort opleiding die wordt onderscheiden in het aanbod levenslang leren in het hoger onderwijs is noodzakelijk.

Daarnaast formuleert de Vlor met betrekking tot de lerende een aantal concrete aanbevelingen over het versterken van de leercultuur, het verruimen van verworven competenties en opleidingsincentives.

2.4.6 Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Cedefop analytical framework for developing coordinated and coherent approaches to upskilling pathways for low-skilled adults. (Cedefop, 2020)

Volgens de schattingen van Cedefop komen er in de EU-28+ 128 miljoen volwassenen (46,1% van de volwassenen bevolking van dit gebied) in aanmerking voor bijscholing en omscholing, omdat ze ofwel laag opgeleid zijn, of lage digitale of cognitieve vaardigheden hebben, ofwel gemiddeld tot hoog opgeleid zijn, maar met een risico op verlies of veroudering van vaardigheden. Daarnaast stelt Cedefop ook vast dat die groep van volwassenen erg heterogeen is met diverse karakteristieken en noden. Daarvoor zijn acties op maat van de noden nodig, gebracht in een gecoördineerde en coherente strategie. Het rapport biedt een overzicht van mogelijke strategieën of acties voor verschillende aspecten van levenslang leren, waaronder voor outreach en begeleiding en ondersteuning naar levenslang leren.

2.4.7 Improving career prospects for the low-educated: the role of guidance and lifelong learning (Cedefop, 2016)

In de studie die Cedefop in 2016 verrichtte, werd onderzocht hoe laagopgeleide volwassenen kijken naar opleiding en voortdurend leren. Deze studie neemt verschillende best practices met betrekking tot begeleiding onder de loep.

2.4.8 Kinderopvang en tewerkstelling in Vlaanderen. Het profiel van (niet-)gebruikers van formele kinderopvang en terugverdieneffecten voor het Vlaamse beleid (VIONA-onderzoek, wordt verwacht in mei 2023)

2.4.9 Interessante links en referenties

- [Viona-onderzoek naar een leer- en loopbaanrekening in Vlaanderen | Vlaanderen.be](#)
- Vansteenkiste, S., De Vos, A., & De Coen, A. (2021). Naar actieve en duurzame loopbanen via een leer- en loopbaanoffensief. Aanbevelingen vanuit de Vlaamse arbeidsmarktexpertengroep. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 3(2), 27-37.

2.5 AFSTEMMING VRAAG EN AANBOD: COMPETENTIES

2.5.1 **Expertenadvies relancebeleid Vlaamse arbeidsmarkt (Baert, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste, Van der Beken, 2020) en Naar een leer- en loopbaanoffensief. Tweede advies arbeidsmarktexperten (Baert, De Coen, De Vos, Marx, Struyven, Vansteenkiste & Van der Beken, 2021)**

De adviezen van de arbeidsmarktexpertengroep van Minister Crevits (Baert et al., 2020; De Vos et al., 2021) bevatten aanbevelingen van zes arbeidsmarktexperts, waarbij een belangrijke aanbevelingen een systeem van competentiechecks inhoudt. Een standpunt in het expertenadvies is namelijk dat leren niet vrijblijvend mag zijn. Individuen en ondernemingen meer leergretig maken en zo een leercultuur opbouwen, vraagt een sterke koppeling met de motivatie om te leren. Het niet zien van een opleidingsnood is in Vlaanderen namelijk de voornaamste reden om geen opleidingsinspanningen te leveren (Van Langenhove, Penders, Sourbron & Vansteenkiste, 2020; Van Langenhove & Vansteenkiste, 2020). Competenties en competentiechecks in het licht van de arbeidsmarkt, bedrijfs- en persoonlijke evoluties zijn hiervoor van belang. In het algemeen is het belangrijk om rekening te houden met de vraag naar competenties en zo de vraag en het aanbod beter te matchen op individueel niveau. Het uitgangspunt van zo'n systeem van competentiechecks is om burgers hun competenties, loopbanen of job geregeld in vraag te laten stellen en daaraan een concreet opleidingsaanbod te koppelen. Bij de uitwerking van dit systeem is het belangrijk om kwetsbare groepen actief te benaderen op basis van data: de meest kwetsbare personen op vlak van competentie- en opleidingsachterstand detecteren en hen vervolgens actief benaderen om een check-up te doen en zich te laten ondersteunen bij eventuele tekortkomingen. Op deze manier kan een Mattheüs-effect vermeden worden.

Parallel aan de competentiechecks voor individuen, moeten ook ondernemingen selectief en actief benaderd worden (vb. door sectorconsulenten of de VDAB). Die competentiecheck moet leiden tot een inzetbaarheidsplan – o.a. via een KMO-portefeuille. Nog te weinig ondernemingen zijn gefocust op opleidingen die competenties toekomstbestendig maken. Opleidingen zijn vaak nog te veel gericht op de waan van de dag, namelijk de huidige job. Prioriteit moet uitgaan naar de ondersteuning van kwetsbare werkgevers (vb. kleine ondernemingen uit klassieke sectoren met een verouderd personeelsbeleid).

Het tweede advies van de arbeidsmarkten (voor meer situering, zie stuk onder 'leercultuur') richt zich ook op het de afstemming tussen vraag en aanbod. Meer specifiek stellen de experts voor om – als onderdeel van de bovenbouw (zie figuur 5 onder 'leercultuur') – het competentiedenken meer in het loopbaandenken te integreren, of – met andere woorden – in het uitwerken van beleid meer de verbinding te maken tussen loopbanen en de ruimere arbeidsmarktcontext en de noden die vandaaruit komen. Om dit te realiseren pleiten de experts voor competentieprognoses langs vraag- en aanbodzijde van de arbeidsmarkt en de integratie tussen beide. Dit maakt het mogelijk de grotere trends en veranderingen langs de vraag- en aanbodzijde op de toekomstige arbeidsmarkt te duiden en daarop te anticiperen. Ook mismatches zullen uit deze competentieprognoses afgeleid kunnen worden. Ze vormen dus een belangrijke basis om leren en bewegen doorheen de loopbaan meer effectief te kunnen ondersteunen als reactie op veranderende noden op de arbeidsmarkt en om transitie proactief te faciliteren. Dit kan verder aangevuld worden met competentiechecks en de een competentieportefeuille (zie stuk onder 'leercultuur').

2.5.2 **Lessen voor het Vlaams arbeidsmarktbeleid uit de Adult Skill Survey (PIAAC) (Vansteenkiste, Verbruggen, Forrier, Sels, 2014)**

Deze studie test de drie basisvaardigheden geletterdheid, gecijferdheid, en probleemoplossend vermogen in een technologierijke omgeving, vaardigheden die als cruciaal worden beschouwd om volwaardig te kunnen deelnemen aan de samenleving, bij volwassenen tussen 16 en 65 jaar. Op basis van de drie



basiscompetenties worden de opleidings- en competentiemismatch, de basiscompetenties en competentieversterking van Vlaamse werklozen en werkenden, de overgang van leren naar werken op de Vlaamse arbeidsmarkt en de verticale en horizontale mismatch op de arbeidsmarkt onderzocht.

2.5.3 Nieuwe meerwaardeketens kwantitatief onderzocht (Vandekerckhove, Meylemans, Lenaerts, Struyven, 2020)

Om arbeidsvraag en -aanbod zo goed mogelijk op mekaar af te stemmen, moeten we veranderende competentienoden nauwgezet monitoren. Op sectorniveau werd dit al goed in kaart gebracht, maar op het niveau van de nieuwe meerwaardeketens (d.i. innovatieve bedrijfsnetwerken en clusters) in Vlaanderen hebben we hier minder zicht op. In deze studie werd daarom gezocht naar manieren om het arbeidsmarktprofiel en de arbeidsmarktimpact van deze ketens kwantitatief in kaart te brengen en werd een monitor ontwikkeld om de huidige en de toekomstige competentienoden op het niveau van meerwaardeketens kwantitatief in kaart te brengen.

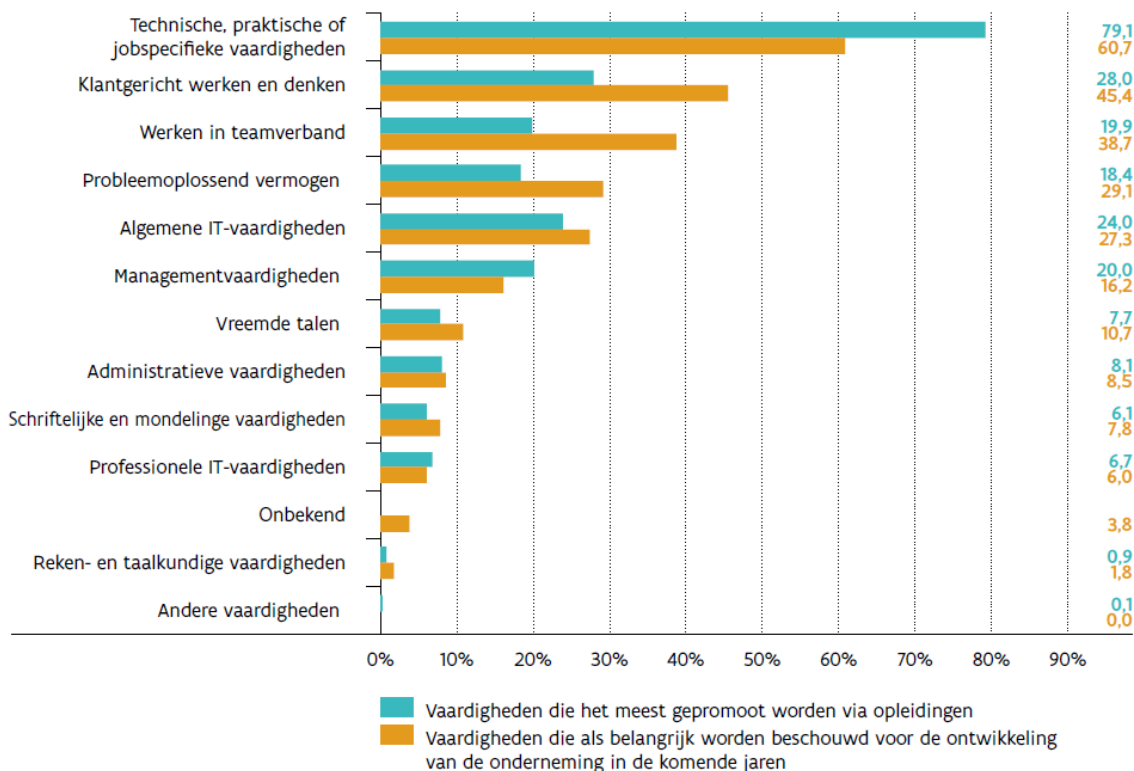
2.5.4 Toekomstige competentienoden van bedrijven (Technopolis Group, 2020)

Met de juiste skills in huis kunnen ondernemingen veel vlotter innoveren en groeien. Maar hoe weet je als onderneming welke die 'juiste skills' zijn? Skills en bedrijfsprocessen zijn immers niet statisch: ze veranderen onder invloed van trends en transitie. Competentieprognoses kunnen helpen om de vinger aan de pols te houden. In opdracht van het Departement Werk & Sociale Economie (WSE) deed Technopolis Group hiernaar onderzoek: Hoe kunnen we toekomstige competentienoden op bedrijfsniveau in kaart te brengen? Hoe kan een bedrijf rond de gedetecteerde competentienoden actieplannen opstellen? De studie gaat op zoek naar de randvoorwaarden en kansen waarmee een aanpak kan ontwikkeld worden.

2.5.5 Monitoringsrapport Levenslang Leren (Steunpunt Werk en DWSE, 2020)

In het monitoringsrapport *Opleidingsdeelname en de opleidingsinspanningen van werkgevers in Vlaanderen* (Van Langenhove, Penders, Sourbron & Vansteenkiste, 2020) worden o.a. de resultaten van de Continuing Vocational Training Survey (CVTS) besproken. De CVTS, een Europese werkgeverssurvey, peilt in elk Europees land naar de vaardigheden die ondernemingen het meest promoten via opleidingen en naar de vaardigheden die als belangrijk worden beschouwd voor de toekomst van het bedrijf. Er bestaat een kloof tussen wat als belangrijk wordt beschouwd voor de toekomst en wat momenteel gepromoot wordt via de huidige opleiding. Deze bevinding vinden we ook terug in de studie van De Vos & Desmet (2020) (zie verder). In de CVTS-bevraging zien we dat de meeste aandacht gaat naar de ontwikkeling van technische, praktische of jobspecifieke vaardigheden. Deze vaardigheden worden ook als meest belangrijk beschouwd voor de toekomst. Vaardigheden die minder gepromoot worden via de huidige opleidingen, maar wel als belangrijk worden gezien voor de ontwikkeling van het bedrijf zijn werken in teamverband en probleemoplossend denken.

Figuur 26: De ontwikkeling van vaardigheden in België (2015), overgenomen uit Van Langenhove et al. (2020) gebaseerd op CVTS, Statbel en Eurostat.



Bovendien blijkt dat het verbeteren van carrièrevooruitzichten een sterke motivator is bij formeel leren (41,9%), maar in mindere mate bij niet-formeel leren (12,6%). Het lijkt er dus op dat niet-formeel leren in Vlaanderen vaker aan het 'hier en nu' gelinkt is en minder vanuit een loopbaanperspectief bekeken wordt. Formeel leren, met een diploma of certificaat als resultaat, wordt wel in sterkere mate ondernomen met het oog op de verdere loopbaan. Dit bevestigt het huidige diplomadenken in Vlaanderen waarbij ervan uit wordt gegaan dat werkgevers nog steeds diploma's als norm gebruiken.

2.5.6 InnoVET – Professionalisering en innovatie in het arbeidsmarktgericht onderwijs (Desmedt, De Coen, Somers, 2018)

In het InnoVET – Professionalisering en innovatie in het arbeidsmarktgericht onderwijs werd ingezet op de professionalisering van leraren die lesgeven in arbeidsmarktgerichte richtingen of in richtingen met een dubbele finaliteit van het secundair onderwijs (meer dan enkel "STEM-richtingen"). Al deze opleidingen zijn immers essentiële schakels in de innovatieve transitieketen van Vlaanderen 2050 en dienen aldus erkend en gepositioneerd te worden. De bedoeling is dat het onderwijs en de arbeidsmarkt samen aan de slag gaan met de innovaties van morgen en dus ook samen bekijken hoe deze vertaald kunnen worden naar de klaspraktijk. Daarbij is het van groot belang dat er samen een gedragen en realistisch concept wordt uitgedacht en dat er gerekend kan worden op een engagement van zoveel mogelijk partners. Het doel van deze studie was het organiseren van een draagvlakbevraging bij de centrale partners op het snijvlak onderwijs-arbeidsmarkt, om de contouren van dit concept van professionalisering te kunnen uittekenen.

2.5.7 De meerwaarde van hoger onderwijs. Een analyse van de arbeidsmarktintrede van Vlaamse schoolverlaters (SONO/2018.OL1.7/5)

In het onderzoeksrapport *De meerwaarde van hoger onderwijs. Een analyse van de arbeidsmarktintrede van Vlaamse schoolverlaters (SONO/2018.OL1.7/5)* wordt vastgesteld dat de meerwaarde van een diploma hoger onderwijs tussen 2008 en 2011 niet is verdwenen, maar wel iets minder sterk is geworden. Dit geldt in het bijzonder voor masters en doctors, en minder voor bachelors. HBO5 vormt een uitzondering, maar dit is wellicht het gevolg van de hervorming van de vierde graad BSO naar HBO5.

Globaal kan men dus wel spreken van een devaluatie (maar zeker geen volledige ontwaarding) van de hogere onderwijsdiploma's. Deze bevinding sluit aan bij de meer algemene theorie dat onderwijs ten dele op te vatten is als een positioneel goed. Het gaat er niet alleen om hoeveel je hebt geleerd, maar ook wat je relatieve positie is ten opzichte van de diploma's van je concurrenten op de arbeidsmarkt. Naarmate hogere onderwijsniveaus minder exclusief worden, verliezen ze een deel van hun onderscheidend voordeel. De paper geeft daarnaast ook een originele kijk op leerlingen die mislukken in hoger onderwijs. Dat blijkt niet enkel nadelen te hebben. In het bijzonder voor ASO-leerlingen, die beter af blijken te zijn met mislukken in hoger onderwijs dan rechtstreeks door te stromen naar de arbeidsmarkt. Die jongeren hebben mogelijk toch een aantal competenties overgehouden aan de periode waarin ze ingeschreven waren in hoger onderwijs. Bovendien valt niet uit te sluiten dat werkgevers aan hun poging om hoger onderwijsstudies te volgen een positieve signaalwaarde geven, terwijl ze een negatieve signaalwaarde geven aan ASO-leerlingen die – ondanks de doorstroomfinaliteit van hun richting – geen poging ondernemen om hogere studies aan te vatten.

2.5.8 OECD Skills Outlook. Learning for life (OESO, 2021)

De OESO Skills Outlook biedt nieuwe inzichten in kwesties omtrent vaardigheden en competenties en beleid die het welzijn van individuen en landen beïnvloeden. Het analyseert de verbanden tussen de ontwikkeling van vaardigheden en een breed scala aan resultaten, zoals werkgelegenheid, productiviteit en inclusieve groei. Verder wordt onderzocht hoe vaardigheden individuen en landen kunnen helpen om te gedijen in de context van demografische veranderingen, migratie, globalisering en digitalisering. De editie van 2021 focust zich specifiek op levenslang leren. Het onderzoekt hoe beleid, met name het beleid dat de ontwikkeling en het gebruik van vaardigheden regelt, levenslang leren voor iedereen het beste kan bevorderen. Het rapport maakt gebruik van vergelijkende kwantitatieve gegevens om de sleutelrol te benadrukken die sociaal-emotionele en motiverende factoren spelen bij het vormgeven van succesvolle betrokkenheid bij levenslang leren. Hoewel dergelijke factoren essentieel zijn om levenslang leren in het algemeen te ondersteunen, heeft de pandemie hun relevantie verder vergroot.

2.5.9 OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations (OESO, 2019) en Oeso Skills Strategie Vlaanderen. Evaluatie en Aanbevelingen. Managementsamenvatting (OESO, 2019).

De OESO-skills strategy biedt een strategische en alomvattende aanpak om ervoor te zorgen dat mensen en landen over de vaardigheden beschikken om te gedijen in een complexe, onderling verbonden en snel veranderende wereld. Het houdt rekening met de lessen die zijn getrokken uit de toepassing van de oorspronkelijke vaardighedenstrategie in 11 landen sinds 2012, terwijl ook nieuw OESO-bewijs is opgenomen over de implicaties van megatrends voor vaardigheden, zoals globalisering, digitalisering, vergrijzing en migratie. Voor Vlaanderen worden de volgende aanbevelingen gegeven:

- Een leercultuur ontwikkelen

- Competenties beter matchen met de arbeidsmarkt
- Competenties beter inzetten op de werkvloer
- De organisatie van levenslang leren voor volwassenen versterken
- De financiering van levenslang leren verbeteren

2.5.10 Interessante links en referenties

- Cedefop, (2021). [Digital, Greener and more resilient. Insights from Cedefop's European skills forecast.](#)
- Cedefop, (2021). [The green employment and skills transformation. Insights from a European Green Deal skills forecast Scenario.](#)
- Martin (2018). Skills for the 21st century. Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills. *OECD Education Working Papers.*
- Mazrekaj, D., De Witte, K., & Vansteenkiste, S. (2017). Het rendement van een diploma middelbaar onderwijs op de Vlaamse arbeidsmarkt. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 27(1), 10-15. Leuven: Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco. <https://www.steunpuntwerk.be/node/3623>
- OECD Skills Strategy 2019. Skills to shape a better future. (OESO, 2019)
- Roland Berger (2021). *Skills roadmap voor de Vlaamse klimaattransitie: Focus op de energie-intensieve sectoren 2020-2035.* Studie in opdracht van DWSE.

HOOFDSTUK 3: PROJECTEN EN VOORBEELDEN UIT HET VELD

3.1 LEVEN, LEREN, WERKEN

De Vlaamse overheid ging samen met fris- en dwarsdenkers, kantelaars en koplopers op zoek naar de kiemen van een nieuw verhaal voor leren en werken in 2050. Inspirerende beelden en denksporen vonden hun plek in een visiedocument dat een startpunt vormt voor de verdere denk- en doe-oefening onder de vlag van het Transitieprogramma Leven, Leren, Werken. Binnen dit programma brengen verschillende transitie-experimenten deze toekomstbeelden momenteel in de praktijk, met financiële ondersteuning van het Europees Sociaal Fonds en de Vlaamse overheid.

- [Leren, leven en werken in 2050 | Leren, leven en werken in 2050 \(transitiellw.be\)](#)
- Visiedocument: [Leven, leren en werken in 2050 \(transitiellw.be\)](#)

3.2 IK BLIJF BIJ

Ik blijf bij is een platform om levenslang leren in Vlaanderen te stimuleren. Het heeft als doel om de leernoden van volwassenen te matchen met het bestaande aanbod. Het aanbod op het platform bevat alle opleidingen uit het bijscholingsaanbod van de Associatie KU Leuven: namelijk van KU LEUVEN, LUCA, Odisee, Thomas More, UCLL en VIVES.

- [Levenslang leren begint hier | Ik blijf bij](#)

3.3 WEST-VLAAMS PARTNERSCHAP LEVENSLANG LEREN

Het Provinciebestuur, de POM West-Vlaanderen, TUA West, Sectie Onderwijs en Huis van het Leren West-Vlaanderen vzw starten in 2021 met het partnerschap 'Levenslang Leren'. Het partnerschap 'Levenslang Leren' moet zorgen voor meer 'leergoesting' bij de West-Vlamingen en meer lerende organisaties.

- [West-Vlaams partnerschap 'Levenslang Leren' in de startblokken | Provincie West-Vlaanderen](#)
- [Meer info](#)

3.4 LEERECOSYSTEMEN IN LIMBURG (ESF)

Met deze oproep wil ESF lokale besturen in Limburg aanzetten om op lokaal niveau (bv op niveau van een stad, gemeente of wijk) actief de mogelijkheden te verkennen en stappen te zetten om samen met lokale stakeholders een leerecosysteem uit te bouwen dat alle kansen in de omgeving voor talentontwikkeling optimaal benut.

Lokale leerecosystemen zijn een beloftevolle praktijk en hefboom voor het creëren en ondersteunen van een leercultuur van jongs af aan en doorheen het verdere leven. Dit door leren op lokaal niveau te laten plaatsvinden, levensbreed en in de leefwereld en dagelijkse realiteit van burgers. Lokale actoren (lokaal bestuur, sportclubs, welzijnsdiensten, culturele organisaties, jeugdbewegingen, scholen, bedrijven, ...) creëren samen leeransen voor en met burgers.

- [Leerecosystemen in Limburg | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](#)

- [Nota ESF - calibri \(esf-vlaanderen.be\)](https://www.esf-vlaanderen.be)

3.5 LEERGOESTING (ESF)

Met Leergoesting wil ESF leer- en didactische principes in concrete leertrajecten introduceren bij organisaties in Vlaanderen, gestoeld op wetenschappelijk onderzoek, die een positief effect hebben op de autonome motivatie van de medewerkers om te leren (meer 'leergoesting') en het leerrendement (meer 'leertransfer'). Leergoesting baseert zich op het HILL-model (High Impact Learning that lasts). Verschillende initiatieven, waaronder De MET, passen het HILL-model vandaag al toe, met ondersteuning van de Vlaamse overheid en het Europees Sociaal Fonds. Daarnaast lanceerde ESF Vlaanderen in december 2020 de overheidsopdracht leergoesting. Via deze overheidsopdracht wil ESF Vlaanderen leergoesting van werknemers aanwakkeren én het leerrendement binnen ondernemingen verhogen. Het is daarbij ook de bedoeling om een online platform op te zetten alsook een communicatiecampagne te voeren om leergoesting in Vlaanderen op de kaart te zetten.

- [Leergoesting in het onderwijs en op de werkvloer: zo pakt ESF Vlaanderen dat aan | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](https://www.esf-vlaanderen.be)

3.6 DRIVE (ESF)

Met de partners voor het pilootproject te Turnhout (emino, Arktos, WEB, OCMW Turnhout en VDAB) beogen we tot een leerecosysteem te komen waarbij we ieders expertise maximaal inzetten voor de begeleiding van de meest kwetsbare jongeren in de regio. We werken steeds vanuit een emancipatorische visie en we zetten hierin de jongeren centraal.

DRIVE is meer op het individu en zijn of haar intrinsieke werkmotivatie gericht, met de bedoeling om te triggeren tot leren en kennisdelen te bevorderen en verder uit te dragen naar de context en (werk)omgeving. De overheidsopdracht zet trajecten in bedrijven op, gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie en met als doel de autonome motivatie te verhogen: momenteel lopen 135 trajecten bij vier dienstverleners, die opgevolgd worden door een onderzoeksteam onder leiding van Anja Van Den Broeck (KU Leuven).

- [DRIVE | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](https://www.esf-vlaanderen.be)

3.7 SWITCH (ESF)

SWITCH: werkplekuitwisseling voor werknemers – leren door beleving vanuit ervaring.

De focus van deze oproep ligt op het versterken van competenties en talenten van werknemers op een vernieuwende en verrijkende manier. Individuele werknemers krijgen de kans om mee te draaien in een andere, nieuwe, prikkelende werkomgeving en scherpen on-the-job hun competenties en talenten aan. Via deze oproep willen we pilootprojecten stimuleren die als inspirator kunnen dienen voor projecten in de toekomst.

Deze oproep biedt een innovatief alternatief aan organisaties en hun medewerkers ongeacht statuut/leeftijd/functie... voor het klassieke leren, het formeel overbrengen van kennis en vaardigheden. Hierbij wordt tevens uitgegaan van een versterkt leereffect: wanneer je als een werknemer on-the-job in een nieuwe werkplek/leerplek wordt ondergedompeld en leert door het zelf te ervaren/beleven, is de kans op een sterke verankering van de opgedane kennis groot.

Via deze oproep kunnen de projectpartners onderzoeken welk leeruitwisselingsnetwerk uitgebouwd kan worden, welke concrete leeruitwisselingen mogelijk zijn tussen individuele werknemers van verschillende organisaties om vervolgens de nodige voorbereidende stappen te zetten voor implementatie. Tenslotte kunnen effectief leeruitwisselingstrajecten opgezet worden met als doel competentie/talentontwikkeling van de individuele medewerkers te versterken. Bijkomend doel van deze oproep is de mobiliteit onder werknemers te stimuleren, hierrond te sensibiliseren, maar vooral ook de mobiliteit bewerkstelligen in een veilige context: je behoudt immers je huidige baan/loon/rechten.

- [SWITCH 2022 – werkplekuitwisseling voor werknemers | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](#)
- [SWITCH: Werkplekuitwisseling voor werknemers– leren door beleving vanuit ervaring | ESF \(esf-agentschap.be\)](#)

3.8 GOAL (ERASMUS+)

Wie? In de periode 2015–2018 coördineerde het departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid het GOAL-project (Guidance and Orientation for Adult Learners). Dit onderzoeksproject was gericht om via beleidsexperimenten in zes Europese landen laaggeschoolde (jong)volwassenen te begeleiden naar een geschikt opleidingsaanbod.

Wat? GOAL is een onafhankelijke dienstverlening voor leerloopbaanbegeleiding die de specifieke leernoden van kortgeschoolde (jong-)volwassenen centraal stelt, met als doel de participatiegraad van deze doelgroep in onderwijs en opleiding te vergroten. Elk deelnemend land zette een experimentele dienstverlening op waar kortgeschoolde volwassenen terecht kunnen. In Vlaanderen werden de beleidsexperimenten uitgevoerd door twee organisaties: Leerwinkel West-Vlaanderen en de werking Word Wijs! van De Stap - Leerwinkel Oost-Vlaanderen.

Doel? Het doel van het GOAL-project was om de verschillende criteria, processen en omstandigheden in kaart te brengen die bijdragen tot de realisatie van doeltreffende leerloopbaanbegeleiding om op die manier bewijzen te leveren voor verdere onderbouwde beleidsontwikkeling op het gebied van structurele leerloopbaanbegeleiding in Vlaanderen.

Resultaat? Vanuit literatuuronderzoek, een analyse van de cliëntmonitoring, een tevredenheidsonderzoek en kwalitatieve interviews, kwam de adviesgroep van het project tot beleidsaanbevelingen. Een blauwdruk met de beschrijving van het project en de daaruit voortvloeiende beleidsaanbevelingen werd aan de Minister voor Onderwijs en Vorming overgemaakt tijdens een slotconferentie in januari 2018.

Een greep uit de beleidsaanbevelingen:

1. Het ontbreken van een **structurele verankering** van de GOAL-dienstverlening was de meest invloedrijke beleidsfactor. Er werd opgeroepen om alle relevante beleidsdomeinen en entiteiten (Onderwijs en Vorming, Werk en Sociale Economie, Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Integratie en Inburgering) de schouders te laten zetten onder een langetermijnbeleid en om een politiek engagement te nemen om leerloopbaanbegeleiding op een structurele manier te ontwikkelen en te ondersteunen.
2. Er werd gevraagd om voldoende **financiële middelen** te voorzien voor de ontwikkeling van een dienstverlening op verschillende niveaus. Een dienstverlening die zowel informatie als begeleiding

op maat biedt, alsook voor de uitbouw van uitgebreide netwerken die alle kortgeschoolde volwassenen bereiken.

3. Er werd gevraagd om de **kwaliteit van de dienstverlening** te meten aan de hand van de kwaliteit van de input en de processen.
4. Verder werd een **voorstel van organisatiestructuur en een competentieprofiel** voor de leerloopbaanbegeleiders uitgewerkt.
 - [Blauwdruk leerloopbaanbegeleiding_jan2018.pdf \(adultguidance.eu\)](#)
 - [Leerloopbaanbegeleiding in de Leerwinkels, een ontbrekende schakel in de ketting van levenslang leren \(destagent.be\)](#)

3.9 OPLEIDINGEN IN BEDRIJVEN 21^{STE}-EEUWSE VAARDIGHEDEN (ESF)

Doel van deze oproep is het stimuleren van opleidingen in ondernemingen in Vlaanderen, gerelateerd aan 21^{ste}-eeuwse vaardigheden.

In oproep 473 kunnen opleidingen gefinancierd worden voor kort- en middengeschoolde werknemers van bedrijven en organisaties met vestiging(en) in het Vlaamse Gewest. Een uitzondering hierop is voorzien voor vijftigplussers, voor deze groep zijn hooggeschoolden wel toegelaten.

In oproep 522 wil ESF vooral van telewerk een duurzaam onderdeel maken in de bedrijfsorganisatie. Daarom moedigt ESF met deze oproep organisaties aan om opleidingen rond telewerk te organiseren.

- 473: [Opleidingen 21ste eeuwse vaardigheden in ondernemingen | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](#)
- 522: [Opleidingen 21ste eeuwse vaardigheden in ondernemingen | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](#)

3.10 OPLEIDINGEN TELEWERK (ESF)

Het doel van deze oproep is het stimuleren van opleidingen die bijdragen aan duurzaam en werkbaar telewerken in ondernemingen in Vlaanderen. In deze oproep kunnen opleidingen gefinancierd worden voor werknemers van bedrijven en organisaties met vestiging(en) in het Vlaamse Gewest.

- [Opleidingen Telewerk | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](#)

3.11 AI – ARTIFICIËLE INTELLIGENTIE (ESF)

Wie? Deze oproep staat open voor zowel organisaties die een opleidingsaanbod gericht op ondernemingen (en werknemers) willen ontwikkelen als individuele ondernemingen (of samenwerkingsverbanden van ondernemingen) die een eigen AI-opleidingstraject tot stand willen brengen. We gaan hiervoor op zoek naar promotoren die kunnen aantonen dat ze expertise hebben op vlak van de AI – technologie en de impact ervan op de bedrijfsuitvoeringsaspecten (vb. productie, HR, ...), kennis van de noden van de doelgroep, ervaring met het ontwikkelen van opleidingen, het uitwerken van een business model en ervaring om het uitgewerkte aanbod tot bij de beoogde doelgroep te brengen. Deze expertise kan ook gecombineerd worden in een partnerschap.

Wat? Via deze oproep willen we ondernemingen (en hun werknemers) die in de toekomst gebruik gaan maken van Artificiële intelligentie (AI) en/of al aan de slag zijn met de implementatie van AI, ondersteunen met een aanbod van praktijkgerichte opleidingstrajecten ter aanvulling van het bestaande aanbod. We gaan hiervoor in deze oproep op zoek naar promotoren die een opleidingsaanbod ontwikkelen dat

complementair is aan het bestaande aanbod en dit voor ondernemingen die vandaag nog geen AI toepassen en/of ondernemingen (en hun werknemers) die dit wel al doen. Op die manier kunnen ze gewapend met de juiste kennis en competenties de uitdagingen m.b.t..

- [Het voorbereiden van ondernemingen en hun werknemers op de implementatie en het gebruik van Artificiële intelligentie | ESF \(esf-agentschap.be\)](#)

3.12 AO – ANDERS ORGANISEREN 2.0 (ESF)

Wat? Deze oproep focust op het verhogen van het leer- en aanpassingsvermogen van organisaties en het verbeteren van de werkbaarheid voor diens werknemers. De acties in de projecten betreffen het herinrichten van de organisatiestructuur en/of het aanpassen van de cultuur binnen de organisatie.

Wie? ESF richt zich met deze projecten op alle organisaties, met rechtspersoonlijkheid, uit de profit en social-profit die gevestigd zijn in het Vlaams Gewest. Deze organisaties moeten reeds een missie en visie uitgewerkt hebben en voldoende maturiteit hebben in hun HR-beleid.

Hoe? De oproep vindt zijn wetenschappelijk fundament in de moderne sociotechniek en High Reliability Organising en bestaat uit 12 projecten uit verschillende sectoren met coaching door een expertengroep die vanuit diverse benaderingen het gesprek op gang brengt. De projecten in deze oproep zijn bij uitstek op zoek naar manieren voor continu verbeteren en leren, én hoe zij daarvoor een automatische reflex diep in de organisatie kunnen verankeren. Dat vergt enerzijds dat zij die expertise hebben (meestal zo dicht mogelijk bij het uitvoerende proces) de ruimte krijgen om proactief in te spelen op potentiële problemen, maar anderzijds ook dat zij worden gestimuleerd (en gewaardeerd) om daarin initiatief te nemen en de samenwerking op te zoeken.

- [Anders Organiseren 2.0 | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](#)

3.13 MET LEO (LEIDERSCHAPSEXPERIMENT EN -ONTWIKKELING) NAAR WERKBAAR WERK (ESF)

Wat? Deze oproep zet drie verschillende soorten trajecten op met leiders (formele leidinggevendenden maar evengoed medewerkers met een leiderschapsrol) van/ binnen operationele teams (geen staf, directieteams etc.). Het doel is uit te maken welke interventie meer leidt tot autonome motivatie en hieruit voortvloeiende uitkomsten (bv. bevoegenheid) van het “natuurlijk team” van de deelnemende leiders.

De drie trajecten zijn gedeeld leiderschap, motiverend leiderschap en een regulier traject.

De drie mogelijke trajecten worden opgezet in het kader van een interventiestudie die begeleid wordt door een onafhankelijk academisch team van impactevaluatoren, dat vanuit de afdeling ESF&DO via een apart project gefinancierd wordt.

Wie? Deze oproep is gericht naar intermediaire ledenorganisaties die een breed en voldoende groot netwerk van organisaties kunnen bereiken op de Vlaamse arbeidsmarkt, en sociale partners die een actieve rol vervullen op de Vlaamse arbeidsmarkt.

- [Met LEO \(LeiderschapsExperiment en -Ontwikkeling\) naar werkbaar werk | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](#)

3.14 LEREND NETWERK E-LEREN: 11 OPLEIDINGSAANBIEDERS ZETTEN EEN BESTAANDE OF NIEUWE OPLEIDING OM IN E-CONTENT (CASIER, SYNTRA VLAANDEREN, 2020)

“Afstandslernen is een blijver”. Dat stelt onderwijsexpert Dirk Van Damme (OESO) nadat de voorbije lockdowns een grote meerderheid van opleidingsverstrekkers het aanbod omschakelde naar e-leren. In deze bijdrage stellen we de vraag hoe het recent opgestarte lerend netwerk e-leren tegemoetkomt aan vastgestelde noden. Wat zijn de instapvoorwaarden en de principes (zoals intensiteit, interactiviteit en co-creatie) waaraan een gedigitaliseerd traject moet voldoen? Welke fases moeten doorlopen worden om tot een kwalitatief aanbod te komen?

3.15 WERKENDEN EN KWALIFICERENDE TRAJECTEN (ESF)

Wie? Koepelorganisaties, associaties, hogescholen, universiteiten, centra voor volwassenenonderwijs, sectororganisaties, werknemers- en werkgeversorganisaties, federaties, werkgevers, onderwijsverstrekkers, opleidingsverstrekkers (inclusief VDAB)... komen in aanmerking om een projectvoorstel in te dienen. Voorwaarde is dat de deelname van werkenden aan minimaal één kwalificerend opleidings- of onderwijstraject wordt voorbereid en geïmplementeerd in een proeftuinsetting.

Wat? Met deze oproep willen we proeftuinen financieren die de mogelijkheden en randvoorwaarden van de deelname van werkenden aan beroeps- en onderwijskwalificerende trajecten verkennen, met het oog op scholing, bijscholing en omscholing. De opleidingen moeten passen binnen de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS) en leiden tot een onderwijs- of beroepskwalificatie.

De opzet van de proeftuinen verloopt in co-creatie en in partnerschap tussen werkgevers, werkgevers- en sectororganisaties en de onderwijs- of opleidingsverstrekkers, met een uitvoeringsfase in het opleidingsjaar 2020-2021 en/of 2021-2022 waarin er met werkenden een onderwijs- of opleidingstraject wordt doorlopen.

Met de proeftuinen worden tijdens de projectuitvoering antwoorden en (beleids)adviezen geformuleerd op meerdere onderzoeksvragen. De proeftuinen zijn complementair of versterkend ten aanzien van de bestaande maatregelen en praktijken van werkstudenten of de combinatie van het statuut van werkende met opleiding.

- [Werkenden en kwalificerende trajecten | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](https://www.esf-vlaanderen.be)

3.16 DUAAL LEREN IN HOGER ONDERWIJS EN VOLWASSENENONDERWIJS (ESF)

Wie? Zowel koepelorganisaties, associaties, hogescholen, universiteiten, centra voor volwassenenonderwijs,... komen in aanmerking om een projectvoorstel in te dienen. Er wordt gestreefd naar een breed partnerschap, zowel sector-, als opleidings-overstijgend en samengesteld uit werk- en onderwijsactoren. Ook de samenwerking tussen centra voor volwassenenonderwijs onderling, hogescholen en universiteiten wordt aanbevolen.

Wat? Met deze oproep willen we proefprojecten financieren die verkennend werken rond de mogelijkheden en de modaliteiten van duaal leren in het hoger onderwijs, inclusief de graduaatsopleidingen, en het volwassenenonderwijs. De bestaande kaders en de ervaringen van het



huidige implementatieproces van duaal leren in het secundair onderwijs kunnen hierbij als inspiratiebron dienen. De projecten bouwen voort op de ervaringen en praktijken in het hoger onderwijs en volwassenenonderwijs.

3.17 SCOPE 2020 – STRATEGISCHE COMPETENTIEPROGNOSES

Wie? Deze oproep richt zich tot alle organisaties met rechtspersoonlijkheid, alsook de vakbonden. Concreet betreft het in deze oproep alle ondernemingen en organisaties op de Vlaamse arbeidsmarkt, zowel uit de profit als de non-profit, zowel uit het Normaal Economisch Circuit als uit de sociale economie.

Wat? Om te kunnen anticiperen op de dynamiek van de arbeidsmarkt en het opleidings- en onderwijsaanbod hierop beter te laten aansluiten, is een gerichte focus op competenties noodzakelijk. Om goed te kunnen inspelen op veranderingen is het van belang in kaart te brengen welke competenties en competentieveranderingen nodig zijn en daar (met alle nodige partners) de nodig acties voor uit te rollen. De oproep bestaat uit twee opeenvolgende fases:

1. uitvoeren van een strategische competentieprognose (fase 1)
2. sensibiliseren en informeren van ondernemingen (fase 2).

- [SCOPE 2020 – Strategische competentieprognoses | ESF \(esf-vlaanderen.be\)](https://www.esf.be/nl/competenties/competentieprognoses)

3.18 ADULT: APPRENTICESHIPS DEVELOPMENT FOR UNIVERSAL LIFELONG LEARNING AND TRAINING (ILO)

Dit project heeft als doel nieuwe ideeën en beleidsopties te genereren om werkplekklere te moderniseren om te voldoen aan de behoeften van alle segmenten van de bevolking in bestaande en nieuwe economische sectoren, rekening houdend met de digitale en groene transitie in landen in verschillende ontwikkelingsstadia. Het zal ook onderzoeken hoe werkplekklere zowel jongeren als volwassenen kunnen uitrusten met de vaardigheden die relevant zijn voor de toekomst van werk, waardoor hun toegang tot en overgang naar de arbeidsmarkt worden vergemakkelijkt.

De twee belangrijkste resultaten van het project zijn: (1) wereldwijd beleidsonderzoek en (2) onderzoeksrapporten op landelijk niveau.

- <https://www.ilo.org/skills/projects/adult/lang--en/index.htm>

3.19 VISKA: VISIBLE SKILLS OF ADULTS

Viska is een project van de Europese Unie om te onderzoeken hoe informeel en non-formeel gevalideerd kan worden op basis van veldexperimenten. Het is een samenwerking met 4 landen: Noorwegen, Ierland, België (Vlaanderen) en IJsland. Het doel is om de skills mismatch te verminderen door de competenties van volwassenen zichtbaar te maken en zo hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten, gemakkelijker toegang te verlenen tot onderwijs, en actief te laten participeren in de samenleving. De specifieke doelgroepen van VISKA zijn laaggeschoolde volwassenen, migranten, asielzoekers en vluchtelingen.

- <https://viskaproject.eu>

HOOFDSTUK 4: BELEIDSTEKSTEN

4.1 ACTIEPLAN LEVENSLANG LEREN: KOERS ZETTEN NAAR EEN LERENDE VLAANDEREN

Op 17 december 2021 bestendigde de Vlaamse Regering het actieplan levenslang leren '[Koers zetten naar een lerend Vlaanderen](#)'.

Met een geheel van 47 prioritaire acties wil het Partnerschap Levenslang Leren samen met de Vlaamse Regering de drempels in levenslang leren identificeren, wegwerken en noodzakelijke hefboomen versterken. Streefdoel is om een cultuur te creëren waarin blijven leren en deelnemen aan opleidingen ook na het verlaten van de schoolbanken als een evidentie wordt beschouwd. Het actieplan volgt de Europese ambitie om tegen 2030 tot een opleidingsdeelname van 60% voor (non-)formeel leren te komen.

4.1.1 Achtergrond

De wereld om ons heen is in volle transitie. In de context van technologische vooruitgang, digitalisering, klimaatverandering, vergrijzing en het hardnekkige coronavirus, is levenslang leren niet langer een optie maar een noodzaak. Het is belangrijk voor ieders loopbaan, want door volwassenen op te leiden, bij te scholen en om te scholen, geven we hen alle tools in handen om in te haken op de maatschappelijke transitie. Maar het is minstens even belangrijk voor ieders persoonlijke ontwikkeling. Een leven lang leren maakt mensen wendbaar en weerbaar en stelt hen in staat om het eigen leven in handen te nemen en de eigen toekomst uit te stippelen.

Om hieraan tegemoet te komen werd in 2020, in het kader van het Vlaamse regeerakkoord, een Partnerschap Levenslang Leren opgericht met een ruime verscheidenheid aan actoren uit zowel het werk- als het onderwijsveld. Dat partnerschap kreeg de opdracht om van Vlaanderen een lerende samenleving te maken, door gezamenlijk ambities te formuleren en die te vertalen in een coherent en ambitieus actieplan. Het resultaat – een samenhangend geheel van zeven vlaggenscheppen met daaronder 47 prioritaire acties – werd op 17 december 2021 bestendigd door de Vlaamse Regering.

Lees [hier](#) de conceptnota De lerende samenleving die het vertrekpunt vormde voor het Actieplan levenslang leren.

4.1.2 Actieplan levenslang leren

Het actieplan richt zich op vier grote doelgroepen: het individu, de organisatie, het aanbod en de samenleving als geheel. Daarbij gaat extra aandacht naar burgers en organisaties waarvan de drempels om te participeren aan levenslang leren momenteel te groot zijn.

Het actieplan is gebouwd op basis van 10 gedeelde ambities, waaraan alle huidige en toekomstige acties getoetst zouden moeten worden: de lerende centraal, de LLL-competentie stimuleren, inclusief leren, kwaliteit verzorgen, transparantie, afstemming, samenwerking, werkend leren en lerend werken, kennis, en technologie. Deze ambities kunnen volgens de partners voor een doorbraak zorgen in de omslag naar een lerende samenleving en Vlaanderen bij de Europese top brengen.



In het actieplan worden zeven vlaggenschepen naar voren geschoven met daaronder een geheel van acties die deze legislatuur een hefboomeffect kunnen realiseren (raadpleeg [hier](#) de infografiek over de vlaggenschepen). Daarbij ligt de focus op kennis opbouwen en delen (vlaggenschip 1), actoren connecteren, sensibiliseren en mobiliseren (vlaggenschepen 2 en 3), competenties centraal stellen (vlaggenschip 4), ondersteunen en begeleiden (vlaggenschepen 5 en 6) en partnerschappen stimuleren (vlaggenschip 7). Raadpleeg [hier](#) de samenvattende infografiek van het actieplan. Lees de volledige tekst [hier](#).

4.2 VLAAMSE VEERKRACHT - RELANCEPLAN VLAAMSE REGERING

Om het economisch en maatschappelijk weefsel te laten herstellen van de coronacrisis investeert Vlaanderen de komende jaren 4,3 miljard euro. 'Vlaamse Veerkracht' is meteen het méést ambitieuze investeringsplan dat een Vlaamse Regering ooit in de steigers heeft gezet. Het rust op zeven pijlers, zeven ambities, zeven uitdagingen.

De zevende ambitie en uitdaging is het versterken van het menselijk kapitaal in Vlaanderen, door nog meer dan anders te investeren in kwaliteitsvol onderwijs, levenslang leren en een aanklappend activeringsbeleid van zowel inactieven als werklozen.

Centraal in deze ambitie staat samenwerking tussen Werk en Onderwijs. 2021 moet het "Jaar van de Opleiding" worden. Dat betekent een groot offensief op vlak van opleiding, zowel voor werkzoekenden, als voor tijdelijk werklozen, als voor inactieven, als voor mensen die een job hebben maar zich wensen (of genoodzaakt zien) te heroriënteren. Er worden maatregelen uitgewerkt in het kader van deze samenwerking, alsook voor Werk en Onderwijs afzonderlijk. In wat volgt overlopen we de relevante akkoorden en visieteksten in uitvoering van het relanceplan "Vlaamse veerkracht" – een overzicht van de domeinspecifieke relanceplannen dus. Voor het beleidsdomein Werk is dat het VESOC-akkoord "Alle hens aan dek". Voor het beleidsdomein Onderwijs zijn dat de visieteksten "Digisprong", "Voorsprongfonds Hoger Onderwijs" en "Edusprong".

Lees de volledige tekst [hier](#).

4.3 VESOC-AKKOORD "ALLE HENS AAN DEK"

Om de uitdagingen op de arbeidsmarkt het hoofd te bieden werd een VESOC-akkoord "Alle hens aan dek" gesloten tussen de Vlaamse Regering en de Vlaamse sociale partners, met oog op het snel terug verhogen van de werkzaamheidsgraad richting 80%. VDAB staat als arbeidsmarkt-regisseur centraal om deze uitdagingen op te nemen.

Met het plan wordt 190 miljoen euro extra uitgetrokken voor een krachtige, duurzame relance en transformatie van de Vlaamse arbeidsmarkt. Het akkoord focust op **drie prioriteiten**.

Ten eerste **een opleiding- en loopbaanoffensief**, met maatregelen om een versnelling te realiseren in levenslang leren en om meer Vlamingen via opleiding, omscholing en (her)oriëntering te versterken in hun loopbaan. 2021 moet het "jaar van de opleiding" worden.

Ten tweede **een digitale transformatie van Vlaanderen**, met maatregelen om digitale talenten en vaardigheden te versterken, om opleidingen in het kader van levenslang leren maximaal digitaal te faciliteren en om iedereen volwaardig deel te laten uitmaken van de digitale samenleving.

En ten derde een strategie gericht op **een duurzame tewerkstelling voor iedereen**, met maatregelen om mensen die reeds aan de slag zijn aan de slag te houden, om loopbaantransities te faciliteren (over de sectoren heen) en om mensen aan te trekken die nu niet aan de arbeidsmarkt participeren.

Lees de volledige tekst [hier](#).

4.4 VISIENOTA "DIGISPRONG"

De visienota "Digisprong" betreft een ICT-plan voor een kwalitatief digitaal onderwijs. Het plan concentreert zich op **vier cruciale en samenhangende speerpunten**.

Ten eerste **een toekomstgerichte en veilige ICT-infrastructuur voor alle scholen van het leerplichtonderwijs**, waarbij het de bedoeling is ervoor te zorgen dat elke school over een kwaliteitsvolle digitale infrastructuur beschikt die digitale didactiek en veilig ICT-gebruik mogelijk maakt.

Ten tweede **een sterk ondersteunend en doeltreffend ICT-schoolebeleid**, waarbij het de bedoeling is dat er wordt voorzien in voldoende ICT-coördinatie en het versterken van het ambt van ICT-coördinator, en ervoor te zorgen dat alle scholen een doeltreffend ICT-beleid voeren, gestoeld op een schooleigen visie.

Ten derde **ICT-competente leerkrachten en lerarenopleiders en aangepaste digitale leermiddelen**. Concreet is het hier de bedoeling dat alle leerkrachten en lerarenopleiders beschikken over de nodige digitale competenties en zich kunnen specialiseren. Bovendien moeten alle Vlaamse onderwijsinstellingen toegang hebben tot kwaliteitsvolle en innovatieve leermiddelen, leerplatformen en digitale evaluatievormen, o.a. via een single sign on-principe.

En ten vierde **een kennis- en adviescentrum 'Digisprong' ten dienste van het onderwijsveld**. Meer concreet moet dit kennis- en adviescentrum scholen ondersteunen bij de digitalisering van hun onderwijs.

Per speerpunt wordt aangegeven welke concrete acties ondernomen zullen worden om de digitalisering in het onderwijs door te voeren.

Lees de volledige tekst [hier](#).

4.5 VISIENOTA "VOORSPRONGFONDS HOGER ONDERWIJS"

In het kader van de relance wordt in de visienota "Voorsprongfonds Hoger Onderwijs" vooropgesteld om 60 miljoen euro te voorzien voor een Voorsprongfonds met als bedoeling het Vlaams hoger onderwijs meer digitaal, flexibel en eigentijds te maken en ervoor te zorgen dat Vlaanderen op vlak van onderwijs blijvend tot de Europese top behoort. De middelen zullen toegekend worden in 2021 en/of 2022 en kunnen worden ingezet tijdens de academiejaren 2021-2022 en 2022-2023.

De **drie speerpunten** van het Voorsprongfonds zijn als volgt. Ten eerste de **uitbouw van een Vlaams opleidingsportfolio dat toekomstbestendig en wendbaar is**. Dit door de implementatie van trajecten die dit mogelijk maken en een heroriëntering van curricula.

Ten tweede het **levenslang leren binnen het hoger onderwijs verder uitbouwen**. Binnen de acties binnen deze prioriteit kunnen hogeronderwijsinstellingen concrete initiatieven vormgeven die zich richten op het (her)ontwerpen van hun opleidingsaanbod om het toegankelijk en wendbaar te maken met het oog op levenslang leren. Daarnaast komt een Vlaamse visieoefening rond levenslang leren in het hoger onderwijs op de agenda. De link met de werkzaamheden van het Partnerschap Levenslang Leren wordt hier gemaakt.

De derde prioriteit is volop **inzetten op digitale onderwijsvormen**. Dit via ondersteuning voor het kwaliteitsvol verduurzamen van nieuwe (digitale) onderwijsvormen en het versterken van competenties rond nieuwe onderwijsvormen.

Lees de volledige tekst [hier](#).

4.6 VISIENOTA "EDUSPRONG"

De visienota "Edusprong" betreft een plan voor een kwalitatief versterkt volwassenenonderwijs. De bedoeling is – ten eerste – om van het volwassenenonderwijs een sterk merk maken én – ten tweede –

////////////////////////////////////

het een boost geven om meer dan ooit de speler te worden die de sociale mobiliteit van mensen faciliteert, via omscholing, bijscholing en kwalificering. Om dat waar te maken richt het plan zich om **vier inhoudelijke speerpunten**, waaraan vervolgens acties worden gekoppeld.

Ten eerste een **sterke promotiecampagne 'Levenslang Blijven Leren' in het volwassenenonderwijs**. Dit via een wervende Vlaanderenbrede promotiecampagne, de ontwikkeling van een opleidingskompas, en een lokale doeltreffende informatieverstrekking met aandacht voor kansengroepen.

Ten tweede het **versterken van arbeidsmarktkansen voor alle Vlamingen die er nood aan hebben**. Dit door actief in te spelen op lokale arbeidsmarktbehoeften, het versneld ontwikkelen van toekomstgerichte curricula en infrastructuur, een doorgedreven EVC-beleid, het verruimen van flexibele opleidingsmogelijkheden zoals een vakantieaanbod, een inzet op geïntegreerde trajecten (in het bijzonder voor NT2-leerders en laaggeletterden), en het verder ontwikkelen van verschillende vormen van hybride leren in functie van een flexibel en gedifferentieerd aanbod.

Het derde speerpunt is het **versterken van digitale competenties van een ruim doelpubliek**. Dit door een maatgericht aanbod digitale vaardigheden voor alle werknemers (inclusief onderwijspersoneel en kansengroepen), en het invoeren van doorgedreven flexibele vormen van hybride leren en een digitale cultuur.

Tenslotte is het vierde speerpunt het **gericht inzetten op een gekwalificeerde uitstroom**. Dit door het terugdringen van ongekwalificeerde uitstroom via samenwerking en een outreachende aanpak, en een doorgedreven samenwerking met de examencommissie.

Lees de volledige tekst [hier](#).



Colofon

Samenstelling

Vlaamse overheid

Departement Werk en Sociale Economie

Koning Albert II-laan 35 bus 20

1030 Brussel

02 553 42 56

maaike.vancauwenberghe@vlaanderen.be

www.vlaanderen.be/departement-wse

Steunpunt Werk

Vlamingenstraat 83 bus 3552

3000 Leuven

016 32 32 39

steunpuntwerk@kuleuven.be

www.steunpuntwerk.be

Verantwoordelijke uitgever

Dirk Vanderpoorten

Secretaris-generaal

Sarah Vansteenkiste

Coördinator Steunpunt Werk

Uitgave

Juni 2022

Depotnummer

D/2022/3241/179

ISBN

9789040304491