

Het leren van volwassenen in functie van de arbeidsmarkt: stimulansen voor het komende decennium

Baert, H. (2014) Het leren van volwassenen: stimulansen voor het komende decennium. In Vlor, *Blijven leren: de toekomst!* Leuven: Acco.

De Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) rondde onlangs een strategische verkenning af over stimuli voor het leren van volwassenen.

In deze bijdrage brengen we een selectie van de kernboodschappen die de denkgroep in een beleidsgerichte platformtekst heeft uitgewerkt. De platformtekst is samen met een reeks onderzoeksbijdragen verschenen in het boek 'Blijven leren: de toekomst!'.

De strategische verkenning 'Stimuli voor het leren van volwassenen'

Het heeft de afgelopen vijftien jaar niet ontbroken aan studies, beleidsdocumenten en beleidsinitiatieven die (onder andere) tot doel hebben het levenslang leren van volwassenen te versterken. Het lijvige CONBEL-rapport met zijn talrijke concrete aanbevelingen (Baert, Van Damme, Kusters, & Scheeren, 2000), het toekomstproject *Vlaanderen in Actie*, en de vernieuwde Europese agenda voor volwasseneneducatie (Raad van de Europese Unie, 2011) zijn maar enkele voorbeelden. Het leren van volwassenen staat de laatste jaren daarmee onmiskenbaar in de belangstelling van beleidsmakers en van vele stakeholders die dat leren en de participatie aan vorming, training en opleiding willen bevorderen. En er is meer dan de retoriek. Er bestaat in Vlaanderen een sterk uitgebouwd educatief aanbod voor volwassenen. Qua deelname aan het formeel volwassenenonderwijs, als deel van dat ruime aanbod, behoort Vlaanderen bovendien tot de Europese top (Nicaise, 2014).

Tegelijk kunnen we niet naast heel wat zorgwekkende ontwikkelingen kijken. De Europese arbeidskrachtenbevraging laat in Vlaanderen een vrij lage en de afgelopen jaren zelfs dalende participatie aan opleiding en training voor volwassenen zien. Met een participatie van 6,8% zitten we ver af van het

streefdoel van 15% voor het jaar 2020 dat het Pact 2020 en het Europees programma Levenslang Leren vooropstellen (Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2013).

Ook het recente PIAAC-onderzoek geeft geen reden tot tevredenheid. Weliswaar bleek dat 48% van de Vlaamse PIAAC-respondeen een opleiding had gevolgd in het jaar voorafgaand aan de bevraging, maar dat ligt onder het OESO-gemiddelde en heel wat lager dan de cijfers van de Scandinavische landen en Nederland, waar het deelnamecijfer hoger dan 60% ligt. Die landen slagen er ook het best in om laaggeschoolden te laten deelnemen aan opleiding en vorming (Cincinnati & De Meyer, 2013; OECD, 2013). Tegelijk worstelen we met een vrijwel onbekende, namelijk hoe het precies zit met het informele leren op de werkplek en in de (arbeids)loopbaan. Aan dit 'werkend leren' wordt veel belang gehecht, maar het is nauwelijks in kaart gebracht en evenmin is bekend in welke mate arbeidsorganisaties een effectief beleid voeren opdat alle werknemers gestimuleerd worden om met en van elkaar te leren.

We kunnen dus stellen dat Vlaanderen op het gebied van het leren van volwassenen nog een lang stuk van de weg heeft af te leggen om voluit een lerende samenleving te worden en iedereen in zijn (arbeids)loopbaan tot continu leren en professionaliseren aan te moedigen. Defaitisme noch triomfalisme zijn op hun plaats, maar wel de sterke overtuiging dat progressie mogelijk en noodzakelijk is. Dat laatste is het uitgangspunt geweest van een strategische verkenning die de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) heeft opgezet over stimuli voor het leren van volwassenen.

De Vlor wil met het oog op het advieswerk waarvoor het als strategische adviesraad verantwoordelijk is, ook een kenniscentrum zijn. De raad maakt die ambitie sinds enkele jaren waar met strategische verkenningen (in het verleden 'probleemverkenningen' genoemd). Zo'n strategische verkenning diept een educatief probleem – in de ruimste zin van het woord – uit, brengt er de verschillende dimensies van in kaart, suggereert creatieve oplossingen en dient op die manier als inspiratie voor de raad bij zijn advieswerking.

Een strategische verkenning kent volgend verloop. Eerst schrijft een denkgroep van experts met diverse achtergronden een vraagstelling uit waarin hij het onderwerp in kaart brengt en afbakt. Die vraagstelling wordt voorgelegd aan onderzoekers. Zij schrijven vanuit hun specialisatie een onderzoeksgebaseerde bijdrage over een of meer aspecten van de vraagstelling. Tijdens een tweedaags seminarie stellen de onderzoekers hun bijdrage voor aan de leden van de denkgroep. De hele groep discussieert over de bijdragen in functie van mogelijke antwoorden op de vraagstelling.

Op basis van de bijdragen van de onderzoekers, ander relevant onderzoek, beleidsdocumenten en de discussies binnen de denkgroep, formuleert de denkgroep tot slot een platformtekst met een aantal grote krachtlijnen voor een toekomstig beleid. Bij de selectie van die krachtlijnen heeft de denkgroep over het leren van volwassenen zich nadrukkelijk niet enkel gefocust op het formuleren van nieuwe, originele ideeën. Het onderzoek van beleidsdocumenten uit het recente verleden was net bedoeld om ook de waardevolle inzichten en voorstellen uit deze documenten die niet of onvoldoende in de praktijk zijn gebracht weer onder het voetlicht

te brengen. De ambitie van de denkgroep was om aldus inspirerende stof voor een volgehouden en vooral krachtadiger beleid in de komende tien jaren te presenteren.

Kernboodschappen voor arbeidsmarktgericht leren

De platformtekst werd samen met acht bijdragen van onderzoekers in boekvorm gepubliceerd (Vlor, 2014). De platformtekst bevat vijftien kernboodschappen voor de komende tien jaar. Ze zijn bedoeld als richtinggevend inspiratiebronnen om later concrete actiepunten en beleidsmaatregelen uit te tekenen.¹ Ze mogen niet gelezen worden alsof er tot nu toe op die punten niets of niets goeds zou verwezenlijkt zijn. Ze zijn wel te begrijpen als een dringende oproep om – in de meeste gevallen meer en vrijwel in alle gevallen vooral krachtiger, met meer afstemming en coördinatie – in te zetten op het leren van volwassenen.

Op vraag van de redactie van Over.Werk presenteren we in dit artikel de kernboodschappen die in het bijzonder relevant zijn in de context van arbeidsmarktgerichte opleidingen en het leren in arbeidscontexten. Anders dan in de boekpublicatie groeperen we de kernboodschappen in vier duo's, en spitsen we ze waar nodig toe op de actoren die betrokken zijn bij arbeidsmarktgericht leren. Afsluiten doen we met een kernboodschap die een fundamentele bedenking oproept bij de poging die we hier doen om op het professionele leren in te zoomen.

De kernboodschappen zijn nadrukkelijk niet enkel en zelfs niet vooral aan de overheid gericht. De denkgroep is ervan uitgegaan dat levenslang leren als beleid en als proces een gedeelde verantwoordelijkheid is van het individu, de werkgever, de sociale partners, de sectorinstanties en -opleidingsfondsen, het onderwijs en aanbieders van opleiding en loopbaanbegeleiders.

Focus op de resultaten, niet op de (schoolse) weg ernaar toe

Een eerste cluster van twee kernboodschappen houdt verband met de wijze waarop leren

gepercipieerd, gemeten en gewaardeerd wordt. De denkgroep stelde vast dat er in het denken over leren nog steeds aan een vrij klassiek model wordt vastgehouden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de wijze waarop de doelstellingen en benchmarks voor het leren van volwassenen worden geoperationaliseerd.

Die worden uitgedrukt in termen van een percentage van deelname aan dat leren. Zulke participatiecijfers zijn relatief gemakkelijk te verzamelen en ze zijn op zich interessant, zeker in een internationale vergelijking. Tegelijkertijd gaan ze voorbij aan waar het in de eerste plaats om zou moeten gaan, namelijk de *effecten* die het leren heeft (in termen van leerwinst, maar ook van welbevinden, empowerment, emancipatie, loopbaankansen, sociale integratie, cohesie, enzovoort) op het individu en op de samenleving als geheel.

De nadruk op participatiepercentages op zich mist vooral de rol van het leren in een informele context waar leren niet centraal staat, maar wel volop mogelijk is. Dat 'werkend leren' valt niet te tellen in termen van bijvoorbeeld cursussen, modules of deelnemersaantallen. Het leren in een informele setting is voor alle werknemers belangrijk, maar in het bijzonder ook voor de laag- of kortgeschoolden die vaak alleen in een informele context leren en van wie het leren dus vaak onzichtbaar of 'ontelbaar' blijft. Het is daarom belangrijk om alle effecten van alle vormen van leren (ook in informele contexten) zichtbaar te maken en onder de aandacht te brengen.

Deze kernboodschap ('Mik op de effecten van leren') houdt nauw verband met een andere kernboodschap, die waardering vraagt voor competenties die via allerlei settings en vormen van leren (ook niet-formeel en informeel leren) verworven zijn. Die waardering kan vertaald worden in de erkenning van verworven competenties (EVC), waarbij een competent en erkend orgaan de eerder verworven competenties beoordeelt op basis van vooraf bepaalde criteria, en ze vervolgens certificeert.

Dergelijke erkenning van verworven competenties heeft de afgelopen jaren terecht op de nodige beleidsbelangstelling kunnen rekenen. Vooral in het hoger onderwijs is er ook al heel wat werk gemaakt van EVC-procedures en is een stevige decretale

verankering voorhanden, waardoor Vlaanderen op het vlak van EVC in het hoger onderwijs een voortrekkersrol speelt op Europees vlak. Ook voor andere onderwijsniveaus en voor andere domeinen (waaronder de jeugd-, cultuur- en sportsector, of de zorgsector) voorziet het beleid in een belangrijke versterking van de EVC-mogelijkheden.

De ontwikkelingen op dit vlak zijn zodoende gematigd positief. Toch zijn er ook enkele kanttekeningen te maken. De belangrijkste daarvan is wel dat de nadruk op *formele* validering van leren in een EVC-procedure er niet toe mag leiden dat *enkel* die EVC-procedure als mogelijkheid wordt gezien om allerlei vormen van leren te waarderen. Het is daarom trouwens verheugend dat de conceptnota 'Naar een geïntegreerd EVC-beleid' (Vlaamse Regering, 2012) zeer nadrukkelijk ook aandacht vraagt voor de *berkenning* van verworven competenties. Dit betekent dat het proces waarin een lerende volwassene zijn competenties leert herkennen, verwoorden en koppelen aan bestaande standaarden een intrinsieke waarde heeft, die niet bepaald wordt door de vraag of dat proces uiteindelijk ook leidt tot een formele certificering.

Dit geldt a fortiori voor laaggeschoolde volwassenen. Bij de zoektocht naar een nieuwe baan of een geschikte opleiding is het civiel effect van een formele certificering voor hen doorgaans minder belangrijk dan het vermogen om de eigen competenties correct in te schatten, te benoemen en te kunnen presenteren, en daarmee het zelfbeeld en het zelfwaardegevoel te versterken. Die positieve ervaring kan op zich weer de motor van leerbereidheid worden (Kyndt & Dochy, 2014).

De beklemtoning van het *proces naar* EVC en niet uitsluitend van de formele certificering leidt tot een tweede kanttekening. Veel volwassenen hebben nood aan goede begeleiding om (delen van) dat proces te doorlopen. Er zal dus ook nood zijn aan goede toeleiding en informatieverstrekking.

Een laatste kanttekening heeft te maken met de waarde die de overheid hecht aan studiebewijzen. Het is uiteraard zeer belangrijk dat EVC-procedures volwassenen in staat stellen om hun competenties formeel gecertificeerd te zien. Toch rijst tegelijk de vraag of er ook aan de kant van de verwachtingen over diploma's en studiebewijzen niet een en

ander bijgesteld moet worden. Zeer waardevolle kandidaten krijgen momenteel niet de kans om te solliciteren voor een baan bij de overheid omdat ze niet over het juiste diploma beschikken. Bij de Vlaamse overheid is het sinds 1 oktober 2012 mogelijk om vacatures ook open te stellen voor kandidaten zonder diploma maar met een toelatingsbewijs dat wordt uitgereikt door de VDAB op basis van een portfolio van de kandidaat (Bestuurszaken, 2012). Dat is een beloftevolle ontwikkeling, maar al te rigide regels en omslachtige procedures zorgen er voorlopig voor dat van deze mogelijkheid nauwelijks gebruik wordt gemaakt. Ook voor andere profit- en social-profitsectoren moet de vraag worden gesteld naar het terechte, maar toch relatieve belang van een welbepaald diploma en naar het aandeel van de (h)erkenning en waardering van elders verworven competenties bij sollicitaties.

Herschik incentives en verplichting

Een tweede paar kernboodschappen slaat op de maatregelen die ervoor kunnen zorgen dat volwassenen effectief aan het leren gaan. We hebben het dan over incentives, maar ook over de vraag of een verplichting een rol kan spelen in het stimuleren van volwassenen om te leren.

Voor een bevorderlijk leerklimaat dat meer is dan 'motiverende oproepen' is het onontbeerlijk dat er tijd- en geldarrangementen worden voorzien, zodat het leren ook in de praktijk mogelijk wordt. In Vlaanderen en België is een zeer divers aanbod van dergelijke stimulerende maatregelen voorhanden, dat zelfs ruimer is dan in de meeste andere EU-lidstaten (Sels, 2009). Een deel daarvan is direct gericht op de lerende volwassene, met als bekendste voorbeelden de opleidingscheque, het betaald educatief verlof en de vermindering of vrijstelling van het inschrijvingsgeld. Die maatregelen bieden ofwel mogelijkheden voor beroepsopleidingen dan wel voor persoonlijke ontwikkeling en vorming. Andere maatregelen, zoals de KMO-portefeuille en de strategische opleidings- en investeringssteun, zijn bedoeld als incentive voor de werkgever, en hebben een indirect effect op de werknemers. Maar de bestaande set van instrumenten is complex, weinig doorzichtig (in zijn werking maar ook in zijn effecten) en niet altijd even bekend bij potentiële gebruikers aan werknemers- én aan werkgeverszijde.

Veeleer dan aan een verdere uitbreiding van het pakket maatregelen is er nood aan transparantie, optimalisering en aan een selectie van een beperkt aantal doeltreffende maatregelen (Sels, 2009).

Er zijn indicaties dat beide aangehaalde types maatregelen globaal een positief effect sorteren, maar deadweight- en displacement-effecten maken het niet eenvoudig om de vraag naar de netto-effectiviteit van de maatregelen en de verhouding ervan tot de collectieve kost te beantwoorden. Daarbij moeten we er rekening mee houden dat een zekere mate van deadweight en displacement de aanvaardbare prijs kunnen zijn voor een maatregel die erin slaagt moeilijk te bereiken doelgroepen aan het leren te krijgen (Sels, 2009).

Er is, op het vlak van stimuli naar deelnemers, niet zozeer nood aan bijkomende initiatieven, als wel aan het scherper stellen van de bestaande maatregelen en het beter afstemmen ervan op diverse situaties van doelgroepen in een steeds meer (etnisch-cultureel) divers wordende samenleving. Cruciaal bij dat scherper stellen, is het helder en precies definiëren van het doel van elke maatregel en het correct opvolgen van de effecten ervan.

Het wegwerken van situationele drempels en indirecte kosten moet daarbij bijzondere aandacht krijgen. Tijd is wellicht de belangrijkste drempel voor deelname aan opleiding en in tweede orde de directe en de indirecte kost (inschrijvings- en cursusgelden en eventuele loonderving) (Sels, 2014). Een grondige modernisering van de stelsels van het betaald educatief verlof (BEV) en het tijdskrediet, en van de voorwaarden voor het gebruik ervan, is daarom absoluut noodzakelijk. Nu Vlaanderen voor deze materie bevoegd wordt, is er een unieke kans om het BEV op te nemen in een gecoördineerd stelsel van incentives voor het leren van volwassenen.

Naast de 'wortel', is er ook nog de 'stok' om volwassenen tot leren te brengen. De afgelopen jaren werden met name gekenmerkt door een duidelijke toename van de vormings- of opleidingsplicht (bijvoorbeeld in het kader van activering van werklozen, maar ook van inburgering en van woonbeleid). Het motto van de wederkerigheid – in de volksmond bekend als 'voor wat, hoort wat' – vormt daarbij het geproclameerde beleidsprincipe.

Al moet zorgzaam worden omgesprongen met allerlei verplichtingen en gedragsnormen die aan mensen worden opgelegd (onder andere aanwezigheid in de les, vervullen van opdrachten, deelname aan toetsen), toch hoeft een vormingsplicht voor volwassenen niet in tegenspraak te zijn met de emancipatorische missie van de volwasseneneducatie. De vaststelling is immers dat verplichting ertoe leidt dat groepen participeren die anders niet geparticipeerd zouden hebben. Dat het effect hier verder gaat dan het participeren op zich – wat nog niet noodzakelijk gelijk staat met veel leren –, blijkt ook uit het feit dat een deel van die deelnemers blijft participeren, ook als de formele verplichting wegvalt.

De autonomie van de volwassene om zijn leertraject vorm te geven is in dit verband cruciaal. De vraag of verplichting een rol kan spelen in het stimuleren van volwassenen om te leren, wordt daardoor afhankelijk van de vraag of de volwassene binnen die verplichting over 'onderhandelingsruimte' beschikt en mee vorm kan geven aan zijn leertraject en de plaats daarvan in zijn leven, zodat het leren door hemzelf als waardevol in zijn arbeids- en levensloopbaan wordt ervaren.

De mogelijkheid tot zelfsturing van het leren vormt voor de denkgroep dus een noodzakelijke pendant voor een eventuele verplichting. Zulke zelfsturing heeft een belangrijke invloed op het blijven participeren aan allerlei leeractiviteiten en is bovendien leerbaar (Kyndt & Dochy, 2014). Zeggenschap van de lerende over zijn eventueel verplichte deelname is immers niet alleen noodzakelijk, maar ook in de feiten mogelijk en te bevorderen.

Maak werk van een positief leerklimaat

Twee kernboodschappen benadrukken het belang van een positief leerklimaat in arbeidsorganisaties om tot leren te komen, waarbij enerzijds de leiderschapsstijl en anderzijds de leerkwaliteit van de arbeid onder de aandacht worden gebracht.

Drie bijdragen aan de strategische verkenning (De Stobbeleir & Davidson, 2014; Gijbels, Donche, Van den Bossche, & Vanthournout, 2014; Kyndt & Dochy, 2014) beklemtonen dat de stijl van het management en de leiderschapsstijl in een (arbeids)

organisatie sterk bepalend zijn voor de mate waarin in die organisatie geleerd wordt. Leidinggevendens zijn zich vaak wel bewust zijn van hun bepalende rol in het bevorderen van het leren, het aanbieden en het volgen van opleidingen, maar ze voelen zich tegelijk vrij onzeker over hoe die rol te vervullen. Ze worden daarin weinig ondersteund door de beleidstop van de arbeidsorganisatie (De Stobbeleir & Davidson, 2014). Wellicht blijft bij heel wat leidinggevendens de vraag onbeantwoord hoe ze het leren in hun organisatie of afdeling sterker kunnen sturen. Daar dient op ingespeeld te worden.

Frappant is dat uit de drie aangehaalde bijdragen naar voren komt dat een sterk sturende stijl net niet bijdraagt aan een brede leercultuur. Een leiderschapsstijl die zelfontplooiing en autonomie centraal stelt en die appelleert aan de verantwoordelijkheid van de lerende werknemers, blijkt veel succesvoller voor het creëren van een positief leerklimaat. Zo'n klimaat wordt door de werknemers als een veilig klimaat beleefd, waarin het als normaal en zelfs aanstekelijk wordt ervaren dat collega's informeel van en met elkaar leren, en waarin de leidinggevende evengoed van de werknemers kan leren.

Gezien het belang dat leidinggevendens op de diverse niveaus hebben bij het tot stand komen van een positief leerklimaat binnen een organisatie, is het ook logisch dat elementen die verband houden met het stimuleren van het leerklimaat, deel zouden uitmaken van het competentieprofiel, de rekrutering, het loopbaanpad en de deskundigheidsbevordering van een leidinggevende.

Behalve de leiderschapsstijl, speelt ook de leerkwaliteit van het werk een belangrijke rol. Het leerpotentieel van een job is afhankelijk van de taakvariëteit, de taakcomplexiteit en de controle die een werknemer heeft over de uitoefening van zijn job (Kyndt & Dochy, 2014). Dit bepaalt niet alleen mee de objectieve noodzaak tot continu leren, maar ook de subjectieve bereidheid daartoe, het zich vormen van leerintenties en het stellen van leervragen die uitgroeien tot een educatieve behoefte. Op het vlak van leerkwaliteit van jobs bestaan er nog grote verschillen tussen de diverse profit en social-profit organisaties.

Dat is ten dele te verklaren door de kennisintensiviteit en de kennisgedrevenheid van de productie, de

zorg of de dienstverlening. Maar in alle organisaties en jobs, ook zij die minder kennisintensief zijn, is het nodig de werknemers langer en op een aangepaste manier – dus volgens een leeftijdsbewust personeelsbeleid – aan de slag te houden. Hen motiveren om te blijven leren zal echter niet in de eerste plaats afhangen van ‘overtuigende woorden’ of zelfs van formele kansen, maar van de kwaliteit van de jobs en de loopbaankansen. Indien de jobs en de loopbanen zo zijn opgevat dat werkend leren en lerend werken op ‘natuurlijke wijze’ hand in hand gaan, zullen de stimuli tot leren als het ware ingebakken zijn.

Het bevorderen van de leerkwaliteit van de arbeid – als een aspect van een innovatieve arbeidsorganisatie – kan vanop verschillende niveaus impulsen krijgen: van het interprofessionele en sectorale overleg tussen de sociale partners, over de adviezen en ondersteuning door sectorale opleidingsfondsen en consultants, tot het HRM- en VTO-beleid van elke arbeidsorganisatie.

Versterk samenwerking en ondersteuning

Twee van de vijftien kernboodschappen benadrukken het belang van samenwerking en (wetenschappelijke) ondersteuning. De eerste boodschap schuift het belang van netwerken naar voren en wijst daarbij nadrukkelijk op de rol van de sectoren en de sectorale opleidingsfondsen. Die werden in de Competentieagenda 2010 al aangewezen als cruciale actoren voor de uitvoering van deze agenda. De fondsen werden verondersteld uit te groeien tot expertisecentra voor competentiebeleid, dit wil zeggen voor het uittekenen van een beleid en het opzetten van acties ten aanzien van leerlingen, onderzoekenden én ondernemingen (werkgevers en werknemers). Daartoe beschikken de sectoren in het kader van de sectorconvenants ook over middelen.

Om die rol als expertisecentra volop te kunnen spelen, moeten de sectoren nog meer dan tot nu toe al het geval is, inzetten op netwerking en samenwerking met andere actoren uit de werelden van onderwijs, opleiding en arbeid. Bijzondere aandacht vraagt de samenwerking op het vlak van educatieve infrastructuur. Het delen van locaties, machineparken en andere leermiddelen ligt daarbij voor

de hand. Idealiter kan de samenwerking leiden tot intersectorale en intergenerationele campussen.

Directe samenwerking met bedrijven van hun sector is uiteraard de kerntaak van de sectorfondsen. Ze zijn de aangewezen actoren om in arbeidsorganisaties nieuwe vormen van leren te introduceren en om het leren dat in bedrijven in informele settings plaatsvindt te detecteren en een krachtige plaats te geven in de competentieontwikkeling binnen het bedrijf. Sectorfondsen kunnen nog meer dan nu het geval is een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen of versterken van een brede lerende cultuur in bedrijven.

Gezien het belang van leiderschapsstijl voor de mate waarin in een organisatie wordt geleerd (zie de vorige sectie), is het aangewezen dat de sectorfondsen ook daarop inzetten. Dit vraagt onder meer om vormen van samenwerking met de beroepsverenigingen en de kenniscentra van de sectoren. De bevordering van een leercultuur en van een passende leiderschapsstijl zal eensgezinde en doorgedreven inspanningen vergen van de beroepsverenigingen, de kenniscentra van de sectoren en de initiële en vervolgopleidingen. Dit is geen geringe, maar bovenal een belangrijke opgave.

Daarnaast is samenwerking en overleg tussen sectoren onderling cruciaal in een tijd waarin loopbanen niet langer beperkt zijn tot één sector, en waarin ook binnen één sector innovatie en flexibiliteit voorop staat. Sectoren kunnen in deze omstandigheden niet anders dan ook inzetten op brede competenties, dit wil zeggen op duurzame competenties die het werknemers mogelijk maken de innovaties van de sector te blijven volgen en er ook zelf in zekere mate toe bij te dragen. Dat veronderstelt ook dat de werknemer mee verantwoordelijk wordt voor zijn competentieontwikkeling en in die verantwoordelijkheid ondersteund wordt.

Behalve de onderlinge samenwerking tussen de actoren die direct betrokken zijn bij de volwasseneneducatie in brede zin, belicht de platformtekst ook de samenwerking met en ondersteuning door de onderzoekswereld. Het aantal onderzoekers dat in Vlaanderen het leren van volwassenen als een min of meer centrale focus heeft en daarvoor een continue onderzoekslijn kan aanhouden, blijkt echter erg klein te zijn.

Het is daarom aan te bevelen, vanwege de innovatieve, katalyserende functie van onderzoek, een apart onderzoeks- en ontwikkelingsprogramma 'levenslang leren' te initiëren. Het leren van volwassenen kan daarin een prominente plaats innemen, maar wordt het best in het bredere perspectief van levenslang leren geplaatst. Zo kunnen zowel de antecedenten in de kinder- en jeugd jaren die van grote invloed zijn op het latere leren als volwassenen, als het continu leren van volwassenen in beeld komen en op hun beïnvloedbaarheid onderzocht worden.

Betrouwbare en toegankelijke gegevens zijn essentieel voor het onderzoek. De beslissing van het Departement Onderwijs en Vorming om met een Kenniscentrum Onderwijs en Vorming van start te gaan, is in dat verband een positieve ontwikkeling. Dit kenniscentrum verzamelt onderwijsgerelateerde data in een zogenaamd datawarehouse (een grote, geïntegreerde verzameling van databanken). De overheid moet verder blijven investeren in het verzamelen en ontsluiten van onderwijsgerelateerde gegevens, en ervoor zorgen dat de gegevens longitudinaal onderzoek mogelijk maken. Idealiter gaat de dataverzameling in de toekomst daarom verder dan het formele onderwijs, zodat ook andere manieren van leren beter in kaart worden gebracht.

Tot slot: een kanttekening bij de geselecteerde kernboodschappen

Afsluiten doen we – niet toevallig – met de kernboodschap die in de volledige platformtekst al evenmin toevallig als eerste kernboodschap is meegegeven. Die kernboodschap luidt: maak werk van een gedeelde *brede* visie op leren.

De denkgroep stelt vast dat leren steeds meer een morele en afdwingbare plicht is geworden. 'Employability' of 'blijvende inzetbaarheid op de arbeidsmarkt' wordt in vele beleidsdocumenten meestal als het voornaamste doel vooropgesteld. Dat is te begrijpen omwille van de betekenis voor het individu qua inkomen en maatschappelijke positie en voor de economische basis van de welvaart. Maar ook sociale integratie en cohesie, persoonlijke ontplooiing en culturele ontwikkeling, burgerschap en democratie verdienen in onze complexe wereld onverminderde aandacht en incentives.

Er valt nog steeds heel veel te zeggen voor de emancipatorische grondstroom die in het verleden heel belangrijk was in de volwasseneneducatie. Mensen helpen om zich kritisch, creatief en verantwoordelijk op te stellen in het eigen leven en het samenleven, blijft een wezenlijke opdracht van opvoeding, onderwijs en vorming. Ook meer aandacht voor de waarde van het leren op zich ('the joy of learning') is in zo'n emancipatorische benadering cruciaal. Er is daarom een maatschappelijke (her)waardering van het 'bredere' leren nodig. Onder dat bredere leren verstaan we het leren dat niet louter instrumenteel gebeurt om aan bijvoorbeelden eisen tot aanpassing te voldoen, maar dat ook op zich zinvol is en bijdraagt tot een ruime persoonlijke ontplooiing en zingeving. Het recht op dat brede leren zou voor iedereen gegarandeerd moeten zijn en onverkort in het aanbod van de volwasseneneducatie zijn plaats moeten krijgen of behouden, iets wat vandaag nog onvoldoende het geval is.

Vanuit die zienswijze kan het merkwaardig lijken dat we zijn ingegaan op de vraag van Over.Werk om ons in deze bijdrage te focussen op het arbeidsmarktgericht leren. Er lijkt ons echter geen tegenstelling te bestaan tussen een pleidooi voor een brede visie op leren enerzijds en de vaak uitgesproken verwachting dat leren in functie van de (arbeids) loopbaan noodzakelijk is anderzijds. Bij breed leren kunnen namelijk heel wat algemene of basiscompetenties verworven worden die transfereerbaar zijn naar de professionele context. Het plezier krijgen in leren op zich en het eigen leren kunnen sturen, zijn wat dat betreft heel belangrijk. In die zin is dat breder leren een duurzame vorm van leren waar individuen en de samenleving baat bij vinden. De scheiding of de dichotomie tussen het 'nuttige' leren voor de job' en het '(softe) leren voor het leven' die vaak op de spits wordt gedreven, dient daarom overwonnen te worden. De missie voor de toekomst is dan ook dat levenslang ook ten volle levensbreed leren is en moet zijn. En dat is een bijzondere kernboodschap voor alle sectoren en voor alle vormen van onderwijs, opleiding en vorming.

Herman Baert
KU Leuven

Christof Vanden Eynde
Vlor²

Noten

1. Bij wijze van voorbeelden en om het denken en handelen van de stakeholders te prikkelen, worden in het boek ook actiepunten geadresseerd aan: de volwassenen zelf, de overheidsinstanties, de aanbieders van en doorverwijzers naar de volwasseneneducatie, de opleiders van volwasseneneducatoren, de werkgevers en de sociale partners en de onderzoekers en O&O-fondsen.
2. Herman Baert is als emeritus hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Professionele Opleiding en Ontwikkeling en Levenslang Leren (POOLL), KU Leuven. Hij was voorzitter van de denkgroep die voor de Vlaamse Onderwijsraad de strategische verkenning 'Stimuli voor het leren van volwassenen' uitvoerde. Christof Vanden Eynde was als Vlor-medewerker betrokken bij die strategische verkenning. Hij is uit eigen naam coauteur van deze bijdrage.

Bibliografie

- Baert, H., Van Damme, D., Kusters, W., & Scheeren, J. (2000). *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen. Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Gent: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent.
- Bestuurszaken. (2012). *Omzendbrief BZ 2012/2*. Geraadpleegd op 18 december 2013, op <http://www.bestuurszaken.be/BZ-2012-2>.
- Cincinnati, S., & De Meyer, I. (2013). *Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PLAAC*. Geraadpleegd op 18 december 2013, op <http://www.piaac.ugent.be/uploads/assets/65/1381236408405-Vaardig%20genoeg%20voor%20de%2021ste%20eeuw.pdf>.
- De Stobbeleir, K., & Davidson, T. (2014). De lerende organisatie herbekeken. In Vlor, *Blijven leren: de toekomst!* Leuven: Acco.
- Gijbels, D., Donche, V., Van den Bossche, P., & Vanthournout, G. (2014). Individuele verschillen in het leren van volwassenen: inzichten en aanbevelingen vanuit onderzoek. In Vlor, *Blijven leren: de toekomst!* Leuven: Acco.
- Kyndt, E., & Dochy, F. (2014). Werkplekleren in perspectief. In Vlor, *Blijven leren: de toekomst!* Leuven: Acco.
- Nicaise, I. (2014). Vlaanderen in internationaal perspectief. In Vlor, *Blijven leren: de toekomst!* Leuven: Acco.
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Geraadpleegd op 18 december 2013, op <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Raad van de Europese Unie. (2011). *Resolutie van de Raad betreffende een vernieuwde Europese agenda voor volwasseneneducatie*. Geraadpleegd op 18 december 2013, op <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:NL:PDF>.
- Sels, L. (2009). Heeft Vlaanderen nood aan 'meer'? Een evaluatie van instrumenten voor stimulering van opleidingsinspanningen. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, 19(1), 26-53. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie / Uitgeverij Acco.
- Sels, L. (2014). Naschrift. In Vlor, *Blijven leren: de toekomst!* Leuven: Acco.
- Studiedienst van de Vlaamse Regering. (2013). *Pact 2020. Kernindicatoren. Meting 2013*. Geraadpleegd op 18 december 2013, op http://www.vlaandereninactie.be/sites/default/files/volledig_rapport_meting_pact_2020_2013.pdf.
- Vlaamse Regering. (2007). *Competentieagenda 2010*. Geraadpleegd op 18 december 2013, op <http://www.serv.be/uitgaven/1162.pdf>.