

Een brede verkenning van een leven lang leren

CINOP, 's-Hertogenbosch

Cees Doets, Wil van Esch en Anneke Westerhuis

Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs i.o. (ECBO) is een samenwerking tussen het Max Gootte Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie en CINOP Expertisecentrum. Het ECBO wordt programmatisch aangestuurd door een programmaraad en voert het onderzoeksprogramma 2008 uit.



Max | KENNISCENTRUM
GOOTE
BEROEPSONDERWIJS &
VOLWASSENENEDUCATIE

Colofon

Titel: Een brede verkenning van een leven lang leren
Auteurs: Cees Doets, Wil van Esch en Anneke Westerhuis
Tekstverzorging: Petra Schulte
Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO
Vormgeving: Evert van de Biezen en Joan Kikkert
Bestelnummer: A00466

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
juli 2008

© CINOP 2008

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 978-90-5003-498-2



Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

Voorwoord

Beleidsmakers hebben al jaren de mond vol van een ‘leven lang leren’. We kennen allemaal de bijbehorende terminologie: Lissabon, kenniseconomie, Nederland koploper enzovoort. Op dit moment behoort Nederland in economisch opzicht inderdaad tot de koplopers in Europa, maar of dat te danken is aan een succesvol beleid om een leven lang leren vorm te geven, blijft de vraag. Premier Balkenende waarschuwde in mei dat de gunstige economische positie van Nederland deels gebouwd is op drijfzand, omdat het niet voldoende kennis weet te genereren om op termijn aan de top te blijven. Daarmee aangevend dat een leven lang leren urgenter is dan ooit en dus ook een samenhangend beleid op dit terrein. Wat doet Nederland eigenlijk aan beleid en wat kunnen wij in dat opzicht leren van het buitenland? Dat zijn vragen waarop deze *Brede verkenning van een leven lang leren* een antwoord geeft.

Naast aandacht voor de beleidskant, komt in deze bundel artikelen ook het belang van het leren buiten de formele kaders nadrukkelijk naar voren. Een aantal auteurs behandelt verschillende concepten en hun betekenis voor een leven lang leren en voor duurzame ontwikkeling.

Tot slot komt ook het microperspectief aan bod: het inrichten van een leven lang leren binnen een relevante (werk)omgeving.

Wij hopen dat de bijdragen in deze publicatie tot nadenken stemmen.

Henny Morshuis

Directeur ad interim ECBO i.o.

TEN GELEIDE

Voor u ligt de publicatie *Een brede verkenning van een leven lang leren*. Een 'leven lang leren' (LLL) is voor CINOP Expertisecentrum een van de kernthema's waarop het onderzoek doet of laat doen. Deze bundel artikelen laat een palet aan thematieken zien rond een leven lang leren, vanuit drie invalshoeken:

- Het landelijk beleid inzake leven lang leren. Deze invalshoek komt in deel 1 aan bod. Het landelijk beleid in Nederland wordt geplaatst naast dat van het Verenigd Koninkrijk en Spanje. In de drie landen verschilt de balans tussen de twee hoofdfuncties van een LLL: de economische en de sociaal-integratieve. In Spanje overheerst nagenoeg de economische functie, in de andere twee landen is er toch ook enige ruimte voor de sociaal-integratieve functie. Genoemde landen zijn verder interessant, omdat het spel tussen belangrijke actoren die betrokken zijn bij LLL – te weten de overheid (overheden) en de sociale partners – heel verschillend wordt gespeeld. Interessant is dat in Spanje door de voortdurende strijd tussen centrum en regio's de rol van de overheden dusdanig is uitgehold, dat de regie van LLL volkomen in handen is komen te liggen van de sociale partners. In het Verenigd Koninkrijk is interessant dat het bewustzijn van het uiteengroeien van kennisrijken en kennisarmen door LLL sterk ontwikkeld is.
- Leven lang leren als non-formeel dan wel informeel leren. Deze invalshoek is onderwerp van deel 2. In nationale en internationale beleidsnota's wordt het belang van leren buiten de formele onderwijs- en scholingsinstituten (ook wel non-formeel en informeel leren genoemd) van eminent belang geacht om de doelstelling van leren gedurende het hele leven dichterbij te brengen. Vanuit deze optiek zijn bijdragen gebundeld rond leren op de werkplek en de effectiviteit ervan. Non-formeel en informeel leren zijn te typeren als proactief leren, moeilijk planbaar en moeilijk voorspelbaar.

- Leven lang leren in relatie tot de werkomgeving. Deze invalshoek ten slotte staat centraal in deel 3. Kern daarvan is dat werknemers/professionals nieuwe vaardigheden moeten aanleren door veranderingen in de organisatie van het werk en door veranderingen in de toegepaste technologieën. De bijdragen die onder deze invalshoek zijn gebundeld, hebben de directe interactie tussen veranderingen in organisaties en het organiseren van leren als gemeenschappelijke kern. De werkomgevingen betreffen dan die van laaggeletterden, professionals in roc's die moeten leren ondernemend te worden en managers in roc's die moeten leren open te staan voor vraagsturing vanuit de regio.

De redactiecommissie van deze publicatie heeft de journalist en tekstschrijver Dick Groenendijk gevraagd uit de verschillende bijdragen opmerkelijke trends te destilleren. Deze staan in de Inleiding. De bundel wordt afgesloten met een overzicht van beknopte cv's.

De redactiecommissie.

Inhoudsopgave

Inleiding	1
Deel 1 Nationale beleidsontwikkelingen	7
1 Samenvatting	9
1.1 Het toenemend belang van kennis	9
1.2 Nederland	10
1.3 Verenigd Koninkrijk	12
1.4 Spanje	14
1.5 Economische invalshoek domineert	15
2 Een leven lang leren in beeld: een overzicht en analyse van het afgelopen decennium	17
2.1 Een internationaal kader	17
2.2 Betrokkenen	19
2.3 Een nationale beleidslijn voor een leven lang leren	20
2.3.1 Nationale historie	21
2.3.2 De nationale beleidslijn vanaf 1998: de belangrijkste publicaties	22
2.3.3 De nationale beleidslijn vanaf 1998: centrale thematische lijnen	27
2.3.4 Toekomstig beleid voor een leven lang leren	31
2.4 Concluderende analyse	35
3 Beleidsontwikkelingen in het Verenigd Koninkrijk: een leven lang leren	41
3.1 Algemene beleidscontext	41
3.1.1 Overzicht	42

3.1.2	Voorbeelden van recent beleid	45
3.1.3	Belangrijke beleidsdocumenten over een leven lang leren	48
3.2	Innovaties in postinitiële leerarrangementen	50
3.2.1	Leren op de werkplek	50
3.3	Nieuwe leerarrangementen met implicaties voor een leven lang leren	56
3.3.1	Vaardigheden voor het leven	57
3.3.2	Landelijk Werkgever Scholingsprogramma (NETP)	58
3.3.3	Leerconsulenten van de vakbonden	59
3.3.4	Foundation Degrees	60
3.4	Sturende krachten achter de postinitiële leerarrangementen	61
3.4.1	QCA Raamwerk voor Competenties	61
3.4.2	De Europese beleidsagenda	62
3.5	Rol van de landelijke overheid	63
3.6	Definities van een leven lang leren: convergentie of divergentie?	63
3.6.1	De individuele verantwoordelijkheid	64
3.6.2	De invloed van beleidsmakers	64
3.6.3	Individuele deelname aan een leven lang leren	65
3.6.4	Onderzoek naar drempels en niet-deelname aan leren	66
3.6.5	Jongeren van 14-19 jaar	67
4	Beleidsontwikkelingen in Spanje: een leven lang leren	73
4.1	Hervorming onderwijssysteem	73
4.2	Algemene beleidscontext van een leven lang leren	76
4.2.1	Meest relevante recente beleidsdocumenten	79
4.3	Nieuwe postinitiële leerarrangementen	82
4.3.1	Raamwerk en standaarden	83
4.3.2	Argumenten voor nieuwe leerarrangementen	84
4.3.3	Landelijk systeem	85
4.3.4	Nog geen overkoepelend systeem	86
4.4	De drijvende kracht achter nieuwe leerarrangementen	86
4.5	De rol van de nationale regering	88

4.6	Definities van een leven lang leren: convergentie of divergentie?	90
Deel 2	Een lang leven lang leren buiten de formele kaders	93
5	Samenvatting	95
6	Werkend leren als verbinding van formeel en informeel leren	101
6.1	Beroepsopleidingen	101
6.2	Informeel leren	103
6.3	Verbinden van formeel en informeel leren	106
6.4	Leerpotentieel van de werkplek	110
6.5	De lerende werknemer	113
6.6	Tot slot	116
7	Effectief werkpleklernen: consequenties voor de praktijkopleider	121
7.1	Een model voor effectief werkpleklernen	122
7.2	Interactie op de werkplek	123
7.3	Evaluatie van het model voor effectief werkpleklernen	127
7.4	Consequenties voor praktijkopleiders	130
7.5	Tot slot	133
8	Vitaliserend leren: leven lang leren in een onzekere context	135
8.1	Een leven lang leren op de politieke agenda	135
8.2	Conceptuele analyse van een leven lang leren	139
8.2.1	Doel	139
8.2.2	Functie	139
8.2.3	Niveau van deelname	140
8.2.4	Systeemontwerp	141
8.2.5	Samenvattende conclusies	141
8.3	Proactief leren in zorg en industrie	143
8.3.1	Vier casestudies	143

8.3.2	Ontwikkelingen in bedrijf	144
8.3.3	Belang, functie en niveau van leren	144
8.3.4	Aspecten van arrangementen	146
8.3.5	De casestudies samengevat	147
8.4	Conclusies	149
9	De betekenis van (in)formeel leren voor de kennisontwikkeling van de beroepsbevolking	157
9.1	Formele scholing	159
9.2	Informeel leren	162
9.3	De kennisontwikkeling van werkenden	166
9.4	De betekenis van werk voor jongeren	169
9.5	Tot besluit	170
10	Formeel en informeel leren voor duurzame ontwikkeling	173
10.1	Duurzame ontwikkeling	174
10.2	De risicosamenleving	175
10.3	Een leven lang leren en duurzame ontwikkeling	177
10.4	Leren voor duurzame ontwikkeling in de praktijk	179
10.4.1	Wijkvernieuwing in Duinpark IJmuiden	179
10.4.2	Scholen in Nederland en in Estland onderzoeken hun directe omgeving	180
10.4.3	Buddy-leren van oudere en jonge werknemers	181
10.5	Discussie	182
Deel 3	De werkomgeving en een leven lang leren	187
11	Samenvatting	189
12	Het organiseren van het leren van laaggeletterden in de werkomgeving	197
12.1	Laaggeletterdheid als probleem	198
12.2	Oorzaken en relatie met scholing	198
12.3	Een veranderende werkomgeving	199

12.4	Bespreekbaar maken en aanbieden van scholing	200
12.5	Werk naar school, school naar werk	202
12.6	Regionaal arrangement als vliegwiel	203
12.7	Uitvoeren van scholing op de werkvloer	204
12.8	De werkomgeving als stimulans	209
13	Integrale schoolontwikkeling als krachtige leeromgeving voor ondernemend docentschap	213
13.1	Ondernemend docentschap	214
13.2	Op zoek naar krachtige leerwerkomgevingen	216
13.3	Ondersteunen van competentieontwikkeling bij (aanstaande) docenten	217
13.4	Organisatieontwikkeling: samenhang en verankering	220
13.5	Conclusies voor het praktijktheoretisch kader: de drieslag OPS	224
14	Organisatieleren in de regio: het belang van buiten naar binnen	229
14.1	De 'harde' kant van het samenwerken	230
14.2	Theoretische noties over het organiseren van samenwerking	234
14.3	Organisatieleren in de regio	241
14.4	Conclusies	245
	Over de auteurs	251

Inleiding

EEN LEVEN LANG LEREN: ONOMSTREDEN CREDO

Alles wat uit ‘Brussel’ komt, kan in Nederland rekenen op een ferme portie (euro)scepsis. Om van erger nog maar te zwijgen. Dat geldt voor de Europese Grondwet, het Europese volkslied, het verbod op chocolade sigaretten en alle andere voorbeelden van doorgeschoten regeldrift, de vrije instroom van werklustige Polen en Roemenen en eigenlijk ook nog steeds voor die vermaledijde, prijzenopdrijvende euro. Maar dan nu een ‘leven lang leren’, ruim zeven jaar geleden door de Europese Commissie (in de Lissabonakkoorden) verordonneerd om Europa te transformeren tot de meest kennisintensieve regio ter wereld. Het eerste onvertogen woord moet er nog over vallen en dat is op z’n minst opmerkelijk. Ofwel het credo spreekt nauwelijks tot de verbeelding óf heeft gewoon te weinig praktische invulling gekregen en lijdt daardoor aan chronische onbekendheid, óf is zo onomstreden en evident dat niemand er met goed fatsoen aanstoot aan kan nemen.

Wie deze publicatie doorneemt, helemaal gewijd aan het fenomeen van LLL, handzaam acroniem voor een leven lang leren, ontkomt niet aan de indruk dat die factoren wellicht allemaal een rol spelen. Zij het dan met wisselend gewicht. In Nederland, maar ook in de twee andere Europese lidstaten waarover gerapporteerd wordt in deze uitgave, het Verenigd Koninkrijk en Spanje.

Weliswaar is de Europese opdracht om ‘een leven lang leren’ ingang te doen vinden, op nationaal niveau redelijk serieus opgepakt. Met de centrale overheid in een regisserende, maar qua praktische vormgeving tamelijk bescheiden (Nederland, Verenigd Koninkrijk) tot ondergeschoven (Spanje) rol. Maar van baanbrekende initiatieven is eigenlijk nergens sprake. Voorpaginanieuws is LLL bepaald niet, laat staan voer voor referenda.

‘BIJ BLIJVEN IN JE BEROEP’

Daar komt bij dat er buiten de beleidscircuits nog altijd aardig wat mist hangt rond dat een leven lang leren. Wat moet je eronder verstaan? Wat is het wel en wat niet? Gelukkig wordt LLL nimmer uitgelegd als verplichting voor elke burger om van tijd tot tijd terug te keren naar de schoolbanken. Dat neemt voor menigeen de kou uit de lucht, mag je aannemen. Een Europese oekaze om je als volwassene opnieuw aan de schoolse tucht en mores te onderwerpen, zou ongetwijfeld aanzetten tot rebellie. Maar nu het vooral gaat om ‘bij blijven in je beroep’ heeft niemand daar moeite mee. Dat moest immers altijd al. En als daar wat extra faciliteiten voor worden gecreëerd, is dat alleen maar mooi meegenomen.

So far, so good. Groeperingen die echter met deze benadering uit de boot dreigen te vallen, zijn werklozen, werkzoekenden en alle anderen die (tijdelijk) niet deelnemen aan het arbeidsproces. In het ene land meer dan in het andere weliswaar. Maar wrang is dat juist groepen die het meest gebaat zouden zijn met extra scholing niet zoveel opschieten met een leven lang leren.

ECONOMISCH GETINTE INVULLING

Een leven lang leren krijgt een sterk economisch getinte invulling. Niet zo vreemd, gezien de doelstelling om Europa te laten uitgroeien tot de meest concurrerende, kennisintensieve regio ter wereld. En daarmee op voorsprong te zetten van aanstormende landen als China en India. Een welhaast onmogelijke opgave, die alle ‘zachtere’ functies van het leren op latere leeftijd naar de achtergrond lijkt te verdringen.

Ooit was leren het voertuig bij uitstek voor emancipatie en sociale mobiliteit van achtergestelde groepen. Dat is het waarschijnlijk nog steeds, maar bij de vormgeving van het 21^e-eeuwse leven lang leren speelt het geen rol meer. In een land als Spanje leidt de traditionele, sociaal-cultureel gedreven volwasseneneducatie een gemarginaliseerd bestaan, zo blijkt uit de rapportage van Fernando Marhuenda in deze publicatie. Alle inspanningen, alle beschikbare fondsen ook, richten zich op de scholing van werkenden. Waardoor zich een tweedeling begint af te tekenen tussen ‘kennisarmen’ en ‘kennisrijken’.

VIZIER GERICHT OP WERKENDEN

Ook in Nederland is de inkleuring van LLL sterk arbeidsmarktgedreven. De naam van de belangrijkste trekker van de aanstaande kennismaatschappij spreekt wat dat betreft boekdelen.

De projectdirectie *Leren & Werken*, een samenwerkingsverband van de ministeries van OCW en SZW, heeft het vizier gericht op werkenden. Via EVC, erkennen van verworven competenties en ‘duale trajecten’ moeten die naar een hoger kennisniveau worden getild of – bij wijze van opstapje naar méér – minimaal in het bezit komen van een startkwalificatie op mbo-niveau 2. De traditionele Volksuniversiteit, in betere tijden het bolwerk van ‘volksverheffing’, heeft geen plek in het LLL-beleid. En bijna onvoorstelbaar is dat ‘volwasseneneducatie’ nog maar enkele decennia geleden zo ongeveer synoniem was aan het vormings- en ontwikkelingswerk, de moedermap en Open Universiteit. Voor zover er al sprake is van een ‘sociaal-integratieve component’ van LLL, ligt die er – zoveel lijkt duidelijk – ook in Nederland niet duimendik bovenop.

LEREN HOEFT NIET OP SCHOOL

Kenmerkend voor een leven lang leren in de 21^e-eeuwse, Europees aangestuurde opvattingen, is de prettig ruime en dan ook door beleidsmakers gretig omarmde definitie van het begrip leren. Leren doe je volgens het *Memorandum of Lifelong Learning* van de Europese Commissie niet alleen op school; het kan eigenlijk overal. Op de werkplek, dat als eerste. Maar ook in je vrije tijd, als lid van een vereniging of maatschappelijke organisatie (vakbond, politieke partij, actiegroep), achter de pc, voor de buis, wellicht zelfs in de kroeg of op de voetbaltribune. Hoewel die laatste mogelijkheden niet expliciet in de Europese beleidsstukken worden benoemd.

Een Europese opdracht is om dat informele en non-formele leren te verbinden met het schoolse, formele leren. Lidstaten moeten volgens een *key message* van de Europese Commissie uit 2006 met gezwinde spoed (binnen vijf jaar) werk maken van systemen om informele en non-formele leerervaringen op de juiste waarde te schatten, te ‘valideren’ en te erkennen. Via EVC-achtige procedures kan het spontane leren dan gemakkelijk een formele status krijgen.

INFORMEEL DILEMMA

Daar ligt dan wel direct een spanningsveld. Want hoe informeel is informeel leren nog, als er op deze wijze een maatlat langs komt te liggen? Draai je het populair gezegd op die manier niet liefdevol de nek om? Tot grote bezorgdheid lijkt dit dilemma vooralsnog geen aanleiding te geven. Integendeel, zo blijkt uit deze publicatie. Een prangender vraag is hoe je bij het informele leren het onderste uit de kan haalt. En vanwege de economische dominantie van LLL gaat de aandacht daarbij als vanzelf uit naar de werkplek.

Kijkend door een ‘formele bril’ werkt Franck Blokhuis in zijn bijdrage een model uit voor het werkplekleren. Wil dat echt effectief zijn, stelt hij vast, dan is een of andere vorm van begeleiding noodzakelijk. Dat mag nauwelijks verrassend heten. Het aloude gildestelsel met z’n gezellen, meesters en meester-gezellen was helemaal rond dit principe gestructureerd. Interessant is wel dat de effectiviteit van die werkbegeleiders in hoge mate blijkt te sturen. Toepassingsgericht denkend, ontwikkelde Blokhuis een handzame set van richtlijnen voor de interactie tussen lerende en begeleider. Wat zeg je, wat vraag je, hoe geef je aanwijzingen in een gegeven situatie? *The art of asking questions*. Doodsimpel eigenlijk, maar tegelijk buitengewoon effectvol. Helemaal als begeleider en lerende met enige zorg worden ‘gematcht’.

JAAR WERK = HALF JAAR OPLEIDING

Mits goed begeleid, heeft het werkplekleren een enorme impact. Lex Borghans, Bart Golsteyn en Andries de Grip komen in hun bijdrage tot de conclusie dat je het effect van informeel leren op het werk als ongeveer tweemaal zo groot mag inschatten als het volgen van een cursus. Verder stellen zij vast dat werknemers gemiddeld rond de 30 procent van de werktijd besteden aan informeel leren. Voor jongeren is dat 40 procent, maar tegen de pensionering toch nog altijd 25 procent.

Dat zijn cijfers die er niet om liegen. Een eenvoudig rekensommetje leert dat parttimers en mensen die niet werken al gauw een forse achterstand oplopen. Een jaar niet werken heeft een zelfde effect op iemands kennisontwikkeling als een half jaar minder (formele) opleiding. Zo bezien is de meest effectieve manier om een leven lang leren te stimuleren een werkgelegenheidsbeleid. Beleid dat zich richt op het formele leren, raakt immers maar een vrij beperkt deel van het leerproces, gerekend over de hele levensloop. “Alleen kijken naar de inspanning die nodig is voor het volgen van een cursus, is een aanzienlijke onderschatting van de totale investeringsinspanning in iemands kennisontwikkeling”, merkt het wetenschapstrio fijntjes op.

SLECHT TE PROGRAMMEREN

Blijft het feit dat informeel leren, inclusief het werkplekleren, zich slecht laat programmeren. Het is lastig te koppelen aan doelstellingen, kwalificaties en kwaliteitseisen. In die ‘onzekere context’ ligt een groot verschil met het formele onderwijs, vinden Loek Nieuwenhuis, Patricia

Gielen en Derk-Jan Nijman. Maar het zou een slechte zaak zijn, maken zij duidelijk in hun bijdrage, om te proberen de infrastructuur en instituties (curriculum, examinering, toezicht, financiering enzovoort) van het initieel onderwijs te vertalen naar het informele leren. “Voor een leven lang leren zijn nog geen houtskoolschetsen aanwezig en het is zelfs de vraag of een zo heterogeen fenomeen daarmee gebaat is.” Dat geldt volgens het drietal vooral voor het ‘proactieve leren’, gericht op innovatie en vitaliteit. Het type leren dus waar de kennismaatschappij het meest bij gebaat is. Dat proactieve leren, vinden zij, wordt vooral op organisatieniveau vormgegeven. En aangrijpingspunten om het te sturen liggen dan ook primair daar. De organisatie zorgt voor netwerken en relaties met de buitenwereld, om zodoende nieuwe kennis op te sporen en naar binnen te leiden. Daardoor ontstaan intern kansen op vernieuwing van product en proces. De toegankelijkheid van die kennisinfrastructuur vormt daarom een belangrijke sleutel voor dit proactieve leren.

EXTRA AANDACHT VOOR LAAGGELETTERDEN

Onder alle omstandigheden zijn veranderingen in de werkomgeving een belangrijke aanjager voor een leven lang leren. Dat geldt voor iedereen, maar in het bijzonder voor laaggeletterden. Een groep van niet te onderschatten omvang, die eigenlijk pas de laatste jaren ‘uit de kast’ is gekomen. Als er één categorie werkenden gebaat is met een leven lang leren, dan wel deze. In hun bijdrage pleiten Marli Tijssen en Marc van den Heuvel dan ook voor extra aandacht voor deze groep. “Laaggeletterde werknemers zijn kwetsbaar voor veranderingen in de werkomgeving. De meeste van die veranderingen hebben immers als consequentie dat een groter beroep op taalvaardigheid wordt gedaan. Van de werkomgeving kunnen dus belangrijke stimulansen uitgaan voor het bestrijden van laaggeletterdheid. Daarnaast is het een goede plek voor taaleducatie.” Leidinggevend en in de visie van beide auteurs een belangrijke rol bij het benutten van de werkplek als leeromgeving en collega’s vervullen een cruciale rol als mentor of begeleider. Nou ja, dat zal ongetwijfeld niet alleen bij taaleducatie het geval zijn.

ONDERNEMENDE DOCENTEN

Staat het formele onderwijs, in het bijzonder het beroepsonderwijs, dan helemaal langs de zijlijn bij dat zo belangrijke werkpleklernen? Dat is allermindst de bedoeling en ligt ook eigenlijk niet voor de hand, gezien de invoering van het competentiegericht onderwijs dat eveneens een

centrale plaats inruimt voor het leren op de werkplek. Van belang zijn dan wel ‘ondernemende docenten’, betogen Crista Teurlings, Irma van der Neut en Elly de Bruijn. Dat zijn docenten die (onder meer) goed verbindingen kunnen leggen tussen ‘weten’, ‘kunnen’, ‘willen’ en ‘zijn’. Die weten samen te werken met collega’s, de omgeving en met de deelnemers. En ook vorm weten te geven aan het *eigen* leerproces en de eigen loopbaan.

Van roc’s als organisaties wordt primair een strategische plaatsbepaling gevraagd, aldus Renée Schoonhoven in haar bijdrage. Wat wil de school zijn voor de regio? Waar kunnen regionale factoren de instelling op aanspreken? Die zelfgekozen rol vormt het vertrekpunt voor organisatieontwikkeling. En bij voorkeur zou die ‘ontwikkelgericht’ van aard moeten zijn. “De organisatie gaat de samenwerking open in. Vooraf is niet duidelijk wat de samenwerking voor de eigen organisatie gaat betekenen. Er zijn meerdere perspectieven op problemen en oplossingen.” In deze zin gaat ‘organisatieleren’ vooraf aan het leren van individuen. Hoewel van een lineair verband nooit sprake zal zijn. Leerprocessen van individuen voeden op hun beurt weer organisatieveranderingen. En die leiden dan weer tot vernieuwing op de werkvloer en tot nieuwe leerprocessen. Een doorgaand proces, waarin oorzaak en gevolg niet meer zijn te onderscheiden. Een leven lang leren, voor individu én organisatie.

Deel 1

Nationale beleidsontwikkelingen

1.1 Het toenemend belang van kennis

Kennis neemt in de huidige samenleving steeds meer een centrale plek in. Dat verklaart het belang van een leven lang leren. Kennis immers veroudert snel, er wordt voortdurend nieuwere kennis ontwikkeld en dat vereist een actieve, lerende attitude van burgers. Met een overheid die dat stimuleert en faciliteert. In dit deel beschrijven we hoe overheden in Nederland, het Verenigd Koninkrijk en Spanje beleid hebben ontwikkeld en geïmplementeerd om een leven lang leren te activeren.

ECONOMISCHE EN SOCIAAL-INTEGRATIEVE INVALSHOEK

De Europese Commissie (2001)¹ definieert een leven lang leren als alle leeractiviteiten die tijdens het leven worden ondernomen met de bedoeling kennis, vaardigheden en competenties te verbeteren. Werkgerelateerd, maar ook gericht op persoonlijke ontwikkeling, actief burgerschap en bevordering van de sociale cohesie. Die laatste redenen winnen in het beleid rond een leven lang leren steeds meer aan belang. Naast de economische invalshoek (vergroting van de concurrentiekracht, economische participatie via employability) ontstaat meer en meer ruimte voor de sociaal-integratieve invalshoek (Europese Commissie 2006)².

Bovendien worden beide invalshoeken steeds meer met elkaar verbonden. Overheden onderkennen de economische betekenis van sociaal-integratieve activiteiten. In Lissabon 2000 is die complementariteit erkend met de afspraak dat economische groei – via versterking van de werkgelegenheid – samen dient te gaan met behoud van sociale cohesie.

¹ European Commission (2001). *Making an European area of lifelong learning*. Brussels: EU.

² European Commission (2006). *Adult learning: It is never too late to learn*. Brussels: EU.

INVULLING PER LAND VERSCHILLENDE

In elk van de drie landen die we hier bespreken, hebben de economische en sociaal-integratieve invalshoek op een eigen manier invulling gekregen, zo zal blijken uit de beschouwingen per land. En datzelfde geldt voor de balans tussen de twee. We vatten ze kort samen, om de onderlinge vergelijking te vergemakkelijken.

1.2 Nederland

In *Een leven lang leren in beeld : een overzicht en analyse van het afgelopen decennium* beschrijven Loek Nieuwenhuis en Derk-Jan Nijman hoe deelname aan het postinitieel onderwijs in de jaren vijftig en '60 overwegend gezien werd als compensatie voor de beperkte participatie in het initieel onderwijs. In de jaren tachtig komt het denken in termen van een leven lang leven meer in een economisch daglicht te staan. Postinitiële scholing, zo werd vanaf die tijd beklemtoond, is noodzakelijk om je als werknemer op de arbeidsmarkt te kunnen handhaven. Derhalve is het meer complementair aan dan een substituut voor het initieel onderwijs.

VERSCHUIVENDE ACCENTEN

Het *Nationaal Actieprogramma Een leven lang leren* van 1998 schetst voor het eerst een samenhangend beleidskader. Het zijn vooral economische redenen die worden aangevoerd om te blijven leren. Employability is daarbij het sleutelbegrip. De *Beleidsagenda Leven Lang Leren* van 2002 richt zich meer op de postfunderende (postleerplichtige) fase. Met een gedeelde verantwoordelijkheid van overheid, bedrijfsleven en individu. Impulsen voor scholing van werkenden worden meer gericht op de werknemers zelf en gaan minder via de werkgever. Het accent komt sterker te liggen op vraagsturing en maatwerk.

In het *Actieplan Leven Lang Leren* van 2004 verschuift de verantwoordelijkheidsbalans. De overheid wordt primair verantwoordelijk voor het initieel onderwijs, werkgevers en individuen voor de scholing van werkenden. Er worden allerlei tekortkomingen gesignaleerd, zoals ondoelmatige investeringen in onderwijs en scholing en haperende sociale cohesie. Een belangrijk actiepunt is het voornemen een taskforce leven lang leren op te richten.

Die kwam er uiteindelijk niet. In plaats daarvan riepen de ministeries van OCW en SZW in maart 2005 de projectdirectie *Leren & Werken* (PLW) in het leven. PLW heeft als uitgangspunt: het eminente belang van een leven lang leren voor individuen om mee te kunnen draaien in de kenniseconomie en -samenleving; met in het verlengde daarvan de voortgaande vervlechting van arbeids- en leerloopbaan. Volgens Nieuwenhuis en Nijman worden de programmalijnen en acties vrijwel uitsluitend beredeneerd vanuit economische motieven.

BELEIDSTHEMA'S

Belangrijke thema's in het Nederlands overheidsbeleid voor leven lang leren zijn het bevorderen van employability van werkenden en werkzoekenden en het bevorderen van sociale cohesie dan wel het bestrijden van sociale achterstanden. In de praktijk staan die thema's niet helemaal los van elkaar. Belangrijke ontwikkelingen in het beleid zijn dat de toerusting van het individu meer centraal komt te staan, dat transparantie van de onderwijs- en scholingsmarkt meer accent krijgt en dat het belang wordt onderkend van (ontwikkeling van) kwaliteitsstandaarden.

VIER INVALSHOEKEN

De auteurs ronden hun bijdrage af met een analyse van het beleid vanuit vier invalshoeken: het belang/motief, de functie, het niveau en de systeemarrangementen voor een leven lang leren.

- 1 Het *doel en belang* van het Nederlands beleid inzake een leven lang leren lopen in feite synchroon met die van de EU. Doelen verschuiven van een meer sociaal-cultureel motief naar een meer economisch motief. De nadruk komt meer te liggen op employability van werkenden en werkzoekenden. Het economisch motief sluit daarbij aan bij persoonlijke ontwikkelings- en carrièreperspectieven.
- 2 In de *functie* van het beleid zijn drie aspecten te onderscheiden. Het gaat om een voorwaardelijke, een reactieve en een proactieve functie. Alle drie de functies zijn in het beleid herkenbaar. De voorwaardelijke in de nadruk op het belang van arbeidsdeelname van groepen die buiten het arbeidsproces staan, de reactieve in de constatering (in het *Actieplan Leven Lang Leren*) dat de arbeidsproductiviteitsgroei omhoog dient te gaan. Beleidsmatige aandacht voor de proactieve innovatiestrategie is nog beperkt.

- 3 Bij het *niveau* gaat het om de vraag wie er leert en op welk niveau van leren het beleid is afgestemd. Nieuwenhuis en Nijman constateren dat het belang van het individu als lerende wordt beklemtoond; lerende organisaties en lerende regio's blijven buiten beeld.
- 4 Bij de *systeemarrangementen* is een terugkerend thema de beperkte vraaggerichtheid van het systeem en het gebrek aan maatwerk. Verder spelen publieke onderwijsinstellingen slechts een beperkte rol van betekenis in de scholingsmarkt van werkenden.

VOORAL GERICHT OP AANBODKANT

Al met al signaleren de auteurs een toenemende en steeds betere afstemming in het beleid aanhangende een leven lang leren. Tegelijk blijft het beleid toch nog tamelijk breed en abstract, waardoor het nog enigszins onmachtig is. Daarnaast richt het beleid zich vooral op het optimaliseren van het huidige educatieve systeem. Verbreding naar het arbeidssysteem en andere systemen vindt slechts mondjesmaat plaats. Ten slotte is het beleid nog vooral gericht op de aanbodkant en minder op het individu en de bijbehorende vraagzijde.

1.3 Verenigd Koninkrijk

Ook in het Verenigd Koninkrijk wordt het beleid rond een leven lang leren beïnvloed door de beleidsprioriteiten van Lissabon 2000 en de verdere besluitvorming van de Europese Raad. In *Beleidsontwikkelingen in het Verenigd Koninkrijk inzake een leven lang leren* beperkt Alan Brown zich overwegend tot Engeland; de ontwikkelingen in Schotland, Wales en Noord-Ierland worden slechts globaal aangestipt.

Engeland kent een grote hoeveelheid initiatieven op het terrein van een leven lang leren. Evenals in Nederland ligt het accent vooral op de economische functie. Bij de strategiebepaling en vormgeving van een leven lang leren hadden overheden het voortouw. In het systeem zelf is een grote rol weggelegd voor werkgevers en – in wat mindere mate – de vakbonden.

BELEID VOORAL WERKPLEKGERELATEERD

Het beleid is gericht op het aankweken van basisvaardigheden en niveau 2-vaardigheden, veelal werkplekgerelateerd. Sterk in ontwikkeling is de rol van leerconsulenten van de vakbonden. Leerconsulenten werken aan het verhogen van de belangstelling van hun collega's voor scholing en ontwikkeling. Vooral richten zij zich op laaggeschoolden en mensen met extra behoefte aan scholing in lezen en rekenen. Het is de bedoeling dat in 2010 niet minder dan 23.000 leerconsulenten actief zijn, met een bereik van een half miljoen werknemers. Bij de vormgeving van een leven lang leren is de individuele verantwoordelijkheid een centraal uitgangspunt. De auteur wijst op het gevaar dat individuen die deze verantwoordelijkheid niet kunnen of willen nemen, worden neergezet als losers. In een snel veranderende kenniseconomie is dat gevaar er met name voor werklozen en mensen die hun baan verliezen. Zo ontstaat een groep van 'kennisrijken' en een groep van 'kennisarmen'.

'KENNISRIJKEN' EN 'KENNISARMEN'

Naast de gerichtheid op werk, signaleert Brown de opkomst van een bredere opvatting van een leven lang leren. Hierbij zijn ook opbrengsten in de zin van meer zelfvertrouwen, een beter zelfbeeld en een actiever sociaal leven van waarde. Vooral voor ouderen en mensen zonder betaald werk zijn dergelijke effecten van belang. Met een leven lang leren gericht op de bevordering van een gezonde economie is volgens de auteur niets mis, maar er moet ook gekeken worden naar hetgeen individuen zelf willen en kunnen. De auteur wijst op het risico dat een leven lang leren het domein blijft van de middenklassen. Dit gevaar neemt nog toe als een leven lang leren wordt ingebed in het formele onderwijssysteem. In Engeland wordt dit eerder gezien als een stelsel waarmee de huidige verdeling van sociale posities wordt bestendigd dan veranderd. Wil een leven lang leren betekenis hebben voor de 'kennisarmen', dan zal juist geïnvesteerd moeten worden in non-formele arrangementen. Het huidige beleid in Engeland inzake een leven lang leren doet dat te weinig. Naast psychologische drempels bij de 'kennisarmen' spelen ook nog zaken als te weinig geld hebben, te weinig tijd en ook slechte ervaringen met leren.

1.4 Spanje

In *Beleidsontwikkelingen in Spanje inzake een leven lang leren* laat Fernando Marhuenda zien dat de sociale partners – werkgevers en vakbonden – de regie voeren over de definitie en invulling van een leven lang leren. Zij wisten te profiteren van het gevecht tussen landelijke en regionale overheden en positioneerden zich als een betrouwbare factor op dit terrein. Verder signaleert de auteur een zekere versnippering: onderdelen van een leven lang leren vallen onder de verantwoordelijkheid van verschillende ministeries.

STERK BEROEPSGERICHTE INVULLING

Kernvraag in Spanje is of het bij een leven lang leren gaat om formeel onderwijs, om werkgelegenheidsbeleid en/of professionalisering van werkenden? De staat faciliteert en zorgt voor de stelselcondities. Door de coalitie van werkgevers en werknemers heeft een leven lang leren een sterk beroepsgerichte invulling gekregen. De sociale partners beheren de belangrijke scholingsfondsen en het accent ligt op employability. Volgens de auteur is daardoor de aandacht weggedreven van educatie.

De traditionele volwasseneneducatie is in Spanje gemarginaliseerd. Organisaties voor volwasseneneducatie, burgerinitiatieven en lagere overheden die actief zijn op het punt van een meer sociaal-integratieve invulling van een leven lang leren – bijvoorbeeld door het stichten van volksuniversiteiten – moeten vechten voor hun bestaansrecht.

BEPERKTE TOEGANKELIJKHEID

Een ander gevolg van de dominantie van de sociale partners is dat werklozen, laaggeschoolden en mensen met tijdelijke arbeidscontracten weinig kans hebben op toegang tot leerarrangementen voor een leven lang leren.

Op die manier dreigt ook in Spanje de kloof tussen 'kennisrijken' en 'kennisarmen' te verbreden. Aan additioneel beleid voor die laatste categorie komt de nationale overheid blijkbaar niet toe, aldus de auteur, verwickeld als zij is in gevechten met de regionale overheden. In Spanje overheerst kortom een economische invulling van een leven lang leren. Versterking van het concurrentievermogen, de vakbekwaamheid van werknemers en het verhogen van productiviteit staan voorop. Deze benadering staat af van die in de volwasseneneducatie waar

meer een humanistische benadering overheerst. Het gaat dan vooral om het bewerkstelligen van individuele autonomie als burger in de samenleving.

1.5 Economische invalshoek domineert

Als we de beleidsontwikkelingen in de drie landen overzien, kunnen we vaststellen dat bij de invulling van een leven lang leren de economische invalshoek – versterking van employability, versterking van leren op de werkplek – overheerst. In het ene land overigens sterker dan in het andere. In Spanje domineert de economische invalshoek het meest nadrukkelijk, in Nederland en het Verenigd Koninkrijk is er toch ook oog voor de sociaal-integratieve benadering. Interessant is verder dat in Spanje de volwasseneneducatie een ondergeschikte positie inneemt en dat de regie van een leven lang leren in handen is van de sociale partners. De nationale overheid holt hier een beetje achteraan. In Nederland en het Verenigd Koninkrijk ligt de situatie geheel anders, op beide punten. In beide landen ligt de regie juist meer bij de overheid en worden de sociale partners – maar ook andere maatschappelijke organisaties – bij de beleidsvorming en -voering betrokken. Een sterkere verbinding van beide invalshoeken, zoals gewenst door de Europese Commissie, komt nog niet echt uit de verf.

Een leven lang leren in beeld: een overzicht en analyse van het afgelopen decennium

2

LOEK NIEUWENHUIS EN DERK-JAN NIJMAN

Om maatschappelijk ‘mee te blijven doen’ is het voor individuen van belang om qua kennis bij te blijven. Geen gemakkelijke opgave, want kennis ontwikkelt zich in een steeds sneller tempo. Een leven lang leren staat dan ook, vanuit verschillende motieven, al enkele decennia hoog op de Europese agenda en op die van de individuele lidstaten. De motieven zijn sterk bepalend voor de gekozen beleidsaanpak en voor de uiteindelijke vormgeving van een leven lang leren. Voor de toekomstige agenda, zowel nationaal als internationaal, is het goed om zicht te hebben op de ontwikkelingen rond het concept van een leven lang leren, in verleden en heden. Dat draagt bij aan het expliciteren van doelstelling(en) en het creëren van een coherent en doelmatig beleidskader. In deze bijdrage geven we eerst een beknopte beschrijving van internationale uitgangspunten. Dan gaan we in op de vormgeving van het beleid rond een leven lang leren in Nederland. We sluiten af met een korte reflectie op het beleid en de praktijk van een leven lang leren in ons land, met een aantal suggesties voor de toekomst.

17

2.1 Een internationaal kader

De OECD, de internationale organisatie voor economische samenwerking en ontwikkeling, geeft aan dat een aantal belangrijke socio-economische factoren het concept van een leven lang leren bekrachtigen (OECD, 2004). In de eerste plaats gaat het om de toenemende snelheid van globalisatie en technologische ontwikkelingen, veranderingen in het werk en op de arbeidsmarkt

en de toenemende vergrijzing. Ontwikkelingen die een hoger niveau van kennis en vaardigheden noodzakelijk maken. Een niveau dat bovendien onderhevig is aan wijzigingen. Daarnaast verbindt de OECD het concept van een leven lang leren aan verkleining van de risico's van sociale tweedeling en uitsluiting. Maatschappelijke subgroepen hebben immers uiteenlopende mogelijkheden om deel te nemen aan educatieve activiteiten. Ook is een leven lang leren van invloed op persoonlijke doelstellingen.

VIER BELANGRIJKE KENMERKEN

De ontwikkeling van een kader voor een leven lang leren voor iedereen vraagt een brede blik op het leren zoals dat gedurende de gehele levensloop van mensen plaatsvindt. De OECD onderscheidt wat dit betreft vier belangrijke kenmerken (OECD, 2004):

1. HET BELANG VAN EEN SYSTEEMBENADERING

Een raamwerk voor een leven lang leren, met de vraag naar en het aanbod van leermogelijkheden als deel van een onderling samenhangend systeem. Een systeem dat de hele levenscyclus beslaat en dat alle vormen van formeel en informeel leren omvat.

2. DE CENTRALITEIT VAN DE LERENDE

Een leven lang leren met de lerende als uitgangspunt impliceert een verschuiving in focus; van de aanbodkant van scholing en opleiding naar de vraagzijde, in termen van het tegemoet komen aan de wensen van die lerende. De lerende staat centraal, het aanbod dient op de vraag te worden afgestemd.

3. DE MOTIVATIE VAN MENSEN OM TE LEREN

Juist voor het levenslang continueren van leren is de motivatie van mensen een essentieel fundament. Die notie geeft het belang aan van beleidsmatige aandacht voor het ontwikkelen van de capaciteit om te 'leren te leren' door middel van bijvoorbeeld zelfgestuurd leren.

4. HET BESTAAN VAN MEERDERE DOELSTELLINGEN IN HET BELEID

Leren gedurende het gehele leven geeft erkenning aan de mogelijkheid dat leren meerdere doelen heeft, zoals persoonlijke ontwikkeling, kennisontwikkeling, economische, sociale en culturele doelen. De prioriteiten tussen die doelen kunnen veranderen in de loop van een leven.

SYSTEEMBENADERING

Deze vier kenmerken van een systeem voor een leven lang leren hebben gevolgen voor de invulling van het opleidings- en scholingsbeleid op nationaal niveau (OECD, 2004). Het gaat dan over de doelstellingen van dat beleid en de structuur van het aanbieden van leermogelijkheden. Maar het betreft ook de inhoud, kwaliteit en relevantie van opleidingsmogelijkheden; ook de facilitering en het management daarvan en de rollen en verantwoordelijkheden van verschillende partners en belanghebbenden.

In een dergelijke systeembenadering moeten lerenden in elke levensfase zowel mogelijkheden hebben om te leren als mogelijkheden en capaciteiten die hen in staat stellen en motiveren zelf verdere leeractiviteiten te ondernemen, eventueel zelf georganiseerd en gestuurd. Onderwijs en scholing moeten daarom ook vanuit dit perspectief worden bekeken.

Leersituaties en -activiteiten hangen onderling samen om individuen de mogelijkheid te bieden transitie en vooruitgang te boeken. Dat pleit ervoor faciliteiten te structureren op een manier die individueel geschikte leerwegen creëert. En, vanuit de context van dergelijke voorzieningen leerwegen voor de gehele levensloop genereert. Het concept van een leven lang leren vraagt daarom ook een grote mate van coördinatie voor het ontwikkelen en implementeren van beleid.

2.2 Betrokkenen

Het pleidooi voor een brede systeembenadering van een leven lang leren impliceert dat de verantwoordelijkheid voor en betrokkenheid bij een leven lang leren zich uitstrekt over verschillende personen en instanties. De beleidsmatige aanzet om een leven lang leren te stimuleren komt van de overheid. Deze heeft in de ontwikkeling daarvan dan ook een belangrijke positie. Naast en vanuit de projectdirectie *Leren & Werken* is er van overheidswege

beleidsmatig ook een afzonderlijke inbreng van verschillende andere ministeries, zoals EZ, LNV, SZ en BZK. Tegelijkertijd is ook een aantal (publiekrechtelijke) adviesinstellingen nauw betrokken bij de discussie over de beleidsagenda, zoals bijvoorbeeld de SER, de Stichting van de Arbeid en het Nationaal Expertisecentrum Leven Lang Leren (NELLL).

MAATSCHAPPELIJK MIDDENVELD

Een tweede groep betrokkenen bestaat uit partijen uit het maatschappelijke middenveld, met een positie tussen beleid en praktijk, zoals organisaties van werkgevers en werknemers. In bepaalde mate gaat het hierbij ook om opleidings- en scholingsinstellingen en -instituten, aanbieders van non-formeel leren en individuele werkgevers en non-profitorganisaties. Deze partijen spelen een rol bij het nakomen van cao-afspraken en de praktische invulling van een leven lang leren.

In de meest praktische benadering van een leven lang leren zijn uiteraard de lerenden zelf belangrijke betrokkenen. Daarnaast gaat het hier om partijen uit zowel scholings- als arbeidssystemen en bredere sociale systemen. Voorbeelden zijn roc's, hbo-instellingen en universiteiten, particuliere aanbieders van scholing en individuele werkgevers.

2.3 Een nationale beleidslijn voor een leven lang leren

Het is niet geheel duidelijk wanneer het concept van een leven lang leren voor het eerst in de Nederlandse beleidsstukken verschijnt. Maar een kort historisch overzicht in de *Beleidsagenda Leven Lang Leren* (2002) doet vermoeden dat dit op z'n minst veertig jaar geleden moet zijn. 'Een leven lang leren' vindt volgens dit document haar oorsprong in een UNESCO-conferentie in Montreal in 1960, waar voor het eerst sterk de nadruk werd gelegd op de culturele functie van volwasseneneducatie.

2.3.1 Nationale historie

In Nederland leidde dit in de jaren zeventig tot voorzieningen voor tweedekansonderwijs, zoals de moedermavo, de Open Universiteit en de Rijksregeling voor vormings- en ontwikkelingswerk.

SOCIAAL-CULTURELE MOTIEVEN

Deze initiatieven refereren voor een belangrijk deel aan sociaal-culturele motieven voor onderwijs, zoals het recht om middels onderwijs een basis voor maatschappelijke participatie te verwerven. Maar dat niet alleen. De Grip (2000) geeft aan dat doorleren middels tweedekansonderwijs in de jaren vijftig en zestig veelal aangegrepen werd door mensen die om financiële of andere redenen het initiële onderwijs eerder hadden verlaten dan je op basis van hun capaciteiten zou mogen verwachten. Financieringsproblemen waren een belangrijke oorzaak van onderinvesteringen in de initiële opleiding van mensen. De deelname aan postinitieel onderwijs in die tijd kunnen we daarom opvatten als vervanging voor de (beperkte) participatie in het initieel onderwijs.

ECONOMISCH PERSPECTIEF CENTRAAL

In de jaren tachtig kwam een meer economisch perspectief centraal te staan in het denken over een leven lang leren. Dit komt vooral tot uitdrukking in een (nationale) toename van bedrijfsgerichte scholing in die tijd. Illustratief voor deze verandering is dat educatie voor volwassenen tot 1986 was ondergebracht bij het sociaal-cultureel werk en vanaf die tijd deel uitmaakt van het vrij ruime begrip volwasseneneducatie.

Vanaf 1996 zijn de instellingen voor volwasseneneducatie via de WEB helemaal losgemaakt van gemeenten en welzijnsinstellingen en ondergebracht bij de roc's. Hoewel de overheid ook nadien nog wel experimenten in de sociaal-culturele sfeer in gang zette, zoals de vorming van plaatselijke educatieve netwerken.

VAN MOGELIJKHEID TOT NOODZAAK

Waar een leven lang leren eerder vooral refereerde aan de *mogelijkheden* om postinitieel te leren, komt dit begin jaren negentig in het beleidsmatig denken meer en meer terug als een *noodzakelijk* onderdeel van het economisch en het maatschappelijk leven. De Grip (2000) duidt aan dat de huidige noodzaak tot een leven lang leren voortkomt uit ontwikkelingen aan de vraagzijde van

de arbeidsmarkt. Kwalificatie-eisen veranderen en worden zwaarder. Postinitiële scholing is nodig voor handhaving op de arbeidsmarkt en postinitieel onderwijs wordt op die manier meer complementair aan dan een substituut van het initieel onderwijs. De Grip verwijst naar Onstenk in de conclusie dat de koppeling tussen postinitiële scholing en het 'omhoog komen' verdwijnt, het (een leven lang) blijven leren wordt noodzaak.

PERSOONLIJKE MOTIEVEN

In het Nederlandse perspectief gaat het sinds de jaren tachtig vooral om individuele en maatschappelijke economische motieven. Internationaal wordt de motivatie voor de vormgeving en het stimuleren van een leven lang leren al wat breder uitgewerkt. Onderzoek van Cedefop laat zien dat Europese burgers door te leren behalve voordelen in het werk ook voordeel in het persoonlijk/sociaal leven ervaren. In de vorm van persoonlijke voldoening, een toename in algemene kennis, een uitbreiding van het netwerk en certificering. Sociale en persoonlijke motieven blijken hier bovendien belangrijker voor leren dan werkgerelateerde motieven.

2.3.2 De nationale beleidslijn vanaf 1998: de belangrijkste publicaties

De Beleidsagenda Leven Lang Leren (2002) noemt een aantal nationale en internationale ijkpunten in het denken over een leven lang leren als noodzakelijk onderdeel van het economisch en maatschappelijk leven:

- 1990: Advies van de commissie-Rauwenhoff aan de regering over samenwerking met het oog op een betere wisselwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt.
- 1993: Nota *Blijven leren* van de minister van Onderwijs, waarin een ontwikkelingsperspectief wordt geschetst voor volwasseneneducatie in brede zin. Met als belangrijke elementen: verantwoordelijkheden van partijen, introductie van de startkwalificatie als minimumniveau voor intrede op de arbeidsmarkt en de erkenning van elders verworven competenties.
- 1996 (januari): OECD-conferentie waar een leven lang leren tot een leidend beginsel voor de ontwikkeling tot een kenniseconomie wordt gemaakt.
- 1996: Europese Commissie roept dit jaar uit tot *Year of Lifelong Learning*, bedoeld om de bewustwording over de noodzaak van een leven lang leren op de agenda te stellen.
- 1997: Ministerie van OCW organiseert het Kennisdebat dat uitmondt in de opdracht van het kabinet om een actieplan voor een leven lang leren op te stellen.

- 1998: presentatie Nationaal Actieprogramma Een leven lang leren.

Deze ijkpunten kunnen we beschouwen als drijvende kracht achter de huidige nationale beleidsontwikkeling op het terrein van een leven lang leren. We geven nu eerst een overzicht van de Nederlandse beleidslijn, zoals die vanaf 1998 in verschillende publicaties is neergezet.

NATIONAAL ACTIEPROGRAMMA EEN LEVEN LANG LEREN (1998), OCW

Doel van dit actieprogramma is een samenhangend beleidskader voor het in 1998 nieuw aantredende kabinet. Centrale boodschap is dat alle burgers de noodzaak zullen moeten voelen om te *blijven* leren. Het actieprogramma gaat uit van een brede opvatting van leren: leeractiviteiten kunnen bestaan uit volledige scholing en cursussen, maar ook uit begeleiding op de werkplek of bijvoorbeeld een uitdagende klus. De noodzaak om te blijven leren wordt vooral vanuit economische gronden gemotiveerd; de kwaliteit van de beroepsbevolking is van levensbelang om de goede internationale economische positie te behouden, employability (voor iedereen) vormt hierbinnen een sleutelbegrip.

De verantwoordelijkheid voor het blijven leren tijdens het arbeidsleven ligt volgens het Actieprogramma bij de belanghebbenden, met name individuen/werknemers en werkgevers. Voor een deel ligt dit volgens de notitie ook bij cao-partners. In het programma staan maatregelen, concrete taken en verantwoordelijkheden voor drie clusters en trajecten voor de uitwerking van een leven lang leren:

- 1 de employability van werkenden en werkzoekenden;
- 2 de employability van docenten;
- 3 het voorkomen van achterstanden en heroriëntatie van het onderwijs op een leven lang leren.

De maatregelen die het actieprogramma noemt, hebben vooral betrekking op de knelpunten die worden ervaren: een gebrek aan bewustwording van de noodzaak om te blijven leren, moeilijkheden rond kosten en benodigde tijd, een gebrek aan differentiatie in het aanbod van leren en belemmeringen in regelgeving. Als maatregelen noemt het beleidsstuk subsidies voor de vorming van regionale netwerken van employabilityadviseurs, erkenning van bedrijven die investeren in werknemers middels IiP (Investors in People) en fiscale faciliteiten.

Het accent binnen de drie clusters ligt op de (economische) noodzaak van het blijven leren. Aan de onderlinge samenhang wordt verder weinig aandacht besteed. Ook de genoemde (beleids)maatregelen verwijzen niet naar een systeembenadering van een leven lang leren.

BELEIDSAGENDA LEVEN LANG LEREN (2002), OCW/SZW/EZ/BZK

In 2002 publiceren de ministeries van OCW, SZW, EZ en BZK op verzoek van de Tweede Kamer de *Beleidsagenda Leven Lang Leren*. Het stuk geeft in de eerste plaats een beknopt overzicht van de (voortgang van de) initiatieven die op dat moment lopen met het oog op een leven lang leren. Daarnaast biedt de agenda een analyse van het op dat moment lopende beleid in het licht van een aantal belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen en een veranderende visie op een leven lang leren. Als derde en laatste gaat het document vanuit de eerdere analyse in op de belangrijkste aandachtspunten voor de kabinetsperiode na 2002.

Omdat het terrein van een leven lang leren zeer omvattend is, wordt de reikwijdte van de Beleidsagenda Leven Lang Leren in 2002 bewust afgebakend. Het initieel onderwijs is hier verdeeld in een funderende (leerplichtige) en een postfunderende (postleerplichtige) fase. De Beleidsagenda concentreert zich vervolgens met name op de postfunderende fase. Argument voor deze afbakening is dat de funderende fase van het initieel onderwijs nauwelijks ter discussie staat.

De agenda beschrijft drie onontkoombare beleidsimplicaties: de toerusting van het individu komt meer centraal te staan, de onderwijs- en scholingsmarkt dienen transparant(er) te zijn en kwaliteitsstandaarden moeten verder worden ontwikkeld en geïmplementeerd. In de postfunderende fase is er volgens de Beleidsagenda sprake van een complementaire verantwoordelijkheid van overheid, bedrijfsleven en individu. Hierbij wordt wel aangegeven dat de overheid ook bij het postfunderend onderwijs een medeverantwoordelijkheid (ook in financiële zin) blijft dragen. Benadrukt wordt dat impulsen voor scholing van werkenden zich meer op de werknemers zelf moeten richten gericht, in plaats van op de werkgevers. Daarnaast zal het postfunderend onderwijs een meer vraaggestuurd karakter moeten krijgen en zal er meer sprake moeten zijn van maatwerk in scholingsmogelijkheden.

In het overzicht van de lopende beleidskaders geeft het document aan dat een aantal onderdelen van het actieprogramma in het regeerakkoord van augustus 1998 zijn opgenomen, met name via

maatregelen in het initieel onderwijs. Het gaat dan bijvoorbeeld om voortijdig schoolverlaten, lerarenbeleid en doorstroom binnen de onderwijskolom. Voor de uitvoering van de Beleidsagenda hebben overheid en sociale partners later in 1998 gezamenlijk een *Employability Agenda* opgesteld met tien actiepunten.

ACTIEPLAN LEVEN LANG LEREN (2004)

In November 2004 presenteerden de ministers van OCW, EZ, LNV en VenL en de staatssecretaris van SZW het *Actieplan Leven Lang Leren*. Dit beleidsstuk gaat allereerst in op de problematiek en de ambities van een leven lang leren. Waarbij een zestal motieven wordt onderscheiden voor investeringen op dit vlak: de huidige investeringen in onderwijs en scholing zijn te weinig doelmatig, de arbeidsproductiviteitsgroei moet omhoog, de aanwezige arbeidsreserves moeten beter worden benut, de sociale cohesie moet verbeterd worden, kennis moet beter doorstromen en het individu moet centraal komen te staan. De verantwoordelijkheid legt het Actieplan bij zowel overheid, werkgevers als individuen. De verantwoordelijkheid van de overheid heeft met name betrekking op initieel onderwijs en scholing van werkzoekenden; werkgevers en individuen zijn verantwoordelijk voor scholing van werkenden.

Om aan de ambities/motieven te kunnen voldoen bepleit het Actieplan de oprichting van een taskforce voor een leven lang leren, met vertegenwoordigers uit verschillende maatschappelijke geledingen.

Centrale uitgangspunten: ten eerste staat stimulering van het individu voorop; stimuleren van specifieke doelgroepen heeft voorkeur boven algemene stimulering. Aanhaken bij en versterken van initiatieven die in het maatschappelijk veld zijn of worden ontwikkeld, is een tweede speerpunt. Derde uitgangspunt is: postinitieel onderwijs en scholing voor werkenden blijven in eerste instantie de verantwoordelijkheid van sociale partners en budgetten worden bij voorkeur beter – meer vraaggestuurd – ingezet om persoonlijk initiatief te stimuleren, om onzichtbare competenties zichtbaar te maken (EVC). Tot slot wil men meer samenwerking en afstemming tussen departementen, sociale partners en vertegenwoordigers van onderwijsinstellingen en maatschappelijke instituties.

Op basis van deze uitgangspunten beschrijft het Actieplan een aantal concrete acties, te financieren uit bestaande budgetten. Zo wordt bij het centraal stellen van het individu

voorgesteld om een open onlinemarktplaats voor scholing te ontwikkelen, EVC te implementeren, financiële randvoorwaarden te creëren om individuen te stimuleren een meer proactieve houding aan te nemen en vraaggerichtheid van bekostigde onderwijsinstellingen (voor werkenden en werkzoekenden) te bevorderen.

Met het oog op meer maatwerk wordt voorgesteld om scholingswensen en -mogelijkheden van specifieke groepen van de beroepsbevolking te bepalen en op basis daarvan vast te stellen of en zo ja welke acties nodig zijn om deze te stimuleren. Als mogelijke acties noemt het Actieplan het interesseren van jongeren zonder startkwalificatie voor leren, het verbeteren van de basisvaardigheden van inburgeraars en beroepsbevolking zonder startkwalificatie om hun inzetbaarheid te vergroten en tot slot het geven van extra impulsen aan het leren van analfabeten.

Succesvolle initiatieven in de regio kunnen wat het Actieplan betreft opschaling krijgen, maar voor de concrete uitwerking wordt vooral verwezen naar de op te richten taskforce.

Net als de eerdere beleidspublicaties is het Actieplan vooral opgehangen aan de ontwikkeling van de kenniseconomie. Verbetering van sociale cohesie vormt een belangrijke afgeleide. De voorgestelde acties en maatregelen passen in een afgestemd en coherent kader, met de nadruk op het lerende individu en maatschappelijke groepen die specifieke aandacht behoeven. Tegelijkertijd zijn de voorgestelde acties en maatregelen nog relatief breed en abstract. Voor een meer concrete uitvoering wordt verwezen naar de op dat moment nog op te richten taskforce.

LEREN & WERKEN VERSTERKEN (2005)

Om het combineren van leren en werken een verdere impuls te (kunnen) geven, riepen de ministeries van OCW en SZW in maart 2005 de projectdirectie Leren & Werken in het leven. Een alternatief voor de eerder genoemde taskforce. Deze directie beoogt werkgevers, werknemers, burgers, bedrijfsleven, onderwijsinstellingen, Centra voor Werk en Inkomen, gemeenten en andere betrokkenen in regio's en sectoren te stimuleren om een leven lang leren mogelijk te maken. In het door de projectdirectie gepubliceerde plan van aanpak *Leren & Werken Versterken* staan twee uitgangspunten centraal:

- 1 Het is belangrijk dat burgers hun leven lang leren om optimaal mee te kunnen draaien in de kenniseconomie en de kennissamenleving.

- 2 Burgers doorlopen behalve een arbeidsloopbaan ook een leerloopbaan en die twee loopbanen zullen elkaar voortdurend afwisselen en versterken.

De projectdirectie heeft deze uitgangspunten uitgewerkt langs drie programmalijnen:

- *duale trajecten*: ervoor zorgen dat meer jongeren en volwassenen hun werk of het zoeken naar werk combineren met scholing en opleiding die leidt tot een (beroeps)kwalificatie op de arbeidsmarkt;
- *leerwerkloket*: werkenden en werkzoekenden een laagdrempelige toegang bieden tot loopbaanadvies, beoordeling van verworven competenties en opleidingsmogelijkheden;
- *drempels slechten, stimuleren en vernieuwen*: bestaande financiële instrumenten voor een leven lang leren verbeteren, vernieuwende initiatieven opsporen en op grotere schaal toepassen. En, vaststellen of er behoefte bestaat aan programma's zoals Associate Degree bij werkgevers en studenten.

De projectdirectie heeft de uitgangspunten middels concrete acties en subsidies concreet vormgegeven. Opmerkelijk is wel dat de programmalijnen en acties alleen beredeneerd worden vanuit economische motieven.

2.3.3 De nationale beleidslijn vanaf 1998: centrale thematische lijnen

Het afgelopen decennium heeft zich in het beleid rond een leven lang leren een aantal thema's uitgekristalliseerd. De belangrijkste zijn: het bevorderen van de employability van werkenden en werkzoekenden, het bevorderen van sociale cohesie en het tegengaan van sociale achterstanden. In de beleidstukken is sinds de jaren zeventig een geleidelijke kentering van sociaal-culturele naar economische motieven waar te nemen. In de praktijk zijn dergelijke motieven echter niet altijd te scheiden, bijvoorbeeld als het gaat om de employability van werkzoekenden.

EMPLOYABILITY WERKENDEN

Het belang van het krijgen en behouden van werk wordt in het *Actieprogramma Leven Lang Leren* (1998) zowel op individueel als landelijk (economisch) niveau beredeneerd. In dit actieprogramma wordt dit echter ook nog gekoppeld aan de employability van werkzoekenden.

Uitgangspunt van het programma is dat het bedrijfsleven, als primair belanghebbende, verantwoordelijk is voor investeringen in de employability van werkenden. De overheid vervult vooral een voorwaardenscheppende rol. Zij legt een accent op in de praktijk geconstateerde barrières voor employability, versterking van de arbeidsmarktpositie van werkzoekenden en jongeren en de plaats van het onderwijs.

Voor werkenden plaatst het Actieprogramma de overheid in een stimulerende rol wat leren betreft. Het programma geeft daarbij concrete aanbevelingen. In het kader van bewustwording gaat het daarbij om subsidies voor employability-adviseurs, om een gereedschapskist voor employability en de introductie van het verbeterprogramma *liP* (Investment in People). Wat de kosten betreft, refereert het Actieplan aan een fiscale faciliteit voor ondernemers en toespitsing van de spaarloonregeling op scholing.

Andere aanbevelingen zijn het opzetten van een systeem voor EVC en de inrichting van onafhankelijke assessmentcenters. Ook zou de overheid een bijdrage kunnen leveren aan de inzichtelijkheid van postinitiële cursussen. Duidelijk moet zijn waartoe deze opleiden. Verder worden maatregelen voorgesteld voor achterstandsgroepen onder werkenden en voor werkzoekenden.

De *Beleidsagenda Leven Lang Leren* (2002) geeft aan dat er voor werkenden acties zijn gestart met het oog op stimulering van scholing, de transparantie van het arbeidsaanbod en bewustwording. In concreto gaat het om experimenten met de Individuele Leerrekening, de subsidieregeling Scholingsimpuls, het aanstellen van employability-adviseurs en de start van een Kenniscentrum EVC. Geconstateerd wordt dat de initiatieven om de employability van werkenden te vergroten tot dan toe grotendeels gericht zijn geweest op werkgevers, terwijl juist meer op specifieke doelgroepen gerichte incentives nodig zijn, uit te werken op het niveau van de individuele werknemer.

In het *Actieplan Leven Lang leren* (2004) wordt met betrekking tot de employability van werkenden geconstateerd dat ondanks de verrichte inspanningen een aanzienlijk deel van de beroepsbevolking nog niet over een startkwalificatie beschikt, zeker in vergelijking tot andere landen. Wel zijn er aanduidingen dat meer mensen deelnemen aan scholing, ook in de hogere leeftijdsgroepen.

Tegelijkertijd lijkt de verdeling hiervan echter niet optimaal. Juist risicogroepen als laagopgeleiden en oudere werknemers nemen te weinig deel aan scholingsactiviteiten. Veel van de scholingsactiviteiten zijn bovendien functiegericht en in veel mindere mate employabilitygericht. Derhalve is de doelmatigheid van investeringen in scholing en educatie een groot discussiepunt. Daarnaast wordt geconcludeerd dat de groei in arbeidsproductiviteit achter blijft bij andere landen en dat arbeidsreserves niet voldoende benut worden door bijvoorbeeld achterblijvende kennis en een te laag opleidingsniveau.

In het actieplan wordt aangegeven dat de verantwoordelijkheid voor de employability van werkenden primair ligt bij werkgevers en werknemers, als direct belanghebbenden. Dat het belang van employability breed wordt onderschreven blijkt uit het ontstaan van O&O-fondsen, de door verschillende branches opgerichte fondsen voor scholing van werknemers. De overheid vervult een aantal beleidsmatige taken: het bevorderen van transparantie in het scholingsaanbod, het wegnemen van belemmeringen, het ondersteunen van maatschappelijke initiatieven en het stimuleren van mensen en specifieke doelgroepen om te leren. Zij doet dit onder meer door het zichtbaar maken van (eerder verworven) competenties. Maatwerk is hierbij vereist, constateert het Actieplan.

EMPLOYABILITY WERKZOEKENDEN

De noodzaak tot employability komt voor een belangrijk deel voort uit het (on)vermogen van mensen om werk te krijgen. Het *Actieprogramma Leven Lang Leren* (1998) geeft daarom aan dat de overheid bij de vormgeving van een leven lang leren een accent legt op het versterken van de arbeidspositie van werkzoekenden en jongeren zonder werk.

Het beleidsplan van 2002 noemt daar voorbeelden van. Tot de initiatieven behoren systematieken om voortijdige schoolverlaters te begeleiden naar een startkwalificatie en een fiscale faciliteit voor werkgevers die voormalig werkloze werknemers laten scholen tot startkwalificatieniveau. Ook creëert de overheid ruimte voor meer scholingsmogelijkheden voor WW-uitkeringsgerechtigden en bijstandsgerechtigden. Verder gaan multimediaprojecten van start en pilots om te komen tot een methodiek voor het stimuleren van scholing van allochtonen.

Convenanten zijn voorbereid met het oog op herintredende vrouwen. Waar het gaat om werkenden en werkzoekenden zonder startkwalificatie concludeert het beleidsplan, dat het

wellicht zinvoller is om voor sommige subgroepen te streven naar scholing die gericht is op behoud van werk en adequaat maatschappelijk functioneren dan het behalen van een startkwalificatie.

Het *Actieplan Leven Lang Leren* (2004) geeft aan dat de werkloosheid oploopt en dat zich onder de werklozen veel jongeren bevinden, waarbij vooral jongeren zonder startkwalificatie kwetsbaar zijn. Om aan de Lissabondoelstellingen te voldoen moet het aantal schoolverlaters zonder startkwalificatie aanzienlijk omlaag. De nota maakt melding van de oprichting van een open, onlinemarktplaats voor scholing en van het meer vraaggericht maken van bekostigde onderwijsinstellingen. Belangrijk is bovendien de constatering dat er – gezien de behoefte van specifieke groeperingen binnen het beleid – meer maatwerk nodig is. Daarom worden flexibele leerwerk- en duale trajecten bevorderd. Ook is er aandacht voor een meer flexibele bekostiging door de invoering van individuele leerrechten en voor de invoering van verkorte opleidingsprogramma's (Associate Degree).

SOCIALE COHESIE/ACHTERSTANDSBELEID

Het *Actieprogramma Leven lang leren* (1998) geeft niet alleen economische argumenten voor een leven lang leren. Dit is ook van belang om de uitval van jongeren uit het scholingssysteem te ondervangen en te voorkomen dat ouderen het arbeidsproces voortijdig verlaten. Blijven leren is eveneens zinvol voor groepen mensen die het (betaalde) arbeidsproces al hebben verlaten; vanuit een behoefte aan verdere ontplooiing in dat geval. Het actieprogramma ziet de bij deze groepen levende behoeften als gelijkwaardig aan de op meer economische overwegingen gebaseerde behoeften.

Het Beleidsplan van 2002 verwijst in een overzicht van acties met het oog op sociale cohesie en achterstandsbeleid naar NT2, vavo en beroepsoriëntatie en -schakeling binnen reguliere educatieprogramma's. Ook de campagne gericht op alfabetisering voor autochtonen past in dat kader. Andere initiatieven staan in relatie tot de Wet inburgering Nieuwkomers en het inzetten van een specifiek oudkomersbeleid. Om moeilijk bereikbare groepen weer bij het leren te betrekken is de Week van het leren in het leven geroepen.

Om voortijdige uitval uit het (post)funderend onderwijs tegen te gaan, worden verschillende acties ondernomen, met het oog op responsiviteit, nieuwe leerwegen, doorstroom, flexibiliteit

en maatwerk. Voorbeelden zijn de versterking van werkend leren in de bve-sector (bijvoorbeeld door de deskundigheid van praktijkopleiders centraal te stellen), de uitbreiding van duale trajecten, de omvorming richting een competentiegerichte kwalificatiestructuur en terugdringing van het aantal voortijdig schoolverlaters.

Door de invoering van het onderwijsnummer wordt monitoring van beleid en personen beter mogelijk, zowel in termen van (leer)loopbanen als employability. De beleidsagenda geeft wel aan dat de aandacht zich verder dient te richten op integratie van lokaal beleid, waarbij ook de samenhang met het welzijnsbudget en versterking van de lokale educatieve infrastructuur in ogeschouw moet worden genomen.

In het *Actieplan Leven Lang Leren (2004)* neemt sociale cohesie slechts een beperkte plaats in. Aangegeven wordt wel dat een kloof tussen werkenden en niet-werkenden moet worden voorkomen. Aanvullende scholing speelt een belangrijke rol bij het goed maatschappelijk (kunnen) functioneren. Opmerkelijk is echter dat het actieplan stelt dat de verantwoordelijkheid voor postinitiële scholing bij het individu ligt, als die scholing niet gericht is op de employability. Dit lijkt wat tegenstrijdig aan de boodschap van de overheid om een leven lang leren te bevorderen in het kader van het achterstandsbeleid.

2.3.4 Toekomstig beleid voor een leven lang leren

In de beleidsvorming voor de nabije toekomst is een aantal trends te onderkennen wat een leven lang leren betreft. De Beleidsagenda (2002) gaat in op enkele van deze trends en uitdagingen. Zo signaleert de nota dat door sociaal-economische ontwikkelingen – zoals de verandering naar een kenniseconomie, vergrijzing en ontgroening – een mismatch is ontstaan tussen vraag en aanbod van arbeid. Om die aan te pakken zal moeten worden geïnvesteerd in een verhoging van het opleidingsniveau, in het langer laten werken van mensen en in het benutten van het arbeidspotentieel van groepen die nu nog langs de kant staan.

INDIVIDUELE VERANTWOORDELIJKHEID

Door technologische ontwikkelingen worden mensen steeds afhankelijker van informatie. Zij dienen vaardigheden te hebben om in een veranderende maatschappij te functioneren en om te gaan met een veranderende beroepen- en functiestructuur. De nadruk in de beroepsuitoefening

zal meer komen te liggen op sectordoorsnijdende kennis en vaardigheden. Door individualisering worden leefpatronen van mensen anders; er ontstaat meer differentiatie in levenslopen en leren, werken en zorgen worden sterker gecombineerd.

Individuele verantwoordelijkheid geeft aanleiding tot voorzieningen die individuele keuzes mogelijk maken en met name op terreinen als toegankelijkheid en bekostiging is mogelijk herziening van beleid nodig.

Werknemers moeten zelf hun ontwikkeling ter hand nemen en in eigen hand houden; hier dus zelf verantwoordelijkheid voor dragen.

Rol van de overheid is volgens de Beleidsagenda om dit te stimuleren middels sterkere regelingen voor individuele werkenden zelf; door flexibilisering van het onderwijs en de scholingsmarkt en met meer vraaggestuurde mechanismen.

SLUITENDE KETEN

Een andere belangrijke ontwikkeling is die in de richting van decentralisatie en ketenverantwoordelijkheid in bestuurlijke verhoudingen. In de jaren na 2002, aldus de Beleidsagenda, moet vooral worden geïnvesteerd in het opbouwen van een sluitende keten. Als laatste ontwikkeling/trend noemt de Beleidsagenda meer vloeiende overgangen tussen initieel en postinitieel onderwijs, waarbij de verantwoordelijkheid van de overheid verschilt per stadium. Bij scholing voor het niveau van de startkwalificatie is een belangrijke rol voor de overheid weggelegd, maar bij scholing boven dit niveau zal de overheidsbemoediging vooral in het teken staan van het wegnemen van belemmeringen in regelgeving en het ontwikkelen van een goede incentivestructuur.

BREDERE STIMULERING

Kijkend naar de huidige situatie rond een leven lang leren, moet worden geconstateerd dat de impulsen voor scholing van werkenden nog grotendeels zijn gericht op werkgevers. Meer op doelgroepen gerichte stimulering is nodig. Waarbij onder meer de experimenten met de individuele leerrekening en het idee van een persoonlijke ontwikkelingsrekening van belang zijn. Ook de oprichting van het Kenniscentrum EVC en EVC als systematiek zijn van betekenis, hoewel het de vraag is of brede implementatie op korte termijn kan worden bereikt.

STARTKWALIFICATIE

Waar het gaat om mensen zonder startkwalificatie, is het wellicht zinvoller om voor een deel van deze groep alleen te streven naar scholing gericht op behoud van werk en adequaat functioneren dan naar het behalen van zo'n startkwalificatie. Dit lijkt meer haalbaar gezien de grote omvang van deze groep. Eerste vereiste is een goede analyse van de samenstelling van deze groep. Een combinatie van vraaggestuurde financiering, toepassing van EVC en begeleiding is hier geboden. Voor werkzoekenden, zo concludeert de Beleidsagenda, lijken voldoende voorzieningen aanwezig om een stabiele herintreding op de arbeidsmarkt mogelijk te maken. Tegelijkertijd zou in het perspectief van veranderende levenslopen meer aandacht mogelijk zijn voor het samenspel tussen leren, werken en zorgen.

SOCIALE COHESIE

Op het vlak van sociale cohesie en achterstandsbeleid vertoont het beleid nog verschillende tekortkomingen. Het kabinet heeft daar al een aantal acties op ondernomen of in het vooruitzicht gesteld. Zoals het afschaffen van gedwongen winkelnering bij roc's en de integratie van budgetten voor inburgering, educatie, integratie en sociale activering. Verdere aandacht is nodig voor de integratie van lokaal beleid op verschillende terreinen, waarbij we ook rekening moeten houden met de samenhang met het welzijnsbudget en de versterking van de lokale educatieve infrastructuur.

Het (post)funderend onderwijs moet volgens de Beleidsagenda responsiever, toegankelijker, maatwerkgerichter, innovatiever en flexibeler worden. De nota stelt dat daar een aantal acties voor is ondernomen. Tegelijkertijd zijn die sterk ingebed in de bestaande kaders van bekostiging, de nog relatief gescheiden circuits van initieel en postinitieel onderwijs binnen schoolgebouwen. Voor verdere ontwikkeling van het postfunderend onderwijs bestaat behoefte aan assessments, individuele leerwegen en meer vraaggestuurde vormen van financiering. Ten slotte wijst de Beleidsagenda nog op te ondernemen acties op het gebied van (groepsafhankelijke) begeleiding, aandacht voor kwaliteit van scholing, het regelen van rekenschap en controle en de ontwikkeling van een employabilitymonitor.

‘ONONTKOOMBARE’ BELEIDSIMPLICATIES

Voor toekomstig beleid noemt de Beleidsagenda (2002) drie ‘onontkoombare’ implicaties: de toerusting van het individu komt centraal te staan, transparantie van de onderwijs- en scholingsmarkt is van belang en (ontwikkeling van) kwaliteitsstandaarden (is) zijn noodzakelijk. Voor de overheid is dit uitgetekend in uitdagingen zoals het monitoren van beleid, de noodzaak van (goed gemonitorde) experimenten, het expliciteren van verantwoordelijkheden en bijebrengen van partijen en het regelen van rekenschap en controle.

LEVENSLIOPREGELING

Een van de maatregelen die bij kan dragen aan het bevorderen van een leven lang leren is de Levensloopregeling. Deze past in een systeembenadering waarbij de gehele levensloop in acht wordt genomen en zowel vormen van formeel als informeel leren mogelijk zijn. Daarnaast komt de nadruk op de individueel lerende te liggen; door de bijbehorende keuzemogelijkheden vormen wensen van het individu het uitgangspunt. Hier komt bovendien de nadruk op de motivatie van individuen om te leren als cruciaal punt naar voren. Enerzijds kan een maatregel als de levensloopregeling de motivatie van individuen om aan leeractiviteiten deel te nemen verhogen. Anderzijds zijn het vooral de gemotiveerde individuen die deelnemen. En in de laatste plaats biedt de Levensloopregeling de mogelijkheid een leven lang leren vanuit meerdere doelen/doelstellingen te benaderen. Denk hierbij aan persoonlijke ontwikkeling, kennisontwikkeling en economische, sociale en culturele doelen.

De Levensloopregeling is een voorbeeld van een maatregel die een leven lang leren stimuleert maar de vormgeving relatief vrij laat. De nadruk ligt op het creëren van mogelijkheden voor individuen, ongeacht motieven. Zowel de geijkte als nieuwe spelers kunnen hier in een bestaande of nog te creëren markt op inspringen; marktwerking dus, ook wat een leven lang leren betreft.

‘EERLIJK DELEN’

Met het oog op het leren van volwassen geeft de OECD (2004) aan dat verschillende landen bezig zijn met nieuwe institutionele arrangementen. Arrangementen die zijn gericht op het delen van financiële verantwoordelijkheden en risico’s tussen individuen, werkgevers en de overheid. De OECD geeft aan dat Nederland om de directe kosten van leren voor individuen te verminderen,

sinds 2001 bezig is met spaarrekeningen en individuele leerrekeningen, waarbij de individuele bijdragen van lerende volwassenen worden ‘aangevuld’ (gematcht) door een derde partij – in dit geval waarschijnlijk de overheid. Ook kent Nederland sinds 2001 belastingmaatregelen om het leren te stimuleren, bestaande uit mogelijkheden voor individuen en werkgevers om opleidings- en trainingskosten van het belastbaar inkomen af te trekken. Deze belastingmaatregelen zijn genomen om zowel de directe kosten van leren voor individuen te verminderen als om een mogelijk verlies aan inkomsten door lagere productiviteit te compenseren.

2.4 Concluderende analyse

Het door Nieuwenhuis, Gielen en Nijman (2007) beschreven kader voor een leven lang leren onderscheidt vier invalshoeken:

- het belang/motief;
- de functie;
- het niveau;
- systeemarrangementen.

Met behulp van deze invalshoeken kijken we ook naar de in de eerdere paragrafen toegelichte beleidsstukken, om op die manier een analyse van het beleid over het afgelopen decennium te maken.

BELANG/MOTIEF

Aan het doel en belang van een leven lang leren is in de beleidsbeschrijvingen al aandacht besteed, vooral met betrekking tot de verandering in motieven. We zien dat de nationale beleidslijn in feite synchroon loopt aan die van de Europese Unie. Het genoemde kader van Nieuwenhuis e. a. (2007) onderscheidt economische, sociaal-culturele en persoonlijke motieven. De beleidsstukken laten over de afgelopen decennia een trend zien van een sociaal-cultureel naar een meer economisch motief. Waar het in de jaren zeventig nog vooral sociaal-culturele motieven betrof, gaat het in de stukken uit het laatste decennium overwegend om economische motieven.

In de meer recente beleidsthema's komt dit tot uitdrukking door de nadruk op de employability van werkenden en werkzoekenden. Het economisch motief sluit hierbij overigens ook aan bij meer persoonlijke motieven. Het wordt immers benadrukt dat individuele carrièreperspectieven en -wensen een rol spelen in de totstandkoming van een systeem voor een leven lang leren. Hier raken de motieven elkaar: persoonlijke ontwikkelings- en carrièremotieven die overeenkomen met economische motieven.

In internationale zin lijkt wel wat meer sprake van een aanzet tot geleidelijke verbreding van doelstellingen/motieven. De commentaren van de OECD refereren – naast de economische noodzaak van een leven lang leren – ook aan bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkeling en culturele motieven. Ook onderzoek door Cedefop wijst op andere motieven als achtergrond voor gecontinueerd leren.

Er blijkt overigens niet direct sprake van een bewuste en intentionele verandering van motief. De indruk bestaat dat de veel nadrukkelijker aanwezige, economische noodzaak van het blijven leren de sociaal-culturele motieven beleidsmatig naar de achtergrond heeft verdrongen. Opmerkelijk is verder dat conjunctuurschommelingen nauwelijks van invloed zijn op de noodzaak tot een leven lang leren. Het daarop gerichte beleid komt inhoudelijk eigenlijk niet ter sprake en staat evenmin ter discussie. Zo leidt een oplopende werkloosheid, in 2004, tot de constatering dat de arbeidsmarkt krap wordt.

FUNCTIE

Het systeemkader van Nieuwenhuis e.a. (2007) onderscheidt drie functies van een leven lang leren: een voorwaardelijke, een reactieve en een proactieve functie. In de beleidslijn van de afgelopen jaren komen alle drie de functies terug. De voorwaardelijke functie van een leven lang leren komt naar voren door de nadruk op het belang van arbeidsdeelname van groepen die op dit moment nog niet aan het arbeidsproces deelnemen, het benutten van aanwezige arbeidsreserves.

De reactieve functie van een leven lang leren is te herkennen in de constatering in het *Actieplan Leven Lang Leren*, dat de arbeidsproductiviteitsgroei omhoog dient te gaan. In dit geval wordt een leven lang leren als beleidsmiddel ingezet om als economie bij te blijven. Hier raken voorwaardelijk en reactief leren elkaar, maar het gaat ook om het besef dat de kennisontwikkeling versnelt en dat leren een vereiste is voor innovatie. Een leven lang leren krijgt

beleidsmatig nog weinig aandacht als proactieve innovatiestrategie. Tegelijkertijd zijn er aanwijzingen dat betrokkenen – zoals het bedrijfsleven – dit wel oppakken.

NIVEAU VAN LEREN

In de vier besproken beleidsnotities wordt stevast ingegaan op het belang van het individu als lerende en komen niveaus als lerende organisaties en lerende regio niet ter sprake. Wel wordt benadrukt dat leren in verschillende contexten kan plaatsvinden, gedurende het werk bijvoorbeeld. Het beleid lijkt echter zeker in de laatste notities vooral gericht op stimulering van het individuele leren, zelfs binnen de context van het reguliere bekostigde onderwijs.

SYSTEMARRANGEMENTEN

Wat opvalt is dat problemen rond het aanbod van leren in alle besproken publicaties als knelpunt terugkomt. In eerste instantie vanuit de idee dat arbeidsmarktbehoeften en het aanbod van leermogelijkheden beter naar beide kanten kunnen worden geëxpliciteerd. De beleidslijn blijft aangeven dat het aanbod van leermogelijkheden ondoorzichtig en onvolledig is, maar ook dat het bekostigde onderwijs nog te weinig vraaggericht is en dat mogelijkheden tot maatwerk van daaruit zeer beperkt zijn. Belangrijk is de constatering dat publieke onderwijsinstellingen slechts een beperkte rol van betekenis spelen in de scholingsmarkt van werkenden, zelfs ondanks de systematische nadruk hierop. Dit voedt de indruk dat deze instellingen in ieder geval tot op heden weinig in staat zijn middels maatwerk een vraaggerichte benadering te kiezen, iets wat in de beleidslijn voor een leven lang leren over de jaren wel een cruciaal uitgangspunt is.

VERBETERDE AFSTEMMING

Het historisch overzicht van de nationale beleidsvorming op het terrein van een leven lang leren toont dat er op beleidsniveau in het afgelopen decennium meer en betere afstemming plaatsvindt. Beleidsmaatregelen worden vanuit een meer geïntegreerd, afgebakend en consistent beleidskader ontworpen en de verschillende betrokken partijen werken ook meer op één lijn. Een voorbeeld is de projectdirectie Leren & Werken.

Hoewel er sprake is van meer concrete en praktijkgerichte maatregelen, kunnen we tegelijkertijd concluderen dat het beleid nog dermate breed en abstract is (gebleven), dat er toch vooral een

beperkte invloed op de vormgeving van een systeem voor een leven lang leren uit spreekt. Het beleidskader van het afgelopen decennium biedt daarmee de indruk nog enigszins onmachtig te zijn.

BELEID GERICHT OP AANBODKANT

Het huidige beleidskader is vooral gericht op het optimaliseren van het bestaande educatieve systeem. Verbreding naar het arbeidssysteem en naar andere systemen vindt slechts mondjesmaat plaats. Ondanks initiatieven als de levensloopregeling en andere belastingmaatregelen zijn beleidsinitiatieven ter stimulering van een leven lang leren nog vooral gericht op de aanbodkant, het onderwijs. En dus niet, zoals de OECD beschrijft, op de centraliteit van het individu en de bijbehorende vraagzijde. Ook is er nog beperkt aandacht voor andere dan economische motieven om een leven lang leren te bevorderen, hoewel de aandacht voor de individueel lerende mogelijk ruimte biedt aan persoonlijke ontwikkelingsmotieven en -doelstellingen.

Opvallend is de aanzet tot verschuiving van de nadruk op werkenden en anderen naar een nadruk op het stimuleren van afzonderlijke groeperingen. Er lijkt meer sprake van het stimuleren van groepen in plaats van het creëren van faciliteiten en van het bereiken van bepaalde specifieke groepen in plaats van werkenden en werkzoekenden in het algemeen. De nationale beleidsagenda bepleit een verdere nadruk op het leren van het individu.

ONEVENREDIGHEID

Op het gebied van opleiding en ontwikkeling van werknemers vindt heel wat plaats. Maar er is wel sprake van een zekere onevenredigheid. Zo blijkt regelmatig dat het met name hoger opgeleiden zijn die aan verdere postinitiële scholing deelnemen en dat zij daar bovendien zelf minder van hoeven te bekostigen. De beleidsagenda zou daarom niet alleen een verdere focus moeten leggen op het individu als lerende, maar ook op een meer evenredige verdeling van mogelijkheden. Dit zou tot uitdrukking kunnen komen in bijvoorbeeld nadere aandacht voor de motivatie van laagopgeleiden om aan leeractiviteiten deel te nemen.

LITERATUUR

Grip, A. de (2000). *Van tweedekansonderwijs naar een leven lang leren. De veranderende betekenis van postinitiële scholing*. Inaugurele rede. Maastricht: Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1998). *Nationaal Actieprogramma Een leven lang leren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap e.a. (2002). *Beleidsagenda Leven Lang Leren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap e.a. (2004). *Actieplan Leven Lang Leren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nieuwenhuis, A.F.M., Gielen, P.M. en Nijman, D.J.J.M. (2008). *Leven Lang Leren voor vitaliteit* (in druk). 's- Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

OECD (2004). *Lifelong learning*. Paris: OECD.

Projectdirectie Leren & Werken (2005). *Leren & Werken versterken. Plan van aanpak 2005-2007*. Den Haag: Projectdirectie Leren & Werken.

Beleidsontwikkelingen in het Verenigd Koninkrijk: een leven lang leren

3

ALAN BROWN

Onderwijs en scholing zijn in het Verenigd Koninkrijk terreinen waarop de decentrale regeringen in Schotland, Wales en Noord-Ierland een eigen beleid mogen voeren. En dat gebeurt ook. De decentrale regeringen grijpen de mogelijkheden gretig aan om zich te profileren. Een ontwikkeling die wat haaks staat op de tendens naar een meer Europees beleid. Want ook in het Verenigd Koninkrijk worden onderwijs- en scholingsbeleid beïnvloed en bepaald door de prioriteiten zoals die zijn vastgesteld in de Verklaring van Lissabon (2000) en in overige besluiten van de Europese Raad. “De nadruk wordt gelegd op verbetering van het niveau en de relevantie van het initieel onderwijs, verhoging van het vaardigheidsniveau van de werkende bevolking en verbetering van de toegankelijkheid van leren na het verplichte onderwijs. Dit weerspiegelt het algemeen aanvaarde geloof in het belang van een ‘leven lang leren’, dat moet leiden tot een groter concurrentievermogen en hogere productiviteit in de globaliserende kenniseconomie, een bijdrage aan het gevecht tegen sociale uitsluiting en het bevorderen van sociale cohesie in een samenleving met gemeenschappelijke waarden.” (EC, 2005, p. 2).

41

3.1 Algemene beleidscontext

Deze Europese agenda vormt voor het Verenigd Koninkrijk als geheel het algemene raamwerk voor beleid op het gebied van onderwijs en scholing.

Ondanks het spanningsveld tussen centraal en decentraal beleid is het aanbod van onderwijs en scholing toch vooral een lokale aangelegenheid. Hierbij speelt een reeks van belanghebbenden een rol, zoals gemeenten, regionale en sectorale organisaties, scholingsfondsen, onafhankelijke aanbieders van scholing, kwalificerende organisaties, werkgevers en soms ook de vakbonden. Op dit lokale niveau zijn het vooral de werkgevers die zich beijveren voor beleid gericht op een leven lang werken. Dit is in lijn met de Europese uitgangspunten: “Werkgevers zijn kritisch wat betreft het lage niveau van de vaardigheden, de inzetbaarheid van vele jongeren en de starheid van het aanbod in relatie tot de specifieke behoeften van hun werknemers.” (EC, 2005, p. 9).

3.1.1 Overzicht

We geven nu eerst een kort overzicht van specifieke beleidsontwikkelingen in de verschillende delen van het Verenigd Koninkrijk en vervolgens van het beleid in het Verenigd Koninkrijk als geheel.

SCHOTLAND

Met *Life Through Learning: Learning Through Life* (Scottish Executive, 2003) heeft Schotland een beleid uitgezet met een duidelijk accent op een leven lang leren. Uitgangspunt vormen de vijf ‘National Priorities in Education’, vastgesteld door het Schotse parlement in december 2000:

- individuen stimuleren door het vergroten van hun zelfvertrouwen, ondernemingszin, kennis, creativiteit en vaardigheden;
- het leveren van hoogwaardige leerervaringen;
- het leveren van werkplekken waar de kennis en vaardigheden van mensen worden erkend, benut en verder ontwikkeld;
- het leveren van effectieve informatie, begeleiding en ondersteuning;
- mogelijkheden voor iedereen om te leren ongeacht de persoonlijke omstandigheden.

WALES

In Wales heeft het parlement doelen en prioriteiten vastgesteld voor het onderwijs in de nota’s *Wales: A Better Country* (Welsh Assembly Government, 2003) en *The Learning Country* (Welsh Assembly Government, 2001). Ook in deze documenten wordt expliciet gerefereerd aan een leven lang leren. Een speciale minister is in Wales belast met onderwijs en een leven lang leren. Het beleid

kent vier hoofdthema's, ontleend aan het *Skills and Employment Action Plan 2005* (National Assembly for Wales, 2005):

- verbetering van de ontwikkelingsmogelijkheden voor werknemers;
- zorgen dat nieuwe werknemers de gewenste vaardigheden bezitten;
- samenwerking tussen werkgevers en werknemers om vaardigheden op een hoger peil te brengen;
- mensen ondersteunen richting duurzame arbeid.

Het inzetten van 'Workforce Development Accounts' (persoonlijke ontwikkelingsbudgetten) moet ervoor zorgen dat de vraag van werknemers en niet het aanbod, voorop staat.

NOORD-IERLAND

In Noord-Ierland draagt het Department for Employment and Learning de verantwoordelijkheid voor onderwijs en scholing boven de leeftijd van 16 jaar. Het initiële onderwijs is een zaak voor het Department of Education. De verantwoordelijke ministers benadrukken al langer het belang van een leven lang leren, maar hervormingen zijn pas vrij recent vastgesteld. De conceptversie van *Skills Strategy* (november 2004) noemt vijf prioriteiten:

- verkenning van de nodige vaardigheden en informatie over de arbeidsmarkt;
- verbetering van de relevantie, coherentie en kwaliteit van het aanbod van onderwijs en scholing;
- bevordering van het verwerven van vaardigheden;
- verbetering van de toegang naar vaardigheden voor duurzame werkgelegenheid;
- verbetering van de gangbare trajecten door onderwijs en scholing.

Samen vormen deze vijf prioriteiten een raamwerk voor een strategie waarin het accent ligt op het verbeteren van de vaardigheden van werkenden, het verbeteren van de kwaliteit van toetreders tot de arbeidsmarkt en aandacht voor de inzetbaarheid van niet-werkenden. Zoals overal in het Verenigd Koninkrijk gaat het in de kern om het identificeren en benoemen van vaardigheden waaraan werkgevers en hun organisaties behoefte hebben.

ENGELAND

De verantwoordelijkheid voor het onderwijs- en scholingsbeleid in Engeland berust bij het Department for Education and Skills (DfES). De belangrijkste beleidsdocumenten op het gebied van een leven lang leren zijn het memorandum *Vaardigheden (Skills)*, (DfES, 2005) en het memorandum *Strategie Vaardigheden (Skills Strategy)*, (DfES, 2003). Een rapport uit 2002, uitgebracht door de afdeling Prestaties en Innovatie van het stafbureau van het kabinet, gaat ook over de ontwikkeling van werkenden. Dit rapport heeft in 2003 geleid tot wetgeving die de erkenning regelt van vakbondsvertegenwoordigers als ‘leerconsulenten’ op de werkplek. Ook van invloed op het bevorderen van een leven lang leren is het programma *Vaardigheden voor het Leven* dat gericht is op volwassenen die behoefte hebben aan lees-, taal- en rekenvaardigheden.

VERENIGD KONINKRIJK ALS GEHEEL

Beleidsontwikkelingen in het Verenigd Koninkrijk als geheel rond een leven lang leren, houden rechtstreeks verband met de ‘tien-jaarstrategie’ van de Europese Raad (Lissabon, 2000): binnen tien jaar moet de Europese Unie de meest dynamische en concurrerende economie ter wereld worden. Deze strategie is uitgewerkt in het rapport *Facing the Challenge: The Lisbon Strategy for Growth and Employment* (Kok, 2004). Europese landen worden hierin uitgedaagd om hun plannen voor een nieuwe architectuur voor de kenniseconomie te hernieuwen en te bespoedigen. Voor de DfES vormde dit document aanleiding om de strategie voor scholing en onderwijs in het Verenigd Koninkrijk goed in kaart te brengen. De rapportage verscheen in maart 2005.

Al wat langer geleden zijn in het Verenigd Koninkrijk extra maatregelen ingevoerd om de toegang van volwassenen naar het hoger onderwijs te versoepelen. Het gaat hierbij om het ontwikkelen van ‘regionale netwerken voor een leven lang leren’ die gericht zijn op samenwerking tussen aanbieders van scholing, instellingen voor middelbare beroepsopleidingen en instellingen in het hoger onderwijs. Een andere maatregel, geïntroduceerd in 2001, is het ontwikkelen van zogenaamde *Foundation Degrees* in Engeland, Wales en Noord-Ierland. Dit zijn tweejarige opleidingen onder het bachelorniveau voor specifieke beroepen. Ook zijn steeds meer studies in deeltijd te volgen. Virtuele en andere leermogelijkheden zorgen voor een flexibeler aanbod dan voorheen.

Een belangrijke rol rond het werkgerelateerd leren is weggelegd voor de *Sectorale Vaardighedsraden* (SSC's). Dergelijke raden functioneren in 25 van de belangrijkste sectoren in het Verenigd Koninkrijk. Daarmee bestrijken ze 85 procent van alle werknemers. De raden, aangestuurd door de werkgevers, hebben als taak om de benodigde vaardigheden in de desbetreffende sector te identificeren, de noodzakelijke scholing te specificeren en geschikt aanbod te realiseren door middel van samenwerking. Het werk van de raden leidt tot Sectorale Vaardigheds-overeenkomsten, die tot doel hebben de vaardigheden van werknemers te verbeteren. Ze geven aan welke acties van werkgevers en publieke sector worden verwacht om het aanbod van de vereiste vaardigheden te regelen.

Een voorbeeld van een beleidsgericht initiatief met implicaties voor een leven lang leren zijn de *Individuele Leer Rekeningen* (ILA's) in Schotland. Met behulp van deze ILA's kunnen mensen uit de lagere inkomensgroepen deelname aan een brede reeks van cursussen financieren. Beschikbaar is een bedrag van 200 per jaar. Wel moeten de lerenden minimaal 10 per cursus zelf betalen. Dit om de betrokkenheid te bevorderen. Wales kent een vergelijkbaar systeem, dat eveneens gericht is op laagopgeleiden en lagere inkomens.

3.1.2 Voorbeelden van recent beleid

Het *Memorandum Vaardigheden* (DfES, 2005) bouwt voort op een eerder beleidsstuk met die naam uit 2003. De richting en principes van het beleid blijven hetzelfde en zijn eveneens van belang met het oog op een leven lang leren. Dit nieuwe memorandum beschrijft een strategie voor werkgevers om een beroep te kunnen doen op de vaardigheden die nodig zijn in hun onderneming. Verder gaat het om de mogelijkheid voor individuen om zich de vaardigheden eigen te maken die noodzakelijk zijn voor hun inzetbaarheid en persoonlijke ontwikkeling.

LEERCONSULENTEN

De leerconsulenten van de vakbonden hebben een belangrijke bijdrage geleverd aan leren en het ontwikkelen van vaardigheden op de werkplek. Ze hebben wettelijk rechten verworven. De wet Werkgelegenheid van 2002 regelt een betaalde vrijstelling voor dergelijke vakbonds-vertegenwoordigers, om hen in staat te stellen collega's te interesseren in scholing en ontwikkeling, vooral de laagopgeleiden die behoefte hebben aan lees- en rekenvaardigheden.

Het memorandum *Vaardigheden voor het Leven* (2001) beoogt een verbetering van de basisvaardigheden lezen, rekenen en Engels als tweede taal. Het richt zich op de doelgroepen die daar het meest behoefte aan hebben. De bedoeling is om 1,5 miljoen volwassenen in staat te stellen een officiële kwalificatie te behalen. Dit beleid wordt ondersteund door de *Adult Basic Skills Strategy Unit*.

GOEDE UITGANGSPOSITIE

In februari 2005 publiceerde de Europese Commissie een *Mid-term Review* over een leven lang leren. Hutton e. a. (2005) concludeert in zijn rapport dat het Verenigd Koninkrijk zich in een goede uitgangspositie bevindt om een eigen versie te ontwikkelen van een geïntegreerde strategie voor een leven lang leren, zoals beschreven in het rapport van de commissie-Kok en de *Mid-term Review*. Zo'n strategie vormt volgens Hutton "(...) een fundamentele bouwsteen voor het ontwikkelen van een hoogwaardige arbeidsmarkt met hoogopgeleide burgers die in staat zijn hun eigen potentieel te realiseren, bij te dragen aan de kenniseconomie en daarvan ook kunnen profiteren." (Hutton, 2005, p. 4).

GEÏNTEGREERDE STRATEGIE

Een geïntegreerde strategie voor een leven lang leren wordt ook wel gezien als het aanbieden van een samenhangend, universeel systeem voor onderwijs en scholing voor hoogwaardig leren, vanaf de jeugdijaren tot en met de pensioenleeftijd. De behaalde diploma's moeten erkend en transparant zijn. Lerenden zijn dan in staat om hierop voort te bouwen, gedurende hun hele verdere leven, door additionele kwalificaties te verwerven in formele en informele leeromgevingen. Mede hierdoor kunnen ze hun inzetbaarheid verbeteren en werken aan hun persoonlijke ontwikkeling, waardoor ze voluit als burgers kunnen functioneren. Een dergelijk onderwijs- en scholingsgebouw laat zich niet zo gemakkelijk optrekken. Het Verenigd Koninkrijk wordt nog steeds geplaagd door een erfenis van laagopgeleide werknemers, middelmatige onderwijsprestaties en een incoherent en ondergewaardeerd systeem voor scholing en ontwikkeling. Opmerkelijk eigenlijk, want tegelijkertijd kent het Verenigd Koninkrijk een aantal universiteiten die tot de beste in Europa behoren.

Het Verenigd Koninkrijk zet zich in om tekortkomingen binnen de culturele en institutionele context weg te werken. Tegelijk wordt getracht te profiteren van de sterke punten. Significante vorderingen zijn bereikt bij het tot stand brengen van een geïntegreerd systeem voor een leven lang leren. De vooruitzichten zijn positief, waardoor de periode van het zogenaamde ‘tekort aan menselijk kapitaal’, gedurende de laatste vijftig jaar, nu kan worden afgesloten (Hutton, 2005, p. 4).

DRIE BELANGRIJKE BELEIDSINNOVATIES

Het Hutton-rapport refereert aan drie belangrijke beleidsinnovaties (Hutton e.a., 2005):

- De *Sectorale Vaardigheidsraden* en *Werkgever Scholing Projecten*, gericht op het stimuleren van het inkopen van scholing door werkgevers.
- Hervorming van onderwijs en scholing voor 14-19 jarigen.
- Het werk van de *Commissie Kwalificaties en Leerplannen* om een accreditatiesysteem te ontwikkelen voor het leren van volwassenen, samen met een raamwerk voor een leven lang leren.

SECTORALE VAARDIGHEIDSRADEN

De Sectorale Vaardigheidsraden vormen een belangrijke innovatie en worden gezien als een zwaarwegende factor in de betrokkenheid van werkgevers bij vraagstukken rond leren en ontwikkeling, samen met het ontwerpen van nieuwe beroepsprofielen. De raden zijn ook verantwoordelijk voor het betrekken van oudere werknemers bij scholing en ontwikkeling en het verspreiden van kennis over de meerwaarde van het investeren in scholing. Dit geldt ook voor de Raad voor Leren en Scholen.

MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS

Het Hutton-rapport beschouwt het middelbare beroepsonderwijs als een cruciale sector voor het mobiliseren van grotere betrokkenheid bij onderwijs, scholing, leren en ontwikkeling voor personen van 14 jaar en ouder. De commissie-Foster is momenteel bezig met het formuleren van voorstellen voor verbetering van de structuur en het management van het middelbare beroepsonderwijs.

Succes bij het ontwikkelen van een kenniseconomie openbaart zich ook in termen van een bloeiend hoger onderwijs. “Universiteiten zijn belangrijke spelers voor afgestudeerden en

onderzoekers om bij te blijven en fungeren als centra voor hoogwaardig onderzoek. Van groot belang voor de kenniseconomie is de mate waarin innovatie wordt ingebed en gebruikt door ondernemingen.” (Hutton e. a., 2005, p. 7).

ACCREDITATIESYSTEEM

Volgens het Hutton-rapport is het raadzaam een accreditatiesysteem voor volwassenen te integreren in vergelijkbare regelingen voor 14-19 jarigen, om zo een eenvoudig en transparant systeem voor een leven lang leren te krijgen. “Lerenden moeten makkelijker hun weg kunnen vinden door het kwalificatiesysteem. Ze dienen kwalificaties als relevant te ervaren, te geloven dat hun inzet wordt erkend en te geloven in de meerwaarde van leren, zowel in economisch opzicht als in termen van persoonlijke ontwikkeling. Het is van belang om interne en externe scholing bij elkaar te brengen in een systeem voor erkenning van – elders – verworven competenties. Wat werkgevers betreft is het noodzakelijk dat het kwalificatieraamwerk wordt beschouwd als overtuigend en dat het een garantie biedt voor de noodzakelijke competenties.” (Hutton, 2005, p. 5).

3.1.3 Belangrijke beleidsdocumenten over een leven lang leren

Het *Memorandum Strategie Vaardigheden* (2003) geeft de visie van de regering weer op het ontwikkelen van vaardigheden. Het beleid is erop gericht dat proces te ondersteunen. “Het is niet de taak van de overheid om ondernemingen te vertellen in welke producten en diensten ze moeten investeren. Maar het is wel een taak van de overheid om ondernemingen ondersteuning aan te bieden bij het verhogen van hun productiviteit, het investeren in innovatie en dus hun eigen succes. Dit betekent het aanmoedigen en ondersteunen van werkgevers, zodat zij in staat zijn om strategisch te investeren in vaardigheden en scholing. Dat wil zeggen: ingebed in ondernemingsstrategieën, strategieën voor de ontwikkeling van menselijke bronnen en strategieën voor productmanagement.” (DfES, 2003, pp. 1-15).

STRATEGIE VOOR WERKGEVERS

Maart 2005 heeft de DfES het memorandum *Vaardigheden: aan de slag in ondernemingen, aan de slag in werk* gepubliceerd. Het beschrijft een strategie met behulp waarvan werkgevers vaardigheden

kunnen ontwikkelen die nodig zijn om succesvol te opereren. Daarnaast is het de bedoeling dat zij zich de vaardigheden eigen maken om inzetbaar te zijn en aan hun eigen persoonlijke ontwikkeling te werken. De voorgestelde hervormingen nemen de behoeften van de werkgevers als uitgangspunt bij het ontwerpen en implementeren van scholing.

Tot de maatregelen uit het memorandum behoren *Vaardigheden Academies* in Engeland, geleid door ondernemers. Deze moeten functioneren als zogenaamde landelijke 'centra voor uitmuntendheid' in hun sectoren. Ook is sprake van *Vakbond Academies* in Schotland en Engeland. De vakbonden moeten die ontwikkelen, met steun van de overheid. Werkend vanuit een sterk regionale inbedding dienen deze academies de waardering voor leren en scholing bij vakbondsleden op een hoger plan brengen. Speciaal daarvoor aan te stellen leerconsulenten zorgen daarvoor. Een target van 22.000 van zulke consulenten in 2010 is vastgesteld.

SAMENVATTINGEN UIT HET MEMORANDUM VAARDIGHEDEN

Om aan de behoeften van werkgevers tegemoet te komen, ontwikkelt de overheid een nieuw *Landelijk Werkgevers Scholingsprogramma*. Op de werkplek wordt een pakket gratis scholing aangeboden, gericht op de basisvaardigheden en niveau 2-vaardigheden. Dit landelijke programma wordt geënt op een bestaande reeks van ondersteunende diensten voor ondernemingen, inclusief een landelijk netwerk van intermediairs.

De *Sectoraal Overeenkomsten Vaardigheden* zijn bedoeld om werkgevers en het aanbod van scholing dichter bij elkaar te brengen zodat de toekomstige behoeften aan vaardigheden gewaarborgd kunnen worden. De *Vaardigheden Academies* moeten een sleutelrol spelen in een nieuw netwerk van gespecialiseerde onderwijsinstellingen en aanbieders van scholing. Deze academies dienen jongere mensen en volwassenen voor te bereiden op succesvol werk in alle belangrijke sectoren. De vaardigheden van volwassenen zullen gestimuleerd worden door een duidelijk en aantrekkelijk systeem voor persoonlijke vooruitgang.

Vanaf 2006/2007 komt er een landelijk recht op gratis scholing tot en met een niveau 2-kwalificatie, samen met een nieuwe, uitgebreide ondersteuning van leren tot niveau 3. Een landelijke *telefonische en online-adviesdienst* helpt volwassenen bij het nemen van beslissingen over hun carrières en hun behoeften aan scholing. Het is verder de bedoeling om het aanbod te

verbeteren. Dat kan door de capaciteit van onderwijsinstellingen en andere aanbieders van scholing te verruimen.

Het door de QCA voorgestelde *Raamwerk voor Competenties* – een transparante en eenvoudige kwalificatiestructuur voor individuen en werkgevers – wil de overheid verder ontwikkelen, om op die manier ondersteuning te bieden aan zowel 14-19 jarigen als aan volwassenen. Het memorandum benadrukt het belang van samenwerking in de aanbodsketen door middel van een sterkere rol voor *Regionale Partnerschappen Vaardigheden*.

3.2 Innovaties in postinitiële leerarrangementen

Leren tijdens het werk is altijd een breed gedragen manier geweest om ontwikkeling in de werksituatie te bewerkstelligen. Dat neemt alleen maar toe, als gevolg van veranderingen in de werkorganisatie, het toenemende werken in teamverband, de toegang tot veel meer bronnen van informatie en een toenemend aanbod van afgestudeerden met relatief goedontwikkelde communicatievaardigheden. Daardoor is leren tijdens het werk uitgegroeid tot het belangrijkste leerarrangement voor individuen na het verlaten van het formele initiële onderwijs.

3.2.1 Leren op de werkplek

Zelfgestuurd leren op de werkplek wint aan belang. Het gaat dan om de ontwikkeling van persoonlijke kennis en betekenisvol leren tijdens het werk, met steun van collega's. Soskice (1993) heeft beargumenteerd dat het zinvol kan zijn voor werkgevers om afgestudeerden van het hoger onderwijs te rekruteren. Dit omdat beroepsvaardigheden op middelbaar niveau in het Verenigd Koninkrijk onderontwikkeld blijven.

De verwachting bij het werven van hoger opgeleiden is, dat zij zullen blijven leren op het werk en verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren. Aanname daarbij is dat zij beter ontwikkelde communicatievaardigheden bezitten, bereid zijn om te leren en over sleutelcompetenties beschikken, hoewel ze geen specifieke beroepsopleiding hebben gevolgd. Een dergelijke strategie is volgens Soskice te verkiezen boven pogingen om individuen met een afgeronde middelbare beroepsopleiding verder te ontwikkelen en te behouden. De redenering is dat

bedrijven een specifieke, interne opleiding aan hoger opgeleiden kunnen bieden en dat laatstgenoemden hun vaardigheden verder ontwikkelen door middel van praktijkleren of door trainingsprogramma's te volgen tijdens het werk.

EIGEN VERANTWOORDELIJKHEID

Met zijn opvatting sluit Soskice aan bij het al langer bestaande geloof in de meerwaarde van het ontwikkelen van vaardigheden op basis van eigen verantwoordelijkheid boven het georganiseerd voorbereiden op het nemen van verantwoordelijkheid. Dit is misschien typisch voor de arbeidsmarkt in het Verenigd Koninkrijk. Aangetoond is recentelijk dat werkgevers min of meer formele afspraken maken met nieuwe werknemers. Individuen dienen niet alleen op de werkplek te leren, het hoe en wat van hetgeen geleerd wordt is eveneens de verantwoordelijkheid van het individu (Rajan e.a., 1997). Oorspronkelijk waren het middelgrote en kleine bedrijven met beperkte middelen die deze lijn volgden (Vickerstaff, 1992). Inmiddels heeft de aanpak ook elders terrein gewonnen, maar dan beleidsmatig ingekaderd, binnen het denken in termen van 'empowerment' en zelfgestuurd leren.

PRESTATIECULTUUR

Een studie onder 950 middelgrote en kleine bedrijven in centraal Londen, uitgevoerd door Rajan e.a. (1997), heeft aangetoond dat groeiende bedrijven zich bewegen in de richting van een prestatiecultuur. Met de nadruk op 'empowerment', werken in teams, een leven lang leren en carrièremangement door individuen. Van afgestudeerden wordt vastgesteld dat zij "(...) de intellectuele capaciteiten en gedragsvormen bezitten die passen bij de kernelementen van de nieuwe cultuur." (Rajan e.a., 1997, p. 13). Dit is de aanleiding geweest voor "(...) de groeiende ondernemingen in onze steekproef om in recente jaren een significant aantal hoger opgeleiden te rekruteren. In drie op de vijf ondernemingen bestaat meer dan 20 procent van de werknemers uit hoger opgeleiden".

De gehanteerde scholingsmethoden omvatten 'leren door doen', coachen door lijnmanagers, communicatie met leveranciers en klanten en het krijgen van redelijk wat verantwoordelijkheden tijdens het werk. Dergelijke methodes zijn intussen wijder verspreid. In theorie maken de meeste opleidingsmethoden gebruik van mentoren en praktijkgericht leren, maar in de praktijk "(...) worden afgestudeerden vanaf het begin in het diepe gegooid; veel

van het leren gebeurt door het doen. (...) De neiging bestaat om nieuwe werknemers naar korte modulaire en ad-hoc cursussen te sturen. Dergelijke cursussen gaan over de praktische aspecten van het werk en sluiten niet aan bij de aspiraties van individuen naar kwalificaties. (...) Leren door externe cursussen wordt gestimuleerd, maar moet in de vrije tijd plaatsvinden.” (Rajan, 1997, p. 24).

ANDERE ARBEIDSVERHOUDING

De arbeidsmarkt in centraal Londen is misschien in veel opzichten een uitzondering, maar er blijkt een geheel andere arbeidsverhouding te zijn ontstaan met betrekking tot de rechten en plichten van werknemers, vooral op het gebied van leren en scholing. Werkgevers trekken jonge mensen zonder ervaring aan, bijvoorbeeld net-afgestudeerden zonder specialistische kennis en maken gebruik van hun bereidheid en betrokkenheid tot leren – in combinatie met lange werkdagen – zodat zij binnen korte tijd effectief in hun werk kunnen functioneren. Na een paar jaar hebben deze jonge werknemers genoeg werkervaring opgebouwd om bij andere ondernemingen te kunnen solliciteren.

ZELFGESTUURD LEREN

Ook als er opleidingsplannen bestaan voor het ontwikkelen van werknemers, zijn ondernemingen volop bezig met het bevorderen van het zelfstandig en werkgericht leren. Een voor de hand liggende taak van trainers is het verzorgen van mogelijkheden voor reflectie binnen programma's, zodat individuen effectiever omgaan met zelfgestuurd leren en persoonlijke ontwikkeling (Infelise, 1994). Zelfgestuurd leren op de werkplek kan een behoorlijke meerwaarde voor werkgevers betekenen. Maar werknemers hebben vaak toch behoefte aan ondersteuning, voordat deze vorm van leren effectief wordt. Krachtige dragers van individuele programma's voor zelfgestuurd leren zijn de waardering van een invloedrijke sponsor of mentor en erkenning door anderen in de werkomgeving.

INFORMELE ONDERSTEUNING

In een studie van 'leren op de werkplek' hebben Eraut e.a. (1998a) veel voorbeelden gevonden van georganiseerde maar toch informele ondersteuning door niet-officiële sponsors, mentoren of erkende experts; de ondersteuning is het resultaat van een persoonlijk netwerk.

In dergelijke omstandigheden wordt 'ons kent ons' van toenemend belang (Lundvall en Johnson, 1994). 'Ons kent ons' heeft betrekking op een mix van verschillende – vooral sociale – vaardigheden, op de toegang tot de kennis van een andere persoon en is vaak gebaseerd op een combinatie van beroepsmatige en persoonlijke netwerken (Eraut e.a., 1998b).

PERSOONLIJKE KENNIS

Volgens Eraut (2004) wordt persoonlijke kennis steeds belangrijker. Dat wil zeggen: persoonlijke versies van publieke, erkende kennis, maar ook praktische kennis in de vorm van vaardigheden en praktijken, herinneringen van episoden en gebeurtenissen, zelfkennis, attitudes en emoties. "Het gaat om de gebruikswaarde van kennis en niet om de marktwaarde van kennis in een wereld van handelbare kwalificaties. Dit is een holistische benadering – in tegenstelling tot een gefragmenteerde benadering van kennis – waarbij publieke kennis, in geïntegreerde vormen, beschikbaar is voor iedereen en toepasbaar is wanneer het individu niet de tijd neemt om te reflecteren." (Eraut, 2004, p. 17).

'TIJD' ALS BOTTLENECK

Het bevorderen van zelfgestuurd leren op de werkplek én het ontwikkelen van persoonlijke kennis kunnen ondermijnd worden door tijdgebrek en de hoge werkdruk in organisaties. Wanneer werkdruk de oorzaak is van de stagnatie van informeel leren, dienen ondernemingen explicieter aandacht te besteden aan het ondersteunen van zelfgestuurd leren (Eraut e.a., 1998b). Als de omvang van taken en gebrek aan tijd de aanleiding zijn voor routine en kortetermijndenken, kan dit leiden tot afbraak van langetermijndenken en reflectie over de dagelijkse praktijk. Mensen hebben ondersteuning nodig om te komen tot denk- en leerprocessen. Ze hebben tijd en ruimte nodig om tot kritisch denken, zelfreflectie en persoonlijke ontwikkeling te komen. Dit vraagt om mogelijkheden voor zowel coöperatief als zelfgestuurd leren.

OP ZOEK NAAR BALANS

Ondernemingen die op weg zijn naar een lerende organisatie en zelfgestuurd leren willen faciliteren, zijn veelal op zoek naar een balans tussen sturing en vrijheid in leren. “Hoe kunnen wij de controle over leerprocessen verminderen en tegelijkertijd profiteren van de opbrengsten?” (Jones en Hendry, 1994, p. 160, geciteerd in Darmon e.a., 1998, p. 29). Optimaal zelfgestuurd leren op de werkplek vraagt om individuen die leren van hun werk maar die ook het initiatief nemen bij het bepalen van hun eigen behoefte aan leren. Eraut e.a. (1998b, p. 39) stellen: “(...) de wens van managers dat hun werknemers zelfgestuurd leren wordt niet waargemaakt, wanneer zij hun eigen positie beschouwen als lijdzaam in plaats van positief ondersteunend.”

Er bestaat een reëel gevaar dat de behoefte aan ondersteuning wordt genegeerd. Coffield (1998) refereert aan de bevinding van Ashton (1998), dat leren in sommige ondernemingen wordt gezien als een “(...) probleemloos en natuurlijk proces dat automatisch verloopt en daarom geen ondersteuning behoeft”. Het resultaat kan zijn dat beginnende werknemers weinig ondersteuning krijgen vanwege het geloof dat “(...) ze leren wanneer ze ‘in het diepe worden gegooid.” (Ashton, 1998, p. 67).

VOORBEELDEN VAN GERICHTE ONDERSTEUNING

Toch blijft het moeilijk om praktische voorbeelden te vinden van ondernemingen waar een substantiële betrokkenheid bij leren bestaat. In hun onderzoek gingen Eraut e.a. (1998b) op zoek naar de aanwezigheid van gerichte ondersteuning bij het ontwikkelen van kennis en vaardigheden op de werkplek. Het ging om een populatie van 120 individuen op het niveau van professionals, managers, teamleiders en technici in 12 ondernemingen. Het aanbod van gerichte ondersteuning bij het leren bestond onder meer uit mentoren en coaches, jobrotation, bezoeken en ‘schaduwen’ (volgen) en ‘designated experts’.

Van de positieve voorbeelden waren er zeer weinig “(...) het resultaat van ondernemingsbrede strategieën of initiatieven. Veelal waren ze informeel van aard of geïnitieerd door het middelmanagement, collega’s of de lerende zelf.” (Eraut e.a., 1998b, p. 41). “Voorbeelden van de afwezigheid van georganiseerde ondersteuning waren te ruim aanwezig om ze specifiek te kunnen benoemen.” (Eraut e.a., 1998b, p. 41).

LEREN VAN COLLEGA'S

Individueen met een behoefte aan ondersteuning bij het leren op de werkplek zoeken die ondersteuning vooral bij collega's. Eraut e.a. belichten de manier waarop feedback van collega's en consultatie en samenwerking binnen werkgroepen een basis voor substantieel leren kunnen bieden. Lidmaatschap van taakgroepen of commissies kan individuen helpen met het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, het ontdekken van nieuwe perspectieven en het verdiepen van inzicht in de organisatie. Sommige werknemers refereerden aan de wijze waarop ze leren van mensen buiten hun eigen afdeling: hun professionele netwerken, leveranciers en klanten. "Een belangrijke dimensie van het leren van anderen is het feit dat 'tastbare' kennis het bezit is van individuen en niet is ingebed in gemeenschappelijke activiteiten. Hoewel publieke kennis sterk ingebed kan zijn in georganiseerde activiteiten, zijn andere vormen van kennis eigendom van een klein aantal individuen." (Eraut e.a., 1998b, p. 48).

KWALITEIT VAN DE LEEROMGEVING

'Leren van anderen' is een belangrijke bron van leren op de werkplek, maar het effect is mede afhankelijk van de nodige ondersteuning. Wie verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van werknemers, dient een beroep te doen op een breed scala van leercontexten. Hij dient zich bewust te zijn van de voor- en nadelen van bepaalde combinaties van onderwijs en scholing in de arbeidscontext. De kwaliteit van leeromgevingen in ondernemingen is behoorlijk variabel, terwijl organisatieculturen effectief leren zowel kunnen bevorderen als belemmeren. Bepaalde werkpatronen kunnen ook een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van expertise, middels productieve combinaties van leren en werken. In minder gunstige leeromgevingen kan men gebruik maken van werkgerichte projecten, leercontracten en actieplannen, die zowel een verrijking als een verdieping van leren op de werkplek mogelijk maken en ook toegepast kunnen worden buiten de directe werkomgeving.

AFSTAND TUSSEN WERKEN EN LEREN

Een duidelijke trend bij het leren op de werkplek is om werk en leren dicht bij elkaar te brengen. Er is een toenemend bewustzijn dat leren en motivatie positief worden beïnvloed, wanneer leeractiviteiten worden ingebed in contexten die betekenisvol en belangrijk zijn voor de lerende (Raizen, 1994). Er zijn ook gevallen waarin het belangrijk voor de lerende kan zijn om

enige afstand tussen leren en werken te bewaren, ter wille van een breder perspectief. Eraut (1994) stelde de vraag in hoeverre succesvolle praktijken op de werkplek een voorwaarde kunnen zijn voor een effectieve overgang naar andere contexten. Ervaren werknemers kunnen bijvoorbeeld op zoek zijn naar bredere perspectieven, theoretische inzichten enzovoort. Engeström e.a. (1995) richtte zijn aandacht op een theoretische kader dat duidelijk maakt waar individuen eigenlijk mee bezig zijn en waarom praktijken op de werkplek veranderen. Hoewel de betekenis van leren kan toenemen door dicht bij werkprocessen te blijven, is in andere gevallen juist een grotere afstand tussen leren en werken aan te bevelen.

LEERZAME WERKACTIVITEITEN

Recent werk van Eraut en zijn collega's, samengevat in Eraut (2004), identificeert vier vormen van werkactiviteiten die vaak de aanleiding zijn voor leren:

- 1 *Deelnemen aan groepsactiviteiten*, waaronder werken in teams, met als doel een gemeenschappelijke uitkomst, speciale taakgroepen, evaluatie en ontwikkeling van beleid en praktijken en het omgaan met externe veranderingen.
- 2 *Werken naast anderen*: het mogelijk maken dat werknemers kunnen kijken en luisteren naar anderen tijdens het werk, kunnen deelnemen aan activiteiten, nieuwe praktijken en perspectieven kunnen aanleren, zich bewust worden van verschillende vormen van kennis en expertise en inzicht kunnen krijgen in de 'tastbare' kennis van anderen.
- 3 *Aanpakken van uitdagende taken*: uitgaande van het ondersteunen van leren op de werkplek kan dit, mits succesvol, uitmonden in motivatie en zelfvertrouwen.
- 4 *Werken met klanten*: leren van klanten, de bijzondere aspecten van de problemen van elke klant en nieuwe ideeën die tot stand komen via samenwerking.

3.3 Nieuwe leerarrangementen met implicaties voor een leven lang leren

In samenhang met initiatieven voor flexibeler trajecten in het middelbare beroepsonderwijs, is leren op de werkplek de meest significante vorm van leren geworden voor afgestudeerden na het afsluiten van het formele onderwijs. Er blijven drie groepen over voor wie een leven lang leren problematisch is gebleven. Er zijn, op de eerste plaats, werknemers met slecht ontwikkelde

vaardigheden. Op de tweede plaats zijn er werknemers die binnen hun werk weinig uitdagingen voor leren vinden. En op de derde plaats zijn er mensen die liever een traject in het hoger beroepsonderwijs volgen op een lager niveau dan dat van bachelor.

In deze paragraaf gaat het om nieuwe leerarrangementen voor deze drie groepen: het *Vaardigheden voor het Leven*-programma, het uitbreiden van het *Vakbond Leren Fonds* en *Foundation Degrees*. Alle drie de initiatieven zijn ondergebracht in het *Landelijk Werkgever Scholingsprogramma*. Andere al lang bestaande leerarrangementen, die hier niet worden behandeld, hebben betrekking op de volwasseneneducatie, nascholing voor professionals, deeltijd hoger onderwijs, laagdrempelige toegang naar het hoger onderwijs enzovoort.

3.3.1 Vaardigheden voor het leven

De strategie *Vaardigheden voor het Leven* werd gelanceerd in 2001 met als doelstelling de basisvaardigheden geletterdheid, rekenen en Engels als tweede taal aan te pakken. Het programma is gericht op doelgroepen met de dringendste behoeften. De doelstelling is dat 1,5 miljoen volwassenen vóór 2007 een landelijk erkend certificaat halen. Onderdelen van deze strategie zijn het vaststellen van landelijke normen en een landelijk leerplan voor geletterdheid, rekenen en Engels als tweede taal. Dit in samenhang met een landelijk nascholingsprogramma, gericht op het verbeteren van de vaardigheden van docenten die deze onderdelen uitvoeren. Regionale samenwerkingsverbanden zijn verantwoordelijk voor proefprojecten om nieuwe methodes voor het verbeteren van basisvaardigheden uit te werken. Hoewel bestaande programma's vooral werden gericht op lezen en rekenen, wordt er vanaf 2003 meer aandacht besteed aan ICT-vaardigheden, vooral op de werkplek.

INBEDDING IN BEROEPSGERICHTE PROGRAMMA'S

Het *Vaardigheden voor het Leven*-programma biedt gratis ondersteuning aan alle volwassenen die hun vaardigheden op het gebied van lezen, rekenen en taal willen verbeteren. Dit past in een bredere ondersteuning van mensen met een tekort aan de essentiële vaardigheden die nodig zijn voor toegang tot de arbeidsmarkt.

Een sleutelcomponent in het programma is om het ontwikkelen van vaardigheden te integreren in nieuwe scholingsprogramma's op de werkplek. Vanaf 2003 wordt ondersteuning geboden aan alle partijen die programma's ontwikkelen en aanbieden op de werkplek. Het gaat hier om

een interactief, virtueel programma dat een verbinding mogelijk maakt met landelijke normen en de kernleerplannen van 142 verschillende beroepen.

De bedoeling is dat de noodzakelijke lees-, reken- en taalvaardigheden ingebed en ontwikkeld worden in beroepsgerichte programma's. Het streven is echter om geleidelijk te komen tot een samenvoeging in een breder programma voor volwassenen, gericht op hun inzetbaarheid. Zo'n programma zou zich moeten richten op kernvaardigheden en daarnaast op de noodzakelijke sectorspecifieke en algemene vaardigheden.

LEERMATERIALEN

Een van de beleidsdoelstellingen is het ontwikkelen van leermaterialen om basisvaardigheden te integreren in leerprogramma's op de werkplek. Initiatieven binnen het *Vaardigheden voor het Leven*-programma worden ingebed in het programma *Werkgever Scholingsprojecten* (ETP's). ETP's zijn door werkgevers geïnitieerde projecten die het probleem van basisvaardigheden aanpakken.

Daarnaast ondersteunen ze mensen zonder een niveau 2-kwalificatie om dit niveau te bereiken.

VRAAGGESTUURD AANBOD

Het gaat om bedrijfsgerichte projecten, bestemd voor de meest kwetsbare en laaggekwalificeerde werknemers in moeilijk te bereiken, kleinere bedrijven die normaal gesproken geen scholing organiseren of het niet kunnen betalen. Het aanbod is vraaggestuurd: werkgevers geven aan welke tekorten aan basis- en beroepsvaardigheden hun productiviteit negatief beïnvloeden. Daarna besluiten zij welke vaardigheden nodig zijn om hun bedrijfsprestaties te verbeteren en kunnen ze een beroep doen op de plaatselijke Raden voor Leren en Vaardigheden.

3.3.2 Landelijk Werkgever Scholingsprogramma (NETP)

De ETP's dienden als proefprojecten voor een nieuw *Landelijk Werkgever Scholingsprogramma* (NETP). Dit programma werd in april 2006 geïntroduceerd met als doelstelling om een landelijke dekking binnen twee jaar te bereiken. De centrale doelstelling van het *Memorandum Vaardigheden* uit 2005 was het verhogen van vaardigheden op landelijk niveau, zodat individuen hun potentieel kunnen realiseren en ondernemingen economisch succesvol en winstgevend kunnen worden. Voor de 6,6 miljoen laaggekwalificeerde volwassenen betekent dit een recht op

scholing tot een volledige kwalificatie op niveau 2. Wanneer de volledige NETP wordt ingevoerd, mogen werknemers een keuze maken tussen scholing via hun werkgever of op basis van zelfstandigheid. Voor werknemers bestaat er dus niet alleen ondersteuning bij basisvaardigheden maar tot en met het bereiken van niveau 2.

DYNAMISCHER MANIER VAN SAMENWERKEN

De NETP is bovendien bedoeld als begin van een dynamischer manier van samenwerken met werkgevers. De doelstelling is om prioriteit te geven aan bedrijven en hun behoeften aan het ontwikkelen van vaardigheden én om te komen tot transparante en complete oplossingen. Van aanbieders van scholing wordt verwacht dat zij hun aanbod dusdanig bijstellen dat zij op een snelle en flexibele wijze kunnen reageren op de behoeften van werkgevers.

De NETP is ontworpen als een onafhankelijke dienstverlening voor werkgevers, gericht op het diagnosticeren van de behoeften van bedrijven en die te koppelen aan een passend aanbod.

3.3.3 Leerconsulenten van de vakbonden

Leerconsulenten zijn werknemers die proberen hun collega's te interesseren voor scholing en ontwikkeling, vooral laaggeschoolden en mensen die moeite hebben met lezen en rekenen. En dat is een aanpak die werkt. Dergelijke leerconsulenten hebben een behoorlijke invloed gehad op het leren en het ontwikkelen van vaardigheden op de werkplek, mede vanwege het recht op betaald verlof om dit werk te doen, zoals vastgelegd in de wet Werkgelegenheid uit 2002. Deze en andere in de wet geregelde rechten hebben bovendien geleid tot een snelle uitbreiding van het hun aantal.

De koepel van vakbonden, de *Trade Union Council*, is ervan overtuigd dat werknemers bereid zijn tijd te investeren in leren als ze zich bewust zijn van de mogelijkheden en als ze de gelegenheid krijgen. Het aantal opgeleide leerconsulenten in 2002 bedroeg 4500. De verwachting is dat dit aantal zal groeien naar 23.000 in 2010. Op die manier kunnen 500.000 werknemers bereikt worden.

Sinds 2003 ondersteunen leerconsulenten werknemers op basis van een wettelijk erkende praktijkcode. Rodgers e.a. (2003) en het Inspectoraat Volwasseneneducatie (Adult Learning Inspectorate, 2005) hebben in positieve zin gerapporteerd over de ontwikkeling van deze aanpak met leerconsulenten.

3.3.4 Foundation Degrees

Foundation Degrees zijn innovatieve, tweejarige programma's op een intermediair niveau van het hoger onderwijs. Ze leiden op tot een graad onder het bachelorniveau. Normaliter staat daar drie jaar voor. *Foundation Degrees*, in 2000 geïntroduceerd door het DfES, zijn bedoeld om deelname aan het hoger onderwijs en een leven lang leren te verbreden. Dergelijke opleidingen zijn vooral interessant voor mensen die niet eerder aan deelname aan het hoger onderwijs hebben gedacht.

Foundation Degrees worden ontworpen en aangeboden in samenwerking met werkgevers. Op die manier verwerven mensen kennis en vaardigheden die relevant zijn voor het bedrijfsleven. Werkgevers kunnen ook hun eigen *Foundation Degrees* ontwerpen, gericht op hun eigen organisatie en de behoeften van hun eigen werknemers.

ACADEMISCH LEREN OP DE WERKPLEK

Door een hechte samenwerking tussen werkgevers en aanbieders van onderwijs, weten *Foundation Degrees* het academisch leren te integreren met het leren op de werkplek. Ze worden zo ontworpen dat ze aantrekkelijk zijn voor mensen die tot een beroep willen toetreden of behoefte hebben aan nascholing en professionele ontwikkeling. Ze dragen bij aan een leven lang leren en bieden werknemers de mogelijkheid om door te groeien naar een hogere kwalificatie. *Foundation Degrees* kennen flexibele vormen van leren, waardoor deelnemers werken en leren kunnen combineren. Ze komen tegemoet aan de behoeften van verschillende typen studenten.

DOORSTROOM NAAR BACHELORNIVEAU

Een wettelijk voorwaarde is wel dat onderwijsinstellingen minimaal één route moeten kunnen aanbieden na het *Foundation Degree*, leidend naar de bachelorgraad in een erkend vakgebied binnen het hoger onderwijs. In 2004-2005 werden 1600 *Foundation Degrees* aangeboden in Engeland. Afgestudeerden stromen in groten getale door naar de bachelor-opleidingen, zo leert de ervaring en slagen er goed in een relevante werkkring te vinden. Werkgevers blijken de *Foundation Degrees* te waarderen, mede vanwege hun betrokkenheid bij het ontwerpen en uitvoeren van de programma's in samenwerking met het hoger onderwijs (QAA, 2005).

PARTNERSCHAPPEN

Partnerschappen staan centraal binnen de Foundation Degrees. Het gaat om allianties met werknemers, instellingen in het hoger onderwijs, het middelbare beroepsonderwijs en de Sectorale Vaardigheidsraden. Van groot belang is het aanbieden van programma's die relevant en valide zijn en die beantwoorden aan de behoeften van zowel lerenden als werkgevers (QAA, 2004).

Foundation Degrees kunnen een leven lang leren bevorderen dankzij de ruime mogelijkheden voor zelfgestuurd leren en reflectie. Dat lukt door lerenden ondersteuning te bieden bij het ontwikkelen van hun actieplannen, leerprocessen te faciliteren en te laten zien dat de eigen leerdoelen worden bereikt. In het kader van een leven lang leren kunnen studenten aangemoedigd worden om persoonlijke ontwikkelingsplannen te gebruiken in samenhang met leercontracten als reflectieve vormen van leren (QAA, 2004).

3.4 Sturende krachten achter de postinitiële leerarrangementen

Als sturende krachten van het postinitieel leren kunnen we de de Europabrede aandacht voor competenties en voor leven lang leren noemen. Dit wordt geconcretiseerd in het *QCA Raamwerk voor Competenties* en in een prominente plek op de Europese beleidsagenda.

3.4.1 QCA Raamwerk voor Competenties

Het *QCA Raamwerk voor Competenties* omvat een brede reeks van competenties, erkenning van studie-eenheden, een systeem voor de erkenning van verworven competenties, rationalisering en vereenvoudiging van het onderwijssysteem. De bedoeling is dat kwalificaties en competenties:

- beter tegemoet komen aan de behoeften van werkgevers en lerenden;
- volledig zijn (een brede reeks van competenties);
- transparant en toegankelijk zijn voor lerenden en aanbieders;
- kosteneffectief zijn in gebruik en beheer;
- gewaardeerd worden door de gebruikers.

Verdere ontwikkeling van dit raamwerk moet passen binnen alle formeel erkende kwalificaties in het Verenigd Koninkrijk en het European Credit Transfer System (ECTS). Het raamwerk moet ondersteuning bieden voor beroepsgericht leren, maar het dient ook rekening te houden met volwassenen die niet bezig zijn met beroepsspecifiek leren.

KWALIFICATIES EN COMPETENTIES

In essentie bestaat het raamwerk uit een reeks kwalificaties voor het kwalificeren van mensen in specifieke beroepen of het erkennen van hun competenties. Verder heeft het betrekking op de erkenning van een brede reeks competenties, ondersteuning van mensen bij het hervinden van de weg naar leren en het aanvangen van de reis naar persoonlijke en beroepsmatige vooruitgang.

Een dergelijk systeem maakt het lerenden mogelijk hun vorderingen in kleine stappen te meten en behaalde studiepunten op een later tijdstip te gebruiken. Kwalificaties kunnen in kleine stappen worden verworven, in overeenstemming met individuele behoeften. Tevens is het de bedoeling dat interne scholing van werknemers erkend wordt. Ook dit kan een bijdrage leveren aan het behalen van landelijk erkende kwalificaties.

3.4.2 De Europese beleidsagenda

Het zoeken naar een allesomvattend landelijk beleid voor een leven lang leren wordt gedeeltelijk gevoed door de Europese agenda, vooral in relatie tot het leren van volwassenen. In de woorden van Hutton e.a. (2005, p. 15) gaat het om een allesomvattende strategie voor een leven lang leren met de volgende kenmerken:

- Door werkgevers aangestuurde scholingsinstituten met een sterk gevoel voor de dynamiek van de arbeidsmarkt en technologische ontwikkelingen. Werkgevers moeten meer kennis hebben van de aanwezige vaardigheden en van hun toekomstige behoeften. Aanbieders van scholing dienen te focussen op de toenemende vraag naar leren, niet alleen op het verzorgen van een passend aanbod.
- Een landelijke kwalificatiestructuur om de toegankelijkheid van opleidingen te stimuleren, deelname te bevorderen en het vertrouwen van zowel werkgevers als werknemers te winnen. Het is van belang om credits te kunnen uitwisselen tussen formeel en informeel leren.

- Zowel werkgevers als werknemers hebben inzicht in de meerwaarde van scholing. Werkgevers zijn betrokken bij het investeren in vaardigheden en werknemers geven uiting aan een hoge vraag naar leren. De verantwoordelijkheid voor het investeren in scholing berust bij overheid, werkgevers en werknemers.
- Prioriteit voor achtergestelde groepen: oudere werknemers, gehandicapten en alleenstaande ouders.
- Diversiteit van het aanbod: een mengvorm van publiek en particulier aanbod met formele en informele leermogelijkheden.
- Betrokkenheid van werkgevers op alle niveaus en een leidende rol op het vlak van kwalificaties, beoordelingen en kwaliteit van het aanbod.
- Krachtige instrumenten voor het waarborgen van minimale standaarden en de beschikbaarheid van gekwalificeerde leerkrachten.

3.5 Rol van de landelijke overheid

Zoals mag blijken uit het voorgaande, zijn centrale overheid en decentrale regeringen erg actief geweest bij het ontwikkelen van nieuwe raamwerken en programma's. Duidelijk is dat overheden een leidende rol hebben gespeeld in de strategie voor een leven lang leren en het vormgeven van een systeem voor een leven lang leren. Hoewel belangrijke onderdelen van programma's worden aangestuurd door werkgevers, is de invloed van de vakbonden toegenomen. Andere belanghebbenden worden eveneens betrokken bij programma's en proefprojecten.

3.6 Definitie van een leven lang leren: convergentie of divergentie?

Het huidige beleid, zoals hierboven beschreven, is gebaseerd op een perspectief waarin de betrokkenheid van individuen en de economie centraal staan, in samenhang met de nadruk op leren op de werkplek.

3.6.1 De individuele verantwoordelijkheid

Een meer kritische benadering vraagt om een heroverweging van het heersende idee dat een leven lang leren een kwestie is van individuele verantwoordelijkheid. In zekere zin is dat zo, maar de behoeften aan leren worden vooral geformuleerd in economische termen.

De opvatting dat deelname aan leren een voorwaarde is voor persoonlijke ontwikkeling kan leiden tot een cultuur, waarin individuen worden beoordeeld als verantwoordelijk voor het eigen falen. In een snel veranderende economie, waarin leren als noodzaak geldt voor het behouden van werk, kunnen werklozen en mensen die hun baan verliezen al te snel als nutteloos worden gezien: als mensen die niet bereid zijn om te leren, als falend en dus zelf verantwoordelijk voor hun lot, hoewel doelstellingen van leren worden bepaald door werkgevers en niet door individuen.

Veel empirisch bewijs is de laatste decennia vergaard over het toenemend verschil tussen 'kennisrijken' en 'kennisarmen' in de kennissamenleving. Een onkritische benadering van een leven lang leren kan een averechtse uitwerking hebben op achtergestelde groepen. De grote nadruk op kwalificaties leidt tot uitsluiting van mensen met slechte ervaringen met het onderwijs in hun jeugd.

3.6.2 De invloed van beleidsmakers

Zowel Europees als nationaal beleid heeft de publieke discussie gestimuleerd over noodzakelijke hervorming van onderwijs en scholing in de 21^{ste} eeuw. Maar ook zijn individuen bewust gemaakt van leermogelijkheden die van belang zijn om te slagen in het werk en de persoonlijke levenssfeer. Dit geldt voor iedere burger:

- deelnemers aan formeel onderwijs en formele scholing en mensen die nieuwe vaardigheden willen leren om vooruit te komen in hun werk;
- werklozen die hun kans op werk willen vergroten;
- gepensioneerden die nieuwe leerwegen willen inslaan;
- mensen die met leren bezig zijn buiten formeel onderwijs en formele scholing.

Een dergelijke benadering van een leven lang leren in termen van een levensloopperspectief biedt individuen mogelijkheden om zich actief in te zetten voor het vormgeven van werk en vrije tijd. De *National Adult Learning Survey* (La Valle en Blake, 2001) laat zien dat:

- de meerderheid van respondenten begonnen is met leren in relatie tot het werk en dat zij vooruitgang hebben geboekt door verbeterde competenties en werktevredenheid;
- leren leidt tot brede opbrengsten: meer zelfvertrouwen, beter zelfbeeld, een actiever sociaal leven; dit geldt met name voor oudere mensen en mensen zonder betaalde arbeid.

De rol van beleidsmakers op het gebied van een leven lang leren is evident. Maar een leven lang leren moet ook betrekking hebben op een bewust, reflectief proces van persoonlijke ontwikkeling. Sturende factoren, zoals beleid en de behoeften van organisaties, vinden hun uitwerking in de betrokkenheid van instellingen en individuen, ieder met specifieke beleidsagenda's. Individuen hebben er geen problemen mee om niet deel te nemen aan leren, zolang ze niet worden aangesproken op zaken die voor hen van belang zijn. De agenda voor een leven lang leren is al te vaak gericht op een gezonde economie, maar individuele motivatie is ook belangrijk.

3.6.3 Individuele deelname aan een leven lang leren

Wat is de verklaring voor het feit dat juist de groep mensen die het meest kan profiteren van een leven lang leren, niet mee doet? Misschien omdat onderwijs in de beeldvorming gerelateerd is aan werk en niet zozeer bedoeld is voor mensen die niet actief aan betaalde arbeid deelnemen. Een dergelijke visie wordt geformuleerd door Benn (1997), met het argument dat het onderwijsstelsel weliswaar zelfgestuurde toegang naar een leven lang leren bevordert, maar ook het ontstaan van drempels.

Het is mogelijk dat een leven lang leren weinig doet om bekende drempels – werkloosheid, geslacht, etniciteit, leeftijd, armoede en gezondheid – te slechten en vooral gericht is op leren op de werkplek. Deelname aan leren houdt sterk verband met de betrokkenheid van individuen bij het sociale leven en het gemeenschapsleven. Deelname aan formeel onderwijs is nauw verbonden met de sociale en beroepsstatus. Gooderham (1993) heeft vastgesteld dat een leven lang leren in het Verenigd Koninkrijk het domein is van de middenklasse. Deelnemers aan een leven lang leren zijn diegenen die hun plaats in de samenleving duidelijk kennen. De huidige maatregelen gericht op leren op de werkplek, kunnen gezien worden als een poging om de weerstand van sommigen tegen formeel onderwijs en scholing te omzeilen.

3.6.4 Onderzoek naar drempels en niet-deelname aan leren

Een onderzoek van de National Institute for Adult and Continuing Education onder 5000 volwassenen heeft aangetoond dat er behoorlijke ongelijkheid bestaat, wat het deelnemen aan leren betreft (Sargant, 2000). Diegenen die het minst deelnemen, zijn:

- ouderen: deelname neemt sterk af met leeftijd. De deelname van 45- tot 54-jarigen is 41 procent, in vergelijking met 70 procent van de 20- tot 24-jarigen;
- economisch niet-actieven: 30 procent neemt deel aan leren in vergelijking met 50 procent van de mensen die betaalde arbeid verrichten;
- de arbeidersklasse: 30 procent, geschoold, semi-geschoold en ongeschoold, neemt deel aan leren in vergelijking met 51 procent van de lagere middenklasse;
- jonge schoolverlaters: 20 procent van de 16-jarigen neemt deel aan leren in vergelijking met 58 procent van de schoolverlaters op 18-jarige leeftijd.

CATEGORIEËN NIET-DEELNEMERS

Sargant (2000) heeft ook de drempels voor de niet-deelnemers in kaart gebracht:

- 27 procent is niet geïnteresseerd in leren;
- 17 procent noemde werkdruk of te weinig tijd;
- 15 procent is te oud/ziek/gehandicapt;
- 8 procent noemde zorg voor kinderen en anderen;
- 7 procent vond de kosten te hoog.

Er blijkt een reëel probleem te bestaan. Gegeven de psychologische drempel die bepaalde groepen ervaren, heeft het weinig zin aan het aanbod te sleutelen. NACETT (2000) heeft ook drempels geïdentificeerd die betrekking hebben op het verhogen van de vaardigheden van werknemers en het verminderen van ongelijkheden. Deze drempels hebben betrekking op te weinig geld, te weinig tijd en slechte ervaringen met leren. Hillage e.a. (2000) stellen voor de 'non-learners' in twee categorieën onder te brengen:

- mensen die aan leren mee willen doen, maar dat niet kunnen als gevolg van externe factoren;
- mensen die juist niet mee willen doen op grond van te weinig zelfvertrouwen, te weinig motivatie en ontevredenheid.

Hebben deze twee categorieën mensen behoefte aan verschillende vormen van ondersteuning en begeleiding? Hillage e.a. (2000) hebben een onderscheid aangebracht tussen verschillende drempels in termen van:

- materiële/financiële middelen en tijd;
- de aanbodsketen (structuur);
- zelfvertrouwen en motivatie.

Werkgericht leren komt tegemoet aan de eerste twee drempels. Maar ervaringen met *Vaardigheden voor het Leven* en met de *Werkgever Scholingsprojecten* geven aan dat het ontwikkelen van zelfvertrouwen veel tijd in beslag neemt en dat een goede relatie tussen de lerende en een begeleider van groot belang is.

3.6.5 Jongeren van 14-19 jaar

Nog steeds bestaan er grote problemen met het significante aantal jongeren (14-tot 19- jarigen) dat een negatieve opvatting heeft over leren. Duidelijk is dat het bevorderen van leren op de werkplek een ambitieuze doelstelling is. Een onderzoek door Dehmel (2005), gericht op de bijdrage van het beroepsonderwijs aan een leven lang leren, laat nogmaals zien dat beleidsinitiatieven vooral worden beïnvloed door “(...) de aanhoudende strijd in Engeland tegen de relatief lage deelname aan onderwijs en scholing door 16-jarigen en ouder, de geringe betrokkenheid van werkgevers en een zwak systeem van beroepsgericht onderwijs en scholing.” (Dehmel, 2005, p,60).

De resultaten van te weinig betrokkenheid bij leren op deze leeftijd vormen een psychologisch probleem dat een leven lang leren op latere leeftijd kan ondermijnen. Het is maar al te duidelijk dat Engeland nog steeds bezig is met het hervormen van onderwijs en scholing voor 14- tot 19-jarigen en vooral het bevorderen van een positievere attitude onder deze jongeren tegenover leren als een basis voor een leven lang leren. Dit heeft vooral betrekking op de bijdrage van het beroepsgerichte onderwijs aan de Lissabon-strategie (Leney e.a., 2004). Maar, dat is toch een ander verhaal.

LITERATUUR³

- Adult Learning Inspectorate (2005). *Why do we need a national skills strategy? Talisman 45*. Coventry: Adult Learning Inspectorate.
- Ashton, D. (1998). Skill formation: redirecting the research agenda. In F. Coffield (ed.). *Learning At Work*. Bristol: Policy Press.
- Benn, R. (1997). *Participation in adult education: breaking boundaries or deepening inequalities?* Paper given at 27th Annual SCUTREA Conference. University of Exeter.
- Cabinet Office Performance and Innovation Unit (2001). *In Demand – Adult skills in the 21st century: Part 1*. London: Cabinet Office.
- Cabinet Office Performance and Innovation Unit (2002). *In Demen – Adult skills in the 21st century: Part 2*. London: Cabinet Office.
- Coffield, F. (1998). Introduction: new forms of learning in the workplace. In F. Coffield (ed.). *Learning At Work*. Bristol: Policy Press.
- Darmon, I., Hadjivassiliou, K., Sommerlad, E., Stern, E., Turbin, J. and Donau, D. (1998). Continuing vocational training. In F. Coffield (ed.). *Learning At Work*. Bristol: Policy Press.
- Dehmel, A. (2005). *The role of vocational education and training in promoting lifelong learning in Germany and England*. Didcot: Symposium Books.
- Department for Education and Skills (DfES) (2003). *21st Century Skills: Realising Our Potential (Skills Strategy White Paper)*. London: DfES.

3 Dit hoofdstuk is vertaald vanuit het Engels, de bronnen zijn onvertaald opgenomen.

Department for Education and Skills (DfES) (2005). *Skills: Getting on in business, getting on at work White Paper*. London: DfES.

Department of Trade and Industry (DTI) (2002). *Employment Act*. London: HMSO.

Engeström, Y., Engeström, R. en Karkkalinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.

European Commission: Education and Culture (2005). *Implementing the 'Education and Training 2010' Work Programme - 2005 Progress Report - United Kingdom*. Brussels: EC.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (1998a). *Development of knowledge and skills in employment, Institute of Education Research Report 5*. University of Sussex: Falmer.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (1998b). Learning from other people at work. In F. Coffield (ed.). *Learning At Work*. Bristol: Policy Press.

Gooderham, P. (1993). A conceptual framework of sociological perspectives on the pursuit by adults of access to higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 12(1), 27-39.

Hillage, J., Uden, T., Aldridge, F. and Eccles, J. (2000). *Adult Learning In England: A Review*. Brighton: Institute of Employment Studies.

Hutton, W. and The Work Foundation (2005). *Where are the gaps? An Analysis of UK Skills and Education Strategy in the light of the Kok Group and European Commission Midterm Review of the Lisbon goals*. London: The Work Foundation.

- Infelise, L. (1994). *Incompany training: new frontiers in Europe*. Paper presented at the Third International Interdisciplinary Conference of the International Research Network on Education, Training and Development (IRNETD). Milan, Italy.
- Jones, A. and Hendry, C. (1994). The Learning Organisation: Adult learning and organisational transformation. *British Journal of Management*, 5, 153-162.
- Kok, W. (2004). *Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and employment*. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- La Valle, I. and Blake, M. (2001). *National Adult Learning Survey (NALS) 2001: DfES Research report 321*. Nottingham: DfES.
- Leney, T. and the The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners (2004). *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Executive Summary*. London: QCA.
- Lundvall, B. and Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of Industrial Studies*, 1, 2, 23-42.
- National Advisory Council for Education and Training Targets (2000). *Aiming Higher: NACETT's Report on the National Learning Targets for England and advice on the Targets beyond 2002*. Sheffield: NACETT.
- National Assembly for Wales (2005). *Skills and Employment Action Plan 2005*. Cardiff: National Assembly for Wales Circular No: 51/2004.
- QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) (2004). *Foundation Degree qualification benchmark*. QAA 065 10/2004. Gloucester: QAA.
- QAA (2005). *Learning from reviews of Foundation Degrees in England carried out in 2004-05*. Gloucester: QAA.

- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2005). *The Framework for Achievement: Outcomes of the stakeholder consultation*. London: QCA.
- Raizen, S. (1994). Learning and work: the research base. In OECD. *Vocational education and training for Youth: towards coherent policy and practice*. Paris: OECD.
- Rajan, A., Chapple, K. and Battersby, I. (1997). *Graduates in growing companies: the rhetoric of core skills and reality of globalisation*. Strategic issues for central London Working Paper. London: FOCUS Central London.
- Rodgers, J., Wallis, E. and Winterton, J. (2003). *Union Learning Representatives: Making the European area of lifelong learning a reality?* Paper presented at the HRD conference in Toulouse.
- Sargant, N. (2000). *The Learning Divide Revisited: A Report of the Findings of a UK-Wide Survey on Adult Participation in Education and Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Scottish Executive (2003). *The Lifelong Learning Strategy for Scotland - Life Through Learning; Learning Through Life*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Soskice, D. (1993). Social skills from mass higher education: rethinking the company-based initial training paradigm. *Oxford Review of Economic Policy*, 9, 3, 101-113.
- Vickerstaff, S. (1992). The training needs of small firms. *Human Resource Management Journal*, 2, 3, 1-15.
- Welsh Assembly Government (2001). *The Learning Country - A Paving Document - A Comprehensive Education and Lifelong Learning Programme to 2010 in Wales*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- Welsh Assembly Government (2003). *Wales: a better country – the strategic agenda of the Welsh Assembly Government*. Cardiff: Welsh Assembly Government.

Beleidsontwikkelingen in Spanje: een leven lang leren

4

FERNANDO MARHUENDA

Het huidige Spaanse onderwijssysteem is nog steeds gebaseerd op de Onderwijswet van 1970, stammend dus uit de nadagen van het dictatoriale regime. Na het democratische herstel in 1974 is geleidelijk aan de decentralisatie van de politieke macht naar de autonome regio's op gang gekomen. De decentralisatie van het onderwijssysteem werd in 2000 voltooid toen het bestuur in handen kwam van de zeventien autonome regio's binnen een landelijk raamwerk.

Het bestuur berust in het algemeen bij een van de twee belangrijkste politieke partijen, de conservatieven en de sociaal-democraten. Coalitieregeringen zijn er evenwel in de regio's met een eigen culturele identiteit zoals Catalonië, Galicië en Baskenland.

Eveneens van belang is het Spaanse lidmaatschap van de Europese Unie vanaf 1986. Dit heeft de modernisering van het land sterk beïnvloed en biedt tegelijkertijd ook een raamwerk voor nationale besluitvorming op het gebied van onderwijs, werkgelegenheid en scholing.

73

4.1 Hervorming onderwijssysteem

Voor het eerst werd het onderwijssysteem hervormd in 1990. Van groot belang was vooral de verruiming van de leerplicht van 14 naar 16 jaar. Een doorbraak, als we bedenken dat Spanje pas sinds 1980 verplicht onderwijs kent. De wetswijzigingen van 1990 gelden nog steeds, maar veranderingen zijn sinds 2002 aan de orde van de dag. Een nieuwe onderwijswet werd in 2006 aangenomen, maar is nog niet geïmplementeerd.

Het formele beroepsonderwijs werd voor het eerst in 1970 erkend als deel van het onderwijssysteem. Toegangseisen bleven achterwege, wat resulteerde in een slechte reputatie en magere prestaties. Aan die situatie kwam in 1990 een eind. In dat jaar werd een diploma secundair onderwijs verplicht om beroepsonderwijs te kunnen volgen.

Vanaf halverwege de jaren zestig bestond er al een parallel systeem voor niet-formeel beroepsonderwijs in de vorm van *Promoción Popular Obrera* (PPO) – Bevordering van Arbeidersontwikkeling. PPO was vooral gericht op de veelal laaggeletterde plattelandsbevolking die toen in grote aantallen naar de steden verhuisde. Het aanbod bestond uit eenvoudige beroepsvaardigheden en basale culturele kennis. PPO is de aanleiding geweest voor het ontstaan van het Landelijk Instituut Werkgelegenheid eind jaren zeventig. Deze landelijke dienst wordt nu ook gedecentraliseerd naar het regionale niveau. Enkele landelijke functies blijven behouden, waaronder het verzamelen van statistieken over werkgelegenheid en arbeidsmobiliteit.

DRIE VERSCHILLENDE SUBSYSTEMEN

Sinds halverwege de jaren negentig bestaan drie verschillende subsystemen voor beroeps- onderwijs en scholing. Het formele beroepsonderwijs (het eerste subsysteem) valt onder het ministerie van Onderwijs, met geaccrediteerde en erkende kwalificaties, en maakt deel uit van het initiële onderwijs. Dit was niet het geval voor de twee niet-formele subsystemen die geen toetsing of evaluatie kenden; een certificaat van aanwezigheid werd als voldoende gezien. Deze twee subsystemen voor informeel beroepsonderwijs en scholing zijn post-initieel:

- 1 Het systeem van beroepsonderwijs voor werklozen dat in de jaren tachtig werd opgezet om de hoge werkloosheid terug te dringen.
- 2 Het systeem van scholing voor werkenden, dat vanaf 1993 op basis van afspraken tussen werkgevers en vakbonden werd geïntroduceerd.

Deze drie subsystemen werken nog steeds parallel aan elkaar met verschillende bestuursvormen. Het formele beroepsonderwijs valt dus onder het ministerie van Onderwijs; scholing voor werklozen onder het ministerie van Werkgelegenheid en Sociale Zaken, terwijl scholing van werkenden wordt beheerd door de vertegenwoordigers van werkgevers en werknemers met marginale supervisie door de overheid.

GEEN VRAAGSTURING

Geen van de drie subsystemen is vraaggestuurd. Het aanbod in het formele beroepsonderwijs en in de niet-formele scholing voor werklozen wordt van bovenaf opgelegd en houdt geen rekening met de verwachtingen of behoeften van de deelnemers. Het aanbod in het niet-formele systeem van scholing voor werkenden kent eveneens weinig vraaggestuurde kenmerken. Het gaat hier vooral om het simpelweg verdelen van de beschikbare fondsen, zonder rekening te houden met de reële behoeften aan scholing van ondernemingen en werknemers.

Het aanbod in het formele beroepsonderwijs is voornamelijk in handen van publieke aanbieders. Er zijn weinig particuliere scholen in vergelijking met het primaire en secundaire onderwijs in Spanje. Het aanbod in de twee niet-formele subsystemen is vooral in handen van particuliere aanbieders. Het gaat hier om niet-gouvernementele organisaties (NGO's) en vooral de organisaties van werkgevers en werknemers. In het geval van scholing voor werklozen concurreren de aanbieders met elkaar om de publieke fondsen die door de regionale overheden beschikbaar worden gesteld.

Wat de scholing van werkenden betreft, voeren de aanbieders – vooral werkgevers- en werknemersorganisaties, maar soms ook particuliere scholingsbedrijven – een concurrentiestrijd om de particuliere scholingsfondsen. Deze fondsen worden beheerd volgens de regels van een tripartiete stichting waarin de regering, werkgevers en werknemers deelnemen.

Er bestaat weinig ruimte voor andere belanghebbenden. Vooral NGO's spelen een marginale rol met hun beperkte aanbod van cursussen voor jongeren die het onderwijs vroegtijdig hebben verlaten. Dit is ook het geval voor de uiteenlopende organisaties die in de jaren zestig en zeventig veel hebben gedaan om geletterdheid te bevorderen. Het gaat hierbij om maatschappelijke organisaties die de ruggengraat vormden van het volwassenenonderwijs op lokaal niveau en om de organisaties binnen de democratische beweging, die in de jaren tachtig volksuniversiteiten en volkshogescholen hebben opgericht. Dit alles is verwaterd na de overname van de politieke macht door de socialistische regeringen op landelijke en regionale niveaus.

GEBREK AAN TRANSPARANTIE

De drie naast elkaar bestaande, maar niet samenwerkende subsystemen voor beroepsonderwijs en scholing vormen een ernstig probleem voor het beroepsonderwijs, voor de scholing en ook voor een 'leven lang leren'. Een coherent systeem van begeleiding en counseling, dat ondersteuning aan individuen kan bieden, ontbreekt. Het is zeer moeilijk een weg te vinden door de onoverzichtelijke aanbodsketen en een keuze uit het gevarieerde aanbod te maken. Het huidige systeem houdt mensen vast in een gesloten circuit waarbinnen er een gebrek is aan individuele beroepsoriëntatie en beroepsidentiteit. Dit gaat gepaard met het negeren van de integratie van individuen in de samenleving. Evenmin wordt rekening gehouden met hun civiele rechten als burgers, werknemers en consumenten.

De aanbodsketen kenmerkt zich door een kortetermijnperspectief: korte cursussen, weinig of geen ondersteuning en het geheel is aanbodgestuurd in plaats van vraaggestuurd. Het feit dat voorzieningen voor scholing en een leven lang leren in naam bestaan, wordt belangrijker gevonden dan de wezenlijke vraag naar de inhoud van scholing en hoe die het beste geleverd kan worden.

De allang op Europees niveau gevoerde discussies – bijvoorbeeld over de erkenning van elders verworven competenties – hebben de nationale agenda in Spanje pas recentelijk bereikt. Het debat wordt vooral door technische aspecten gedomineerd.

In Spanje is duidelijk sprake van een scholingssysteem waar niet-formele scholing voorop staat, ook wat een leven lang leren betreft. In de huidige discussies wordt het niet-formeel leren zeer belangrijk gevonden, aan informeel leren wordt weinig aandacht besteed. Dit groeit uit tot een belangrijk vraagstuk vanwege de immigranten. Zij zoeken erkenning voor informeel verworven competenties die momenteel niet door het systeem worden erkend.

4.2 Algemene beleidscontext van een leven lang leren

Op landelijk niveau zijn de sociale partners duidelijk eensgezind over de noodzaak van een overkoepelend raamwerk voor het investeren in een leven lang leren voor werkenden. Sectoraal, bij het vaststellen van collectieve arbeidsovereenkomsten, komt dit minder tot uitdrukking. Werkgevers- en werknemersorganisaties hebben overheden duidelijk gemaakt dat zij de

beschikbare fondsen voor scholing en een leven lang leren voor een groot gedeelte willen claimen. Ze zijn van mening dat alleen zij mogen profiteren van de scholingsfondsen en niet anderen zoals werklozen of de overheden.

EENSGEZINDHEID BIJ SOCIALE PARTNERS

Er bestaat een belangrijke mate van consensus over wat een leven lang leren moet inhouden. Een eerste aanzet werd gegeven in 1993 met de eerste *Landelijke Scholingsovereenkomst* tussen de werkgeversorganisaties en de twee grootste linkse vakbonden, Comisiones Obreras (CCOO) en Unión General de Trabajadores (UGT).

Deze overeenkomst was bijzonder om een aantal redenen. In 1993 vond een algemene staking plaats gericht tegen de plannen van de sociaal-democratische regering om de arbeidsmarkt te dereguleren. Deze plannen betekenden een breuk met de bestaande consensus over arbeidsverhoudingen die in de jaren zeventig totstandkwam als onderdeel van de politieke transformatie en het herstel van de democratie in Spanje.

De overeenkomst in 1993 had vooral een financiële grondslag. Vanaf de jaren tachtig zijn de opleidingsfondsen – gebaseerd op een ‘Cuota Obrera’ in de vorm van procentuele financiële bijdragen van werkgevers en werknemers voor scholing – vooral benut voor de scholing van het grote aantal werklozen. Deze scholing werd veelal door de sociale partners gezien als richtingloos en als ‘iets doen in plaats van echt werk’. In 1993 hebben werkgevers en de werknemers gezamenlijk besloten om de controle over ‘hun geld’ te herstellen en het in te zetten voor eigen doelen.

Vanaf 1993 hebben de behoorlijk omvangrijke fondsen het mogelijk gemaakt om opleidingsorganisaties te stichten samen met een netwerk van scholingsinstituten, die gelieerd zijn aan de werkgeversorganisaties, Kamers van Koophandel en de vakbonden. Het resultaat was een voor Spanje nieuw systeem voor scholing van werkenden. Dit heeft geleid tot een grotere herkenbaarheid van werkgevers en werknemers en bijbehorende machtsuitoefening.

TRIPARTIETE OVEREENKOMST

De overeenkomst van 1993 bleek zeer succesvol en hij werd daarom in 1997 verlengd. De toenmalige conservatieve regering besloot deel te nemen aan deze overlegvorm, zodat het in feite een tripartiete overeenkomst is geworden. De scholingsfondsen werden beheerd door het

Fundación para la Formación Continua y el Empleo (FORCEM). Hoofdtak is het verdelen van de fondsen onder de deelnemende sociale partners. De financiële basis van deze overeenkomsten hebben geleid tot een situatie waar scholing voor werkenden een bedrijfstak op zichzelf is geworden. Deze scholingsbedrijfstak is evenwel vooral gericht op fondsenwerving in plaats van op het werkelijk bevorderen van scholing voor werknemers ten behoeve van de productiviteit van ondernemingen.

NIEUWE ONDERWIJSWETTEN

Eind jaren negentig kwam een reeks schandalen aan het licht die betrekking hadden op het misbruik van de scholingsfondsen door werkgevers- en werknemersorganisaties. Ze zouden deze gebruiken om hun eigen organisaties te financieren. Dit is de aanleiding geweest voor het ontmantelen van FORCEM, het introduceren van strengere controlemaatregelen op het gebruik van de fondsen en het oprichten van een nieuwe tripartiete organisatie: *Fundación Tripartita para la Formación*.

Het jaar 2002 was niet alleen van belang voor het verlengen van de tripartiete overeenkomst. In dit jaar werden ook drie nieuwe onderwijswetten van de conservatieve regering door het parlement goedgekeurd. Het betrof een bijgestelde Onderwijswet, een herziene wet op de universiteiten (die een wet uit 1983 verving) en een geheel nieuwe wet voor een landelijke kwalificatiestructuur en een overkoepelend raamwerk voor de drie subsystemen voor het beroepsonderwijs en scholing voor werkenden.

Met de laatstgenoemde wet werd voor de eerste keer in Spanje specifieke regelgeving op het gebied van het beroepsonderwijs en scholing ingevoerd. De bedoeling van deze wet was scholing en werk dicht bij elkaar te brengen, orde te scheppen tussen de drie subsystemen en de erkenning van alle vormen van leren te bevorderen. De achtergronden van deze wetgeving zijn duidelijk te herkennen in het Europese beleid gericht op de erkenning van alle vormen van leren. Deze wet werd aangenomen tijdens de discussies op Europees niveau over het *Memorandum Leven Lang Leren*.

‘COMMERCIALISERING VAN HET LEREN’

Op grond van de ‘goede wil’ van werkgeversorganisaties en de grote vakbonden zijn de belangrijkste politieke partijen akkoord gegaan met de leidende rol van de sociale partners op

dit gebied. De getoonde goede wil had waarschijnlijk meer te maken met het eigenbelang van deze organisaties dan met de belangen van hun leden. Scholing is een van de weinige gebieden in de Spaanse samenleving waar geen veranderingen hebben plaatsgevonden na het aantreden van een sociaal-democratische regering in 2004. Dit vloeit voort uit een nieuwe landelijke consensus tussen werkgevers, werknemers en de politieke partijen. Er zijn maar weinig geluiden dat het anders zou moeten. Alleen de anarchistische vakbonden uiten kritiek. Ze zijn van mening dat de grote vakbonden misbruik maken van het beroepsonderwijs en een leven lang leren, om hun eigen machtsbasis uit te breiden. Ze zien dit in termen van de kolonisering van werknemers, als een inperking van de ruimte voor traditionele vormen van actievoering door de arbeidersklasse en de misvatting dat de belangen van werkgevers en werknemers samenvallen. Daarnaast vinden de anarchisten dat de werkgevers en grote vakbonden gebruik maken van het beroepsonderwijs, scholing en een leven lang leren als louter retoriek; dat zij in werkelijkheid bezig zijn met het accumuleren van kapitaal in hun eigen belang. Verder zijn zij nog van mening dat de dominante sociale partners bezig zijn met de commercialisering van leren. Een leven lang leren is onderdeel geworden van de retoriek rondom concurrentie en productiestrategieën. Het is een markt op zich aan het worden. Dit houdt voor de anarchisten in dat leren zijn potentieel kwijt raakt om een bijdrage te leveren aan het transformeren en het verbeteren van de samenleving in de richting van gelijke rechten en gelijkheid voor allen.

4.2.1 Meest relevante recente beleidsdocumenten

De volgende documenten brengen we hier in kaart:

- de wet Kwalificaties en Beroepsonderwijs;
- de Nationale Actieplannen Werkgelegenheid 2002-2004;
- de derde Landelijke Scholingsovereenkomst voor Werknemers;
- jaarlijkse rapporten van de *Sociaal Economische Raad 2002-2004*;
- jaarlijkse rapporten van de *Onderwijsraad – sectie volwasseneneducatie – 2002-2004*;
- het rapport over voortgang na de Europese Raad van 2002,
- de resolutie Een Leven Lang Leren;
- het rapport *Convergentie en Werkgelegenheid: Landelijke Programma Hervormingen in Spanje*, 2005/2006;
- de *Onderwijswet* van 2006.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN VAN BELEID

Ongeacht de gehanteerde termen – *educación permanente* (permanente educatie), *aprendizaje a lo largo y ancho de la vida* (levensbreed leven lang leren), *formación continua* (nascholing) – is een leven lang leren in Spanje vooral gericht op het ontwikkelen van goed gekwalificeerde werknemers. Deze op zichzelf legitieme doelstelling werd echter bekritiseerd door de *Sociaal Economische Raad*. Er ontbrak volgens de raad een overkoepelend raamwerk voor een leven lang leren en ook een globale strategie voor leren. De Raad was van mening dat de *Landelijke Scholingsovereenkomst(en)* – samen met de wet *Kwalificaties en Beroepsonderwijs* – een coherente relatie moeten hebben met het totale onderwijssysteem. De Raad eiste ook meer aandacht voor het informeel leren op alle niveaus, in het bijzonder met betrekking tot niet-werkende ouders.

De doelstellingen van een leven lang leren bieden weinig ruimte voor onduidelijkheid. Ze hebben betrekking op de verhoging en verbetering van menselijk kapitaal, ondersteuning van economische groei, bevordering van individuele inzetbaarheid en het aanpassingsvermogen van werkenden en werklozen. Beleid gericht op een leven lang leren heeft een duidelijke relatie met sectorale collectieve arbeidsovereenkomsten en sociaal beleid. Pogingen om het erkennen van elders verworven competenties te bevorderen, worden vooral gezien in termen van het wegwerken van barrières voor de mobiliteit van werknemers.

KWANTITATIEVE DOELSTELLINGEN

Naar aanleiding van internationale vergelijkingen zijn in Spanje ook kwantitatieve doelstellingen gesteld aan een leven lang leren, gericht op de kwalificaties van werknemers en de onderwijsprestaties van jongeren. Deze doelstellingen hebben betrekking op het tekort schieten van Spanje op bijna alle indicatoren van de kennissamenleving. Zo liggen de onderwijsprestaties van jongeren meer dan 14 punten onder de EU-norm en loopt Spanje ver achter, als het gaat om de beoogde deelname van 12,5 procent van de volwassenen aan scholing. Andere doelen voor een leven lang leren zijn geformuleerd in de nog steeds niet ingevoerde Onderwijswet van 2002 en het nieuwe voorstel voor een Onderwijswet in 2006. In deze wetten wordt een leven lang leren beschouwd in termen van basiseducatie voor volwassenen, toegankelijkheid van de verschillende vormen van postinitieel onderwijs en als een bijdrage aan burgerschapsvorming, samen met deelname aan het culturele en politieke leven. In dit verband

wordt herhaaldelijk gerefereerd aan het ontwikkelen van beroepsbekwaamheden, het ontwikkelen van competenties en vaardigheden en leren op de werkplek.

ROLLEN VAN BELANGHEBBENDEN: TAKEN EN RECHTEN

De sociale partners zijn de voornaamste belanghebbenden bij scholing voor werkenden, het meest recent ontwikkelde subsysteem voor een leven lang leren. Maar van algehele eensgezindheid tussen werkgevers en werknemers is geen sprake. Alle drie de overeenkomsten schrijven voor dat alleen zogenaamde ‘representatieve’ vakbonden aanspraak mogen maken op scholingsfondsen; de overige bonden zijn uitgesloten. Wat de werkgevers betreft zijn veel maatregelen alleen toegankelijk voor ondernemingen met meer dan 100 werknemers. Dit is zeer problematisch in Spanje, waar veel middelgrote en kleine bedrijven bestaan. De rechten van ondernemingen in de ‘sociale economie’ – vooral coöperaties – werden pas in de overeenkomst van 2006 erkend.

Uit de teksten van de overeenkomsten wordt duidelijk dat de sociale partners de leidinggevende organisaties zijn. En dat de inhoud het resultaat is van hun onderlinge overleg en beheer van de fondsen. Alle paritaire commissies – voor het implementeren van de overeenkomsten, bepaling van de criteria voor scholingsprogramma’s, evaluatie van voorstellen – bestaan alleen uit vertegenwoordigers van de werkgevers en de grote vakbonden.

OVERHEID BUITENSPEL

Het is maar al te duidelijk dat de werkgevers en de grote vakbonden de belangrijkste aanbieders van scholing zijn. Zij stellen de regels vast en beoordelen wie in aanmerking komen voor gelden uit de scholingsfondsen. Dit heeft geleid tot het uitsluiten van andere organisaties, inclusief de overheid.

Opmerkelijk is dat de regionale overheden, op indirecte wijze, hebben bijgedragen aan het ondermijnen van hun eigen macht en die van de landelijke overheid. Begin 2000 heeft een aantal van hen het recht opgeëist om de scholingsfondsen te beheren. Het constitutionele gerechtshof heeft toen bepaald dat scholing van werknemers geen onderdeel is van het onderwijssysteem. En, dat de regionale overheden dus geen rechten hebben. Het hof was van mening dat het gaat om scholing bij werkgelegenheidsbeleid. Dit behoort tot de

verantwoordelijkheid van de centrale overheid, met het oog op het handhaven van de interterritoriale solidariteit.

Deze uitspraak heeft geleid tot de paradoxale situatie waarin er tegelijkertijd sprake is van een versterking en vermindering van de macht van de staat. Omdat scholing voor werknemers – enerzijds – geen onderdeel is van het onderwijssysteem, zijn de regels een onderwerp voor sociale dialoog; hierin hebben de sociale partners het voor het zeggen. Anderzijds wordt de positie van de centrale overheid versterkt tegenover de regionale overheden omdat het systeem – gegeven de noodzaak voor sociale dialoog – onder haar verantwoordelijkheid valt. Dat de staat een controlerende macht blijft, werd duidelijk met het oprichten – na de uitspraak van het gerechtshof – van het tripartiete systeem, waarin de overheid samen met de sociale partners deelneemt. Dit is ook het geval wat de Wet op Kwalificaties en Beroepsonderwijs betreft. Hierin is een artikel opgenomen over samenwerking tussen ‘ondernemingen, sociale organisaties en anderen’. Er wordt echter weinig ruimte aan de andere partners geboden; werkgevers en grote vakbonden hebben de overhand. Een situatie die strookte met de bedoelingen van de toenmalige conservatieve regering.

Op slechts één terrein hebben lokale overheden en NGO's enige bewegingsruimte namelijk: het bieden van beroepsonderwijs aan jongeren die het secundaire onderwijs vroegtijdig hebben verlaten. Andere vormen van een leven lang leren, die niet op werk georiënteerd zijn – de traditionele volwasseneneducatie en vooral de alfabetisering en basiseducatie –, zijn het domein van het publieke onderwijssysteem en/of civiele organisaties waar sprake is van weinig regels en onzekere financieringsbronnen.

4.3 Nieuwe postinitiële leerarrangementen

De *Wet op Kwalificaties en Beroepsonderwijs* uit 2002 is het belangrijkste nieuwe leerarrangement. Deze wet wordt geleidelijk ingevoerd. Een tweede nieuw leerarrangement betreft de flexibilisering van het formele beroepsonderwijs. Een vernieuwing die tot grotere belangstelling van de kant van de werkgevers heeft geleid. In bepaalde sectoren, bijvoorbeeld maatschappelijk werk en

toerisme, is het nu mogelijk voor werkenden om deel te nemen aan kortere, modulaire cursussen naast hun betaalde werk. Deze ‘duale cursussen’ leiden tot een erkende beroepskwalificatie in sectoren waar dit voorheen onmogelijk was.

Ook van belang is een *Koninklijk Decreet* uit 2003. Het reguleert het subsysteem voor de scholing voor werkenden en de afspraken tussen werkgevers en werknemers. Dit decreet bevestigde de leidende rol van de centrale overheid ten opzichte van de regionale regeringen.

4.3.1 Raamwerk en standaarden

Bovengenoemde beleidsontwikkelingen hebben geleid tot een landelijk raamwerk en kwalificatiestandaarden als concretisering van de nieuwe leerarrangementen van de laatste paar jaar.

LANDELIJKE CATALOGUS VOOR BEROEPSKWALIFICATIES

In februari 2004 is een *Landelijke Catalogus voor Beroepskwalificaties* van de grond gekomen. Sindsdien wordt vooruitgang geboekt en de contouren van een gemeenschappelijk raamwerk worden langzamerhand herkenbaar. De eerste landelijke beroepskwalificaties zijn intussen erkend. Met de erkenning van elders verworven competenties zijn experimenten uitgevoerd, meestal in Europees verband. Maar dit heeft tot nu toe niet tot duidelijke procedures geleid.

LANDELIJKE CENTRA VOOR KWALIFICATIESTANDAARDEN

De meest recente ontwikkeling, goedgekeurd in december 2005, is het oprichten van Landelijke Centra voor Kwalificatiestandaarden. Deze centra worden weliswaar opgericht op regionaal niveau, maar er wordt verwacht dat zij modellen bieden voor landelijke standaarden in de belangrijkste sectoren. Tot de taken van de centra behoren het ontwikkelen van innovatieve pedagogische strategieën en het aanbieden van specifieke kwalificaties. Ze dienen als voorbeeld voor nog te ontwikkelen Geïntegreerde Centra voor Beroepsonderwijs. Dergelijke centra moeten, in de toekomst, een bijdrage leveren aan een netwerk van instellingen die een brug kunnen slaan tussen de drie subsystemen in het beroepsonderwijs.

Dit moet allemaal plaatsvinden met ondersteuning en erkenning van het ministerie van Onderwijs. Het moet niet alleen gaan om het formele initiële beroepsonderwijs voor jongeren maar ook om de niet-formele postinitiële scholing voor werkenden en werklozen. De

wezenlijke vraag in dit verband is welke instellingen en kwalificaties bij een dergelijke ontwikkeling betrokken moeten worden. Het is het mogelijk om bepaalde instellingen uit te sluiten; deze gaan dan verder als instellingen gericht op het postinitiële beroepsonderwijs. Maar ook is het denkbaar dat instellingen in het niet-formele beroepsonderwijs – waaronder werkgevers en vakbonden, zelfs ondernemingen – erkenning gaan krijgen voor het aanbieden van formeel beroepsonderwijs onder supervisie van het ministerie van Onderwijs.

4.3.2 Argumenten voor nieuwe leerarrangementen

Nieuwe leerarrangementen staan op gespannen voet met de drie naast elkaar bestaande en niet met elkaar communicerende subsystemen op het gebied van het formele en niet-formele beroepsonderwijs. Deze subsystemen zijn in de afgelopen dertig jaar ontstaan met uiteenlopende doelstellingen en verschillende doelgroepen. Aan de ene kant worden ze beschouwd als de verantwoordelijkheid van verschillende ministeries, namelijk Onderwijs en Werkgelegenheid. Aan de andere kant worden ze gezien als het bezit van de belanghebbende werkgevers en werknemers. Het resultaat is een reeks ineffectieve parallele netwerken van instellingen, verschillende accreditatiesystemen en een onoverzichtelijke aanbodsketen.

ZOEKTOCHT NAAR OVERKOEPELEND SYSTEEM

De nieuwe leerarrangementen zijn allemaal gericht op het totstandbrengen van een overkoepelend systeem voor het effectief benutten van de beschikbare middelen. Het uiteindelijke doel blijft een utopie. Dat wil zeggen: het realiseren van een ondersteunings-systeem voor begeleiding en counseling, dat de behoeften van individuen in kaart kan brengen en hen in staat stelt een loopbaanplan te ontwikkelen.

Economische factoren spelen een belangrijke rol in de zoektocht naar een overkoepelend systeem. Met zo'n systeem kunnen werkgevers immers profiteren van duidelijkere keuzes voor beroepsopleidingen. Gezien de doelstelling van de EU om de meest competitieve economie ter wereld te worden, dient Spanje haar eigen bijdrage te leveren door het maximale te halen uit investeringen in het beroepsonderwijs, veelal gefinancierd door de EU. Die middelen zouden vooral naar de niet-formele scholing moeten gaan.

HERVORMINGSRETORIEK

De hervormingsretoriek rond een leven lang leren gaat over actief burgerschap, de bereidheid om deel te nemen aan het sociale en culturele leven en het inzetten van persoonlijke competenties ten behoeve van economische ontwikkeling. Dit wordt verwoord in termen van sociale integratie, sociale inclusie, persoonlijke autonomie, het nemen van eigen beslissingen, het bevestigen van de huidige arbeidssituatie, bescherming ten aanzien van een flexibele arbeidsmarkt, zekerheid tegenover het marktsysteem en de bekwaamheden van arbeiders in individuele en collectieve zin.

Dergelijke argumenten, die in het verleden argumenten voor permanente educatie en volwasseneneducatie zijn geweest, gelden nu voor economische inzetbaarheid. De werkelijke argumenten, ongeacht de termen die worden gehanteerd, hebben betrekking op rechten op onderwijs, het recht van de staat om richtlijnen voor werkgelegenheid en scholing vast te stellen, de globalisering van markten, de onstuitbare ontwikkeling van de informatiemaatschappij, aansluiting tussen beroepskwalificaties en de arbeidsmarkt, coherentie en uniformiteit van 'het systeem' en het leren van ICT-vaardigheden en vreemde talen.

4.3.3 Landelijk systeem

Alle bovengenoemde leerarrangementen worden landelijk ingevoerd, ondanks de pogingen van de regionale overheden om hun eigen autonome systemen in te voeren. Gezien het feit dat het systeem voor een leven lang leren weinig regulering kende en zeer ineffectief was, bestaat er nu een duidelijke en breed gedragen consensus over de rol van de staat bij het ontwikkelen van het noodzakelijke raamwerk.

Het is vooral van belang om integratie van de drie subsystemen na te streven. Daardoor wordt erkenning van het formeel beroepsonderwijs, niet-formele scholing en informeel leren mogelijk gemaakt.

Een systeem voor een leven lang leren moet gebaseerd worden op een *Landelijk Systeem voor Kwalificaties en Beroepsonderwijs* samen met actief beleid op de gebieden werkgelegenheid en mobiliteit.

UITGANGSPUNTEN

De uitgangspunten van een dergelijk landelijk systeem zijn:

- beroepsonderwijs en scholing dienen zich bezig te houden met persoonlijke ontwikkeling, recht op werk, vrije beroepskeuze en dienen te voldoen aan de behoeften van het bedrijfsleven en levenslange werkgelegenheid;
- toegankelijkheid van alle vormen van beroepsonderwijs en scholing;
- deelname van en samenwerking tussen de sociale partners bij het bepalen van het beleid voor scholing en accreditatie;
- de aanpassing van scholing en kwalificaties aan Europese normen;
- deelname door de regionale overheden in overeenstemming met hun rechten;
- het bevorderen van economische ontwikkeling en de verschillende behoeften van de regio's.

4.3.4 Nog geen overkoepelend systeem

De Algemene Raad voor Beroepsonderwijs en het Landelijk Instituut voor Beroepskwalificaties zijn opgericht op deels landelijke en deels regionale niveaus. Doel is om de instellingen te identificeren die een basis kunnen bieden voor het ontwikkelen van Geïntegreerde Centra voor Beroepsonderwijs en het accrediteren van een leven lang leren.

Gegeven de langzame ontwikkeling van de *Catalogus van Beroepskwalificaties* is geen enkel beroep tot nu toe volledig in kaart gebracht, wat betreft de verschillende niveaus met de daarbij behorende kwalificaties.

Met uitzondering van instellingen voor beroepsonderwijs in het formele onderwijssysteem, wordt niet-formele scholing nog steeds uitgevoerd zonder accreditatie. Ondanks de uitgesproken wens van de sociale partners voor een overkoepelend systeem voor het formele beroepsonderwijs en niet-formele scholing, moet men constateren dat er geen stappen zijn gezet om dit bewerkstelligen.

4.4 De drijvende kracht achter nieuwe leerarrangementen

Het zijn de vakbonden en de werkgevers die op zowel landelijk als regionaal niveau het initiatief hebben genomen voor een leven lang leren; beleidsmatig en ook in de uitvoeringspraktijk. De

sociale partners hebben geprofiteerd van de langdurige strijd tussen de centrale en regionale overheden op dit gebied. Werkgevers en vakbonden hebben overeenkomsten kunnen bereiken met zowel de regionale overheden als de centrale overheid, ondanks het verschil van mening tussen de overheden over wie de zeggenschap heeft qua beleid en financiering.

MARGINALE ROL VOOR VOLKSUNIVERSITEITEN

Traditionele spelers op het gebied van het volwassenenonderwijs, zoals de volksuniversiteiten en de lokale overheden, spelen een zeer marginale rol in de ontwikkelingen rondom een leven lang leren. Ondanks hun pogingen om lokaal beleid te voeren op het gebied van burgerschapsvorming – onder de noemers permanente educatie, volwasseneneducatie en zelfs een leven lang leren – hebben ze in de praktijk niets in te brengen en hebben ze geen enkele invloed. In vergelijking met de forse uitbreiding van niet-formele scholing voor werkenden, wordt weinig aandacht besteed aan formeel en informeel initieel beroepsonderwijs. Ondanks een kwaliteitsverbetering zijn de aantallen deelnemers gelijk gebleven. Nieuwe postinitiële arrangementen besteden weinig aandacht aan het traditionele aanbod van het volwassenenonderwijs, gericht op het behalen van een certificaat secundair onderwijs. Dit geldt ook duidelijk voor de marginale rol van de volwasseneneducatie. Ondanks de wetgeving, ingevoerd door bepaalde regionale overheden in de jaren negentig. Deze regionale wetten spreken in termen van volwasseneneducatie, maar ook in termen van permanente educatie en individuele en culturele rechten.

REGIONALE OVERHEDEN

Met dergelijke wetgeving zijn de regionale overheden in feite bezig geweest de macht over de volwasseneneducatie voor zichzelf op te eisen. Dit gebied, vanaf het democratische herstel in de jaren zeventig, is een erkend onderdeel van de sociale beleidsvoering door deze overheden. Omdat ze geen zeggenschap over het werkgelegenheidsbeleid hebben, zijn hun initiatieven op het gebied van de volwasseneneducatie vooral gericht op onderwijs en scholing voor werklozen. Ze zijn ook in toenemende mate actief op de groeiende, niet-gereguleerde scholingsmarkt naast de NGO's, particuliere scholingsbedrijven en de sociale partners. De wijdverbreide overtuiging dat het onderwijs meer beroepsgericht moet worden, heeft geleid tot een vrije ruimte voor de vakbonden en werkgeversorganisaties. Zij zijn zichzelf gaan

beschouwen als de eigenaren van scholing voor werkenden en ook van de arrangementen voor een leven lang leren. Deze tendens is eveneens te bespeuren in het hoger onderwijs.

4.5 De rol van de nationale regering

Beroepsonderwijs en scholing – en dus ook een leven lang leren – moet beschouwd worden als niet meer behorend tot de taken van de Spaanse staat. De staat heeft geen enkele reële macht meer; beroepsonderwijs en scholing zijn een zaak geworden van de sociale partners die het systeem financieren. Beter dan wie dan ook, weten zij wat de behoeften zijn en wie het beste in staat is om scholing te leveren. De enige taak van de staat is het werk van de sociale partners mogelijk te maken.

Het doorbreken van het staatsmonopolie op het onderwijssysteem is een belangrijke consequentie van een terugtrekkende centrale overheid. Wanneer de sociale partners een deel van het onderwijssysteem op zich nemen, onder de noemer van werkgelegenheidsbeleid, neemt de staat een risico met betrekking tot haar rechten om het onderwijssysteem te reguleren.

NIEUWE SITUATIE

Een nieuwe situatie ontstaat met het ontwikkelen van de *Landelijke Catalogus voor Beroepskwalificaties*. Kwalificaties verworven via niet-formele scholing worden hierdoor als officiële onderwijskwalificaties erkend. Als dat gebeurt, is het onderwijsbeleid en dus: een zaak voor de regionale overheden en niet van de centrale overheid. De centrale overheid heeft de strijd met de regionale overheden rondom onderwijsbeleid in zekere zin verloren; deze overheden hebben op deze manier alsnog een rol op het gebied van scholing verworven.

REGIE BLIJFT BIJ SOCIALE PARTNERS

Ondanks de formele rechten van de centrale overheid, voeren de sociale partners sinds 1993 de regie over beroepsonderwijs en scholing in Spanje. Dit heeft tot gevolg dat een leven lang leren is gereduceerd tot scholing. De nadruk op scholing leidt tot de uitsluiting van andere vormen van een leven lang leren, zoals de volwasseneneducatie, de volksuniversiteiten en gemeenschapsgerichte vormen van leren. Zij worden alleen serieus genomen wanneer het

aanbod leidt tot beroepskwalificaties. Het initiatief is in handen van de sociale partners. Alle andere maatschappelijke organisaties zijn buitengesloten.

HERVERDELING SCHOLINGSFONDSEN

De hervormingen en verbeteringen sinds 1993 hebben geresulteerd in een herverdeling van scholingsfondsen door de sociale partners, met goedkeuring van de centrale overheid. Wel is sprake van een marginale herpositionering van de centrale overheid bij de controle over de besteding van de fondsen. Dit is vastgelegd in de nieuwe tripartiete overeenkomst van 2003. Dat de centrale overheid steeds voor een voorzichtige strategie koos, is overigens wel verklaarbaar. Zij was immers betrokken in twee gevechten tegelijkertijd. Enerzijds met de sociale partners en anderzijds – en nog gevaarlijker – met de regionale overheden. Bij dit tweede gevecht ging het om een constitutionele krachtmeting tussen de centrale overheid en de regionale overheden. De sociale partners sponnen hier garen bij. Hun macht nam toe. Met veel succes spreidden zij een beeld van samenwerking en sociale rust ten toon op het gebied van een leven lang leren.

CENTRALE OVERHEID IN ADAPTIEVE ROL

De centrale overheid heeft een adaptieve rol op zich genomen. Een rol die het mogelijk maakt nieuwe leerarrangementen te incorporeren in het bestaande systeem en die samengaat met administratieve ondersteuning en erkenning door de staat. Op deze wijze gaat de staat mee met de opvatting dat een leven lang leren bestaat uit beroepsgerichte scholing.

Deze opstelling van de centrale overheid bevestigt de toenemende macht van de sociale partners vanaf 1993 en hun overname van het nieuwe beleidsterrein, waarop de overheid geen duidelijk beleid heeft gevoerd.

De centrale overheid geeft enerzijds privileges aan de sociale partners. Tegelijkertijd negeert zij de geschiedenis, tradities, cultuur en toewijding van organisaties in de volwasseneneducatie, civiele organisaties en de lagere overheden die zich hebben ingezet voor een leven lang leren vanaf de oprichting van de eerste volksuniversiteit in Oviedo in 1901. Of, dichter bij de moderne Spaanse geschiedenis, de lagere overheid in San Sebastián de los Reyes, vlakbij Madrid, die in 1979 verantwoordelijk was voor de eerste nieuwe volksuniversiteit in het gedemocratiseerde en geciviliseerde Spanje.

De centrale overheid is bezig met het herdefiniëren van belanghebbenden. Dit heeft aan de ene kant geleid tot het marginaliseren van traditionele belanghebbenden met een duidelijke maatschappelijke en culturele invalshoek; en aan de andere kant tot het bevoordelen van nieuwe belanghebbenden met een voornamelijk economische invalshoek en een beperkte visie van wat een leven lang leren is of kan zijn.

4.6 Definities van een leven lang leren: convergentie of divergentie?

Er bestaat wijdverbreide consensus onder werkgevers en werknemers, en in de Spaanse samenleving als geheel, dat een leven lang leren gezien moet worden in termen van beroepsgerichte scholing. Met de uiteindelijke voltooiing van de *Landelijke Catalogus voor Beroepskwalificaties* kunnen alle vormen van leren – formeel, niet-formeel en informeel – een plek krijgen.

Ondanks de overige meningsverschillen tussen de sociale partners – over lonen, veiligheid en gezondheid, arbeidsomstandigheden en arbeidscontracten – is er blijkbaar duidelijke eensgezindheid over het belang van scholing. Kritiek geldt vooral het weinig slagvaardige optreden van de overheid en overige publieke instanties.

De huidige consensus heeft een duidelijk economische grondslag, wat impliceert dat een leven lang leren nadrukkelijk niet gezien wordt als scholingsbeleid. De discussie spitst zich toe op het beheer van scholingsfondsen. Een technische kwestie, werkgevers en werknemers stellen immers de prioriteiten.

Werklozen en niet-actieven kunnen geen gebruik maken van de fondsen. Dit onderstreept dat het niet gaat om effectiviteit, efficiëntie of de verantwoording van het gebruik van de fondsen. Mede hierdoor komt de werkelijke impact van de fondsen op scholing – als onderdeel van een leven lang leren – op de tweede plaats.

Dit verklaart waarom er weinig evaluaties van de effectiviteit van scholing plaatsvinden. De algemene opvatting is dat de fondsen het domein zijn van werkgevers en werknemers en dat zij samen bepalen hoe ze worden uitgegeven. Dat de fondsen inderdaad voor scholingsdoelinden worden aangewend, is hooguit een prettige bijkomstigheid.

VOLWASSENENEDUCATIE

In Spanje wordt de volwasseneneducatie over het algemeen niet beschouwd als onderdeel van een leven lang leren. De Spaanse bevolking is geneigd om een afstandelijke positie in te nemen als het gaat om het belang van persoonlijke, sociale en culturele ontwikkeling van individuen gedurende de levensloop. Een leven lang leren wordt gezien als een economische aangelegenheid, van belang voor het concurrentievermogen, de vakbekwaamheid van werknemers en verhoging van de productiviteit.

De volwasseneneducatie staat daar los van. Zij heeft een humanistische inslag en hoeft niet aan efficiëntie-eisen te voldoen. Het is de individuele autonomie van burgers in de samenleving die de toon zet. Omdat de volwasseneneducatie niet hoeft te reageren op de behoeften van de arbeidsmarkt, heeft het vandaag de dag geen plek meer in een leven lang leren. Er wordt geen rekening meer gehouden met de lange traditie van de volwasseneneducatie, ook niet met het feit dat veel volwassenen, om uiteenlopende redenen, deelnemen aan de verschillende vormen van volwasseneneducatie op lokaal niveau.

VAN ONDERWIJS NAAR LEREN

Een megatrend is de verschuiving van de aandacht van (volwassenen)onderwijs naar leren. Het gaat niet langer om de inhoud en de methoden binnen het onderwijs, maar om het feit dat men met leren bezig is. De arbeidsmarkt is onderhevig aan snelle veranderingen; van werknemers wordt verwacht dat zij in staat zijn zich aan te passen, zich flexibel op te stellen en bereid zijn te anticiperen op nieuwe mogelijkheden. Leren houdt mensen bezig, ook in periodes van werkloosheid. Het verhoogt dus de kansen op mobiliteit en flexibiliteit. Leren om te leren wordt een doel op zich voor werknemers. Onderwijs is dus overbodig geworden.

De verantwoordelijkheid voor leren wordt bij het individu gelegd, voornamelijk bij individuele werknemers. Werknemers hebben rechten om te leren, anders dan bijvoorbeeld werklozen. Die hebben geen rechten, hoewel ook zij moeten leren en flexibel moeten zijn. Werknemers kunnen toegang krijgen tot een leven lang leren, maar dit is niet mogelijk voor andere volwassenen.

Beroepsgerichte scholing onderhoudt een nauwe relatie met ICT en taalontwikkeling en heeft alleen in indirecte zin iets te maken met culturele ontwikkeling of leren in de vrije tijd. Dit is veelal de aanleiding om een leven lang leren als elektronisch leren of 'e-learning' op te vatten. In

vergelijking met traditionele ideeën over onderwijs op afstand, zijn de nieuwe technologieën dichterbij en reizen mee met het individu. Dit versterkt het idee van leren en laat de rol van onderwijs en de hechte verhouding met een docent of trainer los. E-trainers zijn net zo ‘mobiel’ geworden als hun studenten.

DREIGENDE UITSLUITING NIET-WERKENDEN

Een ware metamorfose heeft plaatsgevonden met de transformatie van onderwijs naar leren, waar het leren van de actief werkende bevolking – gericht op productiviteit – geldt als enige legitimatie voor een leven lang leren. Dit heeft geleid tot het terugdringen van de volwasseneneducatie uit de discussie over een leven lang leren. Er bestaan twee totaal verschillende beelden en culturen, waarvan er één dominant is geworden en succes oogst in termen van reputatie en beschikbare middelen.

Er zijn maar weinig mensen die wijzen op dergelijke contradicties en paradoxen in de dominante opvatting over een leven lang leren of op het ontstaan van mogelijke problemen voor werkenden. Een leven lang leren heeft betrekking op beroepsgerichte scholing voor werkenden en op niemand anders. Er is sprake van een duidelijke hegemonie wat de opvattingen betreft over een leven lang leren. Dit kan echter leiden tot de uitsluiting van potentiële deelnemers aan de arbeidsmarkt. Vooral werklozen, laaggeschoolden en mensen met tijdelijke arbeidscontracten hebben weinig kans om toegang te krijgen tot de leerarrangementen voor een leven lang leren. Individuele verantwoordelijkheid heeft weinig betekenis wanneer niets wordt gedaan om positieve discriminatie – gericht op de toegankelijkheid van leerarrangementen – te bevorderen. Dit is in Spanje niet het geval.

Deel 2

Een lang leven lang leren buiten de formele kaders

In nationale en internationale beleidsnota's die de laatste jaren zijn verschenen, wordt het belang van leren en scholing gedurende het gehele leven in vele toonaarden bezongen. Een belangrijke tendens is dat de beleidsmakers steeds meer aandacht krijgen voor leren buiten de formele kaders, kort aangeduid als het niet-formele leren. Met name binnen de EU wordt de nodige lippendienst bewezen aan dat niet-formele leren.⁴

Maar hoe verhoudt zich dat niet-formele leren nu tot het formele leren? Wat moeten we er precies onder verstaan? En is de claim van beleidsmakers om dat niet-formele leren te incorporeren in het beleidsdenken wel zinvol? Om deze vragen te kunnen beantwoorden is het in de eerste plaats zinnig om heldere afspraken te maken, waar we het over hebben bij niet-formeel leren.

FORMEEL, NIET-FORMEEL EN INFORMEEL LEREN

In het *Memorandum on Lifelong Learning* van de Europese Commissie (2000) worden drie categorieën leeractiviteiten onderscheiden:⁵

- *Formeel leren*

Dit vindt plaats in onderwijs- en scholingsinstellingen en leidt tot erkende diploma's en kwalificaties met het oog op een bepaald civiel effect.

⁴ Zie onder andere: *Adult learning: It is never too late to learn* (EC, 2006), waarin nadrukkelijk wordt gesteld dat: "The challenge for the Member States is two-fold: to increase the overall volume of participation in adult learning and to address the imbalances in participation in order to achieve a more equitable picture, by motivating encouraging enabling and supporting the adults least likely to participate in learning in all its modes, formal, non-formal and informal." (p.6).

⁵ European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.

- *Non-formeel leren*

Dit vindt plaats parallel aan de hoofdstroom van onderwijs- en scholingssystemen en leidt niet op voorhand tot geformaliseerde en erkende certificaten. Non-formeel leren kan op diverse plekken plaatsvinden, zoals:

- op de werkplek;
- via activiteiten van maatschappelijke organisaties en groepen (zoals jongerenorganisaties, vakbonden, politieke partijen);
- via organisaties of diensten die zijn opgezet om formele systemen aan te vullen.

- *Informeel leren*

Dit is een (natuurlijk) verschijnsel in het leven van alledag. In tegenstelling tot formeel en non-formeel leren is informeel leren niet noodzakelijkerwijs intentioneel leren en zal meestal ook niet worden benoemd – ook niet door het individu zelf – als een bijdrage aan competentieontwikkeling.

Binnen het kader van deze bundel duiden we de laatste twee vormen aan als varianten van niet-formeel leren. De bijdragen in dit deel hebben betrekking op beide vormen.

BRUGGEN SLAAN

De Europese Unie heeft hoge verwachtingen van het niet-formele leren. Uitdaging daarbij is om deze niet-formele vormen op de een of andere wijze te valideren en daarmee de brug te slaan naar de formele vormen van leren. In de *key-message* die de Commissie in 2006 formuleerde, wordt dat als volgt omschreven: “Within the next five years Member States should implement systems for validation and recognition of non-formal and informal learning, based on the Common European Principles on validation and recognition and taking full account of existing experiences”.⁶

GEEN SCHERPE AFBAKENING

Hoewel aan het non-formele en informele leren veel waarde wordt toegekend, is het in de dagelijkse praktijk niet altijd even gemakkelijk dat leren te (h)erkennen. Daarbij komt dat de

⁶ Zie: European Commission, 2006, p.9 en ook: Van der Kamp, M. (2006). The contribution of APEL to Lifelong learning. In C. Corradi, N. Evans en A. Valk (Eds.). *Recognising Experiential Learning* (pp. 220-233). Tartu: Tartu University Press.

afbakening tussen formeel en non-formeel leren niet altijd even scherp is aan te geven. Kenmerkend voor het niet-formele leren is de niet-schoolse context, het niet direct gericht zijn op officiële diploma's en de vaak informele sfeer. Recente ontwikkelingen laten evenwel zien, dat – wat de certificering betreft – formeel en niet-formeel leren dichter bij elkaar komen. Met name omdat via EVC-procedures niet-formele leerervaringen als formele leerervaringen kunnen worden erkend en gehonoreerd.

Een belangrijke ontwikkeling in dit verband is de totstandkoming van het *European Qualification Framework* (EQF). Ook de verschillende sectoren van onderwijs en scholing moeten worden aangepast aan dit model. Een wezenlijke vraag is dan, hoe de niet-formele educatie in dit model past.

In dit deel wordt vanuit verschillende invalshoeken naar dat niet-formele leren gekeken. Vier bijdragen richten zich op het niet-formele leren op de werkplek. Een vijfde bijdrage heeft betrekking op het niet-formele leren in een maatschappelijke context.

LEERPOTENTIEEL VAN DE WERKPLEK

Jeroen Onstenk gaat in zijn bijdrage *Werkend leren als verbinding van formeel en informeel leren* in op het leerpotentieel dat de werkplek biedt. Daarbij besteedt hij aandacht aan de voorwaarden om de kwaliteit van het niet-formele leren op de werkplek te verbeteren en te relateren aan het formele leren. Het leggen van verbindingen kan op twee manieren gebeuren: parallel en sequentieel. In het eerste geval wordt de verbinding gelegd binnen een bepaald scholingstraject. Daarbij verdwijnt het traditionele onderscheid tussen theorie (in de school) en praktijk (in het bedrijf). Veel eerder is er sprake van grensoverschrijdende verbindingen tussen beide, waarbij de werkplek als 'spontane leeromgeving' functioneert. In het tweede geval vindt de afwisseling tussen formeel en niet-formeel leren gespreid in de tijd plaats: gedurende de gehele loopbaan. Wil de verbinding tussen beide effectief zijn, dan is in de ogen van Onstenk een model nodig dat uitgaat van een constructieve en reflexieve benadering van leren. Daarbij is het niet alleen essentieel dat de werkplek leermogelijkheden biedt, maar dat ook de werknemer wil en kan leren.

EFFECTIVITEIT VAN HET WERKPLEKLEREN

In zijn bijdrage *Effectief werkplekleren: consequenties voor de praktijkopleider* werkt Franck Blokhuis een model uit voor effectief werkplekleren, waarbij in feite met een 'formele bril' naar het

werkplekleren wordt gekeken. Hij onderscheidt drie factoren die bepalen of het leren op de werkplek effectief is. Deze hebben te maken met kenmerken van: de lerende, de werkplek en de opleiding. De eerste twee hebben de meeste invloed, waarbij het vooral om de interactie tussen lerende en werkplek (leeromgeving) gaat.

Op basis van onderzoek in een drietal bedrijven concludeert Blokhuis dat zijn model grotendeels klopt, maar dat ook de kenmerken van de werkbegeleider van wezenlijke invloed zijn. Onder meer leeftijd, werkervaring en positie in het bedrijf spelen hierbij een rol. Wil werkplekleren effectief zijn, dan is een of andere vorm van begeleiding gewenst. Begeleiders dienen daarbij oog te hebben voor de kenmerken van de lerende en de werkplek (alsmede de interactie daartussen). Verder moeten zij zich kunnen inleven in de lerende en de resultaten van het leren vast kunnen stellen.

VERSCHILLENDE VORMEN VAN LEREN

Loek Nieuwenhuis, Patricia Gielen en Derk-Jan Nijman kiezen voor een meer theoretische/conceptuele invalshoek. Zij starten hun bijdrage *Vitaliserend leren: leven lang leren in een onzekere context* met een analytische visie op een leven lang leren. Hun conclusie is dat een leven lang leren geen eenduidig beleidsthema is. Het thema kent een brede waaier aan doelstellingen met verschillende functionaliteiten. Gerelateerd aan het niet-formele leren wijzen zij op de geringe programmeerbaarheid van leeractiviteiten, wat weer gevolgen heeft voor financierings- en kwaliteitsdiscussies.

Zij onderscheiden in dit verband drie vormen van leren: voorwaardelijk leren, reactief leren en proactief leren. Voorwaardelijk leren past binnen het geformaliseerde leren van de kwalificatiestructuur. Onderwijsinstellingen spelen hierbij een belangrijke rol. Bij reactief leren is dat nauwelijks het geval. Het gaat om leeractiviteiten die 'incompany' worden georganiseerd en zowel formele, maar vooral niet-formele kenmerken hebben. Proactief leren heeft sterke raakvlakken met het niet-formele leren. Het is van tevoren moeilijk planbaar en voorspelbaar en het manifesteert zich in de vorm van zoektochten. Het leren is gericht op innovatie en vitaliteit, hetgeen zich moeilijk laat vangen in reguleringssystemen. De auteurs kennen veel waarde toe aan deze vorm van leren, die echter alleen vanuit een systeem van onzekerheden kan worden gestimuleerd. Het gaat vooral om het proces, waarbij uitkomst en inhoud niet van tevoren vastliggen.

DE BETEKENIS VAN INFORMEEL LEREN

In *De betekenis van het formeel en informeel leren voor de kennisontwikkeling van de beroepsbevolking* doen Lex Borghans, Bart Golsteyn en Andries de Grip verslag van een onderzoek naar de betekenis van informeel leren. Zij komen tot de conclusie dat deze relatief groot is. Gemiddeld wordt rond de 30 procent van de werktijd aan informeel leren besteed (per jaar komt dat neer op meer dan 500 uur). Daartegenover staat dat werkenden gemiddeld maar 37 uur aan formele scholing besteden. Uit nadere analyses van hun gegevens blijkt dat het informele leren een zeer sterke invloed heeft op iemands kennisontwikkeling gedurende zijn leven. Het effect van informeel leren op het werk schatten de auteurs ongeveer tweemaal zo groot als het volgen van een formele cursus. Hoewel dat informeel leren blijkbaar heel belangrijk is, laat het zich moeilijk 'meenemen' in het beleid. Als belangrijkste redenen zien de auteurs de moeilijke meetbaarheid (het ontbreken van een standaardinstrumentarium) en het ontbreken van goede beleidsinstrumenten.

VERBAND MET DUURZAME ONTWIKKELING

In *Formeel en informeel leren voor duurzame ontwikkeling* neemt Max van der Kamp niet de werkplek als referentiepunt, maar kijkt naar een aantal maatschappelijke activiteiten. De invalshoek is daarbij 'duurzame ontwikkeling', door Van der Kamp gedefinieerd als: "... ontwikkeling die de behoeften van huidige generaties vervult, zonder dat deze de ontwikkeling van toekomstige generaties in de weg staat".

De Rijksuniversiteit Groningen heeft een aantal praktijken geanalyseerd, die gericht zijn op duurzame ontwikkeling en maatschappelijke participatie. Uit deze praktijken blijkt dat een mix van formeel leren en niet-formeel leren het meest effectief is. Daarbij spelen ook het 'collectief eigenaarschap', het sociale leren en het inschakelen van coaches uit eigen geledingen een belangrijk rol.

EEN VERANTWOORDE PLAATS VOOR INFORMEEL LEREN

Uit de verschillende bijdragen komt naar voren dat niet-formeel leren een belangrijke pijler is van het leren en dát gedurende het gehele leven. Zowel binnen de context van de werkplek als ook daarbuiten wordt het meest geleerd van de directe ervaring en door leeractiviteiten te koppelen aan andere activiteiten. Uit het geciteerde onderzoek blijkt dat niet-formeel leren mogelijk vele malen effectiever is dan het formele leren. Overigens betekent dat niet dat het

formele leren daarmee afgeschaft kan worden. Een verantwoorde mix van beide lijkt de meeste vruchten af te werpen.

Bij de verdere ontwikkeling van een stelsel van een leven lang leren zijn met deze constatering echter niet alle problemen opgelost. De meeste auteurs wijzen erop dat niet-formeel leren zich moeilijk in (meetbare) beleidsinstrumenten laat vatten.

De uitdaging is om de komende tijd het niet-formele leren een plaats te geven in het stelsel van een leven lang leren zonder het kind met het badwater weg te gooien en het niet-formele leren weer te formaliseren. Het focussen op processen in plaats van op tevoren vastgestelde effecten lijkt daarbij de meest voor de hand liggende invalshoek.

Werkend leren als verbinding van formeel en informeel leren

6

JEROEN ONSTENK

Van werkend leren wordt veel verwacht, als het gaat om het bij- en opscholen van volwassen werkenden en werkzoekenden. Tal van beleidsdocumenten en het activiteitenplan van de projectdirectie *Leren & Werken* (OCW/SZW, 2005) geven daar blijk van. Zo bepleiten de gezamenlijke werkgevers (MKB-N en VNO-NCW, 2006) het inrichten van een flexibele vakmanschapsroute in het mbo.

101

6.1 Beroepsopleidingen

Erkende beroepsopleidingen zouden op een veel flexibeler manier moeten worden aangeboden in de vorm van een werkend-lerentraject voor werkzoekenden, werkenden en voortijdig schoolverlaters. Deze zouden op elk gewenst moment van het jaar moeten kunnen instromen in de opleiding om een erkend vakdiploma te halen. Voorstel is om het praktijkdeel van de opleiding in te vullen bij een erkend leerbedrijf of bij een opleidingsbedrijf van een van de branches.

MAATWERKTRAJECTEN

Bij de vormgeving van deze flexibele route moet meer rekening gehouden worden met werkervaring en competenties die betrokkenen reeds hebben opgedaan. Zo kunnen maatwerktrajecten ontstaan, toegesneden op de specifieke opleidingsbehoefte van de deelnemers. Voorwaarde voor de invoering van een dergelijke flexibele vakmanschapsroute is

wel dat bedrijven en scholen beter samenwerken. Werkgeversorganisatie verwachten veel van het informele leren in de bedrijven. Zowel voorafgaande aan het leerwerktraject (dan moet immers de te verzilveren ervaring worden opgedaan), als tijdens het werkend leren deel van het project.

KWALITEITSEISEN LEEROMGEVING

Wat de werkgevers niet expliciet zeggen, is dat dit in feite betekent dat bedrijven in sterkere mate als leerbedrijf voor hun eigen (nieuwe) werknemers moeten optreden. Zowel als ze al bij het bedrijf werken als wanneer ze werk zoeken. Wat ook opvalt, is dat er eigenlijk geen aandacht wordt besteed aan het bedrijf als leeromgeving. Er wordt wel gewezen op de grote verantwoordelijkheid van bedrijven voor het beroepsonderwijs en op de noodzaak ook fondsen te verschuiven richting bedrijven. Men rept echter niet over kwaliteitseisen, anders dan dat het om een erkend leerbedrijf moet gaan.

LEERARRANGEMENTEN VOOR VOLWASSENEN

De flexibele vakmanschapsroute zou een nieuwe impuls kunnen geven aan het al langer bestaande streven om bve-instellingen een belangrijkere rol te laten spelen in beroepsgerichte leerarrangementen voor volwassenen. De feitelijke participatie van roc's in bedrijfsopleidingen en andere postinitiële trajecten valt vooralsnog tegen, al besteden veel roc's wel aandacht aan de structurele uitbouw van contractonderwijs.

Ook neemt de deelname van ouderen (werknemers en in mindere mate werklozen) aan regulier beroepsonderwijs toe, vooral via bbl en deeltijd-bol. Mede omdat de leeftijdsbeperkingen wat de bekostiging betreft onlangs zijn opgeheven.

De meerderheid van deelnemers aan bbl-opleidingen bestaat ondertussen uit (jong)volwassenen, met een gemiddelde leeftijd (in 2004) van 27 jaar (OCW, 2006). Ook aan deeltijd-bol-opleidingen wordt vooral door volwassenen deelgenomen. Er zijn overigens wel grote verschillen tussen sectoren.

VERBINDING FORMEEL EN INFORMEEL LEREN

In 2006 is CINOP gestart met een project dat experimenten wil analyseren, ondersteunen en bevorderen op het terrein van de verbinding van formeel en informeel leren. Specifiek in door

roc's (mede) georganiseerde leertrajecten voor volwassenen. Deeltijdopleidingen en duale trajecten zijn voor volwassenen (werkenden en werkzoekenden) aantrekkelijk. Het doel is daar ontwikkelingsgericht onderzoek aan te koppelen, dat focust op de wijze waarop de verbinding voor de deelnemer vorm krijgt op verschillende dimensies: organisatorisch, inhoudelijk, pedagogisch-didactisch.

Bij de verbinding van formeel en informeel leren gaat het om (georganiseerde) leerprocessen (projecten of activiteiten die zich richten op de scholing van werknemers of werkzoekenden), die voor een substantieel deel bestaan uit informeel leren op de werkplek. Met daarnaast een deel formeel leren in een les- of cursussituatie, leidend tot een erkende (deel)kwalificatie of andere certificering, op mbo-niveau 1 tot 4. Dit formele deel kan verzorgd worden door een roc.

In deze bijdrage besteden we aandacht aan het begrip informeel leren, aan voorwaarden en mogelijkheden voor de versterking van de kwaliteit en opbrengsten van deze manier van leren en vooral voor de verbinding van formeel en informeel leren bij het leren en opleiden van volwassenen.

6.2 Informeel leren

Informeel leren is vanouds een essentieel onderdeel van beroeps- en functiegerichte leerprocessen (Eraut, Alderton, Cole en Senker, 1998; Onstenk 1997; 2003). Zowel in het kader van beroepsopleiding – denk aan leerlingwezen, stage of praktijkperiode – als in (het begin van) de loopbaan na de initiële beroepsopleiding. Leren op de werkplek vindt plaats in de vorm van inwerken, intervisie, het opdoen van werkervaring, het volgen van een werkplekopleiding, het meedoen in leerprojecten en vooral het samen met anderen in de beroepspraktijkgemeenschap werken: problemen oplossen, met nieuwe machines, materialen, processen en methoden leren werken en participeren in continue verbetering en innovatie (Onstenk, 1997; Hoeve e.a., 2006).

EFFECTIEVE LEERPROCESSEN

Terwijl informeel leren haast per definitie moeilijk grijpbaar is, zijn er wel degelijk indicaties dat het gaat om effectieve leerprocessen. Het staat buiten kijf dat werknemers aanzienlijk meer

leren dan alleen via het volgen van cursussen. Het overgrote deel van de kennis en vaardigheden die werknemers gebruiken in hun werk, leren ze op een of andere informele manier tijdens het werken zelf (Eraut, 2003; Borghans, Golsteyn en De Grip, 2006). Daarbij bestaat soms de hoop dat het leren op de werkplek kan compenseren voor een lage vooropleiding en weinig scholing, maar dit blijkt in de praktijk slechts betrekkelijk het geval. Laagopgeleiden leren wel degelijk op de werkplek, meer dan in een cursus (Onstenk, 1997), maar vaak minder dan hoger opgeleiden (Borghans e.a., 2006).

ONGEPLAND EN ONGEORGANISEERD

De term informeel leren is verwarrend. Hij verwijst naar leren dat spontaan is in de zin van niet georganiseerd of gepland⁷ en dat in principe overal en altijd plaats kan vinden. Bij de term wordt meestal gedacht aan leren op de werkplek, maar informeel leren kan ook in andere levenssferen voorkomen en van belang kan zijn. Als belangrijkste kenmerk wordt het ongeplande en ongeorganiseerde karakter van het leerproces en daarmee de veronderstelde afwezigheid van structurering en sturing van het leerproces, benadrukt.

Informeel leren wordt vaak gezien als impliciet, incidenteel, toevallig leren, dat plaatsvindt als onbedoeld nevenproces van werken (Marsick en Watkins, 1990; Onstenk, 1997). Het betreft behalve het 'leren door te doen' bijvoorbeeld het leren van fouten, verkeerde aannames en vooronderstellingen of het (re)construeren van betekenissen en interpretaties van anderen. Maar ook gaat het om het verborgen curriculum in cursus en onderwijs. Informeel leren wordt in deze optiek gekenmerkt door improvisatie en een sterke afhankelijkheid van omstandigheden. Leerprocessen zijn informeler, naarmate het leren dichterbij de concrete arbeidssituatie aanzit.

Terwijl informeel leren aan de ene kant als incidenteel en impliciet te boek staat, wordt het aan de andere kant gezien als krachtig, omdat het in sterke mate gestuurd wordt door de lerende zelf. Op dat aspect ligt veelal de nadruk, om het verschil duidelijk te maken met leren in school of cursusverband. Vandaar dat informeel leren graag gekoppeld wordt aan autonoom, zelfstandig of zelfgestuurd leren (Simons, 1999; Poell, 2007).

⁷ Daarnaast wordt in de volwasseneneducatie soms nog het non-formele leren onderscheiden. Dan gaat het om bedoeld (intentioneel) leren in andere settings dan een school, bijvoorbeeld een buurtcentrum of welzijnsinstelling.

Weliswaar is informeel leren 'voornamelijk op ervaring gebaseerd en niet-institutioneel', maar er kan wel degelijk sprake zijn van een duidelijke leerintentie (Marsick en Watkins, 1990). De lerende heeft een grote mate van controle op het leerproces, al zijn de resultaten van het leerproces niet precies voorspelbaar. Als voorbeelden noemen Marsick en Watkins zelfgestuurd leren (self-directed learning), netwerken, coaching, mentorschap, prestatieplanning (performance planning) en trial-and-error leren.

'GEUZENTERM'

Een belangrijk nadeel van het begrip informeel leren is dat het negatief geformuleerd is: de nadruk ligt op het verschil met formeel leren: geformaliseerd en gestructureerd leren in een cursus of klas, volgens een vastgelegd stramien. Het specifieke karakter en verloop van leerprocessen op de werkplek wordt niet helder. De term informeel veronachtzaamt de mogelijkheid dat het leerproces gestuurd wordt door andere dan pedagogische leerproces- en structuurkenmerken. Bijvoorbeeld door proces- en structuurkenmerken van de arbeid zelf, van de werksituatie of van de beroeps cultuur (Billett, 2000a, 2000b).

Met name het gebruik van de term incidenteel leren is problematisch. Daarmee wordt veelal bedoeld op het toevallige, niet-gestructureerde en niet-geplande karakter van leermomenten, terwijl ook de connotatie niet-efficiënt en niet-effectief meespeelt. Maar 'incidenten' die leiden tot storing zoeken en problemen oplossen zijn in de beroepsuitoefening vaak heel leerzaam. Dat rechtvaardigt een meer positieve invulling van het begrip incidenteel leren. Het begrip kan als 'geuzenterm' worden gehanteerd. Incidenten doorbreken de routine en kunnen zo aanleiding geven tot leren. En in werkprocessen zijn incidenten onvermijdelijk.

In toenemende mate laten bedrijven werknemers zelf (kleine) storingen oplossen. In het kader van efficiëntie en voorkoming van productieverlies, kwaliteitsbeleid en continue verbetering. Dit stelt hogere eisen aan hun kennis en vaardigheden, maar leidt tegelijk ook tot nieuwe leermogelijkheden (Onstenk, 1997).

ERVARING ALS TWEESNIJDEND ZWAARD

Informeel leren kan worden gezien als leren door doen, door ervaring. Ervaring is echter een tweesnjidend zwaard. Het kan leiden tot het opdoen van routines, die vervolgens leiden tot angst voor het nieuwe (Hoeve, Jorna en Nieuwenhuis, 2006) en daarmee tot het stoppen van

leren. Het (willen) opdoen van nieuwe ervaringen is niet vanzelfsprekend (Nieuwenhuis en Van Woerkom, 2006). De uitdaging is om in leer- en scholingsprojecten de bereidheid en het vermogen tot het opdoen van nieuwe ervaring te stimuleren (Poell, 2007). Daarin onderscheidt een leven lang leren zich van EVC, dat juist de al bereikte routines in kaart brengt.

Een scholingsproject is in deze opvatting niet alleen van belang om bepaalde nieuwe kennis of vaardigheden over te dragen, maar ook om een nieuwe impuls te geven aan het leren in de werksituatie van werknemers en werkzoekenden.

Wil ervaring leiden tot doorgaande leerprocessen, dan moet deze betrekking hebben op een rijke en zich ontwikkelende inhoud en vergezeld gaan van reflectie en verwerking (Engeström, 2001). Dat pleit ervoor om het ervaringsbegrip verder uit te werken naar de handelingspraktijken waarin ervaring wordt georganiseerd. Vanuit dit perspectief is meer aandacht nodig voor de werkomgeving zelf als leeromgeving ofwel het leerpotentieel van de werksituatie (Onstenk, 1997; Kwakman, 1998; Nijhof, 2006).

6.3 Verbinden van formeel en informeel leren

Beroepsopleidingen, scholingstrajecten en een leven lang leren in de loopbaan bestaan feitelijk uit combinaties en afwisseling van formeel en informeel leren. Waarbij we, in kritische aansluiting bij Nieuwenhuis en Van Woerkom (2006), onderscheid kunnen maken tussen parallelle en sequentiële verbinding. Met parallelle of verticale verbinding wordt bedoeld op de combinatie van formeel en informeel leren in een bepaald scholingstraject. Sequentieel of horizontaal heeft betrekking op de afwisseling van formeel en informeel leren in de loopbaan. Nieuwenhuis en Van Woerkom bekritisieren de traditionele visie in het beroepsonderwijs, met eerst schools leren en vervolgens toepassen in de praktijk. Je kunt dit, gezien vanuit de leerloopbaan, ook omdraaien. Na het al of niet volgen van een beroepsopleiding gaat iemand werken en leert dan informeel verder via ervaring en reflectie. Op een gegeven moment kan dan de noodzaak of gelegenheid zich voordoen om scholing te volgen. Die kan op haar beurt een push geven aan nieuwe leermogelijkheden voor verder informeel leren. Door nieuwe werkzaamheden toegankelijk te maken of door de leerbereidheid of het leervermogen te vergroten.

Vanuit dit perspectief kunnen scholingstrajecten vormgegeven en geëvalueerd worden. Niet alleen qua directe (nagestreefde en behaalde) leeropbrengsten, maar ook wat de bijdrage betreft aan rijkere en intensievere vormen van (informeel) leren in de werksituatie. Dit is van belang als het gaat om innovatief leren. Voor het adequaat meegroeien of zelfs overleven van arbeidsorganisaties is innovatie onontbeerlijk. Daarbij verdwijnt de vanzelfsprekendheid van werkprocessen. Innovatie gaat gepaard met 'open einde' zoek- en leerprocessen, zowel op individueel, collectief als organisatieniveau. Dat stelt andere eisen aan de leermogelijkheden en het organiseren van leren in het werk (Hoeve e.a., 2006).

PARALLELE VERBINDING

Wat betreft de parallelle verbinding valt op dat bij competentiegericht leren en opleiden het klassieke onderscheid tussen theorie (op school of in een cursuslokaal) en praktijk (in het bedrijf) vervaagt. Eerder moet er sprake zijn van grensoverschrijdende communicatie ('boundary crossing') tussen de school als leergemeenschap en de beroepsgemeenschap. (Her)definiëring en intensivering van de samenwerking tussen school en bedrijf zijn daarbij van essentieel belang. Werkend leren als onderdeel van het behalen van een erkende kwalificatie impliceert dat de beroepspraktijk zoals die beschreven is in kwalificatieprofielen of curriculumdoelen, moet worden gerelateerd met en vertaald naar de feitelijke praktijk in concrete werksituaties en vice versa (Billett, 2002b). Doelen en vormen van leren worden bepaald door de specifieke karakteristieken van de werksituatie (zie verder). De lerende werknemer moet de verbinding leggen tussen de in het onderwijs opgedane kennis en vaardigheden en de concrete eisen van de praktijk. Omdat het vaak moeilijk is om dat te doen vanuit de kenmerken van een concrete praktijk, doet men het in het beroepsonderwijs of scholingstraject vaak andersom. Vanuit de opleidingsdoelen worden praktijkopdrachten geformuleerd die op de werkplek moeten worden uitgevoerd. In het ideale geval betreft dat een gestileerde en bewust gemaakte versie van het eigenlijke werk, in het minder ideale, maar vaak voorkomende geval moet er op de werkplek gezocht worden naar mogelijkheden de opdracht uit te voeren. Daarmee wordt het bedrijf weliswaar gebruikt als plek om te leren, maar wordt weinig gebruik gemaakt van informeel leren. Er wordt ook geen bijdrage geleverd aan het versterken van de werkplek als spontane leeromgeving (lerende organisatie).

Het zelfstandig leren van geabstraheerde kennis is vaak lastig en weinig motiverend. Het gaat een stuk beter als geleerd kan worden door participatie in een praktijkgemeenschap waar die kennis wordt gebruikt (Eraut, 2003). De uitdaging voor het verbinden en organiseren van leren is het systematiseren en ondersteunen van het leren in de werksituatie, zonder de motiverende en inzichtgevende kracht van het werk zelf aan te tasten (Onstenk, 1997).

DUALISTISCHE OPVATTING

De relatie tussen binnen- en buitenschools leren en de daarop gebaseerde vormgeving van leerarrangementen en -trajecten, wordt vaak dualistisch opgevat (Guile en Griffiths, 2003). Er wordt vaak van uitgegaan dat werk en onderwijs intrinsiek zo van elkaar verschillen, dat het eigenlijk niet loont in te gaan op mogelijke relaties tussen de verworven kennis (gecodificeerde en alledaagse kennis) of te zoeken naar pedagogische praktijken die lerenden daadwerkelijk kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van nieuwe inzichten uit de wisselwerking van gecodificeerde en alledaagse kennis.

Er is te weinig aandacht voor reflectie. Men neemt voetstoots aan dat ervaring bestaat uit het zich toe-eigenen van 'ruwe' data, dat 'ervaringsleren' een natuurlijke categorie is en dat hetgeen een bepaalde individuele vakman of iemand uit de praktijkgemeenschap erover zegt, gezien kan worden als een vorm van authentieke kennis van een situatie. Maar ervaring betekent het 'onderdompelen' in een specifieke sociale en culturele praktijk, waarin altijd al conceptuele relaties en interpretaties bestaan. Betekenis en waarde van ervaring hangt dus niet alleen af van de ervaring als zodanig, maar ook van hoe en door wie hij wordt geïnterpreteerd. Er wordt altijd (ook) een eigen subjectieve werktheorie ontwikkeld, die is gebaseerd op interpretatie (Van der Sanden, De Bruijn en Mulder, 2002).

COMMUNITIES OF PRACTISE

Werkervaring op zichzelf is niet voldoende om werknemers te motiveren tot het ontwikkelen van vaardigheden die voor werk van belang zijn en tot het ondervangen van het 'inerte' karakter van veel gecodificeerde kennis die hij op school of in een cursus onderwezen heeft gekregen. Ontwikkeling, leren en cognitie zijn gesitueerd. Het is niet zozeer het werken met een probleem op zichzelf dat mensen motiveert om te leren. Dat gebeurt pas als er een binding ontstaat met bepaalde voor de lerende relevante, of relevant te maken, problemen (Meijers en Wardekker, 2001).

Of dat in de praktijkleersituatie gebeurt, hangt sterk af van de ‘communities of practice’ waarin zowel het probleem als de interpretaties van de lerende zijn ingebed. Mensen moeten in staat worden gesteld zich dat probleem eigen te maken en om het te generaliseren (verbinding met gecodificeerde kennis).

Dat laatste heeft betrekking op ‘transfer’. Die wordt vaak gezien als eenvoudig het (opnieuw) toepassen van kennis en vaardigheden die in een bepaalde context zijn verworven (school of werkplek) in een andere context (een andere werkplek). Daarmee worden belangrijke kenmerken van leren over het hoofd gezien (Guile en Griffiths, 2003). Leren is een proces van zowel zelforganisatie als enculturatie (Cobb en Bowers, 1999). Individuen leren wanneer zij participeren in culturele praktijken en wanneer zij frequent kunnen interacteren met anderen met meer kennis en competenties. Op die manier worden op de werkplek ‘zones van nabije ontwikkeling’ (Engeström, Engeström en Karkkalinen, 1995) mogelijk. Alle cognitieve ontwikkeling vindt in context plaats en alle contexten stellen bepaalde beperkingen op het denken (Van Oers, 1998). De uitdaging van transfer is nu juist precies om mensen toegang te geven tot nieuwe contexten, waarin zij alternatieve opvattingen en visies kunnen ontwikkelen over hun huidige situatie en kunnen samenwerken om nieuwe praktijken te implementeren: het is een proces van recontextualisering.

VERBINDEND MODEL

Effectief verbinden van formeel en informeel leren vraagt om een verbindend (‘connective’) model (Guile en Griffiths, 2001, 2003), waarbij de scheiding tussen leren in het werk en in een onderwijssituatie wordt overwonnen. Dit model gaat uit van een constructieve en reflexieve benadering van leren. Onderwijs en werk worden niet gezien als gescheiden en onverbonden leerplaatsen, maar als onderling verbonden en zich ontwikkelende activiteitssystemen (Engeström, 2001). Dit betekent dat opleiders en begeleiders goed in de gaten moeten hebben, dat verschillende vormen van leren elkaar kunnen beïnvloeden en versterken. Het succes van buitenschools leren in een beroepsopleiding of scholingstraject hangt dan af van de mate waarin het lukt de klassieke scheiding tussen theorie (op school) en praktijk (in het bedrijf) te laten vervagen. Dat wil niet zozeer zeggen dat het onderscheid verdwijnt, maar dat er in veel sterkere mate sprake moet zijn van grensoverschrijdende communicatie (‘boundary crossing’) tussen school of cursus (leergemeenschap) en bedrijf en beroepsgemeenschap. Daarbij moet

altijd in het oog gehouden worden dat de praktijkcomponent een eigen specifiek verloop heeft. Toch moet het leren op de werkplek inhoudelijk geïntegreerd worden in opleiding of scholingstraject. Het is vaak niet zinvol, wenselijk of mogelijk om vooraf precies te plannen wat wordt geleerd. Dan moet er meer ruimte zijn voor ervaring en de verwerking van die ervaring en voor recontextualisering van de in de cursus verworven gecodificeerde kennis.

6.4 Leerpotentieel van de werkplek

Het op een creatieve manier verbinden van leren en werken kan zowel voor het leren als voor het werken meerwaarde opleveren. Daarvoor is belangrijk dat de leermogelijkheden op de werkplek optimaal worden herkend en benut. Maar ook dat expliciete aandacht wordt besteed aan het ondersteunen van de lerende of werkende bij het actief leggen van de verbinding.

In de literatuur over werkpleklernen worden inhoud en verloop van leerprocessen op de werkplek specifiek beschreven (Onstenk, 1997, 2003; Blokhuis, 2006). Er komen tal van aspecten van de werkomgeving als structurerend kader voor het opdoen van leerervaringen aan bod.

SITUATIEGESTUURD LEREN

Leermogelijkheden hebben betrekking op de inhoud van het werk, maar ook op de mogelijkheden tot sociaal contact en samenwerking en de daarbij behorende communicatie en feedback in de praktijkgemeenschap van beroep, bedrijf en team. Veel leren in de werksituatie vindt ongepland en onbewust plaats. Dat wil echter niet zeggen dat het puur toeval is of nergens door gestuurd wordt. Je zou kunnen spreken van situatiegestuurd leren, omdat leermogelijkheden in sterke mate afhangen van karakteristieken van de (werk)situatie. Leren wordt (mede) bepaald door de werkomgeving, de werkprocessen en de daarin optredende opgaven en problemen (Onstenk, 1997).

Werkpleklernen vindt plaats door participatie aan werkprocessen en heeft als doel werksituaties te leren begrijpen, hanteren en beïnvloeden (Blokhuis, 2006). Leren tijdens het werk wordt meestal niet gestuurd door expliciete specifieke leerdoelen, maar is veelal gericht op de optimalisatie van productiegerichte handelingen, zowel op het niveau van individuele werknemers als dat van werkgemeenschappen (Nieuwenhuis en Van Woerkom, 2006). Als er al

doelen zijn te formuleren, dan zijn deze afgeleid van werkprocessen en werkdoelen. De inzet van middelen is gericht op de optimalisatie van die werkprocessen.

KANSEN OP LEREN

Werksituaties verschillen in de kans op en de inhoud van leren. Er zijn veel factoren van invloed op leren op de werkplek. Daarbij spelen kenmerken van de lerende, de arbeidssituatie en de organisatie in ieder geval een rol. De literatuur beschrijft vele benaderingen om deze factoren te analyseren en in kaart te brengen (Onstenk, 1997; Eraut e.a., 1998; Blokhuis, 2006). Een systematische manier om aan de belangrijkste factoren aandacht te besteden levert het model van het leerpotentieel van arbeidssituaties (Onstenk, 1997; Kwakman, 1998; Ruelens en Baert, 2002). Het leerpotentieel van arbeidssituaties betreft de kans dat in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen plaatsvinden. Deze kans wordt bepaald door de wisselwerking tussen:

- de leermogelijkheden in werk en werkomgeving;
- de lerende werknemer (leervaardigheden en leerbereidheid van de werknemer);
- het organiseren van leren op de werkplek.

LEERMOGELIJKHEDEN IN WERK EN WERKOMGEVING

De minimale voorwaarde voor leren in de werksituatie is dat daar iets te leren valt. Daarbij is niet alleen de feitelijke inhoud van het werk van belang, maar ook de kenmerken van de werkomgeving. Bij de inhoud gaat het om aspecten als breedte, volledigheid, variatie en complexiteit van het werk en om het vóórkomen en de kwaliteit van (nieuwe) problemen, methoden, technieken, materialen, producten en kritische incidenten (Onstenk, 1997; Blokhuis, 2006). Ook de in- en externe regelmogelijkheden en de vormgevings- en beslissingsruimte zijn van belang: je leert alleen wat van het hanteren van een probleem als je de speelruimte en de ondersteuning hebt om er wat aan te doen. Anders leidt het vooral tot stress. Wat de werkomgeving betreft, kan gedacht worden aan de beschikbaarheid van kennis en aan de mate van sociale contacten en ondersteuning. In veel werksituaties leidt de toenemende kennisintensiteit van het productieproces tot aanwezigheid van informatie zoals vastgelegd in de fysieke omgeving of meer expliciet in de vorm van handleidingen, job aids, helpfuncties, gesimuleerde procesreconstructies en databanken.

INTERACTIEPROCESSEN

Bij de werkomgeving gaat het daarnaast om feitelijke interactie, contacten en ondersteuningspraktijken en feedback door collega's en chefs. Naast de interactie in het werk zelf, zijn hier ook georganiseerde én ongeorganiseerde interactieprocessen buiten het directe werk (werkoverleg, wandelgangen, koffiepauze) belangrijk (Orr, 1996; Onstenk, 1997).

De 'praktijkgemeenschap' (Wenger, 1998) op het niveau van beroep, bedrijf, afdeling of team speelt een essentiële rol in het bieden van leermogelijkheden op de werkplek, zowel door het laten delen in het proces van collectieve en impliciete ('tacit') kennisontwikkeling, als via het bieden van identificatiemogelijkheden en het ondersteunen van sociaal leren (Meijers en Wardekker, 2001). De praktijkgemeenschap wordt gekenmerkt door samenwerken in een gedeelde onderneming en een daarop gebaseerde gezamenlijke identiteit.

Een gedeelde onderneming verwijst naar het feit dat het gaat om een groep medewerkers die door gezamenlijk handelen iets voor elkaar proberen te krijgen. Dit gebeurt in nauwe samenwerking waarbij er met grote regelmaat directe interactie is tussen de leden, zowel formeel als informeel. Doordat er in nauwe samenwerking aan een gedeelde onderneming wordt gewerkt, ontstaat er een gedeelde identiteit: er is een gedeelde cultuur met verhalen over gezamenlijke ervaringen en gedeelde opvattingen over professionele houding en gewenste rolverdeling (Wenger, 1998; Billett, 2002a).

DIALOOG CENTRAAL

Dit impliceert dat bij de analyse van leren op de werkplek het accent niet alleen moet liggen op de deelnemer als een geïsoleerd lerend individu, maar veel meer op de deelnemer in relatie tot zijn of haar collega's, directe werkchef en begeleider(s). Leren is, met andere woorden, een sociaalcommunicatief proces waarin de dialoog centraal staat. Een dialoog die samengaat met een ingroeien in de 'community of practice'. In een leersituatie hebben subjectieve en persoonlijke ervaringen een belangrijke invloed, maar subjectieve perspectieven moeten ook uitgewisseld worden.

Geaccepteerd moet worden dat er verschillende perspectieven zijn, die daarom zichtbaar gemaakt en vergeleken moeten worden. Die worden zichtbaar doordat je leert in dialoog. In gezamenlijke leer- en werksituaties vinden processen van gemeenschappelijke betekenis-

constructie plaats (Bruner, 1990). Lerenden toetsen 'hun' betekenissen in een dialoog aan die van de ander (Meijers en Wardekker, 2001).

EXPERT VAN CRUCIAAL BELANG

Essentieel daarbij is de beschikbaarheid van een expert die in staat is te reflecteren op zijn eigen levenservaringen en op basis daarvan de emoties van de lerende niet alleen begrijpt, maar ze ook gaandeweg bespreekbaar maakt. Hoe belangrijk een dergelijke expert is, wordt bijvoorbeeld duidelijk uit onderzoek van Meijers en Teerling (2002) naar de effecten van individuele leerrekeningen op de investeringen door werknemers in scholing en training. Vakbekwaamheid wordt in de ogen van de ondervraagde werknemers verworven in een dialoog met een ervaren, allround vakman die optreedt als leermeester.

6.5 De lerende werknemer

Voor informeel werkplekleren is niet alleen van betekenis of, wat en hoe er op de werkplek geleerd kan worden. Minstens zo belangrijk is of de werknemer bereid en in staat is daarvan te leren. Daarbij speelt zijn persoonlijke geschiedenis een rol. Het gaat dan om ervaringen opgedaan in het onderwijs, maar ook met het leren in eerdere werk- of andere praktijksituaties. Eerdere leerervaringen bepalen mede de wijze waarop iemand betrokken is bij bepaalde taken, welke preferenties iemand heeft en wat zijn favoriete aanpak is. Leerbereidheid wordt sterk beïnvloed door zelfvertrouwen. Leren vindt plaats door interactie van de lerende werknemer met de verschillende aspecten van de werkplek. Die interactie kan verschillende vormen aannemen: waarneming, overdracht, ervaring, imitatie, activiteit en participatie (Illeris, 2003). Feitelijk leren resulteert uit de combinatie van de uitnodigende kwaliteit van de werksituatie enerzijds en het individuele engagement van de lerende anderzijds (Billett, 2002a). Belangrijk is het ontwikkelen van vermogen en bereidheid van de werknemer om leermogelijkheden in de praktijkleersituatie, bijvoorbeeld bij een onverwachte gebeurtenis of een storing, daadwerkelijk waar te nemen en te benutten. De werkende wordt een opportunistische (Langer, 1997) leerder, die de leerkans grijpt als die zich voordoet. Dat veronderstelt engagement van de werknemer die bereid en in staat moet zijn om actief te leren, gestuurd door de situatie en door zichzelf. Dat

individuele engagement hangt bijvoorbeeld af van tevredenheid met de eigen prestatie, de wens om deze te verbeteren, eigenbelang, zelfmotivatie en de mogelijkheid tot vooruitgang (Billett, 2002a).

ORGANISEREN VAN LEREN

De werksituatie kan 'uitnodigen tot leren' door de toegang tot andere werkers, tijd om te oefenen en te leren, betrokken te worden bij het delen van kennis, discussiegroepen, toegang tot kennis, uitvoering van opleidingsprogramma's en aanmoediging, houding en bekwaamheden van collega's waar men mee samenwerkt (Billett, 2002b).

Werkplekken verschillen sterk in hun 'uitnodigende kwaliteit'. Dat wil zeggen de mate waarin individuen daadwerkelijk de gelegenheid krijgen actief te participeren in de activiteiten op de werkplek en de mate waarin ze daarbij gesteund en begeleid worden. Billett wijst erop dat mogelijkheden vaak ook binnen een bedrijf of werksituatie niet gelijk verdeeld zijn.

Werksituaties zijn vaak omstreden terrein, waardoor de lerende niet of slechts moeizaam toegang krijgt tot bepaalde personen of kennis. Met andere woorden: zelfs als een bepaalde werksituatie in principe leermogelijkheden biedt, is het nog niet zeker dat iedereen in die werksituatie die mogelijkheden ook daadwerkelijk kan en mag benutten. Als leren op de werkplek ingezet wordt om bepaalde doelen te bereiken, zoals in een beroepsopleiding of scholingstraject, is het dus niet voldoende te kijken of er mogelijkheden zijn om iets te leren, hetgeen dan bijvoorbeeld vastgelegd kan worden in een erkenningsregeling (vgl. MKB N en VNO-NCW, 2006). Het gaat er ook om, of die mogelijkheden daadwerkelijk toegankelijk zijn voor de desbetreffende lerende in de desbetreffende leerperiode, wat alleen vastgesteld kan worden door het volgen van en communicatie over het werkelijke leerproces.

BEVORDEREN VAN WERKPLEKLEREN

Er zijn tal van activiteiten die het bedrijf kan ondernemen om het werkplekleren te bevorderen (Onstenk, 1997; Poell, 2007). Te denken valt aan personeelsmanagement (iemand op een werkplek met leermogelijkheden zetten) of het organiseren van begeleiding en wederzijdse feedback. Het kan ook gaan om 'echt' opleiden op de werkplek, ondersteund door leerdoelen, leermiddelen en begeleiding, maar dan is het nauwelijks zinvol om nog van informeel leren te spreken.

De prestatie-eisen van een bedrijf beïnvloeden in sterke mate het leren en de leeruitkomsten (Skule, 2003), hoewel deze eisen niet voor elke werknemer een positieve uitwerking hebben. Werknemers die aangeven zich helemaal niet te laten leiden door targets dan wel erg veel druk voelen door die targets, leren minder. Dit nuanceert de aanname dat het opleggen van eisen bijdraagt aan leren (Blokhuis, 2006).

Het effectiever leren hanteren van exploratief en zelfgestuurd leren draagt bij aan het benutten en zelfs creëren van leermogelijkheden in de werksituatie. In leertrajecten voor volwassenen moet aandacht worden besteed aan het zelf leren stellen van doelen, aan oriënteren en plannen en aan het evalueren en vooral het reguleren van leren in praktijksituaties.

KRACHTIGE LEEROMGEVING

Om niet alleen de direct aan het werk gekoppelde competenties te ontwikkelen maar ook het vermogen tot zelfsturing, moeten leersituaties voldoen aan kenmerken van een krachtige leeromgeving, zoals de ontwikkeling van regulatievaardigheden via construerend en reflecterend leren, het voorhanden zijn van een ondersteunende, diagnosticerende procestoetsing naast onafhankelijke, competentiegerichte producttoetsing en het aanwezig zijn van verschillende en gevarieerde leerplekken (De Bruijn, 2006).

Er moet ook een 'tweezijdige' dialoog mogelijk zijn. De lerende moet – tegelijkertijd – in staat worden gesteld tot een dialoog met zichzelf (waarin intuïtieve zingeving centraal staat) en tot een dialoog met anderen (waarin discursieve betekenisgeving centraal staat). Het proces van intuïtieve zingeving is vanuit de leeromgeving slechts marginaal te beïnvloeden; het proces van discursieve betekenisgeving staat veel meer open voor interventies (Meijers en Wardekker, 2001).

6.6 Tot slot

Het komt in scholingstrajecten voor werkende en werkeloze volwassenen steeds meer voor dat in de praktijk opgedane leerervaringen – ofwel voorafgaand informeel leren – via een EVC-procedure kunnen meetellen in kwalificatietrajecten. Bij EVC gaat het vooralsnog meestal alleen om vrijstelling voor delen van een te volgen opleiding (Duvekot en Brouwer, 2004; Van den Dungen, Van den Burgt en Pijls, 2003). Daarmee komt de horizontale verbinding van werkend leren naar scholing in beeld, maar nog niet die van scholing naar het leren in het werk. Daarnaast is het belangrijk dat bestaande ‘informele’ leermogelijkheden op de werkplek worden benut en geïntegreerd in het leertraject. Tot nu toe is het informeel leren vaak onderbelicht gebleven als essentieel onderdeel, laat staan als rode draad van kwalificeringsprocessen. Het feit dat veel scholingstrajecten een schools (formeel) en werkplekdeel (informeel) kennen, wil niet per definitie zeggen dat er ook sprake is van een effectieve verbinding tussen formeel en informeel leren (Onstenk, 2003). In het kader van de toenemende aandacht voor het duale leren is het van belang dat nieuwe arrangementen voor het verbinden van formeel en informeel leren worden ingericht en geëvalueerd. Dan kan bijvoorbeeld gedacht worden aan werkenden die (nog) niet over een startkwalificatie beschikken en werkelozen die daar via een duaal traject naar toe geleid kunnen worden. Maar het gaat ook om scholingsinitiatieven voor werknemers op mbo-niveau die door een combinatie van formeel en informeel leren hbo-niveau kunnen bereiken. Dit laatste is in het bijzonder van belang met het oog op de innovatieagenda en de Lissabon-doelstellingen.

LITERATUUR

- Billett, S. (2002a). Towards a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27-43.
- Billett, S. (2002b). Workplace pedagogic practices. *Lifelong Learning in Europe*, 2002, 2, 94-103.
- Blokhuis, F.T.L. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Enschede: Universiteit Twente.
- Borghans, L., Golsteyn, B. en Grip, A. de (2006). *Meer werken is meer leren*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs*. Oratie. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cobb, P. en Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28/2, 4-15.
- Dungen, M. van den, Burgt, H. van den en Pijls, T. (2003). *EVC: Brug tussen competentie en kwalificatie*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Duvekot R.C. en Brouwer, J. (Red.)(2004). *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht: Lemma.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-161.
- Engeström, Y. Engeström, R. en Karkkalinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition : learning and problem-solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.

- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. en Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment. Research Report 5*. Brighton: University of Sussex Institute of Educat.
- Eraut, M. (2000). Non formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In F. Coffield (ed.). *The necessity of informal learning*. Bristol: The policy press.
- Eraut, M. (2003). Transfer of knowledge between education and the workplace. In H.P.A. Boshuizen. *Expertise development: the transition between school and work*. Heerlen: Open Universiteit Maastricht.
- Hoeve, A., Jorna, R. en Nieuwenhuis, A.F.M. (2006). Het leren van routines: van stagnatie naar innovatie. *Pedagogische Studiën*, 83/5, 397-409.
- Guile, D. en Griffiths, T. (2001). Learning through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113-131.
- Guile, D. en Griffiths, T. (2003). A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2/1, 56-73.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of workplace learning*. 15/4, 167-178.
- Kwakman, K. (1998). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Proefschrift. Nijmegen: KUN.
- Langer, E.J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- Marsick, V.J. en Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Meijers, F. en Geurts, J.A.T.M. (2004). *Beroepsonderwijs: van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum*. Den Haag: Haagse Hogeschool.
- Meijers, F. en Teerling, L. (2002). *Het Vrijhavenproject : Ervaringen met de individuele leerrekening in de installatiebranche*. Woerden: OLC/Intechnum.

- Meijers, F. en Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels en F. Poell (Red.). *Human resource Development. Organiseren van leren* (pp. 301-319). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- MKB-N en VNO-NCW (2006). *Praktijkleren in het mkb. Naar een flexibele vakmanschapsroute*. Delft/Den Haag: MKB-Nederland/VNO-NCW.
- Nieuwenhuis, A.F.M. en Woerkom, M. van (2006). Rationales achter werkplekleren. *Pedagogische Studiën*, 83/5, 343-353.
- Nijhof, W, J. (2006). Het leerpotentieel van de werkplek. Enschede: Universiteit Twente.
- Oers, B. van (1998). From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, 8/6, 473-488.
- OCW (2006). *Kerncijfers 2001-2005*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OCW/SZW (2005). *Leren & Werken versterken : Plan van aanpak 2005-2007*. Den Haag: Projectdirectie Leren & Werken.
- Onderwijsraad (2003). *Leren in de kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. H. A.M. (1997). *Lerend leren werken : Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J., Bruijn, E. de en Berg, J. van den (2004). *Competentiegericht leren en opleiden (CLOP) : Achtergronden en theoretische verantwoording*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Orr, J. (1996). *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Ithaka (NY): ILR.
- Poell, R. (2007). *Personeelsontwikkeling in ontwikkeling*. Inaugurele rede. Universiteit Tilburg.

- Ruelens, L. en Baert, T. (2002). *Werken aan leren: over de kwaliteit van leerwerkprojecten*. Leuven: HIVA/VIONA.
- Sanden, J.M.M. van der, Bruijn, E. de en Mulder, R.H. (2002). *Het beroepsonderwijs : Programmeringsstudie*. Den Haag: NWO-PROO.
- Simons, P.R.J. (1999). Leervermogen: vaardigheden, belemmeringen, ontwikkeling. *Handboek Effectief Opleiden* (11.1-1.01-1.19).
- Skule, S. (2003). *Learning conditions at work: a framework to understand and measure informal learning in the workplace*. Paper presented at the 3rd International Conference of Researching Work and Learning. Tampere: Finland.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge (Mass.): CUP.

Effectief werkplekleren: consequenties voor de praktijkopleider

7

FRANCK BLOKHUIS

Werkplekleren is een essentieel onderdeel van elke middelbare beroepsopleiding. In Europese landen, de Verenigde Staten en Australië wordt de werkplek gezien als een omgeving met een groot leerpotentieel (Bailey, Hughes en Moore, 2004; Billett, 1999). Het leren in zo'n omgeving wordt onmisbaar geacht als het gaat om de verwerving van beroepsrelevante competenties. Het gevolg is dat leerlingen in Nederland een substantieel deel van de opleidingstijd besteden aan werkplekleren. Onderwijskundige vernieuwingen als competentiegericht beroepsonderwijs geven daar nog een extra impuls aan, waardoor het aandeel verder toeneemt (Baarda, 2006). Naast een onderwijskundige invalshoek is er ook een juridische die het belang van werkplekleren benadrukt. In de Wet educatie en beroepsonderwijs staat dat een diploma alleen verstrekt wordt als een student aan de eisen van de beroepspraktijkvorming, de bpv, heeft voldaan. Met andere woorden, ook de wet onderkent (en onderstreept) de betekenis van het leren op de werkplek.

KWALITEITSVERBETERING NOODZAKELIJK

Hoe onomstreden het mag zijn, toch verloopt het werkplekleren in de praktijk verre van probleemloos. Studies wijzen op gebrekkige voorbereiding, interactie en organisatie van het leerproces (zie onder andere Billett, 2001; Blokhuis, Jellema en Nijhof, 2002; Saljö 2003). Verbetering van de kwaliteit van het werkplekleren is dan ook noodzakelijk. De interessante vraag is hoe? Voor de beantwoording kijken we in deze bijdrage naar een model voor effectief werkplekleren, naar de interactie tussen werkbegeleider en student in enkele grote bedrijven en

naar factoren die van invloed zijn op het werkplekleren. De bijdrage sluit af met een vertaling van deze invalshoeken naar de consequenties voor het werk van de praktijkopleider.

7.1 Een model voor effectief werkplekleren

Om de hoe-vraag te kunnen beantwoorden moet helder zijn, wat we onder werkplekleren verstaan. Uit de literatuur valt af te leiden dat werkplekleren verschillende dimensies kent. Die dimensies komen voort uit vragen als: wie leert er, waarom leert iemand, waar leert iemand, wat doet iemand tijdens het leerproces, wie stuurt het leerproces, wanneer leert iemand en wat leert iemand? Binnen competentiegericht beroepsonderwijs is werkplekleren te typeren als een vorm van gepland en bewust leren van een student in een authentieke arbeidssituatie (Blokhuys en Leenders, 2006). Het treedt op door deelname aan werkprocessen. Het is gericht op het leren begrijpen, het leren hanteren en het leren beïnvloeden van arbeidssituaties en het mondt uit in het ontwikkelen van beroepsrelevante competenties. Naarmate de opleiding vordert, wordt het leren in toenemende mate gestuurd door de student zelf, maar ook het bedrijf en de school sturen via de geboden mogelijkheden en gestelde eisen mee.

BEPALENDE FACTOREN VOOR EFFECTIVITEIT

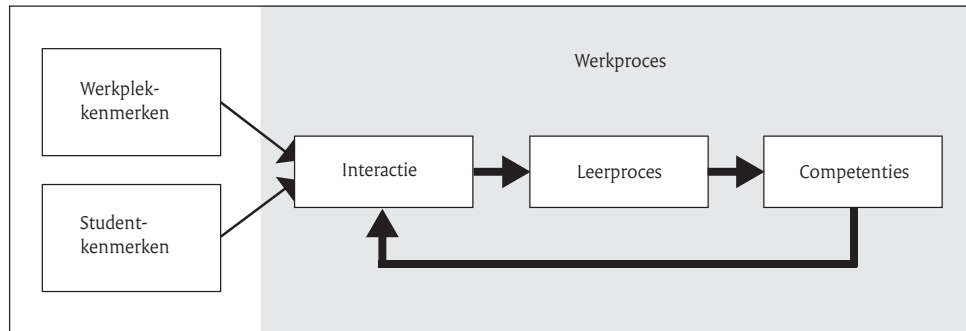
Uit de literatuur is niet alleen te achterhalen welke dimensies werkplekleren heeft. Onderzoeken laten zien welke factoren van invloed zijn op de effectiviteit van het werkplekleren, anders gezegd: op de mate waarin studenten competenties ontwikkelen. De factoren zijn te verdelen in drie groepen: studentkenmerken, werkplekkenmerken en opleidingskenmerken. Van deze drie groepen hebben de studentkenmerken en de werkplekkenmerken de grootste invloed. De opleidingskenmerken hebben dat in mindere mate. Bij studentkenmerken gaat het onder andere om de voorkennis, de motivatie en het geloof in eigen kunnen. Participatie, variatie, autonomie en steun zijn voorbeelden van werkplekkenmerken die van invloed zijn.

Uit een recente leertheorie die inzichten uit eerder ontwikkelde leertheorieën combineert (Illeris, 2002), komt naar voren dat interactie tussen de student en zijn omgeving de input vormt voor het leerproces. In geval van werkplekleren is die omgeving uiteraard de werkplek. De interactie is sociaal van aard en kent verschillende varianten die in combinatie voorkomen.

De varianten laten zich typeren naar activiteiten van de student, de rol van anderen en mate waarin de student actief is en het initiatief heeft (Poortman, Nijhof en Nieuwenhuis, 2006). De meest passieve vorm van interactie is de perceptie, waarbij de student door observatie registreert wat er in zijn omgeving gebeurt. Het vraagt de aanwezigheid van werknemers in de nabijheid van de student. De meest actieve vorm is participatie waarbij de student geheel zelfstandig werkt en volwaardig samenwerkt met anderen.

Figuur 7.1 geeft een model voor effectief werkplekleren weer (Blokhus, 2006).

Figuur 7.1 Model voor effectief werkplekleren



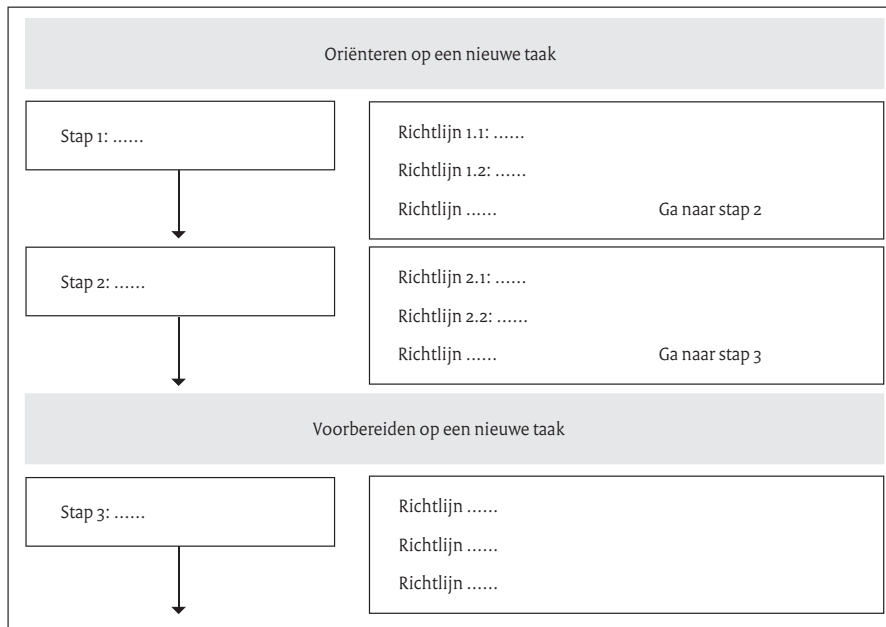
7.2 Interactie op de werkplek

Het model biedt een kader om een leeromgeving te ontwerpen op de werkplek die gericht is op de ontwikkeling van beroepsrelevante competenties. Omdat interactie de directe input vormt voor het leerproces van de student is die interactie een logisch vertrekpunt voor het ontwerp. Het gaat dan in de eerste plaats om de wisselwerking met de werknemers die net als de studenten meedraaien in de dagelijkse, primaire werkprocessen en waarmee studenten regelmatig samenwerken. Een instrument dat deze werknemers helpt om als werkbegeleider hoogwaardige interactie te realiseren, wordt zinvol geacht (zie ook Onstenk, Oudejans en Tamerus, in voorbereiding). De werkbegeleider zoals hier getypeerd, is overigens niet per definitie de praktijkopleider van het leerbedrijf.

INSTRUMENT VOOR INTERACTIE

Blokhuis (2006) ontwikkelde op basis van het model een instrument voor interactie tussen werkbegeleider en student. Hij verwerkte daarbij verschillende vormen van interactie, invloedrijke student- en werkplekkenmerken en leeractiviteiten. Om te voorkomen dat het gebruik een intensieve training vraagt, bevat het instrument korte, eenduidige richtlijnen, gepresenteerd als een stroomdiagram. Het gebruik wijst zich als het ware vanzelf. Het instrument zelf bevat drie onderdelen: de uitgangspunten voor de interactie, tien stappen die bestaan uit een set van samenhangende richtlijnen en de richtlijnen zelf. Dat alles staat op een geplastificeerd A4 dat tegen een stootje kan en dus werkplekbestendig is. Het is de bedoeling dat de werkbegeleiders het instrument binnen handbereik houden, omdat interactie zich niet altijd vooraf laat plannen. Figuur 7.2 laat de structuur van het instrument zien. Figuur 7.3 bevat een paar voorbeelden van richtlijnen.

Figuur 7.2 Opzet van het instrument voor interactie



Figuur 7.3 Voorbeelden van richtlijnen

Stap 8. Bespreek direct na uitvoering de taak met de student

Richtlijnen:

- 1 Vraag wat zij tijdens de uitvoering heeft gedaan.
 - 2 Vraag wat zij van het geleverde product/dienst vindt.
 - 3 Vraag of de uitvoering ging zoals verwacht/gepland en zo nee, waarom niet.
 - 4 Vraag wat er goed ging en wat nog niet. Vraag waaraan dat lag.
 - 5 Geef uw mening over hoe zij de taak heeft uitgevoerd.
 - 6 Spreek waardering uit over de positieve aspecten van de uitvoering.
 - 7 Vertel wat u anders gedaan zou hebben en waarom.
 - 8 Vraag wat anderen van haar zouden kunnen leren.
-

Om in kaart te brengen hoe de interactie tussen werkbegeleider en student op de werkplek verloopt, zijn de richtlijnen uitgezet onder werknemers in verschillende bedrijven: een ziekenhuis, een bank en een ICT-bedrijf. Vooraf zijn ze besproken met de praktijkopleiders van deze bedrijven om te bepalen of ze binnen de werkprocessen van het bedrijf bruikbaar zijn. Waar nodig zijn de richtlijnen aangepast. Werknemers die naar verwachting frequent en veel met de student kunnen samenwerken, zijn als werkbegeleider geselecteerd. Zij werden in korte gesprekken van circa 15 minuten geïnformeerd over het doel en de opzet van de richtlijnen en kregen tips mee voor het gebruik.

Uit onderzoek naar interactie op de werkplek (Blokhuys, 2006) komt naar voren, dat studenten met verschillende werknemers samenwerken. Hoewel gestreefd is naar vaste koppels, waren werkbegeleiders minimaal de helft van de tijd niet beschikbaar voor de student. Studenten gaven aan dit geen ideale situatie te vinden. De beperkte beschikbaarheid en de veelvuldige wisselingen kwamen volgens hen het leerproces niet ten goede.

Op de dagen dat werkbegeleider en student wel samenwerkten, waren ze gemiddeld maximaal een half uur met elkaar in gesprek. Over deze tijdsduur hebben studenten zich niet negatief uitgelaten: het was duidelijk niet te kort of te lang. De interactie richtte zich vooral op de

werkzaamheden in het primaire werkproces. Veel voorkomende werkzaamheden werden vaker besproken dan minder voorkomende. Hoewel dat op zich logisch is, is het de vraag of dat voor de ontwikkeling van de student ook het beste uitpakt. Juist de minder voorkomende werkzaamheden vragen aandacht, omdat de gelegenheid tot observeren en oefenen beperkt is en dus zo goed mogelijk benut moet worden.

UITEENLOPEND GEBRUIK

De richtlijnen voor interactie zijn op uiteenlopende wijze gebruikt. Sommige werkbegeleiders gebruikten ze intensief, andere vrijwel niet. Degenen die ze gebruikten, volgden de richtlijnen soms precies zoals opgesteld of gaven er een eigen invulling aan: door richtlijnen weg te laten, eigen richtlijnen toe te voegen en/of door de volgorde aan te passen. Aanpassingen waren het gevolg van de beschikbare tijd voor interactie of van al ontwikkelde eigen routines voor interactie.

Uit de evaluatie van de richtlijnen komt naar voren, dat zowel werkbegeleiders als studenten deze zien als een bruikbaar en ondersteunend instrument, dat relevante aspecten van interactie bevat. De werkbegeleiders onderschrijven de uitgangspunten van het model en studenten bevestigen dat hun werkbegeleider in overeenstemming met de uitgangspunten handelde. Deze bevindingen wijzen erop dat de richtlijnen voor interactie acceptabel zijn voor de werkbegeleiders.

Wel gaven zij aan dat de richtlijnen niet altijd pasten in hun eigen manier van interactie of niet pasten in specifieke situaties die zich voordeden op de werkplek. Dat wijst op een potentiële zwakte van het instrument: de richtlijnen zijn geformuleerd als een generieke set die bruikbaar wordt geacht voor elke werkbegeleider in elke situatie. Het instrument biedt geen tips voor aanpassingen van de richtlijnen aan de eigen, specifieke situatie. Het toevoegen van zulke tips zou een verrijking van het instrument kunnen betekenen. Tegelijkertijd neemt het de eenvoud weg. En dat werpt meteen een drempel voor gebruik op.

Een belangrijke conclusie uit het onderzoek pleit ervoor de richtlijnen te laten zoals ze zijn: intensief gebruik resulteert in een betere beheersing van beroepsrelevante competenties. De uitdaging is werkbegeleiders te verleiden ze intensief te gebruiken en dat is niet eenvoudig gebleken.

ROL PRAKTIJKOPLEIDER

Als het gaat om interactie op de werkplek, blijkt de rol van de praktijkopleiders vrij beperkt. Zij spreken de studenten in het kader van de werving en de introductie en op momenten van beoordeling. Een tussentijdse beoordeling richt zich op de voortgang (loopt de student op schema, hoe verlopen het leerproces en de samenwerking tussen werkbegeleider en student). Een afsluitende beoordeling richt zich op formele vaststelling in hoeverre de student voldaan heeft aan de verwachtingen en de eisen zoals die door het leerbedrijf, de onderwijsinstelling en/of de student zelf zijn geformuleerd.

Deze interactiemomenten zijn vooraf bekend en gepland. Ze vinden niet op de plek plaats waar het werk feitelijk uitgevoerd wordt. Ongeplande interactie tussen praktijkopleider en student vindt plaats op het moment dat zich problemen voordoen met de student die niet (meer) oplosbaar zijn door de werkbegeleider. Zulke problemen kunnen betrekking hebben op de houding van de student, op de verstandhouding met de werkbegeleider of met verstoringen van het leerproces zelf.

7.3 Evaluatie van het model voor effectief werkplekleren

In het onderzoek naar werkplekleren in de drie bedrijven is niet alleen gekeken naar de interactie. Ook de waarde van het model voor effectief werkplekleren (zie Figuur 7.1, pagina 123) is getoetst. Analyses van de onderzoeksgegevens bevestigen dat het model grotendeels klopt. Studentkenmerken en werkplekkenmerken beïnvloeden de manier waarop de interactie verloopt en de mate waarin studenten beroepsrelevante competenties ontwikkelen.

KENMERKEN VAN DE WERKBEGELEIDER

De analyses laten echter ook zien dat kenmerken van de werkbegeleider van invloed zijn. Het blijkt dat ervaring in begeleiden, werkervaring, voorbereiding op de komst van de student en leeftijd van invloed zijn. Studenten van jonge, minder ervaren werkbegeleiders beheersten de competenties beter dan studenten van de oudere, meer ervaren begeleiders.

Werkbegeleiders met weinig ervaring reflecteren waarschijnlijk meer op hun manier van interactie in hun speurtocht naar een effectieve manier. Verder hebben jonge werkbegeleiders

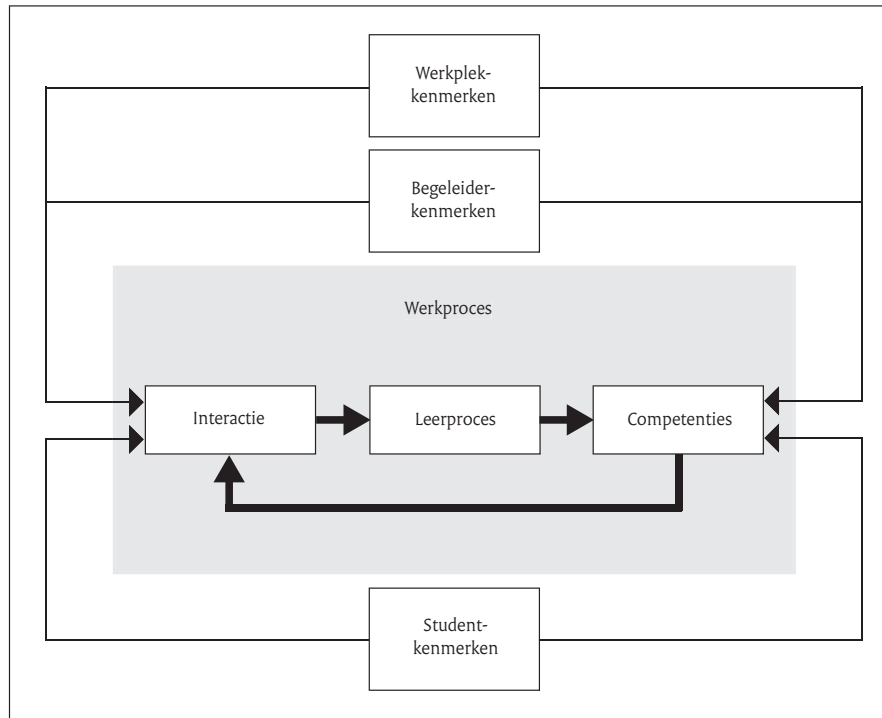
recentelijk hun opleiding afgerond. Hun eigen ervaringen met werkplekleren en hun kennis van de huidige opleidingsprogramma's helpt hen waarschijnlijk om op een passende manier te interacteren met hun student. De oudere werkbegeleiders hebben waarschijnlijk een grotere ervaringsconcentratie die de bereidheid en de bekwaamheid tot leren en toepassing van iets nieuws in negatieve zin beïnvloedt (Thijssen, 1996).

GOEDE VOORBEREIDING

Het onderzoek onderstreept verder het belang van goed voorbereide werkbegeleiders. Zij weten wanneer er een student komt, wie de student is, welke opleiding hij volgt en wat de opleiding inhoudt. De experimenten lieten ook zien dat de focus van de interactie afhangt van de functie van de werkbegeleider. Managers richten zich meer op het functioneren in algemene zin. Begeleiders op de werkvloer die meedraaien in de werkprocessen waarin ook de studenten zitten, richten zich in hun interactie vooral op de werkzaamheden binnen die processen. Als het gaat om hoogwaardige interactie, gericht op de uitvoering van taken en de participatie van studenten in werkprocessen, is de laatste groep werkbegeleiders dus een interessante. Deze begeleiders weten wat het werk in al zijn facetten vraagt.

Figuur 7.4 bevat een bijgestelde versie van het model voor effectief werkplekleren.

Figuur 7.4 Bijgesteld model voor effectief werkplekleren



GROEI PROCES

Een vraag die nog openstaat, is of werkplekleren waardevol is gelet op het groeiproces van studenten. Uit het genoemde onderzoek is gebleken dat competentieontwikkeling totstandkomt als er aan bepaalde voorwaarden is voldaan. In het kort gaat het om een combinatie van intensieve interactie van jonge, minder ervaren maar goed voorbereide werkbegeleiders die het meest van de tijd beschikbaar zijn en die bereid zijn op hun manier van begeleiden te reflecteren. Daarnaast versterkt de aanwezigheid van bepaalde studentkenmerken en werkplekkenmerken de competentieontwikkeling op de werkplek.

ANDERSOORTIGE LEERRESULTATEN

De werkelijke waarde van werkplekleren kan echter niet alleen afgemeten worden aan de mate waarin vooraf gedefinieerde beroepsrelevante competenties zijn ontwikkeld. Studenten geven aan dat het participeren in werkprocessen voor hen ook tot andere leerresultaten leidt. Het gaat daarbij onder meer om inzicht in de complexiteit van het werk, inzicht in het eigen functioneren, bekwaamheid in de omgang met collega's en met klanten/patiënten of een toenemende mate van zelfstandigheid in de uitvoering van het werk. Ook ontdekten studenten of het werk dat ze op de werkplek doen, bij hen past. Dat laatste is te koppelen aan wat de ontwikkeling van een beroepsidentiteit wordt genoemd (zie ook Kuijpers, Meijers en Bakker, 2006). Al deze leerresultaten wegen mee in de waarde van werkplekleren. Een andere categorie van leerresultaten is te koppelen aan specifieke leermogelijkheden binnen het leerbedrijf zelf. Dat vraagt om een analyse van wat er in een bedrijf geleerd kan worden, gelet op wat er aan werk gedaan wordt en hoe het werk is georganiseerd (zie ook Blokhuis en Onstenk, in voorbereiding).

7.4 Consequenties voor praktijkopleiders

Het beproefde en bijgestelde model laat zich vertalen naar consequenties voor de werkzaamheden van praktijkopleiders. Als eerste is het van belang dat de praktijkopleider zicht krijgt op relevante kenmerken van studenten en werkplekken; dat wil zeggen de kenmerken die van invloed zijn op de effectiviteit van het werkplekleren. Dat kan met behulp van beproefde vragenlijsten. Vragenlijsten over werkplekkenmerken kan de praktijkopleider zelf in het leerbedrijf verspreiden en innemen. Vragenlijsten over studentkenmerken kunnen eventueel door de onderwijsinstellingen worden uitgezet.

GESTRUCTUREERD METEN

Omdat praktijkopleiders zeer waarschijnlijk niet over de mogelijkheden beschikken om de verzamelde gegevens te analyseren, moet gekeken worden of onderwijsinstellingen of kenniscentra die taak op zich kunnen nemen. De scores op de kenmerken helpen om te bepalen waar mogelijkheden liggen om het werkplekleren te verbeteren. Een lage score op bijvoorbeeld

geloof in eigen kunnen of op autonomie moet doorwerken naar de manier waarop de interactie georganiseerd wordt.

Meting van kenmerken moet geen eenmalige exercitie zijn. Herhaalde metingen laten zien of er sprake is van veranderingen in positieve of negatieve zin. De praktijkopleider kan deze informatie gebruiken om te bepalen of het leerpotentieel (uitgedrukt als de kans dat leren optreedt) van de student en van de werkplek toeneemt en daarmee of de gekozen aanpak werkt.

SELECTIE EN TOERUSTING WERKBEGELEIDERS

Als tweede is de selectie en toerusting van werkbegeleiders van belang. Zoals uit het onderzoek naar voren komt, is het van belang werkbegeleiders te selecteren die niet alleen over de competenties beschikken die de student nog moet ontwikkelen, maar vooral in ervaring en inleving nog dicht bij de student staan. Bovendien moeten de werkbegeleiders met grote regelmaat kunnen samenwerken met de student. Vele wisselingen, vooral in het begin, dragen niet bij aan het leerproces van de student. Deze keuze kan doorwerken naar planningen van werk. De praktijkopleider zal in overleg met degene die verantwoordelijk is voor de werkplanning, moeten kijken hoe dat gerealiseerd kan worden.

De planning van werk wordt ingewikkelder als ook de leervragen van de student serieus genomen worden. Het helpt als deze voorafgaand aan de periode van werkplekleren zo veel mogelijk bekend zijn. De praktijkopleider moet daar vanuit bedrijfs- en studentbelang op aansturen. Ook de voorbereiding van de werkbegeleider op de komst van de student is belangrijk gebleken. De praktijkopleider kan de werkbegeleider informeren over de achtergronden en de verwachtingen van de student. Wellicht zou een eerste gesprek met de student meteen door praktijkopleider en beoogde werkbegeleider gezamenlijk gevoerd moeten worden.

Hoewel gepleit wordt om vooral jongere, minder ervaren werknemers de taak van werkbegeleider te geven, kan de praktijkopleider wel degelijk ook een rol creëren voor oudere werknemers. Zij kunnen, mits ervaren in het begeleiden van studenten, de rol van mentor van hun jonge collega's vervullen. De praktijkopleider kan hen uitdagen dat te doen, zodat ervaringsconcentratie op een positieve manier benut wordt.

In tegenstelling tot de praktijkopleider is de werkbegeleider in de meeste gevallen niet geschoold in het ondersteunen van het leerproces van de student. Vanuit het oogpunt van

interactie neemt de werkbegeleider tegelijkertijd een belangrijke positie in. Het is de taak van de praktijkopleider de werkbegeleider te ondersteunen en waar nodig van hulpmiddelen te voorzien die op eenvoudige wijze ingezet kunnen worden tijdens de uitvoering van de dagelijkse, primaire werkprocessen. Een instrument zoals beschreven in deze bijdrage is een voorbeeld van een dergelijk hulpmiddel.

ORGANISEREN VAN INTERACTIE

Frequente wisseling van werknemers waarmee de student samenwerkt, kan het leerproces verstoren. Daarom moet de praktijkopleider meerdere werknemers voorzien van instrumenten. Ook kan de praktijkopleider de werkbegeleider adviseren waar de interactie op gericht moet zijn. Belangrijk is aandacht voor de sociale dimensie (omgaan met de omgeving), de cognitieve dimensie (verwerken van informatie) en de emotionele dimensie (hanteren van eigen gevoelens), gekoppeld aan passieve (observeren) en actieve vormen (deelname aan werkprocessen) van interactie. Anders gezegd, het organiseren van de interactie op de werkplek is vanuit het model zoals hier gepresenteerd, een van de kerntaken van de praktijkopleider.

AANDACHT VOOR LEERRESULTATEN

Met het oog op de kracht van werkplekleren is aandacht voor leerresultaten in brede zin een derde consequentie. De praktijkopleider moet gericht zijn op vaststelling van leerresultaten aan het einde van een periode van werkplekleren, gekoppeld aan:

- de geselecteerde beroepsrelevante competenties;
- de leermogelijkheden in het eigen leerbedrijf;
- reflectie van studenten op wat zij daarnaast nog geleerd hebben.

Tezamen drukken deze drie invalshoeken de werkelijke waarde van werkplekleren uit. Het betekent dus dat niet alleen landelijke, vooraf gedefinieerde doelen als maat gelden.

7.5 Tot slot

Ter afsluiting een kritische vraag samenhangend met de huidige ontwikkelingen en de bevindingen uit onderzoek. Uit experimenten in het kader van het herontwerp van het beroepsonderwijs komt naar voren, dat de rol van praktijkopleiders verandert door de invoering van competentiegericht beroepsonderwijs (Baarda, 2006). Van praktijkopleiders wordt in toenemende mate verwacht dat zij meer en verschillende taken uitvoeren. Eén ervan is het schrijven van opdrachten/prestaties/projecten. Dat past in het streven naar co-design en co-makership: leerbedrijven en onderwijs ontwerpen en ontwikkelen samen opleidingen. Uit onderzoek is tot nu toe echter steeds gebleken, dat de invloed van opleidingskenmerken relatief weinig bijdraagt aan de effectiviteit van werkplekleren. De vraag die opkomt, is dan ook of praktijkopleiders zich met dergelijke taken moeten bezighouden. Laat onderzoek dat uitwijzen.

LITERATUUR

Baarda, R. (2006). *Leren langs nieuwe wegen : Evaluatie-onderzoek experimenten 'herontwerp kwalificatiestructuur/mbo' 2005-2006*. Tweede onderzoeksjaar. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Bailey, T. R., Hughes, K. L. en Moore, D. T. (2004). *Working knowledge: Work-based learning and educational reform*. New York: RoutledgeFalmer.

Billett, S. (1999). Guided learning at work. In D. Boud en J. Garrick (Eds.). *Understanding learning at work* (pp.151-164). London: Routledge.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace : Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.

Blokhuis, F., Jellema, M. en Nijhof, W. J. (2002). *De kwaliteit van de beroepspraktijkvorming : Een onderzoek naar praktijken en ervaringen met de beroepspraktijkvorming bij ROC Eindhoven*. Enschede: Universiteit Twente.

Blokhuis, F. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

- Blokhuis, F. en Leenders, E. (2006). *Beroepspraktijkvorming: het organiseren van interactie*. De Bilt: MBO Raad.
- Blokhuis, F. en Onstenk, J. (in voorbereiding). Leermogelijkheden in het bedrijf in kaart brengen. In: J. Onstenk en H. Janmaat (Red.). *Samen werken aan leren op de werkplek: op weg naar co-design en co-makership van scholen en bedrijven*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Kuijpers, M., Meijers, F. en Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgeving in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.
- Onstenk, J., Oudejans, J. en Tamerus, M. (in voorbereiding). De rol van de praktijkopleider. In: J. Onstenk en H. Janmaat (Red.). *Samen werken aan leren op de werkplek: op weg naar co-design en co-makership van scholen en bedrijven*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Poortman, C.L., Nijhof, W.J. en Nieuwenhuis, A.F.M. (2006). Zorgen voor leerprocessen tijdens de beroepspraktijkvorming. *Pedagogische Studieën*, 83/5, 383-396.
- Säljö, R. (2003). Epilogue: From transfer to boundary-crossing. In: T. Tuomi-Gröhn en Y. Engeström (Eds.). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 311-321). Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science.
- Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief. Opleidingsdeelname door oudere personeelsleden als component van human resource development*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

Vitaliserend leren: leven lang leren in een onzekere context

8

LOEK NIEUWENHUIS, PATRICIA GIELEN EN DERK-JAN NIJMAN

Het begin van de 21^{ste} eeuw wordt gekenmerkt door een grote mate van dynamiek. Internationale bewegingen hebben grote invloed op onze nationale economie en cultuur. De economie globaliseert, doordat logistiek en informatievoorziening steeds sneller gaan en grotere afstanden kunnen overbruggen: de wereld wordt kleiner. Technologie en wetenschap ontwikkelen zich in razend tempo, waardoor innovatie een forse impuls krijgt. Innovatie wordt door effectieve netwerkverbindingen (zowel digitaal als sociaal) ook steeds internationaler. Nationale grenzen vervagen hierdoor en als antwoord hierop maakt de Europese Unie een beweging voorwaarts: meer lidstaten en steeds opener grenzen versterken de dynamiek, vanuit een beleidsfilosofie dat de aanval de beste verdediging is. Legale en illegale migranten zoeken de voordelen van het rijke Westen, waardoor niet alleen economisch, maar ook cultureel grote veranderingen gaande zijn of op komst zijn.

135

8.1 Een leven lang leren op de politieke agenda

Politiek zien we twee reacties op deze ontwikkelingen: de beleidselite omarmt, in navolging van het Europese beleid, de globalisering en probeert met economische en sociale maatregelen (open marktbeleid, flexibilisering van de arbeidsmarkt, kennis- en innovatiebeleid) de Nederlandse economie mee op te stoten in de internationale vaart der volkeren. Er is echter ook een reactionaire stroming zichtbaar, zowel ter linker- als ter rechterzijde. Internationale

ontwikkelingen worden genegeerd of met xenofobe uitlatingen gepareerd. In het politieke debat staan neoliberale vernieuwingsdrang en reactionair conservatisme lijnrecht tegenover elkaar.

EUROPESE UNIE

In deze hectiek wordt door de Europese Unie 'een leven lang leren' (LLL) op de agenda geplaatst, als belangrijk onderdeel van de strategie om de internationale ontwikkelingen voor te blijven. Ook door de Nederlandse overheid wordt een leven lang leren als beleidsdoelstelling geponeerd, maar effectieve maatregelen blijven nog uit. Er ontstaat een beleidsvacuüm, dat mede het gevolg is van nog onheldere doel-middel redematies, die met een leven lang leren gepaard gaan. LLL lijkt een remedie voor vele kwalen, maar een heldere systeemvisie ontbreekt vooralsnog. We hebben een verkennende voorstudie uitgevoerd om enige helderheid te verschaffen en zodoende zicht te geven op ontwikkelings- en onderzoekstrajecten waarmee de beleidsambities wel handen en voeten kunnen krijgen. Deze bijdrage is een samenvattende weergave van die voorstudie.

VIJF GROTE PROBLEEMCLUSTERS

In de discussie rond de noodzaak van een leven lang leren spelen vijf grote probleemclusters een vooraanstaande rol:

1. MONDIALE CONCURRENTIE

Door het openen van internationale product- en arbeidsmarkten verdwijnt productie en werkgelegenheid naar landen waar arbeid (nog) goedkoper is. In eerste instantie betrof dat laag- en ongeschoold werk, maar steeds meer zien we ook hooggekwalificeerde arbeid verhuizen naar met name de Aziatische landen. India speelt bijvoorbeeld een vooraanstaande rol in de ontwikkeling van nieuwe software en de uitvoering van hoogwaardig administratief werk. Een leven lang leren zou een antwoord op deze beweging kunnen vormen. Door Nederlandse werknemers bij te scholen gaat de arbeidsproductiviteit omhoog en daarnaast zou een leven lang leren ertoe kunnen bijdragen, dat het innovatieve vermogen van de Nederlandse arbeidsorganisaties toeneemt. Investeren in kennis en vaardigheden vergroot het leerpotentieel en de adaptiviteit van de werknemers (en ondernemers) in Nederland.

2. OBSOLETIE VAN KENNIS EN VAARDIGHEDEN

Door snelle verandering en vernieuwing van producten en processen komt het oude vakmanschap onder druk te staan. Werknemers en werkgevers zullen zich voortdurend moeten inspannen om het aanwezige vakmanschap up-to-date te houden. Sommige beleidsmakers en wetenschappers gaan zelfs zover, dat het aanleren van vakmanschap ingeruild zou moeten worden voor het aanleren van leervaardigheden. Daar staan anderen tegenover, die stellen dat de kern van veel beroepen en disciplines niet wezenlijk verandert; slechts in de buitenrand van het vakmanschap zou het beeld van obsoleete vaardigheden opgeld doen.

Echter, ook de organisatie van werkprocessen verandert. Productieketens en netwerken (zowel in de industrie als in de dienstverlening) vergroten de roep om communicatieve en transdisciplinaire vaardigheden. Een leven lang leren en investering in scholing zijn daarom belangrijke instrumenten om obsolescentie van competenties op te vangen.

3. MAATSCHAPPELIJKE ONDERINVESTING IN LEREN

Waar in ontwikkelingslanden elke kans op scholing en ontplooiing wordt aangegrepen, zien we op de nationale scholings- en arbeidsmarkt nog steeds grote groepen jongeren die voortijdig het onderwijs verlaten en hun talenten niet optimaal ontwikkelen. De Lissabondoelstelling om naar 50 procent hoger opgeleiden te streven, liefst met een groter aandeel van bèta-opgeleiden, gaat ervan uit dat er nog onbenut potentieel aanwezig is onder de beroepsbevolking. Deze doelstelling is omarmd door de nationale overheid en aangevuld met een leerwerkplicht tot 23 jaar, om iedereen tenminste het niveau van startkwalificatie te laten behalen. (Critici stellen dat, om de Lissabondoelstelling te behalen, niveauverlaging van het hoger-onderwijsaanbod noodzakelijk is, waardoor de facto geen winst wordt geboekt; eerder verlies). Een leven lang leren zal ook aan dit probleemcluster een bijdrage moeten leveren. Door tweedekansmogelijkheden te bieden en via erkenning en verzilvering van werkervaring (EVC) het opleidingsniveau van de beroepsbevolking te verhogen.

4. MULTICULTURELE SAMENLEVING

Van nieuwkomers wordt verwacht dat zij zich (via inburgering) de culturele waarden van de Nederlandse samenleving eigen maken en zich kunnen redden in de Nederlandse taal. Echter, de samenleving internationaliseert, waardoor iedere burger kennis zou moeten hebben van andere

waarde- en normenpatronen dan alleen de eigen. Hier ligt een politiek gevoelige materie. En daar spitst het debat rond migratie en vreemdelingenbeleid zich dan ook op toe. Tolerantie voor andere culturen kan alleen ontstaan door er kennis mee te maken. Dan zullen vooroordelen en angst niet meer de boventoon voeren. Een leven lang leren kan aan die kennismaking een belangrijke bijdrage leveren.

LEREN ALS OPLOSSINGSSTRATEGIE

Zo bezien schuilt in een leven lang leren het maatschappelijk antwoord op een aantal grote problemen van de huidige tijd. Voor alle vier de probleemclusters lijkt investeren in leren een opgelegde oplossingsstrategie, maar veel evidentie voor de effectiviteit van die strategie is nog niet aanwezig.

Het is nog lang niet helder hoe een leven lang leren vormgegeven moet worden. Er liggen belangrijke onopgeloste vraagstukken, aangezien we nog geen adequaat sociaal systeem hebben ontwikkeld voor een leven lang leren. De institutionele afspraken over rechten en plichten, organisatievormen voor het articuleren van aanbod en vraag en helderheid over balans tussen publieke en private belangen en bijdragen: op elk van deze terreinen is nog veel denk- en ontwikkelwerk nodig.

In eerste beleidsstukken lijkt de receptuur eenvoudig: een leven lang leren is terug naar school. Bij nadere uitwerking blijkt dat toch niet zo eenvoudig, aangezien een leven lang leren andere referentiekaders behoeft dan het politiek uitontwikkelde kader voor basisvorming, zoals dat is vormgegeven in ons onderwijssysteem. Zo is er veel minder sprake van een algemeen aanvaarde inhoud (zeker in vergelijking met de canondiscussie), is het instituut school niet de aangewezen locatie voor werkgerelateerde leerprocessen en is de discussie over private en publieke opbrengsten (en dus investeringen) nog niet uitgekristalliseerd.

CONCEPTUELE ANALYSE EN CASESTUDIES

In de studie die we hier bespreken is getracht om via twee wegen helderheid te verschaffen, om zo te komen tot een gefundeerde agenda voor onderzoek en ontwikkeling. In de eerste plaats is een conceptuele analyse van een leven lang leren gemaakt (paragraaf 8.2) In de tweede plaats zijn casestudies gedaan naar leren en ontwikkelen binnen innovatieve arbeidsorganisaties

(paragraaf 8.3). Op basis hiervan zijn in paragraaf 8.4 voorlopige conclusies geformuleerd, die via een externe consultatie als uitvalsbasis voor vervolgacties kunnen dienen.

8.2 Conceptuele analyse van een leven lang leren

De conceptuele analyse van een leven lang leren is gemaakt langs vier invalshoeken: doel, inhoud, deelnemers en systeemontwerp.

8.2.1 Doel

Een leven lang leren kan verschillende agenda's dienen en uiteenlopende maatschappelijke belangen beogen. Biesta (2006) sluit aan bij Aspin (2001) en hanteert een indeling in drie doelgebieden voor een leven lang leren:

- 1 economische vooruitgang en ontwikkeling;
- 2 sociale inclusie en democratisch begrip en activiteit;
- 3 persoonlijke ontwikkeling en zelfverwerkelijking.

Analoog is de indeling naar motieven voor een leven lang leren:

- *economische motieven*: ontwikkeling van de kenniseconomie;
- *sociaal-culturele motieven*: ontwikkeling van een evenwichtige maatschappij;
- *persoonlijke motieven*: ontwikkeling op individueel niveau en zelfverwerkelijking.

Biesta concludeert dat in de loop van de tijd, over een periode van ongeveer drie decennia, de scope van doelstellingen voor een leven lang leren (in het begin nog aangeduid met volwasseneneducatie) versmald is tot vooral economische doelstellingen. Met het aantreden van het kabinet Balkenende 4 lijkt het debat zich langzamerhand weer wat te verbreden: ook 'samen leven' heeft een plek in het beleid gekregen.

8.2.2 Functie

Uit de opsomming van probleemclusters is reeds af te leiden dat onder de vlag van een leven lang leren zeer uiteenlopende uitkomsten worden beoogd. Voor sommige doelgroepen is het

oogmerk een inhaalslag, omdat zij nog niet voldoen aan de basisvoorwaarden om deel te nemen aan het economische en sociale verkeer. Het gaat dan om een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt of toelatingseisen tot specifieke beroepen en professies. Maar soms betreft het meer sociaal-culturele uitkomsten, in de sfeer van inburgering en vorming.

Bij employability- ontwikkeling zijn de beoogde uitkomsten vooral reactief van aard: werknemers en bedrijven zullen zich moeten inspannen om technologische en organisatorische ontwikkelingen op de (internationale) markt te kunnen volgen.

Vergroting van de innovatie- en concurrentiekracht is een derde beoogde uitkomst van een leven lang leren. Nieuwe kennis en technologie ondersteunt de vitaliteit van de Nederlandse economie.

In deze bijdrage onderscheiden wij analytisch drie functies van een leven lang leren:

- *voorwaardenscheppend*, gericht op het ontwikkelen van basisvaardigheden;
- *reactief*, gericht op adaptatie aan technologische en organisatorische ontwikkelingen;
- *proactief*, gericht op het ontwikkelen van vitaliserende nieuwe kennis en vaardigheden.

8.2.3 Niveau van deelname

In het traditionele denken over leren staat het lerende individu centraal. Niet zo verwonderlijk, want het individu is de enige entiteit die in staat is om te leren: het zijn mensen die cognitieve schema's bouwen en handelingsrepertoire ontwikkelen en het zijn mensen die dat gepassioneerd doen of met een gezonde portie tegenzin. Wel wordt steeds vaker de sociale context benadrukt als bepalend voor leerprocessen: impulsen voor leren komen uit de context en veel leerprocessen hebben een collectief karakter. Daarnaast worden er in de literatuur rond de kenniseconomie meer niveaus van leren onderscheiden: de lerende organisatie, de lerende regio en de lerende politiek zijn daarvan voorbeelden. Vooral benadrukt deze literatuur dat (collectieve) leerprocessen meer of minder slim kunnen worden georganiseerd: randvoorwaarden voor motivatie, toegang tot informatie en opslag en benutting van leerresultaten kunnen een leven lang leren bevorderen of juist hinderen. Ook de doelgerichtheid van leren kan veranderen als andere niveaus van deelname op de voorgrond treden: een individuele agenda van leren kan sterk verschillen van een bedrijfsagenda, wat ertoe kan leiden dat onderhandelingen nodig zijn.

In het debat over een leven lang leren stellen wij voor om tenminste vier niveaus van deelname te onderscheiden:

- het *lerende individu* als de lerende basiseenheid;
- de *lerende gemeenschap* als de directe omgeving waarin het individu zich bevindt en waarin hij samen met anderen leert;
- de *lerende organisatie* als de grotere omgeving waarin het individu, de gemeenschap en de organisatie zich ontwikkelen;
- de *lerende regio* waarin organisaties en individuen zich vestigen en met elkaar leren en waar lokaal beleid zijn ankerpunten heeft.

8.2.4 **Systeemontwerp**

Wat is de beste manier om een leven lang leren te organiseren en te optimaliseren? De infrastructuur en instituties die het onderwijssysteem biedt, zijn niet automatisch operationeel om een leven lang leren vorm te geven. Initieel onderwijs is een geordend publiek systeem, waarin doelen, middelen, rechten en plichten helder zijn omschreven en georganiseerd. Een algemene leerplicht, een algemeen geldend verklaard curriculum, duidelijke examineringsregels, een adequaat apparaat voor toezicht en een heldere financiering vormen de bouwstenen van dat systeem. Voor een leven lang leren zijn nog geen houtskoolschetsen aanwezig. Het is zelfs de vraag of een heterogeen fenomeen als een leven lang leren hierbij gebaat is.

In de voorstudie wordt de vormgevingsvraag behandeld aan de hand van vier dimensies:

- De *programmeerbaarheid* van een leven lang leren heeft betrekking op de formaliteit van leren (informeel – formeel).
- De *verantwoordelijkheid* voor een leven lang leren is verdeeld over verschillende actoren.
- Het leren kan door verschillende *aanbieders* verzorgd worden.
- *Stimulering* refereert naar de vraag hoe vanuit de verschillende motieven, functionaliteiten en niveaus een leven lang leren gestimuleerd dan wel afgedwongen kan worden?

8.2.5 **Samenvattende conclusies**

Een leven lang leren is geen eenduidig beleidsthema, mogen we concluderen. Het is lang niet altijd evident dat leren een toereikende oplossing biedt voor de beschreven probleemclusters. Een leven lang leren kan een brede waaier aan doelstellingen bedienen, vanuit verschillende

functionaliteiten. Ook de leidende actor is niet altijd eenduidig aan te wijzen: in veel gevallen is niet de individuele deelnemer ‘in charge’, maar worden leerprocessen aangejaagd vanuit organisatiedoelen en/of lokale beleidsniveaus.

Het lerende individu dat verantwoordelijk is voor zijn eigen inzetbaarheid, representeert vaak niet de werkelijkheid. Ook wordt helder dat het onderwijssysteem niet automatisch het voorbeeldsysteem is om een leven lang leren maatschappelijk te organiseren. De institutionele afspraken die in het onderwijssysteem gelden, kunnen averechts uitwerken in een systeem voor leven lang leren.

HETEROGEEN KARAKTER

Kenmerkend voor een leven lang leren is het heterogene karakter ervan: per actor (individu, organisatie, regio) zijn de gearticuleerde leervragen verschillend en momentafhankelijk. En de verwachte leeropbrengst is, vooral als het om proactief leren gaat, niet van tevoren te formuleren. Het betreft vaak eerder het organiseren van gunstige omstandigheden voor leren (leerpotentieel van de werkplek, kwaliteit van de arbeid, toegankelijkheid van kennis) en het organiseren van leerprocessen (coachend management).

Het spectrum van een leven lang leren varieert van procesgericht maatwerk in het kader van vitaliserend leren aan de ene kant en programmeerbaar en verplichtend aanbod in het kader van voorwaardelijk leren aan de ander kant. Een dergelijk breed spectrum van een leven lang leren laat zich lastig via een eenvormig systeem bevorderen. We moeten rekening houden met grote variatie op de onderscheiden systeemdimensies, wat weer consequenties heeft voor financiering- en kwaliteitdiscussies.

GERINGE PROGRAMMEERBAARHEID

Bij een geringe programmeerbaarheid van leeractiviteiten is het lastig om financierings-eenheden aan te geven en om kwaliteitsindicatoren te formuleren. Kwalificatiestandaarden uit het initiële onderwijs (gericht op beginnend vakmanschap en burgerschap) zijn geen adequaat richtsnoer voor ontwikkeling gedurende de beroepsloopbaan (gericht op breed of diep meesterschap). De aanwezigheid van meerdere actoren maakt het lastig om aanspreekpunten te organiseren. Het gevraagde maatwerk (naar inhoud en proces) maakt dat de traditionele aanbieders in het onderwijssysteem niet automatisch de beste aanbieders voor het hele

spectrum van een leven lang leren zijn: variëteit en concurrentie zijn waarschijnlijke kenmerken van de markt van leven lang leren. In de educatie is die route al ingeslagen door de roc's niet meer automatisch leverancier van die trajecten te laten zijn.

MEER VRAGEN DAN ANTWOORDEN

Deze eerste analyse levert voorlopig meer vragen op dan antwoorden voor het ontwerpen van beleidsmaatregelen. Wie op welke wijze gestimuleerd moeten worden om leeractiviteiten te ondernemen, is nog niet helder. Als concurrentie een belangrijk kenmerk wordt van de aanbodzijde, is het voor de hand liggend dat stimulering en financiering zich vooral moeten richten op de vraagzijde. Geformaliseerde regelgeving, zoals rond de O&O-fondsen is ontstaan de afgelopen vijftien jaar, werkt echter nauwelijks adequaat. De Levensloopregeling staat nog in de kinderschoenen, maar biedt waarschijnlijk wel aanknopingspunten voor stimuleringsbeleid.

CASESTUDIES

Met de casestudies beogen we nog openstaande vragen te inventariseren en helder te formuleren, zodat deze in vervolgcities kunnen worden omgezet.

8.3 Proactief leren in zorg en industrie

We hebben casestudies naar leren en ontwikkelen binnen innovatieve arbeidsorganisaties uitgezet; naar die categorie waar we de meeste onduidelijkheden verwachtten: proactieve leerprocessen in bedrijf.

8.3.1 Vier casestudies

Vooral proactieve leerprocessen, gericht op innovatie en vitaliteit, lijken zich aan regulering te onttrekken. Daarvoor is het dus ook lastig om beleid te ontwerpen; het is zelfs de vraag of dat wenselijk is.

We hebben vier arbeidsorganisaties benaderd om meer zicht te krijgen op de verbinding die men legt tussen enerzijds innovatie en kennisbeleid en anderzijds leren op de werkvloer. Bij twee zorginstellingen (bejaardenhuizen) en twee productiebedrijven (kunststoffen en kopieer-

machines) zijn enkele interviews met leidinggevend en werknemers afgenomen en is achtergrondinformatie bestudeerd. Het resultaat is een globale impressie van de organisatie van proactieve leerprocessen. Uiteraard vraagt een generaliseerbaar beeld om een grondiger onderzoek.

8.3.2 Ontwikkelingen in bedrijf

In de zorg vindt een omslag plaats van aanbodgestuurde zorg naar vraaggestuurde zorg. Grote nadruk ligt op maatwerk voor de individuele bewoners. Innovatie in de zorg wordt vooral bepaald door maatschappelijke en politieke ontwikkelingen, maar ook technologische ontwikkelingen spelen een rol. De zorgmarkt is redelijk voorspelbaar op basis van demografische gegevens. Beide instellingen anticiperen op veranderingen in de markt (de vraag naar gedifferentieerde dienstverlening) met vernieuwing rond werkprocessen en met optimalisatie gericht op grotere efficiëntie. De Wet BIG (beroepen in de individuele gezondheidszorg) regelt gedetailleerd bevoegdheden van medewerkers op de verschillende niveaus. De twee industriële organisaties verschillen fors. Het kunststofbedrijf opereert in een nichemarkt. Het levert maatwerk op basis van bestaande technologie. Vernieuwing vindt plaats door toepassing van nieuwe materialen en combinaties (men reageert de facto op ontwikkelingen elders) en door nieuwe markten en klanten aan te boren. Regelgeving betreft vooral arbo- en milieuvoorschriften. Het kopieermachinebedrijf opereert op een globale markt en investeert daarom ook zelf veel in R&D. Interessant is een verschuiving van het leveren van apparaten naar dienstverlening: het bedrijf verzorgt de complete kopieerfaciliteiten van grote klantorganisaties.

8.3.3 Belang, functie en niveau van leren

Het belang van een leven lang leren wordt in elk van deze vier organisaties onderkend. Uiteraard voeren economische motieven hierbij de boventoon: personeelsvoorziening en vitaliteit zijn belangrijke trefwoorden. De organisaties proberen persoonlijke motieven hieraan te koppelen. Want motivatie is van belang en tevens een bepaald type personeel te binden, gezien de dreigende krapte op de arbeidsmarkt. Daarbij is het zoeken naar een balans tussen motieven, waarbij ook persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing in het licht van het bedrijfsbelang worden gezien.

ORGANISATIE KENNISHUISHOUDING

Hoewel we gekeken hebben vanuit het proactieve perspectief, zijn veel van de waargenomen leerprocessen eerder reactief. Dat heeft te maken met de wijze waarop de organisaties hun kennishuishouding organiseren. Het algemene beeld is dat in elk van de organisaties een kleine kerngroep verantwoordelijk wordt gesteld voor (kennis)relaties met de buitenwereld en de vertaling van verworven kennis naar interne processen. In de zorginstellingen ligt die verantwoordelijkheid bij de directie. Ook bij het kunststofbedrijf is dat in zekere zin het geval: hier onderhoudt een gepromoveerd directielid de contacten met universiteiten en research-instituten. In het kopieermachinebedrijf is die groep echter wat omvangrijker. Alle medewerkers van de R&D-afdeling worden in staat gesteld om buiten het bedrijf nieuwe kennis op te doen. Een kleine kern trechtert zodoende de externe kennis het bedrijf in en zorgt voor de vertaling in product- en procesontwikkeling. De overige medewerkers worden geacht die ontwikkelingen via reactief leren te volgen en om te zetten in eigen, nieuwe handelingspatronen. De vier arbeidsorganisaties hanteren hierbij elk een wat ander model: *rustig verleiden* (ontwikkelingslijnen uitzetten en medewerkers daarin meenemen), *zoeken naar beweging* (op zoek naar hefboomen om ambachtelijke routines te wijzigen), *uitdagend prikkelen* (medewerkers uitdagen en prikkelen om ook zelf veranderingen mee vorm te geven) en *dirigeren van uitwisseling en reflectie* (sturen en stimuleren van 'out-of-the-box' denken).

Het zijn vormen van geordende processen om vernieuwing te organiseren en kritische reflectie van medewerkers te stimuleren, zonder de dagelijkse productie al te veel te verstoren. Het 'echte' kenniswerk, in de zin van kennis binnenhalen en omzetten naar innovatie, is beperkt tot een kleine selectie van het personeel; de overige medewerkers worden geacht te volgen.

KENNIS- EN INNOVATIESTRATEGIE

Het proactieve, innovatieve leren is dus vooral op organisatieniveau vormgegeven: de organisaties hebben een min of meer heldere kennis- en innovatiestrategie. Zij staan op organisatieniveau in verbinding met de kennisinfrastructuur en met ketenpartners (toeleveranciers en afnemers/markt). In twee van de vier bedrijven (een zorginstelling en het kopieerbedrijf) worden grotere groepen medewerkers gestimuleerd om ook zelf externe kennis te vergaren en via een proces van kritische reflectie in te brengen.

Reactief leren vindt deels collectief en deels individueel plaats, waarbij informeel leren en formeel leren elkaar afwisselen. Werkoverleg is een belangrijke plaats voor kennisuitwisseling en het uitlijnen van nieuwe handelingspatronen. Dat wordt gecombineerd met cursussen en certificering via individuele trajecten.

Voorwaardelijk leren, in de zin van voorbereiding op volgende functieniveaus en loopbaan-stappen, vindt vooral individueel plaats, vaak in het kader van bbl-trajecten (beroepsbegeleidend leren). Dat geldt vooral voor de zorg, onder invloed van de Wet BIG. In het kunststofbedrijf is sprake van een flink contingent ongeschoolde arbeid. Wat echter niet betekent dat er geen vakmanschap is vereist. Medewerkers hebben dit vooral on-the-job verworven. Met een vergrijzend personeelsbestand ontstaat op die manier wel een probleem: expertise dreigt weg te lekken, zonder dat nieuwe wordt opgebouwd. Dit bedrijf hecht dan ook veel waarde aan het verzorgen van stages voor mbo- en hbo-studenten.

8.3.4 Aspecten van arrangementen

Dit beeld van proactief, reactief en voorwaardelijk leren binnen proactieve bedrijven biedt aanknopingspunten om uitspraken te doen over de sturingsmechanismen op systeemniveau, die eerder zijn onderscheiden.

Programmeerbaarheid: het voorwaardelijk leren, vooral in een wettelijk frame als de Wet BIG, is te formaliseren via het format van kwalificatiestructuren. Voor reactief leren is dat een stuk minder het geval: het gaat in veel gevallen om competentieverbreiding en -verdieping, in reactie op ontwikkelingen binnen en buiten het bedrijf. Veel leeractiviteiten worden incompany georganiseerd in de vorm van werkoverleg of workshops. Dat vraagt om maatwerk, te verzorgen door externe aanbieders of de bedrijven zelf. Proactief leren is vooral georganiseerd in de vorm van zoektochten. Bedrijven speuren gericht naar nieuwe kennis en technologie op vakbeurzen, seminars en studiebijeenkomsten. Waarbij men niet alleen kennis komt halen, maar ook inbrengt, in de vorm van eigen ervaringen.

Verantwoordelijkheid: deze ligt zowel bij de organisatie als bij de individuele werknemers. De organisatie organiseert leer- en zoekprocessen in het kader van vitaliteit en innovatie en daagt de medewerkers uit om hierin te participeren of op zijn minst te volgen. Secundaire

arbeidsvoorwaarden zijn hierbij van belang (scholingsbudgetten, scholingstijd, kwaliteit van de arbeid). Het is aan de medewerkers om die uitdaging op te pakken en, vooral als het voorwaardelijk leren betreft, er ook zelf in te investeren. Loopbaanverbetering en employability zijn zeker ook in het belang van het individu.

Aanbieders: onderwijsinstellingen spelen een belangrijke rol in het voorwaardelijk leren. Dit sluit in veel gevallen aan op de opleidingsstructuur in het onderwijssysteem. Een wettelijk kader als de BIG speelt hierbij een zeer sturende rol. Tal van opleidingsinstituten bieden een breed aanbod aan om-, na- en bijscholingen aan, evenals het post-hbo. Ook leveranciers offeren allerlei leermogelijkheden, variërend van cursussen tot demonstraties en werkbezoeken. Voor het proactieve leren moeten de bedrijven veel trajecten zelf organiseren.

Stimulering: in de casestudies is het thema financiering van leren niet echt aan de orde geweest. Externe ontwikkelingen en de toestand op de arbeidsmarkt dwingen de organisaties om te investeren in kennis en ontwikkeling van hun personeel. Het kostenaspect lijkt hierbij geen rem te vormen, hoewel de ontwikkelingsbudgetten uiteraard niet grenzeloos zijn; kosten zijn ook niet als zodanig benoemd door de respondenten. De uitdagende en uitnodigende houding van het bedrijf lijkt voor de werknemers wel een stimulans te vormen om deel te nemen aan vormen van leven lang leren.

8.3.5 De casestudies samengevat

Proactief leren met het oog op de vitaliteit van economie en bedrijf krijgt vooral vorm op organisatieniveau. De organisatie zorgt voor netwerken en relaties met de buitenwereld, om zodoende nieuwe kennis gemakkelijk te kunnen opsporen en naar binnen te leiden. Die taak is gedelegeerd aan een beperkte groep kenniswerkers. Hierdoor ontstaan intern kansen op vernieuwing van proces en product, waarvoor alle medewerkers worden geacht zich te scholen en in te werken.

VOORWAARDELIJK LEREN

Proactief leren op organisatieniveau lokt reactief leren van de medewerkers uit. Voorwaardelijk leren, gericht op employability en loopbaanverbetering, staat grotendeels los van het proces

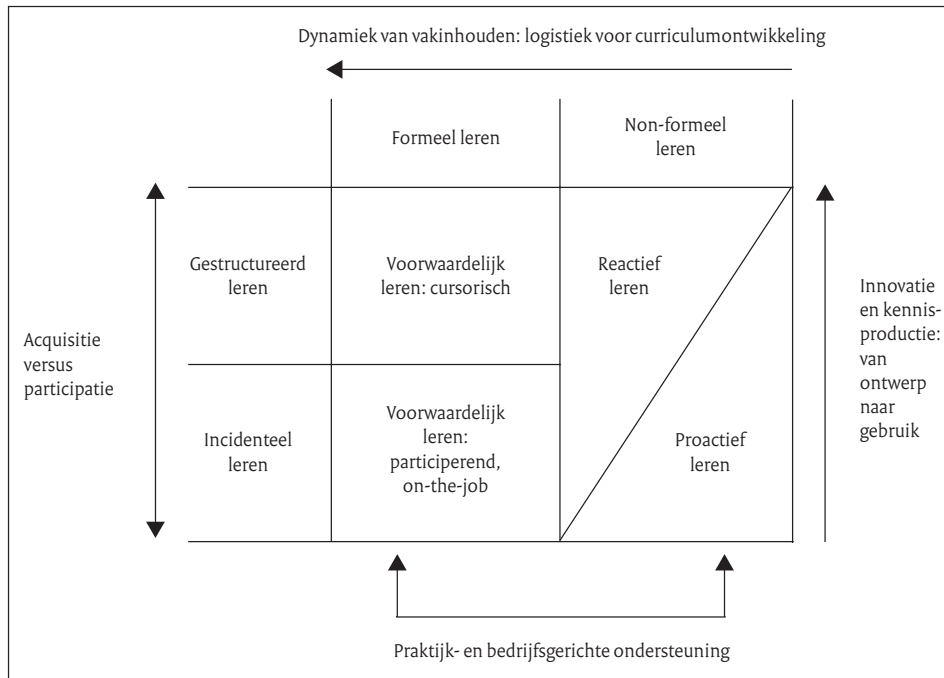
van vitalisering, maar wordt van belang geacht in het kader van de personeelsvoorziening. In dat licht bieden de bedrijven ook actief stages aan voor diverse vormen van beroepsonderwijs. Budgetoverwegingen lijken bij de beslissing om scholing en leren te organiseren geen belangrijke overweging te vormen.

Het onderwijssysteem wordt vooral ingeschakeld bij het voorwaardelijk leren: voor proactief en reactief leren verwachten de arbeidsorganisaties meer maatwerk en flexibiliteit. Voor het voorwaardelijk leren voldoet de logica van kwalificatiestructuren en beroepsopleidingen, temeer daar men ook employability als doelstelling heeft. Motivering van werknemers speelt een belangrijke rol.

TOEGANKELIJKHEID VAN KENNIS

Uit deze analyse valt lering te trekken als het erom gaat systemen te ontwerpen van een leven lang leren. Van groot belang in zulke systemen, mogen we concluderen, is de toegankelijkheid van nieuwe kennis. Nieuwe kennis die gekoppeld is aan flexibel maatwerk om die kennis om te zetten in toepasbare werkprocessen en producten. Verbreding en verdieping van het aanwezige vakmanschap is voor vitaliteit van groter belang dan 'opscholing' naar hogere functies. Bedrijfsbelang en individueel belang om te investeren in leren, zullen synchroon moeten lopen. En verbreding van vakmanschap behoeft een verbinding met en organisatieleren: het collectieve belang staat voorop. Een toegankelijke kennisinfrastructuur zal de kern van beleid moeten vormen.

Figuur 8.1 Concepten rond een leven lang leren



8.4 Conclusies

Figuur 8.1 geeft de belangrijkste concepten rond een leven lang leren op een geordende manier weer:

DE FORMALITEIT VAN LEREN

Met de analyse van voorwaardelijk, reactief en proactief leren wordt duidelijk dat de formaliteit een belangrijk onderscheid vormt. Voorwaardelijk leren kan worden georganiseerd vanuit de formele structuren van het onderwijsstelsel: vastgelegde inhoud geven aanbieders en afnemers van leerprocessen houvast om het leren te organiseren en te waarderen in diploma's en certificaten. De toegang tot de arbeidsmarkt en tot specifieke beroepen kan op formele wijze

worden vormgegeven: in feite wordt dat ook verwacht omdat de civiele waarde van diploma's en certificaten ervan afhangt.

Daartegenover staan reactief en proactief leren, in het kader van innovatie en vitaliteitsontwikkeling van economie en bedrijven. Deze vormen van leren zijn niet in formele structuren te vangen, omdat de inhoud van vitaliserend leren per definitie niet van tevoren is vast te leggen. Ook is de uitkomst van deze vormen van leren niet van belang als toegangsbewijs tot markt of beroep. Veeleer vormt de kennisontwikkeling onderdeel van een economische overlevingsstrategie of van ondernemerschap, gericht op nieuwe marktontwikkeling. Formaliteit van leren is dus van belang voor de bepaling van het civiele effect van leeractiviteiten. Bij een leven lang leren, gericht op vitaliteit en innovatie is dat echter geen relevant criterium: het gaat om breedte en verdieping, gericht op versteviging van de marktpositie, zonder directe consequenties voor toelating of promotie. Op de langere termijn heeft kennisontwikkeling gericht op innovatiepotentieel echter wel degelijk uitwerking op de formele eisen. In het geval dat een vernieuwing succesvol is en neerdaalt in de erkende praktijk van beroepen, zal deze worden opgenomen in de kwalificatiestructuur van dat beroep. Nieuwenhuis (2006) heeft voor dit proces reeds een logistiek model ontwikkeld, waarlangs de responsiviteit van het beroeps- onderwijs kan worden gerealiseerd.

INCIDENTEEL VERSUS GESTRUCTUREERD LEREN

Binnen het voorwaardelijke, formele leren speelt het onderscheid tussen incidenteel leren en gestructureerd leren een belangrijke rol. In het initiële beroepsopleiding is dualisering van leertrajecten aan de orde van de dag: geen beroepsopleidend traject kan zonder leren op de werkplek. En de discussie rond competentiegericht onderwijs gaat onder meer over de leidende rol van het praktijkleren in het leerproces. Als het gaat om leerprocessen van zittend personeel, dan is die leidende rol zelfs een gegeven.

Erkenning van informeel verworven competenties (EVC) is een belangrijk beleidsinstrument bij de vormgeving van (voorwaardelijk) leven lang leren. Qua leertheorie is dit onderscheid verbonden met leren als acquisitie (kennisverwerving) versus leren als participatie (ingroeien in een gemeenschap). Scholen voor beroepsopleiding zijn goed toegerust om initiële trajecten vorm te geven; een aantal scholen ontwikkelt de flexibiliteit om incompanytrajecten voor opscholing van werkenden te verzorgen (zie verder Jager e.a., 2004).

Binnen het proactieve en reactieve leren speelt het onderscheid tussen gestructureerd en incidenteel leren een minder grote rol. Reactief leren is wat meer gestructureerd. De opbrengst van het proactieve leren is immers sturend. De vier casestudies laten zien dat proactieve leertrajecten gericht zijn op innovatie op basis van nieuwe combinaties van inzichten. Die innovatie leidt bij het exploiteerbaar maken ervan tot nieuwe gebruiken en competenties. Proactieve zoek- en leerstrategieën, zoals die zijn onderzocht bij ondernemers (Gielen e.a., 2005), zijn soms intentioneel en gestructureerd, maar meestal komen nieuwe combinaties van kennis toch toevalligerwijs tot stand.

TWEE STROMEN VOOR EEN LEVEN LANG LEREN

Er ontstaat een beeld van twee stromen voor een leven lang leren, met elk een eigen rationaliteit en doel-middel-redenering. Employability en opscholing zijn gebaat bij een systeem waarin kwalificatiestructuren en functieprofielen een belangrijke rol spelen: EVC en duale trajecten passen in een gereguleerd systeem van certificaten en diploma's, als uiting van niveauverhoging. Een regelsysteem, dat aanhaakt bij het huidige onderwijssysteem is hiervoor redelijk adequaat. Proactief en reactief leren in het kader van vitaliteit daarentegen zijn gebaat bij flexibiliteit en maatwerk. In een context van onvoorspelbaarheid. Leerresultaten zijn zelden uit te drukken in diploma's en certificaten, maar moeten blijken uit de inzetbaarheid van nieuwe kennis en de vitaliteit van de bedrijven. Hier past een systeem van stimulering en investering, zonder een directe relatie naar erkende diploma's.

Dit zelfde beeld is zichtbaar in de analyse van Jager e.a. (2004): innoverende bedrijven articuleren een waaier aan scholingsvragen, variërend van formeel initieel beroepsonderwijs tot en met consultancyondersteuning bij de inrichting van leerrijke werkplekken. Regulier beroepsonderwijs en tweedekansonderwijs passen in een formele benadering, op basis van opleidingsprofielen en diplomawaardering. Ondersteuning van reactief en proactief leren vraagt om flexibel maatwerk, waarbij de opbrengst eerder in vitaliteit en levensvatbaarheid van economische activiteit wordt gemeten dan in persoonlijke kwalificatiewinst.

Tabel 8.1 Articulatie van leervragen door bedrijven (uit Nieuwenhuis, 2006)

Clustering leervragen	Omschrijving
Regulier initieel beroepsonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> · behoefte aan competente vaklieden · ter beschikkingstelling van leerplaatsen en begeleiding · reguliere dagopleidingen en duale trajecten
Tweede kans beroepsonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> · opscholing van laag opgeleid personeel (kwaliteitsbeleid en/of personeelsbeleid) · maatwerk gevraagd, toegesneden op eigen processen
Cursussen en korte opleidingen	<ul style="list-style-type: none"> · gerichte scholingsvraag, ondersteuning van bedrijfsstrategie · hoge kwaliteit en maatwerk · veelal private aanbieders, die zijn gespecialiseerd en flexibel
Consultancy en ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> · leeraspecten van veranderingstrajecten: organisatieontwikkeling, procesoptimalisatie, competentieontwikkeling · weinig aanbod dat meer biedt dan structuurverandering
Management ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> · inrichting van leerrijke arbeidsomgeving · ondersteuning kwaliteit van de arbeid: leerprocessen maken hier onderdeel van uit

STURING EN STIMULERING

Een leven lang leren is geen eenduidig beleidsterrein, maar op zijn minst hybride.

Voorwaardelijk leren kan worden gestuurd vanuit een systeem van zekerheden, waarin de

inhoud en diploma's/certificaten elementen vormen van een stelsel van leven lang leren.

Financiering en stimulering kan plaatsvinden op basis van deelname dan wel het behalen van certificaten. Waarschijnlijk is het verstandig het primaat te leggen bij de deelnemer. Die kan, eventueel in samenspraak met de werkgever of de gemeente, een eigen scholingsplan opstellen en een EVC-procedure aanvragen. De projectdirectie Leren & Werken heeft hiertoe een aantal instrumenten in de steigers gezet.

Vitaliserend leren en daarbinnen proactief en reactief leren, zal gestimuleerd moeten worden vanuit een systeem van onzekerheden. Inhoud en leerproces zijn van tevoren niet in te vullen.

Investeren in het proces lijkt van groter belang dan te mikken op specifieke uitkomsten.

Leerprocessen vinden plaats in externe en interne netwerken: de kwaliteit ervan is mede afhankelijk van de samenstelling van de deelnemers.

KENNISINFRASTRUCTUUR

Een belangrijke randvoorwaarde is een goed functionerende kennisinfrastructuur. Met ruimte voor lineaire en interactieve vormen van kennisontwikkeling. Lineaire kennisontwikkeling staat voor het klassieke *technology push*-model, waarin R&D zorgt voor een kennisvoorraad die kan worden aangesproken. Interactieve kennisontwikkeling betreft *modus II*-kennisontwikkeling (Gibbons e.a., 1994): kennisproblemen in de praktijk vormen uitgangspunt voor innovatieve leer- en zoekprocessen (cf. Gielen e.a., 2003). Proactief leren is lastiger vorm te geven en te ondersteunen. Optimaal lijkt een benadering van *good practices*, die bedrijven en werknemers duidelijk maken dat investeren in proactief leren rendeert. Maar dit vergt nog nader (actie)onderzoek.

NAAR EEN ACTIEPROGRAMMA

Van belang is het hybride karakter van een leven lang leren: voorwaardelijk leren vergt een formeel institutioneel kader en vitaliserend leren juist een kader dat gebaseerd is op onzekerheden. Binnen het voorwaardelijk leren hebben we een vijftal vraagstukken gedestilleerd uit de conceptuele analyse en de (marges van) casestudies:

- 1 *Deelnemergestuurd voorwaardelijk leren*: op welke wijze krijgt de individuele burger sturingsmacht over de inrichting van eigen leertrajecten en onder welke condities is de individuele burger een gelijkwaardige gesprekspartner van overheid en werkgever?
- 2 *Sociale exclusie*: wat zijn de risicogroepen bij deelnemergestuurd leven lang leren? Welke stuurvaardigheden heeft de individuele deelnemer minimaal nodig en hoe ondersteun je doelgroepen die hieraan niet voldoen?

- 3 *Maatwerk, flexibilisering van aanbod, marktwerking in leven lang leren*: wat zijn goede condities waaronder kennisinstellingen een adequaat aanbod zullen ontwikkelen? Vraagt dat overheidssturing, vrije marktwerking of een tussenvariant, zoals de aanbestedingsprocedure in het openbaar vervoer?
- 4 *Leerpotentieel van de werkplek*: hoe kan de kwaliteit van de arbeid worden geoptimaliseerd, zodanig dat werknemers voldoende zinvolle praktijkervaring opbouwen, die of via EVC-procedures kan worden verzilverd of voldoende aanzet geeft tot meer formele leeractiviteiten, eventueel georganiseerd in een duaal traject?
- 5 *De oudere werknemer*: kennisbron of deelnemer? Oudere werknemers hebben een ruime ervaring, die lang niet altijd in de vorm van zinvolle competenties wordt erkend. Maassen van de Brink en Gooters komen tot de conclusie dat scholing van oudere werknemers lucratiever is dan scholing van jonge werknemers, vanwege een combinatie van geringe mobiliteit en die werkervaring. Met een relatief beperkte investering in leerprocessen, kunnen bij deze groep medewerkers voor langere tijd competenties worden ‘bevrijd’ en benut. Ook kunnen oudere medewerkers worden ingezet als ‘meester’ in allerlei leerwerktrajecten.

THEMA'S VOOR NADER ONDERZOEK

Voor vitaliserend leren zijn systeemvragen veel minder voor de hand liggend. Bedrijven en ondernemers hebben hier een belangrijke rol in het scheppen van randvoorwaarden. De overheid kan vooral een faciliterende rol spelen richting arbeidsorganisaties en heeft een eigen opdracht waar het de toegankelijkheid van beschikbare kennis betreft (een goede werkende kennisinfrastructuur). We hebben een viertal thema's geïdentificeerd die de moeite waard zijn om verder te onderzoeken:

- 1 *De netwerkende onderneming in de regionale kennisinfrastructuur*: met name mkb-bedrijven hebben moeite om de informatievoorziening op orde te krijgen. Regionale netwerken en kenniskringen kunnen bedrijven ondersteunen bij hun externe oriëntatie. Tegelijkertijd is de interne organisatie van kennismakelaars binnen de bedrijven van belang: hoe geeft men vorm aan de rol en functie van ‘kennisbrokers’.

- 2 *Leerprocessen bij werkgevers en werknemers in het kader van innovatie: creatie en exploitatie* (van proactief naar reactief leren). In dit onderzoek zou het moeten gaan om de relatie tussen zoek- en leerprocessen, gericht op vernieuwing en probleemoplossing, de vertaling hiervan in werkbare ontwerpen voor nieuwe uitvoeringsprocessen en de toepassing van die nieuwe ontwerpen in geconsolideerd handelingsrepertoire van werknemers. Hoe verloopt het proces van proactief leren naar reactief leren, zoals grofweg beschreven in de vier casestudies? Inzicht in deze processen kan leiden tot moderne vormen van hrd, die ondersteunend zijn aan vitaliseringsprocessen.
- 3 *Flexibel vakmanschap: welke eisen stelt een hoog tempo van innovatie en vernieuwing aan de (leer)competenties van vaklieden? Hoe verhoudt zich continue verandering met de klassieke perceptie van vakmanschap en hoe kan beroepsonderwijs worden ingericht om toekomstige vaklieden voor te bereiden op flexibiliteit? Leren leren is een mogelijke oplossingsrichting, maar vanuit de cognitieve psychologie wordt gesteld dat ook de aard van kennisconcepties en visie op de dynamiek van de omgeving een grote rol spelen.*
- 4 *Een ondersteunende kennisinfrastructuur: toegankelijkheid van externe, innovatieve kennis. Hoe kan de kennisinfrastructuur rondom bedrijven en arbeidsorganisaties zodanig worden ingericht dat er een voldoende voorraad aan nieuwe inzichten en ontwerpen voorhanden is, waar bedrijven gemakkelijk toegang toe kunnen verkrijgen? Hier speelt de verhouding tussen lineaire en interactieve kennisontwikkeling een rol (verhouding onderzoek-praktijk; zie bijvoorbeeld Gibbons e.a., 1994), maar ook de effectiviteit van regionale en landelijke (sectorale) kennisinstellingen. Het gebruikersperspectief zou in een dergelijk onderzoek centraal moeten staan.*

LITERATUUR

- Aspin, D.N. e.a. (Eds.) (2001). *The International Handbook on Lifelong Learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Gibbons, M. e. a. (1994). *The new production of knowledge : The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Gielen, e.a. (2005). *Proactieve zoek- en leerstrategieën bij ondernemers*.
- Gielen, P.M., Hoeve, A. en Nieuwenhuis, L. (2003). Learning entrepreneurs as experts. *Journal of agricultural education and extension*, 9/3, 103-116.
- Jager, A., Mittendorff, K. en Nieuwenhuis, L. (2004). *Een leven lang leren in de praktijk : Kansen voor ROC's*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Nieuwenhuis, L. (2006). *Vernieuwend vakmanschap : Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. Rede ter aanvaarding van de bijzondere leerstoel 'effectiviteit van systemen voor beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en leven lang leren' namens het Max Goote Leerstoelenfonds. Enschede: Universiteit Twente, faculteit Gedragwetenschappen.

Betekenis (in)formeel leren voor kennisontwikkeling van de beroepsbevolking

9

LEX BORGHANS, BART GOLSTEYN EN ANDRIES DE GRIP

Informeel leren is een belangrijke bron van kennisontwikkeling. Jongeren blijken gemiddeld maar liefst 40 procent van hun werktijd aan informeel leren te besteden; op het moment dat mensen met pensioen gaan is dit nog altijd 25 procent. Dit betekent dat parttimers en mensen die niet werken achterblijven in hun kennisontwikkeling. Een jaar niet werken heeft eenzelfde effect op iemands kennisontwikkeling als een half jaar minder opleiding volgen.

157

MANIEREN VAN KENNIS ONTWIKKELEN

In beleidsdiscussies wordt steeds meer de nadruk gelegd op de noodzaak dat iedereen zich blijft ontwikkelen gedurende zijn leven (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2003). De competenties waarover de beroepsbevolking beschikt, worden immers niet alleen verworven in het initiële onderwijs, maar ook gedurende de latere arbeidsloopbaan.

Daarbij gaat het niet alleen om het volgen van cursussen en trainingen, maar ook om het informele leren tijdens het werk. Daarom is het van groot belang om een goed beeld te krijgen van de manier waarop mensen die het onderwijs hebben verlaten, hun kennis ontwikkelen. Het informele leren krijgt zowel in het onderzoek als in het beleid minder aandacht dan het initiële onderwijs en de formele postinitiële scholingsactiviteiten. Dit heeft waarschijnlijk twee redenen. In de eerste plaats is het door de verwevenheid van werken en leren moeilijk om de informele leerinspanningen te meten. In de tweede plaats biedt informeel leren minder goede aanknopingspunten voor het inzetten van bepaalde beleidsinstrumenten. Als je de mate waarin iemand leert op het werk wil beïnvloeden, zou je immers de inhoud van het werk moeten kunnen sturen.

LEERPROCESSEN IN BEELD

Juist in de huidige kenniseconomie is het van groot belang om helderheid te krijgen over de wijze waarop de kennisontwikkeling van de beroepsbevolking na het initiële onderwijs vorm krijgt. In dat kader hebben wij, op basis van een vragenlijst die eind 2004 is voorgelegd aan het CentERpanel⁸, het leerproces en de kennisontwikkeling van de Nederlandse bevolking van 16 jaar en ouder in kaart gebracht. Er repondeerden in totaal 2.375 personen. In de enquête is niet alleen ingegaan op de deelname aan cursussen en trainingen, maar ook op het informele leren. Ten behoeve van deze enquête hebben wij twee nieuwe meetinstrumenten ontwikkeld:

- een maatstaf voor informeel leren;
- een maatstaf voor kennisontwikkeling.

Op basis van een lijst met stellingen hebben we ook enkele psychologische persoonskenmerken gemeten, waarvan – op grond van de literatuur – verwacht kan worden dat ze samenhangen met de deelname aan leeractiviteiten. Met name hebben we ons laten leiden door de overzichtsstudie van Colquitt, LePine en Noe (2000). Het gaat onder andere om *locus of control*, zelfvertrouwen, anxiety ('angstigheid'), een goed zelfbeeld, piekergeneigdheid en een goed beeld van de eigen toekomstperspectieven.

Mensen die denken dat succes en falen vooral van henzelf afhangt, hebben een *interne locus of control*. Degenen die vinden dat wat je bereikt vooral afhangt van anderen en zo ook het hebben van pech of geluk, hebben een *externe locus of control*. *Anxiety* geeft aan in hoeverre mensen angst hebben voor dingen die ze niet kennen. Een goed voorbeeld is examenvrees.

In deze bijdrage presenteren we een aantal belangrijke uitkomsten van ons onderzoek⁹. Daarbij gaan we achtereenvolgens in op de deelname aan formele scholing en het informele leren en de betekenis van beide leerprocessen voor de kennisontwikkeling van de potentiële beroepsbevolking.

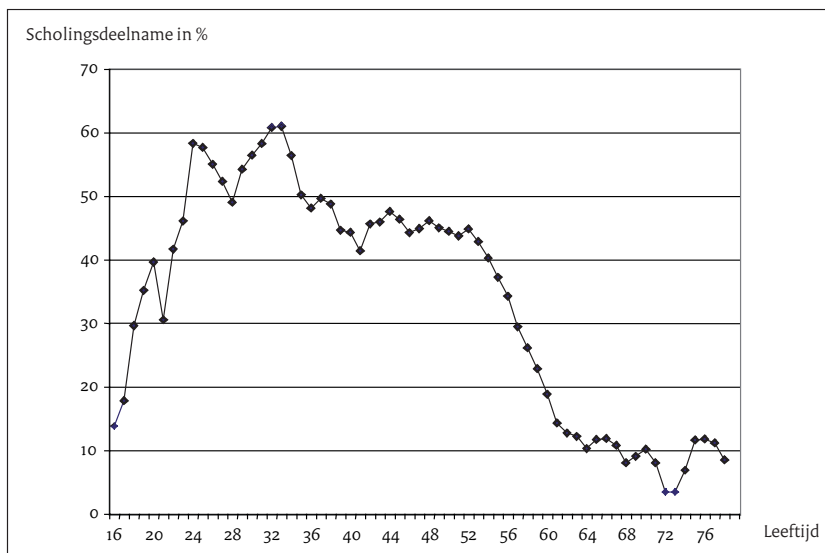
⁸ Dit panelonderzoek, dat een goede afspiegeling vormt van de Nederlandse bevolking, is in 1991 opgezet door CentERdata van de Universiteit van Tilburg.

⁹ Zie voor een uitvoerige rapportage Borghans, Golsteyn en De Grip, 2006.

9.1 Formele scholing

Figuur 9.1 geeft een beeld van de scholingsdeelname naar leeftijd. Daarbij is gevraagd naar de in de afgelopen twee jaar gevolgde cursussen en trainingen (met uitzondering van pure hobby-cursussen). Het leeftijds patroon in de deelname aan formele scholing weerspiegelt het verloop zoals de human capital-theorie dat op basis van kosten/batenafwegingen voorspelt. Met name jonge mensen blijken vaak cursussen en trainingen te volgen. De deelname aan formele scholingsactiviteiten blijkt vooral hoog te zijn in de eerste jaren dat iemand op de arbeidsmarkt actief is. Bij de 24- tot 34-jarigen schommelt het percentage rond de 60 procent. In de leeftijdsgroep van 35 tot 55 jaar ligt dit percentage net onder de 50 procent en bij de 55-plussers daalt de cursusdeelname met de leeftijd tot ongeveer 10 procent voor de 65-plussers. Rond de 30 jaar volgen mensen gemiddeld in twee jaar tijd twee cursussen. Tussen de 35 en 55 jaar is dit ongeveer één cursus per twee jaar. Rond de pensioengerechtigde leeftijd zakt dit gemiddelde aanzienlijk.

Figuur 9.1 Deelname aan formele scholing in de afgelopen twee jaar naar leeftijd



COMPLEMENTARITEIT ONDERWIJS EN SCHOLING

Tabel 9.1 (pagina 160) laat zien dat mannen vaker scholing volgen dan vrouwen. De scholingsparticipatie stijgt ook met het opleidingsniveau. Deze samenhang tussen het initieel onderwijs en de latere scholingsparticipatie wordt in de literatuur aangeduid als de *complementariteit* tussen onderwijs en scholing¹⁰. Mensen die minder lang op school hebben gezeten, hebben waarschijnlijk bepaalde redenen waarom ze minder in onderwijs hebben geïnvesteerd. Het kan gaan om iemands leervermogen, de bereidheid om te investeren in de toekomst en de mate waarin iemand het leuk vindt om te leren. Diezelfde factoren kunnen ook bij de latere scholingsdeelname een rol spelen. Dit verklaart de complementariteit tussen onderwijs- en scholingsparticipatie.

Uit de tabel blijkt ook dat de scholingsdeelname onder werkenden veel groter is dan onder niet-werkenden. Dit kan betekenen dat trainingen en cursussen vooral gericht zijn op directe behoeften vanuit het werk of dat de druk of (financiële) steun vanuit het werk om aanvullende scholing te volgen veel groter is dan bij degenen die geen betaald werk verrichten. Dit wijst op een sterke samenhang tussen werken en formeel leren.

Uit nadere analyses van deze cijfers blijkt ook dat de scholingsdeelname veel groter is, wanneer er de afgelopen twee jaar veel veranderingen hebben plaatsgevonden op het werk. Ook mensen met een verhoogde kans om werkloos te worden nemen vaker aan een cursus deel. De dynamiek in het werk stimuleert mensen kennelijk om zich bij of om te scholen. Hectiek in het privéleven blijkt de scholingsdeelname daarentegen niet te beïnvloeden.

¹⁰ Zie bijvoorbeeld OECD, 1999.

Tabel 9.1 Scholingsdeelname van de potentiële beroepsbevolking in de afgelopen twee jaar

	%
vrouw	35
man	39
basisonderwijs	14
vmbo	26
havo/vwo	32
mbo	41
hbo	48
wo	47
werkend	54
niet-werkend	20
totaal	37

EFFECTIVITEIT

Interessant is ook om te analyseren wie volgens eigen zeggen veel aan het volgen van een cursus of training hebben gehad. Het blijkt dat mannen de door hen gevolgde scholing minder effectief vinden dan vrouwen. Verder geven mensen met een groter zelfvertrouwen, een interne locus of control en een goed toekomstbeeld vaker aan dat ze veel aan de door hen gevolgde scholing hebben gehad. Dit geldt zowel op de korte als op de langere termijn.

MOTIVATIE

In de enquête is ook aan de respondenten gevraagd of men aan een bepaalde cursus deel zou willen nemen, als ze hieraan een half jaar lang een avond in de week kwijt zouden zijn. Een cursus op een gebied waarvan men zelf eerder had aangegeven dat het belangrijk is voor het werk dat men doet of zou kunnen doen. Voor de mensen die aangeven dat ze deze cursus *niet* zouden gaan volgen, was de belangrijkste reden dat ze 's avonds liever andere dingen doen.

Daarnaast geven ook veel mensen die de cursus niet wilden gaan volgen, aan 's avonds te moe te zijn om te studeren. Het argument dat als derde scoort is dat men 's avonds geen tijd vrij kan maken. De argumenten dat een dergelijke cursus niet nuttig is of dat men bang zou zijn om weer examen te doen, worden het minst genoemd. Een groot verschil tussen mannen en vrouwen is, dat vrouwen veel vaker aangeven 's avonds te moe te zijn om te studeren. Ook zeggen vrouwen vaker dan mannen dat zij het eng vinden om weer examen te moeten doen.

Opmerkelijk is ook dat ongediplomeerden erg vaak aangeven dat ze de cursus niet nuttig vinden. Hoewel men, zoals gezegd, eerder had aangegeven dat het terrein waarop de cursus betrekking had, belangrijk is voor het werk dat men doet of zou kunnen doen. Deze doelgroep heeft ook vaker angst om examen te doen.

Dit alles wijst erop dat mensen met een lage opleidingsachtergrond een behoorlijke drempel moeten overwinnen om – door het volgen van aanvullende scholing – de competenties te verwerven die belangrijk zijn voor het werk dat ze doen of zouden kunnen gaan doen.

Interessant is ook dat mensen met weinig zelfvertrouwen, anxiety en een grote piekerigheid vaker dan anderen aangeven 's avonds te moe te zijn om te studeren. Ook hier blijkt er dus een samenhang te zijn tussen ogenschijnlijk objectieve omstandigheden en psychologische kenmerken van de betrokkene. Dit zou erop kunnen wijzen dat deze mensen cursussen uit de weg willen gaan en daarom het moe zijn aangrijpen om niet aan een cursus die belangrijk voor hen is, deel te hoeven nemen. Het is echter ook mogelijk dat mensen met minder zelfvertrouwen en meer angst sneller moe worden doordat het werk voor hen, vanwege hun aard, veel meer energie kost dan voor anderen.

9.2 Informeel leren

Voor mensen die het initiële onderwijs reeds hebben verlaten, is 'ervaringsleren' een voor de hand liggende vorm van leren. Op alle niveaus en in alle sectoren is de beroepspraktijk immers vaak een goede leerschool. Bovendien besteden mensen veel meer tijd aan hun werk dan aan het volgen van aanvullende training. Als het werk voldoende mogelijkheden biedt voor verdere ontwikkeling, dan zal het effect daarvan al snel veel groter zijn dan het effect van het volgen van een cursus, die doorgaans slechts een beperkte tijd in beslag neemt.

Bovendien maakt ervaringsleren het mogelijk om het leerproces te combineren met productieve arbeid. De impliciete kosten zullen meestal veel lager zijn dan bij het volgen van onderwijs of formele cursussen, waarbij in het algemeen het werk volledig stil ligt. Arrow (1962) wees reeds in de jaren zestig op de betekenis van *learning by doing*. Hij bestempelde dit als het zogenaamde 'Horndal effect'. In de Horndal metaalfabrieken in Zweden vond in vijftien jaar tijd geen enkele investering plaats. Toch was er sprake van een jaarlijkse productiviteitsstijging van 2 procent. In ons onderzoek hebben we daarom expliciet de blik gericht op de omvang van het informeel leren en hebben we bekeken wat de invloed hiervan is op de kennisontwikkeling van mensen. In principe is leren een abstract proces en als zodanig niet meetbaar. Wat we in de praktijk waarnemen, zijn de inspanningen van mensen om te leren en eventueel de opbrengsten van dit leerproces. Doordat werken en informeel leren in elkaar overvloeien zijn de leerinspanningen op de werkvloer echter vaak moeilijk vast te stellen.

LEERZAME WERKZAAMHEDEN

Om de intensiteit van het informele leren op het werk te meten hebben we in de enquête de vraag opgenomen hoeveel procent van de tijd iemand op zijn werk werkzaamheden verricht, waarvan hij kan leren. De antwoorden op deze vraag blijken opvallend hoog te zijn. Gemiddeld verrichten de werkenden in Nederland gedurende 31 procent van hun werktijd leerzame werkzaamheden. Bij vrouwen ligt dit percentage iets hoger dan bij mannen. Uitgaande van een fulltimefunctie van 1740 uur per jaar, betekent dit dat fulltime werkenden per jaar ongeveer 540 uur besteden aan werkzaamheden waarvan zij kunnen leren. De gemiddeld 37 uur die werkenden jaarlijks besteden aan formele leeractiviteiten steekt daar schril bij af¹¹. Dit betekent dat fulltimers slechts 6 procent van de tijd waarin ze dingen leren, besteden aan het volgen van formele scholing. De overige 94 procent van de leertijd wordt besteed aan informeel leren. Dit benadrukt dat formele scholingsactiviteiten slechts de top van de ijsberg van het leerproces zijn. Het meest omvangrijke leerproces doet zich voor bij het informele leren op het werk.

¹¹ Dit aantal uren heeft betrekking op alle werkenden. Degenen die aan één of meerdere cursussen deelnemen, besteden hieraan gemiddeld 69 uur per jaar.

HOGER EN LAGER OPGELEIDEN

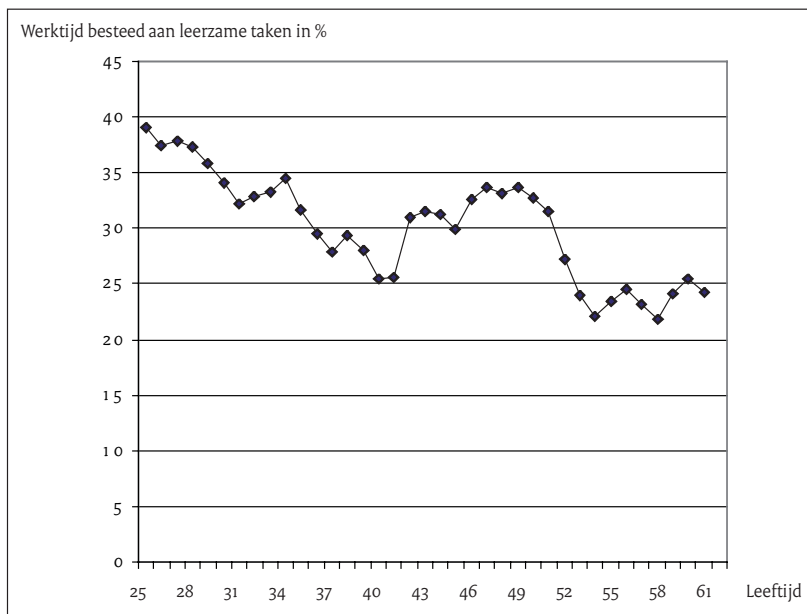
Het is opmerkelijk dat de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden klein zijn. Te meer omdat hoger opgeleiden wel vaker formele scholing volgen dan lager opgeleiden. Bij de wo'ers is het percentage van de werktijd, waarin taken worden verricht waarvan men leert, wel het hoogste, maar met 35 procent toch slechts 4 procentpunten hoger dan gemiddeld. Het laagst scoren de werkenden met een havo-/vwo-opleiding. Deze verrichten gemiddeld slechts 24 procent van hun werktijd werkzaamheden waarvan ze kunnen leren.

SPREIDING OVER DE LEVENSLLOOP

Figuur 9.2 laat zien hoe de tijd waarin werkenden informeel leren, verspreid is over de levensloop van mensen. Zoals verwacht mag worden, gaan mensen – als ze ouder worden – beduidend minder leren op hun werk. Het gemiddelde percentage van de werktijd waarin werkzaamheden worden verricht waarvan iemand leert, daalt van ongeveer 40 procent bij de 25-jarigen naar 25 procent bij de werkenden die rond de 60 jaar oud zijn. Hieruit blijkt duidelijk dat de kennisaccumulatie of het up-to-date houden van iemands competenties bij de oudere werkenden sterk afneemt. Desalniettemin blijkt dat ook ouderen nog steeds een substantieel deel van hun werktijd activiteiten verrichten waarvan ze leren¹².

¹² Deze cijfers geven waarschijnlijk wel een wat te rooskleurig beeld van de kennisaccumulatie van de oudere beroepsbevolking, omdat ouderen die eentonig werk verrichten, vaak eerder stoppen met werken (zie Allen en De Grip, 2006).

Figuur 9.2 Percentage van de werktijd dat besteed wordt aan leerzame werkzaamheden (25- t/m 64-jarigen)



Uit een multivariate analyse blijkt eveneens dat de tijd die werkenden besteden aan informeel leren, significant afneemt naarmate men ouder is. Iemands opleidingsniveau heeft echter geen invloed van betekenis op de tijd die iemand aan informeel leren besteedt. Ook is er geen significant verschil tussen mannen en vrouwen.

VERKLARENDE FACTOREN

Het is opmerkelijk dat mensen die zeggen dat ze een goed beeld hebben van hun werk in de toekomst, meer blijken te leren op hun werk. Een reden zou kunnen zijn dat deze categorie beter weet welk soort ervaring belangrijk is en er daardoor ook meer op gericht is om dergelijke werkzaamheden te kunnen verrichten. De meeste psychologische kenmerken van mensen hebben echter geen invloed op het informeel leren. Dit is verrassend omdat deze, zoals eerder is aangegeven, soms wel de deelname aan formele scholingsactiviteiten beïnvloeden. Dit zou erop

kunnen wijzen dat vooral kenmerken van het werk van invloed zijn op de mate waarin mensen informeel leren. Zo blijkt dat veranderingen op het werk niet alleen de deelname aan formele scholing, maar ook de intensiviteit van het informele leren vergroten.

Deze uitkomsten ondersteunen de bevinding van Bartel en Sicherman (1993) dat een hoge dynamiek op het werk vaak een gunstig effect heeft op de employability van werkenden. Opmerkelijk genoeg blijkt er echter ook een positief verband te bestaan tussen de veranderingen in de privésfeer en de mate waarin iemand op het werk informeel leert. Dit verband blijkt zeer robuust te zijn en wijst erop dat niet alleen veranderingen op het werk, maar ook veranderingen in het algemeen het informele leren op het werk bevorderen.

Interessant is ook dat het deel van de werktijd waarin werkenden informeel leren, afneemt naarmate men meer uren werkt. Langer werken betekent kennelijk ook minder nieuwe ervaringen opdoen, waardoor het leereffect van ieder extra uur iets lager zal zijn. Dit afnemend leereffect is echter erg klein, waardoor de informele leertijd van voltijdswerkenden toch aanzienlijk hoger is dan van mensen die in deeltijd werken.

9.3 De kennisontwikkeling van werkenden

In het onderzoek hebben wij ook geprobeerd de kennisontwikkeling van werkenden gedurende de levensloop in kaart te brengen. In feite gaat het hier om de output van het formele en informele leren. In het onderwijs meet men de kennis van leerlingen door middel van examens. Enigszins vergelijkbaar hiermee is de *International Adult Literacy Survey*, waarin de OECD volwassenen heeft laten testen om een beeld te krijgen van hun geletterdheid (OECD, 1997). Het probleem bij dergelijke testen is echter dat in de praktijk verschillende beroepen en verschillende werkomstandigheden elk hun eigen eisen aan werkenden stellen. Uniforme testen moeten daarom altijd de nadruk leggen op competenties die over de volle breedte van het beroepenspectrum belangrijk zijn, terwijl informeel leren waarschijnlijk vooral betrekking heeft op specifieke kennis en vaardigheden (zie Borghans, Green en Mayhew, 2001).

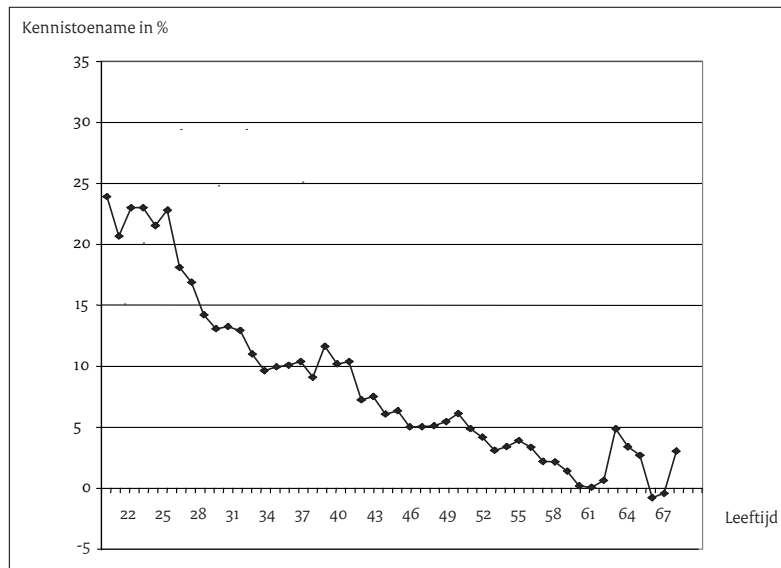
Daarom hebben we in de enquête gekozen voor een subjectieve meting van het kennisniveau van de respondenten. Daarbij is eerst aan de respondenten gevraagd om zich de kennis en vaardigheden voor te stellen die nodig zijn om in hun werk optimaal te kunnen functioneren.

Vervolgens werd aan hen gevraagd hun eigen kennispeil op verschillende momenten in hun loopbaan in te schatten. Hierbij is het niveau dat nodig is om in hun werk optimaal te kunnen functioneren op 100 gezet. De kennisontwikkeling in de afgelopen twee jaar is vervolgens bepaald door het verschil te nemen tussen het huidige kennisniveau en dat van twee jaar geleden.

INVLOED VAN LEEFTIJD

Figuur 9.3 laat zien dat de kennistoename het grootst is bij jonge mensen. Jongeren tussen de 16 en 25 geven aan dat ze in twee jaar tijd gemiddeld circa 20 procentpunten gegroeid zijn in hun kennisniveau. Tussen de 25 en 30 jaar zakt deze toename naar 10 procentpunten in twee jaar tijd. Daarna neemt de kennisverwerving geleidelijk verder af. Werkenden die ouder zijn dan 55 jaar, geven gemiddeld genomen aan dat hun kennisniveau niet veel meer stijgt of zelfs is gedaald in vergelijking met de situatie van twee jaar geleden. Vanaf die leeftijd is er waarschijnlijk sprake van competentieveroudering vanwege de atrofie van kennis (zie De Grip en Van Loo, 2002)

Figuur 9.3 Kennistoename van werkkenden (in procentpunten) ten opzichte van twee jaar geleden naar leeftijd



Ook in een multivariate analyse van de factoren die van invloed zijn op de kennistoename van werkenden, springt het effect van de leeftijd het meest in het oog. Daarnaast blijken werkende vrouwen zich sterker te ontwikkelen dan mannen. Het opleidingsniveau en de psychologische kenmerken van mensen hebben daarentegen weinig invloed op de kennistoename. Wel blijkt dat het kennisniveau sterker toeneemt bij de mensen die een goed beeld hebben van hun toekomstig werk. Hetzelfde geldt voor de werkenden die geconfronteerd werden met grote veranderingen op het werk. Dit bevestigt de eerdere constatering dat deze mensen een groter deel van hun werktijd besteden aan leerzame activiteiten. Het opmerkelijke effect van veranderingen in de privésfeer wordt hier echter niet meer aangetroffen. Hoewel mensen met veel hectiek in de privésfeer aangaven meer informeel te leren op hun werk, blijkt dit niet tot een grotere kennistoename te leiden. Een opmerkelijke bevinding is ook dat de werkenden die jonger zijn dan 40 jaar, zich veel minder ontwikkelen wanneer ze in deeltijd werkzaam zijn. Voor mensen die ouder zijn dan 40 wordt dit effect niet gevonden.

LERN EN KENNISONTWIKKELING

Een belangrijke vraag in ons onderzoek was vanzelfsprekend in hoeverre het formele en informele leren van werkenden van invloed is op hun kennisontwikkeling. Uit een multivariate analyse blijkt dat het informeel leren een zeer sterke invloed heeft op iemands kennisontwikkeling. Dit bevestigt het enorme belang van het informele leren als bron van levenslang leren. Ook blijkt dat het kennisniveau van de mensen die formele scholing hebben gevolgd, meer is gegroeid dan dat van de mensen die niet aan een cursus of training hebben deelgenomen. Daarbij is het overigens opmerkelijk dat de duur van de gevolgde formele scholing geen effect heeft op de ontwikkeling van iemands kennisniveau. Het leereffect van de deelname aan een cursus komt overeen met het leereffect van circa twee maanden regulier onderwijs. Omdat de meeste cursussen en trainingen slechts enkele dagen duren is dit een zeer groot effect. Het effect van de gemiddelde hoeveelheid informeel leren op het werk (31 procent) is volgens de schattingen ongeveer twee maal zo groot als het effect van een cursus en de effectiviteit van ieder uur informeel leren is bijna even groot als dat van de uren die men op school heeft doorgebracht.

EFFECT OP DE PRODUCTIVITEIT

De economische literatuur maakt melding van vaak grote effecten van scholingsparticipatie op iemands productiviteit (zie bijvoorbeeld Almeida en Carneiro, 2006). Juist vanwege deze onrealistisch grote effecten worden vaak vraagtekens bij deze bevindingen geplaatst (Schone, 2004). De verklaring voor de onwaarschijnlijke uitkomsten is meestal dat mensen die toch al een grotere kennisgroei zouden hebben doorgemaakt, een grotere kans hebben om aan cursussen deel te nemen. Meer ambitieuze mensen zullen zich sneller opgeven voor een cursus en het gemeten effect zou dan meer iets over de aard van de deelnemers vertellen dan over de omvang van dit effect.

Uit onze analyse komt echter ook een andere verklaring naar voren. Als de behoefte bestaat iets nieuws te leren op het werk kunnen mensen dit het beste doen door een cursus te volgen die hen in staat stelt zich tijdens hun werk nog verder te ontwikkelen. In dat geval wordt in analyses die alleen naar het formeel leren kijken, ten onrechte het rendement van beide investeringen geheel toegeschreven aan het volgen van de formele scholing. Terwijl de formele scholing misschien slechts enkele dagen heeft geduurd, kunnen er in aansluiting daarop vele maanden zijn besteed aan het verrichten van leerrijke werkzaamheden. Als we dan alleen kijken naar de inspanning die nodig is voor het volgen van de cursus, is dat een aanzienlijke onderschatting van de totale investeringsinspanning in iemands kennisontwikkeling.

9.4 De betekenis van werk voor jongeren

Met name jongeren leren enorm veel op het werk. Dit roept de vraag op hoe belangrijk het hebben van werk is voor de kennisontwikkeling van jongeren. Om hierop een antwoord te kunnen geven zijn aan degenen die niet werkzaam waren vergelijkbare vragen gesteld, met als referentiepunt de baan die zij zouden willen hebben. Tabel 9.2 (pagina 170) laat zien dat, zoals verwacht mocht worden, studerende onder de 30 jaar het meest vooruit gaan in kennis. Ook blijkt dat niet-werkende jongeren zich toch verder ontwikkelen. Werkende jongeren ontwikkelen zich echter veel sterker. Vergeleken met de ontwikkeling van de niet-werkenden blijkt een jaar werken een ongeveer even groot effect te hebben als een half jaar studeren. Omgedraaid betekent dit dat, als jongeren een jaar geen werk hebben, zij in vergelijking tot hun

werkende leeftijdsgenoten een kennisontwikkeling missen die ongeveer overeen komt met een half jaar onderwijs.

Tabel 9.2 Stijging kennisniveau in twee jaar (procentpunten)

	<i>Stijging kennisniveau in twee jaar (procentpunten)</i>
werkend	17,3
studerend	23,3
overige niet-werkend	10,8
totaal	19,1

9.5 Tot besluit

In deze bijdrage hebben we laten zien dat het overgrote deel van de leeractiviteiten van werkenden betrekking heeft op informeel leren. Dit informele leren is van groot belang voor de kennisontwikkeling na het verlaten van het initiële onderwijs. Beleidsmaatregelen die zich richten op het stimuleren van het formele leren, richten zich dus slechts op een zeer klein deel van het leerproces. Een strategie die zich op het leeuwendeel van het leerproces richt, zou eerder moeten stimuleren dat mensen werken. Vooral jongeren die werken, krijgen een enorme voorsprong op degenen die niet werken. Bij werkenden onder de 40 jaar heeft het werken in deeltijd ook een sterk negatief effect op het leren. Dit is een duidelijke schaduwzijde van het werken in deeltijd en geeft ook een verklaring voor de bevindingen van Román, Fouarge en Luijckx (2004), die laten zien dat het werken in deeltijd schade toebrengt aan iemands loopbaan die zeer moeilijk herstelbaar is.

LITERATUUR

- Allen, J. en Grip, A. de (2006). Kennisveroudering, levenslang leren en het risico op verlies van werk. *Mens & Maatschappij*, 81, 166-182.
- Almeida, R. en Carneiro, P. (2006). *The Return to the Firm Investment in Human Capital*. IZA Discussion Paper No. 1937. Bonn: IZA.
- Arrow, K. (1962). The Economic Implications of Learning by Doing. *Review of Economic Studies*, 29, 155-73.
- Bartel, A. en Sicherman, N. (1993). Technological Change and Retirement Decisions of Older Workers. *Journal of Labor Economics*, 11, 162-83.
- Borghans, L., Grip, A. de en B. Golsteyn (2006). *Meer werken is meer leren; Determinanten van kennisontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Borghans, L., Green, F. en Mayhew, K. (2001). Skills Measurement and Economic Analyses: An Introduction. *Oxford Economic Papers*, 53, 375-84.
- Colquitt, J., LePine, J. en Noe, R. (2000). Towards an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Grip, A. de en Loo, J. Van (2002). The Economics of Skills Obsolescence: A Review. In A. de Grip, J. van Loo en K. Mayhew (Eds.). *The Economics of Skills Obsolescence*, Research in Labor Economics, vol 21 (pp. 1-26). Amsterdam/Boston: JAI Press.
- OECD (1999). *Employment Outlook*. Paris: OECD.
- OECD (1997). *Human Resources Development Canada en Statistics Canada Literacy Skills for the Knowledge Society : Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

Onderwijsraad (2003). *Werk Maken van een Leven Lang Leren*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.

Román, A., Fouarge, D. en Luijkx, R. (2004). *Career Consequences of Part-Time Work : Results from Dutch Panel Data 1990-2001*. OSA A206. Tilburg.

Schone, P. (2004). Why is the Return to Training So High? *Labour*, 18/3, 363-78.

Formeel en informeel leren voor duurzame ontwikkeling

10

† MAX VAN DER KAMP

Duurzame ontwikkeling komt langzamerhand weer prominent in de belangstelling te staan. De succesvolle documentaire *An inconvenient truth* met de voormalige presidentskandidaat Al Gore in de hoofdrol, vraagt nadrukkelijk aandacht voor de gevaren van milieuvervuiling en klimaatverandering. Ook in de nationale politiek en in de Europese Unie staan duurzaamheidsvraagstukken weer vaker op de agenda. Toch zullen weinig Nederlandse burgers weten dat de Verenigde Naties de periode 2005-2014 heeft uitgeroepen tot 'Decade of Education for Sustainable Development'. De Verenigde Naties en met name de aan de Verenigde Naties gelieerde UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) zijn van mening dat in veel lidstaten de kennis en het bewustzijn over duurzame ontwikkeling te wensen overlaten. Door formeel, non-formeel en informeel leren moet worden geprobeerd hier wat aan te doen, het liefst in een perspectief van een 'leven lang leren'.

Voor de Nationale UNESCO Commissie Nederland heeft de Rijksuniversiteit Groningen een onderzoek verricht naar huidige interessante praktijken op het gebied van leren voor duurzame ontwikkeling (Van Beilen, 2005 en Tebbes, 2005). In deze bijdrage gaan we in op wat dit onderzoek heeft opgeleverd.

Eerst beschrijven we de achtergronden van het onderzoek en gaan we in op het begrip duurzame ontwikkeling. Dan beschrijven we enkele van de door ons onderzochte praktijken. Vervolgens geven we een analyse weer van deze praktijken, waarbij we speciaal ingaan op de relatie tussen formeel en informeel leren. We besluiten met enkele conclusies.

10.1 Duurzame ontwikkeling

Duurzame ontwikkeling wordt door de UNESCO gedefinieerd als ‘de ontwikkeling die de behoeften van huidige generaties vervult, zonder dat deze de ontwikkeling van toekomstige generaties in de weg staat’. Dit is al een wat oudere definitie, voorgesteld door de zogenaamde Brundtland Commissie, die nog steeds bruikbaar is (World Commission on Environment and Development, 1987, p.12). Het gaat hierbij dus om een reflectie op ons huidige handelen in relatie tot de toekomst.

Duurzame ontwikkeling is niet uitsluitend gericht op natuur en milieu, zoals nog vaak wordt gedacht. De UNESCO onderscheidt drie zogenaamde pilaren van duurzame ontwikkeling:

- *Maatschappij*: begrip van sociale instituties en hun rol bij verandering en ontwikkeling. Het belang van democratische en participatieve systemen voor het kunnen uiten van meningen, het kiezen van regeringen, het komen tot consensus en het kunnen omgaan met verschillen.
- *Omgeving*: het bewust zijn van de (schaarse) bronnen die de natuurlijke omgeving biedt en de invloed hiervan op menselijke activiteiten en beslissingen. Het gaat hierbij ook om het vertalen van de bezorgdheid voor ecologische systemen in sociaal en politiek handelen.
- *Economie*: gevoeligheid voor de mogelijkheden en grenzen van economische groei en de invloed hiervan op maatschappij en omgeving. Het gaat hierbij eveneens om de bereidheid persoonlijk en maatschappelijk consumptief gedrag aan te passen, vanwege de zorg voor omgeving en sociale rechtvaardigheid (UNESCO, 2004, p.12).

ROL VAN CULTUUR

De rol van cultuur wordt niet expliciet genoemd in de beschrijving van de drie pilaren en men kan discussiëren over de vraag of cultuur een vierde pilaar zou moeten zijn. Soms wordt cultuur toegevoegd aan de pilaar ‘maatschappij’, als ‘sociaal-culturele dimensie’. UNESCO zelf zegt over de rol van cultuur het volgende: “De waarden, diversiteit, kennis, talen en visies die worden geassocieerd met cultuur, bepalen min of meer vooraf al hoe met vraagstukken van duurzame ontwikkeling wordt omgegaan in specifieke contexten. Cultuur in deze betekenis is een manier van zijn, met elkaar omgaan, gedrag, geloof en handelen in een constant proces van verandering en uitwisseling met andere culturen.” (UNESCO, 2004, p. 4). Het belang van cultuur wordt dus wel degelijk door UNESCO erkend, als een onderliggende dimensie van de drie pilaren van

duurzame ontwikkeling. Voor sommigen is dat nog niet genoeg. Ze zijn van mening dat cultuur een verbindend element is tussen de drie pilaren (Opschoor, 2005).

De discussie over de rol van cultuur maakt overigens duidelijk dat er nog geen consensus is over het concept duurzame ontwikkeling en dat verschillend wordt gedacht over de prioriteiten. Met één enkele definitie laat duurzame ontwikkeling zich dan ook moeilijk vatten. De breedheid en tegelijkertijd vaagheid van het concept heeft weliswaar nadelen, maar UNESCO heeft vooral een raamwerk willen aanreiken voor reflectie op duurzame ontwikkeling. De invulling die landen, organisaties en individuen aan het begrip willen geven, is afhankelijk van diverse contexten en is vaak een resultaat van onderhandelingen tussen verschillende actoren en belangen.

10.2 De risicosamenleving

Niet alleen UNESCO, maar ook wetenschappers wijzen op de noodzaak voor duurzame ontwikkeling. “Wij beleven de maatschappij van het minder”, zegt bijvoorbeeld de Duitse socioloog Ulrich Beck. “We zijn gewend aan het permanent beter, hoger, meer. En nu moeten we eraan wennen dat dit niet langer het geval zal zijn.” (*de Volkskrant*, 20 november 2004). Met het begrip ‘risicomaatschappij’ muntte Beck een begrip dat ook in het politieke en dagelijkse spraakgebruik veelvuldig terugkeert. Door de globalisering zijn we in toenemende mate van elkaar afhankelijk geworden. Breuklijnen in de samenleving lopen niet langer langs klassen- of standentegenstellingen. Tegelijkertijd zijn de potentiële risico’s die we allemaal lopen, variërend van milieurampen tot terrorisme, enorm toegenomen. Risico’s houden zich niet aan nationale grenzen. Grensoverstijgende problemen vereisen dan ook grensoverstijgende – volgens Beck ‘kosmopolitische’ – oplossingen.

DE NOODZAAK VAN REFLECTIE

Dit vereist reflectie: om specifieke contexten waarin mensen wonen en werken te verbinden met globale, mondiale ontwikkelingen. Het gaat daarbij niet alleen om handelen in een perspectief van nu (huidige generaties) en later (toekomstige generaties), maar dus ook om het hier (lokale context) en elders in de wereld (mondiaal). Dit geldt voor ecologische kwesties, maar ook voor maatschappij en economie. Beck: “We weten dat onze grote steden allang niet meer kunnen

functioneren zonder illegale immigranten. Zij doen bijvoorbeeld het werk bij schoonmaakbedrijven. Nog een heel ander, onvrijwillig en ongewild kosmopolitisme manifesteert zich in het verdwijnen van arbeidsplaatsen naar het buitenland. We willen niet zien dat bedrijven hun diensten met een muisklik uit verre landen betrekken. De grenzen zijn weg, je kunt niet doen alsof dat niet zo is.”

Heel expliciet noemt Beck de rol van cultuur. “Verschillende culturen brengen hun eigen rechtsopvattingen mee. Polygamie, om maar wat te noemen. Dat vinden wij niet goed en moeten wij ook niet goed vinden. Tegelijk moet je voorzichtig zijn. In Nederland kun je tegenwoordig alle opvattingen en tegenstellingen ter wereld tegenkomen. Op grond daarvan kun je zeggen: tolerantie moet grenzen stellen en zich de vijanden van de tolerantie van het lijf houden. Punt. Maar ook dat is te eenvoudig. Je moet praktisch en geïndividualiseerd kijken. Niet de ‘moslims’, maar bepaalde groepen jongeren zijn gevoelig voor rekrutering voor de jihad.” De Franse socioloog Alain Touraine vraagt in zijn boek *Kunnen wij samen leven?* aandacht voor een dialoog tussen culturen (Touraine, 1997). We moeten ons daarbij volgens Touraine wel realiseren dat risico’s en bedreigingen weliswaar iedereen aangaan, maar dat sommige groepen kwetsbaarder zijn dan andere, doordat ze moeilijker in staat zijn om aan rampen te ontsnappen of die te voorkomen. Een illustratie vormden de overstromingen in New Orleans enkele jaren geleden. De zwarte en arme bevolkingsgroepen bleken de voornaamste slachtoffers, omdat zij de verdrongen stad maar moeilijk konden ontvluchten.

BEWUSTWORDING

Auteurs als Beck en Touraine waarschuwen ervoor de oplossingen voor duurzame ontwikkeling uitsluitend over te laten aan experts. Het gaat erom dat mensen zelf zich bewust worden van de noodzaak van duurzame ontwikkeling en reflectie plegen op hun handelen. Hoewel beide denkers misschien wat pessimistisch zijn, keren zij zich tegen doemdenken en vinden zij dat mensen binnen maatschappelijke grenzen voldoende keuzemogelijkheden hebben om hun leven vorm te geven.

Mensen zijn niet totaal overgeleverd aan maatschappelijke krachten, noch kunnen zij in volledige vrijheid handelen. Een standpunt dat we ook terugvinden bij de invloedrijke Engelse socioloog Anthony Giddens (1994). Kennis, bewustzijn en reflectie zijn nodig op het eigen handelen in relatie tot dat van anderen, in een toekomstperspectief en in een mondiaal

perspectief. Het is duidelijk dat onderwijs en (een leven lang) leren hierbij een cruciale rol kunnen spelen.

10.3 Een leven lang leren en duurzame ontwikkeling

Duurzame ontwikkeling is voor een groot deel afhankelijk van machtsrelaties en politieke processen. Maar onderwijs en leren kunnen in belangrijke mate bijdragen aan de nodige kennis, bewustzijn en reflectie op dit begrip. Dat gegeven vormt het uitgangspunt van de Decade of Education for Sustainable Development van de Verenigde Naties.

Onderwijs en een leven lang leren kunnen de competenties van burgers ontwikkelen die voor een toename van sociaal kapitaal zorgen en die politieke participatie stimuleren. Burgers moeten over de competenties beschikken om hun eigen leven actief vorm te geven en verantwoorde keuzes te maken in het perspectief van de 'civil society'.

De UNESCO noemt ook enkele voorwaarden waaraan dergelijk onderwijs en leren zou moeten voldoen:

- onderwijs en leren voor duurzame ontwikkeling zouden interdisciplinair moeten zijn en een integraal deel van het curriculum;
- normen en waarden en een dialoog over principes over duurzame ontwikkeling zouden in dergelijk onderwijs en leren aan de orde moeten komen;
- kritisch en probleemoplossend denken zouden bevorderd dienen te worden om duurzaam te willen en durven handelen;
- de lerenden dienen bij de vormgeving van dergelijke leerprocessen te participeren;
- lokale en mondiale leerinhouden zouden met elkaar verbonden moeten worden.

IMPLEMENTATIE VAN DE DECADE

In Nederland is de implementatie van de Decade voortvarend ter hand genomen. Verschillende ministeries werken samen in het meerjarige programma *Leren voor Duurzame Ontwikkeling* (LvDO), dat wordt gecoördineerd door het organisatiebureau Senter Novem. Dit programma stimuleert projecten op het vlak van duurzame ontwikkeling, vanuit het kader dat door UNESCO is

aangegeven. Ook wordt geprobeerd competenties voor duurzame ontwikkeling te formuleren, die passen binnen de genoemde uitgangspunten.

Er is een brede Alliantie tot stand gekomen waarin organisaties die duurzame ontwikkeling in hun vaandel hebben staan, samenwerken. De *Nederlandse Nationale UNESCO Commissie* maakt hier deel van uit, maar ook organisaties als de *Stichting Leerplanontwikkeling (SLO)*, het *Nederlandse Centrum voor Duurzame Ontwikkeling (NCDO)*, *Duurzaam Hoger Onderwijs (DHO)*, de *Stichting Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen (MVO-Nederland)*, diverse ministeries en organisaties die zich van oudsher met duurzaamheidvraagstukken bezig houden. Ook wordt geprobeerd het bedrijfsleven te interesseren. Op 5 april 2005 ging de Decade officieel van start met een nationale manifestatie in Den Haag.

WEINIG INTERESSE VAN ONDERWIJS EN MEDIA

Ondanks alle deze inspanningen kunnen we de implementatie van duurzame ontwikkeling in Nederland nog lang niet geslaagd noemen. In het onderwijs wordt er niet heel veel aandacht aan besteed en voor zover het aan de orde komt, is dit veelal in de vorm van een weliswaar belangrijk maar toch ook beperkt keuzevak milieueducatie of als eenmalig project in de marge van het curriculum. We zijn nog ver verwijderd van de meer integrale aanpak die UNESCO bepleit. Ook in de media is de Decade vrijwel onbesproken gebleven. Het beleid van een leven lang leren is in Nederland lange tijd vooral gericht geweest op employability en op de arbeidsmarkt (Van der Kamp, 2002). De verbinding met duurzame ontwikkeling, die – in termen van duurzaam ondernemen – heel goed te maken zou zijn, is vrijwel uitgebleven. Een reden voor de marginale aandacht kan zijn dat duurzame ontwikkeling voor veel mensen, inclusief beleidsmakers, een tamelijk abstract begrip is. In de meest recente notitie van de Europese Unie over een leven lang leren *Adult Education: never too late to learn* (2006) worden echter ook weer andere beleidsdoelen genoemd zoals sociale cohesie en duurzame ontwikkeling. Dit rechtvaardigt ook in Europees verband verdere inspanningen voor de implementatie van duurzame ontwikkeling.

10.4 Leren voor duurzame ontwikkeling in de praktijk

In het onderzoek dat de Rijksuniversiteit Groningen verrichtte voor de nationale UNESCO Commissie zijn elf praktijken binnen en buiten het formele en het non-formele onderwijs beschreven en geanalyseerd. Het goede nieuws is dat er op het brede terrein van duurzame ontwikkeling toch nog heel wat gebeurt in Nederland, zonder dat dit overigens altijd onder de noemer van duurzame ontwikkeling plaatsvindt. Diverse organisaties zijn op dit gebied actief, vaak met geringe middelen, ongecoördineerd, zowel binnen als buiten het onderwijs, voor jongeren en voor ouderen.

Ons onderzoek was een zogenaamde multiple casestudy (Yin, 1994), waarbij we op zoek gingen naar belangwekkende praktijken. We vonden onder andere praktijken op het gebied van wijkvernieuwing, natuureducatie, duaal leren, leren tussen generaties, duurzaam toerisme, regionale ontwikkeling, educatieve televisie en bestuurlijke participatie door ouderen. Deze praktijken werden bezocht en de projectleiding, begeleiders, verschillende actoren waaronder ook deelnemers werden geïnterviewd. Ook werden relevante documenten bestudeerd. Voor een uitgebreide beschrijving van deze praktijken verwijzen we naar de rapportages van Van Beilen (2005) en Tebbes (2005). Hier volstaan we met een bondige beschrijving van een drietal praktijken.

10.4.1 Wijkvernieuwing in Duinpark IJmuiden

Project Duinpark IJmuiden is een project van de gemeente Velsen/IJmuiden in samenwerking met de Stichting Onderwijs en Milieuprojecten (SOM). De bedoeling was om de volwassenen, jong volwassenen en kinderen te laten meedenken en meebeslissen over de plannen voor een nieuw duinpark aan de rand van de stad. Gedurende vier avonden kwamen de bewoners van de omringende wijken bijeen om ideeën te genereren, advies te geven over de nieuwe plannen en uiteindelijk ook om de uitwerkingen en aanpassingen door de architecten te beoordelen en te evalueren.

Het gehele traject, dat ongeveer acht maanden duurde, was in nauwe samenwerking ontworpen door verschillende partners, waaronder de gemeente en SOM. SOM heeft vooral een

ondersteunende rol gespeeld bij de verschillende informatiedagen en discussies. Aan het eind van het traject heeft de gemeente de bewoners formeel op de hoogte gesteld over de nieuwe plannen.

COMMENTAAR

Veel deelnemers aan het project tonen een blijvende interesse voor de constructie, de aanleg en het onderhoud van het park. De meeste mensen zijn tevreden over het gehele inspraakproces, met name over de professionele manier waarop is gewerkt. Men heeft het gevoel dat er serieus naar hen geluisterd is. Toch is niet iedereen positief over het uiteindelijke ontwerp van het park. Zo waren er verschillen tussen de visies van ouderen en jongeren, die onopgelost zijn gebleven. Jongeren wilden graag een 'hangplek' in het park, maar dit idee werd niet gesteund door oudere bewoners, die overlast vreesden. Hierbij kwamen duidelijk culturele verschillen tussen de generaties naar voren. Vanuit het perspectief van stedelijke planning is het project interessant vanwege de pogingen om collectief 'eigenaarschap' voor het park te ontwikkelen en sociale cohesie in de wijk tot stand te brengen. Tegelijkertijd zijn er kennelijk grenzen aan het consensusmodel. Met zoveel verschillende betrokken groeperingen, met uiteenlopende belangen en achtergronden, dient men een zekere diversiteit in resultaat voor lief te nemen. Ook de regierol van de gemeente is van belang, ze heeft hier succesvol het voortouw genomen. Het leren was overwegend informeel van aard. Maar het bleek van belang dat er door professionele buitenstaanders, zoals de begeleiders van SOM, structuur in het gehele proces werd aangebracht. De maatschappelijke en ecologische pilaren van het UNESCO-raamwerk stonden in dit project centraal.

10.4.2 Scholen in Nederland en in Estland onderzoeken hun directe omgeving

In dit internationale samenwerkingsproject wisselden leerlingen van middelbare scholen in Nederland en Estland ervaringen uit over de kwaliteit van de natuurlijke en sociale omgeving van de school. Het Natuurmuseum in Groningen nam het initiatief voor contacten tussen twee scholen in Groningen en twee scholen in Estland. De leerlingen gingen zelf op onderzoek uit binnen de zogenaamde 'kubieke mijl' rondom de school.

De belangrijkste elementen van hun onderzoek waren de ontwikkeling van een visie op dit gebied, het beantwoorden van relevante onderzoeksvragen, het maken van kunstzinnige uitingen over deze mijl en het ontwikkelen van toekomstplannen voor het gebied. De leerlingen

van beide landen communiceerden over hun ideeën en onderzoeksbevindingen via een speciale website en verzorgden uiteindelijk een virtuele presentatie en zelfs een presentatie in het Natuurmuseum.

Naast het algehele doel van – interculturele – uitwisseling van ervaringen ging het in dit project ook om het stimuleren van reflectie op en waardering voor de onmiddellijke omgeving van de scholen en om leerlingen actief te laten leren.

COMMENTAAR

De leerlingen bleken zeer positief over het project. De interdisciplinaire, vakoverschrijdende aanpak werd als stimulerend ervaren. Ook konden zij zich goed vinden in de actieve rol in het onderzoek en in de uitwisseling van ervaringen. Kwesties van duurzame ontwikkeling werden niet als zodanig benoemd, maar veel elementen ervan kwamen niettemin terug in hun leeractiviteiten. Het gebruik van ICT geldt in principe als een sterk punt, maar de toegankelijkheid van de website was voor verbetering vatbaar. Ook misten de leerlingen wel eens de vakkennis van hun vakdocenten.

In Estland kampten de leerlingen met tijdgebrek, omdat het project geheel buiten het reguliere curriculum moest plaatsvinden. In Groningen was het hiermee beter gesteld: talentvolle leerlingen werden geselecteerd en gemotiveerd om aan het project mee te doen. Vanuit een intercultureel perspectief hadden de leerlingen wel kennis opgedaan over het andere land, maar de interpersoonlijke uitwisseling tussen individuele leerlingen was beperkt gebleven. Het leren in dit project was een mix van formeel leren, gekoppeld aan het curriculum van de school en informeel leren buiten de school. Deze mix bleek zeer aan te slaan. In dit project stond de ecologische pilaar centraal, maar ook de maatschappelijke invalshoek was ruimschoots aan de orde.

10.4.3 Buddy-leren van oudere en jonge werknemers

Het competent en vitaal houden van oudere werknemers is een grote zorg van veel bedrijven in het steeds meer vergrijzend Nederland. Daarbij is het borgen van kennis en ervaring een noodzaak, mede vanwege de maatschappelijke trend dat mensen langer moeten werken. In een samenwerkingsproject probeerden het regionaal opleidingscentrum A12 en Schaeffler Nederland BV, een bedrijf in de metaalsector, 'leeftijdsbewust personeelsbeleid' handen en voeten te geven. Kwalificering en scholing speelden in dit project een grote rol. Oudere

werknemers verlaten op termijn het bedrijf. Hierdoor dreigt waardevolle kennis te verdwijnen. Deze kennis en ervaring werd beschreven in portfolio's. Daarna probeerde de projectpartners door 'buddy-learning', koppels van oudere en jonge werknemers, de kennis van ouderen aan de jongere werknemers over te dragen.

Het duurzaamheidsaspect kwam naar voren in het vitaal blijven van de oudere werknemers en het behoud van kennis en ervaring voor het bedrijf. De begeleiding door het roc duurde gemiddeld een maand. Het ging om een reflexief proces dat enige tijd kost. "Mensen moeten gaan nadenken over wat ze de afgelopen veertig jaar allemaal gedaan hebben", zo werd dit verwoord. Na de interventie van het roc, waarbij diverse instrumenten werden ingezet, nam de afdeling P&O de begeleiding over. Het bedrijf moest het tenslotte zelf doen.

COMMENTAAR

Opvallend in deze praktijk was de goede samenwerking tussen roc en bedrijfsleven. Het ging om informeel leren binnen het bedrijf zowel van de oudere werknemer als van de jonge werknemer. Het roc reikte daarbij innovatieve instrumenten aan, zoals portfolio en EVC. Het intergenerationeel leren, dat door de koppeling van ouderen en jongeren totstandkwam, heeft belangrijke voordelen. De situatie van oudere werknemers is hier niet tot een probleem gemaakt, zoals in veel bedrijven gebeurt (met negatieve gevolgen van stigmatisering), maar vormt uitgangspunt voor een collectief leerproces. Ook al waren er soms culturele verschillen tussen de generaties en diende men betutteling van beide kanten te voorkomen, de werknemers voelden zich gewaardeerd. De oudere werknemers konden zich goed vinden in hun rol van 'coach' en bleken vaker gemotiveerd om langer door te werken. In termen van de pilaren van UNESCO is hier een goede balans gevonden van zowel het maatschappelijke als het economische perspectief.

10.5 Discussie

Het explorierend onderzoek leent zich niet voor vergaande conclusies. Niettemin willen we enkele discussiepunten formuleren naar aanleiding van het onderzoek.

Duurzame ontwikkeling zoals door de UNESCO is beschreven, is een breed concept, dat vooral lijkt te zijn bedoeld als reflexief kader voor het handelen van huidige generaties in relatie tot de ontwikkelingsmogelijkheden van toekomstige generaties. De relatie tussen de eigen specifieke context en mondiale ontwikkelingen is eveneens een belangrijk reflectiepunt. Daarbij gaat het niet alleen om het ecologisch perspectief, maar ook om het maatschappelijke en economische perspectief en beter nog om het zoeken naar een goede balans tussen deze drie perspectieven, of ‘pilaren’ in het jargon van UNESCO. Ondanks de weer toenemende belangstelling voor duurzame ontwikkeling is het niet gemakkelijk het concept in zijn volle breedte en complexiteit goed voor het voetlicht te brengen. Het laten zien van goede praktijken kan echter een concrete stap zijn bij de verdere implementatie van duurzame ontwikkeling.

VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN

De door ons onderzochte praktijken laten zien dat onderwijs en leren voor duurzame ontwikkeling een heel verschillende invulling kunnen krijgen. De pilaren krijgen in specifieke contexten een uiteenlopende lading. In vrijwel alle praktijken zien we echter ook overeenkomsten. Participatie door alle deelnemers, die tot uiting komt in actieve en participatieve leervormen zoals sociaal leren, buddy-leren en collectief leren, lijkt onlosmakelijk te zijn verbonden aan duurzame ontwikkeling. Het gaat niet alleen om kennisoverdracht, maar ook om bewustwording en culturele veranderingen. Kennelijk vereist dit ook vormen van intercultureel en intergenerationeel leren, waarbij confrontatie, discussie en uitwisseling van ervaringen plaatsvinden. Dit hoeft niet zonder meer te leiden tot consensus. Ook het kunnen omgaan met diversiteit kan een uitkomst van dergelijke leerprocessen zijn.

Een andere overeenkomst is dat bij vrijwel alle praktijken sprake is van partnerships tussen actoren met heel verschillende doelen. Zoals onderwijsinstellingen, bedrijven, milieuorganisaties, welzijninstellingen en kunstinstellingen. Het gaat doorgaans dan ook om interdisciplinaire leerinhouden die interdisciplinaire samenwerking verlangen. Het leren is dikwijls informeel van aard, maar we zien ook vruchtbare verbindingen tussen formeel leren en informeel leren. Opvallend echter is dat veel projecten van tijdelijke aard zijn. Doordat duurzame ontwikkeling nog steeds niet is ingebed in duidelijke landelijke beleidskaders lijdt het zelf aan een gebrek aan duurzaamheid. De ‘Decade of Education for Sustainable Development’ kan hier misschien verandering in brengen.

LITERATUUR

- Beck, U. (1999). *World risk society*. Oxford: Blackwell Publishers Ltf.
- Beilen, C. van (2005). *On Course. The contribution of lifelong learning to education for sustainable development*. Master thesis University of Groningen. Groningen: RUG.
- Beilen, C. van, Kamp, M. van der en Zeelen, J. (2007, in press). Sustainable Development: the role of lifelong learning. In M. Osborne, K. Sankey en B. Wilson. *Researching social capital, lifelong learning regions and the management of place: an international perspective*. London: Routledge Taylor en Francis Books.
- European Commission (2006). *Adult Education: never too late to learn*. Brussels: European Commission.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens en S. Lash. *Reflexive modernization, Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Kamp, M. van der (2002). Een leven lang leren en het streven naar duurzaamheid. In B. Wijffels, H. Blanken, M. van Stalborgh en R. van Raaij (Red.). *De kroon op het werk*. Utrecht: Programma Leren voor Duurzaamheid.
- Leren voor duurzame ontwikkeling. Programma 2004-2007* (2004). Utrecht: Senter Novem.
- Opschoor, H. (2005). *Duurzaamheid en Cultuur*. Interne notitie. Den Haag: Nationale UNESCO Commissie.
- Tebbes, S. (2005). *Onderwijs en duurzame ontwikkeling*. Master thesis Rijksuniversiteit Groningen. Groningen: RUG.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. Paris: Fayard.
- UNESCO (2004). *Draft International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

Volkskrant de 20 november (2005). Beter wordt het niet. Interview met Ulrich Beck door Martin Sommer.

World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2nd Ed.). London: Sage.

Deel 3

De werkomgeving en een leven lang leren

De dynamiek van de werkomgeving vormt een belangrijke aanjager voor deelname aan een 'leven lang leren'. Door veranderingen in de organisatie van het werk en veranderingen in de toegepaste technologieën moeten werknemers nieuwe vaardigheden aanleren. Maar dan lukt alleen als ze daartoe in staat zijn en bovendien voldoende gemotiveerd. Twee strategieën, die vooral ook in de context van de Europese Lissabonakkoorden sterk in de belangstelling staan, moeten daar de condities voor scheppen:

- 1 Het verhogen van het opleidingspeil van de bevolking.
- 2 Het vergroten van de deelname van volwassenen aan scholingsactiviteiten.

Beide zijn te beschouwen als voorwaardelijk om als samenleving economische structuurveranderingen (kenniseconomie!) op te vangen. Maar ook als voorwaardelijk voor individuen om nieuwe ontwikkelingen bij te kunnen benen en niet in de 'weerstandhouding' te schieten. Met deelname aan leren laat het individu zijn intentie zien om te blijven en te kunnen leren.

LEREN EN VERANDERINGEN IN DE WERKOMGEVING

In dit soort macro-analyses zijn scholing en veranderingen in de werkomgeving twee abstracte grootheden. Er zijn veranderingen in de werkomgevingen en die leiden tot een toename van de deelname aan scholing. Zowel wat de initiële scholing (opleidingspeil) betreft als de scholingsactiviteiten op latere leeftijd.

De drie bijdragen in deze sectie laten zien hoe deze grootheden zich in de praktijk tot elkaar verhouden: de directe interactie tussen veranderingen in organisaties en het organiseren van leren. Hoe wordt leren ingezet om veranderingen in organisaties op te vangen?

DRIE NIVEAUS VAN INTERACTIE

In *Het organiseren van het leren van laaggeletterden in de werk-omgeving* onderscheiden Tijssen en Van den Heuvel drie niveaus in de interactie tussen veranderingen op het werk en het organiseren van leerprocessen:

- 1 Technische en organisatieveranderingen zetten bedrijven ertoe aan scholingsactiviteiten voor werknemers te organiseren. Deze analyse hebben beleidsmakers die met de Lissabonakkoorden werken op het netvlies; omgevingsontwikkelingen vergroten de deelname aan een leven lang leren. In het perspectief van laaggeletterde medewerkers leiden veranderingen in hun werk niet alleen tot het moeten leren van nieuwe vaardigheden, maar ook tot het moeten verbeteren van competenties die voorwaardelijk zijn om lid van de werkorganisatie te blijven.
- 2 Dit niveau heeft betrekking op de *vormgeving van het leren*. De bijdrage geeft voorbeelden van leeractiviteiten die niet in trainingscentra, maar op de werkvloer worden georganiseerd. De keuze om leren en werken direct op elkaar te betrekken heeft voordelen. Tijssen en Van den Heuvel benadrukken de voordelen voor laaggeletterden, maar deze voordelen gelden evengoed voor andere werknemers. In het leren op de werkvloer maakt de lerende actief de verbinding tussen het geleerde en de eigen praktijk. Mismatches in deze verbinding worden sneller zichtbaar. Een cursus op de werkvloer biedt de mogelijkheid 'op maat' aan te sluiten op het niveau van de werknemer en zijn dagelijkse handelingen. Het is dan ook niet verbazend dat werknemers leren in de bedrijfscontext beter volhouden dan het leren via cursussen, die zij individueel op 'school' volgen.
- 3 Het organiseren van leren op de werkvloer heeft effect op de werkorganisatie. Deze verandert als leerprocessen worden ingeweven in werkprocessen. Allereerst op operationeel niveau. Tijssen en Van den Heuvel geven aan dat het benutten van de werkplek als leeromgeving veronderstelt dat materiaal van de werkplek als oefenstof wordt gebruikt en dat er gelegenheid is opdrachten op de werkplek uit te voeren. Wellicht belangrijker nog is de verandering van de werkorganisatie als zodanig; het bedrijf wordt een organisatie die zijn leerprocessen regelt. Dan gaat het om de erkenning van de werkgever dat leren belangrijk is.

En in de richting van laaggeletterden om het zichtbaar accepteren dat laaggeletterdheid in de werkorganisatie voorkomt. Ook door het tonen van de bereidheid om werknemers te ondersteunen met taalscholing. Leidinggevendenden hebben een belangrijke rol in het benutten van de werkplek als leeromgeving, vooral in het begeleiden van lerenden op de werkplek. En ten slotte vervullen collega's een cruciale rol als mentor of begeleider.

ONDERNEMENDE DOCENTEN

Het bewust creëren van een verbinding tussen het leren van individuen en de veranderingen in organisaties komt nog explicieter naar voren in de tweede bijdrage, *Integrale schoolontwikkeling als krachtige leeromgeving voor ondernemend docentschap* van Teurlings, Van der Neut en De Bruijn.

Uitgangspunt is dat competentiegericht opleiden in roc's nieuwe competenties van de medewerkers (docenten) vraagt:

- 1 Ondernemende docenten bevorderen met hun *pedagogisch-didactisch* handelen dat leerlingen kennis verwerven, vaardigheden ontwikkelen en zichzelf ontwikkelen.
- 2 Ondernemende docenten *werken samen* met collega's, de omgeving en deelnemers om coherente leer- en opleidingstrajecten te ontwerpen en te realiseren.
- 3 Ondernemende docenten geven vorm aan het eigen leerproces en de eigen loopbaan.
- 4 Ondernemende docenten leggen verbinding tussen individueel en collectief leren van de schoolorganisatie.

In hun bijdrage beantwoorden de auteurs de vraag hoe competenties voor dergelijk ondernemend docentschap ontwikkeld kunnen worden. De stelling is dat een schoolorganisatie een optimale leerwerk omgeving is, als het opleiden van aanstaande docenten en het professionaliseren van de zittende docenten worden verbonden aan de integrale ontwikkeling van de school.

EEN ZAAK VOOR DE HELE WERKORGANISATIE

De implementatie van het concept van competentiegericht opleiden heeft effecten op de schoolorganisatie. Méér dan dat docenten zich het concept eigen maken. Competentiegericht opleiden doet een beroep op leden van andere organisaties (bedrijven) en heeft effecten heeft op alle aspecten van het primaire proces. Daardoor is het een zaak van de hele werkorganisatie.

Invoering veronderstelt dat het verzorgen van opleidingen (de primaire werkprocessen), het leren van beroepsbeoefenaren en de ontwikkeling van de werkorganisatie hand in hand gaan. Verbindingen tussen het leren op individueel niveau en op organisatieniveau komen overigens niet vanzelf tot stand. Daarvoor moeten voorzieningen worden getroffen die duurzaam zijn en verankerd in de organisatie. De auteurs volgen, zij het impliciet, een bottom-up redenering, die wellicht eigen is aan het onderwijs: het opleiden van aspirant-docenten en het professionaliseren van docenten is primair gericht op de competentieontwikkeling van studenten en docenten. Het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de school, de werkorganisatie, is secundair. De organisatie komt alleen in beeld als het gaat om het doorvertalen van dit leren naar het schoolniveau.

ORGANISATIE EN INDIVIDU

Tijssen en Van den Heuvel beschrijven in hun bijdrage hoe in marktgerichte bedrijven beslissingen over veranderingen in de productieorganisatie, ook als die impact hebben op de medewerkers van de organisatie, door het management worden genomen. De rest van de organisatie komt in beeld op het moment de beoogde veranderingen leerprocessen noodzakelijk maken.

In de bijdrage van Teurlings, Van der Neut en De Bruijn is niet alleen het organiseren van het leerproces een beslissing waarover organisatiemedewerkers mogen meepraten; ook het beslissen over de aard van veranderingen in de organisatie is een collectieve beslissing. In deze bijdrage lijkt de rol van het management eruit te bestaan om zorg te dragen voor de voorzieningen om individuele leerprocessen op organisatieniveau te verankeren. De verhouding tussen het leren van individuen en organisatieontwikkeling is daarmee ambigu; de focus komt pas te liggen op leerprocessen op organisatieniveau als alle leden zich hebben gecommitteerd aan een veranderrichting; er is geen accumulatie van leerervaringen zolang er geen collectief commitment is. Organisatie en individu lijken elkaar te gijzelen.

HET BELANG VAN BUITEN NAAR BINNEN

Is organisatieleren een middel om door het topmanagement geformuleerde ambities op de werkvloer te implementeren of is voorwaardelijk voor organisatieleren dat de leden van de organisatie het eigenaarschap van organisatieveranderingen delen? De derde en laatste bijdrage

in deze sectie gaat op deze vraag in. In *Organisatieleren in de regio: het belang van buiten naar binnen*, constateert Van Schoonhoven dat roc's zich geconfronteerd weten met belangrijke vragen van strategische aard. Wat wil de school voor de regio zijn? Waar kunnen regionale actoren de instelling op aanspreken? Het gaat Van Schoonhoven daarbij niet om de vraag wat de school concreet voor de regio wil doen, maar om de vraag hoe de instelling de samenwerking met de regio organiseert en om de effecten van deze samenwerking op de organisatie. Wat daarbij naar voren komt, is de spanning tussen de evidentie bij het management dat de strategische scope van de organisatie moet veranderen en de onzekerheid over de aanpak waarmee deze veranderingen zichtbaar zullen worden in het handelen van de organisatie; hoe wordt de organisatie wat ze wil zijn?

ORGANISATIEONTWIKKELING EN LEERPROCESSEN

In de analyse van Van Schoonhoven bestaat geen lineair verband tussen organisatieontwikkeling (als respons op omgevingsveranderingen) en de leerprocessen van de leden van de organisatie. Leren kan op verschillende manieren worden vormgegeven. De keuze voor een van die vormen is afhankelijk van de rol die de instelling claimt: 'schakel' in de educatieve infrastructuur van de regio óf – met andere (niet uit het onderwijs afkomstige) actoren – 'speler' in een regionaal kennisnetwerk dat een ambitie deelt waarvoor partners op elkaar zijn aangewezen. De keuze voor een van deze rollen werkt door in de verhouding van de instelling tot de omgeving.

Van Schoonhoven stelt dat roc's die regionale samenwerking interpreteren als middel tot het versterken van hun positie in de educatieve infrastructuur. Dat zij zich in hun contacten met andere organisaties zullen focussen op hun positie, het formaliseren van afspraken en op beheersing van de uitvoering van die afspraken. roc's die regionale samenwerking zien als kans om een actief regionaal kennisnetwerk tot stand te brengen, realiseren zich dat het aangaan van samenwerkingsrelaties de eigen organisatie niet onberoerd zullen laten. De samenwerking is er niet op gericht er zelf beter van te worden, maar op het realiseren van een ambitie die voor elk van de deelnemende organisaties afzonderlijk niet te realiseren is. De samenwerking is gebaseerd op het delen van beginwaarden als vertrouwen en open verkenning.

ONTWERP- EN ONTWIKKELGERICHTE AANPAK

Bij de eerste rolopvatting past een ontwerpgerichte aanpak van strategische verandering. Kenmerkend voor die benadering is dat het management het veranderingsproces initieert, stuurt en controleert. Er wordt oplossingsgericht gewerkt en de besluitvorming is gestructureerd met een duidelijk begin- en eindpunt. Bij de tweede rolinvulling past een ontwikkelgerichte benadering van het strategisch veranderproces. Organisaties gaan de samenwerking open in. Vooraf is niet duidelijk wat de samenwerking voor de eigen organisatie zal betekenen: strategie is niet het uitzetten van een koers om doelen te bereiken, maar een zoekproces naar de betekenis en de identiteit van de onderneming. Er zijn dan meerdere perspectieven op problemen en oplossingen. Veranderingen volgen geen 'grand design'. Ontwikkeling en reflectie op ontwikkelingen gaan hand in hand en vragen betrokkenheid van alle organisatieleden in alle fasen van het veranderingsproces.

De stelling van Van Schoonhoven is dat een ontwerpgerichte vorm van organisatieverandering andere leerprocessen oproept dan een ontwikkelgerichte aanpak. Bij een ontwerpgerichte aanpak past geen innovatief en explorerend leerproces. En bij een ontwikkelgerichte aanpak past geen leerproces dat uitgaat van het verbeteren van specifieke prestaties van een bepaalde personeelscategorie en het vooraf vastleggen van te behalen leerresultaten.

LEREN ALS INSTRUMENT

In deze analyse liggen het inrichten van de organisatie op één strategische positie in de buitenwereld en het vormgeven van leerprocessen in elkaars verlengde. Leerprocessen kunnen meer of minder effectief zijn voor het bereiken van de positie die de organisatie in de omgeving wil hebben, waarbij het niet zozeer gaat om de inhoud van leerprocessen, maar veeleer om de manier waarop organisatieverandering en leren zich tot elkaar verhouden. Leren is niet het zich eigen maken van inhouden, maar een instrument voor het 'infecteren' van de organisatie met de geambieerde ambitie en voor het faciliteren van alle delen van de organisatie om deze ambitie te bereiken.

STRATEGISCHE KEUZE

Naast het beslissen over de strategische positie van de organisatie in de regio is ook het inrichten van leerprocessen een strategische keuze. Hoe zit het in deze context met het delen van het

eigenaarschap van organisatieveranderingen; is die voorwaardelijk voor effectieve leerprocessen? Voor Van Schoonhoven begint organisatieverandering met het inrichten van de organisatie op één strategische noemer (*dit zijn wij voor de regio!*), wat een scherp eigen profiel vraagt en een centraliserende verankering van leerprocessen. Pas na deze fase kan de organisatie doorgroeien naar een meer open benadering. Een benadering waarin de invulling van de positie in de regio en de daaraan gekoppelde leerprocessen – die het handelen op individu – en organisatieniveau moeten versterken – lager in de organisatie worden gelegd. Maar hoe je het ook wendt of keert, de handelingsvrijheid van de leden van de organisatie wordt bepaald door de betekenis die de organisatie voor de omgeving wil hebben.

LEREN EN OMGEVINGSORIËNTATIE

Deze sectie belicht de verhouding tussen organisatieontwikkeling en het leren van de leden van de organisatie van drie zijden. Organiseontwikkeling en het leren van de leden van de organisatie zijn op verschillende manieren aan elkaar verbonden. Het dominomodel, waarin omgevingsveranderingen de inrichting van de werkorganisatie bepalen en de inrichting van de werkorganisatie vervolgens de invulling van het leerproces, is te simpel.

Omgevingsveranderingen blijken niet alleen op werkprocessen in te werken, maar impliceren ook dat organisaties stilstaan bij de vraag wat ze voor hun omgeving willen betekenen.

Leren is een afgeleide van de keuzes die organisaties in deze omgevingsoriëntatie maken. Maar het kan ook de omgevingsoriëntatie voeden. Leerprocessen kunnen worden ingezet om medewerkers te leren omgaan met door de organisatie gemaakte keuzes voor de inrichting van werkprocessen, maar leren kan ook een synoniem zijn voor organisatieverandering. Dan dicteert de organisatieverandering niet het leerproces, maar is het proces van organisatieverandering open en daarmee ook de uitkomst van leerprocessen. Er is in dat geval geen eenduidige oplossing die in een ontwerpfase vooraf is uitgedacht. In het veranderproces wordt voortdurend gependeld tussen het formuleren van het probleem en de keuze van de te ondernemen acties. Het leren van de deelnemers aan het proces en organisatieontwikkeling zijn niet meer te onderscheiden.

Het organiseren van het leren van laaggeletterden in de werkomgeving

12

MARLI TIJSSEN EN MARC VAN DEN HEUVEL

Maar liefst 1,5 miljoen mensen – 10 procent van de bevolking – functioneren in Nederland op het laagste niveau van geletterdheid. Als we alleen naar de beroepsbevolking kijken, gaat het om 6 procent; dat zijn 350.000 laaggeletterde werknemers. Het percentage laaggeletterde werknemers verschilt per bedrijfstak:

Tabel 12.1 Percentage laaggeletterden per bedrijfstak (2006)

Sector %	
Agrarisch	12
Industrie	6,5
Elektriciteit, gas en water	7,7
Bouwnijverheid	12,7
Groothandel en detailhandel	6,4
Transport, opslag en communicatie	5
Financiële en zakelijke dienstverlening	4
Maatschappelijke en persoonlijke dienstverlening	4
Alle werkenden	6

Bron: Groot en Maassen van de Brink, 2006

12.1 Laaggeletterdheid als probleem

Laaggeletterde werknemers kunnen onvoldoende lezen, schrijven en rekenen. Daardoor presteren zij niet optimaal in hun werk en in de maatschappij. Scholing helpt om laaggeletterdheid te bestrijden. Dat gebeurt volop met cursussen die op een school worden gevolgd. Een andere vorm is taalscholing op de werkvloer. De werkplek vormt dan de leeromgeving. Het inrichten van de werkplek als leeromgeving vraagt intensieve samenwerking tussen werkgever, werknemer en scholingsaanbieder. Deze bijdrage gaat in op de ervaringen met deze vorm van taalscholing en met deze samenwerking.

12.2 Oorzaken en relatie met scholing

Er zijn diverse oorzaken voor laaggeletterdheid:

- *Een taalarme thuisomgeving*: laaggeletterden komen vaak uit gezinnen waar taal niet actief wordt aangeboden. Het ontbreekt aan kranten en boeken, kortom aan een 'leescultuur'.
- *Ontoereikend onderwijs*: de school merkt de taalachterstand niet op en geeft de leerling onvoldoende aandacht.
- *Individuele beperkingen*: factoren als faalangst, langdurige ziekte, leerproblemen, zorgtaken in het gezin of detentie die het leren hebben onderbroken.

Laaggeletterden zijn moeilijk te activeren om deel te nemen aan taalcursussen. Dit komt door negatieve schoolervaringen, maar ook door schaamte. Het is pijnlijk om te erkennen dat je moeite hebt met lezen en schrijven. Weinig laaggeletterden melden zich spontaan bij scholingsaanbieders. Daarom ook zijn voorlichting en publiciteit erop gericht het taboe op laaggeletterdheid weg te nemen, zodat mensen er makkelijker voor uitkomen. Dat dit nodig is blijkt wel uit het feit dat 'niet kunnen lezen of schrijven' op nummer 16 staat in de Taboe Top 100 van Nederland die in 2006 door onderzoeksbureau TNS NIPO is samengesteld.

INVESTEREN IN TAALSCHOLING

Voor werknemers is het belangrijk om basisvaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen te beheersen. Deze vaardigheden verbeteren het arbeidsperspectief en de productiviteit. Desondanks komt taalscholing in bedrijven nog weinig voor. Daar is een aantal redenen voor. De belangrijkste zijn dat werknemers niet te koop lopen met laaggeletterdheid en dat personeelsfunctionarissen zich onvoldoende bewust zijn van de omvang van het probleem; vaak denken ze dat onvoldoende taalbeheersing alleen bij allochtonen voorkomt. Ook denken werkgevers vaak dat investeren in taalscholing weinig blijvend rendement oplevert of dat geschoolde werknemers snel zullen overstappen naar de concurrent. Bedrijven die wél investeren in taalscholing zijn daar buitengewoon positief over. Ze geven aan dat scholing leidt tot toename van de werkmotivatie, maar ook tot de motivatie om verder te studeren (Van Gorp, 2004).

PRAKTIJKVOORBEELD

Modernisering in een productiefabriek resulteerde in een uitgebreid scholingsproject. Om het startniveau te inventariseren is bij 320 werknemers een instaptoets afgenomen. Er bleken ongeveer 30 analfabeten te zijn. Deze hebben gedurende enkele jaren taalonderwijs gevolgd. De resultaten zijn dat deze werknemers zelfbewuster en zelfstandiger zijn en een sterkere binding met het bedrijf hebben. De ervaring van het bedrijf is dat het niet werkt mensen te verplichten om een cursus te volgen. Het helpt wel als duidelijk wordt gemaakt welke eisen aan een functie worden gesteld en als de verantwoordelijkheid voor een goede beheersing van lezen, schrijven en rekenen bij de medewerker wordt gelegd.

12.3 Een veranderende werkomgeving

In bijna alle banen moeten mensen kunnen lezen, schrijven en rekenen. Op deze vaardigheden wordt bovendien een steeds groter beroep gedaan. De werkomgeving vraagt meer taalvaardigheid. Bijvoorbeeld als gevolg van certificering, kwaliteitszorg- en veiligheidsprocedures. Er moet steeds meer tekstuele informatie worden verwerkt en teksten worden moeilijker.

Automatisering en stijgend gebruik van e-mail en internet versterken het belang van taalvaardigheid; werknemers maken meer gebruik van de computer en technische hulpmiddelen. Naast de 'gewone papierwinkel' werken werknemers meer met beeldschermen, displays en PDA. Voorbeelden van dergelijke veranderingen zijn:

- de introductie van de boordcomputer op vuilniswagens;
- beveiligers die statusrapporten op de palmtop moeten maken en verzenden;
- het overdragen van informatie in een logboek;
- de vervanging van handmatig inpakken door het werken met geautomatiseerde machines.

LEZEN EN SCHRIJVEN ALS VANZELSPREKENDHEID

In het verleden hielden bedrijven vaak rekening met het feit dat sommige medewerkers moeite hebben met lezen en schrijven; bijvoorbeeld door bij veranderingen informatie mondeling toe te lichten of door leidinggevend bij de uitvoering van nieuwe taken ondersteuning te bieden. De veranderingen van de werkomgeving worden nu echter vaak begeleid met georganiseerde bijscholing. Om die te kunnen volgen moeten werknemers kunnen lezen en schrijven.

PRAKTIJKVOORBEELD

Een banketbakkerij vervangt het handmatig inpakken van producten door robots. Als de inpaksters in het bedrijf willen blijven werken, dan moeten ze worden omgeschoold tot machinebediende. Om deze omslag te kunnen maken is het noodzakelijk dat de inpaksters goede kennis van de taal hebben en over voldoende lees- en schrijfvaardigheid beschikken. Zij hebben met veel succes een op maat ontwikkelde taal- en lees/schrijftraining op de werkvloer gevolgd.

12.4 Bespreekbaar maken en aanbieden van scholing

Laaggeletterden functioneren vaak jarenlang prima in een bedrijf. Ze zijn handig en creatief in het verbergen van hun moeite met lezen en schrijven. Het wordt anders als er ingrijpende wijzigingen in de werkorganisatie komen. Deze veranderingen in de werkomgeving worden als een bedreiging ervaren. Ze impliceren nieuwe apparatuur met instructies en invulschermen en dus meer lezen en schrijven. Daarvoor moeten cursussen worden gevolgd. Soms komen

laaggeletterden op dat moment in beweging, gedwongen door de omstandigheden. Maar meestal zal de werkgever zich actief moeten inzetten om laaggeletterde werknemers te motiveren tot het volgen van een taalscholing.

PRAKTIJKVOORBEELD

Een uitzendbureau voerde op haar vestigingen enkele organisatieveranderingen door. Om die veranderingen te kunnen ‘meemaken’ moesten alle werknemers goed kunnen lezen en schrijven. Eenenvetig werknemers bleken taalscholing nodig te hebben én bereid tot het volgen van een cursus. De cursus werd op maat gegeven in een mobiel openleercentrum op de bedrijfslocatie.

TWEE MANIEREN VAN STIMULEREN

De werkomgeving kan laaggeletterde werknemers op twee manieren stimuleren om deel te nemen aan taalscholing:

- De werkgever draagt uit dat laaggeletterdheid voorkomt – ‘dus ook in dit bedrijf’ – en geeft werknemers de kans om gebruik te maken van taalcurssussen. Het bedrijf biedt in dat geval een veilige omgeving waarin werknemers kunnen uitkomen voor hun laaggeletterdheid.
- Het aanbieden van cursussen lezen en schrijven in de beroepscontext. Praktijkmateriaal van de werksituatie vormt de oefenstof voor de taalcurssussen. Dit betekent dat trainingen op de werkplek plaatsvinden en gerelateerd zijn aan de feitelijke werksituatie.

SUCCESSFACTOREN

Een cursus ‘op de werkvloer’ sluit aan bij het niveau van de werknemer en zijn dagelijkse handelingen. De ervaring leert dat werknemers – om deze redenen – het leren in de bedrijfscontext beter volhouden. Beter dan wanneer zij individueel een cursus op ‘school’ volgen. Een andere succesfactor is om in een taal cursus ook andere basisvaardigheden op te nemen zoals ICT en studievaardigheden. Vooral het (leren) werken met de computer vinden werknemers statusverhogend en werkt daarom stimulerend. ‘Ik ga naar computerles’ klinkt heel anders dan ‘ik ga naar de lees- en schrijfcursus’.

12.5 Werk naar school, school naar werk

Scholing in de vorm van lezen, schrijven en rekenen voor volwassenen wordt uitgevoerd door roc's en particuliere aanbieders. Er zijn meer dan 100 scholingslocaties. Een bedrijf kan voorlichting geven over dit scholingsaanbod en het aan werknemers overlaten om hier gebruik van te maken. De respons is dan meestal niet zo groot. De drempel voor laaggeletterden om 'naar school te gaan' is hoog. De werknemer die zich aanmeldt, komt vaak in een kleine groep en volgt scholing op de onderwijslocatie.

CONTRACTONDERWIJS

Een andere mogelijkheid is contractonderwijs. De werkgever ontwikkelt dan samen met de scholingsaanbieder een leertraject dat helemaal is afgestemd op de werknemers. Het gaat dan om taalscholing op de werkvloer die mede in het bedrijf wordt uitgevoerd.

Bij het opzetten van taalscholing 'op de werkvloer' bepaalt de werkgever allereerst de opleidingsvraag: wat verwacht een bedrijf van een taal cursus voor de werknemers? Belangrijke vragen zijn:

- Om hoeveel medewerkers gaat het? Op welke locatie(s)?
- Vinden lessen plaats op de werkvloer of op scholingslocatie?
- Wordt maatwerk geleverd voor een groep van medewerkers van het bedrijf of sluiten medewerkers aan bij cursussen en cursusgroepen die al zijn gevormd?
- Zijn de lessen onder werktijd, in eigen tijd of is er sprake van een combinatie?
- Wat is de intensiteit van lessen en de totale duur?
- Welke rol en inzet wordt verwacht van collega's en leidinggevenden?

GELIJKTIJDIGE SCHOLING IN VAK EN TAAL

Een voorbeeld van een maatwerktraject is gelijktijdige scholing in taal en in vakmatige onderwerpen. De verwachting is dat medewerkers zich sneller ontwikkelen als ze leren over hun vak en de dagelijkse praktijk én over de taal die ze (daarvoor) nodig hebben. Het traject start voor elke deelnemer met een taalttest om het taalniveau vast te stellen, een studievaardigheidstest om de leerbaarheid vast te stellen en een gesprek om de motivatie in te schatten.

Elk leerblok start met een voorbereidingsopdracht die de deelnemer op de werkvloer uitvoert. De evaluatie van de uitvoering gebeurt in de les. Daar vindt ook de instructie en het leren van taalvaardigheden plaats. Vervolgens gaat de deelnemer aan de slag met een handelingenlijst; een lijst met praktische handelingen die de deelnemer in de praktijk oefent. De beoordeling van de deelnemer vindt plaats door een theorietoets, een handelingenlijst en de eindopdracht.

PRAKTIJKVOORBEELD

Bij een grote frisdrankproducent gaan de ontwikkelingen razendsnel: nieuwe productielijnen en logistieke processen worden steeds verder geautomatiseerd. Dit betekent een grotere eigen verantwoordelijkheid van medewerkers en veel onderlinge communicatie. Voor logistieke en productiemedewerkers betekent dit dat zij op mbo-niveau moeten functioneren. Het bedrijf ontwikkelde een vakinhoudelijk opleidingstraject op maat met een voortraject taaleducatie. De taaleducatie is op maat gemaakt voor de werksituatie.

12.6 Regionaal arrangement als vliegwiel

Er zijn tienduizenden bedrijven met laaggeletterde werknemers, maar niet alle investeren al in het bestrijden van laaggeletterdheid. Dat is jammer, want bedrijven kunnen voordeel halen uit het bestrijden van laaggeletterdheid. De vraag is hoe bedrijven zijn te activeren en hoe de dagelijkse werkpraktijk een inspirerende leeromgeving kan zijn. Een mogelijkheid is dat bedrijven aansluiten bij een regionaal convenant in het kader van *Een leven lang leren & werken*. In deze convenanten werkt een groot aantal partijen samen aan de scholing van werknemers. Provincie, gemeenten, CWI, vertegenwoordigers van bedrijven en scholingsaanbieders slaan de handen ineen om scholing te benutten voor een verhoging van de arbeidsparticipatie en voor een versterking van de kwalificaties van werknemers.

CONVENANT

Zo blijkt bijvoorbeeld in de regio Noordoost-Brabant het thema laaggeletterdheid relatief eenvoudig in te passen in de activiteiten die in het convenant *Een leven lang leren & werken* worden uitgevoerd. Laaggeletterdheid is een onderdeel van *Een leven lang leren & werken*,

loopbaanontwikkeling en vakinhoudelijke scholing. Dat zijn herkenbare en actuele thema's voor bedrijven.

Een van de activiteiten in het kader van het convenant is de ontwikkeling van het leerwerkloket *One2Be*. Het loket vormt een schakel tussen de vraag van bedrijven en individuen en het aanbod van aanbieders van scholing, van advies op het gebied van competentie management en van bemiddeling naar werk. Het onderwerp laaggeletterdheid heeft een plek gekregen binnen dit leerwerkloket; informatie over laaggeletterdheid wordt verstrekt in de contacten met vragers en aanbieders. Ook wordt een brochure uitgegeven over laaggeletterdheid en de mogelijkheden die het leerwerkloket biedt.

ONDERNEMERSKRINGEN

ROC De Leijgraaf, convenantpartner en een belangrijke scholingsaanbieder in de regio, benadert bedrijven actief om laaggeletterdheid bespreekbaar te maken, bijvoorbeeld via ondernemerskringen en het parkmanagement van bedrijventerreinen. Het belang van alle conventantspartijen is om taalproblemen bij werknemers tijdig te onderkennen om hier met taalscholing op in te spelen. Dit vergroot de slagingskans van de vakinhoudelijke scholing.

Een doelstelling van het convenant in Noordoost-Brabant is om 500 nieuwe duale leertrajecten in één jaar te realiseren; beroepsopleidingen met een baan/werkervaringsplaats. Bij deze trajecten wordt een toets op taalvaardigheid afgenomen en wordt taalondersteuning aangeboden als dat nodig blijkt. Deze taalondersteuning wordt afgestemd op de beroepsopleiding en de werkvloer. Bij een voedselverwerkend bedrijf dat 250 werknemers in opleiding had, bleek al snel dat 25 procent van hen moeite heeft met taal.

12.7 Uitvoeren van scholing op de werkvloer

Taalscholing op de werkvloer is een inspirerende scholingsvorm voor laaggeletterde werknemers. Voor het praktisch uitvoeren van deze scholing zijn specifieke instrumenten ontwikkeld die ondersteunen bij het opzetten en uitvoeren van taalscholing op de werkvloer. De instrumenten ondersteunen bedrijven bij:

- het berekenen van de kosten en opbrengsten van scholing (*ROI¹³-calculator*);
- een functieanalyse op taalbeheersing (*Taal in Taken*);
- het opzetten van scholing (*Inkoopwijze*);
- het implementeren van scholing (*Routeplanner*).

HET BEREKENEN VAN KOSTEN EN OPBRENGSTEN

Met de *ROI-calculator* wordt een gefundeerde schatting gemaakt van de kosten en opbrengsten van taalscholing op de werkvloer. Bedrijven kunnen vooraf bepalen of taalscholing bedrijfs-economisch rendabel is. De *ROI-calculator* maakt gebruik van de systematiek *Metrics that Matter* van de Global Learning Alliance.

De kosten van taalscholing zijn eenvoudig te bepalen. Denk aan de kosten van een cursus, de kosten van de afwezigheid van werknemers (bij uitvoering in werktijd), de kosten van begeleiding van werknemers enzovoort. Een bedrijf kan afvinken welke kostenposten van toepassing zijn en de hoogte van de kosten berekenen.

Het vaststellen van de opbrengsten is minder eenvoudig. Allereerst zijn er mogelijk rechtstreekse inkomsten uit subsidies. De *ROI-calculator* bevat een overzicht van subsidieregelingen die benut kunnen worden. Subsidie-inkomsten worden als opbrengst meegenomen. Ook kan een bedrijf aangeven welke kritische prestatie-indicatoren verbeteren als taalscholing op de werkvloer succesvol wordt doorgevoerd. Denk aan zaken als kwaliteit, productiviteit, inzetbaarheid van medewerkers enzovoort. Deze indicatoren worden vertaald naar bedrijfs-economische opbrengsten.

Het inzichtelijk maken van de kosten en opbrengsten levert een bijdrage aan de besluitvorming binnen een bedrijf over taalscholing op de werkvloer. Ook wordt transparant welke bedrijfs-economische verbeteringen tot stand moeten komen. Daarop kan worden gestuurd bij het opzetten en uitvoeren van de scholing.

EEN FUNCTIEANALYSE OP TAALBEHEERSING

Met het digitale instrument *Taal in Taken* kan worden bepaald, welke taalvaardigheden een medewerker nodig heeft voor een goede functie-uitoefening. Eerst worden functiegerelateerde

¹³ ROI is de afkorting van Return on Investment (Rendement Op Investerings).

taalcompetenties bepaald en vervolgens op welke niveau een medewerker deze competenties moet beheersen. Op basis van deze resultaten kan gericht actie worden ondernomen op het verbeteren van taalcompetenties. Het instrument *Taal in Taken* is op verschillende momenten in te zetten:

- *In een functioneringsgesprek*: als bijvoorbeeld niet precies duidelijk is wat medewerkers aan lees- en schrijfvaardigheden nodig hebben om hun werk goed en veilig te kunnen doen. Het instrument geeft aan wat de lees- en schrijftaken voor medewerkers met een bepaalde functie zijn.
- *Bij de instroom*: inzicht geven in het taalniveau van taken die horen bij een functie waarvoor sollicitanten worden geworven. In het sollicitatiegesprek wordt besproken of de kandidaat het niveau beheerst.
- *Bij doorstroom*: bij doorstroom ondervinden medewerkers met precies voldoende capaciteiten voor hun huidige functie problemen met uitgebreidere lees- en schrijftaken in hun nieuwe functie. De moeilijkheidsgraad van de nieuwe functie en de taalvaardigheid van medewerkers biedt inzicht in de scholingsbehoefte.
- *Bij bedrijfsopleidingen*: bij het volgen van een bedrijfsopleiding kan lezen en schrijven problemen opleveren. *Taal in Taken* geeft inzicht in wat medewerkers moeten kunnen lezen en schrijven om de opleiding goed te kunnen volgen.

HET OPZETTEN VAN SCHOLING

Een digitale *Inkoopwijzer* ondersteunt bij het inkopen van taalscholing en op het sturen op inhoudelijke kwaliteit. De *Inkoopwijzer* bestaat uit vier kwaliteitsonderdelen. Elk van deze onderdelen is onderverdeeld in kwaliteitsaspecten, uitgewerkt in een reeks vragen. Schema 12.1 geeft de inhoud van de *Inkoopwijzer* weer:

Schema 12.1 De inhoud van de inkoopwijzer

Cursusinhoud en Programmering

- Intake en assessment
- Integratie opleiding en werkvloer
- Trajectinhoud

Didactische componenten

- Vormgeving maatwerk
 - Inzet portfolio
 - Inzet multimedia en afstandsleren
 - Sturen op eigen leerproces deelnemer
 - Groepsgrootte
 - Begeleiding
-

Organisatie van de cursus

- Faciliteiten
 - Waarborging continuïteit
 - Rapportage, monitoring en evaluatie
 - Samenwerking met derden
-

Expertise, ervaring en referenties

- Ervaring met de doelgroep
 - Kwaliteit van trainers en docenten
-

Bedrijven kunnen de Inkoopwijzer benutten bij het opstellen van offerteverzoeken voor scholingsaanbieders van taaleducatie en bij het beoordelen van ingediende offertes.

HET IMPLEMENTEREN VAN SCHOLING

Een *Routeplanner* ondersteunt bedrijven bij de implementatie van taalscholing op de werkvloer. Het gaat daarbij om de concrete uitvoering van de taalscholing en de begeleiding door en binnen het bedrijf. De routeplanner helpt een bedrijf om duidelijke opleidingsdoelen te stellen, draagvlak te creëren en de uitvoering van de scholing te organiseren. De routeplanner bestaat uit vier stappen. Elke stap gaat vergezeld van een uitgebreide checklist met vragen:

Schema 12.2 Routeplanner voor het implementeren van taalscholing

<i>Stap</i>	<i>Actoren</i>	<i>Onderwerpen</i>
<ul style="list-style-type: none"> Formuleren opleidingsdoel 	<ul style="list-style-type: none"> Personeelszaken Productieleiding Leidinggevend Bedrijfsopleiders 	<ul style="list-style-type: none"> Screening werknemers Resultaatverwachting
<ul style="list-style-type: none"> Draagvlak creëren 	<ul style="list-style-type: none"> Directie Direct leidinggevend Werknemers Communicatie Ondernemingsraad 	<ul style="list-style-type: none"> Belang van taaleducatie Uitleg aanpak Afspraken over implementatie
<ul style="list-style-type: none"> Organisatie van de uitvoering 	<ul style="list-style-type: none"> Personeelszaken Direct leidinggevend Ondernemersraad Projectgroep 'taaleducatie' 	<ul style="list-style-type: none"> Afspraken over lestijden, vergoedingen, aantal locaties Duur van de scholing
<ul style="list-style-type: none"> Uitvoering van scholing 	<ul style="list-style-type: none"> Personeelszaken Direct leidinggevend Projectgroep Productieplanning 	<ul style="list-style-type: none"> Assessment werknemers Taakverdeling Beschikbaarheid bedrijfsmateriaal voor lessen Uitvoering scholing Resultaatmeting

TRAINING VOOR LEIDINGGEVENDEN

Bij taalscholing in bedrijven moet de werkplek ook leeromgeving zijn. Direct leidinggevend hebben een belangrijke rol in het benutten van de werkplek als leeromgeving. Vooral door het begeleiden van de lerenden op de werkplek. Er zijn trainingen voor leidinggevend om hen te ondersteunen bij deze rol. De scholingsaanbieder kan deze training verzorgen.

Een dergelijke training kan bijvoorbeeld bestaan uit de volgende modules:

- *Bewustwording en inzicht:*
 - laaggeletterdheid toelichten op grond van studies en rapporten;
 - inventariseren verwachtingen van leidinggevend ten aanzien van de training;
 - presenteren van de opzet van de training;
 - informeren over praktische uitvoeringszaken (aantal lessen, materiaalgebruik, werkvorm, lesvoorbeelden);
 - leidinggevend geven zelf aan hoe zij kunnen ondersteunen bij aanleveren lesmateriaal en oefenen in de praktijk;
 - huiswerkopdracht: leidinggevend verzamelen materiaal waar werknemers meewerken (formulieren, tekstberichten).

- *Implementeren van de training:*
 - terugkoppeling resultaten huiswerkopdracht: bepalen wat bruikbaar is als lesmateriaal;
 - leidinggevend geven knelpunten aan die men ervaart in het dagelijkse werk;
 - de oorzaak bepalen van de knelpunten (bijvoorbeeld lange teksten, veel afkortingen, figuurlijk taalgebruik enzovoort), knelpunten verwerken in het lesmateriaal;
 - afspraken over momenten waarop cursisten kunnen oefenen en begeleidingstijd.

- *Begeleiden en motiveren:*
 - bepalen van de ondersteuning die leidinggevend kunnen bieden bij trainingsopdrachten op de werkvloer;
 - bepalen van de wijze waarop de voortgang van cursisten wordt gemeten.

12.8 De werkomgeving als stimulans

Laaggeletterde werknemers zijn kwetsbaar voor veranderingen in de werkomgeving. De meeste van die veranderingen hebben immers als consequentie dat een groter beroep op taalvaardigheid wordt gedaan. Van de werkomgeving kunnen dus belangrijke stimulansen uitgaan voor het bestrijden van laaggeletterdheid. Daarnaast is het een goede plek voor taaleducatie. Collega's vervullen een cruciale rol in het proces van taalverwerving. Als mentor of

begeleider en in elk geval als begrijpende, behulpzame collega. In deze context vormt taalscholing een beloning voor werknemers, niet een straf. Met het profileren van taalscholing als beloning wordt een belangrijke drempel weggenomen.

ERVARINGSLESSEN

Startpunt is dat de werkgever erkent dat er laaggeletterde werknemers in het bedrijf zijn. Het zichtbaar accepteren van dit gegeven en het tonen van bereidheid werknemers te ondersteunen met taalscholing haalt belangrijke drempels weg bij laaggeletterde werknemers. Een volgende stap is het benutten van de werkplek als leeromgeving. Dit gebeurt door materiaal van de werkplek te gebruiken als oefenstof en door opdrachten op de werkplek te laten uitvoeren. De ervaringslessen voor het uitvoeren van taaleducatie op de werkvloer zijn in zes punten samen te vatten:

- 1 Gebruik praktijkmateriaal dat aansluit bij de eigen werkzaamheden.
- 2 Breng de taallessen/de opleider naar en in het bedrijf.
- 3 Organiseer het leren door te werken (oefenen).
- 4 Maak kleine groepen of een op het individu gerichte les.
- 5 Reken op een duur van 1 tot 2 jaar.
- 6 Besteed aandacht aan de toeleiding: individuele aanmelding of maak onderdeel van de opleiding.

LITERATUUR

- Bersee, T., Boer, D. de en Bohnenn, E. (2003). *Alles moet tegenwoordig op papier : een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme, werk en opleiding*. 's-Hertogenbosch, CINOP.
- Bersee, T., Boer, D. de en Defesche, P. (2006). *Analfabetisme, leidraad voor doorverwijzer*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Dollevoet, R., Dongen C.C.E. en Scholte. J. (2005). *Taal leer je in je vak*. Taalvakwerk.
- Gorp, D.M. van, Breg, T.A. en Kooten, J.M. van (2004). *Kenniseconomie & laaggeletterdheid. Een inventariserend onderzoek naar de relatie tussen laaggeletterdheid en de kenniseconomie*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Groot, W. en Maassen van den Brink, H. (2006). *Stil vermogen, een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Smit, A., Bohnen, E. en Hazelzet, A. (2006). *Laaggeletterdheid in het werk, een kwalitatief onderzoek naar lees-, schrijf- en rekentaken in de kenniseconomie*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- VSB Fonds (2001). *Jaaroverzicht: analfabetisme nog altijd een verborgen probleem*. Utrecht: VSB Fonds.

Integrale schoolontwikkeling als krachtige leeromgeving voor ondernemend docentschap

1 3

CHRISTA TEURLINGS, IRMA VAN DER NEUT EN ELLY DE BRUIJN

Tegen de achtergrond van de nota's *Koers VO* en *Koers BVE* gaan scholen steeds meer een eigen beleid voeren. Het ontwikkelen van competentiegericht onderwijs staat daarbij hoog op de agenda. Daarnaast gaan scholen voor beroepsonderwijs in een dynamische en innovatieve maatschappij een belangrijkere en zelfs cruciale rol spelen, zeker binnen de regionale kennisinfrastructuur.

Tegen het licht van deze ontwikkelingen krijgt het beroepsonderwijs meer behoefte aan ondernemende docenten. Dit zijn docenten die niet alleen adequaat kunnen handelen in relevante beroepssituaties, maar tevens kunnen leren en bij kunnen dragen aan nieuwe ontwikkelingen in de school en in de regio. In deze bijdrage maken wij duidelijk dat dergelijk ondernemend docentschap het best tot wasdom komt in een krachtige leerwerkomgeving, waarin schoolontwikkeling centraal staat.

Allereerst lichten we toe wat we onder competentiegericht leren en opleiden verstaan en wat de belangrijkste kenmerken van een ondernemende docent zijn. Vervolgens beschrijven we – mede aan de hand van concrete praktijkvoorbeelden – op welke wijze scholen en lerarenopleidingen een krachtige leeromgeving voor ondernemend docentschap kunnen creëren.

COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS

Het ontwikkelen van competentiegericht onderwijs staat hoog op de innovatieagenda van het beroepsonderwijs. Dit geldt zowel voor het middelbaar beroepsonderwijs, als voor het vmbo en het hbo. In competentiegericht onderwijs wordt het onderwijs georganiseerd rondom de leerloopbaan van de leerling of student. Het perspectief van het ontwikkelproces staat centraal

en de (toekomstige) beroeps- of praktijkcontext speelt in het onderwijs of de opleiding een zeer belangrijke rol. Ook krijgt het actief en construerend leren door de lerende meer nadruk dan voorheen gebruikelijk was (zie bijvoorbeeld Van den Berg, Biessen, De Bruijn en Onstenk, 2004; De Bruijn en Van Kleef, 2006; Mulder, Wesselink, Biemans, Nieuwenhuis en Poell, 2003; Onstenk, 2000).

13.1 Ondernemend docentschap

Ondernemende docenten zijn nodig om dit competentiegericht leren en opleiden te realiseren. Maar wat moeten we daar onder verstaan?

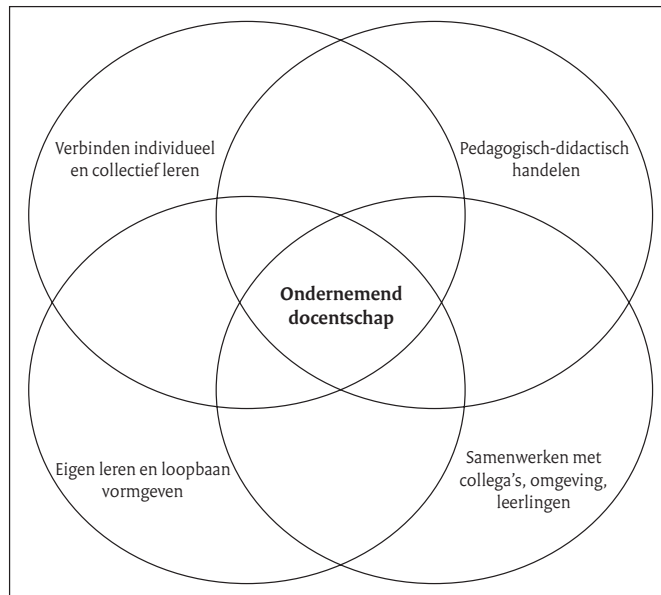
Op basis van de Utrechtse pilot *Samen op Scholen* heeft CINOP Expertisecentrum een competentieprofiel ontwikkeld, dat goed bruikbaar is om ondernemend docentschap te duiden (Hermanussen, Teurlings en Van der Neut, 2007).

Ondernemende docenten zijn goed in vier domeinen van competenties (zie Figuur 13.1), waarbij zij varen op een combinatie van expert- en vakmatige kennis, ervaringskennis, onderwijskundige kennis en opvattingen over wat een goede docent is (De Bruijn en Van Kleef, 2006).

- 1 Ondernemende docenten zijn competent in het *pedagogisch-didactisch* handelen dat nodig is om het competentiegericht leren en opleiden vorm te geven. Zij zijn in staat te bevorderen dat leerlingen of studenten kennis verwerven ('weten'), vaardigheden ontwikkelen ('kunnen') en zichzelf als persoon ontwikkelen ('willen en zijn'). Daarnaast zijn deze docenten in staat te bevorderen dat leerlingen verbanden weten aan te brengen tussen dat 'weten', 'kunnen', 'willen' en 'zijn'.
- 2 Ondernemende docenten zijn in staat *samen te werken* met collega's, met de omgeving en met de deelnemers. Deze samenwerking is erop gericht concrete en coherente leer- en opleidingstrajecten te ontwerpen en te realiseren.
- 3 Ondernemende docenten kunnen *het eigen leerproces en de eigen loopbaan* vorm geven. Ze zijn in staat te reflecteren op:

- de eigen motieven (waarom wil ik iets leren, wat wil ik met mijn loopbaan?);
 - de eigen capaciteiten (welke competenties bezit ik, welke heb ik nodig om ons onderwijsconcept vorm te kunnen geven?);
 - het impliciete leren via het werk en via de eigen leerloopbaan;
 - de wijze waarop het leren en de loopbaan worden gestuurd.
- 4 Ondernemende docenten zijn in staat *verbinding aan te brengen tussen individueel en collectief leren*. Zij kunnen kennis delen met anderen, zij hebben een visie ontwikkeld op het onderwijs en de school en zij hebben een kritisch-reflectieve werkhouding ontwikkeld. Daarnaast zijn zij in staat nieuwe collega's te coachen en in te wijden in de school.

Figuur 13.1 Componenten van ondernemend docentschap



13.2 Op zoek naar krachtige leerwerkomgevingen

Hoe kan ondernemend docentschap tot ontwikkeling worden gebracht?

Om deze vraag te beantwoorden, zoeken we aansluiting bij de benadering van competentiegericht leren en opleiden, zoals die hiervoor is beschreven. Dat betekent dat:

- 1 Ook voor ondernemende docenten opleiding en begeleiding georganiseerd zijn rondom hun (leer)loopbanen. Het perspectief van het ontwikkelproces in de richting van ondernemend docentschap staat daarbij centraal.
- 2 Competenties die horen bij een ondernemende docent, vooral in of gekoppeld aan de (toekomstige) beroeps- of praktijkcontext geleerd worden. Die context is te vinden in de school of instelling voor beroepsonderwijs. Aangezien de school (voortdurend) in ontwikkeling is, worden deze competenties (ook) verworven in een zich voortdurend ontwikkelende praktijkcontext, waarin voortdurend een beroep gedaan wordt op deze competenties (bijvoorbeeld op de competentie tot samenwerken).
- 3 Binnen een leerwerkomgeving voor ondernemend docentschap het actief en construerend leren door de docent steeds meer nadruk krijgt.

DRIESLAG OPS

Met deze drie componenten kan een krachtige leerwerkomgeving worden gecreëerd. Zo'n leerwerkomgeving voor ondernemend docentschap kan tot stand komen door het opleiden van aanstaande docenten en het professionaliseren van zittende docenten te verbinden met en te verankeren in de schoolorganisatie. Het gaat om het zoeken naar zinvolle combinaties van O (opleiden), P (professionalisering) en S (schoolontwikkeling). Wij duiden dit aan met 'de drieslag OPS'.

Hoe kan deze drieslag ten behoeve van de ontwikkeling van ondernemend docentschap in scholen voor beroepsonderwijs vorm krijgen? De antwoorden op deze vraag, zoals we die in deze bijdrage behandelen, zijn tot stand gekomen op basis van het onderzoek dat CINOP Expertisecentrum samen met het IVA Tilburg heeft uitgevoerd naar de ontwikkeling van

ondernemend docentschap. Dit onderzoek bestaat uit een literatuurverkenning en uit onderzoeken naar vooruitlopende innovatieve opleidingspraktijken in het onderwijs. Deze praktijken betroffen de praktijk binnen de Utrechtse pilot 'Samen op Scholen' (Hermanussen e.a, 2007) en diverse praktijken binnen de (tweedegraads) lerarenopleidingen (Teurlings en Van der Neut, in voorbereiding 2008).

Doel van het onderzoek was om te komen tot een (voorlopig) praktijktheoretisch kader voor scholen en lerarenopleidingen om ondernemend docentschap verder tot ontwikkeling te brengen. Dit (voorlopig) praktijktheoretisch kader omvat tevens voorbeelden van manieren waarop scholen en instellingen de ontwikkeling van ondernemend docentschap kunnen ondersteunen.

13.3 Ondersteunen van competentieontwikkeling bij (aanstaande) docenten

De ontwikkeling van ondernemend docentschap kan op drie manieren worden ondersteund:

- 1 Doordat scholen en instellingen expliciet benoemen wat zij met opleiden (van studenten) en professionaliseren (van zittende docenten en lerarenopleiders) beogen. In de praktijk zien we al dat voor studenten van de lerarenopleiding de zogenoemde SBL-competenties en bekwaamheidseisen worden gehanteerd (zie *Staatsblad 460*, www.lerarenweb.nl). Daarnaast zien we dat er op diverse plaatsen wordt gewerkt aan de beschrijving van een competentieprofiel voor zittende docenten en lerarenopleiders. Zo werkt Fontys Lerarenopleiding Tilburg bijvoorbeeld aan een Fontys Competentie Woordenboek en zijn diverse scholen voor voortgezet onderwijs competentieprofielen voor hun docenten aan het uitwerken.
- 2 Door de leerloopbaan van (aanstaande) docenten en lerarenopleiders centraal te stellen en, deze samen met het competentieprofiel als uitgangspunt te nemen bij de inrichting van opleidings- en professionaliseringstrajecten. De (aanstaande) docenten en lerarenopleiders zijn zo veel mogelijk zelf verantwoordelijk voor het eigen leerproces, maar worden daarin door de school en/of lerarenopleiding ondersteund. Zo zien we bijvoorbeeld dat studenten

kunnen werken met een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), met daaruit afgeleide activiteiten (persoonlijk activiteitenplan) en een portfolio waarin resultaten van de activiteiten worden vastgelegd. Vanuit de lerarenopleiding begeleidt een tutor of (instituu)coach de student bij het opstellen van het POP en het activiteitenplan. De tutor speelt ook een rol bij het reflecteren op het leerproces.

Binnen scholen en lerarenopleidingen wordt ook gewerkt aan de ontwikkeling van een dergelijk ondersteuningsaanbod voor zittende docenten en lerarenopleiders. Instellingen ontwikkelen daartoe passende personeelsinstrumenten, zoals persoonlijke ontwikkelingsplannen, functionerings- en beoordelingsgesprekken, competentieontwikkelpunten en -gesprekken, ontwikkeltrajecten en beloning. Daarnaast kunnen instellingen ondersteuning bieden via aparte trajecten, bijvoorbeeld in cursussen, scholings- of professionaliseringsbijeenkomsten of studiedagen.

- 3 Doordat de school respectievelijk de lerarenopleiding een krachtige leerwerk omgeving creëert waarbinnen (aanstaande) docenten en lerarenopleiders de vereiste competenties kunnen verwerven. Dit houdt in dat er gelegenheid wordt geboden om te leren door bijvoorbeeld (aanstaande) docenten en lerarenopleiders bepaalde opdrachten te geven; opdrachten, waarmee zij werken aan zowel de eigen competentieontwikkeling, als aan de ontwikkeling van de school of instelling. 'Leren' kan daarmee 'al doende' plaatsvinden. Dit 'leren door doen' kan ondersteund en versterkt worden door middel van feedback, reflectiebijeenkomsten, intervisiemomenten of coachingsgesprekken.

Hieronder geven we een aantal voorbeelden van opdrachten die (aanstaande) docenten en lerarenopleiders kunnen uitvoeren.

PRESTATIES

Studenten van de lerarenopleiding werken gedurende hun opleiding aan bepaalde prestaties. Het zijn competentiegerichte opdrachten die in de praktijk worden uitgevoerd. Deze prestaties sluiten aan bij het persoonlijk ontwikkelingsplan van de student en bij de ontwikkeling van de school en/of lerarenopleiding. Zo kreeg een student in Utrecht bijvoorbeeld de opdracht onderzoek te doen naar de gebruikte lesmethode voor de vierde klas. Leerlingen struikelden

steeds over bepaalde lesstof. Het onderzoek van de student wees uit, dat de methode voor de leerlingen veel te tekstueel was. Dit heeft uiteindelijk tot aanpassing van de methode geleid.

ONTWIKKELEN (INCLUSIEF REFLECTEREN EN ONDERZOEKEN)

(Aanstaande) docenten en lerarenopleiders kunnen in hun werk de opdracht krijgen om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de school of instelling. De opdracht zou bijvoorbeeld in verband kunnen staan met de wens van de school het competentiegericht leren en begeleiden van leerlingen te ondersteunen, avo- en beroepsgerichte vakken te integreren of nieuwe vakken of thema's te ontwikkelen. Om deze opdracht uit te kunnen voeren, dienen (aanstaande) docenten en lerarenopleiders echter wel bepaalde competenties te verwerven. Professionalisering kan daarbij plaatsvinden doordat (aanstaande) docenten en/of lerarenopleiders samen werken aan de ontwikkeling van lesmateriaal, een nieuw vak of een nieuwe didactiek.

Zo wordt er bijvoorbeeld in Rotterdam door docenten en lerarenopleiders in productgroepen gewerkt aan onderwijsontwikkeling. In Utrecht geven studenten en docenten in (leer)teams gezamenlijk vorm aan de ontwikkeling van het nieuwe onderwijsconcept. En de lerarenopleiding in Tilburg ondersteunt dergelijke ontwikkelteams van (aanstaande) docenten en lerarenopleiders met zogenoemde docentenwerkplaatsen. Dat zijn plaatsen waar studenten, docenten en lerarenopleiders gezamenlijk projecten, taken of lessenreeksen ontwikkelen voor leerlingen in het (v)mbo. Een voorbeeld is de docentenwerkplaats voor de pilot *Smakelijk eten* van de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg in samenwerking met het TweeSteden Ziekenhuis. Het doel van deze docentenwerkplaats was om enkele avo-vakken een plek te geven in de door het ziekenhuis aangedragen casus over de kwaliteit van de maaltijden. Twee docenten, een student van de lerarenopleiding wiskunde en een opleider van de lerarenopleiding werkten in teamverband (in een docentenwerkplaats) samen aan het ontwikkelen van lesmateriaal voor een tweede klas vmbo Techniek van ROC Midden-Brabant. Deze leerlingen kregen vervolgens de opdracht om het probleem van de ontevreden patiënten in kaart te brengen door middel van een enquête en de resultaten van deze enquête te presenteren aan het ziekenhuis.

Bij deze ontwikkeltaken wordt verondersteld dat de vereiste competentieontwikkeling in belangrijke mate impliciet plaatsvindt. In deze situaties wordt verondersteld dat ‘doen’ automatisch leidt tot ‘leren’. Het inbouwen van reflectie op het ontwikkelde materiaal en het doorlopen (leer)proces kan evenwel het leereffect verhogen. Zo vindt bijvoorbeeld het leren van lerarenopleiders in het Rotterdams project *Samenschooling.nu* plaats door gezamenlijk prestaties te formuleren, coaching en begeleiding te ontwikkelen en door gezamenlijk te evalueren. Aldus ontstaat kennis over schoolontwikkeling, krachtige leeromgevingen en begeleiding. Reflectie kan ook worden bevorderd doordat (aanstaande) docenten en lerarenopleiders (samen) onderzoek doen naar de effecten van hun werkwijze op de ontwikkeling van leerlingen, studenten en docenten. Daarmee verwerven zij kennis over innovatieve didactieken en het leren van leerlingen.

ONDERZOEKEN EN/OF KENNIS CONSTRUEREN

Onderzoek en kennisconstructie kunnen een expliciet onderdeel vormen van het opleidings- of professionaliseringstraject van (aanstaande) docenten en lerarenopleiders. Hierboven is al het voorbeeld van de docentenwerkplaats genoemd. De academische basisscholen van de Pabo Den Bosch zijn een ander voorbeeld. Daar wordt gewerkt met kenniskringen, waarin docenten en studenten gezamenlijk een onderzoeksvraag formuleren, die aansluit bij het ontwikkelings-traject waarin de school zich bevindt en bij de eigen professionaliseringsbehoefte. Studenten en docenten voeren dit onderzoek vervolgens gezamenlijk uit. Bij de lerarenopleiding in Zwolle participeren studenten, docenten en lerarenopleiders in zogenoemde kennistafels. Daarin verkennen zij gezamenlijk bepaalde thema's die door het werkveld worden aangedragen. Het eerste thema betrof ‘burgerschap’. De deelnemers aan de kennistafel hebben onderzocht over welke burgerschapscompetenties leerlingen en docenten dienen te beschikken. Het uiteindelijke resultaat was een nascholingsaanbod op maat voor de scholen.

13.4 Organisatieontwikkeling: samenhang en verankering

(School)organisaties dienen zich te ontwikkelen tot een krachtige leeromgeving voor studenten van de lerarenopleiding, docenten en lerarenopleiders. Zo kan ondernemend docentschap

voortdurend verder tot ontwikkeling komen. In een dergelijke (school)organisatie zijn individuen, maar ook teams en de organisatie als geheel, gezamenlijk in staat om adequaat te handelen, verder te leren en bij te dragen aan nieuwe ontwikkelingen in de school of instelling en regio. Om dit te realiseren is het van belang dat opleiden en professionaliseren met elkaar samenhangen, worden verbonden met schoolontwikkeling en worden verankerd in de schoolorganisatie.

SAMENHANG REALISEREN TUSSEN OPLEIDEN, PROFESSIONALISEREN EN SCHOOLONTWIKKELING

In een aantal van de gegeven voorbeelden gaan opleiden en professionaliseren hand in hand. Studenten, docenten en lerarenopleiders werken in de praktijk samen aan de ontwikkeling van onderwijs, onderzoek en/of kennisconstructie. Opleiden en professionaliseren vinden tegelijkertijd en in dezelfde (praktijk)context plaats. In deze situaties zijn opleiding en professionalisering zowel gericht op competentieontwikkeling van studenten, docenten en/of lerarenopleiders als op het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de school en/of de lerarenopleiding.

Een andere vorm van samenhang ontstaat doordat de professionalisering van lerarenopleiders en docenten gericht is op de rol van mentor, coach of tutor van docenten in opleiding. Deze rol is zeker voor docenten relatief 'nieuw'. Door op deze wijze samenhang te creëren tussen opleiden en professionaliseren, vindt tevens verankering in de organisatie plaats. Door het versterken van de rollen van mentor, coach of tutor heeft de schoolorganisatie de beschikking over onderwijsprofessionals, die een bijdrage kunnen leveren aan de opleiding van toekomstige werknemers. Daarnaast kunnen processen van opleiden en professionaliseren, als deze zich in of gekoppeld aan de praktijkcontext afspelen, een bijdrage leveren aan het ontwikkelingsproces van de school.

VERANKEREN VAN OPLEIDEN EN PROFESSIONALISEREN IN DE SCHOOLORGANISATIE

Opleiden en professionaliseren kunnen op verschillende manieren worden verbonden met en verankerd in de schoolorganisatie, namelijk door:

- In de organisatie condities te scheppen voor een positief leerwerkklimaat. Het gaat dan om cultuur, structuur, leiderschap, personeelsbeleid, visie op onderwijs en (de ontwikkeling van) ondernemend docentschap, toepassing en transfer van competenties.

- Individueel en collectief leren met elkaar te verbinden.
- Leren te verbinden met schoolontwikkeling.

ROLVERDELING LERARENOPLEIDING EN SCHOOL

Een en ander heeft consequenties voor de rolverdeling tussen lerarenopleiding en school bij het opleiden en professionaliseren van (aanstaande) docenten. Verschillende vormen zijn denkbaar. Wij noemen hier vier varianten van de wijze waarop de rolverdeling tussen lerarenopleiding en school vorm kan krijgen. In de eerste twee vormen ligt het accent op de rol van de school en de lerarenopleiding bij opleiden en professionaliseren. In de resterende twee vormen worden opleiden en professionaliseren expliciet verbonden met schoolontwikkeling.

- *Duale opleidingstrajecten*

Een deel van de opleiding van studenten vindt plaats in de school. De verantwoordelijkheid voor het opleidingstraject en de wijze waarop dit traject vorm krijgt, berusten echter in belangrijke mate (nog) bij de lerarenopleiding. De lerarenopleiding zorgt voor professionalisering van coaches of mentoren, die studenten op de werkplek begeleiden. In de meeste praktijksituaties, die in ons onderzoek waren betrokken, is dit het gangbare opleidingsmodel.

- *Opleiden en professionaliseren van (aanstaande) docenten als taak van de school*

In deze variant zien scholen voor zichzelf een belangrijke taak weggelegd in de opleiding/professionalisering van (toekomstige) docenten. Zij willen daar – samen met de lerarenopleiding – verantwoordelijkheid voor dragen en hun organisatie daarop inrichten. In enkele praktijksituaties is dit zichtbaar.

De Pabo Den Bosch werkt met opleidingsscholen. Elk van deze scholen leidt jaarlijks acht studenten op. Het hele team is verantwoordelijk voor en betrokken bij de opleiding van de studenten. Zij worden aangestuurd en begeleid door de basisschoolcoach die verbonden is aan de opleidingsschool. Nu ligt de verantwoordelijkheid voor de opleiding nog in belangrijke mate bij de lerarenopleiding, maar de bedoeling is dat dit steeds verder in de richting van de scholen verschuift. Ook zullen in de toekomst scholen een grotere rol spelen bij de ontwikkeling en uitvoering van het Pabo-curriculum en bij de beoordeling van studenten.

In Nijmegen is ook een ontwikkeling richting opleidingsscholen ingezet. Daar hebben lerarenopleiding en scholen gezamenlijk een eigen keurmerk voor opleidingsscholen ontwikkeld. Dit keurmerk bevat de volgende aandachtsgebieden: kwaliteit van de leerwerkgeving, kennisontwikkeling op de werkplek, professionalisering van docenten en studenten, de opleidingsschool in relatie tot schoolontwikkeling en verwachtingen ten aanzien van de opleidingsschool.

Uit deze aandachtsgebieden blijkt dat gestreefd wordt naar het creëren van een leerwerk-klimaat op de school waar studenten kunnen worden opgeleid en docenten zichzelf kunnen professionaliseren. Het keurmerk bevat ook elementen van de lerende organisatie, omdat deze aspecten verbonden worden met schoolontwikkeling.

- *Opleiden en professionaliseren in innoverende scholen*

Deze scholen verbinden het leren van studenten en/of docenten met ontwikkelingen in het primaire proces. Opleiding en professionalisering bevorderen dat studenten en docenten competenties verwerven om adequaat te kunnen handelen in het veranderende primaire proces en een bijdrage te leveren aan de vormgeving van die veranderingen.

Bij deze scholen wordt een van de twee eerste varianten ('duale opleidingstrajecten' of 'opleiden/professionaliseren als taak van de school') verbonden met het ontwikkelingsproces van de school. De lerarenopleiding vervult een belangrijke rol in het opleidingstraject. Daarnaast geeft deze samen met de scholen vorm aan de verbinding van opleiden en professionaliseren met ontwikkelingen in het primaire proces. Dit gebeurt bijvoorbeeld via het verzorgen van professionaliseringstrajecten, maar ook door samen met docenten en studenten te werken aan ontwerp en onderzoek. In de praktijksituaties zijn verschillende voorbeelden aangetroffen. Het is echter nog niet zo dat opleiden en professionaliseren structureel worden verbonden met het ontwikkelingstraject van de school en met de organisatie van de lerarenopleidingen. Wel experimenteren scholen op verschillende manieren met het verbinden van opleiden en professionaliseren met het eigen ontwikkelingsproces. Bijvoorbeeld door te gaan werken met docentenwerkplaatsen, leerteams, kennistafels of kenniskringen. Verder wordt in een aantal praktijksituaties nagedacht hoe de langs deze weg opgedane kennis zich verder binnen de organisatie laat verspreiden.

- *Integrale schoolontwikkeling als krachtige leerwerkomgeving*

In deze variant wordt organisatieontwikkeling structureel verbonden met het leren van studenten, docenten en teams. De ontwikkeling van de (school)organisatie geeft richting aan het opleiden en het professionaliseren; opleiding en professionalisering worden ingebed in en dragen op hun beurt bij aan organisatieontwikkeling. De schoolorganisatie ondersteunt het leren van individuen, teams en de organisatie als geheel. Deze zogenoemde OPS-scholen zijn innoverende scholen, die verantwoordelijkheid dragen voor opleiding en professionalisering van (toekomstige) docenten. De OPS-school betreft, waar nodig, expertise van de lerarenopleiding. In de onderzochte praktijksituaties is deze variant (nog) niet aangetroffen.

13.5 Conclusies voor het praktijktheoretisch kader: de drieslag OPS

Bovenstaande uiteenzetting leidt tot vier conclusies over de inrichting van een krachtige leerwerkomgeving voor studenten van de lerarenopleiding, voor docenten en voor lerarenopleiders.

- 1 Een duurzame, krachtige leerwerkomgeving voor ondernemend docentschap is niet alleen gericht op het adequaat kunnen handelen in een relevante beroepscontext. Maar ook op het verder leren, op het samenwerken met collega's, omgeving en leerlingen en op het leggen van een verbinding tussen individueel leren en collectief leren. Ook is zo'n leerwerkomgeving gericht op het leggen van verbindingen met het leren van de schoolorganisatie. In een dergelijke omgeving ontwikkelen (ondernemende) docenten niet alleen adequate vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische competenties, maar tevens adequate leercompetenties. Vanuit de organisatie en vanuit de docenten zelf is er veel aandacht voor de leerloopbaan van de (aanstaande) docent. Daarnaast zijn docenten steeds beter in staat met anderen samen te werken en bij te dragen aan de ontwikkeling van de school en de regio. Uit het onderzoek blijkt dat er in de onderzochte leerwerkomgevingen nu nog vooral aandacht is voor het pedagogisch-didactisch handelen van (aanstaande) docenten en voor

samenwerkend leren, ontwerpen en onderzoeken (soms impliciet). Tevens is gebleken dat de leerloopbaan van aanstaande docenten centraal staat; bij zittende docenten is dit overwegend (nog) niet het geval. Tot slot is gebleken dat (school)organisaties worstelen met de vraag hoe zij individueel en collectief leren met elkaar kunnen verbinden.

- 2 Een krachtige leerwerkgeving voor ondernemend docentschap bevindt zich (ook) in de beroeps- of praktijkcontext van zich *voortdurend ontwikkelende scholen*. Veel van de competenties, die behoren bij een ondernemende docent, kunnen immers het best worden geleerd in een context, waarin die competenties ook daadwerkelijk worden toegepast. Dit is een context waarin een beroep wordt gedaan op leercompetenties, waarin het samenwerken met anderen en met de omgeving centraal staat en waarin individuen een bijdrage leveren aan nieuwe ontwikkelingen in de school en de regio. Opleiden en professionaliseren dienen dan ook ingebed te worden in die zich ontwikkelende praktijken.

Veel scholen werken aan het vernieuwen van het primaire proces (het ontwerpen van competentiegerichte leeromgevingen voor leerlingen); er is sprake van dynamische ontwikkelingen in de beroepspraktijkcontext van leerlingen uit het beroepsonderwijs (zie De Bruijn, 2006) en van de onderwijsprofessional. Wanneer opleiding en professionalisering plaatsvinden in deze dynamische, zich voortdurend ontwikkelende beroeps- of praktijkcontext, dan kunnen (aanstaande) docenten beter toegerust worden om in deze context te handelen en ook zelf bij te dragen aan deze ontwikkelingen. In het onderzoek zijn hiervan verschillende voorbeelden gevonden.

- 3 In een duurzame krachtige leerwerkgeving voor ondernemend docentschap worden opleiden en professionalisering verbonden aan en *verankerd in de (school)organisatie*. In het voorgaande hebben we enkele voorbeelden gegeven van manieren waarop scholen verbinding en verankering kunnen realiseren. Professionalisering kan zich bijvoorbeeld richten op het ondersteunen van het leren van andere (aanstaande) onderwijsprofessionals, bijvoorbeeld met een coach of mentor. Een ander voorbeeld is het samen ontwerpen van nieuwe leeromgevingen door (aanstaande) docenten en lerarenopleiders, waarbij zij ook individueel en gezamenlijk nieuwe kennis opdoen over de inrichting van competentiegerichte opleiden en leren van leerlingen. Dergelijke vormen van samenwerking (docentwerkplaatsen

of productgroepen) behelzen voor de schoolorganisatie nieuwe samenwerkingsverbanden van onderwijsprofessionals. Wanneer deze samenwerkingsverbanden door de schoolorganisatie worden ondersteund (door management, organisatiestructuur en cultuur) en door de organisatie worden benut om 'van te leren', kunnen opleiden en professionaliseren worden geborgd in de organisatie. Daarmee wordt gewerkt aan duurzame verankering.

- 4 In een krachtige leerwerkgeving wordt een proces van integrale schoolontwikkeling op gang gebracht en gehouden, waarbij:
 - het leren van leerlingen wordt ondersteund en versterkt;
 - het leren van (aankomende) docenten en (docenten)teams wordt ondersteund en versterkt;
 - het leren van (aanstaande) docenten wordt verbonden met het (competentiegericht) leren en opleiden van leerlingen en met het leren van (docenten)teams in de organisatie;
 - het leren van de schoolorganisatie wordt ondersteund en versterkt;
 - het leren van leerlingen, onderwijsprofessionals, teams en de schoolorganisatie met elkaar worden verbonden;
 - regie wordt gevoerd op het proces van integrale schoolontwikkeling, dat nodig is om de genoemde verbinding te kunnen realiseren (vergelijk Nieuwenhuis, 2006).

ONTWIKKELING VAN EEN PRAKTIJKTHEORETISCH KADER

Deze conclusies zullen we gebruiken voor de ontwikkeling van een praktijktheoretisch kader. Met dit kader willen we enerzijds de belangrijkste competenties en kenmerken van de professionele ondernemende docent voor innovatief (voorbereidend) beroepsonderwijs beschrijven (zie ook Figuur 13.1). Anderzijds willen we de belangrijkste kenmerken beschrijven van innovatieve leerwerkgevingen waarin het ondernemend docentschap (verder) tot ontwikkeling kan komen. Uitgangspunt is dat in dergelijke leerwerkgevingen het opleiden van studenten, het professionaliseren van docenten en lerarenopleiders en schoolontwikkeling met elkaar worden verbonden en worden verankerd in de organisatie; 'de drieslag OPS'.

LITERATUUR

Berg, J. van den, Biessen, J., Bruijn, E. de en Onstenk, J. (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden. de kracht van de verbinding.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie.* Oratie. 's-Hertogenbosch/ Utrecht: CINOP Expertisecentrum/Universiteit Utrecht.

Bruijn, E. de en Kleef, A. van (2006). *Van idee naar interactie : Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Hermanussen, J., Teurlings, C. en Neut, A.C. van der (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap : Ervaringen uit 'Samen op Scholen'.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Mulder, M., Wesselink, R., Biemans, H., Nieuwenhuis, L. en Poell, R. (2003). *Competentiegericht beroepsonderwijs : Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff.

Nieuwenhuis, L. (2006). *Vernieuwend vakmanschap : Drieluik over beroepsonderwijs en innovatie.* Oratie. Enschede: Universiteit Twente.

Onstenk, J. (2000). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving.* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Teurlings, C. en Neut, A.C. van der (in voorbereiding). *Innovatieve praktijken voor ondernemend docentschap.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Organisatieleren in de regio: het belang van buiten naar binnen

14

RENÉE VAN SCHOONHOVEN

Intensiever samenwerken met actoren in de omgeving is voor het beroepsonderwijs van groot belang. Samenwerking is nodig om de educatieve infrastructuur van regio's te versterken, inclusief attractief beroepsonderwijs. Samenwerking is tevens nodig om levendige regionale kennisnetwerken te realiseren. Dit zijn twee noodzakelijke elementen in een volwaardige kennissamenleving.

Deze bijdrage gaat over de samenwerking van roc's met hun omgeving. Vooral die met het bedrijfsleven¹⁴ en met het vmbo, als partner in de beroepskolom. Daarbij is het ons niet zozeer te doen om het 'wat' van die samenwerking: doorlopende leerlijnen, overdracht van leerlingen, pedagogiek en programma's (de inhoud). Maar veel meer om het 'hoe': welke vorm neemt de samenwerking aan, wat zijn bevorderende en belemmerende factoren en hoe organiseren roc's het een en ander?

Aan de orde komt ook hoe de beoogde regionalisering doorwerkt op de schoolorganisatie. Dat doen we aan de hand van een recente conceptstudie bij roc's die participeren in het CINOP-traject *Leren in de regio*. Het blijkt dat regionalisering niet alleen een kwestie is van het kantelen van de organisatie 'van binnen naar buiten', evenzeer van belang is de buitenwereld organisatorisch stevig in de onderwijsorganisatie te verankeren. Daarbij zijn processen van organisatieleren in en door het roc onmisbaar.

¹⁴ Waaronder ook non-profitorganisaties worden begrepen.

14.1 De 'harde' kant van het samenwerken

Aan het aangaan en onderhouden van samenwerkingsrelaties in het onderwijs zit een 'zachte' en een 'harde' kant (De Bruijn en Hermanussen, 2006). Onder de zachte kant verstaan we de inhoudelijke thematiek van de samenwerking: het realiseren van pedagogisch-didactische aansluiting, doorlopende leerlijnen en warme overdracht. Bij de harde kant gaat het om de organisatie van de samenwerking: vanuit welke gemeenschappelijke visie opereren de samenwerkingspartners, in welke structuur krijgt de samenwerking vorm, hoe zit het met doelstellingen, beleid en resultaten?

Samenwerking tussen roc's en hun omgeving wordt vanuit landelijke beleidskaders gestimuleerd in zogeheten innovatiearrangementen. Samenwerking is ook een belangrijk onderdeel van de experimenten in het kader van Herontwerp mbo (voorheen: proeftuinen). En tot slot zijn er allerlei maatregelen die vmbo en mbo dichter bij elkaar brengen, zoals de mogelijkheid personeel uit te wisselen, leerlingen uit te besteden en mbo-licenties in te zetten in het vmbo. In hoeverre dat alles effect sorteert, is de laatste tijd onderwerp van (monitor)onderzoek.

SAMENWERKING TUSSEN MBO EN BEDRIJFSLEVEN

Instellingen voor beroepsonderwijs werken om diverse redenen samen met bedrijfsleven in hun regio. Ten eerste om te beschikken over een praktijkcontext waar leerlingen hun beroepscompetenties kunnen ontwikkelen, evenals een loopbaan- en beroepsidentiteit. Zo'n context helpt bovendien om motivatieproblemen van leerlingen te voorkomen of te bestrijden. Een tweede reden om toenadering te zoeken met de wereld van 'buiten' is om de eigen innovatie aan te jagen. Een derde oogmerk is het gezamenlijk gebruiken van voorzieningen. Samenwerking in deze zin maakt extensivering van het onderwijs mogelijk, waardoor rendementen kunnen stijgen (Onstenk en Janmaat, 2006).

Mede als gevolg van de invoering van competentiegericht beroepsonderwijs, neemt het contact tussen onderwijs en bedrijfsleven toe (Van den Berg en Doets, 2005; Baarda e.a., 2006). Samenwerking betreft echter nog vaak een vorm van afstemming in de uitvoering van onderwijs;

slechts in een beperkt aantal gevallen gaat de samenwerking verder en heeft het bedrijfsleven ook invloed op zaken als het ontwerp en de programmering van opleidingen.

Bedrijven werken volgens het onderzoek van Hövels e.a. vooral samen met het mbo, omdat dit bedrijven kan (blijven) voorzien in hun behoefte aan gekwalificeerd personeel. Secundair spelen motieven mee in de sfeer van scholing van het zittend personeel, het aanjagen van innovaties in het bedrijf en de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de onderneming (Hövels, Den Boer en Frietman, 2005).

Ook Onstenk en Janmaat noemen een aantal motieven van bedrijven om samenwerking met het mbo te zoeken. Ze onderscheiden redenen gelegen in de personeelsfunctie (werven, selecteren en inwerken van personeel), in het versterken van de kennis- en relatiefunctie (kennisontwikkeling, innovatie, netwerk, benchmarking) en redenen gelegen in de wens bij te dragen in verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (Onstenk en Janmaat, 2006).

BELANG VAN EEN GEMEENSCHAPPELIJK PERSPECTIEF

De verschillende motieven voor samenwerking laten zich op het oog goed aaneenschakelen. Het mbo is in staat om het bedrijfsleven adequaat opgeleide werknemers te leveren; het bedrijfsleven heeft daar behoefte aan en wil het beroepsonderwijs daarbij ook wel een (aan)zet in de 'goede' richting geven. Samenwerken kan de innovatie in zowel het beroepsonderwijs als het bedrijfsleven stimuleren. Aan de kant van het beroepsonderwijs kan samenwerking ook duidelijk rendementsvoordelen genereren.

Toch blijkt (structurele) samenwerking niet goed van de grond te komen. Vaak is een probleem dat een gemeenschappelijk perspectief op het belang van samenwerking ontbreekt (Van den Berg en Doets, 2005; De Bruijn en Hermanussen, 2006).

Een mbo-instelling blijkt vaak niet in staat uit het perspectief van het eigen belang te stappen; inleving in doelstellingen van het bedrijf ontbreekt, waardoor het bedrijf in de contacten geen gemeenschappelijk doel kan ontdekken.

Anderzijds laten ook bedrijven zich soms van een kortzichtige kant kennen. Als bijvoorbeeld een ruime arbeidsmarkt het mogelijk maakt om zelf goed opgeleide werknemers aan te trekken, zijn ze niet bereid te investeren in een vorm van gemeenschappelijkheid met het roc.

Een tweede probleem is dat het mankeert aan een regionale infrastructuur om de samenwerking bij aan te haken. Contacten en afspraken over en weer hebben daardoor vaak een incidenteel en

te persoonlijk karakter; de basis blijft instabiel en er komt geen verankering en verdere uitbouw tot stand.

BEVORDERENDE FACTOREN VOOR SAMENWERKING

Hier en daar lukt het echter wel degelijk om samenwerking van de grond te krijgen. Een aantal bevorderende factoren speelt daarbij een rol (Hövels e.a., 2005; Baarda e.a., 2006):

- Tussen de organisaties bestaat een ‘wederzijdse chemie’; er is zorg voor een goede onderlinge en interne communicatie en partners zijn in staat eventuele cultuurverschillen te overbruggen.
- Samenwerking wordt zowel op strategisch als op tactisch en operationeel niveau in de organisaties afgestemd. Het is geen zaak van alleen het uitvoerend of alleen het bestuurlijk niveau. Daardoor zijn partners over en weer op elkaar gericht; er is sprake van een open houding. Taken en verantwoordelijkheden zijn helder vastgelegd.
- Partners zijn in staat de samenwerking te baseren op win-winsituaties met voordelen voor bedrijf, school én leerling. De investeringen over en weer – onder meer in termen van ingezette tijd – verhouden zich goed tot elkaar.

SAMENWERKING TUSSEN MBO EN VMBO

Samenwerking tussen mbo en vmbo kan de aansluiting tussen deze beide schoolsoorten verbeteren en het onderwijs aantrekkelijker maken. Ook gaan landelijke beleidskaders ervan uit dat op die manier een betere afstemming op de arbeidsmarkt tot stand komt. Samenwerking legt bovendien een basis voor een sterkere, regionale educatieve infrastructuur (Ministerie van OCW, 2005, 2006; Adviesgroep vmbo, 2006).

Uit een recent onderzoek naar de samenwerking tussen vmbo en mbo blijkt dat scholen samenwerking nastreven om het (voortijdig) schoolverlaten terug te dringen en doorlopende leerlijnen te verbeteren, om zo meer kansen voor leerlingen te creëren (Van Schoonhoven, 2007a). Ook overwegingen in de sfeer van het profileren van de eigen school, het werven van leerlingen en het verbeteren van de concurrentiepositie spelen echter mee; vormen van externe druk en (financiële) prikkels kunnen eveneens reden voor samenwerking zijn, evenals het behalen van efficiëncyvoordelen.

AFSTEMMING ALS EERSTE STAP NAAR SAMENWERKING

In de praktijk blijkt de samenwerking tussen mbo en vmbo – daar waar het gaat om de zogeheten experimenten in het kader van Herontwerp beroepsonderwijs – achter te blijven bij die tussen mbo en bedrijfsleven. Met het vmbo heeft het mbo “(...) in de helft van de gevallen nog geen afstemming en zit de samenwerking nog in de planningsfase. Ook de samenwerking in de eigen instelling en met de collega-mbo-instellingen vindt in de meeste gevallen nog beperkt plaats en is meer voorzien voor de toekomst.” (Baarda e.a., 2006). Waar het mbo wel samenwerkt met het vmbo heeft dit betrekking op “(...) voorlichting, de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen en de ontwikkeling van een gemeenschappelijk portfolio.” (ibidem). Als wordt samenwerkt tussen vmbo en mbo, neemt deze samenwerking meestal de vorm aan van afstemming (Van Schoonhoven, 2007a). Het gaat over de overdracht van leerlingen en de aansluiting van onderwijsprogramma’s. Verdergaande samenwerkingsvormen – waarbij bijvoorbeeld ook personeel, leerlingen en financiële middelen worden uitgewisseld tussen vmbo en mbo – komen nog niet of nauwelijks voor. Als verklaringen worden genoemd dat afstemming het minst ingrijpend en het eenvoudigst te realiseren is. Afstemming is minder bedreigend voor een organisatie, omdat deze zichzelf kan blijven en geen autonomie of zeggenschap hoeft in te leveren. Afstemming kan wel een eerste stap zijn op de weg naar minder vrijblijvende vormen van samenwerking.

AANBEVELINGEN VOOR MBO EN VMBO

Samenwerking tussen vmbo en mbo kan volgens dit onderzoek worden bevorderd, als:

- er sprake is van een gedeeld probleem en partners in staat zijn op basis van een gemeenschappelijke visie en taal de samenwerking verder te brengen en tevens om kunnen gaan met eventuele cultuurverschillen.
- er sprake is van veelvuldig contact over en weer, vooral tussen docenten. Ook het management is in woord en daad bij de samenwerking betrokken. Van belang is tevens dat de samenwerking wordt ingebed in staand beleid en wordt georganiseerd met heldere regie, doelstellingen en resultaatgerichtheid.
- partners in staat zijn niet alleen het eigen belang van de samenwerking te zien, maar ook interne steun geven aan (het opstarten van) deze samenwerking en voldoende faciliteiten (tijd!) beschikbaar stellen.

14.2 Theoretische noties over het organiseren van samenwerking

De empirische bevindingen over het organiseren van samenwerking laten zich duiden met behulp van theoretische noties uit de organisatie- en veranderkunde (Van Schoonhoven, 2007b). Het beroepsonderwijs bevindt zich in een algemene, maatschappelijke en beleidsmatige omgeving die aanzet tot innovatie van het onderwijs en tot sturen in de regio. Roc's krijgen meer ruimte om tot een eigen koersbepaling in die regio over te gaan. Of en zo ja op welke wijze het roc dit vertaalt naar het eigen strategisch beleid, is in belangrijke mate afhankelijk van de wijze waarop die (verandering in) algemene omgeving door het roc wordt ervaren, geïnterpreteerd en beleefd.

DRIE TYPEN VAN OMGEVINGEN

Uit de organisatiekunde is bekend dat organisaties zich doorgaans aanpassen aan hun omgeving. Uitgangspunt in de contingentietheorie is, dat organisaties geen afgesloten eenheden zijn maar in een actieve relatie staan tot hun omgeving (zie bijvoorbeeld Mintzberg, 1983). Die relatie en de wijze waarop de organisatie omgevingsinvloeden inpast, bepalen in deze benadering uiteindelijk de mate waarin de organisatie in staat is effectief te functioneren. Drie typen omgevingen van organisaties laten zich onderscheiden (Cumplings en Worley, 2005; Daft, 2001):

- de algemene, maatschappelijke omgeving, bijvoorbeeld het overheidsbeleid;
- de taakomgeving van de organisatie, oftewel de actoren die in direct contact staan met de organisatie en die het functioneren kunnen beïnvloeden;
- de beleefde, in de zin van 'ervaren', omgeving.

INTERPRETATIE VAN VERANDERINGEN

Hoe veranderingen in de algemene en taakomgeving van de organisatie doorwerken, is afhankelijk van de interpretatie van die veranderingen. Organisaties die in beginsel vergelijkbaar zijn – in termen van sector, schaalgrootte en marktpositionering – kunnen verschillend reageren op veranderingen in hun omgeving. Of en hoe ze die waarnemen en interpreteren kan uiteenlopen, wat tot uiting komt in hun visie op wat ze willen zijn in relatie tot hun omgeving, oftewel in hun sturend elan (Cinoptiek, 2006). Omdat dit sturend elan uiteen kan lopen, kunnen

– onder overigens gelijkblijvende omstandigheden – verschillen ontstaan in de wijze waarop organisaties reageren op veranderingen.

STUREND ELAN

De interpretatie van algemene omgevingstendensen kan tot uiting komen in een nieuwe plaatsbepaling of identiteit van het roc in relatie tot de directe taakomgeving. Dit noemen we ook wel het ‘sturend elan’ van het roc: wat wil het roc zijn in de regio, welke bijdrage wil het leveren aan de ontwikkeling van de regio?

KEUZE UIT TWEE ROLLEN

Veranderingen in de omgeving, waaronder landelijk onderwijsbeleid, zetten onderwijsorganisaties ertoe aan meer en intensiever contacten aan te knopen met bedrijven in hun omgeving. Daarbij is het aan de onderwijsinstelling een keuze te maken uit twee rollen (Karsten, 2006):

- 1 Een bijdrage leveren aan de educatieve infrastructuur, door te zorgen voor een scala van opleidingen voor toekomstige werknemers in de regio. Het accent ligt op afstemming op de regionale arbeidsmarkt en het leveren van een bijdrage aan het vormen van menselijk kapitaal in de regio (schakel in de educatieve infrastructuur in de regio).
- 2 Een actieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de regio door het beschikbaar stellen van kennis en door de ontwikkeling van kennis. Het accent ligt dan op participeren in regionale kennisnetwerken teneinde in gezamenlijkheid met andere actoren het sociale kapitaal en de innovatie in de regio op een hoger plan te brengen (actieve participant in regionaal kennisnetwerk).

De keuze voor een van deze rollen moet terug te vinden zijn in de wijze waarop de onderwijsorganisatie komt tot een invulling van haar visie op wie en wat zij wil zijn. Dit in reactie op waargenomen en door henzelf geïnterpreteerde veranderingen in hun algemene en taakomgeving.

INTERORGANISATORISCHE NETWERKEN

Ongeacht de inhoud van het sturend elan, is aangaan van samenwerking met meerdere organisaties in de omgeving lastig. Kenmerk van dergelijke interorganisatorische netwerken is nu eenmaal dat ze altijd ondergeorganiseerd zijn: “Relationships among members are loosely coupled; leadership and power are dispersed among autonomous organizations, rather than hierarchically centralized; and commitment and membership are tenuous as member organizations act to maintain their autonomy while jointly performing.” (Cummings en Worley, 2005). Deze kenmerken maken het creëren en in stand houden van samenwerkingsrelaties in netwerken altijd tot een moeilijke klus.

Tegelijkertijd is deelname aan interorganisatorische netwerken wel onmisbaar om tot innovaties te komen (Nooteboom, 2004). Dergelijke netwerken leveren namelijk de basis voor uitwisseling van kennis en informatie óver de grenzen van afzonderlijke organisaties heen. Het dilemma dat zich voordoet, laat zich samenvatten met de vraag: hoe open ben ik als organisatie in het uitwisselen van informatie, als ik niet op voorhand weet wat ik daarvoor terug krijg? Terwijl de wens is om te komen tot openheid en uitwisseling, is niet uitgesloten dat berekenend gedrag bij andere partners optreedt. Reden waarom een organisatie zich alsnog terughoudend kan opstellen.

INVESTEREN IN ONDERLING VERTROUWEN

Een manier om uit dit dilemma te komen is investeren in onderling vertrouwen (ibidem). Daarvoor kunnen wanneer nodig ook ‘formele’ instrumenten zoals overeenkomsten en contracten worden ingezet (Vlaar, 2006). Maar bij de inzet van dergelijke instrumenten moeten partners ervoor waken dat formaliteit en de drang naar ‘beheersing’ niet het streven naar exploratie en creativiteit – nu eenmaal een wezenskenmerk van interorganisatorische netwerken – gaan belemmeren (Mom, 2006).

Eigen aan participatie in interorganisatorische netwerken is dat dilemma’s ontstaan op het vlak van openheid, investering en meeropbrengst, vertrouwen en (lichte vormen van) formaliseren. Naarmate partners er samen meer in slagen deze dilemma’s te herkennen, te bespreken en op te lossen, nemen de levenskansen van netwerken toe.

Het gaat daarbij om de dilemma’s op twee terreinen:

- *De basis voor participatie*: is deze enkel gelegen in het versterken van de eigen organisatie of is er ook de bereidheid tot reëel samenwerken en delen van investeringen en opbrengsten (versterken of samenwerken).
- *De ‘in beginsel-voorkeur’ voor typen oplossingsrichtingen*:
 - Willen partners het netwerk stutten door in te zetten op instrumenten die gelegen zijn in de sfeer van formaliseren of is men ook in staat alternatieve wegen te zoeken tot vertrouwen (zie ook bijdrage van De Vijlder in *Cinoptiek*, 2006: formaliseren of vertrouwen)?
 - Zetten partners in op instrumenten van beheersing zoals plannen van aanpak, projectverslagen, budgetteersystemen of is het ook mogelijk instrumenten van verkenning in te zetten (bijvoorbeeld vrije ontwikkelopdrachten, brainstorm, discussiegroepen) (beheersing of verkenning)?

Het sturend elan kan inhouden dat de instelling zich op een andere wijze tot relevante organisaties in de directe omgeving wil verhouden (en vice versa). Dit kan doorwerken op de coördinatie in de instelling, de mechanismen van doelbereiking en de binding van de leden van de organisatie aan elkaar en aan hun organisatie.

STRATEGISCHE ORGANISATIEVERANDERING

Het aangaan van intensievere samenwerking met actoren in de omgeving kan worden geduid als een proces van strategische organisatieverandering. Strategische veranderingsprocessen zijn er in vele soorten en maten. Eigen aan deze processen is dat ze voortkomen uit de behoefte of noodzaak te komen tot een andere wijze van omgevingsrelatering en dat ze doorwerken in de organisatie.

De Wit en Meyer maken een onderscheid tussen doorwerking naar het bedrijfsmatige systeem en het organisatiesysteem (De Wit en Meyer, 2004):

- *Doorwerking naar het bedrijfsmatige systeem*: meer samenwerken met externe actoren werkt door naar zowel primaire als secundaire processen in de onderwijsorganisatie. Een sterker accent

op praktijkleren bijvoorbeeld werkt door op zowel de docent/leerling-interactie als de wijze waarop leerprestaties worden vastgelegd.

- *Doorwerking naar het organisatiesysteem*: meer samenwerken werkt eveneens door naar de wijze waarop interne onderwijsprocessen op elkaar worden afgestemd en aan elkaar worden verbonden, alsmede op informele informatiestromen, interne verhoudingen en de beleefde identiteit binnen de organisatie.

De mate waarin de strategische verandering doorwerkt in de onderwijsorganisatie is afhankelijk van zowel de breedte waarmee een en ander wordt ingezet als het volume of de diepgang van de voorgestane veranderingen (ibidem).

STRATEGISCHE DILEMMA'S

Bij het aangaan van intensievere samenwerking en het managen van de doorwerking in de onderwijsorganisatie komen partners voor twee strategische dilemma's te staan (zie voor een illustratief overzicht De Wit en Meyer, 2004):

- Is het raadzaam de strategische verandering in één keer voor de gehele breedte en diepte in de organisatie door te voeren (revolutionair) of is het beter de verandering stapsgewijs te introduceren (evolutionair)?
- Moeten strategische veranderingen op specifieke momenten in de levenscyclus van een organisatie worden doorgevoerd (discontinu) of is het effectiever organisaties voortdurend te confronteren met strategische veranderingen (continu)?

AANPAK VAN VERANDERINGEN

Ook zullen partners moeten beslissen over de aanpak van veranderingen: ofwel een 'ontwerpgerichte', dan wel een 'ontwikkelgerichte' aanpak van de beoogde strategische verandering (Boonstra, 2000). Kenmerkend voor een ontwerpgerichte benadering is dat het management het veranderingsproces initieert, stuurt en controleert. Er wordt oplossingsgericht gewerkt en de besluitvorming is gestructureerd met een duidelijk begin- en eindpunt. Complexiteit wordt door middel van formele modellen gereduceerd. Dit type aanpak past bij een

context met goed definieerbare problemen die weinig complex zijn en waarbij weinig partijen betrokken zijn.

Het is de vraag of een ontwerpaanpak past bij een veranderingsproces dat zich richt op samenwerking in de regio. Immers, bij kanteling naar regionalisering gaat het om een grote hoeveelheid veranderingen die vaak onderling samenhangen. Doelstellingen zijn meervoudig, van verschillend niveau (van gezamenlijke visie tot concrete doelstellingen als vervolgroutes, kwalificaties en bijdragen aan leerprocessen) en gedeeltelijk nog onbepaald. Het gaat om vergaande wijzigingen in de structuur (de positie van school als zelfstandige organisatorische eenheid), om ingrijpende cultuurveranderingen en om een groot aantal partijen (niet alleen organisaties, maar ook verschillende lagen in die organisaties: management, medewerkers, inspraakorganen).

Een ontwikkelbenadering leent zich wellicht beter voor een situatie waarin meerdere perspectieven aanwezig zijn op problemen en oplossingen. Kenmerken van deze benadering zijn de geleidelijke ontwikkeling van veranderingen en de betrokkenheid van alle organisatieleden bij alle fasen van het veranderingsproces. Er is aandacht voor structuur, cultuur en individueel gedrag. Hoewel de ontwikkelbenadering op het proces focust, kan best gewerkt worden met tussentijdse (deel)doelstellingen; op het verloop van het proces kan worden geïntervenieerd.

LEERPROCESSEN EN VERANDERING

Leerprocessen in de organisatie kunnen de doorwerking van het veranderproces stimuleren en schragen. Het gaat zowel om leerprocessen van individuele leden van de organisatie als van groepen dan wel teams (individueel en collectief leren). Leden van de organisatie kunnen instrumenten, methodieken toepassen om deze leerprocessen te bevorderen. Ook kunnen ze zorgen voor adequate randvoorwaarden.

Strategische verandering – die samenhangt met en voortvloeit uit intensiever samenwerking met actoren in de regio – kan intern worden gestimuleerd en geborgd door een bewuste en gerichte inzet van leerprocessen. Leerprocessen in organisaties zijn er in vele soorten en maten. Welbekend is het onderscheid tussen individuele en collectieve leerprocessen en uitkomsten (De Laat en Simons, 2002).

Bogenrieder en Nootboom onderscheiden leerprocessen naar een aantal dimensies; naar type, structuur, mate van (on)afhankelijkheid en prevalerend sturingsmechanisme (Bogenrieder en Nootboom, 2001; zie ook Mittendorf, 2004). In hun onderzoek tonen ze aan dat het voor de effectiviteit van leerprocessen in organisaties van belang is, dat keuzes inhoudelijk consistent zijn. Zo zal het lastig zijn een innovatief en explorerend leerproces aan te gaan, als mensen elkaar niet vertrouwen en bang zijn voor reputatieschade. Ook is van belang dat de aard en opzet van het leerproces op organisatieniveau consistent is met het karakter van de ingezette strategische verandering (Berghman, 2006).

Een exploratieve en ontwikkelingsgerichte benadering van de samenwerking kan soms verkeerd uitpakken. Die kans is aanwezig als een dergelijke benadering wordt gecombineerd met een leerproces, dat uitgaat van het verbeteren van specifieke prestaties van een exclusieve personeelscategorie (bijvoorbeeld: middenmanagers) en het contractueel vastleggen van de te behalen leerresultaten.

Tabel 4.1 Samenvatting van relevante dimensies

Thema	Dimensies	
Omgeving	Waarneming en interpretatie van verandering (sturing in de regio en innovatie); invloed van in- en externe factoren	
Visie op positionering in de regio	Schakel in educatieve infrastructuur (instrumenteel)	Actieve participant in regionaal kennisnetwerk (substantieel)
Opstelling in regionaal netwerk	Versterken Formalisatie Beheersing	Samenwerken Vertrouwen Verkenning
Doorwerking op de onderwijsorganisatie	Ontwerpen	Ontwikkelen
Leerprocessen	Zorgen voor inhoudelijke consistentie en voor 'fit' met ingezette verandering; indien relevant: streven naar derde orde-leren, lerende organisatie.	

Op grond van de literatuur valt te verwachten dat roc's die samenwerken in hun regio oppakken als het versterken van hun rol in de educatieve infrastructuur in de regio, zich in hun contacten met andere organisaties eerder zullen richten op versterking van hun positie, op het formaliseren van afspraken en op beheersing van de uitvoering. Een ontwerpgerichte aanpak van de strategische verandering van de eigen organisatie ligt dan in de rede, evenals een daarbij passend intern leerproces.

Roc's die het sturend elan invullen als het komen tot actieve participatie in het regionaal kennisnetwerk, zullen zich richten op het aangaan van wederzijdse samenwerking en kiezen voor een lijn van vertrouwen en verkenning. Daarbij past dan een meer ontwikkelgerichte benadering van het strategisch veranderproces van de eigen organisatie, met een daarbij passend intern leerproces.

14.3 Organisatieleren in de regio

De beschreven noties zijn gecheckt aan de hand van ervaringen bij drie roc's (Van Schoonhoven, 2007b). Deze roc's participeren al enige tijd in het project *Leren in de regio* van CINOP Expertisecentrum. Door hun medewerking is het mogelijk in verkennende zin na te gaan, of en in hoeverre theoretische uitgangspunten herkenbaar zijn in de veranderpraktijk van roc's.

De drie roc's zijn van ongeveer dezelfde schaalgrootte met een omvang van rond de 10.000 deelnemers. Roc I is gelegen in het zuiden van het land, roc II in het noorden en roc III in het westen. Bij elk roc zijn op CvB- en managementniveau diepte-interviews gehouden aan de hand van een leidraad waarin de theoretische noties uit de vorige paragraaf aan de orde zijn gekomen. De uitkomsten van de interviews zijn schematisch weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 4.1 Samenvatting resultaten cases

	Casus I	Casus II	Casus III
Omgeving en sturend elan:			
· Educatieve infrastructuur		X	X
· Regionaal kennisnetwerk	X		
Opstelling in regionaal netwerk:			
· Versterken, formaliseren en beheersen		X	
· Samenwerken, vertrouwen en verkennen	X		X
Doorwerking op de organisatie:			
Ankerpunt voor contacten			
· Decentraal	X		X
· Centraal		X	
Veranderaanpak			
· expliciete strategie	X		X
· impliciete strategie		X	
Leerprocessen i.r.t. veranderstrategie:			
· sturing op...	X		
· (nog) geen sturing op...		X	X

OMGEVING EN STUREND ELAN

Bij alle drie de roc's zijn het niet de landelijke beleidskaders die aanzetten tot regionalisering. Belangrijke redenen zijn eerder gelegen in percepties van de veranderingen in de directe taakomgeving:

- Het roc verkeert in dusdanige concurrentiepositie ten opzichte van andere roc's en onderwijsinstellingen dat omwenteling nodig is (roc I).
- Het roc is toe aan een nieuwe fase in ontwikkeling/organisatorische levenscyclus (roc II).
- Het roc staat onder maatschappelijk/bestuurlijke druk om te komen met een nieuw onderwijsconcept dat beter aansluit bij de onderwijsvraag in de regio (roc III).

Twee van de drie roc's positioneren zichzelf als belangrijke schakel in de educatieve infrastructuur in de regio (zie ook Tabel 4.1). Het derde roc streeft naar een rol als partner in een regionaal kennisnetwerk; maar zo ver is men naar eigen zeggen nu nog niet. Roc I positioneert zichzelf al wel als actieve partner in een regionaal kennisnetwerk.

OPSTELLING IN HET REGIONAAL NETWERK

De opstelling die men kiest in de interorganisatorische relaties verschilt. Roc's I en III leggen het accent op samenwerking met partners, bouwen aan vertrouwen en het gezamenlijk verkennen van vraagstukken en mogelijke oplossingen. Bij roc II ligt het accent meer op het versterken van de eigen positie, op het formaliseren en structureren van contacten en op het voeren van een centrale regie.

DOORWERKING OP DE ORGANISATIE

De doorwerking van de ambities in de eigen organisatie verschilt niet sterk: alle roc's hebben ingrijpende structuurwijzigingen doorgevoerd, die als resultaat een ankerpunt vormen in de organisatie voor het aangaan en doorgeleiden van omgevingscontacten. De locatie van dit ankerpunt verschilt echter. Roc I kiest ervoor docenten een belangrijke rol te laten spelen bij het aangaan en onderhouden van omgevingscontacten; op managementniveau wordt een en ander aangestuurd door een directeur Onderwijs en een directeur Commerciële Zaken. Bij roc II is gekozen voor een relatief centerende aanpak door middel van een regisserende managementfunctie Marketing en Relatiebeheer. Roc III volgde die centerende lijn aanvankelijk ook, maar heeft inmiddels het ankerpunt verplaatst naar de onderwijsteams; die zijn nu resultaatverantwoordelijk voor de omgevingscontacten.

Ook zijn er verschillen in de mate waarin de veranderaanpak expliciet is. Bij roc I is dat in redelijke mate het geval, in de zin dat men hier bij de start van het traject bewust heeft gekozen voor een ontwerpgerichte aanpak en dat deze de laatste tijd is veranderd in een meer ontwikkelgerichte benadering. Bij roc II en III lijkt in veel mindere mate sprake te zijn van een bewuste keuze voor een veranderaanpak van het ene of het andere type.

LEERPROCESSEN IN RELATIE TOT VERANDERSTRATEGIE

Bij roc I is een besef ontstaan dat leerprocessen in de organisatie het beoogde veranderproces verder kunnen stimuleren en borgen. Ook ontstaat een (lichte) vorm van sturing op die leerprocessen. Bij roc II is (nog) geen sprake van enige mate van sturing op leerprocessen in de organisatie in relatie tot de beoogde verandering. Bij roc III ook niet, maar dat is deels een bewuste keuze. In deze casus zijn onderwijsteams wel op het spoor gezet en benadrukt het CvB het belang van het organiseren van het eigen leer- en ontwikkelproces. Maar het is aan de onderwijsteams om daar iets mee te doen. Overigens erkent men in dit roc dat er eigenlijk onvoldoende randvoorwaarden aanwezig zijn om tot een effectief leerproces in de organisatie te komen.

Een keuze voor invulling van het sturend elan in termen van 'actieve partner in een regionaal kennisnetwerk' lijkt samen te gaan met een opstelling die is gericht op samenwerking, vertrouwen en verkennen (roc I). Daarmee gaat een keuze voor het relatief decentraal verankeren van omgevingscontacten in de organisatie gepaard. Daar is dan wel een tamelijk expliciete veranderstrategie bij nodig; en het besef dat leerprocessen in de organisatie noodzakelijk zijn.

Anderzijds lijkt het erop dat een keuze voor invulling van het sturend elan, in termen van 'schakel in de educatieve infrastructuur', gepaard gaat met een meer formele en op beheersing georiënteerde opstelling in regionale netwerken. Samenwerking wordt gezocht vanuit het perspectief van versterking van de eigen positie in de regio (roc II). Daar past een meer centraliserende verankering van de omgevingscontacten bij; de veranderstrategie is dan tevens minder expliciet. Er is (nog) geen focus nodig op het stimuleren en borgen van leerprocessen in de organisatie.

Aannemelijk is dat roc's die aan regionalisering beginnen, starten met een scenario als dat van roc II om vervolgens aan de hand van de ervaringen toe te groeien naar een scenario als bij roc I. Dit lijkt aan de orde te zijn bij roc III.

14.4 Conclusies

Landelijke beleidskaders stimuleren intensievere samenwerking tussen roc's en organisaties in hun omgeving. Het zijn echter niet deze kaders die de doorslag geven bij het daadwerkelijk instappen op een regionaliseringsproces. Belangrijker redenen liggen in inhoudelijke motieven zoals het realiseren van competentiegericht beroepsonderwijs, het terugdringen van (voortijdig) schoolverlaten en het verbeteren van doorlopende leerlijnen (de 'zachte' kant van de samenwerking). Deze motieven worden gecombineerd met organisatorische motieven, zoals: het tegemoet komen aan externe druk vanuit de directe omgeving, het verbeteren van de markt-/concurrentiepositie van de school, het initiëren van een nieuwe levensfase van de organisatie en het behalen van efficiencyvoordelen (de 'harde' kant van de samenwerking).

WEDERZIJDSE CHEMIE

Samenwerking is niet alleen een 'organisatorische categorie', maar wordt ingevuld vanuit een visie op wat het roc wil zijn in de regio: het sturend elan. Daarin kan tot uitdrukking komen dat de onderwijsinstelling samenwerking voornamelijk nastreeft met het oog op versterking van de schakels in de educatieve infrastructuur of dat men insteekt op het realiseren van een regionaal kennisnetwerk. Van belang is dat de inhoud van het sturend elan 'matcht' met wat actoren in de regio zien als de belangrijkste rol van het roc. Dan kan 'wederzijdse chemie' ontstaan (Hövels e. a., 2005) en zullen partners naar verwachting eerder in staat zijn gezamenlijk de strategische dilemma's – die nu eenmaal altijd bij het organiseren van samenwerking komen kijken – te overbruggen. Er ontstaat dan eerder een gemeenschappelijke visie, een gedeeld belang en een gemeenschappelijke taal waarop de samenwerking kan worden gestoeld.

VERANKERING

De richting die een roc inslaat met het sturend elan is bepalend voor de doorwerking op de eigen organisatie. Van belang is de keuze voor verankering van de contacten met de omgeving: legt men deze verankering centraal of decentraal in de organisatie en past die koers bij wat het roc wil zijn voor de regio? Kunnen verwachtingen op dit vlak worden ingelost en is het roc in staat de samenwerking in deze zin te organiseren? Zijn en blijven de doelstellingen helder, zijn taken en verantwoordelijkheden duidelijk vastgelegd, is er sprake van adequaat en voldoende

contact tussen de organisaties over en weer en – last but not least – wie heeft en houdt de regie op de samenwerking? De praktijk wijst uit dat roc's regionalisering verbinden aan interne structuurveranderingen, waarin deze vragen een organisatorische vertaling krijgen.

VERANDERAANPAK

Bij het managen van de doorwerking op de organisatie in deze zin kan het sturend elan een bindende en motiverende rol spelen. Het kan ook een basis zijn bij de keuze van het type veranderaanpak dat wordt gekozen: kiest het roc voor een evolutionair traject of voor een verandering in één keer, ziet men de verandering als iets tijdelijks of als een blijvend element, is de aanpak ontwerp- of ontwikkelgericht?

Uit deze verkenning blijkt dat het beroepsonderwijs kiest voor trajecten van geleidelijke verandering; er wordt toegewerkt naar een situatie van 'blijvende' veranderingen. Opvallend is dat de verandertrajecten vaak (nog) niet of nauwelijks expliciet zijn en dat men in plaats daarvan meestal het beginsel hanteert van geen blauwdrukken en topdown constructen, maar liever een proces van 'al werkendeweg'.

STURING OP LEERPROCESSEN

Een gerichte sturing op leerprocessen kan de beoogde strategische verandering stimuleren en borgen. Aan een expliciete inzet op leerprocessen kunnen leden in de organisatie het signaal ontlenen, dat het management de ingezette lijn steunt. Het management kan deze steun zichtbaar maken door faciliteiten beschikbaar te stellen. Aan de investering die van het personeel wordt gevraagd bij het aangaan van intensiever samenwerking én strategisch veranderen, kunnen instellingen tegemoet komen met uiteenlopende faciliteiten voor leren en ontwikkelen. Zaak daarbij is echter wel het type leerproces waarop wordt gestuurd, zo in te richten dat de inhoudelijke kenmerken corresponderen én met elkaar én met de aard van het in gang gezette veranderproces.

Zoals aangegeven verbinden roc's regionalisering wel aan interne structuurveranderingen, maar nog niet aan het faciliteren van leerprocessen. Vooralsnog zijn er weinig signalen dat het beroepsonderwijs de koersverandering naar regionalisering gepaard laat gaan met een gerichte sturing op organisatorische leerprocessen. Misschien is het daarvoor nog te vroeg; er zijn indicaties dat het besef van het belang van organisatorische leerprocessen groeit naarmate het

regionaliseringsproces vordert. Naarmate meer roc's die weg opgaan en voortgang boeken, valt te verwachten dat instellingen in dit proces in toenemende mate gericht en bewust inzetten op organisatorische leerprocessen.

INZET OP INHOUDELIJKE THEMA'S

Uit het eerder aangehaalde onderzoek naar de resultaten van de innovatiearrangementen komt naar voren, dat roc's in de praktijk geneigd zijn in te zetten op de 'zachte', inhoudelijke kant van samenwerking (De Bruijn en Hermanussen, 2006). De verwachting is dat winst eerder te behalen is door een inzet op inhoudelijke thema's. Ook in het onderzoek naar de samenwerking tussen vmbo en mbo zien we deze trend terug: gekozen wordt voor afstemming op inhoudelijke thema's, zoals de overdracht van leerlingen. Vooral ook omdat deze het eenvoudigst te realiseren zijn.

'HARDE' KANT NIET VERONACHTZAMEN

Bij intensivering van samenwerking moet de 'harde' kant niet worden veronachtzaamd. Daarmee begint én eindigt een effectieve samenwerking: een duidelijk sturend elan, een visie op doorwerking en verankering van de samenwerking in de eigen organisatie, een transparante veranderaanpak met een passend organisatorisch leerproces om de verandering intern te stimuleren en te borgen. In deze zin eindigt regionalisering niet bij het naar binnen halen van de buitenwereld, maar begint dan pas.

DE 'PLEK DER MOEITE'

Uit diverse onderzoekspublicaties blijkt overigens dat werken aan regionalisering van het roc veel tijd, aandacht en energie vergt. Het komt erop neer dat – in termen van Hövels en Van den Berg (2007) – 'de plek der moeite' moet worden betreden om verder te komen. Regionalisering gaat niet vanzelf. Het pleit voor de roc's dat ze in tijden dat sowieso al veel verandert – denk aan de invoering van competentiegericht onderwijs – ook deze stappen zetten. Dat de focus daarbij wellicht nog iets te veel op de inhoud en nog iets te weinig op de organisatorische kant ligt, is naar alle waarschijnlijkheid slechts een kwestie van tijd.

LITERATUUR

- Adviesgroep vmbo (2006). *Voortvarend vmbo*. Den Haag: Adviesgroep vmbo.
- Baarda, J. m.m.v. J. van den Berg en J. Huisman (2006). *Leren langs nieuwe wegen : Evaluatieonderzoek experimenten 'herontwerp kwalificatiestructuur mbo' 2005-2006. Tweede onderzoeksjaar*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Berg, J. van den en Doets, C. (Red.) (2005). *Een dag zonder leren, is een verloren dag : Onderzoek Proeftuinen 2004-2005*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Berghman, L.A. (2006). *Strategic innovation capacity : A mixed method study on deliberate strategic learning mechanisms*. Rotterdam: RSM/EUR.
- Bogenrieder, I. en Nooteboom, B. (2001). *Social structures for learning*. Rotterdam: RSM/EUR.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water : Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2006). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004. Jaarrapportage 2005*. Concept. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Cinoptiek (2006). *Leren in de regio, Bedrijfsleven en onderwijs moeten krachten bundelen. CINOPTiek extra editie*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Cummings, T.G. en Worley, C.G. (2005). *Organization development and change*. Mason: South Western.
- Daft, R.L. (2001). *Organization theory and design*. Cincinnati: South Western.
- Hövels, B., Boer, P. den en Frietman, J. (2005). *Van contacten naar vervlechting? Bedrijven over hun relatie met het beroepsonderwijs : Uitkomsten van een verkennend onderzoek*. 's-Hertogenbosch: CINOP/KBA.

Hövels, B. en Berg, J. van den (2007). *Bedrijven en beroepsonderwijs: 'het betreden van de plek der moeite'*. MGK Jaarboek. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum (in voorbereiding).

Karsten, S. (2006). *Leren in de regio : Buitenlandse ervaringen*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

Laat, M. de en Simons, R.-J. (2002). *Collective learning: theoretical perspectives and ways to support networked learning*. *European Journal for Vocational Training*, 27, 13-24.

Ministerie van OCW (2005). *Meer ruimte voor samenwerking VO-BVE*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2006). *Beleidsreactie adviesgroep vmbo*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives : Designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Mittendorf, K. (2004). *Collectief leren in communities of practice*. Wageningen: Stoas.

Mom, T.J.M. (2006). *Managers' exploration and exploitation activities : The influence of organizational factors and knowledge inflows*. Rotterdam: RSM/EUR.

Nooteboom, B. (2004). *Learning and governance in inter-firm relations*. Rotterdam: RSM/EUR.

Onstenk, J. en Janmaat, H. (2006). *Samen werken aan leren op de werkplek : Op weg naar co-design en co-makership van scholen en bedrijven*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Schoonhoven, R. van (2007a). *Over de samenwerking tussen het voortgezet onderwijs en het mbo*. Tussenrapportage. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

Schoonhoven, R. van (2007b). *Van schakel naar kennispartner: over organisatielernen van ROC's in hun regio*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (in voorbereiding).

Vlaar, P.W.L. (2006). *Making sense of formalization in interorganizational relationships: beyond coordination and control*. Rotterdam: RSM/EUR.

Wit, B. de en Meyer, R. (2004). *Strategy. Process, content, context. An international perspective*. London: Thomson Learning.

Over de auteurs

Franck Blokhuis is sinds september 2007 beleidsadviseur van ROC ASA in Amersfoort. In zijn takenpakket zitten invoering van onderwijsvernieuwingen, doorstroom van mbo naar hbo en onderzoek en kwaliteit. In de periode van 1990-2007 was hij als onderwijskundige en onderzoeker werkzaam bij CINOP. Binnen CINOP heeft hij zich onder andere beziggehouden met de aansluiting onderwijs – arbeidsmarkt, competentiegericht leren en opleiden, het brondocument *Leren, loopbaan en burgerschap* en met leren op de werkplek. Op dat laatste onderwerp is hij in juni 2006 gepromoveerd aan de Universiteit Twente, waar hij tijdelijk gedetacheerd was.

Alan Brown is a Professorial Fellow at the Institute for Employment Research at the University of Warwick. He is also an Associate Director of the UK's ESRC Teaching and Learning Research Programme with responsibility for supporting research on workplace learning and professional development. His research, which has a strong international orientation, focuses mainly upon work-related learning, career and identity development, and current work involves supporting knowledge sharing, continuing professional development and organisational change in a web-based 'community of innovation' of adult guidance practitioners.

Elly de Bruijn (1960) studeerde onderwijspsychologie/onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam waar ze na haar afstuderen nog vele jaren aan verbonden bleef als onderzoeker en universitair docent. Sinds 2001 is Elly de Bruijn werkzaam bij CINOP. Namens CINOP Expertisecentrum is ze projectleider van de evaluatie van het Innovatiearrangement Beroepskolom dat onder auspiciën van het Platform Beroepsonderwijs uitgevoerd wordt. In augustus 2005 is Elly de Bruijn voor één dag per week benoemd tot bijzonder hoogleraar op het terrein van de pedagogisch-didactische vormgeving van beroepsonderwijs,

volwasseneneducatie en een leven lang leren aan de Universiteit Utrecht, Onderwijskunde. Haar taak is om binnen het wetenschappelijk onderzoek de aandacht voor beroepsonderwijs te vergroten. Eind december 2006 is ze tevens benoemd tot lector beroepsonderwijs bij de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht. In 2007 combineerde zij dit met haar hoogleraarschap en een kleine aanstelling bij CINOP Expertisecentrum.

Cees Doets (1943) studeerde sociale psychologie/andragologie aan de gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. Doctoraal 1970, promoveerde aan rijksuniversiteit van Groningen (1982) op een proefschrift over de methodologie van praktijkgericht onderzoek. Wetenschappelijk medewerker (methoden en technieken) Katholieke Universiteit Nijmegen (1971-1976). Van 1976 tot 1996 plaatsvervangend directeur SVE (Studiecentrum Volwassenen Educatie) te Amersfoort. Hierna tot 1 oktober 2007 directeur CINOP Expertisecentrum. Sinds 1 oktober 2007 gepensioneerd.

Publiceerde vele artikelen en rapporten op het terrein van (onderzoek betreffende) het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie.

Wil van Esch studeerde M.O. Duits en daarna sociologie/culturele antropologie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij werkte als projectmanager bij SVO (Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs) te Den Haag en als senior beleidsonderzoeker bij het ITS (Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen). In 1988 promoveerde hij op een onderzoek naar het beleidvoerend vermogen van schoolbesturen in het primair en voortgezet onderwijs. Thans werkt hij als senior beleidsonderzoeker bij CINOP Expertisecentrum te 's-Hertogenbosch. Hij heeft expertise op het gebied van onderwijsbeleid, schoolorganisatie en onderwijsinhoud. De laatste jaren houdt hij zich onder meer bezig met doorstroom in de beroepskolom, prestatiesturing, non-formele educatie en een leven lang leren.

Patricia Gielen (1957) werkt vanaf 1987 als onderzoeker op het gebied van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Ze is gestart met de uitvoering van arbeidsmarktonderzoeken ten behoeve van de inrichting van agrarische opleidingen in binnen- en buitenland. De laatste jaren heeft zij zich geconcentreerd op werkpleklernen. Het leren van afgestudeerde HAO-ers tijdens hun loopbaan, leren in Communities of Practice en het leren van agrarisch ondernemers. Dat heeft

onder andere geleid tot een model van Inspirerende Leeromgevingen voor Ondernemers waarin zij een handreiking aan ontwerpers en begeleiders van leertrajecten biedt. Bij het IVA werkt zij sinds 2006 onder meer in de onderzoekslijn Een Leven Lang Leren. Daarnaast is zij als onderzoeker en adviseur betrokken bij de ontwikkeling van de kennisinfrastructuur en de rol van ondernemers en werkenden bij innovatie.

Bart Golsteyn is sinds augustus 2007 universitair docent bij het departement Algemene Economie aan de Universiteit Maastricht. Van 2000 tot 2007 deed hij onderzoek naar de kwaliteit van studiekeuzes bij het Researchcentrum voor Onderzoek en Arbeidsmarkt (ROA). De resultaten van zijn onderzoek zijn gepubliceerd in onderzoeksrapporten van het ROA, internationale tijdschriften en in zijn proefschrift. Sinds augustus 2007 is hij als Fellow verbonden aan het ROA en bij het Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA) in Bonn.

Andries de Grip is hoofd onderzoek Scholing en Werk bij het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) en hoogleraar economie aan de Universiteit Maastricht. Zijn onderzoek richt zich op de competentieontwikkeling van werkenden en werkzoekenden in relatie tot de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt; competentieveroudering en arbeidsparticipatie en de effecten van het hrm-beleid van arbeidsorganisaties. Hij heeft leiding gegeven aan een groot aantal projecten op deze onderzoeksterreinen in opdracht van diverse ministeries, de Europese Commissie, de OECD, het bedrijfsleven en tal van andere organisaties.

Marc van den Heuvel (1971) is bedrijfseconoom met een specialisatie in management en organisatie. Hij begon in 1994 bij de Milieudienst Regio Eindhoven waar hij werkte aan een productgerichte bedrijfsvoering. Er volgden acht jaren als milieuadviseur bij Deloitte en Touche en DHV. In 2002 werd hij programmamanager bij Stichting Agro Keten Kennis. Met als opgave: bijeenbrengen van overheid, onderzoek en ondernemers in innovatieprojecten. In 2006 volgde de stap naar CINOP als projectmanager van het landelijke *Aanvalsplan Laaggeletterdheid*. Hij motiveerde werkgevers en werknemers om te scholen op basisvaardigheden. Per 1 oktober 2007 is hij werkzaam als senioradviseur bij de Arena Consulting Group.

Max van der Kamp. Max is op 6 juli 2007 overleden. Een overzicht van leven, werk en grote verdiensten is te vinden op de website van het Max Goote Kenniscentrum (www.maxgoote.nl). De publicatie is geschreven onder redactie van Jacques Zeelen, Corinne van Beilen & Meindert Slagter. De titel is: Max van der Kamp remembered. Contributions to arts education, lifelong learning and international development co-operation. De redactie bewaart dierbare herinneringen aan de samenwerking met Max.

Irma van der Neut is senioronderzoeker bij het IVA, unit Onderwijsbeleid en Schoolontwikkeling. Zij heeft brede kennis van het onderwijsveld, zowel in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, als de bve-sector en de lerarenopleidingen. Haar specialiteit is het raakvlak tussen onderwijsinnovatie en integraal personeelsbeleid met als bijzondere aandachtspunten de professionalisering van (toekomstige) docenten en ICT. Daarnaast heeft zij onder meer kennis van personeelsbeleid en onderwijsarbeidsmarkt.

Fernando Marhuenda is a senior lecturer and researcher at the University of Valencia, Spain. He lectures about 'Curriculum Studies' and 'Training for Employment and Social Inclusion' at the School of Education, University of Valencia (graduate studies) as well as 'Education, work and the curriculum' in the doctoral programme. He coordinates the research team on 'transitions from education and access to employment for vulnerable populations' in this University since 1996. He has directed and taken part in several research projects funded by regional and national governments as well as in the 4th and 5th EU framework programmes. He supervises several PhD students and has authored national and international publications (Shaping flexibility in VET, Reflections on Post-16 strategies, Trabajo y educación, Didáctica general and others).

Loek Nieuwenhuis (1954) is senior onderzoeker bij het IVA, in de unit Werken en Leren. Hij houdt zich bezig met werkplekleren, onderwijsbeleid en systeeminnovatie. Dat deed hij bij Stoas Onderzoek in Wageningen en vanaf 2001 tegelijkertijd bij de Universiteit Twente voor het NWO-aandachtsgebied 'Het leerpotentieel van de werkplek'. Naast zijn baan als onderzoeker bij het IVA is hij namens het Max Goote leerstoelenfonds bijzonder hoogleraar 'Effectiviteit van beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en leven lang leren' aan de Universiteit Twente.

Derk-Jan Nijman (1972) werkt sinds halverwege 2006 als onderzoeker bij de unit Werken en Leren van IVA Beleidsonderzoek en Advies. Hij heeft arbeids- en organisatiepsychologie gestudeerd en is na zijn studie gepromoveerd op een onderzoek naar factoren die van invloed zijn op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Zijn bijzondere belangstelling gaat uit naar de afstemming tussen mens en werk, aan de hand van onder meer opleiding, ontwikkeling en selectie.

Jeroen Onstenk was tot april 2008 werkzaam als senioronderzoeker bij CINOP op het terrein van vernieuwing van het beroepsonderwijs en competentiegericht leren en opleiden. Specifieke aandachtspunten daarbij waren competentieontwikkeling in school en beroep; leren in stages en andere praktijksituaties; inhoudelijke en didactische versterking van middelbaar en hoger beroepsonderwijs; scholing voor oudere en laagopgeleide werknemers; leren en opleiden op de werkplek in bedrijven en instellingen. Thans is hij als lector 'Geïntegreerd Pedagogisch Handelen in de grootstedelijke samenleving' verbonden aan Hogeschool INHOLLAND.

Renée van Schoonhoven is als senioronderzoeker werkzaam voor het Max Goote Kenniscentrum (MGK). Ze richt zich op onderzoek naar de sociale functie van het bve-bestel, naar vraagstukken van personeel en organisatie van mbo-instellingen en naar vraagstukken van samenwerking tussen roc's en hun partners. In de jaren negentig is ze gepromoveerd aan de UvA op de invoering van decentrale arbeidsvoorwaarden in het voortgezet onderwijs. Naast haar werk voor het MGK is zij werkzaam als senioradviseur bij Actis Advies.

Christa Teurlings is senioronderzoeker bij het IVA, unit Onderwijsbeleid en Schoolontwikkeling. Zij is daar betrokken bij diverse projecten op het terrein van competentiegericht opleiden, schoolontwikkeling, professionalisering en (collectief) leren. Zo heeft zij diverse onderzoeken uitgevoerd naar de integratie van theorie en praktijk in het vmbo, naar effecten van vormen van het nieuwe leren in het voortgezet onderwijs en naar professionalisering en collectief leren in veranderende schoolorganisaties.

Marli Tijssen (1951) studeerde Franse Taal en Letterkunde aan de Universiteit Nijmegen (1974) en was een aantal jaren werkzaam als docent in het onderwijs. Vervolgens studeerde zij Algemene Taal- en Literatuurwetenschap, specialisatie NT2-verwerving aan de Universiteit Tilburg (1988).

Vanaf die tijd heeft zij als consultant op het gebied van inburgering en volwassenenonderwijs diverse functies bekleed onder andere bij het REC te Eindhoven. Sinds 1994 is zij werkzaam als seniorconsultant bij CINOP en vanaf 2000 als teammanager Talen en Burgerschap. Tevens is zij vanaf augustus 2006 programmamanager voor het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010* voor CINOP. Dit plan, opgesteld in opdracht van het ministerie van OCW, heeft als doelstelling enerzijds het voorkomen van laaggeletterdheid en anderzijds het terugdringen van laaggeletterdheid.

Anneke Westerhuis is voor CINOP Expertisecentrum programmaleider van het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO). Ze heeft onderzoeks- en ontwikkelprojecten geleid op het terrein van 'een leven lang leren' (experimenten met de Individuele Leerrekening, monitoren van programma's van de Projectdirectie Leren & Werken). Ook publiceert ze regelmatig over de politieke en systeemaspecten van een leven lang leren.

CINOP-publicaties

- 1 De jeugd heeft de toekomst. Een verkennende studie naar de burgerschapsvorming in het middelbaar beroepsonderwijs**
Auteur: Mohammed Meziani / Bestelnummer: A00372
- 2 Hoe bekend zijn wij met laaggeletterdheid? Een landelijk onderzoek naar het bewustzijn bij volwassenen van laaggeletterdheid in onze samenleving**
Auteurs: Jan Neuvel en Arjan van der Meijden, m.m.v. Yvonne Sanders (TNS NIPO) / Bestelnummer: A00374
- 3 Balanceren tussen oud en nieuw. Taaldocenten over competentiegericht talen leren**
Auteurs: Anja van Kleef, Marianne Driessen en Maaïke Jongerius / Bestelnummer: A00373
- 4 Het Metalen Scharnierpunt. Een doorlopend traject vmbo-mbo voor metaalmetalektro - tussenstand**
Auteur: Joke Huisman / Bestelnummer: A00391
- 5 Bedrijven over hun contacten met beroepsonderwijs in de regio. Uitkomsten van een onderzoek in drie regio's**
Auteurs: Ben Hóvèls, Paul den Boer en Andrea Klaijisen (Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt [KBA]) / Bestelnummer: A00371
- 6 Voortgangsrapportage Aanvalsplan Laaggeletterdheid over het jaar 2006**
Auteur: Willem Houtkoop (Max Goote Kenniscentrum) / Bestelnummer: A00395
- 7 Monitor deelname aan het lees- en schrijfonderwijs door laaggeletterden 2006**
Auteurs: Jan Neuvel en Thomas Bersee, m.m.v. Roeland Audenaerde / Bestelnummer: A00396
- 8 Nulmeting Het Metalen Scharnierpunt : Onderzoeksverslag Nulmeting over aansluiting vmbo-mbo**
Auteur: Ellen Klatter (Stichting Consortium Beroepsonderwijs) / Bestelnummer: A00414
- 9 Sturing op regionale ambitie. Een verkenning van theorie en praktijk**
Auteur: Renée van Schoonhoven (Max Goote Kenniscentrum) / Bestelnummer: A00397

- 10 **De overgang van vmbo naar mbo: van breukvlak naar draagvlak. Overzichtsstudie van Nederlands onderzoek**
Auteurs: Wil van Esch en Jan Neuvel / Bestelnummer: A00399
- 11 **Op weg naar sportactieve mbo-instellingen. Een onderzoek naar voorbeelden van instellingsbreed sportbeleid**
Auteur: Paul Steehouder, m.m.v. Mohammed Meziani / Bestelnummer: A00400
- 12 **EVC en groen onderwijs, een natuurlijk verbond**
Auteur: Marja van den Dungen, m.m.v. Barbara Marcelis / Bestelnummer: A00415
- 13 **Monitor Impulsregeling beroepsonderwijs: eindmeting**
Auteurs: Wil van Esch, Jan Neuvel en Karel Visser / Bestelnummer: A00433
- 14 **Stroomlijnen. Onderzoek naar de doorstroom van vmbo naar havo**
Auteurs: Wil van Esch en Jan Neuvel / Bestelnummer: A00436
- 15 **Op weg naar ondernemend docentschap. Ervaringen uit 'Samen op Scholen'**
Auteurs: José Hermanussen, Christa Teurlings en Irma van der Neut / Bestelnummer: A00431
- 16 **Leren in een bewegende omgeving. Derde meting van de monitor onder experimentele opleidingen 2007**
Auteur: Arjan van der Meijden, m.m.v. Joke Huisman, Tonny Huisman en Ria Groenenberg / Bestelnummer: A00438
- 17 **Monitor TechnoTalent : Een voorbeeld van praktijkgestuurd monitoren**
Auteurs: Ria Groenenberg en José Hermanussen / Bestelnummer: A00451
- 18 **Palet van de non-formele educatie in Nederland**
Auteurs: Cees Doets, Wil van Esch, Jan Houtepen, Karel Visser en Janneke de Sousa / Bestelnummer: A00461
- 19 **Leven lang leren voor vitaliteit : Een voorstudie ten behoeve van ontwikkeling en onderzoek**
Auteurs: Loek Nieuwenhuis, Patricia Gielen en Derk-Jan Nijman / Bestelnummer: A00467
- 20 **Een brede verkenning van een leven lang leren**
Auteurs: Cees Doets, Wil van Esch en Anneke Westerhuis / Bestelnummer: A00466

*Voor inhoudelijke beschrijvingen, de meest recente lijst en meer informatie kunt u terecht op www.cinop.nl
U kunt bestellen via telefoonnummer 073-6800800 of via e-mail: verkoop@cinop.nl*