

Hoofdstuk 15

Bevorderen van deelname en deelnamekansen aan een leven lang leren ¹

Herman Baert
Dirk Van Damme
Mia Douterlungne
Tine Baert
Kurt De Meester
Walter Kusters
Jo Scheeren
Isabel Van Wiele
Martine Wouters

Levenslang leren is het motto in talloze beleidsverklaringen. Toch participeren weinig Vlaamse volwassenen aan permanente vorming. Willen ze niet leren of is deze niet-participatie misschien geen keuze, maar een logisch antwoord op participatie-onvriendelijke omstandigheden? Bovendien blijkt dat de deelname aan volwasseneneducatie heel erg ongelijk is verdeeld over de Vlaamse bevolking en dat er zich groepen aftekenen die slechts in zeer geringe mate educatief actief zijn. Daarom werd in dit onderzoek bekeken welke belemmerende factoren zich op welke wijze voor de Vlaamse bevolking en context voordoen en welke maatregelen deze barrières kunnen opheffen. Een betere, meer verfijnde kennis van de problematiek moet immers toelaten goed gekozen operationele maatregelen te nemen.

Het onderzoek werd opgedeeld in drie grote delen. Het eerste deel, door HIVA uitgewerkt, geeft een stand van zaken met betrekking tot het beleid en de praktijk inzake levenslang leren in Vlaanderen en screent vervolgens het geheel op basis van vier onderzoeksvragen. Werden er maatregelen genomen inzake het bevorderen van de motivatie om deel te nemen aan activiteiten levenslang leren? Wordt er een geïntegreerde benadering ten aanzien van levenslang leren uitgewerkt? Zijn er mogelijkheden tot verbetering van de pedagogie van het aanbod levenslang leren? Zijn er mogelijkheden tot verbetering van de coherentie van het beleid ten aanzien van levenslang leren? Deze vier vragen vormen volgens de OESO de kernproblemen bij

1. Dit hoofdstuk is een samenvatting van het rapport: Baert, Herman, Van Damme, Dirk, Douterlungne, Mia, Baert, Tine, De Meester, Kurt, Kusters, Walter, Scheeren, Jo, Van Wiele, Isabel, Wouters, Martine, 2002. Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming. Leuven-Gent, CPVBO, K.U.Leuven/HIVA, Universiteit Gent, 401 p.

de uitbouw van een beleid levenslang leren. Zelf onderzoekt de OESO in 10 verschillende landen mogelijke *good practices* hierrond. Dit onderzoek screent het Vlaamse beleid en de praktijk, vergelijkt met vijf landen van de OESO-studie en doet bijstuvingsvoorstellen rond deze vier invalshoeken.

Een tweede deel probeert de barrières die volwassenen in Vlaanderen tegenhouden om te participeren aan het educatieve aanbod in kaart te brengen. Hiervoor werd er een literatuurstudie – een soort meta-analyse – uitgevoerd. Anderzijds werden narratieve educatieve biografieën via diepte interviews verzameld en geanalyseerd. Uit een bestaande pool werden de 42 niet-participanten gekozen en bevraagd.

Het derde deel van het onderzoek reikt algemene suggesties en concrete maatregelen aan om deze barrières te overwinnen en het beleid in Vlaanderen rond arbeidsmarktgerichte permanente vorming te optimaliseren. Hierbij ging speciale aandacht naar kansengroepen. Steunend op een literatuuronderzoek werden 79 mogelijke maatregelen geselecteerd, welke na een eerste selectie door de visiegroep werden teruggebracht tot 28 mogelijk uit te werken maatregelen. Deze lijst bevat heel wat bruikbare ideeën als aanzet voor verder onderzoek of voor concrete operationalisering. Vijf maatregelen werden meer in detail uitgewerkt in dit onderzoek. Twee ervan willen '*the joy of learning*' terug bij de Vlaamse bevolking brengen. Uit de analyse van barrières bleek immers dat velen in Vlaanderen niet graag leren. Het creëren van een nieuw leerklimaat in Vlaanderen wordt op verschillende wijzen geoperationaliseerd. Dit leerplezier kan ook worden bevorderd door het leren op de werkvloer, zoals dat bij mentorschap gebeurt. Mentorschapsprojecten moeten meer gestructureerd worden ingevoerd. Hiervoor moeten de (arbeids-)organisatie en de betrokken personen enkele stappen doorlopen. Een derde maatregel die wordt uitgewerkt is 'leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren'. Het groeiend aantal educatieve programma's en mogelijkheden in uiteenlopende educatieve instellingen en media bemoeilijkt het zoek- en beslissingsproces van individuen. Het is voor hen niet vanzelfsprekend om uit de brede waaier van VTO-aanbod een geschikt vormingsaanbod te vinden. Een overzichtelijke, makkelijk hanteerbare centrale intersectorale databank, een netwerk van toeleiders, leertrajectbegeleiders en leerbemiddelaars willen dit zoek- en beslissingsproces ondersteunen en begeleiden. Dit gaat van het aanvoelen van een educatieve behoefte tot en met daadwerkelijke educatieve participatie. De laatste maatregel die wordt uitgetekend, is 'een basisgericht en trajectmatig VTO-aanbod voor kansengroepen'. Deze maatregel betreft een complexe materie waarvan de diverse bouwstenen en schakels worden geschetst. Er wordt aandacht gevraagd voor kansengroepen in alle beleidsmaatregelen en er wordt een aangepaste en vernieuwde structuur van het VTO-aanbod in Vlaanderen voorgesteld.

Het Vlaamse beleid is weinig doelgroepgericht wat betreft het levenslang leren. De sectorale fondsen die aanvankelijk gericht waren op risicogroepen zijn geleidelijk verruimd. De vraag is of kansengroepen dan verhoudingsgewijs nog voldoende worden bereikt. Tevens werd er tot nu toe weinig onderzoek uitgevoerd dat zich specifiek richt op de barrières en het wegwerken van de barrières qua leeransen voor kansengroepen. Daarom krijgen kansengroepen in dit onderzoek speciale aandacht,

hoewel de maatregelen vooral universeel zijn bedoeld. Overigens werd de oorspronkelijke invalshoek van arbeidsmarktgerichte permanente vorming doorheen het ganse onderzoek opengetrokken naar levenslang leren in het algemeen, omdat de strakke scheidingslijnen tussen de diverse segmenten van het VTO-aanbod vervaagen en aan relevantie inboeten. Deze invalshoek leidt tot de vraag naar een veelfronten-beleid, een voorwaardenscheppend en een leer- of vormingsbeleid dat aandacht heeft voor diversiteit en vooral voor de noodzaak van een combinatie van universele maatregelen met selectieve maatregelen voor bepaalde kansengroepen.

1 Een Vlaams strategierapport Levenslang Leren

Levenslang leren vormt een uitdaging voor alle segmenten van de samenleving, maar is Vlaanderen wel klaar voor deze uitdaging? Op beleidsniveau werd Levenslang leren alvast tot één van de prioritaire thema's uitgeroepen. De vraag blijft of deze beleidsverklaringen ingang vinden in de praktijk en op welke manier ze worden geconcretiseerd.

1.1. Status Questionis

Er werd een stand van zaken opgemaakt met betrekking tot de praktijk en de huidige beleidsvoering in verband met levenslang leren in Vlaanderen. Dit beleid moet zich richten op een uiteenlopende verzameling actoren. In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de verschillende actoren die actief zijn op het vlak van levenslang leren in Vlaanderen.

Tabel 1: Actoren op het vlak van levenslang leren in Vlaanderen

Arbeidsmarktgerichte aanbieders	Arbeidsmarktgerichte én socio-culturele aanbieders	Socio-culturele aanbieders
<ul style="list-style-type: none"> - Middenstandsopleidingen - VDAB-beroepsopleidingen - Landbouwworming - Tewelkstellings- en opleidingsinitiatieven voor risicogroepen - Bedrijfsopleidingen - Sectorale opleidingen - Vorming lokale besturen en welzijnssector - Private en commerciële opleidingen 	<ul style="list-style-type: none"> - OSP - Basiseducatie - TKO - BIS - Deeltijds kunstonderwijs - Open universiteit 	<ul style="list-style-type: none"> - Socio-cultureel vormingswerk in verenigingen, instellingen en diensten - Verenigingen voor amateurkunsten - Politieke vormingsinstellingen

De participatiegraad aan levenslang leren in Vlaanderen is vrij laag: 6,6% van de Vlaamse bevolking (25-64-jarigen) neemt deel aan een of andere vorm van volwassenenvorming. Dit cijfer is gebaseerd op de Steekproefenquête van het NIS. De deel-

name is bovendien niet gelijkmatig verdeeld over de verschillende bevolkingsgroepen. Zo is er een zeer lage participatie bij arbeiders, laaggeschoolden, werknemers van KMO's en ouderen.

Uit een studie van het Vlaamse vormings- en opleidingsbeleid blijkt vooral dat er schotten tussen de basiseducatie en het andere opleidingsaanbod zitten, waardoor er geen doorstroming is van de deelnemers. Verder worden er quasi geen geïndividualiseerde maatregelen genomen en geeft het beleid geen stimulansen voor het creëren van krachtige leeromgevingen. Verder wordt het Vlaamse beleid gekenmerkt door een grote verscheidenheid van beleidsactoren waartussen onvoldoende afstemming en coördinatie plaatsvindt inzake bevoegde ministers, administratieve diensten en adviesorganen.

1.2. Vergelijkende analyse met de OESO-studie 'Adult learning'

Een internationale studie van de OESO over de volwasseneneducatie vertrekt vanuit vier kernproblemen inzake de uitbouw van een beleid van levenslang leren. Het gaat om onvoldoende en inadequate incentives om de motivatie van volwassenen om te leren te verhogen, geen geïntegreerde benadering ten aanzien van levenslang leren, een te geringe kwaliteit van het leeraanbod met onaangepaste pedagogie voor volwassenen en tenslotte een gebrek aan coördinatie tussen verschillende publieke instanties en privé-initiatieven die direct of indirect het levenslang leren beïnvloeden. Tien landen nemen deel aan deze studie: Canada, de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Hongarije, Noorwegen, Zweden, Denemarken, Zwitserland, Portugal en Finland. Vijf landenrapporten waren tijdig afgewerkt om in dit onderzoek te worden opgenomen.

Deze OESO-onderzoeksvragen werden eerst geanalyseerd voor Vlaanderen. De eerste vraag zoekt naar de verklaringen voor het gebrek aan deelname en mogelijke stimulerende maatregelen. Uit de *International Adult Literacy Survey* (IALS) blijkt dat in België de 'situatieve belemmeringen' doorslaggevend zijn om niet deel te nemen aan opleiding. Verder in dit hoofdstuk worden deze barrières uitgebreider belicht. De tweede vraag vertrekt vanuit het gegeven dat het huidige aanbod fragmentarisch gebeurt en wil nagaan of een holistische benadering van levenslang leren niet wenselijker is. Vlaanderen kent een zeer ruim en uitgebreid aanbod aan formele opleidings- en vormingsvoorzieningen voor volwassenen. De bevoegdheid voor deze diverse aanbieders (zie tabel 1) is versnipperd. Bovendien leiden de meeste opleidings- en vormingskanalen niet tot een erkend diploma of getuigschrift. De klemtoon ligt voornamelijk op 'formele leerkanalen'. Het informele leren blijft onderbelicht.

Een derde thema in de analyse is de pedagogie van het leeraanbod. Welke ontwikkelingen dragen ertoe bij om de inhoud, de methode en de kwaliteit van het leeraanbod meer te doen aansluiten bij de behoeften en de leerstijlen van volwassenen? Niettegenstaande dit een essentieel element is in het discours over leren een leven

lang, blijkt zowel uit de praktijk als uit de beleidsintenties dat het belang hiervan zwaar wordt onderkend. Een laatste OESO-vraag heeft betrekking op de coherentie van het beleid inzake levenslang leren. Hoewel er heel wat bedenkingen zijn over de coherentie van het Vlaamse vormingsbeleid, is er een nooit geziene dynamiek en betrokkenheid, wordt er samengewerkt en overlegd op alle niveaus en worden tal van initiatieven en experimenten genomen. Hopelijk worden de snaren gelijkgestemd voor een waarlijk gemeenschappelijk coherent levenslang leren beleid in de toekomst.

Een tweede stap houdt een vergelijkende analyse in met de strategieën van vijf landen waarvan de onderzoeksresultaten volledig of gedeeltelijk werden vrijgegeven: Noorwegen, Zwitserland, Denemarken, Zweden en Canada. Op de toestand in deze vijf OESO-landen kan in het bestek van dit hoofdstuk niet worden ingegaan. Op basis hiervan wordt er nu geduid op de leemten in het Vlaams vormingsbeleid en worden prospectief mogelijke ontwikkelingslijnen en -accenten omschreven, geïnspireerd door 'good practices' in het buitenland. De resultaten van dit onderzoek moeten de sociale partners en de overheid toelaten de krijtlijnen te trekken voor een beleid ter bevordering van de deelname en het scheppen van deelnamekansen inzake levenslang leren in het algemeen en inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming in het bijzonder, om op deze manier een volwaardig recht op levenslang leren te bewerkstelligen. Per OESO-onderzoeksthema worden schematisch de bedenkingen over het Vlaams vormingsbeleid en daarnaast de mogelijke voorstellen tot bijsturing weergegeven (Tabel 2).

Tabel 2: *Overzicht van de bedenkingen en voorstellen tot bijsturing voor Vlaanderen per OESO-onderzoeksthema*

Verbeteren van de motivatie en participatie t.a.v. levenslang leren	
Bedenkingen	Voorstellen tot bijsturing
Sterke economische invulling	
Geen kansengroepenbeleid	Een kansengroepenbeleid
Geen kwalificatieverhogend beleid	Een verhoging van het kwalificatieniveau van de Vlaamse bevolking
Maatregelen ten aanzien van individuen zijn beperkt	Resultaatgerichte arbeidsgerichte opleidingen
Maatregelen inzake stimulerende leeromgevingen, informeel leren en 'joy of learning' ontbreken.	Levensbreed leren als opstap naar levenslang leren

Verbeteren van de kwaliteit van de pedagogie van het leeraanbod	
Bedenkingen	Voorstellen tot bijsturing
De kwaliteit van pedagogische methoden is sterk onderbelicht	
Geen concrete voorstellen inzake kwaliteit van het aanbod, noch inzake kwaliteit van educatief personeel	Een nieuwe krachtlijn voor het Vlaams Actieplan met betrekking tot de kwaliteit van leermethoden en de kwaliteit van leerresultaten
Geen aandacht voor leermethoden geënt op behoeften van volwassenen	De werkvloer als locus voor competentieontwikkeling

Verbeteren van een geïntegreerd en coherent beleid levenslang leren	
Bedenkingen	Voorstellen tot bijsturing
Geen holistische benadering	Van een fragmentarisch naar een holistisch beleid
Aandacht voor subregionale en lokale implementatie	Van 'adult education' naar 'adult learning'
Doorbreken van aanbodgerichte benadering	Van leerprocessen naar leerresultaten
Geen gemeenschappelijk geïntegreerd en coherent actieplan	Van integratie naar coördinatie

2 Analyse van de barrières voor deelname aan de permanente vorming

Uit de kwalitatieve analyse van de interviews komen een aantal opmerkelijke bevindingen naar voor over barrières en belemmeringen tot educatieve participatie die van belang zijn voor het beleid inzake levenslang leren in Vlaanderen. Deze belemmeringen worden gecategoriseerd in tabel 3.

Tabel 3: *Overzicht van de belemmeringen.*

	Kritische barrières	Niet-kritische belemmeringen
Dispositionele barrières	Gebrek aan vertrouwen Persoonlijke negatieve attitude tegenover educatie en training Perceptie van irrelevantie - baten Gebrek aan <i>locus of control</i> - 'lack of voice'	Gebrek aan motivatie
Institutionele barrières	Flexibiliteit	Informatietekort Bereikbaarheid Financiële restricties - kostprijs
Situationele barrières	Tijd Peer groep cultuur en steun	

Naast dit algemene overzicht werden enkele specifiekere vaststellingen gedaan. Een eerste is dat niet-participatie niet te verklaren is vanuit één factor. Bij de geïnterviewde respondenten is er niet zoiets als een duidelijk identificeerbare barrière die zou kunnen worden weggenomen om vervolgens tot hogere participatie te leiden. Het gaat meestal om een onduidelijk verstrengd geheel van diverse belemmeringen die een educatieve participatie in de weg staan. Een beleid gericht op verhoging van de educatieve participatie zal dan ook vanuit diverse maatschappelijke actoren en beleidssectoren moeten vertrekken.

Wanneer we toch proberen een analytisch beeld te krijgen van de barrières en belemmeringen, dan valt het belang op van negatief georiënteerde *dispositionele barrières*, zoals gebrek aan vertrouwen, persoonlijke negatieve leerattitude, perceptie van gebrek aan relevantie en gebrek aan '*locus of control*'. We stellen vast dat niet

participeren sterk samenhangt met een deficit-benadering, waarin leren wordt gezien als synoniem aan uitdrukking geven aan een tekort en met dit tekort in de openbaarheid komen. Het wordt als vernederend ervaren doordat een leervraag wordt gezien als toegeven dat men iets moet leren, 'zijn plan niet kan trekken', men afhankelijk is van anderen. De drang om als volwaardig te worden aanzien, die blijkbaar erg groot is onderaan de maatschappelijke ladder, verhindert dat men voor een bepaalde behoefte durft uitkomen en zeker dat men daar een educatieve vertaling aan geeft. Sommige respondenten verwijzen dan naar een 'cultuur' waarbinnen het niet werd aanvaard of niet evident is dat men zou bijleren om een tekort op te lossen. Informeel leren kan tot op zekere hoogte deze deficit-benadering van formeel leren compenseren, maar de leereffecten ervan – ook door de afwezigheid van toegankelijke instrumenten voor de erkenning en validering van ervaringscompetenties – zijn minder substantieel en krachtig dan de voordelen die formeel leren biedt. Er is dus dringend nood aan initiatieven die een positiever en meer stimulerend leerklimaat in Vlaanderen kunnen induceren.

Om deze deficit-oriëntatie te doorbreken is voor de potentiële participant een duidelijk zicht nodig op de winst die men met formeel leren kan realiseren. Het is voor potentiële cursisten niet altijd evident of de voordelen die in het discours van permanente vorming en levenslang leren worden voorgespiegeld, ook in zijn of haar concrete levenssituatie een werkelijkheid zullen worden. Deze winst dient zich, met name bij meer kwetsbare sociale groepen, te situeren in een duidelijk perspectief op verbetering van hun sociale situatie of statuut. In Vlaanderen staan, blijkens de interviews, mensen doorgaans argwanend tegenover leerinspanningen die niet leiden tot een erkend certificaat of diploma.

Van de *institutionele belemmeringen*, namelijk deze die te maken hebben met de educatieve voorzieningen zelf, is het gebrek aan flexibiliteit de meest in het oog springende. Gebrek aan informatie – volgens vele beleidsverantwoordelijken een voor de hand liggende belemmering – blijkt dan weer géén erg grote rol te spelen. Geografische bereikbaarheid en financiële kostprijs zijn in grote mate secundaire belemmeringen, die sterk worden bepaald door de beeldvorming van de respondent en gemakkelijk worden overwonnen bij een positieve leermotivatie. Dit belet niet dat secundaire kosten een ernstige belemmering kunnen betekenen, ook wanneer mensen gemotiveerd zijn om te leren.

Een belangrijke cluster van barrières en belemmeringen situeert zich in de tijdsordening, meer bepaald de noodzaak om de temporele aspecten van educatieve participatie te integreren met andere tijdsstructuren in het leven van de respondent, zoals de structuur van de arbeidstijd, het gezinsleven of de zorg voor kinderen. Inzake tijdsordening zitten er duidelijke gender-aspecten verweven in de problematiek van (niet)participatie aan permanente vorming: vrouwen dienen ook inzake educatieve participatie met meer complexe tijdsomstandigheden rekening te houden dan mannen.

3 Op weg naar een grotere participatie

Na een analyse van de situatie en de barrières voor levenslang leren in Vlaanderen kunnen er nu maatregelen worden voorgesteld om deze weg te werken. De complexiteit van het thema vraagt een diversiteit van maatregelen. Willen deze efficiënt en effectief zijn, dan zullen ze moeten inspelen op het karakter van het aanbod, de deelnemers en de context. De maatregelen die hieronder worden opgesomd, zijn slechts de meest in het oog springende en geoperationaliseerde die in het onderzoeksrapport zijn terug te vinden.

3.1. Creëren van een nieuw leerklimaat in Vlaanderen

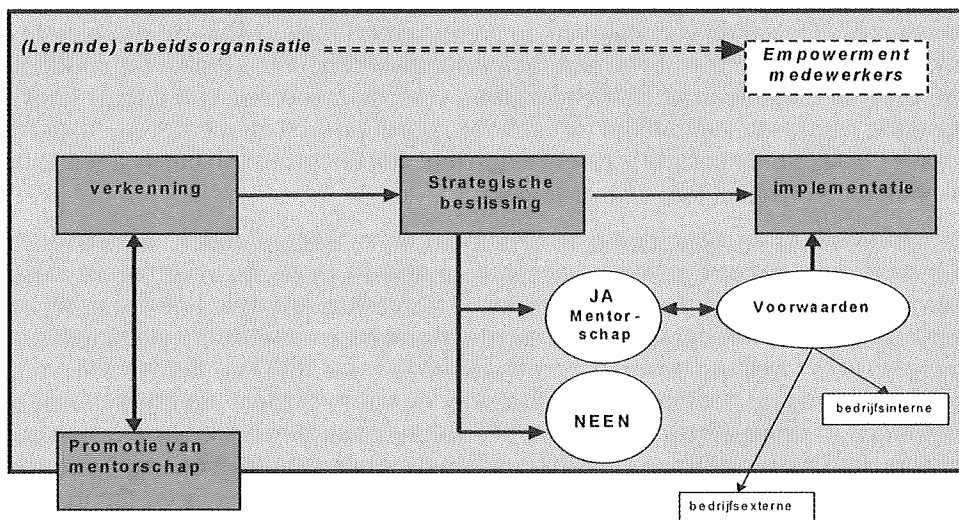
Als één van de meest kritische belemmeringfactoren wordt het ontbreken van een leerklimaat in Vlaanderen genoemd. De onderstaande concrete voorstellen richten zich op het ontbreken van dit maatschappelijk gedragen 'leerklimaat in Vlaanderen'. Het is dan ook essentieel dat de voorgestelde maatregelen niet als los zand of fragmentarisch worden beoordeeld, maar ze verdienen een geïntegreerde plaats in een coherent beleidsinitiatief. Enkele leerpedagogische elementen zijn onmisbaar om een stimulerend leerklimaat te scheppen.

Een eerste leerpedagogisch element is 'participeren leren' (*participatory learning*). De oorsprong van participatieve educatie wordt teruggevonden bij de vormen van populaire educatie in Latijns-Amerika ontwikkeld door Paulo Freire. Waar de oorspronkelijke bedoeling van participatieve educatie een revolutionaire sociale verandering op gang zetten is, richt de huidige benadering zich meer op initiëren van sociale veranderingen op micro-niveau. Hiertoe kunnen innovatieve projecten met laaggeletterden worden opgezet zoals leercirkels en peer-tutoring. Een volgende element is 'contextueel leren' (*contextual learning*). Hiertoe lenen werkplekleren en -opleiden zich uitstekend. Leren zou ook meer 'resultaatgericht' moeten zijn en bovendien 'geïndividualiseerd' (*outcome-based learning*). Maatregelen om dit te bewerkstelligen kunnen de volgende zijn: effectenmeting - ook van ongewenste effecten -, vraagstimulering versus behoeftegericht aanbod, resultaatverbintenissen en -financiering, certificering van onder andere 'elders verworven capaciteiten' (EVC) (zie hoofdstuk 16 en 17) en informeel leren. Een laatste reeks maatregelen om een leerklimaat te stimuleren is samen te brengen onder de noemer 'institutionele en aanbods-flexibilisering'. Hierbij wordt een gemengd model van educatie voorgesteld: de afwisseling van face-to-face contacten met geprint materiaal en technisch eenvoudig materiaal. ICT kan hier ook een belangrijk instrument vormen. Voorwaarden hierbij zijn wel dat de initiële vaardigheden aan de lerenden worden bijgebracht, het aanbod op een acceptabele locatie beschikbaar is en men stelselmatig zorgt voor succeservaringen bij de deelnemers.

3.2. Mentorschap

Mentorschap laat toe om rijke leeromgevingen te creëren. Deze ontbreken teveel in Vlaanderen, zoals blijkt uit de analyse van barrières. Mentorschap moet worden gezien als een deel van een leer- en werktraject. Het mag niet de enige maatregel zijn die men neemt, want er is een draagvlak nodig in de organisatie dat kansen geeft aan mentoren en leernemers om te leren. In veel (arbeids)organisaties wordt de mentorrol reeds informeel opgenomen ten aanzien van nieuwe medewerkers. Het formaliseren, aan de hand van de concrete maatregelen die hier worden voorgesteld, zal de kwaliteit verhogen.

Figuur 1: ideaaltypisch verloop van een mentorschapsproject in een arbeidsorganisatie



Figuur 1 stelt de stappen in een 'ideaal' mentorschapsproject voor. Het werd opgesteld na een grondige literatuurstudie en daarna voorgelegd aan experts uit de praktijk. Het doorlopen van dit model zal uiteindelijk leiden tot empowerment, dit wil zeggen een 'machtiging' op economisch, sociaal, psychologisch en politiek vlak, zowel voor de leernemer, de mentor als voor de hele organisatie. De voornaamste stappen in dit proces lichten we toe.

Een mentorrelatie zal pas succes hebben als er een draagvlak voor is. Idealiter is dit draagvlak een lerende organisatie. In Vlaanderen, en zeker bij veel KMO's, is dit evenwel een utopie. Toch kan het invoeren van mentorschap een start zijn voor het creëren van een lerende organisatie. Vooraleer een organisatie een mentorschapsproject invoert, is een grondige verkenning aangewezen. De waarde van mentorschap voor de organisatie moet vooraf worden getoetst. Zowel de winstpunten als de valkuilen moeten hierbij worden bekeken. Een volgende vraag luidt: wat verstaat

het bedrijf onder 'mentorschap'? Welke vorm zal men hanteren? Tenslotte is het goed ook enkele '*good-practices*' te bekijken. Belangrijk is wel dat men vergelijkbare voorbeelden zoekt.

Een volgende stap in een mentorschapsproces is de strategische beslissing tot invoering. Zowel bedrijfsinterne voorwaarden, zoals de Human Resources filosofie of de status die men aan mentoren wenst te geven, als bedrijfsexterne voorwaarden moeten worden vervuld. Bij deze laatste is de rol die de overheid, de sectororganisaties en de aanbieders van VTO spelen uiterst belangrijk. Zo kunnen zij mentorship stimuleren door promotie ervoor te voeren, financiële voordelen te geven aan bedrijven met een mentorproject of kostenloze basisvorming voor mentoren aan te bieden.

Als de strategische beslissing positief is, start de implementatie. Hoe wordt het mentorschap concreet aangepakt? Er worden beslissingen genomen over de strategie. Welke vorm van mentoring-relatie? Wie wordt leernemer? Hoelang zal de mentorrelatie duren? Hoe zal de vorming van de mentoren eruit zien? Hoe zal de selectie en de koppeling van de mentoren aan de leernemers gebeuren? Welke hulpmiddelen (een CD-rom met alle praktische informatie voor de mentoren, een cursus voor de startende mentoren, een online forum voor coördinatoren en mentoren)? Een laatste fase bij de implementatie is de evaluatie met een bijsturen van het systeem, maar ook van het leertraject van de leernemer.

Om mentorship in Vlaanderen te promoten en te ondersteunen, werden in het onderzoek een hele lijst beleidsadviezen voorgesteld. Deze zijn in vier grote categorieën onder te brengen. Een eerste reeks adviezen handelt over het promoten van mentorship (o.a. het opstarten van een mentorschapswebsite, het verzamelen van '*good-practices*', het organiseren van workshops voor KMO's). Een tweede reeks heeft betrekking op het helpen vervullen van de voorwaarden: het creëren van een leerklimaat in organisaties en hulp bij het voldoen aan de voorwaarden voor goed mentorship. Vervolgens zijn er adviezen om de implementatie van een mentorproject te vergemakkelijken: tips voor de koppeling van leernemers en mentoren of voor het organiseren van een mentorenopleiding en de waardering van mentoren. Tenslotte zijn een permanente aandacht en ook specifieke maatregelen voor mentorship bij kansengroepen onontbeerlijk. Hieronder vallen het aantrekken van een externe mentor voor kansengroepen en een opsomming van de mogelijke valkuilen van mentorship bij kansengroepen.

3.3. Leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren

Vervolgens werden maatregelen inzake leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren uitgewerkt. Het is voor kandidaat-lerenden vandaag moeilijk om uit het groeiend aantal educatieve programma's een voor hen geschikt aanbod te vinden en om een meer toekomstgericht leertraject uit te stippelen. Een

netwerk van toeleiders, leertrajectbegeleiders en een vlot toegankelijke centrale databank wil dit zoek- en beslissingsproces ondersteunen.

Hoe ziet dit netwerk er juist uit? Vanuit een literatuurstudie en interviews met experts werd er geopteerd voor twee afzonderlijke netwerken, namelijk een netwerk voor werkzoekenden en werklozen en een netwerk voor werkenden en niet-werkenden. De keuze voor een tweedeling steunt op het feit dat werkzoekenden en werklozen primair bezig zijn met integratiepogingen op de arbeidsmarkt en werkenden en niet-werkenden hier niet meer door in beslag worden genomen. Werkenden en niet-werkenden hebben aldus een ruimere vrijheid en vrijblijvendheid om in te gaan op allerlei vormen van begeleiding en leren.

Aangezien werkzoekenden en werklozen reeds in een goeddraaiend geëigend netwerk terecht kunnen en het netwerk voor werkenden en niet-werkenden een nog vrij onbezet terrein vormt, werd het onderzoek toegespitst op het uitwerken van het netwerk voor werkenden en niet-werkenden. Dit netwerk berust op drie pijlers: toeleiders die worden ingezet om de drempel te verlagen en leertrajectbegeleiding dichterbij de burgers te brengen, de eigenlijke leertrajectbegeleiding en een centrale intersectorale educatieve databank als steunpunt van het netwerk. Binnen dit netwerk komt zowel arbeidsmarktgerichte als algemene of levenspolitieke permanente vorming aan bod.

We bekijken eerst de centrale intersectorale educatieve databank. Deze dient zowel raadpleegbaar te zijn op het internet als op publieke plaatsen (een infodesk met folders en PC met internetaansluiting) en heeft een klantvriendelijk zoekstelsel. De databank bevat informatie over inhoud, methodiek, aanvangsvereisten, uitstroomniveau, civiel effect en kostprijs van elk educatief aanbod in Vlaanderen. Er hangt bijgevolg een informatieplicht voor (publiek gefinancierde) VTO-aanbieders aan vast.

Toeleiders zijn vooral voor kansengroepen uitermate van belang omdat zij een laagdrempelige opstap naar een passend educatief aanbod of een organisatie van leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling betekenen. Naast doorverwijzingsactiviteiten kunnen zij ook een eigen vooraanbod opzetten met het doel een positieve leerattitude aan te wakkeren en mensen bewust te maken van hun eigen leerpotentieel. Toeleiders bevinden zich bij uitstek in de welzijnssector, maar ook medewerkers van personeelsdiensten, mentoren op de werkvloer, collega's of familie en vrienden kunnen een min of meer uitgebreide toeleidersrol opnemen.

Leertrajectbegeleiding kan uit verschillende modules bestaan (zie Tabel 4). Al naar gelang van de behoefte van de kandidaat-lerende kunnen één of meerdere modules worden doorlopen.

Tabel 4: *Mogelijke modules waaruit leertrajectbegeleiding en leerbemiddeling bestaat*

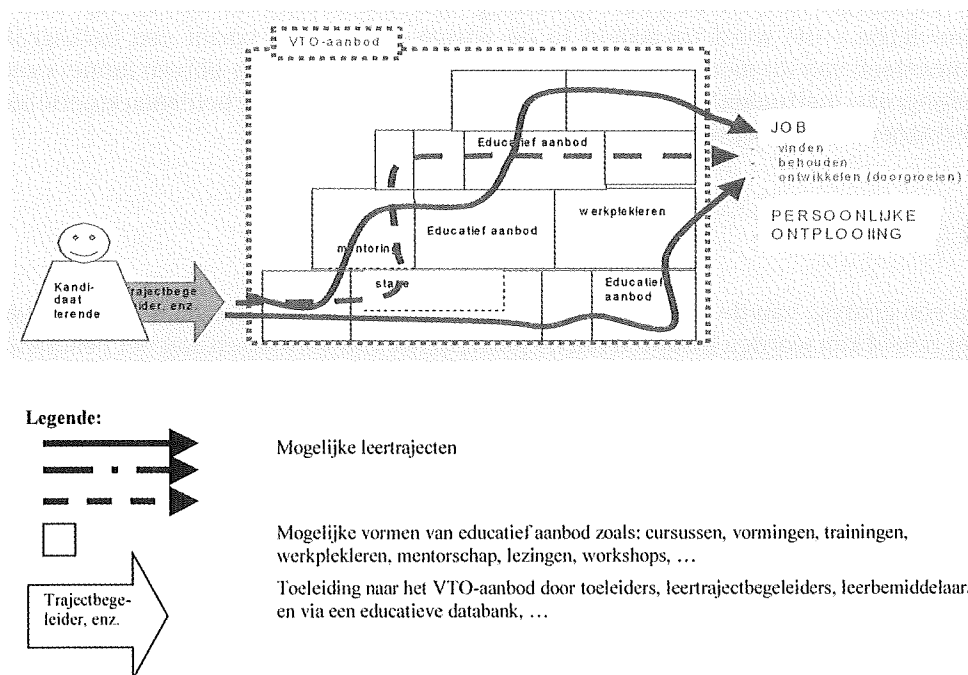
1	Intake en begeleidde zelfdiagnose: filtering
2	Begeleiding bij het gebruik van de informatiedesk
3	Begeleiding in het uitklaren en verhelderen van de educatieve behoeften en verwachtingen van de kandidaat-lerende
4	Assessment van de huidige kennis en vaardigheden van een kandidaat-lerende
5	Begeleiding bij het vinden van een (éénmalig), passend educatief aanbod
6	Begeleiding bij het uitstippelen van een leertraject
7	Begeleiding bij het doorlopen van een leertraject
	7.1 contact opnemen met vormingsinstelling
	7.2 nagaan of iemand tijdens het doorlopen van een educatief aanbod wel op zijn plaats zit
8	In naam van de kandidaat-lerende onderhandelen met een bepaalde onderwijs-, opleidings- of vormingsinstelling
9	Nazorg

Ten slotte wordt er in het onderzoek gepleit voor het opzetten van experimenten in een aantal regio's om te verkennen welke bestaande organisaties in aanmerking komen om (een deel van) het takenpakket op te nemen, waar de toeliders en leertrajectbegeleiders een plaats toegewezen krijgen, hoeveel personen er moeten worden aangesteld en welke organisatie(s) de coördinatie op zich neemt (bijvoorbeeld een Eduforum, een CLB of een Centrum voor Levensloopbegeleiding).

3.4. Een trajectmatig en basisgericht VTO-aanbod voor kansengroepen

Al genieten universele maatregelen (zoals mentorschap) die alle werknemers stimuleren om te leren de voorkeur, toch is er nood aan specifieke maatregelen voor kansengroepen. Zij geraken vaak niet bij het educatieve aanbod of het aanbod sluit niet aan op hun educatieve behoeften. Wie zijn nu die kansengroepen? Het is onmogelijk een eensluidende definitie te vinden van het begrip 'kansengroep'. Er kan worden verwezen naar officiële bepalingen, maar er zijn ook heel wat definitieën in omloop waarover men vanuit het beleid nog geen uitspraak heeft gedaan. Daarbij komt dat er wel altijd een schemerzone zal bestaan waar een subjectieve beoordeling onvermijdelijk is. Ook binnen de omschreven doelgroep zullen nog gradaties inzake de ernst van de problemen en kwalitatieve verschillen voorkomen. Onder kansengroepen verstaan wij in dit onderzoek onder andere allochtonen, laaggeschoolden, vrouwen, maatschappelijk kwetsbare jongeren, langdurig werklozen, personen met een handicap, werkzoekenden, vluchtelingen of gerechtscliënten. Omwille van heel wat obstakels voor kansengroepen in de structuur en de vormgeving van het huidige educatieve arbeidsmarktgerichte landschap, worden aanpassingen en vernieuwingen aan de aanbodzijde gesuggereerd, voorgesteld in figuur 2.

Figuur 2: Geoptimaliseerd kader voor het VTO-aanbod in Vlaanderen: basisgericht en trajectmatig



Figuur 2 toont een kandidaat-lerende die een job wil vinden, behouden of ontwikkelen, wil doorgroeien in zijn/haar job en/of zich persoonlijk wil ontplooiën. Om tot dit doel te komen, kunnen er verschillende *leertrajecten* worden afgelegd eens men de weg naar het aanbod heeft gevonden. Er is niet één vooraf vastgelegd leertraject, het zal verschillen afhankelijk van de persoonlijke voorkeuren die de kandidaat-lerende heeft, van de mogelijkheden waarover de kandidaat-lerende beschikt (intellectuele, sociale, financiële, ondersteunende, beroepsmatige,...) en van het educatieve aanbod dat voorhanden is.

De kernidee achter dit kader is dat bruggen in het aanbod het mogelijk moeten maken dat uitstap- en instapniveaus van programma's van verschillende aanbieders op elkaar zijn afgestemd, zowel qua draagkrachtvereisten ten aanzien van de deelnemers als ten aanzien van het in rekening brengen van eerder verworven competenties en kennis. Overstaproutes kunnen mogelijk worden gemaakt door recurrente vormen van werken en leren, het beter informatief ontsluiten van het aanbod (ter beschikking stellen van databestanden waarbij de informatie over de programma's ook indicaties moet bevatten over instap- en schakelmogelijkheden), tijdskrediet of opleidingscheques. Deze voorstelling van een aangepast VTO-aanbod is opgebouwd uit onderling aansluitend aanbod. De componenten van het leertraject kunnen bestaan uit eigenstandig educatief aanbod, maar ook uit 'leren op de

werkplek'. Zo kan een traject samengesteld zijn uit volgende modules: een stage → een cursus → mentorschap op de werkplek → cursus → ...

De maatregel rond leertrajectbegeleiding, leerbemiddeling en centra van kennis over leren – die werd toegelicht in de vorige paragraaf – vormt een belangrijke bouwsteen van dit nieuwe kader. De toeleiding en bemiddeling blijven immers zeer belangrijke instrumenten om – zeker bij kansengroepen – (arbeidsmarktgerichte) permanente vorming te bevorderen.

4 Besluit

Na een analyse van de Vlaamse realiteit met betrekking tot levenslang leren en van het beleid kan worden besloten dat de participatie van volwassenen aan het bestaande educatieve aanbod zeer miniem is. Er kunnen heel wat bedenkingen bij het huidige beleid worden geformuleerd na de vergelijkende analyse met vijf bestudeerde OESO-landen. Het onderzoek heeft een grote verscheidenheid van participatie-belemmerende factoren in kaart gebracht en een lange reeks van noodzakelijke maatregelen ter bevordering van het leren een leven lang op een rij gezet. Een selectie van mogelijke maatregelen werd concreet uitgetekend. Hierbij is het opvallend dat er niet zoiets is als één duidelijk identificeerbare barrière die zou kunnen worden weggenomen om vervolgens tot hogere participatie te leiden. Het gaat meestal om een onduidelijk verstrengeld geheel van diverse belemmeringen die een educatieve participatie in de weg staan. Een op verhoging van de educatieve participatie gericht beleid zal dan ook vanuit diverse maatschappelijke en beleidssectoren moeten vertrekken; een veelfrontenbeleid dus dat een diversiteit aan maatregelen voorstelt en laat uitvoeren.

Deze maatregelen zullen vooral universeel zijn, maar er moeten ook de nodige specifieke maatregelen naar kansengroepen worden genomen. Hier mag het echter niet bij blijven: deze doelgroepen vragen een constante aandacht in elke vorm van beleid. Aandacht voor kansengroepen moet een werkelijke prioriteit worden bij het uitstippelen van een Vlaams beleid inzake (arbeidsmarktgerichte) permanente vorming en leren een leven lang.