

Blijven leren: de toekomst!

Volwassenen stimuleren om te leren

Een strategische verkenning

De Vlaamse Onderwijsraad heeft naast een adviserende rol ook een studiefunctie. Die functie staat in dienst van het advies- en overlegwerk. De Vlor doet dat onder meer aan de hand van strategische verkenningen. Een strategische verkenning wil een bepaald thema uitdiepen en er de verschillende dimensies van in kaart brengen. Een strategische verkenning is een rapport aan de Vlor en bevat geen standpunten die de Vlor als dusdanig binden. Uit een strategische verkenning kan een advies ontstaan, maar dat is niet noodzakelijk zo. De posities die de verschillende geledingen innemen, komen pas in de eventuele adviesfase tot uiting.

Dit boek is de neerslag van een strategische verkenning die de Vlaamse Onderwijsraad heeft gehouden in 2013. Ze werd voorbereid door een denkgroep van de Raad Levenslang en Levensbreed Leren met als leden: Herman Baert (voorzitter), Jeroen Backs, Hannelore Calmeyn, Frederik De Decker, Luc De Man, Koen De Pryck, Rein De Ryck, Hugo De Vos, Faiza Djait, Eric Halsberghe, Lut Lippeveld, Rik Logghe, Geert Pauwels, Lieve Ruelens, Cis Van Den Bogaert, Greet Van Dender, Peter Van der Hallen, Bavo Van Soom, Danny Vercauteren, Carmen Wullaert en Christof Vanden Eynde (secretaris).

Eerste druk: 2014

Verantwoordelijke uitgever: Mia Douterlungne

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven (België)

E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be

© 2014 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

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

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.



Inhoud

Inleiding	7
Vlaanderen in internationaal perspectief <i>Ides Nicaise</i>	11
Levenslang leren: van sociaal grondrecht naar burgerplicht? <i>Maria Bouverne-De Bie</i>	29
Netwerken stimuleren het leren van volwassenen <i>Gunter Gehre</i>	41
Werkplekleren in perspectief <i>Eva Kyndt en Filip Dochy</i>	55
De lerende organisatie herbekeken <i>Katleen De Stobbeleir en Tina Davidson</i>	73
Individuele verschillen in het leren van volwassenen: inzichten en aanbevelingen vanuit onderzoek <i>David Gijbels, Vincent Donche, Piet Van den Bossche en Gert Vanthournout</i>	83
Heeft Vlaanderen nood aan 'meer'? Een evaluatie van instrumenten voor stimulering van opleidingsinspanningen <i>Luc Sels</i>	95
Naschrift <i>Luc Sels</i>	137

Deskundigere volwasseneneducatoren: aanzetten voor een aanpak	143
<i>Herman Baert en Christof Vanden Eynde</i>	

PLATFORMTEKST: Wat heeft de denkgroep geleerd?

Het leren van volwassenen: stimulansen voor het komende decennium	179
<i>Herman Baert</i>	

1 Heeft Vlaanderen een vormings- en opleidingshandicap?	179
2 Het leren van volwassenen: historiek, concepten, uitgangspunten in een ruim perspectief	181
3 Een wijzigende context noopt tot meer en continu leren van allen	189
4 Vijftien kernboodschappen voor de komende tien jaar	194
5 Acties voor het stimuleren van het leren van volwassenen	212

Inleiding

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

Tegelijk zijn er heel wat zorgwekkende ontwikkelingen waar we niet naast kunnen kijken. De participatie aan formele opleidingen mag dan wel relatief hoog zijn, de duur ervan blijkt slechts kort of zeer kort te zijn. De Europese arbeidskrachtenbevraging laat bovendien in Vlaanderen een vrij lage en de afgelopen jaren zelfs dalende participatie aan opleiding en training voor volwassenen zien. Met een participatie van 6,8% zitten we ver af van het streefdoel van 15% dat het Pact 2020 en het Europees programma Levenslang Leren vooropstellen voor het jaar 2020. Ook het recente PIAAC-onderzoek geeft geen reden tot tevredenheid: Vlaanderen doet het weliswaar lang niet slecht op het vlak van geletterdheid en gecijferdheid, maar scoort onder het OESO-gemiddelde op het vlak van deelname aan opleiding voor volwassenen. In Vlaanderen is levenslang leren voor aanzienlijke delen van de bevolking dus nog steeds geen realiteit en ook geen evidentie.

Strategische verkenning

We moeten dus stellen dat Vlaanderen nog een lange weg heeft af te leggen om voluit een lerende samenleving te worden, hoewel er tegelijk ook belangrijke ver-

wezenlijkingen zijn. Defaitisme noch triomfalisme zijn op hun plaats, maar wel de sterke overtuiging dat vooruitgang mogelijk en noodzakelijk is.

Dat laatste is het uitgangspunt geweest van de strategische verkenning die de Vlor heeft opgezet over stimuli voor het leren van volwassenen. Daarmee wil de Vlor het debat voeden over hoe het leren van volwassenen in de komende tien jaar nog krachtiger dan voorheen gestimuleerd kan worden.

Een strategische verkenning verloopt in drie stappen. Eerst schrijft een denkgroep van experts met diverse achtergronden een vraagstelling uit waarin hij het onderwerp in kaart brengt en afbakt. De hoofdvraag luidde als volgt: *hoe kunnen alle volwassenen in Vlaanderen voldoende worden toegerust met kennis, houdingen, vaardigheden respectievelijk competenties om nu en in de toekomst zinvol, kritisch en verantwoordelijk te kunnen omgaan met zich continu wijzigende contexten van leven, samenleven, wonen en werken?*

Die vraagstelling wordt vervolgens voorgelegd aan onderzoekers. Zij schrijven vanuit hun specialisatie, d.w.z. hun eigen onderzoek en hun kennis van de internationale onderzoeksliteratuur, een bijdrage over een of meer aspecten van de vraagstelling. Tijdens een tweedaags seminarie stellen de onderzoekers hun bijdrage voor aan de leden van de denkgroep. De hele groep discussieert over de bijdragen in functie van mogelijke antwoorden op de vraagstelling.

Op basis van de bijdragen van de onderzoekers, van ander relevant onderzoek, van beleidsdocumenten en van de discussies in de denkgroep, formuleert de denkgroep tot slot een zogeheten platformtekst met een aantal grote krachtlijnen. Die platformtekst is geen advies van de Vlor, maar wil aan de leden van de Vlor en diverse stakeholders inspiratie bieden voor het bevorderen van het leren van volwassenen en dat op middellange termijn.

De onderzoeksbijdragen

De vragen van de denkgroep vormden de aanzet voor het formuleren van de volgende bijdragen:

Ides Nicaise schetst in ‘Vlaanderen in internationaal perspectief’ hoe het in Vlaanderen zit met de participatie van volwassenen aan leren, en hij duidt de gegevens die daarover bekend zijn in internationaal perspectief.

Maria Bouverne-De Bie brengt in ‘Levenslang leren: van sociaal grondrecht naar burgerplicht?’ een kritische analyse van het veranderende discours over het levenslang leren, waarin steeds meer de nadruk komt te liggen op dat leren als een vorm van burgerplicht.

Gunter Gehre benadrukt in ‘Netwerken stimuleren het leren van volwassenen’ het belang van netwerken van diverse aard om het leren van volwassenen te stimuleren.

Eva Kyndt en *Filip Dochy* gaan in ‘Werkpleklerin in perspectief’ na welke (beïnvloedbare) factoren ertoe bijdragen dat de werkplek een effectieve leerplek wordt.

Katleen De Stobbeleir en *Tina Davidson* schetsen in ‘De lerende organisatie herbekeken’ de uitdagingen voor het leren in (arbeids)organisaties, nu en in de toekomst.

David Gijbels, *Vincent Donche*, *Piet Van den Bossche* en *Gert Vanthournout* beschrijven in ‘Individuele verschillen in het leren van volwassenen: inzichten en aanbevelingen vanuit onderzoek’ wat er bekend is over hoe volwassenen leren en hoe die kennis gebruikt kan worden om volwassenen tot meer en beter leren te brengen.

Luc Sels voegt een naschrift bij zijn artikel ‘Heeft Vlaanderen nood aan meer’. Daarin actualiseert hij zijn bevindingen over de bestaande incentives voor het leren van volwassenen uit dat laatste artikel (dat in 2009 in *Over.Werk* werd gepubliceerd, en dat we hier overnemen) en reikt hij een aantal ideeën voor nieuwe incentives aan.

Herman Baert en *Christof Vanden Eynde* gaan in ‘Deskundigere volwasseneneducatoren: aanzetten voor een aanpak’ na welke verdere stappen er gezet kunnen worden om de volwasseneneducatoren verder te professionaliseren.

Een woord van dank

Een strategische verkenning is een intensief werk van lange adem, en het welslagen ervan hangt van het engagement van heel wat mensen af. Daarom is het gepast om iedereen die op een of andere manier heeft bijgedragen aan de verkenning, uitdrukkelijk te danken: de onderzoekers die een bijdrage leverden en ook participeerden aan het tweedaags seminarie in april 2013; de leden van de denkgroep, die elk vanuit de eigen invalshoek en eigen inzichten, maar met een grote vrijheid van geest de discussies voedden en tot een gezamenlijk gedragen platformtekst kwamen; de vertegenwoordigers van sectorfondsen die interessante input leverden voor de verkenning en de secretaris van de denkgroep, die het hele proces ondersteunde.

Ten slotte wil ik, namens de leden van de denkgroep beklemtonen dat de strategische verkenning op zich een buitengewone leerervaring is gebleken. Daarom ook oprechte dank aan de Vlor en zijn administrateur-generaal Mia Douterlungne voor de kans die we gekregen hebben om als denkgroep met en van elkaar te leren.

Herman Baert, voorzitter van de denkgroep Stimuli voor het Leren van Volwassenen
januari 2014

Vlaanderen in internationaal perspectief

Ides Nicaise

*Hoofddocent Onderwijs en Samenleving Faculteit PPW (KU Leuven)
Hoofd onderzoeksgroep Onderwijs en Levenslang Leren aan het HIVA,
Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (KU Leuven)*

Over participatie aan volwasseneneducatie is niet alleen in Vlaanderen, maar wereldwijd weinig onderzoek voorhanden. Vaak blijft het bij oppervlakkige informatie, onderbouwd met poevere statistieken. Zelfs de theorievorming is heel beperkt. In dit hoofdstuk sprokkelen we wat resultaten bij elkaar van internationaal vergelijkend onderzoek waarin nu eens Vlaanderen, dan weer België vergeleken wordt met andere streken en landen. Op EU-niveau zijn er momenteel voornamelijk twee statistische bronnen: de vijfjaarlijkse Adult Education Survey (AES), voor het eerst op EU-niveau afgenomen in 2011-2012 (waarvan de resultaten nog niet beschikbaar zijn) en de jaarlijkse Labour Force Survey (LFS – bij ons bekend als de Enquête naar de Arbeidskrachten of EAK).¹ De meeste resultaten die hier gepresenteerd worden zijn afkomstig uit het LLL2010-onderzoek, gefinancierd door de Europese Commissie in het 6e Kaderprogramma voor Onderzoek en Ontwikkeling (zie o.a. Riddell e.a., 2012; Saar e.a., 2013) waaraan het HIVA samen met 13 andere Europese onderzoeksinstituten deelnam. Daarin werd enerzijds gebruik gemaakt van de pilot survey van de AES, uitgevoerd in de periode 2007-2009, en anderzijds van een zelf uitgevoerde enquête bij cursisten.

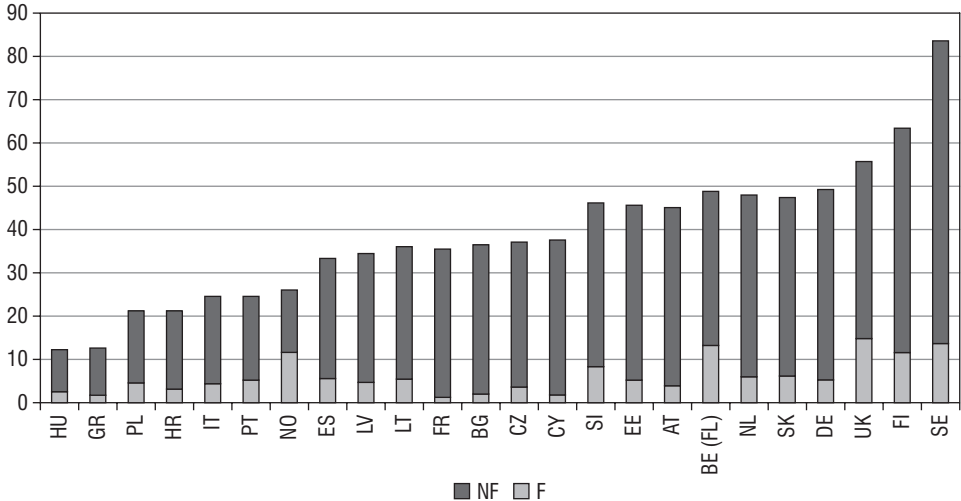
1 Wat de cijfers (niet) zeggen

1.1 Hoeveel wordt gemiddeld geparticipeerd?

Een eerste blik op de cijfers laat meteen zien dat de deelnamecijfers enorm verschillen van land tot land. Volgens de LFS (die peilt naar participatie van 18 tot 64-jarigen in de voorbije vier weken) nemen de Finnen en de Zweden tienmaal meer deel aan volwassenenvorming dan de Bulgaren of de Kroaten. Volgens de AES is de spanning (gemeten op jaarbasis bij de 25 tot 64-jarigen) wat kleiner: de Zweden nemen negen maal meer

¹ Een derde bron, de Continuing Vocational Training Survey (CVTS), betreft enkel vorming in ondernemingen.

deel dan de Hongaren. België bekleedt in deze rankings telkens een middenpositie. Op jaarbasis zouden 40% van de Belgische volwassenen deelnemen aan één of andere opleiding. Vlaanderen doet het met 49% een stuk beter dan het Belgische gemiddelde: het bekleedt de zevende plaats op de EU-ranglijst.



Bron: Adult Education Survey 2007-2009 – referentieperiode: 12 maanden – referentiegroep: 25-64 jarigen.

Figuur 1. Gemiddelde participatiegraad aan opleiding en vorming bij volwassenen

Deze AES-statistiek blijft erg ruw, omdat een opleiding evengoed een dag of een vol jaar kan duren. Bovendien is de doelgroepafbakening erg aanvechtbaar. Uit andere bronnen weten we dat grote aantallen jongvolwassenen onder de 25 jaar opnieuw gaan bijleren, zelfs meer dan twee jaar na het schoolverlaten. Het gaat vooral om jongeren die een tweede kans grijpen om een diploma van het secundair onderwijs te halen, wat toch een belangrijke functie van de volwasseneneducatie is. Deze groep komt in de AES niet in beeld. Aan het andere eind van het spectrum vallen de 65-plussers uit de statistieken. Dit is een groep met specifieke behoeften (weliswaar van een andere orde dan inzetbaarheid) die vermoedelijk heel weinig participeert.

In figuur 1 wordt een verder onderscheid gemaakt tussen formeel (kwalificatiegericht) en non-formeel (eerder taakgericht) leren. De grens tussen beide verschuift naargelang de gegevensbron. In de AES worden opleidingen van de VDAB bv. als formeel bestempeld voor zover ze resulteren in een certificaat (ook al is dat geen diploma en blijft het civiel effect ervan beperkt).² Qua formele volwasseneneducatie zit Vlaanderen zelfs sa-

² In de LFS is dit niet het geval: daar wordt formeel leren de facto beperkt tot het volwassenenonderwijs.

men met Zweden en het VK in de top drie, voor Noorwegen en Finland. Dit impliceert tegelijk dat het in Vlaanderen niet zozeer de overheid is die tekortschiet, maar vooral het bedrijfsleven (dat verantwoordelijk is voor het gros van het non-formele aanbod).

In Vlaanderen participeert jaarlijks 13,3% van de volwassenen aan formele educatie. Om een intuïtief beeld te krijgen van het grote belang van dit cijfer zouden we enkele ruwe veronderstellingen kunnen maken. Stel dat de helft van die formele opleidingen diplomagericht is, en dat er gemiddeld drie jaar nodig is om een diploma te halen, dan zouden 9 op 10 volwassen Vlamingen in de loop van hun actieve loopbaan nog een (bijkomend) diploma halen.³ M.a.w. 13% is ongetwijfeld een goede prestatie. Kortom, Vlaanderen doet het globaal (zeer) goed, zeker op het vlak van formele volwasseneneducatie, maar beduidend minder goed wat non-formele educatie betreft.

1.2 Ongelijkheden tussen bevolkingsgroepen

Niet alleen tussen landen, maar ook binnen landen zijn er enorme verschillen in participatie naargelang de leeftijd en het geslacht, het initiële scholingsniveau en de arbeidsmarktpositie van individuen.

Op EU-niveau participeren de 25 tot 29-jarigen drie- tot viermaal meer dan de 55 tot 64-jarigen. Dat is begrijpelijk als men educatie beschouwt als een investering voor de toekomst: *jongeren* hebben een langere loopbaan voor zich en zullen dus veel langer profijt halen uit opleidingen dan ouderen. Dat motiveert hen uiteraard sterker om deel te nemen. Daartegenover staat echter dat oudere werknemers vaak kwetsbaar zijn voor werkloosheidsrisico's en dus meer behoefte hebben aan herscholing. Gepensioneerden hebben dan weer meer niet-arbeidsgerichte motieven om te participeren (bv. gezondheid of sociale participatie). Middenveldorganisaties die opkomen voor de belangen van ouderen dringen dan ook sterk aan op bijkomende educatieve inspanningen voor hun achterban.

De *gender*-balans slaat in de volwasseneneducatie, zoals in het initiële onderwijs, steevast over in het voordeel van de vrouwen: zij maken ongeveer 20% meer gebruik van het educatieve aanbod dan mannen.

De meest problematische ongelijkheid is de scheve verdeling naar *initieel opleidingsniveau*: volwassenen met een hoger onderwijsdiploma participeren in de EU zowat driemaal meer aan opleidingen dan voortijdige schoolverlaters. Het gaat hier om een

³ Dit cijfer berust verder op de hypothese dat een gemiddelde loopbaanduur 40 jaar duurt, en dat de participanten telkens weer andere personen zijn. Het is geenszins de bedoeling hiermee precies te ramen hoeveel diploma's de volwasseneneducatie oplevert, maar alleen een orde van grootte te geven van de potentiële impact ervan.

welbekende maar hardnekkige vorm van mattheuseffect: wie het meest behoefte heeft aan volwasseneneducatie neemt in de praktijk het minst deel. Verschillende hypothesen worden in de literatuur naar voren geschoven om dit te verklaren. Hogeschoolden hebben meer (aangeboren of aangeleerde) leervaardigheden, ze doen werk dat steeds evoluerende vaardigheden vereist en/of werkgevers investeren meer in hen omdat ze bij hogeschoolden ook (terecht of ten onrechte) een hogere opbrengst van opleiding verwachten.

Een andere vorm van mattheuseffect houdt verband met het *arbeidsmarktstatuut* van individuen. Werkenden participeren meer dan werkzoekenden en niet-actieven (zieken, gepensioneerden, thuisblijvende ouders e.d.). Dit is op zich niet verwonderlijk aangezien het levenslang leren vooral arbeidsmarktgericht is en door werkgevers wordt gefinancierd. Maar het is daarom niet wenselijk te noemen. Voor overheden bestaat de uitdaging erin om compenserend op te treden voor deze ongelijkheid.

Meteen raken we aan de kernvragen van deze publicatie. In welke mate kunnen opleidingsinstellingen en overheden bijdragen aan (a) een hogere algemene participatie aan leren, en (b) kleinere ongelijkheden in participatie tussen deelgroepen? En hoe positioneert Vlaanderen zich in vergelijking met andere EU-landen of -regio's op dit vlak?

2 Verklaringen voor de vastgestelde participatiepatronen

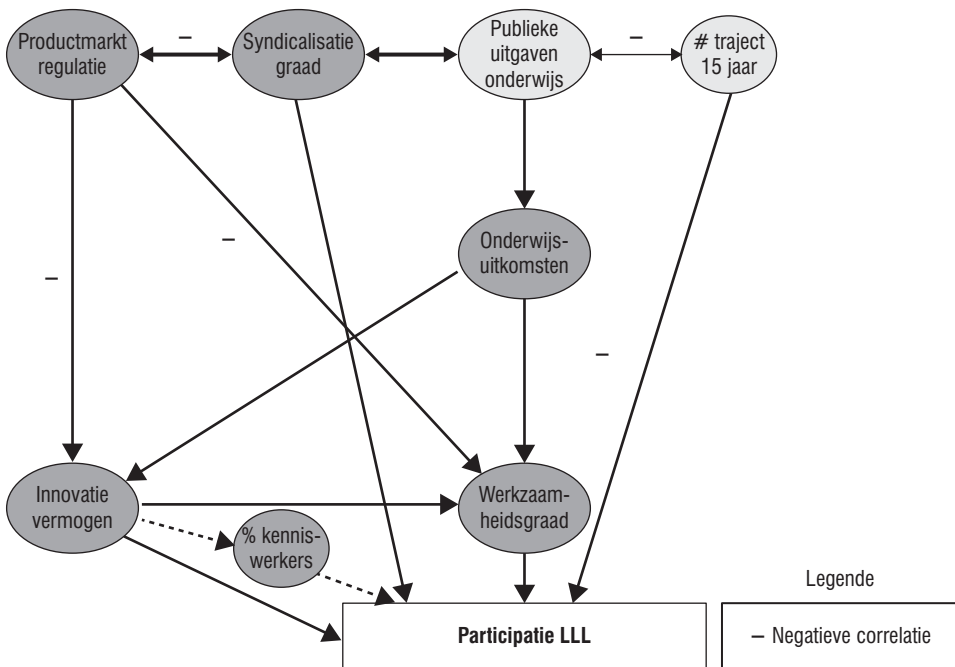
Na het bovenstaande korte overzicht van cijfermateriaal buigen we ons in deze sectie over verklaringsmodellen voor de verschillen in participatie. We benutten hiervoor het geïntegreerde kader dat in Boeren, Nicaise en Baert (2010) wordt aangereikt en waarin determinanten op macro-, meso- en microniveau op elkaar inhaken. In de volgende subsecties zoomen we achtereenvolgens in op elk van de drie niveaus.

2.1 De invloed van de macro-institutionele context op participatie aan leren

In de voorbije decennia is grote vooruitgang geboekt in de studie van de invloed van systeemkenmerken op onderwijsuitkomsten in het initieel onderwijs. Dat is grotendeels te danken aan de facilitering van comparatief onderzoek door investeringen in grootschalige dataverzameling zoals PISA, TIMSS en PIRLS. Voor de volwasseneneducatie komen nu pas soortgelijke databanken (zoals AES en PIAAC⁴) tot stand. Het voorbije HIVA-onderzoek hierover (Desmedt e.a., 2006) bleef noodgedwongen beperkt tot de EU15 en zou daarom best in de toekomst gevalideerd worden door herhaling op een grotere steekproef van landen. Toch levert het een aantal interessante inzichten

⁴ Programme for International Assessment of Adult Competences

op. In dit onderzoek werd de macro-institutionele context ruim gedefinieerd, met inachtneming van de economische omgeving, de organisatie van de arbeidsmarkt en de sociale protectie, het initiële onderwijssysteem, demografische en culturele factoren. We beperken ons hier tot de meest opvallende bevindingen. Sommige factoren kunnen indien nodig op termijn door systeemhervormingen beïnvloed worden; andere zijn eerder exogeen maar helpen tenminste om verschillen tussen landen te begrijpen. Een synthetisch beeld vindt men in figuur 2; voor details verwijzen we naar het vermelde onderzoeksrapport. De pijlen in de figuur zijn (veronderstelde) causale verbanden die door regressie-analyses bevestigd werden. Wanneer bij een pijl geen teken staat, is het verband positief.



Figuur 2. Macro-economische en institutionele determinanten van de participatie aan levenslang leren (EU15 – Bron: Desmedt e.a., 2006, p.43)

Levenslang leren gebeurt zoals gezegd vooral in functie van werk, en is dus onrechtstreeks afhankelijk van het *algemeen economisch klimaat* in een land. Bijvoorbeeld zullen een groeiende economie, een kennisintensieve industriële structuur en een hoge werkzaamheidsgraad naar verwachting de participatie aan opleiding stimuleren. Soepel werkende productmarkten met relatief weinig regulering kunnen dit dynamische, innovatieve klimaat bevorderen. De variabele ‘economische groei’ wordt aldus wegverklaard door de andere variabelen.

Wat de werking van de *arbeidsmarkt* betreft, zijn er meerdere tegenstrijdige hypothesen:

- Een grote werkzekerheid (bv. door hogere ontslagvergoedingen) zal wellicht de werknemer minder aanporren om zich bij te scholen, maar ze kan de werkgever wel aanmoedigen om meer in opleiding te investeren aangezien het risico op vertrek na de opleiding kleiner wordt;
- Genereuze werkloosheidsuitkeringen doden volgens sommigen de prikkel om werk te zoeken (en bij uitbreiding, om zich bij te scholen). Anderen zullen dan weer beweren dat hogere uitkeringen integendeel de werkzoekenden toelaten om meer in opleiding te investeren;
- Sterke vakbonden (gemeten aan de syndicalisatiegraad) zullen volgens de enen leiden tot meer rigiditeit in het arbeidsaanbod (m.a.w. door een grotere bescherming van arbeidscontracten en een meer genereuze werkloosheidsverzekering) en op die manier ook deelname aan opleidingen ontmoedigen. Anderzijds zullen vakbonden die de belangen van hun achterban verdedigen vanzelfsprekend ook ijveren voor meer opleidingsmogelijkheden.

Hier moet de empirische evidentie dus het pleit beslechten. Uit de HIVA-schattingen blijkt een positief verband tussen syndicalisatiegraad en participatie aan opleidingen. Tegelijk gaat een sterkere vakbondswerking blijkbaar vaak samen met minder regulering op de productmarkten, wat gunstig is voor de werkzaamheidsgraad.

Wat de kenmerken van het *initieel onderwijssysteem* betreft, weerhielden Desmedt e.a. twee sleutelvariabelen: de duur van de leerplicht en het aantal studierichtingen op 15-jarige leeftijd.

- Een langere leerplicht resulteert in een hoger gemiddeld scholingsniveau – of tenminste, een lager percentage voortijdige schoolverlaters. Op die manier bevordert ze ook de participatie aan volwasseneneducatie.
- Het effect van de differentiatie in onderwijscurricula is in de onderwijsliteratuur heel controversieel. Voorstanders van uniforme curricula zullen opwerpen dat meer differentiatie stigmatiserend en demotiverend werkt voor wie in de ‘zwakkere’ studierichtingen terechtkomt, waardoor de betrokkenen ook achteraf een afkeer tegen opleiding en vorming zullen blijven koesteren (schoolmoeheid). Tegelijk zouden schoolverlaters met een meer specifieke beroepsvorming achteraf de valse idee kunnen koesteren dat zij volleerd zijn en geen verdere nascholing meer nodig hebben. Voorstanders van differentiatie zullen daarentegen argumenteren dat scholing op maat van elk talent integendeel leidt tot meer succeservaringen, minder voortijdig schoolverlaten en een grotere participatiegeneigdheid op volwassen leeftijd. Ook hier moet men de empirie laten spreken. Desmedt e.a. vinden blijkbaar steun voor de schoolmoeheidshypothese: hoe meer curriculumdifferentiatie in het secundair onderwijs, hoe minder participatie op volwassen leeftijd.

Met de resultaten van dit verklaringsmodel in de hand, kan men nu aantonen op welke punten het Vlaamse systeem eventueel zou moeten hervormd worden om het levens-

lang leren te stimuleren. Vlaanderen blijkt op de meeste punten (relatief sterke kennis-economie, competitieve productmarkten, sterke vakbonden, lange leerplicht) gunstig te scoren. Alleen de matige werkzaamheidsgraad en de sterke stratificatie van het secundair onderwijs werken een hoge participatie aan volwasseneneducatie tegen.

Naast de determinanten van de algemene participatiegraad aan levenslang leren, onderzochten Desmedt e.a. (2006) ook de factoren die de *kansengelijkheid* in de volwasseneneducatie bevorderen. Vooreerst stelden zij vast dat die factoren grotendeels samenvallen met de algemene stimuli. Er is een duidelijke correlatie tussen gemiddelde participatiegraad en kansengelijkheid. Landen met een actief stimuleringsbeleid voor kansengroepen bereiken ook een hogere gemiddelde participatie. Dat stimuleringsbeleid geldt in de eerste plaats voor werkzoekenden. Aangezien de meeste werkzoekenden laaggeschoold zijn, per definitie geen werkgeverssteun ontvangen voor participatie aan opleiding en mogelijk ook nog andere hinderpalen moeten overwinnen (taalbarrières, gezondheid, ...), is een krachtig opleidingsbeleid voor deze groep van groot belang. Ook hier scoort Vlaanderen zeer goed in vergelijking met andere EU-landen. Andere hefboomen voor kansengroepen zijn het EVC-beleid (erkenning van elders verworven competenties), een volledig, flexibel, transparant en goed gecoördineerd aanbod, loopbaancoaching, en ondersteunende diensten zoals kinderopvang en mobiliteitstoelagen voor cursisten.

Een interessante complementaire invalshoek bij het voorgaande komt uit de sociologie van de welvaartsstaten (Esping-Andersen, 1990; Hall & Soskice, 2001). Welvaartsstaten kunnen ondergebracht worden in drie tot vijf typen, op basis van enkele cultureel-ideologische basiskenmerken:

- Het *Noord-Europese* (in oorsprong *sociaal-democratische*) model legt een sterke nadruk op gelijkheid en een grote verantwoordelijkheid bij de staat als borg van basisrechten. Andere maatschappelijke instellingen zoals de markt en het gezin spelen er een veel kleinere rol. Op het vlak van de volwasseneneducatie impliceert dit een relatief groot aandeel van het formele aanbod, een sterke overheidssteun, veel regulering en een relatief grote kansengelijkheid. We verwachten dus een hoge gemiddelde participatiegraad en een beperkte mate van ongelijkheid in de volwasseneneducatie.
- Het *Anglo-Keltische* model is in wezen *liberaal* en ziet het individu als centrale actor. Ook educatie is een kwestie van individueel initiatief. De overheid faciliteert maar reguleert niet, ze laat integendeel zoveel mogelijk over aan het private, non-formele educatie-aanbod van bedrijven en non-profit instellingen. Ook hier wordt veel ruimte gelaten aan de vrijemarktwerking. Op een flexibele, weinig gereguleerde arbeidsmarkt met slechts minimale sociale protectie spelen opleiding en vorming echter een cruciale rol om de inzetbaarheid van het individu op peil te houden. We verwachten bijgevolg een hoge gemiddelde participatiegraad, maar tegelijk ook grote ongelijkheden tussen doelgroepen.
- Het *Continentaal-Europese* model (ook soms *conservatief* of *corporatistisch* genoemd) staan noch de staat, noch de markt centraal, maar vormen de sociale part-

ners en het middenveld de spil van de welvaartsstaat. Dit resulteert in vrij sterke regulering, doch zonder universele draagwijdte aangezien de sociale partners vooral bekommerd zijn om de werkende bevolking. Men kan dus een groot aandeel verwachten van het non-formele educatieve aanbod, een ‘redelijke’ maar niet zeer hoge participatiegraad, en een problematische positie van doelgroepen die niet tot de kern van de werkende bevolking horen.

- Het *Zuid-Europese* model wordt ook ‘*familistisch*’ genoemd omdat de (uitgebreide) familie er nog steeds als spil van de samenleving fungeert, terwijl zowel de staat als de markt en de sociale partners er minder goed georganiseerd zijn. Bijgevolg verwachten we dat er veel informeel geleerd wordt (bv. binnen familiebedrijven), terwijl het formele en non-formele aanbod beperkt blijven. Aangezien de inkomens- en vermogensverdeling in deze landen zeer ongelijk is, blijft ook de participatie aan levenslang leren er zeer ongelijk.
- Sinds de val van het Ijzeren Gordijn gaat veel aandacht naar de (her)opbouw van welvaartsstaten in *Centraal- en Oost-Europa*. Onder het voormalige communistische regime golden zeer egalitaire onderwijssystemen en was er (althans officieel) geen behoefte aan een tweedekansonderwijs op basis- of secundair niveau. De overheidsbedrijven stonden in voor de vorming en nascholing van hun personeel. Met de instorting van het communisme is ook de educatieve sector ingestort, waarna een geleidelijke heropbouw aan de gang is. Sommige landen (zoals de Baltische landen) lijken te opteren voor een uitgesproken liberale koers, terwijl andere (de Visegrad-landen: Tsjechië, Slowakije, Hongarije) eerder de ‘continentale’ toer opgaan. Duidelijk afgetekende patronen van nieuwe types van welvaartsstaten zijn nog weinig zichtbaar. Op een paar uitzonderingen na (bv. Slovenië, Slowakije, Estland) is de sector van de volwasseneneducatie nog heel precair uitgebouwd.

Waar situeert *Vlaanderen* zich binnen deze typologie? Op basis van onze ligging en van de algemene kenmerken van onze welvaartsstaat zouden we verwachten dat Vlaanderen tot het continentale regime behoort. Nochtans zijn er kenmerken die duidelijk wijzen in de richting van een verwantschap met de Noord-Europese modellen. Ook al blijft de participatiegraad in Vlaanderen wat lager en is er wat meer ongelijkheid, toch bevinden we ons volgens het LLL2010-onderzoek in het kamp van de sterk presterende en relatief egalitaire regimes. In figuur 1 werd reeds aangetoond dat Vlaanderen de zevende plaats in de EU bekleedt qua algemene participatiegraad, en dat dit deels te danken is aan een zeer sterk uitgebouwd formeel (overheids)aanbod. Even verrassend is wellicht de bevinding dat de ongelijkheden in participatie (naar leeftijd, onderwijsniveau en zelfs arbeidsmarktpositie) kleiner zijn dan gemiddeld in de EU. Robert (2012) gebruikte in zijn analyses België (eerder dan Vlaanderen) als eenheid, en maakte een onderscheid tussen twee groepen van obstakels tot participatie:

- *Socio-demografische hinderpalen* omvatten gender, kinderlast, leeftijd en rurale residentie. In continentale regimes hebben vrouwen zowel door hun gezinsverantwoordelijkheden als door hun algemeen lagere participatiegraad aan de arbeidsmarkt

normaliter minder toegang tot het (hoofdzakelijk arbeidsmarktgerichte) opleidingsaanbod. Maar in België hebben vrouwen anderzijds een sterke positie in het initieel onderwijs, en is de kinderopvang goed uitgebouwd. Blijkbaar wegen deze laatste twee factoren op tegen de vorige. Ouderen participeren ook bij ons minder dan jongeren, maar hun achterstand is relatief kleiner. En de sterke verstedelijkingsgraad van België maakt dat er relatief weinig problemen zijn van toegang tot volwasseneducatie in rurale gebieden;

- *Socio-economische hinderpalen* definieert Robert als laaggeschooldheid, anciënniteit (eerder in negatieve zin, omdat vaardigheden mettertijd hun waarde verliezen), preciaire (deeltijdse, tijdelijke of interim) arbeidscontracten en manuele beroepen. Op al deze ‘achterstellingsfactoren’ scoort Vlaanderen significant minder negatief dan het EU-gemiddelde. De enige uitzondering is tijdelijke arbeidscontracten, die in België dezelfde negatieve invloed hebben als in de rest van de onderzochte landen.

Op basis van zijn analyse op de 19 eerste deelnemende landen aan de AES, komt Robert tot de classificatie zoals weergegeven in Tabel 1. België bevindt zich samen met Zweden, Noorwegen en Slovenië in een groep landen waar zowel de kwantitatieve omvang van beide groepen hinderpalen als hun impact op de participatie aan volwasseneducatie beperkt zijn.

Tabel 1. Typologie van landen in functie van de sociale ongelijkheid in participatie aan LLL

Omvang van socio-economische en demografische hinderpalen	Sterkte van impact van socio-economische en demografische hinderpalen			
	Sterk	Relatief sterk	Relatief zwak	Zwak
Groot	Bulgarije, Frankrijk, Cyprus	Hongarije		
Groter dan gemiddeld	Kroatië	Oostenrijk, Tsjechië, Letland		Duitsland
Kleiner dan gemiddeld			Estland, Litouwen, Slovakije	
Klein				Zweden, Noorwegen, België, Slovenië

Bron: Robert (2012) op basis van AES.

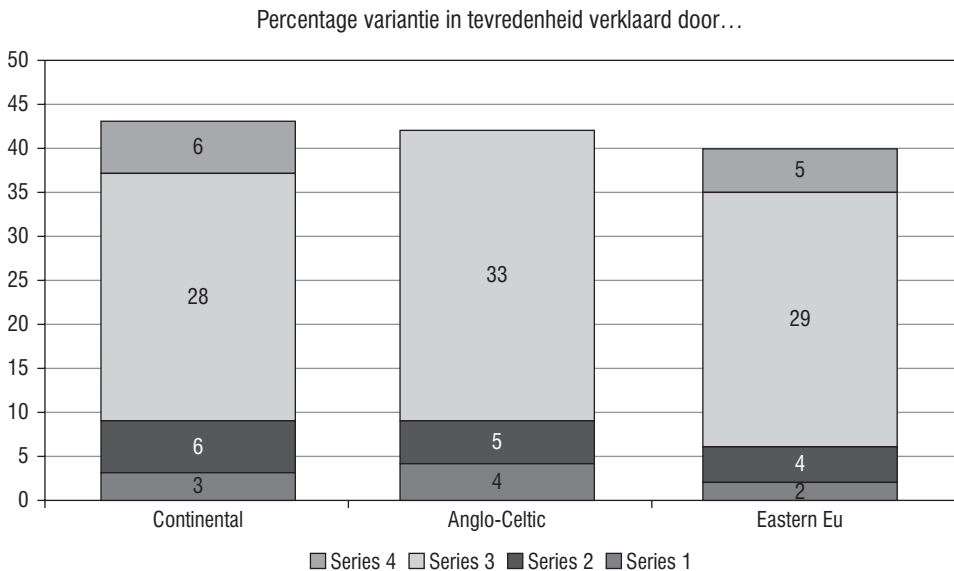
2.2 De invloed van het mesoniveau: organisatie van het aanbod

In het LLL2010-onderzoek voerden we eveneens een survey uit bij 13.000 cursisten uit het volwassenenonderwijs (1000 in elk van de deelnemende landen/regio’s: Vlaanderen, Engeland, Schotland, Ierland, Noorwegen, Oostenrijk, Tsjechië, Bulgarije, Hongarije, Slovenië, Litouwen, Estland, Rusland). De landensteekproef bevatte dus heel wat landen van Centraal- en Oost-Europa (COE), en was niet representatief voor de EU (er

zaten zelfs twee niet-lidstaten in). Deze atypische steekproef werd vooral verantwoord doordat nog heel weinig bekend is over volwasseneneducatie in Centraal- en Oost-Europa.

Binnen elk land werd (in de mate van het mogelijke) een gestratificeerde steekproef getrokken van cursisten, met oververtegenwoordiging van de laagste onderwijsniveaus: 250 cursisten op ISCED-niveaus 1-2 (lager en lager secundair), 250 op niveau 3 (hoger secundair), 250 op niveau 4 (postsecundair, niet-hoger) en 250 op niveaus 5-6 (bachelor- en masterniveau). Een eerste opvallende bevinding was dat, ondanks ernstige inspanningen, een aantal nationale teams (vooral in COE) er niet in slaagde om de quota te bereiken op de laagste ISCED-niveaus. Dit wijst op een enorme leemte in het educatieve aanbod in deze landen. Vlaanderen is blijkbaar een van de weinige landen waar zelfs de basiseducatie deel uitmaakt van het formele volwassenenonderwijs. Elders is het ofwel onbestaande, ofwel wordt het overgelaten aan het non-formele of informele circuit.

Aangezien onze enquête effectieve cursisten viseerde, kan ze niet dienen om het participatiegedrag als dusdanig in kaart te brengen. Ze was eerder gericht op een meting van de kwaliteit van het aanbod, het profiel van de cursisten, hun motivatie en verwachtingen m.b.t. de opbrengsten van de gevolgde opleidingen. Bovendien was ze uitsluitend gericht op het volwassenenonderwijs in de enge zin, omdat er over dit relatief kleine segment nog weinig statistische gegevens voorhanden zijn.



Bron: Boeren e.a., 2011. Serie 1 = persoonlijke kenmerken van cursist; Serie 2 = obstakels; Serie 3 = kenmerken van de leeromgeving; Serie 4 = organisatiekenmerken van de opleiding.

Figuur 3. Aandeel van 4 sets van determinanten in de verklaring van tevredenheid over gevolgde cursussen in het formele volwassenenonderwijs

Voor het doel van dit hoofdstuk is de analyse van de motivatie van cursisten wel relevant, aangezien die motivatie niet alleen henzelf al dan niet doet volhouden tot aan de eindmeet, maar ook afstraalt op mogelijke toekomstige cursisten. Gemotiveerde en tevreden cursisten zullen normaliter ook het participatiegedrag van anderen uit hun omgeving beïnvloeden.

Volgens het bekende ARCS-model van Keller (1999) bestaat motivatie uit een min of meer sequentiële keten van vier componenten: een positieve leerattitude (*attitude*), het bewustzijn van de relevantie van een opleiding (*relevance*), vertrouwen dat men de opleiding met vrucht zal kunnen afronden (*confidence*), en ten slotte tevredenheid (*satisfaction*) m.b.t. de kwaliteit van de genoten opleiding. Deze laatste component is cruciaal om ook anderen tot participatie aan te sporen; daarom besteden we er hier extra aandacht aan.

Als determinanten van satisfactie weerhielden we vier sets van factoren:

- Hoewel satisfactie een eerder cognitief dan emotioneel begrip is, kunnen we niet uitsluiten dat het beïnvloed wordt door een aantal exogene, *individu-gebonden kenmerken* (zijn vrouwen sneller tevreden dan mannen, jongeren sneller dan ouderen, laaggeschoolden sneller dan hooggeschoolden, ...?);
- In de literatuur over leermotivatie worden allerlei *obstakels* bestudeerd die de ‘subjectieve kosten-baten balans’ van individuen in de negatieve richting kunnen doen overslaan: kosten, toelatingsproeven, tijdgebrek, afstand tussen woonplaats en opleidingsplaats, gezondheid, leeftijds kloof met andere cursisten, enz.;
- Satisfactie heeft natuurlijk ook te maken met de *leeromgeving*: de relatie tussen cursisten onderling, de ervaren steun vanwege docenten, taakgerichtheid en doelgerichtheid van de cursus, ruimte voor inspraak, ...;
- Ten slotte kan een invloed verwacht worden van de *organisatiekenmerken* van de opleiding: modulaire organisatie, klasomvang, actieve leermethoden, erkenning van elders verworven competenties/kwalificaties.

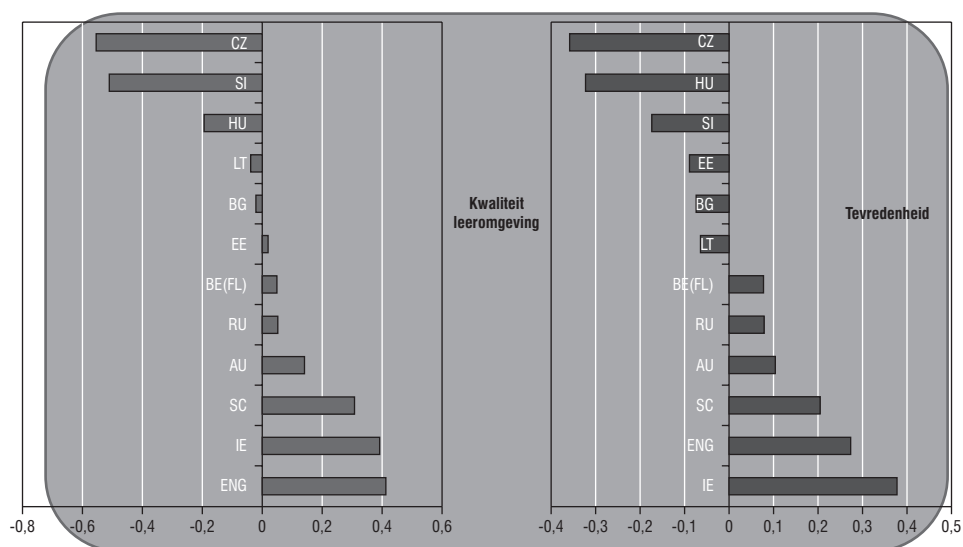
We beperken ons tot een synthetisch beeld van de bevindingen. Voor een volledige weergave en bespreking van de resultaten verwijzen we naar Boeren e.a. (2011). De gegevens m.b.t. alle deelnemende landen werden gepoold, maar om mogelijke verschillen tussen welvaartsregimes te onderscheiden werden afzonderlijke regressies geschat voor drie groepen landen/regio’s: de Anglo-Keltische, de continentale en de COE landen. In figuur 3 wordt voor elke groep afzonderlijk het totale percentage verklaarde variantie weergegeven, alsook het gewicht van de vier sets determinanten in deze verklaarde variantie.⁵

Meteen valt op dat de resultaten voor de drie onderzochte groepen landen erg gelijklopend zijn. Telkens wordt 40 à 43% van de variantie in satisfactie door het model

⁵ Noorwegen werd niet in de analyse opgenomen omdat er geen matching mogelijk was tussen individuele gegevens en gegevens over de opleidingen en instellingen. Daardoor valt ook het Noord-Europese welvaartsregime uit de analyse weg.

verklaard, en telkens is de *leeromgeving* de doorslaggevende factor daarin. M.a.w. individuele kenmerken (zoals leeftijd, geslacht, vooropleiding of tewerkstelling), obstakels (kosten, afstand, tijd, ...) en zelfs organisatiekenmerken van de opleiding (modulair of niet, toelatingsproeven, EVC/EVK, klasomvang, ...) spelen een marginale rol, terwijl de relaties tussen cursisten en docenten, tussen cursisten onderling, de werksfeer, doelen en taakgerichtheid van de cursussen een heel grote rol spelen in de verklaring van de tevredenheid. Uiteraard moeten we rekening houden met het feit dat de bevroegde cursisten reeds een aantal obstakels overwonnen hebben (anders zouden ze niet deelnemen). M.a.w., de resultaten zijn beïnvloed doordat hier een selecte groep van de potentiële deelnemerspopulatie wordt bevroegd. Toch is de boodschap duidelijk: in een grote en zeer verscheiden groep landen komt hetzelfde duidelijke patroon naar voren, nl. dat de leeromgeving dé motivator bij uitstek is.

Overigens geeft de analyse hoegenaamd *niet* aan dat de cursisten in alle onderzochte landen even tevreden zijn, wel integendeel. In de onderzochte West-Europese landen ligt de gemiddelde tevredenheidsscore van cursisten in het volwassenenonderwijs systematisch hoger dan in de COE-landen. Figuur 4 laat zien dat die verschillen zelfs op land-niveau sterk gecorreleerd zijn met de gemiddelde kwaliteit van de leeromgeving. De nieuwe lidstaten kunnen dus in de leer gaan bij de West-Europese om hun volwassenenonderwijs aantrekkelijker te maken. Het minder goede nieuws is dat Vlaanderen op dit vlak erg matig scoort: het staat op de laatste plaats bij de West-Europese landen uit de steekproef, en moet Rusland laten voorgaan. Tijd dus voor een meer gedetailleerd onderzoek over de kwaliteit van het Vlaamse volwassenenonderwijs.



Figuur 4. Gemiddelde waardering van de kwaliteit van de leeromgeving in het volwassenenonderwijs, en gemiddelde tevredenheidsscore van cursisten per land/regio (Bron: Boeren e.a., 2011)

2.3 Determinanten op micro-niveau: de ‘lange arm van de familie’ en de ‘lange arm van het werk’

Ook op micro-vlak werd in het LLL2010-project comparatief onderzoek gedaan naar de determinanten van participatie. Omdat de analyse voor België gedetailleerder gebeurde dan in andere landen, beperken we deze sectie tot de resultaten voor ons eigen land (Chen & Nicaise, 2010). Een verdere beperking is dat deze analyse toegespitst is op werkenden, omdat de invloed van werkgeverssteun op het participatiegedrag mee onderzocht wordt.

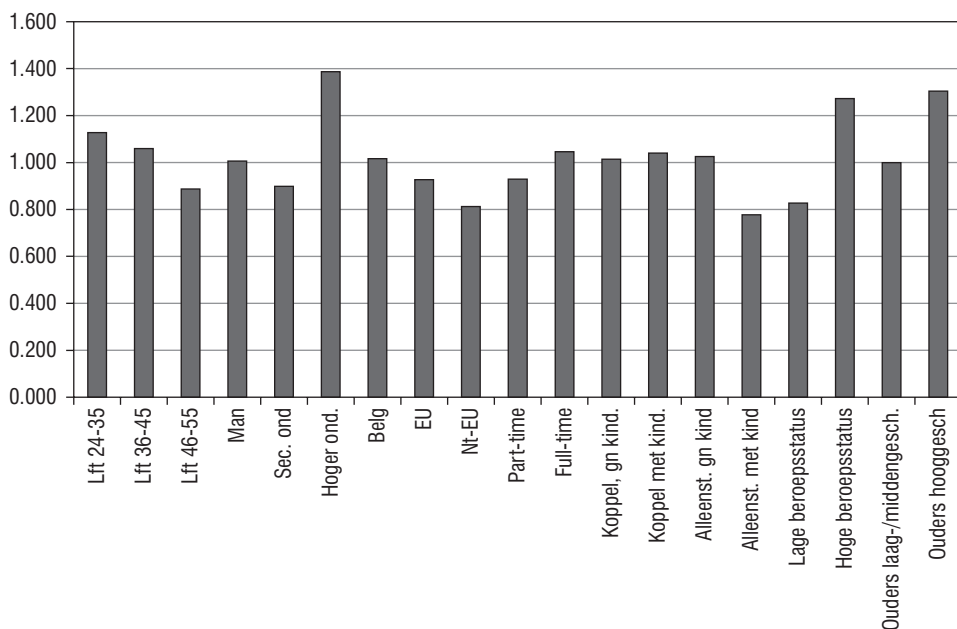
Ons theoretisch model is een combinatie van het klassieke OED-model van Ishida, Müller en Ridge (1995) en Rubenson’s model van ‘de lange arm van het werk’ (Desjardins, Rubenson & Milana, 2006). Het OED- acroniem uit de onderwijssociologie staat voor de relatie tussen *origin* (sociale herkomst), *education* (het bereikte onderwijsniveau) en *destination* (positie in de samenleving en op de arbeidsmarkt). Toen in het begin van vorige eeuw het onderwijs nog een relatief onbelangrijke rol speelde in de sociale mobiliteit, werd de maatschappelijke positie van een individu nog vooral bepaald door zijn afkomst. M.a.w., er was nog een sterk direct verband tussen *origin* en *destination* ($O \rightarrow D$). De opkomst van de meritocratie heeft deze band stilaan afgezwakt, terwijl het bereikte onderwijsniveau een belangrijker factor werd ($E \rightarrow D$). Toch bleef, paradoxaal, de sociale mobiliteit beperkt omdat het bereikte onderwijsniveau op zijn beurt in sterke mate bepaald bleef door de sociale herkomst. Kortom, de rechtstreekse invloed van sociale herkomst op bereikte maatschappelijke posities ($O \rightarrow D$) werd afgezwakt maar dit werd gecompenseerd door een onrechtstreekse invloed ($O \rightarrow E \rightarrow D$).

Breiden we dit model uit met volwasseneneducatie, dan kunnen twee kernvragen gesteld worden: (a) In welke mate blijft iemands sociale herkomst nog doorwerken als determinant van zijn participatiekansen aan volwasseneneducatie (de lange arm van de familie)? (b) In welke mate bepaalt de bereikte arbeidsmarktpositie van het individu deze participatiekansen (de lange arm van de job)?

In figuur 5 wordt het verband tussen diverse kenmerken van volwassenen en hun kansen op participatie aan leren grafisch voorgesteld. De gebruikte maatstaf is de zogenaamde ‘odds ratio’ of kansverhouding tussen een bepaalde subgroep en de gemiddelde volwassene: een verhouding groter dan een wijst op een meer dan gemiddelde kans; een verhouding kleiner dan een, op een minder dan gemiddelde kans.

In figuur 5 gaat het telkens om bivariate kansverhoudingen, zonder controle voor andere persoonlijke kenmerken. Zo zien we dat volwassenen wier ouders hooggeschoold waren, sterk oververtegenwoordigd zijn in de volwasseneneducatie, maar daarmee weten we nog niet of dat een rechtstreekse of een onrechtstreekse invloed is (via het bereikte initiële onderwijsniveau of via de bereikte arbeidsmarktpositie). Een multivariate logistische regressie (zoals in Tabel 2) laat toe om zuivere invloeden te meten, na controle voor andere variabelen. De coëfficiënten kunnen geïnterpreteerd worden als “gecorrigeerde odds ratio’s” (na uitzuivering van andere variabelen). Enkel significante

coëfficiënten (herkenbaar aan de sterretjes ernaast) mogen als enigszins betrouwbaar beschouwd worden. Om na te gaan of de participatiekansen verschillend verdeeld zijn in de formele en de non-formele educatie, schatten we een multinomiaal model met vier mogelijke uitkomsten: geen participatie (referentiekans), formele educatie, non-formele educatie, en beide.



Figuur 5. Kansverhouding op participatie aan volwasseneneducatie in België, volgens persoonskenmerken (telkens in vergelijking met de gemiddelde participatiekans – Bron: Chen & Nicaise, 2010)

Tabel 2. Determinanten van participatiekansen aan volwasseneneducatie in België (multinomiaal kansmodel – Bron: Chen & Nicaise, 2010)

	Formeel	Non-formeel	Beide
man (ref. = vrouw)	0,87	1,14	1,26
<i>onderwijsniveau (ref. = laaggeschoold)</i>			
H50	1,15	1,31 *	1,30
H0	2,43 **	2,96 **	3,15 **
<i>Leeftijd (ref.56-65)</i>			
24-35	3,29 **	1,86 **	3,25 **
36-45	2,51 *	1,67 **	2,14 *
46-55	1,25	1,13	1,07
<i>Beroepsniveau (ref. = arbeider)</i>			
lagere bediende	1,68 *	2,06 **	5,93 **

		Formeel		Non-formeel		Beide	
hogere bediende		1,78	*	2,25	**	5,95	**
<i>Geboorteland (ref. België)</i>							
EU		0,85		0,78		0,85	
niet-EU		1,42		0,74		1,00	
<i>uren/week (ref. part-time)</i>							
Full-time		1,32		1,25		1,40	
<i>Onderwijsniveau ouders (ref. laaggeschoold)</i>							
middengeschoold		0,85		1,06		1,03	
hooggeschoold		0,74		0,93		0,86	
<i>Gezinsituatie (ref. alleenst. zonder kinderen)</i>							
koppel zonder kinderen		1,23		0,88		0,75	
koppel met kinderen		0,82		0,81		0,45	**
alleenst. met kinderen		0,38	*	0,59	*	0,58	

Uit Tabel 2 kunnen volgende besluiten getrokken worden:

- Enerzijds vinden we enkele bekende ongelijkheden terug: jongeren, hoger geschoolden en bedienden participeren significant meer dan hun referentiecategorieën. Gezinnen met kinderen (en met name alleenstaanden met kinderen) participeren eveneens veel minder dan kinderloze gezinnen of alleenstaanden.
- Interessant is dat noch het geslacht, noch het type contract, noch de etnische herkomst een rechtstreekse invloed blijken te hebben op de participatiekansen aan levenslang leren. Indien migranten bv. volgens figuur 5 minder participeren, dan heeft dat waarschijnlijk te maken met hun lagere initiële scholingsgraad, eerder dan aan hun herkomst. Indien tijdelijk of deeltijds tewerkgestelden minder participeren, dan kunnen we dat aan hun arbeidersstatuut en/of aan hun lager initieel onderwijsniveau toeschrijven.
- Opvallend is dat de coëfficiënten m.b.t. initieel onderwijsniveau en beroepsniveau in de tweede kolom (non-formele opleidingen) groter zijn dan in de eerste kolom. Dit bevestigt ons vermoeden dat de kansen sociaal ongelijker verdeeld zijn in non-formele onderwijsvoorzieningen dan in de formele. Het non-formele aanbod is immers meer in private handen en staat meer in functie van economische (profit) dan van sociale belangen. Een verdere analyse bevestigt dat de steun van werkgevers vooral gericht is op hoger geschoolden, kaderleden, jongeren en voltijds werkenden – en dat deze werkgeverssteun bijdraagt aan een schevere verdeling van de participatie (Chen & Nicaise, 2010, sectie 3.3).

Keren we terug naar de uitgangsvragen, dan kunnen we besluiten dat de ‘lange arm van de familie’ alleen indirect werkt. De coëfficiënten van het ouderlijke opleidingsniveau zijn immers niet statistisch significant. Indirect blijft de sociale herkomst uiteraard doorwerken via het bereikte initiële onderwijsniveau en beroepsniveau. De ‘lange arm van de job’ is meer expliciet aanwezig: werkenden in hogere beroeps categorieën

participeren in het algemeen meer aan opleiding; bovendien is werkgeverssteun selectief gericht op de meer kansrijke groepen en versterkt zij de ongelijkheden in participatiekansen.

3 Beleidsimplicaties

Uit de verschillende deelonderzoeken die in dit hoofdstuk besproken werden, onthouden we in het algemeen een vrij positief beeld over de Vlaamse volwasseneneducatie. De participatiegraad is aan de hoge kant en de sociale ongelijkheden zijn in Vlaanderen kleiner dan in de rest van de EU. Dit laatste is op zich een merkwaardige conclusie, aangezien ons initieel onderwijssysteem op het vlak van sociale ongelijkheid een veel minder goede reputatie heeft.

De relatief beperkte sociale ongelijkheden in de volwasseneneducatie zijn wellicht toe te schrijven aan een goed uitgebouwd aanbod op basis- en secundair niveau, een sterke betrokkenheid van de sociale partners en een vrij hoog aandeel van het formele aanbod. In dat formele aanbod genieten zwakke doelgroepen zoals laaggeschoolden en personen die van vervangingsinkomens leven, ook nog van een voorkeursbehandeling. Uiteraard is dit nog geen reden tot zelfgenoegzaamheid, want de mattheuseffecten naar initieel onderwijsniveau of beroepscategorie blijven hardnekkig aanwezig, ook in het formele educatieve aanbod.

Het onderzoek naar determinanten op systeemniveau pleit alvast voor de *hervorming van het secundair onderwijs*. Een meer comprehensieve onderbouw en een beperking van de curriculumdifferentiatie in de bovenbouw van het secundair onderwijs leiden tot minder demotiegevoelens, minder schoolmoeheid, minder illusie dat men op 18 volleerd is – en dus tot een hogere participatie aan nascholingen op volwassen leeftijd. Ook de voortzetting van de *strijd tegen het voortijdig schoolverlaten* zal de deelname aan levenslang leren stimuleren. Ten derde moet ook de *werkzaamheidsgraad* in Vlaanderen verder omhoog: we denken hier vooral aan ouderen en migranten. Een hogere werkzaamheidsgraad bij deze groepen zal hun toegang tot opleiding en vorming bevorderen, en vice versa.

Hetzelfde onderzoek wijst ook uit dat de neiging tot deregulering van de arbeidsmarkt (minder vakbondsinvloed, beperking van de generositeit van werkloosheidsuitkeringen e.d.) nutteloos en mogelijk zelfs contraproductief is. *Sterke vakbonds betrokkenheid en een voldoende bescherming van werklozen* zijn bevorderlijk voor het levenslang leren. Uiteraard moet die bescherming ook gepaard gaan met een sterk actief arbeidsmarktbeleid, om de leeransen van werklozen extra op te krikken.

Een ander aandachtspunt is de zorg voor een stimulerend leerklimaat in het (formele) opleidingsaanbod. De *leeromgeving* blijkt een zeer sterke invloed uit te oefenen op de

satisfactie en motivatie van cursisten. Tegelijk moeten we toegeven dat Vlaanderen op dat vlak ondermaats scoort in vergelijking met andere West-Europese landen.

Ten slotte moet de vraag gesteld worden hoe de kansengelijkheid in het *non-formele circuit* kan bevorderd worden. In het verleden werden hiervoor reeds inspanningen geleverd, maar die verwaterden door verdringingseffecten of te ruime definities van kansengroepen. Meer ambitieuze akkoorden met de sociale partners, en (meer) selectieve subsidies ten gunste van sectorale of bedrijfsopleidingen voor kansengroepen kunnen overwogen worden om de scheve verdeling van de inspanningen rechter te trekken.

Referenties

- Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2010), Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model, *International Journal of Lifelong Education*, 29: 1, 45 – 61
- Boeren E., Roosma E.-L., Saar E., Nicaise I. (2011), *Adult learners in formal adult education: experiences and perceptions* (LLL2010 Subproject 3 comparative report, Leuven: HIVA/Tallinn: IISS
- Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2012) Adult learners' satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution, in: *Pedagogies: an International Journal*, 7(2), p.132-149.
- Chen Z., Nicaise I. (2010), *Equal opportunities in formal versus non-formal adult education: an empirical analysis of participation patterns in Belgium*, Leuven: HIVA-KU Leuven, 30p.
- Desjardins , Rubenson K., Milana M. (2006), *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*, Paris: Unesco – IIEP, 128p.
- Desmedt E., Groenez S., Van den Broeck G., m.m.v. Lamberts M. (2006), *Onderzoek naar de systeemkenmerken die de participatie aan levenslang leren in de EU-15 beïnvloeden*, Leuven: HIVA, 103p.
- Esping-Andersen G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton University Press, New Jersey.
- Hall P.A. & Soskice D. (2001), 'An introduction to varieties of capitalism', in P. A. Hall & D. Soskice (eds.), *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford University Press, Oxford.
- Ishida H., Müller W., Ridge J.M. (1995), Class Origin, Class Destination, and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations, *American Journal of Sociology*, 101 (1), p.145-193
- Keller, J.M. (1999). Using the ARCS motivational process in computer-based instruction and distance education. In M. Theall (Ed.), *Motivation from within. Approaches for encouraging faculty and students to excel. New directions for teaching and learning* (pp. 39-47). San Francisco: Jossey-Bass.
- Riddell S., Weedon E., Holford J. (eds., 2012), *Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency in the Balance*, Bristol: The Policy Press.
- Saar, E., Ure, O., Holford, J. (eds., 2013), *Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges*, Cheltenham: Edward Elgar.

[Dit boek is online te koop \(klik hier\)](#)

Afgelopen decennia is er heel wat geïnvesteerd in het leren van volwassenen. Toch is Vlaanderen nog steeds geen samenleving waarin leren voor alle volwassenen een evidentie is.

Vanuit de overtuiging dat vooruitgang mogelijk en noodzakelijk is, organiseerde de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) een strategische verkenning over het stimuleren van het leren van volwassenen. Daarmee wil de Vlor het debat voeden over hoe het leren van volwassenen in de komende tien jaar nog krachtiger dan voorheen kan gestimuleerd worden.

Dit boek bundelt de bijdragen van verschillende deskundigen aan een tweedaags seminarie met als centraal uitgangspunt 'hoe kunnen alle volwassenen in Vlaanderen voldoende worden toegerust met kennis, houdingen en competenties om te kunnen omgaan met zich continu wijzigende contexten van leven, samenleven, wonen en werken?'

In een afsluitende platformtekst formuleert prof. dr. em. Herman Baert namens de denkgroep van de Vlor, vanuit de verschillende bijdragen enkele hefboomen om het leren van volwassenen in het komende decennium verder te stimuleren.

Met bijdragen van:

Ides Nicaise – Maria Bouverne-De Bie – Gunter Gehre – Eva Kyndt & Filip Dochy – Katleen De Stobbeleir & Tina Davidson – David Gijbels, Vincent Donche, Piet Van den Bossche & Gert Vanthournout – Luc Sels – Herman Baert & Christof Vanden Eynde

