

Onderzoek

**UITGANGSPUNTEN EN CONTOUREN VOOR EEN
SAMENHANGEND BELEID VAN LEVENSLANG LEREN**

in opdracht van de Vlaamse Regering

Code: CONBEL – PBO97/31

**VOORSTELLEN VOOR EEN
SAMENHANGEND EN DOORTASTEND
BELEID VAN
LEVENSLANG LEREN
IN VLAANDEREN**

Promotor: Prof. Dr. Herman Baert (K. U. Leuven)
Co-promotor: Prof. Dr. Dirk Van Damme (Universiteit Gent)
Onderzoekers: Walter Kusters (K. U. Leuven)
Jo Scheeren (Universiteit Gent)

JULI 2000

VOORSTELLEN VOOR EEN SAMENHANGEND EN DOORTASTEND BELEID INZAKE LEVENSLANG LEREN

1. INLEIDING

1.1. Van aanzetten naar doortastend beleid

In de regeerverklaringen van de twee voorbije en ook van de huidige Vlaamse regering komt bij herhaling en ten aanzien van verschillende bevoegdheidsgebieden het levenslang leren naar voren als een sleutel voor de kennismaatschappij, als een motor voor de persoonlijke en professionele ontplooiing van elkeen en als een stimulans voor de kwaliteit van een democratische samenleving. Vlaanderen schrijft zich aldus in met haar intenties in de internationale belangstelling voor en verklaringen omtrent het levenslang leren, zoals die de laatste jaren aan de orde zijn in de kringen van b.v. de UNESCO, de OESO, de Wereldbank, de ILO, de EU. Nochtans blijft Vlaanderen opvallend achterop waar het gaat om de deelname van volwassenen aan allerlei vormen van onderwijs, opleiding, vorming en levenslang leren.

Om die achterstand in te lopen en vooral om de toekomst van het veelomvattende levenslang leren actief voor te bereiden, is zowel een veelzijdig als een samenhangend beleid noodzakelijk. Op dit vlak heeft Vlaanderen - in vergelijking met sommige landen die over een 'nationale strategie' of een 'integraal beleidsrapport' beschikken - nog een belangrijke stap te zetten. De opdracht van de Vlaamse regering om een beleidsgericht onderzoek op te zetten omtrent de contouren en uitgangspunten van een samenhangend beleid inzake levenslang leren, vormt eveneens een bijdrage tot de ontwikkeling van een krachtig en integraal beleid, waarin zowel de huidige aanzetten in de beleidssectoren worden gevaloriseerd, als nieuwe ideeën omtrent te ondernemen acties worden voorgesteld. Het aanstellen van een minister van onderwijs en vorming in de huidige regering is een aanwijzing van de beleidswil om tot een samenhangend en gecoördineerd beleid te komen.

1.2. Onderzoek

Wat volgt zijn 22 kernideeën en 82 concrete voorstellen voor een samenhangend en doortastend beleid inzake het levenslang leren in Vlaanderen. De kernideeën en voorstellen die de onderzoekers hierna formuleren zijn gebaseerd op een combinatie van meerdere onderzoeksbronnen en -technieken. Vooreerst vond een uitvoerige nationale en internationale bronnenstudie (visieteksten van gerenommeerde auteurs en beleidsdocumenten) plaats. Vervolgens werden een 7-tal Europese landenstudies uitgevoerd (o.a. op basis van een documentenanalyse en grondige interviews ter plaatse met sleutelactoren uit diverse maatschappelijke geledingen met relevantie voor het beleid betreffende het levenslang leren). Op basis van al dit materiaal hebben de onderzoekers een eerste ontwerp van kernideeën en voorstellen geformuleerd en voorgelegd aan een tiental Vlaamse experts,

die in een uitgebreid interview om hun kritieken en suggesties werden gevraagd. Daarna werd een groep van een 100-tal personen uit diverse maatschappelijke geledingen in Vlaanderen aangeschreven met de vraag om deel te nemen aan een discussieronde (volgens de Delphi-techniek) in Gent en in Antwerpen, dan wel om schriftelijk commentaar te leveren. De bedoeling van deze discussiebijeenkomsten en schriftelijke commentaren was om na te gaan in welke mate de voorgestelde kernideeën en maatregelen relevant zijn in de ogen van deskundigen uit het economische, sociale en culturele leven en wat zij daaraan wensten toe te voegen dan wel te veranderen. Aan de discussiebijeenkomsten namen 45 deskundigen deel en 30 deskundigen (zowel deelnemers als niet deelnemers) beantwoordden een beknopte schriftelijke peiling naar de gedragenheid van de ideeën. Gebruik makend van de commentaren, kritieken en suggesties hebben de onderzoekers een tweede versie van de kernideeën en concrete voorstellen uitgewerkt.

Het is dit resultaat dat nu voorligt. De onderzoekers hopen hiermee op een uitgebalanceerde en omvattende wijze het maatschappelijk debat over een adequaat, coherent en samenhangend beleid inzake levenslang leren in Vlaanderen te kunnen stofferen. Zij zijn de leden van de stuurgroep en de vele deskundigen die in hun persoonlijke naam hun inbreng in het onderzoek hebben gedaan oprechte dank verschuldigd. Zowel hun bereidwillige medewerking als hun commentaren hebben overigens aangetoond dat er in Vlaanderen nood is aan een brede beleidsvisie inzake het levenslang leren. Het is de onderzoeksgroep die tekent voor de inhoud van het voorliggend document en die de beleidsrol respecteert die nu door de verantwoordelijke instanties moet worden opgenomen.

Het perspectief dat wordt voorgestaan is er een van grote contouren voor een coherent beleid inzake levenslang leren in Vlaanderen. Met deze contouren wordt aangegeven dat er: 1) in de toekomst méér inspanningen moeten plaatsvinden ter bevordering van levenslang leren, 2) moet worden gestreefd naar méér samenhang en afstemming van beleidsmaatregelen, 3) de aanzetten moeten worden gevaloriseerd in een méér doortastend beleid dan tot nu toe in Vlaanderen het geval is, en 4) in ieder geval méér klemtoon moet worden gelegd op een integrale aanpak die kokers overstijgt en steunt op doelmatige samenwerkingsverbanden.

1.3. Leeswijzer

Wat de **terminologie** betreft wordt het concept levenslang leren centraal gesteld. Benadrukt wordt dat dit leren ook levensbreed moet zijn, breed qua leeroriëntaties en qua leerdomeinen en sectoren (onderwijs en vorming, arbeid en tewerkstelling, cultuur, welzijn en gezondheid, media, ...). Zowel educatieve instituties (zoals o.m. onderwijsinstellingen, opleidingscentra, organisaties voor sociaal-cultureel werk) als andere instituties en samenlevingsverbanden worden hiermee gevat (zoals o.m. arbeidsorganisaties, sociale bewegingen, media, bibliotheken en mediatheken, ICT-omgevingen). Verder wordt beleid breed opgevat. Al naar gelang van de problematiek wordt met het beleid zowel het beleid van overheden als van andere actoren zoals arbeidsorganisaties en sociale partners, onderwijs- en opleidingsverantwoordelijken, enz. in Vlaanderen bedoeld.

De **opbouw** van de tekst omvat twee soorten elementen. Eerst wordt een kernidee of algemene basisgedachte geformuleerd en dan volgen telkens een aantal voorstellen of operationaliseringingen voor de Vlaamse context. De operationaliseringingen zijn een aantal mogelijke uitwerkingen van de kernidee die volgens de onderzoekers - gedocumenteerd door de hoger genoemde bronnen - aan het begin van de 21^e eeuw de meest voor de hand liggende en urgente pistes vormen. Sommige concrete voorstellen zijn complementair, andere voorstellen vormen alternatieven waartussen gekozen kan worden.

De auteurs hebben geopteerd voor de volgende algemene opdeling: A. Leren faciliteren, B. Leren valoriseren, C. Beleid maken, D. Randvoorwaarden voor beleid en praktijk. Hierbij moet worden opgemerkt dat de aandacht voor specifieke doelgroepen en de beleidsmaatregelen inzake nieuwe media en ICT (informatie- en communicatietechnologie) niet in aparte rubrieken zijn opgenomen, maar wel verwerkt zijn in diverse kernideeën en voorstellen.

Indien kernideeën of operationaliseringingen betrekking hebben op elkaar zal daar in de tekst naar verwezen worden. Verder zijn aan het slot van het document een lijst met gebruikte afkortingen en een index bijgevoegd voor het snel opzoeken van afkortingen en onderwerpen.

2. KERNIDEEËN EN OPERATIONALISERINGEN

A. LEREN FACILITEREN

1. Leerfundament

Kernidee

Op grond van de beleidsprioriteit dat het onderwijs zorg dient te dragen voor het scheppen van gelijke startkansen in de samenleving, zal **de basis voor een leven lang leren** gelegd moeten worden **in het initieel onderwijs**. Daar dienen de fundamenteen gelegd te worden voor gelijke kansen op leren in het latere leven. Beginnend bij het kleuter- en het basisonderwijs dienen de kennis, vaardigheden en attitudes aangebracht te worden die noodzakelijk zijn om voortdurend verder te kunnen leren en met plezier te (leren) leren. Men moet zo vroeg mogelijk beginnen met het doorbreken of voorkomen van een negatieve perceptie van leren door het aanleren van een positieve leerattitude vanuit een intrinsieke motivatie. Inhoudelijk is het van belang meer probleemoplossende en algemene vaardigheden aan te leren.

Daarna wordt het behalen van een diploma van het secundair onderwijs als minimumvereiste en **startkwalificatie** beschouwd om over goed ontwikkelde leerattitudes en leervaardig-

heden te beschikken voor levenslang leren en derhalve voor volwaardige participatie aan de kennissamenleving

Het verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom aan jongeren uit het onderwijs is daarbij een basisvereiste. Ook als gevolg van recente afspraken op de Europese top van Lissabon (23 en 24 maart 2000) om een werkgelegenheidsgraad van 70% van de bevolking te halen zal Vlaanderen een actiever niet-voortijdig schoolverlaters beleid dienen te voeren. Dit wordt bevestigd door de Hoge Raad voor de Werkgelegenheid in hun rapport-2000.

Echter voor de velen die niet aan de minimumeisen kunnen voldoen zullen de mogelijkheden voor een inhaaloperatie of het kunnen **'blijven' op latere leeftijd** geboden moeten worden. Dit moet hen toelaten om zich gedurende de levensloop te redden bij het oplossen van vraagstukken op het werk en in het dagelijks leven.

Operationalisering

1. Het uitgangspunt is in een jeugdig stadium aanleren dat leren een perspectiefvolle, zinvolle en plezierige activiteit kan zijn. Niet alleen nieuwe kennis moet verworven worden, maar de leerling zal ook uitgerust moeten worden met de intrinsieke motivatie en vaardigheden om verder te leren. Daarom is het aanbevelenswaardig de leerprincipes **'zelfgestuurd leren' en 'leren leren'** deel uit te laten maken van leerprogramma's in het basisonderwijs. Leerprogramma's en leeromgevingen dienen getoetst te worden op deze leerinhouden. 'Leren leren' dient ook voor alle onderwijsvormen in het secundair onderwijs als vakoverschrijdende eindterm te gelden.
2. Daarnaast zal in het basis- en het secundair onderwijs de algemene ontwikkeling en het probleemoplossend vermogen bevorderd moeten worden om leerlingen voor te bereiden op een samenleving waarin het individu overstelpt wordt met informatie en complexe situaties. Het gaat dan om vermogens als kunnen interpreteren, kunnen gebruiken, betekenis toekennen, begrijpen en creëren van informatie. De vaardigheden die dan vereist zijn, zijn **meta-cognitieve vaardigheden en sleutelvaardigheden** zoals reflexieve vaardigheden, communicatieve vaardigheden, taalvaardigheden, creativiteit, probleemgestuurde vaardigheden (zie operationalisering 9). Het aanleren van deze vaardigheden dient een wezenlijk element te vormen van leerprogramma's in het basis- en secundair onderwijs en deze programma's dienen daarop geëvalueerd en zo nodig bijgestuurd te worden.
3. Met het oogmerk om zoveel mogelijk mensen een startkwalificatie te bieden is het van belang dat de Vlaamse overheid een actief beleid voert om zo min mogelijk uitvallers te hebben c.q. het aantal jongeren dat de school ongekwalificeerd verlaat te verminderen. Een **preventieprogramma tegen 'voortijdig schoolverlaten'** kan hier soelaas bieden. Het verdient aanbeveling zich daarbij te concentreren op de zwakste groep jongeren, leerlingen in het deeltijds en buitengewoon onderwijs. Bij een dergelijk programma in Nederland hebben de gemeenten een spilfunctie toebedeeld gekregen. Gemeenten dienen de samenwerking te bevorderen tussen scholen, welzijnswerk, arbeidsvoorziening, politie en justitie. De expertise van verschillende beleidsterreinen kan zo gebundeld worden om tot een integrale aanpak te komen. Om voor financiering in

aanmerking te komen, moeten gemeenten een plan van aanpak aan de overheid voorleggen met exacte streefcijfers. Maatregelen zijn gericht op:

- preventie binnen het onderwijs;
- een systeem van melding en registratie;
- de aanpak van specifieke problemen op andere terreinen dan het onderwijs.

Een vertaling naar Vlaamse verhoudingen van deze aanpak is gewenst en noodzakelijk.

4. Verder reikend dan een preventieprogramma is het doel om schoolverlaters weer terug naar school te laten gaan of schoolverlaters laten werken en daarnaast een diploma laten halen. De flexibilisering van de overgang tussen school en werk is daarbij cruciaal. Een belangrijk middel is het aanbieden van **leer-werktrajecten** waarbij relevante interessante werkervaringen een eenheid vormen met de schoolloopbaan van jongeren. Afspraken voor het verder vergroten van het aantal leer-werktrajecten kunnen gemaakt worden tussen de sociale partners op het terrein en in VESOC-verband
5. In verband met het scheppen van meer gelijke startkansen in het onderwijs is het een noodzaak om een stimulerend actief beleid te voeren om leerachterstanden van leerlingen aan te pakken. Een **integraal actieprogramma** met een schoolspecifieke aanpak **voor scholen met veel leerlingen in achterstandssituaties** lijkt de meest directe en succesvolle weg om leerachterstanden weg te werken. Uitgangspunt bij een dergelijk actieprogramma is het leveren van maatwerk. Daarbij kan het principe van interactieve beleidsvorming gelden (zie kernidee 16), waarbij alle betrokkenen op basis van een diagnose van de problematiek op de school afspraken met elkaar maken en gehonoreerd worden voor concrete resultaten. De overheid kan via het actieprogramma directe stimulansen geven bijvoorbeeld:
 - financiële steun voor de specifieke acties;
 - de opzet van een expertise-netwerk waar scholen terecht kunnen voor advies en ondersteuning;
 - ontwikkeling van en steun voor de invoering van moderne methoden op het gebied van taal en rekenen, 'leren leren' en sociale en communicatieve competenties;
 - ter beschikking stellen van intensieve begeleiding aan scholen met specifieke problemen;
 - scholen en bijscholen van leerkrachten in het omgaan met leerproblemen
 - stimuleren van lesprogramma's wat betreft de cognitieve, talige en sociale ontwikkeling voor kinderen in de voorschoolse periode, daar kinderen vaak al met een achterstand aan het basisonderwijs beginnen, enz.
6. De Vlaamse deelname aan de International Adult Literacy Survey (IALS) heeft zichtbaar gemaakt dat ook in Vlaanderen een aanzienlijk deel van de bevolking over onvoldoende reken- en taalvaardigheden beschikt om zich met succes te kunnen redden in de huidige samenleving. Het is echter mogelijk, zo blijkt uit de resultaten, dat laag opgeleide volwassenen na hun initiële schoolloopbaan hun geletterdheidsvaardigheden in zowel formele als informele educatieve contexten kunnen bijwerken. Deze vaststelling geeft aanwijzingen voor het voeren van een beleid gericht op het **verhogen van de basisvaardigheden** voor dit deel van de bevolking.

Daarnaast dient ook de overige bevolking hun functionele reken- en taalvaardigheden te onderhouden. Als gevolg van de snelle ontwikkelingen en de steeds hogere - en andere - eisen die aan die vaardigheden gesteld worden, dient beleid er tevens op gericht te zijn

om de fundamentele **basisvaardigheden** van de gehele bevolking **up to date** te **houden** gedurende de levensloop.

De IALS geeft tevens duidelijke aanwijzingen dat sociaal beleid en beleid gericht op integratie in de arbeidsmarkt eveneens invloed hebben op de geletterdheid. Beleid inzake geletterdheid vraagt bijgevolg om **een interdepartementaal beleid met linken naar het sociaal, cultureel en tewerkstellingsbeleid**.

7. Naast de aandacht voor het leerfundament als startkwalificatie voor jongeren en als minimumvereiste voor de arbeidsmarkt en verdere opleidingen is een **leerfundament** tevens een minimumvereiste **voor specifieke niet-arbeidsmarktactieve doelgroepen**, die zich maar moeilijk kunnen redden bij het oplossen van problemen in het dagelijks leven. Op grond van de verregaande vergrijzing van de bevolking zal vooral **meer beleidsaandacht** nodig zijn **voor laagopgeleide ouderen** en zal het fundamenteel aanbod aan - en de toegankelijkheid van - leermogelijkheden voor oudere leeftijdsgroepen aanzienlijk vergroot moeten worden. Het voeren van een actief overheidsbeleid, in overleg met vertegenwoordigers van de doelgroep en mogelijke aanbieders, kan daarbij soelaas bieden.

2. Scheppen leerklimaat

Kernidee

We leven in een snel veranderende wereld en het is belangrijk dat zowel kinderen en jongeren als volwassenen zich leren oriënteren in een complexe werkelijkheid met een steeds toenemende informatiestroom. Iedereen zou, binnen de schoolse of maatschappelijke situatie waarin hij of zij zich bevindt, de mogelijkheid moeten krijgen initiatief en verantwoordelijkheid op te nemen, omdat dit de vaardigheid om onafhankelijk te werken en problemen op te lossen, cruciaal voor het huidige en toekomstige tijdsgewricht, zal verhogen. In dit kader is het wenselijk zoveel als mogelijk een **positief klimaat t.a.v. educatie en leren** te bewerkstelligen, waarbij leren kan worden gepercipieerd als belangrijk, prettig en verrijkend. Door in te spelen op het motivationele element en door leren in een positief daglicht te stellen, zie bijvoorbeeld de 'Adult Learner's Week' van de UNESCO of de idee van 'Learning Cities', kan men het feit dat men niet (of nooit) volleerd is als iets positief zien, en leren beschouwen als een investering met zowel sociale, culturele als maatschappelijke meerwaarde. Het is van belang uit te gaan van **leren als een opportuniteit voor iedereen**, en dus zeker niet alleen voor de koplopers, maar ook en in eerste instantie vooral voor diegenen waarbij de basis nog moet worden gelegd. Speciale aandacht moet hierbij worden gegeven aan sleutelkwalificaties en basiskennis en -vaardigheden (zie operationalisering 2 en 9).

Het is hierbij niet de bedoeling een verplichting of een dwangmatig 'levenslang' leren te induceren. We moeten er voor waken dat heel het discours inzake levenslang leren, leren leren, en het scheppen van een positief leerklimaat of krachtige leeromgevingen, niet vervalt in een versterking van de reeds zo dominante individualisering en prestatiegerichtheid, overeenkomstig een sterke nadruk op formele procedures en extrinsieke motivatie. De kern en het beoogde doel moet hoe dan ook **'the joy of learning'** zijn en blijven.

Operationalisering

8. Ingrijpen van buitenaf is nodig om een leerklimaat te scheppen. Bij de huidige stand van zaken kan de verantwoordelijkheid voor het leren (nog) niet uitsluitend bij het individu gelegd worden. Anderzijds leidt het geen twijfel dat het uiteindelijk om de **intrinsieke motivatie** gaat en het ontwikkelen van een **leerattitude** bij het individu. Men moet de belemmeringen, negatieve connotaties, en schaduwzijden van het huidige onderwijs-systeem onder ogen durven zien en initiatieven ontwikkelen die bevorderlijk zijn voor een positieve leerattitude. Op langere termijn gaat het óók om een grondige herziening van de klassieke, voornamelijk of uitsluitend reproductieve examensystemen. Op korte termijn kan men de mogelijkheden onderzoeken tot het **invoeren en bekendmaken van 'good practices'** die reeds in andere landen of contexten hun verdienste inzake 'leersucces' bewezen hebben. **Promotionele activiteiten van diverse aard** zijn hierbij zeer belangrijk, ook inzake het stimuleren van meer zelfgestuurde, zelfverantwoordelijke en levensbrede vormen van leren (ook in het volwassenenonderwijs).
9. Het Deense educatieve systeem concentreert zich steeds meer op de zogenaamde sleutelkwalificaties, **brede persoonlijke kwalificaties** zoals: 1) coöperatieve en communicatieve vaardigheden, 2) creativiteit, 3) onafhankelijkheid, en 4) een blijvend verlangen om steeds nieuwe dingen bij te leren. De groeiende vraag naar dergelijke kwalificaties vanuit de arbeidsmarkt wordt beschouwd als een vanzelfsprekende eis. Ook in het sociale en culturele leven is er een stijgende vraag naar brede kwalificaties. Dus ook voor Vlaanderen zal het accent op de vier aangehaalde leermodaliteiten gelegd moeten worden. Het moet verder gezegd dat sleutel- of basisvaardigheden geen vage, abstracte concepten (mogen) zijn, maar dat ze slechts tot ontwikkeling kunnen komen door ze te verbinden met specifieke en concrete domeinen, contexten en werkvelden.
10. Voor het verbeteren van het leerklimaat is het ook noodzakelijk het **informeel leren te stimuleren** naast het leren via traditionele instituties. Dit is in het bijzonder van belang voor moeilijk bereikbare doelgroepen. Een voorbeeld is het clublokaal van Manchester United waar door de supporters veel gebruik gemaakt wordt van pc's voor het aanleren van reken- en taalvaardigheden. Bij initiatieven in Schotland bestaat de missie van levenslang leren er voor een stuk uit om het 'sociaal weefsel' te herstellen. Instituties zullen meer gedeïstitutionaliseerd moeten worden en men zal meer moeten groeien naar **netwerken van scholen en andere instanties als leercentra**.

3. Vraagstimulering

Kernidee

Naast het feit dat door een aantal sociaal-demografische, economische, technologische, politieke en sociaal-culturele ontwikkelingen de vraag naar onderwijs, opleiding en vorming sowieso geleidelijk zal toenemen, is het van belang dat de éézijdigheid van de educatieve vraag qua participatie wordt tegengegaan en dat het bestaand aanbod wordt aangepast aan nieuwe, andersoortige en veelvormige educatieve vragen en doelgroepen. Vandaar een pleidooi voor het massaal stimuleren van de vraag met alle mogelijke middelen, waarbij

aansluiting kan worden gezocht bij organisaties, instanties, en initiatieven die reeds in deze richting bezig zijn. Het zou in deze een centrale bekommernis moeten zijn om ook diegenen die doorgaans geen of weinig gebruik maken van het aanbod te bereiken en te stimuleren. In het algemeen kunnen we stellen dat waar men tot voor kort vooral vertrok vanuit de organisatie van het aanbod, nu in de vertogen de aandacht meer en meer wordt gericht op **analyse en expressie van de vraag**. Het mag niet langer tot de mooie theorie beperkt blijven en concrete maatregelen mogen niet langer uitblijven, wil Vlaanderen de opgelopen achterstand kunnen inhalen.

Operationalisering

11. Vanuit de feitelijke ongelijkheid tussen de personen met een verschillend niveau van geletterdheid inzake de expressie van de vraag naar levenslang leren, is het belangrijk een onderscheid te maken tussen de impliciete vraag en de expliciete vraag. Personen die minder geletterd zijn vragen minder vaak en minder uitdrukkelijk naar deelname aan educatieve of leeractiviteiten. Dit wil evenwel niet zeggen dat ze geen baat zouden vinden bij leren om allerlei problemen op te lossen en hun eigen mogelijkheden te ontplooien. In vele gevallen drukken zij dat niet uit en blijft hun leervraag impliciet wanneer ze op zoek zijn naar oplossingen en kansen om aan bod te komen. Het komt er op aan de **impliciete vraag** om te zetten in een **expliciete vraag**. Dit kan gebeuren via 'outreach'-strategieën, informatie- en sensibiliseringscampagnes, en de versterking van toegankelijkheid tot (al dan niet educatieve) informatie. Mensen kunnen in dit proces ook allerlei (biografische) vaardigheden verwerven m.b.t. het plannen van de eigen biografie en de eigen leerdoelen. Vanuit dit proces en de opgedane vaardigheden zullen nieuwe leervragen worden gegenereerd.
12. Cruciaal voor het losmaken van meer educatieve vragen is de creatie van een **billijk en transparant systeem van financiële ondersteuning** van deelnemers, om de significante financiële toegangsbarrières voor diverse ondergerepresenteerde groepen op te heffen. Er moet meer aandacht geschonken worden aan de mogelijkheid om bepaalde gevallen van **studiefinanciering** te herwaarderen, uit te breiden, en/of te creëren. Andere opties zijn aanpassingen van de belastingwetgeving of opleidingscheques. Men moet **beterre condities scheppen om mensen in staat te stellen om te blijven leren**. Tijds- en geldarrangementen zoals (betaald) educatief verlof, tijdsparen, opleidingscheques, fiscale stimulansen, en het wegnemen van financiële en wettelijke barrières zijn in dit licht van groot belang. Er is verder onderzoek nodig naar de meest effectieve modaliteiten die nu reeds werkzaam zijn met het oog op bijv. harmonisering, de creatie van een eenvormig stelsel, en de kost van studiematerialen.
13. Mensen zien vaak de meerwaarde niet in van onderwijs, opleiding en vorming. Juist daarom is het van uiterst belang dat **inspanningen** ondernomen worden **om de meerwaarde van onderwijs opleiding en vorming zichtbaar te maken** (en dit eventueel ook te verbinden met bepaalde vormen van certificering). Dit geldt zowel in individuele als in collectieve termen. Voor een 'meer blijvende' motivatie voor leren is het noodzakelijk dat het individu zijn inspanningen kan verzilveren in blijvend 'profijt', in langdurig 'rendement'. Het gaat dan om zaken als directe toepasbaarheid voor het beroep en het dagelijks leven, verbetering van de kwaliteit van het leven, invloed op

beloning en carrière etc. In collectieve termen gaat het hier zowel in politieke zin om het democratisch gehalte van de samenleving als om de gemeenschap op organisatie-niveau.

4. Behoefte detectie en de bepaling van educatieve noden

Kernidee

De verschuiving in het spreken over 'permanente vorming' naar 'levenslang leren' die zich internationaal heeft voorgedaan, gaat - rethorisch althans - gepaard met een verschuiving van een aanbodgericht naar een vraaggestuurd denken in de beleidsvorming.

Het beleid kan evenwel niet of slechts ten dele vertrekken van een klaarliggende vraag. Dit is een vraag van personen en van organisaties die, na een proces van reflectie en behoeftearticulatie te hebben doorlopen, zich op basis daarvan als potentiële lerenden respectievelijk kandidaat-deelnemers aan een welbepaald educatief programma beschouwen, en die bovendien in staat en bekwaam zijn om daarop in te gaan wanneer het programma zou worden aangeboden. Overigens zou het klaarliggen van een dergelijke vraag nog niet meteen moeten betekenen dat een antwoord daarop - zeker met gemeenschapsmiddelen - per se zinvol en noodzakelijk is.

Voor een vraaggestuurd beleid waarin de overheid een rol wil en moet spelen, is het nodig systemen van behoefte detectie op te zetten die zowel uitgaan van het bevorderen van gewenste (sociale, economische, technologische en culturele) ontwikkelingen als van het beoordelen van welk leren een maatschappelijke meerwaarde kan creëren. Deze behoefte detectie en beoordeling van de noodzaak van vorming zal moeten steunen op een analyse van het educatieve aspect dat verbonden is aan de wenselijk geachte sectorale en regionale ontwikkelingen, zowel op de arbeidsmarkt en in de wetenschap, als in het sociaal en cultureel leven. De behoeften die daaruit naar voren komen zullen het voorwerp dienen uit te maken van **een beraad tussen alle relevante actoren m.i.v. de lerenden zelf om zodoende (prioritaire) vormingsnoodzaken te bepalen** waarvoor de gemeenschap (mee) middelen en inspanningen zal moeten opbrengen. De behoefte detectie is daarmee essentieel een communicatief proces en een kwestie van gedocumenteerd overleg.

Dit proces en dit overleg moeten zeer geregeld worden doorlopen, willen de resultaten van de behoefte detectie niet verouderd zijn of te laat op tafel komen. De betekenis van een vraaggestuurde beleidsvorming gesteund op een quasi continue behoefte detectie mag evenwel niet verabsoluteerd worden. Lerenden en kandidaat-deelnemers worden immers ook aangetrokken tot leeractiviteiten door het ingaan op een aantrekkelijk aanbod. Creativiteit en inventiviteit van de aanbieders verdient dan ook te worden aangemoedigd. Zo kunnen vraag en aanbod wederzijds bevruchtend werken voor het stimuleren en het beantwoorden van educatieve behoeften. Vraagsturing maakt aanbodsturing niet overbodig.

Operationalisering

14. De methoden van behoefte detectie die op dit ogenblik in de praktijk worden toegepast of die voor praktijktoepassing ontworpen zijn, dienen geïnventariseerd en kritisch te worden

geëvalueerd. Hierbij kan onder meer gedacht worden aan de methoden gebruikt door of ontworpen voor de VDAB, de sectorale opleidingsfondsen, de land- en tuinbouwvorming, de Edufora, de beroeps- en opleidingsprofielen in het beroepsgericht onderwijs op alle niveaus en in de bedrijfsopleidingen. Punten van evaluatie hierbij zijn onder meer de validiteit van deze methoden, de hanteerbaarheid en herhaalbaarheid ervan, de gerichtheid op het releveren van wenselijk geachte maatschappelijke ontwikkelingen (sociaal, cultureel, economisch, technologisch), de aanspreekbaarheid van personen en organisaties met minder of geen spontaan gearticuleerde educatieve behoeften, en het communicatief-dialogaal karakter.

15. In het kader van de ontwikkeling van een vraaggestuurd beleid dienen **flexibele systemen** van behoeftedetectie te worden ingebouwd op de niveaus van 1) de Vlaamse meerjarenplannen voor levenslang leren (zie operationalisering 47), 2) de regionale en 3) de (inter)sectorale netwerken en overlegplatformen en 4) de respectievelijke aanbieders. Het spreekt vanzelf dat al naargelang de niveaus de behoeftedetectie concreter en specifiek moet zijn.
16. Op het niveau van de potentiële en de feitelijke deelnemers aan educatieve programma's - van welk type dan ook - moet systematisch worden bevorderd **dat lerenden hun educatieve behoeften en leerwensen mogen en kunnen formuleren en verhelderen**. Bij dit proces van behoeftarticulatie dienen niet alleen de aanbieders een uitdrukkelijke (faciliterende) rol te spelen, maar moet er ook sprake zijn van educatieve counseling door bijvoorbeeld toeliders, leerbemiddelaars, lokale leerwinkels (zie kernidee 8).

5. Het ondersteunen van non- en informeel leren door de versterking van leeromgevingen

Kernidee

Leren vindt niet enkel plaats in georganiseerde formele educatieve settings. Er zijn ook tal van minder formele of non-formele omgevingen en voorzieningen waarin mensen leren. Gedurende de gehele levensloop en in velerlei contexten vinden er informele 'learning events' en leerprocessen plaats. Het belang van deze non- en informele leeromgevingen kan moeilijk overschat worden. Een beleid inzake levenslang leren mag niet uitsluitend gericht zijn op formele leerarrangementen, maar moet ook trachten **het leereffect in non- en informele omgevingen te optimaliseren**. Dat kan door allerlei contexten waarin mensen leven en werken om te vormen tot krachtige leeromgevingen en er het lerend vermogen van te versterken. In het perspectief van levenslang leren kan worden verwacht dat het onderscheid tussen meer formele en meer non- en informele leeromgevingen geleidelijk zal verminderen. In de toekomst zal het van minder groot belang worden wáár kennis en vaardigheden werden verworven. In dit perspectief is het van belang om in een beleid inzake levenslang leren ook de non- en informele leeromgevingen te betrekken.

Operationalisering

17. Aan de non-formele kant van het educatieve spectrum impliceert dit een **herwaardering** van het leerpotentieel in allerlei **sociaal-culturele verenigingen, bewegingen en**

organisaties waarin het sociaal leren van mensen en gemeenschappen plaatsgrijpt. Niet door ze om te vormen tot formele educatieve settings, maar door ervoor te zorgen dat ze betekenisvolle en krachtige impulsen geven naar mensen in functie van maatschappelijke participatie, zelfontplooiing, burgerschap, enz. In dergelijke netwerken leren mensen veel en grondig en verwerven ze algemene en persoonlijke competenties die niet alleen belangrijk zijn voor het functioneren van de democratische samenleving, maar die ook naar de professionele sfeer getransfereerd worden. Het voorbeeld van Scandinavische landen toont aan dat het persoonlijke en sociale leren in netwerken in de civiele maatschappij een erg krachtige stimulans is voor een algemene participatie aan de lerende samenleving en voor de integratie van het levenslang leren. In die zin is het verwonderlijk dat het uitgebreide netwerk in Vlaanderen van sociaal-culturele verenigingen en organisaties niet erg lijkt bij te dragen tot een ruimere verspreiding van levenslang leren. Het wegdeemsteren van de educatieve functie in het sociaal-cultureel werk ten gunste van andere functies zoals de ontmoetings- en recreatieve functie, moet daarom in vraag worden gesteld. Sociaal-culturele verenigingen en organisaties moeten nauwer worden betrokken bij de vormgeving van beleid en praktijk van levenslang leren.

18. Mensen ontwikkelen in hun dagelijks leven tal van informele leerprojecten waarbij zij, om één of ander concreet probleem op te lossen of doelstelling te bereiken, op een vrij systematische wijze kennis en informatie verzamelen en verwerken, vaardigheden verwerven, enz., zonder daarom aan een formeel of non-formeel educatief aanbod te participeren. Zij maken wel gebruik **van allerlei voorzieningen zoals bibliotheken, media, musea, nieuwe informatie- en communicatietechnologieën**, enz. In Vlaanderen is er een sterke verspreiding van deze voorzieningen en media en dit moet in de toekomst zo blijven en zelfs verbeterd worden. Om **het leerpotentieel** van deze voorzieningen te **verhogen**, moeten zij wel sterker van hun educatieve functie doordrongen worden. In de bibliotheeksector is zulks reeds aan de gang. Daarentegen is het educatieve belang van de audio-visuele media de laatste jaren stelselmatig teruggedrongen; hier dringt zich een grondig debat op waarbij de overheid ten aanzien van de publieke omroep regulerend kan optreden. Ten aanzien van de ICT moet de toegankelijkheid, die nog niet ten volle is gerealiseerd, verder verbeterd worden. Initiatieven zoals PC/KD in het onderwijs zijn voor het levenslang leren in de informatiemaatschappij van erg groot belang en moeten dus verder worden aangezwengeld.
19. Ten slotte leren mensen ook in strikt informele zin in de omgevingen waarin zij dagelijks vertoeven. De werkomgeving bijvoorbeeld moet niet alleen kansen bieden tot meer formeel leren, maar moet ook een rijke omgeving zijn die uitnodigt en stimulansen biedt tot informeel leren. Een post-fordistische arbeidsorganisatie die oog heeft voor de kwaliteit van de arbeid dient ook **de werkplek als een krachtige leeromgeving** te zien. Dit is mogelijk door een grotere variëteit van taken en uitdagingen aan te bieden, een beroep te doen op de nieuwsgierigheid en creativiteit van medewerkers, hen actief te betrekken in innovaties, enz. In een beleid inzake levenslang leren moet de overheid dus op een actieve manier **het debat over de kwaliteit van de arbeid** tussen de sociale partners blijven **stimuleren**.
20. Ook andere sectoren moeten door een beleid inzake levenslang leren er op worden aangesproken dat zij een potentieel belangrijke rol te vervullen hebben. Te denken valt onder andere aan de ruimtelijke ordening, het stedelijk beleid, de vrijetijdssector,

recreatie en toerisme, de culturele sector, enz., omdat dit stuk voor stuk domeinen zijn waar mensen een groot deel van hun tijd spenderen en er dus ook kansen moeten krijgen om nieuwe ervaringen op te doen, nieuwe kennis en vaardigheden te ontwikkelen, kortom te leren. Via stelsels van kwaliteitszorg bijvoorbeeld kan in deze sectoren de vraag worden ingebracht of en in welke mate **organisaties** er ook een actief beleid ontwikkelen om hun aanbod ook **als krachtige informele leeromgevingen** te zien waar mogelijkheden van mensen op een positieve manier worden aangesproken en uitgedaagd.

6. Versterken van leren op de werkplek en van arbeidsorganisaties als lerende organisaties

Kernidee

Leren in arbeidsorganisaties (dat zijn o.m. ondernemingen, overheidsadministraties, social profit-organisaties) is voor de toekomst dé vitale investering. Dat geldt zowel voor de arbeidsorganisaties als kennisintensieve organisaties, als voor de medewerkers c.q. de lerende individuen.

De participatie aan arbeidsprocessen - zowel op de reguliere arbeidsmarkt als in de sfeer van de sociale economie - is voor de individuele ontplooiing en zingeving van mensen en hun sociaal-economische positie én voor de maatschappelijke cohesie uitermate belangrijk. De toegang tot arbeidsprocessen, het leveren van productieve en kwaliteitsvolle arbeid en het behoud van de tewerkstelling c.q. de job, alsook het ontwikkelen van flexibele loopbanen worden in steeds grotere mate bepaald door het vermogen om kennis te verwerken en te genereren. Medewerkers in kader- en staffuncties worden steeds meer **'kenniswerkers'** en ze dienen daar ook op voorbereid en in ondersteund te worden. Maar ook aan medewerkers in uitvoerende functies worden bij hun jobvervulling heel wat eisen en verwachtingen gesteld, waarop het initieel onderwijs alleen hen niet kan voorbereiden. Ook zij zullen moeten leren op de werkplek en de arbeidsorganisatie zal voor hen **niet alleen een werkplek maar ook een leerplek** moeten zijn.

Hier ligt dus een opdracht die in **eerste instantie door de arbeidsorganisaties** zelf is op te nemen. Zij doen immers een beroep op het menselijk potentieel in de samenleving om hun eigen doelstellingen te bereiken en dragen dus de verantwoordelijkheid voor het optimaliseren en het intact houden van het lerend vermogen van de medewerkers in een zo open mogelijke arbeidsmarkt. Tegelijk staan de arbeidsorganisaties het dichtst bij de vormingsnoden die zich in het arbeidsproces aandienen en kunnen zij de brug tussen werken en leren op een zeer directe wijze slaan.

Performante arbeidsorganisaties zullen zich voor het bereiken van hun doelstellingen moeten profileren als lerende organisaties, die optimaal kunnen inspelen op omgevingsuitdagingen en op de ontwikkeling van de wetenschappelijke en technische kennis. Reeds nu ontpoppen diverse **arbeidsorganisaties** zich **als krachtige leeromgevingen**. De anderen zullen niet alleen moeten volgen om te overleven; allemaal zullen ze ervoor moeten zorg dragen dat alle medewerkers daaraan kunnen deelnemen en er baat bij vinden. Sociale en economische belangen en waarden moeten daarbij in een

evenwichtige balans worden gelegd. Verder stelt dit alles een aantal complexe uitdagingen en taken betreffende heel het beleid inzake 'Human Resources Development' en 'Ontwikkeling Menselijk Potentieel'.

De overheid kan, ten aanzien van het initiatief, de creativiteit en de Vorming, Training en Opleiding (VTO) -investeringen die de arbeidsorganisaties zelf opbrengen, een **flankerend beleid** voeren. Dit beleid moet ertoe strekken de faciliteiten voor het leren op en buiten de werkplek te vergroten en voor elkeen - ook voor lager geschoolden, medewerkers in uitvoerende jobs en medewerkers van kleinere arbeidsorganisaties met beperktere mogelijkheden - kansen op levenslang, arbeidsmarktgericht leren te bieden.

Operationalisering

21. Het is in eerste instantie aan de arbeidsorganisaties zelf om zich te ontwikkelen tot krachtige leeromgevingen. **Werkgevers- en sectororganisaties** kunnen - als collegiale platforms - een sensibiliserende en stimulerende rol spelen opdat directies, managers en leidinggevenden in hun arbeidsorganisatie het werkpleklernen en het leren buiten de werkplek daadwerkelijk uitbouwen.
22. Het volstaat niet dat de bedoelde sensibilisering alleen betrekking heeft op de VTO op zichzelf. Het VTO-beleid moet aansluiten op een beleid inzake de **kwaliteit van de arbeid** en van de verrijking van de loopbaankansen op een soms krappe en competitieve arbeidsmarkt. Met andere woorden het werk en de jobinhoud moeten motiverend i.p.v. afstompend, uitdagend i.p.v. eindeloos repetitief zijn. De arbeidsorganisaties kunnen de retentie van hun medewerkers óók bevorderen door het bieden van leeransen en van jobverrijking en jobrotatie.
23. Arbeidsorganisaties die creatief en slagvaardig initiatieven ontwikkelen moeten een **kwaliteitslabel als lerende organisatie** kunnen ontvangen. Dit label - dat moet worden toegekend door erkende certificeringsorganismen (vergelijk met de ISO-certificering en het keurmerk Investors in People) - kan aangegrepen worden in reclame en eventueel ook in de preferentiële toewijzing van overheidsopdrachten.
24. Arbeidsorganisaties moeten worden aangemoedigd en ondersteund om een **expliciet VTO-beleid** te ontwikkelen. Dit kan gebeuren ofwel door het aantrekken van ter zake deskundige medewerkers, ofwel door een beroep te doen op adviseurs van expertisecentra. Diverse formules dienen daarbij te worden gestimuleerd en ze moeten toegankelijk zijn zowel voor de private, commerciële arbeidsorganisaties, als voor de gesubsidieerde en tot de collectieve sector behorende organisaties. Ook kleinere arbeidsorganisaties moeten hier uitdrukkelijk baat bij kunnen vinden. Te denken valt aan een verruimde rol van de sectorale opleidingsfondsen en de oprichting ervan voor alle sectoren, het oprichten van VTO-adviescentra naar analogie van de Centra voor Kwaliteitszorg, het fiscaal aantrekkelijk maken van de investering in het beroep doen op VTO-experten en het ontwikkelen van VTO-plannen.
25. Arbeidsorganisaties die hun kennis en **expertise** inzake de ontwikkeling van een lerende organisatie en van een krachtig VTO-beleid willen **ter beschikking stellen** van starters - zie wat reeds gebeurt met de PLATO-methodiek voor de KMO's - dienen daarvoor een gedeeltelijke compensatie te kunnen krijgen.

26. Arbeidsorganisaties dienen via wettelijke regelingen en via partnerships met onderwijs- en opleidingsinstellingen aangespoord te worden om het **stelsel van de stages vóór en gedurende de beroepsloopbaan** uit te breiden. Stages zouden meer beschikbaar moeten zijn zowel voor intreders, als voor herintreders en voor personen die een recurrente leerperiode in hun loopbaan willen inschakelen.
27. In het kader van een flankerend beleid moet de **waaier van formules die de combinatie van werken en leren mogelijk maken** geëvalueerd en verruimd worden. Een formule die daarvoor in aanmerking komt is het stelsel van het Betaald Educatief Verlof, dat dient te worden herzien met het oog op het wegwerken van een aantal remmingen en het bevorderen van een ruimer gebruik. Dit ruimer gebruik heeft zowel betrekking op het aantal gebruikers als op een soepelheid inzake leertrajecten en leervormen, mits de lerende via een 'assessment' van de leerresultaten blijken geeft van geleverde inspanningen. Ook andere formules verdienen een evaluatie en een eventuele uitbreiding: flexibele uren om aan VTO-programma's te kunnen deelnemen, open leercentra in de arbeidsorganisaties (met o.m. CD-roms en intra- en internetleren), systemen van loopbaanonderbreking, vormen van arbeidsduurvermindering, sabbatical leave, tijdssparen, een geïndividualiseerd VTO-krediet, ...
28. Het verdient aanbeveling om, zoals reeds ten dele het geval is in een aantal geldende **collectieve arbeidsovereenkomsten**, in alle nieuwe collectieve arbeidsovereenkomsten bepalingen inzake de vormingsinspanningen van de arbeidsorganisaties op te nemen. Deze investeringen en inspanningen moeten zeker risicogroepen en intreders ten goede komen, maar ook alle werknemers - ook zij die ingevolge van herstructureringen en bedrijfssluitingen een arbeidsorganisatie verlaten, bij op pensioenstelling of bij het vrijwillig uit de arbeidsmarkt stappen.
29. Het verdient overweging om een aantal **afspraken in de individuele arbeidsovereenkomst** van een medewerker op te nemen betreffende de investeringen en inspanningen die de arbeidsorganisatie en de medewerker zullen opbrengen om het leren op de werkplek en buiten de werkplek optimaal te laten verlopen.

7. Opleidingen modulariseren

Kernidee

Het modulariseren van opleidingen past in de grondgedachte van levenslang leren om flexibeler in te spelen op snel veranderende maatschappelijke ontwikkelingen en individuele leerbehoeften. Het vergroot en spreidt de leermogelijkheden van jongeren en volwassenen gedurende de hele levensloop. Het onderwijs krijgt daardoor meer ruimte om tegemoet te komen aan de vragen uit de samenleving. Verdere uitbreiding van de **modularisering** lijkt dan ook **een logische stap in de flexibilisering van het onderwijs**. Enerzijds kan bij een verregaande modularisering ingespeeld worden op het flexibeler organiseren van het aanbod, op het leveren van maatwerk en meer flexibele relaties tussen studie en werk. Anderzijds is het zodoende mogelijk om volledige, coherente opleidingen aan te bieden van complementaire modules, via het uitstippelen van leertrajecten en trajectbegeleiding, die

ingaan op specifieke wensen van de arbeidsmarkt en derhalve de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren.

De laagdrempeligheid van opleidingen kan bevorderd worden door het aanbieden van modulekwalificaties die later tot een diploma van een bepaald onderwijsniveau samengevoegd kunnen worden. Mochten jongeren de school toch voortijdig verlaten, dan beschikken ze in ieder geval over helder aantoonbare **gecertificeerde deelkwalificaties**. Ook voor het hoger onderwijs is het van belang om te modulariseren om zo niet-traditionele doelgroepen aan te kunnen spreken die aangewezen zijn op een flexibeler, meer in de tijd gespreid aanbod. De modularisering gaat vooraf aan verdere maatregelen om het onderwijs te flexibiliseren zoals accreditering van opleidingen en credit-transfer, bijvoorbeeld door certificering. Accreditering moet inzicht verschaffen in de kwaliteit en het niveau van opleidingen, cursussen, modules en vaardigheden. Individuele studieroutes, onafhankelijk van tijd en plaats, steunen op de vergelijkbaarheid en erkenning van voorgaande onderwijs- en leerervaringen.

Operationalisering

30. In het secundair onderwijs zijn experimenten en kleinschalige projecten geïnitieerd om opleidingen te modulariseren, en sommige delen van de volwasseneneducatie hanteren al van oudsher een modulair systeem. Op grond van de gewenste flexibiliteit van het onderwijs in het licht van maatschappelijke ontwikkelingen en de wens om gelijke tred te houden met internationale onderwijsvernieuwingen, is een **versnelling van de huidige initiatieven tot modularisering** noodzakelijk.
31. Ook in het hoger onderwijs zijn experimenten in gang gezet met modulaire curricula in het kader van verregaande flexibilisering, accreditering en internationalisering van het hoger onderwijs, soms in combinatie met experimenten met een geleidelijke invoering van het bachelor- en mastersysteem op grond van de ook door Vlaanderen ondertekende Bologna-verklaring. Vlaanderen loopt in dit proces enigszins achterop en een inhaaloperatie is dan ook noodzakelijk om de internationale ontwikkelingen te kunnen bijbenen.
32. Daarnaast dienen **scholingsprojecten buiten het reguliere onderwijsaanbod** zoals deze van de VDAB of het VIZO eveneens hun **aanbod** volwaardig te **modulariseren** en naadloos aan te sluiten zodat een probleemloze transfer tussen alle leermogelijkheden alsook trajectbegeleiding mogelijk wordt.

8. Toeleiding, leerbemiddeling en ontsluiting van het aanbod

Kernidee

Voor individuen en organisaties wordt het steeds moeilijker om een overzicht te krijgen van het groeiend aantal programma's en educatieve mogelijkheden in de diverse educatieve instellingen en media. Tegelijkertijd hebben de educatieve vragen van diezelfde individuen

en organisaties ook steeds meer betrekking op onderwijs, vorming en opleiding die de afzonderlijke instanties niet volledig kunnen beantwoorden. De problematiek van toeleiding (en activering in specifieke gevallen van vormingsplicht) alsook leerbemiddeling en ontsluiting van het aanbod kan in de huidige context niet los worden gezien van de opkomst van allerlei **dwarsverbindingen**, vaak verschillende sectoren binnen educatieve systemen doorkruisend, maar nog meer de grenzen van het educatieve systeem als zodanig overschrijdend. Voor participanten in educatie en afnemers van educatie neemt het belang van begeleiding, voorlichting en informatie toe. Zowel toeleiders als leerbemiddelaars hebben hier een belangrijke rol te vervullen in het op effectieve wijze bij elkaar brengen van de ervaren educatieve noden, behoeften en aspiraties enerzijds, en het beschikbare aanbod van educatieve mogelijkheden en voorzieningen anderzijds. Het gaat hier m.a.w. over de afstemming van (de systemen van) vraag en aanbod, zowel op individueel als organisatieniveau.

Operationalisering

33. Er zijn **deskundige en geïnformeerde toeleiders** nodig die goed gedocumenteerd zijn en het aanbod grondig kennen. Deze toeleiders moeten mensen kunnen helpen antwoorden te vinden op leervragen en adequate adviezen kunnen formuleren voor diegenen die om toeleiding vragen. Toeleiders zijn mensen die zich **buiten het educatieve systeem** als zodanig situeren, maar die vanuit hun eigen context (bijv. het OCMW en CAW) attent zijn op impliciete of expliciete leervragen en mensen helpen hun weg te vinden. Educatieve voorzieningen zouden in een **netwerk** moeten zitten met de welzijnssector.
34. Ook de rol van **leerbemiddelaars-trajectbegeleiders** die kunnen beschikken over een **geïntegreerd databestand** is cruciaal. Leerbemiddelaars situeren zich **binnen het educatieve systeem**, maar functioneren vanuit een onafhankelijke positie. Ze helpen mensen op langere termijn bij het uitstippelen van hun leerweg en zijn in die zin leertrajectbegeleiders. Het concept leerbemiddelaar is vaak enigszins verwarrend en heeft verschillende connotaties. We willen bijvoorbeeld het onderscheid maken met een leermakelaar, waar het vooral gaat om het wederzijds uitwisselen van informatie en onderhandelen tussen organisaties. Leermakelaars situeren zich dus op organisatieniveau en zijn eerder een soort 'interface' tussen systemen. Het concept van leerbemiddelaar is sterk gelieerd met dat van trajectbegeleider, al heeft trajectbegeleiding een meer langdurig karakter. Een educatieve wegwijzer, waarvan verder sprake, is dan weer het (vraaggestuurde) elektronische databestand.
35. In het verlengde van de idee van een geïntegreerd databestand waarvan sprake in het kader van de leerbemiddelaar, kan men al snel de link leggen met het opzetten van globale centra of 'huizen' van kennis(bestanden), gelokaliseerd in een bepaalde plaats. Men kan in deze denken aan bibliotheken, de centra voor basiseducatie of de VDAB. De WIS-computer van de VDAB is een enorm succes, daarbij aansluiten kan een sterke formule zijn. We denken ook aan de databases van het OSP en het VIZO, en een aantal educatieve wegwijzers zoals deze in Hasselt en Halle-Vilvoorde. Het grote probleem is de versnippering van informatie over het aanbod. Men moet meer **vraaggericht** kunnen werken. Vragen die nog nooit gesteld zijn geweest en niet zijn onder te brengen in de a-

priori categorieën zouden moeten kunnen aangekaart worden. Het gaat hier om de kwaliteit van het aanbod en de mogelijkheid om daar een overzichtelijk beeld van te krijgen. De overheid kan mogelijkwerwijs als intermediair fungeren door het stimuleren van de randvoorwaarden voor deze centra of huizen onder de noemer van **lokale werkwinkels** (van de VDAB bijvoorbeeld) en **lokale leerwinkels**, met zowel informatie als begeleiding, bemiddelend tussen individu en organisatie. Het voordeel van lokale werk- en leerwinkels is dat ze dicht bij het individu staan en sneller kunnen activeren. Lokale werkwinkels of lokale leerwinkels moeten laagdrempelig zijn en functioneren op gemeentelijk niveau. Lokale werkwinkels moeten niet opgevat worden als plaatsen waar wordt gewerkt, lokale leerwinkels niet als plaatsen waar wordt geleerd. Het gaat hier eerder om **toeleidingssystemen** en dus eerder *over* werken en *over* leren. Leerwinkels bevinden zich buiten het educatieve systeem.

36. Vragen die in organisaties leven moeten aan bod kunnen komen en kunnen worden vertaald naar operationele programma's. Het is dan ook hier dat de **leermakelaar** (hier: 'learning broker' als leermakelaar) opduikt als cruciale tussenfiguur. Men zou, bij wijze van voorbeeld, kunnen **contractualiseren** door vanuit de overheid en de sociale partners CAO's op te zetten inzake onderwijs, opleiding, en vorming. Op die manier kan men ook geloofwaardigheid creëren. De overheid moet verder condities creëren via financiering en cofinanciering en door het voorzien van mix-mogelijkheden. Het idee van de leermakelaar/leerbemiddelaar valt te verbinden met het concept van loopbaan- en competentiecentra op het niveau van de Vlaamse Regering.

B. LEREN VALORISEREN

9. Certificering van opleidingen en kwaliteitszorg

Kernidee

De uitbreiding van leermogelijkheden en de vermenigvuldiging van leeromgevingen zal onvermijdelijk tot een toenemende vraag bij lerenden leiden om wat ze geleerd hebben ook op één of andere formele wijze te bekrachtigen. Enerzijds gaat het dan om het toekennen van een formele bekrachtiging met een extern civiel effect aan opleidingen die dit tot dusver niet hebben; anderzijds gaat het om het erkennen van ervaringskennis en competenties opgebouwd via niet-formeel leren. In dit punt gaat het om het eerste en we gebruiken daarvoor de term 'certificering van opleidingen'. Het volgende punt handelt over de erkenning van ervaringskennis en -competenties (zie kernidee 10).

Op dit moment zijn alleen het onderwijs en sommige sectoren van de beroepsopleiding certificerend. In een levenslang lerende samenleving wordt het steeds minder relevant wáár kennis en vaardigheden verworven zijn en kan het al dan niet certificeren dus niet afhankelijk zijn van de opleidingsinstantie en het formele opleidingsaanbod. Dit betekent dat het leerresultaat en de mate waarin de lerende dit wenst te formaliseren de criteria worden voor het certificeren. In het volwassenenonderwijs bijvoorbeeld is voorzien dat ook kortere opleidingstrajecten dan deze in het leerplichtonderwijs kunnen leiden tot equivalente

certificaten en diploma's. Voor de lerende verhoogt dit de transparantie en de mogelijkheden tot transfer van accumulatie van certificaten. Het wordt dan mogelijk om door de institutionele aanbieders **flexibele opleidingstrajecten** te ontwikkelen. In een beleid inzake levenslang leren zal dus aandacht moeten worden besteed aan de uitbreiding van mogelijkheden van opleidingen om **leerresultaten te certificeren en de onderlinge transfer van (deel)certificaten mogelijk te maken**. In eerste instantie zal dit moeten gebeuren voor de beroepsopleiding, waar men reeds ervaring heeft opgedaan in het ontwikkelen via de 'koninklijke weg' van onderling erkende beroeps- en opleidingsprofielen en basiscompetenties.

Het gemeenschappelijk ontwikkelen en uitwisselbaar maken van (deel)certificaten tussen opleidingsinstanties vereist een stelsel van kwaliteitszorg dat tenminste minimaal gemeenschappelijk is of gestoeld is op onderling vertrouwen. Dit betekent dat opleidingsinstanties op de eerste plaats aansprakelijk worden gesteld voor hun eigen interne kwaliteitszorg, maar op de tweede plaats ook dat via een gedeeld stelsel van externe kwaliteitszorg andere opleidingsinstanties én de samenleving in haar geheel zicht kan krijgen op de kwaliteit van certificerende opleidingen. Dit veronderstelt ook één of ander sanctioneringsmechanisme. Een mogelijke aanpak hierbij is de ontwikkeling van **een stelsel van accreditering van opleidingen**, waarbij het de vraag is of de overheid hierin sturend moet optreden dan wel of het eerder het afnemend veld is dat hierbij het voortouw moet nemen.

Operationalisering

37. Op korte termijn moeten onderwijs en de opleidingsinstanties in de sfeer van de beroepsopleiding tot overleg komen over **het onderling erkennen en transferabel maken van module-attesten en (deel)certificaten van opleidingen**. Dit gebeurt best tegelijkertijd voor de laatste fase van het beroepsonderwijs en voor de beroepsopleiding voor volwassenen. Hierbij kan verder worden gebouwd op de ervaringen opgedaan bij de ontwikkeling van beroepsprofielen en basiscompetenties. Het blijft wenselijk hierbij zoveel als mogelijk de sociale partners te betrekken.
38. In verschillende landen worden (deel)certificaten van opleidingen geplaatst in een nationale kwalificatiestructuur. Sommigen pleiten ook voor Vlaanderen voor de ontwikkeling van een kwalificatiestructuur, maar anderen wijzen op de mogelijke risico's en nadelen, zoals het statische karakter ervan in een snel evoluerende arbeidsomgeving of de impact ervan op de vrijheid van onderwijs. Ook de incompatibiliteit tussen de verschillende nationale kwalificatiestructuren is op termijn een probleem. Het lijkt wenselijker **de certificering van opleiding** zoveel als mogelijk **te kaderen in een Europees perspectief**, zoals dit geleidelijk door Cedefop wordt ontwikkeld en in diverse beroepenvelden reeds ingang heeft gevonden. Vlaanderen zou een actieve rol moeten vervullen in de verdere ontwikkeling van dit Europees raamwerk.
39. Tussen de diverse opleidingsinstanties moeten gesprekken op gang worden gebracht over de gezamenlijke **ontwikkeling van een stelsel van externe kwaliteitszorg van opleidingen**. Het is immers als opleidingen overtuigd zijn van de kwaliteit van andere opleidingen dat de lerende zonder problemen certificaten doorheen opleidingsinstanties

kan accumuleren. Als eerste stap kunnen opleidingsinstanties via meta-evaluatie elkaars kwaliteitszorg als 'vertrouwenswaardig' erkennen.

10. Erkenning van ervaringskennis en -competenties

Kernidee

Erkenning van niet-formele leerroutes en ervaringskennis houdt mogelijkheden in tot stimulering van een toenemende investering in leren door individuen, werkgevers en de overheid. De erkenning voorziet tevens in een mogelijkheid voor de overheid om op gedifferentieerde wijze ondersteuning te verlenen aan ondergerepresenteerde groepen, in aansluiting bij hun particuliere niet-formele leer- of werkervaringen. Dit correspondeert met de roep om een coherent, soepel en eenduidig systeem van erkenning, over bestaande formele instanties en bureaucratische structuren heen. Er moet een weg gevonden worden om te voorzien in de mogelijkheid om particuliere informele leer- of werkervaringen, al dan niet vertaald in afzonderlijke 'units', studie-eenheden of -modules, over verschillende tijdstippen en plaatsen heen, te accumuleren en te valideren door ze te erkennen.

Operationalisering

40. De Vlaamse overheid moet er voor zorgen dat burgers bij geëigende instanties ('assessment centers') terecht kunnen met de uitbouw van hun leertrajecten en de erkenning ervan. Men kan hiervan al een zeer bescheiden aanzet onderkennen wat betreft de centra voor volwassenenonderwijs. Zie in deze ook de Franse 'valorisation des acquis' en de APL-committees (Accreditation of Prior Learning). Ook de Britse 'Individual Learning Accounts' (ILA's) zijn in dit verband een exemplarisch voorbeeld, op voorwaarde dat er een verruiming, aansluiting, en integratie plaatsvindt m.b.t. niet-formele leerroutes en ervaringskennis, die vaak niet compatibel zijn met de wijze waarop in formele instanties certificering plaatsvindt. (Er is uiteraard een onderscheid tussen het Franse 'bilan de compétences', dat los staat van opleidingen, en het Engelse systeem waarbij alles kan worden ingepast in een algemeen raamwerk.) Een zeer belangrijke kwestie bij dit alles is de **democratische toegang tot informatie en de optimalisering van studiebegeleiding en leertrajecten**. Ook hier moet opnieuw de vraag worden gesteld welke vorm een initiatief als de ILA's in een Vlaamse context zou kunnen aannemen. Enerzijds kan men opteren voor een centrale bepaling, anderzijds kan men ook denken aan een portfoliosysteem. Ook andere mogelijkheden zijn denkbaar. Een interessant referentie-punt is hier de Finse 'skills basic' uit het reeds eerder geciteerde rapport 'The Joy of Learning', waar gesproken wordt over de invoering van een 'skill pass' in het kader van de informatiesamenleving. Samenvattend willen we met deze operationalisering stellen dat de erkenning van ervaringskennis, zowel op het professionele als op andere domeinen, cruciaal is en dat men dit principe kan operationaliseren in overeenstemming met buitenlandse voorbeelden.

41. Naar de praktijk toe rijst de vraag *op welke wijze* men de ervaringskennis en -competenties erkent. Enerzijds valt er te denken aan een erkenning in de vorm van (vastliggende) credits of diplomagewijze certificering. Anderzijds kan men ook opteren voor een assessment- of portfoliosysteem. Hierbij kan een commissie de opdracht worden gegeven 'assessment centers' een kwaliteitslabel toe te kennen, alsook de vormvereisten van een portfolio te omschrijven. Hoe dan ook, in het denken over levenslang leren en competenties moet men erkennen dat competenties nooit vastliggen en dat men ze ook weer kan verliezen. Het belangrijkste is dat er **mogelijkheden** komen **om competenties en ervaringen te erkennen vanuit een 'assessment center'**, waarbij niet alleen competenties in de sfeer van tewerkstelling en beroepskwalificatie aan bod komen, maar ook competenties van bredere sociale en culturele aard een plaats moeten krijgen. Het is dan ook in eerste instantie wenselijk assessment in de zin van een **kwalitatieve beschrijving van competenties** centraal te stellen, in tegenstelling tot de invoering van allerlei certificaten en/of diploma's. De inzet is dat er voor het bewerkstelligen van de verdedigde erkenning ook geëigende plaatsen en instanties moeten komen waar ze feitelijk kan plaatsvinden.

11. Diploma en loopbaan

Kernidee

In een snel veranderende kennismaatschappij verliest het initiële diploma aan waarde door de snelle veroudering en erosie van kennis. De idee dat het diploma, verworven na de initiële onderwijsloopbaan, de verdere professionele mogelijkheden gedurende de rest van de levensloop determineert en conditioneert, wordt snel ondergraven. In de ene richting verwacht men een bereidheid om de kennis en vaardigheden voortdurend op peil te houden en te vernieuwen door permanente vorming. Het diploma is in die zin een startkwalificatie voor een beginnende professional en actief lid van de samenleving en geen garantie voor een levenslang adequaat functioneren. In de andere richting wordt door de sterk toenemende mobiliteit op de arbeidsmarkt, het screeningsgedrag van werkgevers t.a.v. diploma's, enz., de intrinsieke betekenis van het diploma voor het verloop van de rest van de loopbaan uitgehold. Toch is het belang van een diploma, zeker in de Vlaamse samenleving, nog overmatig groot en worden professionele en sociale kansen vaak ook afgesneden voor hen die geen basisdiploma bezitten. Globaal genomen moet de huidige rigiditeit doorbroken worden en moeten **opleiding en vorming in de latere levensfasen** sterker **gevaloriseerd** kunnen **worden** in de verdeling en toewijzing van kansen op werk, inkomen en sociale integratie. Op die manier kan de motivatie van eerder laaggeschoolden om gebruik te maken van de mogelijkheden om via levenslang leren hun maatschappelijke situatie te verbeteren, sterk worden verhoogd.

Operationalisering

42. In functie van de ontwikkeling van een levenslang lerende samenleving is het noodzakelijk de rigide organisatie van de arbeidsmarkt te versoepelen door **niet-functioneel noodzakelijke beperkingen** op basis van diploma in de regulering van de arbeidsmarkt te **schrappen**. Dit moet gebeuren in het kader van het interprofessioneel sociaal overleg, maar kan ook gebeuren door de overheid zelf in die domeinen waar zij de arbeidsmarkt controleert.
43. De toegang tot permanente vorming, bij- en nascholing moet meer open worden gemaakt. Beperkingen op basis van diploma moeten zoveel als mogelijk worden vermeden. Bestaande regelgeving in het publiek gecontroleerde veld moet daarop worden gescreend en gewijzigd. De vormen van **open onderwijs**, waarin toegangsbeperkingen zoveel mogelijk worden geweerd, moeten sterker ontwikkeld worden.
44. De mate waarin men via onderwijs, opleiding en vorming het basisdiploma 'onderhoudt' of vervangt moet een sterkere rol spelen in de verdeling van maatschappelijke kansen. In de loonvorming, het werkgelegenheidsbeleid, maar ook andere domeinen van de 'actieve welvaartsstaat' moet **onderwijs, opleiding en vorming een belangrijk criterium** worden **in de toegankelijkheid van sociale kansen**.

C. BELEID MAKEN

12. Integraal en gepland beleid: naar een document met een brede samenhangende strategie

Kernidee

Het ontwikkelen en implementeren van een samenhangend en doortastend beleid inzake levenslang leren vergt een veelzijdige en een langdurige inspanning en bijgevolg een globale visie en strategie. De inzet is immers groot: de participatie-achterstand inhalen en op een pro-actieve manier de onontkoombare noodzaak van levenslang leren aanpakken en van levenslang leren een 'joy of learning' maken.

De te leveren inspanning is veelzijdig omdat er tal van actoren bij betrokken moeten worden: overheden, aanbieders, vertegenwoordigers van doelgroepen en maatschappelijke sectoren die de vraagzijde vormen maar die ook zelf een aandeel en een verantwoordelijkheid dragen en te dragen hebben in de verwezenlijking van het levenslang leren. Deze veelzijdigheid is ook nodig om een diversiteit aan kwalificerende, arbeidsmarktgerichte en ook maatschappelijke en culturele vormingsoriëntaties tot hun recht te laten komen en om onderwijs, opleiding en vorming in de ganse levensloop en de diverse levenssituaties (gezinsvormen, sociale netwerken, educatieve instituties, arbeid en professionele loopbaan, socio-cultureel leven, vrije tijd, vrijwilligersengagement, ...) kansen en gestalte te geven. Levenslang leren is immers ook levensbreed leren.

De inspanning zal ook langdurig zijn omdat ingrijpende wijzigingen in de houding t.a.v. onderwijs, vorming en opleiding moeten worden doorgevoerd en omdat nieuwe vormen van netwerking en aanbodsverstrekking zullen moeten worden ontwikkeld. Bovendien moet deze ontwikkeling en implementatie een open en flexibel karakter hebben en zal het ook een leerproces voor de betrokkenen inhouden om zodoende samen een lerende samenleving uit te bouwen.

Liever dan te proberen - meteen - een blauwdruk of een masterplan op te stellen en een imperatieve sturing te willen tot stand brengen, verdient het aanbeveling een samenhangende beleidsvisie te formuleren en een strategische planning op te stellen. De **beleidsvisie** moet een globaal oriënterend kader of een 'Vlaamse strategie van levenslang leren' bieden en dient - om breed gedragen te zijn - aan **een maatschappelijk debat** te worden onderworpen. De Vlaamse Regering en het Vlaamse Parlement kunnen dan vervolgens overgaan tot het bekrachtigen van een **integrale beleidsnota 'Leren een leven lang'**. Om deze visie te operationaliseren verdient het aanbeveling daarna en daarnaast **interdepartementale meerjarenplannen** (en eventueel regionale meerjarenplannen, zie operationalisering 59) voor levenslang leren te formuleren.

Operationalisering

Zonder in de hiernavolgende suggesties een exacte kopie na te streven van de Finse en de Britse aanpak, kunnen deze voor Vlaanderen toch inspireren.

De Finse regering gaf aan een commissie van experts, die voeling hebben met het maatschappelijk veld en de educatieve wereld, de opdracht een nationale strategie voor levenslang leren uit te tekenen. In haar rapport 'The Joy of Learning' formuleert de commissie zes grote beleidsoriëntaties, die nader omschreven worden in een 70-tal concretere aanbevelingen. Daarnaast werkt de Finse regering met vijfjarenplannen voor 'Education and research' waarin concrete maatregelen worden uitgezet, steunend op de 'nationale strategie' en aangepast aan de actuele situatie en de specifieke beleidspraktijk.

Ook in Groot-Brittannië heeft men de eerste stappen gezet naar een vrij alomvattend en integraal kader, middels drie rapporten geschreven door de respectievelijke expertencommissies voor 1) further education (het Kennedy rapport), 2) higher education (het Dearing rapport), en 3) adult education (het Fryer rapport). Hierop volgde een vierde rapport, 'The Learning Age', het antwoord van de regering op de vorige drie rapporten, waarin meteen ook de contouren voor levenslang leren werden geschetst. 'The Learning Age' is in feite de eerste algehele en globale strategische inspanning in Groot-Brittannië tot meer coherentie en doortastendheid in het creëren van de mogelijkhedenvoorwaarden voor levenslang leren. Verder ziet men ook in Nederland en Japan hoe er voor soortgelijke thema's, zij het nog niet expliciet voor het domein van levenslang leren, wordt gewerkt met integrale beleidsdocumenten.

In die geest verdient het volgende voor Vlaanderen aanbeveling:

45. Het hier voorliggend document zou - naar structuur en inhoud - het uitgangspunt kunnen vormen voor **een Vlaamse conferentie** met een brede groep van relevante actoren uit de economische, de sociale, de culturele en de politieke wereld met het oog op het

opstellen van een visiedocument, een Vlaams charter of algemeen richtplan voor levenslang leren. Het zou gaan om globale beleidsoriëntaties voor alle beleidssectoren voor de komende 8 à 10 jaar. Om deze conferentie inhoudelijk te begeleiden, de relevante participatie te bevorderen en ze praktisch te organiseren is het wenselijk een competente, tijdelijke cel of task force daarmee te belasten.

46. De bedoelde conferentie zou vooraf kunnen gaan aan of gepaard kunnen gaan met een openbare discussie via een **interactieve website**, zowel om de discussie te voeren als om de vorderingen bekend te maken. Tevens is het belangrijk het resultaat van de conferentie op brede schaal te verspreiden en dat in een vlot leesbare taal.
47. Het verdient aanbeveling dat naast de Vlaamse strategische beleidsnota 'Leren een leven lang' ook de Vlaamse minister van onderwijs en vorming een beleidsbrief opstelt met een **Vlaams meerjarenplan voor levenslang leren** en deze ter goedkeuring voorlegt aan de Vlaamse Regering resp. het Vlaamse Parlement. Dit meerjarenplan (3 à 4 jaar) zou het resultaat moeten zijn van een interministeriële resp. interdepartementale conferentie, gesteund op hoger bedoeld charter, visiedocument of richtplan en op het advies van de relevante raden (o.m. de Sociaal-economische Raad van Vlaanderen, de Vlaamse Onderwijsraad, de Gezins- en Welzijnsraad, de Vlaamse Gezondheidsraad, de Vlaamse Milieuraad).

13. Kerntaken van de overheid, verantwoordelijkheden en financiering

Kernidee

De ontwikkeling van een beleid inzake levenslang leren plaatst alle actoren en niet in het minst ook de overheid voor de opdracht om prioriteiten te stellen inzake kerntaken en verantwoordelijkheden. In een beleid inzake levenslang leren zijn talrijke actoren betrokken die vaak in partnership handelen of zouden moeten handelen. Dit maakt het beleidsveld erg complex. Indien de respectieve verantwoordelijkheden niet zuiver worden afgesproken, is het gevaar voor verwarring, immobilisme en inefficiënte aanwending van middelen erg reëel.

De verwachtingen die inzake levenslang leren maatschappelijk ten aanzien van de overheid worden geformuleerd zijn groot. De overheid zal de aanspraken die vanuit de samenleving - de aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming en de vraagzijde op de educatieve markt - op haar afkomen kritisch moeten evalueren, afbakenen en haar eigen kerntaken moeten definiëren. Van groot belang is daarbij de financiële ruimte waarvoor zij zich meent te kunnen engageren. Aangezien het inzake levenslang leren om erg flexibele en elastische - en dus moeilijk af te lijnen en te voorspellen - educatieve behoeften en vragen gaat, en gezien het feit dat het ook langs de aanbodzijde om een erg complexe markt gaat met veel aanbieders, moet **de overheid duidelijkheid kunnen bieden over de keuzes die ze in haar eigen kerntaken maakt en over de beperkingen van haar verantwoordelijkheden.**

Er zijn heel veel goede argumenten voor een sterke en actieve rol van de overheid inzake levenslang leren, ook inzake budgettaire inspanningen, omdat het levenslang leren een *public good* is met talrijke voordelige externe effecten voor de samenleving. In een breder perspectief is het echter duidelijk dat de overheid niet alles zelf hoeft te doen, dat sommige educatieve behoeften misschien minder prioritair zijn vanuit een afweging ten aanzien van

het algemeen belang en dat ook deelnemers zelf, afnemers (c.q. werkgevers en sectoren) en aanbieders een verantwoordelijkheid op te nemen hebben. Een grondig overleg is dus nodig met al de betrokken actoren die zich op een beargumenteerde wijze over levenslang leren kunnen uitspreken. Het zal echter op de eerste plaats de overheid zelf moeten zijn die, binnen de budgettaire klijlijnen, moet aangeven welke kerntaken en verantwoordelijkheden zij op zich neemt en welke niet.

Het levenslang leren is in grote mate ook een *private good* met voordelen en dus ook verantwoordelijkheden voor individuen en gezinnen. Van individuele gebruikers van educatieve voorzieningen mag dus ook een bepaalde inspanning, ook financieel, worden gevraagd omdat deze ook een return heeft, ook in een minder strikt economische zin. Dit impliceert tot op zekere hoogte een erkenning van een markt van onderwijs en opleiding waarin aanbieders actief zijn. Het risico bestaat echter dat het accentueren van de verantwoordelijkheid van individuen en aanbieders in levenslang leren tot een voortdurende scheve spreiding van opleidingskansen leidt. Er moet dus een evenwicht worden gezocht tussen publieke en private verantwoordelijkheden. Ook het bedrijfsleven en de sociale partners hebben hierbij uiteraard een rol, zeker voor wat de beroeps- en arbeidsmarktgerichte sectoren van onderwijs en opleiding betreft. Dat het Vlaamse bedrijfsleven zich engageert voor het opnemen van haar verantwoordelijkheid in het opleidingsgebeuren, is dus een goede zaak, maar het is de vraag of de huidige engagementen in een lange-termijn perspectief voldoende zullen zijn. Naast de overheid, individuen, aanbieders en sociale partners is levenslang leren ook een zaak van de bredere samenleving. Omdat levenslang leren een breed maatschappelijke zaak is, moeten ook sociale bewegingen in het middenveld in het debat over kerntaken worden betrokken. Sociale bewegingen en netwerken in de civiele maatschappij leveren niet alleen het draagvlak om levenslang leren ook in een perspectief van individuele en sociale ontplooiing te blijven zien, maar kunnen ook een belangrijke rol opnemen in het creëren van de maatschappelijke voorwaarden en het klimaat om levenslang leren daadwerkelijk te realiseren.

Ook bij een duidelijk geëxpliciteerde visie op de kerntaken en verantwoordelijkheden die door de andere actoren inzake levenslang leren worden opgenomen, blijft er nog een heel grote rol voor de overheid weggelegd. Het kerntaken-debat is met andere woorden geen *zero-sum* oefening, waarbij bijvoorbeeld meer verantwoordelijkheden voor het individu of voor werkgevers automatisch minder overheidsoptreden veronderstelt. Buiten het rechtstreeks financieren van aanbod, zijn er heel wat voorwaardenscheppende taken waarin de rol van de overheid in elk geval groot is. De algemene planning, programmatie en coördinatie van het aanbod, het corrigeren van marktdeficiënties in het aanbod, het stimuleringsbeleid naar bepaalde risicogroepen, de kwaliteitsbewaking en -borging, het algemeen vraagstimuleringsbeleid, enz. zijn kerntaken die omwille van hun publiek belang rechtstreeks of onrechtstreeks overheidsoptreden noodzaken.

Operationalisering

48. De overheid moet in eerste instantie duidelijkheid scheppen naar de andere betrokken actoren en naar de rest van de samenleving over de invulling die zij aan haar kerntaken in verband met levenslang leren en aan de bijhorende financiële engagementen geeft.

Op basis van een grondig debat moet de overheid op een consistente manier het politieke kader uittekenen en duidelijk maken waarbinnen ieders kerntaken en verantwoordelijkheden moeten worden gesitueerd. Zij moet duidelijk maken waar haar eigen grenzen liggen en aangeven waar door andere actoren verantwoordelijkheden moeten worden opgenomen. Dit beleidskader moet tevens een uitnodiging zijn aan de andere actoren om zich in een globale en breed maatschappelijk gedragen benadering in te schrijven.

49. Het principe van **het leerrecht** als sociaal grondrecht vormt een beloftevolle grondslag voor de levenslang lerende samenleving en dient als dusdanig ook door de overheid te worden gewaarborgd. Het betekent in essentie dat mensen gedurende hun gehele loopbaan en levensloop een garantie hebben dat zij een toegang hebben tot én een kans tot een zinvol resultaat van leerprocessen. Dit impliceert niet alleen een door de overheid gewaarborgde startkwalificatie, maar ook een levenslange mogelijkheid tot updating van basiscompetenties en een levensbrede uitnodiging tot individuele en sociale ontplooiing (zie operationalisering 56). Tegenover het leerrecht staat in sommige gevallen onvermijdbaar ook een vormingsplicht ten aanzien van situaties waarin maatschappelijke integratie via educatieve weg kan worden gerealiseerd.
50. Het leerrecht mag anderzijds geen quasi automatische en ongelimiteerde claim op overheidsfinanciering betekenen. De overheid moet duidelijk aangeven waar de **grenzen** van het leerrecht **in** termen van **publieke financiering** liggen. Binnen de Vlaamse context en de 'actieve welvaartsstaat' impliceert dit dat onderwijs, opleiding en vorming in bepaalde gevallen ook de verantwoordelijkheid zijn van individuen, werkgevers of de markt. Een beleid inzake levenslang leren - en het uittekenen van de kerntaken van de overheid daarbinnen - veronderstelt dus ook het responsabiliseren van participanten, aanbieders, sociale partners en andere maatschappelijke actoren.
51. De overheid moet een stimulerende rol spelen om onderwijs en opleiding in het interprofessioneel en sectorieel overleg tussen de sociale partners in het centrum van de aandacht te houden. Net als in het buitenland, maar wellicht niet door een algemene dwingende wetgeving zoals in Frankrijk, moet de overheid garanderen dat de sociale partners ter zake hun verantwoordelijkheden blijven opnemen. Meer bepaald moet de overheid van de werkgevers garanties vragen voor **een kwalitatief tewerkstellingsbeleid waarin opleiding en vorming erg wezenlijke aandachtspunten zijn**.
52. De algemene definiëring en de afbakening van de kerntaken van de overheid moeten worden aangevuld met een **differentiëring naar doelgroepen** toe. Speciale omstandigheden vragen om specifieke antwoorden en dus om een educatief doelgroepenbeleid vanwege de overheid. Zo is het algemeen aanvaard dat de overheid via een opleidingsbeleid de positie van risicogroepen op de arbeidsmarkt tracht te verbeteren en dat zulks onder de volledige aansprakelijkheid van de overheid valt. De overheid heeft in brede zin **een verantwoordelijkheid inzake** de garantie van **het recht op levenslang leren ten aanzien van kwetsbare groepen** in de samenleving, die zonder deze kerntaak van de overheid in een voor een democratische welvaartsstaat onduidelbare situatie van sociale uitsluiting dreigen terecht te komen (zie kernidee 1).
53. De overheid heeft tenslotte ook een belangrijke kerntaak ten aanzien van de **kwaliteitszorg en continue innovatie van het educatieve aanbod**. Het leerrecht wordt niet enkel gegarandeerd door een louter kwantitatieve aanwezigheid en toegankelijkheid van het aanbod, maar ook door de samenleving een zo kwalitatief mogelijke educatieve

participatie te waarborgen. Dit betekent niet dat de overheid zelf de kwaliteitszorg moet organiseren, maar wel dat zij de garantie krijgt dat het aanbod kwalitatief hoogstaand is. Tegelijk heeft zij een stimulerende rol ten aanzien van de continue innovatie van het educatieve aanbod.

14. Kaderdecreet levenslang leren

Kernidee

Een doorbraak naar een samenhangend en pro-actief beleid inzake levenslang leren vergt méér dan alleen een regelgeving op basis van sectorale of particuliere decreten. Het behoeft ook een **overkoepelende en oriënterende regelgeving in de vorm van een kaderdecreet**. Het gaat daarbij om een decreet waarin een aantal krachtlijnen en principes worden gestipuleerd die de sectoren en departementen overstijgen en ze in een ruimer geheel situeren. Te denken valt aan kwesties zoals het recht op levenslang leren, gebruikersrechten, kwaliteitszorg, systeemcoherentie en coördinatie. Het kaderdecreet moet ook de wettelijke basis leggen voor het hanteren van meerjarenplannen inzake het levenslang leren.

Via de specifieke regelgeving - d.w.z. via al dan niet geamendeerde of bijkomende decreten - zullen de algemene (rand)voorwaarden voor een stimulerend en een flankerend beleid en principes van het kaderdecreet gedetailleerd uitgewerkt en operationeel gemaakt worden. Nieuwe decreten en regelgeving inzake onderwijs, vorming en opleiding en inzake de voorwaarden tot participatie daaraan zullen moeten worden **getoetst aan het kaderdecreet** vooraleer rechtsgeldig te kunnen worden verklaard.

Operationalisering

54. Vooraleer een kaderdecreet uit te werken dienen twee voorbereidende opdrachten te worden uitgevoerd. De eerste opdracht bestaat erin **een inventaris en doorlichting** op te maken van alle Europese, federale en Vlaamse regelgeving die relevant is voor het stimuleren en het scheppen van voorwaarden voor het levenslang leren. Deze regelgeving dient te worden doorgelicht gelet op aspecten zoals de toegang en het gebruik van voorzieningen voor levenslang leren, de beleidsparticipatie van de relevante actoren (gebruikers, aanbieders, sociale partners, ...), de omschrijving van de rol en de verantwoordelijkheid van deze actoren, de kwaliteitsbewaking, de maatschappelijke valorisering van het leren, enz.
55. Een tweede voorbereidende opdracht vormt een **vergelijkende analyse** van algemene of overkoepelende wetgeving zoals die in andere landen is uitgevaardigd of in voorbereiding is. (Onder meer Spanje met de LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) en Nederland met de Kaderwet Volwasseneneducatie (1984) en de Wet Educatie en Beroepsonderwijs(1996).)
56. Afhankelijk van het resultaat van de voorbereidende opdrachten moet de zin en de draagwijdte van een kaderdecreet verder worden uitgeklaard. Nu kunnen al volgende

suggesties voor de invulling van een eventueel kaderdecreet in overweging worden genomen.

Een cruciaal element betreft het **recht op levenslang leren** (zie operationalisering 49). Dit recht zou volgende componenten kunnen omvatten: 1) iedereen heeft recht op informatie, advies en keuze- en leerbegeleiding; 2) iedereen heeft recht op flexibele leertrajecten en recurrente leerperiodes; 3) iedereen heeft het recht om te participeren aan krachtige leeromgevingen, wat voor arbeidsorganisaties, sociale organisaties en culturele organisaties de plicht impliceert om te investeren in leercondities zodat mensen dat recht kunnen gebruiken; 4) het recht van lerenden om te participeren aan de evaluatie en de ontwikkeling van het beleid inzake levenslang leren, zowel op het niveau van educatieve instanties, als op het niveau van het sub-regionale en Vlaamse beleid betreffende levenslang leren. Verder moet er klaarheid komen over een statuut van de deelnemer alsook over de erkenning van ervaringskennis en van competenties verworven buiten de educatieve instituties.

Een eveneens belangrijk element voor een kaderdecreet vormt het principiële omschrijven van **de rol en de verantwoordelijkheid van de overheid** in relatie tot deze van de andere relevante actoren. Het gaat erom dat er een onderscheid moet worden gemaakt tussen de verantwoordelijkheid van de gemeenschap en haar kerntaken, die iedereen de gelegenheid moet geven om bepaalde competenties te verwerven en te behouden (betaald met gemeenschapsgelden) enerzijds, en wat daar bovenop komt als een gedeelde verantwoordelijkheid of een gezamenlijk initiatief anderzijds.

Naar analogie met de kwaliteitsdecreten voor de welzijns- en de gezondheidszorg, kunnen in het kaderdecreet een aantal principes en vereisten worden geformuleerd waaraan voorzieningen voor volwasseneneducatie en levenslang leren moeten voldoen inzake de kwaliteitszorg. Het valt te overwegen om ook ten aanzien van de diverse educatoren een aantal **kwaliteitseisen** te formuleren.

Ter hoogte van de Vlaamse Gemeenschap en ter hoogte van de sub-regio's (cfr. de huidige Edufora) is het van belang dat er instanties komen die zich bezighouden met **communicatieve meerjarenplanning** in de zin van een prospectief en samenhangend antwoord op de educatieve uitdagingen in Vlaanderen en in de regio's. Deze planning heeft betrekking op de gegevensverzameling, de prioriteitsstelling, de afstemming en coördinatie van het aanbod, de ontwikkeling en het statuut (o.m. via beleidsconvenanten) van partnerschappen en samenwerkingsprojecten. Een kaderdecreet dient een juridische basis te leggen voor deze instanties en voor de Vlaamse en regionale meerjarenplannen (zie operationalisering 47 en 59).

15. Een Interdepartementale Commissie Levenslang Leren op het niveau van de Vlaamse overheid

Kernidee

De complexe vraagstukken in het kader van levenslang leren vragen om verregaande samenwerking in de Vlaamse Gemeenschap tussen de verschillende diensten, administraties en departementen van de overheid. Dit impliceert de noodzaak van

complexere bevoegdheidsdomeinen overschrijdende samenwerkingsverbanden en andere besluitvormingsprocedures bij de overheid dan voorheen.

Operationalisering

57. De beleidsvoering op het vlak van levenslang leren overschrijdt de bestaande bevoegdheidsgrenzen binnen de overheid en vereist een horizontaal beleidsorgaan. Dit orgaan coördineert de verschillende stappen van het beleidsontwikkelingsproces van de betrokken departementen en administraties, stimuleert de samenwerking tussen de beleidsverantwoordelijken en responsabiliseert het gehele ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. De eindverantwoordelijkheid voor het beleid inzake levenslang leren berust best bij de administratie die door de voor vorming bevoegde Vlaamse minister wordt aangeduid - in het huidige geval de afdeling beleidsgerichte coördinatie bij het secretariaat-generaal van het departement onderwijs -, maar om recht te doen aan de volledige breedte van een levenslang leren beleid verdient het aanbeveling middels **een Interdepartementale Commissie Levenslang Leren** ook andere departementen en administraties bij de beleidsvoering te betrekken. Het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap heeft reeds eerder dergelijke interdepartementale commissies in het leven geroepen voor het beleid inzake armoedebestrijding en etnische minderheden. Deze commissie is een beleidsorgaan van de Vlaamse overheid en wordt dus best enkel samengesteld uit afgevaardigden van betrokken departementen en administraties. In elk geval dienen de bevoegdheidsdomeinen onderwijs, werkgelegenheid, economie, landbouw, welzijn en cultuur vertegenwoordigd te zijn.

16. Interactieve beleidsvorming

Kernidee

Het is cruciaal om, al naargelang van de aard van de problematiek, naast de overheid andere betrokkenen in een overlegstructuur te betrekken en op zoek te gaan naar een zekere overeenstemming en naar het samen delen van de verantwoordelijkheid. Kortom **het principe van interactieve beleidsvorming** is dringend na te streven. Interactieve beleidsvorming is het dynamisch proces waarbij beleidsmakers samenwerken met verschillende actoren om beleid te ontwikkelen voor een probleemveld, bijvoorbeeld sociale partners, opleidingsaanbieders, de sociaal-culturele sector, sociale bewegingen, enz. De overheid blijft verantwoordelijk voor het beleid en heeft een regisseursrol in het proces. 'Interactief' duidt op een voortdurende dialoog tussen betrokkenen in alle fasen van het beleidsproces. Externe actoren kunnen mederichting geven aan de aanpak van beleidsonderwerpen die hen veelal zelf aangaan. De werkwijze leidt tot een grotere tevredenheid bij de betrokken actoren. Dit komt tot uitdrukking in de kwaliteit, acceptatie en uitvoerbaarheid van het ontwikkelde beleid.

Operationalisering

58. Om de interactieve beleidsvorming met andere betrokken actoren en partners vorm te geven, zoals sociale partners, opleidingsaanbieders, sociale bewegingen, enz. dient best een afzonderlijk orgaan voor beleidsadvisering en overleg gecreëerd te worden. Het wordt dan ook opportuun geacht over te gaan tot de oprichting van **een Vlaamse Raad voor Levenslang Leren**, waarin alle relevante actoren kunnen worden samengebracht en vertegenwoordigd zijn, mogelijk met een wisselende samenstelling al naar gelang van het probleemveld of het behandelde onderwerp. Deze stap naar de oprichting kan best niet reeds in 2001 worden gezet, onder meer om eerst de interdepartementale commissie en de stuurgroep van de Edufora op gang resp. op kruissnelheid te laten komen.
59. Ook op het provinciale of sub-regionale niveau is het van belang dat er, volgens het principe van de interactieve beleidsvorming, instanties zijn die zich bezighouden met de coördinatie, ontwikkeling en stimulering van de educatieve uitdagingen die zich stellen in samenwerking met de relevante actoren in de praktijk. Dit om recht te doen aan regionale verschillen bijvoorbeeld in het aanbod en behoeften. De Edufora zijn op sub-regionaal vlak opgericht. De verdere ontwikkeling van de Edufora, die in eerste instantie vooral bedoeld is om de coördinatie tussen de voorzieningen te optimaliseren, zal geëvalueerd moeten worden. Het valt te bezien of de Edufora aan de breedte van het principe van levenslang leren kunnen voldoen, of er een bijstelling gewenst is, en of dat de oprichting van **Regionale Raden voor Levenslang Leren** wenselijk is. Een dergelijke raad zou dan een regionaal meerjarenplan ontwerpen en uitvoeren, onafhankelijk maar nauw samenwerkend met de Edufora.

D. RANDVOORWAARDEN VOOR BELEID EN PRAKTIJK

17. Netwerken, partnerships, samenwerking, coördinatie

Kernidee

Onder meer vanwege het feit dat netwerken, partnerships, samenwerking en coördinatie tegenwoordig tot de essentie van besturingsvraagstukken behoren, vraagt dit om een **horizontale multi-actorbenadering**. Door deze minder hiërarchische verhouding zal elke sturingsstrategie tot op zeker hoogte moeten uitgaan van een min of meer vrijwillige medewerking van en samenwerking tussen actoren. Het betreft hier dan met name de veelsoortige aanbieders in een zeer pluriform educatief landschap. De voornaamste imperatief ligt op dit ogenblik in het werkbaar maken van het principe van levenslang leren **op het regionaal, lokaal en intersectoraal vlak**, via het **opzetten van lokale netwerken en partnerships**. In deze is het van primordiaal belang uit te gaan van reeds bestaande praktijken en initiatieven. De nadruk op partnerships impliceert dat er als dusdanig minder wordt geïnvesteerd in het stimuleren van nieuwe aanbieders, maar meer in manieren om de huidige aanbieders met elkaar te verbinden. Centrale bekommernis hierbij is het creëren van synergie, afstemming van het aanbod (in overeenstemming met nieuwe educatieve

elementen en uitdagingen), en het verankeren van levenslang leren in allerlei maatschappelijke, organisatorische of bedrijfscontexten op een wijze die de grenzen van de educatieve instanties als dusdanig overstijgt.

Bij dit kernidee gaat het in essentie om het (democratiserende) **doorbreken van allerlei tussenschotten**, bijvoorbeeld tussen het initieel onderwijs en de volwasseneneducatie, tussen de hogescholen en de universiteiten, en tussen allerlei andere instanties. Het impliceert ook een uitbreken uit het schoolse in het algemeen.

Het is belangrijk dat er voldoende maatschappelijke **verankering** is, door te werken met lokale instanties, met het geven van een stem van de representanten van opleidingsmiddelen. Onderzoek over de praktijk inzake samenwerkingsverbanden m.b.t. onderwijs en educatie wijst uit dat het vertrekken vanuit lokale en sub-regionale netwerken vaak de beste strategie is om dingen werkzaam te maken en een zekere 'bevruchting' te bewerkstelligen.

Operationalisering

60. Uiteraard zal in een verder stadium situationeel en op specifieke wijze uitgewerkt moeten worden welke partners precies met welke partners samenwerkingsverbanden aangaan en welke opportuniteiten zich in dit verband als de meest wenselijke en urgente aandienen. In ieder geval zal men pas tot netwerking kunnen komen als er voldoende **relatie is tussen kerntaken en middelen** en als men via netwerkvorming complementariteit nastreeft, waarbij de rechten van de gebruiker centraal staan. Dit vraagt ook om aangepaste vormen van **keuzebegeleiding** en **onafhankelijk advies** vanuit een geïntegreerd databestand. De flexibilisering die hier vereist is, is vooral een kwestie van **complementaire verrijking via dwarsverbindingen**. De kunst is alles op elkaar af te stemmen, wat vooral een kwestie is van het afstemmen van verschillende logica's. Het gaat er onder meer om dat men komt tot **kwaliteitsmaatstaven** die vergelijkbaar zijn. Cruciaal bij een complementaire werking is opnieuw de **leerbemiddelaar**, onder meer vanuit het perspectief van een optimaal menu voor de betrokkenen. Zoals gezegd kunnen transparantie en kwaliteit bevorderd worden door een **netwerk van informanten** die iets van het educatieve aanbod weten. Men moet meer gaan bemiddelen in onderwijs en vorming in Vlaanderen en ieder op zijn sterkte aanspreken i.p.v. het tegen elkaar uitspelen van instanties. De overheid kan hierbij de regierol vervullen, of moet een tripartiete structuur van overheid, aanbieders, en afnemers bieden.
61. In Vlaanderen is met de oprichting van de **Edufora** een begin gemaakt met een vorm van regionaal educatief overleg gericht op een systematische inventarisatie van de aanbieders en het aanbod, een detectie van de behoeften aan educatie en het maken van afspraken in een regionaal educatief richtplan. Er dient vooreerst een begeleidend evaluatieonderzoek te worden opgezet dat de betekenis en de impact van de Edufora in kaart brengt en voorstellen voor optimalisering aanreikt. In de tweede plaats dient te worden bekeken hoe de huidige Edufora-partners als educatieve instituties in hun regio netwerkrelaties kunnen aangaan met andere maatschappelijke instituties. Wellicht kan de praktijk in Groot-Brittannië hierbij inspiratie leveren. In Groot-Brittannië investeert de overheid steeds meer in 'partnership schools' of 'lifelong learning partnerships', waarbij lokale autoriteiten partnerships aangaan met instanties voor 'further' en 'higher

education'. In de derde plaats moet in de loop van de huidige werkingsperiode van de Edufora een operationeel ontwerp worden opgesteld voor de uitbreiding van de Edufora naar andere aanbieders van educatieve programma's en leertrajecten.

62. Op het terrein zien we een groeiend belang van 'netwerkbijeenkomsten' en de mogelijkheid gebruik te maken van externe ondersteuning. Het voorbeeld van Zweden kan inspirerend zijn voor het uitbouwen van netwerken en partnerships tussen de educatieve en andere maatschappelijke sectoren om zodoende het levenslang leren in te bedden in diverse maatschappelijke activiteiten. Er wordt aldaar een sterke nadruk gelegd op de verbindingen tussen scholen en 'Organisational Sweden', de samenwerking met 'popular movements' en andere vrijwilligersorganisaties, en links tussen de sociale partners en publieke instanties. Zweden is bij uitstek een voorloper in het domein van de vormgeving van horizontale structuren en bewegingen gekarakteriseerd door netwerken, partnerships, samenwerking en coördinatie, deels ook omdat deze principes reeds verankerd zijn in het basis-, secundair en hoger onderwijs. Voor Vlaanderen is het aan te bevelen dat partnerships worden aangemoedigd door de overheid, al dan niet met financiële stimuli. We kunnen er hierbij op wijzen dat de Centra voor het Deeltijds Onderwijs reeds een aantal netwerken hebben en dus deels beantwoorden aan dit idee. De wijze waarop het concept van deeltijds werken en leren hier wordt vormgegeven is transfereerbaar naar het volwassenenonderwijs.

18. Opvoeren van de monitoringscapaciteit van het beleid

Kernidee

De capaciteit van de overheid om een doelmatig beleid te voeren inzake levenslang leren wordt momenteel gehypothekeerd door een gebrek aan goede sturingsparameters. De capaciteit tot monitoring van het levenslang leren moet dringend sterk worden opgevoerd. Zelfs over de relatief eenvoudige aspecten bestaan geen betrouwbare indicatoren. Het gaat om een zo diverse en verscheiden werkelijkheid dat zelfs eenvoudige participatie-indices genereren grote conceptuele en technische problemen oproept. Er is dringend nood aan een door de verschillende betrokken actoren aanvaard **model van basisindicatoren**, dat de statistische parameters kan leveren waarop een doeltreffend beleid kan worden gestoeld. Dit model moet ook toelaten simulaties uit te voeren waarmee de effecten van alternatieve beleidsinterventies kunnen worden nagegaan. In een aantal sectoren van de beroepsopleiding wordt reeds een aantal indicatoren gebruikt bij het bepalen van effecten van opleiding en vorming en voor het onderhandelen over beheersovereenkomsten. Deze werkwijze moet worden uitgebreid naar andere sectoren die met het levenslang leren te maken hebben.

Operationalisering

63. Zoals dit voor het arbeidsmarktbeleid en voor andere vergelijkbare beleidsdomeinen gebeurt, creëert de overheid een steunpunt dat als **expertise-, documentatie- en**

informatiecentrum fungeert voor het gehele veld van levenslang leren. Dit steunpunt heeft geen ondersteuningsfunctie zoals in een aantal sectoren het geval is, maar verzamelt de relevante informatie en documentatie inzake levenslang leren ten behoeve van de overheid en andere betrokken actoren. Het steunpunt wordt opgezet in samenwerking tussen de overheid, de wetenschappelijke wereld, de sociale partners en de grote aanbieders. Ook de betrokkenheid van bredere sociale bewegingen moet worden gegarandeerd.

64. Als één van zijn wezenlijke taken wordt het steunpunt belast met de verzameling, verwerking en verspreiding van basisindicatoren inzake levenslang leren. Tussen de overheid, het steunpunt en externe experts (ook internationale) wordt een reeks basisindicatoren vastgesteld die de overheid moeten toelaten het complexe veld beter te monitoren en haar beleid gericht en effectiever te maken.
65. Als belangrijk instrument naar beleid en samenleving toe wordt, eveneens naar analogie van andere beleidsdomeinen, **een jaarboek** gepubliceerd met de belangrijkste indicatoren en trends inzake **levenslang leren**. Een jaarboek zou de volgende elementen kunnen bevatten:
- gegevens over deelname en aanbod en een analyse daarvan;
 - een voorstelling en bespreking van nieuwe ontwikkelingen en good practices;
 - een overzicht van beleidsverklaringen en beleidsmaatregelen;
 - een overzicht van onderzoeksresultaten en een analyse van - en een bijdrage tot - het maatschappelijk debat.

De jaarlijkse voorstelling van de publicatie zou gepaard kunnen gaan met een persconferentie en een symposium onder de auspiciën van de minister van onderwijs en vorming.

De uitwerking van het Jaarboek moet worden gecoördineerd door een expertisecentrum of steunpunt voor levenslang leren, bij voorkeur gelokaliseerd in een universitaire omgeving waar deskundigheid beschikbaar is inzake volwasseneneducatie en levenslang leren.

19. Werving, statuut en opleiding van educatoren

Kernidee

Het is geenszins de bedoeling het levenslang leren te herleiden tot een kwestie van opleidingen en al wie een faciliterende rol voor dit leren moet spelen te beperken tot de opleiders en trainers sensu stricto. De bedoeling is wél het grote belang te beklemtonen van de **rollen die 'educatoren'** (leerkrachten, opleiders, vormingswerkers, trainers, coaches, supervisors, leerbegeleiders, VTO-consulenten, sociaal-culturele animatoren, ...) te spelen hebben in het faciliteren van het levenslang leren.

Die rollen zijn onder meer: het oriënteren van jongeren en volwassenen in het opzetten van leertrajecten, het hulp bieden bij het articuleren van educatieve behoeften en leerwensen, het ontwerpen en op maat bijsturen van educatieve programma's, het verzorgen van deze programma's, het instaan voor de ontwikkeling van leermaterialen en didactische software,

het evalueren van leerervaringen en leerprestaties alsook het toekennen van certificaten en diploma's, en het doorvoeren van een passende kwaliteitszorg.

Dit alles vergt een aangepaste **deskundigheidsontwikkeling en -bevordering** die is afgestemd op het perspectief van het levenslang leren en op de leerstijlen en leervormen van volwassenen. Het kansen scheppen voor deze deskundigheidsontwikkeling en -bevordering, veeleer dan het opleggen van eisen en het instellen van controles moet de eerste reflex van het overheidsbeleid inzake levenslang leren zijn. Veel van dat leren speelt zich immers af in open of zogeheten diffuse leeromgevingen, via collega-groepen of wordt aangeboden via programma's van commerciële aanbieders en via sites op het internet.

De hoger bedoelde deskundigheidsbevordering is nodig zowel voor wie beroepshalve voltijds als educator optreedt, als voor wie dat voor een deel van zijn arbeidstaak of wie dat nevenambtelijk doet. Hierbij mag voor deze laatste geen drempel worden gecreëerd om zich voor het levenslang leren in te zetten. De samenleving heeft er immers alle belang bij, voor een goede inbedding van het levenslang leren, op een rijke inbreng van professionele en niet-professionele educatoren uit allerlei maatschappelijk sectoren te kunnen rekenen.

Operationalisering

66. Het is wenselijk één of meer **competentieprofielen** op te stellen waaraan 'educatoren' moeten beantwoorden willen zij hun rol(len) inzake het levenslang leren adequaat en met slagkracht kunnen spelen. Deze competentieprofielen kunnen nuttige instrumenten zijn bij het uitschrijven van vacatures en het selecteren van kandidaten en bij de zelfbeoordeling van wie een taak opneemt of wil opnemen in de domeinen van het levenslang leren. Waar het gaat om met overheids gelden gefinancierde programma's en voorzieningen zouden deze competentieprofielen ook de basis kunnen vormen voor een reglementering van de functievereisten en de erkenning als 'educator'.
67. Wat betreft het **pedagogisch hoger onderwijs en de academische lerarenopleiding** dient het perspectief van het levenslang leren en de daarbij horende didactiek systematisch in de opleidingsprogramma's te worden geïntroduceerd. Ook de **navorming** van leerkrachten moet in die zin worden bijgestuurd. Dit alles geldt dus niet alleen voor de toekomstige starters in deze opleidingen. Ook wie reeds langere tijd als leerkracht is afgestudeerd dient via een terugkomprogramma te worden bijgeschoold. De aangekondigde evaluatie van de lerarenopleiding dient reeds aandacht te besteden aan het aanwezig zijn van de dimensie levenslang leren in de opleiding van de leerkrachten.
68. Specifiek voor de volwasseneneducatie in haar diverse gedaanten - van bedrijfsopleidingen, over het afstandsonderwijs, tot het volwassenenonderwijs en het sociaal-cultureel vormingswerk - dient een **specifieke en 'erkende' initiële opleiding** en ook bijscholing voor het faciliteren van levenslang leren te worden opgezet. Deze 'erkende' opleiding dient een aanbod te zijn waarop men vrij ingaat. Het succesvol deelnemen eraan mag niet leiden tot een veralgemeende eis in de zin van een verplichte acte van pedagogische bekwaamheid, met uitzondering wellicht van de met overheids gelden gefinancierde programma's en voorzieningen. Zowel de universiteiten als het pedagogisch hoger onderwijs moeten de nodige middelen toebedeeld krijgen om dergelijke specifieke en 'erkende' opleiding te kunnen organiseren.

69. In de hoger bedoelde opleidingen en bijscholingen dient ook **deskundigheid inzake het participeren aan diverse netwerken en partnerships** te worden bevorderd die voor de maatschappelijke inbedding van het levenslang leren van belang zijn. Deze deskundigheid moet er mede op gericht te zijn om krachtige leeromgevingen te helpen ontwikkelen in allerlei maatschappelijke situaties en organisaties en om een bemiddelaarsrol te vervullen tussen de educatieve voorzieningen en de maatschappelijke en arbeidsorganisaties.
70. De uitwerking van een **flexibel en maatschappelijk gewaardeerd statuut** voor educatoren wordt gezien als een noodzaak om hen inzetbaar te maken en te houden in diverse contexten en organisaties of instellingen (met behoorlijke loon- en arbeidsvoorwaarden, overdracht van hun barema, anciënniteit, pensioenrechten, enz.). Dit creëert voor hen zelf kansen voor een dynamische loopbaan en het laat de aanbieders toe meer vraaggericht en soepel te werken.
71. Gepaard gaande met inspanningen voor de deskundigheidsbevordering van de educatoren, moeten ook inspanningen worden geleverd om voldoende en gemotiveerde educatoren te werven en te valoriseren die als **hoofdamtbelijke of nevenambtelijke medewerkers of als deskundigen met een andere hoofdopdracht** een bijdrage tot het levenslang leren leveren en kunnen leveren. Hierbij kan worden gedacht aan een vorm van certificering van verworven educatieve competenties, een portfolio van succesvolle prestaties als educator, faciliteiten als b.v. een krediet of beurs om kosteloos of tegen gereduceerde prijs deel te nemen aan activiteiten van deskundigheidsbevordering.

20. Flexibilisering traditionele educatieve voorzieningenstructuur

Kernidee

Om levenslang leren te kunnen verwezenlijken is het noodzaak de educatieve voorzieningenstructuur open te breken, te flexibiliseren. Alle mogelijkheden moeten aangewend worden om de facilitaire voorzieningen efficiënter te gebruiken. Met de vereiste om levenslang te leren zullen andere - minder traditionele - doelgroepen dan voorheen ook andere educatieve behoeften aan het licht brengen. Om aan die behoeften te beantwoorden zullen de educatieve voorzieningen een grotere vraaggerichtheid aan de dag moeten leggen en een flexibelere organisatie van het aanbod, bijvoorbeeld door een verdere invoering van het afstandslernen.

Op grond van de huidige informatie- en communicatiestrategieën is het leren van mensen onafhankelijker geworden van ruimte en tijd. Voor het aanleren van kennis en vaardigheden is men veel minder dan in het verleden aangewezen op klassikaal onderwijs. Ook zijn de mogelijkheden om te leren buiten de traditionele schooluren toegenomen en kunnen die aangepast worden aan de individuele behoeften. Daarvoor is het onontbeerlijk dat personeel flexibeler ingezet kan worden dan voorheen bij de uitsluitend klassikale onderwijsvormen van het traditionele onderwijs.

Operationalisering

72. Om de educatieve voorzieningen te kunnen flexibiliseren is het essentieel om diverse aanbieders **een grotere autonomie en verantwoordelijkheid** te geven. Barrières in de regelgeving die de flexibilisering in de weg staan moeten systematisch gesignaleerd en verwijderd worden. Er moet gewerkt worden aan een beperktere, maar (meer) **effectieve regelgeving**.
73. De educatieve voorzieningen dienen onafhankelijker te worden van ruimte en tijd. Dat betekent dat onderwijsinstellingen hun toegankelijkheid moeten vergroten in niet traditionele periodes, en vormen van onderwijs moeten aanbieden die **de lerende meer autonomie geven over tijd, ruimte en tempo in hun leerproces**. Te denken valt aan differentiaties in leeromgevingen, contractonderwijs, training on the job, het aanbieden van avondonderwijs en afstandsonderwijs.
74. De traditionele educatieve voorzieningen - vooral in het initieel onderwijs - zullen ook **nieuwe doelgroepen** moeten aanboren zoals voltijds- en deeltijdswerkenden, herintreders op de arbeidsmarkt, en ouderen. Mogelijkheden kunnen worden gecreëerd door het aanbieden van deeltijdse routes en de mogelijkheid om alternerend te leren. Het verdient aanbeveling om de bekostigingsstructuur van scholingsinstellingen dusdanig te wijzigen dat innoverende inspanningen beloond worden, bijvoorbeeld door het aanbieden van financiële incentives.
75. Technologische innovatie vormt een belangrijke component van de flexibilisering van het onderwijs. Nieuwe media en informatie- en communicatiestrategieën verstrekken de technische mogelijkheden om de educatieve voorzieningenstructuur te flexibiliseren, bijvoorbeeld door het aanbieden van meer interactieve vormen van onderwijs en afstandsonderwijs. De mogelijkheden om die **technologieën zinvol in te zetten bij flexibiliseringsprocessen** dienen dan ook ten volle benut en verder gestimuleerd te worden door het verstrekken van financiële middelen, het initiëren en ondersteunen van initiatieven die een efficiënte en effectieve flexibilisering van de educatieve voorzieningen door de inzet van deze technologieën ten doel hebben, mede via een ontwikkelingsprogramma levenslang leren (zie kernidee 22).
76. Terwijl de traditionele onderwijsvormen veranderen en minder afhankelijk worden van plaats en tijd, verandert ook de rol van zij die het leerproces moeten begeleiden en organiseren. **De educatoren worden meer procesbegeleiders** en bevorderen het zelfstandig leervermogen bij de actief lerende persoon. De rol van de educatoren in de nieuwe onderwijsvormen en de veranderende educatieve voorzieningen en de gevolgen daarvan voor het personeelsstatuut dienen een uitdrukkelijk aandachtspunt te zijn in onderhandelingen tussen overheden, vakbonden en inrichtende machten. Een voorbeeld in deze is het nieuwe initiatief, het Vlaams Onderhandelingscomité (VOC) waarin in overleg met partners uit het veld onderzocht wordt of noodzakelijke maatregelen op scholen te realiseren zijn.

21. Een onderzoeksprogramma levenslang leren voor Vlaanderen

Kernidee

Het is aanbevelenswaardig, vanwege de innovatieve katalyserende functie van onderzoek, **een apart onderzoeksprogramma 'levenslang leren'** te initiëren. Daar de materie van levenslang leren de afzonderlijke departementsgrenzen vaak overschrijdt, beperken ook de onderzoeksthema's en -domeinen zich niet tot het beleidsterrein van één departement. **Een interdepartementaal onderzoeksbeleid**, door samenwerking van de verschillende departementen, kan hier uitkomst bieden.

Onderzoek in het kader van levenslang leren kan veelzijdig aangewend worden. Voorbeelden uit andere landen laten zien dat:

- in de aanloop naar specifieke beleidsmaatregelen voor levenslang leren voorbereidende onderzoeksprojecten uitgevoerd kunnen worden;
- construerend onderzoek een cruciale plaats kan innemen bij projecten in een ontwikkelingsprogramma 'levenslang leren';
- onderzoek een belangrijke functie heeft bij de monitoring van aangestuurde projecten en meer specifiek de evaluatie van initiatieven in het kader van een ontwikkelingsprogramma levenslang leren;
- fundamenteel onderzoek veelal aan de basis ligt van evoluerende inzichten, nieuwe standpunten en beleidsvorming op langere termijn.

De onderzoeksinspanningen in de richting van levenslang leren dienen verder geïntensiveerd te worden.

Operationalisering

77. Innovatieve ideeën en samenwerkingsverbanden kunnen middels een openbare oproep beloond worden door de financiering uit een onderzoeksfonds 'levenslang leren'. Gedacht wordt aan projecten met een maximale looptijd van twee jaar in combinatie met cofinanciering uit bijvoorbeeld Socrates-, Leonardo- en ESF-fondsen. Een interdepartementale onderzoekscommissie zal vanuit de levenslang leren optiek de voorstellen o.a. beoordelen op hun belang, uitvoerbaarheid, alsook op de praktijkrelevantie van mogelijke resultaten.

78. In het kader van het bevorderen van levenslang leren is door de onderzoekers aan de volgende onderzoeksthema's gedacht:

- onderzoek naar kenmerken en effectiviteit van informele leerprocessen;
- onderzoek naar differentiële participatie;
- onderzoek ten behoeve van het identificeren en inventariseren van leermotivaties en leerwensen;
- onderzoek naar methoden van behoefte detectie en processen van behoefte-articulatie;
- onderzoek naar leerprocessen bij volwassenen in het algemeen en bijzondere doelgroepen zoals laaggeletterden, allochtonen, ouderen, etc.;

- onderzoek naar processen van zelfsturend leren en leerprojecten;
 - onderzoek naar de activering van motivatie en participatie;
 - onderzoek naar het functioneren van krachtige leeromgevingen, bijvoorbeeld in bedrijven;
 - onderzoek naar de integratie en transfer van leeromgevingen en leerresultaten;
 - onderzoek naar de invloed van leren in de kinder- en jeugdperiode op het levenslang leren;
 - onderzoek naar economische indicatoren: investeringen, uitgaven, terugverdien-effecten;
 - onderzoek naar de aansluitingsmogelijkheden en belemmeringen in het aanbod;
 - onderzoek naar principes en processen van mediagebruik;
 - onderzoek naar HRD-modellen van arbeidsorganisaties waar ruimte is voor levenslang leren.
79. Het is van belang er op toe te zien dat juist in het kader van het bevorderen en ontwikkelen van levenslang leren onderzoeken niet alleen van descriptieve aard zijn maar ook een handelingsgerichte component bevatten, bijvoorbeeld in samenhang met projecten uit het ontwikkelingsprogramma.

22. Een ontwikkelingsprogramma levenslang leren voor Vlaanderen

Kernidee

Door de Europese Unie en in meerdere landen afzonderlijk wordt levenslang leren gestimuleerd middels één of meer ontwikkelingsprogramma's. Het ontwikkelingsprogramma behelst meestal het financieren of subsidiëren van modelprojecten, van 'good practices', waarvan het de bedoeling is om in ieder geval de succesvolle elementen te integreren in regulier landelijk beleid.

Een groot voordeel van een dergelijke exemplarische aanpak is het scheppen van experimenteerruimte, en de mogelijkheid tot evaluatie en bijstelling van initiatieven voordat definitieve beleidsmaatregelen genomen worden. Een nadeel zou kunnen zijn dat de afstand tussen kleinschalige projecten en de reguliere praktijk vrij groot is en dat 'good practices' niet vanzelfsprekend leiden tot aanpassing van de praktijk. Veel aandacht zal dus gericht moeten zijn op de generaliseerbaarheid en overdraagbaarheid van projecten naar grotere contexten en de mogelijkheden om succesvolle elementen in het beleid te implementeren.

Bij de praktische uitvoering van modelprojecten is vaak een bundeling van krachten van - of een netwerk tussen - verschillende actoren gewenst waarin bijvoorbeeld bedrijven, onderzoekers en gebruikers op grond van hun eigen expertise samenwerken. Voorbeelden zijn samenwerkingsverbanden bij de inzet en ontwikkeling van nieuwe media of het scheppen van een technische en organisatorische infrastructuur voor levenslange nascholing.

Operationalisering

80. Als start van een eigen Vlaams ontwikkelingsprogramma wordt voorgesteld **een beperkter pilootprogramma** te lanceren met een specifieke focus. Met name zou een impuls kunnen worden gegeven aan innovatieprojecten (van 2 jaar) die door een effectieve samenwerking van partners uit diverse sferen (sociaal-economische, sociaal-culturele en educatieve) een bijdrage leveren tot het ontwikkelen van een krachtige leeromgeving. De klemtoon op samenwerking en op de creatie van een rijker leermilieu moet op het terrein tot grensoverschrijdende initiatieven leiden waartoe de partners op eigen kracht of met eigen middelen nauwelijks of niet toe in staat zijn en die verder reiken dan vormen van overleg.

Voorgesteld wordt om een selectie- en begeleidingscommissie in te stellen die de criteria nader omschrijft (bijvoorbeeld het ontwikkelen van gemeenschappelijke of brugmodules, het toeleiden en de keuzebegeleiding van deelnemers, het gebruik van nieuwe media, het meervoudig benutten van infrastructuur), optreedt als beoordelingsgroep en de projecten opvolgt met het oog op het valoriseren van de resultaten in het regulier beleid.

De bedragen die aan de projecten worden toegewezen zouden tussen 1 en 3 miljoen kunnen liggen. Samen met de nodige werkingsmiddelen voor de selectie- en begeleidingscommissie zou aldus een pilootprogramma van 15 à 20 miljoen kunnen worden opgestart.

81. Het verdient aanbeveling om in een later stadium **een breed spectrum aan onderwerpen** toe te laten en vanuit de overheid geen limitatieve lijst uit te vaardigen. De onderwerpen van modelprojecten in andere landen waren en zijn zeer divers. In Duitsland bijvoorbeeld handelden de projecten over modularisering, nieuwe leerconcepten, de invoering van nieuwe media, informatie- en communicatie-technologieën, kwaliteitsverbetering, nieuwe opleidingen, en het bevorderen van regionale netwerken.

In het kader van een ontwikkelingsprogramma 'levenslang leren' kunnen wel specifieke voorwaarden aan projecten worden gesteld, zoals:

- de samenwerking bevorderen tussen actoren op meerdere beleidsdomeinen;
- passen in de totaalcontext van levenslang leren;
- het bevorderen van de gelijke toegang tot leren;
- het bevorderen van de motivatie voor en de vraag naar leren;
- het benutten van nieuwe methoden en technieken gericht op nieuwe leerprocessen, leerculturen en veranderende relaties tussen leraar en lerende die de voor levenslang leren noodzakelijke vaardigheden bevorderen;
- het bevorderen van de voor levenslang leren noodzakelijke vaardigheden als leren leren, zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid;
- het bevorderen van netwerken en leercentra gericht op het zelfstandig benutten door lerenden, uiteraard in onderlinge afstemming met de Edufora;
- inzicht geven in de implementatiemogelijkheden na afloop van de projectfinanciering;
- indien projecten leiden tot een nieuw aanbod zal dit innovatief moeten zijn en geïntegreerd moeten worden in de bestaande aanbodstructuur.

Middels een open oproep kunnen projectaanvragen ingediend worden die o.a. op basis van de bovenstaande voorwaarden beoordeeld worden door een selectie- en begeleidingscommissie. Een aanvullende eis zou cofinanciering van derden kunnen zijn.

82. Een taak van de commissie betreft de monitoring van een dergelijk ontwikkelingsprogramma. Gewaakt dient te worden over de samenhang en de voortgang van de verschillende projecten. Verder dienen de projecten grondig geëvalueerd te worden en bekeken te worden op de implementeerbaarheid en mogelijkheden tot verdere continuering in de praktijk, bijvoorbeeld door het ter beschikking stellen van financiële incentives of gebruik te maken van subsidiemogelijkheden van o.a. de Europese Unie.

LIJST MET GEBRUIKTE AFKORTINGEN

APL	Accreditation of Prior Learning
CAO	Collectieve Arbeidsovereenkomsten
Cedefop	Europees Centrum voor de Ontwikkeling van de Beroepsopleiding
CONBEL	Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren
Edufora	Subregionaal overleg en coördinatieplatform inzake volwasseneneducatie
ESF	Europees Sociaal Fonds
EU	Europese Unie
HRD	Human Resources Development
IALS	International Adult Literacy Survey
ICT	Informatie en Communicatie Technologie
ILA	Individual Learning Accounts
ILO	International Labour Organization
ISO-certificering	International Standards for Organisations
KMO	Kleine en Middelgrote Ondernemingen
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990
OCMW	Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OSP	Onderwijs voor Sociale Promotie
SIF	Sociaal Impuls Fonds
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VESOC	Vlaams Economisch Sociaal Overlegcomité
VIZO	Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen
VOC	Vlaams Onderhandelingscomité
VTO	Vorming, Training en Opleiding