

17.1-5

Lifelong learning in Nederland: volop problemen. Zijn er ook oplossingen?

Dr. T. van Dellen en Dr. R. van der Veen

Inhoud

1. Inleiding
 2. Subjectieve en sociale problemen op microniveau
 - 2.1 ‘Normen en waarden’
 - 2.2 ‘Motieven en interesses in leren en toepassen’
 - 2.3 Tussenbalans
 - 2.4 ‘Sociaal demografische factoren’ en ‘opleidingstraject’
 3. Structurele omstandigheden op mesoniveau
 - 3.1 De structurele kant van het aanbod
 - 3.2 De professionaliteit van degenen die het leren van volwassenen faciliteren
 - 3.2.1 Inhoud en didactiek
 - 3.2.2 Faciliteren van leren van volwassenen
 - 3.2.3 Persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van de professionele identiteit
 4. Politieke parameters op macroniveau
 5. De problemen op een rijtje
 6. Richting voor een mogelijke oplossing
 - 6.1 Problemen geherdefinieerd: LLL voor iedereen?
 - 6.2 Oplossing: LLL als open-samenlevingsmodel
 7. Tot besluit
- Literatuur

Dr. T. (Theo) van Dellen is universitair docent bij de opleiding Algemene Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij werkt binnen het thema Lifelong Learning en is verantwoordelijk voor het onderwerp werkgerelateerd leren. E-mail: t.van.dellen@rug.nl.

Dr. R. (Ruud) van der Veen was van 1998 tot 2000 adjunct-hoogleraar ‘Adult Education and Leadership’ op Teachers College, de School of Education van Columbia University, New York. E-mail: ruudoda@zonnet.nl

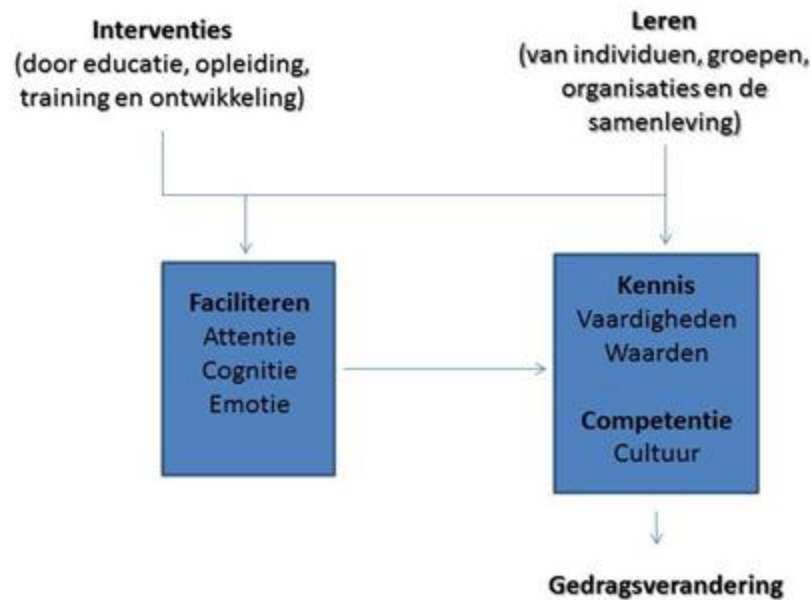
1. Inleiding

In drie afzonderlijke bijdragen aan dit handboek wordt Lifelong Learning in Nederland geschetst tegen de achtergrond van een achttal vragen¹:

1. is er in algemene zin behoefte aan Lifelong Learning?
2. hebben volwassenen de behoefte aan Lifelong Learning (voortdurend geschoold, getraind, gecoacht, begeleid te worden)?
3. wie is er of zijn er inhoudelijk eigenaar van en verantwoordelijk voor de leerprocessen van de volwassenen?
4. is er een rol en welke dan weggelegd voor docenten, opleiders, trainers, coaches of begeleiders van deze leerprocessen?
5. welke kennis, vaardigheden en houdingen dienen deze docenten, opleiders, trainers, coaches of begeleiders van leerprocessen van volwassenen te hebben?
6. hoe verwerf je deze kennis, vaardigheden en houdingen?
7. welke problemen spelen er rondom Lifelong Learning?
8. hoe worden deze problemen opgelost?

In de eerste bijdrage ‘Lifelong Learning in Nederland: wat is het en waarom?’ (zie hoofdstuk 17.1-3 in dit handboek) is uitvoerig stilgestaan bij de eerste vier vragen. Er is geprobeerd het begrip ‘Lifelong Learning’ handen en voeten te geven op macro-, meso- en microniveau. De uitkomst van deze exercitie leidde tot een model (figuur 1) dat illustratief is voor de veelsoortige interventies of activiteiten die het leren van volwassenen in verschillende contexten (formeel en non-formeel, beroepsgericht en niet beroepsgericht) ondersteunen of faciliteren. Dit faciliteren heeft naast de vanzelfsprekende inhoudelijke kant vooral betrekking op de regulatie van emotie, cognitie en attentie van de volwassenen ten behoeve van het leren. In algemene zin kun je daarbij gedragsverandering opvatten als het doel van het leren van volwassenen. Gedragsverandering vindt zijn oorsprong in leerprocessen waarin kennis, vaardigheden, waarden, competentie en cultuur (min of meer tegelijkertijd) worden verworven. Het leren van volwassenen is een zich eigenstandig ontwikkelend natuurlijk proces dat zich kan voordoen in iedere willekeurige context.

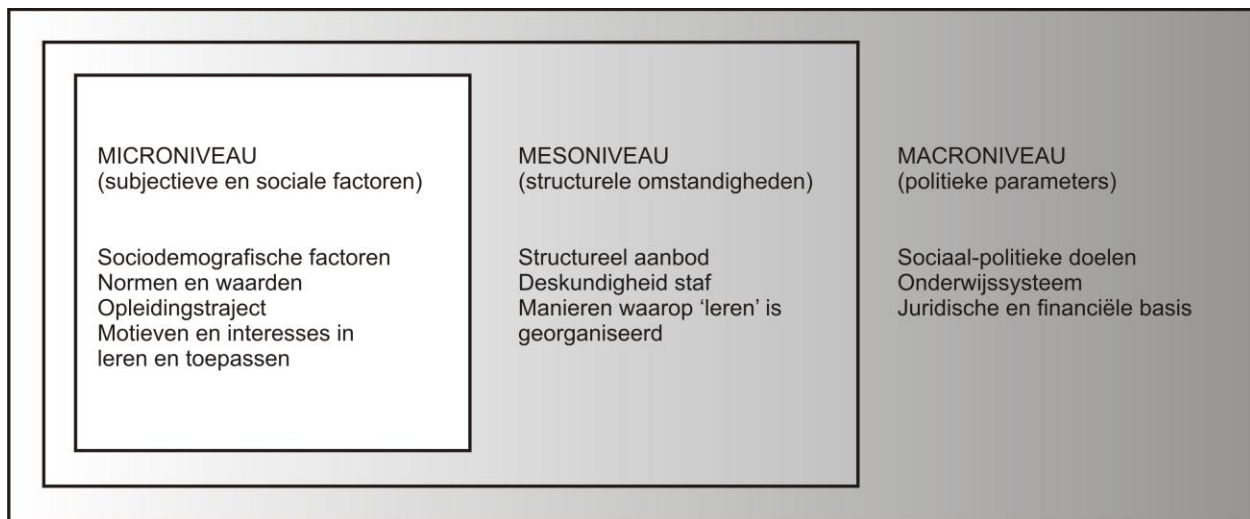
¹ Voor het idee van het stellen van dergelijke vragen is dank verschuldigd aan prof. Ekkehard Nuissl von Rein, Universiteit van Duisburg-Essen/Duits Instituut Volwasseneneducatie.



Figuur 1: Een model voor Lifelong Learning (vrij naar Stewart, 2007, p. 67).

‘Lifelong Learning’-interventies begeleiden het (op gang) komende en mogelijk duurzame leerproces, waarbij de proceskant dus centraal staat. Het gaat dan vooral om het microniveau van leren (zie figuur 1) in zijn koppeling met de sociaal-maatschappelijke motivaties, intenties en emoties op het meso- en macroniveau. En daarmee zijn we terug bij de paradox van het motiveren om te leren van volwassenen in welke context van Lifelong Learning dan ook. “Enerzijds is het uitgangspunt dat de volwassenen zelf wel weten wat ze gaan leren en dat ze daartoe innerlijk ook wel gedreven zijn. Anderzijds is ‘motiveren om te leren’niet goed mogelijk; de subjectieve innerlijke ervaring is toch leidend om te leren. En in veel situaties is het beroep van de context op de volwassenen vervolgens dan niet van dien aard dat leren als subjectieve noodzaak wordt ervaren” (Van Dellen, 2010, p. 19). Dat maakt dat ‘Lifelong Learning’-interventies leren ‘slechts’ kunnen faciliteren. Faciliteren is daarin het begeleiden van de drie zelfregulatieprocessen die altijd aan de orde zijn, namelijk regulatie van emotie (wil ik dit leren?), regulatie van cognitie (moet en kan ik dit leren?) en regulatie van attentie (wil en kan ik mijn aandacht en alertheid duurzaam richten om gemotiveerd te leren?).

Hoe professionals in Lifelong Learning dit (kunnen) doen op microniveau vanuit hun professionele deskundigheid, die veelal gestalte krijgt op mesoniveau, was het onderwerp van de tweede bijdrage aan het Handboek Effectief Opleiden over Lifelong Learning in Nederland. Het ging daarin om het beantwoorden van de vragen: welke kennis, vaardigheden en houdingen dienen docenten, opleiders, trainers, coaches of begeleiders van leerprocessen van volwassenen te hebben en hoe verwerven zij deze kwaliteiten? Eerder is al duidelijk geworden dat de professionaliteit ‘het faciliteren van leren van volwassenen’ te vinden is in een drietal institutionele contexten (Van Dellen, 2011a), namelijk 1. formele onderwijsinstellingen, 2. non-formele educatie-instellingen en 3. private marktgerichte trainings- en opleidingsorganisaties. Binnen deze drie contexten wordt op mesoniveau Lifelong Learning zowel inhoudelijk als qua vormgeving bepaald door sociaal-politieke, financiële en wettelijke factoren op het (maatschappelijk) macroniveau (zie figuur 2). De

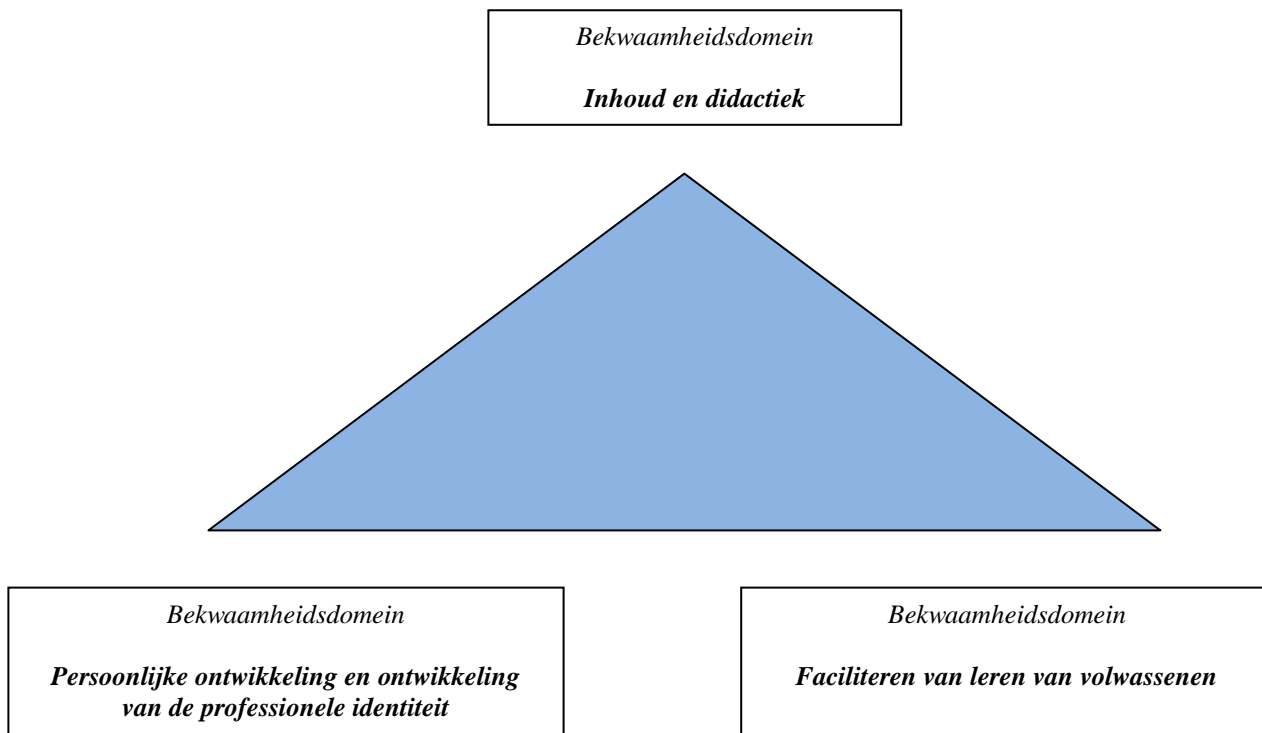


Figuur 2: Factoren op micro-, meso- en macroniveau van invloed op Lifelong Learning activiteiten (Brüning, 2002).

professionaliteit van de docenten, trainers etc. is daarin leidend. In Nederland is deze professionaliteit, inhoudelijk en methodisch, niet eenduidig (bepaald) tussen en ook niet binnen de drie genoemde institutionele contexten. Tussen en binnen de drie institutionele contexten tonen de kwaliteiten en de kwalificatie(s) van de professionals, zoals overigens ook in andere Europese landen, een grote onderlinge verscheidenheid (Research voor Beleid, 2008; Van Dellen

2011b). De in de vorige bijdrage beschreven studie Qf2Teach toont aan dat een bekwaamheidsprofiel met een drietal plausibele generieke domeinen (zie figuur 3) de LLL-professionaliteit in Nederland, zowel als in Europa, redelijk kan dekken.

Figuur 3: Bekwaamheidsmodel voor Lifelong Learning



Aan deze drie bekwaamheidsdomeinen zijn vervolgens in de Qf2Teach studie inhouden gekoppeld die deels direct ontleend zijn aan de uitkomsten van het uitgevoerde Delphi-onderzoek en deels zelf ontworpen zijn, waarbij weliswaar soms gebruik is gemaakt van eerdere inhouden, maar soms ook nieuwe labels werden geplakt. Dit laatste verklaart de nieuwe inhoudelijke begrippen gerelateerd aan de bekwaamheidsdomeinen in box 1 (uitgebreide rapportage op www.qf2teach.eu).

Box 1: Overzicht van de drie bekwaamheidsdomeinen en de daaraan gerelateerde inhoud en zoals ze uiteindelijk zijn ontwikkeld en benoemd door de internationale Qf2Teach onderzoeksgroep².

- Competence domain personal development and development of the “Professional self”
 - o *Personal competence*
 - o *Professional development*
- Competence domain in content and in didactics
 - o *Expertise in the subject that is taught and didactics*
 - o *Learning arrangement*
 - o *Analysis of learning processes*
- Competence domain assistance for learners
 - o *Encourage and motivate learning*
 - o *Support Learning*
 - o *Care for the learner*
 - o *Group Management*

In deze derde bijdrage aan de reeks ‘Lifelong Learning in Nederland’ in het Handboek Effectief Opleiden, vormen de voorafgaande beschrijvingen van het ‘wat en waarom?’ en ‘de professionaliteit’ van LLL in NL het startpunt om aandacht te besteden aan de laatste twee vragen, die aanleiding waren tot deze reeks: welke problemen spelen er rondom Lifelong Learning in Nederland en hoe worden deze problemen opgelost?

Eerst gaan we in op de problemen die spelen op de niveaus zoals weergegeven in figuur 2.

2. Subjectieve en sociale problemen op microniveau

² De tekst in dit kader is in het Engels gelaten overeenkomstig het rapport om mogelijke onjuiste interpretatie op grond van vertaling te voorkomen.

‘Lifelong learning’- interventies vinden feitelijk op microniveau plaats, maar worden contextueel mede bepaald. Het gaat om interventies als ‘educatie’, ‘opleiding’, ‘training’ en ‘ontwikkeling’; het kan overigens ook gaan om vormings- en voorlichtingsactiviteiten. Interventies kunnen zich richten op het faciliteren van het leren van individuen (figuur 1). Het leren van een volwassene - alleen of met anderen - is op zijn best een zich eigenstandig ontwikkelend natuurlijk proces op microniveau dat zich onafhankelijk van de context kan voordoen. Maar de werkelijkheid is anders. Meer dan eens wordt het leren van volwassenen geïnitieerd op meso- of macroniveau en dan ontbreekt op microniveau de natuurlijkheid van het leren van de volwassenen. Daarom is het faciliteren van ‘Lifelong learning’-interventies op microniveau een moeizaam proces. Het probleem ligt bij de koppeling van het microniveau van leren met de sociaal-maatschappelijke motivaties, intenties en emoties op meso- en macroniveau (zie figuur 2 rechterkant). Vandaar dat in deze bijdrage aan het handboek belang wordt gehecht en uitgebreid wordt ingegaan op de relatie van de subjectieve en sociale factoren op microniveau met de context (zie figuur 2 linkerkant). Von Hippel en Tippelt (2010) noemen in navolging van Brüning (2000) een viertal factoren op microniveau die van invloed kunnen zijn op de deelname aan en het resultaat van LLL-activiteiten (figuur 2). De twee belangrijkste factoren op microniveau zijn ‘normen en waarden’ – zich uitdrukking in een houding of attitude - en ‘motieven en interesses in leren en toepassen’. De andere factoren zijn ‘sociaal-demografische factoren’ en ‘opleidingstraject’ (ook wel aan te duiden met onderwijsgeschiedenis of leerbiografie). Zowel de factor ‘normen en waarden’ als de factor ‘motieven en interesses in leren en toepassen’ is van groot belang omdat deze zich op het snijvlak van individu(en) en context(en) bevinden. 2.1 ‘Normen en waarden’

Een kosmopolitisch voorbeeld wat betreft ‘waarden en normen’ is afkomstig uit een artikel in een landelijke ochtendkrant onlangs. In dit artikel wordt de suggestie gedaan dat educatie over ‘seksualiteit’ voor mannen in Arabisch landen hard nodig is, omdat in deze landen mannen vaak, op grond van het beeld dat zij hebben en krijgen van de Westerse vrouw(en), moeite hebben met het reguleren van hun seksualiteit (lees testosteron) in de omgang met deze Westerse vrouwen; deze suggestie wordt gedaan door een Westerse journaliste. De suggestie van deze ‘educatie’ is vanuit bepaalde perspectieven misschien goed te verdedigen, maar er wordt daarbij voorbij gegaan aan de context en de normen en waarden (attitude) van de Arabische mannen die het betreft. In termen van bijvoorbeeld de pedagogiek van Paulo Freire is het de vraag of Arabische

mannen zich *mogelijk* in een grenssituatie (confrontatie van Westers en Arabisch denken en handelen met betrekking tot seksueel geladen situaties en gedrag) bevinden. Deze al dan niet *ervaren* grenssituatie (volgens Jarvis een existentiële disjunctie) kan *mogelijk* - maar nooit (af)gedwongen - leiden tot ontwikkeling van het bewustzijn van de mannen die het betreft. Deze ontwikkeling faseert Freire van magisch bewustzijn naar eerst naïef bewustzijn en vervolgens kritisch (zelf)bewustzijn met betrekking tot het (eigen) gedrag, in dit geval in de relaties met Westerse vrouwen. In de ogen van Freire is op deze wijze vrijheid (in tegenstelling tot aanpassing) het levensdoel voor ieder mens persoonlijk, en dient educatie (pedagogiek) nadrukkelijk dit doel. De Arabische mannen bezitten uiteraard hun eigen vrijheid om op natuurlijke wijze *mogelijk* tot dergelijke bewustzijnsontwikkeling te komen.

In dit voorbeeld ten aanzien van ‘normen en waarden’ gaat het in zekere zin om een culturele clash. Arabische mannen zien en ontmoeten Westerse vrouwen en lezen het gedrag van deze vrouwen dusdanig dat een Westerse journaliste educatie voor deze mannen nodig acht. Maar als Freire gelijk heeft (lees laatste zin van voorbeeld) wiens vrijheid dient deze educatie dan? En volgens wiens normen en waarden ‘ontvangen’ de Arabische mannen deze educatie? Daargelaten of ze er aan mee willen doen.

2.2 ‘Motieven en interesses in leren en toepassen’

Een kleinschaliger illustratief voorbeeld wat betreft ‘motieven en interesses in leren en toepassen’ speelt binnen een welzijnsorganisatie voor ouderen. Het gaat hier om het opzetten van vrijwilligersinitiatieven voor Molukse ouderen, min of meer opgelegd vanuit een gemeente en in samenwerking met Molukse (zelf)organisaties. Het gemeentelijk initiatief stuitte op weerstand vanuit de gemeenschap van Molukkers. Om de taalbarrière met de eerste generatie Molukse ouderen te overbruggen was naar de mening van de Molukse samenwerkingspartners van cruciaal belang dat de medewerker van de welzijnsorganisatie een cursus Bahasa Indonesia zou volgen. Maar de welzijnsorganisatie vond dit niet nodig en stond de desbetreffende medewerker niet toe zo’n cursus te volgen. De medewerker koos ervoor de cursus in eigen tijd te volgen en ook zelf te bekostigen. Zij wilde wel leren vanuit interesse en zag haar eigen noodzaak om het geleerde toe te passen in de desbetreffende situatie.

In dit voorbeeld ten aanzien van ‘motieven en interesses op leren en toepassen’ is op microniveau de situatie weliswaar complex, maar lijkt de door de medewerker gekozen oplossing vooralsnog eenvoudig. De welzijnsorganisatie is niet bereid mee te gaan met de visie van Molukse samenwerkingspartners, terwijl de medewerker dit wel doet en daarmee ingaat tegen haar werkgever. Daarmee leert zij vanuit haar motieven en interesses - wat die ook mogen zijn - eigenstandig en verantwoordelijk in vrijheid, maar betaalt er letterlijk en figuurlijk voor.

2.3 Tussenbalans

Kern van de beschreven voorbeelden is dat de leerprocessen van volwassenen weliswaar plaatsvinden op microniveau, maar dat de context zeer bepalend is voor hoe deze processen – min of meer los van de inhoud! – dienen of moeten worden gefaciliteerd. In het geval van de Arabische mannen is het überhaupt de vraag of de beoogde leerprocessen mogen of kunnen worden gefaciliteerd. De achtergronden voor de problemen wat betreft ‘normen en waarden’ en ‘motieven en interesses op leren en toepassen’ (nuttigheid) liggen eerlijk gezegd niet op het microniveau zelf. De desbetreffende medewerker van de welzijnsorganisatie gaat voorbij aan het besluit van haar organisatie en stemt vervolgens - bewust of onbewust? - af met het macroniveau van de Molukse samenwerkingspartners. De Westerse journaliste doet gezien vanuit het cultureel bepaalde gedrag van de Arabische mannen een suggestie, die volledig voorbij gaat aan de ontwikkeling en attitude van de mannen op microniveau. Gemeenschappelijk aan beide gevallen is een keuze op politieke of machtsgronden, die bij de inzet van de ‘lifelong learning’-activiteiten een rol speelt. Dit betekent dat voor oplossingen zeker ook gezocht moet worden naar een belangenafstemming tussen niveaus. Daarover meer in paragraaf 6: richting voor een mogelijke oplossing.

2.4 ‘Sociaal demografische factoren’ en ‘opleidingstraject’

De andere twee door Von Hippel en Tippelt (2010) in navolging van Brüning (2002) genoemde factoren op microniveau (zie figuur 1) zijn ‘sociaal demografische factoren’ en ‘opleidingstraject’ waarbij in het laatste geval gedacht wordt aan de leer- of onderwijsbiografie van betrokkenen. Het gaat om twee factoren die ook nu weer de deelname aan en de resultaten van LLL-activiteiten mogelijk (negatief) kunnen beïnvloeden. Het gaat om factoren die op zichzelf niet zozeer de inhoud of doelstelling van de ‘lifelong learning’-activiteiten lijken aan te

gaan maar eerder de persoonlijke kenmerken en omstandigheden van betrokken volwassenen die (gaan) deelnemen aan het (leer)proces. Ook hier een voorbeeld ter illustratie.

In Nederland kennen we ondertussen meer dan tien jaar zogenaamde ‘Erkenning Verworven Competenties (EVC)-trajecten. Deze trajecten, die worden aangemerkt als levenslang leren activiteiten, zijn een beleidsmiddel ingesteld door overheden, werkgevers en werknemers om volwassen individuen de mogelijkheid te bieden vast te leggen hetgeen zij tot nog toe in hun werken en leven hebben geleerd, met het doel daarvoor erkenning te verkrijgen (veelal door middel een portfolio). Belangrijk beleidsdoel daarbij is dat volwassenen blijven leren en blijven werken aan hun inzetbaarheid (employability) om duurzaam deel te kunnen nemen aan de kennissamenleving. Uiteraard een mooie doelstelling, echter als het gaat om de praktijken van dergelijke trajecten blijken er legio knelpunten te zijn.

Een voorbeeld ontleend aan de scriptie van Burema (2010). In een industrieel recyclebedrijf wordt kartonnen verpakkingsmateriaal voor onder andere groente en fruit, en grafische toepassingen als ordners, verwerkt. Het bedrijf moet vijftien medewerkers noodgedwongen laten uitstromen (ontslaan) en biedt de vijftien medewerkers een EVC-traject aan. Na een voorlichtingsbijeenkomst en intakegesprekken gaan uiteindelijk vijf medewerkers verder aan de slag met het traject. Het traject wordt uitgevoerd door een Regionaal Opleidingscentrum. De redenen voor het niet deelnemen van tien van de vijftien medewerkers aan het EVC-traject waren: enkele medewerkers zijn al in het bezit van een diploma op hun eigen niveau van functioneren, enkele medewerkers hebben redelijk snel ander werk gevonden en enkele werknemers besloten om persoonlijke redenen na de intake te stoppen met het EVC-traject. Alle drie de redenen gaan eigenlijk in tegen de doelstelling van EVC. Op persoonlijke, subjectieve gronden is tweederde van de deelnemers al afgehaakt en is de verdere deelname aan het traject sterk gereduceerd. In het bezit zijn van een diploma op hun eigen niveau van functioneren toont een argument dat direct indruist tegen de principes van levenslang leren. Voor de reden ‘ander werk’ geldt eigenlijk hetzelfde. Tenslotte is de eerste kennismaking met het traject (voorlichting en intake) voor sommige deelnemers blijkbaar onvoldoende stimulerend en motiverend geweest om door te gaan. Dit laatste blijkt vervolgens ook uit een andere uitkomst van het traject, namelijk dat geen van de vijf werknemers die wel met het traject verder gaan geen vervolg geeft aan zijn POP (door van middel scholing). Het aangeboden EVC-traject is weliswaar als

beleidsactie en instrument ingezet maar heeft feitelijk bij geen van de vijftien mogelijke deelnemers tot inzet op duurzame ontwikkeling geleid. Er blijkt geen vrije en verantwoordelijke medewerking van betrokkenen tot stand te zijn gekomen. De persoonlijke leergeschiedenis (veelal laag opgeleid) en sociaal-demografische factoren (hogere leeftijd, lager inkomen) spelen daarin een belangrijke rol.

Het EVC-voorbeeld illustreert dat 'Lifelong Learning'-interventies worden ingezet vanuit een perspectief van 'collectieve actie' en niet vanuit een perspectief van 'individueel resultaat'. Dit aanbodgerichte kenmerk van 'Lifelong Learning'-interventies is in het algemeen dé valkuil die als het enigszins kan vermeden moet worden. Beleid van overheden en organisaties richt zich op de korte termijn collectieve actie, echter, dit biedt weinig garantie voor het lange termijn - laat staan levenslang - individuele (leer)resultaat. De vraag mag gesteld worden waar de kern van dit probleem in het geschetste EVC-traject ligt. Het antwoord op die vraag luidt: de betrokkenen bij het traject bereiken de werknemers niet of misschien beter geformuleerd: 'geen van de betrokkenen daalt werkelijk af naar de ontslagen medewerkers'. Enerzijds is de aanbodgerichtheid binnen EVC-trajecten daar debet aan. Anderzijds tonen EVC-professionals blijkbaar onvoldoende bekwaamheid of inzet om de werknemers (zij zijn de echte klanten) in alle openheid en oprechtheid te ontmoeten. Daarmee dient meteen de invloed en de betekenis van het mesoniveau van 'Lifelong Learning'-interventies zich aan.

3. Structurele omstandigheden op mesoniveau

Zoals gezegd vinden 'Lifelong Learning'-interventies feitelijk op microniveau plaats, maar hebben deze interventies wat betreft deelname en resultaat een sterke relatie met de context (Von Hippel & Tippelt, 2010). Op mesoniveau gaat het in dit verband om de organisatorische en professionele kenmerken van de interventies. Daarbij moet gedacht worden aan factoren als: de structurele kant van het aanbod, de professionaliteit van degenen die het leren van volwassenen faciliteren en tot slot de manieren waarop het leren wordt vormgegeven of georganiseerd (zie figuur 2).

3.1 De structurele kant van het aanbod

De structurele kant van het aanbod is al in het laatste voorbeeld over EVC aan de orde geweest als ‘probleem’. In het volgende kader komt dit probleem nogmaals naar voren met een uitgebreid citaat van Heesakkers (2011, p. 20) uit de bijlage van het allerlaatste Jaarbericht van de Stichting voor Volkshogeschoolwerk (Vhs) in Nederland.

Onder het kopje *Vhs idealen nog steeds leidend* schrijft van Heesakkers het volgende: “De idealen van het volkshogeschoolwerk, uitgedrukt in de kernbegrippen van emancipatie, participatie en voortgaande democratisering zijn in mijn hele loopbaan, en dus ook in mijn huidige praktijk belangrijke issues gebleven. Deels anders geduid in termen zoals zelfbeschikking, ontwikkelingsmogelijkheden, meedoen en voorkoming van uitsluiting.Natuurlijk zijn de omstandigheden, waaronder we heden ten dage werken wezenlijk anders dan tijdens de periode van overheidssubsidies. Begrippen als markt- en klantgericht, commercialiteit, rentabiliteit en winstgevendheid en onderscheiden kwaliteit duiden op deze veranderende omstandigheden. Dan nog blijven de vragen overeind: wie ben je, waartoe je er bent, wat je beoogt, welke meerwaarde je realiseert en wat je onderscheidt van anderen. In de geactualiseerde missie van de Stavogroep geven wij een antwoord (zie volgende kader met daarin het begin en het einde van de missie).

Missie

*Stavoor wil actief bijdragen
aan ontwikkeling en verbinding
van mensen en organisaties die
lerend durven leven.*

.....

.....

*Zo vormen en verrijken wij
anderen en onszelf.*

Lerend leven in een duurzame wereld.

Daar staan wij voor.

Met deze benadering nemen wij een onderscheiden positie in binnen de wereld van de

opleiding- en adviesbedrijven. Een benadering, die teruggrijpt op de ontstaansredenen van de eerste Volkshogeschool in Nederland.”

Heesakkers schetst dat de tijden weliswaar zijn veranderd, maar tegelijkertijd handhaaft de Stavoorgroep zijn idealen die eigenlijk een weg zoeken naar sociale maatschappelijke problemen, zoals uitsluiting (gebrek aan participatie van doelgroepen), democratisering en emancipatie. Het wordt daarmee impliciet duidelijk dat *in structurele zin 'het aanbod'* van de Vhs in Nederland geen weerklank meer vindt of heeft gevonden, zowel richting de overheden (macroniveau) als richting degenen die zich dienen open te stellen voor leerprocessen (microniveau). De Vhs lijkt ten onder te zijn gegaan aan de eigen ideologie, namelijk de sociaal-democratische politieke benadering van geormerkte doelgroepen. Deze benadering vindt geen weerklank meer. De vragen die Heesakkers zich overigens stelt (kader), die leiden tot de nieuwe Missie, geven een haast religieuze pastorale kleuring aan de toekomst van de Stavoorgroep en de daaraan verbonden organisaties. Het blijft voorlopig de vraag of dit een perspectief is voor de sociale problemen van deze tijd en of daarmee de onderscheiden positie van de Stavoorgroep binnen de wereld van Lifelong Learning voldoende gewaarborgd is. Daarmee komt ook de tweede factor op het mesoniveau, de professionaliteit, in beeld.

3.2 De professionaliteit van degenen die het leren van volwassenen faciliteren

De professionaliteit van degenen die leren van volwassenen faciliteren was het onderwerp van het tweede hoofdstuk in de reeks LLL in Nederland van dit handboek (Van Dellen, 2011b). Daarin is al aan de orde gekomen dat op basis van internationaal exploratief en opiniërend onderzoek in Europees verband deze professionaliteit gebaseerd dient te zijn op drie bekwaamheidsdomeinen, namelijk 1. Inhoud en didaktiek, 2. Faciliteren van leren van volwassenen en 3. Persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van de professionele identiteit.

3.2.1 Inhoud en didaktiek

Op zichzelf lijkt daarin domein één het meest heldere domein met als kernen de beoogde inhoud horend bij een doel en de daarvoor ge-eigende didaktiek van het aanbod. Desondanks wil de bepaling van inhoud gekoppeld aan een doel bij leren van volwassenen problematisch zijn; alle

ontwerpmethoden en -theorieën die daarvoor handvatten bieden ten spijt. Inhoud en doelbepaling zijn bij volwassenen wezenlijk iets anders dan bij kinderen. Behoeftenonderzoek wordt meestal als mogelijke aanpak en oplossing gegeven. Echter, 'behoeften' is een veelvormig concept dat niet eenduidig, objectief (valide en betrouwbaar) aan de volwassene(n) of de desbetreffende context valt te meten. Het aantal beschikbare zachte en harde methoden van behoeftenonderzoek is dan ook groot. Deze methoden kunnen worden ingedeeld op twee continua: 1. vaststelling van objectieve behoeften versus subjectieve behoeften en 2. gebruik van vooral kwantitatieve versus kwalitatieve onderzoeksinstrumenten (zie ook Van der Veen, 1982). Eerst een voorbeeld van een dergelijk onderzoek binnen het veld opleiding en ontwikkeling van medewerkers (HRD).

Sinds een aantal jaren staat binnen veel bedrijven de bedrijfsveiligheid hoog op de agenda. Dit geldt zeker ook voor een netwerkbeheerder verantwoordelijk voor de aanleg, het onderhoud, het beheer en de ontwikkeling van energietransport- en distributienetten in een aantal Nederlandse regio's. De 'Health Safety and Environment'-manager van een bedrijf stelt vast dat medewerkers de werkzaamheden soms verrichten op een andere wijze dan is voorgeschreven, waardoor er toch nog incidenten en ongevallen plaatsvinden. De achterliggende gedachte daarbij is dat ondanks het grote aanbod aan technisch inhoudelijke en op procedures gerichte veiligheidstrainingen dit 'onveilige' gedrag van de medewerkers niet verdwijnt. Dit leidt tot de onderzoeksvraag: op welke manier kan het gewenste veiligheidsbewust gedrag van onze medewerkers beïnvloed worden met als doel het reduceren van ongevallen? (Van Vilsteren, 2010). Deze vraag gaf aanleiding voor een kwalitatief onderzoek naar aanwezige (veranderings)behoeften die een zogenoemde 'veiligheidscultuur' mogelijk maken. Het onderzoek betrof documentanalyse (naar missie, visie en strategie op dit terrein), observaties (van veiligheidsbewustzijnstrainingen en van werkplekgedrag) en diepte-interviews (bij voornamelijk managers naar veiligheidsbeleving en hun rol daarbij). Vijf vooraf benoemde op theorie gebaseerde behoefte-indicatoren (met daaronder sub-indicatoren) die van invloed kunnen zijn op gedragsverandering kwamen daarin aan de orde: *procedures, trainingen, aanspreekgedrag, voorbeeldgedrag en stimuleren dan wel coachen*. De uitkomsten van dit behoeftenonderzoek zijn veelsoortig, niet verassend en ook teleurstellend; kort door de bocht kun je zeggen dat er 'behoefte' is aan bijna al hetgeen benoemd en genoemd kan worden - denk aan de (sub-)indicatoren - om tot veiligheidsbewustzijn en -gedragsverandering te komen en de

gewenste cultuur te bereiken (zie verder Van Vilsteren, 2010). Van elk slechts één voorbeeld. Er is behoefte aan aantrekkelijker *procedures* (ook minder procedures trouwens), waarbij bijvoorbeeld gebruik wordt gemaakt van audiovisueel materiaal, in het bijzonder van collega's die persoonlijke verhalen vertellen. Wat betreft *trainingen* is er behoefte aan meer e-learning of blended-learning (in het laatste geval is er ook faco-to-face contact) dat liefst aansluit op praktijksituaties. Naast goed *voorbeeldgedrag* van met name leidinggevenden is er behoefte aan *aanspreekgedrag*; medewerkers moeten elkaar, maar ook andere stakeholders, zoals bijvoorbeeld aannemers, durven aanspreken op onveilig gedrag. Er is meer stimulans en *coaching* nodig binnen en tussen alle lagen van organisaties om verder te komen op weg naar een veiligheidscultuur.

Met *Training Needs Assessment* probeert Rosset (1987) de verschillende methoden van behoeftenonderzoek te integreren door als doel van dergelijk onderzoek te kiezen voor een vijftal aspecten tegelijkertijd. Het gaat om het verzamelen van zoveel mogelijk informatie over: 1. optimaal gedrag of optimale kennis, 2. actueel (huidig) gedrag of actuele (huidige) kennis, 3. gevoelens daarover van alle betrokken partijen, 4. oorzaken voor het probleem vanuit meerdere perspectieven en 5. oplossingen voor het probleem vanuit veelvoudige perspectieven. Op deze manier kiest Rosset noch voor objectief of subjectief en noch voor kwantitatief of kwalitatief, maar verbindt zij de verschillende benaderingen. Deze lastige *proceskant* van het eerste vaardigheidsdomein wordt in de professionaliteit van een trainer of opleider van volwassenen veelal danig onderschat en onderbelicht.

3.2.2 Faciliteren van leren van volwassenen

Het tweede vaardigheidsdomein van de professionaliteit van docenten, trainers etc. is het faciliteren van leren van volwassenen. Gedacht moet worden aan bekwaamheden als het stimuleren en motiveren om te gaan leren, het ondersteunen van leerprocessen, het zorg bieden aan degenen die leren en het reguleren (managen) van groepsprocessen (zie tabel 1). Ook hier is een voorbeeld op zijn plaats.

In haar boek *Trainen op topniveau. Succesvolle trainers als rolmodel* geeft Dekkers (2006) een persoonlijk antwoord op de vraag: hoe faciliteren trainers het leren van volwassenen? Zij is op

grond van het modelleren van succesvolle trainers tot de conclusie gekomen dat ervaren trainers voor een groot deel trainen met hun persoonlijkheid. Desondanks zijn er in het trainen patronen (of zijn dit bekwaamheden?) die ervaren en succesvolle trainers hanteren. Voorbeelden van patronen zijn 'leiden en volgen', 'waarnemen', 'inzicht geven', en 'intervenieren'. Uiterst belangrijke voorwaarde voor het ontstaan of bestaan van deze gedragspatronen of bekwaamheden bij de trainer is verbinding met de leerinhoud, en met de motivatie, thema's en verlangens van de trainees. Zonder deze verbinding kunnen trainers niet goed werken volgens Dekkers (zie in dit handboek verder ook Van Dellen & Wagena, 2008).

Faciliteren van leren van volwassenen is zoals blijkt uit het boek van Dekkers (2006) een persoonlijke bekwaamheid die maakt dat de trainer zich in bijna alle opzichten voegt naar degene die leert (zie ook Bron & Jarvis, 2008). Het zich voegen naar degene die leert, beperkt zich natuurlijk tot de behoefte om te leren of te veranderen van de trainee. Deze *behoefte* is lang niet altijd een simpele en direct te specificeren of te omschrijven (leer)inhoud. Volwassenen kunnen biologische en/of (auto)biografische leerbarrières (Illeris, 2007, p. 157) met zich meedragen of een 'frame of reference' (Mezirow, 1997, p. 5) hebben ontwikkeld waardoor leren zoals bedoeld niet plaatsvindt. Illeris (2007) maakt onderscheid tussen drie categorieën leerbarrières. Deze categorieën zijn alle drie te herleiden naar de hiervoor genoemde behoefte van degene die niet leert zoals bedoeld. De eerste categorie betreft 'het verkeerde leren' (*mislearning*; Illeris, 2007, p.158). Deze categorie heeft te maken met onbegrip, misverstanden, of concentratiegebrek met betrekking tot de inhoud van hetgeen beoogd is te leren. Verkeerd leren vindt op grote schaal plaats (Illeris, 2007, p. 174). Deze barrière kan redelijk gemakkelijk professioneel worden ondervangen door betere en meer heldere communicatie en afstemming, en door meer duidelijkheid over de beginkwalificaties van degenen die gaan leren. De tweede leerbarrière, de *defensieve reactie* op leren, betreft niet zozeer de inhoud van leren maar de onbewuste emotionele reactie om (weer) te gaan (moeten) leren. Een dergelijke reactie op leren kan zowel een individuele als collectieve oorsprong hebben (denk bij het laatste aan de overweldigende dreigingen in de risicosamenleving, Beck, 1992). Het voert te ver om hier op alle defensieve reacties op leren, zoals bijvoorbeeld regressie, projectie en ambivalentie, in te gaan. Wel wordt met de volgende quote van Illeris nadrukkelijk het belang van dit mechanisme nog eens duidelijk: "In general, defence is probably the psychological

mechanism that most contributes to learning not taking place or becoming different, and as a rule, a high degree of security, permissiveness and motivation is required to get over this defence, for to a certain extent it is needed for the maintenance of self-worth and identity. But at the same time, overcoming defence is often the most decisive factor for achieving a progressive learning, both academic and personal.” (Illeris, 2007, p. 161). De derde en laatste leerbarrière volgens Illeris is *weerstand tegen leren*. Het gaat daarbij om iets wezenlijk anders dan een defensieve reactie tegen leren. Weerstand tegen leren is meer een cognitieve keuze als iemand of een groep een conflict ervaart vanwege een ongewilde schoolles, training of cursus, een specifiek onderwerp, een speciale docent, trainer of coach, of een sociale situatie in een groep. Hiermee is duidelijk geworden dat leerbarrières ervoor zorgen dat de professionele bekwaamheidseis van inhoud en didactiek moet worden aangevuld met de bekwaamheidseis van kunnen faciliteren van leren. Deze bekwaamheid is nodig om de emotie, de cognitie en de attentie van degenen die (gaan) leren te kunnen reguleren (zie figuur 1). Blijkbaar heeft deze bekwaamheid een verband met de persoonlijkheid van de professional zoals de aangehaalde Dekkers (2006) duidt en ook Van Dellen en De Jong (2010) eerder in dit handboek hebben laten zien.

3.2.3 Persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van de professionele identiteit

Het derde en laatste bekwaamheidsdomein van de LLL-professional heet ‘persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling van de professionele identiteit’. In Nederland is dit domein min of meer een uitvloeisel van de Wet Beroepen in het Onderwijs (2005) waarin ‘competent in reflectie en ontwikkeling’ één van de zeven competentiegebieden is. Recent heeft het Landelijk Platform Beroepen in Onderwijs (2010) met het rapport *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding. Referentiekader voor curriculum en toetsing*, laten zien dat het zevental competenties van de Wet BIO, zoals verder bijvoorbeeld ‘interpersoonlijke competentie’, ‘pedagogisch competent’ en ‘competent in samenwerken met collega’s’, inmiddels een relatief vaste status in en functie (als instrument) heeft voor curricula en toetsing in de opleidingen van toekomstige docenten. Echter, deze brede beroepsgerichte opleidingen voor docenten (leerkrachten) zijn nergens in Nederland expliciet gericht op het doceren, leren van volwassenen. De deskundigheid van zowel docenten in de formele onderwijsinstellingen, als professionals in de non-formele educatie, is een zorgenkindje, omdat zij regelmatig niet gekwalificeerd zijn,

veelal in deeltijd werken en hun toekomstperspectief en rechtszekerheid betrekkelijk zijn, gezien de sociaal-politieke omstandigheid (macroniveau) in de Nederlandse volwasseneneducatie. Dit maakt het bekwaamheidsdomein persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling van de professionele identiteit (Bron & Jarvis, 2008) van des te groter belang voor de ontwikkeling van de professionaliteit van docenten, opleiders etc. in de volwasseneneducatie, maar ook van hen die belast zijn met training en ontwikkeling in en rond arbeidsorganisaties. Wat betreft deze laatste, de trainers, coaches en andere begeleiders van leerprocessen in en om arbeidsorganisaties, geldt dat er weliswaar allerlei certificerende beroepsopleidingen zijn voor trainers, coaches e.d., zelfs dat deze opleidingen kwalificeren tot Master (in bijvoorbeeld Neuro Linguistisch Programmeren of Transactionele Analyse) maar dat deze opleidingen geen officiële bachelor of master voor 'leren en ontwikkelen van volwassenen' kennen. Juist dit tekort zou redenen moeten zijn om een dergelijke ontwikkeling vanuit deze brede groep professionals (docenten, opleiders, trainers, coaches, counselors en begeleiders van leerprocessen van volwassenen) zelf gestalte te (doen) geven, om uiteindelijk te zorgen voor een meer duurzame professionele identiteit (denk aan de derde bekwaamheidseis). Een dergelijke evidente identiteit kan ook zorgen voor meer status van de beroepsgroep (Bron & Jarvis, 2008). Er dient een nieuwe formele 'bevoegdheid' op bachelor- en masterniveau voor deze beroepsgroep te worden ontwikkeld en geaccrediteerd.

Tot slot op het mesoniveau nog de derde factor: de manieren waarop het leren wordt vormgegeven of georganiseerd. De vormgeving van het aanbod in Nederland van de formele en non-formele volwasseneneducatie, en training en opleiding in arbeidsorganisaties, in vergelijking met die in de Verenigde Staten, is één van de onderwerpen van een volgende bijdrage aan dit handboek. Daarin zal blijken dat de Nederlandse situatie in algemene zin allesbehalve dienstbaar is aan de volwassenen. Dit zorgt zowel voor een beperkte toegankelijkheid als voor deelname vanuit dwang in plaats van vrijwilligheid, maar daarover dus meer in de volgende bijdrage.

4. Politieke parameters op macroniveau

De politieke parameters op het derde macroniveau zijn weliswaar in zekere zin voorwaardelijk van belang voor de andere niveaus, maar spelen daarnaast een wat ambivalente rol zowel in de

verschillende werkvelden van LLL als wat betreft de kerndoelen daarbinnen. Ter illustratie dient in dit verband tabel 2. Deze tabel is een vereenvoudiging van de tabel die in het eerste hoofdstuk in de reeks 'Lifelong Learning in Nederland' is verschenen (Van Dellen, 2011a).

Werkvelden	Sociaal-politieke doelen	Systeem	Juridisch en financieel
Formele educatie	Ja	Formeel onderwijs	Wettelijk ingesteld, geregeld en gefinancierd
Non-formele educatie	Ja, indirect	Non-formele aanbieders	Ngo's, verenigingen, stichtingen
Training en ontwikkeling in en rond arbeidsorganisaties	Nee, soms als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen of overheidsbeleid	Non-formele bureaus voor training, opleiding en ontwikkeling, en individuen (zzp'ers)	Commerciële, private instellingen of personen

Tabel 2. De drie werkvelden van Lifelong Learning en beïnvloedende factoren op macroniveau (Van Dellen, 2011a)

De formele educatie (ROC's) kent weinig vrijheidsgraden als het gaat om aanbod in het licht van de sociaal-politieke doelen die overheden zich stellen; het gaat om beroepsgerichte educatie en algemeen vormend onderwijs, onderwijs gericht op basale vaardigheden (Nederlandse taal, sociale redzaamheid) en activiteiten gericht op burgerschap en sociale cohesie. De behoefte van de volwassenen is veelal ondergeschikt aan deze doelen en komt hooguit enigszins aan bod vanuit de professionaliteit van de docent, opleider. Het onderwijssysteem en de juridische en financiële basis van de formele educatie zijn daar debet aan.

De non-formele educatie betreft eigenstandige organisaties in het maatschappelijk middenveld met sociaal-politieke doelstellingen die oorspronkelijk (tussen de beide Wereldoorlogen en na de Tweede Wereldoorlog) onder de noemer sociaal maatschappelijk werk of vormingswerk vielen. Voorbeelden van dergelijke organisaties zijn Volksuniversiteiten, Humanistisch Verbond, Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en Senior Web. Lagere overheden schakelen dergelijke instellingen regelmatig in ten behoeve van specifieke doelen en doelgroepen. In dit veld gaat het om een redelijk diffuus systeem van non-formele instellingen, die zich veelal richten op kunst en cultuur of aspecten van burgerschap of persoonlijke ontwikkelingen op allerlei terrein (brede Volksuniversiteiten). Deze *popular education*, zoals het wordt genoemd in de Scandinavische

landen, heeft het tegenwoordig in Nederland betrekkelijk moeilijk, enerzijds door de politieke tegenwind, anderzijds door (ideologisch getint) aanbod, een krimpende markt en een vorm van collectieve exclusie. Ondanks de laagdrempeligheid van dit werkveld slaagt het er maar niet in een opstap te zijn voor de andere werkvelden. Misschien dat de betrekkelijke vrijblijvendheid van het werkveld daaraan enigszins bijdraagt. Onderzoek toont bijvoorbeeld dat het *Palet van de non-formele educatie in Nederland* veelkleurig is, "...met een diversiteit aan aanbieders en vragenden op landelijk en regionaal dan wel plaatselijk niveau. Dit leidt ertoe dat niemand zich echt verantwoordelijk voelt voor de non-formele educatie waardoor kansen worden gemist." (Doets, Van Esch, Houtepen, Visser & De Sousa, 2008, p. 99).

Het derde werkveld betreft alle mogelijke activiteiten rondom werk en leren waarbij vaak de werkgevers een belangrijke rol vervullen als opdrachtgever, klant of degene die betaalt (en bepaalt). De doelen van dit werkveld hebben soms ook wel een sociaal-politiek perspectief (bijvoorbeeld diversiteit in organisaties), maar worden vooral ingegeven door de arbeidsorganisaties die zich (willen) ontwikkelen en daardoor nodig achten dat hun werknemers leren en zich duurzaam ontwikkelen. Soms nemen werknemers vanuit 'een gevoel van employability' zelf het initiatief. Dit laatste 'Lifelong Learning'-werkveld kent als dominante 'systemen' afdelingen binnen de arbeidsorganisaties zelf, of private externe opleidingsinstituten of soms ook wel reguliere onderwijsinstellingen (denk in verband aan EVC en taalonderwijs aan werknemers in bedrijven). De laatste activiteiten worden dan in de formele onderwijsinstellingen als zogenaamde contractactiviteiten uitgevoerd.

De ambivalente rol van het macroniveau zowel in de verschillende werkvelden van LLL als wat betreft de kerndoelen daarbinnen zit in de maatschappelijke achtergrond van de politieke parameters op macroniveau. De overheid voor de formele educatie, de besturen van de non-formele educatie-instellingen en de werkgevers (of eigenaren) in de private commerciële organisaties bepalen aan de hand van sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen, respectievelijk arbeidsmarktontwikkelingen, de al dan niet noodzakelijke (sociaal-maatschappelijke) doelen van LLL door middel van beleid en financiering of investeringen. Enerzijds maakt dit het professionele middenveld tot een soort van doorgeefluik, anderzijds zijn degenen die moeten gaan leren vanuit hun behoefte niet de bron van het leren binnen LLL. Deze constatering lijkt voornamelijk een triviale of 'open deur' in de zin van zo is het nu eenmaal en zo is het altijd geweest: het individu is ondergeschikt aan het systeem, maakbaar en past zich (wel) aan. Niets is

minder waar. Het Nederlandse beleid dat op dominante doelgroepen binnen LLL is gericht, is daar een goed voorbeeld van; uiteraard zijn er in dit verband ook de nodige successen te melden, maar het doet zich voor als missionering en preken voor eigen parochie (zie het Vhs-voorbeeld eerder).

5. De problemen op een rijtje

In het voorafgaande zijn aan de hand van voorbeelden van LLL-activiteiten of -ontwikkelingen enkele problemen rondom de verschillende werkvelden geschetst. De voorbeelden dienden om op praktische en concrete wijze zicht te bieden op de kenmerkende problemen van LLL in Nederland. In deze paragraaf worden eerst de problemen in meer abstracte formuleringen nogmaals op een rijtje gezet (met tussen haakjes voor zover mogelijk het niveau waarop een probleem zijn oorsprong vindt). Er zijn daarbij een aantal nog niet behandelde maar in de literatuur gevonden bevindingen toegevoegd. Vervolgens worden de belangrijkste oorzaken van de problemen benoemd en wordt in de volgende paragraaf een visionaire oplossing voor de problemen geformuleerd.

Samengevat zijn de problemen de volgende:

- de veelal relatief zwakke 'ondergeschikte' positie van degenen die (moeten gaan) leren in LLL; waaraan het sterk overheersende doelgroepenbeleid (ouderen, lager opgeleiden, immigranten) overigens eerder mee- dan tegenwerkt (van micro- tot en met macroniveau);
- het recht en het gelijk van de sterkste (overheden en instituties) zorgen desondanks in Nederland voor een redelijk in Europees verband bovengemiddelde deelname (wel lager dan in de Noord-Europese landen) aan LLL, maar werkenden zowel als niet-werkenden doen vaak mee vanwege het feit dat zij daartoe verplicht zijn, verplicht worden of zich verplicht voelen, uit oogpunt van het theoretisch gedachtegoed van de professionals rondom levenslang leren is dit op zijn minst paradoxaal te noemen;
- er is te veel sturing op aanbod vanuit de verschillende overheden, de LLL-instellingen en de bedrijven waarvan veelal de leiding beslist of meent dat medewerkers training en ontwikkeling behoeven (meso- en macroniveau);

- de globale risicosamenleving overvraagt (Beck, 1992) op het gebied van leren en ontwikkelen de burgers, en de werkenden, hetgeen kan leiden tot weerstand tegen leren (zie ook Illeris, 2007) (macroniveau);
- beperkte of soms zelfs ontbrekende professionaliteit van degenen die het leren van volwassenen faciliteren (mesoniveau);
- motiveren om te leren van volwassenen kan worden gezien “als een machts- en controle-instrument tussen de verschillende niveaus” (Ahl, 2006, p. 400); hetgeen overigens eveneens geldt voor niet motiveren of zelfs demotiveren van volwassenen (uitwerking op microniveau);
- ideologische inhouden (empowerment, emancipatie en inclusie) zijn een aspect van het probleem van sturing op aanbod (mesoniveau: deel van de non-formele educatie);
- de in overvloed aanwezige, betrekkelijk gebrekkige (deel) theorieën over het leren van volwassenen en de onderbelichting van het ‘motivatie en emotie’ aspect daarbinnen;
- het volledig ontbreken in het LLL-debat van de degenen die (moeten gaan) leren, en dat ondanks hun erkende volwassenheid.

Opvallend aan deze problemen is dat ze allemaal redelijk plausibel aandoen – soms zelfs triviaal lijken – maar dat ze ondanks de betrekkelijk lange historie (rond de vijftig jaar) van en ervaringen met LLL blijkbaar niet vermeden kunnen worden. Kern van de beschreven, merendeels algemeen erkende problematieken, ligt enerzijds bij de botsende verschillende belangen, overtuigingen en opvattingen van de actoren op micro-, meso- en macroniveau en anderzijds bij de blijkbaar vaak niet gerealiseerde kwaliteit van inhoud, vorm en beoogde resultaten van de LLL-activiteiten (denk aan EVC). Verder is een hele belangrijke factor dat zowel het maatschappelijke middenveld als de beslissers bij de overheden, de private bedrijven en publieke educatie-instituten er evident van overtuigd lijken te zijn dat de ene helft van de mensen moet zorgen voor de andere helft van de mensen in de samenleving; dit geldt zelfs in ons sterk ontwikkelde Nederland. Deze overtuiging zorgt ervoor dat gezegd kan worden dat LLL in Nederland een sterk gereguleerde sector is, waarin degenen (volwassenen) die leren geenszins centraal staan. Binnen de LLL-activiteiten in Nederland is *het menselijke er min of meer uitgeregeld*. In de Verenigde Staten van Amerika is de geformuleerde overtuiging minder te vinden en bovendien vrijwel helemaal afwezig bij de overheden. In onze volgende bijdrage aan

het handboek wordt hierop verder ingegaan. Verder is de overtuiging dat er voor elkaar gezorgd moet worden misschien ook wel te vinden in de Noord-Europese landen, maar in deze Scandinavische landen en in het bijzonder in Denemarken maken *popular* non-formele educatie en andere vormen van leren van volwassenen (training en opleiding) volgens de nieuwe directeur van het instituut voor Lifelong Learning van UNESCO, Arne Carlsen (bron: persoonlijk gesprek), nadrukkelijk onderdeel uit van het historisch culturele erfgoed.

Wat betreft de drie niveaus en de verhouding(en) daartussen is er iets bijzonders aan de hand. Soms zijn auteurs, zoals Von Hippel & Tippelt (2010, p. 43) van mening dat “Only in combination with one another can the three levels (society, politics, employers; further education; individuals) lead to an increase in further education”. En vervolgens rapporteren dezelfde auteurs op basis van interviews met op de drie niveaus betrokken partijen, dat vooral het inzetten en handhaven van financiën en daarnaast zowel de nabijheid van het aanbod als de versterking van *het sociale klimaat* kunnen zorgen voor een sterke(re) relatie of verbinding tussen de niveaus. Sterker nog, zij concluderen in navolging van en in overeenstemming met Meisel (2003, p. 107) dat afname van financiering leidt tot gevaarlijke “individualization of problems that have not been solved on the educational-political or institutional level (e.g. the reaching of the “disadvantaged”)”. In Nederland overheerst – naar internationaal voorbeeld – sinds het advies van de Onderwijsraad (2003), *Werk maken van een leven lang leren*, ook de gedachte dat Lifelong Learning vooral een kwestie is van financiering (en in het verlengde daarvan certificering). Tegelijkertijd stelt de Onderwijsraad (2003, p. 11): “Stimulering van de vraag naar leren acht hij (de Onderwijsraad, auteur) minstens zo belangrijk als versterking van het aanbod; hij stelt bij de bevordering van een leven lang leren dan ook de lerende centraal.” Echter, in de daaropvolgende jaren blijkt dat in Nederland levenslang leren niet echt een duurzame(re) impuls heeft gekregen (zo nemen de deelnamecijfers niet noemenswaardig toe). Maar desondanks lijkt het dat de Onderwijsraad in 2009 voor wat betreft het middelbaar en hoger onderwijs (zie ook het volgende hoofdstuk in deze reeks) voor volwassenen niet terug komt op dit eerdere standpunt. Wel acht de Raad een specificering van vier centrale functies van een leven lang leren nodig: 1. reparatie, als volwassenen op jonge leeftijd om welke redenen dan ook geen kans hebben gehad een gewenst schoolniveau te bereiken, 2. wisseling in loopbaan, als personen er pas op latere leeftijd achter komen dat zij andere talenten hebben en daarom een switch maken, 3. bij de tijd blijven en vooruit komen in de samenleving, om de positie op de

arbeidsmarkt op peil te houden, 4. sociaal-culturele en persoonlijke functie, niet onmiddellijk leidend tot economisch rendement maar “de raad is van mening dat het goed is om dit leren in algemene zin te stimuleren (2009, p. 18)”.

Het vreemde aan deze vier centrale functies is dat zij enerzijds weliswaar voor de hand liggen, maar anderzijds niet ontleend zijn aan de vraag van degenen die moeten gaan leren (om deelname en kwaliteit van LLL te vergroten). De Onderwijsraad (2009, p. 21) erkent zelf tegelijkertijd dat onderzoek nodig is naar vragen als: “Wie zijn de deelnemers aan volwassenenonderwijs en wat is hun drijfveer? Ook de omvang van de vraag naar volwassenenonderwijs is onbekend. Het gaat dan om mensen die wel zouden willen deelnemen aan onderwijs maar het niet doen: waarom niet?” .

Zoals in het voorbeeld in paragraaf 2.1 is aangeduid, vormt leren in vrijheid (Paolo Freire) eigenlijk de kern van alle LLL-activiteiten. Financiering, bereikbaar aanbod en sociaal klimaat zijn weliswaar wenselijke, misschien zelfs wel noodzakelijke voorwaarden, maar zeker niet de triggers om de deelname aan en kwaliteit van LLL te sturen en te reguleren. Sterker nog, het kan zelfs gebeuren dat *vermijding* van LLL de uitkomst is als niet naar een andere invulling van de combinatie van de drie niveaus wordt gezocht .

6. Richting voor een mogelijke oplossing

6.1 Problemen geherdefinieerd: LLL voor iedereen?

De hiervoor al geformuleerde uitspraak “Binnen de LLL-activiteiten in Nederland *is het menselijke er min of meer uitgeregeld*”, verdient enige toelichting. Levenlang leren is bij uitstek een menselijke activiteit. Zo omschrijft Jarvis (2005, p. 7) Lifelong Learning als: “the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person - *body* (genetic, physical and biological) and *mind* (knowledge, skills, attitude, values, emotions, beliefs and senses) *experiences* social situations, the *perceived content* which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual *person’s biography* resulting in a continually *changing (or more experienced) person*”. Een dergelijke definitie vindt zijn weerklank vooral in de versnipperde non-formele educatie-instellingen, maar al duidelijk minder in de formele onderwijsinstellingen, en misschien

nog maar in geringe mate in de non-formele op training en ontwikkeling gerichte private organisaties (eventueel zzp'ers).

De EU-commissie hanteert sinds 2000 een visie op levenslang leren die sterk afwijkt van de definitie van Jarvis: “The mission is to become the most *competitive and dynamic knowledge-based economy* in the world, capable of *sustained economic growth* with more and better jobs and *greater social cohesion*. Lifelong learning is the core element of the strategy, central not only to competitiveness and employability but also to social inclusion, active citizenship and personal development”. Uiteraard geeft deze formulering vooral een sterke impuls aan overheden, private organisaties e.d., en minder sterk ook aan het door overheden gereguleerde formele onderwijs, maar er is geen impuls richting de non-formele educatie. Het contrast tussen de formuleringen van Jarvis en de EU en de dominantie van de laatste hebben LLL in Nederland zeker geen goed gedaan. De tegenstelling tussen neoliberale en sociale opvattingen over de inhoud en vormgeving van LLL in Nederland heeft over de rugen van degenen die ‘moeten’ gaan leren, het brede veld van LLL misschien wel de das om gedaan.

Von Hippel en Tippelt presenteren op grond van interviewbevindingen de *sociaal geduide overtuiging* dat (nuttig) leren van volwassenen in voorwaardelijke zin het beste kan worden gestuurd en gereguleerd met geld, bereikbaar aanbod en sociaal klimaat. Deze overtuiging is eerder *wishful thinking* en eerder misleidend dan vruchtbaar, zeker gezien de problemen die hiervoor zijn samengevat. Lifelong Learning begint niet bij financiering op het macroniveau om vervolgens als financiële cascade de volwassenen haast letterlijk te overspoelen. De volwassenen worden haast per definitie steeds weer overvraagd en verdrinken omdat er geen zorgvuldige aansluiting plaatsvindt op hun leefwereld en hun behoefte. Tegelijkertijd zijn zij als vragende partij min of meer uit beeld verdwenen en staan zij niet centraal.

6.2 Oplossing: LLL als open-samenlevingmodel

In de open, liberaal-humanistische en dynamische samenleving zoals Nederland is, heeft iedereen betrekkelijk gelijke kansen op scholing voor werk en burgerschap. In een dergelijke samenleving dienen in Lifelong Learning de geïnteresseerde en verantwoordelijke volwassenen (burgers en werkenden) zelf centraal te staan; zij willen en kunnen best wel in hun ontwikkeling

investeren (eventueel in een later stadium, bijvoorbeeld na afronding, beloond door de overheid). Erkende en dus goed opgeleide professionals (binnen publieke en private instituten en NGO's) moeten daarvoor niet alleen op vraag gebaseerde inhoudelijke kwaliteit bieden, maar ook bekwame didactiek en facilitering aanbieden. Het macroniveau, de overheden en bestuurlijke middenkaders dienen terug te treden zowel om verdere bureaucratisering te voorkomen als om belemmerende afhankelijkheidsrelaties tussen niveaus tegen te gaan. Het werkveld in de volle breedte is vooral aan diegenen die zelf willen leren en daarnaast de professionals die dat leren willen en kunnen faciliteren vanuit welke positie dan ook (formeel, of non-formeel). Het is maar zeer de vraag of de overheden verantwoordelijk (moeten) zijn voor de vier door de Onderwijsraad (2009) geformuleerde functies van levenslang leren. Bovendien is het de vraag hoe zij deze eventuele verantwoordelijke moeten invullen. Zoals het nu gaat is het weinig succesvol; de ingezette gelden komen vooral terecht bij intermediaire instellingen en verhoudingsgewijs in geringe mate bij degenen die zelf wel willen leren. Een smartcard voor LLL - zoals in het United Kingdom het geval is – lijkt, in overeenstemming met onze open samenleving, geen gek idee voor Nederland.

De laatste tijd wordt nogal eens het einde van Lifelong Learning als concept en praktijk voorspeld. Misschien dat het concept inderdaad zijn beste tijd heeft gehad; de praktijken van leren en veranderen bij volwassenen zullen echter niet uitsterven. Deze praktijken en daarbij horende LLL-activiteiten vinden hun oorsprong in de logische transformatie, die het gevolg is van de globalisatie (Kristensson Uggla, 2008). Lifelong Learning in het verleden, heden en de toekomst, was/is de uitkomst van een permanente verandering van de wereld; deze permanente verandering maakt het noodzakelijk dat de postmoderne volwassene niet alleen 'een iemand is' maar tegelijkertijd 'een zich aan te passen iemand is' (Chiapello & Boltanski, 2005, volgens Kristensson Uggla, 2008, p. 222). Er wordt een steeds grotere mate van flexibiliteit en aanpassingsvermogen gevraagd van iedere volwassene, of dit nu is in zijn hoedanigheid van werknemer of burger. Dit maakt dat de (jong) volwassene permanent in een soort van spagaat leeft: deze spagaat betreft de tegenstelling tussen 'ik' en 'de ander(en) in mij'. Houd ik me vast aan mijn authenticiteit of adapteer ik, degene die ik ben, zelfbewust door proactieve reflectie aan de context (samenleving)? De filosoof Ricoeur (1992) heeft in *Oneself as Another* benadrukt dat deze persoonlijke mediatie noodzakelijk is "to make a detour through sameness (*idem*) and otherness in order to determine 'oneself as another'" (volgens Kristensson Uggla, 2008, p. 223).

De toekomstige primaire taak van Lifelong Learning in Nederland is deze constante persoonlijke mediatie (vernieuwing) faciliteren (zie ook definitie van Jarvis hierboven). Dit betekent dat Lifelong Learning zich vooral beperkt tot en het karakter krijgt van transformatieleren (Mezirow, 1997). Het gaat om LLL voor degenen die willen en kunnen participeren in leren om zichzelf te veranderen en te participeren in de open samenleving. De andere meer klassieke typen van leren, zoals accumulatie, assimilatie en accommodatie, zullen weliswaar nog onderdeel zijn van LLL, maar zijn wel van een andere orde. De vraag naar de toekomst van LLL gaat dus niet meer zozeer over wat volwassenen leren, maar volgens Sloterdijk (2011) gaat het er in algemene zin steeds meer om *dat volwassenen hun leven veranderen*. Dit betekent volgens hem drie dingen: oefenen, oefenen en oefenen. Ieder mens moet zijn leven lang oefenen. Oefenen om in alle opzichten mee te blijven doen! En het ‘wat te leren’ gaat dus vooral over persoonlijke mediatie, en niet zozeer over kennis, wel over welke kennis ik wil gebruiken en hoe. De professionaliteit van degenen die het leren van volwassenen faciliteren staat of valt bij de bekwaamheid om dit oefenen inhoud, en vorm te geven. Oefenen voor kwaliteit van leven, werken en vrije tijd.

7. Tot besluit

In de volgende bijdrage aan deze reeks wordt op grond van een historische beschrijving van LLL in Nederland en een beschrijving van het ‘Amerikaanse model’ ingegaan op innovatie van het Nederlandse werkveld. Een belangrijke reden daarvoor is om te voorkomen dat Klercq (2011, p. 1) gelijk krijgt met de uitspraak: “Lifelong learning lijkt een zachte dood te sterven”.

Vernieuwing is de kern van alle vooruitgang en dat geldt ook voor visie en beleid aangaande LLL. De Nederlandse overheid heeft in de afgelopen periode, onder andere met het verdwijnen van de projectdirectie Leren & Werken, een stap terug gedaan. Voorts valt op dat sinds jaar en dag de overheid zich wat betreft LLL vooral richt op de beroepseducatie. Zo ligt er nu wel weer een nieuw hoofdlijnenakkoord van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (OCW) met de Nederlandse Raad voor Training en Opleiding (NTRO), maar ook daarin ontbreekt een perspectiefwisseling richting de volwassenen die het aangaat. Het gaat vooral weer om (beter) aanbod (maatwerk) en daarnaast om kwalificatie, certificering en doelmatigheid; alles om de overheid tevreden te stellen. Wanneer en waar laten we de volwassenen zelf aan het

woord zonder dan weer meteen te vervallen in 'leuk gefröbel' voor doelgroepen? In de volgende en laatste bijdrage aan deze reeks wordt geprobeerd op deze vraag een antwoord te geven. Een antwoord dat ertoe moet leiden dat de hierboven beschreven problemen verleden tijd zijn.

Literatuur

Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control. *International Journal of Lifelong Education*, 25: 4, pp. 385 – 405.

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.

Bron, A. & Jarvis, P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionalism. In E. Nuissl & S. Latke (Ed.): *Qualifying adult learning professionals in Europe*, pp. 33-45. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Brüning, G. (2002). Benachteiligte in der Weiterbildung. In: G. Brüning & H. Kuwan: *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung* (pp. 7-117). Bielefeld: Bertelsmann.

Burema, M. (2010). *Een leven lang leren voor werknemers in de industriële sector. EVC als bijdrage aan een leven lang leren in een tweetal industriële bedrijven*. (135 pp.). Groningen: Masterthesis Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Gedrag- en Maatschappijwetenschappen.

Carlsen, A. (2010). Persoonlijk gesprek tijdens The ASEM LLL Research Network 3 Meeting and Seminar on “Professionalisation of Adult Teachers and Educators in ASEM countries”, 10-12 October 2010, Hanoi, Vietnam.

Chiapello, E. & L. Boltanski (2005). The New Spirit of Capitalism. *International Journal of Politics, Culture and Society*. Vol. 18, No. 3-4, pp. 116-188.

Dekkers, A. (2006). *Trainen op topniveau. Succesvolle trainers als rolmodel*. Pearson Education Benelux.

Dellen, T. van & J.B. Wagena (2008). Competent interactief trainen om gedragsverandering te bewerkstelligen. In: P.W.J. Schramade (red.): *Handboek Effectief Opleiden* (48, pp. 77-102). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v.

Dellen, T. van (2010). Zin in (levenslang) leren. In: P.W.J. Schramade (red.): *Handboek Effectief Opleiden*. (51, pp. 52-68). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v.

Dellen, T. van & M. de Jong (2010). De trainer als persoon(lijkheid). In: P.W.J. Schramade (red.): *Handboek Effectief Opleiden* (52, pp. 311-331). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v.

Dellen, T. van & L. Greveling, (2011). *Qualities and qualification of the adult learning professionals in the Netherlands*. Gepubliceerd op <http://www.qf2teach.eu>, p. 36.

Dellen, T. van (2011a). Lifelong Learning in Nederland: wat is het en waarom? In: P.W.J. Schramade (red.): *Handboek Effectief Opleiden* (55, pp. 159-178). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v.

Dellen, T. van (2011b). Lifelong Learning in Nederland: de professionaliteit. In: P.W.J. Schramade (red.): *Handboek Effectief Opleiden* (56, pp. 177-203). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v..

Doets, C., Esch, W. van, Houtepen, J., Visser, K. & De Sousa, J. (2008). *Palet van de non-formele educatie in Nederland*. CINOP: 's-Hertogenbosch.

Europese Commissie (2000). *Memorandum for Lifelong Learning*. Brussel: Commission of the European Communities.

Heesakkers, (2011). *Educatiebusiness: hetzelfde, maar anders*. In Eveleens, Michielse en Vuyk (red.): *Jaarbericht van de Stichting Volkshogeschoolwerk in Nederland (bijlage)*. Bakkeveen: Stichting Vhs.

Illeris, K. (2007). *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London and New York: Routledge.

Jarvis, P. (2005). *Towards a philosophy of human learning*. In Peter Jarvis & Stella Parker (Eds.): *Human Learning. An holistic approach*. London and New York: Routledge.

Klercq, J. (2011). *Levenslang leren lijkt dood Leven het levenlang leren*. Notitie gedownload 10 mei 2012: <http://platformlearnforlife/documents/LEVENSLANGLERENISDOOD.doc>

Kristensson Ugglå, B. (2008). *Who is the Lifelong learner? Globalization, Lifelong Learning and Hermeneutics*. *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 27, Number 4, pp. 211-226.

Landelijk Platform Beroepen in Onderwijs. (2010). *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding. Referentiekader voor curriculum en toetsing*. Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in Onderwijs.

Meisel, K. (2003). *Weiterbildungsmanagement und Programmplanung*. In W. Gieseke (Ed.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung (pp. 98-109)*. Bielefeld: Bertelsmann.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 74. (12 p.)

Onderwijsraad (2003). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Uitgave van de Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2009). *Middelbaar en hoger onderwijs voor volwassenen*. Den Haag: Uitgave van de Onderwijsraad.

Research voor Beleid (2008). *Alpine – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues*. Zoetermeer: Research voor Beleid.

Rosset, A. (1987). *Training Needs Assessment. Techniques in training and performance development series*. Educational Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Ricoeur, P. (1990/1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.

Stewart, J. (2007). The ethics of HRD. In C. Rigg, J. Stewart & K. Trehan (Eds.): *Critical Human Resource Development*. Harlow: Pearson Education Limited.

Sloterdijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen*. Amsterdam: Boom.

Veen, R.G.W. van der (1982). *Aktivering in opbouw- en vormingswerk: een vergelijking van vier benaderingen*. Baarn: Nelissen.

Vilsteren, S. van (2010). *'We werken veilig of we werken niet'. Veiligheid en gedragsverandering in theorie en praktijk*. (79 p.) Groningen: Masterthesis Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Gedrag- en Maatschappijwetenschappen.

Von Hippel, A. & Tippelt, R. (2010). The role of adult educators towards (potential) participants and their contribution to increasing participation in adult education – insights into existing research. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol, 1, No. 1-2, pp. 33-51.

Wet op de Beroepen in het Onderwijs. (2005). In Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (2005): *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. Den Haag: Ministerie van OCW.