

CEDEFOP

Nr. 8/9 mei – december 1996/II/III

ISSN 0378-4959

BEROEPSOPLEIDING

EUROPEES TIJDSCHRIFT



**Levenslang leren,
verleden en toekomst**





Levenslang leren

Levenslang leren is een aantrekkelijke suggestie, zoals blijkt uit de bijdrage van Edith Cresson over dit onderwerp en uit het Europese Witboek. Het Witboek riep 1996 tevens uit tot "Europees Jaar voor levenslang leren". De achtergrond van dit alles is natuurlijk het zoeken naar een positief beleid dat een oplossing voor de werkloosheidssituatie in Europa biedt en voor het probleem dat voor alle werken, en niet slechts voor enkelen van ons, het voortdurend verbeteren van functie-gerichte kennis onontkoombaar aan het worden is. Een dergelijke gedachte kan toch niet verkeerd zijn?

Het is echter absoluut geen nieuwe gedachte, en de praktijk van levenslang leren na de Tweede Wereldoorlog is allesbehalve een succesverhaal, zoals door Dennis Kallen in zijn artikel wordt aangetoond (en bijvoorbeeld uit het verslag van Albert Tuijnman over het vroege Zweedse experiment blijkt). De op harde feiten stoelende sombere conclusies van Kallen staan in scherp contrast met het Witboek. Heeft hij wellicht gelijk?

Natuurlijk is levenslang leren geen duidelijk afgebakend begrip. Het Zweedse experiment was eerder een geval van voortgezette *vorming*. Vorming is beperkter dan *leren* in zijn algemeenheid. Het experiment mislukte en de mislukking geeft aan hoe groot de afstand tussen visie en realiteit is. Zelfs beleidmakers moeten de tijd nemen om te achterhalen hoe zij hun doelen moeten bereiken. En in zijn interpretatie van het Witboek stelt Alain D'Iribarne (in zijn artikel in dit nummer) vragen over de modellen en de operationele inhoud van het Witboek, in het bijzonder waar het erom gaat economische realiteiten en maatschappelijke doelstellingen met elkaar in overeenstemming te brengen.

Enkele economische basisgegevens

Laten we een paar van de economische basisgegevens die in de artikelen van dit

Het jaar 1996 is uitgeroepen tot het "Europees jaar voor levenslang leren". De gedachte voorwaarden te scheppen waardoor alle burgers hun hele leven lang toegang hebben tot kennis, komt voort uit een democratische visie op het functioneren van onze maatschappij. Nu de overgang naar de informatiemaatschappij en de versnelde wetenschappelijke en technische vooruitgang een steeds grotere kloof dreigen te veroorzaken tussen "de mensen met kennis" en "de mensen zonder kennis", wordt deze gedachte helemaal actueel door de beleidslijnen die worden uitgezet in het Witboek van de Commissie "Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving". Maar in de loop van de tijd zijn de beginselen die hieraan ten grondslag liggen, sterk onder druk komen te staan, met name vanwege de conjuncturele en budgettaire beperkingen die het onderwijs en de beroepsopleiding te eenzijdig beïnvloeden en herstructureren.

Met deze speciale uitgave reageert het tijdschrift Beroepsopleiding op de oproep die mevrouw Cresson in haar toespraak van 2 februari in Venetië deed, namelijk om in het kader van het Europese jaar een brede discussie te voeren over het Witboek. Ze heeft zich ook bereid verklaard aanwezig te zijn op de Entretiens Condorcet in Frankrijk, een nationaal politiek forum waar ruimschoots aandacht zal worden besteed aan het thema levenslang leren.

Wij hebben besloten om dit tijdschrift aan deze evenementen te koppelen omdat wij het van belang achten argumenten en feiten die de discussie kunnen ondersteunen, toegankelijk te maken. Door de politiek aan het woord te laten, een beeld te schetsen van de geschiedenis van dit waardevolle concept en een verband te leggen tussen het formuleren van beginselen en de feitelijke realiteit in verschillende landen hoopt dit tijdschrift zijn belangrijkste taak te vervullen, namelijk een bijdrage te leveren aan de discussies over beroepsopleiding in Europa op basis van gedetailleerde en onderbouwde analyses en informatie.

Johan van Rens
Directeur van het CEDEFOP

nummer worden behandeld, nader bekijken. Is er plaats voor een feitelijke concretisering van de fraaie politieke woorden?

Hier volgen enkele feiten. Met het ouder worden

- (a) gaat uiteindelijk het *leervermogen* van het individu achteruit, en
- (b) nemen *economische prikkels* om te leren af,

omdat de periode waarin de kennis-investering kan worden terugverdiend, met de jaren korter wordt. In hun artikel leggen Jose Morais en Regine Kolinski de nadruk op de sequentiële aard van het



leerproces en op het feit dat sommige intellectuele vermogens op jonge leeftijd moeten worden ontwikkeld. Als dat waar is, wordt het *economische* belang van levenslang leren met het ouder worden minder, tot dit op enig moment -voor elk individu op een ander moment- in de loop van het actieve leven verdwijnt. Dit geldt in elk geval voor een grote groep individuen die het vermogen tot efficiënte kennisverwerving missen; de gegevens in het artikel van Norman Davis geven hetzelfde beeld.

Een positieve opzet van levenslang leren zou dan vereisen: (a) een radicale verbetering van de organisatie van het leerproces, en (b) financiële steun voor het leerproces die met het vorderen van de leeftijd toeneemt.

Andere omstandigheden werken echter in het voordeel van levenslang leren. In de loop van de achter ons liggende jaren is het tempo waarin vaardigheden devalueerden steeds toegenomen, waardoor het verwerven en op peil houden van vaardigheden van toenemend belang werden om een baan te behouden of weer een baan te krijgen als men die was kwijt geraakt. Dit probleem heeft twee kanten. De technologie neemt snel toe en vraagt andere kennis voor een baan. Werknemers in andere landen zijn snelle leerlingen. Als je wilt blijven waar je bent, zul je vooruitgang moeten boeken.

Om te voorkomen dat er een groeiende schare "functioneel analfabete" werknemers ontstaat, die met grote moeite, maar onvoldoende kunnen lezen, schrijven en communiceren om voor een *redelijk salaris* te kunnen werken, moet levenslang leren eenvoudigweg een haalbare optie worden. Dit is een harde, maar positieve constatering. Bestaat er een nieuwe "onderwijstechnologie", of zijn er subsidies of wetgeving waarmee dit bereikt zou kunnen worden?

Wie heeft baat bij onderwijs?

Om te beginnen moeten we opmerken, dat overal waar het aan de rationaliteit van de particuliere sector wordt overgelaten, degenen die onderwijs ontvangen op kosten van de werkgevers of dit zelf bekostigen, mensen zijn die al goed op-

geleid en toegerust zijn. Wil je in de particuliere sector dus een rendabel ontvanger van bedrijfsopleiding en -onderwijs zijn, dan moet je aantonen dat je in staat bent efficiënt te leren (*receiver competence*). Een van de criteria daarvoor is een al aangetoond leervermogen. Onge-schoolde werknemers van middelbare leeftijd met weinig of geen ervaring met bijscholing op de werkplek, blijken vaak als een slechte leerinvestering te worden beschouwd. Dit kan in de aanpak van de werkgevers worden waargenomen (zie bijvoorbeeld de artikelen van Hillage en Planas); en van de kant van de werkgevers is het een blijk van een volstrekt rationele houding, behalve dan, dat een dergelijke werkwijze sommige mensen uitsluit van leerkansen op de werkplek.

Leren als cumulatief proces

Direct bruikbaar menselijk kapitaal werd meestal op de werkplek verworven. Dit blijkt duidelijk uit een aantal recente onderzoeken en het artikel van Jordi Planas verschaft hiervan talrijke bewijzen. Met het al dan niet kunnen leren op de werkplek staat of valt het succes op de arbeidsmarkt en de vroege schoolervaringen zijn in deze bepalend. *Leren is een cumulatief proces*, en het kost zowel het individu als de samenleving ontzettend veel om een slechte leerervaring in de eerste schooljaren recht te trekken, een situatie die de zaak van het levenslang leren voor diegenen die er de meeste behoefte aan hebben, in economisch opzicht nog verslechtert, zoals ook Hillage opmerkt. Ik heb het hier niet over academische capaciteiten die in een schoolomgeving ontwikkeld worden, maar over een breder gefundeerde actieve schoolervaring die een bijdrage levert aan het vermogen van het individu om initiatieven te nemen, op gedisciplineerde en georganiseerde wijze te werken en op de werkplek te leren (zie bijv. het artikel van Laestadius in nummer 6/95 van dit tijdschrift, over uiterst vakkundige werknemers met weinig reguliere opleiding), ook al zijn academische vaardigheden in toenemende mate vereist om op de moderne werkplek efficiënt kennis te verwerven en te communiceren. De belangrijkste basis voor voortdurend leren wordt dus al op school gelegd, waardoor levenslang leren sterk afhankelijk wordt van goede organisatie van



het schoolonderwijs. En hoewel gezinsomstandigheden meer meetellen dan we graag aannemen, moet de verbetering van de onderwijspraktijk, die nodig is om levenslang leren tot het succes te maken waarover het Witboek spreekt, al in de eerste schooljaren beginnen.

Persoonlijke inspanning is beslissend

Kennelijk hebben we te maken met een dubbel arbeidsmarktprobleem: de jongeren die op het juiste onderwijsspoor gezet moeten worden, en de volwassenen die al een reeks leerkansen, die in ruime mate in vrijwel alle welvarende industrielanden beschikbaar zijn, hebben gemist.

De jongeren zullen in de toekomst weinig verontschuldigen kunnen aanvoeren, als zij tot de functioneel analfabeten gaan behoren. Het persoonlijk leerresultaat hangt van hun eigen inzet af. Moeten we een dergelijke verantwoordelijkheid en inspanning van de jongeren vragen? Of is de organisatie van het reguliere onderwijs en de latere beroepsopleiding misschien zo slecht, dat persoonlijke verantwoordelijkheid en inspanning niet helpen?

Wat de overigen betreft, een van de dwingendste maatschappelijke problemen is het bieden van nieuwe en efficiënte leerkansen aan diegenen die de eerste boot gemist hebben. Edith Cresson en het Witboek benadrukken dit. Maar onderwijs is een omvangrijke, geldverslindende, beschermde en door de overheid geleide industrie met een lange traditie van op kennisoverdracht gericht leren, die met de enorme opdracht wordt geconfronteerd capabele individuen onder haar hoede te nemen. Zal de oude, of een nieuwe door de overheid geleide organisatie voor levenslang leren in staat zijn deze diensten te verlenen? Het is niet realistisch om resultaten te verwachten in de vorm van bruikbare kennis, zonder aan de individuen veel zwaardere eisen te stellen. Meer eisen stellen aan individuen in een moeilijke situatie, aan innoverende werkwijzen in scholen en aan de inhoud van de beroepsopleiding zal echter geen warm onthaal vinden. We zoeken liever naar mogelijkheden om de verantwoordelijkheden elders te leggen, bijvoorbeeld door de bedrijven te laten betalen.

Laat bedrijven betalen

De bedrijven laten betalen is een standaardargument geweest van bonden en regeringen met begrotingsproblemen. Door bedrijven verantwoordelijk te stellen voor de opleiding zou er echter een nog slechtere situatie kunnen ontstaan. Leerresultaat is absoluut niet hetzelfde als geld investeren in onderwijs. Waar het op aankomt is initiatief en inspanning van de kant van het ontvangende individu en prestaties van de onderwijsorganisatie.

Dergelijke verantwoordelijkheden bij instellingen leggen die niet van nature geneigd zijn zich te richten op het oplossen van de problemen van achtergestelde individuen, is een weinig raadzame werkwijze. Bedrijven richten hun aandacht op bedrijfssamenhang en competente samenwerking. Zoals door Jean-François Germe en François Pottier werd aangegeven, zullen bedrijven de middelen die zij voor een goed bedrijfsresultaat noodzakelijk achten, aan diegenen doen toekomen, van wie zij verwachten dat zij bereid en in staat zijn (voor het bedrijf) nuttig onderrecht te ontvangen. Zij verwachten dat de overheid de verantwoordelijkheid voor achtergestelde en werkloze personen op zich neemt. Het creëren van een situatie waarin voortgezette opleiding afhankelijk is van initiatieven van de werkgever, zal bovendien niet alleen de passiviteit van de werknemers doen toenemen, maar ook leiden tot een ongelijke en onrechtvaardige situatie op het gebied van de geboden kansen.

De noodzaak van levenslang leren

Maar wat is nu het probleem? Kunnen de rijke industrielanden niet op dezelfde voet doorgaan en de achtergestelde groepen op de sociale zekerheid laten leunen, zodra hun vermogen en de prikkels om te leren als gevolg van hun leeftijd verminderen?

Het antwoord is NEE, en wel om drie redenen.

Ten eerste, de industriële technologie is in toenemende mate aan verandering onderhevig, waardoor bedrijven die hierin niet kunnen volgen in de problemen raken of failliet gaan.



Ten tweede, er is een groeiende concurrentie vanuit de minder welvarende wereld, en wel in het bijzonder aan het lage en intellectueel niet veeleisende einde van de produktielijn in de welvarende economieën. Iedereen moet zich voortdurend bijscholen om zijn of haar competenties te verbeteren zodat men zijn positie kan behouden.

Dientengevolge hoeven werknemers niet meer te verwachten, dat zij hun hele actieve leven bij dezelfde werkgever zullen doorbrengen. Zij moeten zich er eerder op voorbereiden, dat zij een of twee keer in hun actieve leven, en dat al op zeer jonge leeftijd, op de arbeidsmarkt naar een nieuwe baan zullen uitkijken, en wel naar een meer kennis-eisende baan, tenzij zij die situatie met behulp van doeltreffend levenslang leren en via het overstappen naar een betere functie voordat er sprake is van ontslag, uit de weg kunnen gaan. De doeltreffende competentietoekenning hangt in een ontwikkelde samenleving voorts af van het actief en persoonlijk op zoek gaan naar nieuwe banen die aansluiten bij de mogelijkheden van het individu. Eenmaal werkloos, is het verwerven van een nieuwe baan op enigszins hetzelfde salarisniveau als tevoren, een verloren zaak voor al diegenen die zich niet vanaf hun vroegste schooljaren met levenslang leren hebben bezig gehouden. Ingrid Drexel (in haar artikel in dit nummer) heeft goede redenen om zich zorgen te maken over de uitholling van het standaardmodel van de beroepsopleiding en arbeidsmarkt in Duitsland, dat gebaseerd is op de gevestigde belangen en praktijken van een industriële structuur uit het verleden.

Dezelfde bezorgdheid geldt, om dezelfde redenen, de meeste Europese landen.

Ten derde, oplossingen vanuit de sociale zekerheid om dit te compenseren behoren tot het verleden. De overheidsfinanciën van de Westeuropese landen kunnen hun gebruikelijke vrijgevigheid niet langer financieren; het is hier niet de plaats de redenen daarvan te bespreken.

De artikelen in dit nummer zijn niet erg duidelijk over de cruciale verbanden tussen de doelmatigheid van het opdoen van nuttige kennis en het functioneren van de arbeids- of de competentiemarkt. Deze kwesties zijn echter achtereenvolgens in eerdere uitgaven van dit tijdschrift al aan de orde gesteld (zie bijv. mijn artikelen in nr. 2, 1994). Bovendien biedt de omvang van het tijdschrift helaas onvoldoende mogelijkheden om het geheel binnen een enkele context te behandelen.

Tot slot, ter vermindering van een blijvende grote werkloosheid in Europa, groter wordende inkomensverschillen en een toenemend aantal functioneel analfabeten en niet-bemiddelbare werknemers, dient er een efficiënt werkend systeem voor levenslang leren te komen. Maar geen enkel systeem werkt, als het niet wordt gedragen door een efficiënt systeem voor basis- en middelbaar onderwijs - in de meeste landen voor bijna 100% de verantwoordelijkheid en een monopolie van de overheid -, door initiatieven en veel grotere leerinspanningen van de kant van de individuen zelf, en door een gereorganiseerde arbeidsmarkt die mensen aanzet op zoek te gaan naar betere kansen en tegelijkertijd te leren. Dit alles is op de eerste plaats de verantwoordelijkheid van de overheid, en van wezenlijk belang voor de oplossing van het probleem van levenslang leren.

Gunnar Eliasson



Levenslang leren, verleden en toekomst

(dubbelnummer)

De ontwikkeling van een concept

Naar een beleid voor levenslang leren 9

Edith Cresson

De richtsnoeren uit het Witboek en het Europees Jaar voor levenslang leren.

Initiële opleiding en bij- en nascholing: context en perspectieven in Portugal Een onderhoud met Eduardo Marçal Grilo, minister van onderwijs 14

Levenslang leren, een terugblik 17

Denis Kallen

"(...) het genereuze, totale concept van levenslang leren zoals dat in de beginfase werd opgevat, past niet langer binnen de op efficiency gerichte "no-nonsens"-markteconomieën van vandaag."

De paradigma's van het Witboek over onderwijs en opleiding: elementen voor een discussie 25

Alain d'Iribarne

"(...) als men wil dat het aangekondigde project om door middel van "levenslang leren" economische mogelijkheden inzake concurrentievermogen, persoonlijke kansen op ontplooiing en collectieve mogelijkheden tot sociale samenhang met elkaar in harmonie te brengen, kans van slagen heeft, is het noodzakelijk dat de actoren die een overheersende rol spelen in de verschijnselen van afbraak en wederopbouw" bereid zijn een complementaire rol te spelen.

Het concept en de feiten

Wie nemen deel aan onderwijs en scholing ? een overzicht van de situatie in Europa 35

Norman Davis

"(...)vergelijkingen (...) werpen een licht op de vraag in hoeverre een initiële opleiding van invloed is op de verdere scholingskansen van mensen."

Bij- en nascholing in het bedrijfsleven: een bijdrage aan levenslang leren? 41

Uwe Grünewald

In dit artikel gaan we in (...) "op de vraag welke impulsen er voor de verdere ontwikkeling van de bij- en nascholing in het bedrijfsleven zouden kunnen uitgaan van de uitgangspunten die de Commissie op het gebied van levenslang leren hanteert."



De houding van Britse werkgevers tegenover functiegerichte opleiding 48

Jim Hillage

"Het is (...) een specifiek deel van de arbeidskrachten dat scholing ontvangt: de jongere fulltime werknemers met hoog gekwalificeerde of managementfuncties. Hoewel er de laatste jaren in het Verenigd Koninkrijk steeds meer opleiding wordt gegeven, wordt een groot aantal mensen nog niet bereikt."

Bij- en nascholing op eigen initiatief in Frankrijk: achteruitgang of vernieuwing? 56

Jean-François Germe; François Pottier

Het opleidingsmanagement van de ondernemingen dat specifiek en afhankelijker van de economische belangen op korte termijn is, heeft ertoe geleid dat elke vorm van opleiding die gericht is op vakbekwaamheidsprojecten voor de middellange termijn of niet binnen de directe bedrijfsdoelstellingen past, uit de bedrijven verdwijnt.

De relatie tussen bij- en nascholing en promotie - het Duitse model, sterke kanten en risico's ervan in het perspectief van levenslang leren 65

Ingrid Drexel

Op dit moment hebben we (...) "te maken met uitzonderlijke behoeften aan herstructurering en herkwalificatie, die in het concept van levenslang leren hun even aantrekkelijke als beangstigende uitdrukking vinden, zonder dat duidelijk is, hoe zij qua motivationele en financiële eisen kunnen worden verwerkelijkt."

Levenslang leren: een thema voor de sociale dialoog en de cao's 74

Winfried Heidemann

Over levenslang leren zijn tot nu toe nog geen expliciete afspraken gemaakt tussen de sociale partners. Het thema speelt echter een rol bij de vele inspanningen die de sociale partners zich getroosten om, ook via de collectieve arbeidsovereenkomsten, tot bij- en nascholing in het bedrijfsleven te komen, die scholing toegankelijker te maken voor de werknemers en zo mogelijkheden te scheppen voor een proces van levenslang leren.

De leertrajecten

Bij- en nascholing voor jongvolwassenen: tweede kans of aanvulling? 80

Jordi Planas

Wij zien enerzijds "een proces van dualisering waardoor de tegenstellingen tussen de verschillende opleidingstrajecten al vanaf de initiële opleidingen en in nog sterkere mate tijdens de bij- en nascholing toenemen"; anderzijds voltrekt zich "een overeenkomstige dualisering in twee opzichten", namelijk wat betreft de opleidingstrajecten en wat betreft de arbeidsmarkt (...)"

De cognitieve beperkingen van levenslang leren 89

José Morais; Régine Kolinsky

Levenslang leren is een doelstelling die zonder meer in de pas loopt met humanistische idealen. Maar loopt deze doelstelling ook in de pas met onze kennis van het cognitief functioneren ?

Leren als levensbegeleiding? Psychologische en pedagogische aantekeningen bij de 'cognitieve samenleving' 97

Klaus Künzel

Een van de stellingen van dit artikel is dat ideële offensieven zoals het 'Witboek' of het 'Europees jaar voor onderwijs en opleiding tijdens het gehele leven', een gronddilemma van het op supranationaal niveau programma's maken buiten beschouwing laten. Het gaat niet zozeer om hun mentale en politieke kern, als wel om de psychologische en pedagogische infrastructuur die zij vertonen.



Opleidingskansen: het voorbeeld van twee bedrijven

Beroepsbegeleidende opleiding van geschoolden en ongeschoolden:

Het “kwalificatie-offensief 1995” van Ford-Werke AG in Keulen 103

Erich Behrendt/Peter Hakenberg

“De kwalificatievereisten betreffen hier alle niveaus van de onderneming. Niet alleen leidinggevenden en vakarbeiders zijn het voorwerp van een voortdurende kwalificering, maar juist ook de laagste echelons werknemers in het bedrijf, met wier kwaliteit en bereidheid tot innovatie het structurele succes van de aanpassingsmaatregelen staat of valt.”

Het “gelijke-kansenprogramma” van de Ierse

Electricity Supply Board (ESB) 110

Winfried Heidemann/Freida Murray

“Het Ierse voorbeeld beschrijft (...) ook de beperkingen van voortgezette opleiding en scholing als geïsoleerde maatregel.”

Leesstof

Selectie uit de literatuur 117

Binnengekomen bij de redactie 133





Naar een beleid voor levenslang leren



Edith Cresson

Lid van de Europese Commissie, verantwoordelijk voor onderzoek, onderwijs, scholing en jongeren.

Dat onderwijs belangrijk is voor de ontwikkeling en maatschappelijke positie van mensen, wordt in Europa al lang erkend. Het feit dat het onderlinge verband tussen onderwijs/scholing enerzijds en werkgelegenheid anderzijds in de loop der jaren steeds sterker is geworden, wijst hier ook op. Van de beroepsbevolking zonder middelbare opleiding stond in 1994 11% als werkloos geregistreerd, van de mensen mét een middelbare opleiding was 8% werkloos, terwijl slechts 5% van de mensen met een diploma van het hoger onderwijs werkloos was.

Onderwijs en scholing zijn belangrijke factoren als het om maatschappelijke vooruitgang en het behoud van de democratie gaat. Ze spelen ook een belangrijke rol op het gebied van concurrentievermogen en groei. Het begrip "levenslang leren" dient dan ook te verwijzen naar een individuele formule, waaraan meerdere invullingen kunnen worden gegeven en waarin individuele en economische factoren hand in hand gaan.

Het is aan het onderwijs- en scholingsbeleid om ervoor te zorgen dat alle mensen voortdurend de mogelijkheid hebben om scholing te volgen. Dit is geen eenvoudige zaak, aangezien de huidige tijd gekenmerkt wordt door grote werkloosheid en ingrijpende veranderingen op economisch en maatschappelijk vlak, die de uitvoering van het onderwijs- en scholingsbeleid bijzonder complex maken.

Europa, een context in ontwikkeling

Er zijn belangrijke veranderingen gaande. Allereerst is er sprake van een globalisering van de economie en de handelscontacten. In dit licht zal Europa, met name door innovatievermogen en kwalificering, haar concurrentiepositie moeten

De Raad van Ministers en het Europees Parlement hebben 1996 uitgeroepen tot Europees jaar voor levenslang leren¹. Hierin komt duidelijk tot uiting dat men het er in de Europese Gemeenschap over eens is dat de activiteiten op onderwijs- en scholingsgebied versterkt moeten worden en een permanent karakter dienen te krijgen. Het Europees Jaar voor levenslang leren beoogt op alle niveaus een brede discussie op gang te brengen en sluit aan op het Witboek² waarin de Commissie haar beleid op het gebied van het levenslang leren uiteenzet. Het Europees Jaar voor levenslang leren en het Witboek zijn een vervolg op het witboek "Groeï, concurrentievermogen en werkgelegenheid" en de analyses daarin over de betekenis van onderwijs en scholing voor groei en werkgelegenheid. Het Europees Jaar voor levenslang leren en het Witboek van de Commissie beogen "de Europeanen bewust te maken van de belangrijke veranderingen die het ontstaan van de informatiemaatschappij, de globalisering en de vooruitgang op wetenschappelijk en technisch gebied met zich meebrengen en de antwoorden die de wereld van het onderwijs en de scholing daarop kunnen geven."

zien te versterken. Daarnaast is er een informatiemaatschappij aan het ontstaan, die in hoog tempo veranderingen in het werk en de levenswijzen met zich meebrengt en het noodzakelijk maakt dat een ieder met nieuwe technologieën leert omgaan. Door de snelle ontwikkelingen op wetenschappelijk en technisch gebied worden we bovendien meer dan ooit tevoren geconfronteerd met de vraag hoe we mensen permanent toegang tot kennis en informatie kunnen geven.

Tegen deze achtergrond moeten mensen, gedurende hun hele leven, de mogelijkheid krijgen om - hetzij op school, hetzij in het bedrijfsleven of op eigen initiatief - hun kennis bij te schaven en te verbreden. Dit vereist een flexibilisering van de systemen, een grotere diversiteit aan opleidingsmiddelen, certificeringssystemen die plaats inruimen voor kwalificaties die door werkervaring worden verworven, en een herziening van de financieringsmechanismen.

Willen we ervoor zorgen dat iedereen toegang krijgt tot kennis en willen we vermijden dat factoren die belangrijk zijn voor vooruitgang op den duur tot ongelijkheid en nieuwe uitsluitingsmechanis-

1) Besluit van 23 oktober 1995.

2) Witboek: "Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving." Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen, Luxemburg, 1995.



men leiden, dan zal er een daadkrachtig en gericht beleid voor levenslang leren moeten worden gevoerd.

Ontwikkelingen op het gebied van de werkgelegenheid

In de meeste lidstaten is de situatie op het gebied van de werkgelegenheid nog altijd zorgwekkend. Er is een toename van het aantal langdurig werklozen en mensen die aan de kant staan. Dit geldt vooral voor jongeren, vrouwen en ongekwalificeerde arbeidskrachten. Een op de vijf Europese jongeren is werkloos. Het werkloosheidscijfer onder jongeren is twee keer zo hoog als dat van mensen boven de 25 jaar en de gemiddelde werkloosheidsduur neemt nog verder toe. Het is dan ook van het allergrootste belang voor onze samenlevingen dat er meer werkgelegenheid komt en dat de groepen die nu in moeilijkheden verkeren - met name jongeren - weer aan de slag komen. Hierbij zal men wel in het oog moeten houden dat velen niet meer gewend en gemotiveerd zijn om te leren. Nieuwe pedagogische strategieën, die beter inhaken op het individu en zijn of haar achtergrond, kunnen een belangrijke rol spelen als men hen opnieuw tracht te motiveren.

Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt

De selectie die op basis van de initiële opleidingen plaatsvindt, wordt vandaag de dag nog verder versterkt door de arbeidsmarkt. De verlenging van de leerplichtige leeftijd en de economische vraag leiden ertoe dat de maatschappij steeds meer om initiële opleidingen van hoger niveau vraagt. Dit heeft tot gevolg dat het kwalificatieniveau van de human resources omhoog gaat. Op zichzelf is dit een positieve zaak, maar steeds hogere kwalificatieniveaus op de arbeidsmarkt brengen ook het gevaar met zich mee dat laaggeschoolde en niet geschoolde arbeidskrachten aan de kant komen te staan en sommige categorieën werknemers, die tot nu toe de mogelijkheid hadden om op te klimmen in het bedrijfsleven, ander

ren voor hun neus gezet krijgen. Onze samenlevingen staan vandaag de dag dan ook voor de belangrijke taak om ervoor te zorgen dat werkenden met een laag kwalificatieniveau, werkenden die gedemotiveerd zijn geraakt en in het bijzonder werkenden die al wat ouder zijn, zich kunnen scholen. Dit moet tevens een speerpunt zijn in een beleid voor levenslang leren.

Ontwikkelingen op het gebied van de arbeidsovereenkomsten

Er is sprake van een toenemende flexibilisering van de arbeidsmarkt, hetgeen tot uitdrukking komt in een daling van het aantal vaste banen en een toename van het aantal mensen dat geen vaste aanstelling heeft, parttime werkt en een tijdelijk contract heeft. Post-initiële scholing, die vooral gefinancierd wordt door het bedrijfsleven, is vooral bestemd voor hoog gekwalificeerde werknemers die een vaste baan hebben. Er moet dan ook gezocht worden naar wegen en middelen waardoor mensen die van oudsher niet in aanmerking komen voor scholingsmaatregelen zich toch verder kunnen scholen. Daarbij zal vooral het initiatief van de mensen zelf gestimuleerd moeten worden. Tegenover het initiatief van de mensen zelf zal een passend scholingsaanbod moeten staan en daarvoor zijn, vooral voor kansarme groepen, passende financieringsmaatregelen nodig.

Al deze vraagstukken, waarop we hier slechts in het kort kunnen ingaan, maken duidelijk hoe belangrijk een beleid voor levenslang leren is en waarop het in dat beleid aankomt. Ze geven ook een beeld van de grote hoeveelheid werk die op nationaal en Europees niveau nog zal moeten worden verzet.

Enkele essentiële voorstellen uit het Witboek voor levenslang leren

Op Europees niveau worden in het Witboek "Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving" verschillende aanbevelingen en voorstellen geformuleerd.



leerd, die te maken hebben met vijf belangrijke doelstellingen.

❑ **Verwerving van nieuwe kennis aanmoedigen**

Mensen moeten toegang kunnen krijgen tot leermiddelen die aansluiten op hun behoeften. Er komen steeds meer verschillende scholingsmethoden en -middelen en het aantal plaatsen waar men een opleiding kan volgen neemt toe. Vooral het werkende bestaan biedt mogelijkheden om te leren, waarvan nog veel meer gebruik zal moeten worden gemaakt. Met de grote verscheidenheid aan opleidings-trajecten, plaatsen en middelen dient in de erkenningsmechanismen rekening te worden gehouden. In het Witboek wordt in dit verband o.a. de ontwikkeling van een Europees instrumentarium voor de erkenning van technische en beroepsgerichte vaardigheden voorgesteld. Dit netwerk zou moeten steunen op een Europees netwerk van onderzoeks- en opleidingscentra, bedrijven en beroepsorganisaties. Ter stimulering van de mobiliteit onder studenten streeft de Commissie er eveneens naar dat studiepunten³ op grotere schaal onderling worden erkend. Daarnaast wordt er studie gemaakt van voorstellen om de administratieve en juridische obstakels uit de weg te ruimen die de uitwisseling van studenten, mensen in opleiding, docenten en onderzoekers in de weg staan.

❑ **School en onderneming nader tot elkaar brengen**

Hoewel er in sommige systemen - vooral op het gebied van de initiële opleidingen - al heel lang banden tussen het onderwijs en het bedrijfsleven bestaan, is en blijft de versterking van de relatie tussen scholen en bedrijfsleven voor de meeste landen van de Europese Unie een belangrijke doelstelling. Ter versterking van de banden tussen scholen en ondernemingen zou onder andere de beroepservaring van mensen moeten worden erkend en zouden mensen op die basis de mogelijkheid moeten krijgen om verder te studeren. Het Witboek stelt daarnaast ook voor om de opleidingscentra voor leerling-werknemers in de verschillende Europese landen in netwerken onder te brengen en een programma van het type "Erasmus" op te zetten om de mobiliteit van leerling-werknemers te stimuleren. Voorts wordt bekeken of er een Europees

statuut voor leerling-werknemers kan worden uitgewerkt.

❑ **Uitsluiting bestrijden**

Het feit dat een groot aantal jongeren nog steeds geen kwalificatie heeft, speelt een heel belangrijke rol bij werkloosheid en maatschappelijke uitsluiting. Het Witboek beveelt aan dat er voorzieningen worden opgezet waardoor jongeren via scholing kunnen worden ingepast. In het kader van deze voorzieningen zou met name gewerkt moeten worden met positieve actie en zou vooral aandacht moeten worden besteed aan jongeren uit achterstandswijken. Er zal met name steun worden verstrekt aan modelprojecten die op plaatselijk initiatief tot stand worden gebracht en tot doel hebben om jongeren die het onderwijs zonder diploma of kwalificatie hebben verlaten weer aan het leren te krijgen.

Het is daarnaast de bedoeling dat er een Europese vrijwilligersdienst wordt opgezet, die probleemjongeren de mogelijkheid biedt om werkervaring op te doen in andere Europese landen. Hierdoor zullen ze hun kennis kunnen verrijken en zullen ze gemakkelijker in de maatschappij en het werkende bestaan kunnen worden ingepast.

❑ **Beheersing van drie communautaire talen**

Voor de communicatie, uitwisseling en mobiliteit binnen Europa is het van groot belang dat mensen drie communautaire talen beheersen. In het Witboek wordt voorgesteld om steun uit te trekken voor de ontwikkeling van nieuw materiaal en nieuwe methoden voor verschillende leeftijdsgroepen en opleidingsniveaus, om kinderen al in de eerste jaren op school vreemde talen te laten leren en om een keurmerk "European Classes" te ontwikkelen, dat aan de hand van bepaalde criteria zal worden toegekend aan scholen die veel aan onderwijs in vreemde talen doen.

❑ **Gelijke behandeling van materiële investeringen en investeringen in opleiding**

In het Witboek wordt overleg voorgesteld over de vraag hoe scholingskosten in belastingtechnisch en boekhoudkundig opzicht behandeld zouden kunnen worden. Er zouden bijvoorbeeld maatregelen

3) ECTS - European Transfer Credit System.



getroffen kunnen worden voor bedrijven die in scholing investeren. Daarnaast zouden er "spaarplannen voor scholing" kunnen worden ontwikkeld voor mensen die hun kennis willen bijspijkeren.

Het Europees Jaar voor levenslang leren

Doel van het Europees Jaar voor levenslang leren is op Europees, nationaal, regionaal en lokaal niveau een brede discussie op gang te brengen over een beleid voor levenslang leren. Het is de bedoeling dat deze discussie plaatsvindt tijdens conferenties, seminars en bijeenkomsten, bij de ontwikkeling van multimedia, in het kader van de ontwikkeling en verspreiding van educatieve software, tijdens televisie-uitzendingen en bij de bekendmaking van praktijkvoorbeelden die navolging verdienen. In het totaal zijn op alle verschillende niveaus 500 verschillende activiteiten gepland. In het concept voor de discussie zijn alle verschillende formele en informele leervormen inbegrepen.

In de discussie tijdens het Europees Jaar voor levenslang leren zal de nadruk op de volgende cruciale punten liggen:

❑ **Ontwikkeling van een nieuwe visie op leerlingwezen, onderwijs en scholing**

Het idee dat initieel onderwijs en initiële scholing voldoende is om het hele leven aan het werk te blijven, is achterhaald. Permanente educatie en voortdurende bij- en nascholing zijn onontbeerlijk geworden voor de trajecten die mensen in hun werkende bestaan afleggen. Deze trajecten zien er veel complexer uit dan in het verleden. De mobiliteit neemt namelijk toe en mensen worden, onder invloed van technologische ontwikkelingen of veranderingen in de arbeidsorganisatie, met ingrijpende veranderingen in hun werk geconfronteerd.

❑ **Introductie van het beginsel van levenslang leren in onderwijs en initiële scholing**

Met het oog op levenslang leren is het zaak dat de intellectuele nieuwsgierigheid van jongeren gestimuleerd wordt, dat ze zin krijgen om te leren en dat ze leren

leren. Voor de mensen in het de wereld van het onderwijs en scholing is hier een taak weggelegd. De verwerving van sleutelkwalificaties, de ontwikkeling van denkvermogen, analytisch vermogen en probleemoplossend vermogen en de verwerving van de capaciteiten die nodig zijn om in teamverband te kunnen werken, vormen namelijk de basis voor permanente educatie.

❑ **Totstandbrenging van overstapmogelijkheden tussen onderwijs, scholing en het werkende bestaan**

Het scholingsbod moet aansluiten op de maatschappelijke vraag en de behoeften van de verschillende groepen, die steeds sterker van elkaar gaan verschillen. Het is dan ook absoluut noodzakelijk dat het aanbod geflexibiliseerd wordt. Er dienen overstapmogelijkheden te komen tussen de verschillende opleidingswegen, niveaus en manieren waarop men kwalificaties kan verwerven. Daarnaast moet er een erkenningsinstrumentarium worden ontwikkeld dat toegesneden is op de verschillende trajecten.

❑ **Steun voor leerprocessen in organisaties**

Wanneer de leerprocessen geconcentreerd zijn op mensen, is het nog niet zeker dat ook organisaties leren. Er moet dan ook bijzondere aandacht worden besteed aan organisaties, vooral nu er in organisatorisch opzicht belangrijke veranderingen plaatsvinden. Doen zich dit soort veranderingen voor, dan willen bedrijven graag structuren voor een "lerende organisatie" opzetten, die heel erg belangrijk voor de kwalificatieontwikkeling zouden kunnen worden.

Het Europees Jaar voor levenslang leren wordt op Europees niveau gecoördineerd door Directoraat-Generaal XXII van de Europese Commissie, dat verantwoordelijk is voor onderwijs, scholing en jongeren. Daarnaast worden er ook verschillende internationale instanties betrokken bij de manifestaties die in de loop van het jaar plaats zullen vinden. De lidstaten hebben nationale coördinerende instanties (NCI's) aangewezen, die ertoe moeten bijdragen dat men zich bewuster wordt van de thematiek van het Jaar. Deze instanties geven richting aan de projecten op nationaal, regionaal en lokaal niveau, zorgen voor de verspreiding van



informatiemateriaal en werken mee aan de evaluatie van het Europese Jaar en de follow-up op nationaal niveau.

Conclusie

In de afgelopen vijftien tot twintig jaar zijn onze economieën sterk gemoderniseerd. De productiviteit is - ten koste van het aantal arbeidsplaatsen - gestegen en de arbeidsmarkt is steeds flexibeler geworden. Het aantal mensen dat werkloos

is en dat buiten de boot valt, is daarentegen niet gedaald. Het is zeer waarschijnlijk dat er nog meer aanpassingen nodig zullen zijn, maar deze zullen alleen worden aanvaard als er een uitbreiding van de werkgelegenheid, een afname van het aantal mensen dat aan de kant staat en maatschappelijke vooruitgang tegenover staan. Scholing biedt in dit opzicht belangrijke perspectieven. Voor alle hoofdrolspelers in de lidstaten en in de Europese Gemeenschap is op dit gebied een taak weggelegd.



**Eduardo
Marçal Grilo**

Minister van onder-
wijs, Portugal



Initiële opleiding en bij- en nascholing: context en perspec- tieven in Portugal

Een onderhoud met Eduardo Marçal Grilo, minister van onderwijs

De voorwaarden voor de ontwikkeling van een beleid voor levenslang leren verschillen per land, afhankelijk van de structurele kenmerken en mechanismen van de nationale context. Inzicht in die nationale contexten is van wezenlijk belang om de problemen te begrijpen waarmee ieder land wordt geconfronteerd.

CEDEFOP: In alle landen van de Europese Unie zien we twee ontwikkelingen: enerzijds wordt het niveau van de initiële opleiding van mensen steeds hoger en anderzijds komen er meer en meer "korte" opleidingen op initiatief van het bedrijfsleven, dat daarmee in zijn eigen behoeften tracht te voorzien. Zijn die trends ook in Portugal aanwezig?

EMG: Ja, ze zijn ook in ons land al waarneembaar, maar niet over de hele linie. De structuur van het Portugese bedrijfsleven is namelijk vrij heterogeen en omvat naast bijna archaïsche organisatievormen ook veel geavanceerdere. In de eerstgenoemde categorie heeft men geen oog voor het belang van opleiding, terwijl hier in de tweede groep steeds meer aandacht aan wordt besteed.

CEDEFOP: Kent Portugal een sterke traditie op het gebied van de bij- en nascholing op individueel initiatief, gericht op sociale vooruitgang?

EMG: In sommige sectoren zeker. De trend lijkt rechtstreeks verband te houden met de kansen (promotie, interne sollicitaties e.d.) die op het werk aanwezig zijn. Wanneer er kansen of stimulansen zijn, gaan werknemers soms zelfs terug naar school.

De trend lijkt te zijn dat mensen die geen hoger onderwijs hebben gevolgd, dit later alsnog proberen te doen.

Er lijkt in feite dus meer een traditie te zijn van scholing in verband met mogelijkheden tot vooruitgang op het werk dan met het oog op sociale vooruitgang. Dat lijkt misschien paradoxaal, want een doctorstitel is maatschappelijk van enorme betekenis, maar we zien bijvoorbeeld niet veel vraag naar hogere opleidingen enkel en alleen om het daaraan verbonden maatschappelijke niveau te bereiken.

Ook moet ik erop wijzen dat de bij- en nascholing over het algemeen nog niet wordt aangeboden door de werkgevers. En zonder een concrete stimulans op sociaal of cultureel niveau of op het gebied van werk zijn werknemers er maar moeilijk toe te brengen dergelijke scholing te gaan volgen.

CEDEFOP: En kent het bedrijfsleven een traditie van investeren in opleiding? Hoe oud is die traditie? In welke vormen wordt geïnvesteerd?

EMG: Ik denk dat het in het bedrijfsleven nog niet algemeen gebruikelijk is te investeren in opleiding. Dat heeft er misschien mee te maken dat de meeste bedrijven



onvoldoende zijn toegerust voor de eisen van deze tijd.

We zien nog altijd dat veel bedrijven maar weinig aandacht besteden aan hun eigen modernisering op het terrein van technologie en informatie. En zonder die stimulans is de organisatie van bij- en nascholingsactiviteiten voor hun werknemers voor hen geen prioriteit.

CEDEFOP: Bestaan er in Portugal overheidsinstrumenten voor het bevorderen van de integratie van achtergestelde groepen tijdens alle fasen van het leven?

EMG: *Er zijn geen stelselmatige voorzieningen. Op dit moment is de steun van de overheid vooral gericht op werklozen (in de vorm van een periodieke uitkering en enige bemiddelingsactiviteit die erop gericht is vacatures bij bedrijven aan te bieden aan werklozen). Verder worden (met behulp van fondsen van de Gemeenschap) omscholingscursussen voor werknemers gesubsidieerd.*

CEDEFOP: Hoe wordt op het niveau van het onderwijs- en opleidingsbeleid gezorgd voor coördinatie van enerzijds door de staat verzorgd initieel beroepsonderwijs op scholen en anderzijds beroepsopleidingen die worden verzorgd door de sociale partners met het oog op integratie in het beroepsleven en ten behoeve van de verdere loopbaan van werkenden?

EMG: *Er is kortgeleden een contactgroep opgericht van het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Arbeid. Deze zal zorgen voor de verbindingen tussen de acties op dit terrein en de coördinatie daarvan.*

Naar mijn mening zal deze verbindingsgroep, die nu voor het eerst operationeel wordt, het mogelijk maken het opleidingsbeleid continu te begeleiden, zowel wat betreft de opleidingen op scholen als wat betreft de arbeidsmarkt, en ons een zeer exact beeld geven van de werkelijke behoeften.

CEDEFOP: Doordat het niveau van de aangeboden kwalificaties voortdurend stijgt en de arbeidsmarkt steeds flexibeler wordt, bestaat het risico dat mensen met een laag kwalificatieniveau en oudere werknemers in een moeilijke positie ge-

raken. Hoe moet de overheid ingrijpen om deze ontwikkeling te reguleren ten behoeve de meest benadeelde groepen?

EMG: *Op twee manieren: door steun aan individuele mensen en door steun aan bedrijven. Wat de individuele mensen betreft moet de staat - op onderwijsterrein - vooral actie ondernemen in het basisonderwijs.*

Hoe beter de kwaliteit van het basisonderwijs dat iemand heeft genoten, hoe beter hij of zij is voorbereid op het volgen van een voortgezette opleiding. En op dat niveau willen (en kunnen) wij als overheid iets doen: het onderwijsstelsel (ook al is dit niet beroepsgericht) kan een uitstekende basisvoorbereiding zijn om jongeren in staat te stellen de problemen van de wereld van het werk het hoofd te bieden en om hun horizon te verbreden, onder andere door hun mogelijkheden voor voortgezette scholing te vergroten.

Daarnaast is er nog een gebied waarop wij een rol kunnen spelen, namelijk het hoger onderwijs. Naar onze mening kunnen de instellingen voor hoger onderwijs (universiteiten en technische hogescholen) een zeer belangrijke rol gaan spelen door cursussen aan te bieden en opleidingsacties te ondernemen, waarbij echter altijd in het oog moet worden gehouden dat de te verwerven opleiding voldoende "breed" is.

CEDEFOP: Als we kijken naar de huidige ontwikkelingen, ontstaat de indruk dat men - in een context van grote werkloosheid en ingrijpende veranderingen - steeds meer het accent legt op de eigen verantwoordelijkheid van mensen voor hun scholing/opleiding. Wat betekent die ontwikkeling in de traditionele Portugese context en in het bijzonder wat betreft de rol van de sociale partners?

EMG: *Ik beschouw dit als een zeer belangrijke ontwikkeling. Nu al kan er niet meer van worden uitgegaan - en dat geldt zowel voor het onderwijs als voor de wereld van het werk - dat de volledige opleiding van mensen op school plaatsvindt, of dat opleiding niet meer nodig is zodra iemands werksituatie "stabiel" is.*

Mensen moeten begrijpen dat hetgeen ze op school hebben geleerd, regelmatig op-



gefrist moet worden in het licht van sociale, economische en culturele veranderingen (die op hun beurt enorme veranderingen in de bedrijven tot gevolg hebben). En mensen kunnen alleen maar tot dat besef komen, als ook de sociale partners dat beseffen. Hier is een zeer belangrijke taak weggelegd voor de vakbonden, wier optreden nu nog vaak is gebaseerd op verouderde denkbbeelden. Ze moeten hun leden en de mensen die ze vertegenwoordigen laten zien dat het voortdurend op peil houden van kennis een absolute voorwaarde is voor het verbeteren van hun arbeids- en levensomstandigheden.

CEDEFOP: Wat zijn, vanuit het gezichtspunt van de ontwikkeling van het concept van levenslang leren, de prioriteiten van Portugal wat betreft de steun van de Europese Unie?

EMG: *Er is één zeer bijzondere prioriteit, namelijk die van de scholen voor beroeps- onderwijs. Hier kan iets worden gedaan op het niveau van leerplichtige jongeren in het secundaire onderwijs.*

De scholen voor beroepsonderwijs zijn gestart met steun van de Gemeenschap en zijn hier afhankelijk van geworden. Dit betekent dat we in 1999, aan het einde van het tweede communautair bestek, een probleem hebben. Tot die tijd blijven wij deze scholen steunen en zullen we enkele onvolkomenheden die we ontdekt hebben, corrigeren. Maar daarnaast is het zaak een alternatief te vinden voor de financiering van deze scholen.

We zullen ons moeten verdiepen in de situatie die ontstaat na het einde van het tweede communautair bestek. Het is duidelijk dat hierdoor ook andere problemen op het gebied van de financiële steunverlening zullen ontstaan. Wij denken echter dat hiervoor een oplossing zal kun-

nen worden gevonden in de gesprekken die wij voeren met de Europese Unie.

Onze prioriteiten zijn, zoals ik al eerder meldde, het basisonderwijs en - waar het gaat om de voorbereiding op het beroepsleven - de bovenbouw van het secundaire onderwijs.

CEDEFOP: Hoe zwaar wegen, binnen die prioriteitsgebieden, respectievelijk de strijd tegen analfabetisme en scholing in de moderne technologieën? En hoe ligt de verhouding tussen traditionele en nieuwe opleidingen?

EMG: *Deze wegen tot op zekere hoogte even zwaar. Analfabetisme is nog altijd een punt van zorg, maar vooral onder ouderen, mensen die in de meeste gevallen niet meer deelnemen aan het arbeidsproces. Wij hebben aandacht voor dit probleem en streven ernaar deze mensen via de bestaande mechanismen voor bij- en nascholing mogelijkheden te bieden.*

Het opleiden van mensen op het gebied van de nieuwe technologieën vereist adequaat materiaal en deskundige leerkrachten. Ook op dit terrein proberen we het nodige te doen.

CEDEFOP: Hoe moet de steun van de Europese Unie concreet worden ingevuld om te bereiken dat levenslang leren voor iedereen mogelijk wordt?

EMG: *Ik denk dat die ontwikkeling op twee niveaus kan worden gesteund: in de vorm van wetgeving, door het goedkeuren van gemeenschappelijke richtsnoeren die rekening houden met de uiteenlopende nationale situaties, en op het financiële vlak, door specifieke steun te verlenen aan projecten en beleidsinitiatieven die in overeenstemming zijn met de vastgestelde richtsnoeren.*



Levenslang leren, een terugblik

Temidden van de talrijke onderwijsmodellen die in de loop van de geschiedenis de revue zijn gepasseerd, neemt het concept van "levenslang leren" een bijzondere plaats in. De diverse varianten daarvan zijn gericht op de meest uiteenlopende doelen en ondersteunen zeer verschillende zaken. Soms wordt het concept alleen maar geïntroduceerd om het bestaande onderwijs- en sociale beleid bij te sturen, in andere gevallen is het geïnspireerd door een streven naar ingrijpende innovaties en zelfs revoluties in de bestaande systemen; de maatschappelijke doelstellingen gaan van radicaal-egalitair tot conservatief en ordebevestigend; tot de doelgroepen behoren zowel jongeren als ouderen, en zowel werkenden als gepensioneerden; de structuurmodellen variëren van een netwerk van particuliere volwasseneneducatie tot op werk gebaseerde of gerichte beroepsopleidingsprogramma's (de huidige bedrijfsopleidingen) en modellen die alle onderwijs- en opleidingsmodellen omvatten.

De vraag waarom dit model om zoveel uiteenlopende, en zelfs tegenstrijdige redenen en met zoveel doelen wordt voorgesteld, kan worden beantwoord door te kijken naar de varianten van dit model zelf: zij zijn gebaseerd op een reeks bestaande en nieuwe begrippen en zijn op die manier tot mengvormen geworden met een wonderlijk vermogen de meest uiteenlopende belangen te mobiliseren en zich aan nieuwe behoeften en trends aan te passen. Tegelijkertijd is dat echter hun grootste zwakte: zij lopen het gevaar onderweg hun ziel te verliezen en diegenen aan wie zij hun bestaan te danken hebben van zich te vervreemden.

Dit is ook wat er gebeurde met de drie belangrijkste concepten van levenslang leren die ik hierna zal bespreken, en misschien is dat ook een van de hoofdredenen, waarom geen van de drie hoog op de politieke agenda is gekomen. Erger nog, die onderdelen die tot politieke rijpheid kwamen en inderdaad werden

uitgevoerd, zijn in het gunstigste geval sterk gereduceerde versies van de oorspronkelijke concepten. Geen enkele intergouvernementele organisatie die aan het ontstaan ervan bijdroeg, heeft in haar eigen programma een belangrijke plaats ingeruimd voor het levenslang-lernenmodel - de grondleggers ervan hebben zich hierover wel eens wat wrang uitgelaten. Zo verklaart Paul Lengrand, een van de mensen die aan de basis hebben gestaan van het UNESCO-denken over levenslang leren, dat "de UNESCO-programma's sindsdien niet wezenlijk zijn veranderd" en als er al veranderingen werden doorgevoerd, was dat eerder in negatieve zin (Lengrand, 1994, p. 115).

In het hierna volgende gedeelte geef ik een korte schets van de geschiedenis en de ontwikkeling van het concept van "levenslang leren" in de verschillende hoofdvormen met een beknopt commentaar op de plaats die deze innemen in het huidige internationale en nationale onderwijsbeleid. Een zo korte weergave van een dergelijk divers en complex onderwerp van de onderwijsgebieden bergt het gevaar in zich onvolledig en eenzijdig te zijn. De onderstaande tekst richt zich op het beleid ter zake van drie intergouvernementele organisaties in Europa die actief zijn op onderwijsgebied: de Raad van Europa, de UNESCO en de OESO.

Korte geschiedenis van het concept

Het ontstaan van het begrip levenslang leren is op zichzelf een interessant voorbeeld van het gelijktijdig optreden van nieuwe ideeën: in het begin van de jaren zeventig zagen we een verscheidenheid aan nieuwe ideeën op het gebied van onderwijsbeleid, die alle het principe huldigden dat mensen gedurende hun hele leven moeten leren en niet alleen tijdens hun jeugd. De gedachte dat leven en leren samengaan of zouden moeten samen-



Denis Kallen

kwam in 1962 in dienst bij de OESO. Nadien was hij hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Amster-

dam en aan die van Parijs VIII Vincennes-Saint Denis. Thans is hij algemeen coördinator van het project "A Secondary Education for Europe" van de Raad van Europa.

"(...) de drie belangrijkste modellen van levenslang leren die nog steeds richtinggevend zijn voor het denken over deze kwesties, werden ontwikkeld door de Raad van Europa, de UNESCO en de OESO. (...) Achteraf is het opmerkelijk dat alle drie bijna gelijktijdig een concept over levenslang leren ontwikkelden dat globaal dezelfde doelen nastreefde. (...)

Het politieke en economische klimaat van de jaren negentig is heel anders dan dat van de jaren zestig. Het staat weinig positief tegenover de enigszins utopistische, idealistische filosofie van de vroegere modellen van levenslang leren. Wat er in dit klimaat gedijt zijn levenslang-lernenprogramma's die direct samenhangen met werk en werkgelegenheid, bij voorkeur in de particuliere sector en zonder al te veel beslag op overheidsmiddelen."



“In de negentiende eeuw ontstonden de eerste georganiseerde bewegingen die vorming en scholing voor volwassenen in buitenschoolse situaties bepleitten en bevorderden. (...) Het ging er hierbij niet in de eerste plaats om de volwassenen voor te bereiden op hun werktaken.”

“Ook de band met het formele onderwijs speelde geen belangrijke rol in deze eerste modellen.”

“(...) en in de Angelsaksische landen de terugkeer uit de oorlog van miljoenen gedemobiliseerde jonge soldaten (...) voor het eerst ervaring opgedaan met “tweede kans-onderwijs” of “permanente educatie” en werd voor het eerst de behoefte aan bijscholing van werkenden onderkend.”

gaan, was op zich niet nieuw; we zien haar terug in de oudst bekende teksten die de mensheid tot richtsnoer hebben gediend. Het Oude Testament, de Koran, de Talmoud en vele andere heilige boeken spreken zich in meer of mindere mate duidelijk uit over de noodzaak dat de mens zijn hele leven blijft leren.

In de negentiende eeuw ontstonden de eerste georganiseerde bewegingen die vorming en scholing van volwassenen in buitenschoolse situaties bepleitten en bevorderden. Grundtvig, de “vader van de volkshogeschool”, legde in Denemarken de fundamenteën voor een emancipatoir, niet door de overheid gefinancierd en voor een groot deel op vrijwilligerswerk gebaseerd model, dat zich snel verbreidde in de Scandinavische landen. In de belangrijkste geïndustrialiseerde Europese landen ontstonden bewegingen ter bevordering van onderwijsprogramma's voor de nieuwe klassen van industrie-arbeiders.

Het ging er hierbij niet in de eerste plaats om de volwassenen voor te bereiden op hun werktaken. De argumenten waren voornamelijk cultureel, sociaal en, indirect, politiek van aard: de nieuwe arbeiders toegang geven tot cultuur, de benodigde kennis en inzicht verschaffen om hun lot in eigen hand te nemen tegenover hun werkgevers en tegenover de overheid en de bureaucratie. “Maatschappelijke en culturele emancipatie”, “culturele macht”, een “democratische volkscultuur”, een “nieuw humanisme” waren enkele van de steekwoorden van de bewegingen voor “volksopvoeding” en “educatie van de arbeider”. Vanzelfsprekend bevonden deze zich in de meeste gevallen aan de linkerzijde van het politieke speelveld en onderhielden zij vaak nauwe banden met de vakbonden en de nieuwe linkse politieke partijen; soms was het initiatief zelfs volledig van deze organisaties afkomstig.

Aanpassing aan het werk en met het werk samenhangende doelen speelden hoogstens een ondergeschikte, in de meeste gevallen helemaal geen rol. De enige band met het arbeidsleven van volwassenen betrof het vermogen van de arbeiders om hun belangen te verdedigen. De veel voorkomende banden met de opkomende vakbondsbeweging paste in deze context.

De werkgevers vertoonden in die tijd weinig initiatief of zelfs interesse op het gebied van volwasseneneducatie als een middel om beroepskwalificaties te verbeteren.

Ook de band met het formele onderwijs speelde geen belangrijke rol in deze eerste modellen. Ongetwijfeld zouden veel van de activiteiten die in het kader van de vorming van volwassenen of de “volksopvoeding” werden georganiseerd, “educatief” kunnen worden genoemd. Incidenteel werd getracht de basisvaardigheden van de deelnemers, zoals lezen, schrijven en met name rekenen, te verbeteren. Maar in de meeste gevallen was het niet expliciet de bedoeling het initiële onderwijs en de initiële opleiding aan te vullen, en bestond er ook geen alomvattend educatief concept.

De ontwikkeling van de volwasseneneducatie is in de loop van de geschiedenis sterk bepaald geweest door specifieke maatschappelijke en economische factoren: de industrialisatie en de bouw van kolossale wooncomplexen voor fabrieksarbeiders en mijnwerkers in de negentiende eeuw, de grote economische crisis in de jaren twintig en dertig, en in de Angelsaksische landen de terugkeer uit de oorlog van miljoenen gedemobiliseerde jonge soldaten. Dit laatste is in twee opzichten van belang. Enerzijds omdat het leidde tot een terugkeer van grote aantallen jongeren naar het reguliere onderwijs na een onderbreking in de oorlogsjaren. Voor het eerst kregen de universiteiten te maken met studenten die qua ervaring, familieomstandigheden en leeftijd verschilden van wat tot dan toe gebruikelijk was. Anderzijds moesten degenen die uit de oorlog terugkeerden, zich nieuwe technieken en vaardigheden eigen maken als gevolg van de ongekende vooruitgang van de technologie in de oorlogsperiode. Zo werd dus voor het eerst ervaring opgedaan met “tweede kans-onderwijs” of “permanente educatie” en werd voor het eerst de behoefte aan georganiseerde bijscholing van werkenden onderkend.

In de decennia na de oorlog hebben we anderzijds de sterke expansie en institutionalisering meegemaakt van de vooroorlogse particuliere activiteiten op het gebied van het volwassenenonderwijs. De leerkringen in de Scandinavische landen



en de “Volkshochschulen” (volksuniversiteiten) in Duitsland werden georganiseerd, erkend en over het algemeen door de overheid gefinancierde ondernemingen voor volwassenenonderwijs. In Engeland kenden het volwassenenonderwijs en de bij- en nascholing een enorme groei. Van voornamelijk vrijwilligersinitiatieven werden er vele semi-overheidsinstellingen die overheidssteun ontvingen. Met het overheidsgeld kwamen ook de minimumvoorschriften en regels met betrekking tot programma's, toelating van deelnemers en mogelijke erkenning. Beloning van leraren en “leiders” moest overeenkomstig overheidsschalen plaatsvinden. In alle opzichten vond er een zekere toenadering tot het reguliere onderwijs plaats waardoor het mogelijk werd te denken over een gemeenschappelijk beleidskader voor alle vormen van onderwijs, zowel initieel als volwassenenonderwijs en zowel officieel als niet-officieel onderwijs.

De nieuwe modellen

De maatschappelijke veranderingen in de jaren zestig leidden ertoe dat er uitgebreid werd gediscussieerd en nagedacht over de toekomst van het volwassenenonderwijs, over de verdiensten van wat al bestond en over de beste manier om te voorzien in de snelgroeiende behoeften. Bij beleidsmakers speelden planning en rationalisering altijd een grote rol en waren voorwaarden geschapen om het volwassenenonderwijs een duidelijk afgebakende plaats te geven binnen de totale beleidsvorming op onderwijs-, cultureel en sociaal-economisch terrein. Terwijl enerzijds in de verschillende landen op dit terrein het nodige werd gedaan, stonden de grote internationale organisaties voor de uitdaging hun eigen programma's meer samenhang te geven en in het bijzonder een nieuwe relatie tot stand te brengen tussen onderwijs en opleiding aan de ene kant en hun activiteiten op sociaal, cultureel en economisch gebied aan de andere kant. Hun lid-staten verwachtten van hen, dat zij met nieuwe ideeën en concepten zouden komen die de noodzakelijke samenhang zouden bieden.

Tegen deze achtergrond werden de drie belangrijkste modellen van levenslang

leren, die nog steeds richtinggevend zijn voor het denken over deze kwesties, ontwikkeld door de Raad van Europa, de UNESCO en de OESO. Elk van deze organisaties had haar eigen redenen, haar eigen achterban en haar eigen zwaartepunten met betrekking tot de beleidsvorming op deze gebieden. Achteraf is het opmerkelijk dat alle drie bijna gelijktijdig een concept over levenslang leren ontwikkelden dat globaal dezelfde doelen nastreefde.

De **Raad van Europa** had in de jaren zestig het thema van de permanente educatie (“éducation permanente”) in zijn programma's geïntroduceerd en dit zou al snel een belangrijke rol gaan spelen bij de activiteiten van de organisatie op het gebied van onderwijs, cultuur en politiek. In een van de publikaties van de Raad van Europa over permanente educatie wordt gezegd, dat de “opneming, in 1966, van het thema van permanente educatie in de debatten van de CCC (Conseil de Coopération Culturelle) over het algemene beleid een keerpunt in de geschiedenis van het onderwijsbeleid binnen het kader van de Raad van Europa betekende” (Raad van Europa 1970, p. 9). De Raad had in de voorgaande jaren, met weinig succes overigens, geprobeerd de harmonisering en aanpassing van de traditionele onderwijssystemen van de lid-staten te versnellen. Permanente educatie werd beschouwd als een “wezenlijk nieuw en breed begrip... een alomvattend educatief model dat in staat was tegemoet te komen aan de snel groeiende en steeds meer gediversifieerde onderwijsbehoeften van elk individu, jong of oud, in de nieuwe Europese samenleving” - een doel dat voor systemen voor initieel onderwijs onbereikbaar was gebleken, aangezien deze er niet in waren geslaagd in de behoefte van een groot deel van hun leerlingen te voorzien, deels vanwege een onvoldoende gevarieerd programma-aanbod.

De drie principes of “grondslagen” van het nieuwe beleid van de Raad van Europa waren “gelijke kansen”, “participatie” en “compleetheit”. Permanente educatie werd geacht een doeltreffender strategie voor de bevordering van gelijke kansen in het onderwijs te zijn dan de traditionele onderwijssystemen; het zou

“Met het overheidsgeld kwamen ook de minimumvoorschriften en regels met betrekking tot programma's, toelating van deelnemers en mogelijke erkenning.”

“De Raad van Europa had in de jaren zestig het thema van de permanente educatie (“éducation permanente”) in zijn programma's geïntroduceerd. (...) Permanente educatie werd geacht een doeltreffender strategie voor bevordering van gelijke kansen in het onderwijs te zijn (...)”



UNESCO: “De filosofie waarop “Learning to Be” is gebaseerd, naast de verheven idealen die tot het ontstaan van de UNESCO leidden, kan het best worden gekarakteriseerd als een “nieuw humanisme”, dat wortelt in het ingeboren verlangen van de mens om te leren en dat het mogelijk maakt aan een nieuwe menselijkere samenleving te werken (...)”

met volledige instemming en participatie van de deelnemers worden georganiseerd en theorie en praktijk, kennis en vaardigheid, leren en doen samenbrengen (zie de eerder geciteerde publikatie uit 1970 en eveneens: Raad van Europa, 1977 en Raad van Europa, 1978).

De UNESCO werd vanuit zijn leden uit de gehele wereld met een vergelijkbare vraag naar een totaalconcept voor onderwijsbeleid geconfronteerd. De ontwikkelingslanden zagen een steeds bredere kloof ontstaan tussen een groeiend deel van hun jongere generaties en een grotendeels ongeletterde volwassen bevolking. Om als democratie te kunnen functioneren en zich economisch te kunnen ontwikkelen moesten zij manieren en middelen vinden om althans een groot deel van de volwassenen van een minimum aan kennis en vaardigheden te voorzien. Bovendien hadden de onderwijs-, wetenschaps-, sociaal-politieke en culturele programma's van de organisatie zich los van elkaar ontwikkeld en voelde men de behoefte aan een gemeenschappelijk conceptueel kader.

De sterkste impuls voor het beleid van de organisatie op het gebied van levenslang leren werd geboden door het verslag “Learning to Be: the world of education today and tomorrow” van de internationale Commissie inzake de ontwikkeling van het onderwijs, onder voorzitterschap van Edgar Faure (Faure 1972). De filosofie die aan het verslag ten grondslag lag, was grotendeels het werk van de briljante commissievoorzitter en draagt duidelijk diens stempel. Desondanks is het een voortzetting van eerder UNESCO werk. Er waren al verscheidene belangrijke conferenties over volwassenen-onderwijs gehouden (o.a. al in 1949 in Elseneur, en in 1960 in Montréal). Hierop was de conceptuele basis gelegd en de weg gebaad voor een nieuw, breed beleidsconcept dat het hele onderwijsprogramma van de UNESCO zou kunnen inspireren en leiden, en tegelijkertijd de organische band met haar wetenschappelijke, culturele en sociaal-politieke activiteiten scheppen.

Vóór “Learning to Be” was in 1970 “An introduction to Lifelong Learning” van de hand van Lengrand verschenen (Lengrand, 1970), een werk dat de toon zette

en de belangrijkste contouren schetste die in het verslag van Faure verder zou worden uitgewerkt. De filosofie waarop “Learning to Be” is gebaseerd, naast de verheven idealen die tot het ontstaan van de UNESCO hadden geleid, kan het best worden gekarakteriseerd als een “nieuw humanisme”, dat wortelt in het ingeboren verlangen van de mens om te leren en dat het mogelijk maakt aan een nieuwe, menselijker samenleving te werken. Het concept stemde overeen met de algemene politieke en sociaal-culturele missie van de UNESCO en in het bijzonder met haar inzet voor onderling begrip en vrede overal in de wereld, voor culturele en wetenschappelijke vooruitgang ten gunste van de mensheid en voor internationalisatie als middel om te verhinderen dat nationalisme opnieuw een oorzaak van conflicten en oorlog wordt. Zo werden de UNESCO-leden, de ontwikkelde en ontwikkelingslanden, Zuid en Noord, met een brede scala aan politieke regimes, samengebracht rond een idealistisch en inspirerend concept dat zij alle konden onderschrijven. De doelen werden voldoende algemeen en flexibel geformuleerd, zodat ze aanvaardbaar waren voor landen in verschillende stadia van economische en culturele ontwikkeling en met verschillende politieke regimes.

Het rapport van de OESO “Recurrent Education: a strategy for lifelong learning” (Kallen en Bengtsson, 1973), had, zoals ook bleek uit de subtitel, een bescheidener drijfveer: het omschreef “recurrent education” (de term werd door de Zweedse U'68-commissie gebruikt en kreeg internationale bekendheid door Olof Palme, destijds Minister van Onderwijs in Zweden) als een strategie die in wezen bestaat uit het spreiden van onderwijskansen over het hele leven van het individu, zodat deze beschikbaar zijn op het moment dat er behoefte aan is (zie G. Papadopoulos, 1994, p. 113).

Dit model werd bepleit als een alternatief voor de steeds langer durende initiële scholing die jonge mensen tot minstens het einde van hun adolescentie op school en buiten het “echte” leven hield. Het OESO-concept was in hoge mate ingegeven door het verlangen deze cyclus van ononderbroken initiële scholing te doorbreken en tevens door de vele - voor een



belangrijk deel door de onderwijs-rapportage van de organisatie geleverde - bewijzen van de ondoelmatigheid en stijgende kosten ervan, met teleurstellend weinig succes.

Kritiek op het bestaande schoolstelsel speelde inderdaad een grote rol in het denken van de OESO. Veel van het gebrek aan efficiency in het onderwijs was te wijten, zo vond men, aan de aard van de school: "veel informatie, maar weinig actie" (de uitdrukking was ontleend aan publikaties van Coleman). Afwisseling van onderwijs en werk of een andere activiteit was daarom een wezenlijk element in de voorgestelde nieuwe strategie.

In overeenstemming met de totale mis-sie van de OESO had permanente vorming een sterk economische bijbetekenis. Hierdoor werd het mogelijk initiële reguliere scholing en volwassenen- en praktijkonderwijs onder te brengen in één beleidskader, waarvan de doelstellingen betrekking hebben op een gemeenschappelijk geheel van educatieve, economische en maatschappelijke doelen. Een flexibeler relatie tussen onderwijs en opleiding enerzijds en werk anderzijds, waardoor het mogelijk wordt onderwijs en opleiding beter op de echte behoeften van de arbeidsmarkt en op die van het individu af te stemmen, werd als een van de belangrijkste resultaten gezien.

Een dergelijk beleid van permanente vorming vraagt een geleidelijke, maar op lange termijn ingrijpende verandering van het onderwijsbeleid, zodat alle post-leerplichtig onderwijs zo wordt georganiseerd dat afwisseling tussen onderwijs/opleiding en werk en zonodig terugkeer naar het reguliere of niet-reguliere onderwijs mogelijk is. Het rapport benadrukt echter dat naast werk ook vrije tijd en pensionering een plaats moeten krijgen en dat permanente vorming ook moet dienen om de kwaliteit daarvan te verbeteren. Permanente vorming zou op die manier enkele van de belangrijkste tekortkomingen van het onderwijsstelsel corrigeren, terwijl er tegelijkertijd een "volledig onderwijsalternatief wordt geboden dat aansluit bij de behoeften van de toekomstige maatschappij" (idem, p. 7).

Het begin van de jaren zeventig: balans van het verleden, blauwdruk van de toekomst

De samenloop in de tijd van de drie bovengenoemde internationale modellen voor levenslang leren in de jaren zeventig had een parallel in het gelijktijdig verschijnen van een grote hoeveelheid uiterst kritische publikaties over het reguliere onderwijs. Veel daarvan vormde rechtstreeks de inspiratie voor het denken over nieuwe concepten en beleidsvormen inzake levenslang leren of beïnvloedden althans dit denken.

De slechte staat van dienst van het stelsel als het om het bevorderen van gelijke onderwijskansen gaat, was voor de Verenigde Staten al door Coleman aangetoond. Jencks toonde later op overtuigende wijze aan dat de school, vergeleken met de sociaal-economische status van de leerlingen en hun aangeboren vaardigheden, slechts geringe invloed had op hun latere beroepsstatus en inkomen. Zijn werk is vaak gebruikt als argument tegen meer investeringen in het onderwijs en tegen kostbare onderwijs-hervormingen (Jencks, 1972).

In Europa leidde het onderzoek van Husén grotendeels tot dezelfde conclusies, maar hierin werden bovendien de specifieke schoolvariabelen geïdentificeerd die de onderwijsprestaties bevorderen; in die zin hielp dit onderzoek onderwijs-hervormingen te rechtvaardigen (Husén, 1974).

De belangrijkste boodschap van alle publikaties op dit gebied was echter dat initiële scholing, hoe goed gefinancierd en hoe goed georganiseerd ook, onvoldoende in staat is haar doel te bereiken, of het nu gaat om gelijke kansen, het bijbrengen van kennis, vaardigheden en competentie of het voorbereiden van jongeren op de arbeidsmarkt.

De school was ook vanuit andere hoeken onder vuur komen te liggen. Een belangrijke drijfveer van deze kritiek was gericht op de school als instelling die pretendeerde het alleenrecht op kennisoverdracht te hebben, terwijl zij dit in feite

"Het rapport van de OESO 'Recurrent Education: a strategy for lifelong learning' (...) omschreef recurrent education (...) als een strategie die in wezen bestaat uit het spreiden van onderwijskansen over het hele leven van het individu, zodat deze beschikbaar zijn op het moment dat er behoefte aan is (...)"

"De samenloop in de tijd van de drie bovengenoemde internationale modellen voor levenslang leren in de jaren zeventig had een parallel in het gelijktijdig verschijnen van een grote hoeveelheid uiterst kritische publikaties over het reguliere onderwijs."



allang was kwijtgeraakt. Verder werd gezegd dat de school een indoctrinatie-instrument en een middel ter onderdrukking van de spontane uitingen was in handen van staten die niets anders wilden dan kinderen ontzag voor de wet, discipline en andere attitudes bijbrengen die "goede" burgers geacht worden te bezitten. De school droeg bij aan de instandhouding van de bestaande sociale orde en leidde mensen op tot de gedweë werkrachten die werkgevers wensen. Initiatieven en aangeboren nieuwsgierigheid van kinderen werden de kop in gedrukt. Paul Goodman, een van de auteurs, noemde zijn eerste onderzoek hierover "Compulsory Miseducation" (Goodman, 1962, herdruk 1972). Hij citeert Einstein, die eens gezegd heeft: "Het is goed beschouwd niet minder dan een wonder dat de moderne onderwijsmethoden nog niet de heilige nieuwsgierigheid naar kennis om zeep hebben geholpen".

Van de vele voorstellen voor ingrijpende veranderingen is "Deschooling Society" van Ivan Illich (Illich, 1970; Ned. vert: Ontscholing van de maatschappij, 1972) waarschijnlijk het bekendst. De radicale boodschap van dit werk heeft ertoe geleid dat zijn voorstellen wat naar de achtergrond zijn gedrongen, maar sommige ervan, zoals zijn opvatting over educatieve netwerken, zijn nog steeds relevant. Het optimisme van Illich wat betreft het verlangen van de mens om te leren - een optimisme dat trouwens door veel auteurs van radicaal vernieuwende blauwdrukken voor het onderwijs wordt gedeeld - en zijn vermogen met de juiste mensen in contact te komen en zelf de noodzakelijke voorwaarden voor het vergaren van kennis te scheppen, werd echter door de meesten als een quasi-utopie beschouwd, alhoewel in ons Internet-tijdperk sommige van Illichs gedachten minder onrealistisch lijken.

Er waren weinig critici die zo ver gingen als Jencks, die zijn boek "Inequality" besloot met de gedenkwaardige woorden (die hem veel kritiek hebben opgeleverd in de VS, waar zij als pseudo-communistisch werden beschouwd): "Als we deze traditie (d.w.z. de mening dat de school een bijdrage aan economische gelijkheid levert) achter ons willen laten, moeten we politieke controle invoeren op de economische instellingen die onze samenleving

vorm geven. Dat is wat in andere landen gewoonlijk socialisme heet..." (idem, p. 265).

In de jaren zestig en het begin van de jaren zeventig vonden er ook veel essentiële hervormingen van het initiële onderwijs plaats. Veel landen namen nieuwe wetten aan en er werden veel allesomvattende hervormingsvoorstellen gedaan: in de Bondsrepubliek Duitsland het "Rahmengesetz", in Frankrijk de "Loi d'Orientation", in Nederland de "Contourennota", in Noorwegen het verslag van de commissie Ottosen en in Zweden het al genoemde verslag U'68. Stuk voor stuk steunden zij het principe van levenslang leren - net als in Engeland, waar dit al in de Education Act van 1944 voorkwam.

Wat is er terechtgekomen van levenslang leren?

De nieuwe theorema's werden in het algemeen in de meeste ontwikkelde landen door de beleidmakers aanvaard; deze zagen hierin een oplossing voor het probleem van het nog verder verlengen en doen toenemen van de kosten van initieel onderwijs en tevens als een middel om het onderwijs beter op de behoeften van de arbeidsmarkt af te stemmen. De ontwikkelingslanden waren onder de indruk van de logica van "Learning to Be", dat een antwoord was op hun vraag naar een totaal nieuwe onderwijsbenadering in het kader van totaalontwikkeling.

In feite echter werd er weinig haast gemaakt met het omzetten ervan in onderwijsbeleid. Vanuit de OESO werd gemeld dat de conferentie van Europese ministers van Onderwijs die in 1973 in Bern werd gehouden, het algemene principe van levenslang leren onderschreef, een gegeven dat in 1975 in Stockholm werd bevestigd. Maar sindsdien is er weinig vooruitgang geboekt en wat er werd bereikt "gebeurde bij stukjes en beetjes, ongelijk verdeeld over de naties" (Papadopoulos, 1994, p. 115).

Binnen de UNESCO valt eenzelfde ontwikkeling te zien. Successieve Algemene Vergaderingen hebben het begrip permanente educatie onderschreven, maar dit



werd snel teruggebracht tot een klein aantal specifieke terreinen, zoals alfabetiseringsprogramma's in ontwikkelingslanden en in het bijzonder steun aan het "traditionele" volwassenenonderwijs (zie Lengrand, idem, 125).

De Raad van Europa is in zijn algemene benadering misschien wel het meest trouw gebleven aan de filosofie van de "éducation permanente", maar in de loop der jaren hebben de meer traditionele en gevestigde onderwijssectoren in zijn programma's de overhand gekregen; in zijn oorspronkelijke betekenis is het begrip min of meer op de lange baan geschoven.

Niettemin duiken levenslang leren en de equivalenten ervan, als een soort monster van Loch Ness, regelmatig in de internationale beleidsverklaringen op, allereerst om de vele "stukje-bij-beetje"-programma's die inderdaad werden gesteund, in een breder perspectief te plaatsen en een ruimere conceptuele achtergrond te geven.

Het valt buiten het kader van dit artikel die gedeeltelijke concretisering van het begrip levenslang leren op te sommen. Verhelderend is misschien te zien hoe de uiteenlopende huidige programma's voor volwasseneneducatie als geheel niet overeenstemmen met de oorspronkelijke concepten:

□ Er is weinig vooruitgang geboekt met de wederzijdse osmose van scholing en opleiding enerzijds en culturele en sociale ontwikkeling anderzijds. De enige sector waarin dit al sinds lang een feit is, is die van de traditionele "vrije" programma's voor volwasseneneducatie, in het bijzonder die programma's die zich op gemeenschapsontwikkeling richten.

□ De bevrijdende, emancipatoire en in politiek opzicht progressieve doelen van het levenslange leren - die weliswaar noch door de internationale organisaties noch door de meeste lidstaten expliciet werden onderschreven - hebben plaats moeten maken voor meer "realistische" doelen die de instandhouding en verbetering van de bestaande maatschappelijke systemen dienen, maar er niet op gericht zijn een ingrijpende verandering in te voeren.

□ Er is weinig terecht gekomen van de idee "permanent". De universiteiten heb-

ben de kans gemist hun onderwijs zo te reorganiseren dat echte "permanentie" mogelijk werd en zij hun deuren voor nieuwe kandidaten konden openen (Kallen, 1980).

Andere wezenlijke elementen van een beleid voor levenslang leren ontbreken. Zo is maar in enkele landen betaald educatief verlof bij wet geregeld en in die landen moet het aan beroepsopleiding besteed worden. Er werd weinig gedaan op het gebied van de harmonisatie van certificaten en het diploma van het reguliere onderwijs heeft nog steeds een soort monopolie als het gaat om toegang tot gekwalificeerde banen.

Het politieke en economische klimaat van de jaren negentig is heel anders dan dat van de jaren zestig. Het staat weinig positief tegenover de enigszins utopistische, idealistische filosofie van de vroegere modellen van levenslang leren. Wat in dit klimaat gedijt, zijn levenslang-lernen-programma's die direct samenhangen met werk en werkgelegenheid, bij voorkeur in de particuliere sector en zonder veel beslag op overheidsmiddelen. "Bedrijfsopleidingen" zijn in snel tempo terrein aan het winnen. Een uitzondering wordt gemaakt wanneer het om acute maatschappelijke problemen gaat die een bedreiging voor het sociale klimaat vormen, zoals werkloosheid onder jongeren. Dan neemt de overheid zelf het initiatief en organiseert en financiert programma's die een "terugkeer" naar het onderwijs mogelijk maken.

Het vraagt heel wat optimisme en tolerantie om de opvatting te delen dat de concepten inzake levenslang leren niettemin ongeschonden zijn blijven voortbestaan. Toegegeven, de algemene idee is gemeengoed geworden, zowel in verklaringen van beleidsmakers als in veel onderwijs- en opleidingsprogramma's, maar naar mijn idee is de betekenis sterk veranderd. In zekere zin was dit te verwachten, gezien de verandering van het politieke klimaat in de laatste decennia en de ontwikkeling van de economieën van de ontwikkelde landen in de richting van een liberaal model: het genereuze, totale concept van levenslang leren zoals dat in de beginfase werd opgevat, past niet langer binnen de op efficiency gerichte "no-nonsens"-markt-economieën van vandaag.

"(...) de uiteenlopende huidige programma's voor volwasseneneducatie als geheel stemmen niet overeen met de oorspronkelijke concepten (...)"

**Literatuur:**

Raad van Europa. Permanent Education, Straatsburg, 1970.

Raad van Europa. Contents and Methods of Adult Education, Straatsburg, 1977.

Raad van Europa. Permanent Education. Final Report, Straatsburg, 1978.

J. Coleman. Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President. U.S. Printing Office, 1966.

E. Faure. Learning to Be. Unesco-Harrap, Parijs-Londen, 1972.

P. Goodman. Compulsory Miseducation. Penguin, Londen, 1971.

T. Husén. The Learning Society. Londen, 1974.

I. Illich. Deschooling Society, New York, 1970.

Chr. Jencks. Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, New York, 1972.

D. Kallen en J. Bengtsson. Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OESO, Parijs, 1973.

D. Kallen. University and Lifelong Education: a crisis of communication, in: European Journal of Education, dl. 15, nr. 1, 1980.

P. Lengrand. An Introduction to Lifelong Education. Unesco, Parijs, 1970.

P. Lengrand. Le Métier de Vivre. Peuple et Culture-Education Permanente. Parijs, 1994.

G. Papadopoulos. Education 1960-1970. The OECD Perspective. OESO, Parijs, 1994.



De paradigma's van het Witboek over onderwijs en opleiding*: elementen voor een discussie

De witboeken van de Europese Commissie verdienen het om aandachtig gelezen te worden, te meer omdat de status ervan niet eenduidig is. Hoewel ze in het algemeen worden gepresenteerd als een bron van voorstellen, van ideeën om de discussie te bevorderen - "een zeer brede discussie met de belangrijkste belanghebbenden..."¹, kunnen ze, door de "kwaliteit" van hun herkomst en doordat ze in essentie op actie gericht zijn, bepalend worden voor de gedachtenvorming, en die gedachtenvorming kan zich snel tot een officiële doctrine ontwikkelen.

De vraag of dit ook de bedoeling was van de auteurs van die witboeken, is niet zo relevant. Het Witboek "Groeï, concurrentievermogen, werkgelegenheid", dat in 1993 is gepubliceerd met het doel "een gedachtenwisseling op gang te brengen", maar ook als "hulpmiddel bij het nemen van de gedecentraliseerde beslissingen"², is in dit verband een zeer duidelijk voorbeeld als we bedenken welke rol het speelt in de verwoording van de koers van de Europese Commissie. Het fungeert als een belangrijke doctrine - bijna als een bijbel - die weinig ruimte laat voor een afwijkende mening, laat staan dat iemand het gezag ervan zou kunnen betwisten.

Het Witboek over onderwijs en opleiding, dat gepubliceerd is onder goedkeuring van zowel DG XXII - onderwijs, opleiding en jeugdzaken -, als DG V - werkgelegenheid, arbeidsverhoudingen en sociale zaken -, gaat uit van het principe van "levenslang leren". Dat is het aspect dat ons hier interesseert. Het vormt echter in zekere zin ook een verdere uitwerking van het Witboek over groei op één bepaald terrein. Wij willen het dus ook vanuit dat perspectief bestuderen. Daartoe hebben wij gekeken naar de grondslagen van de analyses en actievoorstellen

in het Witboek. Het gaat om deze als axioma's gehanteerde overtuigingen en referentiemodellen, die natuurlijk des te meer te duchten zijn omdat ze niet expliciet worden uitgesproken, terwijl ze toch bepalend zijn voor de gedachtenvorming. Zonder een dergelijke, in zekere zin kennistheoretische analyse kunnen wij niet op zinvolle wijze deelnemen aan een discussie rond het Witboek.

Het is uitermate boeiend het Witboek op deze manier te analyseren, omdat we zo het intellectuele universum van de Commissie beter kunnen afbakenen en beter kunnen begrijpen hoe moeilijk het voor haar is de beschikking te krijgen over een doelmatig raamwerk voor de gedachtenvorming over wat zij beschouwt als de grote problemen waarvoor de Europese Unie wordt gesteld: voorkoming van werkloosheid en handhaving van het Europese sociale referentiemodel in een zeer open economie. Uit onze analyse blijkt dat er - in onze ogen nauwelijks weg te nemen - tegenstrijdigheden zijn tussen de geaccepteerde grondslagen voor actie en de doelstellingen die men met de actie wil bereiken. Wat dat betreft vereenvoudigt de redactie van het Witboek in hoge mate de taak van de lezer, omdat duidelijk wordt aangegeven welke zaken worden beschouwd als de uitdagingen en beperkingen, welke doelen worden gesteld en welke acties worden voorgesteld.

Rekening houdend met de centrale rol die in het Witboek wordt toegekend aan de verbanden tussen concurrentievermogen, werkgelegenheid, sociale samenhang en de kwesties betreffende beroepsonderwijs en -opleiding, en om onze lezers een indruk te geven van mijn eigen standpunt, verwijs ik in dit artikel regelmatig naar mijn eigen werk dat in 1989³ is gepubliceerd bij het CNRS en naar diverse docu-



Alain d'Iribarne

Onderzoeksleider
van het CNRS aan
het Laboratoire
d'Economie et Socio-
logie du Travail
(LEST)

Het Witboek "Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving" is door de implicaties die het bevat een belangrijk document. Het legt de nadruk op de directe aansluiting van opleidingen op de behoeften van bedrijven, en beschouwt het diploma als een verouderd en star instrument. Op grond van een kritische analyse van de gegeven argumenten brengt de auteur zijn bezorgdheid tot uiting over een ontwikkeling die zeer schadelijke gevolgen zou kunnen hebben voor de werknemers, ondanks alle goede bedoelingen die ten toon worden gespreid.

³) Witboek "Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving", Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen, Luxemburg, 1995.



“(...) hoewel de paradigma's algemeen geldig zijn, (kunnen) de concrete vormen die daar op een gegeven moment in een gegeven land mee overeenkomen, sterk verschillen op grond van de “maatschappelijke” constructies die kenmerkend zijn voor het betrokken land. (...) onze interpretatie is tot op zekere hoogte geënt op de Franse situatie.”

menten die sindsdien zijn geschreven. Ook daarin wordt geprobeerd aan te tonen dat educatieve kwesties een rol spelen bij de vraagstukken van concurrentie tussen bedrijven en landen, dat ze een sociale uitdaging vormen, en dat “sociale vernieuwingen” van beslissende betekenis worden zodra men probeert economisch concurrentievermogen te verenigen met sociale samenhang. Ze zijn echter gebaseerd op analyses die totaal verschillen van die van het Witboek en pleiten ervoor dat er in zowel de particuliere als de overheidssector een totaal ander beleid komt dan momenteel in zwang is.

Door het accent te leggen op de invloed van gecombineerde (“macro- en micro-”) keuzen ten aanzien van de mechanismen die van belang zijn voor werk, werkgelegenheid en levenswijze kunnen we de onderwijs- en opleidingsacties op het gebied van “levenslang leren” plaatsen in het kader van produktieve paradigma's en van “loonverhoudingen”-constructies, waarvan bekend is dat ze op dit terrein bepalend zijn. De “loonverhouding” heeft immers te maken met produktienormen en consumptienormen. Op deze wijze kunnen de uitdagingen van de benutting van arbeidskrachten weer worden geplaatst in de context van de tweeledige functie daarvan, namelijk van produktiefactor en basis van welvaart, met het perspectief van de twee onlosmakelijk met elkaar verbonden factoren van produktie en verdeling van de welvaart.

Uit de artikelen van het tijdschrift “Beroepsopleiding” blijkt echter dat, hoewel de paradigma's algemeen geldig zijn, de concrete vormen die daar op een gegeven moment in een gegeven land mee overeenkomen, sterk kunnen verschillen op grond van de “maatschappelijke” constructies die kenmerkend zijn voor het betrokken land. We willen om die reden dan ook duidelijk stellen dat onze interpretatie tot op zekere hoogte geënt is op de Franse situatie.

Grote vraagtekens bij de juistheid van de uitgangspunten

Het Witboek begint met een valse aanname volgens welke drie onvermijdelijke

veranderingsfactoren in Europa zouden moeten gaan spelen, “de drie revoluties”, namelijk “de informatiemaatschappij”, “de mondialisering” en “de wetenschappelijke en technische beschaving”. Ik twijfel uiteraard niet aan het belang van de ontwikkelingen die kenmerkend zijn op het gebied van technologische vernieuwing, uitwisselingen tussen landen en wetenschappelijke en technische know-how. Wel plaats ik vraagtekens bij de manier waarop de toekomstige perspectieven en de relatie tot andere ontwikkelings-terreinen in onze samenlevingen worden behandeld. Het leggen van deze relatie speelt namelijk een beslissende rol in de omvang, maar ook in de aard van de schok die wordt teweeggebracht.

De informatiemaatschappij

Zoals in het Witboek met een citaat uit het Bangemann-rapport van mei 1994 wordt benadrukt, “brengt de informatie- en telecommunicatietechnologie over de hele wereld een nieuwe industriële revolutie teweeg”. Iets verderop staat: “Vast staat [...] dat de informatietechnologieën de aard van het werk en de organisatie van de produktie hebben veranderd” en nog iets verder: “de informatietechnologieën [...] brengen [...] “leermethoden” en “produktiemethoden” dichter bij elkaar”⁴.

Deze formuleringen verwijzen naar een welbekend perspectief: dat van het technologisch determinisme, of, in een iets meer verfijnde vorm, van een determinisme van de “produktieverhoudingen”. In een dergelijk perspectief van “one best way” vervangen de nieuwe technologieën de oude in “optimale combinaties van factoren”, en worden ze om die reden, door hun zeer grote doeltreffendheid, aanvaard. Daarin valt een vrij klassiek “economisch denken” te herkennen dat grotendeels onderuit is gehaald door alle empirische onderzoeken van de laatste twintig jaar, zowel op het gebied van de industriële economie als op dat van de arbeidssociologie. Studies over de geschiedenis van de techniek laten overigens zien dat, wanneer je enige afstand neemt, het “systemische” perspectief het enige juiste is. Dit perspectief dwingt je immers de onderlinge afhankelijkheden tussen alle onderdelen van onze samenlevingen op de voorgrond te plaatsen, of het nu gaat om technologische, eco-



nomische, sociale, culturele of religieuze aspecten... . Bertrand Gilles laat dit heel duidelijk zien in zijn werk, waarnaar in Frankrijk zeer vaak wordt verwezen.⁵

Het is dus niet moeilijk de hypothese te aanvaarden dat de “nieuwe informatie- en communicatietechnologieën” in opkomst zijn, maar dat is nog iets anders dan ze te gaan zien als een onderdeel van een nieuw “technisch systeem” dat zich zal inbedden in het huidige systeem, volgens een dynamiek van “opbouw-opbouw” waarvan de aard des te moeilijker te voorspellen is omdat te het gaat om “grote vernieuwingen”, dat wil zeggen vernieuwingen die een bestaande economische en sociale orde op losse schroeven zetten. Om die reden lijkt het van groot belang eraan te herinneren dat deze technologieën slechts hulpmiddelen zijn die, net als alle grote technische vernieuwingen in de geschiedenis, als eigenschap hebben dat ze de tegenstrijdigheden in onze maatschappijen aan het licht brengen, of, als men daar de voorkeur aan geeft, de werkelijke krachtsverhoudingen, los van wat er wordt gezegd. Tegelijkertijd brengen ze veranderingen aan het licht en maken ze die mogelijk.

De “economische en sociale gevolgen” van de nieuwe informatie- en communicatietechnologieën hangen dus strikt genomen af van de institutionele en sociale vormen die elke collectieve entiteit tot stand zal kunnen brengen. Ze zullen in de eerste plaats afhangen van politieke keuzen, omdat de “politiek” het hoogste niveau vormt waarop de economische en sociale betrekkingen worden geregeld. Zo gaat het bijvoorbeeld om de respectievelijke posities van de economische en marktaspecten in de regulering van de productie- en handelsverhoudingen, naast andere belangrijke dimensies voor de mensheid, zoals de symbolische, de poëtische en de geestelijke. Dat is het standpunt dat wij hebben geprobeerd te verdedigen met betrekking tot de totstandkoming van een “Europese informatiemaatschappij”⁶. Een soortgelijke zienswijze is tot uitdrukking gebracht door de groep prominenten die door de commissie Flynn is geraadpleegd in het tussentijdse verslag van januari 1996.⁷

Mondialisering

Met betrekking tot het perspectief van de mondialisering zegt het Witboek: “de keuze voor openheid, die de ontwikkeling van het algemeen concurrentievermogen van onze economieën stimuleert, verhoogt het algemeen welzijn en maakt tegelijk de toewijzing van middelen op wereldvlak doeltreffender”⁸. Net als bij de technologieën, die gepositioneerd moeten worden op een uniek optimaal niveau, moet voor de internationale verdeling van arbeid, via het spel van vrije toewijzing van factoren, een optimaal collectief welzijnsniveau gegarandeerd worden door de meest doelmatige exploitatie van middelen zoals die over verschillende geografische gebieden verspreid zijn.

Het probleem van de “mondialisering” van de handel is tweeledig. Enerzijds heeft het betrekking op de relaties die kunnen bestaan tussen de geografische locatie van personen en van de productieactiviteiten en de manier waarop die op elkaar afgestemd kunnen worden. Anderzijds heeft het betrekking op de verbanden die kunnen bestaan tussen een bredere concurrentie op de markt van produkten en het bestaansniveau van personen, waarbij dit laatste wordt afgemeten aan de verhoudingen tussen de kosten van de verbruikte goederen en diensten en de arbeidsinkomsten. Het postulaat waarvan hierbij wordt uitgegaan is dat het vrije verkeer van goederen en van productiefactoren prijsverlagingen tot gevolg heeft, door de combinatie van een doelmatig productieproces en een doelmatige concurrentie, en dat het bovendien zorgt voor een “extra”, waardoor een gelijke, zo niet betere betaling van de factoren mogelijk wordt dan voorheen het geval was.

Een dergelijke redenering, die lange tijd - wel zo'n honderd jaar - op kan gaan, wordt volledig door de feiten achterhaald wanneer men haar in het licht van een generatie bekijkt, zoals blijkt uit onze economische en sociale geschiedenis. De openstelling van de markten in combinatie met de investeringsbehoeften leidde er bijvoorbeeld gedurende het hele laatste deel van de achttiende eeuw toe dat de prijzen veel meer stegen dan de lonen. Hierdoor kon winst gemaakt worden en was kapitaalvorming mogelijk,

“Studies over de geschiedenis van de techniek laten overigens zien dat, wanneer je enige afstand neemt, het “systemische” perspectief het enige juiste is. Dit perspectief dwingt je immers de onderlinge afhankelijkheden tussen alle onderdelen van onze samenlevingen op de voorgrond te plaatsen, of het nu gaat om technologische, economische, sociale, culturele of religieuze aspecten... .”

“De “economische en sociale gevolgen” van de nieuwe informatie- en communicatietechnologieën hangen dus strikt genomen af van de institutionele en sociale vormen die elke collectieve entiteit tot stand zal kunnen brengen.”



“Deze mechanismen van snelle verarming van de bevolkingsgroepen die het meest direct worden getroffen door de plotselinge openstelling van de markten (...) moeten echter wel in herinnering worden gehouden opdat we begrijpen wat er vandaag de dag gebeurt en hoe het in de toekomst zal gaan (...)”

“Met het ontstaan van de consumentenbewegingen en de milieubewegingen aan het eind van de jaren zestig in de geïndustrialiseerde landen, zien we dat er vraagtekens worden gezet bij het axioma dat wetenschap en wetenschappelijke ontwikkelingen “van nature” positief zijn.”

zodat zich in Europa industriële grootmachten konden ontwikkelen. Vandaar dat Earl Hamilton kon schrijven dat de last van de materiële vooruitgang op de schouders van de arbeidersklasse is gelegd, doordat deze onvrijwillig een deel van haar inkomsten moest opofferen via inkrimping van de lonen in verhouding tot de prijzen. De volgende generaties arbeiders plukken hiervan, samen met andere sociale groepen, de vruchten.⁹ Evenzo kregen in het tweede kwart van de negentiende eeuw de textielarbeiders in Frankrijk de helft minder betaald dan in 1800, terwijl het salaris van de mijnwerkers tussen 1792 en 1850 tot de helft werd teruggebracht. Volgens Hamilton verdiende de thuiswerkende wever in Engeland rond 1820 dertig shilling per week, terwijl hij twintig jaar later nog maar zeven à negen shilling kreeg.¹⁰

Deze mechanismen van snelle verarming van de bevolkingsgroepen die het meest direct worden getroffen door de plotselinge openstelling van de markten zijn overbekend. Ik ga er hier dan ook niet verder op in. Ze moeten echter wel in herinnering worden gehouden opdat we begrijpen wat er vandaag de dag gebeurt en hoe het in de toekomst zal gaan, want ze zijn nu al actief. Het is onmogelijk om ze te negeren, ook al is het heel erg moeilijk om, wanneer ze eenmaal zijn geïdentificeerd, een vinger te leggen op de actuele verschijningsvorm en om actiepunten en -vormen te vinden.¹¹

Wetenschappelijke en technische beschaving

De gelijknamige paragraaf in het Witboek vermeldt: “De ontwikkeling van de wetenschappelijke kennis en de productie van technische voorwerpen [...] gaan steeds sneller” en “De industrie doet meer en meer een beroep op de wetenschap [...]”, waarna de auteurs van het Witboek met enige spijt het volgende constateren: “In plaats van de vooruitgang toe te juichen, zoals in de vorige eeuw, ziet de publieke opinie in de wetenschap en de technologische vooruitgang vaak een bedreiging”. Ze refereren aan “de kloof tussen vooruitgang en collectief bewustzijn die reeds bestond bij de overgang van de middeleeuwen naar de renaissance” en besluiten met de volgende conclusie “Aan dit irrationele klimaat kan een eind wor-

den gemaakt door de verspreiding van kennis”.¹²

Net als in het voorgaande staan niet zozeer de constatering ter discussie als wel de normatieve oordelen die eraan ten grondslag liggen, met name doordat technologische vernieuwing wordt gelijkgesteld met technologische vooruitgang, of doordat de gedachte wordt geaccepteerd dat wetenschappelijke, technische en economische vooruitgang gelijkstaan met maatschappelijke vooruitgang. Het leggen van een verband tussen de huidige situatie en de situatie die bestond tijdens de overgang van de middeleeuwen naar de renaissance is eveneens tekenend voor het geloof in een “van nature” gunstige invloed van de wetenschap en haar ontwikkelingen, waarbij al degenen die daar anders over denken, er impliciet van worden verdacht dat ze erop uit zijn “het volk dom te houden”.

De breuk met deze overtuigingen, die tegen het eind van de jaren zestig, met de opkomst van de consumentenbewegingen en vervolgens de milieubewegingen, voor het eerst merkbaar werd in de industrielanden is op basis van feiten te rechtvaardigen. Het is ook niet toevallig dat tegelijkertijd het begrip “grote risico’s” is ontstaan, waarmee niet alleen “natuurrampen” worden aangeduid, maar vooral rampen “door toedoen van mensen”, samenhangend met de toepassing van wetenschappelijke en technische ontwikkelingen. De discussies die daarover ontstonden, kwamen niet voort uit de wereld van “leken” die niet op de hoogte zijn van het “wetenschappelijk gebeuren”, maar uit de wetenschappelijke milieus zelf, die een interne discussie wilden aangaan over hun eigen koers en hun eigen richtinggeving. Het is dus niet toevallig dat vandaag de dag binnen de wetenschap een tweeledige discussie op gang komt over de kennistheoretische en kosmogenetische grondslagen van onze kennis, evenals over de “democratische controle” op de richting die deze wetenschap op gaat.

En het is al helemaal geen toeval dat de wetenschappers zelf, - of in elk geval personen met een wetenschappelijke opleiding - in relatief sterke mate lijken deel te nemen aan de ontwikkeling van religieuze sekten of religieus conservatisme.



Bezien over een lange periode in de geschiedenis wordt in de huidige fase waarschijnlijk inderdaad onze eigen relatie tot de wereld en tot kennis, die in Europa van de renaissance tot de eeuw der verlichting stap voor stap tot ontwikkeling is gekomen, ter discussie gesteld.¹³ Het staat dan ook vast dat vragen met betrekking tot de plaats die moet worden toegekend aan wetenschappelijke en technische kennis in de cultuur, evenals vragen op het gebied van “wetenschapsethiek” van groot belang zijn, maar dan bezien vanuit een andere hoek dan die in het Witboek.

De overgang van een paradigma van flexibiliteit/aanpasbaarheid naar een paradigma van onbestendigheid/onvastheid

Deze analyses van de algemene referentiepostulaten kunnen worden aangevuld met een analyse van het produktieve paradigma dat ten grondslag ligt aan de actievoorstellen. Ook op dit punt werkt het verhelderend om terug te grijpen op de tekst van het Witboek.

Een paradigma van flexibiliteit

Het Witboek bevat de volgende constatering: “De massaproductie maakt plaats voor een meer gedifferentieerde produktie”, en “de organisatie van de onderneming vertoont een tendens tot meer flexibiliteit en decentralisatie” met een “streven naar soepelheid, de ontwikkeling van samenwerking in netwerken”, en “de frequentere uitbesteding van werk”. In ondernemingen die op die manier zijn georganiseerd, zou “repetitief en routinewerk, dat door automatische machines kan worden gecodeerd en geprogrammeerd” verdwijnen. Hierdoor “kan de individuele werknemer zijn werkzaamheden zelfstandiger organiseren”, en kunnen “leermethoden” en “produktiemethoden” dichter bij elkaar komen.¹⁴

De grondslagen die hier worden genoemd voor toekomstige ontwikkelingen komen vrij goed overeen met de analyses die zijn uitgevoerd in wat men de zoektocht naar een “nieuw produktiemodel” heeft ge-

noemd. De motor ervan wordt gevormd door de strategieën die bedrijven over de hele wereld op grote schaal invoeren, omdat ze op zoek zijn naar een verbetering van hun concurrentievermogen ten opzichte van hun concurrenten. Omdat ze daartoe alle middelen willen gebruiken die de nieuwe informatie- en communicatietechnologieën hen daartoe bieden, veranderen ze hun organisaties, op zoek naar meer flexibiliteit/aanpasbaarheid¹⁵. Zo zien we “netwerkbedrijven” ontstaan, waarvan niet erg duidelijk is waar ze beginnen en waar ze ophouden, omdat ze juridisch en organisatorisch niet duidelijk afgebakend zijn (groot aantal handelsnamen, gecompliceerde financiële constructies, enz.). Om goed te kunnen overleven in dit soort produktiestructuren is het inderdaad noodzakelijk te beschikken over een groot economisch, sociaal en cultureel erfgoed, zowel om een plaats te verwerven in deze structuren als om te onderhandelen over de waarde van zijn middelen.

De technisch-economische tendens om voorrang te verlenen aan korte tijdspannen (real time en interactiviteit), gekoppeld aan groter wordende handelsruimten, heeft inderdaad een algemene instabiliteit tot gevolg van het mondiale produktiesysteem, die op zijn beurt weer wordt versterkt door een instabiliteit van de wisselkoersen en door de cyclische wisselingen in volumes en prijzen, die in verband staan met de concurrentiestrategieën van de bedrijven. Maar tegenover deze grote instabiliteit van de produktieve organisatie, waardoor deze veel minder voorspelbaar wordt, staat een maatschappelijke vraag naar stabiliteit die zich weer vertaalt in het zoeken naar een verankering van de identiteit in de nabije gemeenschappen en geografische gebieden. Europa heeft dus een aantal tegenstrijdige perspectieven waaruit de politiek een keuze zal moeten maken.

Arbeid als handelswaar: het einde van een samenleving waarin gesalarieerde dienstverbanden overheersen

Het antwoord wordt min of meer gegeven in de samenvatting voorin het boek. Daar staat: “Spoedig zal, sneller dan verwacht, een algemene [...] arbeidsmarkt ontstaan”, en verder dat het Witboek een opener, soepeler aanpak voorstaat, die erin bestaat

“Het is dus niet toevallig dat vandaag de dag binnen de wetenschap een tweeledige discussie op gang komt over de kennistheoretische en kosmogentische grondslagen van onze kennis, evenals over de “democratische controle” op de richting die deze wetenschap op gaat.”



“(...) tegenover deze grote instabiliteit van de productieve organisatie, waardoor deze veel minder voorspelbaar wordt, staat een maatschappelijke vraag naar stabiliteit”

“Het beginsel van “flexibiliteit/aanpasbaarheid” leidt tot een eerste aantasting van de op vaste salarissen gebaseerde arbeidsverhoudingen. (...) Maar daarnaast is de druk tot een overgang van arbeid in loondienst naar “zelfstandige” arbeid, (...) het gevolg van een aantal problemen die samenhangen met een terugkeer van loon naar prestatie (...). Het gaat erom dat degene die zijn arbeidskracht inbrengt, in een context van onzekerheid weer zelf verantwoordelijk wordt voor het beheer hiervan.”

de mobiliteit van de werkenden te vergroten. De auteurs constateren met verbazing dat vandaag de dag goederen, kapitaal en diensten vrijer circuleren in Europa dan personen en kennis. Het Witboek beschouwt het ook als onvermijdelijk dat er een ommekeer komt in wat lange tijd als alleenzalmakend gold, namelijk “vaste arbeid in loondienst, dat wil zeggen voltijds en voor onbepaalde tijd” en dat tegelijkertijd “de zelfstandige individuele arbeid zal toenemen”¹⁶.

Met de overgang van het beheer van de productie en de organisatie daarvan naar het beheer “van de arbeidskrachten” en het functioneren “van de arbeidsmarkt” verandert men van dimensie in de analyse: het gaat nu om de koppeling tussen economische en sociale perspectieven. De vraag is hoe flexibele arbeid in Europa zal worden georganiseerd¹⁷. De nadruk die eerder op de juridische aspecten is gelegd, krijgt hier, in samenhang met het arbeidsstatuut, zijn volledige betekenis. Het beginsel van “flexibiliteit/aanpasbaarheid” leidt tot een eerste aantasting van de op vaste salarissen gebaseerde arbeidsverhoudingen, namelijk door de ontwikkeling van contracten met een bepaalde looptijd en deeltijdcontracten, vanuit een min of meer allesomvattend perspectief van organisatie van werktijden. Maar daarnaast is de druk tot een overgang van arbeid in loondienst naar “zelfstandige” arbeid, als voortzetting van een herindelings van de plaats die de markt en de organisatie innemen in de regulering van de productieorganisatie, het gevolg van een aantal problemen die samenhangen met een terugkeer van loon naar prestatie, aangevuld met vormen van “telewerk”. Het gaat erom dat degene die zijn arbeidskracht inbrengt, weer zelf verantwoordelijk wordt voor het beheer hiervan, in de hiervoor aangehaalde context - niet meer en niet minder.

Het betreft dus een volledige terugkeer naar de grote lijn in de geschiedenis van de arbeidsverhoudingen in Europa en in de grote industrielanden sinds de periode tussen de beide wereldoorlogen. Deze voltrekt zich duidelijk ten koste van degenen die hun arbeidskracht op de “markt” brengen. Het is dan ook begrijpelijk dat in het Witboek bezorgdheid wordt uitgesproken over het feit dat de bevolkingen van Europa via hun oplei-

ding worden toegerust met een aanpassingsvermogen dat onvoldoende wordt geacht met het oog op dergelijke perspectieven. De vraag die ik hier echter aan de orde wil stellen, is of het streven dat de Commissie kenbaar heeft gemaakt “om het Europese sociale model te handhaven” geloofwaardig is met een dergelijk perspectief. Het lijkt ons veelzeggend dat tijdens een recent seminar dat voor de Europese Commissie is georganiseerd, de reactie van zowel vakbondsvertegenwoordigers als Europese onderzoekers duidelijk negatief was¹⁸.

Het diploma als basis van “certificering” op losse schroeven

Het Witboek betreurt het ten slotte dat het individu van oudsher op jacht is naar diploma's en dat er een quasi absoluut beeld van het diploma bestaat als “quasi absolute referentie voor competentie”, met zeer nadelige gevolgen, namelijk een grotere starheid van de arbeidsmarkt en een enorme verspilling van talenten die niet aan de standaardprofielen voldoen. Het stelt voor veranderingen aan te brengen in de erkenning van kennis en vaardigheden zowel binnen de Europese Unie als met betrekking tot de verschillende onderwerpen waaruit ze bestaan. Certificering vindt niet noodzakelijkerwijs plaats via een diploma, maar via “persoonlijke bekwaamheidskaarten”¹⁹.

Via de bespreking van het diploma wordt ook commentaar geleverd op de maatschappelijke starheid die verhindert dat de Europese maatschappij werkelijk op weg gaat naar de moderne tijd. De auteurs stellen dat het diploma in zekere zin een archaïsche instelling is die de kansen beperkt van mensen die starten vanuit een minder gunstige situatie, omdat het geen mogelijkheden biedt om naderhand de achterstand waarmee zij zijn begonnen, alsnog weg te werken. Het zou in zekere zin nodig zijn “privileges af te schaffen”: “In de meeste Europese systemen zijn diploma's bedoeld om aan de top de elite van bestuur en bedrijfsleven, alsook de onderzoekers en leerkrachten uit te filteren. In een aantal landen zijn het zelfs quasi absolute referenties voor bekwaamheid...”²⁰.

Het zou te ver voeren om alle positieve en negatieve punten van diploma's in de



verschillende landen van de Europese Unie te behandelen, of uitvoerig in te gaan op de betekenis van de maatschappelijke constructies die zich daaromheen hebben gevormd. Andere artikelen in dit nummer zijn mede aan dat onderwerp gewijd. We willen hier echter graag terugkomen op de vraagstukken inzake bekwaamheden en diploma's. In Frankrijk is het diploma inderdaad een referentie-element voor "certificering", in die zin dat het garandeert dat de bezitter van het diploma alle kennis heeft verworven die in de gevolgde cursus aan bod is gekomen. Het diploma geeft de houder een "beroepskwalificatie" die door "het diploma wordt bevestigd". Het diploma ontleent zijn legitimiteit aan de erkenning ervan door de Staat. De basisdiploma's zijn - althans in Frankrijk - zo bepalend voor de vaststelling van iemands positie in de maatschappij, dat ze voor een groot deel de toegang tot de verschillende beroepscategorieën bepalen en tevens de sociale hiërarchie structureren aan de hand van de hiërarchie van kennis.

Het is zeer twijfelachtig of dergelijke maatschappelijke constructies op korte termijn aan de kant kunnen worden gezet, en de gedachte om er een ander, nauwelijks gelegitimeerd "referentiesysteem" voor in de plaats te stellen, lijkt een illusie. Enkele grote Franse ondernemingen hebben dat ingezien. Daarom hebben ze, met hetzelfde doel als de Commissie uitdraagt, getracht aan hun bij- en nascholingsinitiatieven een dubbele erkenning te verbinden: een interne, die is gekoppeld aan de "praktische vaardigheid" vanuit het gezichtspunt van produktieve doelmatigheid, en een externe, met het oog op maatschappelijke legitimatie, die essentieel blijft. Om die reden hebben zij een bij- en nascholingsaanbod gecreëerd dat uitmondt in een diploma, dat wil zeggen bij- en nascholing die zij zelf financieren en na afloop waarvan een door de staat erkend diploma kan worden behaald.²¹

De term competentie (compétence) is in Frankrijk voor het eerst gesignaleerd aan het begin van de jaren tachtig, toen de werkgevers begonnen te merken dat ze in de "praktijk" niet de investeringen terughaalden die ze hadden gedaan in de "theorie". Dit gebeurde overigens toen men aan alle werknemers de eis ging stellen dat zij collectiever zouden functione-

ren in hun werk en meer verantwoordelijkheid zouden nemen. Het ging er voor de bedrijven dus om een signaal af te geven dat er een verschuiving plaatsvond in de gestelde eisen, namelijk van kennis naar "praktische bekwaamheid"²².

Als we alle elementen van de waargenomen verschuivingen bijeenbrengen, kunnen we ons dus met recht afvragen of de werkgevers, op basis van de druk en financiële overwegingen, niet aan een nieuwe fase zijn begonnen door te proberen het paradigma "flexibiliteit/aanpasbaarheid" achter zich te laten, en aan diegenen die de arbeidskracht inbrengen een paradigma op te leggen van "onbestendigheid/onvastheid". Vanuit dat gezichtspunt vormt arbeid, of beter gezegd de maatschappelijke constructies waarop arbeid is gebaseerd, inderdaad de blokkerende factor, en kan het als essentieel worden beschouwd deze maatschappelijke constructies snel te "af te breken". Gezien dit alles moeten er nogal wat vraagtekens bij het Witboek worden gesteld. Immers, hoe kunnen de actievoorstellen die daarin worden gedaan, rekening houdend met de structurele voorwaarden die elders worden genoemd, echt leiden tot de doelen die men daarmee wil bereiken, gegeven de last die drukt op "de aanbieders van arbeidsvermogen".

Naar een concurrentievermogen gebaseerd op een paradigma van aanpasbaarheid/solidariteit

Het grootste belang van het Witboek is in onze ogen dus niet gelegen in de concrete antwoorden die het wil te geven op de vragen die erin worden gesteld, maar in het feit dat het ons dwingt de ogen te openen voor verschuivingen die moeten plaatsvinden en voor de samenhang die moet bestaan in het spel van de betrokken actoren in alle aspecten van het economisch en maatschappelijk functioneren van Europa, - of het nu beslissers op overheids- of particulier niveau betreft -, als Europa tenminste zijn sociale identiteit wil behouden terwijl het tegelijkertijd, voor allen die er leven, een plaats blijft waar geproduceerd wordt en waar de rijkdom "eerlijk" wordt verdeeld.

"Het diploma ontleent zijn legitimiteit aan de erkenning ervan door de Staat. De basisdiploma's zijn (...) zo bepalend voor iemands positie in de maatschappij, dat ze voor een groot deel de toegang tot de verschillende beroepscategorieën bepalen en tevens de sociale hiërarchie structureren aan de hand van de hiërarchie van kennis. Het is zeer twijfelachtig of dergelijke maatschappelijke constructies op korte termijn aan de kant kunnen worden gezet (...)"



“(...) het is duidelijk dat op alle niveaus een gemeenschappelijk economisch, sociaal en monetair beleid tot stand moet worden gebracht.”

“(...) hoe we de vormen van het moderne individualisme kunnen overnemen, terwijl we tegelijkertijd de complexiteit en autonomie van de collectieve en sociale verschijnselen willen handhaven”

Vanuit dat perspectief is het duidelijk dat op alle niveaus een gemeenschappelijk economisch, sociaal en monetair beleid tot stand moet worden gebracht. Deze noodzaak doet zich met name voor in de internationale verhoudingen, in samenhang met de Europese eenwording. Het betreft hier een bij uitstek politiek karwei, ook al is de inzet bij uitstek economisch en sociaal van aard, omdat het gaat om de voorwaarden voor de verwerving en verdeling van rijkdommen. Het lijkt onvermijdelijk om hier op dit niveau over na te denken. Ze sluiten aan bij een basisvraag voor de sociale wetenschappen, namelijk hoe we de vormen van het moderne individualisme kunnen overnemen, terwijl we tegelijkertijd de complexiteit en autonomie van de collectieve en sociale verschijnselen willen handhaven²³.

Uitgebreidere sociale netwerken tot stand brengen

Het is volstrekt duidelijk hoe groot het belang van de voorstellen van het Witboek kan zijn voor de toepassing van de nieuwe informatie- en communicatietechnologieën op het gebied van onderwijs/opleiding, met name wat betreft de ontwikkelingen op het gebied van interactieve toepassingen. Ze kunnen een middel vormen tot het vernieuwen van onderwijsmethoden voor jongeren en vooral voor volwassenen, namelijk door zich te baseren op nieuwe hulpmiddelen als de “elektronische campus”, of op nieuwe structuren - in elk geval in Frankrijk - zoals de “kenniscentra (maisons du savoir)”. Menigeen zal in deze structuren hulpbronnen kunnen vinden in de vorm van materialen en mensen die deel uitmaken van de informatienetwerken en de sociale uitwisselingsnetwerken, uitgaande van de ideeën van “onderwijs op afstand” en “samen leren”²⁴.

Ook begrijpen we heel goed dat de wil wordt uitgesproken om de relaties te versterken tussen de opleiding en de plaats waar de produktie plaatsvindt, om het leerlingwezen te ontwikkelen tot opleidingsmiddel met gebruikmaking van alternerende opleiding, zodat de initiële opleiding meer gaat aansluiten bij het functioneren van de bedrijven, in die zin dat men, ongeacht de kwaliteit van de praktijkopleidingen die worden gegeven, bepaalde dingen alleen met de hulp van

het bedrijfsleven op school kan leren en dat er omgekeerd dingen zijn die men in bedrijven slechts met de hulp van de school kan leren...²⁵. Het staat vast dat er vandaag de dag in talrijke landen wordt gewerkt aan deze “schakel” tussen de school en het bedrijfsleven om te proberen de overgang tussen deze twee werelden met zo verschillende regels soepel te laten verlopen.²⁶

En ten slotte begrijpen we goed dat wordt voorgesteld de financieringsvormen voor de bij- en nascholing te vernieuwen door invoering van een soort “individuele cheques”, waardoor de verstrekking van bij- en nascholing over meer middelen zou beschikken en deze middelen vrijer zouden kunnen worden besteed ten gunste van individuelere projecten. Evenzo zouden we ons ook goed kunnen voorstellen dat er overeenkomsten zouden worden gesloten om op intelligente wijze om te gaan met de arbeidstijdverkortingen en de “keuzetijd”, zodat de nieuwe mogelijkheden tot flexibiliteit die daaruit zouden voortvloeien, kunnen worden gecombineerd met de mogelijkheden om zijn vaardigheden en eigen kenniswensen te ontwikkelen.

Zo zouden er gevoelens van solidariteit tot uiting kunnen komen in de vorm van herverdeling in de naaste omgeving (maatschappelijk of geografisch) die, hoewel ze verankerd zijn in de logica van de handel, verder gaan dan alleen dat, en zich een plaats verwerven naast de meer traditionele voorzieningen. Er ligt daar een heel terrein open waarop actie kan worden ondernomen, en met hulp van de overheid kunnen deze acties een zeer breed terrein bestrijken in de context van een “solidaire economie”.

Van het paradigma van flexibiliteit/aanpasbaarheid naar dat van aanpasbaarheid/solidariteit

Maar we zijn ons er sterk van bewust dat met dergelijke acties, hoe nuttig ook, de schadelijke effecten van de economische en organisatorische veranderingen, die voor de Europese Unie als onvermijdelijk worden voorgesteld, niet kunnen worden tenietgedaan. We hebben hier te maken met een soort natuurwet: die van de vooruitgang. Je mag veronderstellen dat de auteurs van het Witboek zelf goed weten



dat er tegenstrijdigheden bestaan tussen de micro-industriële vormen van productiebeheer die de ondernemingen ontwikkelen en de macro-sociale koers die zij voorstellen. Om die reden wijzen zij ook op de noodzaak dat deze laatste hun boekhoudpraktijken wijzigen, met name wat betreft de scheiding die wordt aangebracht tussen de investeringen in materieel en immaterieel kapitaal om, zoals de economen zo netjes zeggen, de “ge-externaliseerde kosten” weer opnieuw te “internaliseren”. Maar ze verzuimen te wijzen op de noodzaak om minstens even belangrijke wijzigingen door te voeren in de praktijk van het personeelsbeheer dat op grote schaal in ontwikkeling is, terwijl dat van even groot belang is voor hun eigen doelstellingen.

Daarom kan, rekening houdend met de praktijken in de meeste ondernemingen, de hele passage over de algemene ontwikkeling niet anders dan met stijgende verbazing worden gelezen. Als je weet dat bedrijven erop uit zijn deze niet te belonen, hoe kun je hun dan vragen de verwerving ervan te financieren? Het is ook de vraag of de auteurs er zelf erg in geloven, want als je kijkt naar de uiteenzettingen over de twee antwoorden op de “drie revoluties”, is het antwoord betreffende de algemene ontwikkeling duidelijk zwakker dan de verhandeling over “de ontwikkeling van de beroepsbekwaamheid”²⁷.

Ook blijft het de vraag, rekening houdend met de huidige toegankelijkheid van het vreemde-talenonderwijs, hoe men denkt te bereiken dat iedereen naast de moedertaal nog twee talen beheerst, terwijl velen, waaronder ook mensen in het bezit van een hoger-onderwijsdiploma, nog niet eens één taal goed beheersen.

Een fundamentele constatering is dat, als men wil dat het aangekondigde project om door middel van “levenslang leren” economische mogelijkheden inzake concurrentievermogen, persoonlijke kansen op ontplooiing en collectieve mogelijkheden tot sociale samenhang met elkaar in harmonie te brengen, kans van slagen heeft, het noodzakelijk is dat de actoren die een overheersende rol spe-

len in de verschijnselen van afbraak en wederopbouw” bereid zijn een complementaire rol te spelen. Dat is bij lange na niet zo als men goed naar het voorbeeld van de grote Franse ondernemingen kijkt, die door het verbreken van het stilzwijgende “sociale pact” dat hen verbond met hun werknemers, de voorwaarden voor het functioneren van de Franse arbeidsmarkt overhoop hebben gehaald door gedurende het hele beroepsleven de vormen van “nivellering” van de verhoudingen tussen premiebetalingen en beloningen op te geven ten gunste van een veel nauwere band tussen de beide zijden van de uitwisseling volgens een meer Amerikaans model.

Dat is ook bij lange na niet het geval met de modieuze managementaanpak van “downsizing”, waarvan men inmiddels de gevaren voor de ondernemingen zelf begint in te zien, terwijl men nog lang niet alle kwalijke macro-sociale gevolgen ervan voor de arbeidsmarkt heeft gemeten, gezien de omvang van de terugdringing van het aantal personeelsleden waarmee zij in de grote ondernemingen gepaard ging²⁸. Evenzo leidt de vermenigvuldiging van het aantal arbeidscontracten met een beperkte looptijd, die systematisch als aanstellingscontract worden gebruikt, er uiteindelijk toe dat het voor de ondernemingen veel moeilijker wordt de vaardigheden te verzamelen die zij nodig hebben, en wordt de “inzetbaarheid” van personen des te minder naarmate de aanstellingen en ontslagen elkaar sneller opvolgen en er steeds periodes tussen zitten waarin het werk wordt onderbroken.

Het is dan ook begrijpelijk dat van de 2,9 miljoen Fransen die volgens de definitie van het IAB (Internationaal Arbeidsbureau) in maart 1995 werkloos waren, 45% tot de langdurig werklozen behoorde, terwijl (in 1994) 2 miljoen mensen een gesubsidieerde werkplek bezetten²⁹. Het is eveneens duidelijk hoe lang de structurele weg is die in onze ogen nog is te gaan, als men wil dat voor Frankrijk, maar waarschijnlijk ook voor alle andere landen van de Europese Unie, levenslang leren, zoals dat zo genereus is bedacht door de Europese Commissie, tot de reële mogelijkheden behoort...

“(...) dergelijke acties kunnen, hoe nuttig ook, de schadelijke effecten van de economische en organisatorische veranderingen, die voor de Europese Unie als onvermijdelijk worden voorgesteld, niet kunnen worden tenietgedaan.”



Opmerkingen/referenties

- 1) "Er zal een zeer brede discussie met de belangrijkste belanghebbenden worden gevoerd: bevoegde nationale overheden, onderwijsinstellingen, bedrijven, sociale partners. Dit overleg, dat de Commissie graag rijk en produktief van aard ziet, zal worden gevolgd door meer gedetailleerde voorstellen. Deze zullen slechts één doel hebben: het voorbereiden van de Europeanen op een probleemloze overgang naar een maatschappij die is gebaseerd op de verwerving van kennis, en waar men levenslang blijft leren en onderwijzen". Anders gezegd op een cognitieve maatschappij. Voorwoord van Edith Cresson en Padraig Flynn op het Witboek "Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving". Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen, Luxemburg 1995. Pagina 3.
- 2) "Groeï, concurrentievermogen, werkgelegenheid. Naar de 21ste eeuw: wegen en uitdagingen". Commissie van de Europese Gemeenschappen. Bulletin van de Europese Gemeenschappen. Supplement 6/93. Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen. Luxemburg.
- 3) **IRIBARNE (A. d')**, La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif". CNRS Editions. Collection sociologie. 2ème édition 1993.
- 4) Witboek, blz. 6.
- 5) **GILLES Bertrand** (Onder leiding van) "Histoire des techniques", Gallimard, Collection Encyclopédie de la Pléiade, Parijs, 1978, 1649 blz.
- 6) **IRIBARNE, (A. d')**: "For a european information society" in "The ethical, cultural and democratic stakes of the information society". Symposium georganiseerd door de Commission Européenne des Episcopats de la Communauté Européenne (COMECE), Brussel, 13 oktober 1995. Uitgebracht door Directoraat-generaal XIII, Brussel, blz. 42 t/m 53.
- 7) "Construire la Société européenne de l'information pour tous". Eerste overdenkingen van de Groep deskundigen op hoog niveau, tussentijds verslag. Januari 1996. Europese Commissie, uitgebracht door Directoraat-generaal V. Brussel, 96 blz.
- 8) Witboek, blz. 7.
- 9) **HAMILTON Earl**, "War and prices in Spain 1651-1800" Cambridge, Mass., 1947, p. 225. Geciteerd door **Eugen WEBER**, "Une histoire de l'Europe. Tome deux, Des lumières à nos jours", Fayard Editeur. Parijs, Franse vertaling 1987, p. 18.
- 10) **HAMILTON E.**, p. 21.
- 11) Over de verschillen in inkomsten, die snel groter worden, raadplege men het werk van **Robert REICH** "L'économie mondiale". Franse vertaling uitgegeven bij Editions Dunod, Parijs 1993. Het is ook interessant om nog eens na te lezen welke pogingen zijn gedaan om de lange historische analyses te gebruiken teneinde te begrijpen waarom er een breuk is ontstaan in de groei in het midden van de jaren '70. Zie **BOYER Robert**, "La crise actuelle : une mise en perspective historique" in Critique de l'économie politique. Nouvelle série n° 7-8, april-september 1979, blz. 5 t/m 113.
- 12) Witboek, p. 8.
- 13) Deze vraagstukken worden uitgebreider behandeld in:
- **IRIBARNE (A. d')**, "L'évolution technologique facteur de progrès ?" Mededeling tijdens de nationale dagen voor ziekenhuisorganisatie. Saint-Malo, 17-18 mei 1995. Multigraphié, Lest/CNRS. Aix en Provence, 9 blz.
- **IRIBARNE (A. d')**, "Communication of scientific knowledge and democracy". Mededeling tijdens de Ve internationale conferentie "The future of science has begun. The communication of science to the public: sciences and media". Milaan, 15-16 februari 1996. Multigraphié, Lest/CNRS, Aix en Provence, 19 blz.
Zie ook het recente werk van **François LURCAT** "L'autorité de la science". Uitgegeven door Cerf. Parijs 1995, 347 blz.
- 14) Witboek, p. 6.
- 15) **IRIBARNE (A. d')**, "La compétitivité...", p. 81-171.
- 16) Witboek, p. 6.
- 17) De eerste aanzetten tot vormen van flexibiliteit in de verschillende landen van Europa zijn goed geanalyseerd in: **BOYER Robert** (Onder leiding van), "La flexibilité du travail en Europe". Editions La Découverte. Parijs, 1986, 330 blz.
- 18) "The avoidance of mobile wage-earning workers' exclusion. The guidance role in continuous training". Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'educació. Col·lecció Jornades 51. 1996.
- 19) Witboek, p. 7 en 34.
- 20) Witboek, p. 14.
- 21) Hier wordt bedoeld op de omvangrijke hoeveelheid werk die in Frankrijk vanaf begin jaren zeventig is verricht door Education Nationale en het bedrijfsleven om examens te ontwikkelen per "kapitaliseerbare eenheid", om het mogelijk te maken de diploma-eisen en het beleid inzake bij- en nascholing op elkaar af te stemmen. Vandaar de term diplomerende opleiding". Zie **Claude DUBAR** et alii: "Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise", LASTREE/CNRS Editeur, Lille, 1989, 457 blz.
- 22) **IRIBARNE (A. d')**, "Compétences et diplômes à l'heure européennes", Multigraphié Lest/CNRS. Aix en Provence, maart 1996, 9 blz.
- 23) **DUPUY Jean-Pierre**, "Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs". Ellipses Editeur, Parijs 1992, p. 7.
- 24) **ARNAUD Michel**, "L'apprentissage coopératif dans la maison du savoir", LARIC, FUTUROSCOPE, oktober 1995, Multigraphié, 10 blz.
- 25) **LICHTENBERGER Yves**, "Alternance en formation et qualification professionnelle" in "Construire la formation professionnelle en alternance", Les éditions d'organisation 1995, p. 69 en 70.
- 26) **OESO**, "Les formations en alternance : quel avenir ?", Parijs 1994, 167 blz.
- 27) Het Witboek wijdt ruim vier pagina's aan de algemene ontwikkeling en meer dan twaalf aan de ontwikkeling van de beroepsbekwaamheid (p. 12-22).
- 28) **KAUFFMANN Sylvie**. Interview met Stephen Roach, "L'obsession du "dégraissage" menace l'industrie des Etats-Unis", in het dagblad Le Monde, 29 mei 1996, p. 16.
- 29) **CSERC**, "Les inégalités d'emploi et des revenus, mise en perspective et nouveaux défis". La Découverte, Parijs, 1996, 244 blz.



Wie nemen deel aan onderwijs en scholing ?

Een overzicht van de situatie in Europa

Het staat buiten kijf dat de Europese Unie en de lidstaten alleen adequaat zullen kunnen reageren op de uitdagingen van vandaag de dag - razendsnelle technologische en organisatorische veranderingen op de werkplek, toenemende concurrentiestrijd tussen oude en nieuwe industrielanden en vergroting van de samenhang in de samenleving - als ze kunnen beschikken over een geschoolde beroepsbevolking. In het licht van deze uitdagingen is het noodzakelijk dat de werknemers in de hele Unie op alle niveaus voldoende scholing hebben en voortdurend bij- en nageschoold worden. Desondanks is er op het niveau van de Gemeenschap nog maar weinig cijfermateriaal over scholing en met name over "levenslang leren" beschikbaar, hoewel het hier toch om een uiterst belangrijke economische indicator gaat. De beschikbare nationale gegevens vormen een afspiegeling van de inrichting van het onderwijs en de scholing in het betrokken land en van de behoeften bij beleidsmakers, waarop de nationale begrippen, definities en classificaties zijn afgestemd. Dit heeft tot gevolg dat een vergelijking van de gegevens met andere lidstaten onmogelijk is.

Met het oog op dit tekort aan materiaal werd op het niveau van de Gemeenschap het FORCE-Programma opgezet, dat tot het verzamelen van vergelijkbare gegevens over verdere beroepsgerichte scholing moest leiden. In het kader van het Programma moest met name onderzoek worden gedaan naar de beroepsgerichte bij- en nascholing die door ondernemingen wordt gegeven. De uitkomsten van dit onderzoek, dat in 1994 in samenwerking met het Bureau voor de Statistiek van de Europese Gemeenschappen (EUROSTAT) ten uitvoer is gebracht, worden later dit jaar bekendgemaakt. EUROSTAT en DG XXII hebben met steun van het CEDEFOP in het kader van het

LEONARDO-Programma tevens een ambitieus vijfjarenproject opgezet, dat erop gericht is cijfers te verzamelen over zowel de initiële scholing als de verdere beroepsgerichte scholing.

De voornaamste bron voor vergelijkbare gegevens over scholing op Europees niveau waarmee we het tot nu toe moeten doen, is het EC Labour Force Survey (LFS). In dit onderzoek, dat ieder voorjaar in alle lidstaten plaatsvindt en dat gebaseerd is op vragen, begrippen en definities van EUROSTAT, worden de huishoudens onder de loep genomen. In het onderzoek verzamelt men een groot aantal verschillende gegevens over de volwassen leden van de huishoudens, over hun binding met de arbeidsmarkt in de week voorafgaande aan het onderzoek en, als ze werk hebben, over het beroep dat ze uitoefenen. Bovendien wordt het LFS gebruikt om gegevens te verzamelen over het onderwijs of de scholing die men gevolgd heeft in de vier weken voorafgaand aan de datum van het onderzoek.

Dit artikel is grotendeels gebaseerd op de uitkomsten van het LFS. Het besteedt met name aandacht aan de verschillen in scholingskansen tussen de verschillende groepen in de beroepsbevolking en de bevolking als geheel.

Betekenis en beperkingen van het LFS

Het LFS is een waardevolle bron van informatie, waarmee de deelname aan scholingsactiviteiten afgezet kan worden tegen een grote verscheidenheid aan gegevens over personen en de door hen uitgeoefende beroepen. Het onderzoek levert echter geen volledig beeld op. Dit heeft te maken met twee factoren. In de



Norman Davis

Was voorheen hoofd afdeling Statistiek bij de Manpower Services Commission en is op het ogenblik werkzaam bij het Centre

for Training Policy Studies aan de universiteit van Sheffield, waar hij op basis van een contract met de Europese Commissie in het kader van het LEONARDO-Programma de analyse en verspreiding van de uitkomsten van de CVTS¹ van EUROSTAT coördineert.

Dit artikel geeft aan de hand van gegevens uit het Labour Force Survey een beeld van de verschillen in deelname aan onderwijs en scholing tussen de verschillende groepen in de bevolking en beroepsbevolking binnen de Europese Unie. Getracht wordt de oorzaken van enkele van de waargenomen verschillen te verklaren. Daarnaast wordt erop gewezen dat men bij de interpretatie van de gegevens voorzichtigheid in acht dient te nemen. Uit de gegevens blijkt duidelijk dat de kansen op scholing afnemen als men ouder wordt. Daarnaast zijn er minder scholingsmogelijkheden voor laag- of ongeschoolden en werklozen, die toch al een achtergestelde positie innemen op de arbeidsmarkt. Er wordt in het bijzonder aandacht besteed aan het feit dat er in de dienstverlenende sector meer aan scholing wordt gedaan dan in de industrie en dat dit van invloed is op de situatie van vrouwen en part-time werknemers, die vooral in de dienstverlenende sector werkzaam zijn.

1) Continuing Vocational Training Survey (Onderzoek naar de Verdere Beroepsgerichte Scholing)



“(...) ligt de voornaamste betekenis van het LFS in het feit dat het een unieke verzameling gegevens is, die een beeld geeft van de relatieve onderwijs- en scholingsdeelname bij de afzonderlijke groepen in de bevolking als geheel en in de beroepsbevolking in het bijzonder.”

eerste plaats worden in het onderzoek huishoudens onder de loep genomen, hetgeen inhoudt dat het zwaartepunt ligt op de wijze waarop iemand zijn activiteiten beleeft en zichzelf beschrijft in de termen die voor het onderzoek vereist zijn. Dit punt is met name relevant voor vragen met betrekking tot scholing, omdat uit nationale onderzoeken gebleken is dat de gegevens van afzonderlijke mensen niet altijd overeenstemmen met de gegevens van de werkgevers. Dit is zelfs het geval als het uitdrukkelijk de bedoeling is om uit twee bronnen vergelijkbare gegevens te verzamelen. Werknemers en werkgevers hebben niet altijd dezelfde opvattingen over wat als scholing moet worden beschouwd.

Een tweede reden waarom de resultaten met voorzichtigheid moeten worden bekeken is dat de periode waarover in het LFS gegevens worden verzameld slechts vier weken lang is en er geen schattingen gemaakt kunnen worden van het totale aantal mensen dat gedurende een jaar onderwijs of scholing heeft genoten. Voor de hogere leeftijdscategorieën, die vooral korte cursussen volgen, betekent dit dat het aantal mensen dat in een periode van vier weken scholing volgt aanzienlijk lager is dan het aantal mensen dat op enig moment gedurende het jaar scholing krijgt.

Om praktische redenen, maar ook omdat dit met name relevant is voor het begrip “levenslang leren” waaraan wij hier een ruime betekenis geven, zijn onderwijs en scholing in dit artikel onder één noemer gebracht. Het onderscheid tussen onder-

wijs en scholing is in veel gevallen verwaagd, nu onderwijsinstellingen zich in sommige landen in werkelijkheid met scholing zijn gaan bezighouden. Veel universiteiten bieden volwassen studenten uit het bedrijfsleven bijvoorbeeld post-initiële scholingsprogramma's op hoog niveau. Men kan er derhalve niet van uitgaan dat de respondenten uit verschillende landen in het LFS op dezelfde wijze antwoorden op de vragen die bij de analyse van de resultaten gebruikt worden om een onderscheid te maken tussen onderwijs en scholing.

Bovendien zijn er aanzienlijke nationale verschillen op het punt van het initieel onderwijs en de initiële scholing. Enerzijds zijn er landen zoals Frankrijk, waar in het onderwijs veel plaats is ingeruimd voor scholing en de meeste jonge mensen op school blijven tot ze achttien zijn. Anderzijds zijn er landen zoals Duitsland, die een duaal systeem kennen waarin de scholing in het bedrijfsleven plaatsvindt.

Ondanks deze beperkingen ligt de voornaamste betekenis van het LFS in het feit dat het een unieke verzameling gegevens is, die een beeld geeft van de *relatieve* onderwijs- en scholingsdeelname bij de afzonderlijke groepen in de bevolking als geheel en in de beroepsbevolking in het bijzonder.

Deelname naar leeftijd en geslacht

Tabel 1 geeft een algeheel overzicht van de gegevens uit het LFS over de onderwijs- en scholingsparticipatie in de bevolkingsgroep van 15 tot 64 jaar gedurende een periode van vier weken in het voorjaar van 1994 in de twaalf toenmalige lidstaten van de EG. De gegevens zijn uitgesplitst naar geslacht en leeftijdscategorie.

Zelfs als er rekening gehouden wordt met de eerder gemaakte opmerkingen over de nauwkeurigheid van de gegevens, blijkt uit de tabel zonneklaar dat de kansen op scholing afnemen naarmate men ouder wordt. Misschien verbazingwekkender is dat de verschillen tussen mannen en vrouwen zowel bij de onderzochte groep als geheel als bij de verschillende leeftijds-

Tabel 1:

Percentage van de bevolking in de leeftijd van 15 tot 64 jaar dat deelneemt aan onderwijs of scholing, EG - voorjaar 1994

Leeftijdscategorie	Totaal	Mannen	Vrouwen
15-19	81,3 %	81,1 %	81,5 %
20-24	35,7 %	35,0 %	36,4 %
25-34	11,7 %	12,7 %	10,7 %
35-44	5,8 %	5,8 %	5,8 %
45-54	3,5 %	3,5 %	3,5 %
55-59	1,6 %	1,6 %	1,5 %
60-64	0,6 %	0,6 %	0,6 %
Totaal	16,7 %	16,9 %	16,5 %



categorieën afzonderlijk opmerkelijk klein zijn. Dit is een onverwacht resultaat, aangezien er qua binding met de arbeidsmarkt en arbeidssituatie grote verschillen bestaan tussen mannen en vrouwen en de verschillende groepen op de arbeidsmarkt ook niet dezelfde scholingsmogelijkheden hebben. Zo maken vrouwen tweederde van de economisch inactieve bevolking en 85% van alle part-time werknemers uit. Daarentegen is tweederde van alle full-time werknemers en drierde van alle zelfstandigen man. Verderop zullen we dieper ingaan op de verschillen in onderwijs- en scholingsdeelname tussen deze en andere bevolkingsgroepen. Dan zal ook duidelijk worden waarom het verschil in onderwijs- en scholingsdeelname tussen de twee seksen zo gering is. In alle landen waarover gegevens beschikbaar zijn, zien we echter dat de afstand tussen mannen en vrouwen op het punt van de scholingsparticipatie kleiner aan het worden is.

Over het geheel genomen speelt in de cijfers voor de lagere leeftijdscategorieën in tabel 1 mee dat veel jongeren op school of aan de universiteit voltijdonderwijs of een langdurige initiële beroepsopleiding volgen. Mensen in hogere leeftijdscategorieën krijgen vooral veel verdere beroepsgerichte scholing in bedrijven. Hoewel het in dit artikel vooral gaat om een vergelijking tussen de verschillende groepen in de EG als geheel, moet hier opgemerkt worden dat de deelname aan initieel onderwijs en initiële scholing en aan verdere beroepsgerichte scholing van lidstaat tot lidstaat verschilt. Dit komt naar voren in tabel 2. Voor de duidelijkheid zijn daarin alleen de deelnamepercentages opgenomen voor de leeftijdscategorieën van 15 tot 19 en van 35 tot 44 jaar.

Voor jonge mensen liepen de percentages uiteen van meer dan 90% in Duitsland, Frankrijk en Nederland tot minder dan 70% in het Verenigd Koninkrijk. De scores van de overige landen lagen ergens tussen deze twee uitersten. Daarentegen was in de leeftijdscategorie van 35 tot 44 jaar de onderwijs- en scholingsdeelname in drie landen, nl. Denemarken, Nederland en het Verenigd Koninkrijk, twee keer zo hoog als het EG-gemiddelde en in het geval van Denemarken met 17% zelfs drie keer zo hoog. Met uitzondering van Duitsland waren de percentages in

Tabel 2:
Percentage van de bevolking dat deelneemt aan onderwijs of scholing, EG - voorjaar 1994

Land	leeftijd	leeftijd
	15-19	35-44
België	84,2 %	2,5 %
Denemarken	87,1 %	17,0 %
Frankrijk	92,5 %	2,6 %
Duitsland	93,2 %	6,1 %
Griekenland	79,7 %	0,6 %
Ierland	82,7 %	3,8 %
Italië	72,8 %	2,2 %
Luxemburg	80,3 %	2,7 %
Nederland	91,5 %	14,0 %
Portugal	71,2 %	3,1 %
Spanje	77,8 %	2,5 %
Verenigd Koninkrijk	66,9 %	13,2 %
Totaal	81,3 %	5,8 %

de andere landen significant lager dan het EG-gemiddelde en bedroegen soms zelfs maar de helft daarvan. Zoals altijd dient bij de interpretatie van deze gegevens enige voorzichtigheid in acht te worden genomen. Gegevens over het percentage mensen dat scholing volgt, zeggen nog niets over de duur of de kwaliteit van die scholing. Bij de scholing van jonge mensen gaat het in de meeste gevallen natuurlijk om langdurige opleidingen voor een erkende kwalificatie. Daarentegen duren scholingscursussen voor volwassenen waarschijnlijk vaak niet langer dan enkele dagen of weken.

In het LFS worden wel vragen gesteld over de duur van de scholing, maar de kwaliteit van deze gegevens is nog niet geëvalueerd en daarom moet men bij het gebruik ervan voorzichtigheid betrachten. Dat dit echter een belangrijk punt is, kan worden verduidelijkt aan de hand van de gerapporteerde verschillen tussen Duitsland en het Verenigd Koninkrijk. Gegevens uit het LFS van 1992 laten zien dat bijna 50% van degenen in de leeftijdscategorie van 35 tot 44 jaar die in Duitsland zeiden dat ze onderwijs of scholing gekregen hadden, daarbij vermeldde dat de cursus langer had geduurd dan een jaar. Slechts 15% zei dat de cursus korter dan een week was geweest. In het Verenigd Koninkrijk was de situatie precies

“(...)dat de kansen op scholing afnemen naarmate men ouder wordt.”

“(...)dat de verschillen tussen mannen en vrouwen zowel bij de onderzochte groep als geheel als bij de verschillende leeftijdscategorieën afzonderlijk opmerkelijk klein zijn.”



Tabel 3:

Percentage van de bevolking dat deelneemt aan onderwijs of scholing, uitgesplitst naar leeftijd en binding met de arbeidsmarkt, EG - voorjaar 1994

Binding met de arbeidsmarkt

	Totaal	15-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-59	60-64
Economisch inactieven	32,0	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
Economisch actieven	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
<i>Alle</i>								
<i>werknemers</i>	10,3	57,8	19,1	10,2	6,8	4,7	3,1	2,0
<i>Full-time</i>	9,4	52,2	16,3	9,7	6,7	4,7	3,1	1,9
<i>Part-time</i>	15,0	72,3	37,2	13,4	7,6	4,9	2,8	2,4
<i>Zelfstandigen</i>	3,4	35,7	9,7	4,7	3,3	2,5	1,3	1,0
<i>Werklozen</i>	9,2	23,0	13,8	9,4	5,3	3,5	1,8	0,9
Totaal	16,7	81,3	35,7	11,7	5,8	3,5	1,6	0,6

“Voor jonge mensen liepen de percentages uiteen van meer dan 90% in Duitsland, Frankrijk en Nederland tot minder dan 70% in het Verenigd Koninkrijk. De scores van de overige landen lagen ergens tussen deze twee uitersten.”

“(…) was in drie landen, nl. Denemarken, Nederland en het Verenigd Koninkrijk, de onderwijs- en scholingsparticipatie in de leeftijdscategorie van 35 tot 44 jaar twee keer zo hoog als het EG-gemiddelde(…)”

omgekeerd. Hoewel uit de tabel blijkt dat het percentage mensen dat scholing had gekregen in het Verenigd Koninkrijk hoger was, zei 50% dat de scholing korter dan een week geduurd had en slechts 22% maakte melding van cursussen die langer dan een jaar hadden geduurd. Op het eerste gezicht lijkt het erop dat in Duitsland weliswaar minder volwassenen per jaar scholing krijgen dan in het Verenigd Koninkrijk, maar dat de intensiteit van die scholing veel groter is. Daarnaast is het ook mogelijk dat men er ondanks alles niet in geslaagd is vergelijkbare gegevens te verzamelen en de Duitse respondenten hun deelname aan korte cursussen significant onderrapporterden.

Deelname naar binding met de arbeidsmarkt

We keren nu terug naar de onderwijs- en scholingsdeelname van de verschillende bevolkingsgroepen. De cijfers voor een aantal belangrijke groepen staan vermeld in tabel 3. Enkele interessante patronen springen daarbij in het oog.

Als we eerst de economisch inactieven bekijken, zien we dat deze groep uit twee duidelijk te onderscheiden subgroepen

bestaat. De ene subgroep wordt gevormd door full-time studenten die hun intrede op de arbeidsmarkt uitstellen en tot de andere groep behoren bijvoorbeeld vrouwen wier economische inactiviteit voornamelijk samenhangt met hun huiselijke omstandigheden, en ouderen die vervroegd zijn uitgetreden. Dit verklaart waarom de onderwijs- en scholingsdeelname voor de leeftijdscategorieën tot 35 jaar hoger is dan het gemiddelde en na 35 jaar lager.

Bij de economisch actieven speelt de samenhang tussen initiële scholingspatronen enerzijds en economische activiteiten anderzijds mee in de cijfers van alle lagere leeftijdscategorieën. Die aansluiting ziet er echter niet overal hetzelfde uit. Bij de groep full-time werknemers zijn de hoge deelnamepercentages voor werknemers van 15 tot 19 jaar ongetwijfeld een gevolg van het feit dat een groot aantal van hen in het leerlingstelsel of een duaal scholingssysteem zit. Hun scholing houdt verband met hun werk. Daarentegen kunnen de hoge deelnamepercentages van jonge part-time werknemers verklaard worden uit het feit dat velen van hen full-time studeren en daarnaast deeltijdwerk verrichten om hun studie te financieren. Van veel samenhang tussen werk en studie hoeft daarbij geen sprake te zijn.

Verrassender is misschien dat we in de meeste hogere leeftijdscategorieën zien dat part-time werknemers naar verhouding vaker deelnemen aan onderwijs en scholing dan full-time werknemers. De redenen hiervoor zullen verderop toegelicht worden als we de onderwijs- en scholingsdeelname van werknemers in de verschillende sectoren bespreken.

In 1994 stonden in de Europese Unie bijna 20 miljoen werkenden als zelfstandigen te boek. Tabel 3 laat zien dat hun deelnamepercentage in alle leeftijdscategorieën onder het gemiddelde lag en in de hogere leeftijdscategorieën zelfs onder dat van de economisch inactieven. Men zou uit deze cijfers kunnen afleiden dat zelfstandigen vooral traditionele beroepen uitoefenen in sectoren waar het tempo van de technologische ontwikkelingen minder hoog en de behoefte aan verdere beroepsgerichte scholing derhalve minder groot is. Het is echter ook mogelijk dat het voor hen als groep extra moei-



lijk is om tijd vrij te maken voor scholing. Het is bekend dat scholing voor kleine bedrijven grote problemen en hoge kosten met zich meebrengt. Derhalve lijkt het voor de hand te liggen dat dit laatste punt in ieder geval een belangrijke rol speelt.

Het wekt meer verbazing dat slechts zo'n gering percentage van de 18 miljoen werklozen in de EU deelneemt aan onderwijs of scholing. Deze groep heeft immers grote behoefte aan vaardigheden waarmee ze kunnen concurreren op de arbeidsmarkt. Dat de percentages zo laag zijn kan voor een deel liggen aan het feit dat mensen die eigenlijk werkloos zijn, maar die deelnemen aan door de overheid gesubsidieerde bedrijfsopleidingen, in het LFS niet als werkloos worden geclassificeerd. Hoe dan ook, de cijfers spreken voor zich en hebben een verdere economische en sociale achteruitgang van werklozen in de Gemeenschap tot gevolg.

Participatie naar beroep en sector

We hebben eerder al gezegd dat het antwoord op de vraag waarom de scholingspercentages van mannen en vrouwen elkaar zo weinig ontploen en ook waarom part-time werknemers naar verhouding vaker aan scholing deelnemen wellicht gevonden kan worden, wanneer we de scholingspercentages van werknemers in de verschillende sectoren of verschillende beroepen nader onder de loep nemen.

Tabel 4 splitst het percentage werknemers van 35 tot 44 jaar, die in het voorjaar van 1992 onderwijs of scholing genoten hebben, uit naar de sector waarin ze werkzaam waren en naar de arbeidsverhouding (part-time of full-time). Het blijkt dat in de twee voornaamste sectoren, de industrie en dienstverlening, het verschil tussen part-time en full-time werknemers op het punt van de scholingsdeelname gering is. Veel interessanter is echter dat uit de tabel ook blijkt dat in de dienstverlenende sector tweemaal zoveel scholing plaatsvindt als in de industrie. Dit patroon is in overeenstemming met de gegevens die naar voren komen uit nationale onderzoeken die aantonen dat in bepaalde bedrijfstakken, zoals de bouw, weinig verdere beroepsgerichte scholing

Tabel 4:

Percentage werknemers van 35 tot 44 jaar dat deelneemt aan onderwijs of scholing, uitgesplitst naar bedrijfstak, EG - voorjaar 1992

Bedrijfstak	Full-time	Part-time
Landbouw	3,1	2,3
Industrie	3,6	3,5
Dienstverlening	6,7	6,6
Mannen	6,4	9,6
Vrouwen	7,2	6,5

wordt geboden, terwijl in de sector van de financiële dienstverlening juist veel aan scholing wordt gedaan. Deze bedrijfstakken kunnen gezien worden als twee uitersten. Kenmerkend voor de bouw zijn de grote aantallen kleine bedrijven, die vaak gebruik maken van traditionele vaardigheden die verworven worden in het kader van initiële scholing en niet zoveel te maken hebben met technologische veranderingen. Om die redenen ligt het voor de hand dat de scholingspercentages in deze sector lager liggen. De sector van de financiële dienstverlening daarentegen wordt gedomineerd door grote ondernemingen die snelle technologische en organisatorische veranderingen ondergaan en derhalve meer in scholing moeten investeren. Net als bij de andere vergelijkingen in dit artikel moet er bij een beoordeling van de verschillen in deelnamepercentages derhalve ook rekening worden gehouden met het scholingsniveau dat vereist is.

Tabel 4 geeft een gedeeltelijke verklaring voor het feit dat de percentages voor mannen en vrouwen zowel voor de onderzochte groep als geheel als voor de afzonderlijke in tabel 1 vermelde leeftijdscategorieën zo weinig uiteenlopen, ondanks het feit dat meer vrouwen dan mannen in de leeftijdsgroep economisch inactief zijn. In 1992 werkte 80% van de vrouwen in de leeftijdscategorie van 34 tot 44 jaar in de dienstverlenende sector, tegenover iets meer dan de helft van de mannen. De hoge scholingspercentages van vrouwen zijn derhalve te danken aan het feit dat zij vooral werkzaam zijn in de sector die het meest aan scholing doet. Bovendien bestonden de part-time werknemers in de leeftijdscategorie voor meer dan 80% uit vrouwen die werkzaam wa-

“Gegevens over het percentage mensen dat scholing volgt, zeggen nog niets over de duur of de kwaliteit van die scholing.”

“Bij de economisch actieven speelt de samenhang tussen initiële scholingspatronen enerzijds en economische activiteiten anderzijds mee in de cijfers voor alle lagere leeftijdscategorieën.”

“(...)dat we in de meeste hogere leeftijdscategorieën zien dat part-time werknemers naar verhouding vaker deelnemen aan onderwijs en scholing dan full-time werknemers.”

**Tabel 5:**
Percentage full-time werknemers van 35 tot 44 jaar dat deelneemt aan onderwijs en scholing, uitgesplitst naar het uitgeoefende beroep, EG - voorjaar 1992

Politici en hoger overheidspersoneel	11,7 %
Vrije beroepsbeoefenaren	11,5 %
Technici en aanverwante beroepen	7,0 %
Administratief personeel	4,6 %
Dienstverlenend personeel en verkoopmedewerkers	3,7 %
Geschoolde werknemers in landbouw en visserij	1,9 %
Ambachtlieden e.d.	2,8 %
Productiemedewerkers	1,9 %
Ongeschoolde beroepen	2,0 %
Totaal	5,5 %

“De betrekkelijk gunstige positie van part-time werknemers, die naar voren komt uit de cijfers (...) voor de groep als geheel en voor de afzonderlijke leeftijdscategorieën, is dus een gevolg van het feit dat part-time werknemers geconcentreerd zijn in die sectoren van de economie die meer gelegenheid tot scholing bieden.”

ren in de dienstverlenende sector en wier scholingspercentage niet afweek van dat van de sector als geheel. De betrekkelijk gunstige positie van part-time werknemers, die naar voren komt uit de cijfers in tabel 3 voor de groep als geheel en voor de afzonderlijke leeftijdscategorieën, is dus een gevolg van het feit dat part-time werknemers geconcentreerd zijn in die sectoren van de economie die meer gelegenheid tot scholing bieden.

Het laatste en wellicht belangrijkste punt in dit overzicht van onderwijs- en scholingscijfers vormen de verschillen per beroepsgroep, waarop we hier in het kort willen ingaan. De reden waarom vergelijkingen per beroepsgroep van belang

zijn, is dat ze licht werpen op de vraag in hoeverre een initiële opleiding van invloed is op de verdere scholingskansen van mensen.

De cijfers in tabel 5 zijn afkomstig uit het LFS van 1992. In deze tabel staan weer alleen de percentages voor full-time werknemers in de leeftijdscategorie van 35 tot 44 jaar vermeld. Desalniettemin blijkt uit deze tabel duidelijk dat verdere beroepsgerichte scholing vaker is weggelegd voor werknemers in beroepen waarvoor hogere kwalificaties nodig zijn, die normaal gesproken verworven worden in het kader van het initiële onderwijs en de initiële scholing. Men zou zelfs kunnen aantonen dat degenen die het hoogste onderwijsniveau hebben bereikt, ook degenen zijn die tijdens hun werkend bestaan het meest profiteren van de mogelijkheden voor verdere beroepsgerichte scholing.

Dat er sprake is van een patroon blijkt ook uit de gegevens van in een aantal landen gehouden onderzoeken, die aantonen dat werknemers in hogere posities erop rekenen dat zij verder geschoold zullen worden, terwijl werknemers in relatief ongeschoolde beroepen geen belangrijke plaats aan scholing toekennen. Dit heeft te maken met het feit dat de beter opgeleide en geschoolde werknemers in termen van een loopbaan denken en vooruit willen komen. Daarentegen denken degenen die hun werk alleen als broodwinning zien pas aan scholing, als ze van baan moeten veranderen.



Bij- en nascholing in het bedrijfsleven: een bijdrage aan levenslang leren?



Uwe Grünewald

Als projectleider empirisch onderzoek in nationaal en internationaal verband reeds negentien jaar werkzaam bij de afdeling

“structuuronderzoek” en de afdeling “internationaal vergelijkend onderzoek” van het Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin

In 1994 volgden bijna twintig miljoen mensen bij- en nascholing. Daaronder waren zo'n acht miljoen mensen die beroepsgerichte bij- en nascholingsmaatregelen volgden, die op initiatief en met gelden van het bedrijfsleven plaatsvonden.

Gezien de betekenis die bij- en nascholing in het bedrijfsleven heeft, ligt het voor de hand om eens te bekijken of en in hoeverre de scholingsmaatregelen van ondernemingen in de pas lopen met de verwachtingen die de Europese Commissie ten aanzien van levenslang leren heeft. In dit artikel zullen we dan ook nagaan hoe het in de werkelijkheid met de bij- en nascholing in het bedrijfsleven gesteld is en daarbij aandacht besteden aan een aantal randvoorwaarden, beperkingen en mogelijkheden.

Vervolgens zullen we ingaan op de vraag welke impulsen er voor de verdere ontwikkeling van de bij- en nascholing in het bedrijfsleven zouden kunnen uitgaan van de uitgangspunten die de Commissie op het gebied van het levenslang leren hanteert.

Betekenis en context van bij- en nascholingsmaatregelen in het bedrijfsleven als belangrijk onderdeel van de beroepsgerichte bij- en nascholing

Kijken we naar het hele pakket bij- en nascholing, dat de basis vormt van levenslang leren, dan komen we voor het jaar 1994 uit bij zo'n 19,9 miljoen mensen die

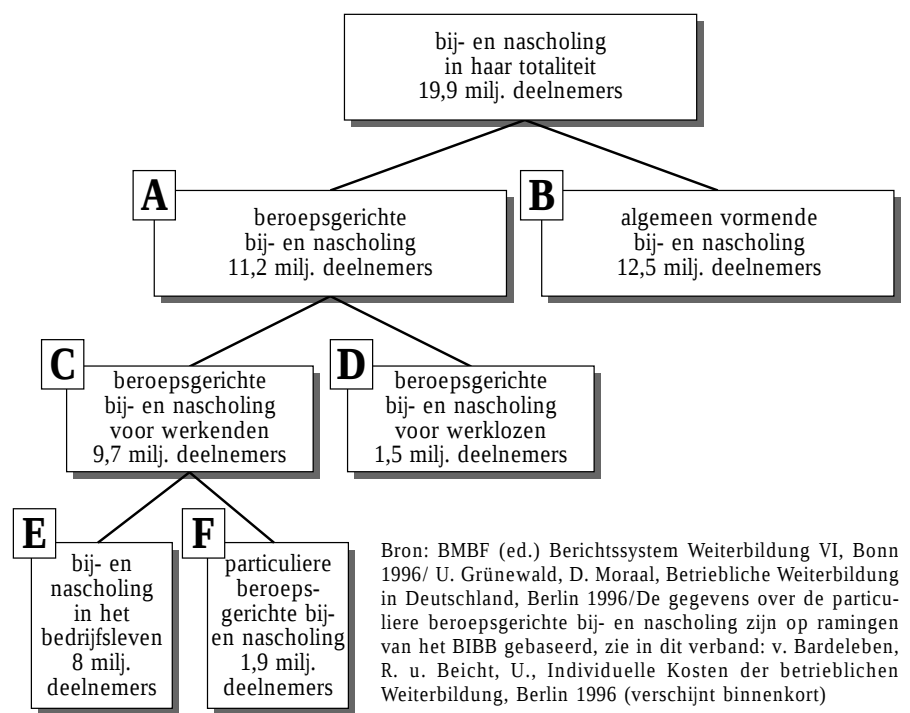
scholing hebben gevolgd. Volgens de literatuur zien de cijfers er bij de verschillende segmenten van het bij- en nascholingsaanbod als volgt uit:

In 1994 heeft in het totaal 25 tot 30% van de werkenden - afhankelijk van de definitie die men ten aanzien van bij- en nascholing in het bedrijfsleven hanteert - aan bij- en nascholingsmaatregelen in ondernemingen deelgenomen.

Nemen we alleen de bij- en nascholingsmaatregelen in het bedrijfsleven onder de loep, dan doen we uiteraard alleen maar uitspraken over één enkel segment van

De Europese Commissie heeft in een Witboek een beleidsconcept voor levenslang leren ontvouwd en 1996 uitgeroepen tot het jaar waarin mensen gesensibiliseerd, gemotiveerd en gemobiliseerd moeten worden voor levenslang leren. Dit artikel belicht de samenhang en raakvlakken tussen dit concept enerzijds en een segment van de beroepsgerichte bij- en nascholing, namelijk de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven anderzijds.

Grafiek: Opsplitsing van het bij- en nascholingsaanbod in segmenten en aantallen deelnemers





“Het gaat (bij de bij- en nascholing in het bedrijfsleven) meestal om doelstellingen op de korte termijn en de behoefte aan scholing heeft veelal te maken met technische en organisatorische veranderingen binnen het bedrijf.”

“Bij- en nascholing is in de optiek van de ondernemer het belangrijkste instrument waarmee een stijging van de arbeidsproductiviteit bewerkstelligd kan worden.”

het hele bij- en nascholingsaanbod (zie grafiek 1).

1. We hebben het alleen over **beroepsgerichte** bij- en nascholing (segment A). De algemeen vormende bij- en nascholing en de scholing op politiek vlak (segment B) vallen buiten dit bestek.

2. Bij de deelnemers aan bij- en nascholingsmaatregelen gaat het alleen om mensen die werken. De beroepsgerichte bij- en nascholing voor werklozen (segment D) wordt uit andere bronnen gefinancierd en vindt meestal ook bij andere instanties plaats. Daar iemand die werkt binnen een jaar tijd niet alleen als werkende maar ook als werkloze bij- en nascholing kan hebben gevolgd, is het moeilijk het exacte aantal deelnemers te berekenen.

3. De beroepsgerichte bij- en nascholingsmaatregelen (segment C) worden soms uit verschillende bronnen gefinancierd. Soms zijn er drie financiers, resp. initiatiefnemers, namelijk de deelnemers zelf, de overheid (staat, gemeentelijke instanties, instellingen die door de sociale partners gefinancierd worden) en bedrijven. In het vervolg van dit artikel zullen we het hoofdzakelijk hebben over de beroepsgerichte bij- en nascholingsmaatregelen die door bedrijven opgezet en voor het grootste deel ook gefinancierd worden (segment E). Beroepsgerichte bij- en nascholing die door mensen op eigen initiatief gevolgd wordt (segment F) valt eveneens buiten dit bestek.

Bij- en nascholing in het bedrijfsleven heeft de volgende kenmerken:

□ Er wordt van uitgegaan dat mensen een algemeen vormende opleiding op basisniveau hebben gevolgd. In de bij- en nascholingsmaatregelen in het bedrijfsleven gaat het alleen bij uitzondering om algemene vorming. De verwerving van kwalificaties die niet direct te maken hebben met de functie die mensen bekleden en een vakoverschrijdend karakter hebben, komt bij de maatregelen steeds meer op de voorgrond te staan.

□ Er wordt van uitgegaan dat mensen een initiële beroepsopleiding hebben gevolgd. Een diploma van een opleiding in het duale stelsel wordt in Duitsland als

basis voor verdere scholing of specialisering gezien. Vaak verwacht men ook dat mensen al een aantal jaren ervaring hebben opgedaan.

□ Het succes van de bij- en nascholingsmaatregelen wordt meestal afgemeten aan de vraag of bepaalde bedrijfsdoelstellingen gerealiseerd zijn. Het gaat meestal om de doelstellingen op de korte termijn en de behoefte aan scholing heeft veelal te maken met technische en organisatorische veranderingen binnen het bedrijf.

Beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven is selectief

Dat werklozen voor het merendeel verstooken blijven van beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven, is een feit dat voor zichzelf spreekt. Beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven speelt in dit verband alleen een rol, als de overheid een deel van de financiering op zich neemt of mensen weer de arbeidsmarkt opgaan. In bepaalde omstandigheden kan het voor een ondernemer voordeliger zijn om nieuwe mensen in te werken dan om medewerkers voortdurend naar school te sturen of hen telkens weer bij te scholen.

Dat bepaalde mensen van de scholingsmaatregelen uitgesloten zijn, is kenmerkend voor de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven. Dit geldt ook voor bepaalde categorieën werkenden.

Vanuit een algemeen standpunt gezien worden mensen niet zozeer op grond van hun sekse van beroepsgerichte bij- en nascholingsmaatregelen in het bedrijfsleven uitgesloten, hoewel een aantal bedrijfstakingen, en met name bedrijfstakingen waar naar verhouding meer vrouwen werkzaam zijn, in dit opzicht een heel negatief beeld te zien geven.

Bij de uitsluiting speelt de leeftijd een veel belangrijkere rol. Het aantal deelnemers aan beroepsgerichte bij- en nascholingsmaatregelen in het bedrijfsleven neemt boven de vijfenveertig duidelijk af.

De selectie vindt echter vooral plaats op basis van de positie die mensen in on-



ondernemingen innemen. Slechts **zeven procent** van de ongeschoolde en laag-geschoolde medewerkers volgden in 1994 bij- en nascholing, tegen **zesentwintig procent** van de geschoolde medewerkers en **tweeënveertig procent** van de mensen met leidinggevende functies.¹

Dat er bij de bij- en nascholing in ondernemingen geselecteerd wordt, heeft vooral te maken met de specifieke doelstellingen die ondernemingen nastreven en met de vraag waarom ze zich op dit gebied inzetten. Ondernemingen houden economische aspecten in het oog en kunnen niet vanuit sociale beleidsoverwegingen te werk gaan.

Doelstellingen en motieven van ondernemingen op scholingsgebied

Bij- en nascholing is in de optiek van de ondernemer het belangrijkste instrument waarmee een stijging van de arbeidsproductiviteit bewerkstelligd kan worden. Dit verklaart ook waarom het aantal scholingsmaatregelen op de werkplek zelf in de afgelopen tien jaar duidelijk gestegen is.

Tegen de achtergrond van de toenemende concurrentie en de zich steeds sneller voltrekkende veranderingen op technisch en organisatorisch gebied moeten ondernemingen er wel voor zorgen dat kwalificatietekorten zo snel mogelijk weer verdwijnen en dat de scholing zo dicht mogelijk bij de werkplek van mensen plaatsvindt.

Als we naar de mensen die werken kijken, zien we dus dat levenslang leren een *conditio sine qua non* is voor de moderne produktiewijze van goederen en diensten. Wanneer iemand niet bereid is om zijn of haar kwalificaties voortdurend verder uit te bouwen en zich niet al lerend wil bezighouden met de veranderingen in de arbeidsorganisatie, loopt hij of zij het gevaar op straat te worden gezet.

Voor bepaalde leer- en werkvormen, zoals het werken in werkgroepen, is veel flexibiliteit en een hoge mate aan bereidheid tot leren noodzakelijk. Het is al lang geen uitzondering meer dat ondernemingen

“oudere” werknemers (d.w.z. van boven de vijfenveertig) of werknemers die een “verouderd” beeld van zichzelf hebben (bijv. stoelend op het feit dat men al jaren als produktiechef werkzaam is) daarvoor niet meer in aanmerking laten komen.

Goede mogelijkheden voor scholing on-the-job

De beroepsgerichte bij- en nascholingsmaatregelen in het bedrijfsleven zijn relevant, de inhoud is op de nieuwste stand en er wordt geschoold in de veranderende wereld van het werk zelf. Deze elementen geven aan de beroepsgerichte scholing in het bedrijfsleven veel gewicht en maken dat het een van de belangrijkste vormen van levenslang leren is.

Voor al het gebied van de beroepsgerichte bij- en nascholing dreigt het gevaar dat de kloof tussen kwalificaties die bij instellingen buiten het bedrijfsleven worden verworven enerzijds en de kennis, vaardigheden en attitudes die in de wereld van het werk te gebruiken zijn anderzijds steeds groter wordt.

Ondernemingen beschikken voor hun bij- en nascholingsactiviteiten echter over tal van mogelijkheden. Ze kunnen mensen on-the-job scholen of naar aparte scholingsafdelingen sturen. Bovendien kunnen ze de scholing zelf intern verzorgen of een externe instelling in de arm nemen (er is een ruime keus aan scholingsinstellingen; scholen, universiteiten en hogescholen spelen in dit opzicht een marginale rol).

Arbeidsmarktrelevantie en nut van de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven

Ondernemingen die in beroepsgerichte bij- en nascholing investeren, hebben daarvan onmiddellijk profijt, wat bij investeringen in initiële opleidingen niet het geval is. De scholingsmaatregelen nemen meestal niet zoveel tijd in beslag en zijn veelal op korte-termijndoelstellingen ge-

“Ondernemingen die in beroepsgerichte bij- en nascholing investeren, hebben daarvan onmiddellijk profijt, wat bij investeringen in initiële opleidingen niet het geval is.”

“Bij- en nascholingsmaatregelen die opgezet en gefinancierd worden door het bedrijfsleven, vormen een belangrijk onderdeel van de kwalificeringsmogelijkheden voor volwassenen.”

1) Het onderzoek naar de bij- en nascholing, dat in het kader van het Europese FORCE-programma is uitgevoerd, heeft representatief cijfermateriaal opgeleverd over de deelname aan bij- en nascholingsmaatregelen per sekse, leeftijdsgroep en positie. Zie in dit verband Bundesinstitut für Berufsbildung, Statistisches Bundesamt, *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland*, Berlijn 1995 (gratis in het Engels, Duits en Frans te verkrijgen bij het BIBB in Berlijn).



“Mensen hoeven niet aangemoedigd te worden om bij- en nascholing in een onderneming te volgen.”

“Scholen en universiteiten spelen geen rol van betekenis op het gebied van de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven.”

“Ondernemers zijn alleen bereid om in de scholing van hun medewerkers te investeren, als verwacht kan worden dat het bedrijf daarbij onmiddellijk baat heeft.”

richt. Door scholingsmaatregelen wordt het potentieel aan kwalificaties bij het personeel daadwerkelijk benut. Bij veranderingen op technisch en organisatorisch vlak of bij de inschakeling van nieuwe machines en installaties leveren die kwalificaties alleen wat op wanneer er scholing wordt gegeven.

Voor de werknemers in de onderneming lag het nut van bij- en nascholing in het verleden vooral in het feit dat ze daardoor minder gevaar liepen om op straat te worden gezet en hun positie in het bedrijf ten opzichte van collega's konden verbeteren.

Daar de bij- en nascholingsmaatregelen vooral gericht waren op de vaste medewerkers en niet zozeer op de mensen die niet tot die vaste kern behoorden, was het niet van het allergrootste belang welke positie deze medewerkers op de externe arbeidsmarkt innamen.

Door de structurele veranderingen in tal van productiesectoren, die nog versterkt worden door de herstructurering van de economie in de voormalige DDR, kunnen ook de mensen die tot de vaste kern medewerkers behoren, er niet meer zeker van zijn dat ze hun baan behouden.

Wanneer een onderneming de poorten sluit, hebben werknemers die daar lang gewerkt hebben en er ook bij- en nascholing hebben gevolgd, grote problemen wanneer ze aan andere werkgevers duidelijk moeten maken over wat voor kwalificaties ze beschikken.

Mogelijkheden en beperkingen van bij- en nascholing in het bedrijfsleven bij de invulling van een concept voor levenslang leren

In het voorgaande zijn we ingegaan op de cijfermatige betekenis en een aantal specifieke achtergronden van de bij- en nascholing in het bedrijfsleven.

Bij- en nascholingsmaatregelen die opgezet en gefinancierd worden door het bedrijfsleven, vormen een belangrijk onder-

deel van de kwalificeringsmogelijkheden voor volwassenen. Daarbij speelt echter een aantal bijzondere voorwaarden een rol.

Wanneer we de bij- en nascholing, zoals die daadwerkelijk in het bedrijfsleven gegeven wordt, naast de algemene doelstellingen leggen die de Europese Commissie in 1996 op het gebied van het levenslang leren heeft geformuleerd, dan komen we uit bij het volgende beeld:

Doelstelling 1: “Verwerving van nieuwe kennis aanmoedigen”

Deze doelstelling is strategisch gezien niet van belang voor de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven. Ondernemingen verzorgen beroepsgerichte bij- en nascholing om het kwalificatiepotentieel van hun medewerkers op één lijn te brengen met de veranderende eisen, nieuwe producten en nieuwe produktiemethoden. Bij het merendeel van de scholingsmaatregelen gaat het erom wat de ondernemers van hun mensen vragen en niet om dat wat werknemers kunnen aanbieden.

Mensen hoeven niet aangemoedigd te worden om bij- en nascholing in een onderneming te volgen. Wanneer ze niet meedoen, lopen ze het gevaar hun baan kwijt te raken en komen ze in hun bedrijf niet verder.

In de visie van de Europese Commissie moeten de kwalificaties van mensen vooral met het oog op de middellange termijn voortdurend ontwikkeld worden. Hiervan is echter alleen bij een klein gedeelte van de scholingsmaatregelen in het bedrijfsleven sprake. Daarbij komt nog dat er in Duitsland zowel op het niveau van de bedrijven als op het niveau van de overige instellingen die bij- en nascholing aanbieden (bijvoorbeeld de Industrie- und Handelskammern en de Handwerkskammern) nauwelijks overleg plaatsvindt tussen werkgevers en werknemers, resp. hun belangenorganisaties over inhoudelijke punten en veranderingen bijgevolg een zaak van de lange termijn zijn.

De Commissie is op de juiste weg als ze, zoals in de eerste helft van de jaren negentig in het kader van het FORCE-Programma is geschied, grensoverschrijdende



projecten stimuleert waarin een instrumentarium voor integrale kwalificatie- en personeelsontwikkeling ontwikkeld wordt, en ze het gebruik van dergelijke instrumenten bevordert. Maar men mag de kwantitatieve betekenis van dit soort instrumenten ook in Duitsland niet overschatten.

Doelstelling 2: *“School en onderneming nader tot elkaar brengen”*

Scholen en universiteiten spelen geen rol van betekenis op het gebied van de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven. Dit is gebleken uit het Duitse gedeelte van een onderzoek naar bij- en nascholing dat in het kader van het FORCE-programma is gedaan. Van de uitgaven van ondernemingen voor externe bij- en nascholingsmaatregelen gaat nog geen zeven procent naar scholen of universiteiten. Afgezet tegen de totale uitgaven gaat het slechts om ongeveer een procent.²

Dat er zo weinig gebruik wordt gemaakt van scholingsmogelijkheden bij scholen en universiteiten, heeft veelal te maken met het feit dat deze overheidsinstellingen te ver af staan van de problemen waarmee ondernemingen op kwalificatiegebied geconfronteerd worden. Doordat de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven steeds meer op de werkplek gegeven wordt, nemen de kansen dat er gebruik wordt gemaakt van de scholingsmogelijkheden van scholen en universiteiten nog verder af. Wanneer universiteiten en hogescholen zo weinig belangstelling blijven tonen voor de vraagstukken rond de kwalificatie-ontwikkeling en -overdracht in het bedrijfsleven als nu, zal er afgezien van een aantal uitzonderingsgevallen (in nationaal verband wordt er door enige universiteiten met het bedrijfsleven samengewerkt en in Europees verband is er de samenwerking in het kader van het COMETT- en FORCE-Programma) niet veel veranderen.

Door een wijziging in het overheidsbeleid zijn Nederlandse onderwijsinstellingen gedwongen om een deel van hun uitgaven te financieren uit scholing die aan het bedrijfsleven gegeven wordt. Het zou interessant zijn om eens te bekijken of het onderwijs en het bedrijfsleven daarvoor nader tot elkaar zijn gekomen en in welke bedrijfstakken dit dan gebeurd is.

Doelstelling 3: *“Uitsluiting bestrijden”*

Het verhogen van de arbeidsproductiviteit van de eigen medewerkers is de centrale doelstelling van beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven. Ondernemers zijn alleen bereid om in de scholing van hun medewerkers te investeren, als verwacht kan worden dat het bedrijf daarbij onmiddellijk baat heeft.

Om de selectie bij de bij- en nascholing in het bedrijfsleven tegen te gaan, zou de overheid een deel van de financiering op zich moeten nemen of zouden er gelden uit fondsen - met wat voor structuur dan ook - beschikbaar moeten worden gesteld. In het licht van de discussie die momenteel in Duitsland over de te hoge loonkosten gevoerd wordt, is het niet erg waarschijnlijk dat de werkgevers bereid zullen zijn om in deze richting te gaan. De opzet van fondsen zou namelijk extra kosten voor de ondernemers met zich meebrengen.

Ook aan de uitsluiting van werklozen op het gebied van de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven kan alleen door doelgerichte maatregelen van de Bundesanstalt für Arbeit (vgl. Centraal Bestuur van de Arbeidsvoorziening in NL) iets worden gedaan. Veel deskundigen zijn van mening dat “duale” opleidingsmaatregelen of opleidingsmaatregelen die tegen het bedrijfsleven aanleunen een optimaal instrument zijn om werklozen weer aan de slag te krijgen. Gezien de moeilijke financiële situatie van de Bundesanstalt für Arbeit valt echter niet te verwachten dat er nieuwe maatregelen zullen komen waardoor werklozen straks meer gebruik zullen kunnen gaan maken van bij- en nascholingsmaatregelen in het bedrijfsleven.

Modelprojecten waarbij men, naar Deens voorbeeld, bij- en nascholingsmaatregelen voor werkenden combineert met scholingsmaatregelen voor werklozen, geven eigenlijk nog het best aan in welke richting men op dit punt zou kunnen gaan, hoewel het aantal mensen dat van dergelijke projecten profiteert, gering is.

In het kader van het ADAPT-initiatief, dat door het Europees Sociaal Fonds gefinancierd wordt, wordt op dit gebied ook met grensoverschrijdende netwerken geëxperimenteerd.

“De verwezenlijking van de doelstelling dat iedereen in het werkende bestaan drie talen beheerst, zal in de komende tien jaar nog geen rol van betekenis spelen.”

² Zie in dit verband: U. Grünwald, D. Moraal, *Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, Ergebnisse und kritische Anmerkungen*, Berlin 1995, blz. 21.



“Kijken we naar de vraag of de doelstellingen van de Commissie van nut zijn voor een hervorming, resp. verdere ontwikkeling van de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven, dan zien we dat de invulling die aan scholingsmaatregelen in het bedrijfsleven wordt gegeven, moeilijk op één lijn te brengen is met globale opleidingsdoelstellingen en sociale beleidsoverwegingen.”

Doelstelling 4: *“Beheersing van drie communautaire doelen”*

De verwezenlijking van deze doelstelling is wenselijk, omdat daardoor een communicatieve basis voor het Europese integratieproces geschapen wordt. Dit neemt echter niet weg dat er een grote kloof gaapt tussen deze doelstelling en de werkelijkheid in het Duitse bedrijfsleven. Ook tegen de achtergrond van de voortschrijdende internationalisering is het aantal medewerkers dat dagelijks met een andere taal van de Gemeenschap werkt, beperkt. Dit is gebleken uit de analyses van de bedrijfstakken die in het kader van het FORCE-Programma gemaakt zijn.

Wanneer ondernemingen op buitenlandse markten actief worden of delen van de produktie naar het buitenland verplaatsen, nemen ze in verband met de taalproblemen meestal werknemers in dienst die tweetalig zijn. De kleine landen van de Europese Unie, en met name de BENELUX-landen verkeren in dit opzicht in een goede uitgangspositie, die in de buurt komt van dat wat de Commissie nastreeft.

De verwezenlijking van de doelstelling dat iedereen in het werkende bestaan **drie** talen beheerst, zal in de komende tien jaar nog geen rol van betekenis spelen. Deze doelstelling is trouwens slechts in beperkte mate via bij- en nascholing te realiseren.

In de komende vijf tot tien jaar zal zelfs de tweetalige medewerker, ondanks de voortschrijdende internationalisering en globalisering van de economie, een uitzondering blijven. Dergelijke medewerkers zullen alleen op bepaalde cruciale plaatsen in ondernemingen te vinden zijn.

Doelstelling 5: *“Gelijke behandeling van materiële investeringen en investeringen in opleiding”*

Het zou interessant zijn om de bij- en nascholing in het bedrijfsleven te analyseren vanuit het oogpunt van het geld dat erin geïnvesteerd wordt, maar dit valt buiten het bestek van dit artikel. We beperken ons in dit verband tot twee opmerkingen.

In de eerste plaats wijst alles erop dat er in de wetenschappelijke discussie nog

steeds geen duidelijk antwoord is op de vraag wie er nu in feite in de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven investeert. Het aantal scholingsmaatregelen dat door werknemers in de vrije tijd gevolgd wordt of door werknemers aan collega's gegeven wordt, stijgt voortdurend.

In de tweede plaats wordt er bij analyses van de belangrijkste kostenfactor van bij- en nascholingsmaatregelen in het bedrijfsleven, namelijk de personeelskosten, te weinig gekeken naar de vraag of de onderneming vervangers in dienst moet nemen als mensen scholing volgen of dat er meer uren moeten worden gemaakt, de collega's het werk overnemen of de uren in de vrije tijd moeten worden ingelopen.

Anderzijds zou men er wellicht ook eens over moeten nadenken of er geen instrumenten ontwikkeld zouden moeten worden waarmee een duidelijker beeld zou kunnen worden verkregen van het rendement van investeringen in bij- en nascholing - ook voor de steeds belangrijker wordende scholing on-the-job - en van de ervaringen in de praktijk die mensen na scholing opdoen. Door certificaten uit te reiken aan mensen die aan dergelijke leerprocessen hebben deelgenomen, zou het rendement van de investeringen in scholing ook voor de markt zichtbaar worden en meegeteld kunnen worden.

In Groot-Brittannië heeft men in aansluiting op de modulaire NVQ's een instrument voor de “accreditation of prior learning” ontwikkeld. Tot nu toe is echter niet bekend of de resultaten van informele leerprocessen en “learning-by-doing” daarmee in afzonderlijke gevallen gedocumenteerd en eventueel gecertificeerd konden worden.

Conclusie

Het concept voor levenslang leren, dat de Europese Commissie in 1996 in het Witboek ontvouwd heeft, moet vanuit het oogpunt van de legitimiteit van de doelstellingen en de haalbaarheid van het opleidingsbeleid dat op deze doelstellingen gericht is, naast de werkelijkheid van de beroepsmatige leerprocessen van vol-



wassenen in belangrijke maatschappelijke sectoren worden gelegd.

De beroepsgerichte bij- en nascholing die in het bedrijfsleven gegeven wordt, is niet alleen in Duitsland een van de belangrijkste sectoren op dit gebied.

Kijken we naar de vraag of de doelstellingen van de Commissie van nut zijn voor een hervorming, resp. verdere ontwikkeling van de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven, dan zien we dat de invulling die aan scholingsmaatregelen in het bedrijfsleven wordt gegeven, moeilijk op één lijn te brengen is met globale opleidingsdoelstellingen en sociale beleidsoverwegingen.

In sommige doelstellingen wordt aan de motivatie van de mensen die bij de scholing betrokken zijn, voorbijgegaan. Deze doelstellingen hebben voor de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven dan ook geen enkele zin (doelstel-

ling 1). Daarnaast zijn er doelstellingen die ver op de werkelijkheid vooruitlopen en zelfs in de praktijk van mensen die van beroepswege met Europa te maken hebben nog lang geen gemeengoed zijn (doelstelling 3).

De andere doelstellingen bieden interessante aanknopingspunten voor de ontwikkeling van een instrumentarium voor het opleidingsbeleid, als men tenminste rekening houdt met de specifieke context waarin de beroepsgerichte bij- en nascholing in het bedrijfsleven plaatsvindt.

Het is van groot belang voor het concurrentievermogen van de ondernemingen in Europa dat deze aanknopingspunten verder worden uitgewerkt, er een discussie plaatsvindt en er een grensoverschrijdend debat wordt gevoerd over de ontwikkeling van de bij- en nascholing in het bedrijfsleven. Dit artikel heeft op dit punt een bijdrage willen leveren.



Jim Hillage

is als Senior Research Fellow verbonden aan het Institute for Employment Studies van de universiteit van Sussex; hij coördineert het werk van het instituut op het gebied van overheidsbeleid inzake opleiding en ontwikkeling.



Dit artikel geeft een overzicht van het huidige niveau van werkgerichte scholing in Groot-Brittannië. Het laat zien dat, hoewel de meeste Britse werknemers enige vorm van scholing of andere leermogelijkheden van hun werkgevers krijgen, scholing niet een regelmatig terugkerende activiteit is. Scholing wordt het meest verstrekt in de omvangrijke dienstensector en aan werknemers in hoog gekwalificeerde functies. Relatief weinig werkgevers voeren een formeel of systematisch scholingsbeleid. Een van de gevolgen voor het overheidsbeleid is, dat juist de werknemers die de slechtste toekomstperspectieven op de arbeidsmarkt hebben, dat wil zeggen de laag geschoolde werknemers, het minst toegang hebben tot opleiding en scholing, terwijl een dergelijke scholing hen zou kunnen helpen zich aan te passen aan de veranderende vraag naar vaardigheden.

De houding van Britse werkgevers tegenover functiegerichte opleiding

Opleiding in Groot-Brittannië

Volgens de Britse nationale arbeidsenquête ontving ongeveer een kwart van de werknemers in het Verenigd Koninkrijk in het eerste kwartaal van 1995 functiegerichte scholing. Van de resterende groep hadden de meesten wel enige vorm van scholing van hun werkgever ontvangen, maar dat was meer dan 13 weken vóór het onderzoek. De overigen, ongeveer een derde van alle werknemers, zeiden dat hun huidige werkgever hen nooit enige opleiding had aangeboden, noch op de werkplek noch elders.

De laatste tien jaar is het aantal werknemers dat opleiding ontvangt, procentueel gestadig gegroeid. Figuur 1 geeft de gegevens weer met betrekking tot werknemers die in de laatste vier weken vorming kregen. Dat was in 1984 ongeveer 8%, en in 1990 15%. Sindsdien is het patroon tijdens de economische recessie gestabiliseerd. In 1995 had 13,1% van de Britse werknemers in voorafgaande vier weken scholing ontvangen.¹

Internationale vergelijkingen

Als gevolg van de verschillende definities en technieken die bij het meten van de deelname aan arbeidsgerichte voortgezette scholing en opleiding worden gebruikt en de verschillende scholings- en opleidingssystemen is het moeilijk op internationaal vlak vergelijkingen te maken. De bestaande gegevens suggereren dat werknemers in het Verenigd Koninkrijk meer deelnemen aan arbeidsgerichte leer-

activiteiten dan die in de meeste landen van de EU, met inbegrip van Frankrijk, Duitsland en Italië. Alleen Denemarken en Nederland hadden een hoger deelnamepercentage (DfEE, 1993).

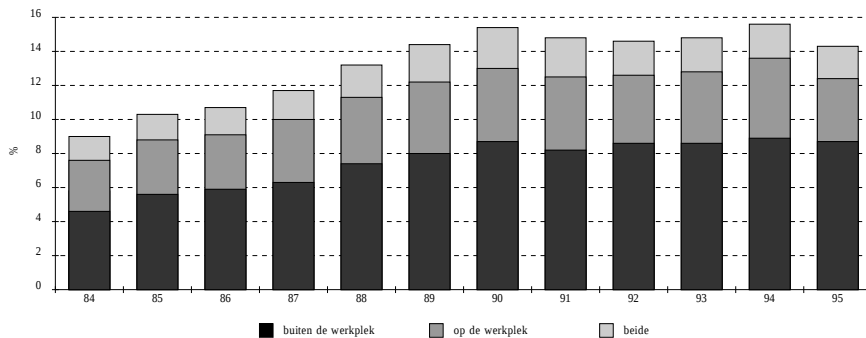
Vergelijkingen gebaseerd op de uitgaven aan scholing zijn ook niet eenvoudig. Een belangrijk onderzoek uit het einde van de jaren tachtig kwam tot de schatting dat Groot-Brittannië als geheel ten minste 3% van zijn nationale inkomen aan scholing besteedde (zie Ryan, 1991 en Training Agency, 1989). Hoewel dit gunstig lijkt af te steken bij landen als Duitsland en Japan, waar slechts 1 à 2% aan scholing wordt besteed, is dit waarschijnlijk geen goede vergelijking, aangezien deze landen meer geld aan initiële opleiding besteden.

Het belangrijkste criterium is het resultaat van onderwijs en opleiding, dat wil zeggen de vaardigheden en kwalificaties van de werknemers. Wat dit betreft kwamen gedetailleerde vergelijkende onderzoeken naar produktiviteit en vaardigheden in een groot aantal productie- en dienstensectoren tot de conclusie dat Groot-Brittannië, vergeleken met andere landen, zoals Duitsland, een achterstand had op het gebied van vaardigheden (zie bijvoorbeeld Steedman, 1989 en Prais, 1989). Uit andere gegevens kan worden afgeleid dat de relatieve vaardigheidsachterstanden niet binnen alle beroepsgroepen gelijk zijn. Op hogere kwalificatie- c.q. vaardigheidsniveaus (d.w.z. het topniveau) presteert het Verenigd Koninkrijk even goed als de meeste van zijn concurrenten (CERI, 1995). Het manco treedt duidelijker naar voren op het midden- en lagere kwalificatieniveau. Bovendien lijkt het probleem minder te spelen bij nieuwkomers op de arbeidsmarkt, waar een

¹ In de zomer van 1994 werd de vragenlijst van de arbeidsenquête gewijzigd. Het is mogelijk dat de respondenten als gevolg daarvan de vraag over de vier weken anders beantwoordden en dat er daardoor discontinuïteit in de gegevens is ontstaan (DfEE, 1996).



Figuur 1:
Opleidingsmethode voor werknemers in de actieve leeftijd die tijdens de laatste vier weken functie-gerichte scholing ontvingen



Bron: Britse nationale arbeidsenquête, jaarlijks in het voorjaar

hoger deelnamepercentage aan het voltijdsonderwijs de laatste jaren tot een hoger kwalificatieniveau leidt (DfEE, 1996). Bij het merendeel van de arbeidskrachten die al actief zijn op de arbeidsmarkt, is het probleem het grootst.

Opleidingsvorm

Figuur 1 laat zien dat de meeste scholing niet op de werkplek wordt gegeven, hoewel deze vaker op een locatie bij de werkgever plaatsvindt dan elders, op een scholingsinstituut of opleidingsinstelling. Er zijn indicaties (bijv. Industrial Society, 1995) dat het gebruik van technieken als afstandsonderwijs en computergestuurd leren toenemen.

Wie verstrekt de opleiding?

Werkgevers zijn de belangrijkste financiers van functiegerichte scholing. Bij tweederde van de werknemers die in het voorjaar van 1995 scholing ontvingen, werden de kosten door hun werkgever betaald. Minder dan een vijfde deel betaalde de kosten zelf en ongeveer 13% kon terugvallen op de overheid.

Niet alle werkgevers bieden echter gelijke scholingsmogelijkheden. Grote werkge-

vers geven meestal meer scholing dan kleine en meer in het algemeen steunen zij werknemers die een opleiding volgen door de cursusgelden te betalen, betaald verlof te geven en boeken en materiaal te verstrekken (zie bijv. Metcalf e.a., 1994). Kleinere bedrijven maken over het algemeen meer gebruik van informele scholing in de werksituatie en van overheidsvoorzieningen. Er zijn echter aanwijzingen dat het niveau en de aard van de in kleine bedrijven geboden opleiding per bedrijfstak verschilt en dat het informele karakter ervan niet noodzakelijkerwijs betekent dat die scholing minder beantwoordt aan de behoeften van bedrijfsleven of werknemers (Abbott, 1993).

Niet alleen de omvang maar ook wie de eigenaar van het bedrijf is, schijnt een rol te spelen als het gaat om de vraag waarom een werkgever zijn werknemers wel of geen scholing biedt. Dench (1993) constateerde dat het merendeel van de bedrijven die geen scholing bieden kleine, op één locatie gevestigde bedrijven waren of bedrijven die onderdeel van een kleine organisatie waren. Waar een dergelijke werkomgeving wel scholing bood, bleek het opleidingsaanbod meestal minder vaak te zijn uitgebreid dan in de grotere bedrijven.

Het patroon verschilt eveneens aanzienlijk per sector. De gegevens in Figuur 2 laten zien, dat ongeveer 20% van de werknemers in overheidsdienst, in de gezond-

“Werkgevers zijn de belangrijkste financiers van functiegerichte opleiding. (...) Grote werkgevers geven meestal meer scholing dan kleine (...)”



“Het relatief geringe opleidingsaanbod in de productiesector is niet te wijten aan een gebrek aan behoeften (...)”

heidszorg en in het onderwijs scholing ontving, tegen slechts ongeveer 10% in de productie en de bouw. De andere sectoren waar meer opleiding dan gemiddeld wordt gegeven, zijn de financiële dienstverlening en de energie- en watervoorziening. Het relatief geringe opleidingsaanbod in de productiesector is niet te wijten aan een gebrek aan behoeften, want werkgevers in deze industrieën maken in het algemeen melding van een groter gebrek aan vaardigheden dan de werkgever in de overheids- en particuliere dienstensector.

Wie ontvangt opleiding?

Op de werkplek verschilt de toegang tot opleiding per functie. De kans dat hoog opgeleide vakmedewerkers en werknemers in technische en managementfuncties in de voorafgaande dertien weken opleiding ontvingen is groter dan bij handarbeiders (zie Figuur 3). Niet alleen neemt de beschikbaarheid van opleiding af naarmate de beroepsstatus daalt, maar ook de aard van de geboden scholing verandert: deze richt zich meer op de korte termijn en stoelt op functiegebonden overwegingen. Metcalf (1994) stelde vast dat mensen met een hoger functieniveau meer toegang tot op promotie gerichte bijscholing en andere niet functiegerichte motieven hadden dan werknemers in lagere functies. Dit was gedeeltelijk te wijten aan objectieve opleidingsbehoeften in verband met baan

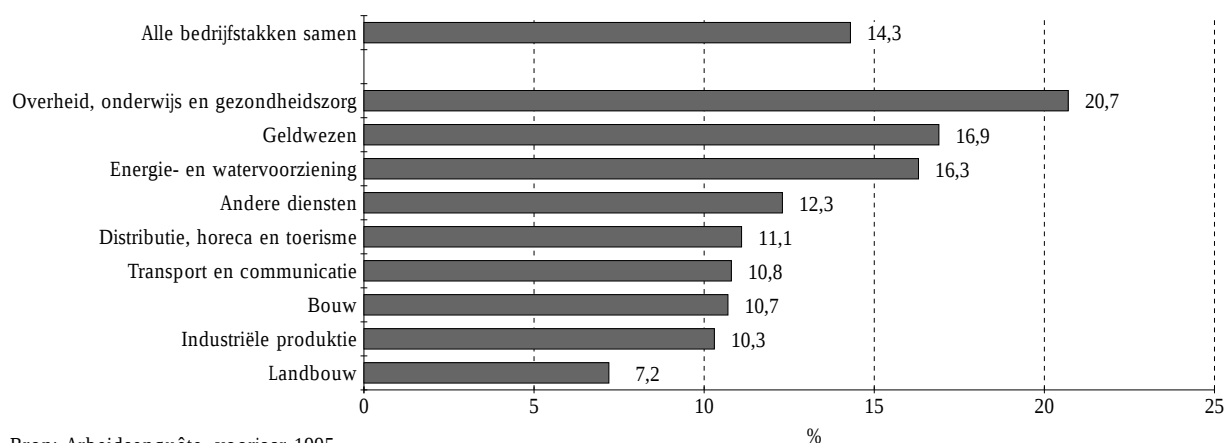
en carrière, maar het opleidingsaanbod werd tevens beïnvloed door subjectievere en meer stereotiepe overwegingen van de waarde van het individu. Op grond hiervan zou men kunnen vermoeden dat de meningen van werkgevers en werknemers over de vraag of het niveau van de geboden opleiding voldoende is, niet met elkaar overeenkomen. Gallie en White (1993) constateerden een ‘bijscholingskloof’, in het bijzonder bij de lager geschoolde groepen, waar het percentage dat scholing wilde, groter was dan het percentage dat verwachte scholing te krijgen. Een recent onderzoek van de Manufacturing, Science and Finance-vakbond (MSF, 1995) stelde vast dat 91% van haar leden belangstelling had voor verdere opleiding. Er zijn dus veel aanwijzingen dat er onder de werknemers een vraag naar scholing bestaat waaraan niet wordt voldaan.

In het algemeen hebben mannen en vrouwen in gelijke mate toegang tot scholing, hoewel mannen meestal meer scholing krijgen (in termen van gemiddelde duur). De situatie verschilt enigszins per bedrijfstak en per functie. In de bedrijfstakken die de meeste scholing aanbieden, krijgen mannen in het algemeen meer scholing dan vrouwen, terwijl in beroepen die de meeste scholing krijgen, juist meer vrouwen dan mannen scholing krijgen.

Jongere werknemers hebben veel meer kans op bijscholing dan hun oudere collega's. Figuur 4 laat zien, dat 20% van de werknemers jonger dan twintig jaar bij-

Figuur 2:

Werknemers die functiegerichte scholing ontvingen, naar bedrijfstak



Bron: Arbeidsenquête, voorjaar 1995



scholing ontving. Werknemers ouder dan veertig jaar hadden minder kans dan gemiddeld op bijscholing.

Werknemers in deeltijdbanen hebben minder kans op scholing dan fulltime werknemers. Volgens de arbeidsenquête (zomer 1995), nam 8% van de werknemers in deeltijd in de voorafgaande vier weken deel aan functiegerichte bijscholing, tegen 14% van het personeel met een volledige baan.

Het is dus een specifiek deel van de arbeidskrachten dat scholing ontvangt: de jongere full-time werknemers met hoog gekwalificeerde of managementfuncties. Hoewel er de laatste jaren in het Verenigd Koninkrijk steeds meer opleiding wordt gegeven, wordt een groot aantal mensen nog niet bereikt. Ongeveer 30 tot 40% van de werknemers in de actieve leeftijd verwacht niet enige voortgezette scholing of opleiding te zullen volgen en slechts 7% van de werknemers ouder dan 25 jaar is bezig een kwalificatie te verwerven.

Waarom bieden werkgevers opleiding?

Redenen die verband houden met omvang, sector en beroep bieden maar een gedeeltelijke verklaring voor de verschillende patronen van het scholingsaanbod in het Verenigd Koninkrijk. Belangrijker

is de invloed van de veranderende omgeving waarbinnen de werkgevers werken en de manier waarop zij zich daaraan aanpassen in termen van nieuwe producten en diensten, werkmethoden en de toepassing van nieuwe technologieën.

Een voorbeeld van dit laatste is gezondheid en veiligheid. Het meest voorkomende type opleiding buiten de werkplek ligt op het terrein van gezondheid en veiligheid (PAS, 1995). Er zijn aanwijzingen dat in het kielzog van de door de EU geïnspireerde regelgevingen met betrekking tot wijdverbreide risico's, zoals het gebruik van beeldschermen en handbediening, het aantal cursussen op het gebied van gezondheid en veiligheid de laatste jaren is toegenomen. Om aan de nieuwe regels te voldoen hebben werkgevers hun managers geschoold op het gebied van de beheersing van de risico's en alle werknemers bewuster gemaakt van gezondheid en veiligheid op de werkplek (Industrial Society, 1995).

Zo constateerde Williams (1996) in een recent onderzoek naar de reisbranche in het Verenigd Koninkrijk bijvoorbeeld dat het personeel bekend maken met nieuwe producten en diensten en hen leren hoe nieuwe apparatuur te gebruiken als de allerbelangrijkste reden voor het verstrekken van scholing werd beschouwd.

Dench (1993) stelde vast dat verandering op de werkplek en het verstrekken van scholing nauw met elkaar in verband

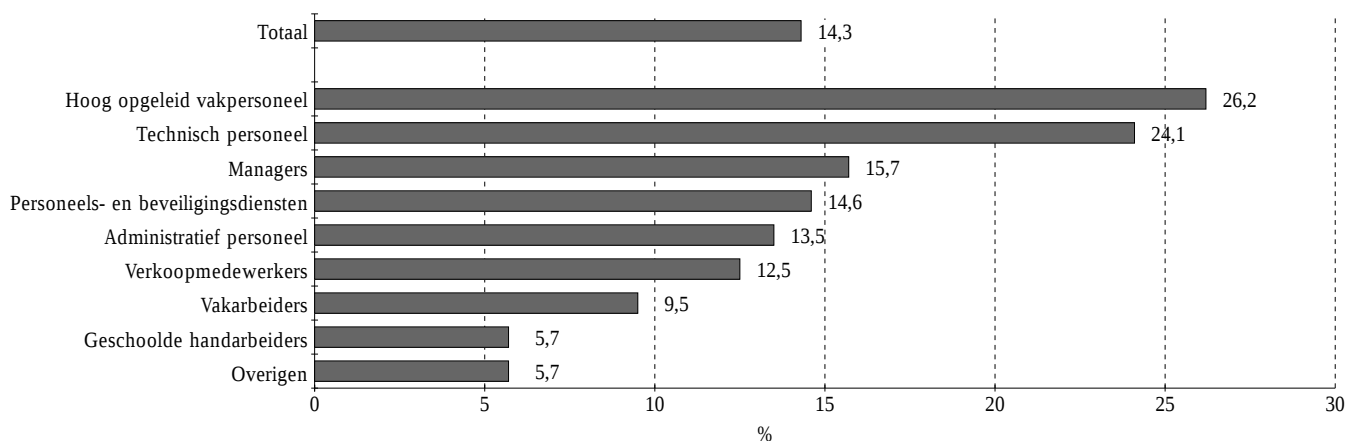
“Er zijn dus veel aanwijzingen dat er onder de werknemers een vraag naar scholing bestaat waaraan niet wordt voldaan.”

“In het algemeen hebben mannen en vrouwen in gelijke mate toegang tot scholing, hoewel mannen meestal meer scholing krijgen (...).”

“Jongere werknemers hebben veel meer kans op scholing dan hun oudere collega's.”

“Werknemers in deeltijdbanen hebben minder kans op scholing dan fulltime werknemers.”

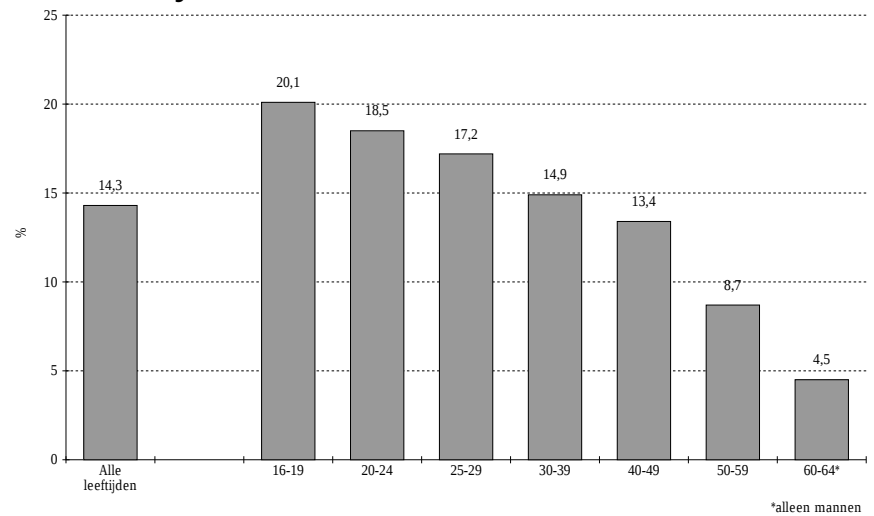
Figuur 3:
Werknemers die functiegerichte opleiding kregen, naar beroepscategorie



Bron: Arbeidsenquête, voorjaar 1995



Figuur 4:
Werknemers die functiegerichte scholing kregen, naar leeftijd



Bron: Arbeidsenquête, 1993

“Redenen die verband houden met omvang, sector en beroep bieden maar een gedeeltelijke verklaring voor de verschillende patronen van het scholingsaanbod in het Verenigd Koninkrijk. Belangrijker is de invloed van de veranderende omgeving waarbinnen de werkgevers werken en de manier waarop zij zich daaraan aanpassen in termen van nieuwe producten en diensten, werkmethoden en toepassing van nieuwe technologieën.”

staan. Veel van de werkgevers in haar onderzoek die scholing verstrekten of gewag maakten van een toename van scholing, hadden veranderingen in toegepaste werkmethoden, organisatiestructuren, technologieën en apparatuur of in de geleverde producten en diensten doorgevoerd. In veel gevallen vormde de behoefte aan verhoging van de kwaliteitsstandaard een van de uitgangspunten van hun reactie op deze veranderingen.

Niet alleen verandering op zich schijnt van belang te zijn, maar ook de manier waarop werkgevers op die verandering reageren. In het bijzonder hangt dit af van de vraag of zij op een dynamische en strategische manier omgaan met scholing of een meer pragmatische en ad-hoc-houding kiezen. Een aantal onderzoeken (bijv. Felstead en Green, 1993, Metcalf, 1994, Dench, 1993) maakt onderscheid tussen de twee benaderingen als een beslissende factor voor het geven van bijscholing.

De meer strategisch ingestelde organisaties (d.w.z. organisaties die hun bedrijfsomgeving zelf in de hand te houden en anticiperen op verandering) schenen volgens Metcalf meer scholing en in het bijzonder meer scholing voor mensen in de lagere functies te bieden. Alhoewel dit deels was toe te schrijven aan het feit dat deze bedrijven meer veranderingen doormaakten, aangezien zij dynamisch op markt- en andere veranderingen inspeel-

den, was dit tevens de weerspiegeling van het feit dat zij sterker overtuigd waren van de behoefte aan hoog opgeleid personeel en de voordelen van opleiding.

Werkgeversstrategieën met betrekking tot scholing

Op grond van literatuuronderzoek en onze eigen werkzaamheden op dit gebied kunnen we een aantal conclusies trekken over de algemene houding van Britse werkgevers tegenover scholing en ontwikkeling van vaardigheden bij de werknemers. Grof gezegd zijn er vier hoofdtypen werkgevers. Zij kunnen als volgt worden gekenschetst:

Werkgevers die geen of nauwelijks scholing aanbieden. Zij vertrouwen volledig op het ervaren personeel dat zijn vaardigheden heeft verworven in de loop van de vele jaren waarin zij de van hen gevraagde taken uitvoerden; zij nemen nieuw personeel aan dat het gevraagde vaardigheidsniveau al bezit.

Werkgevers die ad-hoc of informele scholing aanbieden. Zij verstrekken scholing om in specifieke behoeften te voorzien, bijvoorbeeld wanneer een nieuw proces of nieuwe technologie wordt ingevoerd, om te voorzien in de behoeften van een nieuwe werknemer, of ook wel op ver-



zoek van werknemers op sleutelposities. Sommige opleidingen kunnen leiden tot een kwalificatie, maar dat is standaard niet het geval. De rest van de scholing die zij geven, is informeel en niet gepland en bestaat uit ad-hoc inbreng van meer ervaren personeelsleden. Deze groep wordt gekenmerkt door het ontbreken van formele systemen (opleidingsplannen, -evaluatie enz.). Het is mogelijk dat een deel van de door deze groep aangeboden scholing niet duidelijk aansluit op het bedrijf of met de behoeften van de werknemer.

Werkgevers die formele, systematische scholing aanbieden. Hun benadering van scholing is formeler, zelfs strategisch te noemen en meestal gaan zij uit van scholingsplannen, en hebben zij methodes om scholingsbehoeften vast te stellen en de scholing die zij verstrekken, te evalueren. Zij bieden een mix van scholing op de werkplek en elders, naar gelang van de vastgestelde behoeften van het bedrijf. Lijnmanagers zowel als gespecialiseerde opleidingsmanagers zijn meestal samen met alle werknemers betrokken bij het vaststellen van de opleidingsbehoeften en het voorzien in die behoeften.

Lerende organisaties. Deze term is in verscheidene betekenissen gebruikt om een hele reeks organisatorische begrippen te omschrijven (zie Guest, 1995). In zijn meest ambitieuze vorm verwijst dit begrip naar organisaties die voortdurend in verandering en ontwikkeling zijn, aangezien hun werknemers voortdurend samen werken en leren om zich aan nieuwe omstandigheden aan te passen. Wij geven hier een wat bescheidener inhoud aan de term en gebruiken hem voor organisaties die hun werknemers een verscheidenheid aan formele (zowel beroepsgerichte als niet-beroepsgerichte) vorming en scholing aanbieden. Zij erkennen bovendien dat er vaardigheden kunnen worden verworven langs minder formele wegen, bijvoorbeeld door middel van projecten, begeleiding en mentorschap, alsmede via technieken voor afstandsonderwijs. Zij zijn echter kieskeurig, niet alleen ten aanzien van het pakket van leermogelijkheden dat zij aanbieden, maar ook ten aanzien van hun doel. Werknemers leren evenzeer voor de toekomst als in de actuele behoeften te voorzien, en

evenzeer voor hun eigen ontwikkeling als voor de eisen van het bedrijf.

Het is duidelijk dat niet iedere werkgever precies in een van de vier gegeven categorieën past. Een aantal van hen zal verschillende strategieën voor verschillende groepen van het personeel ontwikkelen, door bijvoorbeeld de kerngroep van hun management- of hoog opgeleid vakpersoneel anders te behandelen dan de overige werknemers. We mogen echter aannemen dat de meeste werkgevers in Groot-Brittannië onder een van de twee eerstgenoemde categorieën vallen. Een kleiner aantal werkgevers hanteert de derde benadering, die in de buurt komt van de norm "Investors in People" (zie hierna). Minder dan 5% van de werknemers werkt in organisaties die de Investor-status hebben bereikt. Nog minder bedrijven passen in ons laatste model, dat van de lerende organisatie, hoewel voor een aantal organisaties van uiteenlopende omvang geldt dat zij hier naar streven.

Implicaties voor het overheidsbeleid

We hebben gezien dat werkgerichte opleiding in Groot-Brittannië vooral wordt gegeven aan het jongere, fulltime werkende, hoog opgeleide personeel en het management. Grote groepen werknemers, in het bijzonder zij die ongeschoolde en halfgeschoolde arbeid verrichten, krijgen op het werk maar weinig leerkansen. Deze vorm van arbeid was echter al sinds geruime tijd aan het afnemen en die trend zal waarschijnlijk ook doorzetten. Bovendien zal een aanzienlijk deel van de banen die overblijven, waarschijnlijk een hoger scholingsniveau vragen. Ongeveer de helft van de werknemers die geschoolde en ongeschoolde handarbeid verrichten, maakt melding van een toenemende vraag naar vaardigheden (PSI, 1993). Er is in het bijzonder een groei geweest van de vraag naar 'ruime inzetbaarheid', waarbij van werknemers wordt verwacht dat zij een reeks taken op hoger en lager niveau kunnen uitvoeren en meer zelfredzaam zijn.

Het antwoord van het overheidsbeleid op de kwestie van de huidige scholings-

"Werkgevers die niet of nauwelijks scholing aanbieden. Zij vertrouwen volledig op het ervaren personeel (...)."

"Werkgevers die ad-hoc of informele bijscholing aanbieden. Zij verstrekken scholing om in specifieke behoeften te voorzien (...)."

"Werkgevers die formele, systematische bijscholing aanbieden. Hun benadering van bijscholing is formeler, zelfs strategisch te noemen (...)."

"Lerende organisaties. (...) organisaties die hun werknemers een verscheidenheid aan formele (zowel beroepsgerichte als niet-beroepsgerichte) vorming en scholing aanbieden."



“Het stimuleren van op het werk gebaseerde scholing en opleiding lijkt een kern-element voor elk toekomstig beleid.”

“(…) meer recentelijk is de aandacht van beleidmakers gericht op de ontwikkeling van ‘persoonlijke studierekeningen’, waaraan werkgevers en overheid bijdragen en waarvan de individuen gebruik kunnen maken voor het financieren van een goedgekeurde opleiding (…) “

niveaus van de volwassen bevolking was gericht op drie niveaus.

Om te beginnen heeft de regering het beroepskwalificatiesysteem veranderd en voert zij de National Vocational Qualifications (NVQ's) in. Het nieuwe systeem is ontworpen om te bereiken dat meer mensen weer opleidingen gaan volgen die gericht zijn op de verwerving van kwalificaties. Hiertoe is de toegankelijkheid van opleidingen vergroot en zijn de overdracht en de aansluiting tussen en binnen de beroepskwalificatiegebieden verbeterd. Tot nu toe zijn mensen nog maar zeer geleidelijk bereid te beginnen met formele scholing en scholing op de werkplek.

Los daarvan werden aanbieders van opleiding en instituten voor voortgezet en hoger onderwijs aangemoedigd meer in te spelen op de vraag van de arbeidsmarkt, vanuit werkgevers zowel als individuele mensen en om hun cursussen toegankelijker te maken.

Vervolgens heeft de regering een beleid van aanmoediging en het aanbieden van voorbeelden gevolgd door gebruik te maken van instrumenten als:

□ Nationale doelen voor onderwijs en opleiding - met inbegrip van voor het hele leven geldende doelen, gericht op het scholingsniveau van de werknemers in het jaar 2000

□ “Investeren in mensen” - een nationale norm voor opleidings- en ontwikkelingsactiviteiten van werkgevers

□ Nationale opleidingsprijzen - als erkenning van uitmuntende prestaties en innovatie inzake opleiding op de werkplek

Tot slot is de overheid overgegaan tot beperkte marktinterventies om specifieke onvolkomenheden recht te trekken. Deze betreffen zowel werkgevers, meestal kleine bedrijven, als individuen en bestaan uit het aanbieden van steunmechanismen, zoals loopbaanontwikkelingsleningen.

De overheid kan zich enigszins gesterkt voelen door de verbetering van de Britse opleidingsresultaten in de afgelopen tien

jaar, waarin meer scholing werd gegeven en hogere vaardigheidsniveaus werden bereikt. Het is echter niet duidelijk of de vooruitgang voldoende is om invloed van betekenis te hebben op de totale concurrentiepositie van het land, bijvoorbeeld doordat de voor het jaar 2000 gestelde nationale doelen worden bereikt, en in het bijzonder doordat de sterke en misschien toenemende polarisatie van leerkansen en resultaten wordt aangepakt.

Het stimuleren van op het werk gebaseerde scholing en opleiding lijkt een kernelement voor elk toekomstig beleid. Dat betekent, dat meer werkgevers moeten worden aangespoord om formeler/systematischer aandacht te besteden aan opleiding of zelfs een “lerende organisatie” te worden. Uit de evaluaties van “Investors in People” kan worden afgeleid dat een dergelijke benadering een positief effect op lager geschoolde groepen heeft (Spilsbury, 1995).

Diverse ideeën zijn aan de orde gesteld (zie Layard, 1994, Senker, 1994). Zij lijken in drie brede kampen verdeeld te kunnen worden:

□ ten eerste weer een of andere vorm van opleidingsheffing invoeren, waardoor werkgevers verplicht worden bij te dragen aan een centraal opleidingsfonds, misschien per bedrijfstak

□ ten tweede werkgevers, bijv. door vrijstelling van belasting of heffingen enz., stimuleren de norm van “Investor in People” te halen

□ ten derde en meer recentelijk, is de aandacht van beleidmakers gericht op de ontwikkeling van “persoonlijke studierekeningen”, waaraan werkgevers en overheid bijdragen en waarvan de individuen gebruik kunnen maken voor het financieren van een goedgekeurde opleiding (bijv. om een beroepskwalificatie te halen).

Geven de Britse opleidingsresultaten geen verdere verbeteringen te zien, dan zal de volgende regering, ongeacht haar politieke kleur, naar alle waarschijnlijkheid ten minste enkele van deze ideeën nader bekijken.

**Literatuur:**

Abbott B., 'Training Strategies in Small Service Sector Firms: Employer and Employee Perspectives', Human Resource Management Journal, Vol. 4, No. 2, winter 1993/94

Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 1995 Education At A Glance: OECD Indicators, OESO, Parijs, Frankrijk

Dench S., 1993, The Employers' Manpower and Skills Practices Survey: Why Do Employers Train?, Employment Department Social Science Research Branch, Working Paper Nr. 5, Department for Education and Employment, Londen, VK

DfEE, 1993, Training Statistics, 1993, Department for Education and Employment, Londen, VK

DfEE, 1996, Labour Market and Skill Trends, Department for Education and Employment, Londen, VK

Felstead A. en Green F., 1993, Cycles of Training? Evidence from the British Recession of the Early 1990s, University of Leicester, Leicester, VK

Gallie D. en White M., 1993, Employee commitment and the skills revolution, Policy Studies Institute, Londen, VK

Guest D. en MacKenzie Davey K., The Learning Organisation: Hype or Help?, Career Research Forum, Londen, VK

Industrial Society, 1995, Training Trends 15, July 1995, Industrial Society, Londen, VK

Layard R., Mayhew K. en Owen G., 1994, Britain's Training Deficit, Centre for Economic Performance, Avebury

Manufacturing, Science and Finance (MSF), 1995, Experiences of Vocational Education and Training, MSF, Londen, VK

Metcalf H., Waffling A. en Fogarty M., Individual Commitment to Learning: Employers' Attitudes, Employment Department Research Series No. 40, Department for Education and Employment, Londen, VK

Policy Studies Institute (PSI), 1993, Employment in Britain, Survey Policy Studies Institute, Londen, VK

Prais S., Jarvis V. en Wagner K., 'Productivity, and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels', National Institute Economic Review No. 130, november 1989, NIESR, Londen, VK

Public Attitude Surveys (PAS), 1995, Skills Needs in Britain 1995, PAS High Wycombe, VK

Ryan P., 'How Much Do Employers Spend on Training? An Assessment of the 'Training in Britain' Estimates', Human Resource Management Journal, Vol. 1 No. 4, zomer 1991

Senker P., Training Levies in Four Countries: Implications for British Industrial Training Policy, report to the Engineering Authority, oktober 1994

Spilsbury M., Moralee J., Hillage J. en Frost D., 1995, Evaluation of Investors in People in England and Wales' Report No. 289, Institute for Employment Studies Brighton, VK

Steedman H. en Wagner K., 'Productivity, Machinery and Skills: Clothing Manufacture in Britain and Germany', National Institute Economic Review No. 128, mei 1989, NIESR, Londen, VK

Training Agency, 1989, Training in Britain: A Study of Funding, Activity and Attitudes, Sheffield, VK

Williams M., Hillage J., Hyndley K., 1996, Employment and Training in the Travel Services Industry, a report to the Travel Training Company from the Institute for Employment Studies, Brighton, VK (niet gepubliceerd).



**Jean-François
Germe**

*Hoogleraar aan het
Conservatoire national des
arts et métiers in Parijs.*

François Pottier

*Hoofd van het Observatoire
des études et carrières aan
het Conservatoire national
des arts et métiers.*

In de afgelopen twintig jaar heeft de bij- en nascholing in Frankrijk een aanzienlijke ontwikkeling doorgeemaakt. Deze ontwikkeling is met name tot stand gekomen op initiatief van het bedrijfsleven of op dat van de overheid in het kader van haar beleid tot bevordering van de integratie op de arbeidsmarkt. De rol van persoonlijk initiatief bij de toegang tot opleiding blijft daarentegen van ondergeschikt belang. Het is paradoxaal te constateren dat de bevolkingsgroep die het mobielst is en zich het meest heeft aangepast aan de ontwikkeling van de arbeidsmarkt, moeilijker toegang tot beroepsopleiding krijgt dan de stabiele werknemers binnen de ondernemingen. Verandering van de arbeidsvoorwaarden en van het opleidingsaanbod is onontkoombaar, wil de opleiding tijdens het gehele leven de huidige zeer uiteenlopende loopbaantrajecten van werkenden goed kunnen begeleiden.

Bij- en nascholing op eigen initiatief in Frankrijk: achteruitgang of vernieuwing?

In de visie op de ontwikkeling van de Europese samenlevingen, zoals weergegeven in het Witboek van de Europese Unie "Onderwijs en opleiding: naar een cognitieve samenleving", wordt sterk de nadruk gelegd op leerprocessen en mogelijkheden om vaardigheden en kennis te verwerven. Volgens het Witboek zijn dit de belangrijkste issues als het om de aanpassing van "Europa" aan de mondialisering van de economie en de technologische en maatschappelijke verandering gaat. Deze visie wordt vertaald in een beleidslijn, namelijk levenslang leren. Levenslang leren betekent niet alleen dat scholing, onderwijs en andere maatschappelijke en economische activiteiten gedurende ons hele leven voortduren of plaatsvinden: vanuit Europees oogpunt heeft levenslang leren speciale kenmerken.

In de eerste plaats wordt de nadruk gelegd op de verantwoordelijkheid, de motivatie en het initiatief van ieder individu bij het verwerven van kennis en vaardigheden. Een ieder moet zijn eigen scholing zelf in de hand nemen. Hij of zij moet met andere woorden in staat zijn om initiatieven te ontplooiën en om de keuzes te maken die door hem- of haarzelf noodzakelijk worden geacht.

In de tweede plaats wordt levenslang leren voorgesteld als een antwoord op of pendant van de ontwikkelingen op werkgelegenheidsgebied. In het licht van de flexibilisering van de arbeidsmarkt en van de werkgelegenheid in het bedrijfsleven zouden mensen mobieler moeten worden en hun vaardigheden en kennis constant moeten bijstellen.

Ten slotte leiden de toenemende betekenis van informatie en de daarmee samenhangende technologieën in de samenle-

ving en op opleidingsgebied (multimedia) ertoe dat er steeds meer manieren komen waarop kennis kan worden verworven. Het ideaal van levenslang leren zou dus in zekere zin door de veranderde toegangsmogelijkheden tot informatie en kennis vandaag de dag gemakkelijker gerealiseerd moeten kunnen worden.

Maar is levenslang leren in deze betekenis wel een realiteit waarnaar we op weg zijn? Komen de eerdere en huidige ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in de opleidingssystemen de rol van het persoonlijke initiatief bij de toegang tot bij- en nascholing ook werkelijk ten goede? Gaan de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, de flexibilisering en de onzekerheid op werkgelegenheidsgebied ook werkelijk gepaard met een verdere ontwikkeling van de bij- en nascholing? Met andere woorden, wordt levenslang leren gestimuleerd of juist afgeremd door de werkelijke ontwikkelingen in de opleidingssystemen en de werkgelegenheid en welke hindernissen staan levenslang leren in de weg?

Dit artikel tracht een antwoord op deze vragen te geven. We beperken ons daarbij tot Frankrijk en besteden in het bijzonder aandacht aan de verschuivingen in de plaats die het persoonlijk initiatief op scholingsgebied inneemt en aan de relatie tussen arbeidsmarkt en beroepsgerichte scholing.

Het belang van opleidingen op persoonlijk initiatief

In de afgelopen dertig jaar hebben zowel de initiële beroepsopleidingen als de bij-



en nascholing in Frankrijk een hoge vlucht genomen.

De ontwikkeling van de bij- en nascholing vond plaats binnen het kader van een akkoord tussen de sociale partners uit 1970 en een wet uit 1971. Volgens de belangrijkste inspirator ervan, Jacques Delors, heeft het beleid van bij- en nascholing dat de wet tracht te introduceren, met name tot doel: "elke man en elke vrouw in staat stellen het hoofd te bieden aan de min of meer voorspelbare veranderingen die zich in het beroepsleven voordoen... en een bijdrage leveren aan de strijd tegen de ongelijke kansen".¹

Om de doelstelling van aanpassing aan veranderende omstandigheden te bereiken, worden bedrijven verplicht deel te nemen aan de financiering van de bij- en nascholing (wet van 1971) zowel om de salarissen tijdens de opleiding als om de onderwijskundige uitgaven (op dit moment 1,5% van de totale brutoloonkosten) te dekken. Bedrijven kunnen op twee manieren aan deze verplichting voldoen: door de opleiding van hun werknemers binnen het bedrijf te laten plaatsvinden in het kader van een opleidingsplan dat in onderhandeling met de personeelsvertegenwoordigers tot stand is gekomen of door het verplichte bedrag af te dragen aan een fonds, zodat daarmee de opleidingen kunnen worden verzorgd, met name voor het midden- en kleinbedrijf.

De tweede doelstelling, gelijke kansen, wordt gerealiseerd in het kader van een persoonlijk recht dat de werknemers de mogelijkheid biedt tijdens werkuren en op eigen initiatief een opleiding te volgen. Dit is het zogeheten Congé Individuel de Formation, (CIF, individueel opleidingsverlof, daterend uit 1976), waardoor de werknemers de mogelijkheid wordt geboden een opleiding te gaan volgen zonder hun arbeidscontract te verbreken, met behoud van het grootste deel van hun salaris en een vergoeding van de opleidingskosten. Nog andere voorzieningen vielen in het kader van deze doelstelling. Het gaat hierbij vooral om het opleidingsaanbod van het type "maatschappelijke vooruitgang bevorderend", dat gefinancierd wordt door de staat en vaak tot diploma's leidende opleidingen biedt die de

individueen in alle vrijheid buiten werktijd en strikt op eigen initiatief kunnen volgen. De hogere opleidingen die door het Conservatoire national des Arts et Métiers in heel Frankrijk worden aangeboden, zijn daarvan een karakteristiek voorbeeld. Het hanteren van de doelstelling gelijke kansen biedt de individuen die hun initiële opleiding niet konden of wilden afmaken, de mogelijkheid weer een serieuze beroepsgerichte of algemene opleiding te gaan volgen. In de meeste gevallen wordt zo'n opleiding gehonoreerd met een diploma dat identiek is met die welke in de initiële opleiding worden verstrekt; het bezit van zo'n diploma moet in principe een aanzienlijke vooruitgang op beroepsmatig en maatschappelijk gebied mogelijk maken. Wat de maatschappelijke vooruitgang betreft blijkt de initiële opleiding echter een doorslaggevende en toenemende factor als het gaat om toegang tot de verschillende niveaus van de socio-professionele categorieën.

De ontwikkeling van de bij- en nascholing

De wet van 1971 op de bij- en nascholing heeft de opleiding van werknemers dynamischer gemaakt teneinde in de opleidingsbehoeften binnen de ondernemingen te voorzien. Het aantal stages dat door de bedrijven wordt betaald, is in vijftien jaar verdubbeld: van 2 miljoen personen in 1980 tot 4 miljoen in 1994. Er zijn zeer omvangrijke geldbedragen mee gemoeid: 47 miljard Franse frank in 1994 (operationele kosten van de opleiding en vergoeding voor de stagiaires). Deze uitgaven vertegenwoordigen 3,33% van de loonkosten van de bedrijven met meer dan tien werknemers, wat het dubbele is van datgene waartoe zij wettelijk verplicht zijn. Het gaat echter voornamelijk om korte en zeer korte opleidingen (de gemiddelde duur van de stages die onder de opleidingsplannen van de ondernemingen vallen is 42 uur), bedoeld om werknemers in te werken.

Parallel aan deze uitbreiding van de ondernemingsinspanningen op het gebied van opleiding hebben de groei van de werkloosheid vanaf de jaren zeventig en de toenemende moeilijkheden voor jongeren om zich een arbeidsplaats te veroveren, geleid tot de ontwikkeling van opleidingsprogramma's voor jongeren en

"De ontwikkeling van de bij- en nascholing vond plaats binnen het kader van een akkoord tussen de sociale partners uit 1970 en een wet uit 1971."

"De wet van 1971 op de bij- en nascholing heeft de opleiding van werknemers dynamischer gemaakt teneinde in de opleidingsbehoeften binnen de ondernemingen te voorzien. Het gaat echter voornamelijk om korte en zeer korte opleidingen, bedoeld om werknemers in te werken."

"Parallel (...) hebben de groei van de werkloosheid vanaf de jaren zeventig en de toenemende moeilijkheden voor jongeren om zich een arbeidsplaats te veroveren, geleid tot de ontwikkeling van opleidingsprogramma's voor jongeren en volwassen met problemen op de arbeidsmarkt, op initiatief van de staat of de regio's (...)"

1) "Genèse d'une loi et stratégie du changement" Jacques Delors. Formation emploi Nr. 34. Avril-juni 1991. CEREQ. Documentation française. p. 31.



“het relatieve belang van de op eigen initiatief ondernomen bij- en nascholing is binnen het geheel van de voortgezette vorming gering en loopt terug. (...) Zij volgen deze opleidingen geheel op eigen initiatief en de drijfveren om met een opleiding te beginnen kunnen alleen maar begrepen worden als een persoonlijk beroepsplan (...)”

volwassen met problemen op de arbeidsmarkt, op initiatief van de staat of de regio's, programma's waarbij tegenwoordig twee miljoen personen zijn betrokken, tegen een miljoen vijftien jaar geleden. Ook hier gaat het om een enorme hoeveelheid geld: 33,3 miljard Franse frank in 1994. De gemiddelde duur van de programma's is langer dan die van de eerder genoemde opleidingen: ongeveer 280 uur.

Zo zien we dus dat alleen al op het gebied van bij- en nascholing er op het totale aantal werkenden van ongeveer achttien miljoen personen jaarlijks ongeveer zes miljoen mensen een door de staat of het bedrijfsleven gefinancierde opleidingsstage volgen.

Opleiding op eigen initiatief

Hoe staat het nu met de cursussen die volwassenen op eigen initiatief volgen, buiten werktijd of via een persoonlijk opleidingsverlof?

In 1994 maakten 38 200 personen gebruik van het individueel opleidingsverlof (CIF). De gemiddelde duur van het verlof was ongeveer 1 075 uur en de gemiddelde kosten bedroegen zo'n 114 000 Franse frank.² Maar het aantal volwassenen dat op eigen initiatief een opleiding volgt overstijgt verre het aantal dat een persoonlijk opleidingsverlof heeft. Dat aantal kan worden geschat op minstens 500 000 personen. Het is moeilijk de exacte cijfers te geven; dit vraagt om onderzoek naar de cursisten aan de verschillende bestaande opleidingsinstituten.

Zo staan er bijvoorbeeld meer dan 160 000 volwassenen aan de universiteiten ingeschreven (12% van het totaal aantal ingeschrevenen) die de traditionele universitaire weg volgen of op persoonlijke titel voor bij- en nascholingsstages staan ingeschreven. Het Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM), de oudste instelling met avondcursussen voor hoger volwassenenonderwijs, heeft ook nog eens meer dan 90 000 personen onder zijn hoede in Parijs en in zo'n vijftig aangesloten centra in de provincie, of in gespecialiseerde instellingen voor beroepsopleiding (PIEUCHOT, 1996). De middelbare beroepsopleidingen van het Ministerie van Onderwijs die in plaatselijke netwerken (GRETA) zijn georganiseerd,

nemen een belangrijk deel van de door de bedrijven aangevraagde opleiding voor volwassenen, arbeiders of kantoorpersoneel, voor hun rekening. Maar in 1993 werden er meer dan 35 000 volwassenen ingeschreven die op eigen initiatief een opleiding kwamen volgen. Talrijke gemeentes organiseren ook beroepsopleidingen. Parijs organiseert bijvoorbeeld al tientallen jaren een zeer breed scala aan activiteiten op het gebied van beroep, cultuur en kunst. Recentelijk waren meer dan 25 000 personen bij deze cursussen betrokken (NICOLAS & TREMBLAY, 1996). Tot slot is er ook nog een grote verscheidenheid aan culturele, beroepsmatige, politieke en vakbondsverenigingen die een aanzienlijk aantal opleidingsuren voor een uiteenlopend publiek verzorgen. Alleen al de Phylotechniques van Parijs en de Parijse voorstedes krijgen meer dan 10 000 mensen per jaar voor een opleiding. Meer dan 200 000 personen hebben zich op eigen initiatief laten inschrijven voor schriftelijke cursussen bij het Centre national d'enseignements à distance (CNED, centrum voor afstandsonderwijs). In de meeste gevallen gaat het om jongeren die voortijdig uit het onderwijssysteem zijn gestapt en die een hoger onderwijsdiploma willen behalen of zich willen voorbereiden op een van de vele selecterende toelatingsexamens (*concours*) voor een overheidsfunctie.

Zes miljoen mensen aan de ene kant tegen een half miljoen aan de andere kant: het relatieve belang van de op eigen initiatief ondernomen bij- en nascholing is binnen het geheel van de voortgezette vorming gering en loopt terug. Vertegenwoordigden deze in 1980 nog ongeveer een kwart van het aantal stages, op dit moment is dat nog slechts 8% (BERTON, 1996).

Deze 500 000 personen onderscheiden zich vrij duidelijk van diegenen die een opleiding volgen binnen het kader van hun bedrijf of van werkloosheidsbestrijdingsprogramma's. Het betreft een publiek met een grote mobiliteit op de arbeidsmarkt. Zij volgen deze opleidingen geheel op eigen initiatief en de drijfveren om met een opleiding te beginnen kunnen alleen maar begrepen worden als een persoonlijk beroepsplan dat men door middel van opleiding tracht te realiseren.

²) In 1986 maakten 21 000 personen gebruik van het CIF, in 1990 waren dat er 25 600 en in 1992 30 000.



Natuurlijk kan persoonlijk initiatief soms ook een rol spelen bij opleidingen in het kader van door de bedrijven gefinancierde of werkloosheidsbestrijdingsprogramma's. Die rol is echter marginaal. Met name hebben de opleidingen die plaatsvinden in het kader van het personeelsbeleid in bedrijven als eerste doel het aanpassen van het grootst mogelijke aantal personeelsleden aan de behoeften van het bedrijf en de arbeidsplaats die zij bezetten. Slechts zelden worden zij opgezet in samenhang met de behoeften van de loopbanen van de werknemers. De rol van persoonlijk initiatief is, wanneer het gaat om opleidingen die voortkomen uit het werkgelegenheidsbeleid van de overheid, belangrijker. Maar dergelijke opleidingen stellen als voorwaarde dat de persoon in kwestie zich in een speciale situatie bevindt: werkloos zijn. Zij kunnen slechts incidenteel en in een noodsituatie het beroepsleven begeleiden.

Samenvattend, hoewel de middelen die aan bij- en nascholing worden uitgegeven, de laatste twintig jaar enorm zijn toegenomen, werd weinig daarvan besteed aan opleidingen op persoonlijk initiatief van de individuen, een vorm die binnen het geheel van de bij- en nascholing sterk op de achtergrond is geraakt. De bij- en nascholing heeft zich voornamelijk langs twee wegen ontwikkeld: de ene vorm komt voort uit een initiatief van het bedrijfsleven, de andere is het gevolg van overheidsbeleid ten gunste van de intrede op de arbeidsmarkt of de strijd tegen de werkloosheid.

De samenhang van opleiding, arbeidsmarkt en werkgelegenheid.

De ontwikkeling van de bij- en nascholing in Frankrijk die we hierboven aanhaalden, gaat gepaard met enkele zeer uitgesproken ontwikkelingen van de rol van de opleiding en de samenhang met arbeidsmarkt en werkgelegenheid.

Onderneming en bij- en nascholing

In de wet van 1971 krijgt de onderneming een zeer belangrijke rol. In de loop van de jaren tachtig is er een vorm van opleiding ontstaan die het voorwerp was van

veel rigoreuzer ondernemingsbeleid. Het bedrijfsleven probeert geleidelijk aan de doelmatigheid te vergroten, zoals blijkt uit het gebruik van de term "investeringsopleiding". De inspanning van het bedrijfsleven was vooral gericht op opleidingen gebaseerd op analyse van de functies, de daarvoor vereiste competenties en de competenties van de werknemers. De nadruk die op concurrentie en op de noodzaak van het concurrentievermogen van het bedrijfsleven is komen te liggen, heeft dus niet alleen grote uitgaven tot gevolg gehad, maar ook de economische rol van de opleiding versterkt. Opleiding werd geleidelijk aan steeds meer als een factor van industriële doelmatigheid beschouwd, omdat daardoor aanpassing van de werkkrachten aan de ontwikkeling van de kwalificaties mogelijk werd, een ontwikkeling voortgekomen uit nieuwe technologieën, wijziging van de productieorganisaties en kwaliteitseisen. Deze economische gerichtheid van de bijscholing die in de geïndustrialiseerde landen wijd verbreid is, steunde voornamelijk op de activiteit van de ondernemingen, gezien de rol die de wet van 1971 hen op het gebied van de bij- en nascholing toekende. Het gevolg is een toename van bij- en nascholing die wezenlijk gericht is op het op korte termijn aanpassen van de werknemers aan de ontwikkelingen van de functies in de bedrijven en dus in de richting van specifieke competentie- en kwalificatieontwikkeling gaan. De door de ondernemingen geïnitieerde opleidingen zijn steeds korter geworden en in de opzet ervan bleken zij het persoonlijk initiatief van de werknemers steeds meer uit te sluiten of te marginaliseren, ten gunste van een zo duidelijk mogelijke, door de onderneming gestuurde en georganiseerde relatie tussen functie en opleiding. Overigens hebben de brancheorganisaties bijgedragen aan het opzetten van een opleidingsaanbod dat aan deze korte-termijnbehoeften tegemoet kwam. Wat de middellange-termijnbehoeften betreft, deze hebben invloed gehad op het aanbod voor initiële beroepsopleiding. Het opleidingsmanagement van de ondernemingen dat meer toegespitst en afhankelijker van de economische belangen op korte termijn is, heeft ertoe geleid dat elke vorm van opleiding die gericht is op vakbekwaamheidsprojecten voor de middellange termijn of niet binnen de directe bedrijfs-

"(...) de huidige opzet van bij- en nascholing door het bedrijfsleven (vergemakkelijkt) de opleiding voor de meest stabiele, meest gekwalificeerde werknemers van de grootste bedrijven, waarbij eerder meer specifieke dan brede en op de arbeidsmarkt bruikbare kwalificaties worden verworven."



“Deze snelle toename van het aantal niet-vaste banen (...) en de structuurverandering van de functies (...) hebben geleid tot een sterke groei van gedwongen beroepsmobiliteit. (...) Merkwaardig genoeg hebben deze meest mobiele bevolkingsgroepen het minst toegang tot bij- en nascholing.”

“(...) de traditionele mobiliteitspatronen binnen de ondernemingen heben de neiging te verdwijnen doordat voor meer functies rechte reeks kandidaten worden gezocht op de externe arbeidsmarkt. Een minder rechtstreekse samenhang tussen bij- en nascholing en promotie is daarvan het gevolg.”

“Hoewel de economische situatie en de greep van het bedrijfsleven op de bij- en nascholing dus de rol van persoonlijk initiatief van werknemers en de zogeheten opleidingen voor sociale vooruitgang mede hebben gemarginaliseerd, heeft de Franse overheid, onder druk van de werkloosheid en de moeilijkheden die jongeren bij hun toetreden tot de arbeidsmarkt ondervinden, deze ontwikkeling niet rechtgetrokken.”

doelstellingen past, uit de bedrijven verdwijnt. Deze situatie markeert een breuk met het verleden. Nu vijftig jaar geleden, het moment waarop de wet van 1971 in werking trad, vielen de tijdelijke perspectieven van werknemer en werkgever voldoende samen om onderhandeling tussen beide over de aanwending van de geldmiddelen die de onderneming volgens de wet moest vrijmaken, mogelijk te maken. Dit gemeenschappelijk perspectief is verdwenen en de financiële middelen behoren tot de eerste verantwoordelijkheid van de werkgever.

Uiteindelijk kan men, op enigszins karkaturale wijze, stellen, dat de huidige opzet van bij- en nascholing door het bedrijfsleven de opleiding voor de meest stabiele, meest gekwalificeerde werknemers van de grootste bedrijven vergemakkelijkt, waarbij eerder meer specifieke dan brede en op de arbeidsmarkt bruikbare kwalificaties worden verworven.

De samenhang tussen opleiding, promotie en mobiliteit

Het opvallendste gegeven op lange termijn is dat de band tussen vormen van opleiding en promotiegericht mobiliteit binnen het beroep geleidelijk minder sterk wordt. In het begin van de jaren zeventig ondervond 55% van de werknemers die een opleiding op initiatief van het bedrijf hadden gevolgd, een verbetering van hun beroepssituatie (ander beroepsniveau, verantwoordelijkheid binnen de hiërarchie). In 1993 is dat nog maar 9% (PODEVIN 1995). Dezelfde trend is waar te nemen bij werknemers die op eigen initiatief opleidingen volgden. Tegen het einde van de jaren zestig kreeg 35% van deze werknemers na voltooiën van hun opleiding een betere positie binnen hun beroep, terwijl dat nu nog maar bij 11% het geval is. Daarentegen wordt die opleiding door steeds meer jongeren gebruikt om (weer) een baan te vinden: thans 17%, 25 jaar geleden 3%.

Deze snelle toename van het aantal niet-vaste banen (contracten met bepaalde duur, uitzendcontracten) en de structuurverandering van de functies (grote terugloop van industriële arbeid, toename van banen in de dienstensector) hebben geleid tot een sterke groei van gedwongen beroepsmobiliteit. Tussen 1988 en 1993

zijn viereneenhalf miljoen werknemers van bedrijf veranderd, tegen drieëneenhalf miljoen tussen 1980 en 1985. Vooral de jongste bevolkingsgroepen en zij die in sterk aan reorganisatie onderhevige sectoren werken, hebben met een dergelijke mobiliteit te maken. Zo heeft 29% van de werknemers jonger dan 45 jaar en 38% van de werknemers in de particuliere sector tussen 1988 en 1993 een andere werkgever gekregen (bron: onderzoek Formation Qualification Professionnelle de l'INSEE, 1993).

Merkwaardig genoeg hebben deze meest mobiele bevolkingsgroepen het minst toegang tot bij- en nascholing. Tussen 1988 en 1993 heeft 42% van de werknemers die in overheidsbedrijven bleven werken, op initiatief van het bedrijf een opleiding gevolgd (voor de privé-sector was dat 29%) en van het aantal dat in die periode van bedrijf veranderde was het maar 21%.

Deze wijziging van de samenhang tussen mobiliteit, promotie en opleiding is voor een belangrijk deel het gevolg van de veranderingen op de arbeidsmarkt. De interne arbeidsmarkten van de ondernemingen die een wezenlijke rol speelden bij promoties, eventueel samen met opleiding, verliezen hun belang ten gunste van de externe arbeidsmarkt. Wat betreft de toegang tot banen is de concurrentie tussen werknemers binnen de onderneming en werkzoekenden op de externe arbeidsmarkt versterkt. Rechtstreekse toegang tot functies op de verschillende niveaus van de bedrijfshiërarchie komt veel vaker voor en is des te gemakkelijker doordat de initiële opleiding vandaag de dag een overvloedige en groeiende stroom gediplomeerden op alle niveaus oplevert. Zo hebben de traditionele loopbaantrajecten binnen de ondernemingen de neiging te verdwijnen doordat voor meer functies rechte reeks kandidaten worden gezocht op de externe arbeidsmarkt. Een minder rechtstreekse samenhang tussen bij- en nascholing en promotie is daarvan het gevolg.

Opleiding en werkloosheid

Hoewel de economische situatie en de greep van het bedrijfsleven op de bij- en nascholing dus de rol van persoonlijk initiatief van werknemers en de zogeheten opleidingen voor sociale vooruitgang



mede hebben gemarginaliseerd, heeft de Franse overheid, onder druk van de werkloosheid en de moeilijkheden die jongeren bij hun toetreden tot de arbeidsmarkt ondervinden, deze ontwikkeling niet rechtgetrokken. Deze situatie heeft geleid tot een belangrijke toename van door de overheid gesteunde bij- en nascholing, die echter, aangezien zij bedoeld is als oplossing van een noodsituatie, eveneens weinig ruimte laat voor persoonlijk initiatief. De druk op de overheidsbegroting heeft ervoor gezorgd dat individuele opleidingen nauwelijks werden aangemoedigd of vergemakkelijkt.

Opleiding en persoonlijk initiatief

De bij- en nascholing is sinds het begin van de jaren zeventig als geheel weliswaar aanzienlijk toegenomen, maar tegelijkertijd is zij ingrijpend veranderd. In haar geheel komt deze beweging de bij- en nascholing die a priori het best bij de Europese perspectieven aansluiten, echter niet ten goede. Er blijken minder mensen dan vroeger op eigen initiatief een opleiding te volgen. De belangstelling voor voorzieningen die op initiatief van de overheid of de sociale partners werden ingesteld, stagneert of loopt terug, de initiatieven van de sociale partners zijn maar weinig succesvol. Levenslang leren schijnt op een dubbele paradox te berusten: enerzijds is stabiliteit van een arbeidsplaats bevorderlijk voor het volgen van opleiding en mobiliteit ongunstig, anderzijds is bij- en nascholing steeds minder vaak een middel om in het beroepsleven vooruit te komen. Dat zou betekenen dat het door levenslang leren geboden perspectief steeds verder weg geraakt in plaats van dat het dichterbij komt.

Alles wijst erop dat dit gebeurt: vanuit de individuele personen is en blijft er tijdens het actieve leven vraag naar bij- en nascholing. Die vraag is echter anders geworden, want zij houdt verband met andere loopbanen.

Loopbanen en opleiding

Er zijn uiteenlopende redenen waarom individuen een opleiding volgen in hun

eigen tijd en op eigen kosten. Een onderzoek naar de groepen die op eigen initiatief een opleiding aan de eerder genoemde instellingen volgen, toont dit aan (CORREIA 1995, FOND-HARMANT 1996).

In de jaren zestig en zeventig wilden mensen tijdens hun beroepsleven een opleiding volgen om vooruit te komen op hun werk. Het voornaamste doel was dan een zo hoog mogelijk diploma te halen, want het diploma werd geacht toegang te geven tot een hoger beroepsniveau. Het schoolvoorbeeld hiervan was de promotie van technicus tot ingenieur via het behalen van de ingenieurstitel door bij- en nascholing. Deze opleidingstrajecten, gericht op promotie op het werk of op maatschappelijke vooruitgang zoals dat in de jaren zestig en zeventig werd opgevat (TERROT 1983, THUILLIER 1977), zijn van ondergeschikt belang geworden, terwijl zij twintig jaar geleden nog de boventoon voerden. Zij sluiten goed aan bij het industriële model van de jaren zestig en zeventig. De vormen van personeelsbeleid die gebaseerd waren op een vrij grote stabiliteit van arbeidsplaatsen, bevorderden in die periode de interne promotie binnen de grote ondernemingen of op de professionele arbeidsmarkten daarbuiten. De lengte van de opleiding, die wel enkele jaren kon beslaan, omdat opleiding en werk gecombineerd moesten worden, vormde dus geen obstakel voor de werknemer, gezien de stabiliteit van hun baan en de grotere kansen op promotie na het einde van de opleiding.

Dit model heeft plaats moeten maken voor een flexibelere arbeidsmarkt, die karakteristiek is voor kleine bedrijven en een sterk groeiende dienstensector die nieuwe loopbanen oplevert en tot een nieuwe toepassing van de opleiding leidt.

Voor sommige werknemers is het loopbaanperspectief aanzienlijk ingekrompen in die zin, dat het individu zijn carrière en loopbaanmogelijkheden niet over een lange periode kan voorzien. Veel mensen stellen zichzelf dan ook doelen op kortere termijn. De bij- en nascholing die zij volgen, is op deze doelen gericht. Zijn deze eenmaal bereikt, dan stellen zij zich andere doelen, die hen weer naar een andere opleidingscyclus voert, als deze wordt beschouwd als een geschikt middel om vooruit te komen.

“Dat zou betekenen dat het door levenslang leren geboden perspectief steeds verder weg in plaats van dat het dichterbij komt.”



“Bekijken we de loopbaantrajecten en de opleiding van personen die op eigen initiatief een opleiding volgen, dan blijken er nieuwe motieven te zijn ontstaan voor het volgen van een opleiding.”

Voor andere, vaak jonge werknemers, leidt de vaagheid van de inhoud van de beroepsactiviteit die inherent is aan de snelle verandering van de functies, tot een opeenvolging van teleurstellende beroepservaringen. Opleiding is dan een poging om een interessantere beroepsactiviteit te zoeken en te vinden.

Bovendien heeft de voortdurende en sinds het begin van de jaren negentig bijzonder snelle stijging van het niveau van de initiële opleiding van schoolverlaters de toegangsvoorwaarden tot de verschillende sociale categorieën volledig veranderd. Als gevolg daarvan hebben veel jonge volwassenen de indruk, dat de gevolgde opleiding en de baan die zij hebben, qua niveau niet op elkaar aansluiten. Een opleiding volgen wordt dan een middel tegen deze relatieve onderwaardering waarvan zij zich het slachtoffer voelen.

Tot slot heeft het volgen van een opleiding voor sommige werknemers geen rechtstreeks nut. Deze mensen hebben uiteenlopende motieven voor het volgen van een opleiding. Sommigen voelen zich bedreigd in hun baan, anderen zijn op zoek naar werk, weer anderen willen een betere positie binnen hun beroepsomgeving. Voor die mensen is opleiding een instrument om kennis te vergaren die zij te gelegener tijd in competenties zullen omzetten.

Persoonlijk initiatief en nieuwe arbeidsmarkt

Al deze trajecten en toepassingen van opleiding zijn niet nieuw, maar zij schijnen sinds tien jaar sterk aan belang te hebben gewonnen. De tamelijk rechtlijnige trajecten van maatschappelijke en professionele vooruitgang op lange termijn wordt vervangen door een grotere verscheidenheid aan trajecten met opleidingen die sterker verschillen in termen van duur, opzet en inhoud. Geleidelijk aan is er tussen de meest stabiele werknemers die het meest van de op initiatief van het bedrijfsleven opgezette opleiding gebruiken en de groepen met grote moeilijkheden op de arbeidsmarkt die profiteren van financiering door de nationale of regionale verheden, een grote tussen-categorie ontstaan van een beroepsbevolking die zeer mobiel is op de arbeidsmarkt, maar grote moeilijkheden heeft om

toegang tot bij- en nascholing te krijgen. Deze laatste categorie wordt steeds belangrijker binnen de op eigen initiatief gevolgde opleidingen zoals boven beschreven, terwijl de groepen met de meest stabiele arbeidsplaatsen steeds minder vaak dergelijke opleidingen volgen.

Bekijken we de loopbaantrajecten en de opleiding van personen die op eigen initiatief een opleiding volgen, dan blijken er nieuwe motieven te zijn ontstaan voor het volgen van een opleiding. De cursisten van deze opleidingen zijn een weerspiegeling van de huidige veranderingen op de arbeidsmarkt en de nieuwe rollen die de opleiding kan spelen om individuen de kans te geven hun eigen loopbaanplannen uit te voeren. De verschillende wijzen waarop de opleidingen door de individuen worden aangewend, duiden dus op het bestaan van opleidingsbehoeften die niet te maken hebben met de directe behoeften van het bedrijfsleven of met die van de bevolkingsgroepen met grote moeilijkheden op de arbeidsmarkt. Aan deze behoeften kan dan ook niet worden voldaan binnen het kader van de door het bedrijf geïnitieerde opleidingen of binnen dat van maatregelen ter bestrijding van de werkloosheid. Zij zijn het gevolg van de veranderingen op de arbeidsmarkt en van de veranderde invloed van opleiding op beroepsmobiliteit. Voor individuen is het niet meer alleen een kwestie van promotie maken binnen het eigen bedrijf in het kader van een stabiele baan, maar eerder van het zoeken naar een betere of aantrekkelijkere baan in termen van salaris, werkomstandigheden, persoonlijke interesse enz. Het gaat er voor hen eveneens om zich bezig te houden met de mobiliteit en de vaktechnische ontwikkeling ervan, de risico's en kansen van de arbeidsmarkt in te schatten en de hulpmiddelen waarover zij beschikken aan te wenden: tijd, geld, beschikbare opleidingen evenals eventuele steunmaatregelen van de overheid.

Obstakels voor de ontwikkeling van levenslang leren

De bevolkingsgroep die zich het best aan de ontwikkeling van de arbeidsmarkt heeft aangepast en meer in het algemeen de bevolkingsgroep die het meest mobiel



is op deze markt, neemt op de arbeidsmarkt in omvang toe, maar deze groep krijgt moeilijk toegang tot beroepsopleiding, gezien de huidige opzet daarvan. Waarschijnlijk is dit het gevolg van obstakels voor het nemen van persoonlijk initiatief op het gebied van opleiding. Er zijn ten minste drie soorten obstakels te noemen: de werkomstandigheden, het opleidingsaanbod en de relatie functie-opleiding.

De werkomstandigheden zijn in de loop van de laatste vijftien jaar zodanig veranderd dat het volgen van een opleiding op eigen initiatief steeds moeilijker wordt. Dit heeft met verschillende factoren te maken. De werkdruk is aanzienlijk toegenomen, zoals uit verschillende onderzoeken blijkt. Het komt steeds minder vaak voor dat werktijden worden aangepast om werknemers in staat te stellen een opleiding te volgen. De combinatie van de inspanning die de opleiding vergt en de vereiste werkinspanning is op zichzelf op dit moment een zeer groot obstakel, ondanks de vermindering van het aantal arbeidsuren. Opleiding op eigen initiatief zal slechts dan weer in omvang kunnen toenemen wanneer er nieuwe compromissen worden gevonden tussen persoonlijk initiatief en maatregelen van het bedrijf die de combinatie beroepsactiviteit en opleidingsactiviteit vergemakkelijken.

Het bestaande bij- en nascholingsaanbod is vaak niet goed in staat opleidingen te bieden voor uiteenlopende loopbaantrajecten. De polarisatie van het aanbod van enerzijds lange opleidingen die een diploma bieden en anderzijds zeer korte opleidingen, het feit dat dezelfde leerplannen worden gebruikt voor cursisten met verschillende behoeften, het feit dat geen rekening wordt gehouden met verworven beroepservaring enz., zijn vrij algemeen bekende tekortkomingen van het aanbod. De ontwikkeling van meer op modules gebaseerde opleidingen, het ontwerpen van op de individuele situatie toegesneden leertrajecten, het tot stand brengen van erkenning van verworven theoretische kennis of praktische vaardigheden, het organiseren van opleidingen buiten of tijdens werktijd en het opzetten van hulp bij loopbaanoriëntatie komen maar zeer langzaam van de grond. Dit alles zet in feite in Frankrijk de hele organisatie van bij- en nascholing op zijn

kop, die lange tijd naar het voorbeeld van de initiële opleiding was ingericht.

Maar het valt te vrezen, dat nog een ander en moeilijker te nemen hindernis de ontwikkeling van levenslang leren belemmert: de band tussen opleiding en arbeidsplaats. Een eerste aspect van deze band is het groeiende belang dat in de maatschappelijke beeldvorming en de wervingspraktijk van bedrijven binnen het loopbaanperspectief aan diploma's en initiële opleiding wordt toegekend. Het diploma van de initiële opleiding werkt als een soort onvermijdelijke zeef bij iedere toegang tot een maatschappelijke of beroepscategorie. Bij- en nascholing en de bijbehorende diploma's worden louter beschouwd als "extra's", "tweede kansen" waarvan de waarde en de rol op de arbeidsmarkt van ondergeschikt belang zijn. Vooral de investering in initiële opleiding wordt als het meest efficiënt beschouwd.

Een ander aspect van de relatie tussen opleiding en arbeidsplaats is gelegen in de verbanden die er bestaan tussen opleidingsniveau en functieniveau, tussen het gebruikmaken van bij- en nascholing en de promotiekansen, tussen het opleidingsniveau en een geringer werkloosheidsrisico. Al deze verbanden hebben de neiging te vervagen. De kansen op het maken van carrière binnen een onderneming zijn minder geworden, maar anderzijds wordt opleiding vaak niet meer gezien als een bescherming tegen werkloosheid. De kloof tussen wat een werknemer van een opleiding kan verwachten in verband met het sturen van zijn loopbaan en de behoeften van zijn werkgever om het produktiemiddel of de arbeidsorganisatie aan te passen, wordt steeds groter. Het is niet onmogelijk dat er in de eerstkomende jaren een vertrouwenscrisis ontstaat ten aanzien van nut en belang van de opleiding, in welke vorm deze ook is gegoten.

De obstakels voor de ontwikkeling van levenslang leren zijn dus bijzonder groot. Ze zijn in de afgelopen decennia waarschijnlijk ook groter geworden. Het tijken, het Franse stelsel weer in evenwicht brengen en het persoonlijk initiatief op opleidingsgebied weer een belangrijker plaats geven, zal dus een zeer moeilijke opgave zijn.

“De werkomstandigheden zijn in de loop van de laatste vijftien jaar zodanig veranderd dat het volgen van een opleiding op eigen initiatief steeds moeilijker wordt.”

“(…) verbanden tussen opleidingsniveau en functieniveau, tussen het gebruikmaken van bij- en nascholing en de promotiekansen, tussen het opleidingsniveau en een geringer werkloosheidsrisico (...) deze verbanden hebben de neiging te vervagen.”

“Het is niet onmogelijk dat er in de eerstkomende jaren een vertrouwenscrisis ontstaat ten aanzien van nut en belang van de opleiding, in welke vorm deze ook is gegoten.”

**Literatuur:**

Berton, Fabienne, "Les formations de promotion professionnelle: essai de dénombrement des stagiaires, à travers les documents annexes aux projets de loi de finance de 1970 à 1996", in: De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Colloquium CEREQ, CNAM en DFP van 25 maart 1996. Begeleidend document van de ronde-tafelbijeenkomst nr. 1/ CNAM, Parijs 1996.

Cooreia, Mario, "Formation et promotion sociale: des liens de plus en plus distendus", in: Actualité de la Formation Permanente, mei 1996.

Croquey, Edwidge, "La Formation professionnelle continue: des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme". DARES, Premières synthèses, nr. 107, 8 aug. 1995.

Fond-Harmant, Laurence, "Cycles de vie et fonction sociale de l'offre universitaire de formation", in: Actualité de la Formation Permanente, maart 1996.

Nicolas, Dominique en Tremblay, Christian, "Les auditeurs des cours municipaux de la ville de Paris", in: De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Colloquium CEREQ, CNAM en DFP van 25 maart 1996. Begeleidend document van de ronde-tafelbijeenkomst nr. 1. CNAM, Parijs 1996.

Pieuchot, Laurent, "Statistiques des enseignements du CNAM: Chiffres clés", Document de l'Observatoire des études et carrières. CNAM 1996.

Podevin, Gérard, "De la promotion sociale à la promotion de l'économie. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971". Revue "POUR", nr. 148, 1995.

Terrot, Noël, "Histoire de l'éducation des adultes en France", Parijs, Edilig, 1983.

Thuillier, Guy, *La promotion sociale*. P.U.F, Que sais-je? 1977, 2de druk.



De relatie tussen bij- en nascholing en promotie - het Duitse model, sterke kanten en risico's ervan in het perspectief van levenslang leren

Levenslang leren en de ervaringen van de naoorlogse decennia - doel van dit artikel

Na 1945 was loopbaanontwikkeling en sociale vooruitgang de drijvende kracht die onder de naoorlogse generaties buitengewone bij- en nascholingsactiviteiten op gang bracht, zonder welke de wederopbouw en modernisering van de Europese economieën en samenlevingen volstrekt onmogelijk geweest zouden zijn. Op dit moment hebben we opnieuw te maken met dergelijke uitzonderlijk grote behoeften aan herstructurering en herkwalificatie, die in het concept van levenslang leren hun even aantrekkelijke als beangstigende uitdrukking vinden, zonder dat duidelijk is hoe zij qua motivationele en financiële eisen kunnen worden verwerkelijkt. In deze situatie is het zinvol na te gaan hoe in de naoorlogse jaren de zo succesvolle relatie tussen bij- en nascholing en promotie zich ontwikkeld heeft en welke lessen daaruit te trekken zijn voor de op handen zijnde herkwalificatie-eisen.

Dit artikel wil, aan de hand van de ontwikkeling in de Bondsrepubliek een antwoord op deze vragen proberen te vinden.¹ Het richt zich vooral op de relatie tussen opleiding en promotie van werknemers die al in het beroepsleven actief zijn (intrageneratieve promotie); deze relatie is op dit moment van bijzonder veel belang gezien het feit dat de komende herkwalificatieprocessen grotendeels met

al in het beroepsleven actieve werknemers moeten worden doorgevoerd.

Het proces van stimuleren van bijscholingsactiviteiten door loopbaanperspectieven, die in termen van betere kansen voor de sinds jaar en dag achtergestelde beroepsgroepen (respectievelijk zelfs: gelijke kansen voor ieder) thematisch aan de orde werden gesteld, was kennelijk iets wat verschillende Europese landen, en speciaal Frankrijk en de Bondsrepubliek, gemeen hadden. Hetzelfde geldt voor de politieke doelstelling van de institutionele en financiële ondersteuning van initiatieven die promotiegerichte opleiding in bredere zin mogelijk maakten; een doelstelling die met de sleutelwoorden "stimuleren van de niet zelfstandige tussengroepen" samengevat kan worden. Toch waren de concrete manieren waarop deze mobiliseringsprocessen gestuurd werden en vorm gegeven werden zeer verschillend. Men zou zelfs van landspecifieke ontwikkelingsmodellen van de relatie tussen vorming en promotie kunnen spreken, die zich in de loop van de eerste veertig jaar na de oorlog steeds duidelijker gingen onderscheiden. In de laatste tien jaar verloren zij echter geleidelijk aan hun contouren. Dat geldt in het bijzonder voor het klassieke Duitse model van deze relatie, dat sinds het midden van de jaren tachtig erosieverschijnselen vertoont.

In het hier volgende worden eerst de belangrijkste onderdelen van dit relatie-model "opleiding-promotie" onderzocht, vervolgens de diverse risico's die zich thans voordoen en die het voortbestaan ervan bedreigen. Tot slot volgt er een



Ingrid Drexel

studeerde sociologie, economie en sociale psychologie in München; sinds 1973 verricht zij aan het IMF München

onderzoek naar empirische en theoretische kwesties op het gebied van beroepsopleiding en kwalificaties, met name in relatie tot opleidings- en arbeidsinstellingen in verschillende landen.

Na 1945 was loopbaanontwikkeling de sterke motor waardoor buitengewone bij- en nascholingsactiviteiten op gang werden gebracht, zonder welke de wederopbouw en modernisering van de Europese economieën niet mogelijk geweest zouden zijn. Op dit moment hebben we opnieuw te maken met dergelijke uitzonderlijk grote herkwalificatiebehoeften die met de woorden levenslang leren worden uitgedrukt, maar een concept missen. Tegen deze achtergrond analyseert dit artikel - aan de hand van de Duitse ontwikkeling - de relatie tussen voortgezette opleiding en promotie, rekening houdend met de eindconclusies voor dit moment. Onafwendbaar presenteert zich een nieuw model van deze relatie, waarin, gezien de genivelleerde bedrijfsstructuren, de beide promotiestimulerende kernfactoren - verbetering en verandering van de beroepsituatie - in "diagonale loopbaanpatronen" opnieuw met elkaar verbonden en door nieuwe bij- en nascholingstrajecten gesteund moeten worden.



“Als gevolg van [de] institutionele voorwaarden van het Duitse onderwijssysteem bestaat van oudsher op opleiding gebaseerde intrageneratieve promotie vrijwel uitsluitend in de vorm van mobiliteit van arbeiders en vakarbeiders”

Binnen het verticale mobiliteitspatroon dat van het niveau van arbeiders en employés uitgaat, zijn twee belangrijke typen promotielijnen te onderscheiden:

– promotie die geschoolde arbeiders en vakarbeiders (onder speciale omstandigheden ook halfgeschoolde arbeiders) in middenfuncties brengt, in het bijzonder in de functie van technicus en supervisor,
– en promotie die voor diezelfde werknemerscategorieën tot hogere (“academische”) functies leidt.

1) Het gaat hier om een uitgewerkte en in het Duits vertaalde versie van een paper dat de schrijfster tijdens het in Parijs door de DFP, de CERECQ en de CNAM gehouden colloquium (25.3.1996) over het thema “De la promotion Sociale à la Formation tout au long de la vie”, heeft aangeboden.

2) Voor het geheel van de bijscholingsprocessen, in zoverre zij door het bedrijfsleven op gang zijn gebracht, zie de bijdrage van U. Grünewald.

aantal overwegingen over het hervormen en hernieuwen van deze relatie in het perspectief van levenslang leren.

Aangezien dit artikel voor een merendeels niet-Duits lezerspubliek bedoeld is, wordt de gedachtengang noodgedwongen niet in detail uitgewerkt. Om het eenvoudig te houden, maar ook vanwege plaatsgebrek, richt het zich vooral op het gebied dat voor de aan de orde gestelde vraag het interessantst is: het gebied van de technische kwalificaties die hoofdzakelijk de beroepsgroepen van geschoolde arbeiders, technisch personeel, supervisors en “Ingenieurs” (de Duitse titels “Ingenieur” en “Meister” worden in het volgende niet vertaald) omvat. Omdat de voor de BRD beschikbare statistische gegevens over het middellange en lange verleden weinig gedifferentieerd zijn en de nieuwe gegevens uit verschillende bronnen stammen waarvan de uitkomsten en grenzen hier niet kunnen worden besproken, beperkt deze bijdrage zich er toe de grote ontwikkelingslijnen van de betrokken relatie tussen een veeleisende en langdurige voortgezette opleiding² en intrageneratieve promotie in kwalitatieve bewoordingen te schetsen, die slechts gedeeltelijk op kwantitatieve indicatoren steunen.

De relaties tussen bij- en nascholing en intrageneratieve promotie in de BRD - een overzicht

Karakteristiek voor het “Duitse model” is het feit, dat het bij intrageneratieve promotie die op bij- en nascholing berust, voor een belangrijk deel gaat om promotie van in het alternerend systeem gekwalificeerde vakarbeiders en employés. Dat wordt veroorzaakt door de centrale structuren van het Duitse onderwijssysteem: om te beginnen bestaat er een breed-schalig systeem van degelijke initiële opleiding voor arbeiders en technisch en ook verkooppersoneel, maar - in tegenstelling tot andere landen - geen initiële opleidingen onder het tertiaire onderwijsniveau (universiteit, hoger beroepsonderwijs), die via een omweg toegang tot middenposities mogelijk zouden maken. Vervolgens bestaat er een reeks sterk geïnstitu-

tionaliseerde gedegen bij- en nascholings-trajecten die doelbewust zo geprofileerd zijn, dat zij vooral de verticale mobiliteitsprocessen van arbeiders respectievelijk employés tot technicus en “Meister” steunden. En ten derde was tot voor kort voor de toegang tot de universiteit en het hoger beroepsonderwijs een eindexamen middelbare school (of een eenvoudiger equivalent) noodzakelijk, iets wat technici en “Meister” meestal niet in hun bezit hebben.

Als gevolg van deze institutionele voorwaarden van het Duitse onderwijssysteem bestaat van oudsher op opleiding gebaseerde intrageneratieve promotie vrijwel uitsluitend in de vorm van mobiliteit van arbeiders en vakarbeiders. De in andere landen (opnieuw met name in Frankrijk) veel voorkomende promotie van technicus tot “Ingenieur” is te verwaarlozen - niet alleen omdat dit institutioneel belemmerd wordt doordat het eindexamen als studievoorwaarde wordt gesteld, maar ook omdat dit soort promotie maatschappelijk gezien geen zin heeft: gediplomeerden van het alternerend opleidings-systeem met een eindexamen die vooruit willen komen, maken geen omweg via een technische bijscholing, maar gaan rechtstreeks naar een technische hogeschool.

Binnen het verticale mobiliteitspatroon dat van het niveau van arbeiders en employés uitgaat, zijn twee belangrijke typen promotielijnen te onderscheiden:

□ promotie die geschoolde arbeiders en vakarbeiders (onder speciale omstandigheden ook halfgeschoolde arbeiders) in middenfuncties brengt, in het bijzonder in de functie van technicus en supervisor, maar ook in de zeer talrijke, minder duidelijk afgebakende functies van het technisch middenkader op de technische bureaus (bijv. werkvoorbereiding);

□ en promotie die voor diezelfde werknemerscategorieën tot hogere (“academische”) functies leidt.

In de twee volgende paragrafen worden de opbouw en ontwikkeling van de beide vormen van op bijscholing steunende promotie in de naoorlogse decennia - de klassieke promotie van vakarbeiders en geschoolde employés, en de zgn. tweede opleidingsweg - uiteengezet.



De promotie van arbeiders en employés naar middenkaderfuncties

(1) De verticale mobiliteit van arbeiders en employés naar functies als technicus en supervisor veronderstelt natuurlijk een aanstelling door het bedrijf; toch is in de meeste gevallen de aanstelling het gevolg van een degelijke bijscholing die wordt afgesloten met een officieel erkend examen waardoor men in het bezit komt van het officieel erkende vakdiploma van technicus respectievelijk "Meister". Hoewel deze bijscholingen wettelijk niet dezelfde status hebben, zijn ze op volstrekt dezelfde manier ingericht: voor het halen van het "Meister"-diploma moet men (de normale weg) een alternerende opleiding in het betrokken beroepsgebied (metaal, hout) doorlopen hebben, ten minste drie jaar in dit vakgebied beroepsmatig actief geweest zijn en daarna de opleiding tot "Industriemeister" voltooid hebben (ca. één jaar in voltijd of drie jaar in deeltijd); voor personen zonder alternerende opleiding of met een opleiding in een ander vakgebied zijn zeven jaar beroepsarbeid binnen het betreffende vakgebied en eveneens de voortgezette opleiding tot "Meister" vereist. Voor het verkrijgen van het door de staat erkende diploma van technicus gelden dezelfde voorwaarden, alleen is de vereiste beroepsactiviteit wat korter en de bijscholing wat langer.

(2) Een bijzonderheid van de Duitse situatie die van belang is, gezien het perspectief van levenslang leren en de groeiende vraag naar co-investering door de werknemer in bijscholingstijd en -kosten, is het feit dat het bij dit soort voortgezette opleiding in het algemeen de werknemers zelf zijn die het **initiatief** nemen om mee te doen en de **lasten qua tijd en geld** volledig of vrijwel volledig zelf dragen. Deelname vindt vaak plaats buiten medeweten van hun bedrijf, vaak ook op instigatie ervan doordat zij bij overlegging van het betrokken diploma een baan als supervisor of technicus in het vooruitzicht stellen. Nog belangrijker is echter de indirecte stimulans van de kant van de bedrijven doordat steeds vaker voor een functie als supervisor respectievelijk technicus een desbetreffend vakdiploma vereist is.

De werknemers nemen in principe de (relatief hoge) kosten voor deze bijscholing voor hun rekening. Lange tijd konden zij zich herfinancieren bij een semi-overheidsfonds dat door de arbeidsbureaus beheerd werd, mits het bevoegde arbeidsbureau op de arbeidsmarkt voldoende behoefte aan de betrokken bijscholing waarneemt. De voorwaarden voor deze herfinanciering zijn in de loop van het onderhavige tijdsbestek door de regeringen, door de conjunctuur, door de concurrerende aanwending van dit fonds voor kwalificering van werklozen enz. veranderd: in de jaren zeventig en het begin van de jaren tachtig werd op relatief ruime schaal aan de vraag om herfinanciering gevolg gegeven, later werd de herfinanciering steeds restrictiever om ten slotte helemaal te worden gestopt. Vaak werd de bij- en nascholing ook door de bedrijven financieel gesteund, volgens de traditie dat werknemers voor vormingsinspanningen worden beloond. Immers de belangrijkste investering is die van de werknemer zelf - het feit dat hij deze opleiding in zijn vrije tijd (in de avonden en op zaterdag) volgt of (voor zover het om een voltijdsvorm gaat) zonder bezoldiging.³

De ontwikkeling van de **deelnemersaantallen** van deze bij- en nascholingen (voltijd en deeltijd samen) is veelzeggend: in eerste instantie steeg dit aantal vanwege de positieve ontwikkeling van de promotiekansen - positief dank zij de economische groei, maar ook dank zij andere factoren, die hierna aan de orde zullen komen - en vanwege de positieve ontwikkeling van de overheidsfinanciering. In de jaren tachtig en negentig is echter - anders dan men had mogen verwachten - het aantal deelnemers niet in overeenstemming met de inperking van de overheidssteun teruggelopen, in tegendeel: bekijkt men bijvoorbeeld de opleiding tot supervisor dan blijkt, dat het aantal jaarlijks behaalde examens tussen 1980 en 1993 van ongeveer 6.200 tot 16.000 gestegen is (BMBF, p. 313) - een buitengewone groei ondanks moeilijker omstandigheden.

(3) Bovendien, afzonderlijke statistisch onderbouwde gegevens over in hoeverre deze bij- en nascholingsinspanningen ook daadwerkelijk **promotie** in overeenkomstige functies opleverden, en hoe dit

"[...] het bij dit soort voortgezette opleiding in het algemeen de werknemers zelf zijn die het initiatief nemen om mee te doen en de lasten qua tijd en geld volledig of vrijwel volledig zelf dragen."

3) Wat de laatstgenoemde vorm betreft werd in de economisch voorspoedige jaren de loonderving gedeeltelijk door het federaal arbeidsbureau gecompenseerd.



“Samenvattend, de relatie tussen gedegen, door de overheid geregleerde bij- en nascholing en promotie in de jaren '60, '70 en '80 kan worden beschouwd als een positieve cirkel, waar bij- en nascholingsactiviteiten van de werknemers en het personeelsbeleid elkaar wederzijds versterken.”

4) De gegevens van de micro-volks-telling die hierop eigenlijk van toepassing zijn, zijn te weinig gedifferentieerd. De betrokken categorie van de hoogste examens op vormingsgebied vat alternerende opleidingen en vakschoolopleidingen in een categorie samen, waardoor juist het hier centraal staande verschil wordt verhuuld. En ook de hier met name van belang zijnde functie binnen het bedrijf is te ruim omschreven, daar voortgekomen, gekwalificeerde vakarbeiders, constructeurs, onderdelenafwerkers, studie-adviseurs, sectorleiders, supervisors, voorman en mijnopzichters op een hoop worden gegooid (Althoff 1996, p. 29).

5) Een onderzoek dat de auteur aan het einde van de jaren '80, begin jaren '90 verrichtte, evenals twee thans lopende onderzoeken.

6) In een in 1995 (niet representatieve) telefoonenquête die bij 100 grote en middelgrote bedrijven werd gehouden, stelden wij vast dat in 85 bedrijven deels een groot overschot aan supervisors bestaat: uit bedrijfs-case-studies zijn gebieden bekend waar tussen de 50% en 100% van de vakarbeiders een “Meister”-diploma hebben.

7) Deze gegevens worden binnenkort in het verslag van 1996 inzake het beroepsonderwijs van het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Technologie bekend gemaakt; het BIBB was zo vriendelijk ze de schrijfster vooraf ter hand te stellen.

succespercentage zich in de loop der tijd ontwikkeld heeft zijn niet beschikbaar.⁴ Alleen over 1992 zijn gegevens beschikbaar van een door het BIBB en het IAB gehouden enquête onder 30.000 personen, die voor het eerst nauwkeurige informatie bieden enerzijds over de plaats waar gediplomeerden van de opleidingen tot supervisor en technicus terecht komen en anderzijds over het bezit van een vakdiploma bij diegenen die al een baan als supervisor of technicus hebben. Om die reden baseren wij ons wat betreft uitspraken over de ontwikkeling van het succespercentage van deze bij- en nascholingen grotendeels op case-studies uit diverse eerdere en lopende onderzoeken,⁵ ondanks de ermee samenhangende generaliseringsproblemen; de exacte getallen van het BIBB-IAB-onderzoek geven een tussenstand voor de situatie van begin jaren negentig.

Onze onderzoeken laten zien, dat in middelgrote en grote industriële ondernemingen de promotie van arbeiders lange tijd zeer aanzienlijk en stabiel was, ten minste tot ver in de jaren '80: de deelname aan een voortgezette opleiding tot technicus werd in de jaren '60, '70 en - in steeds mindere mate - in de jaren '80 in de meeste gevallen “beloond” met een baan als technicus of een vergelijkbare functie, vaak heel dicht bij die van “Ingenieur”, en vaak ook door nog verdere promotie in leidinggevende posities, soms zelfs hoger dan de jongere “Ingenieurs”. In de jaren '80 begonnen in veel bedrijven de promotiekansen voor arbeidskrachten met een technisch diploma te verslechteren: door de geleidelijke vervanging van technisch personeel door jonge “Ingenieurs” uit het hoger beroepsonderwijs, maar ook door een toenemend aantal arbeidskrachten met een technisch vakdiploma. Ook het succespercentage van de bijscholing tot supervisor was, na de officiële regeling van de opleiding in de jaren '70, duidelijk zeer hoog, maar ook hier is vooral in de jaren '90 een duidelijke verslechtering van de promotiekansen van arbeidskrachten met een vakdiploma waar te nemen⁶ - een gevolg zowel van hun groeiend aantal als ook van toenemende nivelleringsprocessen; het niet geringe aantal gevallen waarbij recentelijk supervisors door uit het hoger beroepsonderwijs afkomstige “Ingenieurs” werden vervangen, moet daarentegen

eerder als experiment worden bestempeld.

In 1992 waren de promotiekansen voor arbeidskrachten met technische en “Meister”-diploma's, ondanks die verslechteringen sinds eind jaren '80, toch (nog steeds) relatief goed: volgens de resultaten van de BIBB-IAB-enquête⁷ had 24% van de werknemers met een technisch vakdiploma een technische of gelijkwaardige functie, 45% een functie als hogere employé of een leidinggevende functie; en slechts 17% was nog als vakarbeider of als eenvoudige employé werkzaam. Nog meer succes hadden de arbeidskrachten met een “Meister”-diploma; in zoverre zij in de industrie werkzaam waren had 40% van hen een functie als supervisor of een daaraan gelijkwaardige functie, 16% een functie als gekwalificeerde employé, 26% een functie als hogere employé of een leidinggevende functie; slechts 17% was nog steeds werkzaam als (vak)arbeider. Telkens bleek meer dan 80% van de deelnemers aan een opleiding tot technicus of supervisor in 1992 dus in een minimaal op de opleiding aansluitende functie te zijn beland.

Samenvattend, de relatie tussen gedegen, door de overheid geregleerde bij- en nascholing en promotie in de jaren '60, '70 en '80 kan worden beschouwd als een positieve cirkel, waar bij- en nascholingsactiviteiten van de werknemers en het personeelsbeleid elkaar wederzijds versterken. De bedrijven honoreren de bij- en nascholingactiviteiten van hun werknemers door relatief hoge promotiekansen, ja zelfs door de toegang tot dergelijke functies steeds strikter aan deze voortgezette opleidingen te binden. En tegen de achtergrond van een dergelijk personeelsbeleid nemen de werknemers zelf het initiatief tot bij- en nascholing, waarvan zij in de regel de last qua tijd volledig voor hun rekening nemen en de financiële last minstens gedeeltelijk en - bij gebrek aan andere geldbronnen - ook wel in zijn geheel. Men kan hier dus spreken van een “vooruitlopende” bij- en nascholing op eigen kosten, maar met een beperkt risico.

(4) Deze positieve cirkel heeft echter zijn **voorwaarden** zoals in een Duits-Frans vergelijkend onderzoek (Drexel 1993, a en b) gedetailleerd wordt aangetoond. De



betreffende bij- en nascholing stond in Duitsland niet bloot aan de concurrentie van initiële opleidingstrajecten voor jongeren op middelbaar niveau, zoals in Frankrijk in duidelijk waarneembare mate het geval is. Aan de behoeften van de bedrijven aan hogere kwalificaties werd door diverse achtereenvolgende verbeteringen van zowel de bestaande initiële opleidingstrajecten als de bij- en nascholingstrajecten voldaan. De opleidingen van het alternerend systeem werden wezenlijk op een hoger niveau gebracht en kregen tegelijkertijd door het groeiend aantal jongeren met een grotere algemene vorming (middelbare school, eindexamen) qua kwalificaties een betere basis. En de opleidingen tot supervisor en technicus werden wezenlijk verbeterd door o.a. verlenging, kwalitatieve versterking en uniformering van de toegangsvoorwaarden; van belang is vooral dat zij van overheidswege werden geregeld, zodat de examens op de gehele Duitse arbeidsmarkt erkend zijn. Het ontbreken van concurrentie van het middelbaar initieel onderwijs en de algemene ophoging van het schoolniveau die ook vakarbeiders en geschoolde employés ten goede kwam, heeft de interesse in gecertificeerde bijscholing zowel bij de bedrijven als bij de werknemers blijvend versterkt. Dit riep ook betrokkenheid van staatswege op inzake de financiering en de inrichting door de overheid van deze promotiegerichte opleidingen, ook al bleef deze betrokkenheid beperkt en instabiel.

Deze institutionele configuratie van onderwijssysteem, bedrijfsstructuren en arbeidsmarkt beantwoordde aan een bepaalde personeelsbeleidsmatige houding van het grootste deel van het Duitse leidinggevend kader: aan werknemers die op de onderste sport van de ladder begonnen, dat wil zeggen langdurige praktijkervaring verworven hebben, wordt van oudsher zeer vaak de voorkeur gegeven boven "theoretici" uit het hoger onderwijs. Deze instelling is het gevolg van positieve ervaringen met gediplomeerden uit het alternerend opleidingssysteem (met inbegrip van supervisors en technici) en problematische ervaringen met afgestudeerden van het hoger beroepsonderwijs enerzijds, maar is anderzijds ook toe te schrijven aan het feit dat een groot deel van het leidinggevend kader

van dit decennium uit het alternerend systeem afkomstig is. Die houding wordt over het algemeen door de ondernemingsraden gedeeld, die in meer of mindere mate invloed uitoefenen op het personeelsbeleid; in de meeste gevallen hebben de leden zelf hun diploma via het alternerend systeem verkregen.

Deze maatschappelijke factoren hebben ertoe bijgedragen, dat in een periode van economische groei en vergaande hervormingen van het onderwijssysteem de hoop op vooruitgang van de lagere bevolkingsgroepen grotendeels via de "kanalen" van het alternerend opleidingssysteem en de daarop stoelende vormingstrajecten werd geleid: de intrageneratieve promotie heeft lange tijd de intergeneratieve promotie overheerst, is er vervolgens mee samengegaan en heeft bijzondere en vergaande zelfgestuurde bij- en nascholingsactiviteiten van de werknemers gestimuleerd.

Vandaag de dag staat genoemde positieve cirkel echter ter discussie, zoals in het volgende - na een korte uiteenzetting van het tweede belangrijke relatietype van bij- en nascholing en promotie - aangetoond zal worden.

Promotie via het zogeheten tweede opleidingstraject

Voor bij- en nascholingen die een kwalificatie voor middenkaderfuncties opleveren, bestaat een alternatief: verschillende toegangsmogelijkheden voor arbeiders en employés tot een studie aan de universiteit of binnen het hoger beroepsonderwijs - op technisch gebied, hetgeen hier aan de orde is, betreft het vooral de toegang tot de studie tot "Ingenieur". Van oudsher was het model van dit onderwijs- en beroepstraject, dat vakarbeiders naar de beroemde technische scholen gingen, een beroepsopleiding waarvoor geen eindexamen middelbare school vereist was. Deze ingenieursscholen werden in 1969 omgezet en tot technische hogescholen gemaakt waarvoor een eindexamen nodig is. Deze niveauverhoging van de ingenieursscholen werd door het bedrijfsleven nadrukkelijk bekritiseerd. De reactie van de bedrijven was, dat zij in versterkte mate technici gingen aanwer-

"De intrageneratieve promotie heeft lange tijd de intergeneratieve promotie overheerst, is er vervolgens mee samengegaan en heeft bijzondere en vergaande zelfgestuurde bij- en nascholingsactiviteiten van de werknemers gestimuleerd."

8) De beroepsacademie biedt in samenwerking met bedrijven een driejarige opleiding tot "Ingenieur" (BA), die voor de helft (en afwisselend) in een bedrijf en op de academie wordt doorlopen (Drexel 1993a; Zabeck, Zimmermann 1995).

9) Als laatste stap in deze richting kan de opening van beroepshogescholen voor "Meister" en technici worden beschouwd, waartoe de meeste landen in de afgelopen jaren hebben besloten.



“Door toenemende restricties van het bestaande studietoelagensysteem en vooral van de arbeidsmarkt liep het belang van het tweede opleidingstraject terug” en werd “het deels vervangen door een ‘fictief’ tweede opleidingstraject: steeds meer jongeren met een gewoon VWO-eindexamen gingen eerst een opleiding binnen het alternerende systeem volgen, voordat zij aan een studie begonnen.”

“De Duitse situatie wordt dus als geheel gekenmerkt door twee parallelle cirkels die op dezelfde belangenconstellaties en maatschappelijke regels stoelen en waarbinnen gekwalificeerde initiële opleiding, een grote inzet qua tijd en geld van de werknemers ten behoeve van bij- en nascholing, evenals verticale mobiliteit elkaar onderling versterken en een voortdurende brede beweging van een “vooruitlopende” kwalificering in gang houden - dus kernprocessen van een realistisch concept van levenslang leren.”

ven en met nieuwe opleidingsvormen voor dicht-bij-de-praktijk staande “Ingenieurs” kwamen; met name de beroepsacademie in Baden-Württemberg is hier een goed voorbeeld van.⁸ Tegen de achtergrond van deze ontwikkelingen en van een uitgebreide discussie over de noodzakelijke verbetering van de onderwijskansen voor arbeiderskinderen werden diverse mogelijkheden geschapen, respectievelijk uitgebreid om de vakarbeiders en geschoolde employés de mogelijkheid tot studeren te bieden. Deze varianten van een intrageneratieve promotie die in de meeste gevallen het alsnog behalen van het eindexamen en het opgeven van de baan inhouden, werden in de jaren '70 en '80 op grote schaal benut; met name jongere werknemers met qua opleiding bijzonder veeleisende beroepen in bedrijven met grote en goede opleidingsmogelijkheden verlieten destijds in grote aantallen kort na het voltooien van hun bijscholing hun bedrijf om “door te leren”.

Deze dynamiek was het gevolg van een aantal factoren:

Voor de steeds beter vooropgeleide en opgeleide vakarbeiders en geschoolde employés (in het bijzonder: elektrotechnici en technisch tekenaars met middelbare school) wier leerplezier en zelfbewustzijn door de alternerende opleiding in veel gevallen blijvend was gestimuleerd, betekende de baan die zij vervolgens in een bedrijf kregen, vaak een teleurstellende beroepswerkelijkheid (“praktijkschok”) waaraan ze zich na de positieve ervaringen van hun opleiding niet wilden binden. Dit des te minder naarmate zij merkten, dat in hun bedrijf de eigenlijke “sprongen” met betrekking tot salaris en interessant werk alleen met een studie aan een school voor hoger beroepsonderwijs te realiseren waren. Tegelijkertijd was de drempel tot studeren duidelijk verlaagd: door hun gemiddeld hogere vooropleiding die de weg naar het eindexamen korter maakte, door een ruim studietoelagensysteem en vooral door een grotere spanning op de arbeidsmarkt waardoor het opgeven van een baan ter wille van het volgen van een studie weinig risico inhield. En de bedrijven accepteerden deze wijze van doen van hun jonge vakarbeiders en geschoolde employés, vooral omdat zij mikten op hun

terugkeer als “Ingenieurs” met praktijkervaring en bedrijfsbinding - de bijzondere kwaliteiten van ingenieurs van het tweede opleidingstraject.

Door toenemende restricties van het bestaande studietoelagensysteem en vooral van de arbeidsmarkt liep het belang van het tweede opleidingstraject terug. Tegelijkertijd werd het deels vervangen door een “fictief” tweede opleidingstraject: steeds meer jongeren met een gewoon VWO-eindexamen gingen eerst een opleiding binnen het alternerende systeem volgen, voordat zij aan een studie begonnen. Ook deze ontwikkeling is het gevolg van verschillende factoren: een toenemend aantal leerlingen per leerjaar binnen het VWO, groeiende betekenis van de numerus clausus, maar ook een groeiende interesse van de kant van de VWO-ers om door een dubbele kwalificatie (vanuit het bedrijf en vanuit het hoger onderwijs) hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. In 1993 had 30% van de Duitse eerste-jaarsstudenten al een opleiding binnen het alternerend systeem doorlopen. Van de eerstejaars aan de universiteit was dat 19% en van die in het hoger beroepsonderwijs 57%. Deze aantallen omvatten zowel eerste-jaarstudenten binnen het klassieke studiepatroon als die binnen het “fictief” tweede opleidingstraject. Van alle eerste-jaarsstudenten in heel het hoger onderwijs (14% van de eerstejaars aan de universiteiten en 24% van die aan de hogescholen) is 17% afkomstig uit het “fictieve” tweede opleidingstraject. Dat betekent dat in totaal 13% van de eerstejaarsstudenten in 1993 (5% van de eerstejaars aan de universiteiten en 33% van die aan beroepshogescholen) uit het klassieke tweede opleidingstraject afkomstig zijn. Bijzonder groot is het aandeel eerstejaarsstudenten met een beroepsopleiding in de ingenieurswetenschappen; het ligt voor 1993 voor mannelijke studenten, die in deze studie sterk in de meerderheid zijn, bij de beroepshogescholen op 74% (sinds 1988 bestaat er een stijgende lijn) en bij de universiteiten op 27% (eveneens met een stijgende lijn), waarmee het percentage voor dat jaar in totaal op 56 komt (BMBF 1994/1995, p. 176, 173, 180).

Samenvattend kan men vaststellen, dat in de Bondsrepubliek het (weer) opnemen van veeleisende promotiegerichte



opleidingsactiviteiten na intrede in het beroepsleven op initiatief, kosten en voor risico van de werknemers van groot belang is, dat dit bij de studie tot "Ingenieur" met name zeer belangrijk is en dat het ondanks de steeds verslechterende randvoorwaarden niet minder is geworden. Ook hier kan van een positieve cirkel worden gesproken, waarbinnen de belangen en het optreden van bedrijven en werknemers elkaar wederzijds versterken. Ook hier zijn echter in deze dynamiek, net als bij de bij- en nascholing tot technicus en supervisor, tendensen aanwezig waardoor dit klassieke relatiemodel van promotie en voortgezette opleiding zijn grenzen bereikt.

Erosieverschijnselen bij de klassieke relatie tussen promotie en voortgezette opleiding

De Duitse situatie wordt dus als geheel gekenmerkt door twee parallelle cirkels die op dezelfde belangenconstellaties en maatschappelijke regels stoelen en waarbinnen gekwalificeerde initiële opleiding, een grote inzet qua tijd en geld van de werknemers ten behoeve van bij- en nascholing, evenals verticale mobiliteit elkaar onderling versterken en een voortdurende brede beweging van een "vooruitlopende" kwalificering in gang houden - dus kernprocessen van een realistisch concept van levenslang leren. In deze cirkels zijn echter erosieverschijnselen aanwezig die nu in hun samenhang worden besproken, met de bedoeling een inschatting van de toekomst van dit model te kunnen maken.

De nauwe relatie tussen gegegen voortgezette opleiding op initiatief van de werknemers en promotie wordt ten aanzien van de toekomst ter discussie gesteld door factoren die het uiteindelijke gevolg zijn van het feit, dat promotie nooit de enige manier is geweest om toegang tot een hogere functie te krijgen en dat de rechtstreekse weg via een hogere schoolopleiding en studie steeds grotere voordelen bleek te hebben: het (besteedbare) inkomen van academici is hoger (Tessaring 1993), het werk dat zij verrichten is meestal inhoudelijk interessanter en

hun loopbanen idem. Deze ervaring stuurt de individuele beslissingen en leidt tot een continue stijging van zowel het aantal jongeren dat naar het VWO gaat, om vervolgens - met of zonder de omweg via een alternerende initiële opleiding - een studie te gaan volgen als het aantal vakarbeiders en geschoolde employés die, na enkele jaren teleurstellende beroepservaring, de grote sprong naar de universiteit of het hoger beroepsonderwijs wagen.

Deze opties van de (toekomstige) werknemers werden in de laatste jaren versterkt door neigingen tot verandering binnen het personeelsbeleid van bedrijven. Door hun substitiebeleid dragen de bedrijven zelf bij aan de afbrokkeling van het klassieke model dat hun zoveel kwalificaties gratis ter beschikking heeft gesteld. Om te beginnen hebben zij technici door "Ingenieurs" uit het hoger beroepsonderwijs vervangen en daardoor binnen hun bestand aan vakarbeiders een teveel aan technici gecreëerd; dat leidde ertoe dat in promotie geïnteresseerde geschoolde arbeiders steeds vaker een bijscholing tot supervisor gingen volgen, zoals blijkt uit de hierboven getoonde verdrievoudiging van het aantal diploma's - met als gevolg dat zich hier dezelfde ontwikkeling voordeed als bij de technici: in de laatste vijf tot tien jaar ontstond in de bedrijven voor een deel een zeer groot overschot aan vakarbeiders met een "Meister"-diploma, echter zonder kans op een functie in overeenstemming met hun diploma. Het ligt voor de hand, dat een dergelijk substitiebeleid aangemoedigd werd door het groeiende aanbod van jonge "Ingenieurs", en met name in de praktijk gevormde gekwalificeerde "Ingenieurs" van het (klassieke of "fictieve") tweede opleidingstraject.

De oorspronkelijk naast elkaar bestaande cirkels beïnvloeden elkaar dus steeds meer. Er is alle aanleiding te spreken over een **negatieve cirkel van wederzijdse destabilisering**, waarvan zowel de aantrekkingskracht van bij- en nascholingen die tot middenkaderfuncties leiden als de studies tot "Ingenieur" het slachtoffer zullen worden. Op dit moment is iets dergelijks nog lang niet aan de orde; de volledige verdwijning van het klassieke model is maar **een** van de mogelijke toekomstige ontwikkelingen. De waarschijn-

"Onder dergelijke veranderde omstandigheden zouden de bedrijven hun behoefte aan kwalificaties waaraan tot nu toe in ruime mate door een al bestaand kwalificatiepotentieel tegemoet gekomen kon worden, door specifieke bij- en nascholingmaatregelen doelgericht moeten aansturen."



“Absolute voorwaarde voor een solide oplossing van de ophanden zijnde herstructurerings- en herkwalificatieprocessen is een nieuw model van onderling op elkaar afgestemde actorenbelangen, een model dat [...] in staat is de vereiste geïnstitutionaliseerde en informele kwalificatieprocessen in gang te zetten en in gang te houden.”

“Noodzakelijkerwijs verschijnen er ‘diagonale loopbaanpatronen’ [...], die in genivelleerde structuren de klassieke promotiewijzen vervangen en tegelijkertijd de positieve aspecten ervan - verbetering en verandering [van de beroepssituatie] - veralgemeniseren.”

lijkheid dat het gedestabiliseerd zal worden, is echter heel groot.

Daardoor loopt de Duitse samenleving het risico, dat het onderling op elkaar aansluiten van bedrijfs- en werknemersbelangen die tot nu toe de geschetste brede beweging van een “vooruitlopende”, voor veel functies bruikbare kwalificering op gang heeft gehouden, wordt verbroken. Onder dergelijke veranderde omstandigheden zouden de bedrijven hun behoefte aan kwalificaties waaraan tot nu toe in ruime mate door een al bestaand kwalificatiepotentieel tegemoet gekomen kon worden, door specifieke bij- en nascholingmaatregelen doelgericht moeten aansturen.

Oplossingen: diagonale loopbaanpatronen in het perspectief van levenslang leren

(1) Door een dergelijke ontwikkeling zal de Duitse samenleving in een constellatie belanden die in andere landen duidelijk al bestaat, zonder echter te beschikken over de institutionele hulpmiddelen om de vervolproblemen op te oplossen, die die landen in het verleden onder economisch gunstiger omstandigheden tot stand hebben gebracht, bijvoorbeeld wetten inzake de voortgezette opleiding en een systeem voor fondsfinanciering waardoor een vaststaand minimum aan bij- en nascholingsactiviteiten wordt gegarandeerd. Een dergelijke ontwikkeling zou nog des te problematischer zijn, nu zij in een periode van financiële beperkingen en radicale herstructurering van sectoren en bedrijven, van werktaken en werkinhoud vallen - dus in een ontwikkelingsfase waarvan de buitengewone eisen die aan grote groepen van de beroepsbevolking worden gesteld met het adagium van levenslang leren bezworen worden.

Aan de vereisten voor deze herstructureringsprocessen wordt niet door louter oproepen en ook niet door arbeidsmarkt-omstandigheden voldaan, of in elk geval volstrekt onvoldoende. Absolute voorwaarde voor een solide oplossing van de ophanden zijnde herstructurerings- en herkwalificatieprocessen is een nieuw

model van onderling op elkaar afgestemde actorenbelangen, een model dat - net als het model uit de naoorlogse periode - in staat is de vereiste geïnstitutionaliseerde en informele kwalificatieprocessen in gang te zetten en in gang te houden. Een model dat zelfs een voor alle Europese landen gemeenschappelijke logische opzet zou kunnen hebben, maar in concrete onderdelen variaties zou moeten bezitten, elk volgens de onderwijs- en arbeidsstelsels, arbeidsmarktstructuren en industriële betrekkingen van het land.

Het ligt voor de hand dat een dergelijk model gezien de nivellering van de bedrijfsstructuren, niet de traditionele modellen van voortgezette opleiding en promotie kan reproduceren. Toch kunnen uit deze modellen, die in elk geval hun functionaliteit lange tijd bewezen hebben, enkele meer algemene situaties voor de toekomst afgeleid worden. Als bijzonder belangrijk treden in dit opzicht naar voren betrouwbare prikkels voor het ontplooiën van opleidingsactiviteiten door de werknemers en certificaten die op de gehele arbeidsmarkt geldig zijn, die hun een beloning voor hun activiteiten belooft ook als hun bedrijf die niet kan of wil geven.

(2) Hoe moet een **model met toekomst** er uitzien, dat de vereiste herkwalificatieprocessen (levenslang leren) kan ondersteunen? Men moet natuurlijk de aspecten waarop de mobiliseringskracht van de promotie is gebaseerd opnieuw systematisch overwegen: promotie betekent steeds voor de werknemers: voor de een verbetering van zijn situatie als afhankelijke werknemer, d.w.z. beter salaris, betere werkinhoud, arbeidsvoorwaarden en plaats op de arbeidsmarkt, voor de ander echter ook de verandering van deze situatie in zijn loopbaanontwikkeling. Deze beide aspecten van promotie kunnen en moeten in genivelleerde structuren een nieuwe inhoud krijgen. En zij moeten en kunnen op nieuwe manieren met verschillende kwalificatieprocessen in het vormings- en loopbaanverloop worden verbonden.

Concreter gesteld: noodzakelijkerwijs verschijnen er **“diagonale loopbaanpatronen”** (Drexel 1993a, 1994), die in genivelleerde structuren de klassieke promotiewijzen vervangen en tegelijkertijd de positieve aspecten ervan - verbe-



tering en verandering - veralgemeniseren. Deze idee is niet zo abstract en utopistisch als op het eerste gezicht lijkt. De meeste verschijnselen van dergelijke vormen van diagonaal loopbaanverloop - bijvoorbeeld de wisseling van productie naar onderhoud of van onderhoud naar technische dienst, telkens vergezeld van bijscholing, interessanter werk en loonsverhoging - bestaan zeker. Zij berustten echter tot op dit moment op toeval of waren het gevolg van incidenteel bedrijfspersoneelsbeleid en daardoor tot individuele werknemers beperkt. Dit soort nieuwe loopbaanmogelijkheden zouden op grote schaal opgezet, via onderhandelingen verwerkelijkt en vervolgens uitgetoetst moeten worden met een goed afgewogen menging van flexibiliteit en betrouwbaarheid. En er zouden mogelijkheden tot voortgezette opleiding moeten worden ontwikkeld die dergelijke diagonale mobiliteitspatronen qua kwaliteit ondersteunen, die de inzetbaarheid van

de werknemers met betrekking tot de telkens andere functie uitbreiden en tegelijkertijd in geval van baanverlies of verandering van bedrijf de bruikbaarheid van deze polyvalente kwalificatie op de arbeidsmarkt door een certificaat garanderen. Dergelijke diagonale loopbaanpatronen zouden niet alleen binnen een enkel bedrijf kunnen plaatsvinden, maar ook tussen bedrijven (bijv. van fabrikant tot leverancier).

Er is veel dat erop wijst, dat de idee haar eventuele positieve mogelijkheden alleen in deze in radicale en algemene richting bijgestelde vorm van een revitalisering van de relatie tussen bij- en nascholing en verbetering alsmede verandering ontplooiën kan. Immers, zoals J. Delors schrijft: "Volwasseneneducatie kan alleen een in overleg tot stand gekomen vorming zijn, die uitgaat van de doelen, behoeften en krachten van de deelnemers (Delors 1991, p. 31).

Literatuur:

BMBF: Grund- und Strukturdaten 1994/95, Bonn, 1994.

Delors, J.: Genèse d'une loi et stratégie du changement. In: Formation Emploi 34/1991.

Drexel, I.: Das Ende des Facharbeitersaufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich, Frankfurt, New York 1993a.

Drexel, I.: Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en République Fédérale d'Allemagne. In: Formation Emploi, 44 1993b.

Drexel, I.: Brückenqualifikationen zwischen Facharbeiter und Ingenieur. In: BWP 4/1994.

Tessering, M.: Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. In: MittAB 2/1993.

Zabeck, J., Zimmermann, M. (uitg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg, Weinheim 1995.



Winfried Heidemann

Hoofd van de afdeling "Kwalificaties" bij de Hans-Böckler-Stiftung, het wetenschappelijk bureau van de Deutsche Gewerkschaftsbund. Was werkzaam als coördinator van een aantal FORCE-projecten en is lid van het team deskundigen dat zich in het kader van de Sociale Dialoog met de beroepsopleiding bezighoudt.



Voor levenslang leren zijn specifieke structurele voorwaarden en mechanismen nodig. Deze voorwaarden en mechanismen hebben te maken met het opleidingsstelsel, de organisatie in ondernemingen en de bij de beroepsopleiding gehanteerde methoden. Collectieve arbeidsovereenkomsten kunnen er eveneens toe bijdragen dat de bij- en nascholing toegankelijker en beter wordt en er zo mogelijkheden voor levenslang leren ontstaan. Bij de invulling van bij- en nascholingsmaatregelen spelen de sociale partners door overeenkomsten, gemeenschappelijke activiteiten en de uitvoering van wettelijke regelingen een belangrijke rol. Al deze werkzaamheden te zamen vormen een "systematisch model" voor de bij- en nascholing. Ze haken in op de verschillende niveaus waarover in de sociale dialoog gesproken wordt, namelijk de ondernemingen, de bedrijfstakken en het nationale bij- en nascholingsstelsel.

Levenslang leren: een thema voor de sociale dialoog en de cao's

Over levenslang leren zijn tot nu toe nog geen expliciete afspraken gemaakt tussen de sociale partners. Het thema speelt echter een rol bij de vele inspanningen die de sociale partners zich getroosten om, ook via de collectieve arbeidsovereenkomsten, tot bij- en nascholing in het bedrijfsleven te komen, die scholing toegankelijker te maken voor de werknemers en zo mogelijkheden te scheppen voor een proces van levenslang leren. Collectieve arbeidsovereenkomsten zijn overeenkomsten die, al naar gelang de landelijke institutionele context, gesloten worden door de sociale partners (dit in tegenstelling tot de individuele arbeidsovereenkomst die gesloten wordt tussen de werkgever en de werknemer). In dit artikel zullen we aan de hand van een aantal voorbeelden en een aantal typische benaderingen bekijken hoe de sociale partners door middel van overeenkomsten, gemeenschappelijke activiteiten of door de tenuitvoerlegging van wettelijke regelingen een rol van doorslaggevende betekenis kunnen spelen bij de invulling van bij- en nascholingsmaatregelen. Deze benaderingen vormen allemaal te zamen een "systematisch model" voor de bij- en nascholing. Ze hebben te maken met de verschillende niveaus waarover in de sociale dialoog gesproken wordt, namelijk het niveau van de onderneming, het bedrijfstakniveau en het functieniveau, en het landelijke bij- en nascholingssysteem. Onder de "sociale dialoog" verstaan we - uitgaand van dat wat er in Europees verband mee bedoeld wordt - de discussies en onderhandelingen tussen de sociale partners. De inhoud, vorm, reikwijdte en het bindende karakter van dit overleg zijn, al naar gelang de institutionele context, in ieder land verschillend. In dit artikel haken we in op de resultaten van een door de Europese Unie gesubsidieerd project, dat in het kader van het LEONARDO-Programma ten uitvoer is gebracht en ten doel had om voorbeelden van bij- en nascholingsmaatregelen uit de sociale dia-

loog zodanig te bewerken dat ze mogelijkerwijs elders kunnen worden toegepast.¹ Daarnaast worden ook de ervaringen meegenomen die de auteur met het stelsel van flankerende maatregelen voor de sociale dialoog over bij- en nascholing in Europa heeft opgedaan.^{2 3}

Trends in de arbeidsverhoudingen en de bij- en nascholing

Voor een beter begrip van de hier behandelde thematiek zullen we eerst in het kort een beschrijving geven van een aantal trends die zich in de arbeidsverhoudingen en bij- en nascholing in Europa voordoen.

□ In alle Europese landen wordt in de sociale dialoog en onderhandelingen tussen de sociale partners over de *modernisering van de economie* gesproken. Tegen deze achtergrond is de *beroepsopleiding en met name de bij- en nascholing* een cruciaal issue.

□ Door de dereguleringsprocessen die overal in de maatschappij plaatsvinden is de *ruimte voor onderhandelingen* beperkter geworden. Het overleg wordt steeds meer naar het niveau van de onderneming verplaatst. Op de hogere beleidsniveaus kan alleen nog maar gesproken worden over de randvoorwaarden.

□ In het kader van de sociale dialoog brengen de sociale partners ook ten aanzien van de bij- en nascholing *hun wensen en eisen* naar voren die de *politiek* in algemene en te veralgemenen formules dient te vertalen.

Op het gebied van de *beroepsopleiding* zien we de volgende trends:

□ Voor de *initiële beroepsopleidingen* dient in de meeste landen de overheid te



zorgen. De sociale partners nemen op dit vlak ook steeds meer verantwoordelijkheid op zich om ervoor te zorgen dat de opleidingen beter aansluiten op de realiteit in het bedrijfsleven en de jongeren die beginnen te werken een plaats in de maatschappij krijgen.

□ De toenemende betekenis van *de beroepsgerichte bij- en nascholing* houdt direct verband met de modernisering van de economie en de verbetering van het concurrentievermogen van het bedrijfsleven en de nationale economie.

□ Tegen deze achtergrond ontstaat *op het niveau van de ondernemingen een nieuw soort bij- en nascholing*. Deze bij- en nascholing sluit nauw aan op het arbeidsproces en de problemen die zich bij het werk voordoen, maakt deel uit van de organisatie-ontwikkeling in de onderneming, heeft meestal een informeel karakter, is niet van korte duur, maar vindt voortdurend plaats. Dit soort bij- en nascholing komt niet overeen met de conventionele definitie van beroepsopleidingen en wordt door professionele opleiders dikwijls ook niet als “bij- en nascholing” beschouwd.

□ In alle lidstaten van de EU hebben *de sociale partners afspraken gemaakt* over de beroepsopleiding. In sommige gevallen gaat het om formele afspraken, in andere gevallen zijn de afspraken minder formeel. Soms zijn beide zijden grote verplichtingen aangegaan, terwijl dat in andere gevallen niet zo is. De afspraken worden op verschillende niveaus gemaakt en hebben niet alleen betrekking op werknemers met “reguliere” arbeidscontracten, maar ook op het toenemende aantal werknemers met “afwijkende” arbeidscontracten (deeltijdwerkers, werknemers in ploegdienst, enz.).

□ Het overleg en de afspraken over bij- en nascholing hebben dikwijls een tripartiet karakter. *De landelijke en regionale overheden* zijn er met andere woorden als *derde partij* bij betrokken, waardoor gegarandeerd is dat het een en ander meegenomen wordt in het economisch beleid en het werkgelegenheidsbeleid.

□ In het licht van de economische modernisering worden beroepsopleidin-

gen steeds belangrijker voor de verwezenlijking van de doelstellingen van ondernemingen. Hierdoor neemt ook de betekenis van *de onderneming als niveau voor de onderhandelingen* toe. Onderhandelingen over opleidingsvraagstukken op het niveau van de onderneming zijn echter niet in alle landen gemeengoed. De beste voorwaarden voor dergelijke onderhandelingen blijken te bestaan in landen waar de belangenbehartiging van de werknemers formeel geregeld is, zoals dit bijvoorbeeld het geval is in landen die een ondernemingsraad kennen. Over het algemeen is er op het niveau van de onderneming sprake van een groeiend aantal formele en informele afspraken of gemeenschappelijke activiteiten van de sociale partners.

Op Europees niveau heeft men in 1986 door middel van artikel 118b van de Europese Akte een kader voor de sociale dialoog geschapen. Door de gemeenschappelijke standpunten van de koepelorganisaties van de sociale partners voor alle sectoren is het wederzijds begrip groter geworden, maar er zijn tot nu toe slechts weinig gemeenschappelijke activiteiten van start gegaan en er zijn ook maar weinig afspraken gemaakt, zoals die in artikel 118b voorzien zijn. Sinds kort wordt er een begin gemaakt met gemeenschappelijke projecten in het kader van het LEONARDO-Programma. Hieruit blijkt hoe belangrijk dergelijke programma's ook voor de verdere ontwikkeling van de relatie tussen de sociale partners zijn. Maar naar het zich laat aanzien is het niveau van de bedrijfstakken van doorslaggevende betekenis voor de verwezenlijking van gemeenschappelijke activiteiten en op dit vlak gebeurt nog niet erg veel (bedrijfstaksgewijze dialoog in de chemische industrie; afspraken bij de spoorwegen; gemeenschappelijke projecten in de detailhandel).

Levenslang leren: persoonlijke instelling en structurele voorwaarden

Voor *levenslang leren* is een specifieke instelling bij mensen nodig, alsmede een aantal specifieke structurele voorwaarden en mechanismen. Bij de specifieke instelling van mensen komt het volgens het

“Over levenslang leren zijn tot nu toe nog geen expliciete afspraken gemaakt tussen de sociale partners. Het thema speelt echter een rol bij de vele inspanningen die de sociale partners zich getroosten om, ook via de collectieve arbeidsovereenkomsten, (...) mogelijkheden te scheppen voor een proces van levenslang leren.”

De afspraken van de sociale partners (...) “hebben niet alleen betrekking op werknemers met “reguliere” arbeidscontracten, maar ook op het toenemende aantal werknemers met “afwijkende” arbeidscontracten (...).”



“Het klassieke voorbeeld van een scholingsverlof dat door de sociale partners geregeld wordt en een wettelijke basis heeft, vinden we in Frankrijk.”

“In Denemarken kunnen mensen eveneens uit hoofde van cao-bepalingen en wettelijke regelingen vrij krijgen voor bij- en nascholing.”

“Vooral in de Franssprekende landen en de landen rond de Middellandse Zee vinden we voorbeelden van bedrijfstakregelingen voor de bekostiging en financiering van bij- en nascholing.”

“(...) de Oostenrijkse deelstaat Oberösterreich (heeft) een wettelijke regeling in het leven geroepen voor de zogenaamde “scholingsrekening” (...). Met deze regeling heeft men een instrument tot ontwikkeling gebracht, waardoor individuele kosten voor beroepsmatige bij- en nascholing vergoed kunnen worden.”

“In het nieuwe Finse systeem van “op competenties gebaseerde kwalificaties” worden kwalificaties erkend die in het werkende bestaan verworven worden.”

Compendium voor de flankering van de sociale dialoog aan op *nieuwsgierigheid, moed, vertrouwen en competentie*. De *structurele voorwaarden en mechanismen* hebben te maken met

- ❑ het systeem voor algemeen vormend onderwijs en beroepsopleidingen
- ❑ de organisatie in de ondernemingen
- ❑ de (pedagogische) middelen en methoden in beroepsopleidingen

en moeten ook op deze niveaus tot stand worden gebracht. Duidelijk is dat niet *één* enkele weg de juiste is, maar dat er *veel* eer *een mix van instrumenten* op alle genoemde niveaus nodig is om levenslang leren mogelijk te maken. Instrumenten kunnen er echter alleen maar toe leiden dat er *een aanbod aan mogelijkheden* is, maar het is aan de mensen zelf om van dit aanbod gebruik te maken. Op alle drie niveaus vindt men voorbeelden van afspraken en gemeenschappelijke activiteiten van de sociale partners. Dit geldt met name voor het niveau van de beroepsopleidingen en de organisatie in de ondernemingen.

Activiteiten ten aanzien van het opleidingssysteem

Op het niveau van het *opleidingssysteem* vinden we in tal van landen verschillende vormen van *scholingsverlof*. Scholingsverlof komt vaak tot stand door afspraken van de sociale partners en dikwijls zijn het ook de sociale partners die het scholingsverlof in de praktijk ten uitvoer brengen. Scholingsverlof is een mogelijkheid waarmee kan worden ingespeeld op individuele behoeften die ook los van de eisen in een bedrijf kunnen staan. Het klassieke voorbeeld van een scholingsverlof dat door de sociale partners geregeld wordt en een wettelijke basis heeft, vinden we in Frankrijk. In Frankrijk heeft een ieder recht op deelname aan een kwalificerende scholingsmaatregel. Deze scholingsmaatregelen hadden in 1993 een gemiddelde duur van 950 uur. De financiering van het individuele scholingsverlof geschiedt door fondsen, die aan de hand van prioriteiten en de aanwezige financiële middelen bekijken of er wel of niet

tot financiering wordt overgegaan. Gebleken is dat dit individuele scholingsverlof in vergelijking tot het scholingsaanbod in ondernemingen niet veel gewicht in de schaal legt. Slechts 0,2% van de mensen die er recht op hebben maken er gebruik van, terwijl het percentage deelnemers aan scholingsmaatregelen die deel uitmaken van de opleidingsplannen van ondernemingen bij 20% ligt. In de afgelopen jaren heeft men dan ook geprobeerd om het individuele scholingsverlof meer af te stemmen op de behoeften van ondernemingen. In 1994 zijn er in de cao's afspraken gemaakt over het kapitaal aan scholingsuren (“Capital temps de formation”), die ook in wetgeving vertaald zijn. Uit hoofde van deze afspraken kan het individuele scholingsverlof onder bepaalde voorwaarden ook opgenomen worden voor deelname aan scholingsprojecten in bedrijfsverband, anders gezegd voor gevallen waarin de belangen van de onderneming en de belangen van het individu met elkaar in overeenstemming zijn. In Denemarken kunnen mensen eveneens uit hoofde van cao-bepalingen en wettelijke regelingen vrij krijgen voor bij- en nascholing. In het kader van het zogenaamde job-rotation-model, dat door de sociale partners ontwikkeld is en intussen ook wettelijk geregeld is, is het scholingsverlof van werknemers (en andere vrijstellingen, zoals ouderschapsverlof) gekoppeld aan de tijdelijke aanstelling van werklozen.

Om ervoor te zorgen dat er ook daadwerkelijk gebruik wordt gemaakt van de mogelijkheden om een leven lang of ten tijde van het werkende bestaan te leren, zijn de *financieringsmodaliteiten* van de bij- en nascholing van buitengewoon grote betekenis. In tal van landen zijn er op het niveau van de bedrijfstakken en ondernemingen afspraken gemaakt over de bekostiging van de bij- en nascholing voor werkenden en risicogroepen op de arbeidsmarkt, over kwalificeringsmaatregelen die mensen uit eigen vrije wil willen volgen en de verdeling van de kosten over de verschillende ondernemingen. Vooral in de Franssprekende landen en de landen rond de Middellandse Zee vinden we voorbeelden van bedrijfstakregelingen voor de bekostiging en financiering van bij- en nascholing. Met ingang van 1994 heeft de Oostenrijkse deelstaat Oberösterreich een wettelijke regeling in



het leven geroepen voor de zogenaamde "scholingsrekening", waaraan de sociale partners door middel van activiteiten gestalte geven. Met deze regeling heeft men een instrument tot ontwikkeling gebracht, waardoor individuele kosten voor beroepsmatige bij- en nascholing vergoed kunnen worden. De motivatie om scholing te volgen kan ook gestimuleerd worden door de *erkenning van kwalificaties*. De sociale partners werken dan ook aan nieuwe wegen voor de erkenning van kwalificaties en richten zich daarbij ook op kwalificaties die niet in formele opleidingsmaatregelen en buiten het traditionele opleidingssysteem verworven worden. In het nieuwe Finse systeem van "op competenties gebaseerde kwalificaties" worden kwalificaties erkend die in het werkende bestaan verworven worden. In tegenstelling tot het Britse NVQ-systeem worden deze kwalificaties echter opgenomen in het beroepsopleidings-systeem en bestaat er een verband met de kwalificaties uit het reguliere opleidingssysteem. De sociale partners werken actief aan de invulling van dit nieuwe systeem mee.

In verschillende landen hebben de sociale partners een *integraal systeem* voor de bij- en nascholing tot ontwikkeling gebracht. In Frankrijk is een dergelijk systeem in de loop der tijd ontstaan. Door afspraken tussen de sociale partners, die naderhand ook in het arbeidsrecht opgenomen zijn, is onder toezicht van de overheid een systeem voor bij- en nascholing (buiten het bedrijfsleven) opgebouwd, dat op vrijstellingsregelingen voor individuele bij- en nascholing en voor de organisatie en financiering daarvan berust. De bij- en nascholing die in het bedrijfsleven plaatsvindt, valt echter niet onder dit systeem. In Spanje heeft men in 1992 door tripartiete afspraken en een bilaterale overeenkomst tussen de sociale partners een basis geschapen voor de opbouw van een bij- en nascholingssysteem, dat op sociaal overleg en verantwoordelijkheid van de sociale partners voor de concretisering op het niveau van de bedrijfstakken en ondernemingen stoelt. Bij- en nascholingsmaatregelen worden alleen gefinancierd uit het fonds, waarin zowel werknemers als werkgevers bijdragen storten, als de onderneming of de bedrijfstak een scholingsplan voorlegt. In de overeenkomst op landelijk niveau is met an-

dere woorden al rekening gehouden met de invulling op het niveau van de ondernemingen. Met een dergelijk integraal systeem kan men ervoor zorgen dat er mogelijkheden voor een proces van levenslang leren ontstaan, maar de concrete invulling daarvan dient toch vooral op het niveau van de ondernemingen plaats te vinden.

Activiteiten op het niveau van de ondernemingen

Op het niveau van de ondernemingen is de behoefte aan bij- en nascholing in het arbeidsproces steeds belangrijker geworden. Tegen de achtergrond van de *organisatie-ontwikkeling* in ondernemingen zien we dat er steeds meer aan scholing - en vooral aan informele scholing - wordt gedaan. Dit heeft niet alleen te maken met de invoering van nieuwe technologieën, maar ook met de ontwikkeling van nieuwe vormen van bedrijfs- en arbeidsorganisatie en het toenemende belang van de kwaliteit van producten en diensten in de concurrentiestrijd. Hierdoor ontstaat naast de bij- en nascholing die de aanpassing van mensen aan technologische veranderingen ten doel heeft en de bij- en nascholing die van oudsher op promotie gericht is, een nieuw type bij- en nascholing. Dit nieuwe type bij- en nascholing is in strategisch opzicht toegesneden op de specifieke concepten van bedrijven en maakt dikwijls deel uit van een plan voor organisatie-ontwikkeling. Organisatie-ontwikkeling houdt in dat er methoden worden ingevoerd waarmee arbeidsprocessen veranderd kunnen worden, de samenwerking tussen mensen gestimuleerd kan worden en medewerkers geactiveerd kunnen worden, zodat er voortdurend op nieuwe eisen kan worden ingespeeld.

Dit beleid van ondernemingen is steeds meer gericht op alle mensen die in een bedrijf werken en leidt op het gebied van de organisatie-ontwikkeling tot een doorlopend proces, dat door bij- en nascholing geschraagd wordt. Hierdoor verandert echter ook de aard van de bij- en nascholing in ondernemingen. Bij de planning en organisatie van de bij- en nascholing krijgt de werkomgeving en de werkplek namelijk een steeds belangrijker rol

"In Spanje heeft men in 1992 door tripartiete afspraken en een bilaterale overeenkomst tussen de sociale partners een basis geschapen voor de opbouw van een bij- en nascholings-systeem (...)."

"Op het niveau van de ondernemingen is de behoefte aan bij- en nascholing in het arbeidsproces steeds belangrijker geworden. Tegen de achtergrond van de organisatie-ontwikkeling in ondernemingen zien we dat er steeds meer aan scholing - en vooral aan informele scholing - wordt gedaan."



“De vraag of en hoe ondernemers de brede bij- en nascholing met een basisniveau die op alle werknemers gericht is koppelen aan bij- en nascholingsmaatregelen die op promotie en mobiliteit gericht zijn, is van enorme betekenis wanneer men de bij- en nascholing voor meer mensen toegankelijker wil maken. Wil men op het niveau van de ondernemingen mogelijkheden voor levenslang leren tot stand brengen, dan is dit een van de meest cruciale vraagstukken.”

“Daarnaast zal men ook een realistische inschatting moeten maken van de vraag wat door middel van een sociale dialoog en collectieve arbeidsovereenkomsten te regelen valt.”

toebedeeld. Hierdoor lijkt men een basis te scheppen voor levenslang leren in het arbeidsproces. Tegen deze achtergrond worden we echter opnieuw geconfronteerd met het vraagstuk van de toegankelijkheid van de bij- en nascholing. De bij- en nascholing wordt toegankelijker voor groepen werknemers die tot nu toe weinig of helemaal niet van bij- en nascholing profiteerden. Ten dele hoort het bijna tot de plichten van werknemers om bij- en nascholing te volgen. De betrokkenen vinden dikwijls dat hierdoor een ander klimaat in de onderneming ontstaat, waarin werk en scholing nauw op elkaar aansluiten en er meer mogelijkheden aanwezig zijn om actief aan de ontwikkeling van het bedrijf mee te werken.

Maar betekent dit nu dat alle werknemers de mogelijkheid hebben om levenslang te leren of, precieser gezegd, om te leren tijdens het hele werkende bestaan? Wij hebben geconstateerd dat dit nieuwe type “uitgebreide bij- en nascholing met een basisniveau” en de traditionele promotiegerichtte bij- en nascholing altijd nog los van elkaar staan. Gebleken is dat de selectiemechanismen op het vlak van de bij- en nascholing ondanks deze ontwikkeling gewoon verder van invloed blijven. Doordat bedrijven steeds meer het hele personeel in aanmerking laten komen voor de bij- en nascholing met een basisniveau, zijn er echter in principe goede mogelijkheden voor een nauwere koppeling met bij- en nascholingsmaatregelen die op promotie of andere vormen van mobiliteit gericht zijn. De omstandigheden daarvoor zijn nu beter dan vroeger, daar de nieuwe concepten het vermogen en de bereidheid om te leren op grotere schaal stimuleren. Het potentieel voor bij- en nascholing die tot meer mobiliteit moet leiden, groeit hierdoor. Wanneer ondernemers keuzes moeten maken ten aanzien van de vraag wie er in aanmerking komt voor bij- en nascholingsmaatregelen die op promotie en mobiliteit gericht zijn, kunnen straks dan ook wellicht groepen een kans krijgen die tot nu toe niet aan bod zijn gekomen. De vraag of en hoe ondernemers de brede bij- en nascholing met een basisniveau die op alle werknemers gericht is koppelen aan bij- en nascholingsmaatregelen die op promotie en mobiliteit gericht zijn, is van enorme betekenis

wanneer men de bij- en nascholing voor meer mensen toegankelijker wil maken. Wil men op het niveau van de ondernemingen mogelijkheden voor levenslang leren tot stand brengen, dan is dit een van de meest cruciale vraagstukken.

De *scholingsplannen van ondernemingen* kunnen dan ook als instrument gebruikt worden om mogelijkheden voor levenslang leren te verwezenlijken en voor de koppeling zorgen tussen de nieuwe vormen van leren in de organisatie enerzijds en de traditionele vormen van bij- en nascholing, de personeelsontwikkeling en de promoties van mensen anderzijds. Maar het is helaas zo dat men het opstellen van bedrijfsscholingsplannen in alle landen dikwijls als een routinekwestie beschouwt en de bedrijfsleiding, de ondernemingsraad en de vakbondsvertegenwoordiging dit planningsproces niet als een gelegenheid beschouwen om innovaties, zoals mogelijkheden om levenslang te leren, te introduceren. In landen waar collectieve arbeidsovereenkomsten op het niveau van de onderneming en medezeggenschap gemeengoed zijn, zijn echter mogelijkheden in die richting aanwezig. In Duitsland spelen afspraken tussen de ondernemingsraad en de werkgever, resp. het management een grote rol bij de regulering van de bij- en nascholing in het bedrijfsleven. Met het oog op de verdere ontwikkeling van de arbeidsorganisatie, de kwaliteit van producten en diensten en de cultuur van het ondernemen worden er binnen de ondernemingen met name afspraken gemaakt over het “nieuwe type bij- en nascholing”.

De bijdrage van de bij de beroepsopleiding gehanteerde methoden aan het levenslang leren

Tot slot zij hier nog vermeld dat ook *de bij de beroepsopleiding gehanteerde methoden* ertoe kunnen bijdragen dat mensen die niet gewend zijn om te leren gemotiveerd raken om een opleiding te volgen. De methoden van het frontale, klassieke onderwijs zijn niet langer up-to-date. Flexibele leervormen, waarbij degene die leert een actieve rol speelt, kunnen tot een grotere motivatie leiden. Op



dit vlak zijn een groot aantal uiteenlopende ontwikkelingen gaande bij onderwijsinstellingen en in ondernemingen, waaraan de sociale partners impulsen hebben gegeven of actief meewerken. Door het FORCE-Programma van de Europese Unie zijn hier voorts aanzetten gegeven tot grensoverschrijdende ontwikkelingen. Het is tevens van groot belang dat werknemers die niet gewend zijn om te leren voorbereid worden op formele bij- en nascholingsactiviteiten. In een aantal landen bieden de vakbonden hun leden cursussen en adviesmogelijkheden, waarin ze voorbereid worden op formele scholingsmaatregelen.

Overnamemogelijkheden van cao-afspraken

De afspraken van de sociale partners op het gebied van de bij- en nascholing, die we hier beschreven hebben, vormen te zamen een "systematisch model" voor alle niveaus waarop mogelijkheden voor levenslang leren tot stand kunnen worden gebracht. In deze afspraken kan het ech-

ter altijd alleen maar gaan om mogelijkheden en instrumenten die bevorderlijk zijn voor levenslang leren. Dergelijke afspraken zijn dan ook nodig. Het is echter aan degenen die interesse hebben voor bij- en nascholing en die scholing nodig hebben en in het bijzonder aan degenen waarvoor de sociale partners staan, namelijk de werknemers en de werkgevers om van die mogelijkheden gebruik te maken. Daarnaast zal men ook een realistische inschatting moeten maken van de vraag wat door middel van een sociale dialoog en collectieve arbeidsovereenkomsten te regelen valt. In tal van Europese landen zien we dat de bepalingen uit collectieve arbeidsovereenkomsten naderhand overgenomen worden in algemeen geldende wettelijke regelingen en dat de sociale partners bij de concretisering van die wettelijke regelingen een rol spelen. Aan de andere kant is het ook zo dat men in collectieve arbeidsovereenkomsten in eerste instantie slechts een beperkt aantal zaken kan regelen en dat cao-bepalingen zonder politieke en wettelijke regelingen niet algemeen ingevoerd kunnen worden.⁴

1) Winfried Heidemann (ed.), *Berufliche Weiterbildung in Europa - Materialien zum Sozialen Dialog*, Berlijn 1966 (ook in het Engels, Frans, Spaans en Italiaans).

2) *Kompodium I des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung*, Brussel, oktober 1994.

3) *Kompodium II des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung*, Brussel, mei 1996.

4) Winfried Heidemann, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Christine Zeuner, *Sozialer dialog und Weiterbildung in Europa - neue Herausforderungen für die Gewerkschaften*. Berlijn 1994 (ook in het Engels en Frans verkrijgbaar).



Jordi Planas

doceert aan de *Universidad Autónoma van Barcelona (UAB)* en staat aan het hoofd van de *GRET (Grupo de Investigación sobre la Educación y el Trabajo - Onderzoeksgroep voor Onderwijs en Werkgelegenheid)*, die deel uitmaakt van het Instituut voor Onderwijswetenschap van de UAB.



Bij- en nascholing voor jongvolwassenen: tweede kans of aanvulling?

Door de veranderingen die de afgelopen jaren hebben plaatsgevonden binnen de produktiesystemen (snelle technologische veranderingen, innovatie van processen en produkten, groeiende arbeidsmobiliteit, nieuwe organisatievormen van arbeid, etc.) zijn onderwijs en opleiding een proces geworden dat gedurende het hele leven noodzakelijk is. Deze veranderingen zijn van invloed op de opleidingstrajecten die jongeren doorlopen. Tegelijkertijd beantwoorden de toename en de grotere verscheidenheid van het opleidingsaanbod in onze maatschappijen zowel in objectieve als in subjectieve zin aan de mogelijkheden en wensen van de gehele bevolking op het gebied van opleiding, in het bijzonder aan die van jongeren. Verder zal de stijging van het initiële opleidingsniveau van jongeren weer van invloed zijn op de vraag naar kwalificaties.

Wat men "leren gedurende het hele leven" is gaan noemen, is inmiddels doorgedrongen in de opleidingstrajecten van jongeren en heeft die trajecten ook veranderd. Als we kijken naar hoe individuen bijblijven en zich om- en bijscholen, zien we bovendien dat er ook vaak opleidingsvormen worden gebruikt die gangbaar zijn binnen de initiële opleidingen.

De auteur van dit artikel beschrijft op basis van een longitudinaal onderzoek dat is gehouden onder jongeren in het stedelijke gebied van Barcelona¹ hoe de initiële opleidingen binnen het schoolsysteem aansluiten op de bij- en nascholing in de opleidingstrajecten van "jongvolwassenen" (tot en met 31 jaar).

ren beëindigen hun schoolopleiding, vullen deze soms aan met een specialiserende opleiding, proberen werk te vinden en krijgen vervolgens te maken met bij- en/of nascholing, afhankelijk van de eisen die de gevonden arbeidsplaats (herkwalificatie of promotie) of de externe arbeidsmarkt (verandering van baan) aan hen stellen.

Dit vooraf bepaalde sequentiële model waarvan zeer algemeen wordt uitgegaan, geeft echter een onjuiste voorstelling van zaken (zie de gegevens in tabel 2 en 4), en wel om verschillende redenen. Ten eerste zijn er veel meer elementen van invloed op de opleidingstrajecten van jongeren, en ten tweede verlopen de trajecten niet in een vooraf vastgestelde volgorde.

De grenzen tussen initiële opleiding en bij- en nascholing (via cursussen of werkervaring) worden steeds vager. De opleiding van jongeren is steeds vaker een *continuüm* waarbinnen schoolopleiding, cursussen en werk in elkaar grijpen zonder dat er een duidelijk vooraf vastgestelde volgorde is. Jongeren maken ook steeds vaker gebruik van bij- en nascholingsbeleid. Dit blijkt uit de in ons onderzoek verkregen gegevens en wordt - zowel voor Spanje als voor andere Europese landen (AUER, 1992) - door andere bronnen bevestigd.

Een deel van de jongeren legt gedurende de schoolopleiding praktijkonderdelen af die inhoudelijk overeenkomen met bij- en nascholing en die van wezenlijk belang zijn voor hun toekomst.

In Spanje is het aantal opleidingen buiten het schoolsysteem, dat wil zeggen

De opleidingstrajecten die jongeren doorlopen

Uitgaande van de beschikbare gegevens (zie tabel 1 t/m 4), zijn er zes belangrijkste verschijnselen m.b.t. de relatie tussen opleidingselementen en de samenstelling van de complexe opleidingstrajecten die jongeren doorlopen.

Vervagende grenzen tussen initiële opleiding en bij- en nascholing

A priori lijkt aan de overstap van jongeren vanuit het onderwijs naar het werkende bestaan een min of meer vaststaande route vooraf te gaan, die in grove lijnen op het volgende neerkomt: jonge-

1) Dit onderzoek is uitgevoerd door de GRET ("Grup de Recerca sobre Educació i Treball" - Onderzoeksgroep voor Onderwijs en Werkgelegenheid) van het Wetenschappelijk Instituut voor Onderwijs van de Universidad Autónoma van Barcelona dat onder leiding staat van de auteur van dit artikel. Doel van het onderzoek was de opleidingstrajecten van "jongvolwassenen" en hun integratie in het beroepsleven en de maatschappij te analyseren, waarbij een verband is gelegd tussen formele en informele opleidingstrajecten en tussen deze opleidingen en de trajecten die deze jongeren afleggen om te integreren in het beroepsleven en in de maatschappij (vooral binnen de familie). Voor dit longitudinale retrospectieve onderzoek, dat in 1991 is uitgevoerd, zijn 650 "jongvolwassenen" (tot 31 jaar) in het stedelijke gebied van Barcelona persoonlijk geïnterviewd.



opleidingen buiten het reguliere onderwijssysteem, de afgelopen jaren enorm toegenomen. Deze opleidingen vormen een belangrijk deel van de curricula van de jongeren. Jongeren maken er al gebruik van in de periode dat ze nog basis-onderwijs volgen, hoewel de mate waarin dit gebeurt, verschilt afhankelijk van de maatschappelijke achtergrond van de jongere en dit neemt in latere fasen verder toe. Dit type opleiding, dat meestal wordt aangeduid met de term “cursussen”, maakt tegenwoordig steeds vaker deel uit van de opleidingstrajecten van jongeren en vindt plaats via privé-wegen (als aanvulling op de schoolopleiding, betaald door de familie of een bedrijf) of via overheidsbeleid dat gericht is op de integratie op de arbeidsmarkt van jongeren. Het overheidsbeleid heeft een hoge vlucht genomen sinds Spanje is toegetreden tot de Europese Unie en toegang heeft gekregen tot de Structuurfondsen, in het bijzonder tot het Europees Sociaal Fonds (ESF) (dat als belangrijkste taak heeft de initiële beroepsopleidingen voor jongeren en hun toetreding tot de arbeidsmarkt te vereenvoudigen).

De huidige realiteit is dat ongeveer de helft van de Spaanse jongeren dit soort opleidingen heeft gevolgd (NAVARRIO en MATTEO, 1993). De mate waarin dit gebeurt is echter niet gelijkmatig verdeeld. Uit de gegevens van tabel 1 blijkt dat vooral jongeren met een hoger opleidingsniveau cursussen volgen. Hieruit blijkt dat het gebruik van alternatieve opleidings-systemen niet bijdraagt aan het reduceren van de ongelijkheden binnen het schoolonderwijs, maar de verschillen juist vergroot. Dit geldt zowel voor de cursussen die jongeren volgen via privé-wegen als voor de cursussen die hen worden aangeboden via overheidsbeleid. Paradoxaal genoeg zijn de overheidskursussen vooral bedoeld voor jongeren met een lager opleidingsniveau of met problemen om aan het werk te komen.

De verschillende elementen vinden niet na elkaar plaats in een vooraf vaststaande volgorde, maar bestaan naast elkaar tijdens de initiële opleiding

Tabel 2 en 4 tonen aan dat niet pas wordt begonnen met cursussen en werkervaring na het beëindigen van de schoolopleiding,

Gehanteerde begrippen

Opleidingselementen: de verschillende formele en informele opleidingselementen binnen en buiten het reguliere schoolstelsel waaruit de opleidingstrajecten van jongeren werkelijk zijn opgebouwd. Er kunnen vier soorten elementen worden onderscheiden:

Schoolopleiding (zowel volledig afgemaakte als vroegtijdig afgebroken opleidingen)

Bij- en nascholing: waarmee zowel de formele (cursussen) als de informele (verworven werk- en levenservaring) verschijningsvormen ervan worden bedoeld.

Cursussen: cursussen naast het reguliere schoolstelsel die korter duren dan de schoolopleidingen, maar die expliciet tot doel hebben op te leiden en worden aangeboden door formele, veelal op specifieke groepen gerichte organisaties.

Werk: ervaring die tijdens of na het volgen van een opleiding wordt verworven door het uitoefenen van activiteiten waarvoor salaris wordt ontvangen.

Significante levenservaring: uit onderzoek is gebleken dat in de opleidingstrajecten die worden afgelegd door een kwalitatief belangrijk deel van de jongeren, ervaring voorkomt die niet eenvoudig te classificeren is, maar die wel van fundamenteel belang is om hun beroepsmogelijkheden te duiden, zoals het oefenen van het nemen van verantwoordelijkheden binnen een groep, etc.

Complexe opleidingstrajecten: het in elkaar grijpen van de verschillende “opleidingselementen” binnen de samenstelling van individuele opleidingstrajecten.

maar dat we te maken hebben met een continuüm van opleidingen die in de tijd worden gecombineerd. Het spreekt voor zich dat naarmate men ouder is, men over het algemeen meer cursussen heeft gevolgd en meer werkervaring heeft, ofschoon er voor alle leeftijden wel een zekere combinatie bestaat van de gevolgde schoolopleiding, cursussen en werkervaring.

Tabel 3 laat zien dat twee derde deel van de gevolgde cursussen tot doel heeft zich te perfectioneren of verder te specialiseren. Uit dit gegeven, en uit de gegevens die we hiervoor al hebben genoemd, blijkt eens te meer dat het moeilijk is om duidelijke grenzen te trekken tussen initiële opleiding en bij- en nascholing van jongeren. In wezen handelt een deel van de jongeren al volgens een strategie van “levenslang leren”, terwijl andere jongeren - vooral diegenen die weinig schoolopleiding hebben genoten - nog altijd van deze dynamiek zijn uitgesloten.

Verschillen in het gebruik van het opleidingsaanbod

Opleidingselementen buiten het reguliere schoolstelsel bieden geen alternatief

“In Spanje is het aantal opleidingen buiten het schoolstelsel, dat wil zeggen opleidingen buiten het reguliere onderwijssysteem, de afgelopen jaren enorm toegenomen.”

“Het gebruik van alternatieve opleidingssystemen blijkt geen compenserende werking te hebben op de ongelijkheden binnen het schoolonderwijs, maar vergroot de verschillen juist.”



Tabel 1: Aantal gevolgde cursussen tot en met 31 jaar, afhankelijk van opleidingsniveau. In percentages.

	0	1	2 of 3	4 of meer	Totaal
Basisschool	72,6	12,4	9,5	5,5	100
Beroepsopleiding	53,8	9,9	19,1	17,3	100
Bach. Sup. en COU	38,7	19,3	24,2	17,8	100
Hoger	26,3	6,0	27,1	40,6	100

“Hoewel het opleidingsstelsel in Spanje tot voor kort erg schools was, komen er paradoxaal genoeg elementen in voor uit de alternerende opleidingen als gevolg van de werkervaringspraktijk die jongeren opdoen tijdens hun studie.”

voor een gebrekkige initiële opleiding en kunnen ook niet dienen om een zo ontstane achterstand in te halen. Het opleidingstraject wordt echter wel (zie tabel 1 voor het aantal gevolgde cursussen naar opleidingsniveau) sterk bepaald door de reeds gevolgde schoolopleiding: degenen met de meeste schoolopleiding verwerven ook de meeste opleiding via andere elementen. Een minimale schoolopleiding, dat wil zeggen de verplichte leertijd, blijkt absoluut noodzakelijk om vervolgoopleidingen te volgen.

“Spontane” afwisseling tussen studie en werk

Veel Spaanse jongeren combineren hun schoolopleiding met werk tijdens het traject dat ze volgen om de overstap naar het beroepsleven te maken en hun arbeidspositie te verstevigen. Hoewel het opleidingsstelsel in Spanje tot voor kort in hoge mate op schools onderwijs was gebaseerd, komen er paradoxaal genoeg - als gevolg van het feit dat jongeren in die periode vaak al werkervaring opdoen - elementen van alternerende opleiding in voor.

De gegevens in tabel 4 geven voor heel Spanje een beeld van het aantal studenten dat op het moment dat zij werden geïnterviewd, werkte (werk naast studie) en het aantal werkenden dat studeerde (studie naast werk). Deze gegevens komen overeen met de gegevens die zijn verkregen voor de stedelijke regio Barcelona. Bovendien ondersteunen ze de veronderstelling dat tussen een derde en de helft van de Spaanse jongeren gedurende minimaal een jaar studie en werk combineert. Dit betekent in ieder geval twee dingen. Ten eerste dat een groot deel van hen eerst een periode doormaakt waarin school en werk naast elkaar be-

staan, voordat ze de overstap maken van het onderwijs naar het werkende bestaan. Ten tweede dat minstens de helft van de Spaanse jongeren tijdens hun initiële opleiding werkervaring opdoet. Dit impliceert dat er in meer of mindere mate sprake is van een spontane “dualisering” van de opleidingsprocessen, dat wil zeggen dat er al beroepservaring wordt opgedaan tijdens de schoolopleiding en niet alleen daarna.

Schoolopleidingen worden in kwantitatief opzicht minder belangrijk omdat er enorm veel opleidingstrajecten mogelijk zijn door de toegenomen opleidingsruimte buiten het reguliere schoolstelsel. Maar **schoolorpleidingen worden in kwalitatief opzicht belangrijker** omdat ze, zowel tijdens als na de schoolopleiding, als opstap dienen naar een sturende functie hebben binnen de complexe opleidingstrajecten. Dit betekent dat schoolopleidingen voor jongeren een steeds selectiever karakter hebben gekregen, ook wat betreft de mogelijkheden voor “levenslang leren”.

Complexe opleidings-trajecten en hun samenstelling

Uit het voorgaande blijkt dat de opleidingstrajecten van jongeren (d.w.z. in ieder geval van jongeren in de stedelijke regio Barcelona) niet verlopen volgens modellen die vooraf worden bepaald door de logica van de bestaande schoolsystemen. De realiteit is veel complexer en afhankelijk van inhoudelijke veranderingen van kwalificaties en van het groeiende aantal opleidingsscenario's dat de maatschappij jongeren biedt om die kwalificaties te verwerven.

De vraag “hoe hebben jongeren geleerd wat ze kunnen?” vereist tegenwoordig een allesomvattend antwoord waarbij, zonder vooropgezette institutionele ideeën, een analyse dient te worden gemaakt van de afgelegde opleidingstrajecten.

Om de afgelegde trajecten te analyseren zullen allereerst de opleidingscomponenten bestudeerd moeten worden en ook de wijze waarop deze binnen complexe trajecten in elkaar grijpen.



Uit de voorgaande gegevens blijkt dat de opleidingstrajecten van jongeren bestaan uit ten minste drie elementen: schoolopleiding, cursussen en werkervaring.

Gedetailleerder onderzoek (PLANAS 1991 en 1993) toont aan dat aan deze eenvoudig vast te stellen en te kwantificeren componenten andere elementen, zoals significante levenservaring en culturele bagage, moeten worden toegevoegd. Omdat we echter uitgaan van het onderzoek dat is gehouden onder jongeren in de stedelijke regio Barcelona, zullen we ons beperken tot de gegevens die hier al eerder zijn aangehaald (met daaraan toegevoegd een enkel element dat betrekking heeft op levenservaring, zoals activiteiten in verenigingsverband).

Tabel 5 laat zien welke dertien trajectmodellen mogelijk zijn op basis van de genoemde variabelen². Zoals ook al naar voren kwam uit de voorgaande gegevens, laten deze modellen een trend zien van polarisatie tussen enerzijds de "complexe opleidingstrajecten", dat wil zeggen de trajecten A en B, begonnen rond 16 jaar of tussen 16 en 18 jaar, waar sprake is van een - altijd relatief - gebrek aan opleiding of onduidelijk gestructureerde trajecten), en anderzijds de trajecten C en D, die worden gekenmerkt door een overvloedige verscheidenheid van opleidings-elementen en succes.

Dit beeld van polarisatie wordt nog verder versterkt als we kijken naar de relatie tussen deze opleidingstrajecten en de gevolgen ervan voor de overstap naar het werkende bestaan.

Opleidingstrajecten en loopbanen: overeenkomstige dualisering in twee opzichten

In tabel 6 wordt een verband gelegd tussen de "complexe opleidingstrajecten" en de gevolgen ervan voor de overstap naar het werkende bestaan. Dit gebeurt op basis van graadmeters voor succes die voor het onderhavige onderzoek het meeste inzicht blijken te bieden, namelijk de arbeidssituatie op 31-jarige leeftijd, de afgelegde loopbaan en de subjectieve beleving van het behaalde succes.

De beschikbare gegevens tonen aan dat er een sterke polarisatie in opleiding be-

Tabel 2:

Percentages van de combinatie schoolopleidingen - cursussen, naar leeftijd, in verhouding tot de totale bevolking

Leeftijd	Uitsluitend school	School + cursussen	Uitsluitend cursussen	Totaal cursussen
14	85,9	4,6	0,4	90,9
15	62,7	6,0	2,3	71,0
16	54,6	7,5	4,7	66,8
17	44,1	9,2	4,3	57,6
18	33,3	9,1	7,2	49,6
19	28,7	8,3	6,6	43,6
20	23,4	7,1	5,0	35,5
21	20,0	7,0	6,5	33,5
22	16,3	5,3	10,2	31,8
23	13,3	5,3	10,4	29,0
24	11,7	3,5	11,8	27,0
25	8,1	3,2	14,4	25,7
26	6,5	3,3	12,2	22,0
27	7,2	3,0	14,1	24,3
28	7,7	1,6	16,4	25,7
29	5,4	1,9	19,3	26,6
30	5,2	1,0	18,3	24,5
31	4,4	1,2	16,5	22,1

staat tussen de trajecten die de meeste jongvolwassenen in de twee uiterste leeftijdscategorieën volgen. Bovendien blijken op basis van de overige opleidingselementen voor het verwerven van een academische graad allerlei schakeringen te kunnen worden aangebracht, zodat een genuanceerdere en in kwalitatief opzicht correctere analyse mogelijk is van de opleidingsprocessen van jongeren en de gevolgen ervan voor hun overstap naar het werkende bestaan.

Uit tabel 6 blijkt eveneens aan dat er een duidelijk onderscheid is tussen de trajecten die jongeren rond 16 jaar en tussen 16 en 18 jaar beginnen (A en B) en de trajecten die jongvolwassenen tussen hun 19de en 22ste levensjaar, in ieder geval voor hun 27ste, zijn begonnen (C en D), voor wat betreft het objectieve en subjectieve succes van hun overstap naar het werkende bestaan.

De grootste verschillen, zowel wat betreft de opleiding zelf als wat betreft het succes daarvan, bestaat tussen de trajecten A.2 (17,4% van de steekproef) en D.1 (14,9% van de steekproef). Het minimale opleidingstraject A.2 gaat gepaard met een

"De opleidingstrajecten van jongeren bestaan uit ten minste drie elementen: schoolopleiding, cursussen en werkervaring."

² Deze trajecten zijn samengesteld m.b.v. 'Automatische Classificatie via meervoudige relaties' (LEBART et al, 1981) door de leeftijd waarop men begint met werken, onder te verdelen in vier groepen en rekening te houden met het relatieve gewicht daarvan in de steekproef. De A-trajecten corresponderen met stabiele (goede en slechte) arbeidssituaties die zijn begonnen rond 16 jaar (de minimumleeftijd waarop men mag gaan werken); de B-trajecten komen overeen met situaties die in gang zijn gezet tussen 16 en 18 jaar; de C-trajecten corresponderen met situaties die zijn begonnen tussen 19 en 22 jaar, en de D-trajecten komen overeen met stabiele arbeidssituaties vanaf 27 jaar.



Tabel 3: Procentuele verdeling van het niveau van het aantal gevolgte cursussen

Niveau	Mannen	Vrouwen
Introductie	33,7	34,1
Perfectionering en vergaande specialisatie	66,3	65,9
	100,0 (736)	100,0 (911)

“Bij- en nascholing komt vooral voor bij jongeren met een hoog-gemiddeld en hoog initieel schoolopleidingsniveau, waardoor de verschillen tussen deze groep jongeren en jongeren met een gebrekkig initieel opleidingsniveau in de loop van hun leven steeds verder toenemen.”

hoog werkloosheidsrisico en onzekere ongekwalificeerde arbeid in combinatie met onvredegevoelens wat betreft opleiding, werk en arbeidsperspectieven. D.1 daarentegen is een langdurig en in al zijn elementen zeer uitgebreid opleidings-traject dat overeenkomt met een loopbaan die uiteindelijk leidt tot een stabiele arbeidssituatie, een hoge mate van tevredenheid wat betreft de genoten opleiding en duidelijk gestelde persoonlijke doelen. Het bereiken van die doelen leidt tot bevrediging in het werk, zowel in inhoudelijk opzicht als wat betreft de salariering.

Op deze algemene trend van polarisatie tussen de opleidingstrajecten en de gevolgen daarvan voor de overstap naar het werkende bestaan, bestaan uitzonderingen voor enkele minderheidsgroepen die zijn weergegeven in de trajecten A.1 (2,5% van de steekproef) en D.3 (6,5% van de steekproef). Het A.1-traject wordt gevolgd door jongeren die hun tekort aan initiële opleiding - ondanks hun vroegtijdige overstap naar het werkende bestaan, hun gebrekkige opleiding en onzekere arbeidssituatie - te boven weten te komen door middel van cursussen of door opnieuw naar school te gaan en **een diploma te halen**. Dit traject leidt in termen van het welslagen van de integratie in het werkende bestaan tot een grotere kans op gekwalificeerd werk en een grotere tevredenheid over de bereikte doelen wat betreft de kwaliteit van het werk en de zekerheid van de arbeidssituatie.

Traject D.3 laat het tegenovergestelde verschijnsel zien. In dat geval gaat het om jongeren die een hoog schoolopleidingsniveau hebben behaald, maar een onduidelijk gestructureerd opleidings- en arbeidstraject hebben gevolgd. In dit traject verloopt de overstap naar het werkende bestaan uitgesproken slecht, en dit

wordt ook zo ervaren door degenen die dit traject volgen..

Opvallend is dat vooral jongeren met een succesvolle schoolopleiding en veel aanvullende opleiding de meeste kans maken om ondernemer te worden.

Ten slotte is de belangrijkste conclusie die kan worden getrokken uit de verkregen gegevens, dat er sprake is van een **dualiseringsproces waardoor de tegenstellingen tussen de verschillende opleidingstrajecten toenemen. Dit proces begint al bij de initiële opleidingen en neemt nog verder toe op het gebied van bij- en nascholing.** De relatie tussen deze “dualisering van opleidingen” en het succes van de overstap naar het werkende bestaan komt duidelijk naar voren in tabel 6, waar sprake is van een **“overeenkomstige dualisering in twee opzichten”**, namelijk wat betreft de opleidingstrajecten en wat betreft de arbeidsmarkt (RECIO, 1991) als gevolg van de daarvan afhankelijke overstap naar het werkende bestaan. Het is te verwachten dat de dualisering nog verder zal toenemen, omdat: a) het opleidingsbeleid van de bedrijven zich vooral richt op de best opgeleide werknemers; b) het in toenemende mate jongeren met een diploma van het secundair onderwijs en hoger zijn die gebruik maken van door de overheid aangeboden beroepsopleidingen; en c) arbeidsplaatsen waarvoor hogere kwalificaties worden vereist, zijn voorbehouden aan jongeren die uitgebreidere initiële opleidingstrajecten hebben gevolgd.

Binnen een context van arbeidsmobiliteit, “levenslang leren” en zeer veel schooldiploma's is iemands loopbaan afhankelijk van de mate waarin men toegang heeft tot (formele en informele) bij- en nascholing, wat weer voor een belangrijk deel afhankelijk is van de voorafgaande schoolopleiding (zie tabel 5 en 6). Dit betekent dat succesvolle loopbaantrajecten die (uitsluitend) zijn opgebouwd uit werkervaring doordat men al op zeer jeugdige leeftijd is begonnen met werken, aan het verdwijnen zijn.

De beschikbare gegevens tonen kortom aan dat bij- en nascholing een steeds belangrijker rol spelen in het kader van processen van “levenslange opleiding”. Bovendien komt bij- en nascholing vooral



voor bij jongeren met een initiële opleiding op het niveau van de bovenbouw van het secundair onderwijs of het hoger onderwijs, waardoor de verschillen tussen deze groep jongeren en jongeren met een gebrekkig initieel opleidingsniveau in de loop van hun leven steeds verder toenemen. Lukt het niet om door middel van bij- en nascholing het tekort aan initiële opleiding weg te werken en de respectieve diploma's te behalen, dan bieden bij- en nascholing waarschijnlijk geen "tweede kans" omdat ze niet "spontaan" als aanvulling gaan fungeren op een goede initiële opleiding.

De nieuwe "centrumfunctie" van schoolopleidingen

De statistische constatering op basis van gegevens dienen te worden aangevuld met enkele andere overwegingen.

De toenemende complexiteit van de opleidingsprocessen vereist een nieuwe

capaciteit van jongeren. Ze moeten hun eigen opleidingsprocessen kunnen sturen en vormgeven volgens een logica die overeenkomt met de logica waarmee verschillende maatschappelijke en professionele identiteiten zijn opgebouwd (DOBER, 1991). De mate waarin ze dat kunnen, hangt natuurlijk niet alleen af van hun schoolopleiding. Vanzelfsprekend spelen daarbij ook andere opleidingen, hun familie-achtergrond en in het algemeen de omgeving waarin ze zich hebben ontwikkeld een rol (CERN, CASTELLS, 1995 en PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR, 1995). Hieruit kan worden afgeleid dat scholen een nieuwe centrale functie hebben bij het ordenen van de uitgebreidere opleidingsprocessen en jongeren, op een democratischer wijze dan dat binnen gezinnen gebeurt, de mogelijkheid moeten bieden complexe opleidingsstructuren te sturen. G. Franchi (1984, 1992) spreekt van de "nieuwe centrale functie van de school": het ordenen van het systeem van systemen waarbinnen het nieuwe opleidingsaanbod wordt geherstructureerd.

"De toenemende complexiteit van de opleidingsprocessen vereist een nieuwe capaciteit van jongeren. Ze moeten hun eigen opleidingsprocessen kunnen sturen en vorm weten te geven volgens een logica die overeenstemt met de logica waarmee verschillende maatschappelijke en arbeidsmarkt-bepaalde identiteiten zijn opgebouwd."

"Een 'nieuwe centrumfunctie van de school': het ordenen van het systeem van systemen waarbinnen het nieuwe opleidingsaanbod wordt geherstructureerd."

Tabel 4: Percentages^{*1} van jongeren die opleiding en werk combineren, naar leeftijd

Leeftijd	Werkende studenten	Studerende werkenden	Totaal werkenden/studerenden ^{*2}
16	7,8	14,4	22,2
17	9,7	14,5	21,0
18	8,3	12,7	21,0
19	9,0	11,0	20,0
20	6,7	8,1	14,7
21	5,6	10,5	16,1
22	4,7	8,4	13,1
23	4,1	7,5	11,6
24	3,0	7,7	10,7
25	2,0	7,0	9,0
26	1,4	6,8	8,2
27	1,7	7,0	8,7
28	1,2	7,5	8,7
29	1,0	5,2	6,2
30	0,8	5,1	5,9
31	0,4	4,6	5,0

*1 = Noot van de auteur: De percentages zijn berekend op basis van de totale Spaanse bevolking.

*2 = Noot van de auteur: Algemeen percentage van jongeren dat tegelijkertijd studeert en werkt, onafhankelijk van de mate waarin ze dat doen. Men zou kunnen spreken van jongeren met een gemengde status van studerende en werkende.

**Tabel 5: Gevolgde complexe opleidingstrajecten**

Code traject	Omschrijving traject	%
A.1	Voortijdige schoolverlating; hernemen schoolopleiding met behalen van diploma; werken tijdens deze tweede schoolperiode en cursussen	2,5
A. 2	Wat betreft alle elementen gebrekkig opleidingstraject	17,4
A.3	Voortijdige schoolverlating, hernemen schoolopleiding zonder behalen van diploma en veel cursussen	2,0
B.1	Afgeronde verplichte schoolperiode, geen vervolgopleiding	12,9
B.2	Afgeronde verplichte schoolperiode, voortijdig afgebroken middelbare schoolopleiding en cursussen	3,0
B.3	Afgeronde verplichte schoolperiode of eerstegraads beroepsopleiding waarvan diploma behaald; werkervaring tijdens studie en cursussen	6,1
C.1	Bacchillerato en kortdurende universitaire opleiding, waarvan geen diploma behaald; veel cursussen maar weinig ervaring met het functioneren in teamverband.	5,8
C.2	Tweedegraads beroepsopleiding waarvan diploma behaald; cursussen en een ruime ervaring met het functioneren in teamverband	4,0
C.3	Kortdurende universitaire opleiding waarvan diploma behaald; ruime werkervaring opgedaan tijdens de studietijd en veel cursussen	4,0
C.4	Verplichte schoolperiode, diploma behaald, een enkele cursus, en langzaam stabiliserende arbeids-situatie	10,1
D.1	Ruim opgeleid in alle aspecten: opgeleidingen op hoger niveau, ruime werkervaring en ervaring met het werken in teamverband, veel cursussen	14,9
D.2	Tweedegraads beroepsopleiding waarvan diploma behaald; late overstap naar het werkende bestaan	16,0
D.3	Bacchillerato superior; moeizame verwerving van een vaste arbeidsplaats; falende herintrede in het onderwijssysteem (universiteit); en weinig extra opleiding	6,5

Opleiding van de slechtst opgeleide jongeren

In Spanje levert, net als in andere landen, de overstap naar het werkende bestaan in het algemeen voor alle jongeren problemen op. Dit neemt echter niet weg dat, zoals we al eerder zagen, jongeren zonder een minimale initiële opleiding er nog sterker onder lijden. Zij lopen namelijk het meeste risico in een van de onzekere of slechte arbeidsposities van de illegale arbeidsmarkt terecht komen.

Hoewel deze jongeren vaak meer opleiding hebben genoten dan hun ouders, hebben ze een slechtere positie omdat de Spaanse arbeidsmarkt is veranderd door de technologische ontwikkelingen, de mondialisering van de economie en de algemene verhoging van het opleidingsniveau van hun generatie. Dit betekent dat in Spanje de slechtst opgeleide jongeren als gevolg van de arbeidsmarktontwikkelingen dreigen te worden uitgesloten (vaak komen ze in de illegale sector terecht). Jongeren met een lager scholings- of opleidingsniveau lopen door

Tabel 6: Relatie tussen “complexe opleidingstrajecten” en de gevolgen voor de overstap naar het werkende bestaan

Situatie op 31-jarige leeftijd				Traject		Subjectieve waardering						
Code traject*/ Absoluut aantal	Mate van activiteit	Beroeps-groep (BG)**	Soort werk	Niveau salariering	Arbeids-traject	Zekerheid	Salaris	Kwaliteit werk	Beroeps-opleiding	Meer en beter studeren	Iets anders studeren	Zou ander werk of beroep kiezen
A1 (n=15) =2,5 %	- voltijd	BG-3	- technische productie	- laag - gemiddeld	- opklimmend	- (matig) succes	- niet best	- succesvol	- succesvol	- ja	- ja	- ja
A2 (n=105) =17,4 %	- inactief	BG-4	- productie-medewerker	- gemiddeld/laag	- geen veranderingen - langdurig werkloos	- niet best	- niet best/falend	- niet best	- weinig succesvol	= $\overline{X}$	- ja	- ja
A3 (n=12) =2,0 %	- deeltijd	BG-3 BG-4	- administratief - productie - medewerker	- laag - gem./laag - gemiddeld	- langdurig werkloos - complex traject	- falend	- niet best	- niet best	- falend	- ja	- ja	- ja
B1 (n=78) =12,9 %	- inactief - onregelmatig werk	BG-3 BG-4	- productie	- gem./laag	- geen veranderingen	- falend	- slecht	- niet best	- falend	- ja	- ja	- ja
B2 (n=18) =3,0 %	- voltijd	BG-3 BG-4	- administratief	- laag	- geen veranderingen - complex traject	- falend	- slecht	- slecht	- falend	- ja	- ja	- ja
B3 (n=37) =6,1 %	- inactief	BG-3	- administratief	- gemiddeld	- geen veranderingen - geen informatie	- falend	- slecht	- slecht	- falend	- ja	- ja	- nee
C1 (n=35) =5,8 %	- voltijd	BG-2	- technische leiding - onderhoud - productie	- gemiddeld - middel/hoog	- opklimmend	- succesvol	- succesvol	- slecht	- succesvol	= $\overline{X}$	- nee	- nee
C2 (n=25) =4,0 %	- voltijd	BG-1 BG-2	- technische leiding - maatsch. dienstv. - onderhoud	- gemiddeld - middel/hoog	- opklimmend - complex traject	- succesvol	- slecht - matig succes	- succesvol - slecht	- succesvol	- ja	- nee	- nee
C3 (n=24) =4,0 %	- voltijd	BG-1 BG-2	- leidinggev./directie - maatsch. dienstv. - technische leiding - onderz. en ontwik.	- gemiddeld	- opklimmend	- succesvol	- succesvol	- succesvol	- succesvol	- nee	- nee	- nee
C4 (n=61) =10,1 %	- onregelmatig deeltijd	BG-2 GP-3	- leidinggevend - maatsch. dienstv.	- gemiddeld	- opklimmend - langdurig werkloos	- slecht	- slecht	= $\overline{X}$	= $\overline{X}$	- ja	= $\overline{X}$	- nee
D1 (n=90) =14,9 %	- voltijd	BG-1 BG-2	- leidinggev./directie - technisch - onderz. en ontwik.	- gemiddeld - middel/hoog - hoog	- opklimmend	- matig succes	- succesvol	- succesvol	- succesvol	- nee	- nee	- nee
D2 (n=9) =1,5 %	- inactief	BG-2	- onderhoud - productie	- gemiddeld - middel/hoog	- opklimmend	- succesvol	- succesvol	- succesvol	- succesvol	= $\overline{X}$	- GA*** - nee	- GA - nee
D3 (n=39) =6,5 %	- voltijd	BG-2	- administratief - technisch - onderz. en ontwik.	- middel/hoog - hoog	- matig opklimmend - werkloos	- falend	- slecht	- falend	- falend	- nee	- GA*** - nee	- GA - nee

* De “Code traject” correspondeert met de trajecten zoals omschreven in tabel 5.

** BG-1 = ondernemers; BG-2 = technici; BG-3 = gekwalificeerde arbeiders; BG-4 = ongekwalificeerde arbeiders

*** GA = geen antwoord





hun gebrekkige kwalificaties of het niveauverschil met hun leeftijdgenoten, meer risico te worden uitgesloten (PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR, 1995), zowel van de arbeidsmarkt als van bij- en nascholing.

Wat kan er gedaan worden om te bereiken dat slechter opgeleide jongeren toegang krijgen tot bij- en nascholing?

Het antwoord op deze vraag is gauw genoeg gegeven: er moet bij- en nascholing worden ontwikkeld die aansluit op de behoeften van jongeren en er moeten behoeften worden gecreëerd bij jongeren die bij- en nascholing nodig hebben. Dat het antwoord zo eenvoudig te geven is, wil echter nog niet zeggen dat het ook zo makkelijk is om dit in concrete daden om te zetten.

Bij het samenstellen van complexe trajecten hebben we te maken met de relatie tussen wensen (verwachtingen) en mogelijkheden. Ontwikkelt deze relatie zich in de context van een groeiend opleidingsaanbod en onzekerheid over de toekomstige arbeidsmarkt, dan zal de "capaciteit om efficiënt opleidingstrajecten sa-

men te stellen" veranderen in de eis dat die trajecten voor "anderen" begrijpelijk en samenhangend zijn.

Voor de ontwikkeling van deze capaciteit zijn wat betreft bij- en nascholing in ieder geval vier dingen van belang: a) beschikken over een minimale basisopleiding zodat men toegang heeft tot het reguliere bij- en nascholingsaanbod; b) beschikken over de mogelijkheden om gebruik te maken van het gespreide bij- en nascholingsaanbod, doordat men toegang heeft tot de beschikbare informatie en inzicht heeft in het belang en de inhoud van de beschikbare bij- en nascholing; c) een arbeidsomgeving waarin opleiding naar waarde wordt geschat; en d) er individueel belang in stellen om zich te laten opleiden.

Uit het uitgevoerde onderzoek valt dus af te leiden dat voor wat er gedaan moet worden om de toegang tot bij- en nascholing van onopgeleide jongeren te bevorderen, een kracht "tegen de stroom in" nodig is die, wil zij ook doeltreffend zijn, ondersteund zal moeten worden door resoluut beleid op al de vier genoemde aspecten.

Literatuur

Auer, P. *Further Training for the Employed (FETE: A description of country models and an analysis of European Labour Force Survey Data. Report prepared for the Commission of the European Communities (DGVI).* Mimeo. Berlin.

Carnoy, M., Castells, M. (1995). *Work, family and community in the information age.* Berkeley-Stanford. In voorbereiding.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction identités sociales et professionnelles.* Armand Colin Ed. Paris.

Franchi, G. (1984). *L'istruzione come sistema.* Franco Angeli Ed. Milano.

Franchi, G. (1992). *Istruzione e soggetti sociali.* La nuova Italia Editrice. Firenze.

Lebart, L., Morineau, A., Tabard, N. (1981). *Techniques de la description statistiques.* Dunod. Paris.

Planas J. (1990) *Educación formal, educación informal y usos formativos en la inserción pro-*

fesional de los jóvenes. Beroepsopleiding (Tijdschrift van het CEDEFOP) no. 1/1990.

Planas J., Casal, J., Brullet, C., Masjuan, J.M., (1995). *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres de 31 años.* Instituto de la Mujer e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

Planas J., Garcia, M., Zaldivar, M., (1995). *The exclusion of youth: a look at the transition from school to adulthood.* Statistical Journal of the United Nations. Volume 12, numbers 3, 4. pp. 213-229.

Recio, A. (1991). *La segmentación del mercado de trabajo en España.* In Miguelez y Recio. *Las relaciones laborales en España.* Siglo XXI Editores. Madrid.

Wagner, D., Stern, D., (Eds) (1995). *School-to-work transition in OECD countries.* (Papers from the conference organized by CERI-OECD and NCAL-U. of Pennsylvania. Paris 2-3 February 1995). In voorbereiding.



De cognitieve beperkingen van levenslang leren

Levenslang leren is een doelstelling die zonder meer in de pas loopt met humanistische idealen. Maar loopt deze doelstelling ook in de pas met onze kennis van het **cognitief** functioneren? Precieser gevraagd, welke vormen van kennisverwerving blijven tot op hoge leeftijd mogelijk en, als bepaalde leerprocessen alleen in onze jonge jaren mogelijk zijn, waarin onderscheiden deze leerprocessen zich dan van de leerprocessen die ook voor volwassenen mogelijk zijn? We zullen hier met name aandacht besteden aan de vraag of de leerprocessen van volwassenen invloed ondervinden van het normale cognitieve **verouderingsproces** en aan de vraag of **het niet hebben van een schoolopleiding** en **het niet kunnen lezen en schrijven** al dan niet funest zijn voor de ontwikkeling van de cognitieve vermogens van een volwassene. Door de behandeling van deze vragen zullen we kunnen aangeven hoe onze kennis van de betrokken cognitieve factoren gebruikt kan worden voor de ontwikkeling van programma's voor levenslang leren in de veeleisende "cognitieve" samenleving, die we momenteel aan het opbouwen zijn.

In het behaviorisme, dat tussen 1920 en 1960 zeer veel invloed heeft gehad, heeft men een aantal algemene wetmatigheden voor het leren in kaart trachten te brengen, die zowel voor verschillende soorten gedrag als voor verschillende diersoorten en verschillende levensfasen golden. Deze benadering vindt tegenwoordig niet veel aanhang meer. De rechtvaardiging voor het zoeken naar algemene wetmatigheden zagen de behavioristen in het feit dat organismen gevoelig blijken te zijn voor de statistische regelmatigheden tussen geconditioneerde stimuli en ongeconditioneerde stimuli. Maar in het behaviorisme zelf werd al vastgesteld dat dieren **gepredisponeerd** zijn voor bepaalde associaties tussen stimuli. Ratten leren, bijvoorbeeld, heel snel dat er een verband

is tussen misselijkheid en het feit dat ze water met een vreemd smaakje hebben gedronken en tussen een elektrische schok en een lampje dat aangaat, maar het is voor hen veel moeilijker om een verband te leggen tussen misselijkheid en een lichtje of tussen een schok en water (Garcia & Koelling, 1966). Het blijkt dus dat organismen bepaalde soorten associaties eerder maken dan andere. Welke associaties eerder gemaakt worden en welke niet, verschilt van diersoort tot diersoort. Dieren die overdag leven associëren een vergiftiging eerder met de kleur van het water, terwijl dieren die 's nachts leven eerder een verband leggen met de smaak van het water (Wilcoxon, Dragoin & Kral, 1971).

De gevoelige periodes

De mens heeft de gave meegekregen **taal** te kunnen spreken en zijn taalkundige aanleg ligt vast in zijn erfgoed. Uit wetenschappelijke gegevens blijkt dat een baby meteen al na de geboorte en zelfs al daarvoor uiterst gevoelig is voor gesproken taal. Het zuiggedrag dat baby's aan den dag leggen als hen iets in het linker- of rechteroor wordt gefluisterd, wijst erop dat gesproken woorden al na drie à vier dagen na de geboorte in de linker hersenhelft worden verwerkt (Bertoncini, Morais, Bijeljac-Babic, MacAdams, Peretz & Mehler, 1989). Het zuiggedrag wijst er ook op dat baby's reeds in die fase vertrouwd raken met hun moedertaal (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini & Amiel-Tyson, 1988). Met vierenvolfe maand reageert een baby al op zijn naam (Mandel, Jusczyk & Pisoni, 1995). De klinkers en medeklinkers van de moedertaal dringen tot zijn waarneming door als hij tussen de zes en de tien maanden is (De Boysson-Bardies, 1996). Na die tijd en zeker op een leeftijd van



José Morais

Hoogleraar, decaan van de Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation van de Université Libre de Bruxelles. Lid van het Comité national de Psy-

chologie van de Académie Royale de Belgique en van het Comité Scientifique van het Observatoire National de la Lecture (Frankrijk).



Régine Kolinsky

Doctor in de psychologie. Senior-onderzoeker bij het Fonds National de la Recherche Scientifique, verbonden aan het Laboratoire de Psychologie Expérimentale

van de Université Libre de Bruxelles.

In de cognitieve psychologie wordt onderscheid gemaakt tussen het aanleren van de basisvaardigheden op het gebied van taal en waarneming - dit vindt heel vroeg in ons leven plaats tijdens zogenaamde gevoelige periodes - en het zich eigen maken van de kennis en de strategieën die nodig zijn om informatie te verwerken. Dit laatste is op elke leeftijd mogelijk. Het ontbreken van een schoolopleiding en het niet kunnen lezen en schrijven maken de ontwikkeling van het tweede type vermogens een stuk moeilijker, maar niet onmogelijk. Hetzelfde geldt voor het verouderingsproces, dat veel meer invloed heeft op de instandhouding van het tweede type vermogens dan op het eerste type. Door constante training van cognitieve activiteiten kunnen we niettemin prestaties van hoog niveau blijven leveren en nieuwe kennis opnemen.



“Het niet hebben van een schoolopleiding en het niet kunnen lezen en schrijven hebben (...) wél dramatische gevolgen voor de cognitieve processen van hoger niveau.”

twee jaar wordt het voor een kind moeilijk om klanken te onderscheiden die te maken hebben met fonemen uit andere talen dan de eigen moedertaal (een Japans kind zal bijvoorbeeld moeite hebben met ons onderscheid tussen de r-klank en de l-klank). En wanneer een kind al heel vroeg niet meer in aanraking komt met taal, zal het een zeer gebrekkige taalvaardigheid ontwikkelen. Dit is gebleken bij zogenaamde “verwilderde” kinderen en met name bij Genie, een meisje dat tot haar twaalfde jaar in afzondering leefde en daarna onderworpen werd aan heel intensieve pogingen om haar alsnog van alles te leren. De gevoelige periode voor het onder de knie krijgen van gesproken taal is met andere woorden ook een **kritische periode**.

Dit kleine aantal gegevens, dat gestaafd wordt door uitgebreide literatuur, maakt meteen al duidelijk dat de basisvaardigheden op taalgebied niet gedurende het hele leven kunnen worden aangeleerd. Ook de **fundamentele processen** die bij andere **waarnemingssystemen** een rol spelen (visuele perceptie, enz.) **kunnen alleen onder de knie worden gekregen gedurende** een gevoelige periode die beperkt is tot **de eerste jaren** (en in sommige gevallen zelfs tot de eerste maanden) van ons leven (méér toegankelijke informatie hierover is te vinden in Mehler & Dupoux, 1990 en Pinker 1994).

De vooruitzichten zijn desalniettemin al één somber voor mensen die in hun vroegste jeugd ernstig verwaarloosd zijn of op het gebied van taal en waarnemingen bijzonder ernstige trauma's hebben opgelopen. **Het niet hebben van een schoolopleiding en het niet kunnen lezen en schrijven** hebben stellig een verarmende invloed op de ontwikkeling van de cognitieve vermogens, maar **staan de ontwikkeling van basisvaardigheden op het gebied van taal en waarnemingen niet in de weg**. Bij de visuele waarneming van taferelen en objecten blijkt een volwassene zonder schoolopleiding even goed in staat te zijn om een eerste analyse te maken van elementaire dimensies zoals vorm, kleur, positie, enz. als een student. Deze analyse wordt automatisch en onbewust gemaakt, voordat het waargenomen bewust herkend wordt (Kolinsky, Morais & Verhaeghe, 1994). Bij de perceptie van het

gesproken woord laten de gegevens uit de eerste analyse in acoustisch-fonetische eenheden - die per taal verschilt - ook geen enkel verschil zien tussen kinderen die nog niet kunnen lezen en schrijven, volwassenen die dat niet geleerd hebben en volwassenen die dat wel geleerd hebben (Morais & Kolinsky, 1994).

De cognitieve gevolgen van een ontbrekende schoolopleiding en het niet kunnen lezen en schrijven

Het niet hebben van een schoolopleiding en het niet kunnen lezen en schrijven hebben echter wél dramatische gevolgen voor **de cognitieve processen van hoger niveau**. De strategieën voor het herkennen, opslaan en terugvinden van informatie in het geheugen zijn bij volwassenen die naar school zijn geweest en die kunnen lezen en schrijven veel verder ontwikkeld en verlopen veel doeltreffender. Datzelfde geldt ook voor de strategieën waarmee problemen worden opgelost en kennis intentioneel geanalyseerd en verwerkt wordt. En dan hebben we het nog maar niet over het feit dat deze volwassenen veel meer en complexere kennis in huis hebben, met name als het gaat om kennis die op abstracte concepten berust. Ter illustratie van de verschillen in cognitieve vermogens wijzen we er hier op dat de spanne van het verbale korte-termijngeheugen van volwassenen zonder schoolopleiding maar half zo groot is als die van studenten (respectievelijk circa vier en acht items). Ook bij de klassieke intelligentietests, zoals WAIS, behalen volwassenen die niet kunnen lezen en schrijven zeer slechte resultaten: 69% van hen eindigt in de categorie “zwakzinnigen” of op de grens van zwakzinnigheid. Het staat als een paal boven water dat deze tests niet losstaan van kennis, hoewel velen die ermee werken daar wel van overtuigd zijn. Volwassenen zonder schoolopleiding die in alfabetiseringscursussen hebben leren lezen en schrijven, maar verder niet veel in aanraking komen met de cultuur van het geschreven woord omdat ze de informatie niet zo goed kunnen verwerken als mensen die gewoon naar school zijn geweest, sco-



ren bij WAIS-tests niet veel beter dan mensen die niet kunnen lezen en schrijven. Slechts 12% blijkt een gemiddeld intelligentieniveau te hebben, terwijl 44% op de grens van zwakzinnigheid zit of zelfs in de categorie “zwakzinnigen” valt. Ook bij een andere algemene intelligentietest, de “progressive matrices test” van Raven, die toch bijzonder geschikt wordt geacht voor mensen met een laag ontwikkelingsniveau (zie ook Carey, 1988) hebben we tussen de prestaties van mensen die niet kunnen lezen en schrijven en mensen die pas op latere leeftijd hebben leren lezen en schrijven geen enkel verschil geconstateerd. Wij willen hier geen oordeel uitspreken over dit soort tests, die soms tot misbruik hebben geleid, zoals met name uit de Amerikaanse wetgeving van 1924 ter beperking van de immigratie blijkt (zie b.v. Gould, 1983). Wij willen er hier alleen op wijzen dat de adaptatiegraad van de onderzochte volwassenen zonder schoolopleiding aan de verschillende aspecten van hun leven, plus het feit dat sommigen van hen erin geslaagd zijn om in ongunstige sociaal-economische omstandigheden te leren lezen en te schrijven, tegen een diagnostische interpretatie van deze “intelligentieniveaus” spreken. Uit een gedetailleerde analyse van hun antwoorden blijkt, met name voor de ongeletterde mensen, in realiteit enerzijds dat ze niet vertrouwd zijn met testsituaties (bijv. met de beperkte tijd voor de opdrachten) en niet flexibel genoeg zijn om een andere aanpak te proberen als iets niet lukt. Anderzijds blijken beide groepen moeite te hebben met **intentionele visuele analyses** en **analogisch denken** (Kolinsky, in druk).

Uit de problemen van mensen zonder schoolopleiding blijkt wel hoe belangrijk de leerprocessen op school zijn voor de ontwikkeling van het intentionele analysevermogen, hetgeen niet verward moet worden met het vermogen om onbewust en automatisch een analyse te maken van dat wat waargenomen is, waarover we het eerder al hebben gehad. Volwassenen zonder schoolopleiding hebben er bijvoorbeeld moeite mee om in een tekening een verborgen figuur te ontdekken, zelfs als ze daar onbeperkt de tijd voor krijgen (Kolinsky, Morais, Content & Cary, 1987). Ook hebben ze er heel veel moeite mee om op een selectieve wijze om te gaan met de verschillende componenten

van stimuli en om irrelevante informatie terzijde te laten, als ze figuren van verschillende, niet rechthoekige vorm moeten sorteren op kleur (Kolinsky, 1988).

Aangezien er in de praktijk later veelal te weinig ervaring mee wordt opgedaan is het leren lezen en schrijven op volwassen leeftijd op zich meestal niet voldoende om strategieën voor de verwerking van informatie te ontwikkelen. Maar dergelijke leerprocessen hebben belangrijke neven-effecten, in die zin dat mensen méér leren dan alleen lezen en schrijven. Mensen die op latere leeftijd hebben leren lezen en schrijven zijn bijvoorbeeld beter in staat om beelden in spiegels van elkaar te onderscheiden dan mensen die niet kunnen lezen en schrijven (Kolinsky, 1988). Het is waarschijnlijk dat de positie van objecten pas relevant voor het maken van een onderscheid begint te worden vanaf het moment dat iemand daar door het lezen en schrijven oog voor begint te krijgen. Om het alfabet onder de knie te krijgen moet men immers op kleine verschillen tussen de letters (bijvoorbeeld tussen de b en de d) letten, terwijl dergelijke verschillen in het dagelijks leven, als men dus niet leest en schrijft, meestal niet van belang zijn.

Een ander belangrijk verschil tussen mensen die wél en mensen die niet kunnen lezen en schrijven (of preciezer tussen gealfabetiseerden en niet-gealfabetiseerden, want in taalgebieden met een niet-alfabetisch schrift zijn er ook niet-gealfabetiseerde mensen die kunnen lezen en schrijven) is dat alleen gealfabetiseerden in staat zijn om woorden expliciet te omschrijven als opeenvolgingen van elementaire, abstracte eenheden die wij **fonemen** noemen. Wij hebben aangetoond dat niet-gealfabetiseerde Portugeze volwassenen niet in staat zijn om eenvoudige opdrachten uit te voeren waarbij fonemen in korte zinnetjes moeten worden toegevoegd of weggelaten. Landgenoten die op latere leeftijd gealfabetiseerd zijn, hebben met dit soort opdrachten daarentegen niet veel moeite (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986). Dit **“fonemisch bewustzijn”** en het daarmee samenhangende analysevermogen is niet alleen vanuit academisch oogpunt van belang. Het leren lezen in het alfabetische systeem hangt namelijk ten nauw-

“Uit de problemen van mensen zonder schoolopleiding blijkt wel hoe belangrijk de leerprocessen op school zijn voor de ontwikkeling van het intentionele analysevermogen (...).”



“In tegenstelling tot het leren spreken van taal is het leren schrijven van taal, of liever gezegd het onder de knie krijgen van lees- en schrijfvaardigheden op iedere leeftijd mogelijk.”

ste samen met het aanleren van een **fonologische decoderingsmethode**, die op expliciete kennis van de **overeenkomsten tussen grafemen en fonemen** berust. Om zich deze kennis eigen te kunnen maken, is het op zijn beurt weer noodzakelijk dat zich het fonemisch bewustzijn ontwikkelt. Uit allerlei experimenten is gebleken dat oefeningen waarbij kennis van deze overeenkomsten wordt verworven en intentioneel met fonemen wordt gewerkt een buitengewoon positief effect hebben op het vermogen van mensen om geschreven woorden te herkennen (zie het literatuuroverzicht in Morais, 1994).

De verbanden tussen het leren spreken van taal en het leren schrijven van taal

In tegenstelling tot het leren spreken van taal is het leren schrijven van taal, of liever gezegd het onder de knie krijgen van lees- en schrijfvaardigheden op iedere leeftijd mogelijk. Om dit verschil te kunnen begrijpen, moet men in het oog houden dat gesproken taal tot onze biologische uitrusting behoort, terwijl geschreven taal - ook al worden de mogelijkheden van de gesproken taal benut - een cultuurproduct is. Men dient ook te bedenken dat gesproken taal, in de vormen die heel dicht bij onze manier van spreken in zinnen liggen, al minstens dertigduizend jaar bestaat, terwijl geschreven taal pas sinds drie- à vierduizend jaar bekend is. Alle kinderen die opgroeien in een omgeving waarin gesproken wordt, leren spreken, ook de meest zwakzinnige kinderen. Alleen bij extreme vormen van autisme is dit niet het geval. Er zijn daarentegen heel wat normale en intelligente kinderen die, ondanks de inspanningen van hun ouders, onderwijzers en therapeuten, de grootste moeite hebben om te leren lezen en schrijven!

De moeilijkheden met het leren schrijven van taal moeten in verband worden gebracht met de **kenmerken van het schrift**. Ons schrift, dat gebaseerd is op het alfabet, geeft de structuur van de gesproken taal weer op het niveau van de fonemen. Fonemen zijn de onderliggende,

abstracte elementen van taalbouwsels. Als we bijvoorbeeld de letter b uitspreken, niet de naam maar de klank van de b, dan spreken we niet het foneem /b/ uit maar een lettergreep (b zoals in “bedankt”), die in de termen van een fonologische beschrijving niet alleen dat foneem maar ook de bijbehorende vocaal omvat. We maken met andere woorden bij het uitspreken van de letter automatisch en onbewust de articulatoire bewegingen die nodig zijn om de medeklinker /b/ en de klinker / / voort te brengen. Voor het spreken en begrijpen van taal hoeven we ons niet bewust te zijn van fonemen. Maar om te leren lezen en schrijven in het alfabetische systeem moeten we, zoals we eerder al gezegd hebben, ons bewust worden van het feit dat de letters corresponderen met de abstracte elementen van taalbouwsels, en door de co-articulatie van de fonemen kan dit bewustwordingsproces moeizaam verlopen.

De **kwaliteit van de klankbeelden** die een kind ontwikkelt en structureert wanneer het leert spreken speelt dus een uiterst belangrijke rol bij het aanleren van alfabetische representaties. Dit is de reden waarom het voor doofgeborenen, die de klankbeelden niet hebben kunnen ontwikkelen en structureren zoals horen, ontzettend moeilijk is om te leren lezen en schrijven. Veel doven blijven zo goed als ongeletterd, slechts een enkeling bereikt een hoog lees- en schrijfniveau. Blindgeborenen zijn dankzij hun ervaring met gesproken taal daarentegen wel in staat om klankbeelden te ontwikkelen en te structureren. Op grond daarvan kunnen ze ook leren lezen en schrijven in braille, een tastsysteem dat de letters van het alfabet weergeeft, en een niveau bereiken dat alleen qua tempo lager ligt dan dat van zienden. Het opnemen van informatie via de tastzin gaat namelijk langzamer dan met het oog (zie voor vergelijkend onderzoek naar woordherkenning via verschillende zintuigen Kolinsky, Morais & Segui, 1991, en De Gelder & Morais, 1995).

Het leren schrijven van taal op latere leeftijd

Zoals we eerder al gezegd hebben, bestaat er geen kritische periode voor het



onder de knie krijgen van geschreven taal. Men zou zich niettemin de vraag kunnen stellen of de kindertijd niet de beste tijd is om te leren lezen en schrijven, aangezien dit op latere leeftijd meer moeite kost. Over deze kwestie zijn evenwel geen gegevens voorhanden en het is moeilijk om empirisch onderzoek naar deze vraag te doen. Kinderen die nog niet kunnen lezen en schrijven leven tegenwoordig namelijk in een heel andere taal- en kenniscultuur dan die waarin volwassenen die niet kunnen lezen en schrijven of mensen die dat pas op latere leeftijd hebben geleerd, zijn opgegroeid.

We hebben desalniettemin kunnen vaststellen dat volwassenen die niet kunnen lezen en schrijven net zoveel baat kunnen hebben van oefeningen waarbij het intentioneel fonemisch analysevermogen wordt getraind als kinderen die nog niet kunnen lezen en schrijven (Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, Cary & Kolinsky, 1988). Bovendien zijn er mensen die als volwassene hebben leren lezen en schrijven en dat vermogen vervolgens zodanig bij veeleisende cognitieve activiteiten aanwenden dat ze niet meer te onderscheiden zijn van mensen die na een normale periode op school hoger onderwijs hebben gevolgd. Bij wijze van anekdote kunnen we hier vertellen dat de eerstgenoemde auteur van dit artikel een Portugees heeft gekend die actief was in het verzet tegen Salazar en die, nadat hij in de gevangenis had leren lezen en schrijven, redacteur van een krant en, algemener gesteld, een ontwikkeld mens is geworden.

Als we kijken naar alle mensen die pas op latere leeftijd hebben leren lezen, komt dit echter niet al te vaak voor. Er zijn namelijk maar weinig onder hen die in een cognitief stimulerende omgeving leven en heel gemotiveerd zijn. We dienen dan ook het feit onder ogen te zien dat alfabetisering van volwassenen, zoals die meestal plaatsvindt, slechts een beperkte reikwijdte heeft. Zoals we reeds eerder gezegd hebben, onderscheiden mensen die op latere leeftijd hebben leren lezen en schrijven zich van ongeletterden op het punt van het fonemisch bewustzijn, d.w.z. bij een vaardigheid die heel nauw samenhangt met het leren lezen en daar zelfs in feite deel van uitmaakt. Maar als we naar andere dingen kijken die een rol spelen

bij mondelinge communicatie, zoals woordherkenning, syntactische kennis, woordgeheugen, enz., dan zien we dat ze heel weinig verschillen vertonen met mensen die niet kunnen lezen en schrijven en dat er enorme verschillen zijn met mensen die dat wel kunnen en gewoon naar school zijn geweest. De methoden die zij zich eigen maken tijdens de alfabetiseringscursussen werken met andere woorden niet automatisch door in andere taalfuncties. De doorsnee volwassene die op latere leeftijd heeft leren lezen en schrijven is op cognitief en taalkundig niveau niet te vergelijken met iemand die normaal naar school is geweest.

De beperkingen van het normale cognitieve verouderingsproces voor het leren

Bij het streven naar levenslang leren moet rekening worden gehouden met de beperkingen die het verouderingsproces met zich meebrengt voor de cognitieve vermogens. Het is dan ook van groot belang dat we inzicht verwerven in de manier waarop de cognitieve vermogens "verouderen".

In de afgelopen twintig jaar zijn er in de cognitieve psychologie spectaculaire vorderingen gemaakt op het gebied van het normale cognitieve verouderingsproces (zie Birren & Schaie, 1990; Craik & Salthouse, 1992; en Van der Linden & Hupet, 1994). In het algemeen is het beeld dat uit de studies naar voren komt redelijk optimistisch te noemen. Bij mensen die in hun beroep dagelijks grote hoeveelheden informatie moeten verwerken, kunnen de cognitieve vermogens tot op vrij hoge leeftijd goed blijven werken. Uit een studie van Shimamura, Berry, Mangels, Rusting & Jurica (1995) over verschillende cognitieve vaardigheden, en met name het geheugen, bij docenten aan de Berkeley University opgesplitst in drie leeftijdsgroepen (30 t/m 44, 45 t/m 59 en 60 t/m 71 jaar) blijkt dat de reactietijd met de jaren weliswaar langer wordt en het "onmiddellijke geheugen" of het "associatieve memory" tussen een en een ander item achteruitgaat, maar dat andere mnemonische prestaties die dichter bij het daadwerkelijk cognitief functioneren liggen op

"We dienen (...) het feit onder ogen te zien dat alfabetisering van volwassenen, zoals die meestal plaatsvindt, slechts een beperkte reikwijdte heeft. De doorsnee volwassene die op latere leeftijd heeft leren lezen en schrijven is op cognitief en taalkundig niveau niet te vergelijken met iemand die normaal naar school is geweest."

"Bij het streven naar levenslang leren moet rekening worden gehouden met de beperkingen die het ouder worden met zich meebrengt voor de cognitieve vermogens. Het is dan ook van groot belang dat we inzicht verwerven in de manier waarop cognitieve vermogens 'verouderen'."



“Het besef dat er tussen oudere werknemers grote verschillen bestaan en het feit dat veel mensen van boven de zestig net zulke goede prestaties leveren als jongere volwassenen (...) hebben ertoe bijgedragen dat de verplichte pensionering op vijftienjarige leeftijd begin 1994 in de Verenigde Staten is afgeschaft.”

“(...) dat het opleidingsniveau in sterke mate doorwerkt in de cognitieve verschillen die op grond van de leeftijd zijn vastgesteld (Powell, 1994).”

hetzelfde niveau blijven. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het vermogen tot het vermijden van proactieve interferentie (veroorzaakt door voorgaande items) of bij het vermogen om verhalende of wetenschappelijke teksten af te roepen.

Deze bevindingen ondersteunen een gegeven dat ook uit tal van andere onderzoeken (met name onderzoeken naar bridgers en schakers, zie Charness, 1981, en typistes, zie Salthouse, 1984) naar voren is gekomen, namelijk dat het normale cognitieve verouderingsproces **geen homogeen proces** is, dat in alle verschillende vermogens op een en dezelfde wijze doorwerkt. Er zijn bijvoorbeeld tekenen die erop wijzen dat oudere mensen minder moeite hebben met het uitbreiden van hun kennis - onder andere met het opslaan in hun lexicaal geheugen - dan met aanleren van complexe op elkaar volgende handelingen, zoals bijvoorbeeld bij videospelletjes. Deze laatste vaardigheid blijkt al vanaf de dertigjarige leeftijd af te nemen (Rabbitt, Banerij & Szemanski, 1989).

Hierbij komt nog dat men zich bij onderzoek naar cognitieve prestaties op verschillende leeftijden niet mag beperken tot vergelijkingen van groepsgemiddelden. De **verschillen binnen de groepen** nemen namelijk met de leeftijd **toe**, in die zin dat een aantal ouderen even goede prestaties blijven leveren als de best presterende jongeren (zie bijvoorbeeld Wilson & Milan, 1995, die onderzoek hebben gedaan naar de vaardigheid in het vormen van equivalentieklassen op basis van transitieve en symmetrische relaties). In de publiek opinie en zelfs in de ogen van de traditionele wetenschap wordt het normale cognitieve verouderingsproces gezien als een proces van gestadig verval, net als het lichamelijke verouderingsproces. Naar het zich laat aanzien moeten we ons het cognitief functioneren echter eerder voorstellen als een lange horizontale lijn, die bij het naderen van de dood plotseling naar beneden gaat. Dergelijke **“trajecten met een rechthoekig verloop”** komen ook naar voren uit individuele longitudinale studies. Maar omdat de meeste studies de gemiddelde uitkomsten van steekproeven laten zien en omdat het moment waarop de lijn plotseling naar beneden gaat per individu verschilt, komt uit een grafiek op basis

van leeftijd een beeld van gestadig verval te voorschijn. Als men de prestaties zou kunnen weergeven op grond van de omgekeerde leeftijd, dat wil zeggen niet gerekend vanaf de geboorte maar vanaf de dood, dan zou het rechthoekige verloop wel naar voren komen (Rabbitt, 1994).

Het besef dat er tussen oudere werknemers grote verschillen bestaan en het feit dat veel mensen van boven de zestig net zulke goede prestaties leveren als jongere volwassenen hebben ertoe geleid dat men onderscheid is gaan maken tussen **chronologische leeftijd** en **functionele leeftijd** en hebben ertoe bijgedragen dat de verplichte pensionering op vijftienjarige leeftijd begin 1994 in de Verenigde Staten is afgeschaft. Daarnaast blijkt uit de algemene steekproeven dat het opleidingsniveau in sterke mate doorwerkt in de cognitieve verschillen die op grond van de leeftijd zijn vastgesteld (Powell, 1994). Een vermindering van de cognitieve prestaties kan dan ook alleen aan de leeftijd worden toegeschreven, als deze variabele niet beïnvloed wordt door het opleidingsniveau.

Het feit dat het chronologische verouderingsproces gepaard gaat met onomkeerbare degeneratieve verschijnselen in het centrale zenuwstelsel hoeft ons niet pessimistisch te stemmen over de mogelijkheden om in cognitief opzicht geslaagd, d.w.z. zonder een vermindering van prestaties, ouder te worden. De periode waarin **het grootste aantal zenuwcellen te gronde gaat** is ook de periode waarin een mens het snelst leert, namelijk de eerste drie jaren van ons leven. Ons cognitief functioneren is niet zozeer afhankelijk van het aantal neuronen als wel van **de verbindingen tussen de neuronen** en bovendien kunnen neuronen gedurende ons hele leven telkens weer nieuwe verbindingen aangaan. We hebben dus altijd de mogelijkheid om onze gegevensbestanden uit te breiden en onze verwerkingsmethoden te verbeteren. We willen daarmee natuurlijk niet beweren dat er bij mensen die hun intellectuele vermogens intensief blijven gebruiken geen sprake zou zijn van een cognitief verouderingsproces. Maar daar er een positieve correlatie bestaat tussen ervaring en leeftijd, kunnen mensen de vertraging bij de verwerking van informatie en de achteruitgang van hun werk-



geheugen **compenseren door** het aanwenden van **efficiëntere strategieën bij het ordenen en afroepen van informatie en door het verdiepen van hun kennis**. Hierdoor kan een achteruitgang in de prestaties tot op vrij hoge leeftijd worden vermeden.

We moeten echter onderscheid maken tussen **twee soorten verbindingen**. De ene soort verbindingen is afhankelijk van onze biologische predisposities en maakt het mogelijk dat we in een beperkte tijd, de zogenaamde gevoelige periode, de mechanismen voor waarnemingen en gesproken taal ontwikkelen. De tweede soort verbindingen heeft te maken met de verwerving van kennis wanneer we bewust leren. Interessant is dat de vermogens die bij de eerste soort horen niet of nauwelijks onderhevig zijn aan het verouderingsproces. Een groot aantal vermogens die bij de tweede soort horen, verouderen daarentegen wel. De **“modulaire” systemen** - d.w.z. de systemen die voor de specifieke, onwillekeurige, automatische en snelle verwerking van informatie zorgen zonder tussenkomst van kennis, strategieën of ons bewustzijn - blijken met andere woorden minder last van het verouderingsproces te hebben dan de systemen - laten we ze maar **“centrale” systemen** noemen - die de bewuste, gecontroleerde, intentionele hersenactiviteiten genereren. Het feit dat de modulaire systemen niet zozeer aangetast worden door het verouderingsproces, heeft als nadeel dat ze in het geval van hersenbeschadigingen niet opnieuw ontwikkeld kunnen worden. Het feit dat de centrale systemen onderhevig zijn aan het verouderingsproces heeft daartegenover het voordeel dat ze door training en nieuwe leerprocessen in stand kunnen worden gehouden. Als volwassenen kunnen we niet meer een nieuwe taal leren spreken zoals we onze moedertaal hebben geleerd, maar we kunnen wel, zelfs op ver gevorderde leeftijd, leren om duidelijker en overtuigender te spreken.

Uitgangspunten voor een beleid voor levenslang leren

Laten we om te beginnen nog eens kijken naar de situatie van mensen die niet

kunnen lezen en schrijven. Het alfabetiseren van deze mensen is zonder enige twijfel een belangrijke sociale doelstelling. Alfabetisering alléén is echter niet voldoende om het gebrek aan schoolopleiding op te vangen. Doordat het onder de knie krijgen van geschreven taal te weinig doorwerkt in andere taalkundige en cognitieve vermogens, moeten we er van uitgaan dat alfabetisering gepaard dient te gaan met het aanleren van strategieën voor het opnemen, opslaan en afroepen van informatie in het geheugen en met het leren redeneren en plannen. Het begrip alfabetisering op latere leeftijd zou dan ook vervangen moeten worden door **aanvullende scholing op latere leeftijd**. Voor deze scholing zouden programma's moeten worden ontwikkeld, die recht doen aan de cognitieve vermogens en ervaring van volwassenen die niet naar school zijn geweest.

Meer in het algemeen gesteld, kan het besef dat de modulaire en centrale systemen op verschillende manieren functioneren ertoe bijdragen dat er een zo doeltreffend mogelijk beleid voor het leren wordt uitgewerkt.

Het lijkt ons bijvoorbeeld duidelijk dat er met het leren van bepaalde dingen, zoals een tweede taal, al heel vroeg - op de kleuterschool en naderhand intensiever op de basisschool - zou moeten worden begonnen. In de methodes voor het onderwijs in vreemde talen zou er rekening mee moeten worden gehouden dat het vermogen tot “expository learning” bij kinderen sterker ontwikkeld is dan bij jongeren of volwassenen. Daarnaast zou ook rekening moeten worden gehouden met de overeenkomsten en verschillen tussen de fonologische kenmerken van de moedertaal en de te leren taal en dient men ruimschoots de tijd te nemen om kinderen bewust te maken van de fonologische kenmerken van de te leren taal.

In de leerprocessen op latere leeftijd, die gedurende ons hele leven mogelijk blijven, zou met name kennis van hoog niveau moeten worden verworven. In de desbetreffende programma's zouden ouderen gesensibiliseerd moeten worden voor de strategieën waarmee informatie geordend en weer afgeroepen kan worden en daarin ook getraind worden. De

“(...) dat alfabetisering (van mensen die niet kunnen lezen en schrijven) gepaard dient te gaan met het aanleren van strategieën voor het opnemen, opslaan en afroepen van informatie in het geheugen en met leren redeneren en plannen.”



“In de leerprocessen op latere leeftijd, die gedurende ons hele leven mogelijk blijven, zou met name kennis van hoog niveau moeten worden verworven. In de desbetreffende programma’s zouden ouderen gesensibiliseerd moeten worden voor de strategieën waarmee informatie geordend en weer afgeroepen kan worden en daarin ook getraind worden.”

werkzaamheden op het gebied van de cognitieve psychologie en psycholinguïstiek - onder andere kennisbesef, de bewustwording van de methoden voor informatieverwerking, de effecten van externe geheugensteuntjes en de verschillende soorten mnemotechnische methodes, en naar het gebruik van tekstanalysestrategieën op basis van abstracte beginselen tegenover ervaringen met thema’s en situaties hebben interessante indicaties opgeleverd en zouden moeten worden meegenomen bij de uitwerking van

programma’s voor het leren. Bij de ontwikkeling van de centrale systemen voor kennis- en informatieverwerking (bijvoorbeeld de onderliggende ideeën uit een verzameling teksten halen of vanuit een bepaald oogpunt de meest relevante informatie extraheren of coderen) kunnen we veel winst boeken wanneer we beter gebruik maken van de metacognitieve vermogens, oftewel het vermogen tot zelfbespiegeling, van mensen. Deze vermogens blijken gedurende ons hele leven in stand te blijven.

Literatuur

- Bertoncini, J., Morais, J., Bijeljac-Babic, R., MacAdams, S., Peretz, I., & Mehler, J.** (1989). Dichotic perception and laterality in neonates. *Brain and Language*, **37**, 591-605.
- Birren, J.E., & Schaie, K.W.** (1990). *Handbook of the psychology of aging*. New York: Academic Press.
- Cary, L.** (1988). *A análise explícita das unidades da fala nos adultos nao-alphabetizados*. Proefschrift, Universiteit van Lissabon, Portugal.
- Charness, N.** (1981). Aging and skilled problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, **110**, 21-38.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P.** (1986). Phonetic segmentation in prereaders: effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, **42**, 49-72.
- Craik, F.I.M., & Salthouse, T.A.** (1992). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Curtiss, S.** (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day “wild child”*. London: Academic Press.
- de Boysson-Bardies, B.** (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Editions Odile Jacob.
- de Gelder, B., & Morais, J.** (1995). *Speech and reading. A comparative approach*. Hove: Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Garcia, J. & Koelling, R.A.** (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, **4**, 123-124.
- Gould, S. J.** (1981) *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Kolinsky, R.** (1988) *La séparabilité des propriétés dans la perception des formes*. Proefschrift, Université Libre de Bruxelles, België.
- Kolinsky, R.** (in druk). Conséquences cognitives de l'illettrisme. In *Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales*. Marseille: Ed. Solal.
- Kolinsky, R., Morais, J., Content, A., & Cary, L.** (1987). Finding parts within figures: a developmental study. *Perception*, **16**, 399-407.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Segui, J.** (1991) *La reconnaissance des mots dans les différents modalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Verhaeghe, A.** (1994). Visual separability: A study on unschooled adults. *Perception*, **23**, 471-486.
- Mandel, D.R., Jusczyk, P.W., & Pisoni, D. B.** (1994) Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science*, **6**, 315-318.
- Mehler, J., & Dupoux, E.** (1990). *Naître humain*. Paris: Editions Odile Jacob. (English edition: published by Blackwell).
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel Tyson, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, **29**, 143-178.
- Morais, J.** (1994) *L'Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J.** (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, **24**, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P.** (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, **7**, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R.** (1988) Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive neuropsychology*, **5**, 347-352.
- Morais, J., & Kolinsky, R.** (1994). Perception and awareness in phonological processing: The case of the phoneme. *Cognition*, **50**, 287-297.
- Pinker, S.** (1994) *The language instinct. How the mind creates language*. New York: William Morrow & Company.
- Powell, D. H.** (1994). *Profiles in cognitive aging*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rabbitt, P. M. A.** (1994) Aging and cognitive change. In M.W. Eysenck (Ed.), *Blackwell dictionary of cognitive psychology* (blz. 1-7). Oxford: Blackwell.
- Rabbitt, P. M. A., Banerji, N., & Szemanski, A.** (1989) Space Fortress as an IQ test? Predictions of learning and practised performance in a complex interactive video game. *Acta Psychologica*, **71**, 243-257.
- Salthouse, T. A.** (1984). Effects of age and skill in Typing. *Journal of Experimental Psychology: General*, **113**, 245-271.
- Shimamura, A. P., Berry, J.M., Mangels, J. A., Rusting, C.L., & Jurica, P. J.** (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science*, **6**, 271-277.
- Van der Linden, M., & Hupet, M.** (1994). *Le vieillissement cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wilcoxon, H.C., Dragoin, W.B., & Kral, P.A.** (1971) Illness-induced aversions in rat and quail: Relative salience of visual and gustatory cues. *Science*, **171**, 826-828.
- Wilson, K.M., & Milan, M.A.** (1995) Age differences in the formation of equivalence classes. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, **50B**, P212-P218.



Leren als levensbegeleiding?

Psychologische en pedagogische aantekeningen bij de 'cognitieve samenleving'

Begrippen worden soms sneller 'aange-maakt' dan begrepen, programma-ontwerpen eerder 'in omloop' gebracht dan getoetst. Pogingen om dergelijke conceptuele 'munten' in de Europese educatieve ruimte in te voeren, hebben bovendien het nadeel dat hun semantische omwisselbaarheid vaak sterk begrensd is. Een ten behoeve van de veralgemenisering uitgevoerde taalregulering kan misschien de diplomatieke verstandhouding tussen de staten ten goede komen, voor de werkelijke profilering blijkt dit echter eerder een nadeel te zijn. Nog belastender lijkt mij het gegeven, dat dergelijke abstracte boodschappen geen persoonlijke uitdagingen bieden en juist op het moment waarop zij overal onderwerp van gesprek zijn, met een merkbare onverschilligheid te maken krijgen.

Is de uitdrukking 'levenslang leren' een pedagogische 'munt' waarop zo'n beschrijving van toepassing is? Een dergelijk vermoeden wordt in eerste instantie tegengesproken door de sinds het verslag Faure 'Learning to Be' (1972) ongetwijfeld aanzienlijke inspanning die is verricht om 'levenslang leren' in diverse begrip-matig pasklare vormen en door het ontwikkelen van alternatieve organisatie-modellen geconcretiseerd en paraat te hebben (éducation permanente; recurrent education). Het vermoeden wordt bevestigd door de lange incubatietijd die de visioenen van de UNESCO, EUROPARAT en de OESO inzake het opleidingsbeleid kennelijk nodig hebben om werkelijkheid te worden. Heeft dit te maken met fundamentele gebreken in het concept zelf of is misschien de tijd er alleen nog niet rijp voor? Kan het Witboek van de Europese Commissie 'Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving' (1996) de strategische implementerings-

gaten wellicht dichten die het hervormingsoffensief uit de jaren zeventig heeft achtergelaten?

Gronddilemma van een supranationale opleidings-programmering

Een van de stellingen van dit artikel is, dat ideële offensieven zoals het 'Witboek' en het 'Europees jaar voor onderwijs en opleiding tijdens het gehele leven', een gronddilemma van het op supranationaal niveau programma's maken buiten beschouwing laten. Het niet gaat zozeer om hun mentale en politieke kern, als wel om de psychologische en pedagogische infrastructuur die zij vertonen. Campagnes die het beeld van een 'learning society', respectievelijk een 'cognitieve samenleving' tot het bewustzijn van de burgers willen laten doordringen, zijn wat hun herkomst en inhoud betreft pleidooien van een bestuurlijke elite en zijn te herleiden tot het uiterst zinnige en door Maastricht bekrachtigde recht van initiatief van de uitvoerende macht van de EU. Gedachtig de gevoelige subsidiariteits-kwestie in de Unie vormen dergelijke plannen louter de contouren van de communautaire handelingsbehoeften met inbegrip van de universeel geachte ermee samenhangende problemen. De doelgroep en de uiteindelijke verantwoorde-lijken voor de concretisering van een dergelijke verlanglijst zijn echter niet de plannenmakende intelligentsia van onderwijspolitici, maar de burgers van Europa zelf. Feitelijk is er bij het spreken over een lerende samenleving, waarbij het niet op de laatste plaats gaat om toegang tot kennis en het persoonlijk gebruik daarvan (Witboek, 1996, p. 5 e.v.), het communicatieve verlangen ingeslopen de



Klaus Künzel

is sinds 1991 hoogle-
raar pedagogiek/bij-
en nascholings-
wetenschap aan de
universiteit van
Keulen.

Supranationale opleidings-programma's hebben vaak te lijden onder het dilemma dat zij de mensen die de doelgroep van een dergelijk toekomstgericht programma zijn, niet aanspreken. De leidende gedachte echter van het 'levensbegeleidende leren' is nu juist, dat de voorwaarden en mogelijkheden op de allereerste plaats door het subject worden geaccepteerd. Het artikel tracht daarom vanuit microperspectivistisch standpunt de implicaties en pedagogische consequenties van een verschuiving in de richting van een 'cognitieve samenleving' toe te lichten. Daarbij speelt het vermogen tot 'expansief leren' (HOLZKAMP) een centrale rol. In dit offensieve idee over leren krijgt het hantieren van kennis, maar ook het omgaan met onzekerheid grote biografische betekenis. Bij de ontwikkeling van een programma voor levensbegeleidend leren moet het probleem van de uitsluiting van een toenemend aantal mensen met doelgerichte strategieën bestreden worden. Dit hiaat in de humanisering te dichten is een taak voor alle onderwijsinstanties en leersituaties.



“Campagnes die het beeld van een ‘learning society’, respectievelijk een ‘cognitieve samenleving’ tot het bewustzijn van de burgers willen laten doordringen, zijn wat hun herkomst en inhoud betreft pleidooien van een bestuurlijke elite en zijn te herleiden tot het uiterst zinnige en door Maastricht bekrachtigde recht van initiatief van de EU-uitvoerende macht.”

“Leren met als doel vorming tijdens de loop van het gehele leven betekent namelijk een daad van subjectieve wereldinrichting, die noch opgelegd kan worden noch overgelaten aan hen die in de maatschappij om ‘gekwalficeerde opleiding’ vragen, dan wel deze genieten.”

mens te winnen voor leren als een hogere wijze van bestaan. Als abstract lid van een cognitieve gemeenschap heeft het lerende subject belangstelling voor een sociologisch duidelijke status. Zoals het ondertussen al enigszins afgesleten kunstwoord ‘lerende organisatie’ laat zien - de tendens sociale stelsels als leersubjecten te personifiëren kan publicistisch aantrekkelijk zijn en althans voor korte tijd aanspraak maken op moderniteit. Inhoudelijk zit er echter niets achter, omdat het aan de mensen die de dragers van de handelingsregulerende idee van een leren in biografische context zijn, voorbijgaat, respectievelijk hen niet aanspreekt. Leren met als doel vorming tijdens de loop van het gehele leven betekent namelijk een daad van subjectieve wereldinrichting, die noch opgelegd kan worden noch overgelaten aan hen die in de maatschappij om ‘gekwalficeerde opleiding’ vragen, dan wel deze genieten. Dat moet vooral dan in de gaten worden gehouden wanneer het erom gaat leren tijdens het gehele leven als iets gewoons naar voren te brengen, en de bereidheid tot het volgen van een opleiding niet als een gril of eis, maar als een habitus en een persoonlijke kans te laten uitkomen (MEIER en RABEKLEBERG 1993).

Nu is het echter niet de bedoeling van het ‘Witboek’ de weg naar de ‘cognitieve samenleving’ gedetailleerd, respectievelijk dwingend te schetsen. De aanbevelingen die het bevat, “hebben ten doel in de komende jaren een bredere discussie op gang te brengen” (EUROPESE COMMISSIE 1996, p. 52). Tegen deze achtergrond is het zinloos de auteurs te bekritisieren vanwege conceptuele ambities die zij volstrekt niet hebben. Maar omdat het ‘Witboek’ ondertussen een gevestigde traditie vertegenwoordigt, namelijk de mens te motiveren voor een lerenderwijs leven, lijkt het nuttig de macroperspectieven waarin de ideeën van een lerende samenleving en leren als levensbegeleiding telkens weer worden geplaatst (CROPLEY 1986), ook eens op microniveau te reconstrueren. Men zou dus de vraag moeten stellen, hoe de abstracte noodzaak tot leren van een van de ontwikkeling van zijn menselijke hulpbronnen afhankelijke Europese economische en sociale ruimte door de subjecten ervaren en als een persoonlijke zinvolle levensopdracht opgepakt kan worden. Met dat doel wordt, in

aansluiting op het theoretische standpunt van HOLZKAMP (1995) een subject-wetenschappelijk standpunt ingenomen.

Leren in microperspectief

Karakteristiek voor dit standpunt is het verzet tegen een opvatting die leren beschouwt als een georganiseerde reactie op de verwachtingen van een veeleisende omgeving (HOLZKAMP 1995, p. 12 e.v.).

Tegenover dit typisch genoeg in de vorm van geïnstitutionaliseerd onderwijs gerealiseerd leermodel stelt een subject-wetenschappelijke opvatting de actieve wereldbenadering van ‘expansief’ leren. Dit houdt in, dat de mens als ‘centrum van intentionaliteiten’ wordt opgevat. Hij neemt de uitbreiding van de mogelijkheden om over zijn eigen leven te beschikken en de kwaliteit ervan te verbeteren zelf ter hand. Leren is dus een offensieve, op verandering van omgeving en levensomstandigheden gerichte daad. Conform de motivatie-psychologie wordt ervan uitgegaan, dat een offensief accepteren van de leergedachte het vooruitzicht biedt de “innerlijke samenhang tussen lerende wereldontsluiting, verbetering van vaardigheid en verhoogde kwaliteit van het leven” direct waarneembaar c.q. anticipeerbaar te maken (idem, p. 190).

De kenmerken van een expansieve leeropvatting zijn o.a. dat de bevoegdheid om leerresultaten te registreren bij het subject zelf komt te liggen. Daarmee wordt de centrale betekenis van het waarneemingsvermogen in samenhang met het onderkennen van een leerproblematiek duidelijk. In tegenstelling (idealiter) tot defensieve, negatieve ervaringen afwijzende leeractiviteiten wordt de ontoereikendheid van de eigen basismogelijkheden (kennis, instelling, vaardigheden) opgevat als nog niet voldoende ontwikkelde persoonlijke vaardigheden en levensmogelijkheden. Het is gemakkelijk te begrijpen, dat in dit verband niet elke “van buiten komende eis tot leren (...) noodzakelijkerwijs als leerproblematiek moet worden opgevat” (idem p. 212). Het wordt echter ook duidelijk, dat een leerhouding die gekenmerkt wordt door betrokkenheid, zelfwerkzaamheid en zelforganisatie een cognitieve en emotionele dispositie vereist die, gezien de zeer uit-



eenlopende individuele en maatschappelijke ontplooiingsniveaus, eerst 'geleerd', of in geval van langdurige werkloosheid, teruggewonnen moet worden (WACKER 1981).

Subjectieve dimensie van levensbegeleidend leren

In wezen heeft een subjectgerichte decodering of vertaling van de formule van het 'levenslang leren' alleen maar zin, als de hechte biografische band tussen een zich verder ontwikkelend wezen en de te verwerven technieken om zijn ontwikkeling de baas te blijven, wordt erkend (OERTER 1987). Persoonlijke aanzetten hiertoe, waardoor een geslaagd leven van begin tot einde mogelijk wordt, maakt leren tot een "karakteristieke, persoonlijke, specifieke en zelfgestuurde activiteit (WEDEMEYER 1989, p. 183). In deze opvatting "ontbrandt" het leren als het ware via de levensplannen en ervaringen, taken en crises van het menselijk bestaan. Daarom sluit het beeld van levensbegeleiding beter bij de psychologische vanzelfsprekendheid van het biografisch zinvol leren aan dan een begripsmatig model dat zich louter op de expansie van het leven richt (LENGRAND 1986).

Dat de nadruk wordt gelegd op de subjectieve dimensie van het levensbegeleidend leren, betekent absoluut niet dat de binnenkant van de betrekkingen tussen mens en wereld wordt verabsoluteerd. Als dat zo was, zou het nut van het levenslang leren zich toespitsen op het ondersteunen van privé-, niet-maatschappijbetrokken bestaanswijzen, die haaks op de veronderstellingen en motieven voor een offensief, in een actieve wereldbenadering geïnteresseerd leren zouden staan. Met betrekking tot deze vorm van omgaan met de wereld is een van de kernuitgangspunten van een offensieve leertheorie: de realiteit van de samenhangende verbanden van zijn leven komt de mens niet simpelweg 'tegemoet'. Die moet veeleer in actieve confrontatieprocessen met behulp van cognitieve schema's 'geconstrueerd' worden en door ervaring eigen gemaakt. In de praktijk van het leven wordt hieraan voldaan door het actief handelend karakter van leeractiviteiten: de wereld kan niet alleen begrepen,

maar ook veranderd worden. Juist op deze veranderingspotentie berust het vertrouwen van de lerende, dat hij zijn situatie kan verbeteren, samenhangen kan onderkennen, nieuwe interesses en vaardigheden kan ontwikkelen.

De ontmoeting tussen mens en wereld voltrekt zich volgens de gebruikelijke opvattingen via de kennis. Het is geen toeval, dat het 'Witboek' zo nadrukkelijk erop wijst, dat het prestatievermogen en de maatschappelijke kwaliteit van een samenleving moet worden afgemeten aan de mate waarin zij open staat voor nieuwe kennis en de mate waarin die kennis algemeen toegankelijk is. Neemt men het begrip 'cognitieve samenleving' letterlijk, dan voert daarin het (overwegend) natuurwetenschappelijk-technische kennisregime de boventoon; de levenskansen van het individu zijn een afgeleide van zijn operatief en thematisch 'openstaan' voor de verworvenheden van het inzicht in de wereld en de nuttige aanwending daarvan.

Pedagogische implicaties van een 'cognitieve samenleving'

Vanuit pedagogisch oogpunt is echter een samenleving die kennis tot het centrale kenmerk van haar bestemming verklaart, in diverse opzichten problematisch:

□ De massale uitbreiding van de kennisbestanden door onderzoek en communicatie maakt een aanvaardbare selectie, afweging en didactische organisatie van voor het leven relevante kennis steeds moeilijker.

□ Gezien de ervaring, dat het concept van een op de verlichtingstraditie berustende moderne tijd aan kracht heeft ingeboet (UHLE 1993), kwam vooral de idee van kennis als een quasi van nature geautoriseerd middel tot inzicht en vorming onder druk te staan.

□ Juist in de 'cognitieve samenleving' strijden elkaar beconcurrerende beginnende en concrete vormen van kennis om erkenning. Omgaan met pluraliteit en meerdere invalshoeken, met tegengestelde opvattingen en een aanbod van te-

"In wezen heeft een subjectgerichte decodering of vertaling van de formule van het 'levenslang leren' alleen maar zin, als de hechte biografische band tussen een zich verder ontwikkelend wezen en de te verwerven technieken om zijn ontwikkeling de baas te blijven, wordt erkend."

"De massale uitbreiding van de kennisbestanden door onderzoek en communicatie levert een aanvaardbare selectie, afweging en didactische organisatie van voor het leven relevante kennis steeds grotere problemen op."



“Om competenties te kunnen vergroten of nieuwe speelruimte voor ontwikkeling naar zich toe te kunnen halen, moeten er in de loop van het leven al eerder prestaties geleverd zijn, die vaak niet meer zijn in te halen.”

“De opdracht is niet, de school tot een aanhangsel van industrie en handel te maken, maar de aspecten van de industrie te gebruiken om het schoolleven actiever, rijker aan rechtstreekse zingeving te maken en het meer in contact te brengen met het leven buiten de school.”

genstrijdige waarden stelt een modern onderwijsconcept sterker op de proef dan bijv. de verwerking van de puur kwantitatieve aspecten van de ‘informatisering’.

□ Als MITSCHERLICH gelijk heeft (1963 p. 31) en vorming volgens een “dynamische definitie” een “gecoördineerde zoekbeweging” is die niet in dogmatische zekerheid mag omslaan, vereist de pedagogische verantwoordelijkheid, dat met name schools leren aan de samenstellende onderdelen wordt toegevoegd, maar ook kansen van ‘gedoseerde onzekerheid’.

□ Wie het over een ‘cognitieve samenleving’ heeft, loopt de kans het verwijt te krijgen, dat hij het geheel aan levensbetrekkingen en uitdrukkingsvormen van de mens, zijn totaaldispositie tot handelen en leren over het hoofd ziet en een ‘verstandelijk’ competentie- en vormingsideaal aanhangt.

□ De toegang tot kennisbronnen en het biografisch gebruik ervan bieden geen vrij beschikbare, in alle maatschappelijke milieus op dezelfde wijze te bereiken kwaliteit van het leven. Om competenties te kunnen vergroten of nieuwe speelruimte voor ontwikkeling naar zich toe te kunnen halen, moeten er in de loop van het leven al eerder prestaties geleverd zijn, die vaak niet meer zijn in te halen. In dat opzicht geeft de ‘cognitieve samenleving’ inderdaad blijk van quasi-klassekenmerken. Het ‘Witboek’ spreekt van een kloof tussen “diegenen die weten en diegenen die niet weten” (EUROPESE COMMISSIE, p. 9).

Welke conclusies moeten er ten aanzien van een op het subject toegesneden programma van levensbegeleidend leren uit de geschetste maatschappelijke en pedagogische implicaties van een ‘cognitieve samenleving’ getrokken worden? Ook hier kunnen we maar enkele aspecten naar voren halen; een uitvoeriger bespreking is te vinden bij KÜNZEL en BÖSE (1995).

Conclusies voor een programma voor levensbegeleidend leren

1. Opeenvolging qua tijd. Levensbegeleidend leren omvat de totale men-

selijke ontwikkeling en kan vanuit het oogpunt van de subjectieve leerbiografie getypeerd worden door de gelijkwaardigheid van schoolse en buitenschoolse onderwijservaringen. Maatgevend voor de biografische betekenis van leersituaties is de mate waarin deze een steun zijn voor de realisering van expansief leren ten bate van het vergroten van de persoonlijke handelingsmogelijkheden (HOLZKAMP 1995, p. 492).

2. Ruimtelijke integratie. Levensbegeleidend leren gaat dwars door alle domeinen, rollen en plaatsen heen, waar het subject door zijn handelen de werkelijkheid kan bewerken en vormgeven. Vanuit het oogpunt van de eenheid van de persoon en het behoud van identiteit blijkt de scheiding tussen beroep en vrije tijd, publieke en privé-sfeer in de zin dat elk een eigen leerruimte heeft, niet houdbaar. De mens integreert zijn levensverbanden met inachtneming van zijn belangen en existentiële ontwerpen; een onderscheid tussen beroepsmatige en algemene vorming zou in tegenspraak zijn met de aard van het expansief, de totaliteit van het leven omvattend leren, evenzeer als het afzonderen van aparte vormingsruimten van de rest van het leven.

3. De school als levensvervulling. John DEWEY (1993, p. 408) heeft al in 1915 de dienstverlenende rol die de school voor het leven heeft in deze klassieke woorden tot uiting gebracht: “De opdracht is niet, de school tot een aanhangsel van industrie en handel te maken, maar de aspecten van de industrie te gebruiken om het schoolleven actiever, rijker aan rechtstreekse zingeving te maken en het meer in contact te brengen met het leven buiten de school”.

4. Kennis als hulpbron. Via expansief leren ontsluit de mens ‘zijn’ wereld en doet daarbij een beroep op kennisbestanden van uiteenlopende herkomst, soort en geldigheidsaanspraken. Een leren bij wijze van ‘levensbegeleiding’ veronderstelt een virtuoos hanteren van de kennisbronnen, die door het perfectioneren van de informatica-netwerken steeds dichterbij komen. Een dergelijke virtuositeit moet echter niet tot haar operationele dimensies worden beperkt, want zij betekent uiteindelijk de veelomvattende



competentie om zich van kennis, maar ook van de verschillende concrete vormen van onzekerheid te verzekeren. De infrastructuur van een onbegrensde toegang tot informatie biedt zelf nog geen bronnensysteem dat voor het levensbegeleidend leren qua technische mogelijkheden primair bevorderlijk zou zijn. Als bestanddeel van een scala aan individuele leerkansen en mogelijkheden tot verwerkelijking moet zij door het verstand van het individu geïntegreerd c.q. selectief gebruikt worden.

5. Erkenning van persoonlijke kennis.

Een offensief, maar subjectief gecontroleerd inspelen op de kennis- en leermogelijkheden van onze multiculturele wetenschappelijke beschaving vergroot de variatie aan persoonlijke wereldbenaderingen en 'bestaanstechnieken' aanzienlijk. Daarmee verbreedt zich tegelijkertijd het bestand aan menselijke ervaringen en ontplooiingswijzen dat voor erkenning in aanmerking komt. Levensbegeleidend leren daagt onze fantasie en vrijheid uit om persoonlijke kennisvormen als blijken van een geslaagd leven te waarderen en deze via vooruitziende equivalentieregelingen ten minste aan reguliere leerresultaten gelijk te stellen.

6. Uitsluiting, een gebrek aan humanisering.

Het gaat volstrekt in tegen de idee van het humaniseren van ons leven door een bredere scala aan leermogelijkheden in te schakelen, wanneer deze mogelijkheden door een steeds onverbiddelijker doorgevoerd maatschappelijk verdelingsmechanisme aan steeds meer mensen worden onthouden. Dat kunnen de eufemistische berichten die in de aankondiging van een 'cognitieve samenleving' zijn vervat, niet verdoezelen. Op de algemene mobilisering voor levenslang leren, een zich intensiverend normatief bij- en nascholingsklimaat, moet door diegenen die vanwege langdurige werkloosheid en andere vormen van marginalisering voor 'renderende' bijscholingsprestaties niet (meer) in aanmerking komen, met argwaan, zelfs met openlijke afkeuring worden gereageerd. Voor dergelijke buiten het arbeidsproces geplaatste eventuele begunstigden van levenslang

leren is het woord 'opleidingsbarrière' een theoretisch onding. Het verhult namelijk de individuele processen van teleurstelling, zelfeliminatie, zelfs weerstand tegen vorming (AXMACHER 1990), waarop het maatschappelijk en politiek tolereren van ongelijke vormingskansen vaak uitloopt.

In een recent afgerond onderzoek (KÜNZEL en BÖSE 1995) heeft de auteur voorstellen gedaan voor "motiveringsstrategieën voor levenslang leren". Reclame maken voor bij- en nascholing is zo'n strategie. Het programmeren van bij- en nascholing als voorwerp van reclameactiviteiten betekent zowel notitie nemen van de intentie en de hoogte van de maatschappelijke verwachtingen inzake deelname aan bij- en nascholing, als ook de vormen van maatschappelijke belemmeringen en ontmoedigingen naar voren brengen die tegenover onopgemerkt gebleven of in het gedrang gekomen groepen op de bij- en nascholingsmarkt openlijk worden getolereerd. Te achterhalen hoe deze factoren met betrekking tot deelname aan c.q. belemmering van bij- en nascholing zich subjectief voordoen en welke kansen zij laten om toegang tot een vorm van leren te vinden, waarvoor noch een maatschappelijke lobby, noch cultuurpolitieke interesse schijnt te bestaan, dat is de eigenlijke wens van de bij- en nascholingspropaganda. Een dergelijke strategie kan alleen zinvol zijn als zij de zoekbewegingen en biografische projecten ondersteunt die de mens, vertrouwend op de mogelijkheden van bij- en nascholing, ook dan aandurft als hem de toegang bemoeilijkt wordt of toepassingsmogelijkheden geblokkeerd worden (KÜNZEL en BÖSE 1995, p. 6 e.v.).

Door motiveringsstrategieën op volwassenen respectievelijk op bij- en nascholing af te stemmen wordt echter het biografische concept van levensbegeleidend leren al ingeperkt, hetgeen in bovenstaand artikel uitdrukkelijk werd afgewezen. Expansief leren mogelijk maken tijdens de gehele loop van het leven, dat is de opdracht van alle onderwijsinstanties en leersituaties die zeggen ten dienste te staan van de humanisering van het moderne bestaan, niet alleen in Europa.

"Het gaat volstrekt in tegen de idee van het humaniseren van ons leven door een bredere scala aan leermogelijkheden in te schakelen, wanneer deze mogelijkheden door een steeds onverbiddelijker doorgevoerd maatschappelijk verdelingsmechanisme aan steeds meer mensen worden onthouden."

**Literatuur:**

Axmacher, D. (1993), *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim, Beltz

Cropley, A.J. (1986), *Lebenslanges Lernen*, in: Sarges, W. en Fricke, R. (ed.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, p. 308-312

Dewey, J. (1993), *Demokratie und Erziehung*, Weinheim, Beltz

Europese Commissie (1996), *Onderwijzen en leren: naar een cognitieve samenleving. Witboek over onderwijs en opleiding*, Luxemburg, Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen

Faure, E., e.a. (1972), *Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow*, Parijs, UNESCO

Holzkamp, K. (1995), *Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Frankfurt/New York, Campus

Künzel, K. en Böse, G. (1995), *Werbung für Weiterbildung, Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*, Neuwied, Luchterhand

Lengrand, P. (1986), *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press

Meier, A. en Rebe-Kleberg, U. (1993), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*, Neuwied, Luchterhand

Mitscherlich, A. (1963), *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp

Wacker, A. (ed.) (1981), *Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*, Frankfurt, Campus

Wedemeyer, Ch. A. (1989), *Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne*, Weinheim, Beltz

Oerter, R. (1987), *Der ökologische Ansatz*, in: Oerter, R. en Montada, L. (ed.), *Entwicklungspsychologie*, München/Weinheim 1987², Psychologie Verlags Union, p. 87-128

Uhle, R. (1993), *Bildung in Moderne - Theorien.*, Weinheim, Beltz



Beroepsbegeleidende opleiding van geschoolden en ongeschoolden: Het “kwalificatie-offensief 1995” van Ford-Werke AG in Keulen

Industriële kentering en de uitgangspositie bij Ford-Werke in Keulen

De naamloze vennootschap Ford-Werke ondergaat momenteel, evenals haar toeleveringsbedrijven, een aanpassingsproces dat met trefwoorden als “lean production” gericht is op optimalisering van productieprocessen en aanpassing van de organisatiestructuren. De momenteel in de Duitse economie heersende recessieve tendensen vergroten de noodzaak tot aanpassingen die Ford en de toeleveranciers moeten doorvoeren, nog eens extra.

Met de plannen voor nieuwe produkten, veranderde fabricagesystemen en tamelijk ingewikkelde fabricageprocedures heeft Ford de eerste stappen gezet om dit aanpassingsproces in de hand te houden. Een volgende onontbeerlijke stap was de produktiemedewerkers actief bij het veranderingsproces te betrekken. Daaruit volgde de noodzaak voor de eigen medewerkers en voor de medewerkers van belanghebbende toeleveranciers een omvangrijk bijscholingsprogramma op te zetten dat gericht is op een toekomstige kwalificatie van de medewerkers.

De kwalificatievereisten betreffen hier alle niveaus van de onderneming. Niet alleen leidinggevende en vakarbeiders zijn het voorwerp van een voortdurende kwalificering, maar juist ook de laagste echelons werknemers in het bedrijf, met wier kwaliteit en bereidheid tot innovatie het succes van structurele aanpassingsmaatregelen staat of valt. De groep van geschoolden en ongeschoolden heeft daarbij als – tot op heden verwaarloosde –

bron voor kwalificatie een bijzondere betekenis. Hun kwalificatie komt niet alleen de onderneming ten goede, maar biedt de medewerkers bescherming tegen dreigend verlies van banen en onmiskenbaar betere kansen op de arbeidsmarkt.

Dit kan echter alleen bereikt worden, wanneer een gedegen opleiding aangeboden wordt die verder gaat dan het verschaffen van kennis die noodzakelijk is voor de aanpassing aan nieuwe technische systemen. Met instemming van concernleiding, centrale ondernemingsraad en de bondsstaat Nordrhein-Westfalen werd afgesproken de geschoolde en ongeschoolde arbeiders een beroepsbegeleidende opleiding aan te bieden. Op basis van interviews in de bedrijven en behoeftenramingen werd in Keulen een geheel nieuw kwalificatie-aanbod ontwikkeld: scholing tot vakarbeider (duur een jaar) en scholing tot onderdelenafwerker (duur twee jaar).

Om een beroepsbegeleidende opleiding mogelijk te maken werd in het kader van het “kwalificatie-offensief 1995” naar nieuwe inhoudelijke en organisatorische concepten gezocht, waardoor functiegebonden bij- en nascholing mogelijk wordt, met gebruikmaking van innoverende onderwijs- en leermethoden. Wetenschappelijke en praktijkervaringen inzake toepassing en ontwikkeling van multimedia leer- en informatiesystemen, vormen van zelfstudie en communicatie- en gedragstraining ter verhoging van de sociale vaardigheden, worden in deze benadering van functiegebonden bij- en nascholing zeer nauw betrokken. Een nauwe samenwerking met experts op het gebied van bij- en nascholing buiten de kring van specialisten binnen de eigen



Erich Behrendt

Directeur van het
“Institut für Medien
und Kommunikation”
te Bochum



Peter Hakenberg

Coördinator beroeps-
opleiding bij Ford -
Keulen

Met de lancering van het “kwalificatie-initiatief” in 1995 is Ford een nieuwe weg ingeslagen met het doel werknemers zonder kwalificatie en ongeschoolde arbeiders te helpen achteraf een kwalificatie te verwerven. Door de combinatie van cursussen, leersessies op de werkplek en zelfstudie kunnen op een nieuwe manier kwalificaties worden verworven. Dit kan ook als model dienen voor andere bedrijven. Met name het gebruik van interactieve leerprogramma's maakt het mogelijk een nieuwe, flexibele en krachtige vorm van leren te ontwikkelen die georganiseerd is rond centra voor zelfstudie die ook toegankelijk zijn voor de andere werknemers. Dit gehele programma, dat wetenschappelijk wordt begeleid, wordt ook ter beschikking gesteld van het midden- en kleinbedrijf.



Het bijzondere aan het kwalificatiemodel van Ford-Werke AG is, dat het geen op zichzelf staande oplossing voor de eigen medewerkersclan beoogt, maar een breed opgezet kwalificatie-offensief in samspraak met toeleveringsbedrijven.

“Het ‘kwalificatie-offensief 1995’ onderscheidt zich daarin, dat het naast de versterking van de beroepsvaardigheid van de individuele medewerkers, in de afzonderlijke maatregelen voor bij- en nascholing ook aandacht besteedt aan aspecten van sociale en zakelijke vaardigheden...”

onderneming moet een doelgerichte toepassing van de nieuwste kennis en praktijkervaring waarborgen. Bovendien kunnen de bij Ford opgedane ervaringen op andere ondernemingen en bedrijfstakken overgedragen worden en daarmee een bijdrage leveren aan het scheppen van duurzame en concurrerende werkgelegenheid.

Het bijzondere aan het kwalificatiemodel van Ford-Werke AG is, dat het geen op zichzelf staande oplossing voor de eigen medewerkersclan beoogt, maar een breed opgezet kwalificatie-offensief in samspraak met toeleveringsbedrijven. Een eenzijdige afspraak over kosten en prijzen aan de kant van de toeleverancier gaat niet ver genoeg. Een toekomstgericht antwoord kan alleen maar gegeven worden met een versterking van de toeleveringsindustrie door een tijdige aanpassing aan de structurele veranderingen in de industriële productie. Daar een groot aantal toeleveringsbedrijven de aanpassingsprocessen en de daarvoor noodzakelijke kwalificaties van hun werknemers niet op eigen kracht kunnen opbrengen, staat een gemeenschappelijke oplossing van de structuurcrisis op de voorgrond. Ford heeft ingezien, dat een verbond met de toeleveranciers uiteindelijk op lange termijn zekerheid oplevert voor het industriegebied Nordrhein-Westfalen en daarmee voor de autovestiging van Ford-Werke AG. In plaats van korte-termijnbeslissingen en het lichtvaardig opgeven van arbeidsplaatsen in de toeleveringsindustrie moeten de krachten in een gemeenschappelijk verbond gebundeld worden. Een dergelijke samenwerking kan een signaalfunctie voor andere bedrijfstakken hebben en een voorbeeld zijn met een brede uitstraling in de regio.

Het belang van de ontwikkeling van gekwalificeerde medewerkers voor de werkgelegenheid van de toekomst

Op grond van de hogere eisen die aan de productie worden gesteld, worden van arbeiders en overige werknemers nieuwe vaardigheden en kennis geëist. Naast de herziening van de initiële beroepsopleiding – eerst in de metaal en de

elektrotechniek, later ook voor de administratieve sector – heeft ook de bij- en nascholing binnen het bedrijf aan betekenis gewonnen. Tot de jaren zeventig werd deze scholing binnen de onderneming niet hoog aangeslagen. De toegenomen betekenis van bedrijfsopleidingen is toe te schrijven aan een tweetal ontwikkelingen:

□ De technische innovaties worden gezien als hoofdoorzaken van een groeiende behoefte aan bedrijfsbijscholing; daarbij wordt bij- en nascholing opgevat in de zin van een kwalificatiegerichte aanpassing aan de vereisten die voortvloeien uit technische veranderingen. De bij- en nascholing moet dus een bijdrage leveren aan het waarborgen van de rentabiliteit en het concurrentievermogen van het bedrijf.

□ Het invoeren van nieuwe technologieën brengt diepgaande arbeidsorganisatorische en -inhoudelijke veranderingen teweeg die tot veranderingen in de kwalificatie-eisen en kwalificatieniveaus leiden. Enerzijds komen sleutelkwalificaties / vakoverschrijdende kwalificaties / niet-vakspecifieke kwalificaties meer op de voorgrond, anderzijds rekent men erop dat het uitvoeren van totaalopdrachten het door werkverdeling gekenmerkte arbeidsproces in toenemende mate zal verdringen.

Deze ongetwijfeld zeer globale opvattingen hebben vervolgens plaatsgemaakt voor meer gedifferentieerde beoordelingen, die met name ook oog hebben voor de kwalificatie- en herkwalificatieprocessen en onder andere ook een toespitsing van elke kwalificatie op vooropleiding en vakgebied als mogelijkheid open laten. Daarnaast kwam het tot stevige discussie over het invoeren van bij- en nascholingsmaatregelen in het belang van de betrokken werknemers zelf, maatregelen die een grotere zelfontplooiing en een grotere mate van inspraak en medebeslissing inzake arbeidsvoorwaarden inhouden.

Het “kwalificatie-offensief 1995” onderscheidt zich daarin, dat het naast de versterking van de beroepsvaardigheid van de individuele medewerkers in de afzonderlijke maatregelen voor bij- en nascholing ook aandacht besteedt aan aspecten van sociale en zakelijke vaardigheden die



steeds meer aan belang winnen. De medewerkers moeten niet alleen voldoen aan technische vereisten, maar in het vervolg in staat zijn:

- ☐ complexe verbanden te doorzien en systematisch te denken;
- ☐ uit een veelheid aan verstrekte informatie de essentiële gegevens te filteren;
- ☐ complexe situaties eenvoudig en begrijpelijk te presenteren;
- ☐ in het team goed te kunnen samenwerken, hun kennis en hun vaardigheden in nieuwe probleemsituaties met succes weten te gebruiken; en
- ☐ zelf op te treden, in plaats van te wachten op orders.

De vertaling van aanzetten tot moderne kwalificatie in het kader van het “kwalificatie-offensief 1995”

De opwaardering tot vakarbeider en tot onderdelenafwerker is onderdeel van een reeks kwalificatiemaatregelen waarmee onder de vlag van het “kwalificatie-offensief 1995” een innoverend model van functiegebonden bij- en nascholing op de rails gezet wordt. Kwalificatie is niet langer een zaak van “bijscholing alleen voor gekwalificeerden”, maar richt zich op de kwalificatie van medewerkers die qua opleiding een achterstand hebben in een systeem waarin doorstroming naar boven bepalend is.

In het bestaande opleidingssysteem wordt er met de ongeschoolde/niet-vakarbeiders weinig rekening gehouden als “opleidingsreserve”. In het bijscholingsaanbod boven het niveau van het individuele bedrijf ontbreken cursussen voor beroepskwalificatie van ongeschoolde en laaggekwalificeerde werknemers, gericht de zekerheid van hun baan op lange termijn. Het ontbreken respectievelijk niet goed op de doelgroep afgestemd zijn van het aanbod staat lijnrecht tegenover het feit dat de industriële bedrijvigheid gekenmerkt wordt door snelle technische veranderingen. Snel veranderende productieprocessen en nieuwe technologieën bepalen in hoge mate de eisen die aan de arbeidskrachten gesteld worden. Juist

de doelgroep van ongeschoolde/niet-vakarbeiders moet door opleiding op deze verandering voorbereid worden.

Naast de relevantie van bij- en nascholing voor geschoolden en ongeschoolden wordt het succes van kwalificatiestrategieën vooral bepaald door het toepassen van nieuwe concepten over functiegebonden bij- en nascholing. Centra voor zelfstudie, multimedia leer- en informatiesystemen, communicatie- en relatietrainingen ter verhoging van de sociale vaardigheden krijgen daardoor bij de opstelling van kwalificatiemodellen de allergrootste aandacht.

Een modulaire opbouw maakt het mogelijk onderscheiden doelgroepen en een differentiatie van deelnemers naar kwalificatieniveau in te calculeren. Het moduleconcept houdt rekening met zowel de meest uiteenlopende kwalificaties als met leerervaring van volwassenen, en maakt het mogelijk erkende diploma's te behalen terwijl men werkt. Het model biedt volwassenen als prioritaire doelgroep een aantrekkelijk alternatief voor de bestaande conventionele kwalificatievormen en fungeert binnen het onderwijsveld als tussenschakel juist voor de groep mindergeschoolden. Medewerkers die het binnen het conventionele opleidingssysteem niet gehaald hebben, die onvoldoende opleiding gevolgd hebben en de stap naar een opleiding buiten de onderneming niet durven zetten, krijgen met dit model de mogelijkheid het levenslang leren in daden om te zetten, hun baan veilig te stellen en zich aan te passen aan de verhoogde eisen van de moderne techniek met als doel duurzame werkgelegenheid.

De doelgroepen van de bij- en nascholingsmaatregelen: vakarbeiders en onderdelenafwerkers

Op dit moment zijn ca. 23.000 medewerkers in de vestigingen van Ford-Werke AG in Nordrhein-Westfalen werkzaam. Ongeveer 7.500 van hen heeft geen lagere beroepsopleiding in de metaal- of elektrotechniek.

Een kwalificatieprogramma van een dergelijke omvang heeft alleen kans van sla-

“Kwalificatie is niet langer een zaak van “bijscholing alleen voor gekwalificeerden”, maar richt zich op de kwalificatie van medewerkers die qua opleiding een achterstand hebben in een systeem waarin doorstroming naar boven bepalend is.”

“Een modulaire opbouw maakt het mogelijk onderscheiden doelgroepen en een differentiatie van deelnemers naar kwalificatieniveau in te calculeren.”



***“Centra voor zelfstudie maken een toename van de opleidingsbereidheid mogelijk door het wegnemen van drempels (...) en bieden ook de mogelijkheid zelf het studietempo te bepalen en vergemakkelijken de toegang door op elk moment beschikbaar te zijn.*”**

***“De integratie van beeld en geluid in mediasystemen versterkt zowel de opnamebereidheid als het vermogen tot onthouden en biedt juist mensen die niet gewend zijn aan opleiding in een communicatie- en informatiemaatschappij, een voor hen bekend medium: het beeldscherm.”*”**

gen als er een nauwkeurige afstemming van de afzonderlijke opleidingspakketten op de respectieve doelgroepen heeft plaatsgevonden. Medewerkers met een vergelijkbaar kwalificatieniveau worden in dit verband als doelgroepen omschreven. Het onderhavige kwalificatieprogramma onderscheidt in totaal zes doelgroepen:

“niet-vakarbeiders”

- ☐ ongeschoolde operators/productie-medewerkers
- ☐ gekwalificeerde operators

“vakarbeiders”

- ☐ onderdelenaafwerkers/bankwerkers
- ☐ gekwalificeerde vakarbeiders (metaal/elektrotechniek)
- ☐ ploegbazen/lijnbazen

“onderste leidinggevend niveau”

- ☐ supervisor/afdelingshoofd

Volgens de plannen krijgt het totale kwalificatieprogramma een modulaire structuur met een stapsgewijze opbouw, waarin elke module, afhankelijk van de kwalificatiemaatregel, met een Ford-certificaat of met een vakdiploma van de Kamer van koophandel en fabrieken afgesloten wordt. Voor de geplande kwalificatieverhoging tot vakarbeider vindt er een zorgvuldige afstemming met de Kamer van Koophandel in Keulen plaats. De gestructureerde handelwijze maakt het enerzijds mogelijk elke opleidingsseenheid afzonderlijk beter op de betrokken doelgroep af te stemmen, en geeft anderzijds de deelnemers de gelegenheid stap voor stap aan hun eigen bijscholing te werken.

De kwalificatiemaatregelen zijn zo opgesteld, dat zij voortbouwen op de ervaringen van de onderscheiden doelgroepen en hun huidige werksituatie niet alleen meenemen, maar ook tot leerobject maken. Dit stelt hogere eisen aan de advisering van de deelnemers. Door deze advisering moet duidelijk worden hoe voor elk individu een op maat gesneden opleidingslijn eruit kan zien, welke beroepsmatige toekomstmogelijkheden binnen het bereik van de medewerkers komen, en zij moet hen stimuleren om zich te gaan verdiepen in tot op heden onbekende onderwerpen en aspecten. Angsten en problemen die door persoonlijke omstandigheden met betrekking tot

opleiding en opleidingssituaties ontstaan zijn, kunnen op deze wijze door een competente adviseur die de werkstructuren kent, uit de weg geruimd worden.

Met dit kwalificatiemodel moeten echter geen afzonderlijke vaardigheden, maar een breed onderbouwde persoonlijke competentie bevorderd worden. Deze algemene competentie bundelt sociale, procedurele en functionele deelcompetenties. Het op elkaar afstemmen van sleutelkwalificaties, algemeen vormend onderricht en beroepsonderricht en ook de zekerheid dat men naar een andere baan kan overstappen door functiegebonden en functiegerichte alsook afdelingsspecifieke en afdelingsoverschrijdende opleidingsmaatregelen – dit alles aangevuld met begeleiding door opleidingsadviseurs/coördinatoren in centra voor zelfstudie – openen een breed perspectief aan mogelijkheden voor het weer enthousiast maken van medewerkers van Duitse of allochtone herkomst.

De door Ford-Werke AG ontwikkelde kwalificatiestrategie is zodoende een reactie op de kernvraag van het opleidingsbeleid naar de kwalificatie van juist de medewerkers in een achterstands situatie, die in sterke mate door werkloosheid bedreigd worden, en in geval van werkloosheid nauwelijks bemiddelbaar zijn.

Organisatie van het leren en gebruik van interactieve leersystemen

Het concept van een beroepsbegeleidende opleiding stelt hoge eisen aan de deelnemers, de bedrijfsleiding en het projectmanagement. Daarbij speelt de functiegebonden kwalificering in centra voor zelfstudie waar multimediale leer- en informatiesystemen gebruikt worden, een belangrijke rol. Centra voor zelfstudie maken een toename van de opleidingsbereidheid mogelijk door het wegnemen van drempels (wat niet begrepen is kan opnieuw gedaan worden) en bieden ook de mogelijkheid zelf het studietempo te bepalen en vergemakkelijken de toegang door op elk moment beschikbaar te zijn. Bijscholingstijden kunnen daardoor aan de individuele opnamecapaciteit van de leerling aangepast worden. De integratie van beeld en geluid in multimedia-



systemen versterkt zowel de opnamebereidheid als het vermogen tot onthouden en biedt juist mensen die niet gewend zijn aan opleiding in een communicatie- en informatiemaatschappij, een voor hen bekend medium: het beeldscherm.

Buiten kijf staat, dat voor de ontwikkeling van nieuwe leertechnologieën de daaraan ten grondslag liggende technieken en de integratie ervan in nieuwe leer-systemen van doorslaggevende betekenis zijn. Aan de technische kant vervullen zij de noodzakelijke voorwaarden voor het bereiken van die interactiviteit waardoor een nieuwe generatie van media zich onderscheidt.

Het grootste toepassingsgebied van multimediasystemen zal in de komende jaren liggen in de opleidingsfeer (23% van de totale markt, die voor Europa in 1996 wordt geschat op 3,06 miljard dollar). De nieuwe mogelijkheden van het integreren van verschillende media in een eindsysteem moeten een bijdrage leveren aan het beter benutten van de innovatieve mogelijkheden van interactieve leersystemen:

- ☐ presentatie van leerstof
- ☐ vormgeving van de interactie tussen gebruiker en leerprogramma
- ☐ motivatie van leerlingen
- ☐ vormgeving van het leerproces
- ☐ actualisering van de leerstof.

Met behulp van grafische interfaces en uitgebreidere besturingssystemen (Apple Macintosh, Microsoft-Windows en andere) krijgen systeembouwers en gebruikers een hoeveelheid technische mogelijkheden (o.a. menu's, vensters, in- en uitzoomen, multi-tasking) geboden om de leerstof efficiënter te hanteren. Met gebruik van oude en nieuwe programmeerhulpmiddelen (zoals auteurstalen, auteursystemen, en andere) kunnen zo "multimedia leerwerelden" geconstrueerd worden. De informatiestroom wordt daarbij niet meer star lineair gehanteerd, maar kan analoog aan het menselijke verwerkingsproces associatief gebruikt worden. Met het hypertext-idee en het gebruik van multimediale systeemomgevingen bereikt men uiteindelijk het laatste stadium van de onderwijsprogramma's: hypermedia-programma's.

In grote lijnen kunnen de volgende typen leerprogramma's onderscheiden worden:

1. **Practice & drill**

Bestaande kennis moet ingestudeerd en vastgehouden worden, meestal volgens het schema: vraag stellen, antwoord vragen, antwoord geven, vraag stellen, enzovoort.

2. **Instructieprogramma's**

Doel is het overbrengen van nieuwe kennis. Meestal een lineaire opbouw en een vooraf vastgesteld leerproces volgens het schema: presentatie nieuwe leerstof (voorbeelden, aanschouwelijk maken, demonstraties, andere manieren), doelgerichte vragen, vastleggen van de antwoorden en analyse, terugkoppeling, presentatie van verdere leerstof enzovoort.

3. **Intelligente instructieprogramma's**

Doel van deze methode is het optreden van een leraar werkelijk te imiteren. Het past zich aan de reacties van de actuele gebruiker aan en kan de leerstof op verschillende wijzen vormgeven en in verschillende moeilijkheidsgraden aanbieden.

4. **Simulatieprogramma's**

Hierin wordt het verloop van de meest ingewikkelde processen nagebootst, en de leerling kan de variabelen beïnvloeden.

5. **Micro-werelden**

Dit systeem stelt alleen maar bedieningsmogelijkheden ter beschikking die tot een actieve kennisopbouw leiden.

6. **Hypermedia-databases**

Met navigatiehulpmiddelen kunnen uit een multimediale informatie-aanbod informatie en hulp worden opgeroepen.

In het kader van het "kwalificatie-offensief 1995" zijn door Ford-Werke zeven centra voor zelfstudie opgericht. Hierdoor kan elke medewerker in minder dan tien minuten een studieplek bereiken. Naast een omvangrijke programmabibliotheek staat hem daar een adviseur ter beschikking die hem bij voorkomende moeilijkheden kan helpen. Dit adviseren is hun hoofdfunctie, maar de adviseurs verzorgen ook een deel van het persoonlijk onderwijs en het adviseren van het management over kwalificatiekwesties. Daar zij in de regel als supervisor uit het betreffende werkveld afkomstig zijn, zijn zij goed vertrouwd met de plaatselijke omstandigheden.



“Een niet te onderschatten voordeel is, dat medewerkers met behulp van interactieve media in deze centra of plaatsen kunnen leren zonder zich op de vingers gekeken te voelen, terwijl de anonimiteit hun een bepaalde bescherming biedt, waardoor eventuele leemten in hun kennis niet ten overstaan van anderen aan het daglicht treden.”

“Een speciaal probleem is de begeleiding van de deelnemers. Meestal zijn de laatste leerervaringen al lang geleden en vaak waren deze uitgesproken negatief.”

In de centra voor zelfstudie wordt gebruik gemaakt van marktconforme programma's. De programma's worden getest op vakmatige juistheid en op hun pedagogische geschiktheid als voorbereiding op een examen. Zo kunnen delen van de leerdoelen in het kader van de opleiding tot vakarbeider of onderdelenafwerker in de centra gerealiseerd worden. Een andere belangrijke functie is de mogelijkheid tot het oefenen en inhalen van aparte onderdelen van de stof.

Voor veel onderwerpen staan geen leerprogramma's ter beschikking, daarom worden die onderdelen op twee andere studieplaatsen gegeven: in het kader van privé-onderricht in de leerwerkplaats of op de werkplek, waarbij de leertijd verhoogd wordt.

Het “kwalificatie-offensief 1995” als innovatieproject: eerste ervaringen

Het “kwalificatie-offensief 1995” van Ford-Werke AG betekent voor de onderneming zowel als voor de bedrijfsopleiding in zijn algemeenheid een aanzienlijke innovatie die door de volgende kenmerken gedragen werd:

- ☐ verdere kwalificatie die plaatsvindt in de centra voor zelfstudie
- ☐ doelgroepen: ongeschoolden en geschoolden
- ☐ initiële beroepsopleidingen voor volwassenen op verschillende leerplaatsen.

Vooral het oprichten van centra voor zelfstudie en de technische inrichting ervan vergen een aanzienlijke inzet van personeel. De stimulering van de oprichting van centra en plaatsen voor zelfstudie door de overheid van de bondsstaat Nordrhein-Westfalen valt met name voordelig uit voor het midden- en kleinbedrijf.

Een niet te onderschatten voordeel is, dat medewerkers met behulp van interactieve media in deze centra of plaatsen kunnen leren zonder zich op de vingers gekeken te voelen, terwijl de anonimiteit hun een bepaalde bescherming biedt, waardoor eventuele leemten in hun kennis niet ten

overstaan van anderen aan het daglicht treden.

Het doel van de centra voor zelfstudie is dat de medewerkers de mogelijkheid krijgen:

- ☐ nieuwe kennis te verwerven die op hun behoeften is afgestemd
- ☐ zich met flexibiliteit qua tijd, plaats en leerstof bij te scholen
- ☐ hun studiedoel, studietempo en studieduur zelf te bepalen (zonder docent en zonder vaststaand einde van de cursus)
- ☐ sommige studiestappen te bekorten en andere door herhalingen uit te diepen
- ☐ met verschillende media (werkboek, beeld, geluid, PC en beeldplaat) te werken
- ☐ met plezier nieuwe kennis te verwerven.

De eerste ervaringen met de huidige groepen hebben duidelijk gemaakt, dat de invoering van een nieuw kwalificatieconcept administratief zeer ingrijpend is. Niet alleen moeten de deelnemers geïnformeerd en gemotiveerd worden, maar ook het management speelt een belangrijke rol. In talrijke gesprekken en met aanzienlijke propaganda-inspanningen moesten de maatregelen stuk voor stuk voorbereid worden. De personeelsuitdunning in de productiesector, brengt samen met sterke schommelingen in de vraag de afdelingschefs in grote problemen om werknemers voor de bijscholingsmaatregelen aan te wijzen.

Een speciaal probleem is de begeleiding van de deelnemers. Meestal zijn de laatste leerervaringen al lang geleden en vaak waren deze uitgesproken negatief. In het kader van een projectbegeleiding zijn gemeenschappelijke weekendseminars en gesprekken zeer zinvol gebleken om de groepen sociaal te stabiliseren.

Aan de andere kant worden de sprekers en opleiders ook met een doelgroep geconfronteerd die enerzijds met traditionele leerstof vertrouwd moet worden gemaakt en anderzijds al jaren lang in het bedrijf werkzaam is. Hier bleek na de



eerste maanden, dat ook de opleiders moesten worden bijgeschoold.

Samenvatting en perspectief

Met het geïntroduceerde kwalificatie-offensief betreedt Ford-Werke AG nieuwe wegen om de structurele ommezwaai in de industriële produktie onder controle te krijgen en de positie van het bedrijfsleven in Nordrhein-Westfalen veilig te stellen. In plaats van een eenzijdig en vaak levensbedreigend doorspelen van de kostendruk naar de toeleveranciers in de automobiellindustrie, wordt samen met de toeleveringsindustrie een model ontwikkeld dat rekening houdt met de veranderingen op de markten – servicegerichtheid, flexibiliteit, innovatievermogen en een veranderd kwaliteits- en kostenbewustzijn. Nieuwe technologieën, moderne fabricage- en produktiemethoden vragen om nieuwe vormen van bedrijfs- en arbeidsorganisatie.

Gekenmerkt door verschillende scenario's, die uiteenlopen van de prognose van elitevorming, optimale algemene vorming, gedifferentieerde hogere kwalificatie of veralgemeniseerde arbeidsopwaardering, zijn er heel brede competenties in het bedrijf nodig om naast de bestaande aanzetten tot kwaliteitscirkels, groepsarbeid en coöperatief leidinggeven, aan de groeiende kwalificatiebehoefte met betrekking tot functiegebonden bijscholing tegemoet te komen.

Met dergelijke randvoorwaarden zijn er zeer goede mogelijkheden om ook interactieve media in te zetten. Zoals uit empirische onderzoeken duidelijk is gebleken bezitten deze, anders dan andere kwalificatiemethoden, een reeks voordelen die ook praktisch te verwerkelijken

zijn. En uiteindelijk krijgt het gebruik ervan een diep menselijke dimensie: autonoom leren met interactieve leersystemen is vanuit bedrijfsmatig standpunt alleen een succes als de lerende er zelfstandig en competent mee kan omgaan.

Bij het gebruik van interactieve multimediasystemen kan er geen sprake van zijn dat de techniek allesbepalend is. Samen vormen zij instrumenten en leermodules die op zeer verschillende manieren in het arbeidsproces een plaats kunnen krijgen. Dat houdt vanzelfsprekend in dat zij ook een aanzienlijk potentieel bezitten in de traditionele tayloriaanse arbeidsconceptie. Het is zonder meer voor te stellen, dat in arbeidsprocessen die onderscheid maken tussen planning en uitvoering en tussen kwantitatieve en kwalitatieve activiteiten, deze systemen alleszins effectief ingezet kunnen worden.

De eerste ervaringen hebben echter ook aangetoond, dat niet voor alle potentiële deelnemers beroepsbegeleidend leren een geschikte mogelijkheid is. Daarom zijn ter aanvulling op het concept in samenwerking met een externe opleidingsinstantie voltijdscursussen voor onderdelenafwerkers voorzien.

Voorts is men van plan de maatregelen uit te breiden tot buiten de vestiging Keulen (Wülfrath, Düren, Saarlouis). Aan mensen die het diploma vakarbeider hebben gehaald, moeten korte cursussen tot onderdelenafwerker worden aangeboden, zodat bijzonder geschikte medewerkers de mogelijkheid krijgen het vakdiploma te behalen. Samen met bestaande bij- en nascholing (technicus, supervisor enzovoort) en nieuwe projecten (HBO-opleiding voor supervisors in Keulen) moet het kwalificatie-offensief zich tot een allesomvattend opleidingstraject ontwikkelen om de idee van levenslang leren een bedrijfskader te bieden.

“... autonoom leren met interactieve leersystemen is vanuit bedrijfsmatig standpunt alleen een succes als de lerende er zelfstandig en competent mee kan omgaan.”

Literatuur:

Behrendt, E. (1993): Multimediales Lernen - Qualifizieren mit multimedialen Lern- und Informationssystemen. Ein Stufencurriculum zur Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals. In: Schenkel, P. e.a.: Didaktisches Design für die multimediale, arbeitsorientierte Berufsbildung. Berlin/Bonn

Behrendt, E. (1995c): Dialog von Mensch zu Maschine. In: management & seminar, nr. 11, 40-43

Behrendt, E., Giest, G., Gruppenarbeit in der Industrie, Hogrefe Verlag, Göttingen 1996

Schneider, U., Neue Bildungswege für die Mitarbeiter, in: ARBEITGEBER, 3/47, 1995, p. 101



Winfried Heidemann

Hoofd van de afdeling "Kwalificaties" bij de Hans-Böckler-Stiftung, het wetenschappelijk bureau van de Deutsche Gewerkschaftsbund. Was werkzaam als coördinator van een aantal FORCE-projecten en is lid van het team deskundigen dat zich in het kader van de Sociale Dialoog met de beroepsopleiding bezighoudt.



Freida Murray

Manager gelijke kansen bij de Electricity Supply Board (ESB) te Dublin.



Het "gelijke-kansen-programma" van de Ierse Electricity Supply Board (ESB)*

Achtergronden van de ESB

De ESB is een Iers staatsbedrijf dat elektriciteit produceert en levert. Het heeft 9322 werknemers in vaste dienst en 537 in tijdelijke dienst. Het personeel bestaat voor zeventien procent uit vrouwen van wie 1% werkzaam is op niet-traditionele terreinen zoals elektrotechniek, technologie en gekwalificeerde handarbeid.

Wat zijn de belangrijkste onderdelen van deze aanpak?

De ESB voert al enige tijd een gestructureerd programma uit voor het scheppen van gelijke kansen voor vrouwen op de werkplek en binnen de arbeidshiërarchie (*Positive Action programme* - programma voor positieve actie). De uitgebreide doelstellingen gaan verder dan alleen opleiding en scholing en omvatten ook:

- ☐ het veranderen van de conventionele houding tegenover vrouwelijke werknemers;
- ☐ het verbeteren van de kwalificatie van vrouwelijke werknemers teneinde hun loopbaan binnen het bedrijf te stimuleren door het voeren van een breed ondersteunend scholingsbeleid;
- ☐ het vergroten van het aandeel vrouwelijke werknemers op de diverse hiërarchische niveaus door het vaststellen van streefdoelen;
- ☐ het bestrijden van seksuele intimidatie door training en het aanstellen van vertrouwenspersonen die het slachtoffer kunnen adviseren en steunen;
- ☐ het aanpassen (of versoepelen) van de arbeidsvoorwaarden teneinde tegemoet te komen aan specifiek vrouwelijke behoeften (zwangerschapsverlof, loopbaanonderbrekingen, tweeling- en deeltijdbanen); het benadrukken van de economische voordelen van gelijke kansen voor vrouwen;
- ☐ gelijkheidstraining voor werving en selectie;

Veel mensen, ook sommigen binnen de vakbonden, denken dat voortgezette opleiding en scholing een panacee is die de modernisering van bedrijven garandeert en tevens de vrijheid en keuzemogelijkheden van de werknemers vergroot. Het risico van deze benadering is dat de moeilijkheden die tijdens het moderniseringsproces opduiken, worden toegeschreven aan het persoonlijk falen van werknemers. Daarom is het vanuit het standpunt van de vakbonden van belang het begrip modernisering een bredere inhoud te geven waarin voortgezette opleiding en scholing aan andere elementen worden gekoppeld. Het Ierse voorbeeld laat het gebruik van dit type strategie zien bij het streven om gelijke kansen voor vrouwen op de werkplek te bevorderen. In deze strategie vormen voortgezette opleiding en scholing slechts een onderdeel van een veel breder veranderingsproces van interne bedrijfsstructuren om meer gelijke kansen te creëren. Het voorbeeld laat duidelijk zien dat veranderingen in de werksituatie van het individu niet door inspanningen op het gebied van voortgezette opleiding alleen bereikt kunnen worden. Het Ierse model combineert maatregelen voor voortgezette opleiding en scholing met de toepassing van nationale wetten die gelijkheid op de werkplek behandelen. Het laat bovendien zien dat het noodzakelijk is om nieuwe organisatiestructuren te scheppen om de gelijkheidsstrategie uit te kunnen voeren en toezicht te houden op de effecten ervan.

In 1994 had het bedrijf een bruto-omzet van 976 miljoen.

Het heeft bovendien meer dan honderd verkooppunten door het hele land. De dochtermaatschappij ESB International levert adviesdiensten op het gebied van technische voorzieningen en informatietechnologie. Tot op heden is het bedrijf in 55 landen buiten Ierland actief geweest.

* Dit artikel kan geplaatst worden in het kader van het FORCE-project "Continuous Vocational Training in Europe - Documentation on the Social Dialogue" (Nr.: 94-23-POL-0014-00), uitgevoerd door de Hans-Böckler-Stiftung. De auteurs danken Eckehart Ehrenberg, die de beschrijving van deze casus voorbereide.



□ een programma om het gelijke-kansenbeleid in goede banen te leiden en het opleiden van bemiddelaars die het programma op lokaal niveau moeten bevorderen.

Er worden verscheidene *opleidings- en scholingsmaatregelen* georganiseerd om deze doelen te bereiken.

Er werd een speciale gedragscode met betrekking tot seksuele intimidatie opgesteld en aan alle personeelsleden verstrekt. Vertrouwenspersonen werden opgeleid door een deskundige van het *Dublin Rape Crisis Centre* (aanrandingscrisiscentrum) en hun rol en bereikbaarheid werd aan alle personeelsleden bekendgemaakt. Alle managers en opzichters kregen een boekje en richtlijnen over hoe met feitelijke gevallen om te gaan. Er worden seminars over seksuele intimidatie gehouden voor groepen van maximaal 25 mannelijke en vrouwelijke werknemers. Naast gedetailleerde informatie over de verandering in het bedrijfsbeleid en uitleg en afbakening van het begrip “seksuele intimidatie” geeft de cursus de werknemers ook informatie over de acties die zij in geval van seksuele intimidatie kunnen ondernemen.

Een tweedaagse cursus “*Mannen en vrouwen samen aan het werk*” voor maximaal 14 deelnemers bekijkt het bedrijfsbeleid van de ESB met het oog op gelijkheid, problemen die te maken hebben met het samenwerken van mannen en vrouwen en de verschillende criteria die voor mannen en vrouwen op de werkvloer worden gehanteerd. Er wordt getracht traditionele houdingen zodanig te beïnvloeden dat er meer gelijkheid voor vrouwen wordt bereikt. Deze aanpak wordt kracht bijgezet door het gebruik van interactieve methodes: teamwork, zelfreflectie, oefeningen en discussies.

Het trainingsprogramma “*Loopbaanontwikkeling voor vrouwen*” bestaat uit een tweedaags startprogramma plus drie maanden later een derde cursusdag. Het biedt plaats aan zestien vrouwelijke deelnemers. De doelstellingen zijn:

□ het herkennen en ontwikkelen van de eigen mogelijkheden en loopbaaninteresses van de deelnemers, zodat er een optimale inschatting van de loopbaan-

mogelijkheden bij de ESB gemaakt kan worden;

□ het vaststellen van opleidingsmaatregelen die nodig zijn om het loopbaan-doel te bereiken;

□ het ontwikkelen van persoonlijke actieplannen;

□ het toepassen van technieken voor persoonlijke daadkracht.

Het tweedaagse cursusblok was oorspronkelijk afgestemd op het identificeren van houdingen, motiveringen en persoonlijke eigenschappen, maar is nu uitgebreid met het oefenen van doelgerichte actie in de praktijk: vaststellen van doelen, analyseren van kansen en belemmeringen, samenstellen van een actieplan en toepassen van communicatiemiddelen om de vastgestelde doelen te bereiken.

Het trainingsprogramma “*Persoonlijke daadkracht voor vrouwen*” is qua opzet hetzelfde. De leerdoelen zijn het bieden van steun aan het individu bij het stellen van zijn doelen, het verwerven van belangrijke intermenselijke technieken en het vaststellen, ontwikkelen en gebruiken van doeltreffende werktechnieken. De eerste cursusdag is gericht op training van zelfvertrouwen en doeltreffende communicatietechnieken, de tweede dag is gewijd aan omgaan met stress en zelfvertrouwen in de omgang met anderen.

Op welke problemen richt de aanpak zich?

De aanpak is een reactie op de beperkingen van de gebruikelijke technische voortgezette scholing en opleiding en richt zich zowel op het verbeteren van de loopbaanperspectieven van vrouwelijke werknemers als op volledige benutting van hun capaciteiten binnen het bedrijf. Duidelijk is dat het voor vrouwen vaak moeilijker is om toegang tot voortgezette technische opleiding en scholing te krijgen en dat hogere kwalificaties vaak weinig invloed hebben op de positieverbetering van vrouwelijke werknemers binnen het bedrijf.

Maar deze aanpak betekent ook de keuzemogelijkheden af die zich voordoen wanneer voortgezette opleiding en scholing uitgebreid worden met andere dan de gebruikelijke technische onderdelen en geïn-

“De ESB voert al enige tijd een gestructureerd programma uit voor het scheppen van gelijke kansen voor vrouwen op de werkplek en binnen de arbeidshiërarchie”. Dit programma wordt georganiseerd en uitgevoerd in samenwerking met de vakbonden.



“De meest voorkomende banen bij de ESB zijn technische banen voor geschoolde werknemers. (...) Het merendeel van deze banen, en in het bijzonder de banen van elektromonteurs en -installateurs, [is] aan mannen (...) voorbehouden”.

“Maatschappelijke waardeoordelen en door mannen bepaalde selectieprocedures leidden ertoe dat, afgezien van het secretariaat, vrouwen sterk waren ondervertegenwoordigd, met name op de hogere niveaus van de hiërarchie.”

“Het is interessant om op te merken dat volgens de vakbonden de particuliere sector zich op het gebied van antidiscriminatie actiever opstelt dan de publieke sector.”

tegreerd worden in een actieprogramma dat is toegesneden op de belangen van vrouwen. Dit laatste aspect is een van de hoofddoelen van de vakbonden. Deze aanpak vraagt om nieuwe organisatiestructuren die de uitvoering van de strategie kunnen begeleiden en toezicht kunnen houden op de effecten ervan. De uitbreiding van de keuzemogelijkheden voor voortgezette opleiding en scholing alleen is immers niet voldoende om een verbetering van de beroepssituatie van vrouwen te bereiken. Het Ierse voorbeeld beschrijft daarom ook de beperkingen van voortgezette opleiding en scholing als geïsoleerde maatregel.

De meest voorkomende banen bij de ESB zijn technische banen voor geschoolde werknemers. Aangezien structurele criteria en maatschappelijke vooroordelen bepalen dat het merendeel van deze banen, en in het bijzonder de banen van elektromonteurs en -installateurs, aan mannen is voorbehouden, wordt de ESB sterk door mannen overheerst. Evenals in andere landen worden in Ierland deze banen van oudsher beschouwd als “niet-vrouwelijk”. Het wekt daarom geen verbazing, dat het vrouwelijke aandeel van het totale personeel bij de ESB slechts 17% bedraagt.

Maatschappelijke waardeoordelen en door mannen bepaalde selectieprocedures leidden ertoe dat, afgezien van het secretariaat, vrouwen sterk waren ondervertegenwoordigd, met name op de hogere niveaus van de hiërarchie.

Hoe werd deze aanpak ontwikkeld?

Niet een initiatief van de vakbond of een idee van het management vormde het uitgangspunt voor de “gelijke-kansen”-activiteiten van de ESB, maar twee wetten uit de jaren zeventig die de regering, nadat deze wetten jarenlang onvoldoende in de publieke en semi-publieke sector waren toegepast, kracht bij wilde zetten. Het ging om de volgende wetten:

- ❑ de Anti-Discrimination Pay Act (wet tegen discriminatie inzake beloning) van 1974,
- ❑ de Employment Equality Act (wet inzake gelijke arbeid) van 1977.

Deze wetten zijn uitsluitend gericht op vrouwen en hebben vooral een beschermend karakter. Dat wil zeggen dat ze geen actieve maatregelen van de bedrijven eisen, maar wel aangeven waarop de activiteiten gericht zouden moeten zijn. De twee wetten worden momenteel herzien om ook andere achtergestelde groeperingen in te sluiten. Het is interessant om op te merken dat volgens de vakbonden de particuliere sector zich op het gebied van antidiscriminatie actiever opstelt dan de publieke sector.

In 1988 stelde de ESB een “Gelijkheidsbeleid en een praktische richtlijn voor gelijkheid” op, waarin werd verklaard dat de ESB zich in zijn personeelsbeleid in zal zetten voor het beginsel van gelijke kansen. Het bedrijf garandeerde dat geen enkele sollicitant benadeeld zou worden op grond van zijn of haar sekse of huwelijkse staat. Selectie, promotie en behandeling van personen zou geschieden op basis van hun bekwaamheden en verdiensten en in overeenstemming met de vereisten van de baan. Een ieder moest de kans krijgen om zijn bekwaamheid te bewijzen en binnen de organisatie vooruit te komen.

Ter bevordering van de uitvoering van deze richtlijn werd circa twee jaar later een speciale werkgroep (*Equality Review Group*) opgericht die de reële situatie van gelijke kansen voor vrouwen binnen de ESB moest bestuderen en een verslag met aanbevelingen zou opstellen. De 25 aanbevelingen die de groep deed, leidden in 1991 tot het instellen van een raad voor gelijkheid (*Equality Council*) die voorgezeten werd door externe deskundigen. Weer twee jaar later maakte dit centrale orgaan plaats voor een gemeenschappelijke raad voor gelijkheid (*Joint Equality Council*) waarin het management en de vakbonden zitting hebben. Tijdens het decentralisatieproces van de bedrijfsorganisatie (opdeling van de ESB in vijf gedecentraliseerde bedrijfseenheden en een centrale eenheid) zal de gemeenschappelijke raad voor gelijkheid opnieuw worden bekeken en zullen er veranderingen worden aangebracht in lijn met de nieuwe bedrijfsstructuur.

Men hecht er grote waarde aan dat het gelijkheidsbeleid door alle betrokkenen serieus wordt genomen, ook en in het



bijzonder door het hogere management. Om die reden organiseerde de raad voor gelijkheid in 1992 een speciaal seminar over gelijkheid voor het leidinggevend personeel. Het seminar werd geopend door de minister ter zake. Verder zijn externe deskundigen betrokken bij het opstellen van voor het management bedoelde informatieve stukken over gelijkheid, die onder 450 leidinggevende functionarissen van de ESB verspreid zullen worden.

Wie is erbij betrokken?

In totaal zijn onder de werknemers van de ESB acht vakbonden vertegenwoordigd. Zij vormen de vakbondsgroep van de ESB. Vier van deze bonden zijn beroepsverenigingen voor gekwalificeerde werknemers. De vakbondsgroep benoemt vertegenwoordigers voor de gemeenschappelijke raad voor gelijkheid.

Vier bonden, waaronder de dienstenbond SIPTU (*Services Industrial Professional Technical Union*), hebben nu de meerderheid in de negen leden tellende gemeenschappelijke raad voor gelijkheid samen met de onafhankelijke voorzitter, die na onderlinge overeenstemming van het management en de vakbonden wordt aangesteld. Op dit moment is de voorzitter de functionaris voor gelijkheid en onderwijs bij het ICTU (*Irish Congress of Trade Unions*).

De gemeenschappelijke raad voor gelijkheid vergadert ongeveer eens per maand en werkt (volgens werkgevers en werknemers) doeltreffend. De raad is een adviserend en raadgevend orgaan voor zowel het management als de vakbondsgroep. De belangrijkste taken zijn:

☐ toezien op de voortgang van de gelijkheidsbevorderende maatregelen binnen het bedrijf. Deze “waarnemersfunctie” is gebaseerd op het uit 1990 daterende rapport over gelijkheid waarin de 25 aanbevelingen zijn opgenomen, en op een recentelijk ingediend rapport over “sociale verhoudingen” binnen het bedrijf.

☐ op eigen initiatief onderzoek doen naar kwesties die verband houden met gelijkheid;

☐ meehelpen de houding van werknemers te veranderen en een nieuwe gelijkheidsbevorderende bedrijfscultuur scheppen.

De vakbondsgroep van de ESB heeft een kantoor in het pand van de ESB. Daar kunnen klachten over gelijkheid worden ingediend die vervolgens tijdens de gewone onderhandelingen tussen de vakbonden en het management worden besproken. De vier vakbonden die niet in de gemeenschappelijke raad voor gelijkheid zijn vertegenwoordigd, maken eveneens gebruik van de diensten van dit kantoor.

Welke middelen en instrumenten staan ter beschikking?

Naast de boven geschetste trainingsprogramma's werd een brede reeks aanvullende instrumenten gecreëerd om het totale gelijkheidsprogramma uit te voeren. Daartoe behoren onder meer:

☐ een functie “manager gelijke kansen” op het niveau van het management;

☐ een “bureau gelijke kansen” dat rechtstreeks rapporteert aan de directeur personeelszaken;

☐ een computerondersteund informatiesysteem voor gelijkheidskwesties (*Personal Management Information System - PMIS*);

☐ een hulp- en adviesgroep tegen seksuele intimidatie;

☐ bemiddelaars die gelijkheid moeten bevorderen op lokaal niveau;

☐ een gemeenschappelijke raad voor gelijkheid, bestaande uit vertegenwoordigers van management en vakbonden;

☐ een speciaal logo voor de eenduidige uitstraling van het programma dat op grafische wijze de bedrijfsidentiteit van de ESB koppelt aan de inspanningen voor gelijkheid binnen het bedrijf;

☐ een bedrijfsinterne “week voor gelijkheid” met een brede variatie aan activi-



“(..) het merendeel van de vrouwelijke werknemers van de ESB [heeft] aan het programma (...) deelgenomen, dus ook de vrouwen in lagere functies (...)”.

teiten en voorbeelden uit het algemene programma.

Het bureau gelijke kansen moet rechtstreeks verantwoording afleggen bij het hoofd personeelszaken en bestaat uit drie voltijdwerknemers: de manager gelijke kansen en twee administratieve krachten. Dit aantal is teruggebracht tot twee (inclusief de manager) met het programma dat de hoofdlijnen voor gelijkheid in banen leidt.

In het verleden werd ongeveer 48% van de totale begroting van de afdeling gelijke kansen besteed aan het financieren van maatregelen voor training. Alle cursussen en seminars werden betaald door het bureau gelijke kansen. Incidenteel vinden cursussen plaats buiten de normale werktijden. Daartoe behoort onder andere het relatief dure programma “Mannen en vrouwen samen aan het werk”, dat in de weekends in een hotel wordt gehouden om een betere sfeer te scheppen.

De cursussen “Loopbaanontwikkeling voor vrouwen” en “Persoonlijke daadkracht voor vrouwen” worden in het eigen bedrijfsopleidingscentrum in Dublin gehouden. De ESB heeft externe adviseurs aangetrokken om zowel deze beide cursussen als het seminar “Mannen en vrouwen samen aan het werk” te leiden. Het seminar over seksuele intimidatie wordt verzorgd door medewerkers van het bureau gelijke kansen.

Tengevolge van de geplande opdeling van de ESB in verschillende bedrijfseenheden zal het bureau gelijke kansen zich richten op beleid en strategie en zal het uitvoerende werk aan de bedrijfseenheden worden gedelegeerd.

Naast de speciale maatregelen voor gelijkheid die door de ESB worden gefinancierd, organiseren ook de vakbonden met eigen middelen in het hele land onafhankelijke programma's voor hun vrouwelijke leden.

Hoe ziet de evaluatie van de aanpak er op dit moment uit?

Sinds 1991 hebben in totaal 932 vrouwen aan het programma voor loopbaan-

ontwikkeling deelgenomen en ruim 800 vrouwen aan de cursussen voor persoonlijke daadkracht. Dit betekent dat het merendeel van de vrouwelijke werknemers van de ESB aan het programma heeft deelgenomen, dus ook de vrouwen in lagere functies (bijv. kantinepersoneel).

Uit enquêtes blijkt dat de deelnemers de cursussen zeer positief waarderen. Uit de antwoorden komt naar voren dat de vrouwelijke werknemers met name te spreken waren over de inspanningen om hun zelfvertrouwen en vastberadenheid te bevorderen. Het gaat daarbij om vaardigheden die geen rechtstreeks verband hebben met enige specifieke vereiste van een baan of het bedrijf, maar in de breedste zin van toepassing zijn.

Ook vond men het positief dat de cursussen door externe opleiders werden gegeven, aangezien dit de deelnemers de mogelijkheid bood zich vrijer en opener te gedragen. Beide soorten cursussen zijn nu afgerond.

De seminars “Mannen en vrouwen samen aan het werk” werden minder positief beoordeeld. Tijdens deze seminars kwamen alle vooroordelen, rivaliteiten en andere spanningen en conflicten van de werkplek naar boven en daarom was een adequate selectie van vrouwelijke en mannelijke deelnemers beslissend voor het succes van het seminar.

In verband met het totale succes van het gelijke-kansenprogramma is het interessant te zien hoe het percentage vrouwelijke werknemers binnen de verscheidene functieniveaus van de ESB sinds 1991 is veranderd:

	april 1991	maart 1996	wijzi- ging
Topkader	2	11	450%
Middenkader	27	59	119%
Lager beleidskader	154	232	51%
Kantoor- personeel	1087	795	-27%
Overig vrouwelijk personeel	337	654	94%



De cijfers laten een duidelijke toename zien van het aantal vrouwelijke werknemers in alle categorieën, met uitzondering van die van het kantoorpersoneel, een groep waar vrouwelijke werknemers van oudsher toch al het sterkst vertegenwoordigd zijn. De veranderingen zijn zonder enige twijfel toe te schrijven aan de trainingsprogramma's en de gewijzigde houding op de afdeling personeelszaken. Niettemin wordt er geklaagd dat het bijzonder moeilijk is de lagere en middenbeleidskaders te betrekken bij activiteiten ter bevordering van gelijkheid.

In dit tijdsbestek was er geen sprake van een formele wijziging in het loopbaanontwikkelingsbeleid of de wervingspraktijk. Wel bereikte het wervingsniveau een dieptepunt en daalde de totale personeelssterkte met 9%. Het aandeel vrouwen bleef in deze jaren op 16%.

Het doel van deze trainingsprogramma's was in de eerste plaats vrouwen in het bedrijf zelfvertrouwen te geven en vervolgens houdingen aan te pakken. Het effect op wervingstechnieken is in dit stadium moeilijk te meten.

Welke plaats neemt deze aanpak in binnen het kader van het vakbondsbeleid voor voortgezette opleiding en scholing?

Het ESB-programma is een op zichzelf staand voorbeeld van één (zij het een groot) bedrijf. De vakbonden staan achter het ESB-programma en zijn bij de uitvoering ervan betrokken. Niettemin is er nog veel gebrek aan communicatie. Zo zijn bijvoorbeeld de leiding en/of de manager gelijke kansen in het bedrijf niet volledig op de hoogte van de vakbondsactiviteiten op het gebied van gelijkheid.

Bovendien zijn er nog enkele strijdpunten die verband houden met gelijkheid. Dit geldt in het bijzonder voor de kwestie van gelijke beloning. Er lopen zelfs juridische procedures tegen ESB met betrekking tot een of twee van dergelijke gevallen.

Zoals boven vermeld organiseren de vakbonden ook eigen opleidingsprogramma's

voor hun leden om het scheppen van gelijke kansen, een thema waar zij helemaal achter staan, te ondersteunen. De interesse van de afzonderlijke vakbonden in het thema gelijkheid en de betekenis van hun activiteiten is echter sterk afhankelijk van het aantal vrouwelijke leden van de betreffende vakbond. De bereidheid gelijkheid te ondersteunen is vooral gering in de technische en ambachtelijke sector; daar moet nog veel veranderen. Er ontstaan ook belangenconflicten wanneer de ene partij grotere voordelen voor vrouwelijke werknemers probeert te behalen binnen de grenzen van een vastgesteld loongroeikader, aangezien een dergelijke groei noodzakelijkerwijs ten koste van de mannelijke werknemers gaat.

Welke prikkels biedt de aanpak voor ervaringsoverdracht naar andere landen?

Voorbeelden van "goede praktijk" worden vaak geacht prikkels voor actoren in andere landen te bieden. Maar daarbij blijft het probleem van de overdracht van ervaring van het ene naar het andere land buiten beschouwing: de gevallen gaan immers uit van een specifiek kader van institutionele, juridische, politieke en culturele omstandigheden.

Hoewel de op gelijkheid gerichte activiteiten van de Ierse ESB in de Ierse wetgeving wortelen, zijn deze activiteiten uiteindelijk niet gebonden aan een specifieke wettelijke context. Er bestaan vergelijkbare wetten in een aantal andere lidstaten van de EU. En tot slot bestaat sinds 1976 de Europese "Richtlijn van de Raad van 9 februari 1976 betreffende de tenuitvoerlegging van het beginsel van gelijke behandeling van mannen en vrouwen ten aanzien van de toegang tot het arbeidsproces, de beroepsopleiding en de promotiekansen en ten aanzien van de arbeidsvoorwaarden" (nr. 76/207 van 9/02/1976).

Het programma voor gelijke kansen van de ESB dat in samenwerking met de vakbonden werd opgezet en uitgevoerd en dat aantoonbare successen heeft geboekt, is om die reden een initiatief waarvan veel aspecten geschikt lijken voor overdracht

"(...) een duidelijke toename (...) van het aantal vrouwelijke werknemers in alle categorieën, met uitzondering van die van het kantoorpersoneel, een groep waar vrouwelijke werknemers van oudsher toch al het sterkst vertegenwoordigd zijn."

"[Er] wordt geklaagd dat het bijzonder moeilijk is de lagere en middenbeleidskaders te betrekken bij activiteiten ter bevordering van gelijkheid."

"Het effect op wervingstechnieken is in dit stadium moeilijk te meten."



van ervaringen naar andere landen. Maar aangezien overdracht een sociaal proces is, is communicatie noodzakelijk tussen de uitvoerders van het onderhavige pro-

gramma (“afzenders”) en degenen die belangstelling hebben voor de uitvoering van enkele kernaspecten ervan in hun eigen situatie (“ontvangers”).

Europa - Internationaal

Informatie, studies en vergelijkend onderzoek

Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes en France

Lietard, B; Perker, H.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP) Thessaloniki, CEDEFOP, 1995, 29 blz. (CEDEFOP Panorama, nr. 58)

FR

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas), GR-55102 Thessaloniki

In de loop van 1994 gaf CEDEFOP twaalf landen van de Europese Economische Ruimte de opdracht verslag uit te brengen over maatregelen ter bevordering van de samenhang tussen verplicht onderwijs, initiële en voortgezette opleiding en volwassenenonderwijs. Dit rapport bevat de resultaten van het onderzoek naar de situatie in Frankrijk. Het richt zich op bestaand beleid en institutionele initiatieven die een dergelijke continuïteit mogelijk maken, de ontwikkeling van een stelsel van erkenning van vooropleiding en nieuwe vormen van opleiding, en het beleid binnen de bedrijven.

Teachers and trainers in vocational training, volume 2: Italy, Ireland and Portugal

Ambrosio, T.; Byrne, N.M.T; Oliveira, T; e.a.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP) Luxemburg, Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 139 blz.

ISBN 92-827-5642-4

EN

Het doel van deze reeks is het geven van een beschrijving en, voorzover mogelijk, vergelijking van de huidige situatie van de beroepsontwikkeling van opleiders, zowel voor hun initiële als hun voortgezette opleiding. Ter sprake komen opleiders en docenten die bij initiële

beroepsopleiding zijn betrokken. De publikatie is van belang voor opleiders en docenten in het beroepsonderwijs, aangezien de geboden informatie is bedoeld om hun mobiliteit binnen de Europese Unie en binnen elk land apart te bevorderen. Opleidingsinstituten en -instellingen kunnen er gebruik van maken bij het vinden van mogelijke partners voor onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten. Voor politici met verantwoordelijkheden op dit gebied bevat het een systematisch aanbod van personeel dat in andere landen bij initiële opleiding is betrokken. De informatie wordt aangeboden in samenhang met het opleidingsstelsel in elk land, de verschillende bedrijfstakken en de keuzemogelijkheden.

Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)

Parijs, OESO, 1996, 220 blz.

ISBN 92-64-14690-3

EN, FR

In verband met de sterke toename van het aantal inschrijvingen voor beroeps- en technische opleidingen, de groeiende kosten ervan en de decentralisatietrend worden kwesties als beoordeling van vaardigheden en certificering van cruciaal belang. De aanpak van deze zaken moet een antwoord zijn op veranderende vaardigheidsvereisten, uiteenlopende verwachtingen van jongeren en toename van scholing voor volwassenen. Of vaardigheden en kwalificaties nu op school of in de werkomgeving zijn verworven, zij moeten zichtbaar en bruikbaar zijn op nationale en internationale arbeidsmarkten.

Fernsehen - ein Schlüssel zu europäischer Berufsbildung/Television - a key to European vocational education and training/Télévision - une clé pour la formation professionnelle européenne

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F)

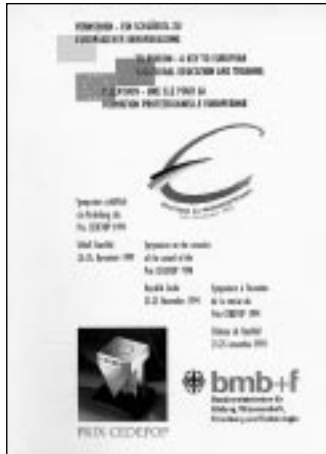
Selectie uit de literatuur

Deze rubriek werd verzorgd door

Martina Ní Cheallaigh,

bibliothecaresse bij het CEDEFOP, met medewerking van leden van het documentatienetwerk (zie pagina 138 voor namen). De bijdrage werd in april 1996 voltooid.

De rubriek "Selectie uit de literatuur" geeft een overzicht van belangrijke recente publikaties over ontwikkelingen in beroepsopleidingen en kwalificaties op Europees en internationaal vlak. Vergelijkende studies staan hier op de voorgrond, maar er wordt ook aandacht besteed aan nationale studies die in het kader van Europese en internationale programma's tot stand zijn gekomen, aan analyses over de effecten van de activiteiten van de Gemeenschappen in de lidstaten, en aan studies waarin het een of andere land van buitenaf bekeken wordt. Onder het kopje "Uit de lidstaten" vindt u een keuze uit belangrijke nationale publikaties.



Bonn, BMB+F, 1995, 82 blz.
alleen verkrijgbaar in DE
*Bundesministerium für Bildung und
Wirtschaft,
Heinemannstraße 2,
D-53175 Bonn*

Ter gelegenheid van de uitreiking van de "Prix CEDEFOP" 1994 heeft het Duitse Bondsministerie voor Onderwijs, Wetenschap, Onderzoek en Technologie een symposium georganiseerd over het gebruik van televisie bij onderwijs en opleiding. Thema's die aan de orde kwamen waren: samenwerking van televisieproducenten op het niveau van conceptualisering en programmering; televisie als middel om onderwijs doorzichtiger te maken; samenwerking tussen opleidings- en werkgeversinstanties en televisieproducenten ter bevordering van informatie over banen en mobiliteit.



The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the member states of the European Union
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 224 blz.
ISBN 3-7639-0690-8 (en)
DE, EN

Dit is het verslag van het gelijknamige congres dat op 27-28 september 1994, tijdens het EU-voorzitterschap van Duitsland, in Hannover werd gehouden. Het congres behandelde drie belangrijke discussieonderwerpen: vorm en inhoud van transnationale samenwerkingsprojecten op het gebied van initiële en voortgezette beroepsopleiding; bevindingen en resultaten van transnationale proefprojecten op het gebied van Europese onderwijs samenwerking en nationale hervormingsinitiatieven die tot doel hebben een innoverende aanpak en Europese dimensie in de beroepsopleiding te introduceren; de huidige en toekomstige rol van de werknemer in initiële en voortgezette opleiding. Een groot aantal casestudy's en praktische voorbeelden kwamen aan de orde en er werden enkele conclusies getrokken met betrekking tot de taken van het onderwijs- en opleidingsbeleid in de lid-staten.

Skill needs analysis - the way forward. Reports from the 1995 Cumberland Lodge conference

Europese Commissie - DG XXII
Brussel, DG XXII, 1996, 61 blz.
EN

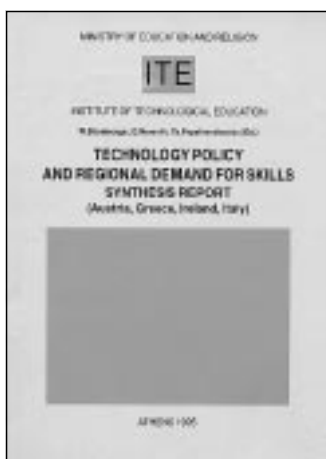
*Europese Commissie, DG XXII,
Wetstraat 200, B-1049 Brussel*

Sinds 1990 worden in Cumberland Lodge op Europees niveau zaken besproken die verband houden met beroepsvaardigheden. Tijdens de conferentie van 1995 werden kosten-batenanalyses behandeld, waaronder een omvangrijke analyse, gebaseerd op een keur aan casestudy's van bedrijven, en ook een innoverend voorbeeld van het kwantificeren van de kosten en baten van een opleidingsactiviteit in en voor een onderneming. Aan de orde kwamen tevens methodieken met enkele basisregels voor het maken van een analyse van de behoefte aan vaardigheden en ideeën over hoe vaardigheidstekorten gemeten kunnen worden. Voorts werden enkele voorbeelden van samenwerking in transnationale netwerken en uitwisseling besproken.

Technology policy and regional demand for skills, synthesis report (Austria, Greece, Ireland, Italy)

Blumberger, W.; Nemeth, D.;
Papatheodossiou, Th.
Institute of Technological Education (ITE)
Athene, 1995, 112 blz.
ISBN 960-7097-41-6
EN

Deze studie is een aanvulling op het in 1991 door de Europese Commissie verrichte onderzoek naar de invloed van informatietechnologieën op de toekomstige werkgelegenheid in de Europese Gemeenschap. De studie richt zich op de behoefte aan ontwikkeling van menselijke hulpbronnen op regionaal niveau. Het project houdt zich bezig met mensen in Oostenrijk, Griekenland, Ierland en Italië, die middelbaar onderwijs en beroepsopleiding hebben genoten. Het vestigt de aandacht op het midden- en kleinbedrijf vanwege zijn uiterst belangrijke positie en de moeilijkheden waarin het wat betreft modernisering en concurrentievermogen verkeert.





La formation dans les pays de l'Union européenne

Centre INFFO

Parijs, Centre INFFO, 1996, 64 blz.

FR

Centre INFFO, tour Europe,

F-92049 Parijs la Défense cedex

Dit document is bedoeld voor een Frans publiek. Het biedt een reeks korte overzichten van de initiële en voortgezette beroepsopleiding in de andere lid-staten van de Unie. De publikatie bevat een lijst met nuttige adressen en bibliografische gegevens.

Théories et pratiques de l'orientation en Europe, quelques aperçus

Guichard, J.; Hayrynen, Y.P.; Kidd, J.; e.a. Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation (INETOP)

in: *L'orientation scolaire et professionnelle*, nr. 24, 1995, Parijs, blz. 3-67.

ISSN 0249-6739

FR

Tijdens het derde Europees Psychologisch Congres dat in juli 1993 in Tampere in Finland werd gehouden, vond een symposium over theorie en praktijk van onderwijs- en beroepsvoorlichting in Europa plaats. Deze extra uitgave geeft een overzicht van de bijdragen van de deelnemers aan deze bijeenkomst. In de inhoudsopgave: het begrip op zich: een persoonlijk goed, een standaard of een wettelijke aangelegenheid? Is beroepsvoorlichting een toegepaste wetenschap? De rol van de theorie in de beroepsvoorlichting in Groot-Brittannië. De veranderingen in de uiting van toekomstplannen en -dromen: een vergelijking tussen twee groepen in Finland in 1977 en 1989. Welke conceptuele kaders moeten er aan de vooravond van de eenentwintigste eeuw op het gebied van beroepsvoorlichting gehanteerd worden?

Le politiche dell'Unione Europea per lo sviluppo delle risorse umane

Pitoni, I.

in: *Osservatore Isfol*, 3-4, 1995, Rome, blz. 97-104

ISSN 0391-3775

IT

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, Via G.B. Morgagni 33, I-00161 Rome.

Een bondig overzicht van de recente ontwikkeling van het EU-beleid ter ondersteuning van innovatie van onderwijs- en opleidingsstelsels in de lid-staten. De auteur verwijst naar de artikelen van het Verdrag van Maastricht, gewijd aan onderwijs en beleid inzake opleiding, en benadrukt vervolgens de nieuw beschikbare instrumenten, waarmee beleid ter ontwikkeling van menselijk potentieel in de programma's en acties kan worden vertaald. Tegen de achtergrond van de Italiaanse situatie noemt hij vervolgens de noodzaak van het opstarten van een beslissingsproces, bedoeld om de ontwikkeling te stimuleren van het immaterieel kapitaal dat elk individu (en diens maatschappelijke integratie) vertegenwoordigt, een ontwikkeling die op coherente wijze en volgens de grote lijnen van de communautaire politiek moet plaatsvinden.

Who's who in European education: a directory of organisations active in the area of the European dimension in schools and colleges

Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs, 1995, 128 blz.

ISBN 90-74220-06-1

EN

Adressengids met organisaties die actief zijn op het gebied van de ontwikkeling van de Europese dimensie in het onderwijs.

Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln

Lenske, W.

Keulen, Deutscher Instituts Verlag, 1995, 67 blz.

(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, nr. 205)

ISBN 3-602-24956-5

DE

Sinds 1988 verzorgt het Institut der deutschen Wirtschaft Köln binationale opleidingsprojecten voor buitenlandse jongeren die in de Bondsrepubliek wonen. Als eerste werd een project voor Griekse jongeren opgesteld. Er volgden programma's voor Spaanse jongeren (1991), Italiaanse en Turkse jongeren





(1993) en in 1994 een Duits-Portugees opleidingsprogramma. Dit artikel beschrijft de grondslagen en doelstellingen alsmede het concept en de verandering van deze opleidingsmaatregelen aan de hand van het voorbeeld van het project voor Griekse jongeren. Het geheel wordt aangevuld met een verslag van de ervaringen van alle binationale opleidingsprojecten die op tien verschillende plaatsen in de Bondsrepubliek plaatsvonden, met medewerking van een reeks instellingen, organisaties en personen zowel in de Bondsrepubliek als in de erbij betrokken landen.

Tandem training - the Volkswagen-Skoda approach to know-how transfer

Gutmann, B.;

in: *Journal of European Industrial Training*, deel 19 (4), 1995, Bradford, blz. 21-24

ISSN 0309-0590

EN

Dit artikel beschrijft de overdracht van Duitse deskundigheid en Westerse know-how naar de Tsjechische autofabrikant, na de in 1991 tot stand gekomen joint venture tussen Skoda en Volkswagen. Het analyseert de rol van de manager, als coach voor de plaatselijke manager en geeft aan dat dergelijke tandem-regelingen voor management voor ongeveer drie jaar gebruikelijk zijn. Er wordt gekeken naar het belang van de overdracht van vaardigheden en kennis via partnershipsteams. Veel van de gebruikelijke vergissingen die plaatsvinden als er in een tandem-opstelling gewerkt wordt, worden benoemd. Afgezien van de voor de hand liggende taalkwesties, gaat het hierbij om ongeschikte personeels-, beroepsmatige en interculturele voorbereiding, conflicterende rolpatronen en de expert die het allemaal lijkt te weten. Het biedt een achtstappenplan om tot integratie en, in dit geval, een gemeenschappelijk leerproces te komen.

New ventures in entrepreneurship in an Eastern European context: at training and development plan for managers in state owned firms

Nelson, E.G.; Taylor, J.

in: *Journal of European Industrial Training*, 19 (9),

1995, Bradford, blz. 12-22

ISSN 0309-0590

EN

In dit artikel wordt het kennisproject onder de loep genomen dat werd opgezet voor overdracht van kennis uit het Westen die werd verworven toen niet-essentiële activiteiten van grote staatsbedrijven naar pas geprivatiseerde kleinere bedrijven werden overgebracht. De opleidingsprogramma's voor hogere managers in Roemenië worden beschreven. Deze werden opgezet als hulp bij het vaststellen van de eventueel over te brengen activiteiten, en als vaardigheidstraining voor het opzetten en leiden van dergelijke ondernemingen.

Questions de formation, Eurodelphi 95, L'éducation des adultes en Europe : visées et stratégies

Leirman, W.; Feinstein, O.

Université catholique de Louvain (UCL) Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA) Katholieke Universiteit Leuven (KUL) Louvain-La-Neuve, UCL-FOPA, 1995 deel VI (11/12), 296 blz.

EN, FR

FOPA-UCL, Place Cardinal Mercier 10, B-1348 Louvain-La-Neuve

Dit rapport bevat de resultaten van het onderzoek van EURODELPHI, een internationaal project gewijd aan de doelen en strategieën op het gebied van volwassenenonderwijs en levenslang leren in Europa. Dit internationale en interuniversitaire onderzoek betekent een belangrijke fase in de volwasseneneducatie in Europa. Het ligt in de lijn van twee belangrijke gebeurtenissen: het Europees jaar voor levenslang leren (1995-1996) en de wereldconferentie over levenslang leren van de UNESCO (1997). Het rapport bevat een beschrijving van het project, de planning en organisatie ervan, een globaal overzicht van de resultaten en een commentaar op de eventuele implicaties.

Manpower problems in the nursing, midwifery profession in the EC, Country reports - volume 1 & 2, Comparative report



Versieck, K.; Bouten, R.; Pacolet, J.
Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) -
Katholieke Universiteit Leuven (KUL)
Hospital Committee of the European
Community; Europese Commissie e.a.
Leuven, HIVA, 1995, uiteenlopende
paginering
ISBN 90-5550-080-1
EN

In dit onderzoeksrapport wordt getracht de oorzaken en mogelijke oplossingen te achterhalen met betrekking tot het tekort aan verpleegkundigen en vroedvrouwen op de verschillende arbeidsmarkten in de Europese Gemeenschap. Dit Europese document valt in vier delen uiteen: 1) nationale rapporten deel 1 (Engels); 2) nationale rapporten deel 2 (Engels); 3) vergelijkende nationale rapporten (Engels); 4) samenvatting en beleidsconclusies (Nederlands).

Beschäftigungspolitik in kleinen, offenen Volkswirtschaften der EU

Marterbauer, M.

in: WIFO-Monatsberichte, nr. 1, 1996,
Wenen, blz. 61-68
ISSN 0029-9898
DE

Door de matige vooruitzichten van de conjunctuur valt in Europa op korte termijn geen vermindering van de werkloosheid te verwachten. Dat betekent een uitdaging voor het economisch beleid op Europees niveau. Maar ook kleine nationale economieën hebben ruimte voor veranderingen. Denemarken heeft een aantal vernieuwingen op het gebied van arbeidsmarktbeleid ingevoerd, onder meer een wachtijdmodel. De Nederlandse politiek zet vaart achter deeltijdarbeid. Zweden besteedt aanzienlijke middelen aan een actief arbeidsmarktbeleid.

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Knoll, J.H.

Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, 23ste
editie, 1995, 316 blz.
ISSN 0071-9818
DE, EN

Net als de voorgaande uitgaven bundelt dit jaarboek voor volwassenenvorming, dat nu voor de 23ste keer verschijnt, een

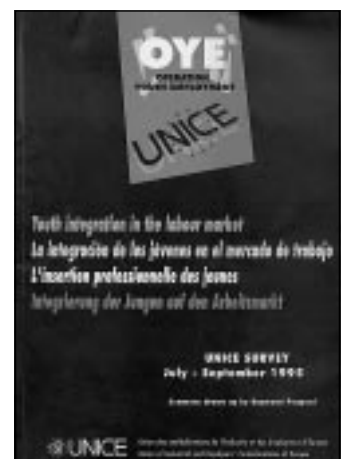
aantal bijdragen over specifieke vragen met betrekking tot levenslang leren, waarbij naar inzicht van de uitgever het begrip volwassenenonderwijs zowel naar de doelgroep als naar de inhoudelijke omvang van het onderwerp verwijst. Het huidige jaarboek bevat elf bijdragen met als hoofdonderwerp architectuur en volwassenenvorming, dat aan de hand van voorbeelden uit Duitsland, Denemarken, de Verenigde Staten, Canada en Israël besproken wordt. Een aantal aspecten van de volwassenenvorming worden onder de titel "Miscellaneous" in zes artikelen aan de orde gesteld: naast uiteenzettingen over filmhuizen, de hogeschool voor vormgeving in Ulm en het leven van de joden in Berlijn, vinden we er drie bijdragen over vraagstukken die verband houden met voortgezette beroepsopleiding, internationale aspecten van de volwassenenvorming en een verslag over de ISREA-bijeenkomst in Wroclaw, Polen. De landenprofielen gaan over de concrete stand van zaken van de voortgezette vorming in Noord-Ierland, Zweden, Letland en Malta. Het boek sluit af met de "Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschule-Verbandes" over de toekomstige rol van de voortgezette vorming en met een uitgebreid aantal recensies.

Youth integration in the labour market

Unie van Europese werkgeversorganisaties in de Industrie (UNICE)
Brussel, UNICE, 1996, 152 blz.
DE, EN, ES, FR

UNICE, Rue Joseph II 40, BTE 4
B-1040 Brussel

Het document geeft een samenvatting van de resultaten van een onderzoek in de vijftien landen van de Europese Unie, waarin getracht werd voorbeelden bijeen te brengen van ondernemingen en werkgeversverbanden die een bijdrage leveren aan de toetreding van jongeren tot de arbeidsmarkt. De belangrijkste onderzoeksonderwerpen waren: 1) De werkgelegenheidssituatie van jongeren gerelateerd aan de ontwikkeling van de jeugdwerkloosheid in de laatste jaren ten opzichte van de werkloosheid van de beroepsbevolking. 2) De soorten beroepsopleiding en de toetreding tot de arbeidsmarkt afgezet tegen het belang van de initiële opleiding en de noodzaak van het





bezit van een blijvende kwalificatie waardoor gemakkelijker aan de vraag van de arbeidsmarkt kan worden voldaan. 3) Praktijkvoorbeelden van cursisten die via deelname aan nationale programma's in ondernemingen en beroepsorganisaties een kwalitatieve bijdrage leverden aan de doeltreffendheid van de onderwijsvormen of de specifieke initiatieven gericht op beroep, onderneming of plaatselijke vraagstukken. 4) Suggesties van de landelijke organisaties over de rol van de sociale partners bij opleiding en toetreding tot het beroep en over economische en wettelijke middelen die de werkgelegenheid en de toetreding tot het beroep verbeteren. 5) De standpunten van de Unie van Europese werkgeversorganisaties in de Industrie (UNICE) zoals die blijken uit het commentaar op de volgende documenten: "Witboek. Groei, concurrentievermogen, werkgelegenheid" - 03.08.94; "Groenboek. Europees sociaal beleid" - 30.03.94; en "Witboek. Europees sociaal beleid" - 03.11.94.

De positie van de leraar en zijn opleiding in de Europese lidstaten

Stevens, V.; Van Heule, K.

Samenwerkingsprojecten van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Open Universiteit met de Universiteit Gent, Kath. Universiteit Leuven, Universiteit van Amsterdam en het Departement van Onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap Leuven; Apeldoorn: Garant, 1995, 71 blz. ISBN 90-5350-354-3

NL

In deze bundel wordt de situatie van de leraar in de Europese Unie benaderd vanuit twee invalshoeken. Allereerst wordt een overzicht gegeven van de maatschappelijke visies omtrent de positie van leraar. Vervolgens worden de consequenties van deze tendensen op de lerarenopleiding in lidstaten van de EU geschetst. De maatschappelijke positie van de huidige leraren scoort volgens de onderzoekers vrij laag op economisch en sociaal gebied, evenals op het vlak van de mogelijkheden tot inspraak in het macro- en mesobeleid. Ten slotte worden schema's van de lerarenopleiding per land gegeven. In deze schema's staan de toelatingsvoorwaarden die per land vereist zijn om de lerarenopleiding aan te vangen en de plaats of instelling waar de opleiding plaatsvindt.

De arbeidsmarktperspectieven van technische opleidingen

Groot, W.; Mekkelholt, E.

's-Gravenhage, OSA, 1995, 145 blz. (Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek [OSA])

NL

OSA, Van Stolkweg 14,
NL-2585 JR Den Haag

In het onderzoek waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, is gezocht naar een verklaring van de keuze voor een technische, dan wel een niet-technische opleiding. Het onderzoek bestaat uit twee delen: een vergelijking van het financieel-economisch rendement van technische opleidingen in Nederland met dat in Duitsland, Groot-Brittannië en de Verenigde Staten; de motieven die jongeren zelf hebben aangegeven voor een keuze voor een technische dan wel andere opleiding.

Productivity, education and training. An international perspective

Prais, S.J.

National Institute for Economic and Social Research (NIESR)

Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 138 blz.

(National Institute of Economic and Social Research Occasional Paper XLVIII)

ISBN 0-5215-5667-8

EN

Dit rapport behandelt de veranderingen in het onderwijs- en opleidingsbeleid, waarbij de vooruitgang van Groot-Brittannië wordt vergeleken met die in vergelijkbare landen. Het eerste deel beschrijft het onderzoekskader en vergelijkt de beroepskwalificaties en regelingen voor opleiding in Groot-Brittannië, Frankrijk, Duitsland, Nederland en Japan. Het tweede deel bekijkt het verband tussen produktiviteit, opleiding en de rol van onderwijs; in het laatste deel komen praktische oplossingen in de Britse context aan de orde.

• L'Europe et la lutte contre l'exclusion (I). Emergence de nouvelles formes d'insertion

Palicot, M.-C.; Thibout, L.

Parijs: Racine éditions. La Documentation française, 1995, 156 blz.



ISBN 2-84108-007-2
FR

• **L'Europe et la lutte contre l'exclusion (II). L'implication du premier réseau public français de formation continue**

Thibout, L.

Parijs: Racine éditions. La Documentation française, 1995, 160 blz.

ISBN 2-8410-8009-9

FR

Uitgaande van concrete ervaringen stelt het eerste deel nadrukkelijk enkele transnationale werkwijzen aan de orde die ontwikkeld kunnen worden wanneer men te maken heeft met een publiek met problemen. Zo wordt een vijftiental projecten volgens drie criteria gegroepeerd: acties gericht op betere inzetbaarheid op de arbeidsmarkt; het scheppen van activiteiten of ondernemingen die in de lijn liggen van de op economische activiteit gerichte ontwikkelingsmethoden; bemoeienissen gericht op ontwikkeling van een bepaald gebied, die bovendien maatschappelijke en economische kwesties als geheel aanpakken. Binnen dit kader worden verscheidene zaken aan de orde gesteld: welke specifieke kenmerken hebben de initiatieven voor integratie door economische activiteiten? Wat zijn de effecten van de "Europese hefboom" bij het ondersteunen van voorzieningen als school-werkplaatsen, het scheppen van activiteiten, de solidariteitsspaarregeringen? Het Franse netwerk voor bij- en nascholing dat al meer dan twintig jaar door het Ministerie van Onderwijs wordt ontwikkeld, heeft samen met partners uit de andere lid-staten van de Europese Unie binnen het kader van het communautaire initiatief HORIZON vijftien projecten opgestart. In het tweede deel wordt verslag gedaan van de verscheidenheid van deze bemoeienissen ten gunste van een publiek dat grote moeilijkheden bij integratie in het beroepsleven ondervindt. Het geeft een aantal werkwijzen aan die ontwikkeld zijn en een beoordeling van deze eerste ervaringen.

Europese Unie: beleid, programma's, hoofdrolspelers

Groenboek over innovatie

Europese Commissie

in: Bulletin van de Europese Unie, Supplement 5/95, Luxemburg, 102 blz.

ISBN 92-827-6084-7 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT, SV

Innovatie vertoont in Europa een grote mate aan diversiteit en vindt haar oorsprong in industriële sectoren en regio's. Landen, regio's, industrieën en ondernemingen zoeken elk hun eigen oplossingen. Een meer samenhangende benadering is nodig. Het doel van dit Groenboek is bij de verschillende actoren in particuliere en overheidsorganisaties in de regio's en in de lid-staten een breed scala aan discussie over dit onderwerp op gang te brengen. Initiële en voortgezette opleiding horen tot de dertien activiteitsterreinen die onderwerp van discussie zijn. Er wordt voorgesteld om een Europese erkenning van technische en beroepskwalificaties in te stellen, alternerend hoger onderwijs te scheppen ter bevordering van innovatie, een Europese waarnemingspost voor innoverende werkwijzen in de beroepsopleiding op te zetten.

N.B.: Dit document werd opgesteld op basis van COM (95) 685 def.

Het jongerenbeleid in de Europese Unie: Structuren en opleiding

Europese Commissie

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 137 blz.

(Studies nr. 7)

ISBN 92-827-0114-X (fr)

DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT

Het onderhavige rapport over de in de Europese Unie aanwezige vormen van jongerenbeleid kijkt terug op hetgeen reeds is bereikt en legt tevens de nadruk op het belang dat de Commissie aan de ontwikkeling van een dergelijk beleid hecht. Meer dan ooit is het terecht dat jongeren als een afzonderlijke sociale categorie worden beschouwd, die om een specifiek beleid met een opvoedkundige functie op het gebied van burgerschap





vraagt. Dit eerste referentiedocument over dit onderwerp is van veel betekenis. Enerzijds wordt de verscheidenheid aan structuren die binnen de lid-staten bestaan bevestigd, een verscheidenheid die op regionaal en lokaal niveau steeds verder toeneemt, anderzijds worden ook de overeenkomsten benadrukt en de geschikte voorwaarden voor de ontwikkeling van samenwerking op Europees niveau aangegeven.

Educational software and multimedia: intermediate report

Europese Commissie, Task Force "Educatieve multimediasoftware"

Brussel, Europese Commissie, 1996, 30 blz.

EN, FR

Europese Commissie, Task Force "Educatieve multimediasoftware", Wetstraat 200, B-1049 Brussel

De task force werd in maart 1995 opgericht om een overzicht te geven van de huidige situatie van de multimedia binnen het onderwijs en een ontwerp-actieplan op te stellen voor de Europese Commissie. Dit document (d.d. 21.1.96), gebaseerd op gesprekken en overleg met gebruikers en producenten, biedt de tussentijdse resultaten. De slotconclusies worden in het eerste kwartaal van 1996 verwacht. Het tussentijds verslag biedt een analyse van de situatie van de educatieve multimedia op de verschillende terreinen waar deze worden toegepast (thuis, op school en universiteit, in het bedrijfsleven) en schetst een actieplan dat de doorbraak van educatieve multimedia in Europa moet bevorderen. Toegankelijk via Internet (World Wide Web), samen met andere recente informatie over de task force (adres: <http://www.echo.lu>).

Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving. Witboek over onderwijs en opleiding

Europese Commissie - DG XXII

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 63 blz.

COM (95)590 def.

ISBN 92-77-97160-6 (en)

ISSN 0254-1475 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT, SV

In het eerste deel worden drie factoren onder de loep genomen die ten grondslag liggen aan veranderingen in de samenleving: de gevolgen van de informatiemaatschappij, de gevolgen van mondialisering en de gevolgen van technologische kennis. Om deze uitdagingen tegemoet te kunnen treden, wordt voorgesteld de basis van de kennis in onze samenleving te verbreden en ieders inzetbaarheid en beschikbaarheid voor de economie te ontwikkelen. Deel twee houdt zich bezig met de belangrijkste Europese acties voor 1996 naar de opbouw van een cognitieve samenleving. Het bepleit verbetering van de manieren waarop kennis wordt verworven, beoordeelt en gecertificeerd, met inbegrip van uitbreiding van het ECTS-systeem (systeem voor de overdracht van studiepunten) met beroepsopleidingen; school en ondernemingen nader tot elkaar brengen, in het bijzonder door het bedrijfsleven te betrekken bij een Europese opzet van leerlingwezen/stages; maatschappelijke uitsluiting bestrijden door tweede-kans-scholen en Europees vrijwilligerswerk; goede beheersing van drie communautaire talen; investeringen in menselijke hulpbronnen en opleiding.

De Europese waarnemingspost voor het MKB. Opmerkingen van de Commissie over het derde jaarverslag (1995)

Commissie van de Europese Gemeenschappen

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 55 blz.

COM (95)526 def.

ISBN 92-77-95408-6 (en)

ISSN 0254-1475 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT, SV

Dit document bevat een groot aantal analyses met betrekking tot de toekomstige activiteiten van de Commissie op dit gebied en evalueert de situatie van het MKB ten tijde van de voltooiing van de interne markt. Dit brengt zowel op administratief als technologisch vlak veel veranderingen met zich mee. Het rapport bevestigt dat het MKB, in de huidige situatie, ondanks enkele met de omvang samenhangende nadelen en ongunstige macro-economische trends wordt beschouwd als een van





de weinige werkgelegenheidsbronnen van de jaren negentig met groeipotentieel. Deze publikatie bevat voorts een uitgebreide samenvatting van het derde jaarverslag.

Development of vocational training systems

Europese Commissie - DG XXII

Luxemburg, Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 29 blz.

ISBN 92-827-4931-2

EN

In het kader van het EUROTECNET-programma trachtte de Europese Commissie vast te stellen welke vernieuwingen en welk beleid op het gebied van beroepsopleiding ontwikkeld werden om de uitdaging van de huidige maatschappelijke en economische verandering en industriële herstructurering tegemoet te treden. Elk land werd gevraagd binnen het beroepsopleidingsstelsel een onderwerp van strategisch en cruciaal belang aan te geven, dat baat zou hebben bij gericht onderzoek en discussie op nationaal en Europees niveau. Er werd in de lid-staten een reeks conferenties over deze onderwerpen gehouden (1992-1993) waardoor verbanden tussen vergelijkbare aspecten van opleidingsstelsels konden worden gelegd. Dit document geeft een samenvatting.

Human resource development and training strategies: the experience and results of the EUROTECNET programme: four priority fields of focus

Europese Commissie - DG XXII

Luxemburg, Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 62 blz.

ISBN 92-827-4851-0

EN

In zijn laatste fases richtte het EUROTECNET-programma zich op voortgezette beroepsopleiding. Opnieuw werd aan vier prioritaire gebieden van innoverende activiteit aandacht besteed, waarvan de resultaten hier worden samengevat. Het ging om: analyse van de behoeften aan innoverende opleiding, met speciale aandacht voor kerncompetenties; overdracht van innoverende methodieken voor de

planning en het beheer van opleiding in het kader human resource development; verstrekkers van opleidingen als innoverende dienstencentra voor bedrijven; innoverende pedagogische methodieken en benaderingen.

Measures for unemployed young people in the European Union

Asmussen, J.; Molli, I.; Puxi, M.

Europees Parlement

Luxemburg, Europees Parlement, 1995, 52 blz.

(Reeks Sociale Zaken, nr. E-3a)

EN

Europees Parlement, DG Studies, Afdeling sociale zaken, werkgelegenheid, milieu, volksgezondheid, bescherming van de consumenten, L-2929 Luxemburg

Dit werkdocument geeft een samenvatting van het eindrapport over werkgelegenheids- en opleidingsmaatregelen voor werkloze jongeren in de lid-staten van de EU waarvoor het Directoraat-generaal studies van het Parlement aan ISG Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH te Keulen de opdracht gaf (het volledige rapport is alleen in het Duits verkrijgbaar). Het biedt niet alleen een korte beschrijving van de bevindingen, maar ook overzichtstabellen van de volgende aspecten in de lid-staten: het kwantitatieve belang van werkloosheid onder jongeren; beroepsopleidingsstelsels; passieve en actieve vormen van arbeidsmarktbeleid voor jongeren; vroegere en huidige EU-programma's voor beroepsopleiding en integratie van jongeren.

EUROTECNET compendium of innovation

Europese Commissie - DG XXII

Luxemburg, Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 443 blz.

ISBN 92-827-4899-5

EN

Het EUROTECNET-programma had tot doel innovatie te bevorderen op het gebied van de basis- en voortgezette beroepsopleiding om rekening te houden met de huidige en komende technologische veranderingen en de weerslag daarvan op de werkgelegenheid, beroepsarbeid en benodigde kwalificaties en be-





voegdheden. Het netwerk van projecten vormde de kern van het programma. De projecten konden innoverend zijn door hun specifieke aard, de gebruikte methodologie of het ontwikkelde produkt. Dit compendium biedt een beschrijving van de belangrijkste kenmerken, doelstellingen en achterliggende motieven, hun effect, de innoverende aspecten en de manieren waarop de resultaten zouden kunnen worden overgebracht en in een andere context toegepast.

Key/Core/Competencies: synthesis of related work undertaken within the EUROTENET programma [1990-1994]

Europese Commissie - DG XXII

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 89 blz.

ISBN 92-827-4074-9 (en)

EN, FR

In dit document wordt getracht op beknopte wijze een beeld te geven van de belangrijkste werkzaamheden die het EUROTENET-programma op het gebied van competenties verrichtte. Er worden vier kerncompetenties onderscheiden: technische, methodologische, maatschappelijke en gedragsmatige competenties, die onderling allemaal samenhangen. In de drie eerste hoofdstukken wordt de context geschetst waarin het begrip sleutel-/ kerncompetenties werd ontwikkeld, hoe deze kunnen worden beschreven en aangeleerd en de implicaties voor de opleiding als gevolg van technologische veranderingen en nieuwe vormen van organisatie van het werk. Vervolgens worden er enkele praktische werkzaamheden en projecten beschreven die EUROTENET met betrekking tot sleutel-/ kerncompetenties ondernam en wordt er gekeken naar de aanpak in verschillende Europese landen. De hoofdlijnen voor toekomstige ontwikkelingen worden geschetst en er wordt een aantal aanbevelingen gedaan voor de overgang naar het Leonardo Da Vinci-programma.

Tempus - Scheme for cooperation and mobility in higher education between Central/Eastern Europe and the European Community. VADEMECUM Academic year 1996/97

Europese Commissie - DG XXII

Brussel, DG XXII, 1995, uiteenlopende paginering

DE, EN, FR

European Training Foundation, Villa Gualino, Viale Settimo Severo 65, I-10133 Turijn

Dit Tempus-vademecum (Tempus: Trans-European Mobility Scheme for University Studies) is bedoeld voor al diegenen die een aanvraag willen indienen ter ondersteuning van activiteiten die op of na 31 januari 1996 van start gaan. Het bevat details over in aanmerking komende deelnemers, activiteiten en kosten van de drie programma-onderdelen: gemeenschappelijke Europese projecten; mobiliteitsbeurzen voor docenten en studenten; financiële bijstand voor aanvullende activiteiten zoals enquêtes, onderzoeken en uitwisselingen. In de bijlage zijn de desbetreffende aanvraagformulieren opgenomen. Het vademecum wordt voor ieder academisch jaar bijgewerkt.

La formation professionnelle continue en Europe: matériaux pour le dialogue social

Heidemann, W.

Hans-Böckler-Stiftung

Berlijn, Edition Sigma, 1996, 226 blz.

ISBN 3-89404-412-8

In het kader van het FORCE-programma heeft de Hans-Böckler-Stiftung de Sociale Dialoog over bij- en nascholing bestudeerd en beschreven. Het onderhavige rapport biedt de resultaten van de Sociale Dialoog en de collectieve overeenkomsten op het gebied van bij- en nascholing. Het werk is allereerst bedoeld voor vakbonddeskundigen op Europees, nationaal en sectoraal niveau, de verantwoordelijken voor bij- en nascholing en de onderhandelaars ter zake. Het bevat: een samenvatting van de brede onderzoeken over bij- en nascholing die in het kader van het FORCE-programma werden uitgevoerd; voorbeelden uit de praktijk van de Sociale Dialoog in de verschillende Europese landen; een overzicht van de situatie van de bij- en nascholing en de Sociale Dialoog in de twaalf eerste lidstaten van de Europese Unie; stukken met basisinformatie over bij- en nascholing en de Sociale Dialoog in de drie nieuwe lidstaten van de Unie; een verklarende woordenlijst.





The automobile service and occupation in Europe

Rainer, F.; Spoettl, G.
Bremen, Donat Verlag, 1996, 87 blz.
ISBN 3-931 737-00-4 (de)
DE, EN, FR

Binnen het kader van het FORCE-programma van de EU vond in 1994 op uitnodiging van het Ministerie van Onderwijs en Opleiding van Luxemburg en de Kamer van Koophandel de Europese automobielenconferentie plaats. Dit verslag van de conferentie bevat vier delen die de belangrijkste thema's die aan de orde kwamen weerspiegelen. Het ging om: kwalificatie voor kwaliteitsdiensten en concurrentie; auto's met hoogwaardige technologie en geschoolde werknemers; opleiders in de service- en reparatiesector; voortgezette opleiding - een bijdrage aan kwaliteitsarbeid en concurrentievermogen?

Formations européennes, multimédia

Ministère de la culture
Parijs, Ministère de la culture et de la francophonie, 1995
FR
Ministère de la culture et de la francophonie,
101, rue de Valois,
F-75042 Parijs cedex 01

Het betreft hier een repertorium dat in het kader van het Europese MEDIA-programma op basis van een enquête tot stand kwam. Het geeft een opsomming van de multimedia-opleidingen in de landen van de Europese Unie en in Noorwegen en Hongarije.

The quest for quality: towards joint European quality norms

Barholomeus, Y.; Brongers, E.;
Kristensen, S.
Leeuwarden, LDC, 1995, 128 blz.
ISBN 900-73-754-66-6
EN

In deze publikatie zijn de papers gebundeld die gepresenteerd zijn tijdens een deskundigenmeeting over kwaliteit en leerlingbegeleiding in Europa. Publikatie in opdracht van het PETRA-project van de Europese Commissie.

Les programmes de l'Union européenne: formation-emploi

Parijs, Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), 1995, 233 blz.
(Les Cahiers du Practicien, nr. 12)
ISBN 2-907213-63-6
ISSN 1264-2770
FR

Dit is een gids van alle EU-programma's die verband houden met opleiding en werkgelegenheid. Na een inleiding op de verschillende soorten beschikbare programma's worden de programma's groepsgevoels beschreven in enkele hoofdstukken. De hoofdstukken behandelen: doelstellingen van het structuurfonds, communautaire initiatieven en proefprojecten binnen het structuurfonds, intercommunautaire actieprogramma's en samenwerkings- of co-ontwikkelingsprogramma's met derde landen. De publikatie geeft een toelichting op de doelstellingen, het beheer, de geschiktheid, enz. van elk programma en bevat een lijst met contactpersonen in Frankrijk en bij de Europese Commissie in Brussel.

La valeur ajoutée des partenariats transnationaux dans EUROFORM, première analyse transnationale

Coordonnateurs nationaux et structures d'appui EUROFORM
Parijs, Racine, 9502, 114 blz.
FR
Racine,
18 rue Friant,
F-75015 Parijs

In dit document wordt verslag uitgebracht van de eerste fase van de werkzaamheden die door de nationale structuren ter ondersteuning van het communautaire EUROFORM-initiatief werden verricht; deze hadden tot doel de transnationale dimensie van de projecten aan te geven en daartoe een voor alle landen gemeenschappelijke aanpak te creëren. Het biedt een samenvatting van de gezamenlijke evaluatie van twaalf projecten, en voorstellen voor een tweede evaluatiefase. In een bijlage treffen we een uiteenzetting van de geëvalueerde transnationale projecten aan, het toegepaste analyseschema en een nieuwe en met de evaluatie-ervaring uitgebreide vragenlijst.





Learning through experience. A report on the transnational visits of participants on the extra mural diploma in adult vocational guidance, theory and practice

Training and Employment Authority (FAS)
Dublin, FAS, 1995, 63 blz.

EN

*FAS-Training and Employment Authority,
27-33 Upper Baggot Street,
IRL-Dublin 4*

Dit verslag geeft een nauwkeurige beschrijving van een innoverende vorm van opleiding, binnen het HORIZON-programma, ter ontwikkeling van vaardigheden op het gebied van loopbaanbegeleiding van beroepskrachten die met langdurig werklozen te maken hebben. Het programma werd ontwikkeld door het Centre for Adult and Community Education van Maynooth College, in samenwerking met de FAS-Training and Employment Authority. Deelnemers waren afkomstig uit FAS-personeel, partnerschapsbedrijven en gemeenschapsgroepen. De belangrijkste programma-onderdelen waren: (1) een trainingsprogramma inzake begeleiding en advisering, (2) uitwisselingsbezoeken aan Europese partners, Nederland, Duitsland, Italië en Denemarken, (3) seminars over sleutelonderwerpen met betrekking tot begeleidings-indicatoren.

Le lingue moderne nella formazione professionale. Ricerca Isfol per il piano nazionale per le lingue straniere

Gilli, D. (ed); Acconcia, A.; Colella, M.R. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) Milaan, Angeli, 1995, 143 blz.; bibl. (Isfol strumenti e ricerche, 59)

IT

*Franco Angeli, Viale Monza 106,
I-20127 Milaan*

In het kader van het project ter uitvoering van een nationaal plan voor vreemde talen, voorgesteld door de nationale bureaus van het communautaire programma "Lingua", werd in Italië door ISFOL (instituut voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding voor arbeiders) deze studie uitgevoerd als een eerste kennis-making met het probleem. Het onderzoek was in het bijzonder gericht op het onderricht van de vreemde talen zowel op het niveau van het systeem van de beroepsopleiding als op dat van opleiding binnen het bedrijf, individuele vorming, en binnen het kader van de cursussen Italiaans voor buitenlanders. De organisaties en vertegenwoordigers van alle belanghebbende en erbij betrokken instanties werden ondervraagd. Bovendien werd geanalyseerd welke behoeften op taalkundig gebied binnen de wereld van arbeid en opleiding verwacht konden worden.



Uit de lid-staten

DK Evaluering af voksen-uddannelsespuljen, erfaringer og perspektiver

Aarkrog, V.; Ramsoee, A.; Storgaard, A.; e.a.

Kopenhagen, Arbejdsmarkedsstyrelsen (AMS), Undervisningsministeriet, 1995, 48 blz.

ISBN 87-7703-129-6

DA

AMS,

Blegdamsvej 56,

DK-2100 Kopenhagen OE

In 1993 is 200 miljoen DKR (ca. 27,4 miljoen ECU) extra geïnvesteerd in volwassenenonderwijs met als specifieke doelstelling het opzetten van cursussen waarin algemene en beroepsgerichte onderwerpen werden geïntegreerd. Deze cursussen waren bedoeld voor mensen met een korte vooropleiding en moesten niet binnen de institutionele grenzen opgesloten blijven waardoor ze sectoroverschrijdende samenwerking zouden bevorderen. In dit evaluatierapport worden de resultaten en bevindingen gepresenteerd van 123 cursussen, met bijzondere aandacht voor de pedagogische perspectieven die eruit afgeleid kunnen worden.

10-punkts plan om tilbagevendende uddannelse

Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen

Kopenhagen, Undervisningsministeriets forlag, 1995, 24 blz.

ISBN 87-603-0661-0

DA

Levenslang leren en de samenhang tussen arbeidsleven en bij- en nascholing heeft in Denemarken prioriteit. In deze uitgave van het Ministerie van onderwijs wordt een tienpuntenplan voor de ontwikkeling van volwassenenonderwijs in het land ten doop gehouden. Ruim 1000 instellingen op het gebied van volwasseneneducatie zullen in de komende jaren bij de uitvoering van het actieplan betrokken worden.

D Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien

Von Bardleben, R.; Gnahn, D.; Krekel, F.M.; e.a.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 288 blz.

(Berichte zur beruflichen Bildung, nr. 188)

ISBN 3-7639-0692-4

DE

Naarmate er steeds meer mensen geconfronteerd worden met de eis van levenslang leren, neemt de vraag naar de kwaliteit van bij- en nascholing en het aanbod ervan in betekenis toe. De kwaliteit kan gekenschetst worden als de 'hot topic' (Wolfgang Siebert 1995) van de voortgezette beroepsopleiding van de jaren negentig. Deze kwaliteitsvraag heeft zich allereerst op het gebied van de beroepsopleiding duidelijk voorgedaan, omdat dit gebied door zijn omvang, verscheidenheid en veelzijdige aanbod bijzondere kenmerken heeft. Daar komt nog de groeiende hoeveelheid geldmiddelen voor voortgezette beroepsopleidingen bij, thans meer dan 80 miljard DM (circa 40 miljard ECU) per jaar, waardoor de kwaliteitsvraag ook een economische dimensie krijgt. De onderhavige bundel wil een bijdrage leveren aan het verbeteren van de kennis over theoretische en praktische problemen van de kwaliteit van voortgezette beroepsopleiding en tegelijkertijd de potentiële deelnemers aan dergelijke opleidingen en de ondernemingen werktuigen bieden ter beoordeling van het kwalitatieve aspect van het breedschalige opleidingsaanbod.

Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen

Künzel, K.; Böse, G.

Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1995, 324 blz.

(Grundlagen der Weiterbildung)

ISBN 3-472-01675-2

DE

De publikatie houdt zich bezig met een tot nu toe in de wetenschappelijke litera-





tuur stiefmoederlijk bedeed geheel. Reclame voor voortgezette beroepsopleidingen als thema van opvoedkundig handelen was onderwerp en vraagstelling van een seminar over motivatie voor en deelname aan voortgezette beroepsopleidingen, waarvan de uitgewerkte resultaten hier gepresenteerd worden. De leidende gedachte is dat de aanzet gegeven moet worden voor levenslang leren en dat dat gestimuleerd moet worden. Hiervoor zijn geschikte vormen van reclame nodig die nu met het oog op hun effectiviteit onderzocht worden. De uitgave is voorzien van talrijke tabellen en illustraties. Er wordt getracht een verbinding te leggen tussen pedagogische inzichten en de verworvenheden van effectstudies. Daarbij wordt een bijzonder accent gelegd op de doelgroepen ouderen, werklozen en huisvrouwen.

European management education in the Federal Republic of Germany

Gehmlich, V.

in: *Journal of European Business Education*, 5(1), 1995, Chalfont St. Giles, blz. 22-31

ISSN 0968-0543

EN

Een blik op de structuur van de managementopleiding in de Bondsrepubliek met inbegrip van zowel universitair als door de onderneming georganiseerd onderwijs.

F Formation, passeport à renouveler

Diverse auteurs

Project nr 244, winter 1995-1996, Parijs, 96 blz.

ISSN 0033-0884

FR

Er wordt over opleiding nogal eens gesproken als over een paspoort tot werk. Maar onder welke voorwaarden levert opleiding een bijdrage aan menselijke, economische en maatschappelijke vooruitgang voor zoveel mogelijk mensen? Dat is de centrale vraag van dit document. Het neemt alle belangrijke werkterreinen van opleiding door — school, beroepsopleiding, bij- en nascholing — en legt daarbij enkele zwakke plekken en knelpunten van dat systeem bloot. Het prikt enkele illusies door — met name de

droom van een volmaakt op elkaar aansluiten van geboden opleiding en beschikbare werkgelegenheid. Er worden een paar positieve argumenten gegeven om onze samenleving voor te stellen haar opleidingspaspoort te vernieuwen.

La formation professionnelle des jeunes, le principe d'alternance

Grefe, X.; Cresson, E.

Parijs, *Economica*, 1995, 240 blz.

ISBN 2-7178-2790-0

FR

Het opleiden van jongeren is tegenwoordig zowel voor de samenlevingen als voor het te voeren overheidsbeleid een wezenlijke doelstelling. Wil die opleiding werkelijk als een hefboom werken voor economische ontwikkeling en sociale integratie, dan moet zij twee partners bij elkaar brengen: de school en de onderneming. Dit principe van alternering kent vele dimensies: pedagogische, territoriale, maatschappelijke, financiële en nog vele andere. In vier hoofdstukken komen met name aan de orde: alternerende opleiding als hefboom voor competentie; de bouwplaatsen van het alternierend beroepsonderwijs; het opzetten van opleidingen; alternering, een programma voor Frankrijk.

IRL Older workers in Ireland

O'Donoghue, D.

Dublin, 1996, 98 blz.

EN

Planning and Research, FAS-Training and Employment Authority, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4

In deze publikatie wordt nationaal en internationaal beleids- en onderzoeksmateriaal met betrekking tot oudere deelnemers aan het arbeidsproces nader bekeken. De veranderende arbeidsmarkt-/werkgelegenheidscontext waarmee oudere werkenden geconfronteerd worden, wordt besproken en er wordt aandacht geschonken aan onderwerpen uit de opleidingspraktijk (met betrekking tot de aard van de geboden/beschikbare opleiding voor oudere werknemers) in een organisatiegerichte context. De studie geeft een overzicht van de pedagogi-



sche en onderwijskundige benaderingen die het meest toepasbaar zijn voor oudere werknemers als het om individueel onderwijs gaat. De auteur komt tot de slotsom dat oudere werknemers nadeel en discriminatie ondervinden bij de toegang tot de formele opleidingen, ongeacht of het nu voorzieningen van de overheid of van ondernemingen betreft. Er wordt een aantal aanbevelingen gedaan om de werkgelegenheidssituatie te garanderen en opleidingen voor oudere deelnemers aan het arbeidsproces te verbeteren, door de overheid, de ondernemingen en de sociale partners.

NL Handboek buitenlandse stages MDGO-vz

Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB)
's-Hertogenbosch, CIBB, 1995, losbladig
DE, EN, NL
*CIBB, Pettelaarpark 1,
Postbus 1585,
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch*

Instrumentarium voor de buitenlandse beroepspraktijkvorming, dat ontwikkeld is door docenten en stagecoördinatoren van tien verschillende MDGO-vz opleidingen. Dit instrument moet scholen in staat stellen om een buitenlandse beroeps-kwalificerende stage voor hun leerlingen te organiseren, begeleiden en beoordelen.

Changing pathways and participation in vocational and technical education and training in the Netherlands

De Bruijn, E.
Amsterdam, SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, 1995, 162 blz.
ISBN 90-6813-443-4
EN

Onderzoek, uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OC&W) en de Organisatie voor Economisch Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), naar de ontwikkelingen in het Nederlandse beroeps- en technisch onderwijs in de periode 1975-1992. De nadruk ligt op de deelname en de schoolloopbaan van leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs en het leerlingwezen. In het kort wordt eerst het voortraject (lbo - lager beroepsonderwijs)

en vervolgens het natraject (hbo - hoger beroepsonderwijs) geanalyseerd.

A Die Bedeutung der Sozialpartnerschaft in der Berufsbildungspolitik: Fallbeispiel Österreich

KulturKontakt-BMUKA
Institute for Comparative Education Research
Wenen, Institute for Comparative Education Research, 1996, 32 blz.
DE/EN (tweetalige uitgave)
*Institute for Comparative Education Research
Porzellangasse 2/2/41,
A-1090 Wenen*

Deze studies dienden als voorbereiding op het internationale symposium "Education Policy and Social Partnership: the Example of Vocational training", Wenen, 29-31 januari 1996, waarvan de handelingen in voorbereiding zijn. Het doel van de studies was aangeven welke rol de economische en sociale partners spelen op de verschillende regelgevende gebieden en regelgevende niveaus van de opleidingen, zoals die in de wet zijn vastgelegd. Bijzondere aandacht wordt gegeven aan de initiële en voortgezette scholing (met name het Oostenrijkse leerlingwezen). Er wordt verwezen naar de rol van de economische en sociale partners binnen het systeem van voortgezette technische en beroepsopleiding met name op het niveau van het post-middelbaar onderwijs. Er bestaat een soortgelijke rapportage over Hongarije.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich - ein Überblick

Kailer, N.
Wenen, Industriellenvereinigung, 1995, 23 blz.
DE
*Industriellenvereinigung,
Abt. Bildungs- und Gesellschaftspolitik,
Schwarzenbergplatz 4,
A-1030 Wenen*

Deze studie werd op initiatief en in opdracht van de *Industriellenvereinigung* uitgevoerd. Doel van het werk is om op basis van de betreffende statistieken, onderzoeken, handboeken en artikelen in vakbladen een samenvattend overzicht te



bieden met betrekking tot de deelnemers, kosten, inhoudelijke hoofdpunten en verantwoordelijkheden voor de belangrijkste terreinen van volwasseneneducatie en bij- en nascholing in Oostenrijk. Door de hierbij gebleken rudimentaire en deels tegenstrijdige gegevens moet dit tevens een impuls voor meer gedetailleerde onderzoeken zijn.

Lernen für's Leben - lebenslang Lernen

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten

Wenen, Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, 1996, 60 blz.

DE, EN

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten,

z.H. Herrn Dr. W. Lentsch,

Stubenring, 1,

A-1011 Wenen

Deze brochure geeft een beknopte beschrijving van het voortgezet beroepsonderwijs in Oostenrijk. Er wordt een overzicht gegeven van de aanbieders en het aanbod, de deelnemers en de financiering van het voortgezet onderwijs in Oostenrijk, mede gerelateerd aan de situatie in Europa. Het doel is informatie en impulsen te geven voor levenslang leren.

PT O desenvolvimento do ensino superior em Portugal, situação e problemas de acesso

Cruz, M.; Cruzeiro, M.

Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF)

Lissabon, DEPGEF, 1995, 246 blz.

ISBN 972-614-281-4

PT

Dit document is erop gericht de informatie te analyseren met betrekking tot de ontwikkeling van het stelsel voor toelating tot het hoger onderwijs, met name de vraag naar en het aanbod van dat onderwijs, de toegangsvoorwaarden tot het hoger onderwijs, de geboden keuzemogelijkheden op dit onderwijsniveau en de sociaal-culturele, sociaal-economische en sociaal-politieke kenmerken van de studenten. Om deze doelstellingen te bereiken wilde men in het gepresenteerde

project gebruikmaken van een onderzoek onder studenten van het hoger onderwijs, dat een steekproef van circa 3000 studenten betrof. Hoewel men met de statistische gegevens dacht een benaderende beschrijving van de vorm en ontwikkeling van het hoger onderwijs te verkrijgen, heeft het onderzoek vooral geresulteerd in een kenschets van de studentenpopulatie van het hoger onderwijs in Portugal.

S Kvalificerad Yrkesutbildning m.m.

Ministry of Education and Science
Stockholm, Fritzes, 1996, 29 blz.

(wetsontwerp 1995/96:145)

SV

*Ministry of Education and Science,
Drottninggatan 16,
S-10333 Stockholm*

Het wetsontwerp 1995/96:145 doet het voorstel om in het najaar van 1996 een proefopzet in te voeren voor nieuw beroepsonderwijs en -opleiding op post-middelbaar niveau. De nieuwe, kwalificatiegerichte training en opleiding moet mede voorzien in de behoefte aan gekwalificeerde arbeidskrachten voor de moderne productie van goederen en diensten. Informatietechnologie, kennisintensievere productie en een plattere werkorganisatie resulteren in een vraag naar hogere competenties waaraan beroepsonderwijs en opleiding op het hoogste middelbare niveau vaak niet konden voldoen. In gekwalificeerd beroepsonderwijs en -opleiding moeten grondige theoretische competenties, een praktische aanpak en een doeltreffende werkplek geïntegreerd zijn. Daarom zal het voor ongeveer een derde van de opleidingstijd de vorm krijgen van leren in een werkomgeving. De opleiding is gericht op jongeren die hun laatste middelbare schooljaren hebben afgemaakt, alsmede op diegenen die al werken en er behoefte aan hebben hun competenties op peil te brengen.

En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande

Ministry of Education and Science
The Commission for the Promotion of Adult Education and Training
Stockholm, Ministry of Education and Science, 1996, 113 blz.



(Statens offentliga utredningar 1996:27)
ISBN 91-38-20188-7
SV

Een parlementaire commissie die onderzocht hoe volwassenenonderwijs- en opleiding bevorderd kunnen worden, komt tot de conclusie dat de volgende punten meer aandacht verdienen: a) het formuleren van meer impliciete doelstellingen dan tevoren met betrekking tot volwassenenonderwijs, b) het uitbreiden van de burgerrechten met onderwijs, c) het versterken van de voor het volwassenenonderwijs benodigde infrastructuur. De commissie wil een overkoepelende strategie voor voortgezet onderwijs en levenslang leren. Het doel van de strategie is dat Zweden zich tot een competentierijke samenleving ontwikkelt, waar iedereen een reële mogelijkheid heeft deel te nemen aan de kennisontwikkeling. De strategie berust op drie pijlers: onderwijs aan jongeren, toename van competenties bij

de volwassen bevolking, levenslang leren.

UK Lifetime learning: a consultation document

Department for Education and Employment

Sheffield, Department for Education and Employment, 1995, 61 blz.

EN

*Department for Education
and Employment,
Room N907, Moorfoot,
Sheffield, S1 4PQ*

Uiteengezet wordt hoe de regering van het Verenigd Koninkrijk, de werkgevers, verstrekkers van onderwijs en opleiding en individuen reageren op de uitdaging van levenslang leren; een breed spectrum aan onderwerpen die voor overleg in aanmerking komen, wordt naar voren gebracht.

Continuing Professional Education of Highly Qualified Personnel

Organisatie voor economische samenwerking en ontwikkeling (OESO)

Parijs, OESO, 1995, 102 blz.

ISBN 92-64-14477-3

EN, FR

Evaluating and Reforming Education Systems

Organisatie voor economische samenwerking en ontwikkeling (OESO)

Parijs, OESO, 1996, 86 blz.

ISBN 92-64-14779-9

EN, FR

Survey. Cooperation in education and training between the European Union and the countries of Central and Eastern Europe and the Newly Independent States of the former Soviet Union. Section I: Cooperation with the

European Union. Section II: Bilateral cooperation

Europese Commissie - DG XXII

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 140 blz.

ISBN 92-826-9380-5

DE, EN, FR

Berufsbildungsbericht 1995

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (BMWA)

Wenen, BMWA, 1995, 98 blz.

BMWA, Stubenring 1, A-1011 Wien

The European Dimension of Education/ Die europäische Dimension des Bildungswesens

German Institute for International Education Research (GIIER)

Frankfurt/Main, GIIER, verschijnt in mei 1996

*Dr. Heinz Bartel, GIIER, Schloßstraße 55,
D-60486 Frankfurt/M*

Binnengekomen bij de redactie





Het EU-Programma van studiebezoeken voor deskundigen inzake de beroepsopleiding

Het EU-programma van studiebezoeken, dat in 1985 van start is gegaan en gebaseerd is op een Besluit van de Raad (11 juli 1983), wordt in opdracht van de Europese Commissie door het CEDEFOP ten uitvoer gebracht. Uit hoofde van een Besluit van de Raad van 6 december 1994 maakt het programma van studiebezoeken nu deel uit van deel III van het Leonardo da Vinci-Programma.

Het CEDEFOP werkt in het kader van het programma samen met een netwerk van nationale contactpersonen. De nationale contactpersonen zijn ambtenaren in overheidsdienst, die officieel benoemd zijn door de autoriteiten van de landen die aan het programma deelnemen. Zij geven geheel zelfstandig uitvoering aan de richtlijnen en organisatorische uitgangspunten, waarover met het CEDEFOP overeenstemming is bereikt. De nationale contactpersonen verspreiden in eigen land informatie over het programma en onderhouden contacten met tal van mensen en instanties die bij de uitvoering van het programma betrokken zijn, zoals de sociale partners, bedrijven, overheidsinstanties, opleidingsinstellingen, onderzoeksinstanties, verantwoordelijke mensen voor andere EU-programma's, enz. De nationale contactpersonen starten ook ieder jaar de procedure voor de inschrijving van de deelnemers en selecteren de mensen die in aanmerking komen voor deelname aan het programma.

Doelstellingen van het programma

Het doel van het programma is om een stroom van informatie over de beroepsopleiding op gang te brengen tussen deskundigen uit de landen van de Europese Unie en andere landen die betrokken zijn bij het programma.

Voor wie is het programma bestemd ?

Het programma is in hoofdzaak bestemd voor mensen die deskundig zijn op het gebied van de beroepsopleiding (nationale en regionale beleidsmakers, de sociale partners op landelijk en Europees niveau en alle mensen die betrokken zijn bij de uitvoering en planning van opleidingsbeleid). Het richt zich vooral op mensen die de informatie die zij tijdens het studiebezoek hebben gekregen kunnen doorgeven en invloed hebben op de politieke besluitvorming.

Sommige studiebezoeken worden speciaal opgezet voor specifieke groepen.

De studiebezoeken

De studiebezoeken duren drie à vijf dagen en staan altijd in het teken van een bepaald thema. De groepen die aan het studiebezoek deelnemen, tellen maximaal twaalf mensen. De studiebezoeken verlopen volgens een schema waarin afwisselend ruimte is voor informatievoorziening, gedachtenwisselingen en contacten met de verschillende instanties en mensen die bij beroepsopleidingen betrokken zijn, zoals bedrijven, scholen, documentatiecentra, coördinatoren van onderzoeksprojecten, praktijkopleiders, mensen die opleidingen hebben gevolgd, sociale partners, beroepskeuzebegeleiders, enz.

Financiële aspecten

De deelnemers ontvangen van het CEDEFOP een financiële tegemoetkoming in de reis- en verblijfkosten.



Het netwerk van nationale contactpersonen van het programma van studiebezoeken

B (nl) Freddy Tack
Ministerie van de vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tlf.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tel.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK Mette Beyer Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tel.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tel.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR Epaminondas Marias
Organisation for Vocational Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tel.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E Isaías Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F Pierre Le Douaron
Délégation à la Formation Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImHerr Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tel.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tel.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tel.: +354-1-569 49 00
Fax: +354-1-569 49 05

I Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Vicolo d'Aste 12
I-00159 ROMA
Tel.: +39-6-46 83 42 44
Fax: +39-6-46 83 42 32

L Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tel.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL Hanneke Hiemstra
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Dept. BVE-K&O
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tel.: +31-79-323 48 82
Fax: +31-79-323 23 20

NO Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tel.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT Eleonora Schmid
Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tel.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação Profissional, Direcção de Serviços de Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tel.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tel.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

SE Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office for Education, Training and Competence Development
Box 77 85, S-103 96 STOCKHOLM
Tel.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK Dave Skillen
EC Education and Training Division, Department for Education and Employment; Moorfoot
GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



Recente nummers in het Nederlands



Nr. 5/95 Competentie-ontwikkeling in het bedrijfsleven

De discussie in Frankrijk

- Kwalificerende organisatie en competentiemodel: waarom en met wat voor leerproces- sen? (Philippe Zarifian)
- Kwalificerende organisatie, coördinatie en stimulansen (Louis Mallet)
- Kwalificerende organisatie en mobiliteit: produktietechnici in de chemische industrie (Myriam Campinos-Dubernet)
- Classificatieschema's en nieuwe vormen van arbeidsorganisatie: welke koppelingen zijn mogelijk ? (Thierry Colin; Benoît Grasser)

Een ander licht op leerprocessen

- Leren op de werkplek bij organisatievernieuwing in de procesindustrie (Jeroen Onstenk)
- Beroepsgerichte leerprocessen tegen de achtergrond van innovaties in het bedrijfsleven - implicaties voor de beroepsopleidingen (Gisela Dybowski)

Nieuwe scholingsmodellen: garagebedrijven nader bekeken

- Nieuwe scholingsconcepten als antwoord op de uitdagingen voor garagebedrijven in Europa (Georg Spöttl)

Scholing in het bedrijfsleven tegenover opleidingen in het onderwijsbestel: "Rover" in het Verenigd Koninkrijk nader bekeken

- Op zoek naar levenslang inzetbare werknemers: prioriteiten voor de initiële vorming (John Berkeley)

Scholingssystemen en socialisatie in de wereld van het werk: een vergelijking tussen Duitsland en Japan

- Opleiding en start in de wereld van het werk: indrukken uit een Japans-Duitse vergelijking (Ulrich Teichler)



Nr. 6/1995 Scholing en democratie: aspecten van vandaag de dag

Beleid en plaatselijke activiteiten gericht op economische en/of sociale doelstellingen

- Moet de overheid zich met scholing bemoeien ? (J. R. Shackleton)
- Beroepsopleidingen voor jongeren met "leermoeilijkheden" in Duitsland (Helmut Pütz)
- Opleiding en plaatselijke ontwikkeling (Josep Vicent Mascarell)
- Verborgene kennis in een 'low-tech'bedrijf (Staffan Laestadius)

Algemene vaardigheden/specifieke beroepsgerichte vaardigheden: een analyse van de situatie in de Verenigde Staten

- Beroepsonderwijs en kansarme jongeren in de Verenigde Staten (John H. Bishop)

Educatie en mondige burgers

De discussie bij de Raad van Europa

- "Permanente educatie" - een project van de Raad van Europa (Jean-Pierre Titz)
- "Educatie met het oog op de rol van de burger in een democratie": een korte beschrijving van vier werkbijeenkomsten van de Raad van Europa (Madalen Teeple)
- Markt, normen en gemeenschap, of het nieuwe opvoedkundige systeem (Annie Vinokur)

Vanuit het oogpunt van de vakbeweging

- Vakbeweging en scholing: het recht van werknemers op scholing van begin jaren zeventig tot begin jaren negentig (Vittorio Capecchi)
- Het educatief verloop in België: een wet op de helling ? (Christian Piret, Emile Creutz)

Standpunt van een vertegenwoordiger van een plaatselijke gemeenschap:

- De functie van educatie en scholing in een lokale democratie (Michel Hervé)

Nr.7/1996 Pedagogische vernieuwingen

Ontwikkelingen in de functies van opleidingen

- Beroepsgerichte scholing voor volwassenen in de landen van de Europese Unie - veelsoortige functies en bijzondere problemen (Joachim Münch)

Open onderwijs

- Goed en verkeerd gebruik van "open and flexible learning": de resultaten van recente case-study's in het Verenigd Koninkrijk (Danny Beeton, Allan Duguid)



- Méér technologieën en dus ook méér keuzemogelijkheden voor de cursist? bevindingen uit het TeleScopia-project (Betty Collis)

Modularisering: een paar aspecten van de discussie in Duitsland en het Verenigd Koninkrijk

- De discussie over modulaire opleidingen in de Bondsrepubliek (Reinhard Zedler)
- Modulaire opleidingen en bij- en nascholing: het Britse en Duitse opleidingsstelsel met elkaar vergeleken (Hans Dieter Hammer)
- Modules in beroepsopleidingen (Ulrich Wiegand)
- Modularisering en kwalificatiehervormingen in het Verenigd Koninkrijk: een paar feiten (Sue Otter)

Ontwikkeling van vaardigheden en arbeidsorganisatie

- Organisatiestructuren en leren on-the-job: verbanden in de software-industrie (Dick Barton)

Een model voor de toetsing van het vermogen tot beroepsmatig handelen

- Geprogrammeerde examenopgaven: een instrument voor het in kaart brengen van "het vermogen tot beroepsmatig handelen" (F. Blum, A. Hensgen, C. Kloft, U. Maichle)

Opleiding van opleiders: bevordering van de samenwerking tussen opleiderteams

- Pedagogische kwalificering en stimulering van samenwerking: een bij-en nascholings-aanpak voor mensen die werkzaam zijn op het gebied van de beroepsopleiding (Dietrich Harke, Regina Nanninga)

Een aantal recente ontwikkelingen in Denemarken en Portugal

- Pedagogische vernieuwingen in de Deense beroepsopleidingen (Soren P. Nielsen)
- Nieuwe trends op het gebied van de beroepsopleiding: twee voorbeelden van vernieuwingen in Portugal (Maria Teresa Ambrósio)



Svp uitknippen of fotokopiëren en in een vensterenveloppe opsturen naar het CEDEFOP



- ☐ Stuur mij svp een gratis proefnummer
- ☐ Ik wil over Europa lezen en neem een jaarabonnement op "Beroepsopleiding" (3 nummers, 15 ECU plus BTW en verzendkosten)
- ☐ Voor het symbolische bedrag van 7 ECU per nummer (plus BTW en verzendkosten) ontvang ik graag onderstaande nummers van "Beroepsopleiding"

CEDEFOP

Europees Centrum voor de ontwikkeling
van de beroepsopleiding
Postbus 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Nummer				
Taal				

Naam en voornaam _____

Adres _____



Partnerorganisaties in het documentatienetwerk van het CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tel. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Frederic Geers
Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Søren Nielsen
Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
Epameinondas Marias
Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tel. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Isías Largo Marqués
Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Matti Kyrö; Ms. Leena Walls;
Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Patrick Kessel
Christine Merlié
Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Roger Fox
Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tel. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des métiers
du G.-D. de Luxembourg
Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Gerry Spronk
Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Aangesloten zijn:

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tel.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europese Commissie
Directoraat-generaal XXII/B/3
(Onderwijs, opleiding en jeugdzaken)
Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tel.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Técnica)
Isaias Largo Marquês
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1º Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tel. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel.: 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tel.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64