

Ingrediënten voor een beleid voor Leven Lang Leren in de Groene sector.

Aanzet voor een essay
12 april 2011.

Loek Nieuwenhuis & Patricia Gielen, IVA

1 Inleiding

De Groene Kenniscoöperatie (GKC) zoekt naar manieren om het groene onderwijs zodanig in te richten, dat het een Leven Lang Leren in de groene sector kan ondersteunen. Dit heeft extra prioriteit gekregen met de verschijning van "Naar de top", een beleidsnotitie van de minister van EL&I gericht op nieuw industrie en innovatiebeleid (2011). De Nederlandse economie moet een innovatieve boost krijgen, gefocust op 9 topsectoren, waarvan de Agro-food sector, de tuinbouw en life sciences gebieden zijn, waarvoor de GKC van oudsher diensten verleent.

Door de GKC is een projectplan geformuleerd, dat focust op de ontwikkeling van de groene kennisorganisaties (AOC, HAS-sen, onderzoeksinstituten) tot flexibele dienstverleners voor Leven Lang Leren.

In het voorliggende essay worden bouwstenen aangedragen voor dat projectplan, die kunnen dienen voor een ex-ante evaluatie van het plan en die bij kunnen dragen aan de versterking en realisatie van de projectambities.

Dit essay bouwt voort op onderzoek dat de afgelopen jaren door ons is verricht rond de ontwikkeling van het beleid voor LLL in Nederland in opdracht van het Cinop EC (2006), de Denktank Leven Lang Leren (2009), de projectdirectie Leren en Werken (2011), en ecbo (2011). Kern van de analyse is telkens dat LLL een hybride concept is, dat verschillende vormen van leren omvat, die niet altijd met elkaar verenigbaar zijn. Vaak zijn leerdoelen voor LLL heterogeen en onvoorspelbaar, wat het voor onderwijsinstellingen lastig maakt om er in de huidige stelselcondities flexibel op te kunnen reageren. Een goede analyse van die heterogeniteit is ook in de groene sector noodzakelijk voordat gericht actie kan worden ondernomen.

2 Concepten en inzichten rond LLL

2.1 Doel en belang van een leven lang leren

Een leven lang leren kan verschillende agenda's dienen en maatschappelijke belangen beogen. Biesta (2006) sluit aan bij Aspin (2001) en hanteert een indeling in drie doelgebieden voor een leven lang leren: (1) sociale inclusie en democratisch begrip en activiteit, (2) economische vooruitgang en ontwikkeling en (3) persoonlijke ontwikkeling en zelfverwerkelijking. Biesta (2006) concludeert dat in de loop van de tijd, over een periode van ongeveer drie decennia, de scope van doelstellingen voor een leven lang leren (in het begin nog aangeduid met volwasseneneducatie) versmald is tot vooral economische doelstellingen. Met het aantreden van het kabinet Balkenende IV (2007) leek het debat zich langzamerhand weer wat te verbreden. In "Naar de top" wordt weer vooral gefocust op het economische belang van een leven lang leren..

2.2 Functie en uitkomsten van een leven lang leren

Onder de vlag van een leven lang leren worden zeer uiteenlopende uitkomsten beoogd. Voor sommige deelnemers wordt een inhaalslag beoogd, omdat zij nog niet voldoen aan de basisvoorwaarden om deel te nemen aan het economische en sociale verkeer. Dat kan gaan om de startkwalificatie voor de arbeidsmarkt, dan wel toelatingseisen tot specifieke beroepen en professies, maar het kan ook meer sociaal culturele uitkomsten betreffen, zoals beoogd met inburgering en vorming. In het kader van employability ontwikkeling zijn de beoogde uitkomsten vooral reactief van aard: Werknemers en bedrijven zullen zich in moeten spannen om technologische en organisatorische ontwikkelingen op de (internationale) markt te kunnen volgen. In het kader van de vergroting van de innovatie- en concurrentiekracht is een derde beoogde uitkomst van een leven lang leren de ontwikkeling van nieuwe kennis en technologie, waarmee de vitaliteit van de Nederlandse economie kan worden ondersteund.

Wij onderscheiden analytisch drie functies van een leven lang leren:

- *Voorwaardenscheppend*, gericht op het ontwikkelen van basisvaardigheden;
- *Reactief*, gericht op adaptatie aan technologische en organisatorische ontwikkelingen;
- *Proactief*, gericht op het ontwikkelen van vitaliserende nieuwe kennis en vaardigheden.

2.3 *Niveau van deelname van een leven lang leren*

In het traditionele denken over leren staat het individu centraal. Er is ook veel voor te zeggen dat het individu de enige entiteit is die in staat is om te leren: Het zijn mensen die cognitieve schema's bouwen en handelingsrepertoire ontwikkelen en het zijn mensen die dat gepassioneerd doen of met een gezonde portie tegenzin. Wel wordt steeds vaker de sociale context benadrukt als bepalend voor leerprocessen: Impulsen voor leren komen uit de context en veel leerprocessen hebben een collectief karakter. Daarnaast worden er in de literatuur rond de kenniseconomie meer niveaus van leren onderscheiden: De lerende organisatie, de lerende regio en de lerende sector zijn daarvan voorbeelden. In deze literatuur wordt vooral benadrukt, dat (collectieve) leerprocessen meer of minder slim kunnen worden georganiseerd: Randvoorwaarden voor motivatie, toegang tot informatie en opslag en benutting van leerresultaten kunnen een leven lang leren bevorderen of juist hinderen. Ook de doelgerichtheid van leren kan veranderen als andere niveaus van deelname op de voorgrond treden: Een individuele agenda van leren kan sterk verschillen van een bedrijfsagenda, wat er toe kan leiden dat onderhandelingen hierover nodig zijn.

2.4 *Systeemontwerp van een leven lang leren*

Een vierde invalshoek op een leven lang leren heeft betrekking op de vormgeving van het systeem, de arrangementen. Hier wordt het concept van een leven lang leren benaderd vanuit de vraag hoe een leven lang leren georganiseerd en geoptimaliseerd kan worden. De infrastructuur en instituties die het onderwijssysteem biedt, zijn niet automatisch operationeel om een leven lang leren vorm te geven. Initieel onderwijs is een geordend publiek systeem, waarin doelen en middelen en rechten en plichten helder zijn omschreven en georganiseerd. Een algemene leerplicht, een algemeen geldend verklaard curriculum, duidelijke examineringregels, een adequaat apparaat voor toezicht en een heldere financiering vormen de bouwstenen van dat systeem. Voor een leven lang leren zijn er nog geen houtskoolschetsen aanwezig en het is zelfs de vraag of een heterogeen fenomeen als een leven lang leren hierbij gebaat is.

2.5 *Het heterogene karakter van een leven lang leren*

Een leven lang leren kan een brede waaier aan doelstellingen bedienen, vanuit verschillende functionaliteiten. Ook de leidende actor is niet altijd eenduidig aan te wijzen: In veel gevallen is niet de individuele deelnemer "in charge", maar worden leerprocessen aangejaagd vanuit organisatiedoelen en/of lokale beleidsniveaus. Het lerende individu dat verantwoordelijk is voor zijn/haar eigen inzetbaarheid, is vaak niet het goede beeld van de werkelijkheid, hoewel dat in het nieuwe sociale zekerheidsbeleid (flexicurity) wel het beleidsperspectief vormt.

Kenmerkend voor een leven lang leren is het heterogene karakter ervan: Per actor (individu, organisatie, regio) zijn de gearticuleerde leervragen verschillend en momentafhankelijk en de verwachte leeropbrengst is, vooral als het om pro-actief leren gaat, niet van te voren te formuleren. Het betreft vaak eerder het organiseren van gunstige omstandigheden voor leren (leerpotentieel van de werkplek, kwaliteit van de arbeid, toegankelijkheid van kennis) en het organiseren van leerprocessen (coachend management). Het spectrum van een leven lang leren varieert van procesgericht maatwerk in het kader van vitaliserend leren aan de ene kant en programmeerbaar en verplichtend aanbod in het kader van voorwaardelijk leren aan de andere kant.

Een dergelijk breed spectrum van een leven lang leren lijkt niet via een eenvormig systeem te kunnen worden bevorderd. Bij een geringe programmeerbaarheid van leeractiviteiten is het lastig om financieringseenheden aan te geven en kwaliteitsindicatoren te formuleren. Kwalificatiestandaarden uit het initiële onderwijs (gericht op beginnend vakmanschap en burgerschap) zijn geen adequaat richtsnoer voor ontwikkeling gedurende de beroepsloopbaan (gericht op breed of diep meesterschap). De aanwezigheid van meerdere actoren maakt het lastig om aanspreekpunten te organiseren. Het gevraagde maatwerk (naar inhoud en proces) maakt dat de traditionele aanbieders in het onderwijssysteem niet automatisch de beste aanbieders voor het hele spectrum van een leven lang leren zijn: Variëteit en concurrentie zijn waarschijnlijke kenmerken van de markt van leven lang leren.

2.6 *Twee centrale dimensies: formaliteit en incidentaliteit*

Dit leidt tot de voorlopige conclusie dat de belangrijkste concepten rond een systeemontwerp van een leven lang leren de formaliteit van leren en incidenteel versus gestructureerd leren zijn.

De formaliteit van leren: Met de analyse van voorwaardelijk, reactief en proactief leren, wordt duidelijk dat de formaliteit van het leren een belangrijk onderscheid vormt. Voorwaardelijk leren kan worden georganiseerd vanuit de formele structuren van het onderwijsstelsel: Vastgelegde inhoud geven aanbieders en afnemers van leerprocessen houvast om leren te organiseren en te waarderen in diploma's en certificaten. De toegang tot de arbeidsmarkt en tot specifieke beroepen kan op formele wijze worden vormgegeven: In feite wordt dat ook verwacht omdat de civiele waarde van diploma's en certificaten ervan afhangt.

Daartegenover staan reactief en proactief leren, in het kader van innovatie en vitaliteitsontwikkeling van economie en bedrijven. Deze vormen van leren zijn niet in formele structuren te vangen, omdat de inhoud van vitaliserend leren per definitie niet van tevoren is vast te leggen. Ook is de uitkomst van deze vormen van leren niet van belang als toegangsbewijs tot markt of beroep, maar vormt de kennisontwikkeling onderdeel van een economische overlevingsstrategie of van ondernemerschap, gericht op nieuwe marktontwikkeling.

Formaliteit van leren is dus van belang voor de bepaling van het civiele effect van leeractiviteiten. Bij een leven lang leren, gericht op vitaliteit en innovatie, is dat echter geen relevant criterium: Het gaat om breedte en verdieping, gericht op versteviging van de marktpositie, zonder directe consequenties voor toelating of promotie. Op de langere termijn heeft kennisontwikkeling gericht op innovatie wel potentieel uitwerking op de formele eisen: In het geval dat een vernieuwing succesvol is en inzakt in de erkende praktijk van beroepen, dan zal het ook worden opgenomen in de kwalificatiestructuur van dat beroep. Nieuwenhuis (1993) heeft voor dit proces reeds een logistiek model ontwikkeld, waarlangs de responsiviteit van het beroepsonderwijs kan worden gerealiseerd.

Incidenteel versus gestructureerd leren: Binnen het voorwaardelijke, formele leren speelt het onderscheid tussen incidenteel leren en gestructureerd leren een belangrijke rol. In het initiële beroepsonderwijs is dualisering van leertrajecten aan de orde van de dag: zonder leren op de werkplek geen beroepsopleidend traject. De discussie rond competentiegericht onderwijs gaat onder meer over de leidende rol van het praktijkleren in het leerproces. Als het gaat om leerprocessen van zittend personeel, dan is die leidende rol een gegeven. Erkenning van informeel verworven competenties (EVC) is een belangrijk beleidsinstrument bij de vormgeving van (voorwaardelijk) leven lang leren. Qua leertheorie is dit onderscheid verbonden met leren als acquisitie (kennisverwerving) versus leren als participatie (ingroeien in een gemeenschap). Scholen voor beroepsonderwijs zijn goed toegerust om initiële trajecten vorm te geven; een aantal scholen ontwikkelen de flexibiliteit om in-company trajecten voor opscholing van werknemers te verzorgen (zie ook (Jager e.a., 2004)).

Binnen het proactieve en reactieve leren speelt het onderscheid tussen gestructureerd en incidenteel leren een minder grote rol. Reactief leren is wat meer gestructureerd, omdat de opbrengst van het proactieve leren sturend is: De vier case studies laten zien dat proactieve leertrajecten gericht zijn op het creëren van nieuwe ontwerpen op basis van nieuwe combinaties van inzichten. Die nieuwe ontwerpen zijn sturend voor het ontwikkelen van nieuwe gebruiken en competenties, bij het exploitatiebaar maken van vernieuwingen. Proactieve zoek- en leerstrategieën, zoals die zijn onderzocht bij ondernemers (Gielen and Zaalmink, 2005) zijn soms intentioneel en gestructureerd, maar meestal komen nieuwe combinaties van kennis toch toevalligerwijs tot stand.

3 Tweestromenland voor inrichting en aanbod

Er ontstaat een beeld van twee stromen voor een leven lang leren, met elk een eigen rationaliteit en doel-middel redenering. Employability en opscholing zijn gebaat bij een systeem waarin kwalificatiestructuren en functieprofielen een belangrijke rol spelen: EVC en duale trajecten passen in een gereguleerd systeem van certificaten en diploma's, als uiting van niveauverhoging. Een regelsysteem, dat aanhaakt bij het huidige onderwijsstelsel is hiervoor redelijk adequaat.

Proactief en reactief leren in het kader van vitaliteit daarentegen, zijn gebaat bij flexibiliteit en maatwerk in een context van onvoorspelbaarheid. Leerresultaten zijn zelden uit te drukken in diploma's en certificaten, maar moeten blijken uit de inzetbaarheid van nieuwe kennis en de vitaliteit van de bedrijven. Hier past een systeem van stimulering en investering, zonder een directe relatie naar erkende diploma's.

Innoverende bedrijven articuleren een waaier aan scholingsvragen, variërend van formeel initieel beroepsonderwijs tot en met consultancy en ondersteuning bij de inrichting van leerrijke werkplekken.

Regulier beroepsonderwijs en tweede kans onderwijs passen in een formele benadering, op basis van opleidingsprofielen en diploma waardering. Ondersteuning van proactief en reactief leren vraagt om flexibel maatwerk, waarbij de opbrengst eerder in vitaliteit en levensvatbaarheid van economische activiteit wordt gemeten, dan in persoonlijke kwalificatiewinst.

Tabel : Articulatie van leervragen door bedrijven (Nieuwenhuis, 2006)

Clustering leervragen	Omschrijving
Regulier initieel beroepsonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> • Behoeftte aan competente vaklieden; • Ter beschikkingstelling van leerplaatsen en begeleiding; • Reguliere dagopleidingen en duale trajecten.
Tweede kans beroepsonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> • Opscholing van laag opgeleid personeel (kwaliteitsbeleid en/of personeelsbeleid); • Maatwerk gevraagd, toegesneden op eigen processen.
Cursussen en korte opleidingen	<ul style="list-style-type: none"> • Gerichtte scholingsvraag, ondersteuning van bedrijfsstrategie; • Hoge kwaliteit en maatwerk; • Veelal private aanbieders, die zijn gespecialiseerd en flexibel.
Consultancy en ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Leeraspecten van veranderingstrajecten: organisatie-ontwikkeling, procesoptimalisatie, competentie-ontwikkeling; • Weinig aanbod dat meer biedt dan structuurverandering.
Management ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Inrichting van leerrijke arbeidsomgeving; • Ondersteuning kwaliteit van de arbeid: leerprocessen maken hier onderdeel van uit.

Een leven lang leren is dus geen eenduidig beleidsterrein, maar op zijn minst hybride. Voorwaardelijk leren kan worden gestuurd vanuit een systeem van zekerheden, waarin de inhoud en diploma's en certificaten elementen vormen van een stelsel van een leven lang leren. Financiering en stimulering kan plaats vinden op basis van deelname c.q. het behalen van certificaten. Waarschijnlijk is het verstandig hierbij het primaat te leggen bij de deelnemer: Die kan, eventueel in samenspraak met de werkgever of de gemeente, een eigen scholingsplan opstellen en een EVC procedure aanvragen. De projectdirectie Leren en Werken heeft hiertoe een aantal instrumenten in de steigers gezet. Vitaliserend leren (proactief en reactief leren) zal moeten worden gestimuleerd vanuit een systeem van onzekerheden waarin inhoud en leerproces van te voren niet zijn in te vullen. Investeren in het proces lijkt van groter belang dan te mikken op specifieke uitkomsten. Leerprocessen vinden plaats in externe en interne netwerken: De kwaliteit ervan is mede afhankelijk van de samenstelling van de deelnemers. Een belangrijke randvoorwaarde is een goed functionerende kennisinfrastructuur, waarin ruimte is voor lineaire en interactieve vormen van kennisontwikkeling. Lineaire kennisontwikkeling betreft het klassieke technology push model, waarin R&D zorgt voor een kennisvoorraad die kan worden aangesproken. Interactieve kennisontwikkeling betreft modus II kennisontwikkeling (Gibbons, Limoges et al., 1994), waarin kennisproblemen in de praktijk uitgangspunt vormen voor innovatieve leer- en zoekprocessen (Gielen, Hoeve et al., 2003). Proactief leren is lastiger vorm te geven en te ondersteunen. Waarschijnlijk is een benadering van good practices, waarin bedrijven en werknemers te zien krijgen dat investeren in proactief leren rendeert, het meest rendabel. Maar dit vergt nog nader (actie-)onderzoek.

4 Ingrediënten voor beleid

Het bovenstaande reikt kapstokken aan voor een programma van actie-onderzoek en ontwikkelingsprojecten voor het ontwerp van een programma van leven lang leren. Voorwaardelijk leren vergt een formeel institutioneel kader en vitaliserend leren juist een kader dat gebaseerd is op onzekerheden.

Binnen het voorwaardelijk leren kunnen we een vijftal vraagstukken destilleren:

1. *Deelnemer gestuurd voorwaardelijk leren*: Op welke wijze krijgt de individuele burger sturingsmacht over de inrichting van eigen leertrajecten en onder welke condities is de individuele burger een gelijkwaardige gesprekspartner van overheid en werkgever?
2. *Sociale exclusie*: Wat zijn de risicogroepen bij deelnemer gestuurd leven lang leren? Welke stuurvaardigheden heeft de individuele deelnemer minimaal nodig en hoe ondersteun je die doelgroepen die hieraan niet voldoen?

3. *Maatwerk, flexibilisering van aanbod, marktwerking in leven lang leren*: Wat zijn goede condities waaronder kennisinstellingen een adequaat aanbod zullen ontwikkelen? Vraagt dat overheidssturing, vrije marktwerking of een tussenvariant, zoals de aanbestedingsprocedure in het openbaar vervoer?
4. *Leerpotentieel van de werkplek*: Hoe kan de kwaliteit van de arbeid worden geoptimaliseerd, zodanig dat werknemers voldoende zinvolle praktijkervaring opbouwen, die of via EVC procedures kan worden verzilverd of voldoende aanzet geven tot meer formele leeractiviteiten, eventueel georganiseerd in een duaal traject?
5. *De oudere werknemer*: kennisbron of deelnemer? Oudere werknemers hebben een ruime ervaring, die lang niet altijd als zinvolle competenties wordt erkend. Maassen van de Brink en Groot (Groot en Maassen van den Brink, 2003) komen tot de conclusie dat scholing van oudere werknemers lucratiever is dan scholing van jonge werknemers, vanwege een combinatie van geringe mobiliteit en die werkervaring. Met relatief beperkte investering in leerprocessen, kan bij deze groep medewerkers voor relatief lange tijd competenties worden `bevrijd' en benut. Ook kan deze groep medewerkers worden benut als `meester' in allerlei leerwerktrajecten.

Voor vitaliserend leren zijn systeemvragen veel minder voor de hand liggend. Bedrijven en ondernemers hebben hier een belangrijke rol in het scheppen van randvoorwaarden. De overheid kan vooral een faciliterende rol spelen richting arbeidsorganisaties en heeft een eigen opdracht waar het de toegankelijkheid van beschikbare kennis betreft (een goede werkende kennisinfrastructuur). We hebben een viertal thema's geïdentificeerd die de moeite waard zijn om verder te onderzoeken.

1. *De netwerkende onderneming in de regionale kennisinfrastructuur*: Met name MKB bedrijven hebben moeite om de informatievoorziening op orde te krijgen. Regionale netwerken en kenniskringen kunnen bedrijven ondersteunen bij hun externe oriëntatie. Tegelijkertijd is de interne organisatie van kennismakelaars binnen de bedrijven van belang: Hoe geeft men vorm aan de rol en functie van kennisbrokers?
2. *Leerprocessen bij werkgevers en werknemers in het kader van innovatie*: creatie en exploitatie (van pro-actief naar reactief leren). In dit onderzoek zou het moeten gaan om de relatie tussen innovatieve zoek- en leerprocessen, gericht op vernieuwing en probleemoplossing, de vertaling hiervan in werkbaar ontwerpen voor nieuwe uitvoeringsprocessen en de doorvoering van die nieuwe ontwerpen in geconsolideerd handelingsrepertoire van werknemers. Hoe verloopt het proces van pro-actief leren naar reactief leren, zoals grofweg beschreven in de vier case studies? Inzicht in deze processen kan leiden tot moderne vormen van HRD, die ondersteunend zijn aan vitaliseringsprocessen.
3. *Flexibel vakmanschap*: Welke eisen stelt een hoog tempo van innovatie en vernieuwing aan de (leer-)competenties van vaklieden? Hoe verhoudt zich continue verandering met de klassieke perceptie van vakmanschap, en hoe kan beroepsonderwijs worden ingericht om toekomstige vaklieden voor te bereiden op flexibiliteit? Leren leren is een mogelijke oplossingsrichting, maar vanuit de cognitieve psychologie wordt gesteld dat ook de aard van kennisconcepties en visie op dynamiek van de omgeving hierbij een grote rol spelen.
4. *Een ondersteunende kennisinfrastructuur*: toegankelijkheid van externe, innovatieve kennis. Hoe kan de kennisinfrastructuur rondom bedrijven en arbeidsorganisaties zodanig worden ingericht dat er een voldoende voorraad aan nieuwe inzichten en ontwerpen voorhanden is waar bedrijven gemakkelijk toegang toe kunnen verkrijgen? Hier speelt de verhouding tussen lineaire en interactieve kennisontwikkeling een rol (verhouding tussen onderzoek en praktijk; zie bijvoorbeeld (Gibbons, Limoges et al., 1994)), maar ook de effectiviteit van regionale en landelijke (sectorale) kennisinstellingen. Het gebruikersperspectief zou in een dergelijk onderzoek centraal moeten staan.

5 Tot slot

De GKC verkeert in de gelukkige omstandigheid dat een aantal belangrijke randvoorwaarden in potentie aanwezig zijn. Samenwerking tussen fundamenteel onderzoek, praktijkonderzoek en onderwijsinstellingen is in de groene sector van oudsher goed geregeld. Dit wordt ook in "Naar de top" als één van de sterke punten van het landbouw kennisstelsel gezien. De onderwijsinstellingen werken veel samen met instellingen uit de onderzoeksinfrastructuur, zowel om de eigen vernieuwing te regelen als om innovatieve leer- en werkprojecten voor studenten op te zetten (zie bijvoorbeeld "Leren met Toekomst"). Ook is er geregeld ondersteuning vanuit de onderwijsinstellingen naar de sector (zie bijvoorbeeld "innovatieve leeromgevingen voor

ondernemers”, Gielen, 2007). Toch heeft ook het groene onderwijs moeite om flexibel maatwerk te leveren, gericht op de ondersteuning van proactief, vitaliserend leren. De onderwijsregelgeving van de laatste jaren maakt flexibilisering van het aanbod ook lastiger (zie bijvoorbeeld de regelgeving rond EVC onder het regime van examinering).

Een volgende stap is een gedetailleerde ex ante analyse van het project plan LLL van de GKC, om de onderliggende beleidstheorie te expliciteren en af te zetten tegen de noties in het voorliggend essay: een dergelijke analyse scherpt het projectplan aan en kan innovatieve ambities rond leven lang leren in de groene sector kansrijker maken.