

# ONVOLDOENDE!



VRIJDAG  
GROEP

# LANGER LEREN IN EEN CREATIEVE / RELATIONELE SAMENLEVING & DE ROL VAN UNIVERSITEITEN

JOERI COLSON & JOHAN LOECKX

*JOERI COLSON — behaalde masters in het sociale beleid (KUL) en in de algemene economie (Ugent) en heeft een diploma for graduates in Internationale Betrekkingen van de London School of Economics op zak. Zijn interesses situeren zich rond de nieuwe uitdagingen in het sociaal en arbeidsmarktbeleid. Hij is één van de stichtende leden van de Vrijdaggroep.*

*JOHAN LOECKX — studeerde burg. ir. elektronica en behaalde een master in Artificial Intelligence alsook een doctoraat aan de KULeuven. In 2012 was hij één van de mede-oprichters van de tweede Nederlandstalige Freinet school in Brussel. Johan is momenteel verbonden aan het Artificial Intelligence Lab van de VUB waar hij zich oa. bezighoudt met intelligente technologieën voor muziek-onderwijs.*

## TWITTER SUMMARY

De nood aan hoger universitair onderwijs zal de komende jaren wereldwijd exploderen: Men verwacht dat er de komende tien jaar 100 miljoen studenten zullen bijkomen wereldwijd, tegenover 150 miljoen vandaag. Bovendien zal de doelgroep verkleuren én vergrijzen. Om deze toestroom op te vangen en betaalbaar te houden, volstaat de huidige infrastructuur duidelijk niet. Een nieuwe digitaal kader kan hier soelaas bieden. Dit kader kan niet alleen de fysieke universitaire voorzieningen ontlasten, maar biedt universiteiten ook de unieke kans om het onderwijs aan deze nieuwe groepen fundamenteel te herbekijken. De robotisering en bijhorende verschuiving van een kennisgerichte naar een creatieve/relatieve samenleving vraagt daarenboven dat de non-cognitieve skills, dé skills van de toekomst, een luider stem krijgen.

## EXECUTIVE SUMMARY

Levenslang leren zal in deze creatieve samenleving steeds aan belang winnen. Het lineaire leren-werken verhaal ligt al ver achter ons.

Op dit moment scoren Vlaanderen en België op de internationale rankings ver van goed op vlak van deelname van oudere studenten aan het universitair onderwijs. Vooral het derde *kansonderwijs* scoort zeer slecht: amper 1,45 procent van alle universitaire studenten in Vlaanderen ouder dan 30 jaar heeft geen diploma hoger onderwijs. Het gaat over 215 studenten in 2014-2015, waarvan er slechts 58 werkstudent zijn. We bereiken de lager geschoolden dus niet.

Nochtans is dit 'levenslang leren' van cruciaal belang in tijden dat de sociale lift hapert. Hoewel er wel specifieke maatregelen worden, schieten die helaas op vele vlakken tekort. Zo zijn niet voor alle richtingen specifieke programma's beschikbaar. Zeker voor de STEM-richtingen die het beleid prefereert, is een flexibel avondonderwijs slechts beperkt aanwezig. Bovendien zijn docenten slechts beperkt mee in het verhaal. De toegang tot flexibele vormen als creditcontracten wordt eveneens bemoeilijkt door een recente stijging van de vaste kost. Daarnaast is het EVC-verhaal nog volop in ontwikkeling, vormen de financiële stimuli een voorwerp tot discussie en is de informatie over het specifieke aanbod beperkt en ongefocust.

Wanneer we kijken naar de mogelijkheden van online leren, merken we – alle passages in de beleids teksten ten spijt – koudwatervrees, omdat men zich stroman-gewijs baseert op voorbeelden die zowel technologisch en pedagogisch ondermaats scoren. De bestaande good practices en de onvermijdelijkheid ervan ziet men vaak over het hoofd.

Tot slot concluderen we dat het huidige aanbod niet alleen versterkt zou worden door verschillende short-term-wins en zeker door de invoering van technologie, maar ook door het inhoudelijke aanbod te wijzigen. We denken immers dat men net moet inzetten op *non-cognitive skills*. Gezien de immer toenemende rol van intelligente technologieën en robotisering, lijkt het ons van minstens even groot belang als de huidige focus op STEM.

## DE 10 BELANGRIJKSTE AANBEVELINGEN ZIJN DE VOLGENDE:

- 1 Er op toezien dat er voldoende STEM opleidingen aan bod komen in de opleidingen die in werktraject, schakelprogramma of andere aangepaste vorm aangeboden worden;
- 2 Betere omkadering van docenten op vlak van andragogische didactiek, werken met nieuwe technologieën en betere waardering van inspanningen geleverd in het kader van levenslang leren;
- 3 Meer middelen besteden aan het informeren van de burgers over het aangepaste aanbod en de informatie beter afstemmen op de verschillende doelgroepen;
- 4 Betere procedures voorzien inzake het beoordelen van elders verworven binnenlandse en buitenlandse competenties;
- 5 Meer samenwerken met het middenveld en andere niet onderwijsactoren om niet alleen te leren uit hoe om te gaan met oudere studenten en deze voldoende te omkaderen, maar ook om deze beter te bereiken



- 6 Werkgevers een grotere rol laten spelen in dit verhaal. Door het garanderen van een positief leerklimaat en door het financieel ondersteunen van hun medewerkers in het volgen van opleidingen. Daarenboven dienen alternerende programma's eveneens meer in het hoger onderwijs voor te komen;
- 7 Meer onderzoek voeren naar de vraag van ouderen naar hoger onderwijs, de trajecten die ze als student afleggen en naar de uitdagingen in de overgang naar online leren. Tevens experimenteren rond blended leren stimuleren;
- 8 Structurele kennisuitwisseling op inter- en intra-universitair niveau rond de thema's van digitalisering en levenslang leren verhogen;
- 9 Voldoende financiële ondersteuning vanuit de overheid bieden om de deelname voor de atypische groep van ouderen te verhogen. Deze steun dient voldoende categoriaal te zijn en technology proof te zijn. Er moeten eveneens voldoende financiële middelen uitgetrokken worden voor de digitalisering van het hoger onderwijs;
- 10 Focus verschuiven van loutere kennisoverdracht naar meer interactieve kennisvergaring met versterking van de non cognitieve skills;



## PROLOOG

De Vrijdaggroep, een groep van geëngageerde jongeren tussen de 25 en 35, ondersteund door de Koning Boudewijn Stichting, schrijft elk jaar een aantal rapporten rond maatschappelijke vraagstukken. In dit rapport onderzoeken we de rol van universiteiten in levenslang leren. We richten ons vooral op volwassenen die willen herintreden in het hoger onderwijs om een academisch diploma behalen.

In een eerste deel maken we een stand van zaken op over de deelname van deze groep. We bekijken ook welke (specifieke) maatregelen er nu al voor deze groep genomen worden. In een tweede deel nemen we het digitaal leren onder de loep. We opteren hiervoor omdat deze vorm van leren mogelijk drempels om herin te treden kan wegnemen. Tot slot formuleren we naast algemene aanbevelingen om de deelname van volwassenen aan het hoger onderwijs te mogelijk te maken specifieke aanbevelingen voor de potentiële invoering van digitaal leren.

Maar eerst diepen we het begrip levenslang leren wat verder uit en motiveren we onze aanpak en focus.

**“THE HARD PROBLEM ISN’T DEMOCRATIZING ACCESS TO EDUCATION. IT’S DEMOCRATIZING ACCESS TO THE PERCEIVED BENEFITS OF EDUCATION. THAT’S A CRUCIAL DIFFERENCE. THE FIRST IS ONLY VALUABLE AS A WAY OF GETTING AT THE SECOND.”**

- Mike Caulfield, Washington State University

# 1. INLEIDING

Juist zoals er de voorbije decennia een verschuiving heeft plaatsgevonden van handwerk en herhalende taken naar ‘kenniswerken’, wordt algemeen aangenomen dat *creativiteit en het relationele* in de toekomst een belangrijkere plaats zullen innemen. Na een intense automatiserings- en informatiseringsgolf zorgt de opkomst van intelligente technologieën (AI) en robotica er immers voor dat steeds meer menselijke taken door machines overgenomen worden.

Een van de gevolgen voor de arbeidsmarkt is dat karaktereigenschappen als teamwork, creativiteit, duidelijke communicatie, werkethiek en kritisch/oplossingsgericht denken als onontbeerlijk ervaren worden door de werkgevers (Casner-Lotto, J., & Barrington, L., 2006). Al deze eigenschappen komen samen in de term ‘non-cognitive skills’. Onderzoek heeft uitgewezen dat mensen uit minder goeie klassen slechter scoren op deze vaardigheden. Naast een achterstand in opleiding verzwakt dat hun positie in de samenleving van de toekomst extra.

Bovendien heeft een verbetering van de globale levensstandaard gezorgd voor een buitengewone groeiende noodzaak aan hoger onderwijs: Unesco spreekt van bijna 100 miljoen nieuwe studenten de komende vijftien jaar. Dat komt neer op de bouw van vier universiteiten per week, met een capaciteit van 30 000 studenten (Stamenka, Uvalić - Trumbić, 2010).

Het hoeft geen betoog dat de huidige organisatie van de samenleving onder toenemende druk zal komen te staan door die indrukwekkend stijgende nood aan hoger onderwijs, de toenemende globalisering en de nakende veroudering van de bevolking. Eén van de taken van ons onderwijs is om burgers (niet enkel de jongeren!) te wapenen met de vereiste vaardigheden en inzichten om te kunnen omgaan met, en zin te geven aan de steeds complexere wereld die ons omringt.

## OORSPRONG EN GESCHIEDENIS VAN LEVENSLANG LEREN

Het concept van levenslang leren kent een lange geschiedenis. Het dook voor het eerst op in de Unesco-teksten na de Tweede Wereldoorlog. De organisatie, die zich in die jaren ontfermde over de heropbouw van Duitsland, richtte hiervoor een instituut voor onderwijs in het leven geroepen (UIO). Dat moest zowel mensenrechten als internationale samenwerking promoten. Een eerste seminarie in 1959 met als titel ‘adult education as a means of developing and strengthening social and political responsibility’ was de aanzet voor een klemtoon op de creatie van burgerschap door volwassenonderwijs.

Na het eerste decennium verlegde het UIO zijn focus ook naar niet-Europese landen, die dit in het licht van de prille staatsvorming na de onafhankelijkheidsstrijden wel konden gebruiken.

Na de publicatie van het Faure-rapport ‘Learning to be’ in 1972 werd levenslang leren breder ingevuld dan enkel een middel om burgerschap te versterken. Het rapport, dat een stand van zaken gaf van het onderwijslandschap meer dan vijftig jaar geleden, verwees toen al naar mogelijke technologische tools zoals computers om het agogisch proces te versterken.

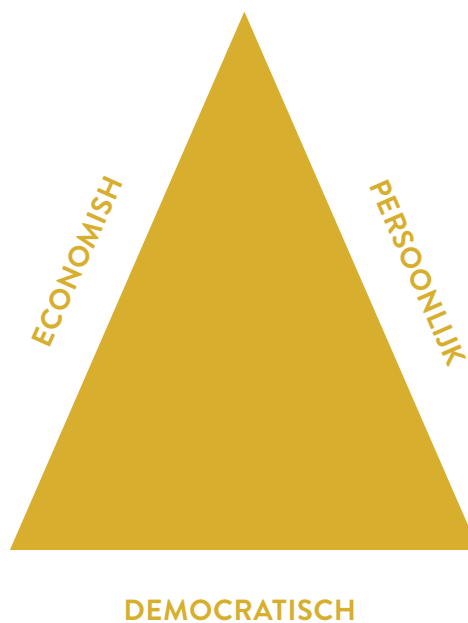


Ook lag de nadruk op leren als een permanent proces, waarbij burgers geen drempels tot toetreding mogen ervaren. Een leren dat niet enkel door de formele scolaire instellingen aangeboden diende te worden, maar ook door de bedrijfswereld.

Dat een internationale gouvernementele organisatie hier de klemtoon op legde, ontging ook België en zijn gemeenschappen niet. In Vlaanderen ontstonden allerlei initiatieven die het volwassenenonderwijs op verschillende wijze wilden ondersteunen. Ze kwamen uit verschillende hoeken: van de sociale partners (in de vorm van interprofessionele akkoorden), van vzw's, overheden en natuurlijk de onderwijswereld zelf. Pas rond de eeuwwisseling, in 1997, keurde de Vlaamse Regering echter een 'globaal beleidsplan permanente vorming' goed. De concrete invulling van dit plan werd wellicht gekleurd door de grotere bekendheid van het 'kennismaatschappij' en het groeiende belang van voortdurende bijscholing.

Deze oproep, waarin gepleit werd voor een domeinoverschrijdende samenwerking, won nog aan kracht door de mededeling op de top van Lissabon van 2001: 'Making a lifelong learning Europe a reality'. Sindsdien blijft deze klemtoon in Europese beleidsteksten voorkomen. Zo lezen we in het strategisch kader voor Europese samenwerking op het gebied van onderwijs en opleiding tot 2020 als eerste prioriteit: *'van een leven lang leren en mobiliteit een realiteit maken – de uitvoering van strategieën voor een leven lang leren, de ontwikkeling van aan het Europese kwalificatiekader gekoppelde nationale kwalificatiekaders en flexibelere leertrajecten moet worden voortgezet'*. Ook in de Vlaamse teksten blijft levenslang leren voorkomen, van het pact van Vilvoorde tot de recente Visie 2050: *'alle Vlamingen krijgen de kans om levenslang kennis te verwerven en hun talenten te ontplooiën, om bij te leren op sociaal en cultureel vlak en om nieuwe competenties en attitudes te ontwikkelen.'* In de teksten van de Franstalige gemeenschap komt dit begrip eveneens voor, zo vindt men in het Marshallplan 4.0 de volgende passage terug: *"La facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur et à la formation tout au long de la vie"*.

Het hoeft niet te verwonderen dat levenslang leren in deze visieteksten<sup>1</sup> gekoppeld wordt aan werk. Velen zouden het levenslang leren namelijk willen herleiden tot enkel 'verbrede inzetbaarheid' op de arbeidsmarkt<sup>2</sup>. Wij zijn van oordeel dat dit zeker een verrijkend aspect<sup>3</sup> kan zijn. Maar we willen eveneens benadrukken dat ook andere aspecten als 'actief burgerschap', 'sociale integratie' en 'zelfontplooiing', die allen op de Lissabon-top ter sprake kwamen, voor ons zeker even belangrijk zijn<sup>4</sup>. De drie functies van levenslang leren die de Nederlandse onderwijsfilosoof Biesta (2006) aanhaalde – de economische, persoonlijke en democratische functie – staan wat ons betreft dan ook op gelijke voet.



(Biesta, 2006)

Naast het duidelijke en tijdloze belang van zelfontplooiing, zijn we van mening dat vooral het burgerschapsaspect aan belang gewonnen heeft in dit post-9/11-tijdperk. De toenemende globalisering zorgt immers meer dan ooit voor een omgeving waarin vereenvoudigingen van bepaalde denkbeelden mogelijk 'clashes of civilisations' teweeg kunnen brengen. Dit wordt trouwens onderkend in de laatste beleidstekst van de commissie Levenslang Leren (EU, 2015).

## ASPECTEN VAN LEVENSLANG LEREN

1. Het **NON-FORMEEL LEREN** vindt plaats buiten de reguliere opleidingssystemen en leidt niet tot het behalen van een diploma of certificaat. Het gaat om educatie via activiteiten op de werkvloer en via initiatieven van het maatschappelijk middenveld.
2. Het **INFORMEEL LEREN** is het leren dat spontaan gebeurt in het dagelijkse leven, al dan niet onbewust.
3. Het **FORMEEL LEREN** tot slot vindt plaats in de reguliere opleidingssystemen en heeft als einddoel een diploma of certificaat.

Zoals de titel al vermeldt, zullen we ons dus vooral tot deze laatste vorm van levenslang leren beperken. We willen natuurlijk niet het belang van de andere vormen ontcrachten. Zo zijn we ervan overtuigd dat het non-formeel leren versterking verdient, vooral in de arbeidscontext. Het middenveld moet eveneens voldoende ondersteund worden om zijn educatieve rol te spelen. We vinden bovendien dat mensen voldoende geprikkeld moeten worden om hun eigen kennis te verrijken. De rol van de publieke media hierin dient gevrijwaard te blijven<sup>5</sup>.

## DE ROL VAN UNIVERSITEITEN

Wanneer we het formele leren onder de loep nemen, kiezen we ervoor om te focussen op de instellingen die niveau 6 en 7 van de onderwijskwalificatiestructuur bestrijken: de universiteiten. We beseffen dat we hiermee het onderwijs aangeboden door de centra voor basiseducatie en de centra voor volwassenenonderwijs links laten liggen. Idem dito voor de al dan niet gelieerde hogescholen en business schools, die ook een rol spelen in levenslang leren. Ook het verdergezet (gecertificeerd) onderwijsaanbod zoals postgraduatoren nemen we dus niet op in dit rapport. We richten ons net op universiteiten en hun aangepast regulier aanbod omdat deze instellingen op dit vlak het meest onderbelicht worden<sup>6</sup>.

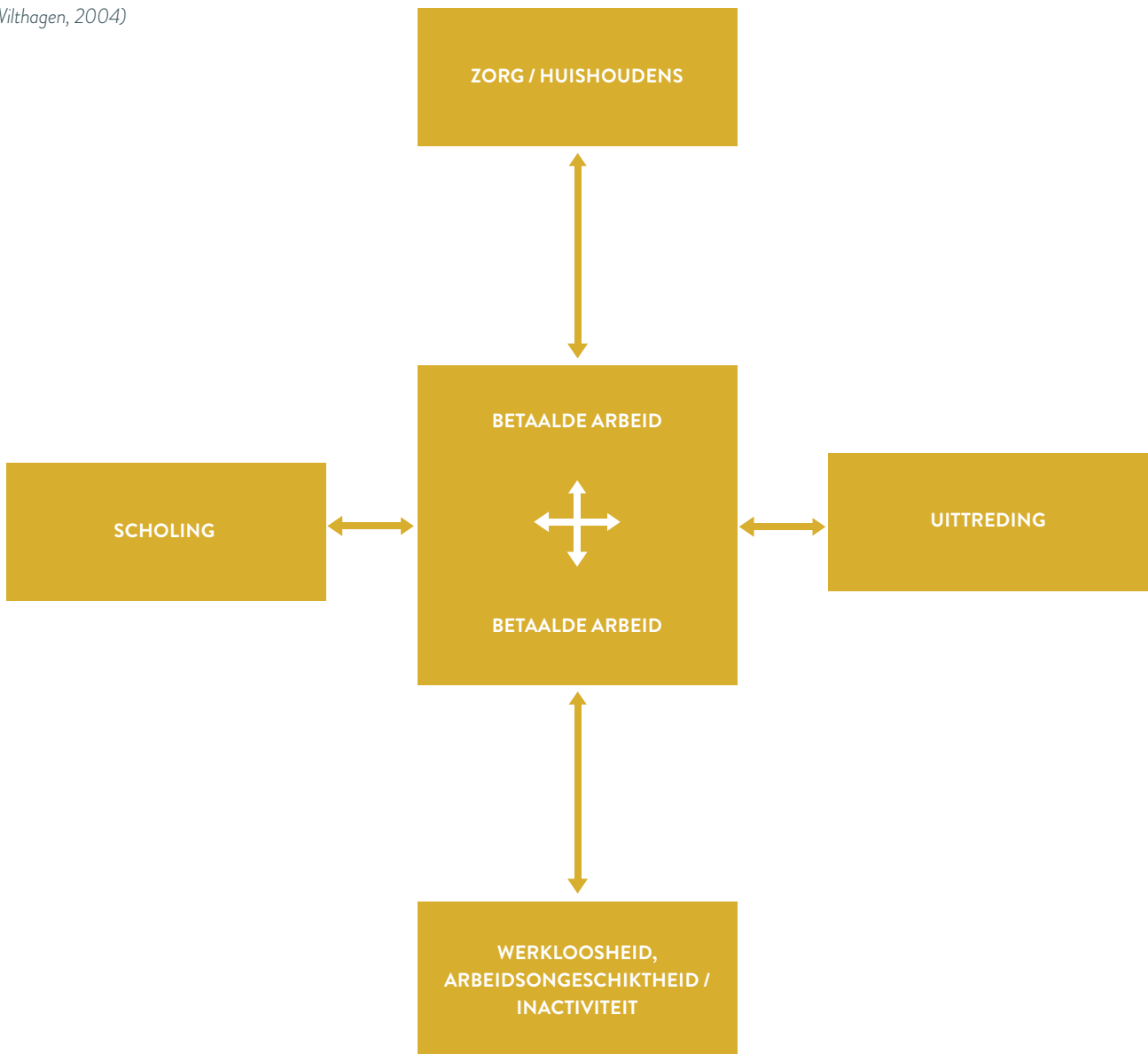
Dit uit zich niet alleen in het beperkte onderzoek hierover in beide landsdelen (in 2006 gebeurde dat voor het eerst én het laatst op grootschalige schaal in Vlaanderen<sup>7</sup>) en het ontbreken van deze link in de beleidsnota's onderwijs, maar ook bijvoorbeeld in de samenstelling van de raad rond levenslang leren van de Vlaamse Onderwijsraad, de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming, waar de universiteiten zelfs niet mee aan de tafel zitten.

## FLEXICURITY

Levenslang leren betekent in essentie leren vanaf het moment dat we geboren worden. Maar door onze focus op het voortgezet onderwijs zullen we de groep tot 18 jaar – een aantal uitzonderingen niet te na gesproken – overslaan en ons concentreren op een oudere groep. We bakenen onze doelgroep af tot de 30-plussers die al professioneel actief zijn en terug naar de schoolbanken willen. De keuze hiervoor wordt deels ingegeven door het idee van flexicurity<sup>8</sup> (Wilthagen, 2004) waar de lijnen tussen opleiding en werk vervaagt.

Landen die tot het continentale en Scandinavische welvaartsregime (Esping-Andersen, 1990) behoren, zetten in op een beleid dat zowel zekerheid aan zijn burgers verschaft als flexibiliteit van hen vraagt op de arbeidsmarkt. Als de samenleving een goed vangnet aanbiedt bij werkloosheid, erop toeziet dat de arbeidsvoorwaarden een goede balans vrije tijd-werk garanderen, de mogelijkheid tot uittreding voorzien na een bepaalde leeftijd of een aantal jaren carrière én dus scholingsmogelijkheden voorziet voor zijn burgers, dan mogen we van burgers ook verlangen dat ze zich flexibel opstellen ten opzichte van hun werkgever. De volgende figuur illustreert dit mooi.

(Wilthagen, 2004)



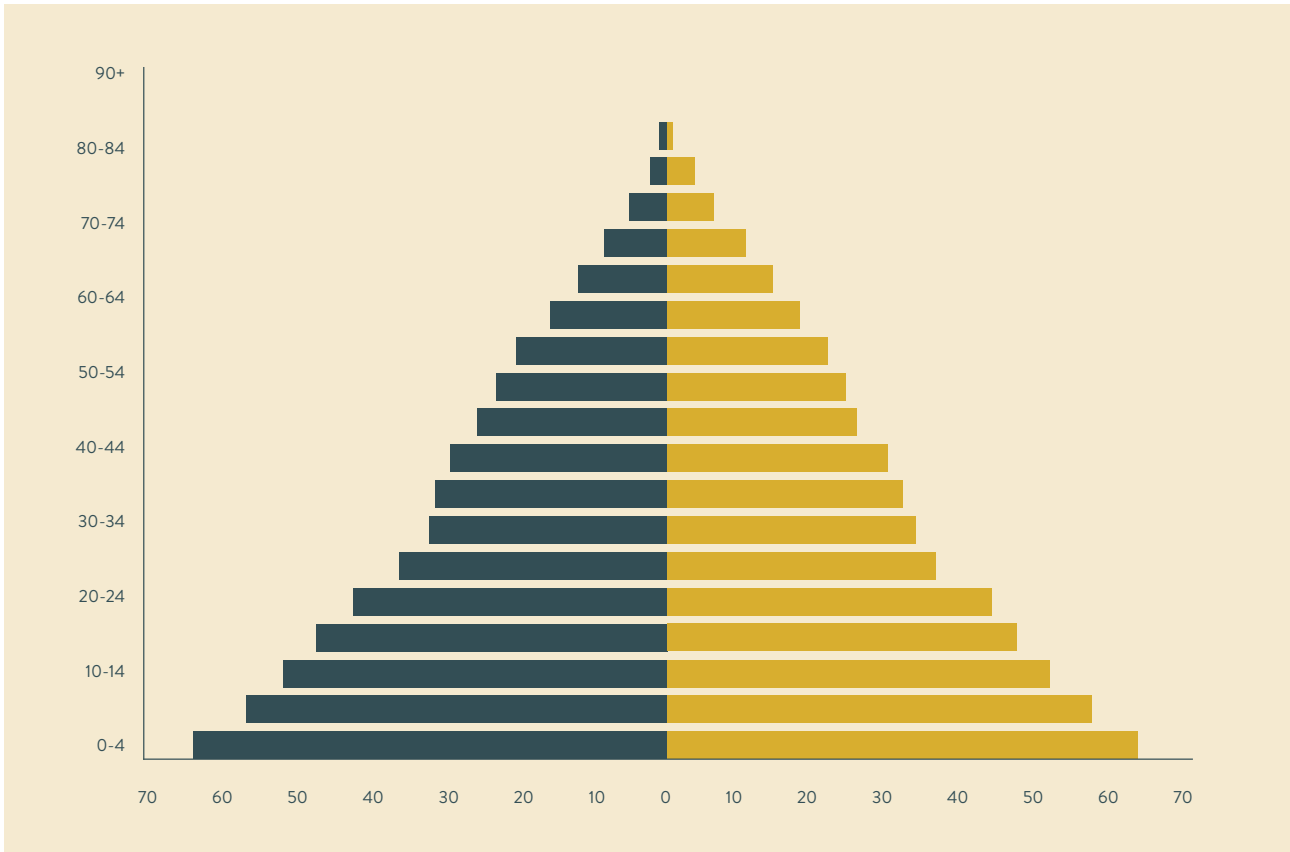
De (her)scholing die iemand in dit model volgt, kan ook universitair zijn. Temeer omdat de arbeidsmarkt steeds meer nood heeft aan hooggeschoolde skills (CEDEFOP, 2013). De meerwaarde op vlak van verloning voor de volwassene en de maatschappelijke meerwaarde an sich werd recent nog in een Zweeds

onderzoek aangetoond<sup>9</sup> (Stenberg & Wahlberg, 2015). Onze focus op volwassenen is bovendien demografisch gerechtvaardigd. Niet alleen wordt de bevolking (gezonder) ouder, de leeftijdspiramide wordt ook op zijn kop gezet. Daardoor komt er een grotere groep in aanmerking voor hoger onderwijs.

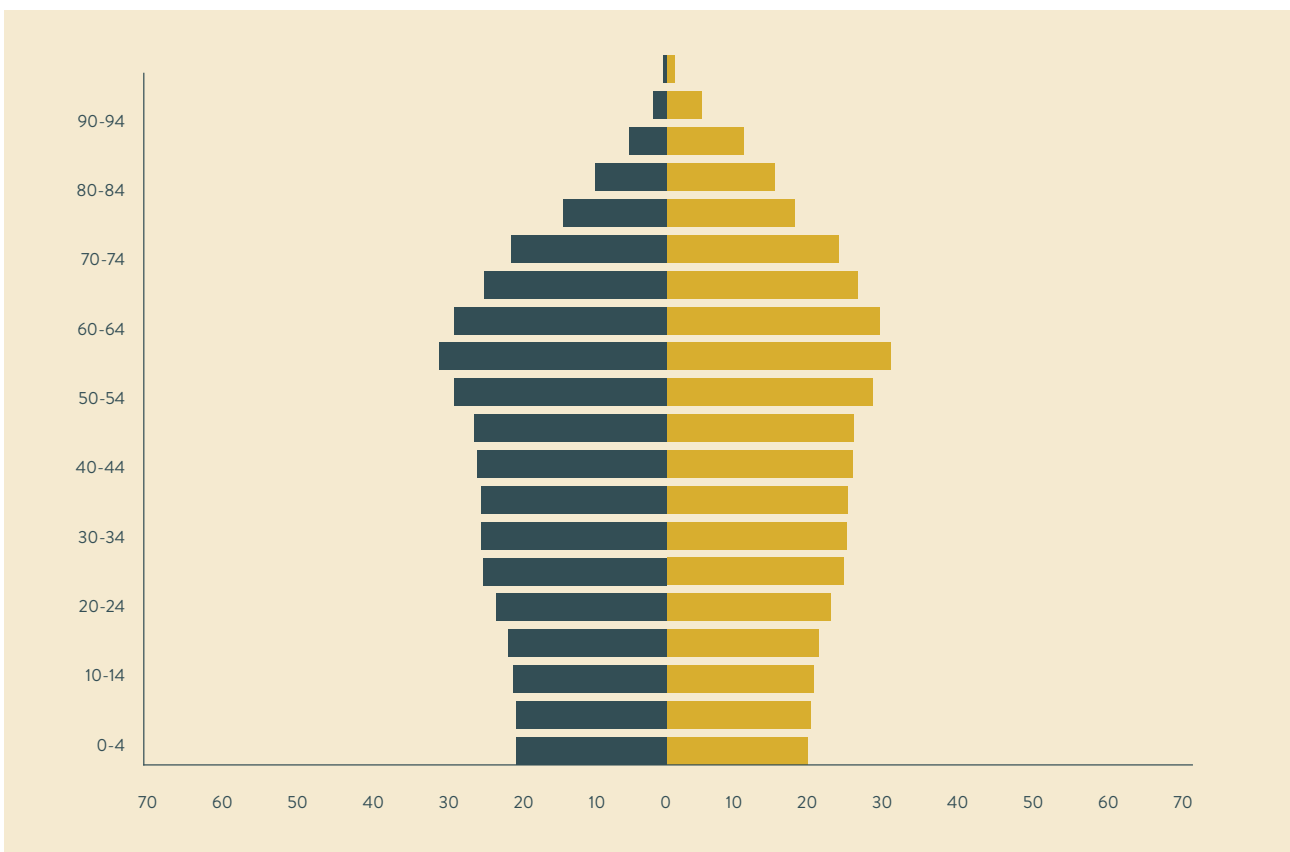
## LEEFTIJDSPIRAMIDE 1971

MANNEN

VROUWEN



## LEEFTIJDSPIRAMIDE 2020



(Declercq, 2012)

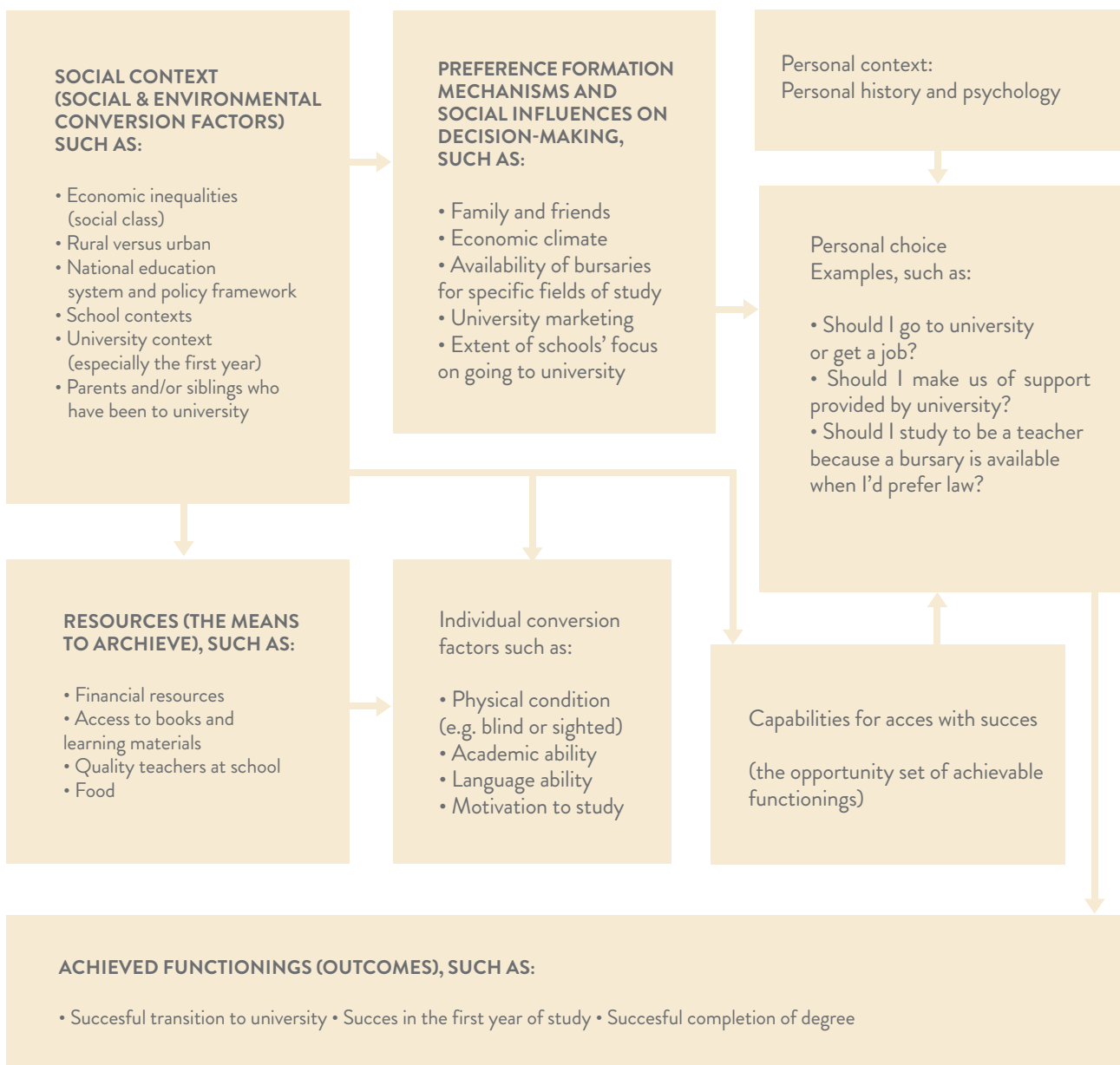


## CAPABILITY

De klemtoon op deze toegang is bovendien niet geïnspireerd door een diploma fetisjisme of een focus op aantallen. We willen er eerder op toezien dat mensen de mogelijkheid hebben om hiervoor te kiezen, zonder de dwang te voelen om een bepaalde richting uit te gaan. De capability-benadering van de Indiase econoom en Nobelprijswinnaar Amartya Sen (1980) is een goed voorbeeld van een stroming binnen de welvaartseconomie

die niet zozeer focust resources (middelen) of de outcomes (resultaten) maar eerder op capabilities (mogelijkheden)<sup>10</sup> als men iemands persoonlijk (subjectief) welzijn wil nagaan. Daarenboven is er in deze benadering aandacht voor elementen zoals de sociale, persoonlijke context en persoonlijke capaciteiten, die al dan niet een factor zijn in iemands keuze.

### CAPABILITY-BENADERING :



(Robeyns, 2005)

Wanneer we deze visie extrapoleren naar de situatie van volwassenen in het hoger onderwijs, mogen we dus niet alleen op het aanbod focussen of op de ‘rauwe cijfers’ van deelname – hoewel we de lezer die info wel zullen meegeven. We richten ons in de mate van het mogelijke ook op andere resources zoals iemands socio-economische positie, hoe de maatschappij hier tegenover staat en de invloed van iemands persoonlijke onderwijsgeschiedenis op de beslissing om al dan niet weer op de schoolbanken plaats te nemen.

Onze focus op ‘de mogelijkheid’ om bij te scholen, mag je dus eerder interpreteren als een focus op de rechtezijde en niet zozeer op de plichtenzijde. We stellen ons dus zeker vragen bij té vergaande flexibiliteit, die levenslang leren zou verplichten, opdat de burger een voldoende groot steentje bij zou dragen.

Tot slot willen we benadrukken dat het ons ook te doen is om toegankelijk kwalitatief onderwijs. Als diploma’s een middel zijn om deze kwaliteit te vrijwaren, moeten die ook toegankelijk zijn voor volwassenen.

## WERKWIJZE EN OPZET

Voor het opstellen van dit rapport hebben we ons, naast een obligate literatuurstudie, ook gebaseerd op gesprekken met experts. Van medewerkers van de verschillende studentenvoorzieningen tot personen van het departement onderwijs en academici die zich bezighouden met levenslang leren en digitalisering. Vervolgens hebben de andere leden van de Vrijdaggroep deze nota getoetst.

Aangezien de auteurs geen ‘zuivere’ onderwijsexperts zijn, gebruiken we niet altijd het gepaste jargon – wat hopelijk de toegankelijkheid en leesbaarheid ten goede komt – en werd een aantal vitale verbeterpunten mogelijk over het hoofd gezien. Bovendien hebben de auteurs zich omwille van de betere beschikbaarheid van bronnen hoofdzakelijk gefocust op de Vlaamse Gemeenschap. We kunnen dus evenmin garanderen dat alle bemerkingen en voorstellen ter verbetering van toepassing zijn in de Franstalige Gemeenschap, doch proberen waar mogelijk ook aandacht te schenken aan deze gemeenschap. Door dit thema te belichten hopen we echter dat er ruimte ontstaat in het publiek debat om experts hun zeg te laten doen en hierbij de rol van de universiteiten aan te scherpen.

Het rapport is als volgt opgebouwd. Allereerst wordt er een stand van zaken gegeven over levenslang leren, met een bespreking van het aanbod en de ondersteunende maatregelen.

Vervolgens kijken we naar de toekomst, met argumenten voor het toenemende belang van levenslang leren. We houden ook een pleidooi voor online digitaal leren als pedagogische ‘game changer’ in de strijd om moeilijkere doelgroepen te bereiken.

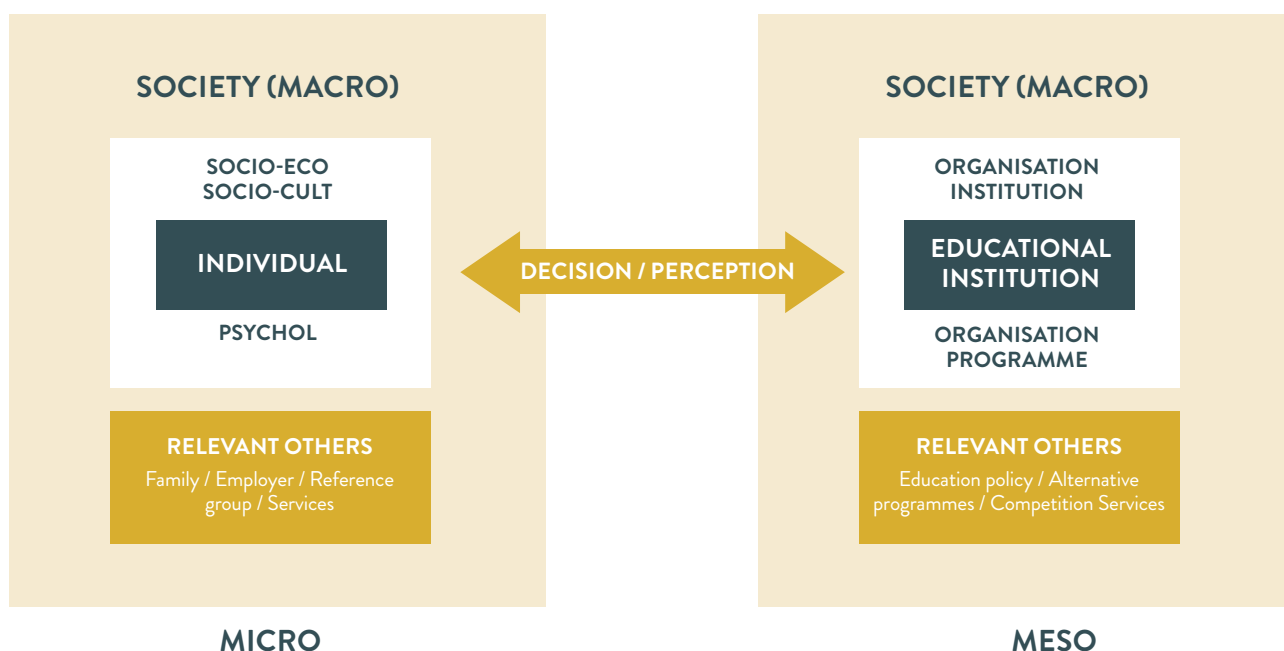
De centrale stelling is dat in een globale, **gedematerialiseerde samenleving** waarin **creativiteit, relaties en persoonlijkheid centraal** komen te staan, **levenslang leren** een pure **noodzaak** wordt. Online (**blended**) **learning** is een beloftevolle **hefboomtechnologie** om dat doel te bereiken, waarbij de klemtoon van lesgeven verschuift naar non-cognitieve vaardigheden.

We moeten echter nog veel beleidsmatige, technologische en pedagogische hordes nemen. Concrete aanbevelingen voor universiteiten en beleidsmakers om deze toekomst te realiseren, formuleren we dan ook in het laatste deel van dit rapport.

## 2. DE HUIDIGE INVULLING VAN LEVENSLANG LEREN: EEN STAND VAN ZAKEN

In deze kaderende sectie zullen we een aantal kernvragen in het debat rond levenslang leren beantwoorden. Waaruit bestaat het specifieke aanbod? En hoe komen mensen te weten dat er nog een op maat afgestemd aanbod voor hen is, na een aantal jaren weg van de schoolbanken? Met andere woorden: wat zijn de informatiekanalen?

Logischerwijs zouden we als eerste nagaan hoe groot de vraag van volwassenen naar universitaire studies nu juist is. Het is echter niet mogelijk om die informatie te puren uit bestaand onderzoek. De bestaande studies hebben immers vooral mensen bevroegd die al gebruik gemaakt hebben van dit aanbod. Naar ons weten is er hierrond nog geen marktonderzoek geweest. Daar komt bij dat de aard van het aanbod een belangrijke invloed heeft op de vraag. Dit wordt mooi geïllustreerd in het 'conceptual lifelong learning model' dat in lijn ligt met de hierboven geschetste 'capability'-aanpak.



(Boeren et al. 2010)

Naast de vorm van het aanbod in het hoger onderwijs, dat we hieronder bespreken, kunnen volgens dit model ook ervaringen meespelen die mensen mogelijk ondervonden hebben tijdens hun periode in het secundair onderwijs ook meespelen in hun keuze om zich in te schrijven aan het hoger onderwijs.

De scholing van de ouders speelt hierin een grote rol. Kinderen van hooggeschoolde ouders hebben in Vlaanderen veel betere ervaringen met het secundair onderwijs, gaan doorgaans naar kwalitatief betere middelbare scholen (Nicaise, 2007) en hebben zesmaal meer kans om aan hogere studies te beginnen dan kinderen met laaggeschoolde ouders (OESO, 2014). Deze laatste groep maakt amper zes procent uit van de totale studentenpopulatie in het hoger onderwijs (OESO, 2014). Dat de scholing van de ouders en het bijbehorende sociale kapitaal hierin zo erg meespeelt, heeft ongetwijfeld te maken met hoe het secundair onderwijs er op zijn beurt uitziet. Tot voor kort moesten kinderen in de eerste graad al hun studiekeuze<sup>11</sup> doorgeven, wat kinderen van beter geïnformeerde ouders een voorsprong gaf. Bij de oriëntering krijgen bepaalde socio-economische groepen bovendien sneller het advies om bepaalde (maatschappelijk lager aangeziene) richtingen te volgen én zijn sociaal-economisch zwakkere ouders sneller geneigd dit advies te volgen.

Bij de oriëntering krijgen bepaalde socio-economische groepen bovendien sneller het advies om bepaalde (maatschappelijk lager aangeziene) richtingen te volgen én zijn sociaal-economisch zwakkere ouders sneller geneigd dit advies te volgen. Kinderen komen mede hierdoor in foutieve richtingen terecht en zakken af naar lagere richtingen (het zogenaamde watervalstelsel) waardoor schoolmoeheid vaker optreedt en ze sneller op een negatief spoor terechtkomen.<sup>12</sup>

Andere voorbeelden die bewijzen dat de cultuur van de secundaire scholen vooral gericht is op de (blanke) middenklasse zijn de manier en tijdstip waarop bijvoorbeeld de oudercontacten georganiseerd worden en de wijze waarop de inhoud van het curriculum vorm krijgt (Agirdag, 2015). Ook zien we dat kinderen met een migratie-achtergrond vaker een C-attest krijgen dan kinderen met dezelfde studieresultaten

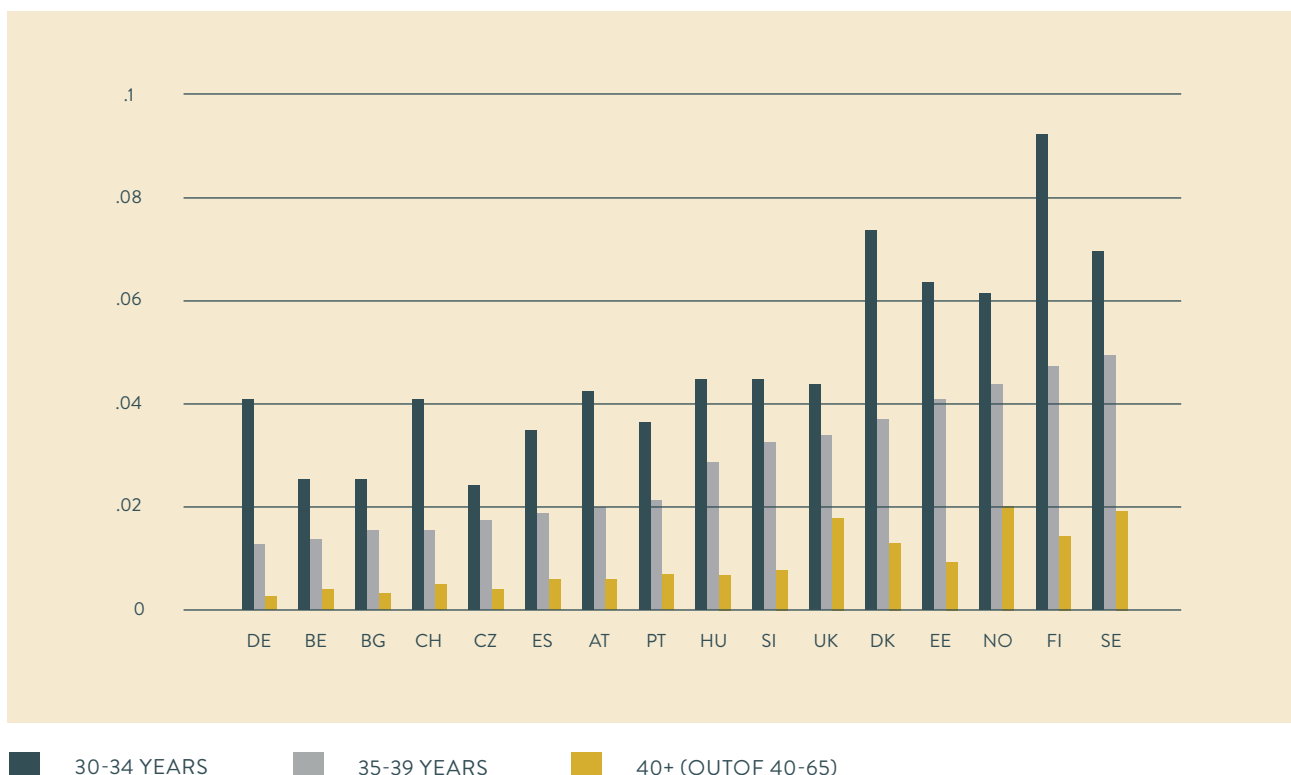
Het geslacht van leerlingen speelt eveneens een rol. Doordat vrouwelijke leerkrachten oververtegenwoordigd zijn in het secundaire onderwijs, worden masculiene eigenschappen minder gewaardeerd. Jongens zullen dus meer negatieve feedback ontvangen dan meisjes tijdens hun middelbare schoolperiode (Consuegra, 2015).

Randvoorwaarden na de studie aan het secundair onderwijs, zoals een soepele werkgever en kinderopvang, kunnen er dan (ook) weer toe bijdragen dat de mentale bandbreedte<sup>13</sup> van het individu het toelaat om zich al voldoende te informeren over het geschikte aanbod.

Ook wat maatschappelijk aanvaard is -wat de peers hierover zeggen en/of bereikt hebben- kan een rol spelen om zich al dan niet in te schrijven.

## BELGIË SCOORT SLECHT QUA DEELNAME

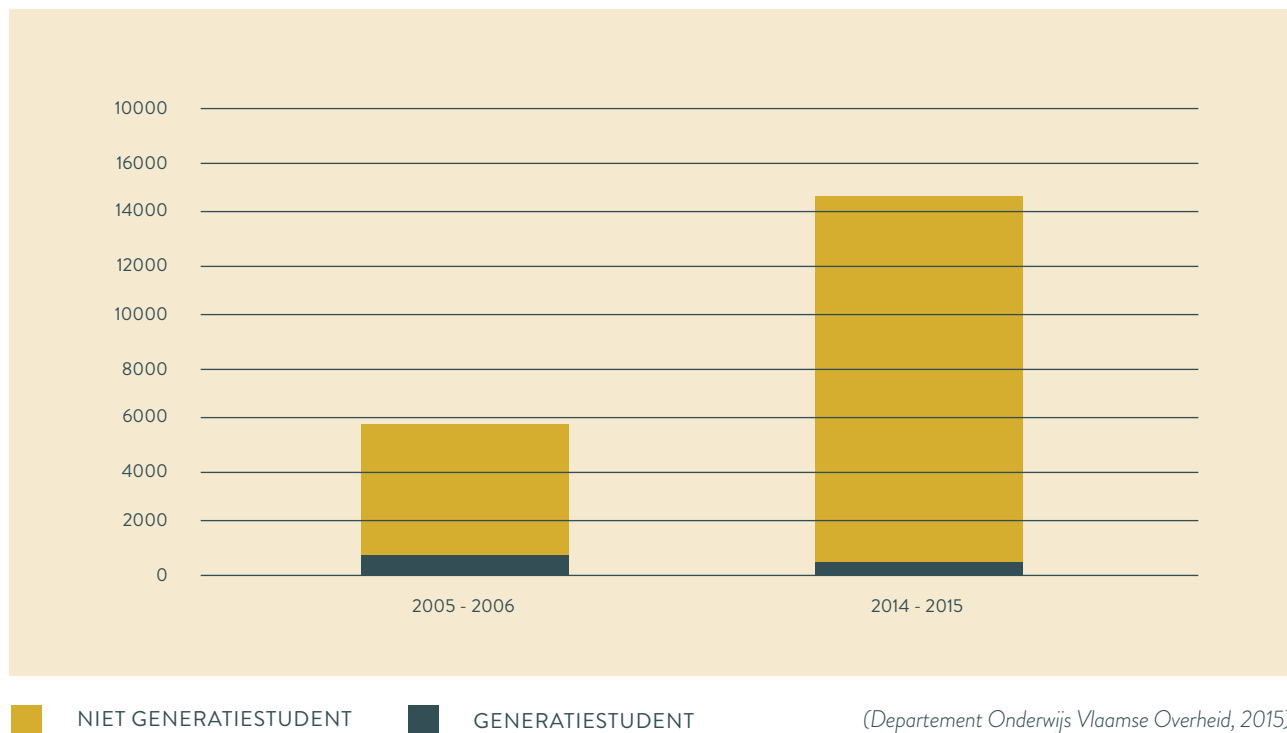
We kunnen dus niet echt een juiste schatting van de vraag geven. Wel kunnen we een stand van zaken geven van de huidige deelname. Wanneer we de **relatieve deelname van 30-plussers** aan tertiair onderwijs in België vergelijken met de situatie andere Europese lidstaten, dan zien we dat ons land **tot de slechte leerlingen behoort** (Hallsten, 2011).





In Vlaanderen kunnen we op basis van de databank hoger onderwijs aangeven dat het aantal 30-plussers dat als generatiestudent aan de universiteit studeert (nog geen diploma in het Vlaams hoger onderwijs behaald) niet in stijgende lijn gaat. In het academiejaar 2005-2006 ging het nog over 394 studenten, in het academiejaar over 215 studenten<sup>14</sup>. Van die 215 studenten zijn er slechts 58 werkstudent.

Bij de niet-generatiestudenten zien we dan weer wel een explosie: van 5.491 in het academiejaar 2005-2006 tot 14.631 in het academiejaar 2014-2015<sup>15</sup>. Van deze laatste groep is 91,98 procent geen werkstudent.



### **Van de 30-plussers die zich in het laatste academiejaar inschreven in Vlaanderen, heeft dus 98,55 procent een diploma hoger onderwijs!**

Dit ligt in lijn met een recente PIAAC-studie (Vakgroep Onderwijs Ugent, 2013) die aangeeft dat er een Mattheus-effect is in het levenslang leren in het algemeen: wie al hoger opgeleid is, volgt nog meer opleidingen. Een gelijkaardige vaststelling werd gemaakt in een review paper over de stijgende participatie in het Europese hoger onderwijs (Osborne, 2004):

*“... However, a number of commentators (Schuetze & Slowey, 2000; Murphy et al. , 2002) have reported that the quantitative expansion of higher education has not necessarily been accompanied by a system-wide improvement in access for those groups in society who have historically not participated. “*

Er zijn dus een stijgend aantal studenten, maar het aantal ouderen dat geen diploma heeft, participeert niet méér dan voorheen. Integendeel, zelfs minder.

De lagere participatie van lager geschoolden strookt ook met Bourdieus analyse van de universiteit. Denkers zoals Bourdieu waren sceptisch over de mogelijkheid van een echte democratisering van het hoger onderwijs. In hun ogen zal de elite steeds drempels opwerpen om ervoor te zorgen dat niet iedereen kan toetreden tot hun kring. Aangezien de universiteit dé toegangspoort bij uitstek hiervoor is, lijkt een bredere instroom dus zeker iets dat niet snel aanvaard zal worden.

Als we ons naast de aantallen even op de motieven focussen van de personen die herintreden in Vlaanderen, moeten we ons baseren op een studie van 2006 (Cantillon & De Lathouwer, 2006). Hierin wordt aangegeven dat vooral intrinsieke leermotieven een rol spelen en daarna professionele en financiële redenen. De laatste twee spelen voor personen zonder tertiair diploma wel een grotere rol. Deze laatste groep geeft ook aan dat dat financiële problemen studeren verhinderen. Voor de voltallige groep is de combinatie studeren en kinderen niet evident.

## ER WORDEN NOCHTANS VERSCHILLENDE MAATREGELEN GETROFFEN...

België scoort kortom niet hoog bij de relatieve deelname van oudere studenten en de volwassen studenten zijn vooral hooggeschoold. In de volgende paragrafen geven we een overzicht van de specifieke initiatieven die al werden genomen rond levenslang leren. Het gaat over een behoorlijk groot aantal. Zo zullen we in de volgende korte sub paragrafen de volgende maatregelen onder de loep nemen:

1. SPECIFIEKE TRAJECTEN EN PROGRAMMA'S
2. AVONDONDERWIJS
3. CREDITCONTRACTEN EN EVC'S
4. DE OPEN UNIVERSITEIT
5. FINANCIËLE EN ANDERE STIMULI
6. 'CAPACITY BUILDING' ROND HET LLL

We zullen zien dat er bij **elk van deze verschillende aspecten wel mogelijke obstakels op de weg liggen.**

### **SPECIFIEKE TRAJECTEN EN PROGRAMMA'S**

De Belgische universiteiten hebben, net zoals andere Europese universiteiten, het afgelopen decennium hun programma's flexibeler gemaakt, met de invoering van het flexibiliseringsdecreet en de BA-MA-structuur. Deze mogelijkheid om op een flexibelere manier een diploma te behalen, kan volgens internationale studies ook het levenslang leren stimuleren (Taylor, 2001). Onder impuls hiervan ontwikkelde men in Vlaanderen een aantal programma's en systemen die de mogelijke herintreding van volwassenen zouden kunnen vergemakkelijken.

We kunnen echter niet aangeven of onze universiteiten op vlak van deze verschillende initiatieven al dan niet beter scoren dan andere universiteiten. **Mainstream rankings zoals de Shanghai Ranking of de Times Higher Education-ranking houden geen rekening mee met hoe universiteiten scoren op vlak van levenslang leren.** Meer zelfs, universiteiten die daar vaak hoog op scoren, doen dat net niet op het Maatschappelijk Verantwoord (MVO) Gebeuren (Duke & Hinzen, 2015).

Natuurlijk bestaan er initiatieven die wel vergelijkingen mogelijk maken, maar die blijven onderbelicht en verwachten ook een deelname van universiteiten, iets wat niet altijd gebeurde. Zo zijn er de 'third mission'-indicatoren<sup>16</sup>, die naast een bijdrage tot sociale doelen en technologische transfers ook een categorie continued education hebben. In deze categorie peilt men op basis van 8 domeinen: van institutionele inbedding van levenslang leren tot mate waarin het curriculum aangepast is aan deze vorm van leren, hoe ver een universiteit hier rond staat.

Ten eerste zijn er trajecten voor werkstudenten. Die zijn interessant voor mensen die nog geen hoger onderwijs gevolgd hebben omdat ze al bestaan op bachelorniveau en de student in spe garanderen dat de opleiding op een aantal vlakken is aangepast. Om als werktraject erkend te worden, zijn een aantal kwalitatieve onderwijsaanpassingen een voorwaarde. Dat gaat over tijdstip of vorm van het aangeboden onderwijs, maar ook over aangepaste begeleiding, examinering en studie- of leermateriaal in opleidingen.<sup>17</sup> De overheid stimuleert universiteiten hierin door een tegemoetkoming te voorzien voor het aandeel ingeschreven werkstudenten.

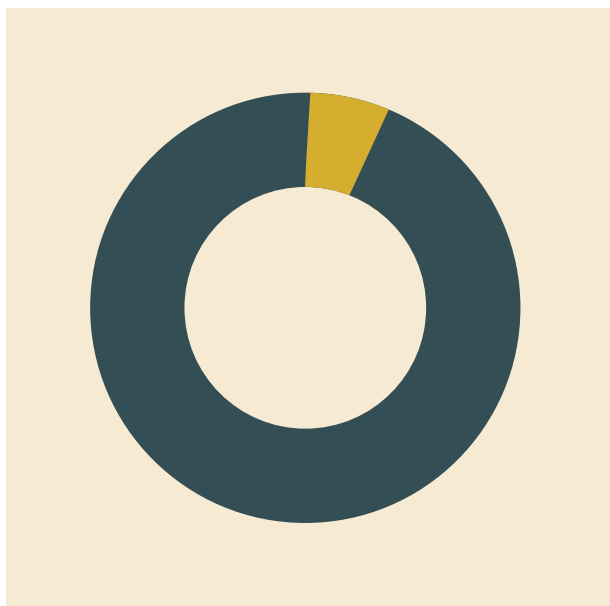
Daarnaast bestaan er ook schakelprogramma's. Die bieden mensen die al een professionele bachelor op zak hebben de mogelijkheid om sneller een master te halen.

Beide vormen worden in alle Vlaamse universiteiten aangeboden. **Niet alle universiteiten hebben een even groot aanbod van trajecten voor werkstudenten of schakelprogramma's**, maar dit ligt in lijn met het reguliere aanbod van iedere universiteit. Ze leggen ook andere klemtonen. De Ugent voerde bijvoorbeeld onlangs nog het statuut van student-ondernemer<sup>18</sup> in. Dat moet niet alleen studenten stimuleren om te ondernemen, maar kan ook extra flexibiliteit voor ondernemers bieden.

Het is eveneens opmerkelijk dat er slechts een **beperkt aantal van deze schakelprogramma's en werktrajecten in de STEM-richtingen** (Science Technology Engineering en Mathematics) terug te vinden zijn.

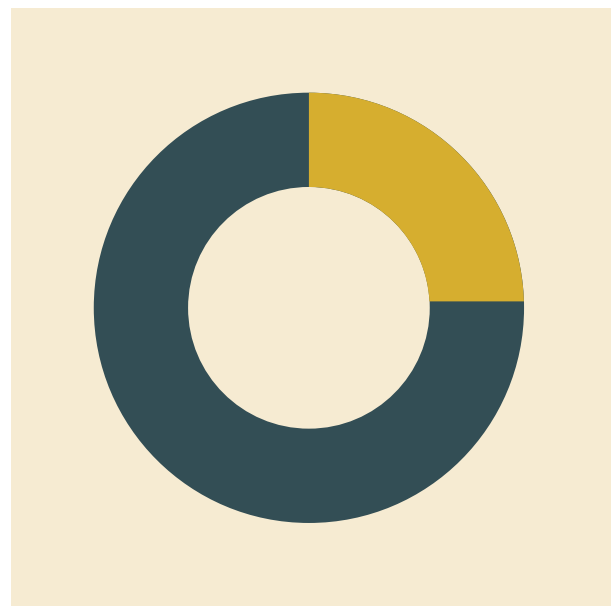
Van de 28 in 2013-2014 als werktraject erkende ABA's behoren er slechts twee<sup>19</sup> tot de STEM-groep. En dat terwijl de beleidsklemtoon<sup>20</sup> – terecht of onterecht (zie verder) – net naar deze richtingen verschuift. In de schakelprogramma's behoren slechts 38 van de 115 aangeboden tot de STEM-groep.

#### WERKTRAJECT ABA



■ NIET-STEM      ■ STEM

#### SCHAKELPROGRAMMA'S



(Onderwijskiezer, 2015)

De respondenten gaven als mogelijke reden aan dat in een STEM-richting practica noodzakelijk zijn om de stof voldoende in de vingers te krijgen. De fysieke aanwezigheid van studenten is dus een voorwaarde. Bovendien zijn er ook veel meer groepswerken nodig. Daarenboven gaven ze aan dat dergelijke kennis snel verwater, waardoor zij-instromers, die al een tijdje niet meer van de schoolbanken zaten,

moeilijker de (wetenschappelijke) draad op kunnen pikken. Dat leidt tot een lager aanbod aan bachelors.<sup>21</sup>

Dat er maar 28 ABA's in werkstudenttraject zijn ten opzichte van 115 schakelprogramma's lijkt ook een indicatie dat men van herintreders verwacht wordt dat ze al een hoger diploma op zak hebben.

## **AVONDONDERWIJS — Avondopleidingen komen als flexibele vorm in bovenstaande programma's niet zo veel voor.<sup>22</sup>**

Dit ligt vaak aan de extra kost van de infrastructuur, de noodzaak voor diensten (bijvoorbeeld bibliotheken) om langer open te blijven en de overvolle agenda's van het academisch personeel. Voor hen betekent avondonderwijs extra werklast omdat ze dezelfde les tweemaal moeten geven. Daarnaast moeten ze hun onderwijsopdrachten ook nog eens combineren met onderzoeksopdrachten en maatschappelijke dienstverlening.

Een andere reden waarom avondonderwijs volgens één respondent moeilijker zou liggen, is de vervrouwelijking van het docentenkorps.<sup>23</sup> Vrouwen krijgen meer kansen binnen de academische wereld dan vroeger, maar nemen toch nog steeds de traditionele gezinstaken op zich. Hierdoor zijn ze minder flexibel dan hun mannelijke collega's die nog kunnen genieten van de 'traditionele' rolverdeling. Andere respondenten vonden dat dit argument helemaal geen rol speelt.

Wat ook de redenen zijn, de relatieve schaarste aan opleidingen op een later tijdstip kan een gemiste kans zijn. De Vlaamse bevolking kampt namelijk net met een hoge tijdsdruk (Glorieux, 2009) en avondlessen kunnen soelaas bieden om ruimte te scheppen in drukke agenda's.

De inspanningen van docenten voor dergelijke avondlijke lessen wordt bovendien niet meegenomen in de criteria van mogelijke promotie. Een studie vermeldde daarenboven dat docenten niet

**CREDITCONTRACTEN EN EVC'S** — Naast bovengenoemde programma's en avondonderwijs kunnen geïnteresseerden zich ook inschrijven in een systeem dat hen de mogelijkheid geeft om credits te verwerven voor bepaalde vakken. Dat gebeurt door een creditcontract met de universiteit af te sluiten. In dit systeem kan men gebruik maken van de reguliere ondersteuning voor het afleggen van een vak. Daarnaast bestaat ook nog het examencontract. In dit systeem kan je vakken kan afleggen en credits behalen, maar mag je geen gebruik maken van de reguliere ondersteuning. Ook kan je vrijstellingen verkrijgen voor elders verworven competenties.

altijd over de juiste vaardigheden beschikken om aan volwassenen te doceren. In de academische trainingscentra voor docerend personeel vinden ze daarvoor te weinig ondersteuning (Boeren, 2012).

Ze zijn immers vooral pedagogisch getraind en beschikken niet altijd over andragogische skills die onderbelicht worden in het aanbod van deze centra. Ook wordt er aangegeven dat docenten vaak té lang uit het werkveld zijn om goed om te gaan met de praktische inzichten van werkstudenten (Wahlgren, 2015).

Terwijl avondopleidingen in Vlaanderen niet zo veel voorkomen is dit in Wallonië de enige manier op basis van dewelke men zijn opleidingen aan volwassenen aanpast. Zo zijn er richtingen met "horaire décalé". In dit systeem gaan de lessen door vanaf 18u of op zaterdag. Daarnaast heeft men richtingen met "horaire aménagéé" of "horaire adapté" waar de vakken naast op latere tijdstippen en in het weekend ook op 1 dag geconcentreerd kunnen zijn. Universiteiten worden hier echter niet zoals Vlaanderen toe gestimuleerd waar universiteiten immers een tegemoetkoming krijgen voor het aantal ingeschreven werkstudenten die in de werktrajecten zitten. In de Franstalige gemeenschap heeft men verspreid over de verschillende universiteiten 6 bacheloropleidingen en 21 masteropleidingen die op 1 van beide manieren worden gegeven. Hier behoort slechts 1 opleiding tot de STEM opleidingen (informatica).

Als die op de werkvloer zijn behaald, dient men hiervoor steeds een aanvraag in te dienen per vak bij de desbetreffende prof.

Op dit moment maakt het ook nog niet uit of deze competenties formeel erkend zijn of niet. **In de huidige Vlaamse kwalificatiestructuur is de link tussen beroepskwalificaties en onderwijskwalificaties immers nog maar beperkt uitgewerkt.** Bovendien zijn de tot nog toe erkende beroepskwalificaties ook bijna allemaal maximaal tot niveau 5 uitgewerkt.<sup>25</sup> Dus niet op niveau van de academische kwalificaties. Voor wie in het buitenland al hogere studies heeft aangevat, bestaat de mogelijkheid om



deze gelijk te schakelen of om er vrijstellingen voor te krijgen. De vraag naar dergelijke vrijstellingen zal, zeker gezien de huidige vluchtelingen-crisis, stijgen. **De huidige gelijkenschakelingsprocedure wordt door velen als zeer omslachtig ervaren.** Vooral de werking

**OPEN UNIVERSITEIT** — Naast het ‘reguliere aanbod van de Vlaamse universiteiten’ is er ook nog de Open Universiteit. Deze Nederlandse universiteit werkt samen met de Vlaamse universiteiten en is gespecialiseerd in afstandsonderwijs. Op elke website van de Vlaamse universiteiten vindt men onder de rubriek ‘levenslang leren’ een hyperlink naar deze instelling terug. Aan deze unief ligt het inschrijvingsgeld wel dubbel zo hoog. **Ook is er nog geen erkenning voor de richting psychologie, met 40 procent van de cursisten de meest gevolgde richting.** Het aanbod van masters en bachelors is daarenboven niet zo groot als dat van de reguliere universiteiten. dan ook meer en meer naar een concurrent dan naar een bondgenoot die hun lacunes

## FINANCIËLE EN ANDERE STIMULI

Mensen die zich willen inschrijven voor een opleiding in het Vlaamse hoger onderwijs kunnen gebruik maken van een aantal steunmaatregelen. Drie daarvan worden vandaag de dag vooral naar voren geschoven:<sup>26</sup> Betaald Educatief Verlof (BEV), tijdskrediet en opleidingscheques. Elke maatregel hier uitvoerig uitleggen zou ons té ver leiden. Belangrijk is te melden dat **deze** maatregelen door velen **kritisch** beoordeeld worden:

- Zo luidt de kritiek op het systeem van **betaald educatief verlof, dat voor iedereen in de privé toegankelijk is**, vooral dat **niet alle opleidingen in aanmerking komen**. Schakelopleidingen die niet in de avond gegeven worden, vallen bijvoorbeeld mogelijk uit de boot. Ook is het registratiesysteem zeer rigide: het werkt met aanwezigheidslijsten waardoor afstandsonderwijs geen optie is.
- Het systeem van **tijdskrediet** kampt – net als trouwens het BEV – met de drempel dat **het akkoord van de werkgever nodig is**. Uit rondvraag leren we dat werknemers vaak – al dan niet terecht – angst hebben om dit aan hun werkgever mee te delen. Die zou immers hun opleidingsambities verkeerd kunnen interpreteren als het verlangen om

opvult. van NARIC, de overheidsinstelling die zich hierover ontfermt, wordt zwaar bekritiseerd<sup>25</sup>. In Vlaanderen bestaan er evenmin mogelijkheden om zijn of haar kennis en vaardigheden in een werksituatie te laten screenen. In Duitsland kan dat wel al.

Zo is het er bijvoorbeeld onmogelijk om een opleiding ingenieurswetenschappen te volgen of een andere STEM-opleiding zoals chemie.

Aangezien herintreders er een grote groep vormen, is er bij de Open Universiteit wel zeer veel expertise aanwezig om deze groep te begeleiden bij de studies. Een aantal respondenten van Vlaamse universiteiten vraagt zich echter af wat het nut nog is van de samenwerking met deze Nederlandse universiteit. Ze beginnen immers zelf meer en meer richtingen aan te bieden die flexibel gevolgd kunnen worden. De Open Universiteit evalueert dan ook meer en meer naar een concurrent dan naar een bondgenoot die hun lacunes opvult.

van werkgever te veranderen. Daar komt bij dat de voorziene betaalde periodes beperkt zijn, terwijl voor mensen die werken ‘een voldoende grote spreiding in de tijd’ gegarandeerd zou moeten zijn opdat ze succesvol een studie kunnen afwerken.

- Op het systeem van **opleidingscheques** wordt de **omslachtige aanvraagprocedure** vaak aangehaald als kritiek punt. Men moet immers de helft van het aan te vragen bedrag voor opleidingscheques voorschieten alvorens men er gebruik van kan maken. Om het gebruik hiervan aan te moedigen, zou een systeem van opting-out dan ook veel beter werken. Tenminste, als de doelstelling van deze maatregel is dat deze veel gebruikt wordt, iets wat volgens een aantal insiders niet het geval is.

Ook op de algemene tendens om deze **financiële steunmaatregelen te beperken tot enkel maatschappelijke en professioneel integrerende opleidingen** kan kritiek geuit worden. Zeker omdat Vlaanderen als een van de weinige regio’s goed scoort op vlak van het levensbreed leren (Boeren & Nicaise, 2013). Een positieve evolutie is wel dat de men de steunmaatregelen meer wil afstemmen op de doelgroepen en deze categorialer wil maken. Dat kan mogelijk de efficiëntie ten goede kan komen. (Sels, 2009)

**De stijging van het inschrijvingsgeld is volgens vele respondenten betreuenswaardig, maar lijkt in praktijk geen drempel te vormen voor zij-instromers.<sup>27</sup>**

De huidige oudere studenten die al een diploma hoger onderwijs hebben, kunnen namelijk al uit een groter budget puren. Het is natuurlijk nog de vraag of dat voor mensen zonder diploma ook het geval is.

### **‘CAPACITY BUILDING’ ROND LEVENSLANG LEREN**

— De verschillende universiteiten proberen onderling kennis rond dit thema uit te wisselen. Volgens de respondenten gebeurt dit echter te sporadisch en krijgt dit thema ook niet veel prioriteit. Naast deze interne uitwisselingen trachten Vlaamse universiteiten hun kennis over levenslang leren te vergroten door deel te nemen aan (gespecialiseerde) netwerken zoals het European University Continuing Education Network (EUCEN). Samen met andere universiteiten hebben ze

De stijging van het vaste bedrag zorgt er eveneens voor dat het opnemen van credits minder aantrekkelijk wordt.

**Opvallend is daarnaast dat er rond de in de literatuur vaak voorkomende drempel van kinderopvang<sup>28</sup> geen initiatieven zijn genomen.**

bijvoorbeeld binnen de Europese Universitaire Associatie een charter<sup>29</sup> in 2008 onderschreven waarin ze zich onder andere voor het volgende engageerden: Dat het ondertekenen van dergelijke charters een engagement in dergelijke netwerken voor sommigen deels als ‘window dressing’ gebruikt wordt, kunnen we niet ontkennen. Maar het verhoogt toch de verantwoordelijkheid over dit thema. Daarenboven zorgen dergelijke instellingen voor een kennisopbouw, die vaak kritisch is ten opzichte van haar eigen leden.<sup>30</sup>

## **MAAR DEZE INFORMATIE SIJPELT NIET ALTIJD EVEN GOED DOOR...**

**Maar deze informatie sijpelt niet altijd even goed door...** Voor mensen die weer in de boeken willen vliegen, is het niet altijd evident waar te beginnen. Toegankelijke informatie is dan ook zeker belangrijk. De verschillende universiteiten hebben hier al een lange weg in afgelegd. Niet alleen vind je op elke website terug welke opleidingen je kan volgen in een apart traject voor werkstudenten, je vindt er ook terug voor welke richtingen er schakelprogramma’s (cfr. infra) zijn. Daarnaast organiseren de meeste universiteiten ook aparte onthaaldagen, specifiek voor studenten die later instromen. Wanneer studenten effectief zijn ingeschreven, kunnen ze tevens meer info krijgen van studentenbegeleiders, die specifiek voor hen zijn aangesteld (UA met zijn centrum West specifiek voor werkstudenten) of van studie-trajectbegeleiders die op de faculteiten al voor de gewone dagstudenten aanwezig zijn. Digitaal kunnen ze ook gebruikmaken van de verschillende intranetten (Minerva, Toledo, Pointcarré) die de universiteiten al gebruiken voor hun reguliere studenten.

**Tijdens de gesprekken met de experts gaven zij echter aan dat maar een zeer beperkt deel van het totale marketingbudget van de universiteiten hierop gericht is.**

**Er werd eveneens aangehaald dat de informatie niet altijd is aangepast aan de doelgroep.** Het aanbod is vooral toegankelijk voor reguliere instromers – mensen op de overgang van secundair naar hoger onderwijs – en niet zozeer voor een groep die al een tijd van de schoolbanken is verdwenen. Aan de groep die nog nooit heeft deelgenomen aan het hoger onderwijs is de info al helemaal niet aangepast. De hierboven aangehaalde specifieke onthaaldagen zijn niettemin een stap in de goede richting. Ook biedt de Ugent oudere nieuwkomers voortrajecten aan, waar zijn op een jaar tijd zowel hun Nederlands kunnen bijschaven als hulp krijgen bij het maken van de juiste studiekeuze.<sup>31</sup>

Naast de sites van de verschillende universiteiten zijn er aan Vlaamstalige zijde ook sites van externen die dit aanbod kenbaar maken, zoals onderwijskiezer.be, een site opgericht door de koepel van CLN’s. Naast een uitgebreid overzicht van de verschillende programma’s vind je op de site ook het studierendement per richting terug. Het is echter een gemiste kans dat **het rendement voor schakelprogramma’s niet wordt meegenomen en dat er geen extra opdeling is gemaakt voor herintreders.** Dit zou het realiteitsgehalte voor mensen die zich aan een studie willen wagen nochtans ten goede komen.

# 3. DE TOEKOMST VAN LEVENSLANG LEREN IN EEN CREATIEVE SAMENLEVING

Nu we de huidige stand van zaken kennen (context, aanbod, ondersteunende maatregelen en informatie-verstrekking), richten we ons in de komende twee secties op de toekomst. We bespreken hoe de globale sociologische en culturele evoluties de huidige vorm en organisatie van onderwijs onder hoge druk zetten. Vervolgens gaan we dieper in op de rol die online leren hierin kan spelen. We zullen beargumenteren dat digitaal / blended leren niet als een minderwaardige vorm van onderwijs gezien moet worden, maar juist een perfecte match kan zijn voor de veranderende noden van de maatschappij en haar (levenslange) leerders. Het is een hefboomtechnologie is die de lang voorspelde revolutie van onderwijs kan ondersteunen.

## LEREN EN LEERDERS ZIJN VERANDERD

De globale mediacultuur die sinds de jaren tachtig in opmars is, heeft de huidige generatie leerlingen in belangrijke mate beïnvloed. Hedendaagse studenten verwachten voorbewerkte, pasklare informatie, opgedeeld in kleine, onafhankelijke concrete audiovisuele objecten. De komst van het internet en mobiele technologie heeft deze evolutie enkel maar versneld door de voortdurende aanwezigheid en intense uitwisseling van media in het leven van jongeren.

Al deze elementen hebben een culturele verschuiving teweeggebracht waarin opinies en ervaringen, samenwerking, 'deel uitmaken van', individuele expressie, creativiteit en pragmatisme centraal staan. Deze leefwereld staat in schril contrast met de archaische manier van lesgeven die al honderden jaren onveranderd is gebleven en waarin het gevestigde model van kennisoverdracht en absolute autoriteit primeren. Dit geheel van conflicten wordt soms aangeduid met de al langer bekende 'crisis in educatie' (Tokoro & Steels, 2003).

Uiteraard heeft deze evolutie ook impact op het profiel van de student.

Zo zijn studenten op achttien jaar nog niet steeds klaar om een weloverwogen keuze te maken qua studierichting (De Callataÿ, 2013). Waar een opleiding vroeger meestal eindigde na de middelbare of hogere studie, worden werknemers bovendien vaker geconfronteerd met de noodzaak om zich voortdurend bij te scholen en aan te passen aan deze nieuwe culturele en technologische realiteit. Dit geldt niet alleen meer voor kaderleden, maar ook voor werknemers van alle statuten en met een verschillende scholingsachtergrond.

Bovendien zorgt de globale toename van participatie in tertiair onderwijs ervoor dat er de komende tien jaar 100 miljoen studenten zullen bijkomen, vooral uit minder 'rijke' landen. Het is duidelijk dat het onderwijs deze vraag niet op de huidige klassieke manier kan opvangen. Hiervoor zouden immers elke week vier (!) universiteiten met een capaciteit van 30 000 studenten bijgebouwd moeten worden (Stamenka, Uvalić - Trumbić, 2010). In deze context wordt er dan ook veel hoop gesteld op een schaalbare online toegang tot educatie.

## DE ONLINE BEWEGING: EEN SOCIOLOGISCHE EN CULTURELE SHIFT

De digitale wereld nestelt zich steeds dieper en integraler in onze levens, wat zich bijvoorbeeld uit in een begrip als 'digitale identiteit'.

De digitale revolutie leidt bovendien tot een *dematerialisatie* van de economie en arbeidsmarkt, waarin de goederen die we consumeren,

én de toegevoegde waarde die we produceren, semi-virtueel worden en dus minder afhankelijk zijn van een bepaalde locatie (Michalski, Miller & Stevens, 2000).

Dit is nu al zichtbaar in de VS, waar één vijfde van de inwoners van thuis uit werkt [Forbes]. Hoewel thuiswerken duidelijke nadelen heeft als het slecht omkaderd is<sup>32</sup>, zijn de redenen die de werknemers opgeven blijkbaar doorslaggevend genoeg: (a) tijdswinst door het vermijden van woon-werkverkeer, (b) grotere flexibiliteit, (c) meer productiviteit door grotere zelfstandigheid en (d) kostenbesparing. Het is niet onredelijk een gelijkaardige evolutie te verwachten in de manier waarop burgers en instellingen omgaan met educatie.

**De nieuwe technologieën** (internet, mobiel en sociale media) **kunnen dus niet beschouwd worden als een pure techniciteit, maar als een belangrijke sociologische actor, een krachtige drijfveer die de aard, toegang en verspreiding van kennis grondig wijzigt.** De geschiedenis van de boekdrukkunst leert ons dat een verandering in de verdeling van kennis een niet te onderschatten invloed heeft op de samenleving en kan leiden tot een verdere emancipatie van de burger. Uniek aan de huidige situatie is niet enkel het gemak en de snelheid van overdracht, maar ook het feit dat iedereen zowel consument als *producent* van kennis wordt.

Ook aan de zijde van werkgevers komt onderwijs onder druk te staan: de meerwaarde van kennis

## MASSIVE OPEN ONLINE COURSES

Een van de evoluties die de laatste jaren voor veel ophef zorgde, zijn zogenaamde MOOC's of Massive Open Online Courses: online opleidingen/lessen die gratis aangeboden worden door o.a. universiteiten. In het wereldwijde debat hierover werd niet zelden het 'einde van universiteiten' aangekondigd, in de verwachting dat informatietechnologie onderwijs even radicaal zou veranderen als de pers en media, de reclamewereld, de muziek- en boekenverkoop of de reissector. Hoewel de 'hype' inmiddels een beetje is gaan liggen en geen enkele van de voorspellingen

daalt en moet het opnemen tegen het toenemende belang van non-cognitieve skills. Creativiteit, kritische ingesteldheid, probleemoplossend denken en leiderschap op de werkvloer zijn essentieel in een innoverende maatschappij (Peters, Marginson & Murphy, 2009). Ook de doorgedreven specialisering enerzijds en de multidisciplinariteit anderzijds zetten de traditionele silo-gebaseerde en kennis-georiënteerde organisatie van onderwijs extra onder druk. Doordat repetitieve jobs meer en meer verdwijnen, wordt *wie je bent* dus steeds belangrijker: je persoonlijkheid, je opinie, al wat je uniek maakt. Er vindt dus als het ware een verschuiving plaats van de *kenniswerker*, die geestelijke taken kan uitvoeren, naar de *relationele werknemer* (Colvin, 2015).

Sommigen stellen zelfs dat de focus op non-cognitieve skills groter moet zijn dan de focus op STEM-onderwijs. Zij redeneren dat de innovatie die onontbeerlijk voor de groei van een economie net uit creativiteit ontstaat (Phelps, 2014). Zich afvragen *waarom je iets* moet doen is dus van groter nut dan *hoe je iets* moet doen. Bovendien zijn deze vaardigheden ook minder vatbaar voor robotisering dan de STEM-skills (Frey, Osborne 2013; Kaplan, 2015). Anderen geven dan weer aan dat STEM-skills – en zeker de daarbij horende digitale geletterdheid – onontbeerlijk zijn om mee te innoveren, maar dat de extra verloning aan medewerkers die het relationele met het STEM-matige combineren zal toekomen.

waarheid werd, blijven MOOC's wel aan terrein winnen. Deze vorm van leren heeft gezien de digitalisering van de samenleving zeker aan belang en 'believers' gewonnen. Zo stelde de VLIR hier nog een nota<sup>8</sup> over op en publiceerde de Koninklijke Vlaamse Academie van Wetenschappen en Kunsten er onlangs een positiepaper over.<sup>9</sup> Ondanks deze grote belangstelling en de meer dan 1500 MOOC's die in Europa ontwikkeld werden (33 in België) [Open Education Scoreboard], lijkt de tijd echter nog niet rijp voor een duidelijke visie of een gecoördineerd beleid.

Vanuit een zuiver pedagogisch of technologisch perspectief zijn MOOC's momenteel geen verbetering maar eerder een stap terug. Er wordt geen gebruik gemaakt van de laatste webtechnologie, noch van de vele inzichten in pedagogie die al decennia bekend zijn uit Open Universiteiten, afstandsonderwijs, cognitieve psychologie of Montessori, Freinet en andere types onderwijs.

De lage kwaliteit van de aangeboden opleidingen (niet zozeer inhoudelijk, maar op pedagogisch vlak) en het gebrek aan didactische ondersteuning en begeleiding van de studenten, worden dan ook vaak aangehaald als ultieme spelbreker. Vooral het op grote schaal aanbieden van succesvolle leerervaringen zonder arbeidsintensieve ondersteuning wordt als dé cruciale uitdaging van MOOC's gezien. Laurillard besluit: "education is not a mass customer industry: it is a personal client industry". (Laurillard, 2010)

Niettemin trekken deze online cursussen - ondanks de technologische en pedagogische achterstand - massa's geïnteresseerden aan en beginnen ze nu al bepaalde segmenten van onderwijs (bv. corporate learning) een nieuwe vorm te geven.

## OOK ACCREDITATIE KOMT ONDER DRUK TE STAAN...

Omwille van de bezorgdheid over de kwaliteit en de praktische moeilijkheden om online betrouwbare testen af te nemen, blijft accreditatie door universiteiten op dit moment het belangrijkste mechanisme om de kwaliteit te beschermen. Dit is als het ware het huidige business model van universiteiten.

Om deze reden blijft de 'toegevoegde waarde' van MOOC's momenteel dan ook beperkt. Het is echter belangrijk in te zien dat dit geen 'absoluut' gegeven is: accreditatie is een *middel* tot kwaliteitsbescherming, geen doel op zich.

Wat écht telt, is het vertrouwen van de maatschappij (waaronder werkgevers) in het leerproces van de student. Hoewel diploma's een courante basisvereiste zijn voor de meeste jobs, blijken ze in realiteit niet toereikend en komen ook diploma's onder toenemende druk:

Dit lijkt te suggereren dat er inderdaad een grote vraag is naar nieuwe onderwijsvormen voor levenslang leren.

Het is echter te kort door de bocht om in MOOC's de heilige graal te zien. Het is dan ook de gezamenlijke verantwoordelijkheid van overheden en universiteiten om de kwaliteit en gelijke toegang in het oog te houden:

*"The hard problem isn't democratizing access to education. It's democratizing access to the perceived benefits of education. That's a crucial difference. The first is only valuable as a way of getting at the second."* Mike Caulfield, Washington State University

Wat de pedagogische achterstand betreft, is in deze context de toename in online cursussen en informatie over de succesvolle creatie van online leerervaringen een interessante evolutie. Ondanks jarenlange ervaring in vele instellingen lijkt er pas nu echt een globaal debat te ontstaan over hoe online afstandsonderwijs pedagogisch doeltreffender gemaakt kan worden en welke rol traditionele instellingen, overheden en de privé-sector hierin kunnen spelen. Alleen dit al is een verdienste van MOOC's.

- werkgevers doen uitgebreide screenings bij aanwervingen (kan een werknemer goed samenwerken, hoe gaat zij/hij om met een concrete uitdaging zoals een programmeeropdracht?);
- vorige ervaringen zijn erg belangrijk (heeft de persoon vroeger bij een gerespecteerd bedrijf gewerkt, hoe ziet het portfolio van een designer eruit);
- certificaten van gespecialiseerde beroepsverenigingen tellen evenzeer mee.

Het mag dan ook niet verbazen dat vele werkgevers wél geïnteresseerd zijn in MOOC's 'ondanks' de bekommernissen over kwaliteit. Zo merkt men bijvoorbeeld een grote interesse bij bedrijven voor het gebruik van MOOC's en gerelateerde technologie voor beroepsopleidingen. Veel leren gebeurt ten slotte in een informele of niet-formele context buiten de universiteit en de gewenste vaardigheden beperken zich niet tot puur cognitieve eigenschappen.

# 4. ONLINE LEREN, HEFBOOMTECHNOLOGIE VOOR LEVENSLANG LEREN

## ONLINE LEREN IS TOEGANKELIJK

Hoewel de huidige MOOC's populairder zijn bij hoogopgeleide profielen, lijkt deze trend stilaan te veranderen. Er zijn geen redenen om te veronderstellen dat toekomstige jonge studenten - volledig op hun gemak met de moderne technologie - deze opportuniteit zouden laten liggen. Vooral in landen waar de toegang tot hoog-kwalitatief traditioneel onderwijs beperkt is, biedt deze vorm van leren een enorm potentieel. Dit geldt ook voor groepen die momenteel geen gebruik maken van afstandsonderwijs. Het is in dit geval wel erg belangrijk dat er voldoende aandacht is voor het wegnemen van de 'digitale drempels' (vooral bij ouderen), die de toegang tot de in *principe* breed toegankelijke online cursussen belemmeren.

Op deze digitale barrière na, biedt online afstandsonderwijs een interessant potentieel voor mensen die zich niet kunnen vinden in de traditionele manier van lesgeven, zoals levenslange leerders en de nieuwe generatie jongeren. De drempels die niet-participanten van levenslang leren momenteel ondervinden (Boeren & Nicaise, 2010), zijn:

- (a) *Situationele drempels* (gebrek aan tijd, niet combineerbaar met gezinsleven)
- (b) *Institutionele drempels* (slechte bereikbaarheid, te hoge inschrijvingsgelden)
- (c) *Dispositionele drempels*

## BLENDED LEARNING EN NON-COGNITIVE SKILLS GAAN HAND IN HAND

De alomtegenwoordige toegang tot kennis via het internet heeft ervoor gezorgd dat haar toegevoegde waarde gevoelig gedaald is. Bovendien zorgen robotica en artificiële intelligentie ervoor dat steeds meer taken door machines worden overgenomen en vormen mobiele technologieën een extensie van het 'ik' (Rubens, 2014).

Online afstandsonderwijs lijkt in belangrijke mate tegemoet te komen aan die drempels. Onderzoek toont aan dat de grote flexibiliteit en onafhankelijk qua tijdsbesteding en ruimte als grootste pluspunt wordt ervaren. Om deze reden zijn ze dan ook extra geschikt voor volwassen studenten die omwille van hun situatie (werk / gezin) niet kunnen deelnemen aan het dagonderwijs. Het is dus van belang om het voorbehoud ten opzichte van de didactische kwaliteit van online oplossingen af te wegen tegen het wegnemen van bovenstaande drempels. Dat moet levenslang leren toegankelijker maken.

Het verbeteren van de omstandigheden voor groepen die nog geen tertiaire opleiding hebben genoten, biedt uiteraard ook voordelen voor de groep levenslange leerders die nu al de weg vinden naar het aanbod. Denken we bv. aan leerkrachten (om bij te scholen over hun onderwerp), ouders (om hun kinderen te helpen), geëngageerde burgers (die persoonlijke verrijking zoeken) en werknemers (in het kader van hun professionele ontwikkeling).



Deze evolutie zet de huidige vorm van onderwijs, waarin weinig tot geen aandacht is voor het individu, dan ook onder druk. Nochtans schuilt hier een aanzienlijk potentieel voor online afstandsonderwijs. Al in 1972 zag Michael G. Moore een belangrijke rol weggelegd voor afstandsonderwijs in de context van de ‘bevrijding’ van de zelfstandige zelfsturende student, die onafhankelijk haar/zijn eigen parcours aflegt. Steeds vaker bevinden burgers zich immers in een situatie waarin ze zelf verantwoordelijk zijn voor hun leertraject (Moore, 1972). In deze visie wordt onderwijs (in de breedste zin) als centraal element gezien in de persoonlijke ontwikkeling van elke burger in de creatieve maatschappij, in de vorming van die ‘unieke ik’.

De onafhankelijkheid die online cursussen bieden, vormt dus geen drempel, maar juist een gewenste situatie voor de autonome, onafhankelijke leerder. Het feit dat de aanwezigheid van – en de interactie met – digitale technologie een natuurlijk gegeven wordt, leidt ons tot de conclusie dat online leren een hefboomtechnologie is voor levenslang leren. De goedkope verspreiding en alomtegenwoordigheid van internet kan online cursussen in een stroomversnelling brengen, eens de pedagogie volwassen geworden is. Essentieel is wel dat in de reële wereld, de klasomgeving, de nodige ondersteuning wordt gegeven om de non-cognitive skills te promoten.

## ER BESTAAT EEN PEDAGOGISCHE KLOOF

**BIJ ONLINE CURSUSSEN...** – Onderwijs is een complex gegeven met vele actoren en facetten, waarin de rol van technologie nog steeds controversieel is. Critici halen dan ook het lage aandeel studenten die MOOC’s succesvol beëindigen aan als bewijs van hun falen. De vaststelling is zélf echter een symptoom dat de moeilijkheid illustreert om pedagogie te herdenken in functie van de levenslange leerder in een online context. Zo zijn de deelnemers niet noodzakelijk geïnteresseerd om een cursus volledig af te werken, maar willen ze enkel meepikken wat voor hen relevant is (zogenaamde ‘samplers’). Het percentage is bovendien een slechte maatstaf als men wil meten hoeveel participanten effectief hebben geleerd.

Toch kunnen we niet ontkennen dat de pedagogische kwaliteit van de online cursussen meestal ondermaats is en niet aangepast aan de online en afstandsomgeving.<sup>33</sup>

- (1) men geeft les zoals vroeger, maar a.h.v. de nieuwe technologie,
- (2) men doet dingen die vroeger niet mogelijk waren en
- (3) het lesgeven zelf wordt getransformeerd.

Ondanks decennia aan onderzoek en ervaring in afstandsonderwijs en online leren, hanteren MOOC’s primitieve vormen van pedagogie en didactiek. Ze bevinden zich dus in fase één. Zoals P. Sloep het treffend verwoordt: “substitution is a poor form of design” (Sloep 2014).

Aan de andere kant leidt de komst van online leren tot nieuwe mogelijkheden op vlak van de ‘formalisering van leren’ en evidence-based pedagogiek. De grote schaal van studenten en de fijnkorrelige mogelijkheden voor interacties met het platform (dat alle didactische handelingen bemiddelt) laten immers toe om op rigoureuus en kwantificeerbaar onderzoek te doen.

Deze ontwikkeling is al zichtbaar door de komst van nieuwe wetenschappelijke velden en bijhorende conferenties zoals *Education Data Mining* (EDM) en *learning analytics*.

**... EN IN DE UNIVERSITEITEN** — De eerlijkheid gebiedt ons om ook het onderwijs aan universiteiten onder de loop te nemen. Ondanks de sterk veranderende samenleving is de manier van lesgeven de laatste tweehonderd jaar globaal grotendeels onveranderd gebleven. De klemtoon van lesgeven ligt voornamelijk op kennisoverdracht en cognitieve skills, waarbij het echte leren grotendeels verbannen wordt naar buiten de lessen. Het hoeft geen betoog dat dit soort leren enkel werkt bij sterk gemotiveerde studenten die de nodige achtergrond en non-cognitieve skills bezitten. Laat daar nu juist

de schoen wringen bij levenslange leerders die nooit een universitaire opleiding hebben genoten.

De huidige situatie is opmerkelijk omdat veel effectieve strategieën en methodieken tot lesgeven hun nut al hebben bewezen (denken we aan Montessori, Freinet, Erikson, Piaget,...), niet alleen voor kinderen maar ook in de specifieke context van ‘distance learning’. Nog absurder is dat de meeste universiteiten een faculteit of departement pedagogiek hebben én ondersteunende diensten ter verbetering van de leskwaliteit. In de meeste universiteiten zijn docenten bovendien maar pas verplicht om een traject ‘onderwijs professionalisering’ te volgen. Het is dan ook treffend dat de pedagogische kwaliteit vaak als zwak punt van huidige MOOC’s wordt aangehaald door... academici.

## 5. AANBEVELINGEN

### AANBEVELING #1: TECHNOLOGIE EN PEDAGOGIE IN SYMBIOSE

In dit deel sommen we onze vier aanbevelingen op. Daarbij hebben we zowel oog voor wat nu nog ‘in the box’ lijkt, als voor wat er onterecht ‘uit’ lijkt. Op vlak van de short-term-wins blijft het merendeel van de aanbevelingen die bijna tien jaar geleden vermeld werden in het rapport van Cantillon en De Lathauwer nog steeds overeind. Een aantal daarvan zetten we hieronder nog eens in de verf, maar we formuleren er ook een aantal bijkomende.

**TECHNOLOGIE ALS EEN STRATEGISCHE PEDAGOGISCHE PIJLER** — Weten hoe een technologie werkt, is een heel andere zaak dan weten hoe ermee les te geven. Te vaak worden technologie en pedagogie als onafhankelijke domeinen gezien, waarbij online cursussen worden ontworpen zonder de nodige kennis van pedagogie. Ondanks geïsoleerde experimenten, is de technologische realiteit te weinig een strategische pijler in pedagogische visies en worden de mogelijkheden onvoldoende benut (Laurillard, 2010). Dit is spijtig, omdat beide vakgebieden veel van elkaar kunnen leren. Het inpassen en opnemen van technologie in de pedagogische visie is dan ook een eerste aanbeveling. We bedoelen hier niet technologie in de enge betekenis, maar de nieuwe sociale digitale realiteit inclusief distance learning

(voor zowel traditionele studenten als levenslange leerders), zoals hierboven beschreven. Deze visie moet verder reiken dan ‘hetzelfde doen met een nieuwe technologie’<sup>34</sup>. Er is een vertaling nodig naar een werkelijk ‘blended learning’-model waarbij het lesgeven zélf in haar essentie wordt getransformeerd en pedagogie en technologie optimaal samenwerken. Op dit moment is dit niet het geval of komt men er alvast onvoldoende duidelijk mee naar buiten.

Het is van belang dat deze visie door het rectoraat wordt ondersteund en dat er voldoende tijd en budget vrijgemaakt wordt voor o.a. de geleidelijke conversie van de cursussen, het ontwikkelen van zinvolle learning analytics en het stimuleren van hergebruik door een beleid omtrent Open Educational Resources (OERs).

**EEN NIEUWE ROL VOOR DOCENTEN: COACHING** — Professoren zullen daarom een deel van de autonomie die ze nu genieten bij het lesgeven, moeten opofferen ten voordele van een weldoordachte digitale didactiek. In praktijk blijkt dit niet steeds zo voor de hand liggend — herinneren we de opschudding bij de invoering van verplichte taaltest Engels. Het ontwerpen van online cursussen is bovendien het resultaat van de gezamenlijke inspanning van een team, waarbij multi-disciplinariteit troef is.

We moeten dus meer dan voldoende aandacht besteden aan de opleiding én begeleiding van het lesgevend personeel: hun rol verandert immers ingrijpend. Het behelst veel meer dan de veranderende interactie met de studenten (online) of de aard van het cursusmateriaal (digitaal). De strikte scheiding tussen student en docent verdwijnt (o.a. door collaboratief leren), waarbij studenten niet langer passieve, uniforme wezens zijn die kennis moeten reproduceren, maar unieke individuen met eigen karakters en attitudes. De rol van de leerkracht verandert dus van docent naar coach.

## **AANBEVELING #2: BENADEREN & SENSIBILISEREN VAN OUDEREN EN ANDERE ATYPISCHE GROEPEN**

**FINANCIERING** — Naast het versoepelen van de registratievereisten van een aantal maatregelen, moeten we het vernauwen tot een bepaald aantal opleidingen eventueel ook herbekijken. Het verder categoriseren van bepaalde financiële maatregelen kan, gezien de lagere deelname van personen zonder diploma hoger onderwijs, zeker te rechtvaardigen zijn. De duur van de steunmaatregel zou beter ook meer in lijn liggen met de duur van de gevolgde opleiding. Bij de hervorming van het systeem naar aanleiding van de zesde staatshervorming moet er sowieso op toegezien worden dat de nieuwe vormen van financiering ‘technology-proof’ zijn.

Werkgevers moeten op dit vlak ook meer hun rol spelen. Zij zouden bijvoorbeeld ‘doorgroeitrajecten’ als extralegaal voordeel mogen aanbieden, in plaats van een bedrijfswagen. De overheid zou hen (ook) hier zeker fiscaal kunnen in stimuleren.

Het gestegen vaste bedrag dat studenten moeten betalen bij hun inschrijving, kan eveneens het afzonderlijk opnemen van credits door ouderen fnuiken.

Het leidt ons te ver om hier in detail op in te gaan. Gelukkig kan je voor een diepere analyse terecht bij vele ervaringen en onderzoeken, zoals bv. het werk van Garrison (Garrison & Vaughan, 2008), die onderwijs beschouwt in een context van zogenaamde ‘communities of inquiry’, gedeeld door leerkrachten en studenten, waarin leren gebeurt door een interactie van sociale, cognitieve en onderwijsactiviteiten. **Het ultieme doel is dat technologie als hefboom fungeert om in te spelen op de nieuwe behoeftes van de maatschappij (o.a. levenslang leerders). Daarbij verschuift de klemtoon van onderwijs en de rol van leerkrachten van kennisoverdracht naar het begeleiden van studenten en het promoten van non-cognitive skills.** Ook op korte termijn zijn andragogische bijschavingen mogelijk nodig. Omdat mensen met ‘slechts’ een secundair diploma zo ondervertegenwoordigd zijn in de cijfers, moeten we bijvoorbeeld zeker nagegaan hoe men mogelijke cultuurverschillen minder uitsluitend kan maken. Hiervoor kan uitwisseling met actoren die hiermee meer vertrouwd zijn, zoals centra voor volwassenenonderwijs en de centra voor basiseducatie, zeker een meerwaarde vormen.

Bij de evaluatie van de wijziging van dit bedrag moet er aandacht zijn voor het effect dat dit hierop heeft.

**SAMENWERKEN MET HET MIDDENVELD EN ANDERE SPELERS** — Om de aanwezigheid van atypische groepen aan de universiteit te vergroten, kan men hechter samenwerken met organisaties die dicht bij de bevolking staan: bibliotheken, opleidingscentra, tewerkstellingsinitiatieven, opleidingen in overheden, beroepsopleidingen, coaching, enz... Universiteiten moeten dan wel afstappen van een lineaire leren-werkenrol, ten voordele van een lidmaatschapsmodel waarin levenslang leren als uitgangspunt dient. Online leren past zeer goed in dit plaatje. Een goede stap in deze richting is de recente samenwerking tussen Coursera (een MOOC-provider), de VDAB en Syntra.<sup>35</sup> Universiteiten zijn in die samenwerking helaas niet aanwezig.

**TOEGANKELIJKERE EN DIVERSERE SPECIFIEKE PROGRAMMA'S** — Het aantal richtingen dat men in het avondonderwijs kan volgen,

is zeker in Vlaanderen nog steeds geografische té geconcentreerd. Een betere spreiding van de richtingen moet dus zeker onderzocht worden. Digitaal leren kan hier logischerwijs aan tegemoetkomen omdat mensen dan minder mobiel hoeven te zijn. Hoewel werktrajecten slechts beperkt gevolgd worden, moeten ze ook meer in bachelorrichtingen voorkomen, aangezien ze toch een kwalitatieve garantie op vlak van flexibiliteit bieden. Zeker met de slechts beperkte aanwezigheid van mensen zonder diploma in het achterhoofd.

De samenwerking met de Open Universiteit dient ook herbekeken te worden: ze worden immers meer en meer als concurrenten bekeken van de reguliere universiteiten en de meest belangrijke richting (psychologie) is niet erkend.

Daarenboven kan men eveneens niet nagaan of de lessen niet meer op de werkvloer kunnen plaatsvinden. Inspiratie kan mogelijks gehaald worden bij de Master en Alternance die reeds aan een aantal hogescholen in Wallonië worden gegeven.

Zoals in de beschrijving al vermeld, dienen de procedures ter erkenning van elders verworven competenties, hetzij op de Belgische arbeidsmarkt, hetzij op de buitenlandse academische schoolbanken, versterkt te worden. Kinderopvang voor studenten met kinderen en andere randvoorwaarden kunnen mogelijk aan extra noden tegemoetkomen. Op vlak van kennisuitwisseling en vorming rond dit thema is er ook nog ruimte voor vooruitgang. Dit kan bijvoorbeeld beter structureel binnen de universiteit plaatsvinden, terwijl ook een eventuele overlegstructuur op Vlaams niveau, mogelijk binnen de schoot van bestaande organen, soelaas kan bieden. Ook transnationale samenwerking en kennisuitwisseling over dit thema is een must. Internationale benchmarks of rankings die universiteiten uitdagen om ook op dit vlak goed te presteren verdienen eveneens verdere ontwikkeling of ondersteuning. Overheden kunnen ook een belangrijke rol spelen om de vrije toegang tot didactisch materiaal (Open Educational Resources of OERs) mogelijk te maken. Hergebruik en openheid in de zin van de 5 R's van open cursussen moet daarbij het streefdoel zijn: vrij voor opslag, hergebruik, verspreiding, combineren en

aanpassen. Dit geldt evenzeer voor het middelbaar onderwijs, waar beginnende leerkrachten elk jaar teveel materiaal van de grond af moeten opbouwen.

**INFORMATIE** – Omdat slechts een beperkt bedrag van het marketingbudget wordt aangewend om deze groep te bereiken, kan men uiteraard pleiten om hier extra budget voor vrij te maken. Men kan dit budget ook doelgerichter inzetten. De personen die al hoger onderwijs gevolgd hebben aan dezelfde universiteit worden immers op de hoogte gebracht van interessante ontwikkelingen via de alumniwerking en zijn vertrouwd met de websites van het unief in kwestie.

Een mogelijk verbeterpunt om een nieuw publiek te bereiken, zou 'user centered design' kunnen zijn, dat erop toeziet dat websites ook voor een oudere, ongeschoolde doelgroep even bruikbaar zijn. Daarenboven kan men ook andere kanalen gebruiken dan websites, zoals openbaar vervoer. Hogescholen deed dat overigens in het verleden al meermaals.

Zoals hierboven vermeld, moet men bovendien het middenveld meer betrekken als informatieverstrekker. Belangrijk daarbij is dat de informatie steeds voldoende oog heeft voor de slaagkansen voor deze specifieke groep.

Om dit te ondersteunen kunnen universiteiten in hun jaar- of werkingsverslagen ook meer ruimte voor deze groep voorzien. Daarenboven hebben universiteiten dé communicatiespecialisten/marketeers in huis om een gerichtere campagne te voeren. In het kader van MVO zouden die hier dan ook werk van kunnen maken.

Als de overheid het onaangeboorde potentieel van personen zonder hoger diploma wil benutten, dient ook zij een grotere rol te spelen in het doorbreken van de culturele stereotypen die met dit thema gepaard gaan. Publieke informatiecampagnes, die eventueel gebruik maken van gedragswetenschappelijke inzichten, kunnen helpen om mogelijke vooroordelen te onderuit te halen.

### AANBEVELING #3: HERDENKEN VAN DE CAMPUS

**AANDACHT VOOR NIET-COGNITIEVE VAARDIGHEDEN** — Naast een diversere studentenpopulatie pleiten de auteurs voor het hertekenen van de campus, toegespitst op de eerder beschreven nieuwe socio-culturele en demografische realiteit. In dit opzicht levert online learning een prachtige opportuniteit voor de overgang van een kennis-gebaseerd onderwijs naar een niet-cognitieve ‘blended’ organisatie van de leer-omgeving.

In een utopisch scenario besteden leerkrachten hoger onderwijs veel minder tijd aan het overbrengen van kennis (dat gebeurt zoveel mogelijk door computers<sup>36</sup>), maar geven ze kwalitatieve feedback, lokken ze kritisch denken uit, begeleiden ze probleem-oplossend denkprocessen, coachen ze studenten van dichtbij en organiseren ze collaboratieve, grensoverschrijdende projecten om individueel het beste uit elke student te halen. De campus wordt dus in feite een omgeving voor ‘blended learning’ op schaal. Ook hier kan men inspiratie gezocht en steun vinden bij de vele onderzoeks- en praktijkervaringen (Lin 2011).

Bovendien is er een sterke correlatie tussen socio-economische status en de ontwikkeling van non-cognitieve skills. Dit kan extra aandacht voor de democratisering van niet-cognitieve skills in de hand werken en drempelverlagend werken voor de groep ongeschoolden die momenteel uit de boot vallen omwille van dispositionele bekommernissen.

**DIGITALISERING** — Zoals hierboven geargumenteed, zal de werkelijke impact van online

leren zich manifesteren als een sociologische en pedagogische revolutie, waarbij de nieuwe pedagogische en technologische methoden<sup>37</sup> het homogene karakter van de huidige universiteiten zullen veranderen. De digitalisering van de campus van de toekomst betekent niet dat de universiteit zal verdwijnen of een virtueel gegeven wordt, maar dat haar rol zal veranderen.

*Een (elitair) voorbeeld is het zogenaamde Amerikaanse Minerva-project, dat experimenteert met verschillende campussen over de wereld waartussen studenten elk jaar reizen. Ze interageren via een online platform dat een opleiding aanbiedt via interactieve seminars. Vrij toegankelijke informatie van het internet wordt gebruikt als lesmateriaal. Hoewel de interactie student-leerkracht puur virtueel plaatsvindt, vertrekt de aanpak die de professoren hanteren (die trouwens eender waar kunnen wonen) in de pedagogie en wordt extra aandacht aan niet-cognitieve vaardigheden besteed - althans in theorie. (The Minerva Schools, 2013)*

Het feit dat kennis niet meer ‘van bovenaf’ komt maar van onderuit, creëert de kans om de van de campus een “hub” van interactie te maken. Een ‘learning zone’ waarin collaboratieve processen onder studenten gestimuleerd worden. Een ontmoetingscentrum waar leerders met een verschillende achtergrond elkaar kunnen ontmoeten en zich creatief kunnen ontplooiën volgens hun eigen persoonlijkheid. De rol van het onderwijs evolueert in dit geval, net zoals bij leerkrachten al het geval is, van kennisoverdracht naar facilitering, mediatie en begeleiding.

### AANBEVELING #4: INVESTEREN IN ONDERZOEK & EXPERIMENTEN

**UITDIEPEN VAN ONDERZOEK** — Dat het aantal bronnen over de participatie van volwassenen aan universiteiten beperkt is, maakt extra onderzoek zeker noodzakelijk. Vooral de vraagzijde moet verder onderzocht worden. Het gebruik van de typologisering van Osborne (2004) omtrent de motivatie kan ook in België een meerwaarde bieden.

Daarenboven zou het goed zijn als de databank hoger onderwijs toelaat om de trajecten van deze mensen kwalitatief te volgen en in staat is hun achtergrond in kaart te brengen – waarbij uiteraard te allen tijde de privacy van de individuen gevrijwaard blijft.

## **EXPERIMENTEREN MET BLENDED LEARNING**

— Specifiek in dit kader raden we dan ook aan om nu al te experimenteren met ‘blended learning’, waarbij cursussen - al dan niet opgesteld voor de buitenwereld - pragmatisch en vanuit een concrete pedagogische problematiek in het veld omgezet worden voor deze nieuwe manier van lesgeven. Een voorbeeld zijn de inleidende cursussen voor eerstejaars die je in verschillende richtingen vindt, zoals wijsbegeerte, natuurkunde en inleiding tot sociologie. Een ander voorbeeld zijn de meer praktijkgerichte vakken (labo’s), waarbij kwalitatieve en uitgebreide inhoudelijke feedback van lesgevers meer waarde heeft dan de kennisoverdracht in se.

Een start-upmodel van korte cycli met veel praktijkervaring en concrete doelen kan hier als startpunt dienen. De pilootprojecten van de KU-Leuven zijn dan ook een stap in de goede richting. Op deze manier kan men ervaring opdoen in het ontwerpen van effectieve online leerervaringen (‘course experience design’) en onderzoeken hoe pedagogie en technologie binnen de universiteit beter kunnen samenwerken. Maar het zal ook relevante data opleveren voor pedagogische onderzoekers die meer inzicht willen krijgen in hoe (online) leren plaatsvindt. Bovendien leveren deze experimenten interessante informatie op voor de professoren, meer bepaald welke lesonderdelen moeilijk begrepen werden en waar het lesgeven verbeterd kan worden (Dillenbourg, 2014).

In dit proces neem je het best ook meteen levenslange leerders (alumni, werknemers, geïnteresseerde burgers) op. Zo kan men eraan denken om bepaalde vakken voor levenslange leerders online aan te bieden én te accrediteren. De certificatie kan dan nog steeds in de universiteit gebeuren.

Uiteraard is er ook het financiële plaatje, waarmee we de kosten en baten over de volledige levenscyclus beschouwen (TCO). De hoge initiële investering (men spreekt vaak van 50.000 tot 100.000 euro per MOOC) moet afgewogen tegenover met de toekomstige lagere lopende uitgaven en het schaalvoordeel. Om de financiële impact te verlichten, kunnen universiteiten onderling samenwerken, waardoor er schaalvoordelen ontstaan.

Daarenboven is het belangrijk dat regionale, nationale en Europese overheden deze initiatieven ook financieel ondersteunen en samenwerken. Digitalisering en invoering van technologie van het hoger onderwijs moeten meer zijn dan louter mooie tekstvulling in beleidsteksten. Overheden moeten ook effectief met geld hiervoor over de brug komen. Zoals de overheid bij zo vele grote doorbraken aan de wieg stond (denken we maar aan de computer of het internet) kan ze zich dus ook nu weer van haar meest ondernemende kant tonen.



- 1 Met name transitieprioriteit 3.2.3. 'Levenslang leren en iedereen aan de slag helpen' in de visie 2050 en in het Marshallplan 4.0 onder de as 'Faire du capital humain un atout'
- 2 Vanuit een human capital-benadering, die stelt dat onderwijs de productiviteit van mensen verhoogt. Terwijl de grondlegger hiervan Becker (1962) er initieel nog vanuit ging dat dit enkel in de jongere jaren het geval was, gaven anderen aan dat dit ook nog op latere leeftijd het geval was [Cameron and Heckman 2001, Stange 2012]
- 3 We onderschrijven bijvoorbeeld zeker Pissarides (2011) zijn bevinding dat investeren in onderwijs een goede counter-cyclische beleidsmaatregel is, omdat de opportuniteitskost ervan daalt in economisch slechtere tijden.
- 4 Sommigen maken hiervoor ook nog het onderscheid tussen 'leren' en 'onderwijs'. Terwijl bij leren de klemtoon ligt op de inzetbaarheid, ligt bij onderwijs de focus meer op vorming in zijn allerbreedste aspecten.
- 5 We vinden carrièrematig zeker dat men mensen niet omwille van hun diploma mag afrekenen als zij 'slechts' een bepaald diploma bezitten. Ook vinden we ook dat het extra certificeren van elders verworven competenties mogelijk net datgene in de hand werkt wat het wil bestrijden: het afstappen van een diplomacultuur.
- 6 Deze specifieke focus ligt in lijn met 1 van de 7 types die Hefler en Markowitz onderscheiden op vlak van formeel levenslang leren: 'higher education programs accessible for non-traditional (adult) students'. Zij halen eveneens het beperkte onderzoek hierrond aan.
- 7 De Lathouwer, Cantillon: Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck Universiteit Antwerpen, 'Levenslang Leren en de Terugkeer van Volwassenen naar het Hoger Onderwijs' [http://www.werk.be/sites/default/files/VIONA\\_04\\_RPT\\_LevenslangLeren\\_rapport.pdf](http://www.werk.be/sites/default/files/VIONA_04_RPT_LevenslangLeren_rapport.pdf)
- 8 Dit concept wordt naar voren geschoven als een tussenvorm tussen het neoliberale en het sociaal-democratische. Het situeert zich immers tussen het vragen (de plicht van flexibiliteit) en het recht (het geven van zekerheid). Wij proberen dit dan ook vanuit dit perspectief te bekijken.
- 9 Ook al zijn we ons op dat vlak bewust van de contextgevoeligheid van deze studie. De auteurs stellen het zelf immers: "Our results do not imply that other countries should increase their spending on adult education to Sweden's level, but they indicate that large educational investments relatively late in life may be associated with a long term positive payoff."
- 10 Terwijl Sen aangeeft dat er geen limitatieve lijst van basis-'capabilities' is, heeft Nussbaum (2000) wel een dergelijke lijst van tien capabilities opgesteld, waarvan er drie overeenkomen met de hierboven beschreven functies van levenslang leren: bijdragen tot het democratisch proces, economisch bijdragen en de mogelijkheid tot zelfontplooiing. In haar visie is leren 'as such' dus een middel.
- 11 Bij de hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen is er besloten de studiekeuze verder uit te stellen: <http://www.hervormingsecundair.be/> In Wallonië blijft dit echter behouden.
- 12 Voor meer uitleg over de uitsluitingsmechanismen in het secundair onderwijs, verwijzen we naar 'de school van de ongelijkheid' (Nicaise, Hirtt, De Zutter, 2007)
- 13 Mentale bandbreedte is een term gebruikt door Shafir en Mullainathan in hun boek Scarcity, 2013. Hiermee geven ze aan dat arme mensen zich moeten focussen op zoveel verschillende taken dat dit hun mentale energie in die mate opsloort dat ze op IQ-testen lager scoren.
- 14 Zowel buitenlandse studenten als personen die hun studies nog niet hebben afgewerkt, zitten hierin. Daarenboven is de oudere data hieromtrent ook niet sluitend. Zestigers met een diploma zouden hier bijvoorbeeld ook onopgemerkt onder vallen. De stijging van het algemene opleidingsniveau zou ook een invloed kunnen hebben op deze daling.
- 15 Hieronder kunnen eventueel ook personen vallen die hun studies voor deze leeftijd begonnen zijn en nog niet afgewerkt hebben.
- 16 <http://www.e3mproject.eu/docs/Concep-Framework-Third-Mission-Indicator.pdf>
- 17 Het is ook nog belangrijk dat deze aanpassingen doorheen heel de opleiding zijn gebeurd, zodat het halen van een diploma mogelijk is. Universiteiten worden indirect gestimuleerd om dergelijke trajecten op te zetten omdat enkel studenten die deze trajecten volgen financieel meetellen als werkstudent. Naast het volgen van een richting in werktraject, dienen ze nog minimum 80 uur per maand te werken, moeten ze in het bezit zijn van een bewijs van uitkeringsgerechtigde werkzoekende of zelfstandige in hoofdberoep zijn. De opleiding moet bovendien kaderen binnen het door een gewestelijke dienst voor arbeidsbemiddeling voorgestelde traject naar werk. Als derde criterium dienen ze nog geen diploma van tweede cyclus behaald te hebben.
- 18 Onlangs overgenomen door de KU Leuven
- 19 Computerwetenschappen VUB , Architectuur UHasselt
- 20 Zie aanbevelingen Vlaamse raad voor wetenschappen en innovatie <http://www.vrwi.be/pdf/studiereeks25.pdf>
- 21 Het toegankelijker maken van deze onderwijsrichtingen blijft een uitdaging: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lec1H87uEd-4J:https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholingen/ppatl27A+&cd=3&hl=en&ct=clnk&gl=be>
- 22 Een van de universiteiten die aan kop staat qua aanbod avondonderwijs, is de VUB. Zeker op vlak van avondonderwijs is het de universiteit met de meeste opleidingen. Daarenboven heeft de unief ook de meeste (academische) bacheloropleidingen (afgekort: ABA's) die erkend zijn als een werktraject. Een respondent gaf aan dat dit vooral lag aan de sterke maatschappelijke betrokkenheid van de universiteit. Een andere gaf dan weer aan dat dit vooral lag aan het feit dat de VUB veel minder reguliere studenten heeft en dus deze groep meer nodig heeft. Dit laatste ligt ook wat in lijn met de literatuur, waarin 'nieuwere' universiteiten meer inzetten op deze groep.
- 23 Ook al is de situatie van vrouwen in de academische wereld verre van perfect: <http://academicsexismstories.gendersquare.org/>
- 24 Met uitzondering van twee opleidingen op niveau 6: trainer A en dentaal technoloog: <http://www.vlaamsekwalificatiestructuur.be/kwalificatiedatabank/>
- 25 zie het SERV-advies rond hooggeschoolde nieuwkomers
- 26 Andere zijn o.a. de kmo-portefeuille, de sectorale ondersteuningsmaatregel en de Vlaamse opleidingspremie
- 27 Van ca. 66 euro vast bedrag en 9 euro per studiepunten, naar 230 euro vast bedrag en 11 euro per studiepunten
- 28 Osborne (2004), Cantillon, de Lathouwer (2006), Boeren (2010)
- 29 Charter on lifelong learning: [http://www.ehea.info/Uploads/LLL/EUA\\_LLL\\_Charter.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/LLL/EUA_LLL_Charter.pdf)
- 30 De president van het EUCEN-netwerk gaf in haar gastbijdrage in een Unesco-publicatie duidelijk aan dat er nog maar weinig universiteiten in de laatste fase zijn met betrekking tot levenslang leren.
- 31 <http://www.uct.ugent.be/node/4511>
- 32 We merken inderdaad dat sommige bedrijven zoals Yahoo! terugkomen van hun thuiswerkbeleid. Ook in onderwijs blijft het sociale aspect onontbeerlijk. Dit wil echter niet zeggen dat sommige delen van onderwijs (zoals kennisoverdracht), ook effectief kunnen gebeuren in een online setting.
- 33 Zo vereist het veel doorzettingsvermogen en zelfstandigheid om een cursus te voltooien, omdat de verantwoordelijkheid voor het leren volledig in handen wordt gelegd van de student en niet gedeeld wordt door leerkracht en student, zoals in klaslokalen meestal het geval is.
- 34 Dit is bijvoorbeeld het geval bij Learning Management Systems als Toledo en Poincaré, waarbij de communicatie met studenten niet meer via de valven of mail gebeurt, maar via een centraal platform.
- 35 [http://www.tijd.be/ondernemen/media\\_marketing/Vlaamse\\_overheid\\_in\\_zees\\_met\\_internetlesgever\\_uit\\_Silicon\\_Valley.9683590-3133.art?ck-c=1&ts=1444142228](http://www.tijd.be/ondernemen/media_marketing/Vlaamse_overheid_in_zees_met_internetlesgever_uit_Silicon_Valley.9683590-3133.art?ck-c=1&ts=1444142228)
- 36 momenteel laat de pedagogische kwaliteit van online materiaal te wensen over, maar er is geen reden om aan te nemen dat deze situatie in de toekomst niet grondig kan en zal verbeteren.
- 37 lees: nieuw ten opzichte van de huidige manier van lesgeven aan universiteiten en MOOC's

# LITERATUURLIJST

Agirdag, O. (2015). Ongelijkheid in het onderwijs is ook een kwestie van privileges. De Morgen: <http://www.demorgen.be/opinie/ongelijkheid-in-het-onderwijs-is-ook-ee-kwestie-van-privileges-a2438481/>

Becker G.S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy* 70(5) Part 2: Investment in Human Beings (Oct., 1962), pp. 9-49.

Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.

Boeren E., Nicaise I. (2010). "Hoe verschuift participatie aan levenslang leren doorheen de levensloop?"; Steunpunt Studie en schoolloopbanen, 2010

Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 45-61

Boeren, E, Nicaise, I & Baert, H 2012, 'Adult learners' satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution' *Pedagogies*, vol 7, no. 2, pp. 132-149.

Boeren, E., & Nicaise, I. (2013). 7. Flemish formal adult education: (g)rowing against the stream?. *Lifelong Learning in Europe*, 187.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. T. (1990). *Reproduction in education, society and culture*.

Cameron, S. and Heckman, J. (2001). The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic and White Males. *Journal of Political Economy* 109(3), 455-499

Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century US Workforce. *Partnership for 21st Century Skills*. 1 Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC 20001.

Colvin, G. (2015), *Humans Are Underrated: What High Achievers Know That Brilliant Machines Never Will*. Penguin Publishing Group

CEDEFOP (2013) *Roads to recovery: three skill and labour market scenarios for 2025*. Briefing note June 2013

Centrum West, UA (2014) *De werkstudent in profiel: Onderzoeksrapport naar aanleiding van vijf jaar Centrum WeST*

Consuegra, E. (2015) *Gendered teacher-student classroom interaction in secondary education: perception, reality & professionalism*. Brussel: VUB

De Lathouwer, L., Cantillon, B., Augustyns, M. & Dillen, H. (2006). *Levenslang leren en de terugkeer van volwassen en naar het hoger onderwijs*. VIONA onderzoeksproject. Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid.

De Callataÿ, C. (2013). Pleidooi voor een breder eerste jaar in het hoger onderwijs, *De Morgen*, 9 september 2013

Declercq, A. (2012). De betekenis van de vergrijzing voor Vlaanderen en de kempen. Ppt [http://www.kon-tact.be/assets/files/Vergrijzing-Anja\\_Declercq.pdf](http://www.kon-tact.be/assets/files/Vergrijzing-Anja_Declercq.pdf)

Dezutter, D., Hirtt, N., bNicaise, I. (2007). De school van de ongelijkheid. *Epo*

Dillenbourg, P. (2014): No time to lose, KVAB E-learning en Blended Learning, <http://www.kvab.be/denkersprogramma/projecten-blended-learning.aspx>

Duke, C., & Hinzen, H. (2014). University Engagement and the Post-2015 Agenda. What are the Roles and Functions to Support Adult Education and Lifelong Learning?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 29-35.

Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press

Europese Commissie (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM(2001) 678 final Brussel

Europese Commissie (2015) *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of vthe Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*. Com(2015) 415 final

Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation*. Retrieved September, 7, 2013.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.

Gellert, C. (1993). *Higher Education in Europe*. Higher Education Policy Series 16. Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007-1598.

Glorieux, I., Minnen, J. & Van Tienoven, T.P. (2008). Het collectieve ritme van België. *Evoluties in het levensritme van de Belgen op basis van tijdsbestedingsonderzoek uit 1996, 1999 en 2005*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Hällsten, Martin. "Late entry in Swedish tertiary education: Can the opportunity of lifelong learning promote equality over the life course?." *British Journal of Industrial Relations* 49.3 (2011): 537-559.

Ho, A. D., Chuang, I., Reich, J., Coleman, C. A., Whitehill, J., Northcutt, C. G., ... & Petersen, R. (2015). *HarvardX and MITx: Two Years of Open Online Courses Fall 2012-Summer 2014*.

Hefler, G., & Markowitsch, J. (2013). 3. Seven types of formal adult education and their organizational fields: towards a comparative framework. *Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges*. Cheltenham: Edward Elgar, 82-116.

Herzog, Philippe. "Educational Change: A Global Challenge",

- Kaplan, J. (2015). *Humans Need Not Apply: A Guide to Wealth and Work in the Age of Artificial Intelligence*. Yale University Press
- Kenneth Raposa (2013). One In Five Americans Work From Home, Numbers Seen Rising Over 60%. *Forbes* <http://www.forbes.com/sites/kenraposa/2013/02/18/one-in-five-americans-work-from-home-numbers-seen-rising-over-60/>
- Laurillard (2010). Five myths about Moocs. *The Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.co.uk/comment/opinion/five-myths-about-moocs/2010480.article>
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative education*, 2(03), 149.
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77–83. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.005
- Michalski, W., Miller, R., & Stevens, B. (2000). Towards the creative society: 21st century social dynamics. *foresight*, 2(1), 85–94.
- The Minerva Schools. <https://www.minerva.kgi.edu/overview/>
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76–88.
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. Macmillan.
- Nussbaum M., (2000), *Women and Human Development. The capabilities Approach*.
- OESO (2014). Education at a glance. Country note: Belgium. <http://www.oecd.org/edu/Belgium-EAG2014-Country-Note.pdf>
- Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education?—a European overview. *European journal of education*, 38(1), 5–24.
- Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, 48(3), 291–315.
- Peters, M. A., Marginson, S., & Murphy, P. (2009). *Creativity and the global knowledge economy*. Peter Lang.
- Pissarides, C. (2011). Regular Education as a Tool of Counter-Cyclical Employment Policy. *Nordic Economic Policy Review* 1, 207–232.
- Phelps, E (2014), Teaching economic dynamism. Project syndicate: <https://www.project-syndicate.org/commentary/edmund-s-phelps-argues-that-restoring-humanities-education-is-the-key-to-building-innovative-economies>
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of human development*, 6(1), 93–117.
- Rubens, W. (2014). Omslagpunt al lang bereikt: [http://www.te-learning.nl/blog/wp-content/uploads/2009/09/22\\_rubens4.pdf](http://www.te-learning.nl/blog/wp-content/uploads/2009/09/22_rubens4.pdf)
- Sels, L. (2009). Heeft Vlaanderen nood aan 'meer'? Een evaluatie van instrumenten voor stimulering van opleidingsinspanningen. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, 19(1), 26–53. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie / Uitgeverij Acco.
- Schuetze, H. & Slowey, M. (2000) (Eds) *Higher Education and Lifelong Learners — International Perspectives on Change* (London, Routledge/Falmer) in *Increasing or widening participation in higher education?—a European overview*. *European journal of education*, 38(1), p.9
- Sen, A., (1980), "Equality of What?" in McMurrin (ed.), *Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenberg, A., & Westerlund, O. (2015). *Flexibility at a Cost—Should Governments Stimulate Tertiary Education for Adults?*.
- Sociaal Economische Raad Vlaanderen (2014). Advies hooggeschoolde nieuwkomers. [http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/COMD\\_ADV\\_20141006\\_hooggeschoolde\\_nieuwkomers.pdf](http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/COMD_ADV_20141006_hooggeschoolde_nieuwkomers.pdf)
- Sloep, P. B. (2014). Didactic methods for open and online education (Een didactiek voor open en online onderwijs). In H. Jelgerhuis & R. Schuwer (Eds.), *Open and Online Education; special edition on didactics* (pp. 15–18). Utrecht, Nederland: Surf Open Education Special Interest Group. <http://www.surf.nl/binaries/content/assets/surf/en/knowledgebase/2014/special-edition-on-didactics-of-open-and-online-education.pdf>
- Stamenka, Uvalić - Trumbić (2010) UNESCO Global Forum. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/RANKINGS/Stamenka-JohnDaniel.pdf>
- Stange, K. (2012). An Empirical Investigation of the Option Value of College Enrolment. *American Economic Journal: Applied Economics* 4(1), 49–84.
- Taylor, R. (2001), 'Lifelong learning in higher education in Western Europe: Myth or reality?', in *Adult education and development*, 2001, 56.
- Tokoro, M., & Steels, L. (2003). *The future of learning: Issues and prospects*. John Wiley & Sons.
- UNESCO, (2015), *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. UNESCO: Paris
- Vakgroep Onderwijs Ugent, (2013), *Mattheüseffect in levenslang leren? De resultaten van PIAAC*, Gent
- Vlaamse Regering (1997), *Globaal Plan Permanente Vorming*. Brussel
- Vlaamse Regering (2009), *Pact 2020*. Brussel
- Vlaamse Regering (2015). *Visie 2050*. Brussel
- Waalse Overheid (2015). *Marshall plan 4.0*. Namen
- Wahlgren, B. (2015). The parallel adult education system: A Danish contribution to lifelong learning at university level. *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, 164.
- Wilthagen, T., & Tros, F. (2004). The concept of 'flexicurity': a new approach to regulating employment and labour markets. *Transfer: European Review of labour and research*, 10(2), 166–186.







---

VRIJDAG  
GROEP